

Læreruddannelsen

Evaluering af Grønlands læreruddannelse på Ilinniarfissuaq



Lærerruddannelsen

Evaluering af Grønlands lærerruddannelse på Ilinniarfissuaq

2016

Lærerruddannelsen

© 2016 Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

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

ISBN (www) 978-87-7958-920-9

Foto: Ilinniarfissuaq

Indhold

1	Overordnet anbefaling og vurdering	6
2	Indledning	11
2.1	Evalueringsgrundlag	11
2.2	Datakilder i evalueringen	12
2.3	Læsevejledning	14
3	De nyuddannede lærere	15
3.1	Utilstrækkelige faglige kompetencer	15
3.1.1	Lave karakterer i flere linjefag	15
3.1.2	Lavere fagligt niveau, end hvad karaktererne viser	17
3.1.3	Interessentgrupper peger i varierende grad på faglige udfordringer	18
3.1.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	20
3.2	Manglende professionskompetencer	20
3.2.1	Klasseledelse og elever med særlige behov	20
3.2.2	Didaktiske kompetencer: differentieret undervisning m.m.	21
3.2.3	Planlægning og evaluering	23
3.2.4	Forældresamarbejde	24
3.2.5	Lærerne er godt rustet til det kollegiale samarbejde	25
3.2.6	Professionskompetencerne set i forhold til ældre lærere	26
3.2.7	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	26
3.3	Mangel på lærere med linjefag	27
3.3.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	28
4	Undervisningen	29
4.1	Studieordningen – et godt udgangspunkt	29
4.1.1	Studieordningen afspejler folkeskolens behov og lovens intentioner	29
4.1.2	Studieordningen er ikke gennemarbejdet	30
4.1.3	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	30
4.2	Vanskeligt at holde fagligt niveau i linjefagene	30
4.2.1	Eksamensredegørelserne er usystematiske og mangelfulde	31
4.2.2	Fagligt niveau lavt i de fleste observerede lektioner	31
4.2.3	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	32
4.3	Undervisningen giver ikke tilstrækkelige professionskompetencer	32
4.3.1	Undervisningen fokuserer ikke på elever med særlige behov og i for ringe grad på klasseledelse	32
4.3.2	Uklarhed om didaktiske kompetencer	33
4.3.3	Planlægning og evaluering indgår ikke i læringsmålene	35
4.3.4	Samarbejde med forældre er ikke en del af undervisningen	36
4.3.5	Det kollegiale samarbejde trænes	36
4.3.6	Undervisningen er ikke eksemplarisk	37
4.3.7	Professionskompetencer samlet set	37
4.3.8	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	38
4.4	God struktur for praktikken	38
4.4.1	De studerende er glade for praktikken	39
4.4.2	Ensidig godkendelse af praktikken	39
4.4.3	Sparsomt samarbejde med praktikskolerne	40

4.4.4	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	40
4.5	Støtte og vejledning til de studerende	41
4.5.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	42
5	Optagelse af studerende	43
5.1	Svagt ansøgerfelt til Ilinniarfissuaq	43
5.1.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	44
5.2	Dårlige forudsætninger i linjefag	45
5.2.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	45
5.3	Mangel på lærere med linjefag i folkeskolen	46
5.3.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	46
6	Videngrundlag og rammer	47
6.1	Underviserne har relevante kompetencer	47
6.2	Usystematisk kontakt til praksis i folkeskolen	48
6.2.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	48
6.3	Ringe forskningsbaseret af undervisningen	49
6.3.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	50
6.4	Historiske fysiske rammer	51
6.4.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	51
7	Ledelse, samarbejde og kultur	52
7.1	Der savnes faglig og strategisk ledelse	52
7.2	Forskellige læringssyn og mangel på faglig dialog	53
7.3	Underviserne bør samarbejde mere	54
7.4	Arbejdsklima og medindflydelse	54
7.5	Utilstrækkelig kvalitetssikring	55
7.5.1	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	55
7.6	Behov for en kultur med mål og konsekvens	56
7.6.1	Det sociale og kulturelle miljø fungerer godt	56
7.6.2	Forskel på graden af engagement og ansvarsbevidsthed	56
7.6.3	Uddannelsen stiller ikke tydelige krav om forpligtelse og ansvar	57
7.6.4	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	58
7.7	Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger	58
Appendiks		
Appendiks A: Evalueringsmetoder		60

1 Overordnet anbefaling og vurdering

Læreruddannelsen på Ilinniartissuaq på Ilisimatusarfik (Grønlands Universitet) er den største videregående uddannelse i Grønland med et gennemsnitligt årligt optag på 66 nye studerende i de seneste seks år. Uddannelsen har en lang historie og er formet af en seminarietradition med fokus på almen dannelse og udvikling af de studerende. Ilisimatusarfik har taget initiativ til en evaluering af læreruddannelsen med nedsættelse af et ekspertpanel og indhentning af data og vurderinger, som belyser kvaliteten af uddannelsen. Evalueringen bygger på input fra mange forskellige kilder, herunder en redegørelse fra Ilinniartissuaq, spørgeskemaundersøgelser blandt uddannelsens undervisere og nyuddannede lærere, en ekstern bedømmelse af bachelorprojekter og eksamensredegørelser, observationer af undervisningslektioner samt ekspertpanelets besøg på uddannelsen med interview med ledelse, undervisere, studerende, praktikleder, skoleledere og nyuddannede lærere.

Evalueringen viser, at uddannelsen i dag har en række alvorlige kvalitetsudfordringer og ikke på en tilfredsstillende måde imødekommer behovet for kvalificerede lærere i folkeskolen. Det nedsatte ekspertpanel anbefaler, at universitetet tager initiativ til en omfattende videreudvikling af uddannelsen hen imod en moderne professionsorienteret læreruddannelse med langt bedre kobling til praksis i folkeskolen og med fokus på at opøve solid faglig viden, didaktiske færdigheder og professionskompetence hos de studerende.

Udfordringernes karakter og læreruddannelsens store betydning for det grønlandske samfund gør, at en omfattende kvalitetsudvikling bør igangsættes hurtigt. Panelet vurderer, at det er nødvendigt at tænke i en såkaldt turn-around for at vende en negativ udvikling og tilføre ny dynamik til uddannelsen. Målet er, at læreruddannelsen opbygger en ambitiøs kultur med en vedvarende indsats for, at alle studerende ender med stærke og relevante kompetencer til jobbet som lærer. Kun på den måde vil læreruddannelsen kunne bidrage til at løfte eleverne i folkeskolen.

Ekspertpanelet anbefaler kraftigt, at Ilisimatusarfiks ledelse gør det til sin førsteprioritet i en år-række at løfte læreruddannelsens kvalitet. Hidtil har læreruddannelsen ikke profiteret af at blive en del af universitetet, idet Ilinniartissuaq ledelsesmæssigt, fagligt og fysisk reelt er fortsat som en selvstændig enhed. Panelet vurderer, at der i første omgang er behov for, at universitetet sætter et særligt ledelsesfokus på læreruddannelsen i en femårsperiode. I denne periode skal læreruddannelsens ledelse og undervisere finde og implementere holdbare løsninger på de forhold på uddannelsen, som i dag fungerer dårligt og bidrager til lav kvalitet i uddannelsen.

Udviklingsarbejdet skal være bygget op om en samlet vision for en restruktureret læreruddannelse og kan fx dreje sig om temaer som intern organisering og kvalitetssikring på Ilinniartissuaq, praktik, didaktik, forskningsbaseret, kvalitet af fagplaner, feedback og evaluering, optagesystem, studiemiljø og -kultur mv. Ekspertpanelet anbefaler, at universitetet i en midlertidig periode afsætter en vis ekstra finansiering til læreruddannelsen, hvis det viser sig nødvendigt med midler for at få udviklingsarbejdet koordineret og gennemført, fx til referencegrupper for de enkelte delprojekter og ledelse af det samlede arbejde.

Ekspertpanelet anbefaler i den forbindelse, at de mange faglige ressourcer på universitetet og rundt omkring læreruddannelsen aktiveres og inddrages i videst muligt omfang til glæde for de studerende. Fx kan forskere fra universitetet undervise i undersøgelses- og analysemetodik og vejlede i forbindelse med projektopgaver; lærere fra folkeskolerne kan ansættes i delte stillinger med fokus på praktiske øvelser i undervisningsdifferentiering, klasseledelse og andre professionskompetencer; og lærere og andre med relevante kompetencer kan varetage dele af den ordinære un-

dervisning i linjefag med svært besættelige stillinger. Skoleledere, folkeskolelærere og andre interessenter kan ligeledes inddrages i referencegrupper for at sikre, at der er et fagligt indhold i linjefagene, som svarer til folkeskolens behov.

Ekspertpanelet anbefaler desuden, at læreruddannelsen tager initiativ til en årlige konference for uddannelsens interessenter, så udviklingsarbejdet på uddannelsen kan understøttes af input fra interessenter og samarbejdspartnere.

Ekspertpanelet bygger sine overordnede anbefalinger på en analyse og vurdering af kompetencerne hos læreruddannelsens dimittender, af undervisningens og praktikkens kvalitet, optaget på uddannelsen, uddannelsens videngrundlag og endelig uddannelsens ledelse og organisation. Nedenfor følger et resume af panelets analyser og vurderinger.

Nyuddannede lærere med utilstrækkelige kompetencer

Læreruddannelsens udfordringer kommer til udtryk, ved at mange færdiguddannede ikke er klædt tilstrækkeligt godt på til at skulle fungere som lærere i folkeskolen. For det første er der for mange studerende, som ikke opnår et højt fagligt niveau i deres linjefag. Evalueringen viser således, at der i flere store fag er et lavt karaktergennemsnit ved de afsluttende eksaminer, og at forholdsvis mange studerende enten dumper eller opnår en lav karakter, selvom der også er studerende, som opnår gode karakterer. I nogle sprogfag er det faglige niveau tilsyneladende katastrofalt lavt. En ekstern bedømmelse af 15 bacheloropgaver tyder på, at udfordringerne med at give de studerende et højt fagligt niveau er større, end hvad en gennemgang af afgangskarakterer umiddelbart viser. Karaktererne ved den eksterne bedømmelse var samlet set lavere end de afgivne karakterer ved eksamen på læreruddannelsen. 7 af de 15 bacheloropgaver stod på baggrund af det skriftlige arbejde til ikke at bestå, hvis de skulle vurderes efter kravene på en dansk læreruddannelse. Det fremgik af den eksterne bedømmelse, at de studerende ofte har svært ved at forholde sig analytisk til en problemstilling og ved at koble teorier til pædagogisk praksis.

For det andet opnår de studerende ikke tilstrækkeligt gode kompetencer til at håndtere de mange forskelligartede opgaver, som følger med professionen som lærer i folkeskolen. Dette billede tegnes både af skoleledere og af en spørgeskemaundersøgelse blandt dimittender fra læreruddannelsen. Mange dimittender er ikke blevet tilstrækkeligt rustet til opgaver som at lede en klasse, undervise forskellige elevtyper, differentiere undervisningen, arbejde med Effektive Undervisningsprincipper, arbejde med læringsmål, handleplaner og evaluering samt indgå i forældresamarbejdet.

For det tredje kommer de nyuddannede lærere fra Ilinniartissuaq ofte ud med kombinationer af linjefag, som ikke modsvarer behovene på folkeskolerne. For mange har valgt grønlandsk sammen med et praktisk eller kreativt fag, og antallet af dimittender i både små og store linjefag varierer meget fra år til år.

Undervisning på for lavt niveau og med for lidt didaktisk indhold

Læreruddannelsen, som den er beskrevet i studieordningen, har en fornuftig opbygning med tre linjefag og integration af didaktik i linjefagene. De indholdsmæssige beskrivelser af fagene forekommer fornuftige, om end beskrivelserne af de enkelte fag ikke er gennemarbejdede, og fagernes mål ikke altid er formuleret som læringsmål. En ekstern bedømmelse af eksamensredegørelserne og observationer af undervisningslektioner peger dog på, at studieordningens krav til det faglige indhold ikke altid indfries i undervisningen.

Undervisningen i linjefagene har et meget varierende didaktisk indhold, og observationerne af undervisningen tyder på, at de studerende i de fleste fag ikke præsenteres for konkrete undervisningsmetoder, som de kan anvende i folkeskolen. De studerende hjælpes således dårligt til at omsætte den teoretiske undervisning til konkret undervisningspraksis. Undervisningen synes også ofte at sigte mod, at de studerende skal forstå og kunne reproducere den præsenterede teori, snarere end mod at arbejde kritisk med teoriens anvendelighed i undervisningen i folkeskolen. Der findes dog også eksemplarisk undervisning på læreruddannelsen, som lykkes med alle disse ting.

En lang række af de professionskompetencer, som de studerende vil få brug for som nyuddannede lærere, opøves og trænes ikke på læreruddannelsen. Interview med både studerende, undervisere og skoleledere samt spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere viser entydigt, at undervisningen har et meget lille fokus på emner som differentieret undervisning, klasseledelse, elever med særlige behov, elevplaner, læringsmål, Effektive Undervisningsprincipper, evaluering, forældresamarbejde mv.

Praktikken er velstruktureret med fem praktikperioder med forskelligt fokus. De studerende er glade for praktikken, men der er stor forskel på, hvor godt praktikken er forberedt, og hvor godt den bliver fulgt op i undervisningen. Der er meget begrænset kontakt mellem læreruddannelsen og praktikskolerne, og der er ikke tilstrækkelige mekanismer til at sikre, at kvaliteten af praktikerne er i orden. Praktiklærerne er ofte ikke blevet forberedt på deres rolle, og læreruddannelsen har helt overladt det til praktikskolerne at vurdere den studerendes udbytte af praktikken.

Optagelse af for mange studerende med svage forudsætninger

Læreruddannelsen har vanskeligt ved at tiltrække de dygtigste studerende fra gymnasiet (GUX), og der er derfor behov for at styrke læreruddannelsens omdømme. Indgangsforudsætningerne hos mange af de studerende er på et lavt niveau, hvilket blandt andet skyldes, at en stor gruppe af de studerende bliver optaget med et lavere karaktergennemsnit end det, som uddannelsen egentlig anser som nødvendigt. En del studerende vælger derfor linjefag, som har ry for at være lette, fx kunst, håndarbejde og grønlandsk. I flere linjefag, fx engelsk og matematik, er de specifikke indgangsforudsætninger hos nogle studerende så svage, at undervisningens niveau og indhold bliver påvirket, og at de studerende har vanskeligt ved at nå det forventede afgangsniveau. Der er derfor behov for øjeblikkeligt at styrke det faglige indgangsniveau i læreruddannelsens centrale undervisningsfag.

Svag forskningsbaserings og ringe kontakt til professionen

Forskningsbaserings af undervisningen på læreruddannelsen er for svag, og de studerende præsenteres i alt for ringe omfang for relevant ny forskning. Uddannelsens forsknings- og udviklingsaktiviteter er for få og tilfældige til for alvor at kunne sikre et levende udviklingsmiljø og en tilfredsstillende tilgang af ny viden til læreruddannelsen. Det er en mindre gruppe af undervisere, der står for størstedelen af aktiviteten. Der har ikke været klare forventninger fra ledelsens side til, i hvilket omfang undervisere skal engagere sig i forsknings- og udviklingsaktiviteter, men uddannelsen har arbejdet på at udvikle en forskningsstrategi, som kan lægge det fremtidige arbejde i klarere rammer.

Universitetet har allerede forsøgt at styrke forskningsbaserings af læreruddannelsen gennem både ansættelse af en professor og ansættelse af ph.d.-studerende, men udbyttet for undervisere og de studerende har været for begrænset til, at initiativerne for alvor kan tillægges afgørende betydning. Det har været et problem, at ikke alle forskeransatte er bosat i Grønland, da det begrænser deres mulighed for at bidrage til at styrke undervisergruppen og studiemiljøet i dagligdagen.

Ilinniarfissuaq som institution har ligeledes for ringe kontakt til praksis og for ringe viden om udviklingen i den grønlandske folkeskole, og spørgeskemaundersøgelsen blandt undervisere viser, at underviseres kontakt til skolerne også er begrænset. De studerendes praktikperioder giver kun anledning til begrænset kontakt mellem uddannelsen og skolerne, og kun nogle få af underviserne er engagerede i udviklingsprojekter sammen med skolerne. Den manglende kontakt bevirker, at underviserne har vanskeligt ved at relatere undervisningen på læreruddannelsen til den virkelighed, de studerende skal virke i som færdiguddannede lærere.

Utydelig ledelse og uforpligtende kultur

En væsentlig del af læreruddannelsens udfordringer hænger sammen med udpræget mangel på pædagogisk ledelse. Det kommer til udtryk på flere områder. Helt overordnet savnes en strategisk ledelse, der udstikker retningslinjer for udviklingen af uddannelsen, og en faglig ledelse, der sikrer kvaliteten af undervisningen. Både spørgeskemaundersøgelsen blandt og interviewet med underviserne peger på, at en for lav grad af koordination og samarbejde i lærerkollegiet betyder, at underviserne bliver overladt til sig selv og ikke nødvendigvis trækker i samme retning. På det or-

organisatoriske plan er det et problem, at der er ubesatte stillinger i ledelsen, og at der i praksis ikke er en fungerende evaluerings- eller kvalitetssikringspraksis, så ledelsen må forlade sig på at forvente, at kvaliteten er i orden, uden reelt at vide det.

Læreruddannelsen er præget af en kultur, hvor der ikke udstikkes klare mål og retningslinjer, og hvor der ikke følges op eller gives feedback, fx eksplicite grænser for fravær, tilbagemelding fra ledelsen til underviserne på deres eksamensredogørelser, resultater fra de studerendes evaluering af undervisningen mv. Dermed bliver det vanskeligt at opretholde det forventede niveau på uddannelsen, og de studerende sendes ud i folkeskolen uden at være forberedt til det forpligtende fællesskab, en skole skal udgøre.

Mange detaljerede anbefalinger med hurtig virkning og simpel gennemførelse

Ekspertpanelet har formuleret en række mere detaljerede anbefalinger til, hvordan læreruddannelsen kan overkomme de påpegede udfordringer og udvikle kvaliteten af uddannelsen. Anbefalingerne er samlet i tabel 1 på næste side, hvor de opdeles efter, hvor komplekse de vil være at gennemføre, og hvor hurtig en virkning de vil have.

Anbefalingerne uddybes i rapportens kapitler – ofte med forslag til, hvordan udviklingsopgaven kan gribes an. Det er således ekspertpanelets opfattelse, at der på ingen måde er tale om en umulig opgave, selvom udfordringerne er omfattende. For det første er der, som det fremgår af tabel 1, mange anbefalinger med hurtig virkning, som det vil være forholdsvist simpelt for læreruddannelsen at gennemføre. For det andet fik ekspertpanelet under sit besøg et klart indtryk af, at der på og omkring læreruddannelsen er mange ressourcer og positive erfaringer, som det er muligt at bygge videre på og inddrage i arbejdet med at løfte læreruddannelsen til en moderne professionsorienteret og forskningsbaseret uddannelse i samklang med behovene i folkeskolen.

Tabel 1

Ekspertpanelets detaljerede anbefalinger til læreruddannelsen

	Anbefalinger med hurtig virkning	Anbefalinger med virkning på lidt længere sigt
Anbefalinger, som er forholdsvis enkle at gennemføre	<i>Læreruddannelsen anbefales at:</i> • Revidere studieordning og formulere tydelige læringsmål (4.1) • Prioritere de fagdidaktiske og professionsrettede elementer i undervisningen i stedet for abstrakt pædagogisk teori (4.3) • Lave en plan for at opøve professionskompetencer, fx klasseledelse og undervisningsdifferentiering (4.3) • Sikre sammenhæng mellem forberedelse, gennemførelse og efterbearbejdelse af praktikken (4.4) • Vejlede mere om skriftlig akademisk fremstilling og analyse (4.5) • Støtte studerende med sproglige udfordringer bedre (4.5) • Inddrage skoleledere og erfarne lærere som ressourcepersoner i undervisningen på læreruddannelsen, fx i forbindelse med professionsrettede kompetencer som klasseledelse og undervisningsdifferentiering (6.2) • Sikre, at ph.d.-stipendiater med deres forskning bidrager til udvikling af læreruddannelsens forskningsprofil og -niveau, blandt andet gennem tilstedeværelse og deltagelse i lærerkollegiet (6.3) • Sikre, at professorer bidrager til læreruddannelsens forskningsmæssige udvikling gennem tilstedeværelse og deltagelse i lærerkollegiet (6.3)	<i>Læreruddannelsen anbefales at:</i> • Genindføre besøg af linjefagslærere på praktikskolerne (4.4) • Skærpe adgangskravene til uddannelsen (5.2) • Udnævne fagansvarlige koordinators og årgangskoordinatorer (7.7)
Anbefalinger, som er mere komplekse at gennemføre	<i>Læreruddannelsen anbefales at:</i> • Tage ansvar for at evaluere og godkende praktikken (4.4) • Udøve tydeligere pædagogisk ledelse i dagligdagen (7.7) • Etablere en evalueringskultur og et kvalitetssystem (7.7) • Skabe en ambitiøs lærerkultur (7.7)	<i>Læreruddannelsen anbefales at:</i> • Udvide rekrutteringsindsatsen (5.1) • Sikre bedre overensstemmelse mellem de studerendes valg af linjefag og skolernes behov (5.3) • Indhente systematisk viden om udviklingen inden for praksisfeltet (6.2) • Opstille tydelige krav og forventninger til undervisernes deltagelse i forskning og udvikling (6.3) • Monitorere inddragelsen af forsknings- og udviklingsaktiviteter i undervisningen (6.3) • Overveje samlokalisering med universitetets øvrige uddannelser på Ilimmarfik (6.4) • Udøve ledelse med langt større strategisk perspektiv (7.7)

Note: Numrene i parentes henviser til de afsnit i rapporten, hvor anbefalingerne gives og uddybes.

2 Indledning

En omfattende evaluering af Grønlands folkeskole (EVA 2015) har vist, at skolen har en lang række udfordringer, der samlet afspejler sig i, at eleverne forlader skolen med for ringe faglige resultater, og at kun godt en tredjedel af eleverne fortsætter umiddelbart videre i uddannelsessystemet. En del af skolens udfordringer handler om ledelse, om kommunernes forvaltning og om forældrenes opbakning, men evalueringen peger ligeledes på lærernes kompetencer og ageren som en væsentlig del af udfordringen.

Dette er baggrunden for, at rektor for Ilisimatusarfik (Grønlands Universitet) har iværksat denne evaluering af læreruddannelsen. Det overordnede formål med evalueringen er således at vurdere, om læreruddannelsen i tilstrækkelig grad klæder de studerende på til at kunne varetage opgaven som lærer i folkeskolen. Målsætningen er på længere sigt, at læreruddannelsen gennem endnu bedre uddannelse af folkeskolens lærere bidrager til, at eleverne i folkeskolen opnår bedre resultater. Vigtigheden af lærerens uddannelse understreges af forskning, som viser, at lærernes kompetencer er den faktor næst efter social baggrund, der har størst betydning for elevernes udbytte af deres skolegang.¹ I skoleåret 2013/14 havde 78 % af lærerne i folkeskolen en forskolelærer- eller læreruddannelse, mens de resterende 22 % var timelærere.²

Læreruddannelsen udbydes på Ilinnarfissuaq, det tidligere lærerseminarium i Nuuk, der siden 2008 har været en del af Ilisimatusarfik under navnet Institut for Læring.

2.1 Evalueringsgrundlag

Evalueringen tager afsæt i uddannelsens egen formålsbeskrivelse, folkeskolelovens bestemmelser om lærernes opgaver og undervisningsprincipper, evalueringen af folkeskolen og det nedsatte ekspertpanels syn på, hvad der kendetegner en læreruddannelse af høj kvalitet, blandt andet baseret på tidligere evalueringer af læreruddannelser i Danmark og resten af Norden.

Formålsbeskrivelse

Læreruddannelsens formål fremgår af den gældende studieordning fra 2014:

Formål med læreruddannelsen ved Institut for Læring

- Er at uddanne lærere til folkeskolen og tillige give et grundlag for anden undervisning
- Er at være adgangsgivende for videreuddannelse på master- og kandidatuddannelser

Med særligt fokus på en sammentænkning af det faglige og det pædagogiske skal læreruddannelsen give den faglige og pædagogiske indsigt, som er nødvendig for at kunne virke som lærer. Koblingen af teori og praksis står centralt i læreruddannelsen, hvor praktikken har til formål at give øvelse i – og skabe afsæt for refleksion over – lærerpraksis.

Formålsbeskrivelsen i den aktuelle studieordning er uændret fra studieordningen fra 2009.

Folkeskoleloven

I 2003 blev der gennemført en større reform af folkeskolen. Reformen blev kaldt Atuarfitsialak (Den gode skole). I en pjece³ til forældrene beskrives den på denne måde:

¹ Nordenbo S.E. et al. (2008): Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole, *Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning*, citeret fra EVA (2011): Ny lærer, en evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen

² Tal om lærerdækning fra Kanukokas (Det kommunale samvirkes) hjemmeside.

³ Om Atuarfitsialak – håndbog til forældre, Inerisaavik 2004. *Fremhævelserne er fra den oprindelige tekst.*

[Folkeskoleloven] bygger på et **læringssyn**, der indeholder en bred vifte af værdier og kompetencer, som man ønsker at eleverne udvikler. Kompetencer som: at kunne arbejde selvstændigt og at kunne arbejde sammen, at have **selvværd** og have respekt for andre menneskers værdier og holdninger, at have rod fæste i egen **kultur** og have indsigt i og forståelse for andre kulturer samt at forstå eget og andres ansvar i forhold til at fastholde og videreudvikle vores **demokratiske samfund**.

Læringssynet tager udgangspunkt i, at hver enkelt elev er et helt og unikt menneske, hvilket indebærer, at undervisningen tager udgangspunkt i den enkelte elev i erkendelse af, at børn lærer på forskellig måde.

Disse værdier er indbygget i **læreplanernes** obligatoriske **læringsmål** og i de vejledende undervisnings- og evalueringsforslag. I alle fag og fagområder indgår selvstændighed og samarbejde, egen og andre kulturer samt hensynet til den enkelte elev og klassen som helhed. Respekten for det enkelte menneske og de demokratiske samfund går således som en rød tråd fra [lovens] overordnede formål gennem **trinformål, fagformål og læringsmål**.

Reformens målsætninger er stadig gældende i den nuværende folkeskolelov fra 2012.

Evalueringen af folkeskolen

Evalueringen af folkeskolen pegede på følgende forhold, der har relevans for læreruddannelsen:

- Folkeskoleloven fastlægger, at undervisningen skal svare til den enkelte elevs behov, rumme udfordringer for alle elever og tilrettelægges under hensyntagen til de mål, lærer og elev samarbejder om at fastlægge i elevens handleplan. Evalueringen viser, at dette ikke er blevet den dominerende måde at arbejde på i skolen.
- Det er et fåtal af lærerne, der planlægger deres undervisning ud fra elevernes handleplaner. De fleste tager afsæt i læringsmålene, men ikke som individuelle mål for den enkelte elev – de anvendes snarere mere traditionelt som læseplaner.
- I den observerede undervisning ses ikke mange tilbøj til differentieret undervisning.
- Effektive Undervisningsprincipper, der er forsøgt indført som et bud på, hvordan man konkret kan arbejde ud fra folkeskolelovens paragraffer om undervisningens udgangspunkt og tilrettelæggelse, er kun i begrænset omfang taget i brug.
- Skolereformens mange nye redskaber til planlægning og evaluering af undervisningen – læringsmål, handleplaner, trintest osv. – er blevet taget i anvendelse og er blevet en del af måden at arbejde på, men kun for en del af lærerne. Evalueringen anslår, at ca. en tredjedel af lærerne ikke arbejder systematisk med evaluering.
- En stor del af lærerne peger på udfordringer med elever med uhensigtsmæssig adfærd, manglende motivation og/eller sociale problemer, der bæres med ind i skolen og gør det vanskeligt at gennemføre undervisningen. De peger desuden på, at eleverne har et fagligt niveau, der er svært at løfte.
- Lærerne giver mange steder udtryk for, at samarbejdet i lærerkollegiet er en udfordring, som betyder, at undervisningen ikke kommer til at fungere optimalt.
- Antallet af aflyste timer på grund af lærerfravær er meget stort.
- Lærerne oplever, at forældrenes engagement i deres børns skolegang generelt er problematisk lille, samtidig med at der er engagerede forældre, der er meget kritiske over for det, skolen tilbyder deres børn. Mange lærere har gode tanker om forældresamarbejdet, men evalueringen peger på, at det skal bredes ud og gøres alment.

2.2 Datakilder i evalueringen

I forbindelse med evalueringen af læreruddannelsen er der blevet indhentet en stor mængde data fra en række forskellige kilder. Data er indhentet ved hjælp af følgende syv metoder:

1 Redegørelse fra læreruddannelsen

Ilinniartissuaq har udarbejdet en skriftlig redegørelse med oplysninger om læreruddannelsen og vurderinger af uddannelsens styrker og svagheder. Redegørelsen blev udarbejdet med udgangspunkt i en vejledning fra EVA.

- 2 Spørgeskemaundersøgelse blandt læreruddannelsens lærere
Læreruddannelsens undervisere deltog i en spørgeskemaundersøgelse om deres vurdering af de studerende, i hvor høj grad uddannelsen er forskningsbaseret, hvorvidt uddannelsen giver de studerende tilstrækkelige faglige kompetencer, samarbejdet med institutledelsen, underviserens kompetencer og undervisningens sammenhæng med folkeskolen. 21 undervisere havde mulighed for at deltage i undersøgelsen. Der indkom svar fra 19 undervisere, hvilket giver en tilfredsstillende svarprocent på 90 %.
- 3 Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere
Dimittender ansat som lærere i folkeskolen deltog i en spørgeskemaundersøgelse med fokus på deres udbytte i forhold til deres nuværende lærerjob, deres engagement under uddannelsen, hvordan uddannelsen var tilrettelagt, hvordan praktikophold blev oplevet, underviserens faglige og pædagogiske kompetencer og rammerne omkring uddannelsen. Spørgeskemaet blev udsendt til 118 dimittender, hvoraf de 66 besvarede skemaet. Det svarer til en svarprocent på 56 %, hvilket EVA finder tilfredsstillende.
- 4 Ekspertvurdering af det faglige niveau
Fem eksterne fageksperter i fem forskellige fag fik til opgave at vurdere læreruddannelsens studieordning, eksamensordning, læringsmål og pensum for at se, om disse er indbyrdes sammenhængende og på et tilstrækkeligt højt niveau. Hver af fagekserterne blev også bedt om at læse tre bachelorprojekter i deres respektive fag for at vurdere projekternes niveau og de anvendte bedømmelseskriterier.
- 5 Observationer af undervisning
Forud for selve besøget på Ilinniarfissuaq overværede to konsulenter fra EVA undervisning i seks lektioner i seks forskellige fag på forskellige årgange med det formål at få et billede af undervisningsformerne, temaerne for og niveauet i undervisningen og af, om fagdidaktik indgår i linjefagsundervisningen, og hvordan de studerende deltager og bidrager i undervisningen.
- 6 Besøg på Ilinniarfissuaq
Ekspertpanelet og EVA's konsulenter deltog i et besøg på Ilinniarfissuaq, der strakte sig over tre dage. I løbet af besøget gennemførtes interview med ledelse, undervisere, studerende og praktikvejleder fra uddannelsen samt interview med censorer, nyuddannede lærere og skoleledere fra Nuuk.
- 7 Telefoninterview med skoleledere på kysten
Efter besøget gennemførte EVA telefoninterview med ti skoleledere fra skoler på kysten, som har nyuddannede dimittender fra Ilinniarfissuaq ansat som lærere. Interviewene skulle supplere det perspektiv, som interviewet med skoleledere fra Nuuk gav under besøget.

Evalueringens organisering

EVA har i samarbejde med Ilisimatusarfik nedsat et ekspertpanel, som har det faglige ansvar for evalueringens vurderinger og anbefalinger. Panelet deltog i alle interview under besøget på Ilinniarfissuaq og har gennemgået det øvrige datamateriale om læreruddannelsen. Panelet er sammensat, så dets medlemmer samlet set repræsenterer en bred vifte af perspektiver på læreruddannelsen. Medlemmerne er:

- Ellen J. Karlsen, afdelingsleder i evalueringsafdelingen, Inerisaavik
- Ane Solveig Hansen, skoleinspektør på Atuarfik Jørgen Brønlund, Ilulissat
- Wenche Jakobsen, prorektor for uddannelse og kvalitet ved Universitetet i Tromsø
- Jens Rasmussen, professor ved Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet.

Ekspertterne har i vurderingen af læreruddannelsen lagt den fælles opfattelse til grund, at der skal være en meget direkte overensstemmelse mellem folkeskolen og læreruddannelsen, i den forstand at uddannelsen skal give de færdiguddannede lærere viden, færdighed og kompetencer til professionelt at kunne varetage de opgaver, der er behov for i skolen. Ud over en relevant faglig viden i undervisningsfagene skal læreruddannelsen derfor fx også gøre de studerende i stand til i

praksis at kunne differentiere undervisningen, kunne lede klasserummet, kunne opstille og evaluere mål for undervisningen, kunne varetage forældresamarbejdet mv. Ekspertpanelet lægger sig hermed i forlængelse af den generelle udvikling af læreruddannelsen i de nordiske lande fra en seminariebaseret uddannelse med mange almindelige elementer til en moderne professionsrettet uddannelse med kompetencemålsstyring, en tydelig forskningsbaseret og vægt på didaktik og fagdidaktik frem for almenpædagogisk teori.

EVA har det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen. Specialkonsulent Helene Brochmann og chefkonsulent Tue Vinther-Jørgensen har været ansvarlige for gennemførelsen af evalueringen og udarbejdelsen af denne rapport i samarbejde med metodekonsulent Niels Peter Mortensen og evalueringsmedarbejder Najaaraq Mathiassen.

2.3 Læsevejledning

Kapitel 3 handler om de nyuddannede lærere, som læreruddannelsen sender af sted. Der tegnes et billede af de nyuddannedes faglige og professionsrettede kompetencer, og hvordan de passer med skolens behov.

Kapitel 4 handler om den undervisning og praksiserfaring, de nyuddannede har fået i løbet af uddannelsen, og som altså er grundlaget for de kompetencer, de kommer ud i folkeskolen med.

I de efterfølgende tre kapitler ser vi så på forhold, der har afgørende betydning for undervisningskvalitet og læreruddannelsens forudsætninger for at uddanne dygtige lærere.

Kapitel 5 handler om optagelse af nye studerende og de studerendes kvalifikationer til at gennemføre uddannelsen med tilfredsstillende resultat.

Kapitel 6 handler om uddannelsens videngrundlag og de fysiske rammer om undervisningen. Kapitlet ser på undervisernes kompetencer, inddragelse af ny viden fra forskningen og kontakt med praksis med henblik på sikring af undervisningens relevans. Kapitlet ser også på linniarfissuaqs bygninger og faciliteter.

Kapitel 7 handler om uddannelsens organisering, ledelse og kultur med særligt henblik på de dele, der understøtter undervisningen: pædagogisk ledelse, samarbejde i styrende organer og råd samt samarbejde mellem underviserne om de enkelte klasser og årgange. Vi ser også på, hvordan der arbejdes med kvalitetssikring af undervisningen. I forlængelse af dette undersøger kapitlet, hvilken "lærerkultur" der formidles til de studerende, og som dermed farver deres virke som lærere bagefter.

3 De nyuddannede lærere

I det indledende kapitel beskrev vi afsættet for evalueringen med konstateringen af, at der er store problemer i den grønlandske folkeskole: Dels når eleverne ikke et tilstrækkeligt højt fagligt niveau, dels er lærerne udfordrede af elever med særlige behov, forældresamarbejde m.m. Desuden viste evalueringen af folkeskolen, at lærerne i folkeskolen for en stor dels vedkommende ikke bruger de redskaber, folkeskoleloven kræver, i forbindelse med undervisningens tilrettelæggelse, fx evalueringer, handleplaner osv.

Dette kapitel gennemgår de nyuddannede læreres kompetencer med hensyn til de samme temaer. Læreruddannelsen uddanner lærere med gode kompetencer, men ekspertpanelet vurderer, at de lærere, der uddannes fra Ilinniarfissuaq, generelt set ikke har et tilstrækkeligt højt fagligt og didaktisk niveau. Evalueringens datagrundlag peger entydigt på, at dimittenderne mangler såvel faglige som professionsrettede kompetencer. Desuden er der en uoverensstemmelse mellem dimittendernes valg af linjefag og behovet i folkeskolen.

Vurderingerne i kapitlet baserer sig på oplysninger fra Ilinniarfissuaqs redegørelse, spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere, eksterne bedømmelser af eksamensgrundlag (pensum) og bachelorprojekter samt interview med nyuddannede lærere, undervisere, censorer og skoleledere.

3.1 Utilstrækkelige faglige kompetencer

Læreruddannelsen har udfordringer med at løfte de studerende til et tilstrækkeligt højt fagligt niveau. Udfordringerne relaterer sig både til forståelse og færdighed i fagene og til de studendes evne til at reflektere og omsætte deres faglige viden til analyse og undervisningspraksis. Denne vurdering baserer ekspertpanelet på en række forskellige forhold:

- Mange studerende opnår lave karakterer ved den afsluttende eksamen i linjefagene.
- En ekstern bedømmelse af 15 bacheloropgaver tyder på, at den faglige kvalitet er lavere, end hvad de afgivne karakterer viser.
- Censorer og dimittender og en række skoleledere og undervisere peger på faglige udfordringer hos studerende og dimittender.

De forskellige forhold bliver gennemgået mere detaljeret i det følgende.

3.1.1 Lave karakterer i flere linjefag

De afgivne karakterer ved de afsluttende eksaminer for de seneste to årgange viser niveaumæssige svagheder i fagene engelsk, fysik/kemi, matematik og dansk – altså fire af de fem ”store” fag i folkeskolen. Det fremgår af tabel 2 på næste side.

Da årgangene er små, er karakterer for afgangseksaminerne i 2014 og 2015 slået sammen. Gennemsnittet i de enkelte fag vises i nedenstående tabel – idet bogstavbetegnelserne er oversat til karaktererne på 7-trinsskalaen for at kunne lave beregningerne:⁴

⁴ 12 svarer til A på den grønlandske skala, 10 = B, 7 = C, 4 = D, 02 = E, 00 = Fx og -3 = F.

Tabel 2**Karaktergennemsnit ved afsluttende eksaminer, 2014 og 2015 samlet**

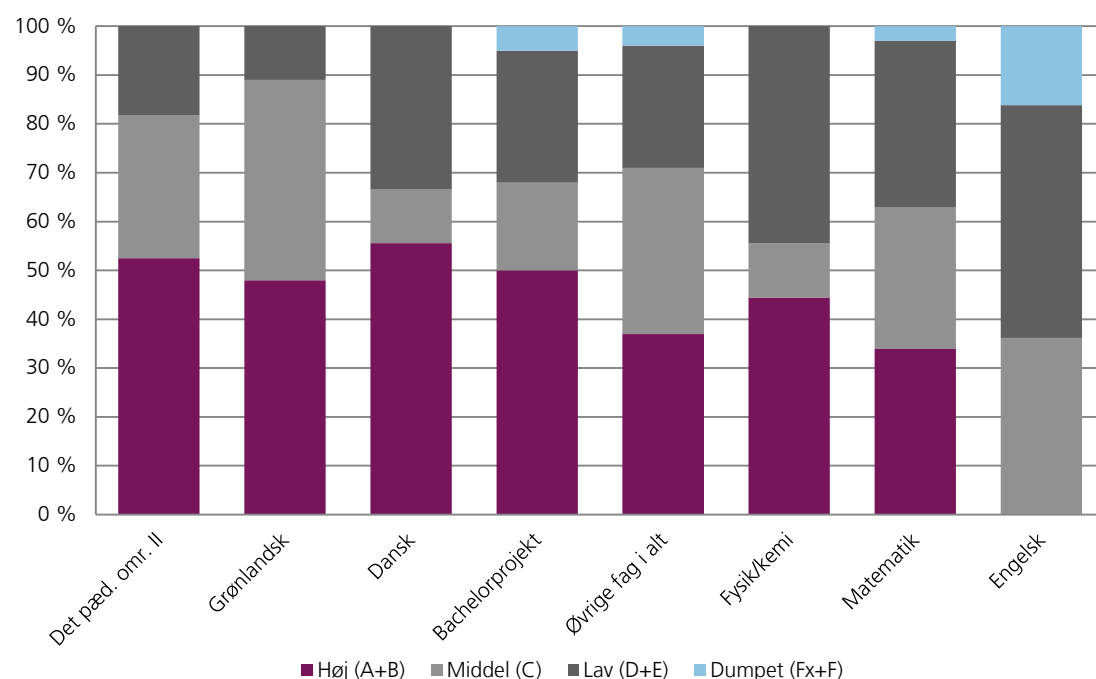
	Gennemsnitskarakter	Antal aflagte eksaminer
Det pædagogiske område II	8,5	86
Grønlandsk	8,4	44
Dansk	7,7	9
Bachelorprojekt	7,4	90
Øvrige fag i alt	7,2	68
Fysik/kemi	6,8	9
Matematik	6,7	38
Engelsk	4,1	8

Kilde: Oplysninger fra Ilinniarfissuaq, november 2015.

De studerende opnår generelt gode karakterer inden for det pædagogiske fagområde, mens gennemsnittet i engelsk ligger særdeles lavt på 4,1. I matematik og fysik/kemi ligger det på hhv. 6,7 og 6,8. I dansk er gennemsnittet højere, 7,7, men det dækker over en stor spredning med en lille midtergruppe og en stor top og bund. En tredjedel af de i øvrigt kun ni studerende, der afsluttede med dansk i 2014/15, har fået karaktererne D (4) eller E (02).

Figur 1 viser karakterfordelingen i fagene. I nogle fag, fx inden for det pædagogiske område og i grønlandsk, opnår mange studerende en høj karakter eller en middelhøj karakter. I andre fag er der en forholdsvis stor andel af de studerende, som kun opnår en lav afgangskarakter i deres linjefag eller ligefrem dumper, fx i engelsk, matematik og fysik/kemi. I fysik/kemi har ingen af de studerende opnået topkarakter, og i engelsk er der hverken givet karakteren A eller B. Figurens lyse og skraverede felter viser, hvor mange der har opnået D (4) eller derunder. Det gælder 33 % af de studerende i dansk, 37 % i matematik, 44 % i fysik/kemi og 67 % i engelsk. Samlet set er der givet D eller derunder ved 29 % af de afsluttende eksaminer i linjefag (51 ud af 176 eksaminer).

Figur 1
Fordelingen af karakterer i de enkelte fag



Note: Figuren viser karaktererne i de afsluttende fag (det pædagogiske område II, linjefag og bachelorprojekt) for de to årgange, der afsluttede uddannelsen i hhv. 2014 og 2015. De studerende, der ikke bestod i 2014, er siden gået til reeksamen og har bestået. Enkelte fra sommeren 2015 skal til reeksamen i vinteren 2015. Søjlerne er sorteret efter det samlede karaktergennemsnit for hvert fag.

Kilde: Oplysninger fra Ilinniarfissuaq, november 2015.

Ekspertpanelet betragter det som et stort problem for læreruddannelsen, at en relativt stor gruppe af de studerende kun opnår en lav karakter i deres linjefag. Det giver de færdiguddannede lærere dårlige forudsætninger for at bidrage til at løfte det faglige niveau i folkeskolen.

3.1.2 Lavere fagligt niveau, end hvad karaktererne viser

En ekstern bedømmelse af et udvalg af bacheloropgaver tyder på, at problemet med lave karakterer i linjefagene reelt er endnu større, end de ovenstående analyser viser. Som et led i evalueringen har vi bedt fem udefrakommende bedømmere uden tilknytning til læreruddannelsen om hver at vurdere tre bachelorprojekter fra læreruddannelsen i hhv. grønlandsk, dansk, engelsk, matematik og fysik/kemi.⁵ Følger man vurderingerne i den eksterne bedømmelse, burde karakterniveauet rykkes ét eller måske ligefrem to trin ned.⁶

I forbindelse med fortolkningen af forskellene på bedømmelserne skal det bemærkes, at den oprindelige karakter er givet som en samlet karakter for den skriftlige opgave og en mundtlig fremlæggelse. Der kan altså være tale om, at fremlæggelsen har trukket op eller ned. De eksterne bedømmers vurderinger af de skriftlige opgaver peger dog så entydigt mod et lavere karakterniveau, at det ikke skønnes sandsynligt, at forskellen i forhold til de oprindeligt afgivne karakterer blot kan henføres til gode mundtlige præstationer fra de studerende i eksamenssituationen.

Bedømmelse af de enkelte opgaver

De eksterne bedømmere er blevet bedt om at vurdere opgaverne både ud fra den studieordning, de er skrevet under (altså læreruddannelsens 2009-ordning), og, hvad angår dansk, engelsk, matematik og fysik/kemi, efter de gældende krav på den danske læreruddannelse. I dansk, engelsk og fysik/kemi har dette givet anledning til vurderinger, der konsekvent er lavere, når opgaverne bliver vurderet efter den danske målestok, end når de måles efter den grønlandske.

Resultatet af den eksterne vurdering af de 15 beståede bacheloropgaver er, at:

- 10 af de 15 opgaver bedømmes til en lavere karakter, end de havde fået oprindeligt. Heraf bedømmes 7 opgaver to eller tre karakterer under den oprindelige karakter.
- Kun 1 af de 5 opgaver, der oprindeligt var vurderet til A, får samme positive vurdering. Til gengæld vurderes 1 af opgaverne mere positivt end oprindeligt med en stigning fra C til A.
- 7 af de 15 opgaver ville være bedømt "ikke bestået", hvis man skulle anlægge samme vurderingskriterier som på den danske læreruddannelse.

Opgavernes *styrker* er typisk den valgte problemstilling og den studerendes engagement heri. I nogle opgaver formår de studerende at lave en god kobling mellem teori og praksis. Bedømmerne peger i forbindelse med enkelte opgaver på god faglighed og god opgaveforståelse. En bedømmer skriver fx om en opgave, der bedømmes til B:

Selvstændigt undersøgelsesdesign og konsistent besvarelse. [Den studerende er] god til at formidle/ metakommunikere og god til at tage stilling til og begrunde den anvendte teori. Egne erfaringer indgår på en meningsfuld måde. Den kæder fagfaglig og pædagogisk-faglig teori sammen på en meningsfuld måde.

De eksterne bedømmere har skullet begrunde deres vurderinger. De gennemgående årsager til, at mange af opgaverne bedømmes til under middel eller ikke bestået, er, at de studerende:

- Ikke forstår eller anvender den præsenterede teori
- Forlader sig for meget på egne oplevelser, holdninger og det umiddelbart indlysende
- Ikke har et kritisk syn på svaghederne i den anvendte metode (dataindsamlingen)
- Ikke har en brugbar/operationaliserbar problemformulering, der kan bære en opgave
- Ikke holder fast i en rød tråd opgaven igennem.

⁵ Opgaverne i grønlandsk er forfattet på grønlandsk og er læst af en cand.mag. i eskimologi, der selv oprindeligt har taget den grønlandske læreruddannelse, og som blandt andet i mange år har været gymnasielærer i Nuuk i faget grønlandsk. De øvrige opgaver er læst af næstformændene i censorkorpset for de respektive fag for læreruddannelsen i Danmark.

⁶ Opgaverne i de andre fag end grønlandsk er skrevet på dansk af studerende, der for de flestes vedkommende ikke har dansk som modersmål. De eksterne bedømmere er derfor blevet bedt om ikke at lade mindre sproglige fejl influere på bedømmelsen.

I nogle opgaver er bedømmerne ikke i stand til at pege på styrker. Der kan fx være tale om, at den studerende ikke formår at hæve sig over et beskrivende niveau, så bacheloropgaven fremstår mere som en praktikrapport. Flere bedømmere peger på problemer i opgaverne, som burde være undgået ved hjælp af vejledning under opgaveskrivningen. I forbindelse med en del opgaver har bedømmerne mistanke om afskrift, da der er store udsving i den sproglige kvalitet af de enkelte afsnit.

Samlet set peges der altså på udbredte problemer med at håndtere den akademiske skrivemåde, men den eksterne bedømmelse indikerer også alvorlige faglige problemer: Bedømmeren i fysik/kemi udtrykker fx grundlæggende foruroligelse over, at en af de studerende fungerer som timelærer i fysik/kemi i den grønlandske folkeskole. En anden bedømmer skriver om en opgave, at der savnes fagfaglig viden og ikke mindst nyere forskningsbaseret viden, og at kildegrundlaget er ikke på akademisk niveau for en bacheloropgave.

Ekspertpanelet finder det meget foruroligende, at de eksterne bedømmere konsekvent (med en enkelt undtagelse) giver bacheloropgaverne dårligere karakterer, end de oprindeligt har fået. 7 ud af de 15 studerende bag opgaverne – der alle har bestået deres afsluttende eksamen – stod umiddelbart til at dumpe, hvis de var gået op til den tilsvarende eksamen på en dansk læreruddannelse.

Ekspertpanelet bemærker i øvrigt, at den eksterne bedømmelse af bacheloropgaverne ikke kun peger på problemer med det faglige niveau på uddannelsen. De lavere bedømmelser tyder også på problemer med kvaliteten af eksamenssystemet og den eksterne censur på uddannelsen. I karaktergivningingen er der således tilsyneladende en tendens til lave krav og forventninger til de studerendes skriftlige opgaver kombineret med stor vægt på de studerendes mundtlige præstationer.

3.1.3 Interessentgrupper peger i varierende grad på faglige udfordringer

I det følgende gennemgås de synspunkter og vurderinger, som nyuddannede lærere, censorer, skoleledere og undervisere er fremkommet med, når det gælder det faglige niveau på uddannelsen og hos de færdiguddannede lærere.

De nyuddannedes egen oplevelse af faglige kompetencer

Spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere bekræfter indtrykket af udfordringer med det faglige niveau. En stor del oplever, at uddannelsen ikke har rustet dem godt nok til opgaven som lærer.

Spørgeskemaundersøgelsen med de nyuddannede lærere viser således, at 18 % ikke føler sig tilstrækkeligt rustet til at undervise i deres første linjefag, og 27 % føler sig ikke tilstrækkeligt rustet til at undervise i deres andet linjefag. 66 % føler sig ikke tilstrækkeligt rustet til at undervise i andre fag end deres linjefag. Undersøgelsen viser dog, at de nyuddannede lærere ofte er nødt til at undervise i andre fag i folkeskolen: 59 % af de nyuddannede underviste i sidste skoleår mest i deres linjefag, men også lidt i andre fag, og 38 % underviste *mest* i fag, de ikke havde som linjefag.

Interviewet med nyuddannede lærere viste, at der også er udfordringer med hensyn til, om de studerende rent indholdsmæssigt har lært det, de skal bruge i forbindelse med undervisningen i skolen. Fx har undervisningen i grønlandsk ikke rustet lærerne med dette linjefag til vigtige elementer af det, de selv skal levere. De har fx ikke lært om at undervise i læsning og skrivning eller om arbejdet med børnelitteratur, men primært læst og analyseret voksenlitteratur. Og de har ikke lært om ordblindhed eller skrive- og læsevanskeligheder, hvilket er problemstillinger, de finder meget udfordrende i deres arbejde som lærere i folkeskolen. En nyuddannet lærer udtrykker det på denne måde: "Eksamen var i 13 voksenbøger. Det har ikke noget med undervisningen i 4. klasse i folkeskolen at gøre." En anden fortæller: "Jeg har haft lidt om fortællinger! Men intet om at undervise i læsning og skrivning – ikke ét ord!"

Tilsvarende beskrev de nyuddannede lærere med matematik som linjefag undervisningen i dette fag som mest bestående af indlæring af færdigheder på gymnasieniveau. Den fagdidaktiske og

professionsrettede side manglede, så de ikke har lært om fx undervisningsdifferentiering, matematikvanskeligheder eller begynderundervisning.

Skoleledernes vurdering af de nyuddannedes faglige niveau

De interviewede skoleledere udtrykte overvejende en positiv opfattelse af det faglige niveau hos de nyuddannede lærere, selvom der også var skoleledere, som udtrykte mere kritiske vurderinger. De kritiske vurderinger af det faglige niveau knyttede sig dog i høj grad til de nyuddannede læreres udfordringer med at undervise i andre fag end deres linjefag og til lærernes udfordringer med at omsætte deres faglighed i mødet med eleverne. Flere af skolelederne fremhævede i den forbindelse, at der er manglende overensstemmelse mellem de fastsatte læringsmål for folkeskolen og den faglighed, som lærerne har fået opbygget på læreruddannelsen. En kritisk skoleleder fra udtrykte det på denne måde:

Deres kompetencer i linjefag er ikke overbevisende i forhold til de fastsatte læringsmål for folkeskolen. Disse mangler betyder, at en række nyuddannede lærere stilles i en meget svag situation, når de skal tilrettelægge undervisningen. I praksis griber en række af disse velmenende, men for svagt udrustede, mennesker tilbage til en blanding af meget små krav på det faglige plan, megen hygge på det sociale plan og en undervisningsteknik, som sikkert ligner noget, de selv har oplevet som dejligt, dvs. mange opgaver med meget små krav til eleverne om emotionelt engagement (læs-og-forstå-og-ti-stille-imens). De nyuddannede har stærkt brug for supervision og rådgivning knyttet til deres praksis.

To skoleledere påpeger, at de har nyuddannede lærere ansat, der har for ringe kompetencer i grønlandsk grammatik.

Censorernes vurdering af de studerendes kompetencer

I interviewet med fem af uddannelsens censorer blev der udtrykt en kritik, der følger samme spor som de eksterne bedømmes.

Særligt udtrykte censorerne i nogle af sprogfagene stor bekymring for de studerendes faglige niveau, der vurderedes lavere end GUX' afgangsniveau. De øvrige censorer var generelt mere bekymrede for de nyuddannede læreres professionskompetencer end for deres faglige kompetencer.

Censorerne var generelt kritiske over for de studerendes akademiske kompetencer. Fx blev det fremhævet, at nogle studerende ikke forstår de teorier, de anvender, og at de ikke er i stand til at reflektere over deres erfaringer fra praktikken på et pædagogisk eller taksonomisk højere niveau. Derfor fremstår deres brug af empiri ofte som ubearbejdede bilag uden refleksion og analyse. Generelle pædagogiske teorier, fx Vygotskijs og Piagets, fylder for meget i den pædagogiske undervisning, og de studerende kender ikke kritikken af teorierne. Censorerne efterlyste, at de studerende i meget højere grad bliver i stand til at tænke didaktisk og omsætte teorien til praktiske undervisningssituationer som fx at håndtere at undervise 26 elever med forskellige forudsætninger og behov.

Censorerne så samme type udfordringer i forbindelse med bacheloropgaverne, hvor problemformuleringerne ofte er for lange og upræcise med meget "åbne" opgavebesvarelser til følge. Det er svært for de studerende at strukturere fremstillingen i opgaverne, og de henter for meget materiale på nettet, hvor de bare ændrer nogle ord, i stedet for at tage udgangspunkt i grundbøgerne.

Underviserne om de studerendes faglige kompetencer

De interviewede undervisere afviste ikke kritikken af bacheloropgaverne, men de forklarede, at den akademiske skriveform stadig er en udfordring for mange studerende, og at det fortsat er et forholdsvis nyt krav i studieordningen. Underviserne påpegede i den forbindelse, at der ofte er studerende, der undlader at benytte sig af vejledning, når de skal skrive bacheloropgaver. Hvad den store forskel på de eksterne bedømmes vurdering og den oprindelige karakter angår, kan det, efter underviserens opfattelse, handle om, at de eksterne censorer formentlig har set mere

på det akademiske niveau i opgavebesvarelsen, mens underviserne og de oprindelige censorer har lagt mere vægt, om de studerende er i stand til at koble til praksis.

3.1.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at det er reelt og problematisk, at mange af de nyuddannede ikke føler sig tilstrækkeligt fagligt rustet til deres lærergerning. De afgivne karakterer ved de afsluttende eksaminer peger således også på, at for mange studerende ikke når det forventede niveau i løbet af uddannelsen. Ekspertpanelet lægger stor vægt på, at de eksterne bedømmelser af bacheloropgaverne antyder, at det faglige niveau reelt er endnu lavere, end karaktererne afspejler, og at næsten halvdelen af opgaverne umiddelbart vurderes til at være ikke bestået på en dansk læreruddannelse.

Ekspertpanelet hæfter sig ved, at de studerende i opgaverne udviser manglende evne til at forholde sig analytisk til en problemstilling og til at løfte sig over det umiddelbart personligt erfarede og koble teorierne og den pædagogiske praksis. Det er tydeligt, at en del af dette handler om manglende træning i akademisk skrivemåde, men ekspertpanelet vurderer, at manglerne i opgaverne også er udtryk for et mere grundlæggende problem, som handler om de færdiguddannede læreres faglige og didaktiske videnniveau. Lærerne bliver ikke dygtige nok til at forholde sig kritisk og reflekterende til pædagogiske diskussioner, og de risikerer derfor i deres virke som lærere primært at skulle basere deres praksis på det personligt erfarede frem for et solidt fagligt fundament.

Hvad de fagfaglige kompetencer angår, kan der også være tale om, at de sendes ud i folkeskolen med irrelevante kvalifikationer, hvis de fx kan analysere grønlandsk voksenlitteratur, men ikke ved, hvordan de lærer eleverne at læse. Eller der kan være tale om decideret mangelfulde kvalifikationer, hvis den lærer, der skal undervise i dansk eller engelsk, selv har vanskeligt ved at tale dette sprog, eller læreren i grønlandsk ikke har tilstrækkeligt kendskab til grønlandsk grammatik.

3.2 Manglende professionskompetencer

Nyuddannede lærere skal ikke alene have solid faglig viden og færdighed i deres linjefag. En vigtig del af en læreruddannelse handler om, at de kommende lærere opbygger kompetencer, som er centrale for at udøve professionen som lærere. Disse professionskompetencer er fx klasseledelse, undervisning af elever med særlige behov, differentiering af undervisningen, planlægning og evaluering, forældresamarbejde mv. Evalueringen viser, at en stor del af de nyuddannede lærere ikke har opbygget professionskompetencer, fx på nogle af de områder, som også evalueringen af folkeskolen udpegede som udfordringer. Sammenligning med resultaterne fra folkeskoleevalueringen viser, at de nye lærere ikke er blevet bedre rustet til at håndtere disse udfordringer end de ældre generationer af lærere. Ekspertpanelet vurderer, at dette er et alvorligt problem for uddannelsen og for folkeskolen.

3.2.1 Klasseledelse og elever med særlige behov

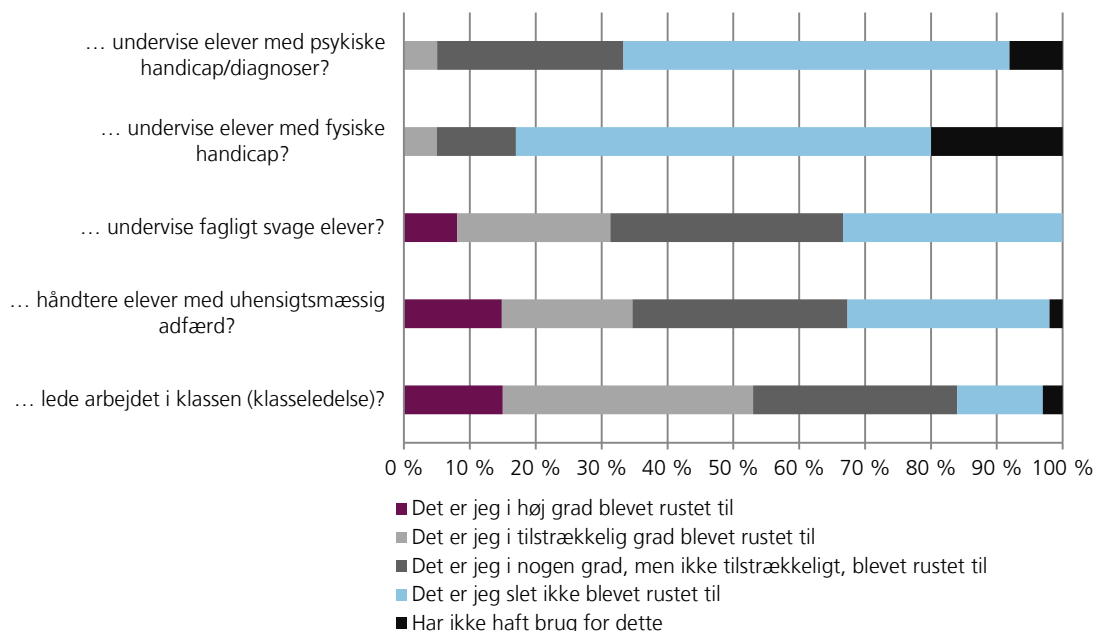
Alle lærere i den grønlandske folkeskole kommer ud for at skulle undervise elever, der fx på grund af ustabile forhold i hjemmet, fysiske eller psykiske handicap eller diagnoser har en forstyrrende adfærd i klassen og/eller har behov for, at undervisningen tager særlige hensyn til dem, for at de kan få udbytte af den. Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad giver de lærerstuderende kompetencer til at håndtere disse opgaver.

Evalueringen af folkeskolen pegede på, at det for mange lærere er en stor udfordring at undervise elever, der har en forstyrrende adfærd og/eller har særlige behov. De nyuddannede lærere, der har deltaget i spørgeskemaundersøgelsen, føler sig generelt heller ikke rustet til denne opgave. Kun 5 % svarer, at de er blevet rustet tilstrækkeligt til at undervise elever med psykiske eller fysiske handicap, mens hhv. 86 % og 75 % føler sig utilstrækkeligt eller slet ikke rustet til at arbejde med disse elever. Mellem 25 og 35 % føler sig rustet, når det gælder undervisning af omsorgs- svigtede eller fagligt svage elever eller håndtering af elever med uhensigtsmæssig adfærd, mens

mellem 64 og 71 % ikke mener, at de er tilstrækkeligt rustet til at varetage denne opgave. 53 % føler sig tilstrækkeligt rustet til at varetage klasseledelse, mens 44 % ikke gør det.⁷ Se figur 2.

11 af de 50 nyuddannede lærere, der har svaret på spørgsmålet om, hvad læreruddannelsens tre største svagheder er, nævner, at de har lært for lidt om, hvordan man underviser elever med særlige behov/fagligt svage elever.

Figur 2
Klasseledelse og undervisning af forskellige elevtyper



Note: Spørgsmålet var formuleret som "Hvis du tænker på din arbejdsituation, siden du blev færdig med uddannelsen, hvordan har uddannelsen så rustet dig til at ...?".

Kilde: Evalueringen af den grønlandske læreruddannelse, spørgeskema til dimittender, EVA 2015.

Nogle skoleledere mener, at de nyuddannede lærere er tilstrækkeligt rustet på dette felt, men samlet set fremhæver skolelederne en række udfordringer for de nyuddannede lærere på dette område. Flere af de interviewede skoleledere nævnte eksempelvis, at de nyuddannedes redskaber til at undervise elever med særlige behov ikke er tilstrækkelige, og at det kan give store personlige vanskeligheder for den enkelte lærer, der risikerer at "knække" på det. Om elever med uhensigtsmæssig adfærd blev det ligeledes nævnt, at de nyuddannede lærere mangler gode værktøjer, der gør dem i stand til at tackle vanskelige situationer professionelt. Fx sagde en skoleleder:

Ganske mange elever er forsømte i en grad, der påvirker både deres egen og kammeraternes muligheder for kompetencetilegnelse. Denne problematik er vidt udbredt i folkeskolen, og dimittenderne synes at være fuldstændig uforberedte på at skulle agere i denne virkelighed. De virker helt uforberedte med hensyn til lovgivningen, skærpet underretningsforpligtelse, tavshedspligt m.m.

På spørgsmålet, om de nyuddannede lærere er rustet til at udøve klasseledelse, fremhæver de interviewede skoleledere, at det er personafhængigt – nogle er gode til det, andre er mindre gode. Generelt efterlyser skolelederne, at de nyuddannede lærere har flere redskaber med sig, fx til at sætte grænser over for og håndtere udfordrende klasser.

3.2.2 Didaktiske kompetencer: differentieret undervisning m.m.

Folkeskoleloven fastlægger en række tilgange til undervisning, som skal anvendes i folkeskolen, og som lærerne derfor skal kunne mestre.⁸ Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsen ikke i

⁷ I en tilsvarende dansk undersøgelse svarede 62 % af de nyuddannede lærere, at det var let eller overvejende let at lede en klasse, mens 38 % fandt det svært eller overvejende svært (EVA 2011).

tilstrækkelig grad sikrer, at dimittenderne kan anvende disse tilgange, fx differentieret undervisning og tværfaglig undervisning. Dimittenderne skal kunne bruge tilgangene og ikke kun have hørt eller læst om dem.

Evalueringen af folkeskolen undersøgte, hvordan lærerne forholder sig til differentieret undervisning, tværfaglig undervisning, projektorienteret undervisning og anvendelse af it i undervisningen, og fandt, at det bruges for lidt, og at lærerne grundlæggende er usikre på, hvad der ligger i de forskellige tilgange.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at mellem 59 og 63 % af de nyuddannede lærere føler sig rustet til at arbejde med differentieret undervisning, tværfaglig undervisning eller projektorienteret undervisning, mens mellem 37 og 41 % ikke gør det.⁹ 73 % føler sig rustet til at arbejde med it i undervisningen. Selvom langt størstedelen af de nyuddannede lærere altså føler sig godt rustet, er der også et stort mindretal, der ikke gør.

De interviewede skoleledere gav udtryk for, at nyuddannede lærere kan have store udfordringer på det almen-didaktiske område. Igen blev det efterlyst, at de færdiguddannede lærere kommer med viden om redskaber og viden om, hvordan man arbejder med forskellige metoder. Skolelederne efterlyste også en større sikkerhed, så de nyuddannede lærere ikke skal vejledes så meget, som tilfældet er. En skoleleder omtalte problemstillingen på følgende måde:

Differentieret undervisning er en by i Rusland. Men det er nødvendigt, fordi en tredjedel af vores elever er super til dansk, en tredjedel har et godt passivt ordforråd, og en tredjedel kan intet dansk. De nye lærere burde være dem, der ved besked om de nye ting, men det gør de ikke.

Der var dog også skoleledere, der gav udtryk for tilfredshed med de nyuddannedes evner på dette felt. En leder fortalte fx om en nyuddannet ansat, som var stærk metodisk og havde et godt kendskab til forskellige måder at undervise på.

De nyuddannede lærere forklarede under interviewet, at de havde læst om fx undervisningsdifferentiering, urolige elever, klasseledelse mv., og at de kunne vælge at skrive opgave om det, men at det ikke er noget, de har øvet sig på. Der har med andre ord været tale om teoretisk undervisning og fremlæggelser.

Effektive Undervisningsprincipper

Effektive Undervisningsprincipper er, som navnet antyder, ikke en specifik metode, men en række pædagogiske principper, der sigter mod at skabe en undervisningsform, der er velegnet til den grønlandske skole¹⁰.

⁸ Inatsisartutlov om folkeskolen, § 10, stk. 3: "I undervisningen i alle fag og fagområder indgår IT som en del af og et redskab i undervisningen." Stk. 4: "En del af undervisningstiden på alle trin anvendes til tværfaglige, emneorienterede og projektorienterede forløb." § 18: "(...) Undervisningen skal varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger."

⁹ I en tilsvarende dansk undersøgelse svarede 19 % af de nyuddannede lærere, at det var let eller overvejende let at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning, mens 81 % fandt det svært eller overvejende svært (EVA 2011).

¹⁰ De fem principper er:

- Fælles produktiv aktivitet – handler om at fremme aktiv deltagelse og produktiv aktivitet for alle elever uanset deres faglige niveau, og det afgørende er, at der skabes en fælles genstand for mange elevers samarbejde og fælles, koordinerede indsats.
- Udvikling af sprog og læsefærdigheder – sætter fokus på at fremme og stimulere brugen af både dagligt og fagligt sprog.
- Begrebsmæssig sammenhæng – handler om at skabe forbindelse mellem læringsmål, den faglige undervisning og elevernes egne erfaringer fra hjem og samfund.
- Udfordrende aktiviteter, der stimulerer nuanceret og kompleks tænkning – sætter fokus på vigtigheden af at have høje forventninger til alle elever, samtidig med at det er vigtigt, at elever oplever succes.
- Undervisning og samtale – det centrale er, at læreren påtager sig en rolle, hvor han eller hun i stedet for at formidle ny viden eller instruere snarere agerer hjælpemotor for elevens egne refleksioner og ræsonnementer ved at udfordre og lede eleven gennem spørgsmål og kommentarer.

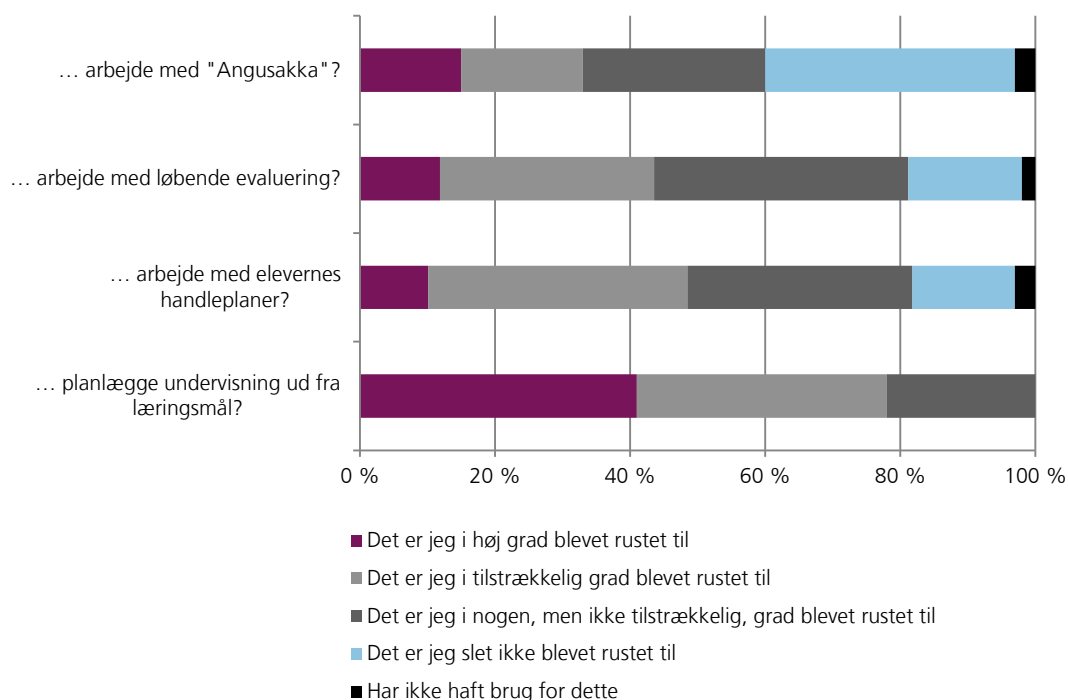
Kort efter iværksættelsen af skoleforordningen i 2003 lancerede Inerisaavik Effektive Undervisningsprincipper (også kendt under navnet Effektiv Pædagogik) som et konkret, didaktiske grundlag for en undervisning, der levede op til de nye principper og bestemmelser for folkeskolen. Principperne er ikke en del af forordningen (senere loven), og der er altså ikke noget krav om, at folkeskolelærerne skal følge dem. Der er dog lagt mange ressourcer i at efteruddanne folkeskolens lærere i metoder, der konkretiserer principperne, og evalueringen af folkeskolen viste, at 86 % af skolelederne lægger megen eller nogen vægt på, at lærerne på deres skole skal bruge Effektive Undervisningsprincipper. Spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere viste, at 57 % føler sig rustet til at anvende Effektive Undervisningsprincipper i undervisningen, mens 43 % ikke gør det.

3.2.3 Planlægning og evaluering

I henhold til folkeskoleloven skal lærerne arbejde ud fra individuelle handleplaner for eleverne, de skal foretage løbende evaluering, og undervisningen skal tilrettelægges ud fra læringsmål på basis af centralt fastsatte fag- og trinformål. Som et redskab til dette arbejde har Inerisaavik udarbejdet Angusakka som et tilbud til skolerne. Angusakka består af vejledninger og en række skabeloner til fx "elevens selv vurdering", handleplan, vidnesbyrd og rammer for forældresamtaler osv. Ekspertpanelet vurderer, at det er problematisk, at ikke alle de nyuddannede lærere føler sig klar til at løfte disse opgaver, da det er noget, alle nyuddannede får brug for som lærere i folkeskolen.

Flertallet af de nyuddannede lærere (78 %) føler sig rustet til at planlægge undervisning ud fra læringsmål, mens under halvdelen synes, at uddannelsen har rustet dem tilstrækkeligt til at arbejde med Angusakka (33 %), løbende evaluering (44 %) og elevernes handleplaner (48 %). Se figur 3.

Figur 3
Planlægning og evaluering



Note: Spørgsmålet var formuleret som: "Hvis du tænker på din arbejdssituation, siden du blev færdig med uddannelsen, hvordan har uddannelsen så rustet dig til at ...?".

Kilde: Evalueringen af den grønlandske læreruddannelse, spørgeskema til dimittender, EVA 2015.

De nyuddannede er i spørgeskemaet også blevet bedt om at nævne, hvad der efter deres mening er læreruddannelsens tre største svagheder. Her efterlyser 10 ud af de 50, der har svaret, konkret undervisning i Angusakka, herunder det at skulle evaluere det enkelte barn.

Flere af skolelederne fremhæver, at de nyuddannede lærere er gode til at arbejde med læringsmål. En siger fx: "Det er tydeligt, at de kan det." Andre peger på udfordringer med både læringsmål og især evaluering som en svaghed hos de nyuddannede lærere. En leder sagde fx:

De mangler at lære at evaluere. Der er jo en evalueringsbekendtgørelse, men de gør det ikke. [...] de mangler at lave Angusakka og har svært ved at bruge relevante formuleringer i evalueringer.

En anden pegede specifikt på forståelsen af læringsmålene som et problem:

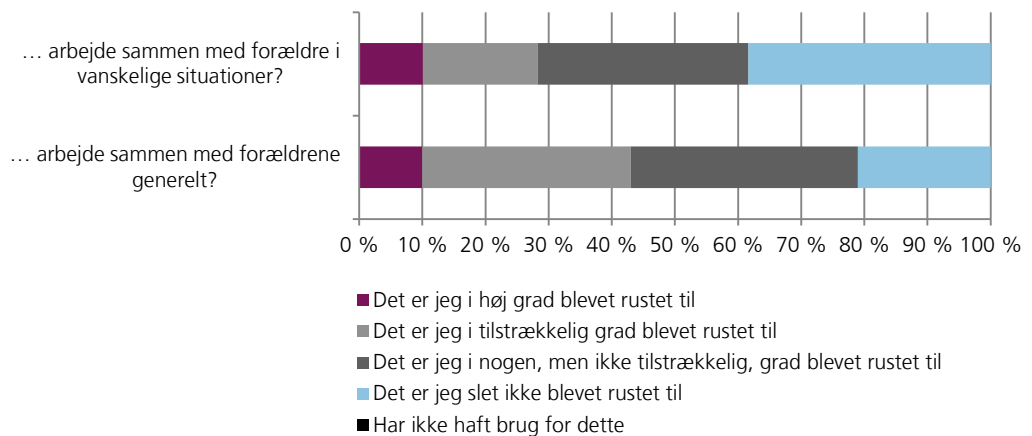
Hvad er læringsmål? Hvad er trinmål? Hvad er fagformål? Der skal de have deres bagage i orden. Læringsmålene er jo stukket ud som en kæmpe stor pose for hvert fag på hvert trin, som skal dissekeres og tilpasses den elevgruppe, der er i en klasse. Og de skal nå de enkelte læringsmål, sådan som det står. Sådan noget som at bruge læringsmålene til tværfaglig undervisning – hvilke læringsmål i hvilke fag kan vi bruge til at arbejde sammen i undervisningssituationen? Alle de der ting mangler jo sådan set også.

3.2.4 Forældresamarbejde

Evalueringen af folkeskolen viste, at mange lærere ser forældresamarbejdet som en vanskelig opgave. Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad ruste de nye lærere til at håndtere – eller forbedre – forældresamarbejdet.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at de nyuddannede også oplever, at læreruddannelsen har rustet dem dårligt til forældresamarbejdet. 28 % synes, at de i høj eller nogen grad er blevet rustet til at arbejde sammen med forældre i vanskelige situationer, og 43 % mener, at de i høj eller nogen grad er blevet rustet til det generelle forældresamarbejde gennem læreruddannelsen.¹¹ Se figur 4.

Figur 4
Forældresamarbejde



Note: Spørgsmålet var formuleret som "Hvis du tænker på din arbejdssituation, siden du blev færdig med uddannelsen, hvordan har uddannelsen så rustet dig til at ...?".

Kilde: Evalueringen af den grønlandske læreruddannelse, spørgeskema til dimittender, EVA 2015.

Skolelederne har et blandet billede af de nyuddannede læreres evne til at varetage forældresamarbejdet. Nogle mener, at de nyuddannede er godt nok forberedt til at varetage forældresamarbejdet, mens andre mener, at det kniber eller – igen – er forskelligt fra person til person. Skolelederne konstaterede under interviewet, at forældresamarbejde ikke er noget, de studerende lærer om på uddannelsen, og det mente de, er forkert. En leder siger:

Skole-hjem-samarbejdet skal læres, også på uddannelsen i teori, cases, rollespil eller deltagelse i møder osv. Elevadfærdsændringer med udadreagerende elever kræver viden om,

¹¹ I en tilsvarende dansk undersøgelse svarede 67 % af de nyuddannede lærere, at det var let eller overvejende let at arbejde med skole-hjem-samarbejdet, mens 33 % fandt det svært eller overvejende svært (EVA 2011).

hvad der sker hjemme. Og lærerne skal have værktøjer til brug i forbindelse med forældre-samarbejdet; fx er konflikthåndtering meget vigtigt. Det mangler de, og så står de bare der og ved ikke, hvad de skal gøre. Skole-hjem-samarbejdet skal være en del af praktikken, men det skal også øves i cases på uddannelsen og være en del af pædagogik og metode i den teoretiske undervisning. Det svære samarbejde skræmmer mange og giver stress og berøringsangst.

De peger i den sammenhæng på, at det ikke kun handler om ressourcetsvage forældre, der ikke støtter deres barn i skolegangen, men også om at kunne håndtere de ressourcestærke, der stiller krav og udfordrer lærernes autoritet. En leder har et andet perspektiv på det, idet han mener, at de nye lærere har vanskeligt ved at stille krav:

Dimittenderne er rustet fint på det sociale plan, hvilket gør, at mange relaterer sig traditionelt til forældre og bedsteforældre – hvilket igen stiller dimittenderne svagt, når der skal stilles krav til forældrene. Nogle mener sågar, at det ifølge lovgivningen er forbudt at give eleverne lektier for og at stille krav om, at de skal tage deres bøger og materialer med hjem.

Vanskelighederne i forbindelse med forældresamarbejdet hænger tilsyneladende også sammen med de ovennævnte udfordringer med hensyn til evalueringsarbejdet: En skoleleder forklarede således under interviewet, at de nyuddannede lærere på hendes skole er usikre på, hvordan man arbejder med Angusakka, for det har de slet ikke prøvet før, og de kender heller ikke til arbejdet med elevernes individuelle handleplaner. Det gør dem, ifølge skolelederen, også usikre med hensyn til forældresamarbejdet, fordi forældrene netop skal have tilbagemeldinger på deres børns læring ud fra handleplanerne og den løbende evaluering.

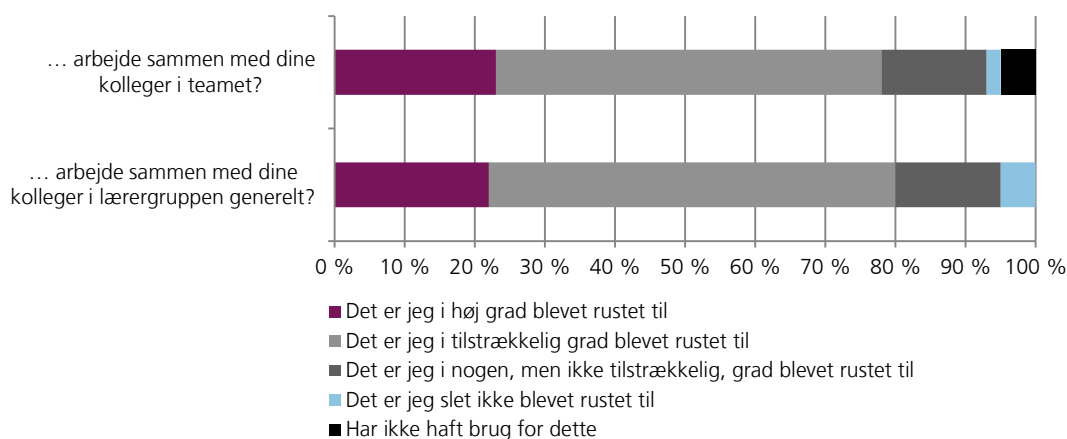
En af de interviewede nyuddannede lærere samlede problematikken op i ét billede, idet hun også så evalueringskompetencerne og forældresamarbejdet som tæt sammenvævede. På spørgsmålet om, hvad der generelt kan forbedres på uddannelsen, lød svaret:

Det, jeg har savnet mest, er skole-hjem-samarbejdsstræning, og hvordan man arbejder med og udfylder vidnesbyrd og Angusakka. Måske også mere rollespil i selve uddannelsen om, hvordan man tackler svære situationer. Jeg blev meget overrasket over, hvordan virkeligheden var, da vi kom ud i skolevæsenet. For der er nogle forældre, der er bange for skolen og udebliver fra møder. Jeg har lige haft mit første forældremøde som klasselærer, og der kom kun halvdelen af forældrene. Hvordan kan vi få dem til at involvere sig mere i skolen? Det har vi ikke talt om på uddannelsen. Det var sådan mere teoretisk.

3.2.5 Lærerne er godt rustet til det kollegiale samarbejde

Evalueringen af folkeskolen viste, at et mangelfuldt eller ligefrem dårligt samarbejde på lærerværelset mange steder opleves som en hindring for skolens eller undervisningens udvikling. Ekspertpanelet vurderer imidlertid, at læreruddannelsen har en styrke i at få de lærerstuderende til at arbejde sammen og skabe en følelse af sammenhold gennem undervisningen og de øvrige aktiviteter på uddannelsen. Billedet bekræftes også af de nyuddannede lærere i spørgeskemaundersøgelsen, hvor 78 % føler sig rustet til samarbejdet med kollegerne i teamet, og 80 % til samarbejdet med kollegerne i lærergruppen generelt. Se figur 5 på næste side.

Figur 5
Kollegialt samarbejde



Note: Spørgsmålet var formuleret som "Hvis du tænker på din arbejdssituation, siden du blev færdig med uddannelsen, hvordan har uddannelsen så rustet dig til at ...?".

Kilde: Evalueringen af den grønlandske læreruddannelse, spørgeskema til dimittender, EVA 2015.

Stort set alle de interviewede skoleledere gav udtryk for, at de nye lærere er rustet til at indgå i det kollegiale samarbejde på skolerne. Flere sagde også, at de er udadvendte og samarbejdsvillige. Når dimittenderne i spørgeskemaet selv skal pege på, hvor uddannelsens største styrker ligger, er "sammenhold" det ord, der hyppigst går igen. En skoleleder pegede imidlertid på et andet og mindre positivt aspekt af dette sammenhold:

Virkeligheden for mange er, at de skal indgå i samarbejde med timelærere og forskelligt uddannede kolleger. Ikke alle synes at være rustet til den situation på måder, der anerkender samarbejdspartnerne. Nogle giver udtryk for nogle vældigt generelle og meget lidt anerkendende bemærkninger om kolleger, der ikke har gennemgået uddannelsen på llinniarfissuaq.

3.2.6 Professionskompetencerne set i forhold til ældre lærere

Spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere er udformet, så det på enkelte punkter er muligt at sammenligne med resultaterne fra en tidligere spørgeskemaundersøgelse blandt alle folkeskolens lærere. På den måde kan man se, om de nyuddannede adskiller sig fra det samlede lærerkollegium, når det gælder de opgaver, som folkeskoleloven opstiller, og som vi ovenfor har set, at mange ikke føler sig rustet til.

Generelt er der meget små forskelle i besvarelsene fra de to spørgeskemaundersøgelser. En sammenligning af tallene fra de to undersøgelser viser fx, at de nye lærere ikke er markant mere tilbøjelige end den samlede lærergruppe til at undervise efter Effektive Undervisningsprincipper (7 % af de nyuddannede bruger dem i alle fag mod 9 % af den samlede lærergruppe, og 75 % af de nyuddannede bruger dem i nogle fag mod 66 % af den samlede lærergruppe). Forskellene er endnu mindre, når det drejer sig om at bruge it i undervisningen, bruge trinmål, fagformålene eller læringsmålene eller bruge elevernes handleplaner, når de tilrettelægger deres undervisning. Flere af de nyuddannede bruger dog internet i undervisningen dagligt (16 %), end det er tilfældet for den samlede lærergruppe (9 %).¹² Samlet set tyder undersøgelserne på, at de nyuddannede ikke er blevet bedre forberedt til at varetage disse opgaver og dermed ikke udgør en drivkraft for udviklingen af praksis i folkeskolen på de nævnte områder.

3.2.7 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet mener, at evalueringens forskellige data entydigt peger på, at de nyuddannede lærere sendes fra læreruddannelsen ud i folkeskolen med for svage professionskompetencer. Udsagnene fra såvel dimittender som skoleledere viser, at de nyuddannede lærere mangler *grundlæggende* at have arbejdet med temaer som fx elever med særlige behov, undervisningsdifferen-

¹² Jf. tabellerne 60-64 i tabelrapporten og 26, 35, 36, 52 og 54 i tabelrapporten til evalueringen Grønlands folkeskole, EVA (2015).

tiering, evaluering og forældresamarbejde i den læringskontekst, som de er indgået i på læreruddannelsen. Ekspertpanelet er opmærksomt på, at nyuddannede lærere naturligt nok aldrig vil føle sig helt klar til alle opgaver i folkeskolen fra første dag i skolen,¹³ og på, at man ikke kan forvente *rutine* af de nyuddannede. Omvendt mener panelet, at en grundlæggende viden, som er opnået gennem koblingen af teoretisk viden og erfaringer fra øvelser og praktik, er nødt til at være på plads, så de nyuddannede lærere har et solidt fundament at stå på, når de selv skal løfte de mange opgaver i skolen.

3.3 Mangel på lærere med linjefag

Antallet af dimittender med de forskellige linjefag svinger meget fra år til år, og der synes at være en uoverensstemmelse mellem de studerendes valg af linjefag og behovene for linjefagsuddannede lærere på skolerne. Ekspertpanelet vurderer, at det manglende match er et problem for undervisningen i folkeskolen.

Der er store forskelle fra år til år på, hvilke linjefag de færdiguddannede lærere har taget. Det gælder også for de store linjefag, hvor der fx slet ikke blev uddannet nye lærere med dansk som linjefag i 2015. Som det fremgår af tabel 3 nedenfor, er grønlandsk og matematik de mest udbredte linjefag hos dimittenderne de seneste tre år.

Tabel 3
Dimittendernes linjefag i 2013-15 – sorteret efter det samlede antal, der har taget fagene

Dimissionsår	2013	2014	2015	I alt, 2013-15
Grønlandsk	22	17	30	69
Matematik	9	18	23	50
Samfundsfag	0	15	8	23
Engelsk	7	6	6	19
Dansk	7	9	0	16
Håndarbejde	2	5	8	15
Idræt og udeliv	5	3	4	12
Kunst og arkitektur	6	5	1	12
Fysik/kemi	1	5	6	12
Naturfag	3	5	3	11
Biologi	0	8	1	9
Religion	4	0	2	6
Musik	0	1	1	2
Antal dimittender i alt	33	43	43	119

Kilde: Redegørelse fra læreruddannelsen, 2015.

Som beskrevet i afsnit 3.1.3 er langt de fleste lærere nødt til at undervise i fag, der ikke er deres hovedfag/linjefag. For en tredjedel af de nyuddannede læreres vedkommende underviser de endda *mest* i fag, de ikke har haft som linjefag, hvilket de i vidt omfang ikke føler sig rustet til. Også fra skoleledernes side blev der udtrykt bekymring for, at det går ud over elevernes læring, når de bliver undervist af lærere, der ikke har det pågældende fag som linjefag.

Under studieordningen fra 2009 havde de lærerstuderende to linjefag. Med den nye studieordning er det ændret til tre linjefag for at reducere risikoen for, at lærerne kommer til at bruge en uforholdsmæssig stor del af deres arbejdstid på at undervise i fag, de ikke har som linjefag. Dermed kan skolerne i princippet også få mulighed for at linjefagsdække alle skolens fag uden nødvendigvis at skulle udvide lærerkorpsen. Det er naturligvis primært en problemstilling på de små bygdeskoler, hvor der er brug for lærere, der er fleksible og kan undervise i flere fag.

¹³ Se fx Ny Lærer – en evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen, EVA (2011).

I uddannelsens redegørelse begrundes modellen i den nye studieordning på følgende måde:

Grunden til, at vi indførte tre linjefag, var, dels at vi ønskede at gøre uddannelsen fagrettet [...] som baggrund for undervisningen i folkeskolen. Vi hørte også på samfundets ønske om, at flere undervisere skal undervise mere med baggrund i deres linjefag, og at der mangler linjefaglærere.

En anden udfordring knytter sig imidlertid til, at der i folkeskolen er mangel på lærere med specifikke linjefag. Samlet set har skolelederne under interviewene peget på mangel på lærere med linjefag i hhv. dansk, engelsk, naturfag, fysik/kemi, samfundsfag og idræt. Som det fremgår af følgende udtalelse, skaber manglen på nye lærere med efterspurgte linjefag frustrationer blandt skolelederne:

Jeg mangler lærere i dansk, samfundsfag og naturfag. Det er vanvittigt, at man er nødt til at hente folk udefra til det.

Den nye studieordning med tre linjefag vil ikke nødvendigvis i sig selv afhjælpe dette problem. Der er tilsyneladende et mønster, hvor mange studerende fx vælger grønlandsk kombineret med praktiske fag. Uddannelsen har med den nye studieordning forsøgt at styre de studerendes valg af linjefag. I redegørelsen beskrives bestræbelserne på at møde skolernes behov på følgende måde:

Samtidig lavede vi en binding i valget, idet det blev obligatorisk, at et af linjefagene skal være inden for de store fag i folkeskolen, altså grønlandsk, dansk, matematik, engelsk, naturfag. Vi indførte også et nyt linjefag, specialpædagogik, som var et stort ønske politisk og fra vore interessenter.

De studerende vælger fag allerede i forbindelse med ansøgningen om optagelse på Ilinniarfissuaq. Uddannelsen har derfor begrænsede muligheder for at vejlede de studerende til at vælge linjefag, der i højere grad afspejler efterspørgslen på skolerne. Interviewene med både skolelederne og ledelsen af læreruddannelsen viser, at der ikke findes en fast mekanisme, der sikrer, at Ilinniarfissuaq får kendskab til de konkrete udfordringer med at rekruttere lærere med bestemte linjefag rundt om på skolerne.

3.3.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Det er tydeligt for ekspertpanelet, at der er en skævhed i de studerendes valg af linjefag i forhold til behovene ude på skolerne. Ekspertpanelet vurderer, at der skal gøres noget ved dette problem. Indførelsen af tre linjefag, hvoraf ét skal være et af de fem store fag i folkeskolen, er et skridt i den rigtige retning, men det udelukker ikke, at for mange vælger grønlandsk og to små fag. Som det fremgår af karaktergennemsnittene (jf. tabel 2), ligger karaktererne i grønlandsk væsentligt over de andre fag, og det kan måske være med til at give faget et image som "nemt" at komme igennem, hvorimod der tydeligvis er færre, der opnår gode karakterer i fx fysik/kemi og engelsk. Det kan naturligvis hænge sammen med de studerendes indgangsforudsætninger, men disse sammenhænge bør under alle omstændigheder analyseres, så der er grundlag for en mere målrettet indsats for at rette op på skævhederne.

4 Undervisningen

Dette kapitel handler om den undervisning, de studerende får på læreruddannelsen. Kapitlet af-dækker, i hvilken grad og hvordan problemerne i kapitel 3 kan henføres til undervisningen. Kapitlet indledes med et afsnit om studieordningen og det grundlag, den udgør for undervisningen. Ekspertpanelet vurderer, at studieordningen i vid udstrækning afspejler folkeskolens behov og intentionerne i folkeskolereformen, og at den på den måde danner en god ramme om undervisningen. Omvendt vurderer ekspertpanelet, at undervisningen ikke i praksis følger intentionerne og bestemmelserne i studieordningen.

Vurderingerne i kapitlet er baseret på de eksterne bedømmers vurderinger, de gennemførte observationer, undervisernes beskrivelser af egen praksis samt de studerendes og dimittendernes udsagn.

4.1 Studieordningen – et godt udgangspunkt

Ekspertpanelet vurderer, at ændringerne fra studieordningens 2009-version til 2014-versionen, som de er beskrevet i afsnit 3.3, er baseret på relevante overvejelser med hensyn til at styrke tilpasningen til folkeskolens behov. Ifølge de eksterne bedømmere er indholdet i linjefagene også i vidt omfang relevant og dækkende. Men underviserne giver udtryk for, at vigtige temaer falder mellem to stole, og studieordningen fremstår i sit hele som rodet og upræcis i sin systematik og anvendelse af centrale begreber, hvilket ikke er hensigtsmæssigt.

4.1.1 Studieordningen afspejler folkeskolens behov og lovens intentioner

Ekspertpanelet vurderer, at studieordningen tager afsæt i den grønlandske folkeskoles lovgrundlag, herunder evalueringsbekendtgørelsen. Når så mange dimittender ikke føler sig rustet til at arbejde med fx evaluering og undervisningsdifferentiering, er det altså ikke på grund af, men på trods af, studieordningen.

Af studieordningen fremgår det, at uddannelsens formål er at "uddanne lærere til folkeskolen og tillige give et grundlag for anden undervisning". I beskrivelsen af faget læring, lærerroller og skole på 1. semester indgår det, at den studerende skal "tilegne sig grundlæggende viden om den grønlandske folkeskoles historie". Om en del af indholdet i undervisningen står der desuden følgende: "Med udgangspunkt i folkeskoleforordningen¹⁴ og de opfølgende bestemmelser arbejder de studerende desuden med folkeskolens forhold, indhold og læringssyn før og nu – set i relation til samfundet."

I faget didaktik I på 2. semester skal de studerende blandt andet opnå viden om *læreplanernes opbygning*, kunne tilrettelægge, gennemføre og *evaluere undervisning*, analysere, vurdere og opstille *handleplaner* og løbende revurdere disse, kunne arbejde med *fagenes trinmål og læringsmål* og med *undervisningsdifferentiering*. Alle disse begreber kan henføres til folkeskoleloven og den tilhørende evalueringsbekendtgørelse. Faget er delt i to dele, der er placeret før og efter praktikken på 2. semester, og hensigten er, at disse temaer skal bringes i spil i praktikken.

I faget centrale pædagogiske strømninger på 4. og 6. semester skal de studerende tilegne sig viden om disse og kunne "skelne mellem, genkende og anvende forskellige videnskabsteoretiske retninger, menneskesyn og læringssyn, samt reflektere over disse. Dette ses i forhold til folkeskoleforordningens formål og indhold." Det er et læringsmål, at den studerende "tilegner sig viden

¹⁴ Siden 2010: folkeskoleloven.

om personer og bevægelser, som har haft markant betydning for skoleudviklingen i Grønland – herunder reformen 'Atuarfitsialak'. Under indholdet findes blandt andet punkterne "Skolens trinformål, fagformål, læringsmål og tværfaglighedsforståelse", "Evaluerings – Formativ evaluering – den løbende interne evaluering af elevens læring", "Pædagogiske strømninger, læringssyn og dannelse i folkeskolen i Grønland" og "Socialisering, dannelse og opdragelse set i relation til skolen i Grønland". Faget er et teoretisk fag med læreroplæg, gruppearbejde osv.

Disse formuleringer adskiller sig ikke væsentligt fra studieordningen fra 2009.

Ifølge de eksterne bedømmers vurderinger er studieordningens bestemmelser om de enkelte fag og deres eksamensordninger, herunder niveau og indhold, generelt i overensstemmelse med deres forventninger til en læreruddannelse.

4.1.2 Studieordningen er ikke gennemarbejdet

Et grundlæggende problem i studieordningen er den uens opbygning, der ifølge ekspertpanelets vurdering afspejler, at indholdet ikke har været genstand for en tværgående, systematisk gennemtænkning, herunder en afklaring af, hvad der fx forstås ved et centralt begreb som læringsmål, og hvordan de anvendes.

Mange steder i studieordningen vidner om manglende gennemarbejdning, fx ufuldstændige sætninger. Det er også bemærkelsesværdigt, at antallet af ECTS-point på de enkelte semestre ikke ligger fast på 30, men svinger mellem 24 og 39 eller mellem 48 og 69 på de enkelte årgange.

Ekspertpanelet vurderer, at den måde, studieordningen er skrevet på, ikke bidrager til den fornødne afklaring af, hvad der skal foregå i hvilke fag, og hvad læringsmålene er. Det betyder, at den undervisning, de studerende får i fagdidaktik og professionskompetencer, risikerer at blive meget forskellig, alt efter hvilke linjefag de tager. Endvidere fremgår det i de fleste fag ikke klart, hvilke krav der skal honoreres i forbindelse med de enkelte opgaver, prøver og eksaminer, hvilket gør det uklart for de studerende, hvad de skal kunne, og umuliggør en pålidelig bedømmelse. Endelig må man konstatere, at studieordningen ikke er eksemplarisk, forstået på den måde, at de studerende ikke herigennem lærer at arbejde ud fra læringsmål.

4.1.3 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at de grundlæggende ideer bag studieordningen – studiets opbygning, satsningen på tre linjefag, integrationen af didaktik i linjefagene og de indholdsmæssige beskrivelser af fagene – i hovedtræk forekommer relevante og fornuftige. Manglen på systematik i beskrivelse af de enkelte fag og den manglende konsekvens i forbindelse med anvendelsen af begreber som *kompetencemål*, *læringsmål* og *indhold* er med til at gøre det usikkert, om det faglige indhold og niveauet sikres i de enkelte fag.

Ekspertpanelet anbefaler derfor en ny gennemarbejdning af studieordningen, hvor der skabes sammenhæng mellem indhold, læringsmål, eksamensformer og vurderingskriterier i de enkelte fag. Dette vil være en omfattende opgave, som Ilinniarfissuaq bør indhente ekstern bistand til.

4.2 Vanskeligt at holde fagligt niveau i linjefagene

Undervisningen i de tre linjefag udgør ifølge studieordningen 150 ECTS-point af uddannelsens samlede 240 ECTS-point. Ekspertpanelet vurderer, at den undervisning, de lærerstuderende modtager, i mange tilfælde ikke holder det niveau, studieordningen foreskriver. Det er også en udfordring, at mål og temaer ikke altid er tydelige og relevante for undervisningen i folkeskolen. Derfor kan det være vanskeligt for de studerende at opnå de nødvendige kompetencer.

Undervisningen er vurderet ud fra en ekstern vurdering af udvalgte eksamensredegørelser, EVA's observation af seks lektioner og udsagn fra undervisere, studerende og dimittender.

4.2.1 Eksamensredegørelserne er usystematiske og mangelfulde

Et billede af undervisningens indhold og niveau kan findes i eksamensredegørelserne. Studieordningen fastslår:

Forud for eksamen udarbejder eksaminator efter drøftelse med de studerende en redegørelse for eksamensgrundlaget. Redegørelsen skal indeholde en oversigt over det stof, undervisningen har omfattet, en beskrivelse af, hvordan der er arbejdet med stoffet, og en angivelse af særlige forhold vedrørende eksamen. (...) Redegørelsen afleveres til studielederen (...) og godkendes af studielederen eller af den, som rektor bemyndiger dertil.

De eksterne bedømmere af bacheloropgaverne er blevet bedt om at vurdere to tilfældige eksamensredegørelser fra deres eget fag, og alle fem bedømmere har kritiske bemærkninger til redegørelserne. To censorer har dog set både ét eksempel på en god og fyldestgørende eksamensredegørelse og ét eksempel på en utilfredsstillende. I flere fag peges der således på:

- Indholdsmæssige mangler (temaer, der ikke er berørt, selvom de fremgår af studieordningen)
- Tekster på for lavt niveau
- Mangel på tekster baseret på nyere forskning.

Redegørelserne beskrives af én af bedømmerne som "uoverskuelige, rodede og mangelfulde". En anden bedømmer skriver:

Det er problematisk, at eksamensredegørelserne har så forskellig og usystematisk form, samt at flere af dem ikke afspejler akademisk arbejdsmåde og har litteraturlister, der er opbygget i strid med akademisk praksis. Herudover bør underviserne bestræbe sig på god retskrivning og hensigtsmæssigt layout og således være et eksempel til efterfølgelse for de studerende, der jo afkræves akademisk fremstilling.

En bedømmer peger endvidere på, at en eksamensredegørelse er meget mangelfuld, når det kommer til fagdidaktiske tekster. "I betragtning af at fagets fagdidaktik, jf. studieordningen, er central i kurset, er det voldsomt underprioriteret." Endelig skriver samme bedømmer, at omfanget af tekster er for lille i forhold til kursets antal lektioner.

4.2.2 Fagligt niveau lavt i de fleste observerede lektioner

De seks observerede undervisningslektioner er kun et meget lille, tilfældigt udpluk af den undervisning, der foregår på læreruddannelsen, og der kan derfor ikke udledes generelle konklusioner alene på baggrund af observationerne.

Det faglige niveau i den observerede undervisning må i de fleste lektioner betegnes som ganske lavt, og der var en lav grad af didaktisk indhold. Både niveau og indhold mindede i høj grad om undervisning på GUX, og i to af fagene syntes det faglige niveau endda at være lavere end folkeskolens afgangsniveau.

I flere lektioner indgik opgaver, tekstlæsning og litteraturgennemgang med et mere didaktisk sigte i undervisningen. Det var dog et gennemgående træk, at undervisningen primært sigtede mod at få de studerende til at forstå begreber og kun i mindre grad sigtede mod at hjælpe de studerende til at omsætte teori og begreber til undervisning og anden praksis i folkeskolen. De studerende blev ikke bedt om selv at reflektere over det gennemgåede stof med hensyn til, hvad det kunne bruges til, og hvilken betydning det kunne have for elever og undervisning i folkeskolen. De blev heller ikke bedt om at komme med mere generelle overvejelser om teoriernes udsagnskraft, om de var indbyrdes modstridende, mv. Fokus var rettet mod at lære at reproducere én eller flere tilgange og kunne eksemplificere de teoretiske pointer. I nogle tilfælde gav de studerendes egne ytringer anledning til at formode, at de var langt fra et forståelsesniveau, hvor de ville kunne anvende lektionen og det gennemgåede stof aktivt i en undervisningssituation.

Kun i én af lektionerne adskilte både det faglige niveau og graden af didaktisk indhold sig tydeligt fra undervisning på GUX. Lektionen skilte sig ud, fordi der her blev repeteret en række læringsteorier, som de studerende skulle forklare for hinanden. Teorierne var relevante, og gennem øvelserne sikrede underviseren sig, at alle de studerende var med og rent faktisk kunne udtrykke

sig om dem. Øvelserne var i øvrigt alle eksemplariske, i den forstand at de studerende selv ville kunne bruge dem i undervisningen i folkeskolen, og underviseren bad også de studerende om at reflektere over, hvordan dette kunne gøres, tilpasses og varieres – og med hvilke didaktiske formål.

De interviewede studerende havde ikke mange kommentarer til undervisningens faglige niveau. Nogle mente, at niveauet var tilfredsstillende, mens andre at det var "let".

4.2.3 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at den eksterne vurdering af eksamensredegørelserne og observationerne tilsammen peger på, at studieordningens krav til det faglige indhold ikke indfries i undervisningen, og at det er en væsentlig årsag til, at de studerendes afgangsniveau ikke bliver tilstrækkeligt højt.

Det er påfaldende, at bedømmerne temmelig samstemmende peger på, at beskrivelsen af fagets indhold og niveau i studieordningen er god, men at indholdsudfyldelsen i form af eksamensredegørelsen jævnt hen halter. Der synes helt utvetydigt at være brug for en markant opstramning af eksamensredegørelserne – hvilket jo så også vil sige af undervisningen, i det omfang eksamensredegørelserne er en afspejling af denne.

Når de eksterne bedømmere bemærker, at de studerende ikke formår at forholde sig kritisk eller analyserende til deres stof og de anvendte teorier i deres bacheloropgaver, er det tilsyneladende en direkte afspejling af den undervisning, de studerende har fået på læreruddannelsen. Der var ikke noget i den observerede undervisning, der lagde op til en sådan tilgang.

De studerende og dimittenderne har meget lidt at sige om det faglige niveau i den undervisning, de har modtaget, hvilket kan være et udtryk for, at de reelt ikke er i stand til at vurdere det. For så vidt bekræfter det også iagttagelsen af, at de ikke er blevet vænnet – uddannet – til at reflektere over det, de beskæftiger sig med, endsige være kritiske over for det.

4.3 Undervisningen giver ikke tilstrækkelige professionskompetencer

Ekspertpanelet vurderer, at de mangler, de studerende oplever med hensyn til deres professionskompetencer, kan føres tilbage til undervisningen på læreruddannelsen, herunder praktikken, der ikke i tilstrækkelig grad giver de studerende mulighed for at opøve disse kompetencer.

I dette afsnit ser vi på, hvordan det er tænkt, at uddannelsen skulle bibringe de studerende professionskompetencer – og hvad der sker i praksis. Først vurderes selve undervisningen og dernæst organiseringen og indholdet af praktikperioderne.

Indledningsvis bemærker ekspertpanelet, at der tilsyneladende er en pågående diskussion om, hvordan undervisningen i didaktik skal gribes an. I den seneste studieordning er der, som tidligere nævnt, lagt et større ansvar på linjefagsundervisningen for at inddrage fagdidaktik. Flere kilder peger på, at dette ikke sker i det tænkte omfang i alle fag. Men det fremgår også, at der hersker en vis begrebsforvirring i forbindelse med diskussionen, idet meget af det, der kaldes "didaktik", snarere er pædagogik og pædagogisk psykologi og altså ikke handler om, hvordan man formidler et fagligt indhold til elever. Og mange peger på, at der er for meget af det første – almen pædagogik – og for lidt af det sidste – konkret anvendelsesorienteret fagdidaktik – i uddannelsen.

I øvrigt peger underviserne på, at det er et problem, ikke mindst i relation til den akademiske skriveform, at der ikke er en fast grønlandsk terminologi med hensyn til mange fagudtryk.

4.3.1 Undervisningen fokuserer ikke på elever med særlige behov og i for ringe grad på klasseledelse

Som det fremgik af afsnit 3.2.1, siger ca. halvdelen af dimittenderne, at uddannelsen ikke har rustet dem tilstrækkeligt til at håndtere klasseledelse, og endnu færre mener, at de er rustet til at

undervise elever med uhensigtsmæssig adfærd eller særlige behov. Ekspertpanelet vurderer, at undervisningen i alle fag bør inddrage disse aspekter.

Undervisningen i almen-didaktiske emner som elever med uhensigtsmæssig adfærd eller særlige behov og klasseledelse sker primært i de pædagogiske fag. Spørgeskemaundersøgelsen blandt underviserne viser, at der er stor forskel på i hvilken grad, linjefagsunderviserne inddrager disse emner i deres undervisning. Hhv. 10 og 8 af underviserne inddrager i høj eller nogen grad hhv. klasserumsledelse og arbejde med børn med uhensigtsmæssig adfærd eller særlige behov i undervisningen i linjefagsundervisningen, mens hhv. 5 og 6 kun gør det i mindre grad eller sjældent/aldrig. I interviewet med underviserne uddybede nogle af linjefagsunderviserne, at de har en forventning om, at emnerne bliver dækket tilfredsstillende gennem undervisningen i de pædagogiske fag. Prioritering af den fagfaglige undervisning, og dermed manglende tid til almen-didaktiske emner, blev også fremført som begrundelser for ikke at inddrage emnerne. Endelig nævnte nogle linjefagsundervisere, at der ikke er undervisningsmaterialer til det, eller at de selv manglende indsigt i emnerne.

I den nye studieordning er der ikke krav om, at klasseledelse og elever med særlige behov indgår i linjefagsundervisningen. Der er til gengæld blevet indført et linjefag i specialpædagogik. Ekspertpanelet finder det positivt, men peger samtidig på, at det i sig selv ikke imødekommer udfordringen med at ruste alle studerende til at kunne arbejde med disse emner i direkte tilknytning til den faglige undervisning i deres virke som lærere.

4.3.2 Uklarhed om didaktiske kompetencer

Ekspertpanelet vurderer, at det er positivt, at der i den nye studieordning er lagt mere vægt på inddragelse af de didaktiske dimensioner i undervisningen i fagene, så den kobling, der bør være for at gøre didaktikken til fagdidaktik, skulle have bedre chancer for at blive etableret fremover.

Spørgeskemaundersøgelsen tyder dog på, at der er forskellige indstillinger til fagdidaktikken i underviserkollegiet. Underviserne blev således spurgt, hvad der efter deres opfattelse er læreruddannelsens tre største svagheder. Som eksemplerne herunder viser, fylder fagdidaktikken en del i besvarelsene:

Der er kommet for meget didaktik ind i fagene, sådan at det fagfaglige får mindre tid.

At fagdidaktikken fylder for lidt i fagene.

Manglende fagdidaktisk indsigt og interesse hos kolleger.

Underviserne er altså ikke enige om et af de grundlæggende spørgsmål i forbindelse med tilrettelæggelsen af undervisningen i linjefagene.

Censorerne udtrykker også forskellige opfattelser af forholdet mellem faglig undervisning, didaktik og pædagog i linjefagene. En censor siger: "I grønlandsk er der sket et generationsskifte blandt underviserne. Før var det meget litteratur på højt litterært niveau, der ikke egnede sig til folkeskoleelever. Nu er de mere bevidste om fx didaktik og læsetræning." Omvendt peger censorerne i engelsk og dansk på, at forståelsen af "didaktik" kan være forkert: "Det er mærkeligt, at pædagogikken fylder så meget i engelsk. (...) Det er altid 'nærmeste udviklingszone' og så videre. Jeg bliver lidt træt af at høre på det ..." En anden siger: "Der er for meget almen pædagogik og for lidt didaktik."

De interviewede nyuddannede lærere siger også, at det, der fylder i undervisningen, er generelle teorier som Vygotskijs, Freuds og Piagets: "Vi får alt for mange teorier i stedet for praksis". De bekræfter, at de har haft om stilladsering, og de har hørt om "eleven i centrum", men kun på et teoretisk plan.

Undervisningsdifferentiering

Et af de elementer, der ligger i fagdidaktikken, er undervisningsdifferentiering. Ekspertpanelet har vanskeligt ved at afgøre, i hvilken grad det indgår i undervisningen, men der findes ikke i doku-

mentationen belæg for, at det i praksis er et højt prioriteret område, selvom undervisningsdifferentiering er et krav i folkeskoleloven.

I læreruddannelsens redegørelse fremhæves det, at undervisningsdifferentiering er et begreb, der arbejdes meget med gennem studiet, og at det bliver nævnt flere gange i læringsmålene for det pædagogiske fagområde.

På s. 32 i studieordningen er et læringsmål, der lyder: "Den studerende kan arbejde med undervisningsdifferentiering." Læringsmålet er ikke uddybet, men indgår i sammenhæng med læringsmål om anvendelse af læreplaner og læringsmål, planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og anvendelsen af handleplaner. På s. 42 beskrives faget professionsrettet handlekompentence, og her er ligeledes et læringsmål, der er relevant med hensyn til undervisningsdifferentiering: "Den studerende kan identificere forskellige former for manglende læring, fejllæring og modstand mod læring samt kan opstille professionelle løsningsmodeller." I beskrivelsen af fagets indhold finder man følgende formulering: "[u]ndervisningsdifferentiering, herunder indholdsdifferentiering og organisationsdifferentiering."

Når linjefagsunderviserne bliver spurgt i spørgeskemaundersøgelsen, om de inddrager det at arbejde med undervisningsdifferentiering i deres undervisning i linjefagene, svarer 3 "I høj grad", 11 svarer "I nogen grad", og 1 svarer "I mindre grad". De er ikke blevet spurgt, hvorvidt de selv praktiserer undervisningsdifferentiering i undervisningen, men der var i hvert fald ikke eksempler på dette i den observerede undervisning. En underviser fortalte således, at hun sammensætter grupper til gruppearbejde efter de studerendes kompetencer for at vise et praktisk eksempel.

Inddragelse af it

Hvad angår inddragelsen af it i undervisningen, siger fire undervisere, at de gør det i høj grad, syv svarer "I nogen grad", og fire svarer "I mindre grad". To af dem, der gør det i mindre grad, begrundet det med manglende kompetencer hos sig selv, en mener ikke, at der er udstyr eller lokaler, der egner sig, mens den sidste henviser til, at der ikke er entydig evidens for, at brug af it i undervisningen styrker elever/studerendes faglige kompetencer. Dette altså, til trods for at it ifølge folkeskoleloven *skal*/indgå som en del af og et redskab i undervisningen i alle fag og fagområder.

I den observerede undervisning blev der i flere tilfælde brugt smartboards – ikke bare som projektorer, men også med anvendelse af skrivefunktionen og med et matematikprogram, og de fleste studerende havde en bærbar computer foran sig i timerne.

Effektive Undervisningsprincipper skal sættes i spil

Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsen fratager de studerende et oplagt holdepunkt for opøvelsen af centrale didaktiske færdigheder ved ikke at lade Effektive Undervisningsprincipper udgøre et pædagogisk fundament på uddannelsen.

De fleste af læreruddannelsens undervisere mener, at der skal undervises i Effektive Undervisningsprincipper, men ikke som en norm eller noget, man skal øve sig specielt i. Effektive Undervisningsprincipper skal blot indgå som én af mange tilgange til undervisning, som de studerende skal kende og forholde sig til. En underviser skriver fx spørgeskemaundersøgelsen:

Jeg mener, at den studerende skal klædes godt på pædagogisk, didaktisk og fagfagligt til selv at kunne definere sin egen undervisning ud fra de elever, han eller hun står med. Undervisningen skal ikke metodisk defineres ud fra en håndbog eller et styringsredskab – det strider mod den metodiske frihed ...

Størstedelen af underviserne i spørgeskemaundersøgelsen skriver noget tilsvarende. Enkelte undervisere mener dog, at principperne skal bruges mere i undervisningen. En underviser skriver:

Læreruddannelsen skal tage det alvorligt, så det bliver en del af undervisningen. Jeg har fået flere henvendelser fra praktikskolerne om, at vores studerende bør have en større indsigt i og viden om Effektive Undervisningsprincipper.

Ledelsen forklarer, at læreruddannelsen mødes med uklare forventninger fra aktørerne på skoleområdet. Kommunerne har som skoleejere således ikke givet nogen klar melding om, om det er Effektive Undervisningsprincipper, de satser på.

43 % af de nyuddannede lærere har ikke følt sig rustet til at bruge Effektive Undervisningsprincipper i undervisningen, og under halvdelen har oplevet deres lærere på læreruddannelsen bruge dem i praksis.

Da skolelederne bliver bedt om at komme med forslag til forbedring af læreruddannelsen, siger én, at der ikke skal være for meget teori, men mere praktik, og nævner, at man kunne afprøve Effektive Undervisningsprincipper i praksis i stedet for bare at læse om dem. Det samme foreslås af en af de interviewede nyuddannede lærere. En anden skoleleder efterlyser undervisning i både de pædagogiske og de klasseledelsesmæssige værktøjer i Effektive Undervisningsprincipper, og tilføjer: "Ikke som et dogme, men som et forsøg på sikring af nogle basale forudsætninger for læring".

Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet tillægger det væsentlig betydning, at de nyuddannede lærere efterlyser didaktiske kompetencer, og meget peger på, at den undervisning, de har modtaget inden for dette felt, i højere grad har handlet om pædagogik end egentlig fagdidaktik. I betragtning af de udfordringer, de nye lærere står over for, og de svage refleksionskompetencer, som flere af bacheloropgaverne demonstrerer, mener ekspertpanelet, at uddannelsen også er nødt til at revidere sin tænkning om, hvordan de studerende opøver didaktiske kompetencer.

Når flertallet af underviserne således har den holdning, at de studerende skal kunne analysere og vurdere en række forskellige pædagogiske tilgange og på denne baggrund træffe et reflekteret valg af pædagogisk tilgang i deres egen undervisning, er det ikke i tråd med nyere læreruddannelsesforskning. Her er der derimod fokus på at omsætte teorierne til praksis og træne de studerende i konkrete praksisformer, fx i forbindelse med læse- og skriveindlæring. Ekspertpanelet ser en risiko for, at resultatet bliver, at mange af de nye lærere ikke foretager noget valg overhovedet, men forlader sig på en praksis, der ligner den, de selv har lært at kende i deres skoletid – eller på læreruddannelsen. I forlængelse heraf forholder ekspertpanelet sig også kritisk til, at Effektive Undervisningsprincipper blot introduceres som én blandt mange tilgange til undervisningen, til trods for at principperne er tiltænkt en særlig rolle i den grønlandske folkeskole. Dermed får de studerende ikke et tilstrækkeligt godt kendskab til principperne og mister muligheden for at følge og støtte sig til dem.

Ekspertpanelet er af den opfattelse, at netop den grønlandske geografi og infrastruktur gør brug af it i undervisningen utrolig relevant, og der bør derfor i alle fag være et fokus på, hvordan it kan anvendes som didaktisk værktøj i den faglige undervisning i folkeskolen.

4.3.3 Planlægning og evaluering indgår ikke i læringsmålene

Ekspertpanelet bemærker, at der mange steder i studieordningen er indskrevet, at de studerende skal arbejde med planlægning og evaluering af undervisningen, men at begreberne ikke indgår i de studerendes læringsmål. Som det fremgår af kapitel 3, føler mange nyuddannede sig godt rustet til at arbejde med læringsmål, mens færre føler sig godt rustet til at arbejde med evaluering. Ekspertpanelet finder det i den sammenhæng kritisk, at de studerende ikke evaluerer deres egen undervisning på læreruddannelsen – hverken deres egen læring, deres egen indsats og undervisningens tilrettelæggelse – og får erfaringer med evaluering på den måde.

Begreberne planlægning og evaluering forekommer i to af de pædagogiske fag og i linjefagene. Planlægning og evaluering af undervisningsforløb indgår i faget didaktik I, der ligger rundt om praktikperioden på 2. semester. Begreberne indgår dog som nævnt ikke som en del af et læringsmål.

Som forberedelse til praktikken arbejdes der med undervisningsprincipper og fagenes trinmål og læringsmål. Formålet med selve praktikken er, "at den studerende erhverver sig grundlæggende praktiske erfaringer med at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning". Efter prak-

tikken skrives en rapport, hvori der skal indgå "refleksioner over fagenes trinformål og læringsmål i forhold til den intendede praksis og den faktiske praksis, vurdering af arbejdsmåde, metode, progression og brug af tidsressourcer" mv. (studieordningen, s. 32 f.). Det fremgår ikke, hvordan rapporten godkendes. I studieordningens beskrivelse af 2.-semesterspraktikken beskrives opgaven anderledes: "Efter praktikken udarbejder den studerende en praktikrelateret opgave i et af linjefagene, der godkendes af didaktiklærer og faglærer, i hvis fag opgaven er skrevet." (Studieordningen, s. 23).

8 ud af de 15 undervisere, der underviser i linjefag, svarer, at de i høj grad "lader de studerende arbejde med læringsmål, handleplaner og evaluering i deres undervisning i linjefaget". 7 svarer "Ja, i nogen grad", mens ingen svarer, at de ikke gør det.

De nyuddannede siger, at de ikke har lært om evaluering på uddannelsen, og at de heller ikke selv skulle evaluere deres egen undervisning. Heller ikke de interviewede studerende har mødt evaluering i praksis. En af de studerende fortæller: "[Her] præsenteres løbende evaluering kun som teori". De studerende mener, at det er meningen, at man skal lære om det i praktikperioderne. En af de nyuddannede lærere siger, at hun ikke tidligere havde set handleplaner for de enkelte elever, da hun startede som lærer folkeskolen.

De nyuddannedes erfaringer afspejler, at underviserne ikke er afklarede med hensyn til, hvem der skal tage sig af dette emne. En underviser mener, at han kan nøjes med at omtale det, at der skal evalueres: "Jeg forventer, at pædagogiklærerne tager den teoretiske del. Men fagdidaktikken er mig. Jeg nævner også Angusakka for de studerende – at det er en af de formative evalueringsmetoder, vi kan bruge. Men jeg arbejder ikke decideret med at udfylde dem." En mener, at de konkrete fremgangsmåder skal læres ude på skolerne: "Jeg gennemgår evalueringsbekendtgørelsen med dem. De træder jo ind i forskellige traditioner på de forskellige skoler, og de skal passe ind." Og en ved ikke helt, om det er hendes opgave: "Vi er ikke helt afklarede med hensyn til, hvem der gør hvad, hvornår og hvordan. Jeg kunne godt tænke mig, at det var lidt mere tydeligt, så vi ikke skal tænke, om vi kommer til at overlappe hinanden."

Ekspertpanelet vurderer, at det er kritisk, at de studerende ikke lærer systematisk om evaluering, da det er en central del af hele tænkningen bag den læringsmålsstyrede skole. Læringsmål, elevernes handleplaner og differentieret undervisning hænger således kun sammen, hvis lærerne er i stand til at evaluere elevernes læring. Ekspertpanelet betragter det i forlængelse heraf som vigtigt, at der på læreruddannelsen ikke anlægges en for snæver forståelse af Angusakka som et simpelt redskab.

4.3.4 Samarbejde med forældre er ikke en del af undervisningen

Ekspertpanelet vurderer, at forældresamarbejdet, som fyldte meget i evalueringen af folkeskolen, og som mange lærere peger på som en stor udfordring, skal indgå i læreruddannelsen som et selvstændigt tema.

Forældresamarbejde nævnes tre gange i studieordningen: Som et led i faget personlig udvikling skal de studerende "erhverve sig redskaber til at inddrage forældrene i handleplansarbejdet", og der arbejdes med "samtaletyper i skole-hjem-samarbejdet". Derudover omtales forældrene i beskrivelsen af faget hjemkundskab og design, hvor det i afsnittet Fagdidaktik er anført, at en del af indholdet er "evaluering og dokumentation af læreprocesser (...) herunder dialog med elever og forældre". I faget håndværk og design indgår "skolens samarbejde med eksterne parter, såsom lokalsamfundet samt forældre og skolebestyrelsen." Viden om skole-hjem-samtalen er et punkt i forbindelse med 5.-semesterspraktikken.

Når de nyuddannede ikke føler sig rustet til forældresamarbejdet, hænger det sammen med, at det ikke er noget, der indgår i uddannelsen, som den ser ud i dag.

4.3.5 Det kollegiale samarbejde trænes

Ekspertpanelet vurderer, at studieordningen i tilstrækkelig grad lægger op til kollegialt samarbejde, ligesom det afspejler sig i dimittendernes vurderinger.

Kollegasamarbejde indgår som et læringsmål i praktikken på 4. semester, og teamsamarbejde er en del af praktikken på 5. semester. I undervisningen i didaktik er det et selvstændigt formål, at de studerende *i fællesskab* skal planlægge, begrunde valg og træffe beslutninger om planlægning og gennemførelse af undervisning. I faget kommunikation, interaktion og læring indgår det som læringsmål, at de studerende skal "tilegne sig viden om og indsigt i forudsætninger for udvikling af de kollegiale samarbejde og for skolens udvikling".

Et kompetencemål i dansk som fremmedsprog er at "kunne samarbejde med kollegaer og andre om undervisning af elever i faget dansk som fremmed-/andetsprog". Lignende formuleringer – også om tværfagligt samarbejde – findes i beskrivelserne af de øvrige fag.

De interviewede nyuddannede har hørt om vigtigheden af samarbejde, da de gik på uddannelsen: "De sagde, at det var godt at kunne arbejde sammen, at respektere, at vi har forskellige synspunkter, at kunne kommunikere. Det lå i pædagogik-/didaktikfag. Det blev sagt, at det ville vi få brug for ude på skolerne."

4.3.6 Undervisningen er ikke eksemplarisk

I rapporten *Læreruddannerkompetencer*¹⁵ slås det fast, at kompetencerne hos læreruddannelsens undervisere og deres måder at undervise på er af stor betydning, og ekspertpanelet mener, at denne betragtning er meget relevant i forbindelse med den grønlandske læreruddannelse.

[Succes med skolereformer og læreruddannelsesreformer] stiller krav til læreruddannere om at beherske og praktisere de samme undervisningsmetoder, som de lærerstuderende forventes at blive undervist i, og at kunne modellere undervisning og undervisningsformer, som de studerende forventes at tilegne sig. Læreruddannere forventes i stigende grad at være den profession, der som et naturligt element i sit professionelle virke er i stand til og så at practice what they preach. (Lunenberg og Korthagen 2005; Smith 2005, s. 185).

En norsk undersøgelse [...] peger på læreruddannelsens dobbelte udfordring. De skal ikke alene undervise deres studerende, de skal også undervise deres studerende i at være gode undervisere for deres elever. Undersøgelsen viste således, at det er vigtigt ikke bare for praktiklærerne, men også for læreruddannerne at være gode rollemodeller for de studerende. (Finne, Mordal og Stene 2014, s. 74).

Studieordningen foreskriver for så vidt ikke en eksemplarisk praksis, men beskriver traditionelle undervisningsformer som oplæg, gruppearbejde og fremlæggelser. De fleste undervisere på Iliniarfissuaq er dog enige i, at undervisningen skal have et eksemplarisk element. I udsagnet "Det er vigtigt, at de undervisningsformer, der anvendes på læreruddannelsen, er de samme, som de studerende får brug for i deres egen undervisningspraksis" erklærer 5 sig helt enige, 11 er overvejende enige, og 3 er overvejende eller helt uenige.

Observationerne af undervisning viste dog en udstrakt brug af traditionelle undervisningsformer. Der var dog en markant undtagelse, hvor underviseren anvendte en række forskellige aktiviteter med pararbejde, øvelser og opgaver til ikke bare at motivere de studerende til meget aktiv deltagelse, men også til at give dem en hel række konkrete bud på aktiviteter, de selv vil kunne bruge i deres kommende undervisning i folkeskolen.

Ekspertpanelet finder det helt oplagt – og velfunderet i den nyeste forskning – at læreruddannelsens undervisere skal bruge den knappe undervisningstid ud fra en dobbelt kvalificeringsstrategi: at undervise de lærerstuderende i fag og praktiske undervisningsfærdigheder *samtidig*.

4.3.7 Professionskompetencer samlet set

Når de nyuddannede lærere bliver spurgt, om de har ideer til forbedringer af læreruddannelsen, kommer de med en hel række ønsker, der alle kan sammenfattes under én overskrift: bedre professionskompetencer. De siger, at de gerne vil have:

- Længere praktik

¹⁵ Rasmussen, J. et al.: *Læreruddannerkompetencer*, DPU – Aarhus Universitet (2015).

- Ensartet viden om og introduktion til forældresamtaler, handleplaner, Angusakka mv.
- Introduktion til arbejdet med årsplaner, semesterplaner, ugeplaner
- Erfaring med at konkretisere læringsmål og prøve at nedbryde dem til brug for semesterplaner mv.
- Viden om klasselærerens opgaver
- Viden om og erfaring med skole-hjem-samarbejde
- Introduktion til arbejdet med vidnesbyrd
- Viden om indberetning af elever og kendskab til grænserne for, hvornår der skal indberettes
- Viden om elever med særlige behov og om, hvornår de skal indstilles til specialklasser
- Viden om og erfaring med undervisningsdifferentiering
- Brug af forsøgsklasser, hvor elever inviteres ind på læreruddannelsen
- Viden om trintest.

Ledelsen på Ilinniarfissuaq deler opfattelsen af, at de nye lærere har det svært med det praktiske, og peger på den akademisering, som etableringen af bacheloruddannelsen medførte, som mulig forklaring. Ledelsen peger dog på, at skolerne også har en opgave med hensyn til at modtage de nyuddannede lærere, da der altid vil være en overgang fra uddannelse til praksis. Der peges i den forbindelse på, at de samme udfordringer ikke kendetegner de nyuddannede lærere på den decentrale læreruddannelse, som har praksiserfaring på et langt højere niveau. Dette indtryk bekræftes af en af de interviewede skoleledere.

4.3.8 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

De nyuddannede læreres 'ønskeliste' stemmer stort set overens med de problemområder, evalueringen af folkeskolen identificerede, og som kunne henføres til lærernes kompetencer, og med det, kapitel 3 pegede på som svage punkter hos de nyuddannede. Ekspertpanelet vurderer, at kapitel 4 har vist, at dette ikke er overraskende, for det er alt sammen punkter, som ikke eller kun i meget begrænset omfang behandles på læreruddannelsen, og hvis det gør, er det i form af teoretiske gennemgange, som ikke fæstner sig hos de studerende og ikke lagres som praktisk viden, de kan trække på.

Ekspertpanelet anbefaler derfor, at ledelsen på læreruddannelsen langt mere tydeligt fastlægger, hvilke kompetencer der skal opøves i hvilke fag. På baggrund af fælles drøftelser i lærerkollegiet skal det desuden klargøres, at pædagogik og pædagogisk psykologi ikke er det samme som fagdidaktik, og at de studerende har brug for en meget tydeligere kobling fra undervisningen til det, de selv skal kunne udføre i praksis. Endelig anbefaler ekspertpanelet, at det sikres, at samtlige de mangler med hensyn til professionskompetencerne, som de dimitterede selv oplever, inddrages i undervisningen i form af praktiske øvelser og ikke som teoretiske forelæsninger. Desuden kan praktikken organiseres, så de studerende får praktiske erfaringer med fx at lede et forældremøde, deltage i skole-hjem-samtaler og bidrage til at skrive elevplaner. Hvis der ikke er anledninger i praktikperioderne til at få sådanne erfaringer, skal de studerende kunne vende tilbage til praktikskolen på relevante tidspunkter.

4.4 God struktur for praktikken

Ekspertpanelet vurderer, at praktikperioderne i udgangspunktet er fornuftigt tilrettelagt, men at kvalitetssikringen af de studerendes udbytte er for usikker.

De studerende er i praktik fem gange i løbet af deres studietid:

- 1. semester: observationspraktik (en uge)
- 2. semester: 2.-semesterspraktik (tre uger)
- 4. semester: kyst-/udlandspraktik (seks uger)
- 5. semester: linjefagspraktik (fem uger)
- 8. semester: bachelorpraktik (fire uger).

De i alt 19 uger svarer til 28½ ECTS-point¹⁶, og praktikken fylder dermed en anelse mindre end i flere af de andre nordiske lande, hvor den typisk er på 30 ECTS-point.

¹⁶ I studieordningen opgøres de 19 uger til 19 ECTS-point. Det er dog meget lavt sat, da 1 ECTS-point ifølge ECTS Users Guide svarer til 25-30 timers arbejde. En uges studietid omregnes således typisk til 1½ ECTS-point.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 59 % af de færdiguddannede lærere synes, at lærerpraksis og praktik fyldte for lidt i uddannelsen. De færdiguddannede lærere i interviewet ville også gerne have mere praktik. De mener, at der er for lidt tid til at lære eleverne og deres svage og stærke sider at kende, så man kan arbejde med dem.

Praktiklederen på uddannelsen gav under interviewet udtryk for, at i alt 19 ugers praktik ikke er meget, men forklarede samtidig, at det også et spørgsmål om, hvad der kan lade sig gøre. Der er således konkrete begrænsninger med hensyn til, hvor mange der kan være ude hvornår, også af hensyn til skolerne.

Praktikken er en uhyre vigtig del af en professionsuddannelse, og samtidig er det en vanskelig opgave at sikre de studerendes udbytte. Uddannelsen kan sørge for en god forberedelse af praktikken og for, at erfaringerne fra praktikken efterfølgende inddrages i undervisningen. Men ellers afhænger udbyttet i vidt omfang af praktiklæreren og organiseringen på praktikstedet, som det alt andet lige er vanskeligere for uddannelsen at styre end det, der foregår i selve undervisningen.

Forberedelsen af praktikperioderne foregår enten i pædagogikundervisningen eller i linjefagene eller som en kombination af begge. I forbindelse med bachelorpraktikken, skriver den studerende en problemformulering, som praktiklederen sender ud til kontaktlæreren på skolen, som så skal finde en lærer, der har lyst til at tage en praktikant med det pågældende emne.

I spørgeskemaundersøgelsen er 47 % af de færdiguddannede lærere uenige eller overvejende uenige i, at erfaringerne fra praktikken blev inddraget i undervisningen bagefter. Ifølge praktiklederen kan den manglende opfølgning hænge sammen med, at det nu i højere grad er lagt ud til linjefagene at følge op, og at der kan være forskel på, hvor højt linjefagsunderviserne prioriterer opfølgningen, blandt andet afhængigt af, om de selv har folkeskolebaggrund eller ikke.

4.4.1 De studerende er glade for praktikken

I interviewet var de studerende overordnet positive, hvad angår både forberedelsen og opfølgningen. En studerende udtrykker det på følgende måde:

Praktikken bliver godt forberedt med læringsmål og undervisningsplaner, og når vi kommer tilbage, samler vi op og diskuterer vores erfaringer, og hvad vi kan gøre bedre. Jeg kan godt lide praktik, man får meget ud af det. Man kan se en forskel på det, man laver. Det giver praktisk erfaring med, hvordan man kan tackle nogle udfordringer, og en god følelse af, at man kan gøre noget.

En anden studerende fremhæver koblingen mellem teori og praksis:

Vi læser teorier inden praktikken og prøver at observere det i virkeligheden, fx Vygotskij, vi afprøver, om vi kan bruge det i praksis.

Om praktiklærerne på skolerne siger en, at hun synes, at "de kender vores uddannelse og behovene". En anden siger: "Praktiklæreren ser bare på. Vi skal selv styre klassen. Efter fire timers undervisning er der en times conference, hvor lærerne giver feedback. Det fungerer godt." En anden har dog oplevet, at praktiklæreren ikke var der i næsten hele perioden: "Det syntes jeg ikke om, men jeg fik noget ud af det på en anden måde."

De studerende efterlyser dog alligevel bedre uddannelse af praktiklærerne. Under interviewet fremkom desuden et eksempel på, at en praktiklærer ikke var uddannet i det pågældende linjefag.

4.4.2 Ensidig godkendelse af praktikken

Ansaret for godkendelsen af praktikken ligger helt og holdent hos praktikskolerne. De studerende skal føre elektronisk logbog, og praktikken evalueres mundtligt på et evalueringsmøde, hvor skolens kontaktperson for praktik deltager. Godkendelsen skal ske efter læringsmålene. Interviewet med praktiklederen afdækkede dog, at det er en usikker procedure, og uddannelsen som sådan kan ikke udelukke, at der er studerende, som består, som ikke burde, og omvendt. Det

sker, at nogle dumper, måske en eller to hvert år, primært på 1. eller 2. årgang. Det skyldes som regel forsømmelse eller uacceptabel adfærd. Læreruddannelsen følger skolernes afgørelse af respekt for dem. Ifølge praktiklederens vurdering bør et højere antal studerende kunne dumpe i praktikken, men praktiklederen peger også på, at nogle praktiklærere omvendt kræver for meget af de studerende i praktik.

De nyuddannede lærere mener ikke, at der blev fulgt tilstrækkelig op på praktikken: "Vi laver en rapport, men den bliver bare vurderet til bestået eller ikke bestået. Vi får ingen faglig feedback." De mener, at det er meget forskelligt, hvor let folk slipper igennem praktikken, og at det hænger sammen med, at praktikperioderne er for korte til, at praktiklæreren for alvor kan vurdere, om praktikanten er egnet som lærer: "Man bliver mere bedømt på sit fremmøde end på indholdet." Kravene beskriver de på denne måde: "Vi skulle lave plan og møde op!" og tilføjer, at praktikken burde indeholde noget om forældresamarbejde, om handleplaner, om Angusakka og om, hvordan man bryder læringsmålene ned til semesterplaner. Igen er de studerende noget mere positive: "Vi skriver rapport og fremlægger den – og er opponenter for hinanden. Vi er ikke alene med det. På den måde bliver erfaringerne fra praktikken inddraget i undervisningen."

4.4.3 Sparsomt samarbejde med praktikskolerne

Praktiklærerne får kurser lokalt, ved at praktiklederen fra læreruddannelsen rejser rundt til dem. Et kursus er på 24 timer. På grund af løbende udskiftninger er det dog ikke altid, at nye praktiklærere når at få et kursus, inden de skal modtage praktikanter. Der har ikke været afholdt kurser de sidste to år, fordi et hold kræver otte deltagere for at blive oprettet. Nogle praktiklærere får derfor aldrig et kursus.

Bortset fra at praktiklederen har møder to-tre gange om året med kontaktlærerne på skolerne i Nuuk, der står for broderparten af praktikkerne, er der meget lidt kontakt mellem seminariet og skolerne. Linjefaglærernes tidligere praksis med at komme på praktikbesøg er stort set opgivet. Besøgene blev blandt andet brugt til at få et indtryk af skolerne og se, om det lykkedes praktiklærerne at give konferencetimerne indhold.

Af studieordningen fremgår det ellers, at praktikanterne i 2.-semesters- og 5. semesterspraktikperioderne skal have besøg af deres linjefaglærer og i 2.-semesterspraktikken desuden af didaktiklæreren, men ledelsen på Ilinniafissuaq oplyste, at dette har vist sig umuligt at gennemføre i praksis, fordi linjefagene er så koncentreret om enkelte lærere, fx grønlandsk og matematik. Det kan derfor ikke lade sig gøre at indpasse det, når de også har anden undervisning. Underviserne mener selv, at det ville være godt at have den kontakt med skolerne, og at der fx kunne være et perspektiv i at mødes om at bedømme praktikken.

4.4.4 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at opbygningen med fem forskellige, korte praktikperioder med hver sit faglige fokus er en relevant konstruktion, der er med til at skærpe blikket for, hvad formålet og det forventede læringsudbytte er. Praktikperioderne er i så henseende velbeskrevne. Vurderingen af og opfølgningen på praktikperioden er imidlertid meget usikkert funderet, idet det er op til praktikskolen alene at vurdere den studerendes udbytte og præstation. I betragtning af at praktikanterne heller ikke får besøg fra læreruddannelsen på praktikskolen, bliver dette efter ekspertpanelets vurdering ikke en pålidelig måde at evaluere og godkende praktikkerne på. Ekspertpanelet anbefaler derfor en revision af godkendelsesproceduren, så de studerende også skal vurderes af en lærer fra læreruddannelsen ud fra langt mere eksplicitte kriterier, end tilfældet er i dag, og at dette indføres hurtigst muligt. Det bør i den forbindelse overvejes, om der skal indføres karakter for praktikken.

Ekspertpanelet finder det i øvrigt vigtigere, at kvaliteten af praktikken styrkes gennem bedre forberedelse, bedømmelse og efterbearbejdelse, end at praktikken udvides. Forskning peger således på, at det væsentlige for udbyttet i uddannelsen ikke er *mere*, men *bedre* praktik. Der bør også arbejdes på at sikre en tættere kontakt til praktikskolerne, og studieordningens bestemmelser om, at linjefaglærerne skal ud på besøg, bør derfor overholdes fremover.

4.5 Støtte og vejledning til de studerende

En stor gruppe af de studerende på Ilinniafissuaq har udfordringer på grund af mangelfulde basale kompetencer. Det handler især om sproglige kompetencer, skriftlige kompetencer og studieplanlægningskompetencer. De studerende oplever at få god hjælp og støtte til at håndtere de udfordringer, de møder i løbet af studiet. Alligevel peger ekspertpanelet på, at der er behov for at styrke undervisningen og vejledningen i akademisk skrivning samt reglerne om kildeanvendelse og plagiat. Studerende med udfordringer med hensyn til at forstå og udtrykke sig på dansk eller grønlandsk bør også have et styrket tilbud.

I spørgeskemaundersøgelsen udtrykker dimittenderne i det store og hele tilfredshed med muligheden for at få hjælp og støtte på uddannelsen. De blev fx spurgt, om de havde behov for og blev tilbudt hjælp til at håndtere udfordringer med at forstå og læse grønlandsk og dansk, forstå de faglige krav, skrive fagligt, håndtere udfordringer med stress, eksamensangst mv. I en række tilfælde har en stor andel af dimittenderne haft brug for hjælp under studiet, men de har oplevet at få hjælp.

Grønlands status som en tosproget nation stiller læreruddannelsen over for nogle særlige sproglige udfordringer. Der er ikke krav om, at de studerende skal beherske både grønlandsk og dansk, men i praksis stiller det de studerende (og deres undervisere) i en vanskelig situation, hvis de ikke behersker begge sprog på et tilstrækkeligt højt niveau. Ifølge dimittendundersøgelsen har 88 % af de nyuddannede lærere grønlandsk som modersmål, 11 % har både grønlandsk og dansk som modersmål, mens kun 2 % af de nyuddannede lærere har dansk som modersmål.

De få studerende, der ikke behersker grønlandsk, er reelt begrænset til at vælge linjefag, hvor undervisningen fortrinsvis foregår på dansk eller engelsk. Selv med disse begrænsninger er det en yderligere udfordring at deltage med et tilfredsstillende fagligt udbytte i de pædagogiske fag, hvor undervisningen primært tilrettelægges på grønlandsk. Men selvom kun 2 % af de nyuddannede lærere har dansk som modersmål, angiver 23 %, at de i høj eller nogen grad havde udfordringer med at forstå grønlandsk, og tilsvarende angiver 19 %, at de havde udfordringer med at læse grønlandsk. Alle de nyuddannede lærere, som oplevede et behov for hjælp, fik også hjælp under uddannelsen.

Studerende, der ikke behersker dansk, har en reel udfordring med hensyn til at følge undervisning, der varetages af dansksprogede undervisere, samt ikke mindst at læse faglitteratur, der for en stor dels vedkommende skal læses på dansk, også i de pædagogiske fag. 35 % af de nyuddannede lærere svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at de i høj eller nogen grad havde udfordringer med at forstå dansk. Tilsvarende angiver 34 %, at de havde udfordringer med at læse dansk. 5 % af de studerende med udfordringer med at forstå dansk oplevede ikke at få hjælp under uddannelsen. Alle med udfordringer med at læse dansk fik hjælp.

Både undervisere, censorer og ledelse pegede under interviewene på, at de studerende ofte ikke har tilfredsstillende skriftlige kompetencer, når de påbegynder uddannelsen. De eksterne bedømmelser af bacheloropgaverne peger også på, at studerende kan have betydelige udfordringer med at udtrykke sig klart på et akademisk niveau. Billedet bekræftes både i interviewene med de nuværende studerende og i spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere, hvor 52 % angiver, at de i høj eller nogen grad har udfordringer med at skulle skrive fagligt. Kun 2 % oplevede ikke at få hjælp til at skrive fagligt, til trods for at de havde behov for det.

Studerende kan også have udfordringer med at strukturere og tilrettelægge deres tid til selvstændig forberedelse og opgaveskrivning. I spørgeskemaundersøgelsen har 49 % af de nyuddannede lærere svaret, at de oplevede den slags udfordringer, mens de læste på læreruddannelsen. 7 % oplevede at have behov for hjælp uden at få den.

Flest dimittender oplevede ikke at få hjælp til at håndtere udfordringer med stress, eksamensangst mv. og udfordringer af personlig eller familiær art. Her oplevede hhv. 11 og 10 % af dimittenderne at have et behov for hjælp, som ikke blev dækket.

Underviserne bekræfter billedet af, at de studerende i de fleste tilfælde får den nødvendige hjælp og støtte til at håndtere udfordringer i studietiden. I spørgeskemaundersøgelsen bliver underviserne spurgt til forskellige typer udfordringer. For de fleste udfordringer gælder det, at kun enkelte undervisere oplever, at de studerende får for lidt hjælp og støtte. Med hensyn til fire udfordringer er der dog fire eller flere undervisere, der mener, at de studerende med behov får for lidt hjælp og støtte. Det drejer sig om udfordringer med at forstå dansk, udfordringer med valg af fag i studietiden, udfordringer med at skrive fagligt og udfordringer med at strukturere egen forberedelse og opgaveskrivning. I forbindelse med begge de to sidstnævnte udfordringer er det næsten halvdelen af underviserne, der oplever et udækket behov. I læreruddannelsens redegørelse bliver behovet for bedre vejledning i opgaveskrivning fremhævet, især i forbindelse med bachelorprojektet.

Læreruddannelsen har to studievejledere med tilsammen otte arbejdstimer om ugen til vejledningsopgaven. Ud over spørgsmål og problemer i tilknytning til studiet kan studievejlederne også støtte studerende med private problemer og henvise til psykologer, socialrådgivere mv., hvis der er behov for det.

De studerende får undervisning i forskellige redskaber, der kan bidrage til, at de kommer godt igennem uddannelsen. På 1. semester er der fx et kursus med overskriften Redskaber til Læreruddannelsen med forventningsafstemning og undervisning i gruppesamarbejde, studieteknikker, personlig målsætning, formalia med hensyn til videnskabelige tekster og skriftlige opgaver samt skriveværksted. Som forberedelse til arbejdet med bachelorprojektet får de studerende undervisning i akademisk arbejdsmåde, metoder til indsamling af empiri, litteraturlæsning og -søgning mv. Igennem hele uddannelsen er der diverse kurser og prøver i konkrete it-systemer og -værktøjer, fx Word, internetsøgning og hjemmesideredigering. Tidligere blev de studerende tillige tilbudt ekstracurriculære kurser i sprog og matematik, men disse tilbud er nu indstillet.

4.5.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer det som positivt, at dimittender med behov for støtte og vejledning i studietiden i meget stort omfang har oplevet at få hjælp fra uddannelsen. Ekspertpanelet fik alligevel et klart indtryk af, at dansksproglige udfordringer begrænser den dybere forståelse og læring hos en del studerende, og at der er behov for at tænke disse udfordringer ind i tilrettelæggelsen af undervisningen samt give yderligere hjælp og støtte. Ekspertpanelet hæfter sig ligeledes ved, at en stor gruppe af underviserne peger på, at llinniarfissuaq ikke gør tilstrækkeligt for at hjælpe og støtte de studerende, der har svage skriftlige kompetencer, eller som har udfordringer med at strukturere deres tid.

Panelet anbefaler derfor, at læreruddannelsen styrker indsatsen på to områder.

For det første er der behov for støtte til studerende med sproglige udfordringer. Det gælder både studerende, der har udfordringer med dansk, og studerende, der har udfordringer med grønlandsk. Spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittender tyder på, at udfordringerne med at forstå dansk har et lidt større omfang, end når det gælder grønlandsk. Ekspertpanelet understreger i den forbindelse, at det er af afgørende betydning for både udbyttet af uddannelsen og den efterfølgende mulighed for faglig opdatering, at de studerende har et højt færdighedsniveau i både grønlandsk og dansk.

Ekspertpanelet mener ligeledes, at det kunne være nyttigt at stille krav om en basal forståelse af grønlandsk, således at undervisningen ikke risikerer at skulle tilrettelægges for to helt forskellige målgrupper i den samme klasse.

For det andet peger den eksterne bedømmelse af bacheloropgaver og interviewene med både undervisere og censorer på, at der er behov for et langt større fokus på at træne de studerende i at lave en skriftlig akademisk fremstilling med en rød tråd i analysen og inddragelse af både teori og empiri. Som led i træningen er det vigtigt, at de studerende bliver helt fortrolige med forskellen mellem korrekt inddragelse af teori og andres analyseresultater på den ene side og plagiat på den anden. Panelet anbefaler derfor, at de studerende tilbydes kurser og forløb, som målrettet sigter mod at forbedre deres kompetencer inden for disse områder.

5 Optagelse af studerende

Ekspertpanelet vurderer, at Ilinniarfissuaq har vanskeligt ved at tiltrække de dygtigste studerende fra GUX, og at der derfor er behov for at styrke læreruddannelsens omdømme. Indgangsforudsætningerne hos mange af de studerende er på et lavt niveau, og en del studerende vælger derfor linjefag, som har ry for at være lette, fx kunst, håndarbejde og grønlandsk. I flere linjefag, fx engelsk og matematik, er de specifikke indgangsforudsætninger hos nogle studerende så svage, at undervisningens niveau og indhold bliver påvirket, og at de studerende har vanskeligt ved at nå det forventede afgangsniveau.

5.1 Svagt ansøgerfelt til Ilinniarfissuaq

Læreruddannelsen modtager så mange ansøgninger, at Ilinniarfissuaq hvert år afviser mellem en tredjedel og to tredjedele af ansøgerne. Alligevel er det kun en mindre del af de nyoptagne studerende, der har et solidt adgangsgrundlag i form af et godt resultat fra GUX.

Studerende kan blive optaget på læreruddannelsen på tre forskellige måder. Den studiesøgende skal enten have:

- A. Bestået en gymnasial uddannelse med mindst 7,5 i gennemsnit på 13-skalaen, svarende til 5,5 i gennemsnit på 7-trinsskalaen
- B. Bestået en gymnasial uddannelse med et gennemsnit under ovennævnte gennemsnit, suppleret med enten:
 - Studierelevant erhvervserfaring i minimum 4 måneder
 - Almen erhvervserfaring i minimum 8 måneder
 - Højskoleophold eller andre uddannelsesforløb og kurser af minimum 16 ugers varighed
 - Udlandsophold i minimum 4 måneder
 - Relevant uddannelsesforløb med mindst 1 års normeret studietid
- C. Gennemført en relevant uddannelse svarende til gymnasialt niveau.

I Danmark kræves et gennemsnit på 7,0 på 7-trinsskalaen for at blive direkte optaget på læreruddannelsen.

På grund af lærermanglen i Grønland har der i en årrække været fokus på at optage så mange studerende som muligt på Ilinniarfissuaq. Antallet af ansøgninger om optagelse overstiger dog langt antallet af optagne studerende. I 2013 optog Ilinniarfissuaq fx kun 31 % af ansøgerne, mens andelen i 2014 var 64 %. Optagelsesprocenten svinger fra år til år, og det samme gør antallet af ansøgere. Der synes dog at være en nedadgående tendens med hensyn til antallet af ansøgere med et lavere niveau i 2014 og 2015 end tidligere; se tabel 4. Ifølge ledelsen opfylder omkring 13 % af ansøgerne ikke de grundlæggende adgangskrav.

Tabel 4
Ansøgere og optagne på læreruddannelsen

Optagelsesår	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Antal ansøgere	112 + 16	170	119 + 41	138	113	118
Antal optagne	60 + 20	65	61 + 21	43	65 + 7	54
Heraf optaget på grundlag af pkt. A	-	-	-	14	19	17
Heraf optaget på grundlag af pkt. B	-	-	-	25	34	24
Heraf optaget på grundlag af pkt. C	-	-	-	1	11	11
Heraf optaget på dispensation	-	-	-	-	1	-
Optagelsesprocent	63 %	38 %	51 %	31 %	64 %	46 %

Kilde: Redegørelse fra læreruddannelsen, 2015.

Note: I de celler, hvor der indgår to tal, dækker det første tal over optaget på den centrale læreruddannelse, mens det andet tal dækker over optaget på den decentrale læreruddannelse.

Note: Ilinniarfissuaq mangler oplysninger om adgangsgrundlaget for enkelte af de optagne studerende. Det kan skyldes afbrud eller studieskifte hurtigt efter studiestart. Derfor summer tallene under optagelsesgrundlag A, B og C ikke op til det samlede antal optagne.

Det er kun et mindretal af de nye studerende, der bliver optaget direkte fra GUX med et eksamensgennemsnit på mindst 5,5 på 7-trinsskalaen (pkt. A). De seneste tre år er under en tredjedel af de studerende kommet denne vej ind på uddannelsen (26-33 %). I årene 2013-15 er 49 % af de nye studerende er kommet ind på baggrund af en bestået gymnasial eksamen med et lavere gennemsnit end 5,5 (pkt. B). Resten af de nye studerende optages på baggrund af en relevant uddannelse svarende til gymnasialt niveau (pkt. C), herunder elever fra det etårige gymnasiale adgangskursus (pilotuddannelsen på GUX) samt socialpædagoger, socialrådgivere, skibsførere, elektrikere o.a.

Både ledelsen og censorerne peger på, at det kan være en udfordring at få de dygtige elever fra GUX til at vælge læreruddannelsen. Ifølge ledelsen har uddannelsen ikke som sådan en lav status, men ansøgerne er karakteriseret ved at være dem, der ønsker at blive i Grønland under uddannelsen. Det er dog ikke ensbetydende med, at valget af læreruddannelsen blot er en nem vej til en videregående uddannelse, da ledelsen oplever, at mange studerende udviser stort engagement i uddannelsen og lærerfaget.

Ilinniarfissuaq forsøger at skabe interesse om læreruddannelsen med information til eleverne på GUX, fx via uddannelsesdage og den årlige uddannelseskaravane, hvor en række forskellige uddannelser besøger gymnasierne.

Frafaldet på læreruddannelsen er relativt stort. Af de 80 nyoptagne studerende i 2010 var de 28 faldet fra, mens 9 fortsat var indskrevet på uddannelsen, på tidspunktet for evalueringen (oktober 2015). Det svarer til et frafald på mindst 35 %. Tilsvarende var mindst 29 % af de 65 optagne i 2011 faldet fra. Studerende optaget i årene 2012-14 har endnu ikke afsluttet deres uddannelse, men 19-23 % af de studerende fra disse årgange var faldet fra på evalueringstidspunktet.

5.1.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet betragter det forholdsvis svage ansøgerfelt som en særdeles stor udfordring for Ilinniarfissuaq og ser en sammenhæng til det relativt store frafald blandt uddannelsens studerende. Panelet vurderer, at der optages for mange på grundlag af pkt. B, som altså ikke har det ønskede gennemsnit. Læreruddannelsen er ikke længere den eneste prestigefyldte uddannelse i Grønland, og den må konkurrere med andre videregående uddannelser i både ind- og udland om at tiltrække dygtige studerende. Der synes i dag at være en uheldig selvforstærkende tendens, hvor uddannelsens faglige niveau har ry for at være lavt, hvilket betyder, at uddannelsen ikke opfattes som attraktiv blandt de dygtigste elever på GUX. Et svagt ansøgerfelt betyder videre, at uddannelsen har vanskeligt ved at opretholde et højt fagligt niveau. Grønland er ikke den eneste

nordiske land, der oplever udfordringer med rekrutteringen til læreruddannelsen (se fx EVA og DPU 2010), men problematikken virker særligt akut her. Derfor er det vigtigt, at den nedadgående spiral bliver brudt.

På kort sigt er der behov for, at Ilinniarfissuaq intensiverer sine informationsaktiviteter for at skabe større interesse for uddannelsen blandt gymnasieeleverne. Ekspertpanelet anbefaler derfor, at Ilinniarfissuaq gør det til en strategisk indsats at overveje, om det gennem fakta og information er muligt at tiltrække flere dygtige studerende og imødegå eventuelle ubegrundede fordomme om uddannelsen.

En større informationsindsats vil dog næppe være tilstrækkelig til at ændre grundlæggende på ansøgerfeltets sammensætning. Ekspertpanelet vurderer derfor, at der på mellemlang og lang sigt er behov for en langvarig og ihærdig indsats for at kvalitetsudvikle uddannelsen, så den får et godt fagligt omdømme og en højere prestige generelt i det grønlandske samfund.

5.2 Dårlige forudsætninger i linjefag

Som det fremgår af adgangskravene ovenfor, stiller Ilinniarfissuaq ikke krav til de studerende om et bestemt niveau eller bestemt eksamensresultat i særlige fag på GUX, men optager udelukkende studerende på baggrund af deres samlede eksamensgennemsnit. Reglerne er begrundet i en holdning om, at de studerende godt kan have gode kompetencer, selvom de mangler redskaber i specifikke fag.

Som beskrevet i kapitel 3 viser det sig dog i praksis at være vanskeligt at løfte studerende til et tilfredsstillende afgangsniveau i nogle linjefag, fx engelsk, dansk og matematik. Både ledelsen, underviserne og censorerne peger på dårlige indgangsforudsætninger som en vigtig del af forklaringen på, at niveauet i undervisningen bliver trukket ned, og at nogle studerende fortsat har et lavt fagligt niveau ved uddannelsens afslutning. Med den nuværende ordning påbegynder de studerende således undervisningen i linjefagene med vidt forskellige forudsætninger, alt efter om de har taget faget på gymnasialt A-, B- eller C-niveau, og alt efter hvilket eksamensresultat de har afsluttet faget med.

5.2.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at det er nødvendigt med en øjeblikkelig styrkelse af det faglige indgangsniveau i læreruddannelsens centrale undervisningsfag. Derfor anbefaler ekspertpanelet at skærpe adgangskravene. Det kan ske ved at øge det generelle karakterkrav eller ved at stille krav til niveau og eksamenskarakter i de store linjefag, dvs. grønlandsk, matematik, dansk, engelsk og naturfag. Ledelsen på Ilinniarfissuaq må lave en analyse af sammenhængen mellem optag, frafald, afgangsniveau osv. for på den måde at afgøre, hvordan optagelseskravene bedst skrues sammen. En mulighed er at kræve, at de studerende skal have afsluttet de store linjefag på gymnasialt A-niveau som forudsætning for at kunne vælge det på læreruddannelsen. En anden mulighed er at stille krav til den karakter, som faget er afsluttet med. Uanset hvilken løsning der vælges, er det afgørende vigtigt, at det faglige indgangsniveau hos de studerende styrkes. Ekspertpanelet er opmærksomt på, at anbefalingen også indebærer en skærpelse af kravene for de studerende, der er optaget på grundlag af den såkaldte pilotuddannelse (under pkt. C ovenfor).

Ekspertpanelet betragter det som uholdbart, at en stor gruppe af de studerende bliver optaget på grundlag af pkt. B med et lavere karaktergennemsnit end det, som uddannelsen egentlig anser som nødvendigt. Kravene til de unges aktivitet i det mellemliggende år er for generelle til at sikre, at de reelt forbedrer deres færdigheder og forudsætninger for at læse på læreruddannelsen, selvom de måske modnes som personer. Panelet anser det for hensigtsmæssigt at tilbyde optagelse til studerende, der er modnet sent eller har opnået relevante kvalifikationer, men kriterierne skal være målrettet mod at sikre et tilfredsstillende fagligt niveau trods det mindre gode eksamensresultat fra GUX.

Nye adgangskrav kan først implementeres i løbet af nogle år, da de nuværende elever på GUX allerede har truffet deres valg med hensyn til fag. Derfor foreslår ekspertpanelet en overgangsordning, hvor studerende, der ikke har taget et fag på et tilstrækkeligt højt gymnasialt niveau,

tilbydes supplerende færdighedsorienteret undervisning ud over den ordinære undervisning i faget.

Ekspertpanelet er klar over, at det kan medføre et mindre optag, hvis disse anbefalinger følges. Omvendt vurderer panelet, at det kan betyde mindre frafald og øget gennemførelsesgrad, hvis optaget bliver mere kvalificeret.

5.3 Mangel på lærere med linjefag i folkeskolen

Det fremgår af redegørelsen fra Ilinniarfissuaq, at man fra uddannelsens side ikke gør noget aktivt for at påvirke den enkelte ansøgers valg af linjefag. Med den nye studieordning er der dog indført tre linjefag og et krav om, at mindst et af disse skal være i et stort fag, dvs. grønlandsk, dansk, engelsk, matematik eller naturfag. Der er forhåbninger til, at dette vil hjælpe på situationen.

I interviewet med ledelsen bliver det nævnt, at der er kommet større hold studerende med dansk som linjefag, og at det også hænger sammen med, at der er kommet en ny underviser med en meget praktisk tilgang til faget. Den enkelte undervisers ry kan således have betydning for søgemønsteret.

Som ordningen er i dag, skal de studerende vælge linjefag, før de starter på læreruddannelsen. Ledelsen fortæller, at man informerer om studiet på store uddannelsesdage på de fire gymnasier, og her kunne man godt fortælle mere om, hvad man kræver i fagene. I dag fortæller man kun om uddannelsen som helhed, men ledelsen nævner, at man skal gøre mere for at få de kommende studerende til at vælge de rigtige linjefag. Ledelsen fremhæver, at læreruddannelsen gennem sit samarbejde med kommunerne har et præcist billede af, hvilke linjefag skolerne mangler uddannede lærere til.

5.3.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at skævhederne med hensyn til de studerendes valg af linjefag er fatale for folkeskolen, og at læreruddannelsen kan tage mere aktivt ansvar for at skabe en bedre sammenhæng. Indførelsen af tre linjefag – og binding med hensyn til, at det ene skal være et af de store fag – er et skridt i den rigtige retning, men får ikke automatisk færre til at vælge grønlandsk som linjefag.

Ekspertpanelet anbefaler derfor, at der sikres en bedre overensstemmelse mellem studerendes valg af linjefag og skolernes behov. Der kunne fx indføres endnu en binding, så alle, der vælger grønlandsk som det ene linjefag, skal vælge mindst ét af de andre store fag. I tillæg hertil kunne der indføres kvoter, så optaget på særligt udvalgte – eller alle – linjefag søges dimensioneret efter det fremtidige behov for nyuddannede lærere med specifikke linjefag i folkeskolen. En sådan ordning vil stille krav om systematisk kortlægning og forsøg på fremskrivning af behovene på skolerne.

6 Videngrundlag og rammer

Ekspertpanelet vurderer, at forskningsbaseringen af undervisningen på læreruddannelsen er for svag, og at de studerende i alt for lille omfang præsenteres for relevant ny forskning. Ekspertpanelet vurderer samtidig, at både Ilinniarfissuaq som institution og den enkelte underviser har for ringe kontakt til praksis og for ringe viden om udviklingen i den grønlandske folkeskole. De studerendes praktikperioder giver kun anledning til begrænset kontakt mellem uddannelsen og skolerne, og kun nogle få af underviserne er engagerede i udviklingsprojekter sammen med skolerne. Den manglende kontakt bevirker, at underviserne har vanskeligt ved at relatere undervisningen på læreruddannelsen til den virkelighed, de studerende skal virke i som færdiguddannede lærere.

6.1 Underviserne har relevante kompetencer

Ekspertpanelet vurderer, at underviserne på læreruddannelsen har relevante grunduddannelser, men at efteruddannelsesaktiviteten ikke er tilstrækkelig til at holde deres kompetencer ved lige.

Af de 21 undervisere har 17 en kandidat- eller mastergrad; heraf er 1 oprindeligt uddannet folkeskolelærer. De 4 øvrige undervisere er uddannet folkeskolelærer og har deltaget i relevant efteruddannelse.

I årene 2013-15 har seks af underviserne deltaget i egentlig efteruddannelse, heraf en på et kandidatstudium, to på et masterstudium (hvoraf den ene også har deltaget i adjunktpædagogiske kurser), en på adjunktpædagogikum og to på kurser i blandt andet andetsprogspædagogik. Desuden har praktikvejlederen deltaget i praktiklærerforsamlinger i Danmark. Seks af underviserne har været ansat i mindre end tre år, så det kan forklare, hvorfor de ikke har deltaget i efteruddannelse i perioden. Omvendt har minimum ni lærere ikke deltaget i nogen form for efteruddannelse i de seneste tre år.

Når underviserne bliver spurgt i spørgeskemaundersøgelsen, svarer otte, at de i høj grad har fået den løbende opkvalificering/efteruddannelse, som de selv mener, at de har haft brug for, som en del af deres ansættelse på Ilinniarfissuaq. Seks svarer, at det har de i nogen grad, og fire svarer "I mindre grad" (tabelrapportens tabel 40). Det kunne tyde på, at nogle af dem, der ikke har deltaget i noget, heller ikke mener, at de har haft brug for efteruddannelse.

De, der har svaret "Ja, i nogen grad" eller "I mindre grad", har fået mulighed for at kommentere dette, og her skriver to, at de mener "I nogen grad" positivt – de har fået mulighed for at deltage i opkvalificering, i det omfang tiden har været til det, eller de har fået deres ønsker opfyldt i nogen grad. To skriver, at mange overtimer har udelukket deltagelse i noget, og en skriver bare "overskud". En ved ikke, hvad det skyldes, at det ikke er blevet til mere, men tilføjer: "Jeg ville ønske, at nogen havde givet mig mere viden om folkeskolen og folkeskoleloven – en introduktion til folkeskolens gang."

Når underviserne bliver spurgt om, hvad de vurderer som uddannelsens største styrker, svarer flere, at de mener, at de samlet set er fagligt stærke, veluddannede og engagerede i deres fagområde. Nogle nævner også, at der bliver flere og flere grønlandssprogede, og at mange har undervisningserfaring fra folkeskolen. Det samme billede tegner ledelsen i redegørelsen, og her tilføjes også, at det er en styrke, at der er så mange fastboende undervisere på læreruddannelsen, og at der er en ligelig fordeling mellem erfarne og nyansatte.

Andre undervisere og læreruddannelsens redegørelser peger på, at det kan være en udfordring at prioritere den løbende kompetenceudvikling, primært på grund af et stort undervisningspres: "Vi er nogle, der er nødt til at læse overtimer, hvilket hæmmer muligheden for at være mere opsøgende mht. opkvalificering eller dannelse af netværk." Læreruddannelsen har således for få undervisere ansat i forhold til antallet af undervisningstimer, hvilket blandt andet skyldes, at det kan være svært at få besat alle de normerede stillinger med kvalificerede undervisere.

6.2 Usystematisk kontakt til praksis i folkeskolen

Ekspertpanelet vurderer, at kontakten mellem llinniarfissuaq og praksis ude på skolerne er for spinkel. Det gælder i særlig grad den formelle kontakt, der er afgørende for, at viden om udvikling af praksis tilflyder uddannelsen på en måde, der ikke er afhængig af personlige eller tilfældige kontakter. Det betyder, at underviserne på uddannelsen har meget begrænsede muligheder for at få føling med, hvad der sker i skolen, og skolerne har meget lidt anledning til at bidrage til, at undervisningen på uddannelsen hænger tæt sammen med virkeligheden i folkeskolen.

Hverken linjefagslærere eller pædagogiklærere har anledninger til at komme på besøg på folkeskolerne og møde lærerne i forbindelse med deres almindelige undervisning på læreruddannelsen, da de i studieordningen beskrevne besøg på praktikskolerne i praksis er opgivet, se afsnit 4.4.3. Kun hvis de underviser på de efteruddannelseskurser for lærerne ude på folkeskolerne, som primært rekvireres af kommunerne, har de anledning til at møde lærere og eventuelt besøge en skole i forbindelse med kursusafviklingen. Kun fire af underviserne har i spørgeskemaundersøgelsen angivet, at de har samarbejdet med en eller flere skoler med henblik på at videreudvikle læreruddannelsen.

Praktiklederen er den eneste, der har anledning til at komme på besøg på skolerne i forbindelse med praktikken. Som beskrevet i afsnit 4.4.3 har hun som en del af sin opgave at afholde kurser for praktiklærerne på skolerne for at klæde dem på til kontakten med og vejledningen af de studerende i praktik. Aktiviteten er dog begrænset, da der ikke har været afholdt kurser de sidste to år. Hun afholder dog møder to-tre gange om året med kontaktlærerne på skolerne i Nuuk, der står for størstedelen af praktikkerne.

Der er kun begrænset tradition for at invitere skoleledere, skolelærere eller andre fra dagligdagen i folkeskolen ind på læreruddannelsen for at holde oplæg om praksisorienterede problemstillinger og tematikker, fx arbejdet med klasseledelse, udsatte elever, årets gang på en folkeskole mv. Som det fremgår af afsnit 7.5, er der heller ikke på ledelsesniveau kontakt mellem skolerne og llinniarfissuaq, og der flyder således ikke viden om praksis ind til uddannelsen ad den kanal.

En underviser sammenfatter læreruddannelsens samspil med praksis på skolerne på følgende måde:

Vi er to små adskilte verdener. Det er ikke kun et spørgsmål om timer og penge. Det er også vaner og kulturen – om man har lyst eller føler, at det er vigtigt. Og så er skemaet, der for undervisernes vedkommende ligger i store klumper, en barriere.

Et aspekt af samspillet med omverdenen er deltagelse i debatten om skole- og uddannelsesforhold. Her siger 5 ud af de 19 lærere i spørgeskemaundersøgelsen, at de i løbet af deres ansættelse på llinniarfissuaq har deltaget i den offentlige debat om skole- og uddannelsesforhold, fx i form af læserbreve, artikler, interview eller bøger.

6.2.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at praksisdimensionen i undervisningen på llinniarfissuaq kunne styrkes betydeligt, hvis der var en tæt og løbende dialog med skolerne. I dag stifter de studerende stort set udelukkende bekendtskab med praksis i folkeskolen i forbindelse med de fem praktikker. Der er en helt oplagt mulighed for at profitere af nærheden til de seks skoler i Nuuk til at klæde både undervisere og de studerende bedre på med hensyn til virkeligheden og udviklingen på skolerne. Ekspertpanelet anerkender betydningen af, at nogle undervisere får opdateret deres viden om praksis gennem undervisning på kurser for skolelærerne, men panelet vurderer alligevel, at denne

form for kontakt er for tilfældig og ukoordineret og afhængig af efterspørgslen. Ekspertpanelet anbefaler derfor, at ledelsen i samarbejde med underviserne udarbejder ambitiøse mål og en strategi for, hvordan undervisernes kontakt til og viden om udviklingen i praksisfeltet løbende bliver ajourført, fx gennem fælles udviklingsarbejde.

6.3 Ringe forskningsbaseret af undervisningen

Det fremgår af studieordningen, at læreruddannelsen er en forskningsbaseret uddannelse. Ekspertpanelet vurderer dog, at inddragelsen af ny forskningsviden i undervisningen og undervisernes deltagelse i forsknings- og udviklingsaktiviteter er så beskedne, at betegnelsen forskningsbaseret næppe i dag er dækkende for uddannelsen samlet set.

Gennemlæsningen af eksamensredegørelser for de afsluttende eksaminer viser en generel mangel på tekster baseret på nyere forskning. Studerende og undervisere fortalte under besøget om, at der bliver anvendt klassiske teoretikere i undervisningen, fx Vygotskij, Pavlov, Jung og Freud, og i nogle fag arbejdes der med mere moderne teorier og teoretikere, fx teorier om tilegnelse af andetsprog. Didaktisk forskning, fx empiriske undersøgelser af effektiviteten af forskellige undervisningsformer og -principper på grundskoleniveau, er stort set fraværende. En undtagelse herfra er, at de studerende, som tidligere nævnt, introduceres til konceptet Effektive Undervisningsprincipper i den pædagogiske undervisning. Under besøget fremkom enkelte eksempler på, at underviserne også kan inddrage ansatte fra andre uddannelser på Ilisimatusarfik i undervisningen, hvis de har relevant forskningsviden om det emne, der undervises i.

Ilinniarfissuaq har i en årrække arbejdet på at udvikle en strategi for sine egne forsknings- og udviklingsaktiviteter. Strategien var næsten færdig på tidspunktet for ekspertpanelets besøg. Ledelsen informerede om, at den blandt andet indeholdt målsætninger om, at uddannelsen løbende skal have to-tre ph.d.-studerende tilknyttet, og at de ph.d.-studerende skal arbejde med anvendelsesorienterede projekter med relevans for uddannelsen og den grønlandske folkeskole.

Underviserne på Ilinniarfissuaq har hidtil haft forskellige muligheder for at holde sig opdaterede med hensyn til ny forsknings- og udviklingsviden inden for deres respektive faglige områder. De læser fx afhandlinger eller artikler i videnskabelige tidsskrifter og formidlet forskning i form af bøger eller artikler i fagblade, og de deltager i konferencer mv. Kun én underviser svarer i spørgeskemaundersøgelsen, at vedkommende ikke får viden om ny forskning eller udviklingsarbejde.

Deltagelse i faglige konferencer og seminarer er traditionelt en almindelig måde at holde sig opdateret om ny viden på for undervisere på professionsuddannelser. Ledelsen er generelt åben over for at give underviserne mulighed for at deltage i eksterne faglige arrangementer, men aktiviteten er alligevel begrænset. Det skyldes primært to forhold. For det første har underviserne en stor undervisningsforpligtelse, som i praksis gør det vanskeligt at prioritere at deltage i konferencer og seminarer. Det gælder i særlig grad de undervisere, som er alene om at varetage undervisningen i deres fag. Undervisningsbyrden er dog ikke jævnt fordelt hen over året, og derfor kan der alligevel være huller, hvor underviserne har undervisningsfri og mulighed for at være væk. For det andet er der i forlængelse heraf den udfordring, at deltagelse i faglige arrangementer meget ofte foregår uden for Grønland og derfor er forbundet med en vis, om end ikke uoverkommelig, rejseaktivitet. Det er formentlig årsagen til, at underviserne næsten udelukkende har deltaget i konferencer i nordisk regi i de seneste tre år, som uddannelsen har skullet redegøre for.

Mange af de gennemførte aktiviteter har haft fokus på generel pædagogik og lærerprofessionen som helhed. Det gælder fx en pædagogikundervisers deltagelse i en konference i Reykjavik om Future Teachers og den 13. nordiske læreruddannelseskongres i Nuuk, som Ilinniarfissuaq selv arrangerede, og hvor alle undervisere deltog. To undervisere på det naturvidenskabelige område har dog også deltaget i arrangementer med direkte relevans for undervisningsfagene, fx Nordisk forskersymposium og undervisning i naturfag i Helsinki, Big Bang-naturfagskonference i Aarhus og Ilulissat Climate Days.

Nogle få undervisere holder sig også opdaterede ved selv at deltage i forsknings- og udviklingsaktiviteter. En danskunderviser deltager fx i et samarbejds- og forskningsprojekt om undervisning i dansk i skoler i Island, Færøerne, Grønland og andetsprogs miljøer i Danmark. Som et andet eksempel laver en pædagogikunderviser et udviklingsarbejde om, hvordan man på uddannelsen kan arbejde med de studerendes fagdidaktiske refleksioner, problemformulering og metode.

I spørgeskemaundersøgelsen har 2 ud af 19 undervisere angivet, at de forsker som en del af deres arbejde, mens 9 ud af 19 undervisere har angivet, at de har vedvarende kontakt med relevante forsknings- eller udviklingsmiljøer.

I sin redegørelse fremhæver Ilinniarfissuaq også underviseres deltagelse i opgavekommissioner for GUX og folkeskolen, censorvirksomhed på GUX og Socialpædagogisk Seminarium (SPS) samt deltagelse i faglige netværk og samarbejde med Inerisaavik som eksempler på forsknings- og udviklingsaktiviteter. Ekspertpanelet anerkender betydningen af, at underviserne på denne måde bidrager aktivt til fagernes udvikling også uden for læreruddannelsen, men tillægger alligevel disse aktiviteter mindre betydning som kilder til ny viden ind i uddannelsen.

Ilinniarfissuaq har aktuelt to strategiske satsninger vedrørende forskning, nemlig ansættelsen af hhv. en professor MSO og tre ph.d.-studerende for at styrke uddannelsens forskningsbaserings. Professoren var ansat for en femårsperiode i 2012-16 og kom med en baggrund som cand.pæd. i almen pædagogik og ph.d. i sundhedspædagogik med en afhandling om værdiafklaring blandt andet i Grønland. Hendes opgave var blandt andet at udarbejde en forskningsstrategi og bidrage til at etablere et aktivt pædagogisk forskningsmiljø, vejlede ph.d.-studerende mv. Hun var ansat i en 30-%-stilling på Ilisimatusarfik, mens hun i resten af tiden fortsat var ansat som lektor ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet. I praksis kom meget af hendes tid til at blive brugt på hele Ilisimatusarfik, hvor hun blandt andet har arbejdet med studieordninger og adjunktpædagogik. På Ilinniarfissuaq har hun mest arbejdet med udarbejdelse af forskningsstrategien og med ph.d.-vejledning, og hun har ligeledes gennemført et enkelt projekt med nogle studerende. Det er ikke lykkedes at få prioriteret funktionen med at understøtte underviserens forsknings- og udviklingsaktiviteter, hvilket ifølge ledelsen primært skyldes manglende tid hos underviserne og i nogle tilfælde også manglende lyst.

De tre ph.d.-studerende har beskæftiget sig med hhv. fjernundervisning, naturfagsdidaktik og elevernes robusthed i folkeskolen i Grønland. De har alle skullet gennemføre deres pligtundervisning på Ilinniarfissuaq, eventuelt på diplom- og masterkurser, men ikke nødvendigvis med udgangspunkt i deres forskning. Kun én af de tre ph.d.-studerende har haft et tæt samarbejde med underviserne på grunduddannelsen. Samlet set har uddannelsen haft meget svingende berøring med de ph.d.-studerende, og udbyttet af at have dem tilknyttet har derfor også varieret. Ilinniarfissuaq har planer om at udbyde en ny ph.d.-stilling med fokus på sprog og sproglige problemstillinger.

6.3.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet mener, at både professoransættelsen og ansættelsen af ph.d.-studerende er vigtige initiativer. Alligevel vurderer panelet, at udbyttet for underviserne og de studerende er for begrænset til, at initiativerne for alvor kan tillægges den afgørende betydning for uddannelsens forskningsbaserings, som uddannelsen selv tillægger dem i sin redegørelse. Det er et problem, at ikke alle er bosat i Grønland, da det begrænser deres mulighed for at bidrage til at styrke undervisergruppen og studiemiljøet i dagligdagen. I forhold til hvor stor en investering der er tale om, burde udbyttet for læreruddannelsen have været langt større.

Ekspertpanelet vurderer, at de gennemførte forsknings- og udviklingsaktiviteter samlet set er for få og tilfældige til for alvor at kunne sikre et levende udviklingsmiljø og en tilfredsstillende tilgang af ny viden til læreruddannelsen. Desuden er det panelets indtryk, at det er en mindre gruppe af underviserne, der står for størstedelen af aktiviteten. Panelet anbefaler derfor, at ledelsen formulerer tydelige forventninger til underviserens engagement i forsknings- og udviklingsaktiviteter og forholder sig strategisk til, hvordan fagene holder sig opdaterede om faglige og didaktiske udviklinger af relevans for læreruddannelsen. Den kommende forskningsstrategi bør adressere disse

forhold. Panelet anbefaler ligeledes, at ledelsen monitorerer, at en mere strategisk forsknings- og udviklingsindsats også giver sig synlige udslag i undervisningen.

6.4 Historiske fysiske rammer

Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsens historiske bygninger i centrum af Nuuk fungerer til formålet, men at de ikke er optimale.

Læreruddannelsen er fordelt ud over en række forskellige bygninger, der alle ligger i kort gåafstand fra hinanden, men alligevel spredt i et område i den historiske del af Nuuk. Ud over Ilinniarfissuaqs smukke gamle hovedbygning med de bagvedliggende klasselokaler råder uddannelsen over Gamle Sygehus ved kolonihavnen, Gamle Gymnastiksal og Qassi (forsamlingssalen) med scene og med bagvedliggende musiklokaler og øverum. Desuden har uddannelsen to afdelinger af den gamle folkeskole Qorsussuaq, der blev nedlagt som skole for fem år siden, og som nu er det sted, hvor det meste af undervisningen foregår. Uddannelsen råder også over en studenterkantine, der fungerer som et centralt opholdssted for de studerende. Ilinniarfissuaq har ikke selv idrætsfaciliteter til idrætsundervisningen, men låner sig frem til faciliteter skiftende steder i byen.

De studerende har adgang til pc'er, der er trådløst netværk tilgængeligt, og klasselokalerne er indrettet med smartboards mv. Alligevel betegner uddannelsen i redegørelsen selv sine it-faciliteter som ikke helt up to date og lokalerne som utidssvarende, fordi der er udfordringer med at få de gamle klasselokaler gjort velegnede til en moderne, it-baseret undervisning. I spørgeske-undersøgelsen fremhæver flere af underviserne også de gamle bygninger, adskillelsen fra de øvrige universitetsuddannelser og den spredte bygningsmasse som nogle af uddannelsens største svagheder.

6.4.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at udfordringerne med de fysiske rammer har en mindre akut karakter end mange af læreruddannelsens øvrige udfordringer. Selvom bygningerne langt fra er optimale, er de ikke direkte en forhindring for, at de studerende når deres læringsmål. På sigt bør det dog overvejes at flytte uddannelsen til Ilimmarfik, universitetets campus, for at skabe større synergi med forsknings- og undervisningsmiljøet på de andre institutter. En flytning fra de historiske bygninger kan på det symbolske plan også bidrage til et mentalt brud med den gamle seminariekultur og understøtte udviklingen hen imod en moderne forsknings- og udviklingsbaseret læreruddannelse.

7 Ledelse, samarbejde og kultur

Ekspertpanelet vurderer, at en væsentlig del af læreruddannelsens udfordringer hænger sammen med for udpræget mangel på pædagogisk ledelse. Det kommer til udtryk på flere områder. Helt overordnet savnes en strategisk ledelse, der udstikker retningslinjer for udviklingen af uddannelsen, og en faglig ledelse, der sikrer kvaliteten af undervisningen. Koblet med en manglende tradition for samarbejde i lærerkollegiet betyder det, at underviserne bliver overladt til sig selv og ikke nødvendigvis trækker i samme retning. På det organisatoriske plan er det et problem, at der er ubesatte stillinger i ledelsen, og at de formelle samarbejdsfora ikke fungerer. Men mest presserende er det, at der ikke er nogen evaluerings- eller kvalitetssikringspraksis, så ledelsen må forlade sig på at forvente, at kvaliteten er i orden uden reelt at vide det. De foregående kapitler har vist, at det er en uholdbar antagelse.

Samlet set præges læreruddannelsen af en kultur, hvor der ikke udstikkes klare retningslinjer, og hvor der ikke følges op eller gives feedback. Både undervisere og studerende er derfor i for stort omfang overladt til sig selv. Dermed bliver det vanskeligt at opretholde det forventede niveau på uddannelsen, og de studerende sendes ud i folkeskolen uden at være forberedt på det forpligtende fællesskab, en skole skal udgøre.

Vurderingerne i dette kapitel bygger på redegørelsen fra uddannelsen, spørgeskemaundersøgelserne med underviserne og dimittenderne samt interview med ledelsen, underviserne, skolelederne, de studerende og dimittenderne.

7.1 Der savnes faglig og strategisk ledelse

Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsen lider under, at der ikke er nogen til at tegne en faglig strategi for uddannelsen. I betragtning af at flere ledelsesstillinger mere eller mindre permanent står ubesatte, er det forståeligt, at der ikke er ressourcer til meget andet end den daglige drift, men uddannelsen lider tydeligt under det.

Af uddannelsens redegørelse fremgår det, at det organisatorisk set har været en periode med store forandringer, siden læreruddannelsen blev lagt ind under universitetet som Institut for Læring i 2008. I redegørelsen betegnes tiden siden sammenlægningen som en overgangsperiode, og omstillingsprocessen har været meget tidskrævende for ledelsen. Fx har ledelsen endnu ikke haft tid til at etablere et institutråd og omdanne det gamle lærerråd til et pædagogisk råd.

Under besøget uddybede institutlederen beskrivelsen af ledelsens fokus og vilkår på følgende måde:

Der er opstillet strategier. Vi skal til at opstille fælles mål. Men vi har været igennem nogle tumultariske år med fusion mv. Der har ikke været tid til at tage fat på de egentlige opgaver på uddannelsen. Nu er der mere ro til at kunne udvikle uddannelsen og medarbejderne. Vi har glemt læreruddannelsen lidt.

I forlængelse heraf pegede hun på, at en mere tæt personaleledelse nu er på vej:

Vi har fået obligatorisk MUS. Vi skal have fælles mål og en slags kontrakt med den enkelte underviser. Vi skal undgå dem, der "flyver helt for sig selv", selvom der jo også er noget, der hedder metodefrihed. Jeg kunne godt finde på at observere undervisning. Det har jeg bare ikke gjort så meget.

I forlængelse af disse udmeldinger er det ikke overraskende, at underviserne ikke udpræget mener, at institutledelsen "tegner en tydelig pædagogisk retning for uddannelsen" – 1 mener, at den gør det i høj grad, 11 svarer "I nogen grad", og 7 svarer "I mindre grad" (tabelrapportens tabel 34). I interviewet bliver der givet udtryk for, at en intenderet fælles semesterplanlægning aldrig rigtig er blevet til noget, og det bliver i nogen grad forklaret med manglende tid – mange lærere har mere end 30 konfrontationstimer om ugen i perioder. Men en underviser siger også:

Vi er meget forskellige. Vi er meget enige om retningen, men uenige om hvordan. Vi bliver lidt overladt til os selv. Der er ikke afsat tid til samlet/fælles udvikling. Vi mangler ledelse. Det er godt med frihed under ansvar, men det kunne være rart med en strategisk kurs med pejlemærker. Fx en ledelsesudmelding om, at alle skal følge den kommende vejledning om akademisk skrivning.

7.2 Forskellige læringssyn og mangel på faglig dialog

I forlængelse af dette vurderer ekspertpanelet, at læreruddannelsen mangler et fælles læringssyn med en fælles opfattelse af, hvordan man pædagogisk og didaktisk etablerer den bedste læring for de lærerstuderende.¹⁷ Dels fordi en fælles platform vil kunne styrke uddannelsen som sådan, dels fordi undervisernes indbyrdes dialog i sig selv vil kunne styrke den pædagogiske faglighed.

Den nyeste revision af studieordningen indeholder kimen til et fælles læringssyn, idet der blev flyttet timer fra de pædagogiske fag til linjefagene, samtidig med at ansvaret for didaktik i højere grad blev lagt på linjefagene. Svarene i spørgeskemaundersøgelsen tyder dog på, at ikke alle linjefagsundervisere er enige i, at det var en god ide at flytte ansvaret for didaktikken over på linjefagene. En underviser beklager sig således over, at didaktikken nu fylder i linjefagene på bekostning af det faglige. Andre undervisere efterlyser, at fagdidaktikken fylder mere i linjefagene, og at kollegerne får større fagdidaktisk indsigt og interesse.

Under interviewet fortalte ledelsen, at det forventes, at underviserne har en anerkendende, omfavnende tilgang til de studerende, hvor man tager folk alvorligt og anerkender dem der, hvor de er. Samtidig skal der være hjælp og tiltag til at få folk med. Ledelsen har dog ikke italesat dette læringssyn i særligt høj grad, og der er ikke blevet stillet konkrete krav til de enkelte undervisere. Tværtimod har ledelsen givet plads og lov til, at underviserne var personligheder og optrådte som individualister.

Spørgeskemaundersøgelsen viser, at underviserne er delte med hensyn til spørgsmålet om, hvorvidt læreruddannelsen har – og bør have – et fælles læringssyn. I spørgeskemaundersøgelsen angiver halvdelen af underviserne, at der er et fælles læringssyn, mens den anden halvdel mener, at uddannelsen ikke har det. Halvdelen af underviserne mener, at uddannelsen har et læringssyn, der svarer til deres eget, hvorimod den anden halvdel mener, at dette ikke er tilfældet (tabel 45 og 46 i tabelrapporten). Nogle mener, at der hverken kan eller skal være et fælles læringssyn – en underviser skriver fx:

Principielt bør vores læringssyn være forskellige – vi underviser jo i forskellige fag, der repræsenterer forskellige læringssyn.

Andre henviser til, at de selv *underviser i* forskellige læringssyn. Men nogen fælles opfattelse af, hvilket læringssyn der skal lægges til grund for en god læreruddannelse, findes tydeligvis ikke. En underviser skriver i uddannelsens redegørelse, hvad det manglende fælles fodslag betyder:

Det, jeg savner som nyansat, er løbende pædagogiske diskussioner om de forskellige fagområder eller inden for det fagområde, jeg selv underviser i. Jeg føler, at man kører meget sit eget løb, og har brug for diskussioner om indholdet af de fag, jeg underviser i, og også for at høre, hvilket indhold og hvilke metoder andre bruger i deres undervisning, en videndeling om de enkelte fag og faggrupper.

¹⁷ I EVA's rapport Læringsmiljøer i folkeskolen (2006) defineres et læringssyn på denne måde: "Læringssynet er synet på hvordan læring finder sted, anvendte læringsteorier, under hvilke betingelser læring bedst sker, hvilke metoder der fremmer læring, betydningen af at skabe interesse og motivation mv."

Under interviewet tegnede ledelsen selv et billede af, at den pædagogiske udvikling går i forskellige retninger internt på uddannelsen. Det blev således fremhævet, at der tidligere blev brugt mere tid på pædagogiske dage og pædagogisk udvikling, og at der i højere grad var en fornemmelse af at være en stor gruppe. I dag er der ifølge ledelsen mere tale om små fraktioner, og der er tendens til, at fagene hver for sig er begyndt at udvikle sig forskelligt rent pædagogisk.

7.3 Underviserne bør samarbejde mere

Ekspertpanelet vurderer, at underviserne samarbejder for lidt, hvilket går ud over sammenhængen i uddannelsen og den faglige udvikling. Der er etableret fagteams med ansvar for semesterplanlægning, hvor der er flere undervisere i fagene, men der bør ligeledes udpeges fagansvarlige med ansvar for udviklingen af hvert fag.

Ud af de 19 undervisere, der har svaret på spørgsmålet "I hvilken grad mener du, at samarbejdet mellem underviserne på læreruddannelsen bidrager til at styrke og udvikle læreruddannelsen?", svarer 2 "I høj grad", 9 "I nogen grad", 7 "I mindre grad", og 1 svarer "Slet ikke" (tabelrapporens tabel 37).

I de uddybende kommentarer gives der udtryk for, at travlhed er en vigtig barriere for underviserenes indbyrdes samarbejde. Flere undervisere udtrykker ønske om mere fagligt samarbejde i faggrupperne. Desuden er der udsagn om, at det er tabu at tale om egne svagheder, og at det kan være vanskeligt at få en dialog om, hvordan tingene kan gøres bedre. En lærer peger på det som en af uddannelsens tre største svagheder, at underviserne ser meget forskelligt på studieordning og studieaktivitet, og at der ikke skabes en fælles vej.

Flere taler om, at bedre organisering kunne give mere plads til samarbejde. Selvom der nu er lavet fagteams med ansvar for fx semesterplanlægning, sker meget af den konkrete koordinering tilfældigt og uden formelle fora og møder. Tidligere var der fx årgangskoordinatorer, men det er afskaffet, og der er ikke længere nogen formelle møder om de enkelte årgange.

En underviser peger på et konkret problem, der får faglige konsekvenser:

Man kører meget sit eget løb, og jeg savner overlevering, når man tager over fra andre. Godt nok er der en eksamensredegørelse, men jeg savner, at man sætter sig ned og snakker sammen om det, så man ikke står dér og bliver nervøs for, at de studerende siger "det dér, det har vi haft" og "det dér, det har vi ikke haft". Hvor ville det have været dejligt, hvis der havde været en føllordning, når man startede, så man kunne få afklaret nogle af de dér spørgsmål.

Underviserne peger altså selv på, at der mangler koordinering og samarbejde på centrale områder, hvilket går ud over både tilrettelæggelsen af de enkelte holds undervisning, udviklingen af uddannelsen og måske også til en vis grad arbejdsklimaet i lærerkollegiet. Når underviserne har rigtig mange skemalagte undervisningstimer, forekommer det nødvendigt at sikre mere samarbejde gennem en formel organisering.

7.4 Arbejdsklima og medindflydelse

Ekspertpanelet vurderer, at underviserens svar på forskellige spørgsmål om arbejdsmiljø afspejler en lærergruppe, der har meget forskellige oplevelser af deres arbejdsplads. I spørgeskemaundersøgelsen blev underviserne blandt andet spurgt om deres vurdering af det psykiske arbejdsmiljø og af institutledelsens bidrag til at skabe et godt arbejdsmiljø. I begge tilfælde er der stor spredning i de 19 besvarelser med grupper på 4-5 undervisere, der har enten en meget positiv eller en negativ vurdering. 10 undervisere vurderer, at der i nogen grad er et godt psykisk arbejdsmiljø, og at ledelsen i nogen grad er med til at skabe et godt arbejdsmiljø.

Lidt mindre spredning er der med hensyn til spørgsmålet om, hvorvidt institutledelsen skaber gode arbejdsbetingelser. Her svarer 14, at det i nogen grad er tilfældet, mens 3 mener, at det i høj grad er tilfældet, og 2 svarer "I mindre grad". Størst tilfredshed er der med muligheden for med-

indflydelse. 5 mener, at ledelsen i høj grad giver underviserne på læreruddannelsen den nødvendige medindflydelse i det daglige arbejde, men 5 mener, at det i høj grad er tilfældet, og de resterende 14 undervisere svarer "I nogen grad".

7.5 Utilstrækkelig kvalitetssikring

Ekspertpanelet vurderer, at den interne kvalitetssikring på læreruddannelsen, fx i form af undervisningsevaluering, er utilstrækkelig og ikke bidrager med nødvendig information om, hvordan undervisningen og uddannelsen fungerer. Dermed mangler underviserne og i særdeleshed ledelsen grundlag for opfølgning.

Læreruddannelsens kvalitetssikring er meget sparsom. Bortset fra censorberetninger, der afleveres efter hver eksamen, og de omtalte eksamensredegørelser er der ingen systematiske, tilbagevendende procedurer for tilvejebringelse af viden om, hvordan undervisningen fungerer. Og underviserne har aldrig oplevet, at eksamensredegørelserne blev kommenteret: "De bliver ikke godkendt af nogen. Ledelsen ser dem, men kommenterer dem ikke. Der er ingen kontrol af eller vejledning om dem." En underviser har aldrig fået at vide, om hendes eksamensredegørelser er i orden, i de otte år hun har været ansat. Det skal holdes op imod, at de eksterne bedømmere fandt kritiske punkter i de fleste af dem, de læste.

Undervisningsevaluering er overladt til underviserne, og ledelsen indblandes kun, hvis den modtager direkte klager fra de studerende. For en del år siden blev det forsøgt at lave et fælles skema til undervisningsevaluering, men det blev ikke til noget, fordi der var for mange meninger om formen. De studerende siger, at de aldrig har oplevet at blive bedt om at evaluere deres undervisning. Ledelsen er derfor overladt til at stole på, at undervisningen stemmer overens med intentionerne i studieordningen, og den får ikke viden om det, når der er alvorlige kvalitetsbrister. Interviewet med ledelsen viste eksempelvis, at ledelsen ingen viden har om, at undervisningen på læreruddannelsen langt fra altid foregår ud fra en læringsmålsdidaktik med eksplicit evaluering og feedback.

Læreruddannelsen gennemfører ikke dimittendundersøgelser eller andre former for systematisk videnindhentning om dimittenderne. Uddannelsen får noget viden om dimittendernes eventuelle kompetencebehov gennem uddannelsens løbende efteruddannelsesaktiviteter for lærere i folkeskolen. Dermed kan uddannelsen også få et fingerpeg om mulige svagheder på grunduddannelsen.

Skolelederne siger enslydende, at de som aftarere aldrig er blevet inviteret til at komme med kritik eller ønsker til læreruddannelsen, og at de reelt set ikke har formelle kanaler til at give feedback til uddannelsen. En af skolelederne udtrykker det på denne måde:

Der er for meget gensidig respekt, man forstyrrer ikke hinanden. Der har aldrig været en formel kontakt med seminariet.

Uddannelsens ledelse peger dog på, at der har været et møde med *skolebestyrelserne* om de nyuddannede lærere, og at uddannelsen på den måde modtog feedback, fx om, at hverdagen i skolen var fremmed for de nyuddannede.

I uddannelsens redegørelse ses kvalitetssikringen mere i et kompetencemæssigt lys og består fx i indsatser som at have et fast antal ph.d.-studerende, at sigte mod at kvalificere underviserne til udviklings- og forskningsopgaver og at give underviserne tid til denne opgave og til at være med i faglige netværk i Norden osv.

7.5.1 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at ledelsen med den manglende kvalitetssikring mangler reel viden om kvaliteten af undervisningen og uddannelsen, og at den derfor har dårlige muligheder for at følge op på konkrete kvalitetsbrister og generelle udviklingsbehov. Ekspertpanelet anbefaler derfor, at der etableres et system, så ledelsen kan skaffe sig systematisk viden om, om undervisningen holder det forventede niveau, om underviserne lever op til de studerendes forventninger, om dimit-

tenderne er tilfredse med den uddannelse, de har fået, om aftagerne har forslag til forbedringer af uddannelsen, osv.

Ekspertpanelet bemærker også, at fraværet af en evalueringskultur, fx med systematiske studenterevalueringer af undervisningen, betyder, at de studerende ikke igennem uddannelsen får erfaring med evalueringer, hvilket de vil mangle i deres virke som lærere. Ekspertpanelet anbefaler derfor, at Ilinniarfissuaq arbejder målrettet på at styrke kvalitetskulturen og i den forbindelse søger inspiration i andre landes modeller for videregående uddannelsesinstitutioners interne kvalitetssikring, fx via norske NOKUT.

7.6 Behov for en kultur med mål og konsekvens

Ekspertpanelet vurderer, at Ilinniarfissuaq først og fremmest kendetegnes af den seminariekultur, som hører til en gammel, traditionsrig uddannelsesinstitution. Denne kultur understøtter et godt sammenhold blandt de studerende og måske også en identifikation med en af landets historiske kulturbærende institutioner. Til gengæld er det mere uklart, om uddannelsen formår at bringe de studerende en fagprofessionel kultur, hvor de som kommende lærere skal påtage sig et stort ansvar for elevers og unges undervisning og uddannelse. Evalueringen af folkeskolen peger fx på udfordringer med samarbejde mellem danske og grønlandske lærere, med ustabilit fremmøde, med forældrenes manglende respekt for skolen – alt sammen noget, der kan have med skolens, og dermed lærernes, kultur at gøre: De forventninger, de har til sig selv og hinanden.

Dokumentationen peger på, at det kniber med at lære de studerende ansvarsfølelse og disciplin – egenskaber, som folkeskolen også mangler.

7.6.1 Det sociale og kulturelle miljø fungerer godt

Stort set samtlige dimittender synes, at der var et godt fagligt og socialt miljø på uddannelsen.

Det udbygges med kommentarer om, hvad der var de største styrker ved studiet:

Teamsamarbejde var der meget, og det var det, der styrkede det sociale sammenhold i Ilinniarfissuaq. Der var meget respekt for, hvem der studerer i Ilinniarfissuaq, alle var velkommen til at være en del af fællesskabet. Det var de vigtigste styrker ved studiet.

Der bliver holdt arrangementer for de studerende. At de studerende er gode til at skabe noget sammen, fx via teater og lignende.

Af redegørelsen fra uddannelsen fremgår det også, at snarere end i formelle samarbejdsfora:

[...] er vi mere aktive inden for fællesskab i kulturudvalget med ledelse, lærerrepræsentanter og studerende fra hver årgang. Det handler om aktiviteter på uddannelsen, om aftenen etc.

7.6.2 Forskel på graden af engagement og ansvarsbevidsthed

Når skolelederne bliver bedt om at beskrive de nyuddannede lærere, tegner de et billede af en meget sammensat skare, hvor nogle er engagerede, pligtopfyldende og ansvarsbevidste og arbejder, til de er færdige med deres ting. Andre fortæller om ansvarsløshed og et stort behov for løbende at følge op på de nye lærere, fx med hensyn til at tage målene for undervisningen alvorligt. Nye lærere kan også mangle overblik og have problemer, fx med at kunne styre "forhandlingsbørnene", men de beder ikke om hjælp, fordi de er bange for at være en fiasko. De kan også have svært ved at stille krav til eleverne og ved at formidle eksistensen af krav og forventninger til forældrene.

De følgende to citater illustrerer de forskelligartede oplevelser blandt skolelederne:

Nybagte lærere er dejligt udadvendte og friske. Men forpligtelsen er altså vanskelig for nogle af dem de første år. De har svært ved at tilpasse sig og føle sig forpligtede til at følge den årsplan, man har på en skole. Det gælder også forpligtelsen over for teamet og delta-

gelse i trimøder, pædagogisk rådsmøde mv. Jeg har fået nye hvert år de sidste fire år, og det er slående, at det er det samme.

Vi har fået en ny ansat her i sommer, der er meget ansvarsbevidst. Vi har mange socialt belastede elever, men det går faktisk fint. Hun er god til at samle klassen. Hun har forstået, at man samarbejder om det. Jeg har haft mange positive overraskelser med hende. Den foregående kom tit for sent og havde den dér lade holdning til sit kæmpe ansvar – men det har samtaler hjulpet på.

7.6.3 Uddannelsen stiller ikke tydelige krav om forpligtelse og ansvar

Studieordningen har enkelte formuleringer om ansvarlighed. I forbindelse med fastlæggelsen af, hvad uddannelsens *deltagelsespligt* består i, beskrives det, at den studerende skal "deltage *aktivt* som studerende i alle sine fag", og at det betyder, at den studerende blandt andet "møder til tiden, er velforberedt og afleverer opgaver til tiden" og "er ansvarlig i forhold til gruppearbejde/studieteam og andre arbejdsformer som øvelser og lignende, der indebærer samarbejde med medstuderende".

Derudover er det et læringsmål i faget didaktik I, at den studerende "tilegner sig viden om lærerens ansvar, pligter og rettigheder i det daglige arbejde".

Spørgsmålet er, i hvilken grad det gennemsyrrer kulturen på uddannelsen. I samtlige seks observerede lektioner var der studerende, der kom for sent. Der er fremmødepligt på de første to år gange, og der skal føres protokol i alle timer. Ifølge underviserne er det alligevel især på de første år gange, at der er problemer med studerende, der kommer for sent.

Der er ingen fast grænse for lovligt fravær eller for, hvor mange gange man kan komme for sent, og heller ingen beskrevne konsekvenser – det beror på institutlederens konkrete vurdering. Men de enkelte studerende bliver taget op på lærerrådsmøder for at finde ud af, om det er i flere fag for den enkelte studerende. Det var dog på interviewtidspunktet i oktober endnu ikke sket i det pågældende år. I de observerede lektioner blev der ikke synligt ført protokol.

Som de følgende to citater illustrerer, har underviserne forskellige holdninger til, hvordan det skal håndteres, når de studerende kommer for sent:

Det er altid de samme. Det kommer an på, hvem det er, hvad man gør. Nogle har små børn, og de skal nå i daginstitution osv., så der er en naturlig forklaring på, at de kommer for sent. Hvis det er to-tre minutter, så går det nok. Det er noget andet, hvis det er et kvarter, så forstyrrer det mere.

Jeg har 100 % fremmøde på min 2. årgang, men de ved også, at jeg krydser af.

Citaterne afspejler, dels at flere af underviserne tager hensyn til, hvem der er kommet for sent eller lignende, dels at de har meget forskellige måder at reagere på det på.

At der kan være grund til at arbejde med dette område, afspejles af dimittendernes svar i forbindelse med udsagnet "Regler om fravær, manglende afleveringer osv. blev respekteret af de studerende". Det er 24 % enige i, 45 % overvejende enige i, 29 % overvejende uenige i og 2 % uenige i (tabelrapportens tabel 101). En underviser peger også på det som en af uddannelsens største svagheder, idet vedkommende efterlyser hurtigere konsekvens og opfølgning i forbindelse med de studerendes eventuelle udeblivelser og inaktivitet.

Underviserne efterlyser også større engagement fra de studerendes side. Under interviewet blev det formuleret på denne måde

Generelt kunne jeg godt tænke mig et større engagement. Der er mange, der ikke får læst, og når de afleverer, er det ikke kvalitet. Det er lavet i sidste øjeblik.

Jeg giver nogle gange en opgave tilbage tre-fire-fem gange, fordi det ikke er godt nok. Vi bliver ved, indtil jeg synes, det er godt nok, og de når op på det, der står i studieordningen. Noget af det er meget basalt, og man undrer sig – altså hos nogle; hvorfor er der ikke det dér skriftlige engagement?

Det kan dimittenderne i nogen grad genkende. I forbindelse med udsagnet "De studerende var generelt engagerede og tog ansvar for deres studier" erklærer 42 % sig enige, 42 % er overvejende enige, og 15 % er overvejende uenige.

Kun et lille mindretal af uddannelsens dimittender har oplevet, at der manglede klarhed og konsekvens, eller at forventningerne var utydelige. I spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittenderne er 58 % enige i, at underviserne var klare og konsekvente i forbindelse med deres håndtering af regler, mens 33 % erklærer sig overvejende enige i dette og 9 % overvejende uenige (tabelrapportens tabel 103). 52 % af dimittenderne er enige i, at det var tydeligt, hvad underviserne forventede af de studerende, 38 % er overvejende enige, og 11 % erklærer sig overvejende uenige (tabelrapportens tabel 99).

7.6.4 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at det er positivt, at størstedelen af dimittenderne erklærer sig enige eller overvejende enige i, at regler og forventninger er klare og bliver håndteret stringent på læreruddannelsen. Observationerne og undervisernes egne udtalelser viser dog alligevel, at der med fordel kan strammes op, så alle undervisere har en klar og fælles praksis. Ny forskning understreger betydningen af, at undervisningstiden bliver brugt fuldt ud med relevant aktivitet. Det er således vist, at den aktive læretid, som benævnes time-on-task, er et godt mål for at forudsige elevers lærings succes.¹⁸ En mere stram styring vil desuden øge de studerendes oplevelse af, at studiet er noget, man tager alvorligt, og give dem et godt grundlag for selv at praktisere en sund tilgang til elevernes deltagelse i undervisningen, når de kommer ud som lærere i folkeskolen.

7.7 Ekspertpanelets vurderinger og anbefalinger

Ekspertpanelet vurderer, at læreruddannelsen lider under en utydelig ledelse, som blandt andet giver sig udslag i, at underviserne dels er meget overladt til sig selv og egne ideer og forestillinger – der naturligt nok er forskellige lærerne imellem – dels ikke trækker målrettet i én retning, hvilket ville kunne understøtte de studerendes læring langt bedre. Der er således behov for et langt højere niveau af målsætning og ansvarliggørelse af både ledere og undervisere på hele uddannelsen.

Ekspertpanelet anbefaler derfor, at ledelsen på linniarfissuaq får et langt større strategisk perspektiv med klare og ambitiøse mål for, hvad der skal karakterisere uddannelsen og de færdiguddannede lærere, der kommer ud fra institutionen. Ledelsen skal være i stand til at arbejde systematisk med, hvordan målene indfries, og den skal have løbende information om kvaliteten af undervisningen, så den har grundlag for at følge med og følge op, når der er behov for det.

Ekspertpanelet anbefaler ligeledes, at ledelsen på linniarfissuaq engagerer sig meget mere aktivt i pædagogiske spørgsmål og sørger for, at der arbejdes professionelt med de mange forskellige forhold, der bidrager til at skabe en læreruddannelse af høj kvalitet. I dag er der meget få strukturer til at sikre, at fagene og undervisningen bliver koordineret og udviklet.

I løbet af besøget blev det fx klart, at der er behov for at etablere årgangsteams med udpeget tovholder og faste mødetidspunkter. Årgangsteams kunne fremme samarbejdet mellem underviserne betydeligt og gøre, at de studerende oplevede et mere sammenhængende forløb.

¹⁸ Hattie, J. (2011). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York: Routledge, s. 184-185.

Gog, T. van (2013). "Time on Task". In J. Hattie og E.A. Anderman (Eds.), International Guide to Student Achievement. New York: Routledge, s. 432-433.

På samme måde kunne det styrke kvaliteten at udpege egentlige fagansvarlige i de bredere fagteams med ansvar for løbende opdatering af fagenes indhold og tilrettelæggelse, og som kunne koordinere indhentning af ny forskningsviden og viden om fagenes udvikling og behov i folkeskolen.

Ekspertpanelet vurderer, at der reelt ikke er nogen evalueringskultur på læreruddannelsen, og at den interne kvalitetssikring er utilstrækkelig. Ekspertpanelet anbefaler derfor, at ledelsen prioriterer det meget højt at få etableret systematiske procedurer for især undervisningsevaluering og for feedback fra dimittenderne og aftagerne, altså primært skolelederne. Her er det afgørende, at ledelsen aktivt er med til at forholde sig til resultaterne og diskutere behovet for opfølgning.

Ekspertpanelet vurderer, at der på llinniarfissuaq er en kultur, der på en god måde understøtter socialt samvær og traditioner. Der er dog behov for at supplere denne kultur med en kultur, hvor man kan stille krav til hinanden og give hinanden feedback. Besøget gav indtryk af, at der kun er en ringe følelse af ansvar og forpligtelse over for hinanden, studiet og eleverne i folkeskolen. Det gør de nyuddannede svage i deres professionelle funktion som lærer. Læreruddannelsen kunne fx indføre en klar og ensartet politik for, hvordan der reageres på fravær, det at komme for sent og manglende opgaveafleveringer. Der kunne med fordel være mulighed for sanktioner, fx i form af ekstra opgaver, ved ulovligt fravær.

Ekspertpanelet anbefaler derfor, at ledelse, undervisere og studerende på llinniarfissuaq sammen definerer mål og principper for en ambitiøs lærerkultur og etablerer samarbejdsformer, strukturer og procedurer, som sikrer høje forventninger til de studerende som kommende lærere i folkeskolen.

Appendiks A

Evalueringsmetoder

En række metoder er blevet anvendt til dataindsamling i forbindelse med evalueringen af læreruddannelsen i Grønland, Ilinniartissuaq. Der har været både en kvantitativ undersøgelse, der henvendte sig til underviserne på den grønlandske læreruddannelse, og en, der henvendte sig til dimittender, der har færdiggjort læreruddannelsen i perioden 2010-14. Herudover indgår en skriftlig redegørelse fra læreruddannelsen, interview med fire skoleledere fra Nuuk og ti skoleledere fra andre steder i Grønland, besøg på læreruddannelsen med interview med ledelse, undervisere, studerende og praktikvejledere, interview med censorer, observationer af undervisningen i seks forskellige fag, interview med nyuddannede lærere og ekspertvurdering af det faglige niveau ud fra udvalgte eksamensopgaver. Evalueringen ligger i forlængelse af den evaluering af folkeskolen, som EVA offentliggjorde i april 2015.

I dette appendiks redegøres for datakilderne og deres indsamlingsmetoder. Formålet med den kvantitative del af undersøgelsen er at undersøge, hvad organiseringen af læreruddannelsen betyder for dimittenders motivation og udbytte af undervisningen, samt om dimittenderne har fået de fornødne kompetencer til at undervise. Formålet med den kvalitative del af undersøgelsen er at få et nuanceret og uddybende indblik i læreruddannelsens opbygning, kvalitet og indhold og de nyuddannede læreres undervisningskompetencer.

Spørgeskemaundersøgelserne blandt undervisere og dimittender

Den kvantitative del af undersøgelsen består af to spørgeskemaundersøgelser: én til læreruddannelsens undervisere og én til dimittenderne. Undersøgelsen henvendt til underviserne har haft til hensigt at afdække undervisernes syn på uddannelsen og dens tilrettelæggelse, på deres egen undervisningspraksis og på deres oplevelse af de studerendes forudsætninger og indsats. Spørgeskemaet er derfor delt op i tematiske blokke, således at der er en emnemæssig sammenhæng i spørgsmålene. De seks temaer er undervisernes vurdering af de studerendes forudsætninger og indsats på studiet, i hvilken grad undervisningen på uddannelsen er forskningsbaseret, hvorvidt uddannelsen giver de studerende tilstrækkelige faglige kompetencer, hvordan de vurderer samarbejdet med institutledelsen, deres egne underviserkompetencer og undervisningens sammenhæng med folkeskolen.

I dimittendundersøgelsen har det primære fokus været at afdække, om dimittenderne mener, at uddannelsen har rustet dem til at varetage jobbet som lærer i folkeskolen. Undersøgelsen er derfor delt op i flere forskellige blokke: dimittendens engagement under uddannelsen, udbyttet i forhold til nuværende lærerjob, hvordan uddannelsen var tilrettelagt, hvordan praktikophold oplevedes, undervisernes faglige og pædagogiske kompetencer og rammerne omkring uddannelsen.

Begge undersøgelser er totalpopulationsundersøgelser, hvilket vil sige, at hhv. alle undervisere på læreruddannelsen og alle nyuddannede lærere, der er dimitteret i perioden 2010-14, er blevet spurgt.

Undersøgelsesprocessen

I dette afsnit følger en beskrivelse af, hvordan undersøgelsesprocessen er forløbet, og hvilke specifikke trin undersøgelsen har gennemgået.

Pilottest

Inden udsendelse af spørgeskemaerne gennemførte projektgruppen pilottest. Formålet med disse var at kvalificere spørgeskemaerne og sikre, at svarmulighederne var relevante for respondenterne og indeholdt dækkende svarkategorier. Pilottest blev gennemført i uge 33 og 34.

I forbindelse med undersøgelsen blandt undervisere på læreruddannelsen gennemførte projektgruppen to pilotinterview med uddannede lærere, hvoraf den ene arbejdede på seminariet og den anden på en folkeskole. I forbindelse med dimittendundersøgelsen gennemførte projektgruppen fire pilottest. Heraf var to interview på dansk og to på grønlandsk, og alle fire pilottestere er dimitteret fra den centrale uddannelse.

Pilottestene blev gennemført telefonisk, hvor alle de udvalgte pilotrespondenter kom igennem alle delene af spørgeskemaet, også de dele, de ikke ville skulle besvare, hvis de selv havde udfyldt spørgeskemaet. Pilottestene var af 10 til 45 minutters varighed, alt efter hvor mange kommentarer respondenterne havde. I pilottestene var der særligt fokus på at få afklaret, om seminarielærerne og dimittenderne forstod EVA's spørgsmål, og om alle de relevante svar indgik i spørgeskemaet. Målet var at finde ud af, hvordan EVA bedst muligt kunne spørge ind til læreruddannelsen for at opnå de bedste data. Desuden ønskede EVA at få afklaret, om spørgeskemaet forekom logisk og klart for respondenterne, samt om de oplevede, at vigtige aspekter med relevans for uddannelsens kvalitet var blevet overset.

Pilottestene medførte ingen ændringer i spørgeskemaet til underviserne, idet spørgsmål og svarkategorier forekom relevante og dækkende.

Pilottestene gav anledning til følgende tre ændringer i dimittendspørgeskemaet:

- Spørgsmål om "fagområde" blev slettet, og spørgsmål om hovedfag/linjefag blev ensrettet.
- Svarmuligheden "Der er gode jobmuligheder" blev tilføjet til spørgsmålet om grundene til at læse til lærer.
- Enkelte grønlandske ord blev oversat anderledes på grund af forståelsesproblemer (der var ikke overensstemmelse mellem det grønlandske og det danske ord).

Datagrundlag

Population

Begge spørgeskemaundersøgelser er totalundersøgelser og er derfor blevet udsendt til hele populationen for de respektive undersøgelser. Det var en udfordring at komme i kontakt med alle dimittenderne, da mange af dem ikke bruger deres officielle skole-e-mail, men derimod anvender deres private e-mailadresser, der ikke er offentligt tilgængelige.

Dimittendundersøgelse

For at finde e-mailadresser på de nyuddannede lærere tog EVA udgangspunkt i læreruddannelsens liste med navne på alle dimittender fra 2010-14. Her indgik 135 personer, ud af hvilke 2 personer blev slettet, da de var døde. Dermed endte vi på 133. Denne liste sammenholdt vi med en liste over e-mailadresserne i "Attat"-systemet for alle folkeskolelærere i Grønland, hvor der var 102 overensstemmelser. Herefter blev 1 e-mailadresse fundet på Facebook, mens universitetet fandt yderligere 14 e-mailadresser. Endelig informerede en skoleleder om en dimittend, der manglede på listen. Dermed havde EVA konstrueret den endelige udsendelsesliste, som blev på 118 dimittender.

De resterende 16 personer, der dimitterede i årene 2010-14, fordeler sig på to grupper. Den første udgøres af 6 personer, der er folkeskolelærere, men som har et navn, der er identisk med en anden folkeskolelærers, hvorfor det ikke er muligt at se, hvilken e-mailadresse der er den korrekte. Den anden gruppe består af 10 personer, der sandsynligvis ikke arbejder som folkeskolelærere, og som EVA derfor ikke har e-mailadresser på.

Totalpopulationen for dimittender fra 2010-14 er dermed på 133 personer, mens undersøgelsespopulationen er på 118. I spørgeskemaet blev der indbygget et spørgsmål om, hvorvidt respondenterne havde arbejdet som lærer i den grønlandske folkeskole i skoleåret 2014/15, for at sikre,

at kun aktive lærere besvarede de spørgsmål, der omhandler erfaringer med at undervise i folkeskolen.

Undersøgelse blandt underviserne

For at komme i kontakt med underviserne på læreruddannelsen hentede projektgruppen alle undervisernavne og e-mailadresser fra læreruddannelsens hjemmeside, hvilket omfattede 29 personer. Herefter blev undervisere, der også har ledelsesansvar, taget ud af populationen. Dette drejede sig om 8 personer. En underviser, der ikke fremgik af listerne, blev tilføjet, mens en respondent blev fjernet fra populationen efter samråd med institutlederen, da vedkommende ikke havde direkte tilknytning til læreruddannelsen. Hermed endte populationen for underviserne på læreruddannelsen på 21.

Udsendelsesprocedurer

Spørgeskemaerne blev udsendt via e-mail med en invitation til de relevante deltagere. I e-mailen indgik et personligt link til hhv. hver dimittend og hver underviser. Selve gennemførelsen af de to spørgeskemaundersøgelser var dermed netbaseret. Der blev udsendt i alt tre påmindelser. Se tabel 5 for en oversigt over udsendelsesdatoer for både invitationer og påmindelser. Der blev lukket for indgivelse af besvarelser 7. oktober 2015.

Tabel 5
Datoer for udsendelse

	Invitation	Første påmindelse	Anden påmindelse	Tredje påmindelse
Underviserundersøgelse	21. august	29. august	7. september	15. september
Dimittendundersøgelse	24. august	4. september	16. september	2. oktober

Kilde: EVA 2015.

Svarprocent

Erfaringerne med dataindsamling i forbindelse med EVA-rapporten *Grønlands folkeskole. Evaluering 2015* indikerede, at det ville være en udfordring at få en tilstrækkeligt høj svarprocent til, at EVA kunne stå inde for resultaterne af spørgeskemaundersøgelserne. Derfor valgte projektgruppen i forbindelse med dimittendspørgeskemaet at udsende en e-mail til skolelederne på de 28 skoler, hvor dimittenderne er ansat. Hvilke skoler det drejede sig om, fremgik af adresselisten i Attat. Disse e-mails blev sendt til skolelederne samtidig med udsendelsen af e-mails med link til dimittenderne. E-mailen opfordrede skolelederne til at gøre de nyuddannede lærere opmærksomme på undersøgelsen og motivere dem til at svare.

9. september 2015 blev endnu en e-mail sendt ud til skolelederne, da svarprocenten fortsat var meget lav. Denne e-mail indeholdt navnene på de relevante dimittender, der manglede at besvare skemaet. Den indeholdt endvidere en opfordring fra institutlederen for læreruddannelsen om at få dimittenderne til at deltage i undersøgelsen. Omkring en tredjedel af lederne meldte tilbage, at de ville følge op med deres dimittender, og enkelte oplyste, at nogle af de omtalte lærere var flyttet til andre skoler. Disse oplysninger brugte EVA til at skaffe nye e-mailadresser på respondenterne.

Da antallet af besvarelser fortsat ikke var tilfredsstillende efter første påmindelse, bad EVA institutlederen for læreruddannelsen om at skrive en kort tekst i påmindelses-e-mail nummer to og nummer tre for at opmuntre dimittenderne til at svare.

Som en sidste løsning til at få hævet antallet af besvarelser ringede projektgruppen til dimittender, der endnu ikke havde besvaret skemaet. En stor del af de kontaktede dimittender lovede at besvare spørgeskemaet, en del nægtede at deltage, en del besvarede ikke telefonopkaldet, og en enkelt person besvarede en kortere version af spørgeskemaet over telefonen. Denne besvarelse blev dog ikke anvendt, da der kun endte med at være én af slagsen.

Ved undersøgelsesernes afslutning havde EVA modtaget 19 besvarelser fra undervisere på læreruddannelsen, hvilket udgør 90 % af populationen på 21. EVA havde modtaget 66 besvarelser fra

dimittender, hvilket udgør 56 % af populationen. Disse svarprocenter anser EVA som værende gode, idet der kan udledes viden, som kan generaliseres til begge de to populationer. Se tabel 6 for en oversigt over antallet af besvarelser.

Tabel 6
Svarprocenter

	Udsendt til	Fejladresser	Antal svar	Endelig svarprocent
Underviserundersøgelse	21	1	19	90 %
Dimittendundersøgelse	118	16	66	56 %

Kilde: EVA 2015.

Bortfaldsanalyse

EVA har gennemført en bortfaldsanalyse for at undersøge, hvorvidt analyseudvalget er repræsentativt for populationen. Det vil sige, om de personer, der har svaret, har samme grundlæggende karakteristika som alle, der er spurgt.

Hele 90 % af populationen blandt underviserne på læreruddannelsen har besvaret skemaet, hvilket anses som værende en meget stor andel. Derfor er der ikke grund til at antage, at analyseudvalget ikke skulle være repræsentativt for den samlede undervisergruppe. I spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittenderne giver det derimod mening at undersøge, om analyseudvalget kan siges at være repræsentativt for alle dimittenderne fra 2010-14.

Bortfaldsanalysen inddrager en række parametre, som fremgår af tabel 7 nedenfor. Forskellen mellem de respektive fordelinger for populationen og analyseudvalget er testet med χ^2 -test for at se, om der er signifikant forskel. Tabellen viser fordelingen for populationen og besvarelserne mht. to baggrundsvariable: uddannelsestype og år for dimission.

Tabel 7
Bortfaldstabel for dimittender

	Population		Analyseudvalg	
Antal	134		66	
	Andel af population		Andel af analyseudvalg	
Uddannelsestype				
Ordinær	114	85 %	56	85 %
Decentral	20	15 %	10	15 %
År for dimission				
2010	34	25 %	20	30 %
2011	25	19 %	8	12 %
2012	24	18 %	10	15 %
2013	25	19 %	14	21 %
2014	26	19 %	14	21 %

Kilde: EVA 2015.

χ^2 -test er gennemført på baggrund af ovenstående oplysninger, og disse viste, at der ikke var signifikante forskelle mellem populationen og analyseudvalget. Analyseudvalget er dermed repræsentativt for populationen.

Analysemetoder

Rapporten indeholder deskriptive analyser af det indsamlede datamateriale. Alle de indkomne svar fra spørgeskemaundersøgelsen blandt dimittenderne er blevet behandlet på dansk. I de tilfælde, hvor respondenterne har haft mulighed for at svare i fri tekst, er svar på grønlandsk oversat til dansk inden selve analysen.

Da de adspurgte populationer er ganske små, er der ikke anvendt krydstabeller, hvor svarene er analyseret ud fra baggrundsvariable.

Skriftlig redegørelse fra læreruddannelsen

Som grundlag for evalueringen er Ilinniarfissuaq blevet bedt om at afgive en redegørelse indeholdende dels en række faktuelle oplysninger, dels svar på spørgsmål af mere beskrivende eller diskuterende karakter.

Redegørelsen består af svar på 32 spørgsmål. Besvarelsen er primært formuleret af institutleder Dorthe Korneliussen. Enkelte spørgsmål har været sendt rundt til underviserne til skriftlig besvarelse, og deres svar er sat ind i redegørelsen enkeltvis og anonymt.

Redegørelsen giver information om tal for optag og gennemførelse, om valg af linjefag osv. og om baggrunden for vægtningen af forskellige af uddannelsens elementer, om tankerne bag strategi og ledelse osv. Redegørelsen skal ses i sammenhæng med studieordningen, der beskriver uddannelsens formelle grundlag.

Ekspertvurdering af det faglige niveau

Fem eksterne fageksperter i fem forskellige fag fik til opgave at vurdere læreruddannelsens studieordning, eksamensordning, læringsmål og pensum for at se, om disse er indbyrdes sammenhængende og på et tilstrækkeligt højt niveau. De fem fag var grønlandsk, dansk, engelsk, matematik og fysik/kemi.

Fageksperten for grønlandsk er en cand.mag. i eskimologi, der selv oprindeligt har taget den grønlandske læreruddannelse, og som blandt andet i mange år har været gymnasielærer i Nuuk i faget grønlandsk. De øvrige fageksperter er næstformændene i censorkorpset for de respektive fag for læreruddannelsen i Danmark.

Hver fagekspert blev også bedt om at læse tre bachelorprojekter i deres respektive fag for at vurdere projekternes niveau og de anvendte bedømmelseskriterier. Læreruddannelsen udvalgte bachelorprojekter i hvert fag, der var bedømt til hhv. lige bestået, middelkarakter og topkarakter. De eksterne bedømmere er blevet bedt om at vurdere opgaverne både ud fra den studieordning, de er skrevet under (altså læreruddannelsens 2009-ordning), og, hvad angår dansk, engelsk, matematik og fysik/kemi, efter de gældende krav på den danske læreruddannelse.

Opgaverne i de andre fag end grønlandsk er skrevet på dansk af studerende, der for de flestes vedkommende ikke har dansk som modersmål. De eksterne bedømmere er derfor blevet bedt om ikke at lade mindre sproglige fejl influere på bedømmelsen.

Observation af undervisning på læreruddannelsen

Besøget på Ilinniarfissuaq i oktober 2015 blev indledt med, at to konsulenter fra EVA overværede undervisning i seks lektioner i seks forskellige fag på forskellige årgange med hhv. grønlandsk- og dansktalende undervisere. Den ene observatør forstår grønlandsk. Observationerne tjente primært til at give et billede af de anvendte undervisningsformer, temaer for og niveau i undervisningen, om fagdidaktik indgår i linjefagsundervisningen, og hvordan de studerende deltager i og bidrager til undervisningen.

Observationerne blev fulgt op af korte interview med de involverede undervisere, primært for at få deres vurdering af, hvorvidt den pågældende lektion var karakteristisk for deres undervisning, eller om der havde gjort sig nogle særlige omstændigheder gældende.

Interview

I forbindelse med besøget på Ilinniarfissuaq gennemførte ekspertpanelet og EVA's konsulenter interview med følgende grupper:

- Ledelsen (tre personer)
- En gruppe lærere, hvis undervisning ikke var blevet observeret, og som repræsenterede forskellige fag
- Praktiklederen

- En gruppe studerende, repræsenterende de fire årgange, tilfældigt udvalgt efter fødselsdato
- En gruppe nyuddannede ansat på skoler i Nuuk
- Skolelederne fra fire af de seks skoler i Nuuk
- En gruppe censorer, repræsenterende de største fag.

Alle interview er gennemført på dansk. Enkelte af de studerende og de nyuddannede lærere ønskede at tale grønlandsk, og dette blev da oversat til dansk af medlemmer af ekspertpanelet. Alle interview blev optaget, og EVA's konsulenter tog ligeledes noter.

Herudover er der gennemført ti telefoninterview med skoleledere fra andre steder end Nuuk, der har nyuddannede lærere ansat. Disse interview er gennemført på dansk eller grønlandsk efter den enkelte skoleleders ønske. Intervieweren har noteret svarene i kort form i interviewguiden. En skoleleder ønskede at svare skriftligt og fik derfor spørgsmålene tilsendt.

Analyse af data

I forbindelse med besvarelse af evalueringens enkelte spørgsmål er svarene fra de relevante grupper gået igennem for udsagn. I det omfang der har været forskellige syn på et tema, er dette af-rapporteret.

Korte citater i rapporten er skrevet ud fra noterne, mens længere citater er skrevet ud fra lydoptagelserne. Instituttlederen på læreruddannelsen havde mulighed for at kommentere en foreløbig version af rapporten og rette faktuelle fejl og misforståelser.

Ekspertpanel og medarbejdere

Evalueringen er gennemført af følgende personer:

Ekspertpanel

- Professor Jens Rasmussen, DPU, Aarhus Universitet
- Prorektor Wenche Jakobsen, Universitetet i Tromsø
- Afdelingsleder Ellen Jensen Karlsen, Inerisaavik
- Skoleleder Ane Solveig Hansen, Atuarfik Jørgen Brønlund, Ilulissat.

Ekspertpanelet har haft det faglige ansvar for evalueringens vurderinger og anbefalinger.

Medarbejdere fra EVA

- Specialkonsulent Helene Brochmann, projektleder
- Chefkonsulent Tue Vinther-Jørgensen
- Metodekonsulent Niels Peter Mortensen
- Metodemedarbejder Maria Havgry
- Metodemedarbejder Cathrine Stenberg
- Evalueringsmedarbejder Najaaraq Mathiassen.

EVA's konsulenter har haft det metodiske og praktiske ansvar for evalueringen.

Oversættere

Spørgeskemaet til dimittenderne er oversat fra dansk til grønlandsk af Kunuunnguaq Fleischer. Svar på grønlandsk i spørgeskemaerne er oversat til dansk af Najaaraq Mathiassen.

**DANMARKS
EVALUERINGSINSTITUT**

Østbanegade 55, 3.
2100 København Ø

T 3555 0101
E eva@eva.dk
H www.eva.dk

Danmarks Evalueringsinstitut udforsker og udvikler kvaliteten af dagtilbud for børn, skoler og uddannelser. Vi leverer viden, der bruges på alle niveauer – fra institutioner og skoler til kommuner og ministerier.

Læs mere om EVA på vores hjemmeside, www.eva.dk.
Her kan du også downloade alle EVA's udgivelser
– trykte eksemplarer kan bestilles via en boghandler.