Læreruddannelsen

2003

DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT

Læreruddannelsen

© 2003 Danmarks Evaluerings-
institut
Trykt hos Vester Kopi

Eftertryk med kildeangivelse er
tilladt

Bestilles hos:
Danmark.dk's netboghandel

Telefon 1881
www.danmark.dk/netboghandel

Kr. 40,- inkl. moms

ISBN 87-7958-123-4

Indhold

Forord 5

1 Indledning 7

1.1 Formål 7
1.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe 8
1.3 Medvirkende institutioner 8
1.4 Dokumentation og metode 9
1.5 Vurdering af dokumentationen 12
1.6 Rapportens opbygning 13
1.7 Om vurderinger og anbefalinger 14

2 Resumé 15

3 Uddannelsens rammer 19

3.1 Lov og bekendtgørelser 19
3.2 Ændringer i læreruddannelsen med 1997-loven 20

4 Formål, mål og profil 23

4.1 Implementering af en ny uddannelse 23
4.2 Det dobbelte formål 24
4.3 Uddannelsens opbygning 27
4.4 Studium eller …? 28

5 Vægtningen af fag/fagområder 29

5.1 Formelle rammer for vægtning af fag/fagområder 29
5.2 Den overordnede fordeling af fag/fagområder 30
5.3 Det pædagogiske fagområde 31
5.4 Frivillig undervisning 33

6 Linjefagsmodellen 37

6.1 Formelle rammer for tilrettelæggelse af linjefagene 37
6.2 Vurdering af modellen med de fire linjefag 38
6.3 Seminariernes placering af linjefagene 43
6.4 Valg af linjefag 46
6.5 Fagdidaktik 49

7 Bacheloropgaven 53

7.1 Formelle rammer for bacheloropgaven 53
7.2 Seminariernes overordnede vurdering af opgaven 54
7.3 Forberedelse og vejledning 54
7.4 Linjefag, pædagogiske fag og praktik 55
7.5 Progression og bacheloropgaven 58
7.6 Akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode 59

8 Praktikken 61

8.1 Formelle rammer for praktikken 61
8.2 Organisering af praktikken 61
8.3 Praktik som fag 64
8.4 Sammenhæng mellem praktik og seminarieundervisning 68

9 Optag, gennemførelse og frafald 71

9.1 Formelle rammer for optag på læreruddannelsen 71
9.2 Optag 71
9.3 Gennemførelse og frafald 73
9.4 De studerendes forudsætninger 76
9.5 Seminariernes studievejledning 79

10 Kvalitetssikring 81

10.1 Evaluering af undervisningen og uddannelsen 81
10.2 Lektorkvalificering 84
10.3 Samarbejde mellem seminarier 85
10.4 Deltagelsespligten 86

11 Studieordningerne 89

11.1 Formelle rammer for studieordninger 89

11.2 Deltagelsespligten 90
11.3 Bacheloropgaven 92
11.4 Undervisnings- og arbejdsformer 93
11.5 Eksamen og prøver 95
11.6 Evaluering 96

Appendiks 99
Kommissorium 99

Rapporter fra EVA 103

Forord

Evalueringen af læreruddannelsen er gennemført i forlængelse af evalueringen af undervisningen i faget pædagogik i lærer- og pædagoguddannelsen (foråret 2002) og evalueringen af pædagoguddannelsen (foråret 2003) og er resultatet af et samarbejde mellem EVA og en faglig ekspertgruppe. Alle landets 18 lærerseminarier har bidraget til evalueringen ved at udarbejde selvevalueringsrapporter.

Fokus i evalueringen er vægtningen af fag i uddannelsen, linjefagsmodellen, bacheloropgaven, praktikken, seminariernes studieordninger, de studerendes forudsætninger, gennemførelse og frafald og endelig kvalitetssikringen i uddannelsen.

Rapportens vurderinger og anbefalinger kan danne grundlag for det fortsatte arbejde med at udvikle og kvalitetssikre læreruddannelsen. Derudover kan rapporten inspirere debatten om uddannelsens fremtid.

Jens Rasmussen
Formand for evalueringsgruppen

Christian Thune
Direktør (EVA)

1 Indledning

Evalueringen af læreruddannelsen blev igangsat i første kvartal i 2003 som en del af Handlingsplan 2003 for Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Den er gennemført som sidste led i en række af tre evalueringer påbegyndt i forbindelse med Handlingsplan 2000. De to forudgående evalueringer er evalueringen af faget pædagogik i pædagog- og læreruddannelsen og evalueringen af pædagoguddannelsen.

Evalueringen omfatter den ordinære firårige uddannelse til lærer i folkeskolen ved landets 18 lærerseminarier, jf. gældende bekendtgørelser.

1.1 Formål

Evalueringens formål er at vurdere kvaliteten af læreruddannelsen på udvalgte områder. Evalueringen vil inddrage:

- vægtningen af fag/fagområder i uddannelsen, herunder tilrettelæggelse og struktur af det pædagogiske fagområde
- linjefagsmodellen
- bacheloropgaven
- tilrettelæggelsen af praktikken, herunder samspillet mellem seminarieundervisningen og praktikken
- de studerendes forudsætninger, gennemførelse og frafald
- kvalitetssikring i uddannelsen
- relevante forskelle i seminariernes studieordninger, herunder deltagelsespligten, undervisnings- og prøveformer.

Evalueringen er altså *ikke* en evaluering af indhold og arbejdsformer i enkelte fag eller enkelte faglige forløb. Evalueringen er en vurdering af hvordan de forhold der er indeholdt i fokuspunkterne, fungerer i den nuværende læreruddannelse. Evalueringens udgangspunkt er det gældende lovgrundlag med inddragelse af de intentioner bag loven som de er fremstillet i bemærkningerne

til lovforslaget. Evalueringsgruppen har derfor også holdt fast på uddannelsens nuværende tidsramme på fire år som en præmis for sine vurderinger og anbefalinger.

I vurderingen af uddannelsen indgår hensyn til både uddannelsens indre sammenhæng, dens professionssigte og sigtet mod at kvalificere til videre studier.

I sidste kvartal 2002 iværksatte Undervisningsministeriet en gennemskrivning af de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF) i et samarbejde med Lærerseminariernes Rektorforsamling og de faglige foreninger for læreruddannelsens fag. Gennemskrivningen skulle ske med udgangspunkt i de erfaringer man på seminarierne har gjort sig under det første gennemløb af uddannelsen. Forslag til ændrede CKF'er blev sendt til høring hos censorformandskabet for læreruddannelsens fag i juli 2003, og høringsfristen blev fastsat til 27. august 2003. Evalueringsgruppen har haft mulighed for at orientere sig i det forslag der blev sendt til høring.

1.2 Evalueringsgruppe og projektgruppe

I forbindelse med evalueringen er der nedsat en evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringsrapportens vurderinger og anbefalinger. Evalueringsgruppens medlemmer er:

- Jens Rasmussen, professor i pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet (formand for evalueringsgruppen)
- Carsten Elbro, professor ved Institut for Almen og Anvendt Sprogvidenskab, Københavns Universitet
- Hilde Harnæs, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo, almenlæreruddannelsen
- Kristian Hedegaard, uddannelseschef i Novo Nordisk
- Theis Hoppe, folkeskolelærer på 10. klassecentret i Gladsaxe
- Marianne Rosenholm, skoleleder på Skæring Skole i Århus.

EVA har haft det metodiske og praktiske ansvar i forbindelse med evalueringen. Projektgruppen har bestået af evalueringskonsulent Anne Kjær Olsen (projektkoordinator), specialkonsulent Camilla Wang og evalueringsmedarbejder Emma Beck.

1.3 Medvirkende institutioner

Alle landets 18 lærerseminarier har udarbejdet selvevalueringsrapporter med udgangspunkt i en vejledning fra EVA. Evalueringsgruppen og EVA's projektgruppe har besøgt følgende fem seminarier:

- N. Zahles Seminarium
- Ribe Statsseminarium
- Skive Seminarium
- Odense Seminarium
- Holbæk Seminarium.

Om udvælgelsen af de fem seminarier – se afsnittet om besøg i afsnit 1.4.

Af hensyn til læsevenligheden er seminariernes navne i nogle tabeller forkortet, fx kaldes Ribe Statsseminarium blot Ribe.

1.4 Dokumentation og metode

Kommissoriet for evalueringen blev vedtaget af bestyrelsen for EVA i januar 2003 (se kommissoriet i appendiks). Herefter fik samtlige seminarier besked om at gennemføre en selvevaluering, og evalueringsgruppen blev nedsat. I perioden fra midten af februar til sidst i april 2003 gennemførte seminarierne selvevalueringen på baggrund af en vejledning fra EVA. I april 2003 blev der igangsat dels en undersøgelse blandt skoleledere, dels en undersøgelse blandt frafaldne lærerstuderende. I maj 2003 besøgte evalueringsgruppen og projektgruppen fem udvalgte seminarier. Fra juni til august 2003 skrev projektgruppen evalueringsrapporten i samarbejde med evalueringsgruppen. Samtlige seminarier havde rapporten til høring i september 2003.

I evalueringen indgår følgende dokumentation:

- selvevalueringsrapporter og studieordninger fra alle landets 18 lærerseminarier
- besøg på fem lærerseminarier – interview med selvevalueringsgruppen og med studerende, undervisere, praktiklærere og praktikansvarlige samt ledelsen
- fokusgruppeinterview blandt frafaldne lærerstuderende
- fokusgruppeinterview blandt skoleledere.

I kommissoriet for evalueringen var der lagt op til at der kunne gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender fra 2002. I samråd med evalueringsgruppen blev det besluttet at gennemføre en undersøgelse blandt skoleledere i stedet. Formålet med undersøgelsen var at få indsigt i aftagernes vurderinger af arbejdsmarkedets krav og forventninger til nyuddannede folkeskolelærere.

Der er ikke indhentet økonomiske tal fra seminarierne, og de økonomiske rammer for seminarierne tilrettelæggelse af uddannelsen bliver derfor ikke beskrevet eller vurderet i rapporten. Beslutningen blev taget med udgangspunkt i EVA's erfaringer med hvor kompliceret det er at bruge tal fra mange institutioner der ofte bruger forskellige opgørelsesmetoder – og derfor ikke er umiddelbart sammenlignelige. Yderligere sker der ofte det at institutionerne løbende opdager fejl i de indsendte tal, og det gør det vanskeligt at nå at bruge tallene i evalueringsrapporten. Evalueringsgruppen anerkender at økonomiske vilkår har stor betydning for en uddannelse, men samtidig er det også en klar vurdering at indsigt i økonomiske vilkår ikke i sig selv er nødvendigt for at vurdere styrker og svagheder ved den nuværende læreruddannelse.

Selvevalueringsprocessen på de 18 seminarier

I februar 2003 sendte EVA en vejledning til selvevaluering til alle 18 seminarier. Temaerne i vejledningen udsprang af de fokuspunkter der er nævnt i kommissoriet. Vejledningen kan ses på www.eva.dk.

I vejledningen blev seminarierne bedt om at nedsætte en *selvevalueringsgruppe*. På alle seminarierne indgik både studerende, undervisere og ledelsen i selvevalueringsgruppen som det blev anbefalet i vejledningen. Med undtagelse af to seminarier har alle selvevalueringsgrupper haft mindst to repræsentanter fra hver gruppe. På 13 seminarier var TAP'erne også repræsenteret. På 12 seminarier har der derfor været mellem seks og otte medlemmer i gruppen, men fem af seminarierne har haft endnu større grupper, svingende fra 9 til 15 medlemmer. På et enkelt seminarium har der været 28 medlemmer i selvevalueringsgruppen.

Selvevalueringsgruppen var ansvarlig for at udarbejde selvevalueringsrapporten, men det skulle ske i tæt samarbejde med personer med særlig viden inden for de givne områder. Det blev understreget i vejledningen at uenighed eller divergerende opfattelser inden for eller mellem forskellige grupper på seminariet gerne skulle fremgå af selvevalueringen. Formålet med selvevalueringen var dels at give et dokumentationsmateriale for evalueringen, dels at medvirke til at igangsætte en udvikling på institutionen.

Der er stor variation i måden seminarierne har opgjort tidsforbruget til selvevalueringsprocessen. Seks seminarier har opregnet hvor mange møder selvevalueringsgruppen har afholdt: Et seminarium har afholdt 4 møder, to har afholdt 5 møder, to andre har afholdt 8 møder og et enkelt har afholdt 12 møder. Seks seminarier har opgivet et samlet timeforbrug for alle involverede, og også her er der store variationer: Timetallene varierer mellem 300, 600, 710 (foruden de studerende og ledelsens deltagelse), 950, 1000 og 1598 (foruden ledelsens deltagelse). De sidste seks seminarier har enten ikke angivet tidsforbruget, eller også har de angivet det så anderledes end de andre, fx

ved alene at oplyse den samlede lønudgift, at det ikke er muligt at sammenligne tidsforbruget på tværs.

Seminarierne har haft forskellige tiltag for at alle parter på seminariet har kunnet bidrage med viden og synspunkter undervejs i processen. På otte seminarier har der været afholdt stormøder undervejs og/eller høringsmøder til sidst. På seks seminarier har processen kunne følges undervejs på seminariets intranet eller hjemmeside idet selvevalueringen løbende blev opdateret.

Besøg på fem seminarier
De fem seminarier blev udvalgt for at sikre varians i geografisk beliggenhed, størrelse, faglig profil, optag og de studerendes gennemførelsesprocent. Fire af de fem besøgsseminarier havde i 2002 frit optag, mens det femte havde en adgangskvotient på 8,8. Ved udvælgelsen er der taget højde for at ingen af seminarierne tilhørte det samme CVU, og at ingen af seminarierne indgik i evalueringen af pædagogikfaget i læreruddannelsen.

Besøgene foregik i maj 2003. Hvert besøg varede én dag, og besøgsgruppen bestod i reglen af hele evalueringsgruppen, to evalueringskonsulenter og en evalueringsmedarbejder. Strukturen på de enkelte besøg var den samme. Evalueringsgruppen gennemførte samtaler med selvevalueringsgruppen, studerende, undervisere, praktikledere, seminariets ledelse og praktiklærere fra det pågældende seminariums praktikskoler. Alle samtaler tog udgangspunkt i en spørgeguide som skulle sikre en ensartet struktur for alle samtalerne. Spørgeguiderne indeholdte en række fælles spørgsmål til alle fem seminarier og en række specifikke spørgsmål til det enkelte seminarium.

Formålet med besøgene var at give evalueringsgruppen lejlighed til at få suppleret, uddybet og nuanceret den dokumentation der var indhentet via selvevalueringsrapporterne. Samtidig har interviewene med personer uden for selvevalueringsgrupperne fungeret som en efterprøvning af beskrivelser og vurderinger i selvevalueringsrapporterne.

Undersøgelse blandt frafaldne lærerstuderende
I april til maj 2003 gennemførte DMA/Research A/S en fokusgruppeundersøgelse blandt frafaldne lærerstuderende. Formålet med undersøgelsen var at finde frem til begrundelser for frafald i læreruddannelsen. På baggrund af en spørgeguide udarbejdet i samarbejde med EVA gennemførte DMA fire fokusgruppeinterview. For at imødekomme de forskellige holdninger der kan skyldes geografiske, institutionsspecifikke eller andre lokale forhold, blev fokusgruppeinterviewene afholdt tre forskellige steder i landet. To blev holdt i København, et i Ålborg og et i Århus. Interviewpersonerne blev rekrutteret på baggrund af cpr.-numre fra 13 seminarier på studerende optaget på læreruddannelsen i 1998, 1999 eller 2000, men som var faldet fra. For at fordele arbejdsbyrden på de 18 seminarier blev der ikke indhentet oplysninger om frafaldne studerende fra de fem semi-

narier som fik besøg i forbindelse med evalueringen. I rekrutteringen blev der sikret en bred sammensætning af interviewpersoner i forhold til om de var optaget på kvote 1 eller 2, hvilket seminarium de havde gået på, hvad de lavede umiddelbart efter de faldt fra uddannelsen, og hvad de laver i dag.

Undersøgelsen kan læses i sin helhed på www.eva.dk.

Undersøgelse blandt skoleledere
I perioden april til juni 2003 gennemførte Perception Research en fokusgruppeundersøgelse blandt skoleledere. Formålet med undersøgelsen var at belyse skoleledernes vurdering af krav og forventninger til nyuddannede folkeskolelærere. Formålet var i anden række at få vurderinger af hvordan den nuværende læreruddannelse matcher de krav og forventninger de nyuddannede møder i folkeskolen.

Der er blevet gennemført fire fokusgruppeinterview med udgangspunkt i en spørgeguide formuleret i samarbejde mellem EVA og Perception Research. For at imødekomme holdningsforskelle der skyldes geografisk beliggenhed eller andre lokale forhold, blev interviewene holdt i hhv. Ringsted, København, Vejle og Ålborg. Skolelederne blev rekrutteret ud fra en række kriterier for at sikre spredning i grupperne efter skoleledernes anciennitet, antallet af elever, klasser og medarbejdere på skolen og ansættelse af nye lærere i de seneste tre år, herunder lærere med den nuværende læreruddannelse.

Undersøgelsen kan læses i sin helhed på www.eva.dk.

1.5 Vurdering af dokumentationen

Seminariernes selvevalueringsrapporter er generelt af høj kvalitet med grundige beskrivelser og vurderinger på baggrund af spørgsmålene i vejledningen. På samme måde har seminarierne været meget samarbejdsvillige når EVA har henvendt sig med spørgsmål eller med krav om at indsende materiale, fx i forbindelse med frafaldsundersøgelsen. Det materiale EVA har fået, har indeholdt de ønskede informationer og været af en karakter hvor det har kunnet anvendes efter hensigten.

Besøgene har også givet den dokumentation der var hensigten. Alle fem seminarier havde sammensat et program og udvalgt interviewpersoner i overensstemmelse med EVA's ønsker og retningslinjer. På et par seminarier mødte lidt færre studerende og praktiklærere end der var lagt op til. Men de der mødte, repræsenterede en god fordeling efter de kriterier EVA havde lagt frem. For de studerendes vedkommende drejede det sig primært om at de kom fra forskellige årgange, og for praktiklærere at de havde forskellig anciennitet, og at der var lærere både med og uden

praktiklæreruddannelse. De spørgeguider der blev brugt, fungerede efter hensigten, og ved alle interview lykkedes det at komme igennem hele spørgeguiden. Det betyder at der foreligger en ensartet dokumentation fra alle fem besøg både hvad angår temaer og vægtning af temaer.

Frafaldsundersøgelsen har på et solidt metodisk grundlag tegnet et klart, men også nuanceret billede af de grunde lærerstuderende kan have til at falde fra læreruddannelsen. Undersøgelsen indgår primært i kapitel 9, *Optag, gennemførelse og frafald*. Aftagerundersøgelsen med skoleledere viste sig at være en større udfordring. Undersøgelsens metodegrundlag er solidt ligesom frafaldsundersøgelsens, men det viste sig svært at få den rette balance i respondenternes udsagn mellem en ren ønskeliste til læreruddannelsen og mere begrundede og nuancerede krav og forventninger. Imidlertid indeholder undersøgelsen nogle klare pointer som også fremgår af andre dokumentationskilder, og disse pointer indgår rundt om i rapportens kapitler.

1.6 Rapportens opbygning

Ud over denne indledning, et resumé og et kapitel om læreruddannelsens rammer består rapporten af otte hovedkapitler. Rapporten er bygget op tematisk med et hovedkapitel for hvert af kommissoriets og selvevalueringsvejledningens fokuspunkter: formål, mål og profil, vægtningen af fag/fagområder, linjefagsmodellen, bacheloropgaven, praktikken, optag, gennemførelse og frafald, kvalitetssikring og studieordningerne. I alle kapitler fremgår det hvilke formelle rammer i form af lovgrundlag mv. der findes i forbindelse med det pågældende tema.

Nogle af de temaer der behandles, hænger sammen på tværs af den kapitelinddeling der er i rapporten. Det betyder at der indimellem henvises frem eller tilbage i rapporten til afsnit eller anbefalinger i andre kapitler. Der er en særlig tæt forbindelse mellem kapitel 5, *Vægtningen af fag/fagområder,* og kapitel 6, *Linjefagsmodellen*. Det skyldes at placeringen af linjefagene og justeringer af deres omfang selvfølgelig kun kan ses i snæver sammenhæng med den samlede vægtning og placering af uddannelsens fag/fagområder.

I selvevalueringsvejledningen blev seminarierne bedt om at redegøre for deres særlige profiler. Rapporten indeholder ikke en specifik tilbagemelding på hver af disse profiler da det er uddannelsen som helhed der har været i fokus. Men profilerne har haft en meget vigtig funktion i evalueringen da de har været med til at give indsigt i den uddannelsestænkning der findes på seminarierne generelt – og specifikt.

Henvisninger til dokumentationen

I rapporten bruges betegnelsen "seminarierne" mener, vurderer o.l. når der refereres til udsagn fra selvevalueringsrapporterne. I alle andre tilfælde henvises der til den specifikke gruppe der er af-

sender af et bestemt udsagn, fx "undervisere", "studerende" eller "praktiklærere". Nogle selvevalueringsrapporter har også angivet kilden til forskellige udsagn, og her er det også alene den pågældende kilde der henvises til.

1.7 Om vurderinger og anbefalinger

I overensstemmelse med evalueringens formål om at vurdere læreruddannelsen generelt er rapportens vurderinger og anbefalinger ikke rettet mod enkelte seminarier. De 18 seminarier indgår anonymt med undtagelse af enkelte tabeller hvor forhold som organisering af praktikken, optag, gennemførelse og frafald gengives med nævnelse af seminariets navn. En undtagelse er også kapitel 11, *Studieordningerne,* hvor seminariernes navne også fremgår nogle steder.

Rapportens anbefalinger baserer sig på en række analytiske valg og prioriteringer inden for det samlede dokumentationsmateriale. Evalueringsgruppen har ikke været forpligtet til at følge vurderinger og anbefalinger i seminariernes selvevalueringsrapporter. Gruppen har forholdt sig til hele dokumentationen med deres forskellige faglige indfaldsvinkler med det formål at påpege væsentlige problemfelter, og den kommer med sit bud på løsninger i form af en række anbefalinger til uddannelsen. Evalueringsgruppen vil i den forbindelse gerne appellere til at problemfelterne i mindst lige så høj grad som anbefalingerne vil indgå i debatten om læreruddannelsen.

Rapportens anbefalinger har forskellige målgrupper i tråd med evalueringens fokus på både det gældende lovgrundlag og på seminariernes og øvrige aktørers udmøntninger. Anbefalingerne retter sig mod aktører som Undervisningsministeriet, seminarierne, herunder både ledelse og undervisere, praktikskoler og i enkelte tilfælde kommunerne.

Anbefalingerne er placeret i den løbende tekst i hvert kapitel, men adskilt fra den øvrige tekst ved at være fremhævet med kursiv og markeret med pile (➢).

2 Resumé

Formålet med evalueringen af læreruddannelsen har været at vurdere kvaliteten af en række helt centrale områder i uddannelsen. Evalueringen har fokuseret på vægtningen af fag og fagområder, modellen med fire linjefag, bacheloropgaven, praktikken, optag, gennemførelse og frafald samt kvalitetssikring. Desuden har evalueringen sammenlignet seminariernes studieordninger på udvalgte punkter. Evalueringen har taget udgangspunkt i den gældende læreruddannelseslov og har analyseret styrker og svagheder ved uddannelsen i forhold til professionssigtet, videreuddannelsessigtet og uddannelsens indre sammenhæng.

Overordnet konklusion

Den nuværende læreruddannelseslov udgør et godt grundlag for en professionsrettet læreruddannelse. Uddannelsen fungerer i det store og hele godt, og indholdet er på de fleste områder hensigtsmæssigt i forhold til arbejdet som folkeskolelærer. Evalueringen lægger dermed op til at den nuværende uddannelsesmodel bevares, men den peger også på en række fundamentale forhold der kan forbedres. Det gælder fx i forhold til uddannelsens dobbelte formål, forholdet mellem seminarieundervisning og praktikken, forholdet mellem linjefag og pædagogiske fag og spørgsmålet om hvorvidt man er elev eller studerende på læreruddannelsen.

Læreruddannelsen har et dobbelt formål om både at uddanne de studerende til at varetage undervisning i grundskolen og at uddanne de studerende til at kunne læse videre direkte på kandidatniveau. Evalueringen peger på at uddannelsen i store træk er velfungerende i forhold til formålet om at uddanne lærere til den danske grundskole, mens seminarierne må arbejde videre med indhold og form på de dele af uddannelsen der skal kvalificere de studerende til videreuddannelse på kandidatniveau. Seminarierne er ganske enkelt ikke kommet langt nok med at give de studerende et veldefineret grundlag for de videre studier.

Seminarierne har lagt mange kræfter i at implementere loven siden den trådte i kraft i 1997. Det har været en stor udfordring dels at få tilrettelagt uddannelsen, særligt de fire linjefag, på en hensigtsmæssig måde, dels at få organiseret uddannelsen så der er mulighed for at sammentænke linjefag, pædagogiske fag og praktik. Hertil kommer at seminarierne har arbejdet

med at implementere en nytilkommen bacheloropgave og at definere praktik som et fag og ikke blot en funktion i uddannelsen. I forbindelse med de lokale tilrettelæggelser af uddannelsen peger evalueringen på at der er masser af god vilje, men at seminarierne langt fra er gode nok til at lære af hinanden og til at arbejde systematisk med at sikre og udvikle uddannelsens kvalitet. Det betyder fx at uhensigtsmæssige tilrettelæggelsesformer der opgives på nogle seminarier, rask væk indføres på andre. I det hele taget viser evalueringen at der mangler systematisk opsamling af viden og erfaringer på tværs af de 18 seminarier, og at der derfor er en meget ringe sikring af ensartet kvalitet.

Evalueringsgruppens centrale anbefalinger

Håndhæv indgangsniveauet
En væsentlig trussel mod læreruddannelsens kvalitet er de studerendes indgangsforudsætninger i kombination med en utydelig formidling fra seminariernes side af hvilken indsats der kræves for at gennemføre uddannelsen. Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne holder op med at optage studerende på dispensation fra de dispensationsregler som rektorforsamlingen for seminarierne selv har fastsat. Anbefalingen har sit udspring i at der optages en del studerende på uddannelsen som end ikke lever op til rektorforsamlingens egne dispensationsregler. De kræver at studerende uden adgangsgivende eksamen skal have bestået mindst tre hf-enkeltfag. Når man sammenholder det med bekendtgørelsens formulering om at alle linjefag tager udgangspunkt i gymnasialt B-niveau, er der en klar uoverensstemmelse mellem det formulerede og det faktisk mulige faglige niveau på uddannelsen.

Anbefalingen hænger snævert sammen med en anbefaling til Undervisningsministeriet om at sikre at seminarierne udbyder suppleringskurser til studerende der ikke lever op til de formelle adgangskrav. Suppleringskurserne skal sikre at linjefagsundervisningen i praksis kan tage udgangspunkt i gymnasialt B-niveau som bekendtgørelsen foreskriver. Det skal også ses i lyset af at der kan være studerende med en fuld adgangsgivende eksamen der heller ikke formelt har forudsætninger svarende til et B-niveau i alle de linjefag de vælger.

Elever eller studerende
Undervisningsministeriet bør indføre en model for de studerendes deltagelse i uddannelsen der kombinerer mødepligt med mere selvstændige studieformer. Alternativt at den studerendes deltagelse i uddannelsen vurderes løbende, og at eksamensbeviset indeholder en udtalelse om deltagelsen. Baggrunden for anbefalingen er at læreruddannelsen i øjeblikket forstår sig selv og er klart tilrettelagt som en uddannelse baseret på undervisning. Blandt andet fordi seminarierne ser det som en stor værdi at man uddannes og udvikles til lærer sammen med andre og gennem fælles faglige diskussioner. Men der stilles ikke krav til de studerende om

systematisk at deltage i undervisningen, og evalueringen peger på at en stor del af de studerende kun deltager meget sporadisk. Det resulterer i at forholdet mellem undervisning, selvstudier og arbejde i studiegrupper er meget diffust. Samtidig kan tanken om at man udvikler en del af sine lærerkvalifikationer gennem fællesskabet i undervisningen, ikke udfoldes i praksis. Det fører til store frustrationer hos underviserne og hos de studerende der møder op til undervisningen. Begge parter mener at det er ødelæggende for uddannelsens kvalitet at der er så forskellige opfattelser af undervisningens betydning.

De fire linjefag skal bevares

Et væsentligt spørgsmål i den løbende debat om læreruddannelsen har været spørgsmålet om hvorvidt fire linjefag i en fireårig uddannelse er for meget. Evalueringen anbefaler at de fire linjefag bevares, dog med den justering at studerende der vælger både dansk og matematik, kun skal vælge yderligere ét linjefag. Det skyldes at dansk og matematik vægter mere end de øvrige linjefag, blandt andet med den begrundelse at de to fag er folkeskolens største fra første til tiende klasse. Anbefalingen om i store træk at bevare den nuværende linjefagsmodel baserer sig på afvejninger af flere forskellige hensyn. Fx har evalueringen tydeligt peget på at problemer med at overkomme fire linjefag i høj grad skyldes at seminarierne har fordelt de fire årsværk ujævnt. Det betyder at der på nogle årgange er en del mere end et års arbejde og på andre en del mindre. Det kan også skyldes at de studerende ikke har de formelt krævede indgangsforudsætninger, eller at deres deltagelse i studiet er forholdsvis lav. Samtidig er det et udtalt ønske blandt de studerende at uddannelsens brede faglighed bevares. Færre linjefag vil desuden gøre det meget svært at sammensætte et skema hvor læreren kun underviser i fag som han eller hun er uddannet i. På den måde passer fire (tre) linjefag også bedre til virkeligheden i folkeskolen.

Pædagogiske fag først

Parallelt med anbefalingen om at bevare de fire (tre) linjefag anbefaler evalueringsgruppen Undervisningsministeriet at de pædagogiske og almendannende fag placeres i de to første år i uddannelsen, og at linjefagene først kommer til senere. Undtaget er første linjefag der også løber fra uddannelsens begyndelse. Anbefalingen har sin baggrund i at seminariernes nuværende tilrettelæggelse af uddannelsen typisk betyder at de pædagogiske fag strækkes ud over alle uddannelsens fire år. Med fagenes samlede vægtning på 0,7 årsværk bliver vægten på de enkelte årgange meget tynd. Samtidig er fagene, særligt faget almen didaktik, et vigtigt grundlag for den undervisning i fagdidaktik som alle linjefagene skal indeholde. Når fagene er spredt og forskelligt placeret, betyder det at linjefagene får meget forskellige vilkår for at bygge deres undervisning på indhold fra de pædagogiske fag. På mange seminarier ligger faget almen didaktik endda sent i uddannelsen, på tredje eller fjerde årgang. Det resulterer i en del uklarhed i uddannelsen i forhold til den treklang mellem linjefag, pædagogiske fag og

praktik som kræves. Og som seminarierne selv anser som det helt væsentlige i dansk læreruddannelse.

Styrk fagdidaktikken
Det anbefales også at den fagdidaktiske dimension i linjefagene styrkes gennem en langt tydeligere reference til dansk og udenlandsk forskning og gennem en målrettet efteruddannelse af seminarielærere i fagdidaktik på universitetsniveau. Baggrunden for anbefalingen er at der med læreruddannelsesloven fra 1997 blev indført en væsentlig fagdidaktisk dimension i alle linjefag. Samtidig er læreruddannelsen fra 2001 også forpligtet til at følge bekendtgørelsen om professionsbacheloruddannelser, der blandt andet stiller krav om at undervisningen inddrager relevant forskning. Hele det fagdidaktiske område bliver i dag varetaget meget tilfældigt og med stor variation fra den ene underviser til den anden. Hertil kommer at det er usikkert hvilket vidensgrundlag undervisningen hviler på. Da fagdidaktikken er et helt centralt element i uddannelsen, er det nødvendigt at sikre et mere systematisk grundlag for undervisningen end det der findes i øjeblikket.

Om anbefalingerne
Rapportens anbefalinger er udformet af en ekstern faglig evalueringsgruppe. Anbefalingerne er blevet til på baggrund af en analyse af det dokumentationsmateriale der har ligget til grund for evalueringen. De er tænkt som redskaber til den løbende udvikling af kvaliteten i læreruddannelsen.

Rapporten indeholder flere anbefalinger til både Undervisningsministeriet, seminarierne og i enkelte tilfælde til kommunerne. Anbefalingerne er placeret løbende i rapportens kapitler i umiddelbar sammenhæng med de analyser de er knyttet til.

3 Uddannelsens rammer

Dette kapitel beskriver den lov og de bekendtgørelser der regulerer uddannelsen. Desuden gør kapitlet rede for de væsentligste ændringer den nuværende uddannelse er udtryk for, med udgangspunkt i Uddannelsesudvalgets betænkning forud for vedtagelsen af læreruddannelsesloven i 1997[1].

3.1 Lov og bekendtgørelser

Rammerne for læreruddannelsen udgøres af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen[2], bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen[3] og bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen[4]. Den sidste indarbejder ændringerne fra bekendtgørelse om uddannelse til professionsbachelor i den førstnævnte bekendtgørelse.

Loven om uddannelsen af lærere til folkeskolen blev vedtaget af folketinget i 1997 og kom til at gælde for den årgang lærerstuderende der begyndte på uddannelsen i 1998. Det første kapitel i loven handler om uddannelsens formål, længde, fag/fagområder og regler i forbindelse med valg af linjefag. Til det sidste er tilføjet at undervisningsministeren kan ændre reglerne hvis det er begrundet i folkeskolens behov. Desuden specificerer kapitlet hvilke kurser de studerende *skal* tilbydes, og hvilke de *kan* tilbydes. Til sidst nævnes de områder undervisningsministeren kan fastsætte nærmere regler for: målene for de enkelte fag og kurser, prøver og anden bedømmelse, de studerendes deltagelsespligt, kvalitetskontrol, herunder censorinstitutionen, klager til institutionen fra de studerende, herunder om klagefrist, eksaminer og prøver, adgang til uddannelsen og antallet af uddannelsespladser på institutionerne m.m.

[1] *Betænkning over Forslag til lov om ændring af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen, afgivet 22. maj 1997.*

[2] *Bekendtgørelse af lov om uddannelse af lærere til folkeskolen, LBK nr. 981 af 01/11/2000.*

[3] *Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, BEK nr. 382 af 19/06/1998.*

[4] *Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen, BEK nr. 695 af 13/07/2001. Denne bekendtgørelse og bekendtgørelse nr. 382 af 19/06/1998 benævnes herefter som uddannelsesbekendtgørelsen.*

Lovens andet kapitel handler om de institutioner der kan udbyde uddannelsen (lærerseminarier), og at et seminarium ledes af en rektor under ansvar over for en bestyrelse. Reglerne for rektor og bestyrelsens ansvar og sammensætningen af bestyrelsen findes også her. Endelig fastsættes seminariernes og skolernes forpligtelser i forbindelse med gennemførelse af praktik. Loven indeholder desuden bestemmelser om efter- og videreuddannelse på seminarierne og om seminarierådets funktion og sammensætning.

Bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen fra 1998 fastlægger uddannelsens formål og struktur mere detaljeret. Uddannelsens indhold er opgivet ved fagenes vægt i antal årsværk, en beskrivelse af rammerne for udbud og valg af linjefag og det niveau som de bygger på. Indhold, formål og rammer for praktikken beskrives, og det nævnes at den nærmere placering af praktikken i hvert studieår og regler for samarbejdet mellem seminarium, skole og den studerende defineres i seminariernes studieordninger. Der er bestemmelser om integrationen af informations- og kommunikationsteknologi i undervisningen og om en række andre områder såsom særlige forhold for tosprogede elever og den praktisk-musiske dimension m.m. som gennem seminariernes tilrettelæggelse af uddannelsen skal sikres at indgå i undervisningen. Der er krav og retningslinjer for studieordningernes bestemmelser om deltagelsespligten, udbud af frivillig undervisning, bedømmelse af de studerende, dispensationsmuligheder og en række andre forhold, herunder også for processen hvorunder en studieordning bliver til. Der henvises i øvrigt til bilag for de enkelte fags centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF).

Med professionsbachelorbekendtgørelsen (BEK nr. 113 af 19/02/2001) og bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelse af lærere til folkeskolen defineres læreruddannelsen som en professionsbacheloruddannelse. Formålsparagraffen i professionsbachelorbekendtgørelsen beskriver formålet som dobbelt, nemlig både at give grundlag for at arbejde inden for professionen og at give de studerende forudsætninger for videreuddannelse (§ 2).

Bestemmelserne om de enkelte fokuspunkter i denne evaluering gennemgås nærmere i de pågældende kapitler.

3.2 Ændringer i læreruddannelsen med 1997-loven

Det fremgår af betænkningen at et af hovedformålene med 1997-loven var at skabe en højere grad af fælles referenceramme og målestok i uddannelsen på tværs af de enkelte seminarier og dermed sikre uddannelsens kvalitet og omdømme. På den baggrund indførte man de centrale kundskabs- og færdighedsområder for hvert enkelt fag. Eksamen blev også styrket i form af flere centralt stillede opgaver og fastlæggelse af prøveformer og centralt udpegede censorer. Samtidig skrev man i betænkningen at det skulle tilstræbes at de studerende fik flere undervisningslektio-

ner, og at antallet af lektioner skulle variere mindre seminarierne imellem. Men på grund af den decentrale økonomistyring foreskrev man ikke et bestemt lektionstimetal. Desuden ønskede man med formuleringen af deltagelsespligten at skærpe de studerendes forpligtelse til at deltage aktivt i undervisningen.

Antallet af linjefag
En af de største ændringer loven medførte, var at grunduddannelsesfag blev afskaffet, og at der blev indført fire linjefag i stedet for to. De studerende skulle have enten matematik eller dansk som linjefag eller begge. Deres linjefag skulle repræsentere mindst to af fagområderne det humanistiske, det naturvidenskabelige og det praktisk-musiske fagområde. Samtidig opfordrede betænkningen skoleledelserne til at være opmærksomme på at lærerne underviser i deres linjefag, navnlig de nyuddannede lærere.

De pædagogiske fag
De pædagogiske fag blev i den nye læreruddannelse tildelt en mindre andel af den samlede læreruddannelse end tidligere med den begrundelse at den pædagogiske synsvinkel og det didaktiske element skulle kunne genfindes overalt i uddannelsen. De pædagogiske fag blev bibeholdt som et samlet fagområde. Desuden kom et nyt fag til, skolen i samfundet, som skulle placeres i starten af uddannelsen. Faget har til formål at tydeliggøre over for de studerende at de har valgt en læreruddannelse og ikke en fagspecialistuddannelse, som uddannelsesudvalget skriver i betænkningen. I forlængelse af det var der enighed om at udarbejde retningslinjer for samarbejdet mellem de pædagogiske fag og linjefagene i uddannelsesbekendtgørelsen.

Praktikken
Praktikken blev udvidet med 20 % og gjort til et fag i uddannelsen med egne centrale kundskabs- og færdighedsområder. I praktikken skulle indgå en længerevarende "skoleperiode" hvor de studerende fik selvstændigt ansvar for undervisningen. Man ønskede desuden at etablere en tættere forbindelse mellem praktikken, de pædagogiske fag og linjefagene, blandt andet skulle praktiklærerne inddrages mere i uddannelsen end tidligere. I den sammenhæng anbefalede betænkningen at der blev etableret en praktiklæreruddannelse.

Kristendomsfaget ændrede navn til kristendom/livsoplysning, og det nye fag skulle hovedsageligt handle om kristendommen og derefter andre livsopfattelser som har betydning for værdigrundlaget i den europæiske kultur. Desuden blev der stillet krav om at alle studerende skulle gøres fortrolige med informations- og kommunikationsteknologi på brugerniveau.

Frivillig undervisning
Som noget nyt skulle seminarierne tilbyde frivillige kurser i undervisning af børn i de første år i skolen, af børn med særlige behov og et kursus inden for det praktisk-musiske fagområde. Derudover kunne det enkelte seminarium udbyde kurser om undervisning af voksne og andre relevante kurser. Undervisning i disse områder var ikke længere obligatoriske dele af uddannelsen.

Efteruddannelse af seminarielærere
Betænkningen indeholder en intention om at seminarielærernes efteruddannelse skulle styrkes og målrettes, og at den i større omfang skulle være knyttet til universiteterne. Der henvises særligt til nødvendigheden af efteruddannelse inden for det didaktiske og det praktisk-musiske område fordi det indgår som en dimension i alle fag.

4 Formål, mål og profil

Dette kapitel indeholder en overordnet beskrivelse og vurdering af centrale forhold i relation til læreruddannelsens formål, mål og profil. Kapitlet baserer sig på seminariernes og evalueringsgruppens vurderinger af status og aktuelle problemstillinger i læreruddannelsen. Kapitlet indeholder enkelte anbefalinger, men mange af de forhold der nævnes, behandles mere detaljeret i rapportens følgende kapitler, hvor de følges op af evalueringsgruppens anbefalinger.

4.1 Implementering af en ny uddannelse

Det er tydeligt at seminarierne har arbejdet intenst med at implementere den ny uddannelse siden loven trådte i kraft i august 1998. Det har været en stor organisatorisk udfordring at få uddannelsen til at falde på plads og at finde frem til hvordan de fire linjefag bedst placeres, og hvordan samarbejdet mellem fag, pædagogik og praktik skal organiseres. Det afspejles blandt andet i at alle seminarier løbende har ændret større eller mindre dele af deres studieordning, for nogles vedkommende er studieordningen ændret hvert eneste år. Seminarierne vurderer selv at de har haft brug for tid til at få den ny uddannelse til at fungere, men de mener også at de har gjort sig værdifulde erfaringer som de nu begynder at kunne trække på. De ser derfor også nødigt en større lovændring her og nu.

Seminarierne er i vid udstrækning glade for den nuværende lov, som de mener indeholder gode intentioner. Særligt fremhæver de det obligatoriske samarbejde mellem linjefag, pædagogiske fag og praktikken (den såkaldte treklang), bacheloropgaven (§ 7-opgaven) og skoleperioden – den praktik hvor de studerende har eneansvar for undervisningen i en klasse. Seminarierne giver imidlertid også udtryk for at det er de samme elementer det har kostet kræfter at implementere. De vurderer også at der stadig er brug for tid, særligt i forhold til at få samarbejdet mellem praktik, linjefag og pædagogiske fag og bacheloropgaven til at fungere fuldt tilfredsstillende.

De studerende der har været inddraget i evalueringen, giver også udtryk for at de oplever at have taget del i et stort forsøg – samtidig med at de langt hen ad vejen er godt tilfredse med deres uddannelse.

Evalueringsgruppen deler seminariernes opfattelse af at den nuværende læreruddannelseslov i det store og hele fungerer godt ud fra de præmisser der traditionelt har eksisteret for læreruddannelse i Danmark. Den brede faglighed og integrationen af fag og pædagogik er et godt udgangspunkt for lærere der skal virke i folkeskolen på grundlag af den nuværende folkeskolelov. De praktiske problemer der har vist sig ved implementeringen af uddannelsens forskellige elementer, har en del seminarier allerede selv fundet løsninger på, og andre kan denne evaluering pege på løsninger af.

En ny uddannelse skal have tid til at finde sin rette form, og det kan derfor være uhensigtsmæssigt at forkaste større eller mindre dele af de oprindelige intentioner for tidligt. Men jf. studerendes oplevelse af at deres uddannelse er et stort forsøg, er det vigtigt at seminarierne har en systematik i arbejdet med at tilrettelægge og udvikle uddannelsen. Det bør undgås at "forsøget" strækker sig over for mange år. Her kunne det være værdifuldt for seminarierne at have større indsigt i og bruge hinandens erfaringer. I forbindelse med evalueringen har det vist sig at seminarierne på kryds og tværs indfører nye måder at tilrettelægge uddannelsen på som andre seminarier har forladt fordi det ikke fungerede. Det vidner om en stor autonomi på det enkelte seminarium med fare for at gode erfaringer ikke spredes. Et rimeligt modkrav til den forholdsvis store frihed seminarierne har til lokal tilrettelæggelse, må være at de til gengæld forpligter sig til at koordinere udviklingen af læreruddannelsen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at styrke samarbejdet om læreruddannelsen, herunder udviklingen af fagene. Seminarierne bør skabe fora hvor de kan udveksle erfaringer om uddannelsen og identificere hvad der fungerer godt.*

4.2 Det dobbelte formål

Læreruddannelsen har et dobbelt formål idet den både skal kvalificere til professionen som folkeskolelærer og til videregående studier på kandidatniveau. Det dobbelte formål blev en realitet med indførelsen af bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelser i 2001. Den sikrer studerende fra uddannelser der er omfattet af bekendtgørelsen, direkte adgang til studier på kandidatniveau.

Professionssigtet

Seminarierne giver udtryk for at den nuværende læreruddannelseslov i høj grad signalerer og giver grundlag for en meget professionsrettet læreruddannelse. Særligt fremhæver de forhold som at praktikken nu er et fag på linje med andre fag i uddannelsen, det obligatoriske samarbejde mellem praktik, linjefag og pædagogiske fag (treklang-samarbejdet), og at fagdidaktikken har fået en større plads som en del af alle linjefag.

Seminarierne ser de nævnte elementer som store styrker i forhold til professionsrettetheden, nogle kalder det "den danske læreruddannelsesmodel", men de vurderer samtidig at de også er uddannelsens smertensbørn. Praktikken er et fag der til en vis grad er ude af seminariernes hænder, fordi den varetages af praktiklærere på skolerne. Seminarierne bruger mange ressourcer på at få samarbejdet om praktikken til at fungere, men alligevel vurderer de at der er en del tilbage før det er helt tilfredsstillende. Den såkaldte treklang er ifølge seminarierne også svær at håndtere i praksis. Seminarierne har i forskelligt omfang skabt pladser i uddannelsen hvor treklang-samarbejde skal udfolde sig. Men de er samtidig enige om at det er uhyre vanskeligt at sikre at de studerende får en klar forståelse af og færdigheder i at integrere de tre områder. Endelig er der fagdidaktikken, som nu er en del af CKF'en i alle linjefag. Seminarierne vurderer at der er store forskelle fra fag til fag og fra underviser til underviser i omfanget af fagdidaktikken og i måden den indgår og behandles på i undervisningen.

Evalueringsgruppen har også hæftet sig ved at de aspekter af uddannelsen seminarierne selv fremhæver som værdifulde, samtidig er aspekter der står om ikke svagt så i en spæd begyndelsesfase. Der er ikke nogen tvivl om at integrationen af fag, pædagogik og praktik, som er et centralt element i dansk læreruddannelsestænkning, er en svær opgave. Men i den måde seminarierne har valgt at håndtere opgaven på, ligger den store fare at man skubber ansvaret for integrationen over på de studerendes skuldre. Der er skabt organisatoriske rammer for integrationen i form af "mødesteder", "mappetekster", "treklang" osv., men det er netop kun rammer hvor den studerende selv må fylde indholdet i. Begreberne dækker typisk over opgaver som de studerende skal udarbejde i forbindelse med deres praktik, ofte med fokus på refleksioner over forholdet mellem fag, didaktik og praktik.

Der er ingen tvivl om at det er en stor udfordring at få skabt en sammenhæng mellem uddannelsens fag og mellem teori og praksis. Det er kendetegnende for læreruddannelse og andre beslægtede uddannelser alle steder og til alle tider. Det peger kraftigt i retning af at det er et område der i sig selv bør tematiseres i uddannelsen, frem for at det som nu er noget de studerende selv skal skabe og finde løsninger på. De rammer seminarierne har skabt, forudsætter at der *kan* dannes synteser, og at treklang findes. Men det er et spændingsfelt fyldt med indbyggede dilemmaer og ofte modstridende hensyn. Dette bør i sig selv tematiseres i uddannelsen; hvis det er et krav at de studerende skal kunne integrere og skabe synteser, så må der *undervises* særskilt i det. Det er ikke nok blot at stille rammer til rådighed hvori det kan foregå.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at indføre undervisningsforløb hvor forholdet mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik behandles i sig selv. Undervisningen skal tematisere muligheder og dilemmaer i forhold til at integrere og danne synteser. Undervis-*

ningen bør også inddrage det forhold at der indimellem kan være modsatrettede synspunkter og indbyggede konflikter mellem de forskellige fag.

Fagdidaktikkens forskellige status i forskellige fag er også med til at give treklang-samarbejdet et usikkert grundlag. Det er i fagdidaktikken at linjefagene kan mødes med pædagogiske fag og praktik, og der bør derfor være en ensartet forståelse af hvilken plads og rolle den skal have. Herudover er det netop linjefagenes opgave at kvalificere de studerende til at undervise i de pågældende fag, og her må fagdidaktikken være et centralt udgangspunkt for de indholdsmæssige aspekter af fagene. Der ser alt i alt ud til at være et behov for at den fagdidaktiske tænkning generelt får en mere central og ensartet placering i hele uddannelsen. Temaerne uddybes og følges op af anbefalinger i kapitlerne 6 og 8.

Videreuddannelsessigtet

Med bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelser (2001) er læreruddannelsen nu formelt adgangsgivende til videre studier på kandidatniveau. Bekendtgørelsen indeholder en række krav af forskellig art til de uddannelser den omfatter. Seminarierne sætter selv fokus på bacheloropgaven som det element der varetager videreuddannelsessigtet. De ser bacheloropgaven som det sted hvor læreruddannelsens særlige integration af fag, pædagogik og praktik kommer til udtryk. Seminarierne er således også enige om at det ikke er den linjefaglige kvalificering der skal satses på i forbindelse med videreuddannelsesperspektivet, men at det netop er "integrationsfagligheden". Samtidig mener seminarierne at opgaven træner de studerende i den mere almene studiekompetence det giver at udarbejde en større selvstændig opgave på akademisk niveau.

Evalueringen har givet det klare indtryk at seminarierne prioriterer professionssigtet langt højere og mere tydeligt end videreuddannelsessigtet. Det viser sig blandt andet ved at seminarierne langt hen ad vejen giver udtryk for at studiekompetence til kandidatniveau er noget der opstår næsten af sig selv i løbet af lærerstudiet. Samtidig med at seminarierne afviser at linjefagene kvalificerer til kandidatstudier, er de ikke tydelige i deres beskrivelse af hvad der mere præcist forbereder de studerende til videre studier. Der er altså en del tilbage i forhold til at få klargjort hvordan denne "integrations-faglighed" kan beskrives og kvalificeres.

Det er også bemærkelsesværdigt at seminarierne i det store og hele alene henviser til bacheloropgaven i forbindelse med videreuddannelsessigtet. Bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelser indeholder andre aspekter som øjensynligt ikke indgår i seminariernes bevidsthed endnu. Et aspekt som inddragelse af danske og internationale forskningsresultater i undervisningen er stort set ikke noget seminarierne har forholdt sig til i evalueringen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at tage fat på en mere systematisk afklaring af uddannelsens vidensgrundlag og progression i relation til videreuddannelsessigtet. Det bør blandt andet ske ved at seminarierne læser deres studieordninger igennem og identificerer de elementer der særligt understøtter videreuddannelsessigtet. Studieordningerne bør tydeligt formidle hvordan de studerende kvalificeres til studier på kandidatniveau.*

Evalueringsgruppen har ikke med denne evaluering grundlag for at udtale sig om dimittendernes faktiske kvalifikationer i forhold til videreuddannelse. Kvantitativt er der ikke sket et løft af fagene i den nuværende læreruddannelse. At der til gengæld er sket et kvalitativt løft af indholdet, er der ikke dokumentation for at sige. Det er evalueringsgruppens klare vurdering at der er behov for at se på læreruddannelsens slutniveau sammenholdt med kandidatuddannelsers begyndelsesniveau. Det forventes derfor at det vil indgå i en kommende evaluering af professionsbacheloruddannelserne.

4.3 Uddannelsens opbygning

Den nuværende læreruddannelse er karakteriseret ved at den består af en hel del forskellige, men sidestillede fag/fagområder. I forlængelse af det giver seminarierne udtryk for at det er svært at skabe en uddannelse med en indre sammenhæng og progression. De studerende starter forfra mange gange med et nyt linjefag eller nyt pædagogisk fag der hver gang tager udgangspunkt i samme niveau. Seminarierne peger på at det også kan være svært at leve op til kravet om progression i praktikken fordi de studerende hver gang er ude i et nyt linjefag. Og linjefagslærerne gør opmærksom på at linjefagene er meget forskelligt stillet alt efter hvornår de er placeret i uddannelsen. Hvis linjefaget ligger tidligt, har de studerende endnu ikke så stærkt et pædagogisk fundament som de har senere i uddannelsen. Det giver linjefagene meget forskellige vilkår for blandt andet treklang-samarbejdet, men også for det niveau der kan undervises på generelt.

Efter de første erfaringer med bacheloropgaven giver seminarierne udtryk for at det er blevet klart at der er et behov for at tænke i progression frem mod opgaven allerede fra uddannelsens begyndelse. Det er først i forbindelse med opgaven at de studerende dels skal arbejde alene, dels bliver mødt med krav om at arbejde videnskabeligt.

Evalueringsgruppen deler seminariernes vurdering af at der med seminariernes nuværende typiske tilrettelæggelse af fag/fagområder er en række svagheder med hensyn til sammenhænge og progression. Det er særligt problematisk at linjefagene har forskellige vilkår for samarbejde med de pædagogiske fag når det samtidig anses som et helt centralt element i uddannelsen. Evalueringsgruppen deler også seminariernes vurdering af at der er brug for en mere målrettet progression

frem mod bacheloropgaven. Temaerne uddybes og følges op af anbefalinger i kapitlerne 5, 6 og 7.

4.4 Studium eller …?

Læreruddannelsen er defineret som et studium, og med bekendtgørelsen for den ny læreruddannelse blev begrebet deltagelsespligt indført. Deltagelsespligten skal sikre at den studerende deltager aktivt i studiet. Hvert enkelt seminarium skal selv definere hvordan de vil fortolke og praktisere deltagelsespligten. Seminarierne vurderer selv at der er problemer forbundet med samspillet mellem undervisningen, deltagelsespligt og de studerendes selvstudier. Seminarierne giver udtryk for at de har svært ved at finde frem til en hensigtsmæssig forståelse af hvad *et studium* nærmere bestemt er i læreruddannelsessammenhæng. Uddannelsen er grundlæggende koncentreret om *undervisningen,* men samtidig er kulturen blandt de studerende en hel anden idet de ikke møder konsekvent op til undervisningen. Også de studerende udtrykker at der er meget spild og frustration forbundet med undervisningen fordi den tillægges forskellig rolle og værdi af hhv. underviserne og en stor del af de studerende.

Evalueringsgruppen deler seminariernes vurdering af at begreberne studium, deltagelsespligt og mødepligt ikke fungerer i deres nuværende form i uddannelsen. Og det svækker uddannelsens kvalitet at der ikke er skabt klarhed over rollefordeling og samspil mellem undervisning og selvstudier. Temaet uddybes og følges op af anbefalinger i kapitel 10, *Kvalitetssikring*, under afsnittet om deltagelsespligt.

5 Vægtningen af fag/fagområder

Dette kapitel behandler vægtningen af fag og fagområder i læreruddannelsen overordnet set og har et særligt fokus på den frivillige undervisning, det pædagogiske fagområde og fagdidaktikken.

5.1 Formelle rammer for vægtning af fag/fagområder

Uddannelsesbekendtgørelsen fastlægger vægten af de forskellige fag i læreruddannelsen. Fordelingen af fagene på årsværk og ECTS-point fremgår af nedenstående tabel.

Tabel 1
Fordelingen af fag/fagområder i læreruddannelsen

	Årsværk	ECTS-point	Fordeling i procent
Kristendomskundskab/livsoplysning	0,20	12	5
Linjefaget dansk og/eller linjefaget matematik	0,70	42	17,5
Appendiks A: Tre linjefag af 0,55 årsværk/33 ECTS-point	1,65	99	41,25
Appendiks B: Bacheloropgaven	0,15	9	3,75
De pædagogiske fag: almen didaktik, psykologi, pædagogik og skolen i samfundet	0,70	42	17,5
Praktik	0,60	36	15
Appendiks C: I alt	4	240	100

Kilde: Bekendtgørelsen for læreruddannelsen.

Hvis en studerende vælger både dansk og matematik som linjefag, bliver det samlede årsværk 4,15. Den maksimale årsværksramme er formelt set stadig 4,0 årsværk uanset at den studerende vælger både matematik og dansk, og at den studerende vælger at tage kurser inden for udbuddet

af frivillig undervisning (se afsnit 5.4).[5] Den konkrete vægtning mellem de enkelte pædagogiske fag fastlægges af det enkelte seminarium (se afsnit 5.3).

5.2 Den overordnede fordeling af fag/fagområder

Generelt er seminarierne tilfredse med den overordnede fordeling på fag/fagområder i uddannelsen. Dog mener et flertal af seminarierne at allerede eksisterende fagområder og temaer burde tildeles endnu mere tid, herunder linjefagene, de pædagogiske fag og den frivillige undervisning. Enkelte seminarier efterlyser obligatorisk dansk for alle studerende med den begrundelse at det er det største fag i folkeskolen, mens andre mener at det er nødvendigt at indføre obligatorisk matematik.

Gennemgående giver seminarierne ikke selv bud på hvad der kan skæres væk i den nuværende uddannelse for at give plads til de ønskede styrkelser. På besøgene fremgik det meget tydeligt at hverken undervisere eller seminarieledelser vil pege på en anderledes prioritering end den nuværende – mest af kollegiale hensyn. Der er kritik af omfanget af faget kristendomskundskab/livsoplysning og forslag om at lægge faget sammen med skolen i samfundet og skabe et nyt almendannende fag. Generelt er der enighed om at der er brug for et fag der kan udfylde en almendannende funktion i læreruddannelsen, men kristendomskundskab/livsoplysnings nuværende sigte og indhold kritiseres for at være for smalt.

Ellers peger seminarierne kun på løsninger som at de fire linjefag skæres ned til tre, eller at uddannelsen forlænges til fem år. Særligt efterlyser seminarierne tid til fordybelse – først og fremmest i linjefagene – og mere tid til samarbejde mellem de pædagogiske fag, linjefagene og praktikken – den såkaldte treklang. Desuden foreslår flere seminarier at de fagområder der i dag varetages i den frivillige undervisning, gøres obligatoriske. Der efterspørges mere tværgående temaer som klasselærerfunktion, teamsamarbejde, mødeledelse, konfliktløsning og forældresamarbejde.

Det er evalueringsgruppens vurdering at de sidstnævnte tværgående emner i dag varetages for tilfældigt, og det er uhensigtsmæssigt fordi emnerne har en klar berettigelse i forhold til lærerprofessionen. Noget tages op i de pædagogiske fag eller i den frivillige undervisning, men det er langt

[5] *I 1998 var der i gennemsnit 27 studerende pr. seminarium der valgte både dansk og matematik som linjefag. Det svarer til 10,6 % af de studerende der blev optaget på uddannelsen i 1998, men så tages der ikke højde for hvor mange studerende der senere er faldet fra. I 1999 var det i gennemsnit 24 studerende, og det svarer til 9,6 % af det gennemsnitlige optag det år. Set i forhold til det gennemsnitlige optag på seminarierne er der altså tale om en relativt lille gruppe studerende der vælger begge store linjefag og dermed når et samlet årsværk på 4,15 i den nuværende uddannelse.*

fra sikret at de studerende får en systematisk indføring i emnerne. Vurderingen følges op af en anbefaling i kapitel 8 om praktikken (se afsnit 8.3, *Praktikken som fag*).

Dokumentationen peger også på at perspektiver og problemstillinger i forhold til den flerkulturelle folkeskole for alvor mangler i uddannelsen. Uden i øvrigt at tage stilling til kritikken af kristendomskundskab/livsoplysning er der signaler om at der er brug for at brede sigtet ud i forhold til den situation lærere står over for i dagens folkeskole. Samtidig vil evalueringsgruppen gerne sikre at der ikke er et enkelt fag i uddannelsen der kan opfattes som grundfag til et linjefag (forholdet mellem kristendomskundskab/livsoplysning og linjefaget kristendomskundskab/religion).

- *Evalueringsgruppen anbefaler at faget kristendomskundskab/livsoplysning skifter navn og indhold så det bliver et fag med et bredt kulturhistorisk sigte. Årsværkstildelingen til faget må overvejes i sammenhæng med uddannelsens øvrige fag, særligt i forhold til en ønsket styrkelse af linjefagene dansk og matematik (se anbefaling i kapitel 6).*

5.3 Det pædagogiske fagområde

De seneste to lovændringer af læreruddannelsen i 1991 og 1997 har især betydet ændringer i forhold til det pædagogiske fagområde. Med 1991-loven blev faget almen didaktik indført, og fagene undervisningslære og praktisk skolegerning, som havde hørt til gruppen af pædagogiske fag, blev afskaffet. 1997-loven afskaffede det pædagogiske speciale og indførte faget skolen i samfundet som blev knyttet til det pædagogiske fagområde. Lovændringen i 1997 tildelte 0,7 årsværk til hele den pædagogiske faggruppe, som består af fagene skolen i samfundet, psykologi, pædagogik og almen didaktik.

Før 1997-loven delte pædagogik og psykologi på første del af læreruddannelsen 0,4 årsværk, mens almen didaktik og pædagogisk speciale delte 0,5 årsværk, altså i alt 0,9 årsværk. Loven fra 1997 omtales ofte som den der reducerede de pædagogiske fag meget kraftigt, og særligt betones den tabte mulighed for hvad man ofte kalder syntesedannelse mellem de pædagogiske fag igennem det pædagogiske speciale. Til gengæld spiller de pædagogiske fag i dag en væsentlig rolle i forbindelse med bacheloropgaven. Når man taler om forskellen på 0,2 årsværk fra de pædagogiske fag i læreruddannelsen før og efter 1997, skal det ses i dette lys. Bacheloropgaven bedømmes af en linjefagsunderviser, en underviser i de pædagogiske fag og en ekstern censor. I kapitel 7, *Bacheloropgaven,* beskrives integrationen mellem linjefag og de pædagogiske fag nærmere.

Seminarierne vælger selv hvordan de 0,7 årsværk fordeles på de fire fag, og hvordan de vil fordele fagene på de fire år. Dog står der i bemærkningerne til lovforslaget at faget skolen i samfundet

skal placeres i starten af uddannelsen, og at de pædagogiske fag som helhed bør placeres som et bånd gennem uddannelsen.

Der er ikke den store variation seminarierne imellem på hvordan fagene vægtes, dog har nogle seminarier valgt at vægte faget almen didaktik forholdsmæssigt højere end de øvrige pædagogiske fag. Der er en vis variation i seminariernes placering af de fire fag på de fire år, men også her kan der identificeres et gennemgående mønster. Alle seminarier har i overensstemmelse med intentionen i loven placeret faget skolen i samfundet på første år, og de fleste seminarier har spredt fagene som et bånd gennem uddannelsen. Typisk ligger psykologi på første og andet år sammen med pædagogik der på halvdelen af seminarierne først afsluttes efter tredje år. Faget almen didaktik afsluttes typisk sidst i uddannelsen. Kun på ét seminarium afsluttes faget efter andet år, resten afslutter det efter tredje eller fjerde år.

Seminariernes argument for at afslutte almen didaktik sent er typisk at faget er syntesedannende for fagområdet som helhed, og at det derfor har de øvrige pædagogiske fag som forudsætning. Ifølge linjefagsundervisere og studerende på besøgene skaber det imidlertid problemer at de studerende ikke har et almendidaktisk grundlag i deres første to til tre praktikperioder. På samme måde er det et problem at fagdidaktikken i linjefagene ikke kan drage nytte af grundlæggende almendidaktiske kompetencer hos de studerende.

Meget tyder på at den nuværende praksis for placeringen af de pædagogiske fag – som et "bånd gennem uddannelsen" – betyder at fagenes omfang på de enkelte studieår bliver for spinkelt. Og ikke mindst at placeringen af almen didaktik sent i studiet betyder at undervisningen i fagdidaktik i linjefagene vanskeliggøres. Grundlaget mangler simpelthen. Det er vigtigt at de studerende får et solidt pædagogisk fundament tidligt i uddannelsen der kan fungere som det professionsfaglige udgangspunkt for undervisningen i linjefagene.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at de pædagogiske fag placeres på uddannelsens første to år. Almen didaktik bør placeres på første år for at ruste de studerende til praktikken og for tidligt i uddannelsen at etablere et almendidaktisk grundlag for fagdidaktikken i linjefagene. Det anbefales dog at der også gemmes ressourcer til at underviserne i de pædagogiske fag kan indgå i vejledningsforløb i forbindelse med praktikken og bacheloropgaven.*

Evalueringsgruppen anser modellen for at være en styrkelse af de pædagogiske fag og af treklangen i uddannelsen. Treklang skabes ikke ved at man har fagene parallelt, men ved at man har et fagligt grundlag for at tænke i sammenhæng og synteser. Det er imidlertid vigtigt at underviserne i de pædagogiske fag indgår i samarbejdet om praktikken og om bacheloropgaven.

Der er desuden et klart misforhold mellem at de studerende på landsplan skal eksamineres i de samme CKF'ere for de enkelte pædagogiske fag, men at det er op til det enkelte seminarium at vælge den konkrete vægtning af fagene – både i relation til årsværk, men også i tildelingen af undervisningsvisningstimer. Det skaber uacceptabelt uensartede vilkår for studerende på forskellige seminarier.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at fastlægge den konkrete vægtning af de pædagogiske fags årsværksandel centralt.*

5.4 Frivillig undervisning

Ud over de obligatoriske fag i læreruddannelsen skal seminarierne også tilbyde en række kurser under hvad der kaldes "frivillig undervisning" (§ 12 i BEK 382 19/06/1998). Seminarierne skal tilbyde kurser inden for følgende tre områder:

- det praktisk-musiske fagområde
- undervisning af børn i de første år i skolen
- undervisning af børn med særlige behov.

Desuden skal seminariet tilbyde studerende der vælger matematik og ikke dansk, et kursus i skrivning og retorik. Seminarierne kan også tilbyde frivillig undervisning i undervisning af voksne og i andre emner og aktiviteter der peger mod lærernes arbejdsområder. Rammerne for indholdet i kurserne er beskrevet i bekendtgørelsens bilag 25 til 28, som indeholder de centrale kundskabs- og færdighedsområder for de fire kurser seminarierne skal tilbyde.

Seminariernes udbud af frivillig undervisning

Seminarierne fortæller gennemgående at de studerende ikke har tid til at følge den frivillige undervisning fordi uddannelsen i forvejen er tæt pakket, og at gennemførelsen af kurserne derfor er meget ringe. Der er forslag fra seminarierne om i stedet at tilbyde den frivillige undervisning som efteruddannelse til nyuddannede lærere umiddelbart efter endt uddannelse.

Alle seminarier udbyder skal-kurserne, men ikke nødvendigvis hvert år. Når man ser på gennemsnittet af antallet af studerende om året der gennemfører skal-kurserne, er det tydeligt at kurset i det praktisk-musiske fagområde trækker flest studerende til. Kurset om de første år i skolen tiltrækker næstflest studerende, mens kurserne om børn med særlige behov og skrivning og retorik for matematik-linjefaglige studerende tiltrækker gennemsnitligt lige mange studerende.

Tilrettelæggelse af de frivillige kurser
Årsværksrammen for den frivillige undervisning er ikke fastlagt i bekendtgørelsen, og det er derfor op til det enkelte seminarium at bestemme hvor meget kurserne skal fylde. Seminarierne tildeler da også kurserne forskellig vægt og timetal, og flere seminarier sætter i forlængelse af dette selv spørgsmålstegn ved kvaliteten af den frivillige undervisning. Generelt er der forskel fra seminarium til seminarium på hvordan de frivillige kurser udbydes, og hvor mange lektioner kurserne består af. Enkelte seminarier udtrykker utilfredshed med at de ikke modtager særskilt taxametertilskud til at udbyde den frivillige undervisning.

Uanset kursernes frivillige karakter er det uhensigtsmæssigt at deres form, indhold og tilrettelæggelse i så høj grad er op til det enkelte seminarium. De få centrale kundskabs- og færdighedsområder der er formuleret for hvert af de frivillige kurser, fører til store forskelle i kursusudbuddet på seminarierne både med hensyn til indhold og omfang.

På baggrund af dokumentationen vurderes det at det er nødvendigt at sikre at de studerende systematisk indføres i nogle af de emner der på nuværende tidspunkt ligger som frivillig undervisning. Særligt efterspørges indsigt i specialundervisning/specialpædagogik hos de færdiguddannede lærere, men indsigt i forhold omkring indskoling er også et væsentligt professionsrelevant emne.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at de indholdsmæssige aspekter af den frivillige undervisning der har at gøre med børn med særlige behov og de første år i skolen, i størst mulig udstrækning lægges ind i linjefagene dansk og matematik. Indhold og omfang af disse aspekter må i samme anledning beskrives nærmere. Samtidig anbefaler evalueringsgruppen Undervisningsministeriet at tildele linjefagene dansk og matematik en større årsværksmæssig vægtning. (En mere udfoldet argumentation for dette findes i kapitel 6,* Linjefagsmodellen*).*

Tanken med anbefalingen er ikke at de nuværende frivillige kurser uden videre lægges ind i dansk- og matematikundervisningen. Forslaget er at væsentlige spørgsmål om børn med særlige behov og de første år i skolen lægges ind som dimensioner i de pågældende linjefag i forlængelse af den fagdidaktiske dimension der allerede eksisterer i disse fag (se i øvrigt kapitel 6, *Linjefagsmodellen*). Undervisningen i specialpædagogiske emner og indskolingsemner kan oplagt løses i et samarbejde med undervisere fra de pædagogiske fag.

De frivillige kurser i den praktisk-musiske dimension og skrivning og retorik for studerende der har valgt matematik, men ikke dansk, foreslår evalueringsgruppen bibeholdt som frivillige kurser som de studerende kan vælge efter behov.

Særlig efterspørgsel efter specialpædagogisk indsigt
Som beskrevet ovenfor er der stor efterspørgsel på mange af de temaer som ligger i den frivillige undervisning. Særligt savner undervisere og studerende det specialpædagogiske område i lyset af de politiske krav om den rummelige folkeskole. Der er derfor bred enighed om at fagområdet burde være indeholdt i uddannelsens normering eller i det mindste være tænkt ind i de eksisterende fag.

Evalueringsgruppen deler seminariernes vurdering af at det specialpædagogiske område mangler i uddannelsen. En del af løsningen er at lægge nogle af dimensionerne fra den frivillige undervisning ind i linjefagene dansk og matematik som anbefalet ovenfor. Men der er behov for at nogle kommende lærere opnår en mere systematisk kompetence i forhold til specialundervisning/-pædagogik. Vurderingen følges op af en anbefaling i afsnit 6.2 under overskriften *Typen af linjefag*.

6 Linjefagsmodellen

Med den nuværende læreruddannelse blev det indført at de studerende skal vælge fire linjefag som svarer til undervisningsfag i folkeskolen. De fire linjefag blev indført med den intention at styrke de færdiguddannede læreres faglighed. Styrkelsen ligger i at den lærerstuderende nu kan koncentrere sig om fire fag i modsætning til tidligere hvor man havde en bred grunduddannelse i flere af folkeskolens fag fulgt af en overbygning med to linjefag. I den løbende debat om læreruddannelsen er netop modellen med de fire linjefag blevet diskuteret ivrigt. Diskussionen er gået på om de fire linjefag rent faktisk har styrket fagligheden efter intentionen, eller om fire fag er for meget at gabe over for den studerende, og at modellen derfor modsat har ført til en svækket faglighed.

Et andet væsentligt punkt i diskussionen er spørgsmålet om hvilken ansættelsespolitik skolerne vil have i forlængelse af den ny læreruddannelse. Modellen med de fire linjefag lægger i højere grad end tidligere op til at lærere ansættes efter deres specifikke linjefagskompetencer. Endnu er der kun én årgang dimittender fra den ny uddannelse, så det er ikke til at sige noget sikkert om skolernes praksis på det område.

I kapitlet behandles linjefagsmodellen fra flere vinkler. Evalueringsgruppens anbefalinger baserer sig på afvejninger af hvordan modellen fungerer i lyset af alle de vinkler der inddrages. Det drejer sig om arbejdsbelastning, studerendes forudsætninger og indsats, folkeskolens behov, seminariernes placering af linjefagene i uddannelsesforløbet og de studerendes valg af linjefag.

I kapitlet indgår også en vurdering af hvordan linjefagene varetager deres opgave med undervisning i fagdidaktik.

6.1 Formelle rammer for tilrettelæggelse af linjefagene

Bekendtgørelsen for læreruddannelsen fastlægger at seminariernes udbud af linjefag skal være identisk med undervisningsfagene i folkeskolen, dog med den undtagelse at faget dansk som andetsprog i 1998 blev indført som linjefag under en forsøgsordning. Seminarierne kan selv be-

stemme hvordan de vil placere linjefagene over de fire år, men der er krav om at alle linjefag skal strække sig over mindst to år.

Den studerende skal vælge fire linjefag, heraf skal det ene fag være dansk eller matematik. De øvrige linjefag er inddelt i tre hovedgrupper: humanistiske fag, naturfaglige fag og praktisk-musiske fag. Den studerendes linjefag skal sprede sig over mindst to af de tre faggrupper.

6.2 Vurdering af modellen med de fire linjefag

Det er kompliceret at vurdere modellen med de fire linjefag fordi mange – og forskellige – forhold og hensyn spiller ind. Samtidig er der forskel på hvordan hhv. undervisere og studerende gennemgående vurderer modellen. Seminariernes selvevalueringsrapporter indeholder udsagn om at fire linjefag er for mange, en holdning der især blev båret videre af undervisere på besøgene. I modsætning til det gav de studerende på besøgene udtryk for stor tilfredshed med den brede faglighed som fire linjefag giver.

Der er først og fremmest to forskellige ting der har betydning for hvordan undervisere og studerende forholder sig til linjefagsmodellen. Den første handler om hvordan det fungerer at håndtere fire linjefag undervejs i uddannelsen, mens den anden handler om hvordan modellen passer til det at være lærer i folkeskolen. Inden for de to perspektiver er der igen en række væsentlige forhold der har betydning. De forskellige forhold uddybes i det følgende.

Arbejdsbelastning og mulighed for fordybelse

Det er tydeligt at vurderingen af modellen med de fire linjefag ikke kan ske uafhængigt af den måde det enkelte seminarium har valgt at tilrettelægge fagene på hen over de fire år. Studerende fra forskellige årgange har været udsat for flere forskellige måder at tilrettelægge uddannelsen på, og de kan ikke klart skelne linjefagsmodellen som sådan fra måden den konkret udmøntes på. Generelt tegner de studerende et billede af studieordninger der lider – eller har lidt – af en temmelig skæv fordeling i forhold til arbejdsbelastning. Det betyder at de oplever at der ikke er så meget at lave i de første to studieår, men at der til gengæld er alt for meget på tredje og fjerde år. En problemstilling som seminarierne ser ud til at være opmærksomme på, og som nogle arbejder på at ændre eller allerede har ændret.

Når underviserne skal vurdere modellen med de fire linjefag, drager de ofte paralleller til den tidligere læreruddannelse hvor den studerende kun valgte to linjefag, og hvor en del af linjefagene byggede videre på et grundfag. Underviserne mener ikke at de studerende nu har tilstrækkelig tid til at fordybe sig i fagene, især peger de på at det kniber for de studerende at opnå et tilfredsstillende færdighedsniveau. Underviserne siger også at de oplever at de studerendes indsats i fagene

op- og nedprioriteres alt efter hvilke fag der er tættest på eksamen. Der er studerende der bekræfter at det kan være nødvendigt at prioritere mellem fagene. Men de siger samtidig at det er et problem der især findes på tredje og fjerde årgang – hvor en del seminarier kører med alle fire linjefag på én gang.

Det er komplekst at vurdere spørgsmålet om et tilstrækkeligt faglighedsniveau, men det skal bemærkes at Censorformandskabets beretning for 2002 nævner at faget dansk adskiller sig fra de øvrige fag ved at markant flere censorer har kritiske bemærkninger til det faglige niveau, ikke mindst i de studerendes skriftlige produkter.

Studerendes forudsætninger og indsats

Når der er udsagn om at fire linjefag kan være for meget, mener studerende og undervisere også at det handler om en studiekultur præget af studerende med temmelig meget erhvervsarbejde og derfor begrænset tid til selvstudier. Det støttes af at der er studerende der mener at det ikke er noget problem at overkomme uddannelsen som den ser ud. Besøgene efterlod det klare indtryk at når nogle studerende vurderer at det er i overkanten med fire linjefag, skyldes det i høj grad at de har mange andre forpligtelser ved siden af studiet. De har derfor ikke altid en fuld arbejdsuge til rådighed til studiet. Det er problematisk hvis læreruddannelsen skal indrette sig efter at studerende ikke bruger fuld tid på studierne. Det kan hurtigt udvikle sig til en glidebane hvis en lav indsats fra studerende resulterer i færre krav i uddannelsen der fører til en endnu lavere indsats etc. Evalueringsgruppen anser spørgsmålet om arbejdsindsats for et alvorligt problem, og det følges op af yderligere vurderinger og anbefalinger i kapitel 10 i afsnittet om deltagelsespligt.

Endelig er både undervisere og studerende enige om at de studerendes indgangsforudsætninger i forhold til linjefagene ofte er et meget stort problem (indgangsforudsætninger belyses mere generelt i kapitel 9, *Optag, gennemførelse og frafald*). Besøg og selvevalueringsrapporter peger på at det principielle udgangspunkt i et gymnasialt B-niveau ofte slet ikke kan lade sig gøre i praksis fordi mange studerende ikke kan leve op til det. Det betyder at der bruges meget tid på faglige elementer som egentlig burde være en forudsætning for undervisningen på seminariet. Ingen af parterne oplever at timetallet gør det muligt både at give de studerende en grundlæggende og mere elementær faglighed og at give dem tilstrækkelig solid fagdidaktisk viden. Censorberetningerne fra 2001 og 2002 bekræfter at der i linjefagene satses på fagdidaktik. De bakker op om den satsning, men de er samtidig meget kritiske over for at den mere grundlæggende faglighed ikke altid er i orden.

Som det ser ud nu, kan de færreste studerende leve op til at have B-niveau i alle deres linjefag når de skal vælge fire fag, og med de krav der er om spredning på forskellige faggrupper. Hertil kommer at et varierende, men ofte stort antal studerende er optaget uden fuld adgangsgivende

eksamen. Det er uacceptabelt at undervisningen i praksis ikke kan tage udgangspunkt i det niveau der er formelt fastsat. Det undergraver intentionen bag læreruddannelsesloven om større faglighed, og det er ødelæggende for undervisningen; både for studerende der har det formelle indgangsniveau, og for studerende der ikke har. Blandt andet bekræfter frafaldsundersøgelsen at der er studerende med gode forudsætninger og en grundlæggende lyst til at blive lærer der falder fra fordi niveauet i undervisningen er for lavt, og at det går for langsomt.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at følge intentionen i bekendtgørelsens formulering om at linjefagsundervisning tager udgangspunkt i gymnasialt B-niveau. Det vil sige at seminarierne skal kræve at studerende uden B-niveau skal tage et suppleringskursus op til B-niveau for at de kan optages på det pågældende linjefag. Studerende uden B-niveau skal gøre sig klart at de ikke har de formelle forudsætninger, og at de derfor skal indstille sig på den større arbejdsindsats et suppleringskursus kræver. I linjefag der ikke har et tilsvarende gymnasiefag at bygge på, må det defineres i hvilke beslægtede fag den studerende skal have B-niveau.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet sikrer at linjefagsundervisning bygger på gymnasialt B-niveau, det vil sige sørge for at seminarierne er forpligtede til at udbyde suppleringskurser til studerende uden forudgående B-niveau. I den forbindelse må ministeriet sikre det økonomiske grundlag for udbuddet af suppleringskurser.*

Linjefagsmodellen set i forhold til folkeskolens behov

Vurderingen af modellen med de fire linjefag er meget klar når de studerende skal vurdere antallet ud fra et professionsperspektiv: De studerende er glade for den meget brede faglighed som fire linjefag giver. De oplever at det passer vældig godt til folkeskolen som den ser ud i dag. Både fordi en lærer skal kunne undervise i flere fag for at få et skema til at hænge sammen, og fordi de ser linjefagene som bredere kvalificerende end bare til at undervise i det pågældende skolefag. Ifølge de studerende kan linjefagene også bruges til at bringe flere fagligheder ind i alle fag og dermed danne lærerens fundament for den tværfaglighed der kræves i folkeskolen.

De studerendes holdning bakkes delvist op i skolelederundersøgelsen. Der er en vis bekymring for om de studerende bliver tilstrækkeligt fagligt stærke i alle fire fag, især er skolelederne bekymrede for niveauet i dansk. Men samtidig bliver nogle klare fordele ved modellen også trukket frem. Det handler om at dimittender nu alt andet lige har en højere faglighed i flere fag, at der er fleksibilitet i forhold til skemalægningen, og at dimittenderne kan indgå i team med en langt bredere faglighed.

De studerende er til gengæld også opmærksomme på at de med den nuværende uddannelsesmodel kan risikere at komme til at undervise i fag i folkeskolen som de slet ikke har haft på seminariet. Men det er et spørgsmål der i høj grad afhænger af dels hvor konsekvente skolerne viser sig at være i forhold til kun at lade dimittenderne undervise i linjefag, dels hvor hensigtsmæssig den enkelte studerendes linjefagskombination er. Under alle omstændigheder er det et problem som kun vil blive større hvis de færdiguddannede lærere har færre linjefag. Spørgsmålet om linjefagskombination behandles nærmere i afsnittet om valg og vejledning om valg af linjefag.

Vurdering af de fire linjefag – alt i alt

Som tidligere nævnt spiller mange forhold ind i vurderingen af hvordan det fungerer med fire linjefag i læreruddannelsen. Med den nuværende folkeskolelov som præmis vurderer evalueringsgruppen at en generel nedsættelse af fire linjefag til tre vil være uhensigtsmæssig i forhold til det at virke som lærer i folkeskolen. Det vil i praksis blive for svært for skolerne at sikre at lærere kun underviser i deres linjefag, med en undergravning af fagligheden i folkeskolen til følge. Samtidig vejer de studerendes positive vurdering af den brede faglighed tungt med de muligheder det giver for sammentænkning af fag og fagligheder.

Vurderingen bygger også på at udsagn om manglende tid til linjefagene tydeligvis hænger sammen med andre forhold som i sig selv er problematiske. Det drejer sig især om de studerendes mangelfulde indgangsforudsætninger og om at nogle seminarier har en uhensigtsmæssig fordeling af arbejdsbyrden fordi årsværkene ikke er jævnt fordelt. Hvis disse problemer løses, er der ikke så meget der taler for en generel nedsættelse af antallet af linjefag.

Dog er der ingen tvivl om at folkeskolens to store fag, dansk og matematik, har en særlig omfattende opgave der berettiger at de vægter mere end de øvrige linjefag. Ud over at dansk og matematik skal varetage mange timer igennem hele skoleforløbet, er det også særligt i disse fag at der er behov for specialundervisning. Samtidig ligger der også nogle særlige forpligtelser i fagene i indskolingen hvor de ofte bærer klasselærerfunktion mv. Det vil derfor være hensigtsmæssigt hvis fagene på seminarierne har en årsværksvægt der giver tid til at inddrage specialundervisningsperspektiver og perspektiver på det at være store indskolingsfag. Specialundervisningsdelen skal indeholde særlige fagdidaktiske indsigter og overvejelser knyttet til børn med læse-/stavevanskeligheder (dansk) eller med matematikvanskeligheder.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at styrke dansk og matematik yderligere i forhold til de øvrige linjefag. Styrkelsen skal bruges til at specialundervisning og særlige forhold omkring de første år i skolen bliver en del af fagenes CKF'er.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at ændre linjefagsmodellen så den studerende har tre eller fire linjefag afhængigt af det konkrete valg. Studerende der vælger både dansk og matematik, skal kun vælge yderligere et linjefag (i alt tre linjefag), mens studerende der kun vælger et af fagene dansk og matematik, yderligere skal vælge tre linjefag (i alt fire linjefag).*

Dansk og matematik udløser så mange timer i et lærerskema at det ikke vil være noget problem rent skemamæssigt at få det til at hænge sammen selvom den pågældende lærer kun har tre fag.

Evalueringsgruppen er opmærksom på at anbefalingen kræver en justering af linjefagenes vægtning generelt for at de to modeller er sidestillet årsværksmæssigt. Justeringen må selvfølgelig ske i sammenhæng med overvejelser om den relative vægtning mellem uddannelsens fag/fagområder i sin helhed.

Typen af linjefag

Den nuværende læreruddannelseslov fastlægger at seminariernes udbud af linjefag svarer til folkeskolens fagrække. (En undtagelse er *dansk som andetsprog,* der blev indført i 1998). Enkelte seminarier har søgt – eller overvejer at søge – Undervisningsministeriet om lov til at oprette andre typer af linjefag på forsøgsbasis. Det drejer sig om fag som fx *it, læsning og specialundervisning*, men de har fået afslag netop med den begrundelse at linjefag skal svare til undervisningsfag i folkeskolen. Seminarierne har set det som en mulighed for at skabe plads til mere tværgående områder af skolens virksomhed, som de vurderer at der i den nuværende uddannelse ikke er plads til inden for linjefagenes rammer.

Evalueringens dokumentation har især peget på at læreruddannelsen ikke giver de studerende tilstrækkelig mulighed for at uddanne sig inden for specialundervisning/specialpædagogik. Både undervisere og studerende ser det som et område der er helt nødvendigt i uddannelsen, særligt i lyset af de politiske krav om en rummelig folkeskole der kræver særlig viden og særlige færdigheder hos folkeskolelærerne. Skolelederundersøgelsen peger i samme retning; skolelederne giver også udtryk for at specialundervisning/specialpædagogik er et meget vigtigt fagområde i folkeskolen i dag, og de er bekymrede over at det ikke indgår i den nuværende læreruddannelse.

Evalueringsgruppen er enig i princippet i læreruddannelsesloven om at linjefag i uddannelsen svarer til undervisningsfag i folkeskolen. Hvis der åbnes for andre typer af linjefag, kan der hurtigt udvikle sig et omfattende antal fag der sigter mod varetagelse af de mange tværgående opgaver og dimensioner som skolen også har. En åbning kan derfor resultere i en diffus uddannelse der konstant udvides med nye fag/fagområder. Specialundervisning er imidlertid et område der udlø-

ser selvstændige undervisningstimer i folkeskolen helt på linje med skolens øvrige fag. Faget *kan* i det lys sidestilles med andre fag.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at give seminarierne mulighed for at oprette et linjefag i specialundervisning/specialpædagogik.*

Fokus i faget skal ligge på generelle indlærings-, opmærksomheds- og adfærdsvanskeligheder. Der er altså ikke sammenfald med den anbefalede indføjelse af et specialundervisningselement i fagene dansk og matematik da dette er af specifik fagdidaktisk karakter.

6.3 Seminariernes placering af linjefagene

Placeringen af de fire linjefag er temmelig forskellig fra seminarium til seminarium, i alt findes otte forskellige modeller på de 18 seminarier. Skemaet viser hvilke modeller de enkelte seminarier har valgt:

Tabel 2
Seminariernes modeller for placering af linjefag

	1. linjefag	**Appendiks D:2. linjefag**	3. linjefag	4. linjefag
Model 1 (seks seminarier)	1. – 6. semester	1. – 4. semester	5. – 8. semester	5. – 8. semester
Model 2 (fire seminarier)	1. – 6. semester	3. – 6. semester	5. – 8. semester	5. – 8. semester
Model 3 (to seminarier)	1. – 4. semester	3. – 6. semester	5. – 8. semester	5. – 8. semester
Model 4 (to seminarier)	1. – 4. semester	1. – 4. semester	5. – 8. semester	5. – 8. semester

fortsættes …

… fortsat

	1. linjefag	**Appendiks E: 2. linjefag**	3. linjefag	4. linjefag
Model 5 (et seminarium)	1. – 8. semester	3. – 6. semester	3. – 6. semester	4. – 8. semester
Model 6 (et seminarium)	1. – 8. semester	1. – 4. semester	3. – 6. semester	5. – 8. semester
Model 7 (et seminarium)	3. – 8. semester	1. – 4. semester	3. – 6. semester	5. – 8. semester
Model 8 (et seminarium)	1. – 6. semester	1. – 4. semester	3. – 6. semester	5. – 8. semester

Kilde: Seminariernes selvevalueringer og studieordninger.

Begrundelser for placering af linjefag

Det fremgår af oversigten at der er flere forskellige modeller for placering af linjefagene i uddannelsen. I de enkelte seminariers argumentation for den valgte placering går særligt tre argumenter igen.

Et argument er hensynet til en jævn arbejds- og eksamensbelastning hos de studerende. Spørgsmålet om arbejdsbelastning kan selvfølgelig ikke ses alene som et spørgsmål om hvordan linjefagene er placeret. Det handler også om hvordan de øvrige fag i uddannelsen er fordelt, men da linjefagene tilsammen udgør 2,35 årsværk, er deres placering af stor betydning. Besøgene gav klart indtryk af at fire linjefag på én gang er for meget; både studerende og undervisere gav udtryk for at det giver de studerende så meget arbejde at de er nødt til at prioritere hårdt mellem fagene.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne undgår at placere linjefagene så de studerende i et eller flere semestre har fire linjefag på én gang.*

Et andet argument er at dansk og matematik har en særlig status idet de studerende skal vælge mindst det ene. Samtidig vægter de mere end de øvrige linjefag (0,7 årsværk mod 0,55 årsværk). Derfor er det også dansk og matematik der – sammen med de pædagogiske fag – konstituerer stamholdene. Fagenes vægt og det at de udgør grundstammen på holdene, er begrundelsen for at lade dem løbe over tre eller flere år på flertallet af seminarierne. Et enkelt seminarium har ønsket at første linjefag, dansk eller matematik, skulle løbe samtidig med bacheloropgaven på 7.-8. semester, og de har derfor placeret linjefaget sent.

Et tredje argument handler om hvor mange fag den studerende skal vælge allerede inden studiestart. En del seminarier har valgt at de studerende kun skal have første linjefag på første årgang for at undgå for mange valg før studiestart. Seminarierne mener at det kan føre til forkerte valg hos de studerende hvis de skal vælge inden de kender fagenes profil på et seminarium. Hvad seminarierne mere præcist mener med forkerte valg, fremgår ikke tydeligt af selvevalueringsrapporterne, men det kan se ud til at de mest tænker på om det giver anledning til omvalg. Man kan imidlertid også forstå forkerte valg bredere. Fx som det at studerende før studiestart ikke er tilstrækkeligt opmærksomme på hvilke konsekvenser en bestemt linjefagskombination vil få for deres skemamuligheder som færdiguddannede lærere. Men det er ikke noget seminarierne nævner i denne sammenhæng hvor de mest fokuserer på valg som et spørgsmål om faglige interesser hos de studerende. Ud fra selvevalueringsrapporterne ser omvalg imidlertid ikke ud til at være et større problem på seminarier hvor de studerende vælger to linjefag allerede før studiestart. Det underbygges af at seminarierne selv peger på at omvalg oftest sker i forbindelse med tredje og fjerde linjefag som under alle omstændigheder starter et stykke inde i studiet. De studerendes erfaringer med studiet og den information og vejledning seminariet tilbyder, ser altså ikke ud til at give grundlag for et mere sikkert valg.

Bag problemstillingerne i forbindelse med linjefagenes placering gav besøgene indtryk af at der også foregår en "kamp" mellem linjefagsundervisere og undervisere i de pædagogiske fag om at få sit fag placeret så sent i uddannelsen som muligt. Det anses som attraktivt at undervise de studerende sent i studiet når de er blevet studievante, og når ens fag kan bygge oven på uddannelsens øvrige fag og dermed få karakter af et "syntesedannende" fag. Besøgene gav indtryk af at seminariernes ledelse ofte spiller en forholdsvis vag rolle når det handler om at træffe afgørelser om fagenes placering. Det ser ud til at det er op til de forskellige organisatoriske fora som lærerråd, fællesråd osv. På besøgene kom det til udtryk som et spørgsmål om hvem der var de "stærkeste", og hvem der havde "vundet kampen". Flere af besøgsseminarierne gav indtryk af at konflikten kan være så udtalt at det ligefrem hæmmer samarbejde og integration af fagområder.

Når de pædagogiske fag placeres som et bånd gennem uddannelsen, betyder det at linjefagene har meget forskellige vilkår for samarbejde med de pædagogiske fag alt efter hvor i forløbet de er placeret. Men linjefagene bliver også meget forskelligt stillet fordi de fag der ligger tidligt i uddannelsen, ikke har et pædagogisk fundament at bygge på sammenlignet med de fag der ligger sent. Måden at organisere fagene på betyder at det er ret tilfældigt hvad der kan integreres med hvad, og det er meget uheldigt. Det kan modvirke intentionen om at læreruddannelsen er en fagligpædagogisk uddannelse hvor *integrationen* af fagområder er central.

Linjefagene bør i højere grad kunne bygge på viden fra de pædagogiske fag og ikke mindst have mere ensartede vilkår for at kunne gøre det. Det vil kunne skabe større klarhed og systematik i samarbejde og integration mellem linjefag og pædagogiske fag.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at ændre bekendtgørelsen så kun første linjefag løber fra første semester, mens de øvrige linjefag placeres senere i uddannelsen. (Se i øvrigt anbefaling om placering af de pædagogiske fag i kapitel 5).*

Placeringen af fagene skal være et væsentligt led i understregningen af at læreruddannelsen er en pædagogisk uddannelse. Med den anbefalede model skabes der også afstand mellem den faglighed de studerende kender fra gymnasiale uddannelser, og den professionsrettede faglighed der bør kendetegne et linjefag på et seminarium.

6.4 Valg af linjefag

Studerendes valg af linjefag
Tabel 3 viser hvor mange procent af de studerende på årgang 1998 og 1999 der har valgt de forskellige linjefag.

Tabel 3

Gennemsnitlig fordeling af linjefag på tværs af de 18 seminarier for årgang 1998 og 1999

	1998	1999
Dansk	76,1 %	71,9 %
Idræt	43,1 %	41,8 %
Matematik	39,9 %	37,7 %
Billedkunst	29,9 %	31 %
Engelsk	27,9 %	30,1%
Historie	25,2 %	26,8 %
Hjemkundskab	21,8 %	22,3 %
Kristendomskundskab/religion	18,3 %	20,8%
Samfundsfag	18,7 %	19,3 %
Natur/teknik	16,8 %	18,1 %

fortsættes …

… fortsæt

	1998	1999
Musik	16,4 %	16,1 %
Biologi	14,2 %	12,4 %
Geografi	14,4 %	12,3 %
Håndarbejde	9,8 %	9,9 %
Tysk	9 %	8,3 %
Fysik/kemi	7,7%	7,7 %
Sløjd	7 %	7,6 %
Dansk som andetsprog	1,1 %	3,6 %
Fransk	2,7 %	2,2 %

Kilde: Seminariernes selvevalueringer. Note: Tabellen er sorteret efter hvor mange procent der havde de enkelte linjefag i 1999. Tabellen er lavet med udgangspunkt i de tal seminarierne selv har opgivet (i absolutte tal) for hvor mange studerende der har valgt de pågældende linjefag. Det totale tal for linjefagsvalget på det enkelte seminarium er herefter divideret med fire da alle studerende skal vælge fire fag, og skulle dermed give indtryk af hvor mange studerende der vælger de enkelte linjefag.

Problemstillinger i forbindelse med linjefagsvalg

Seminarierne peger selv på en væsentlig problemstilling i forbindelse med de studerendes valg af linjefag. Det drejer sig først og fremmest om at de studerende "vælger med hjertet frem for med hjernen" som en del seminarier udtrykker det. Det fremhæves også af de studerende selv, men med den tilføjelse at de også lægger meget vægt på hvilke fag de føler sig fagligt rustede i på forhånd. Fra studerendes side lyder det at de ofte slet ikke har overvejet hvilken betydning deres valg af linjefag vil få for deres kommende liv som lærer. Det handler fx om at deres linjefag er placeret på vidt forskellige trin i folkeskolen samtidig med at de via praktikken oplever at skolerne ofte er afdelingsinddelte, og at lærerne er tilknyttet én eller to afdelinger. Eller det handler om at deres linjefag har så små timetal i folkeskolen at de er nødt til også at undervise i helt andre fag for overhovedet at fylde et skema.

De studerende lægger altså mere egne faglige interesser og styrker til grund for deres linjefagsvalg end de behov der er i folkeskolen. Og det har den konsekvens at det faktiske valg heller ikke altid afspejler skolens behov eller virkelighed. I forbindelse med modellen med de fire linjefag er det væsentligt at de studerendes valg i så høj grad som muligt matcher de lærerprofiler der er brug for i folkeskolen. Problemet er at jo større misforhold der er mellem de studerendes valg og den efterspørgsel der er, des større er risikoen for at der er lærere der underviser i fag de slet ikke er uddannet i. Problemet er ikke alene at efterspørgslen på konkrete fag ikke imødekommes. Det er lige

så problematisk hvis tendensen mod afdelingsinddelte skoler ikke modsvares af de studerendes linjefagskombinationer. Ligesom det er problematisk hvis de studerende har en kombination af fag med lavt timetal der gør det umuligt at sammensætte et hensigtsmæssigt skema. Hvis dimittender bliver nødt til at undervise i andre fag end deres linjefag, vil det undergrave intentionen bag læreruddannelsesloven om større faglighed.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at overveje om den eksisterende model til styring af de studerendes linjefagsvalg kan udbygges. Ud over bindingen på dansk eller matematik og spredningen på faggrupper kan ministeriet overveje om det er muligt at begrænse den enkelte studerendes antal linjefag med et meget lavt timetal i folkeskolen.*

I næste afsnit følges denne anbefaling op af en anbefaling til seminarierne om en øget og mere kvalificeret vejledning af de studerende i forbindelse med deres valg af linjefag.

Vejledning i forbindelse med linjefagsvalg

Der er forskellige procedurer for valg af linjefag på seminarierne. Der er både forskel på hvornår og hvor mange fag ad gangen de studerende skal vælge. Seminarier hvor de studerende skal vælge et eller flere linjefag forud for studiestarten, har selvsagt sværest ved at give de studerende en grundig information om fagenes indhold som grundlag for deres valg. Her er der alene tale om skriftlig information i form af studieordning, CKF for faget o.l. De fleste seminarier holder en linjefagsorienteringsdag et stykke tid før de studerende skal vælge. Her orienteres der på forskellig vis om indhold og arbejdsformer i de forskellige fag. Nogle seminarier tilbyder de studerende at kunne gå til en studievejleder eller linjefagslæreren og få vejledning, men kun på meget få seminarier er informationen og vejledningen systematiseret.

Seminarierne oplever at de studerende i ret stort omfang foretager omvalg, særligt i forhold til det tredje og fjerde linjefag. Seminarierne mener at det skyldes at de studerende har svært ved at mobilisere interesse for op til fire fag. Men de mener også at det kan være svært at give de studerende et dækkende billede af fagenes indhold på forhånd på trods af forskellige former for linjefagsorientering. De studerende bekræfter især det sidste som en årsag til at de ofte pendler rundt mellem flere fag inden de finder sig til rette.

Set i forhold til de forskellige problemstillinger i forbindelse med de studerendes linjefagsvalg er det overraskende og problematisk at kun få seminarier giver de studerende egentlig *vejledning* i forbindelse med deres valg. Vejledning her forstået som en grundig information til de studerende om fagenes timetal og placering i folkeskolen, aktuelle behov, fremtidsudsigter osv. så de ikke

ender i en situation hvor der er begrænsede muligheder for at få et lærerskema der hænger godt sammen.

De studerende giver udtryk for at de godt kan se at det er et problem hvis linjefagskombinationen ikke passer til skolens virkelighed. Men de holder meget fast i at det er vigtigt at vælge fag man brænder for; at det ikke er muligt at blive en god lærer hvis ikke man er glødende engageret i de fag man underviser i. Parallelt med et ønske om bedre information og vejledning er de studerende altså ikke sikre på at vejledning egentlig ville flytte noget i forhold til deres valg. Der er dog også studerende der peger på at man godt i højere grad kunne blive udfordret i sit syn på linjefagene. Der kunne fx være mulighed for at komme ud i folkeskolen og se hvordan fagene bliver praktiseret der, eller de ikke så søgte fag kunne være bedre til at sælge sig selv på seminariet. Og omvendt kunne man forestille sig at de studerende blev frarådet at vælge fag med ringe mulighed for efterfølgende beskæftigelse.

Besøg og selvevalueringsrapporter giver indtryk af at en del seminarier har et lidt ambivalent forhold til information og vejledning om linjefag. Det ser ud til at det ikke er helt legitimt at fortælle alt for højt at fx bestemte fag har meget ringe beskæftigelsesmuligheder. Det opfattes øjensynligt som ukollegialt i forhold til de pågældende fags undervisere, og man bevæger sig derfor med forsigtighed. Som et seminarium skriver: "Seminariet forsøger at være neutral i sin vejledning. Vi anser det ikke for ønskeligt at fagene 'konkurrerer' med hinanden. Men hvis de studerende stiller spørgsmål om mulighed for ansættelse i folkeskolen med de ønskede fag, forsøger vi at svare så nøgternt som muligt". Det er problematisk hvis kollegiale hensyn på seminarierne kommer til at dominere over hensynet til at de studerende får sammensat en hensigtsmæssig kombination af linjefag.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at styrke information og vejledning i forbindelse med linjefagsvalg. Vejledningen bør systematiseres og i langt højere grad bygge på viden om folkeskolens behov og udviklingstendenser i disse. Her kan seminarierne fx inddrage praktikskoler og dimittender fra uddannelsen.*

6.5 Fagdidaktik

En del af hensigten med vedtagelsen af den nye læreruddannelse i 1997 var at styrke det fagdidaktiske i linjefagene. I bemærkningerne til lovforslaget fremsat i 1997 vægtes en "stærkere forbindelse mellem uddannelsens faglige og pædagogiske sider, selvom omfanget af det pædagogiske fagområde som sådant efter forslaget reduceres".

Uddannelsesbekendtgørelsen fastlægger at den studerende i linjefagene skal "opnå en fagdidaktisk indsigt, der kvalificerer til at begrunde undervisningen i forhold til folkeskolens formål, til skolefagets eget formål og til væsentlige træk i samfundsudviklingen samt til den enkelte elevs behov, forudsætninger og udviklingsmuligheder og -betingelser. Denne indsigt skal endvidere kvalificere den studerende til at opstille kriterier for vurdering, fremstilling og anvendelse af undervisningsmaterialer og andre hjælpemidler. Der lægges vægt på, at denne indsigt opnås i et nært samspil med de pædagogiske fag og praktikken." (§ 4, stk. 4).

Seminarierne er enige om at fagdidaktikken har fået en større plads i den ny læreruddannelse, og de vurderer at det er godt og hensigtsmæssigt. Seminarierne henviser blandt andet til Censorberetningen fra 2002, hvor censorerne giver udtryk for en tilsvarende holdning. På besøgene gav de studerende udtryk for at linjefagsundervisningen vægter fagdidaktiske perspektiver, men også at den konkrete vægtning er forskellig fra fagområde til fagområde – og særligt fra underviser til underviser. En vurdering der bekræftes af seminarierne generelt. De studerende peger på at nogle fag i langt højere grad vægter mere snævre faglige og praktiske discipliner uden at inddrage perspektiver om *undervisning* i det pågældende fag. Det er uhensigtsmæssigt at fagdidaktikken, der er helt central i uddannelsen, kan varetages så forskelligt som der peges på i dokumentationen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler underviserne i linjefagene at de faglige og praktiske discipliner i fagene i højere grad udvælges under hensyn til centrale fagdidaktiske perspektiver og problemstillinger.*

Den forskellige vægtning af fagdidaktikken tilskriver seminarierne også at der er forskellige fagdidaktiske traditioner fra fag til fag. De mener at det har stor betydning om der eksisterer et fagdidaktisk forskningsmiljø inden for det pågældende fag. I den forbindelse er der seminarier der beklager at der ikke findes fagdidaktisk forskning for alle fag i Danmark.
Imidlertid peger dokumentationen på at forskning kun er et mindre element i en vifte af indgange til fagdidaktikken. Grundlaget for undervisning i fagdidaktik er ofte undervisningsmaterialer fra folkeskolen, studerendes praktikerfaringer, undervisernes erfaringer fra fx udviklingsarbejder og – når de findes – empiriske undersøgelser. Underviserne giver udtryk for at undervisning i fagdidaktik i meget høj grad handler om at give de studerende redskaber til at kunne gennemskue hvilket lærings- og fagsyn der ligger bag fx et bestemt undervisningsmateriale. Undervisningen handler dermed også om at give de studerende et grundlag for at vælge et eget fagligt ståsted. Måden fagdidaktikken gribes an på, er i overensstemmelse med de formuleringer der ligger i fagenes CKF'er. Her er fagdidaktikken også i meget høj grad gjort til et spørgsmål om faglige værdier og om læringssyn. Læreruddannelsen er imidlertid også forpligtet til at følge bekendtgørelsen om professionsbacheloruddannelser og skal derfor i størst muligt omfang integrere nationale og internationale forskningsresultater i undervisningen. Lovgrundlaget lægger altså op til at fagdidaktik-

ken er andet og mere end *værdier* og *syn på* undervisning og læring. Den skal også have tilknytning til empiriske undersøgelser og anden forskning. Det sidste ser ud til at blive varetaget meget forskelligt i uddannelsen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminariernes ledelser sikrer at studieordningen indeholder præcise beskrivelser af hvordan de enkelte linjefag udmønter dels CKF'ernes beskrivelser af fagdidaktikken, dels kravet om inddragelse af forskningsresultater som det fremgår af bekendtgørelsen for professionsbacheloruddannelser.*

Dokumentationen giver anledning til at spørge om læreruddannelsen og underviserne i øjeblikket er tilstrækkeligt klædt på til at varetage opgaven om fagdidaktikken og ikke mindst den systematiske inddragelse af forskningsresultater i undervisningen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at linjefagsundervisere ved lærerseminarierne gennemgår systematisk efteruddannelse på universitetsniveau inden for fagdidaktik.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling at sikre at universiteterne styrker den eksisterende forskning inden for fagdidaktik og udvikler forskning på områder hvor det er nødvendigt. Universiteterne bør desuden have en forpligtelse til at udvikle og udbyde fagdidaktiske efteruddannelsesforløb på grundlag af denne forskning.*

7 Bacheloropgaven

Dette kapitel beskæftiger sig med bacheloropgaven i læreruddannelsen. Først beskrives de formelle rammer for bacheloropgaven, og seminariernes overordnede vurderinger af opgaven sammenfattes. Dernæst behandles en række forhold ved opgaven, nemlig forberedelse og vejledning, sammenhængen mellem linjefag, pædagogiske fag og evt. praktikken i forbindelse med opgaven. Til sidst beskrives de studerendes progression i arbejdet med opgaven og de krav der stilles om at anvende akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode.

7.1 Formelle rammer for bacheloropgaven

Bacheloropgaven blev indført i læreruddannelsen da uddannelsen blev gjort til en professionsbacheloruddannelse i 2001. Opgaven gælder dog for studerende der begyndte på uddannelsen i 1998 og senere. Uddannelsesbekendtgørelsen fra 1998 indeholdt allerede en såkaldt større selvstændig faglig-pædagogisk opgave, og fra den til bacheloropgaven er der tale om få ændringer.

Den studerende skal udarbejde en bacheloropgave i et selvvalgt emne i tilknytning til et af sine linjefag. Opgaven er individuel og skriftlig. Den udarbejdes i sammenhæng med de pædagogiske fag og eventuelt praktikken og afsluttes normalt i ottende semester. Emnet skal være relevant for uddannelsens formål, og det skal sigte mod lærernes arbejde. Det hedder sig at den studerende skal "demonstrere evne til at anvende faglig og pædagogisk viden under brug af akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode". Rektor godkender emnet for opgaven, og den studerende vejledes af underviserne i de berørte fag. Bedømmelsen af opgaven foretages af en linjefagsunderviser, en underviser fra de pædagogiske fag og en eller flere censorer.

Der er ingen centrale bestemmelser om opgavens længde, og det betyder at hver enkelt seminarium selv fastsætter regler for opgavens omfang. Der er stor variation i seminariernes regler, jf. kapitel 11, der sammenligner studieordningerne.

Det er uhensigtsmæssigt at en så central opgave i uddannelsen ikke er omfattet af ensartede krav til omfanget.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at ensrette kravene til bacheloropgavens omfang.*

7.2 Seminariernes overordnede vurdering af opgaven

Både undervisere, studerende og ledelse vurderer samstemmende at opgaven er et stort løft for uddannelsen. Men det er også en stor udfordring for alle parter at finde frem til en fælles forståelse af dens karakter og indhold. Det ser ud til at opgaven i høj grad har givet alle parter et eksempel på hvordan der kan komme noget meget frugtbart ud af at linjefag og pædagogiske fag samarbejder. Flere seminarier er i gang med at overveje hvordan man kan indføre mindre lignende opgaver tidligere i studiet for i højere grad at få samarbejdet integreret løbende i studiet. Stort set alle undervisere peger på at det har været meget fagligt udviklende for dem at samarbejde om vejledning m.m. i forbindelse med opgaven.

7.3 Forberedelse og vejledning

Bacheloropgaven blev som nævnt indført ca. et år efter at den ny læreruddannelse trådte i kraft fra august 1998. I afsnit 11.3 beskrives bestemmelser i seminariernes studieordninger om bacheloropgavens udarbejdelse. Her kan man læse at alle seminarier har placeret afleveringen af bacheloropgaven i ottende semester. I selvevalueringerne beskriver seminarierne forskellig praksis for hvornår de studerendes introduceres til opgaven. Ifølge selvevalueringerne indleder mange seminarier arbejdet med bacheloropgaven i sjette semester, fx ved at afholde informationsmøder eller lignende. Her informeres om de formelle rammer for opgaven, og de studerende skal typisk også vælge hvilket linjefag de vil skrive opgaven i tilknytning til. Hovedparten af de studerendes arbejde med opgaven finder sted i syvende semester. Mange seminarier peger på fordelene ved at igangsætte opgaveprocessen allerede i sjette semester. De fremhæver vigtigheden af at de studerende så tidligt som muligt spores ind på opgaven, og at seminariet på et tidligt tidspunkt ved hvilke fag de studerende skriver i, så de kan fordele vejlederne.

Seminarierne har brugt kræfter på at udmønte bestemmelserne. Særligt vejledningen af de studerende i forbindelse med opgaven er tydeligvis et område hvor seminarierne har afprøvet forskellige modeller, og hvor man stadig er på jagt efter en velfungerende form.

Der er temmelig stor forskel på hvor meget vejledning de studerende har krav på fra seminarium til seminarium, mens rammen på det enkelte seminarium synes veldefineret. Vejledningen varierer fra 5 timer til deling mellem linjefagsunderviseren og underviseren fra de pædagogiske fag og op til 16 timers vejledning fordelt på 10 timer til linjefagsunderviseren og 6 til underviseren fra de pædagogiske fag. Sidstnævnte model er i øvrigt eneste eksempel på en ulig vægtning af vejledningen mellem linjefaget og pædagogiske fag. Alle andre seminarier lægger i udgangspunktet op

til en ligelig fordeling af vejledningen til de to fagområder og signalerer derved også en tydelig prioritering af det pædagogiske fagområdes rolle i opgaven. Der er forskel på om seminariet udmelder et antal vejledningstimer pr. underviser eller pr. studerende. Sidstnævnte lægger op til at den studerende selv bestemmer vægtningen mellem linjefag og pædagogiske fag i opgaven.

Gennemgående er der ønske om at der sættes flere timer af til vejledning, og mange steder har man på baggrund af erfaringer med det første bachelorforløb (dimittender fra 2002) tilpasset vejledningen. Typisk er man gået efter hvad et seminarium kalder "rationaliseringsgevinsten" ved at indføre indledende fællesvejledning for alle studerende, fx med introduktion til akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode. Andre seminarier forsøger sig med at gruppere studerende der skriver i tilknytning til samme linjefag, og vejleder dem samlet i kombination med individuel vejledning. Den studerende får derfor ikke altid sin oprindelige linjefagsunderviser som vejleder, men det sker tilsyneladende oftere at den studerende ikke møder sin underviser fra de pædagogiske fag. Nogle seminarier fordeler studerende efter linjefag og tildeler dem derefter en underviser fra de pædagogiske fag. Begrundelsen for modellen er at den på længere sigt skal skabe kontinuitet i samarbejdet mellem undervisere fra de forskellige fagområder. Intentionen er at der skal være større overensstemmelse mellem de krav de studerende mødes med i forbindelse med opgaven.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at de af hensyn til de studerende sikrer større overensstemmelse på tværs af seminarierne i hvilken vejledning de studerende modtager når de skal skrive bacheloropgave. Det bør sikres at der ikke er for store forskelle i hvilke vilkår for vejledning studerende på forskellige seminarier tilbydes.*

7.4 Linjefag, pædagogiske fag og praktik

Bacheloropgaven skrives i tilknytning til et af den studerendes linjefag og i sammenhæng med de pædagogiske fag og eventuelt praktikken. Der er forskellige måder at skabe og sikre denne sammenhæng på seminarierne. Samstemmende peger seminarierne på fælles vejledning af linjefagsunderviseren og underviseren i de pædagogiske fag i beskrivelsen af hvordan de sikrer sammenhæng mellem linjefag og pædagogiske fag. De studerende udtrykker generelt stor tilfredshed med den fælles vejledning blandt andet fordi det er med til at sikre større overensstemmelse mellem de krav og forventninger underviserne stiller til opgaven. På de fleste seminarier er det kun den første vejledning der skal foregå med begge underviseres tilstedeværelse, og de studerende oplever derfor forskellige – og i nogle tilfælde modsatrettede – krav fra linjefagsunderviseren og underviseren i de pædagogiske fag. Seminarier og studerende er opmærksomme på problemet, og der efterlyses mere fælles vejledning og en generel forbedring af samarbejdet om opgaven.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne i endnu højere grad at sikre sammenhængen mellem linjefag og pædagogiske fag i bacheloropgaverne, fx ved flere retningslinjer for samarbejdet mellem underviserne og bedre formidling af hvilken sammenhæng mellem linjefag og pædagogiske fag de studerende skal demonstrere i opgaven. Sammenhængen og samarbejdet mellem linjefag og pædagogiske fag kan også styrkes ved at afsætte mere tid til fælles vejledning.*

Både besøg og selvevalueringer efterlader indtryk af at praktikken indtager en meget perifer rolle i de studerendes arbejde med bacheloropgaven. Der er seminarier der opfordrer de studerende til at inddrage praktikerfaringer i opgaven, men langt de fleste steder synes inddragelsen at være fuldstændig overladt til de studerendes fantasi og formåen, og inddragelsen fremtræder her usystematisk og tilfældig.

De studerendes valg af linjefag til bacheloropgaven

Bacheloropgaven skal som sagt skrives i tilknytning til et af den studerendes linjefag. Da opgaven skrives i uddannelsens sidste semester, kan de studerende vælge mellem at skrive i fag de (for længst) har afsluttet, eller i fag de først skal eksamineres i efter at have skrevet opgaven. Et synspunkt blandt seminarierne er at det vanskeliggør progression i relation til det linjefag de studerende skriver opgaven i tilknytning til. Samtidig kan der være en tendens til at de studerende vælger at skrive i de linjefag de har undervisning i på det tidspunkt hvor de skal skrive opgaven. De "glemmer" at skrive i de linjefag de har afsluttet i fjerde eller sjette semester. Matematik og dansk afsluttes typisk senest på sjette semester, i enkelte tilfælde allerede efter fjerde semester. Det kan være en grund til at fagene ikke indgår i bacheloropgaven i så stort omfang.

Der er variationer fra seminarium til seminarium i andelen af studerende der skriver i de enkelte fag, og særligt i andelen af studerende der skriver i dansk eller matematik. I 1998 varierede tallet fra 13 % og 33,9 %, og i 1999 varierede andelen af studerende der skrev i enten dansk eller matematik blandt de 18 seminarier, mellem 13 % og 52,7 %. I 1999 var der på otte seminarier mindre end 20 % af opgaverne der blev skrevet i et af de to fag.

Også blandt de øvrige linjefag er der store forskelle blandt seminarierne på hvor mange studerende der vælger at skrive i tilknytning til de enkelte linjefag. Meget peger altså på at der er behov for en større opmærksomhed om hvilke fag der skrives i tilknytning til. Ikke mindst er der brug for en sikring af at dansk og matematik ikke glemmes.
Nedenstående tabel viser bacheloropgavernes fordeling på de linjefag de skrives i tilknytning til. For både 1998 og 1999 gælder at de fleste opgaver skrives i hhv. dansk (ca. 20 % af opgaverne), idræt (ca. 15 % af opgaverne) og historie (næsten 8 % af opgaverne). Gennemsnitligt skrives der

meget få opgaver i linjefagene fransk (mellem 0,4 og 0,8 %), fysik/kemi (1,7 %), håndarbejde (mellem 1,6 og 2 %) og sløjd (mellem 1,3 og 2,4 %).

Tabel 4

Bacheloropgaver fordelt på de tilknyttede linjefag. Gennemsnit på tværs af de 18 seminarier for hhv. 1998 og 1999

	1998	1999
Dansk	19,1 %	20 %
Idræt	14,9 %	15,4 %
Historie	7,7 %	7,8 %
Kristendomskundskab/religion	6,2 %	7,7 %
Samfundsfag	5,5 %	6 %
Billedkunst	6,6 %	6 %
Engelsk	6,9 %	5,9 %
Hjemkundskab	6,1 %	5,6 %
Musik	4,3 %	4,5 %
Matematik	5,6 %	4,3 %
Tysk	2,5 %	2,8 %
Biologi	2,5 %	2,8 %
Geografi	2,7 %	2,5 %
Natur/teknik	2,6 %	2,3 %
Fysik/kemi	1,7 %	1,7 %
Håndarbejde	2 %	1,6 %
Dansk som andetsprog	0 %	1,5 %
Sløjd	2,4 %	1,3 %
Fransk	0,8 %	0,4 %
Appendiks F: I alt	100 %	100 %

Kilde: Oplysningerne fra seminariernes selvevalueringer. Note: Tabellen er sorteret efter hvor mange studerende fra årgang 1999 der skrev i tilknytning til de enkelte linjefag. Et enkelt seminarium har ikke angivet fordelingen af bacheloropgaver for årgang 1998.

Som tabellen viser, er der ikke store udsving i den gennemsnitlige fordeling af bacheloropgaverne på linjefag fra 1998 og 1999. Tallene fra de enkelte seminarier vidner dog om i nogle tilfælde store forskelle bare for de to angivne år. Dokumentationen forklarer ikke disse forskelle, men det

tyder på at ændringer i det enkelte seminariums studieordning og forsøg med anden placering af linjefag kan påvirke fordelingen af opgaver på fag.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at gøre en indsats for at de studerende også skriver bacheloropgave i de nu lavt prioriterede fag. Information og vejledning kan muligvis gøre noget, men seminarierne kan overveje om det er muligt at give de studerende særlige incitamenter for at skrive i nogle fag.*

Det er vigtigt i alle linjefag, men særligt i de linjefag der afsluttes tidligt i uddannelsen, løbende at tematisere muligheden for at skrive bacheloropgave i det pågældende fag. Seminarierne peger selv på at bacheloropgaven giver de studerende en væsentlig faglig kvalificering. Det er vigtigt at den faglige styrkelse bliver generel for alle læreruddannelsens fag, og det kan kun ske ved at bacheloropgaverne spreder sig mere jævnt over fagene end det er tilfældet i øjeblikket. I den sammenhæng er det vigtigt at alle linjefag gør noget ud af løbende at relatere undervisningen til opgaveskrivning, fx ved at pege på mulige temaer for bacheloropgaven.

7.5 Progression og bacheloropgaven

Stort set alle seminarier giver udtryk for at de studerende gennem bacheloropgaven opnår en betydelig faglig udvikling. Der er imidlertid uklarhed om hvori progressionen helt præcist består. Der er enighed om at det ikke alene er en linjefaglig progression der kommer til udtryk i bacheloropgaven, men at progressionen ligger i kravet til den studerende om at integrere uddannelsens forskellige fagligheder – pædagogiske fag og linjefag og i mindre omfang praktik. Flertallet af seminarier omtaler progressionen som professionsfaglig og betegner den faglige progression som en faglig *fordybelse.* På samme måde lægger seminarierne selv vægt på at der ikke er tale om at de studerende bliver bachelor i det linjefag de skriver opgave i tilknytning til. I stedet lægger de vægt på at de studerende bliver professionsbachelorer.

En gruppe seminarier gør opmærksom på at progressionen er forskellig alt efter om den studerende skriver i tilknytning til et linjefag som er afsluttet på andet eller tredje år, eller om hun skriver i tilknytning til et linjefag som hun først skal afslutte på fjerde år – i nogle tilfælde efter bacheloropgaven er afleveret. Den faglige udvikling er tydeligere – og måske endda større – når linjefaget er afsluttet, mens progressionen er mere tvivlsom når der skrives i et fag den studerende endnu ikke har afsluttet. Det er værd at være opmærksom på denne forskel i hvordan linjefag og bacheloropgave spiller sammen alt efter om linjefaget er afsluttet eller ej.

På mange måder bliver bacheloropgaven det sted hvor dilemmaer i tilknytning til det dobbelte formål træder frem. Enkelte mener at det professionsfaglige og det akademiske går hånd i hånd,

mens et flertal mener at det er en stor og endnu uløst udfordring at få de to ting til at pege i samme retning. Som det professionsrettede i opgaven peges der på integrationen af fag som beskrevet ovenfor. Som det kvalificerende i forhold til videreuddannelse peger studerende og undervisere på fordybelsen i et emne, skriftligheden og kravet til systematisk fremgangsmåde. Hertil kommer at den studerende laver opgaven alene, hvilket enkelte studerende forholder sig kritisk til. De finder at det er i stærk modstrid med de krav professionen stiller til dem om fx at arbejde i team. For mange studerende er bacheloropgaven den første og eneste individuelle opgave i studiet. En del undervisere peger på at netop selvstændigheden og skriftligheden er væsentlige professionskompetencer fordi der stilles større og større krav til lærere om netop skriftlighed og en mere systematisk arbejdsform.

Dokumentationen i forbindelse med progression i bacheloropgaven spejler en usikkerhed om hvilke typer videreuddannelser læreruddannelsen mere præcist kvalificerer den studerende til. Der er derfor behov for at få den faglige progression i forbindelse med bacheloropgaven nærmere beskrevet. Ikke forstået som en udelukkende linjefaglig progression, men som en progression i integrationen af pædagogiske fag og linjefag – og i nogle tilfælde praktikken. Formålet med en nærmere beskrivelse af denne progression er både at bidrage til de studerendes forståelse af hensigten med opgaven, men i høj grad også at tydeliggøre over for aftagerne af de færdiguddannede lærere – det være sig arbejdsmarkedet og videreuddannelsesinstitutioner – hvilken kompetence de studerende opnår igennem bacheloropgaven. Trods kritik fra studerende er det evalueringsgruppens vurdering at det er godt at opgaven skrives individuelt særligt med øje for uddannelsens videreuddannelsessigte.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at sørge for at der undervejs i uddannelsen arbejdes med en mere målrettet progression i de studerendes studier frem mod bacheloropgaven. De studerende skal ikke alene øves i at skrive opgaver individuelt og i grupper. De skal også trænes i at integrere pædagogiske fag, linjefag og evt. praktik som bacheloropgaven stiller krav om. Seminarierne må nærmere beskrive hvori den tilsigtede progression i integrationen ligger.*

7.6 Akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode

Om bacheloropgaven står der i uddannelsesbekendtgørelsen at den studerende skal "demonstrere evne til at anvende faglig og pædagogisk viden under brug af akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode". Hvad der nærmere ligger i udtrykket "akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode", er dog ikke formuleret centralt. Det fortolkes lokalt af det enkelte seminarium og i nogle tilfælde af de enkelte undervisere. Det er tydeligt at det er et område seminarierne har brugt tid på at definere og formidle til de studerende i forbindelse med vejledning til bacheloropgaven.

Langt de fleste seminarier har udarbejdet skriftligt materiale om hvad der ligger i begreberne, og dette udleveres til de studerende. Dokumentationen giver dog ikke tilstrækkeligt indblik i seminariernes konkrete fortolkninger af begreber til at det kan vurderes på dækkende vis. Det er dog tydeligt at der hersker usikkerhed og uklarhed om hvordan begreberne skal operationaliseres i de studerendes arbejde med opgaven.

I lyset af at seminarierne selv peger på bacheloropgaven som det element i uddannelsen der varetager videreuddannelsessigtet og træner de studerendes mere almene studiekompetencer, er det uholdbart at fortolkningen af begreberne om akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode i så høj grad er overladt til det enkelte seminarium. Og endnu værre at det i praksis er op til den enkelte vejleder. Der er derfor behov for en større grad af koordination på tværs af seminarierne i fortolkningen af begreberne. Da de fleste seminarier har formuleret sig på skrift om begreberne, er der et oplagt udgangspunkt for et samarbejde på tværs.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne i fællesskab at arbejde hen imod en fortolkning af begreberne akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode. Det skal ske for at tydeliggøre opgavens videreuddannelsessigte.*

8 Praktikken

Dette kapitel handler om hvordan seminarierne har organiseret praktikken, og hvordan de har fordelt praktikperioderne i uddannelsen. Desuden handler det om problemstillinger knyttet til praktik som fag og om sammenhængen mellem praktik og seminarieundervisning.

8.1 Formelle rammer for praktikken

Praktikken i læreruddannelsen er et fag på linje med de øvrige fag, og det vil blandt andet sige at praktikken har sine egne CKF'er, og at den afsluttes med en bedømmelse. Faget fylder 0,6 årsværk fordelt på 24 ugers praktik. Praktikken indeholder både undervisningstimer på praktikskolen og deltagelse i øvrige læreropgaver. Bekendtgørelsen fastlægger at den studerende skal i praktik i alle fire studieår og i alle de valgte linjefag. I tredje eller fjerde studieår indgår en sammenhængende periode på syv til ni uger hvor den studerende i sidste del skal stå for undervisningen på egen hånd. Efter hver praktikperiode skal praktikstedet vejlede den studerende om hvorvidt han eller hun er egnet som lærer, mens hele faget afsluttes med en bedømmelse bestået/ikke bestået. Det er praktikskolen der giver denne bedømmelse. Seminarierne kan selv tilrettelægge hvordan praktikperioderne skal fordeles inden for bekendtgørelsens rammer.

8.2 Organisering af praktikken

Der er forholdsvis stor forskel på hvordan seminarierne har valgt at fordele de 24 ugers praktik over de fire studieår. Nedenstående skema viser placeringen på de enkelte seminarier.

Tabel 5
Praktikkens placering

	1. år	2. år	3. år (skoleperiode)	4. år (bedømmelse)
Blaagaard	2 + 3 uger	4 uger + 4 uger	7 uger	4 uger
CVU Jelling	2 + 5 uger	5 uger	7 uger	5 uger
Frederiksberg	2 + 3 uger	4 (+ evt. 3) uger	7 (+ evt. 3 uger)	5 uger
Haderslev	2 + 3 uger	5 uger	1 + 7 uger	1 + 5 uger
Haslev	1 uge + 4 uger	4 uger + 3 uger	7 uger	5 uger
Hjørring	2 uger + 3 uger	6 uger	7 uger	6 uger
Holbæk	1 dag om ugen i første semester + 4 uger	4 uger	8 uger	5 uger
KDAS (daghold)	2 uger + 3 uger	4 uger + 4 uger	7 uger	4 uger
Nr. Nissum	8 enkeltdage + 3 uger	5 uger	8 uger	6 uger
Odense	3 uger + 1 fleksuge	5 uger + 1 fleksuge	7 uger + 1 fleksuge	5 uger + 1 fleksuge
Ribe	4 uger	6 uger	7 uger	3 + 4 uger
Silkeborg	1 uge + 4 uger	2 dage + 5 uger	2 dage + 8 uger	2 dage + 5 uger
Skive	1 + 5 uger	5 uger	1 + 8 uger	4 uger
Skårup	1 uge + 4 uger	3 uger + 3 uger	8 uger	5 uger
Vordingborg	5 uger	5 uger	8 uger	6 uger
Zahle*	1 + 3 uger	5 uger	3 + 7 uger	3 uger
ÅDAS	1 uge + 3 uger	3 uger + 3 uger	9 uger	5 uger
Ålborg	2 uger + 4 uger	6 uger	1 uge + 8 uger	3 uger

Kilde: Seminariernes selvevalueringsrapporter.

**Zahle: Herudover 1 uge til praktikforberedelse fordelt på 2., 3. og 4. årgang og 1 praktikuge placeret efter den studerendes eget valg.*

Seminarierne lægger et stort stykke arbejde i at organisere praktikken og i samarbejdet med praktikskolerne. Alle seminarier har et praktikudvalg der typisk består af repræsentanter for studerende, undervisere, praktikledelse, seminariets ledelse og praktikskoler. Praktikudvalget mødes to til fire gange årligt og drøfter problemstillinger og tager beslutninger om praktikken.

På besøgene gav studerende udtryk for at de ikke oplever at det giver et tilstrækkeligt udbytte at komme i praktik tidligt i uddannelsen. De studerende havde eksempler på at der skete en del frafald i forbindelse med den første tidlige praktik fordi de studerende slet ikke var klædt fagligt eller bevidsthedsmæssigt på til den. Når praktikken ifølge bekendtgørelsen følger linjefagene, virker det

heller ikke hensigtsmæssigt at lægge den første praktik for tidligt. De studerende kan ikke nå at erhverve sig et så solidt fagligt fundament i første linjefag (dansk eller matematik på alle seminarier, bortset fra et) at der bliver tale om en kvalificeret linjefagspraktik. Besøgene støtter den vurdering idet både dansk- og matematikundervisere gav udtryk for at det er svært at få linjefaglige drøftelser med de studerende på dette tidspunkt; her er de studerende langt mere optaget af almenpædagogiske problemstillinger. Det er et problem hvis den første praktik ikke giver anledning til fagdidaktisk kvalificering når man samtidig tager i betragtning at dansk og matematik er skolens største fag.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne placerer den første praktikperiode tidligt i andet semester.*

Placeringen skal sikre at de studerende har nået at erhverve tilstrækkelig viden inden for linjefaget til at praktikken kan gennemføres på grundlag af faglig og fagdidaktisk viden.

De enkelte praktikperioder

De studerende er typisk i praktik sammen i grupper på tre til fem, og de har ca. 12-15 ugentlige skematimer. Antal skematimer i linjefaget afhænger af hvad det er for et linjefag. I de fag der ikke har ret mange timer i folkeskolen, er det selvsagt sværest at fylde et skema op. Her har de studerende derfor også en del andre fag på skemaet.

De studerende er gennemgående utilfredse med kombinationen af at de er ude i grupper, og at de har så forholdsvis få skematimer hvor de selv underviser. De studerende kan komme helt ned på to til tre lektioner. De oplever derfor ikke at de kommer tilstrækkeligt til fadet og får prøvet sig selv af som lærer i et omfang de kunne ønske sig. De ser det også som et problem at det i sig selv er en kunstig situation at være så mange voksne til stede i klasseværelset; det giver dem ikke et reelt billede af hvordan det er at stå med en klasse som færdiguddannet lærer. I den forbindelse fremhæver de skoleperioden på tredje årgang som noget de er meget glade for. De oplever at det i den grad udvikler dem at stå med eneansvar for en klasse i ca. en måned.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at tænke i nye organiseringsformer der betyder at den enkelte studerende får mere tid til at undervise i hver praktik.*

Samtalerne med de studerende gav også indtryk af at de ikke er helt klar over hvordan de kan bruge den resterende tid i praktikugerne op til en fuld arbejdsuge. Der er begrænsede ressourcer til vejledning fra praktiklæreren, og dokumentationen giver et klart billede af at de studerende ikke har et fagligt overblik eller et systematisk grundlag for at arbejde på egen hånd ud over det

arbejde de skemalagte timer kræver. Der er således et behov for at de studerende får et langt tydeligere grundlag for selvstudier i praktikperioderne.

- *Evalueringsgruppen anbefaler linjefagsundervisere og undervisere i de pædagogiske fag at de i fællesskab – og sammen med praktikgrupperne og praktiklærerne – formulerer faglige/fagdidaktiske og pædagogiske problemstillinger som de studerende (praktikgrupperne) kan arbejde med i praktikken sideløbende med undervisning og øvrige opgaver.*

8.3 Praktik som fag

Det er tydeligt at seminarierne i forlængelse af bekendtgørelsen har gjort et stort stykke arbejde for at beskrive praktikkens organisering, dens indholdsmæssige fokus i de forskellige perioder, samarbejde mellem praktik, linjefag og pædagogiske fag, vejledning til studerende og praktiklærere osv. Alle informationerne er ofte samlet i en "praktikhåndbog". Faktisk fremstår praktikken som det mest velbeskrevne fag i uddannelsen. Det afspejler sandsynligvis den vægt seminarierne har lagt på at gøre det synligt for alle parter at praktikken nu er et fag og ikke blot en funktion.

På besøgene fremgik det under samtalen med skolernes praktiklærere og seminariernes praktikkoordinatorer at seminarierne har udarbejdet meget og god information om grundlaget for praktikken, og at de bruger mange ressourcer på at formidle det til praktikskolerne. Men det var også tydeligt at det er meget svært for seminarierne at sikre at informationerne faktisk når ud til alle praktiklærere. Som praktiklærerne selv var inde på under besøgene, så er der praktiklærere der end ikke er klar over at praktikken nu er et fag. Besøgene efterlader det indtryk at praktikskolerne langt fra altid er sig bevidst hvilken betydning det har at de nu varetager et af uddannelsens store fag. Samtidig giver både studerende, praktiklærere og seminariernes praktikansvarlige udtryk for at praktikkens kvalitet er helt afhængig af at skolerne er bevidste om og tager deres rolle alvorligt.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at gøre det til et krav at praktikskoler formulerer mål og strategi for det at være en praktikskole.*

Det skal ske for at styrke hele skolens bevidsthed om hvad det er for en opgave skolen har som meduddanner af folkeskolelærere.

Dokumentationen peger også tydeligt på at der er en meget uklar ansvarsfordeling mellem de parter der er involveret i praktikken; seminariernes undervisere og praktikledere, skoleledere og praktiklærere og endelig de studerende. Det er helt afgørende for praktikkens kvalitet at ansvarsfordelingen bliver mere klar.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at udarbejde en meget klar beskrivelse af ansvarsfordelingen mellem parterne i praktikken og at beskrive og kommunikere seminariets konkrete forventninger til parterne i forlængelse af deres ansvar.*

Det er problematisk at praktikken er et fag der varetages af lærere (skolernes praktiklærere) som ikke nødvendigvis kender fagets formelle grundlag. På den måde er praktikken også det fag hvor der er størst fare for en meget svingende kvalitet. Og ifølge de studerende er netop den svingende kvalitet et faktum. Det handler om organisatoriske forhold, fx praktiklærere der først sent bliver klar over at de skal have studerende i praktik, indgåede aftaler der laves om i sidste øjeblik, usikkerhed om hvad opgaven egentlig går ud på osv.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at mindst en til to praktiklærere på hver skole har praktiklæreruddannelsen, og at de varetager mere tværgående opgaver i forbindelse med praktikken. Herudover kan de bruges som sparringspartnere for de øvrige praktiklærere.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler kommunerne at de anvender det faktisk afsatte beløb i bloktilskuddet til uddannelse af praktiklærere på skolerne. Alternativt anbefales det at den del af bloktilskuddet gives direkte til seminarierne til uddannelse af praktiklærere.*

Uddannede praktiklærere skal sikre den overordnede kvalitet af praktikken på den enkelte praktikskole og varetage det nærmere samarbejde med seminariet.

Ud over ovenstående problemer i forbindelse med praktikken peger både studerende og praktiklærere på at vejledningen af de studerende er et område der i høj grad trænger til at blive kvalificeret. Det er især de store forskelle i kvaliteten af vejledningen der kan undergrave kvaliteten i praktikken som fag.

Vejledning

På alle seminarier har den/de praktikansvarlige udarbejdet et skriftligt grundlag som kan bruges af de studerende og praktiklæreren i vejledningstimerne. Men ikke alle studerende oplever at grundlaget faktisk bliver brugt, og de oplever ofte at den vejledning de får, er meget sporadisk og ikke særlig anvendelig. De studerende efterspørger i stor udstrækning bedre feedback fra praktiklæreren, og det gælder både i forhold til måden de håndterer det faglige stof på, og måden at fremtræde på i klassen, det vil sige lærerpersonligheden. En del praktiklærere giver udtryk for at de synes det er svært at vejlede de studerende. Her nævner de særligt to ting.

Det ene er at de studerende og praktiklærerne mangler et fælles fagligt sprog. Det får nogle praktiklærere til at afholde sig fra en vejledning der involverer begreber som almen didaktik, fagdidaktik osv. Vejledningen kommer i stedet til at handle om praktiske forhold og om enkelte børn.

Det andet praktiklærerne nævner, er at de føler sig meget usikre på hvordan man vejleder de studerende så det går tæt på deres lærerkvalifikationer, men ikke tæt på deres person. Der er et udbredt ønske om at blive bedre til at håndtere selve vejledningssituationen og at lære hvordan man giver faglig feedback.

Det er tydeligt at de praktiklærere der har gennemført praktiklæreruddannelsen på et seminarium, føler sig langt bedre rustet. De mærker selv en meget stor forskel på deres måde at gribe praktikken og vejledningen an på før og efter at de har taget uddannelsen. Praktiklærerne udtrykker generelt et ønske om at seminarierne laver et praktiklærerkursus af kortere varighed end den uddannelse der findes i dag, for at gøre det muligt at kvalificere flere praktiklærere. Med den nuværende uddannelses omfang er det for dyrt for skolerne at sende alle deres praktiklærere af sted. De studerende der har prøvet at have praktiklærere både med og uden uddannelse, bakker op om den vurdering at det gør praktikforløbet og vejledningen meget mere kvalificeret når praktiklærerne er uddannede.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at praktiklærere som minimum har et kursus af kortere varighed med fokus på praktikfagets mål og indhold og opgaven som vejleder for lærerstuderende. Kurset udbydes af seminarierne.*

Bedømmelse af den studerende

Både studerende, seminariernes praktikansvarlige og skolernes praktiklærere er enige om at systemet til bedømmelse af den studerende ikke er optimalt. Hver praktikperiode afsluttes med en vejledende bedømmelse fra praktikskolen af om det er betænkeligt eller ikke betænkeligt at lade den studerende fortsætte. En del praktiklærere føler sig usikre på grundlaget for bedømmelsen og har ikke altid overblik over hvilke konsekvenser bedømmelsen har for den studerende. De studerende har en fornemmelse af at bedømmelsen ofte er usaglig og vagt begrundet, og at stort set alle uanset indsats får bedømmelsen ikke betænkelig. En årsag er at hver enkelt studerende kun er på som underviser i ret få timer under praktikperioden. Med grupper på tre til fem studerende der i alt har ca. 12-13 ugentlige timer, er der ikke meget tid til den enkelte. Og det er endda ikke alle timerne der foregår sammen med praktiklæreren. Det vil sige at praktiklærerens grundlag for at bedømme den studerende ofte er et meget lille antal undervisningstimer.

Ifølge både studerende, praktikansvarlige og praktiklærere bliver problemstillingen særlig tydelig – og problematisk i selve bedømmelsespraktikken. Bedømmelsespraktikken ligger på fjerde årgang,

og det i sig selv gør det svært for praktiklærerne at dumpe studerende. Som de siger, så er det svært at dumpe nogen der er lige ved at være færdige når de er gået igennem tre praktikker og erklæret ikke betænkelig.

Det vage bedømmelsessystem ser således ud til at bide sig selv i halen. Samtidig har hverken selvevalueringsrapporter eller besøg givet indtryk af at CKF'en indgår som det systematiske grundlag for bedømmelsen. Fagets centrale bestemmelser ser på den måde ud til at stå svagt både i måden faget praktiseres på, og i bedømmelsen af de studerende. Det er problematisk og med til at give faget en usikker status i uddannelsen.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at udvikle en model for samarbejde mellem seminarieundervisere og praktiklærere om bedømmelse af den studerende i praktikken. Det gælder både de vejledende bedømmelser undervejs og selve bedømmelsespraktikken på fjerde årgang.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at ændre læreruddannelsesloven så ansvaret for bedømmelsen af den studerende i praktikken ikke ligger hos praktikskolen alene, men at det er et fælles ansvar for seminarium og praktikskole.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at gøre bedømmelsesskalaen tredelt frem for todelt. Det vil sige at der indføres en bedømmelseskategori mellem "betænkelig" og "ikke betænkelig".*

Den tredelte bedømmelsesskala skal give mulighed for en mere nuanceret bedømmelse og på den måde bidrage til at den studerende bærer dækkende og værdifuld information om sin præstation med sig til næste praktik. Øjensynlig viger mange praktiklærere tilbage for at give den studerende bedømmelsen betænkelig selvom de oplever at der er problemer med vedkommendes indsats og evner. En bedømmelsesmulighed midt imellem vil kunne give praktiklærere mulighed for at udtrykke den tvivl som de ofte oplever at stå med.

Indhold i faget praktik

Seminarierne nævner særligt to problemstillinger i forbindelse med indholdet i de studerendes praktik. Den første handler om at det er svært at skabe progression i praktikken fordi den studerende "starter forfra" med et nyt linjefag i hver praktik. Nogle få seminarier kører så vidt muligt med de samme praktikgrupper på de samme skoler gennem alle praktikker, bortset fra skoleperioden, men det mest almindelige er at både faget og skolen er ny hver gang for den studerende. Det betyder ifølge flere seminarier at kontinuitet og progression frem mod bedømmelsespraktikken stort set er fraværende. Og det på trods af at seminarierne har udarbejdet fokuspunkter for

de forskellige årgangspraktikker netop med tanke på en eller anden form for progression. Undervisere og studerende nævner selv at en måde at løse problemet på kunne være at arbejde mere systematisk med en praktikportfolio. Her skulle stå relevante ting i forbindelse med hver praktikperiode, herunder evaluering af den studerende efter praktikkens afslutning og opstilling af mål og fokuspunkter for næste periode.

Det er åbenlyst et problem hvis progression mellem praktikperioderne kun er noget der findes på skrift i seminariernes beskrivelser af praktikkens grundlag. Hvis der skal være mening i at tale om praktik som et fag, må progressionen også reelt være til stede og være synlig for både studerende, praktiklærere og seminarieundervisere.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne indfører en praktikportfolio som er systematisk opbygget og ens for alle seminariets studerende. Portfolioen skal bruges til at sikre og synliggøre sammenhæng og progression for den enkelte studerende mellem de enkelte praktikperioder.*

Det andet problem seminarierne nævner, er at de studerende ikke involveres nok i almene læreropgaver. Det er svært ud fra dokumentationen at se hvorfor det ikke sker. Både praktiklærere og studerende ser ud til at være enige om at de studerende opfordres til at gå med til fx pædagogiske rådsmøder, til at deltage i forældresamtaler, til at indgå i teamsamarbejde osv.

De nævnte opgaver er en del af praktikfagets CKF, og det er derfor et problem hvis de ikke reelt indgår i faget, eller hvis omfanget er for tilfældigt. Det er opgaver nært knyttet til den praktiske lærerhverdag, og det er derfor også hensigtsmæssigt at de bliver varetaget i praktikken frem for på seminariet som der indimellem udtrykkes ønske om i seminariernes selvevalueringsrapporter.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminariernes praktikansvarlige sikrer at de studerende deltager i en bred vifte af almene læreropgaver i forbindelse med praktikken, fx gennem bindende aftaler med praktikskolerne i forbindelse med hvert praktikhold. Praktikken skal i højere grad end i dag varetage den opgave at give de studerende viden om og færdigheder i mødeledelse, teamsamarbejde, forældresamarbejde, konfliktløsning, klasselærerfunktion osv.*

8.4 Sammenhæng mellem praktik og seminarieundervisning

I bekendtgørelsen er der krav om at der etableres et samarbejde mellem linjefagsunderviserne, underviserne i de pædagogiske fag, praktiklærerne og de studerende for at den studerende lærer

at sammentænke og praktisere faglige og pædagogiske teorier og færdigheder. Det er seminarierne selv der nærmere tilrettelægger hvordan det skal foregå.

Der er meget forskellig praksis på seminarierne i forhold til hvor meget og hvilken type sammenhæng der skabes mellem det der foregår i de studerendes praktik, og undervisningen på seminariet. De fleste seminarier har i forbindelse med praktikken skabt formelle fora for samarbejde mellem linjefag, pædagogiske fag og praktikken – kaldet "treklang", "mødesteder" o.l. Det typiske er at den studerende har et fokuspunkt fra fagene med ud i praktikken som han eller hun skal forholde sig reflekterende til undervejs. Efter praktikken udarbejder den studerende fx en praktikjournal e.l. hvor faglige, pædagogiske og praktiske problemstillinger tænkes sammen og behandles. Samarbejdet bæres således i høj grad af den studerende, og besøgene gav det klare indtryk at de studerende synes at det er en stor og svær udfordring som de er ladt ret alene med. Opgaven rettes typisk af de to undervisere (linjefag og pædagogiske fag) hver for sig, og her oplever studerende endda ofte at der kan være modstridende krav og forventninger til opgaven.

De studerende efterspørger generelt en bedre sammenhæng mellem praktikken og undervisningen på seminariet. Flere seminarier nævner også at de gerne så muligheden for at der kom flere seminarieundervisere ud på praktikskolerne, og at der kunne etableres et tættere og mere konkret samarbejde mellem seminariets undervisere og praktiklærere. Specielt nævner seminarierne at det ville være ønskeligt med mere systematiserede trepartssamtaler eller vejledningstimer mellem både studerende, praktiklærer og seminarieunderviser.

En del seminarier afsætter ressourcer, typisk 20 timer pr. lærer, til at seminarieunderviserne kan besøge praktikgrupperne. De studerende er meget glade for at få besøg af deres seminarielærer når de er i praktik, også selvom det ser ud til at der sjældent er et klart formuleret formål med besøget.

Besøgene på seminarierne gav et klart indtryk af at der er et stærkt ønske fra både undervisere, studerende og praktiklærere om tættere sammenhæng og mere samarbejde, men at det er vanskeligt for alle parter at formulere mere præcist hvad et øget samarbejde skal handle om. Det ser ud til at det vigtigste for de studerende er at der mellem skolerne og seminariet er et gensidigt kendskab til og respekt for hinandens verdener.

Det virker ikke hensigtsmæssigt at der bruges ressourcer på praktikbesøg som ikke har et klart fagligt formål, og hvor det ikke ser ud til at der sker nogen opfølgning e.l. Der er øjensynligt brug for en styrkelse af trekantsamarbejdet mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik, herunder en tydeliggørelse af hvad de tre fagområder kan bidrage med før, under og efter praktikken. Som det foregår i øjeblikket, er treklangen i høj grad noget der alene skal opstå i den studerendes eget

hoved. Og det virker ikke rimeligt når alle samtidig er enige om at det er i dette samarbejde at læreruddannelsen har et værdifuldt særkende.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at styrke samarbejdet mellem linjefag, pædagogiske fag og praktik, særligt på indholdssiden. Det indebærer en formalisering af samarbejdet mellem praktiklærere og seminarieundervisere, og det anbefales at ressourcerne især sættes ind i forhold til at parterne samarbejder om planlægningen af praktikken, evt. fulgt op af evalueringsmøder efter praktikperioden.*

9 Optag, gennemførelse og frafald

Dette kapitel handler om optaget på lærerseminarierne, blandt andet de studerendes forudsætninger, gennemførelse og frafald i læreruddannelsen.

9.1 Formelle rammer for optag på læreruddannelsen

Adgangskravet for at blive optaget på læreruddannelsen er en adgangsgivende eksamen, det vil sige en studentereksamen, hf, hhx- eller htx-eksamen eller tilsvarende udenlandsk gymnasial uddannelse. Seminarierne optager i hhv. kvote 1 og kvote 2.[6] I kvote 1 ser man udelukkende på ansøgerens karaktergennemsnit, mens man i kvote 2 – ud over karaktergennemsnit – ser på relevant erhvervsarbejde, afsluttet erhvervsforberedende uddannelse, udlandsophold, højskoleophold, fritidsledervirksomhed eller anden relevant virksomhed i samarbejde med andre mennesker.

Seminarierne kan dispensere fra adgangskravene og har fælles praksis for hvornår kvalifikationskravet anses for opfyldt. Ansøgeren skal:

- være fyldt 25 år ved studiestarten
- have bestået Folkeskolens Udvidede Afgangsprøve eller lignende
- have bestået hf i dansk samt yderligere to hf-fag (normalt matematik og et fremmedsprog som fællesfag) med mindst karakteren 6
- have gennemført en erhvervsforberedende uddannelse, normalt af mindst tre års varighed.

Seminarierne gør dog opmærksom på at opfyldelse af disse krav ikke automatisk er adgangsgivende. Afgørelsen træffes på grundlag af en samlet vurdering.

9.2 Optag

Antal optagne studerende varierer fra seminarium til seminarium. Hvis man ser på det gennemsnitlige optag fra 1998 og frem til 2002 (tabel 6 nedenfor), har det mindste seminarium optaget

[6] *Adgangskravene er beskrevet i bekendtgørelse om adgang, indskrivning og orlov m.v. ved videregående uddannelser (BEK nr. 154 af 06/03/2000).*

158 studerende pr. år, mens det største gennemsnitligt har optaget 439 studerende. Gennemsnitligt er der i perioden optaget mellem 236 (i 2000) og 256 studerende (i 2002) om året pr. seminarium. Det rimelig stabile gennemsnitlige antal optagne på landsplan dækker over både fald og stigninger i optag på de enkelte seminarier i perioden. Halvdelen af seminarierne kan siges at have optaget et stigende antal studerende, mens den anden halvdel af seminarierne har haft et faldende antal optagne. Kun ét seminarium har i perioden så lille et udsving i antal optagne at optaget kan kaldes stabilt.

Tabel 6
Antal optagne studerende fra 1998 til 2002

	1998	1999	2000	2001	2002	Gennemsnit
Københavns Dag- og Aftenseminarium	465	436	416	430	447	439
Århus Dag- og Aftenseminarium	354	362	378	373	375	368
Blaagaard Seminarium	395	370	366	335	348	363
Odense Seminarium	308	308	308	315	315	311
N. Zahles Seminarium	270	270	329	308	309	297
Aalborg Seminarium	275	288	283	291	295	286
Haderslev, CVU Sønderjylland	191	205	220	254	345	243
Frederiksberg Seminarium	220	219	242	253	258	238
Holbæk Seminarium	220	233	190	228	242	223
CVU Jelling	211	216	215	217	178	207
Silkeborg Seminarium	200	200	200	201	221	204
Haslev Seminarium	218	217	176	151	206	194
Skive Seminarium	203	189	180	181	183	187
Vordingborg Seminarium	164	200	151	206	212	187
Ribe Statsseminarium	191	168	153	181	171	173
Hjørring Seminarium	168	189	158	155	163	167
Nr. Nissum Seminarium	157	162	149	142	197	161
Skårup Seminarium	200	156	138	153	141	158

fortsættes …

… fortsat

	1998	1999	2000	2001	2002	Gennemsnit
Appendiks G: Minimum	157	156	138	142	141	158
Maksimum	465	436	416	430	447	439
Gennemsnit	245	244	236	243	256	245

Kilde: Seminariernes selvevalueringer. Note: Tabellen er sorteret efter gennemsnitligt optag.

9.3 Gennemførelse og frafald

Tal fra seminarierne viser væsentlige forskelle fra seminarium til seminarium på andelen af studerende der fuldfører uddannelsen inden for fire år, og hvor mange der falder fra undervejs. Når man ser på den årgang studerende der startede på uddannelsen i 1998, spænder gennemførelsesprocenten fra 31,9 % (Vordingborg Seminarium) til 67,4 % (Nr. Nissum Seminarium), mens den gennemsnitlige gennemførelse ligger på 51,8 %. Frafaldet varierer fra 11,4 % (Zahles Seminarium) til 41,4 % (Vordingborg Seminarium). Gennemsnitlig er 26,7 % af de studerende der startede på læreruddannelsen i 1998, faldet fra. De allerfleste seminarier angiver at der stadig er en stor gruppe studerende som endnu ikke – det vil sige ved indsendelsen af selvevalueringen i april 2003 – har fuldført uddannelsen, men stadig er indskrevet på seminariet. Bortset fra tre seminarier er over 15 % af årgang 1998 stadig i gang med uddannelsen. På halvdelen af seminarierne drejer det sig endda om over 20 % af årgangen.

Tabel 7
Årgang 1998: Gennemførelse og frafald

	Har afsluttet uddannelsen	Faldet fra	Stadig indskrevet på seminariet
	Appendiks H:		
Nr. Nissum Seminarium	67,4 %	22,7 %	9,9 %
Aalborg Seminarium	66,9 %	15,3 %	17,8 %
Århus Dag- og Aftenseminarium	65,3 %	28,8 %	5,9 %
Silkeborg Seminarium	62,5 %	20,8 %	16,7 %
Skive Seminarium	61,9 %	25,4 %	12,7 %
N. Zahles Seminarium	57,2 %	11,4 %	31,4 %
Hjørring Seminarium	56,2 %	25,9 %	17,9 %
CVU Jelling	53,5 %	25,8 %	20,7 %
Skårup Seminarium	51,1 %	21,6 %	27,3 %

fortsættes …

… fortsat

	Har afsluttet uddannelsen	Faldet fra	Stadig indskrevet på seminariet
	Appendiks I:		
Holbæk Seminarium	50,9 %	31,4 %	17,7 %
Ribe Statsseminarium	48,4 %	28,0 %	23,6 %
Haderslev (CVU Sønderjylland)	46,1 %	30,9 %	23,0 %
Frederiksberg Seminarium	45,7 %	17,8 %	36,5 %
Haslev Seminarium	45,2 %	35,9 %	18,9 %
Odense Seminarium	44,4 %	22,4 %	33,2 %
Blaagaard Seminarium	41,5 %	40,3 %	18,2 %
Københavns Dag- og Aftenseminarium	36,2 %	34,7 %	29,1 %
Vordingborg Seminarium	31,9 %	41,4 %	26,7 %
Gennemsnit	51,8 %	26,7 %	21,5 %

Kilde: Seminariernes selvevalueringer. Note: Tabellen er sorteret efter gennemførelsesprocenten på det enkelte seminarium. Gennemførelsesprocenten inkluderer også studerende der har bestået sidste eksamen senere end sommereksamen 2002, men inden indsendelsen af selvevalueringen i april 2003. Frafald er defineret som reelt frafald fra uddannelsen og inkluderer ikke studerende overflyttet til andre seminarier.

Seminariernes vurderinger af årsager til frafald

Der er stor forskel på hvor systematisk indsigt seminarierne har eller har forsøgt at skaffe sig i årsager til frafald blandt deres studerende. Der er seminarier der har udarbejdet egentlige undersøgelser af hvorfor studerende falder fra læreruddannelsen på deres seminarium. Men flertallet af seminarierne har dannet sig et indtryk af årsagerne ud fra spredte samtaler med frafaldne studerende. På spørgsmål om hvordan de sikrer sig et overblik over frafaldsårsager, peger de fleste seminarier på den landsdækkende frafaldsundersøgelse som rektorforsamlingen for lærerseminarierne har sat i gang som et nyt initiativ i 2002/03. Undersøgelsen er en forløbsundersøgelse med udgangspunkt i den årgang lærerstuderende der blev optaget i 2002. I maj 2003 blev foreløbige resultater fra undersøgelsen offentliggjort i et notat[7], mens første rapport fra undersøgelsen vil foreligge ultimo 2003.

Overordnet set er det et udbredt synspunkt blandt seminarierne at frafald fra uddannelsen er ønskeligt, særligt i betragtning af – som der peges på – at flertallet af seminarierne optager alle ansøgere der opfylder adgangskravene. Seminarierne giver generelt udtryk for at det ikke er hen-

[7] *"Notat om de lærerstuderende på årgang 2002", udarbejdet af Rektorforsamlingens Helle Bjerg, Lene Kjeldsen, Charlotte Wurr og Carsten Rønn, maj 2003.*

sigtsmæssigt at alle optagne i sidste ende bliver færdiguddannede lærere; et seminarium udtrykker det således: "Hvis samtlige studerende faktisk kom ud i den anden ende, ville det være dybt bekymrende." I relation til at have en målsætning for hvor mange studerende der skal gennemføre uddannelsen – og på normeret tid – vil meget få seminarier lægge sig fast på en bestemt procentangivelse. De nøjes med en kvalitativ målformulering om at alle der er kvalificerede til lærerprofessionen, skal kunne gennemføre uddannelsen.

De seminarier der på mere systematisk vis har undersøgt årsager til frafald, afdækker stort set samme mønstre i frafaldsårsager som den frafaldsundersøgelse der er blevet gennemført i forbindelse med denne evaluering (se nedenfor). I grove træk kan de frafaldne studerende deles i to grupper (hvis relative størrelse ikke kan fastsættes nærmere). Den ene gruppe af frafaldne synes at de lærte for lidt på uddannelsen, og at studieintroforløbet var for tyndt og med for lidt fagligt indhold. De efterlyser også højere adgangskrav til uddannelsen. Den anden gruppe frafaldne har firkantet sagt den modsatte oplevelse af uddannelsen; de synes uddannelsen er for teoretisk og for langt fra virkeligheden. De har følt sig fagligt utilstrækkelige og under for hårdt pres. Desuden nævnes der en række begrundelser for frafald som relaterer sig til forhold der ligger uden for uddannelsen, nemlig de studerendes personlige og sociale forhold.

Enkelte seminarier forsøger at forebygge frafald ved at tilbyde eller i nogle tilfælde have procedurer om personlige samtaler med ansøgere inden optagelse på seminariet. Formålet med samtalerne er at sikre at ansøgerne er informerede om den uddannelse de overvejer at begynde på. Et besøgsseminarium fortalte at de havde prioriteret en særlig studievejledningsindsats med individuelle samtaler med de studerende, blandt andet med fokus på personlig udvikling. Denne indsats havde resulteret i et markant mindre frafald end tidligere. Ellers er det sparsomt med eksempler i dokumentationen på bevidst indsats fra seminariernes side på at forebygge frafaldet. Enkelte seminarier giver udtryk for at de godt er klar over at studievejledning og et godt studiemiljø er vigtige faktorer når det handler om at forebygge frafald. Det er imidlertid ikke et område seminarierne vægter bemærkelsesværdigt stærkt. Som nævnt eksisterer der udbredt enighed om at frafald ikke absolut skal undgås, men at det kan være hensigtsmæssigt at "vejlede studerende ud af uddannelsen" som et seminarium formulerer det.

For at følge op på de studerendes frafald skriver ca. halvdelen af seminarierne at de beder frafaldne studerende om at besvare et spørgeskema når de forlader uddannelsen. Ikke alle seminarier der følger denne procedure, synes at anvende den til at skabe et systematisk overblik over frafaldsårsager og muligheder for forbedringer af uddannelsen. Enkelte seminarier bemærker at det alligevel ikke er alle frafaldne studerende der besvarer skemaerne, og de der besvarer det, tilhører en bestemt gruppe frafaldne. En gruppe seminarier siger at de kan se et mønster i det studerende

angiver som årsager til frafald. Men flertallet af seminarier siger at de ikke kan se andet end at der i hvert fald *ikke* er tale om studierelaterede årsager.

I betragtning af seminariernes sparsomme overblik over årsager til frafald er rektorforsamlingens frafaldsundersøgelse et yderst fornuftigt skridt til at sikre det nødvendige overblik over frafaldet. Et sådant tiltag bør dog ikke kun begrænses til en enkelt årgang lærerstuderende, men bør følges op af løbende undersøgelser.

- *Evalueringsgruppen anbefaler rektorforsamlingen at fortsætte sit initiativ for at sikre et overblik over det samlede frafald på læreruddannelsen. Desuden anbefales de enkelte seminarier at sikre sig systematisk indsigt i årsager til frafald fra netop deres seminarium. Evalueringsgruppen anbefaler ikke en bestemt metode til at skabe denne indsigt. Det centrale er at hvert enkelt seminarium overvejer og udvælger metoder der bidrager til informationer om frafaldet. Informationerne skal gøre det muligt at forbedre uddannelsen.*

Frafaldsundersøgelsen
Undersøgelsen blandt frafaldne lærerstuderende som blev gennemført af DMA/Research, tegner et billede af forskellige årsager til frafald blandt deltagerne i fokusgrupperne. I grove træk deler de frafaldne studerende sig i to grupper i forlængelse af hvilke forventninger de havde til læreruddannelsen. Den ene gruppe frafaldne så læreruddannelsen som en akademisk uddannelse, mens den anden gruppe så uddannelsen som en praksisuddannelse. Den første gruppe udgjorde flertallet i fokusgrupperne, mens den sidste gruppe udgjorde et mindretal.

De to grupper af studerende er begge utilfredse med undervisningsformen i uddannelsen og mener at mange af de medstuderende er for uengagerede og ansvarsløse. Derudover ser de forskelligt på arbejdsbyrden, det faglige niveau og indhold, uddannelsens opbygning, underviserne og praktikken. De frafaldne som forventede sig en akademisk uddannelse, kritiserer særligt manglende muligheder for fordybelse, og de oplevede arbejdspresset som alt for lille. De frafaldne der forventede sig en praksisuddannelse, fandt at arbejdsbyrden var for overvældende, og at indholdet i fagene var for teoretisk. Begge grupper kritiserer dog undervisningens form og særligt den dominerende brug af gruppearbejde – som nogle mener bare er en fortsættelse af undervisningsformen i gymnasiet.

9.4 De studerendes forudsætninger

Som beskrevet i afsnittet om de formelle rammer for optag på læreruddannelsen optages de studerende i to hovedkategorier: kvote 1 og kvote 2. I udgangspunktet skal alle have en adgangsgivende eksamen, men seminarierne kan dispensere fra dette krav.

Tabel 8 nedenfor viser den gennemsnitlige fordeling af optagne studerende i perioden 1998 til 2002 på hhv. kvote 1, kvote 2 *med* adgangsgivende eksamen og kvote 2 *uden* adgangsgivende eksamen. Som det fremgår, optages gennemsnitlig 48 % af de studerende i kvote 1, 44 % i kvote 2 med en adgangsgivende eksamen, mens 8 % af de studerende optages i kvote 2 uden en adgangsgivende eksamen. En række seminarier er ikke i stand til at opgøre tallene i de kategorier for hele perioden. I fodnoten på næste side er det anført hvilke seminarier det drejer sig om.

Tabel 8
Optaget på læreruddannelsen fordelt på kvote 1 og kvote 2 fra 1998 til 2002

	Kvote 1	Kvote 2 *med* adgangsgivende eksamen	Kvote 2 *uden* adgangsgivende eksamen
Haslev Seminarium	51,7 %	31,2 %	17,1 %
Nr. Nissum Seminarium	77,1 %	8,6 %	14,4 %
Holbæk Seminarium	60,4 %	27 %	12,7 %
Haderslev, CVU Sønderjylland	40,1 %	47,8 %	12,1 %
Ribe Statsseminarium	89,2 %	0 %	10,8 %
Skårup Seminarium	84,3 %	5,2 %	10,5 %
Hjørring Seminarium	56,4 %	33,4 %	10,2 %
Københavns Dag- og Aftenseminarium	52,8 %	39 %	8,2 %
Skive Seminarium	92 %	0 %	8 %
CVU Jelling	30,9 %	61,5 %	7,6 %
Odense Seminarium	66 %	26,8 %	7,2 %
Vordingborg Seminarium	65,6 %	27,8 %	6,6 %
Aalborg Seminarium	36,2 %	59,4 %	4,4 %
Århus Dag- og Aftenseminarium	13,2 %	82,7 %	4,1 %
Silkeborg Seminarium	32,4 %	64,3 %	3,3 %
Blaagaard Seminarium	29,9 %	67,8 %	2,3 %
Frederiksberg Seminarium	38,4 %	59,4 %	2,3 %

fortsættes …

… fortsat

	Kvote 1	Kvote 2 *med* adgangsgivende eksamen	Kvote 2 *uden* adgangsgivende eksamen
N. Zahles Seminarium	40 %	58,3 %	1,7 %
Appendiks J:Gennemsnit	55 %	37 %	8 %

Kilde: Seminariernes selvevalueringer. Note: Tabellen er sorteret efter seminariernes optag i kvote 2 uden adgangsgivende eksamen. Der er særlige forhold som gør sig gældende for enkelte seminariers opgivelser af tal, se fodnoten nedenfor.[8] Halvdelen af seminarierne opererer med en garantikvotient på 7,5, det vil sige at ansøgere med mindst denne kvotient er garanteret optagelse i kvote 1.

Når man ser på seminariernes forskellige optag af studerende i kvote 2 uden adgangsgivende eksamen, tegner der sig et mønster hvor storbyseminarier optager en meget lille andel studerende i denne kategori, mens seminarier uden for storbyerne optager en relativt større andel studerende på dispensation. Seks seminarier optager over 10 % på dispensation, mens seks andre seminarier optager under 5 % i kvote 2 uden adgangsgivende eksamen.

Dispensater

De studerende der optages i kvote 2 uden adgangsgivende eksamen, omtales som dispensater. I selvevalueringerne har seminarierne skullet beskrive den typiske baggrund for de studerende der optages med dispensation. Den typiske baggrund for en dispensat er en erhvervsuddannelse af en slags, en kontoruddannelse eller en håndværkeruddannelse og mindst tre hf-enkeltfag som rektorforsamlingens fælles adgangskrav fastsætter som minimum. Enkelte seminarier nævner ikke de tre hf-enkeltfag eksplicit i deres beskrivelser af dispensaternes baggrund. Det efterlader usikkerhed om hvorvidt der i nogle tilfælde dispenseres fra dispensationsreglerne og optages studerende uden minimum tre hf-enkeltfag, men blot på baggrund af en erhvervsuddannelse. Meget få seminarier nævner udenlandsk adgangsgivende eksamen som en typisk optagelsesbaggrund for dispensater.

[8]Frederiksberg Seminarium har for optaget i 1998 og 1999 kun angivet det samlede optag. Københavns Dag- og Aftenseminarium skelner fra 1999 og frem ikke mellem optaget i kvote 1 og 2 med adgangsgivende eksamen for optaget på aftenafdelingen fordi der er indført garantikvotient. Zahles Seminarium har kun opgivet det samlede antal optagne og så angivet i procenter hvor mange der i gennemsnit optages i de enkelte kategorier. Skive Seminarium skelner ikke mellem optagne i kvote 1 og kvote 2 med adgangsgivende eksamen, og de kategoriserer selv deres optag som kvote 2. Vordingborg Seminarium skelner ikke mellem optaget i kvote 2 med og uden adgangsgivende eksamen for årgang 1998 og 2001, kun for årgang 2002.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne holder sig til de dispensationskrav rektorforsamlingen har udarbejdet og undgår at dispensere fra dispensationsreglerne.*

Det er tydeligt at der er et særligt behov for at fokusere på dispensaternes forudsætninger i forlængelse af vurderinger og anbefalinger i kapitel 6 om de studerendes indgangsforudsætninger i deres fire linjefag. Det vil sige om studerende kommer med gymnasialt B-niveau som bekendtgørelsen forudsætter. Hvis dispensaterne har taget tre hf-enkeltfag (heraf dansk som det ene), kan de højst leve op til kravet om B-niveau i to andre af deres linjefag. Dette forhold skal seminarierne være særligt opmærksomme på i forhold til anbefalingen i kapitel 6 om at studerende der ikke har gymnasialt B-niveau, skal have supplerende kurser.

9.5 Seminariernes studievejledning

På nær to seminarier har alle en central studievejlederfunktion for hele seminariet, mens vejlederfunktionen på et enkelt seminarium alene varetages i de enkelte lærerteam der er knyttet til stamholdene. Et seminarium har hverken i deres studieordning, studiehåndbog eller i deres svar på selvevalueringens spørgsmål om studievejledningen angivet at de har en studievejledingsfunktion. På fem seminarier er ledelsen involveret i studievejledningen, og på fem seminarier har stamholdenes holdlærere eller kontaktlærere også en studievejlederfunktion. Enkelte seminarier omtaler i relation til studievejledningen en tutorordning hvor ældre studerende som knyttes til hvert enkelt stamhold, introducerer de nye studerende til uddannelsen.

Som overordnede formål med studievejledningen nævnes begrænsning af frafaldet og at de studerende gennemfører uddannelsen på normeret tid. Samlet set har seminarierne formuleret opgaver og arbejdsområder for studievejledningen frem for egentlige målsætninger. Seminarierne nævner åbent hus-arrangementer og "hvervekampagner" på gymnasiale uddannelser som en af studievejledningens hovedfunktioner, og næsten halvdelen af seminarierne tilbyder personlig vejledning af potentielle ansøgere for at mindske frafaldet. Et par seminarier har lagt kurser i generel studieteknik ind under studievejledningen.

For seminariets studerende dækker vejledningstilbuddet både en mere formel rådgivning i forhold til merit, valg og omvalg af linjefag, seminarieskift og orlov mv. Studievejledningen kan også bestå af en mere personlig rådgivning som enten varetages af studievejlederen selv eller er en henvisning til fx studenterrådgivning. I nogle tilfælde er studievejlederen på seminariet uddannet psykolog. Psykologisk rådgivning må dog altid handle om problematikker som har indflydelse på den studerendes studieliv. Kun på to seminarier indebærer studievejledningen tillige en "udslusningsvejledning" hvor de studerende orienteres om det kommende lærerliv.

Tre seminarier omtaler obligatoriske samtaler med holdlærere i løbet af uddannelsen for alle. En af begrundelserne for at lægge studievejledningen ud til de enkelte holdlærere er at de kan være opsøgende i forhold til studerende der ikke opfylder deltagelsespligten eller har andre studierelaterede problemer. Herudover er studievejledningen et frivilligt tilbud.

I frafaldsundersøgelsen er der deltagere i fokusgrupperne der nævner for dårlig vejledning og manglende information som faktorer der resulterede i overraskelse over uddannelsens opbygning, undervisningsform og vægtningen af fagene. Der blev givet udtryk for et ønske om at seminarierne i højere grad formidler hvad læreruddannelsen fagligt set indebærer, frem for hvad fokusgruppedeltagerne kalder "kulørte salgstaler" i rekrutteringen af nye studerende.

Det er vurderingen at studievejledningsindsatsen på seminarierne finder sted på mere eller mindre tilfældig baggrund uden egentlige målsætninger for vejledningen. Seminariernes indsats er præget af manglende overvejelser over hvilke mål der er med deres vejledningsindsats, og det betyder at det tydeligvis er vanskeligt for seminarierne efterfølgende at vurdere effekten af deres studievejledning. I en rapport fra Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (RUE)[9] fra 1998 om vejledning ved de korte og mellemlange videregående uddannelser blev der givet en række anbefalinger til institutionerne om rammer, indslusnings-, gennemførelses- og udslusningsvejledning, organisering af vejledning og endelig kvalificering af vejledere. Dokumentationen i denne evaluering om lærerseminariernes indsats i relation til studievejledning vidner om et stadig stort behov for at følge op på mange af de anbefalinger der blev givet af den arbejdsgruppe der stod bag RUE-rapporten. Det blev blandt andet anbefalet at den enkelte uddannelsesinstitution bør udfærdige retningslinjer for vejledningen, inddragelse af ældre studerende i tutor- eller mentorordninger, prioritering af udslusningen af de studerende til arbejdsmarkedet og uddannelse af studievejledere. Som mindstemål må seminarierne begynde med at formulere målsætninger for deres studievejledning.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at seminarierne formulerer målsætninger for studievejledningen for at tydeliggøre formålet med studievejledningen og for at kunne vurdere betydningen af deres vejledningsindsats.*

[9] *"Vejledning ved de korte og mellemlange videregående uddannelser", rapport fra en arbejdsgruppe nedsat af Undervisningsministeriet og Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 1998.*

10 Kvalitetssikring

Dette kapitel handler om kvalitetssikring i en bred betydning. Forskellige forhold i og omkring læreruddannelsen skal være med til at sikre uddannelsens kvalitet. Det drejer sig om følgende: evaluering af undervisningen og uddannelsen, lektorkvalificering, samarbejde mellem seminarier og deltagelsespligten.

Løbende evalueringer skal sikre seminarierne indsigt i de studerendes og andre parters vurdering af undervisningen og uddannelsen med henblik på justeringer og forbedringer. Lektorkvalificeringen skal sikre at undervisere på læreruddannelsen har de kvalifikationer der anses for nødvendige for at undervisningen kan foregå på et tilfredsstillende niveau. Samarbejde om uddannelsen handler om hvorvidt seminarierne koordinerer beslutninger om og udvikling af læreruddannelsen på de områder der er udlagt til lokal tilrettelæggelse. Deltagelsespligten er blevet indført for at sikre at de studerende tager aktivt del i deres studier, og i den forstand sikre et vist grundlag for de studerendes udbytte af undervisningen. Deltagelsespligten er derfor placeret som en del af dette kapitel.

10.1 Evaluering af undervisningen og uddannelsen

Formelle rammer for evaluering
Bekendtgørelsen for læreruddannelsen indeholder ingen krav om eller retningslinjer for seminarierne evaluering af undervisningen og uddannelsen. Der findes således kun de rammer det enkelte seminarium eventuelt har sat i studieordningen. En nærmere beskrivelse af disse findes i kapitel 11.

Evaluering af undervisningen
Alle seminarier, bortset fra tre, opgiver at evaluering af undervisningen alene er et anliggende mellem den enkelte underviser og dennes studerende. Der bliver givet udtryk for at det er en forventning fra ledelsens side at der bliver evalueret i alle fag og på alle hold, men at der ikke ønskes en styring af hyppighed og metode i evalueringerne hverken fra ledelsens eller fra undervisernes side. Tværtimod er det et gennemgående synspunkt at det er en styrke at evalueringen er indivi-

dualiseret fordi den enkelte underviser/det enkelte hold kan tilpasse formen til egne behov og ønsker. Det ser ud til at den dominerende evalueringsmetode er dialog mellem underviser og studerende, nogle gange med forudgående besvarelse af et spørgeskema. Ifølge seminarierne bruges evalueringerne typisk af underviseren til at justere igangværende eller planlægge kommende forløb.

To seminarier har en fælles procedure for evaluering på alle hold. Én gang årligt gennemføres en skriftlig evaluering hvor alle resultater afleveres til ledelsen. I det ene seminariums selvevalueringsrapport bemærker de studerende at de ikke rigtig er klar over hvordan og til hvad resultaterne bruges. På det andet seminarium sammenskriver ledelsen resultaterne til et notat der offentliggøres på seminariets intranet. Resultatet bruges herefter til at tilrettelægge det følgende studieår.

På et enkelt seminarium har en fagkoordinator/-formand for hver faggruppe blandt andet den opgave at indsamle evalueringer i det pågældende fag og sørge for at de indgår i faggruppens løbende diskussioner om undervisningen i faget.

Både i selvevalueringsrapporter og på besøg bliver der givet udtryk for det synspunkt at systematisk brug af evaluering bør være et naturligt og væsentligt redskab i seminarieundervisningen fordi de studerende skal kunne bruge forskellige evalueringsredskaber som lærere i folkeskolen. Af samme grund er synspunktet også at evaluering burde være meget mere i fokus i læreruddannelsen end tilfældet er.

Evalueringsgruppen deler den vurdering at evaluering af undervisningen skal være mere i fokus, men mener også at det skal ske i lyset af en fælles politik og fælles retningslinjer. Det skal den ud fra to hensyn. For det første er evaluering et væsentligt grundlag for at udvikle undervisningen, og den bør i det mindste inden for hvert fag ske efter fælles holdninger og en fælles systematik fordi det ellers er meget svært at samle op på og bruge resultaterne i den løbende udvikling af uddannelsen. For det andet skal evalueringer i læreruddannelsen også tjene det formål at gøre de studerende fortrolige med forskellige evalueringsmetoder – på en systematisk måde.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at der på det enkelte seminarium udarbejdes en fælles politik for systematisk evaluering af undervisningen. Denne politik bør redegøre for formålet med evalueringer, hyppigheden, afrapporteringsform(er), hvordan der følges op, og hvem der er ansvarlige for opfølgningen. Den kan suppleres med et idékatalog e.l. med forskellige metoder til evaluering.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler at faggrupperne på hvert seminarium indfører en fælles procedure for systematisk evaluering af undervisning i de pågældende fag i lyset af semi-*

nariets overordnede evalueringspolitik. Evalueringerne bør indgå som fælles grundlag for den løbende udvikling af undervisningen i faget. Samtidig bør evalueringerne ske ud fra en vifte af metoder der også har et eksemplarisk sigte, og som kan gøres til genstand for metodiske refleksioner, for at gøre de studerende bevidste om evaluering som et redskab i undervisning.

Evaluering og feedback på uddannelsen

Det er et gennemgående træk at seminarierne ikke gennemfører evalueringer af uddannelsen som helhed. Men der bliver gennemført evalueringer af dele af uddannelsen, typisk introforløb, praktisk-musiske forløb, forskellige kursustilbud, skoleperioden o.l. Det er karakteristisk at hvert seminarium koncentrerer sig om enkelte udvalgte dele af uddannelsen. I de nævnte evalueringer er det de studerende der høres i deres synspunkter på de givne forløb. Herudover er der seminarier der oplyser at uddannelsen i øvrigt løbende diskuteres i fx Fællesrådet og Pædagogisk Råd.

I forhold til andre typer feedback på uddannelsen er der seminarier der har forskellige former for opfølgende møder med det seneste års dimittender. Her får de, ifølge seminarierne selv, ofte mere uformelle tilbagemeldinger på uddannelsen, men det fremgår ikke i hvilket omfang det får konsekvenser for uddannelsens tilrettelæggelse. Der er seminarier der peger på at det ville være en god idé at systematisere dimittendernes tilbagemeldinger på uddannelsen for bedre at kunne inddrage dem som grundlag for tilrettelæggelsen af uddannelsen.

Ellers oplyser seminarierne at de anser praktikudvalgene hvor skoleledere er repræsenteret, og seminariebestyrelserne der repræsenterer en bred vifte af interessenter, som vigtige kilder til feedback på og udvikling af uddannelsen. Seminarierne beskriver dog ikke nærmere hvordan kilderne indgår i og har indflydelse på uddannelsens udvikling.

Endelig er censorinstitutionen en mulig vej for seminarierne til at få indsigt i hvordan det enkelte seminarium og uddannelsen som helhed vurderes. Seminarierne er imidlertid ikke enige i deres vurdering af hvorvidt de enkelte censorrapporter og censorformandskabets årlige rapport bidrager til kvalitetssikring og -udvikling af uddannelsen. Der er seminarier hvor det er en fast procedure at censorrapporter læses af rektor og videregives til undervisere og faggrupper. Her kan rektor også tage initiativ til samtaler med de pågældende hvis der peges på problematiske forhold. Det er ofte de samme seminarier der behandler censorformandskabets årsrapport på et Pædagogisk Rådsmøde og bruger den som grundlag for beslutninger om uddannelsen. Disse seminarier vurderer typisk at censorinstitutionen spiller en væsentlig rolle for læreruddannelsens kvalitet.

På andre seminarier bruges censorrapporter ikke på institutionsniveau. Nogle uddeler som fast procedure rapporten til de pågældende undervisere, men der er også seminarier hvor underviseren selv skal bede om en kopi hvis vedkommende er interesseret.

Det er uacceptabelt at en så væsentlig tilbagemelding på uddannelsens kvalitet som censorrapporterne udgør, ikke bruges på en formaliseret og systematisk måde af seminarierne.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at opbygge et system der sikrer at censorrapporter systematisk indgår som grundlag for løbende sikring og udvikling af uddannelsens kvalitet.*

Dokumentationen efterlader det indtryk at der er stor forskel på hvor mange ressourcer og hvor meget systematik de enkelte seminarier bruger i arbejdet med at skabe indsigt i uddannelsen som grundlag for kvalitetssikring og -udvikling. Under alle omstændigheder er det et område der trænger til at blive prioriteret højere end tilfældet er i dag. Det er samtidig uhensigtsmæssigt at der ikke i bekendtgørelsen er krav om løbende evaluering af uddannelsen på seminarierne når der samtidig er så relativt stor frihed for seminarierne til selv at tilrettelægge den.

- *Evalueringsgruppen anbefaler Undervisningsministeriet at bekendtgørelsen om læreruddannelsen tilføjes et krav om løbende systematisk evaluering og opfølgning på seminarierne.*

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminarierne at de sikrer sig løbende og systematisk indsigt i brugeres, aftageres og andre interessenters vurdering af uddannelsen.*

10.2 Lektorkvalificering

Bekendtgørelse om lektorbedømmelse ved Centre for Videregående Uddannelse og andre institutioner for mellemlange videregående uddannelser fastlægger at adjunkter inden for fire år fra deres ansættelse skal aflevere dokumentation for deres kvalifikationer efter nærmere angivelse i bekendtgørelsen. Dokumentationen vurderes af et bedømmelsesudvalg nedsat af ministeriet med henblik på adjunktens overgang til en lektorstilling. Seminarierne kan selv afgøre vilkårene for adjunktens lektorkvalificering.

Der er stor forskel fra seminarium til seminarium på de vilkår som adjunkter har i forbindelse med deres lektorkvalificering. Alle seminarier tildeler adjunkten timer til lektorkvalificeringen, men det konkrete tal varierer fra en uge årligt til 150 timer årligt. Det er dog ikke alle seminarier der opgør det i timetal. I stedet er fx undervisningsforpligtelsen sænket med 5 %, eller der gives "tid og

støtte" specifikt til udviklingsarbejde der kan bruges som dokumentationsmateriale i forbindelse med lektorbedømmelsen.

Vejledningstilbuddet til adjunkterne er også meget forskelligt fra seminarium til seminarium. Det seminarium der tilbyder mindst vejledning, tilbyder 20 timer i løbet af hele perioden, og det seminarium som tilbyder mest, tilbyder 50 timer årligt. Der er også seminarier der tilsyneladende ikke har nogen nærmere bestemmelser om antallet af vejledningstimer. Forskellene går også på adjunktens frihed til at vælge vejleder. Det spænder fra at adjunkten selv må vælge sin vejleder internt såvel som eksternt, over at det kun er muligt at få en intern vejleder, til ingen retningslinjer for valget overhovedet.

Der er seminarier der har andre tilbud til adjunkterne ved siden af vejledningen. Det drejer sig fx om orienteringsmøder for adjunkterne ved ansættelsens begyndelse og medarbejderudviklingssamtaler i forbindelse med planlægning af lektorbedømmelsesforløbet. Desuden er der seminarier der prioriterer at adjunkter får mulighed for at løse forskellige arbejdsopgaver, og at de involveres i udviklingsarbejder. Hertil kommer organiserede diskussionsfora for adjunkterne. Et enkelt seminarium stiller krav til de rent universitetsuddannede lektorer om at gennemføre et 15 timers praktikophold i en folkeskole.

Seminarierne er delte i deres syn på om vilkårene for lektorkvalificering er tilfredsstillende og velfungerende. Den kritik der er, går på at retningslinjerne i de enkelte fag er uklare, og at det er uigennemsigtigt hvordan seminariet er landet på et bestemt timetal til lektorkvalificeringen.

Det er problematisk at vilkårene for lektorkvalificering er så forskellige fra seminarium til seminarium når kravene til adjunkterne er de samme.

- *Evalueringsgruppen anbefaler seminariernes rektorforsamling at udarbejde fælles forpligtende retningslinjer for vilkårene for lektorkvalificering.*

10.3 Samarbejde mellem seminarier

Alle seminarier på nær to oplyser at de indgår i landsdækkende samarbejde om læreruddannelsen. De samarbejdsorganisationer der nævnes, er rektorforsamlingen, Lærerseminariernes bestyrelsesforening og Lærerseminariernes interne efteruddannelse. Hertil kommer de landsdækkende faglige foreninger der findes for hvert enkelt fag på seminarierne.

Ofte er der også et vist samarbejde mellem naboseminarierne. Eksempelvis samarbejder de københavnske seminarier om efter- og videreuddannelse, censur, optagelse m.m. Samarbejdet er

organiseret i faggrupper, regelmæssige rektormøder, og fx har praktiklederne deres egen faglige organisation. De københavnske seminarier indgår herudover i Sjællandsnetværket, som består af alle de sjællandske seminarier. De samarbejder om uddannelsesmesser, eksamen og censur.

Desuden oplyser seminarierne at der er en del andre samarbejder som falder både på tværs af Storebælt og regionalt. Seminarierne samarbejder ofte om udviklingsarbejder, og karakteren af samarbejdet er både formelt med jævnlige møder og uformelt.

På trods af de nævnte samarbejdsrelationer har evalueringen givet det klare indtryk at der ikke er tilstrækkeligt samarbejde mellem seminarierne med det mål at skabe en koordineret udvikling af uddannelsen. Som seminarierne selv præsenterer det, handler samarbejderne primært om forhold i periferien af uddannelsen som fx optag og censur og ikke om konkret tilrettelæggelse af eller indholdsmæssige kerneområder i uddannelsen. Se i øvrigt anbefaling i afsnit 4.1.

10.4 Deltagelsespligten

Formelle rammer for deltagelsespligten
Læreruddannelsen har ikke mødepligt, men bekendtgørelsen fastlægger at den studerende har pligt til at deltage i uddannelsen som den er tilrettelagt af seminariet. Seminariernes studieordninger skal indeholde de nærmere bestemmelser af hvordan de definerer deltagelsespligten. Den kan bestå af mødepligt til dele af uddannelsen, men også i andre former for deltagelse. Dog fastlægger bekendtgørelsen at der altid er mødepligt i praktikken. Studieordningerne skal også fastsætte regler for hvilke konsekvenser det har for den studerende hvis deltagelsespligten ikke opfyldes i overensstemmelse med studieordningens bestemmelser.

Vurderinger af deltagelsespligten
Seminarierne udmønter deltagelsespligten på mange forskellige måder, jf. kapitel 11, *Studieordningerne*. De færreste seminarier har én overordnet definition af deltagelsespligten, men har lagt det ud til de enkelte faggrupper at beskrive hvad deltagelsespligt er i det pågældende fag. For nogle seminariers vedkommende er det op til den enkelte underviser sammen med holdet at fastlægge deltagelsespligten for et givet undervisningsforløb.

Den afgørende forskel på de mange enkelte definitioner går på om deltagelsespligten defineres som noget der opfyldes gennem forskellige former for deltagelse i undervisningen, eller om den defineres som (primært) skriftlige produkter der skal afleveres ud over undervisningen. I det sidste tilfælde bliver de skriftlige arbejder enten til et supplement til undervisningen for dem der deltager i den, eller den bliver til en sikring af en vis minimumsindsats for de studerende der ikke deltager i

undervisningen. Den mest almindelige form for deltagelsespligt på seminarierne er den sidste, det vil sige at deltagelsespligten består i krav om skriftlige produkter.

På trods af de forskellige måder at definere deltagelse på er der ret bred enighed blandt alle parter på seminarierne om at deltagelsespligten ikke er det rigtige redskab til at sikre at de studerende deltager aktivt i studiet; blot er argumenterne lidt forskellige.

Et synspunkt imod deltagelsespligten er at læreruddannelsen er et studium, og at deltagelsespligten modarbejder det ved at være en form for umyndiggørelse af de studerende. Nogle føjer hertil at uddannelsen er gennemkontrolleret via en masse eksaminer, og at deltagelsespligt i det perspektiv er overflødig. I forlængelse af det er der seminarier der peger på at princippet om deltagelsespligt er som at sætte sig mellem to stole. Princippet placerer uddannelsen i et tomrum midt mellem et frit studium og noget mere skolepræget.

Den mest gennemgående kritik af deltagelsespligten handler om at hverken undervisere eller studerende mener at den sikrer at de studerende rent faktisk deltager i studiet på en tilfredsstillende måde. Hovedproblemet er at en forholdsvis stor andel af de studerende ikke dukker op til undervisningen i en uddannelse der i meget høj grad er baseret på undervisning. Både undervisere og studerende betragter det som en meget stor værdi i læreruddannelsen at den bygger på et fagligt fællesskab der skabes gennem samtaler og diskussioner på holdene. Og som et seminarium skriver i sin selvevalueringsrapport: "Man kan ikke være lærer alene – derfor heller ikke lærerstuderende alene". Det er en klar holdning at det at være lærer er en social opgave som også skal afspejles i studiet. En vigtig del af den studerendes uddannelse er "opdragelse" til at tage del i et fagligt og socialt fællesskab. Det er et gennemgående synspunkt på seminarierne at det særligt er de pædagogiske fag der bærer opgaven om at være fælles dannelsesfag, mens linjefagene anses for at have et lidt snævrere fagligt indhold og sigte.

Ifølge de studerende går det ud over kontinuiteten – og ikke mindst "gejsten" – i undervisningen når det kun er få studerende der møder regelmæssigt. I forhold til det perspektiv er det klart at den deltagelsespligt der primært defineres som aflevering af skriftlige produkter, ikke er med til at sikre at uddannelsen som helhed kan fungere hensigtsmæssigt. Den kan højst sikre at den enkelte studerende yder en minimumsindsats i forbindelse med studiet. Der hersker en vis opgivende stemning i forhold til at gøre noget ved problemerne idet det også ser ud til at seminarierne har svært ved at se nye løsninger. Et forslag er at man kunne anføre deltagelsesprocenten på de studerendes eksamensbevis for at give signal om at det tillægges betydning.

Dokumentationen giver således et klart indtryk af at læreruddannelsen er tilrettelagt og forstår sig selv som en uddannelse baseret på undervisning, og at den forudsætter regelmæssigt fremmøde.

Men samtidig er der ikke mødepligt der kan sikre at det sker. Deltagelsespligten er i den sammenhæng mere et signal om en studiebaseret uddannelse, men her fremhæver især mange undervisere at uddannelsen har en hel del studerende der ikke magter en selvstændig og studiepræget arbejdsform.

Læreruddannelsen er placeret midt mellem en studiebaseret uddannelse og en interaktionsbaseret uddannelse som det ser ud nu. Det studiebaserede signaleres ved at de studerende i alle fag testes ved eksamen, og at de i den forstand selv er ansvarlige for at leve op til de faglige krav der stilles her. Det interaktionsbaserede signaleres ved at undervisningen helt tydeligt ikke kun handler om at stimulere til selvstudier, men i lige så høj, eller højere, grad er et væsentligt led i den studerendes personlige udvikling i forhold til en læreridentitet. Det er uhensigtsmæssigt at der ikke er en klar forestilling om hvad undervisningens rolle er, og hvad forventningen er til de studerende.

Evalueringsgruppen anser det for et meget stort problem at deltagelse i uddannelsen er så lav. Det er evalueringsgruppens vurdering at det nuværende system med deltagelsespligt slet ikke fungerer. Men det er samtidig svært at pege på en enkelt løsning som med sikkerhed kan løse de nævnte problemer.

- *Evalueringsgruppen anbefaler at en af følgende modeller indføres:*

A. *Uddannelsen deles i en interaktionsbaseret del og en studiebaseret del. De to første år i uddannelsen er interaktionsbaserede med undervisningen som omdrejningspunkt, og de er dermed også omfattet af mødepligt. De to sidste år er studiebaserede og organiseres som en kombination af forelæsninger, oplæg og selvstændigt projektarbejde med tilknyttet vejledning. Opdelingen giver mulighed for at sikre en progression frem mod mere og mere selvstændige studieformer.*

B. *Alle fag i uddannelsen deles i en interaktionsbaseret del og en studiebaseret del efter samme principper som beskrevet ovenfor. Det indebærer at faggrupperne på hvert seminarium tydeligt definerer hvilke faglige områder og forløb der er baseret på undervisning, og hvilke der er baseret på selvstudier. Bestemmelserne skrives ind i studieordningen med helt klare og utvetydige formuleringer.*

C. *Det nuværende system bevares, men i den studerendes eksamensbevis medfølger en udtalelse om den pågældendes deltagelse i uddannelsen. Seminarierne må her finde metoder til at registrere og følge op på den studerendes deltagelse.*

11 Studieordningerne

Dette kapitel indeholder en gennemgang af seminariernes studieordninger på konkrete punkter i forlængelse af kommissoriets fokuspunkt om relevante forskelle i seminariernes studieordninger. De punkter der er udvalgt i sammenligningen af studieordningerne, er følgende:

- deltagelsespligten
- bacheloropgaven
- undervisnings- og arbejdsformer
- prøveformer
- evaluering.

Af ovenstående fem punkter er det kun punktet evaluering som seminarierne ikke ifølge bekendtgørelsen er forpligtet til at beskrive i deres studieordning.

11.1 Formelle rammer for studieordninger

Det er fastlagt i bekendtgørelsen at hvert seminarium skal udarbejde en studieordning hvor de nærmere regler om uddannelsen fastsættes. Seminariets bestyrelse godkender studieordningen efter forslag fra rektor.

Ifølge bekendtgørelsen skal seminariets studieordning indeholde regler om:

- omfanget af de enkelte pædagogiske fag (opgjort i ECTS-point)
- arbejdet med emner, temaer eller projekter med forskellige undervisnings- og arbejdsformer
- praktikken, herunder den uddannelsesmæssige progression gennem praktikperioderne
- samarbejdet mellem lærergrupperne og de studerende
- bacheloropgaven
- informations- og kommunikationsteknologi i uddannelsen
- seminariets tilrettelæggelse af de i § 9 nævnte områder (børns mundtlige og skriftlige sprogfærdighed, samspil med naturen, praktisk-musisk dimension, internationale emner, folkeskolens obligatoriske emner og tosprogede elever)

- de studerendes pligt til at deltage i uddannelsen
- udbud af frivillig undervisning
- fagenes indhold på grundlag af mål og CKF'er
- eksamen og prøver, herunder for de enkelte fag om a) eksamensterminer, prøveformer og eksaminationstider, b) eventuelle delprøver og disses bedømmelse og c) gruppeprøver og fælles prøver for to fag
- afløsning (korte afgrænsede uddannelseselementer der kan dokumenteres alene ved deltagelse i undervisningen – hvis indhold og arbejdsform begrunder det)
- meritoverførsel og fritagelse for uddannelsen på andet grundlag
- eventuel overgangsordning (i forhold til den tidligere læreruddannelsesordning).

11.2 Deltagelsespligten

Bekendtgørelsens §11 (BEK nr. 981 af 01/11/2000) fastlægger at den studerende har pligt til at deltage i uddannelsen som den tilrettelægges af seminariet efter bekendtgørelsen. Studieordningen skal indeholde regler om hvordan den studerende skal opfylde deltagelsespligten, og hvilke dele af uddannelsen der er mødepligt til ud over praktikforløbene. Desuden fastsættes regler om hvordan det forsømte kan indhentes af studerende der ikke har opfyldt deltagelsespligten. Disse regler kan indeholde hjemmel for rektor til at pålægge en studerende at gå dele af uddannelsen om og til at bortvise den studerende hvis deltagelsespligten trods skriftlige advarsler ikke opfyldes.

Dette afsnit handler om hvordan seminariernes studieordninger overordnet definerer deltagelsespligten uafhængigt af de enkelte fag eller tværfaglige forløb, og hvilke procedurer der er i forhold til studerende der ikke opfylder deltagelsespligten.

Generelt ser seminarierne indførslen af deltagelsespligten som en afspejling af at uddannelsen skal skabe studerende der er aktive, selvstændige, ansvarlige og gode til at samarbejde. Derfor skriver mange seminarier at deltagelsespligten, ud over mødepligt til begrænsede undervisningsforløb, består af fremlæggelser for holdet, aktiv deltagelse i diskussioner, gruppearbejde og aflevering af projekter og individuelle opgaver. Men der stilles ikke overordnede krav til hvor stor en del de enkelte deltagelsesformer må udgøre af den samlede deltagelsespligt i hvert enkelt fag eller forløb. Nogle seminarier skriver at de studerende har pligt til at deltage i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningsforløbene, mens andre begrænser det til at de studerende ved fagets begyndelse skal drøfte hvordan deltagelsespligten skal udmøntes.

En del seminarier gør brug af studiejournaler eller logbøger hvori den enkelte studerende løbende dokumenterer at deltagelsespligten opfyldes. Den er både et personligt redskab og det der danner

grundlag for underviserens vurdering af den studerende. På flere seminarier vurderer underviserne den studerendes aktivitetsniveau og selvstændighedsniveau ud fra faglige studiesamtaler eller vejledningssamtaler med den studerende. Samtalerne er også omfattet af deltagelsespligten, og logbogen indgår her som grundlag for vejledningssamtalen. På ét seminarium kan underviserne som en del af deltagelsespligten lade de studerende undergå en skriftlig eller mundtlig test for at dokumentere de studerendes arbejde med dele af de centrale kundskabs- og færdighedsområder.

På alle seminarierne er det den eller de enkelte lærere der er tilknyttet undervisningsforløbet, som vurderer om den studerendes deltagelsespligt er opfyldt, og hermed om den studerende kan indstilles til eksamen.

Sanktioner

På et enkelt seminarium lægges der vægt på at deltagelsespligten administreres ens på alle hold inden for det samme fag, og det fremgår derfor af de enkelte fagbeskrivelser hvordan den studerende kompenserer for manglende deltagelse. Ud fra studieordningernes overordnede definition af deltagelsespligten viser det generelle billede imidlertid at det er den enkelte undervisers opgave at aftale med den enkelte studerende hvordan det forsømte skal indhentes. Formuleringerne herom er relativt vage og lyder fx at den studerende kan blive pålagt deltagelse i lignende fagforløb og at skrive en afløsningsopgave. Seminariernes efterfølgende procedurer for de tilfælde hvor den studerende ikke får indhentet det forsømte, ligger alle tæt op ad de muligheder bekendtgørelsen rummer; rektor inddrages, den studerende varsles skriftligt to gange, hvorefter hun kan blive pålagt at gå dele af uddannelsen om eller helt bortvises. Der er variationer i forhold til hvordan den studerendes retssikkerhed og krav på at blive hørt er beskrevet på dette sted i studieordningerne.

Tabel 9
Oversigt over forskellige procedurer for håndtering af bestemmelsen om deltagelsespligt

Studerende og lærere drøfter hvordan deltagelsespligt skal udmøntes.	CVU Jelling, Frederiksberg, Holbæk, Nørre Nissum, Odense, Skårup og Hjørring
Læreren planlægger forinden hvad deltagelsespligt består i.	Ribe
Studiejournalen eller logbogen indgår i deltagelsespligt.	CVU Jelling, Blaagaard, Nørre Nissum, Ribe, Silkeborg, Vordingborg, ÅDAS og Hjørring
Vejledning eller studiefaglig samtale indgår som del af deltagelsespligten.	Blaagaard, Nørre Nissum, Ribe, Silkeborg, Vordingborg, ÅDAS, Aalborg
De studerende deltager i planlægning, gennemførelse og evaluering som en del af deltagelsespligten.	CVU Jelling, Haderslev, Ribe, Skive

Kilde: Seminariernes studieordninger.

Generelt om mødepligt kan siges at den indgår som en afgrænset del af deltagelsespligten og ellers er en forudsætning for at opnå deltagelsesbevis i fag hvor der ikke er eksamen, og i de frivillige kurser.

11.3 Bacheloropgaven

På bekendtgørelsesniveau er det fastlagt at den studerende skal udarbejde en bacheloropgave i et selvvalgt emne i tilknytning til et af sine linjefag. Opgaven er individuel og skriftlig. Den udarbejdes i sammenhæng med de pædagogiske fag og praktikken og afsluttes normalt i ottende semester. Emnet skal være relevant for uddannelsens formål og sigte mod lærernes arbejde. Den skal bedømmes af en linjefagslærer og en lærer i de pædagogiske fag samt en ekstern censor ved en individuel mundtlig prøve. Der gives en samlet karakter for opgaven og den mundtlige præstation ved prøven. Vægten er fastlagt til 0,15 årsværk, svarende til 9 ECTS-point.

Bacheloropgavens forløb og placering i uddannelsen

For alle seminarierne gælder det at bacheloropgaven afleveres i ottende semester. Det er forskelligt hvornår og hvordan de studerende introduceres til opgaven, hvornår problemformuleringen eller emnet godkendes af rektor i samarbejde med de to vejledere, og hvornår den skal afleveres. Dermed varierer længden af opgaveforløbet også mellem seminarierne.

Introduktion til bacheloropgaven

På otte seminarier beskriver studieordningen en introduktion til bacheloropgaven. Det kan fx være i form af informationsmøder om eftermiddagen der handler om kravene til opgaven og det praktiske i forløbet. På to seminarier præsenteres de studerende allerede i introduktionsforløbet for videnskabelige og akademiske arbejdsmetoder. Men oftest er det ikke beskrevet hvad introduktionen består af. På ni seminarier fremgår det ikke af studieordningen om de studerende introduceres kollektivt til opgaveforløbet. Her har man valgt i stedet at skrive om tidspunktet for de studerendes tildeling af vejledere.

I henhold til bekendtgørelsen skal rektor godkende emnet for de studerendes bacheloropgaver. På nogle seminarier er det dog ikke blot emne, men en nærmere specificeret problemformulering der skal godkendes.

Vejledning under forløbet

Som regel opgives det ikke i studieordningerne hvor mange vejledningstimer de studerende har krav på. Der er dog to undtagelser. På ét seminarium tildeles den studerende otte timer a 45 minutter, fire med hver vejleder. På et andet seminarium har den studerende fem vejledningstimer. På flere seminarier sker vejledningen på foranledning af den studerende. Men på ét seminarium

har den studerende kontakt med vejlederne som en del af deltagelsespligten, og på et andet seminarium indgår vejledning i årsplanen i forbindelse med tre undervisningsfrie skriveuger. På i alt syv seminarier stilles der krav om at den studerende har haft kontakt med vejlederne inden aflevering af emne eller problemformulering, mens det for de resterende 11 ikke fremgår af studieordningen. Samlet set danner der sig ikke noget entydigt billede af hvor meget vejledning den studerende har under forløbet, eller om de to vejledere hovedsagelig vejleder hver for sig eller er til stede samtidig.

Tiltag for at kvalificere den studerende til at arbejde videnskabeligt
Seks seminarier har i deres studieordninger en bestemmelse om introduktion af de studerende til akademisk arbejdsmåde og videnskabelig metode. Det kan være i form af et seminar, eller det kan indgå i undervisningen.

Opgavens længde
Der er store variationer i kravene til længden af bacheloropgaven. På ét seminarium kan den studerende nøjes med at skrive 15 sider, mens man en del andre steder kan skrive helt op til 40 sider. Samtlige studieordninger definerer en normalside.

Tabel 10
Oversigt over krav til bacheloropgavens længde

Længde	*Antal seminarier*
Appendiks K: 20-40 sider	7 seminarier
15-30 sider	1 seminarium
20-25 sider	2 seminarier
20-30 sider	2 seminarier
Maks. 30 sider	1 seminarium
Maks. 25 sider	3 seminarier
Ikke opgivet	2 seminarier

Kilde: Seminariernes studieordninger.

11.4 Undervisnings- og arbejdsformer

Bekendtgørelsens § 4, stk. 2 og 3 (BEK nr. 382 af 19. juni 1998), fastlægger at der i undervisningen skal "lægges vægt på at den studerende alene og i samarbejde med andre tilegner sig forudsætninger for at koordinere sine erfaringer fra forskellige fag. I perioder skal der derfor arbejdes med emner, temaer eller projekter hvor flere af den studerendes linjefag indgår". Og: "Den stude-

rende skal tilegne sig viden om og gøre erfaring med forskellige undervisnings- og arbejdsformer, blandt andet således som det kommer til udtryk i skolens undervisning. Den studerende skal endvidere arbejde med forskellige evalueringsformer". Seminariernes studieordninger skal indeholde regler om hvordan der arbejdes med emner, temaer og projekter og om forskellige undervisnings- og arbejdsformer.

Dette afsnit handler om hvordan de enkelte seminarier beskriver arbejdet med emner, temaer og projekter og forskellige undervisnings- og arbejdsformer.

13 af de 18 studieordninger indeholder overordnede beskrivelser af arbejdet med emner, temaer og projekter og forskellige undervisnings- og arbejdsformer uafhængigt af fagene, en del med eksplicit henvisning til bekendtgørelsens § 4 (Blaagaard Seminarium, Haderslev Seminarium, Hjørring Seminarium, Holbæk Seminarium, Københavns Dag- og Aftenseminarium, Nørre Nissum Seminarium og HF, Odense Seminarium, Ribe Statsseminarium, Silkeborg Seminarium, Skive Seminarium, Vordingborg Seminarium, Aalborg Seminarium og Århus Dag- og Aftenseminarium). To studieordninger indeholder en kort overordnet beskrivelse af tværfaglige forløb og temadage, mens de mere udførlige beskrivelser af undervisnings- og arbejdsformer er lagt under de enkelte fagbeskrivelser (Haslev Seminarium og Skårup Seminarium). Tre seminarier har ikke nogen særskilte beskrivelser eller eksplicitte henvisninger til bekendtgørelsens § 4 (CVU Jelling, Frederiksberg Seminarium og N. Zahles Seminarium). Dermed er der betydelig variation i forhold til i hvilken grad der henvises til bekendtgørelsens § 4, stk. 2 og 3, og hvor konkret varetagelsen af disse områder er beskrevet på et overordnet niveau. Overordnede beskrivelser af samarbejdet mellem linjefagene indgår ofte slet ikke.

Studieordningen på Hjørring Seminarium er et eksempel på hvordan man på et overordnet niveau kan beskrive de forløb hvorigennem den studerende får erfaring med forskellige undervisnings- og arbejdsformer, herunder tværfaglige, emnebaserede projektforløb. Her er der i løbet af uddannelsen lagt fire fokusområder ind: "at være lærer i folkeskolen", "undervisningsdifferentiering" og "undervisningens målsætning, indholdsvalg og evaluering". Det sidste forløb er endnu ikke givet et konkret indhold. For hvert forløb er mål, placering, fag der indgår, organisering, produktkrav og deltagelsespligt beskrevet. For to af forløbene indgår praktikken. Det overordnede mål med fokusområderne er at "styrke det tværgående samarbejde om "treklangen": fag-pædagogik-praktik, på en måde så de studerende oplever kontinuitet og sammenhæng i uddannelsen". Arbejds- og undervisningsformerne er fællesforelæsninger, storgruppeseminarer, inddragelse af gæstelærer, klasseundervisning, og forskellige former for individuelt og gruppebaseret arbejde.

11.5 Eksamen og prøver

Bekendtgørelsens bestemmelser

- Alle fag i læreruddannelsen – bortset fra faget praktik – afsluttes med eksterne prøver med individuel bedømmelse. Prøven kan være mundtlig, skriftlig, praktisk eller en kombination. Prøven kan bestå af flere delprøver. (§ 15).
- I fagene dansk, matematik, engelsk, fransk og tysk afholdes der både en mundtlig og en skriftlig prøve. Opgaverne til den skriftlige prøve er centralt stillet af Undervisningsministeriet, som fastsætter tidspunktet for prøven. (§ 15, stk. 2).
- Ved mundtlige og praktiske prøver kan eksaminator og censor inddrage alle fagets centrale kundskabs- og færdighedsområder. (§ 15, stk. 3).
- En prøve kan på grundlag af et integreret studieforløb være fælles for to fag. Bedømmelsen foretages for hvert fag for sig. (§ 15, stk. 4).
- Kortere afgrænsede uddannelseselementer hvis indhold og arbejdsform begrunder det, kan dokumenteres alene ved deltagelse i undervisningen. En sådan ordning kan dog højst omfatte 15 % af et fag. (§ 15, stk. 5).

Seminarierne skal lave bestemmelser om eksamen og prøver, herunder for de enkelte fag om a) eksamensterminer, prøveformer og eksaminationstider, b) eventuelle delprøver og disses bedømmelse og c) gruppeprøver og fælles prøver for to fag (jf. § 15, stk. 4).

Prøveformerne beskrevet i studieordningerne

De forskellige prøveformer beskrives under de enkelte fag, men overordnet beskrives tre typer af prøver: 1) Skriftlige prøver som enten er stillet centralt, eller som udformes af fagets undervisere i fællesskab. I det sidste tilfælde skal opgaveformuleringen godkendes af censor, og det skal fremgå hvilke hjælpemidler der må anvendes. 2) Mundtlige og praktiske prøver der tager udgangspunkt i et arbejdsresultat. 3) Mundtlige og praktiske prøver der tager udgangspunkt i et spørgsmål udformet af læreren og godkendt af censor.

Studerende der ønsker at gå til eksamen i grupper, skal søge om godkendelse, og typisk skal et gruppeorganiseret studieforløb med et afleveret arbejdsresultat ligge forud for eksamen. Der foretages altid individuelle bedømmelser. Der er seminarier som ikke tillader gruppeeksaminer ved sam-eksaminer mellem to fag.

Nogle seminarier nævner eksplicit muligheden for at anvende it ved skriftlige prøver. Ved de skriftlige centralt stillede opgaver fastlægger Undervisningsministeriet eksaminationstiden og

-terminerne.

Eksaminationstid
Alle seminarier ser ud til at have stort set de samme regler for eksaminationstider for mundtlige og praktiske prøver, både for individuelle prøver og gruppeprøver. Nogle seminarier lægger dog kun op til grupper på maksimalt tre studerende ved enkeltfagsprøver, mens andre sætter grænsen ved to studerende ved fællesprøve for to fag.

Tabel 11
Eksaminationstid i minutter ved enkeltfagsprøver

	Èn studerende	To studerende	Tre studerende	Fire studerende
Linjefag	60	100	130	150
Øvrige fag	30	50	65	75

Kilde: Seminariernes studieordninger.

Typisk nævnes bacheloropgaven i denne forbindelse, og her gives 45 minutters eksaminationstid inkl. votering.

Tabel 12
Eksaminationstid i minutter ved sameksamen/fælles prøver for to fag

	Èn studerende	To studerende	Tre studerende	Fire studerende
Linjefag + linjefag	100	165	215	240
Linjefag + ikke-linjefag	75	125	160	180
Ikke-linjefag + ikke-linjefag	50	85	110	120

Kilde: Seminariernes studieordninger.

11.6 Evaluering

Lov og bekendtgørelser indeholder ingen bestemmelser om at systematisk evaluering af undervisningen skal foretages. Det nævnes kun i bekendtgørelsen om uddannelse af lærere til folkeskolen (BEK nr. 382 af 19/06/1998) i § 4, stk. 3, om forskellige undervisnings- og arbejdsformer at den studerende skal arbejde med forskellige evalueringsformer.

Ingen af studieordningerne for de 18 lærerseminarier indeholder nærmere krav eller bestemmelser om systematisk evaluering og kvalitetssikring af undervisningen på et overordnet niveau. Som nævnt i afsnittet om deltagelsespligten er de studerendes deltagelse i planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen defineret som en del af deltagelsespligten på fire seminarier (Jelling, Haderslev, Ribe og Skive). Herudover omtales evaluering af undervisningen kun i fire af de 18 studieordninger:

- I Vordingborg Seminariums studieordning nævnes det under et afsnit om den faglige undervisning at der på de enkelte hold udarbejdes en semesterplan som forudsættes anvendt i forbindelse med evaluering af studieforløbet.
- I Haslev Seminariums studieordning nævnes det at undervisningens nærmere organisation og tilrettelæggelse bør drøftes på de enkelte hold, underviser og studerende imellem, og at det i den forbindelse er naturligt at foretage løbende evaluering af undervisningen. Hvis dette ikke sker, bør evaluering som minimum foretages én gang pr. semester, og som der står, "det kan være en god idé at gøre notater fra evalueringen og sørge for at alle parter bliver bekendt med disse notater".
- I Skive Seminariums studieordning understreges under et afsnit om medansvar og medindflydelse at dette primært realiseres gennem den studerendes aktive deltagelse i planlægning, gennemførelse og evaluering. Dette nævnes igen under afsnittene om samarbejdet mellem lærere og studerende og om de studerendes deltagelsespligt.
- I Ribe Seminariums studieordning er der et afsnit om "vejledning og vurdering", og her nævnes det at der skal være mulighed for at de studerende kan deltage i vurdering af forskellige sider ved læringsmiljøet både på seminariet og i praktikken. En sådan studievurdering "giver den gensidige information om undervisnings- og lærerprocesser, som er nødvendig for at vurdere kvaliteten i studiet og for at planlægge de fortsatte studier". Endvidere skriver de at vurderingen kan åbne for samspil og bidrage til udvikling af uddannelsen, og at dette samtidig kan være med til at kvalificere de studerendes fremtidige samarbejde med elever om vurdering af læring og udvikling.

Appendiks

Kommissorium

1. Baggrund
Evalueringen af læreruddannelsen indgår i EVA's handlingsplan for 2003. Den gennemføres som sidste led i en række på tre evalueringer igangsat i Handlingsplan 2000. De to evalueringer der går forud, er evalueringen af faget pædagogik i pædagog- og læreruddannelsen og evalueringen af pædagoguddannelsen.

Læreruddannelsen blev senest ændret ved en lovændring i 1997 med virkning fra studiestarten 1998. I sommeren 2002 dimitterede de første folkeskolelærere uddannet efter den nye lov. I efteråret 2001 trådte yderligere en ny bekendtgørelse i kraft, professionsbachelorbekendtgørelsen, som betyder at blandt andet læreruddannelsen nu har status som en professionsbacheloruddannelse. Uddannelsen kvalificerer således både til professionen som folkeskolelærer og giver direkte adgang til videre studier i forhold til erhvervelsen af en kandidatgrad.

De væsentligste ændringer i den ny læreruddannelse er at

- de studerende vælger fire linjefag (inden for folkeskolens fagrække) i stedet for den tidligere uddannelses fælles grundforløb i folkeskolens fag med de studerendes efterfølgende valg af to linjefag
- det pædagogiske fagområde er reduceret og struktureret anderledes med blandt andet indførelsen af et nyt fag, "skolen i samfundet"
- det fagdidaktiske element i linjefagene har fået større vægt
- de studerende skal udarbejde en bacheloropgave.

Læreruddannelsen udbydes på landets 18 lærerseminarier, der udarbejder hver deres studieordning i overensstemmelse med lov og bekendtgørelser. Seminarierne har visse frihedsgrader i forhold til tilrettelæggelsen af uddannelsen, og de kan udbyde forskellige linjefag.

Der er et politisk ønske om reform af læreruddannelsen, og når evalueringen foreligger, vil den kunne indgå i dette arbejde.

2. Evalueringsområde
Evalueringen omfatter den ordinære 4-årige uddannelse til lærer i folkeskolen ved landets 18 lærerseminarier, jf. gældende bekendtgørelser.

3. Formål
Evalueringens formål er at vurdere kvaliteten af læreruddannelsen på udvalgte områder. Evalueringen vil inddrage:

- vægtningen af fag/fagområder i uddannelsen, herunder tilrettelæggelse og struktur af det pædagogiske fagområde
- linjefagsstrukturen
- bacheloropgaven
- tilrettelæggelsen af praktikken, herunder samspillet mellem seminarieundervisningen og praktikken
- relevante forskelle i seminariernes studieordninger, herunder deltagelsespligten, undervisnings- og prøveformer
- de studerendes forudsætninger, gennemførelse og frafald
- kvalitetssikring i uddannelsen.

I vurderingen vil indgå både uddannelsens indre sammenhæng, dens professionssigte og sigtet mod at kvalificere til videre studier.

Det skal bemærkes at Undervisningsministeriet i et samarbejde med Lærerseminariernes Rektorforsamling og de faglige foreninger for læreruddannelsens fag har iværksat en gennemskrivning af de centrale kundskabs- og færdighedsområder (CKF). Gennemskrivningen sker med udgangspunkt i de erfaringer man på seminarierne har gjort sig under det første gennemløb af uddannelsen. Forslag til ændrede CKF kan forventes at foreligge i juni 2003.

4. Organisation

Evalueringsgruppe
Der nedsættes en evalueringsgruppe der har det faglige ansvar for evalueringens vurderinger og anbefalinger. I evalueringsrapporten påpeger evalueringsgruppen styrker og svagheder ved uddannelsen og kommer med anbefalinger om hvordan kvaliteten i uddannelsen kan forbedres.

Evalueringsgruppen skal samlet repræsentere følgende faglige profiler:

- indsigt i uddannelse og undervisning på lærer-/folkeskoleområdet
- indsigt i en eller flere af de øvrige nordiske læreruddannelser
- indsigt i organisations- og institutionsforhold på uddannelsesområdet
- erfaring som aftager af dimittender fra læreruddannelsen.

Der tilsigtes nordisk deltagelse i evalueringsgruppen.

Evalueringsinstituttets projektgruppe
Evalueringsinstituttet udpeger blandt sine medarbejdere en projektgruppe der yder sekretariatsbistand til evalueringsgruppen og fungerer som kontaktpersoner i forhold til uddannelserne o.a. Projektgruppen består af evalueringskonsulenterne Camilla Wang og Anne Kjær Olsen samt en evalueringsmedarbejder.

5. Evalueringens dokumentation
Evalueringens dokumentationsmateriale vil bestå af følgende:

a) Selvevaluering. Alle 18 lærerseminarier udarbejder en selvevalueringsrapport med udgangspunkt i en vejledning fra EVA.

b) Institutionsbesøg. EVA vælger fem seminarier som evalueringsgruppen besøger. Seminarierne vælges ud fra følgende parametre: institutionens størrelse, geografiske placering, seminariets faglige profil og de studerendes gennemførelse af uddannelsen.

   På de udvalgte seminarier afholdes møder med selvevalueringsgruppen, studerende, undervisere og ledelse.

c) Brugerundersøgelse. Der kan gennemføres en spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender fra 2002. Fokus for undersøgelsen fastlægges nærmere inden for evalueringens fokuspunkter, jf. afsnittet om evalueringens formål.

d) Frafaldsundersøgelse. Der gennemføres en kvalitativ undersøgelse af årsager til frafald i den ny læreruddannelse. Undersøgelsen gennemføres af et eksternt konsulentfirma.
e) Høring. Inden rapporten offentliggøres, får seminarierne den til høring. Formålet med høringen er at give deltagerne mulighed for at rette faktuelle fejl og kommentere evalueringens proces, metode og resultater.

6. Opfølgning
Seminarierne udarbejder opfølgningsplaner på baggrund af evalueringsrapporten.

7. Tidsplan
Evalueringen igangsættes i 1. kvartal 2003. Den endelige evalueringsrapport afleveres til bestyrelsen for Danmarks Evalueringsinstitut i begyndelsen af 4. kvartal 2003. Rapporten offentliggøres umiddelbart herefter.

Selvevalueringer gennemføres fra medio februar til medio april 2003.

Bruger- og frafaldsundersøgelse gennemføres ultimo februar til primo maj 2003.

Besøg gennemføres medio maj 2003.

Høring gennemføres i første halvdel af september 2003.

Rapporter fra EVA

Danmarks Evalueringsinstitut har tidligere udgivet:

- *Skriftlige opgaver og vejledning*, december 2000, ISBN 87-7958-001-7
- *Social- og sundhedshjælperuddannelsen*, 2001, ISBN 87-7958-003-3
- *Socialrådgiver- og socialformidleruddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-008-4
- *Samarbejde og sammenhænge*, 2001, ISBN 87-7958-010-6
- *Sammenhænge og samspil,* 2001, ISBN 87-7958-011-4
- *Basisuddannelserne*, 2001, ISBN 87-7958-013-0
- *Historie med samfundskundskab i det almene gymnasium,* 2001, ISBN 87-7958-017-3
- *Fysik i skolen – skolen i fysik*, 2001, ISBN 87-7958-020-3
- *Overgange fra hhx og htx til videregående uddannelse*, 2001, ISBN 87-7958-015-7
- *Teknik og naturvidenskab*, 2001, ISBN 87-7958-024-6
- *Undervisning i pædagogik*, 2002, ISBN 87-7958-056-4
- *Efteruddannelse af lærere på erhvervsskoler og AMU-centre*, 2002, ISBN 87-7958-062-9
- *Det Teknisk-Naturvidenskabelige Fakultet ved Aalborg Universitet,* 2002, ISBN 87-7958-032-7
- *Profiler på hhx og htx,* 2002, ISBN 87-7958-033-5
- *Masteruddannelser*, 2002, ISBN 87-7958-073-4
- *Børnehaveklassen*, 2002, ISBN 87-7958-077-7
- *Datamatikeruddannelsen,* 2002, ISBN 87-7958-078-5
- *Agricultural Science,* 2002, ISBN 87-7958-079-3
- *Folkeskolens afgangsprøver,* 2002, ISBN 87-7958-076-9
- *Efter- og videreuddannelse af undervisere på mellemlange videregående uddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-096-3
- *Pædagoguddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-100-5
- *Eksamensformer i det almene gymnasium,* 2003, ISBN 87-7958-104-8

- *Vilkår for pædagogisk udviklingsarbejde,* 2003, ISBN 87-7958-107-2
- *Engelsk i grundskolen,* 2003, ISBN 87-7958-113-7
- *Engelsk i grundskolen (delrapport),* 2003, ISBN 87-7958-114-5
- *Personlige uddannelsesplaner på tekniske erhvervsuddannelser,* 2003, ISBN 87-7958-115-3
- *Læreruddannelsen,* 2003, ISBN 87-7958-123-4
- *Tysk på universitetet,* 2003, ISBN 87-7958-118-8

Rapporterne kan læses på EVA's hjemmeside www.eva.dk eller købes hos:

Danmark.dk's netboghandel
Telefon 18 81
H www.danmark.dk/netboghandel