

# Læreruddannerkompetencer

---

EN UNDERSØGELSE AF DANSKE LÆRERUDDANNERES KOMPETENCER  
OG BEHOV FOR KOMPETENCEUDVIKLING

Jens Rasmussen  
Elsebeth Fjord Pedersen  
Vibe Thorndal Stafseth



DPU- Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse  
AARHUS UNIVERSITET

August 2015

## Indhold

Resumé .....	3
Indledning .....	6
Metode.....	8
Karakteristik af læreruddannere .....	10
Køn- og aldersfordeling.....	10
Uddannelsesbaggrund .....	10
Masteruddannelse .....	11
Anden form for videre- eller efteruddannelse .....	11
Stillingskategorier og antal år i læreruddannelsen.....	11
Undervisningserfaring fra andre uddannelser .....	11
Hvad underviser læreruddannerne i?.....	12
Deltagelse i forsknings- eller udviklingsprojekter.....	13
Læreruddannernes praksis.....	13
Undervisning i læringsmålstyret undervisning.....	15
Undervisning i professionskompetencer .....	17
Kobling af undervisning til skolens praksis.....	19
Brug af skolens læremidler i undervisningen .....	21
Samarbejde, udviklingsarbejde og forskning .....	21
Kompetenceudviklingsbehov .....	23
Undervisning i centrale elementer i læreruddannelsesreformen .....	23
Undervisning i centrale elementer i folkeskolereformen .....	25
Undervisning, praksiskobling, fagdidaktik og samarbejde.....	27
Rustet til nye elementer i folkeskolereformen.....	31
Rustet til nyt element i læreruddannelsesreformen - studieaktivitetsmodellen.....	33
Forskning i læreruddannerkompetencer .....	34
Litteratur .....	35

## Resumé

Det er efterhånden blevet alment anerkendt, at reformer i uddannelsessystemet må følges op af efteruddannelse af de lærere og uddannere, der skal løfte reformerne. Således er Folkeskolereform-2014 fulgt op af omfattende efteruddannelse af folkeskolens lærere, men det samme har ikke været tilfældet for læreruddannerne efter læreruddannelsesreform-2012.

Det kan skyldes en forventning om, at efteruddannelse på dette område ikke er nødvendig, da så at sige alle læreruddannere i dag er universitetsuddannet. Men der foreligger ikke viden om læreruddannernes kompetencer i relation til de forventninger, der stilles til dem som følge af læreruddannelsesreformen og folkeskolereformen.

Det blev derfor i slutningen af 2014 besluttet at gennemføre en kortlægning af læreruddannernes kompetencer og af deres selvoplevede behov for kompetenceløft. Undersøgelsen er gennemført af Skoleforskningsprogrammet ved Institut for uddannelse og pædagogik (DPU), Aarhus Universitet i samarbejde med Professionshøjskolernes Rektorkollegium og støttet af Styrelsen for Videregående Uddannelser.

Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen præsenteres i tre dele: Først en karakteristik af læreruddannerne, dernæst en beskrivelse af læreruddannernes praksis inden der gøres rede for læreruddannernes vurdering af deres behov for kompetenceudvikling. Rapporten afsluttes med en kort oversigt over nyere forskning vedrørende læreruddannerkompetencer.

Overordnet set viser undersøgelsen af læreruddannerkompetencer, at læreruddannerne praktiserer den målstyrede undervisning, som læreruddannelsesreformen intenderer. Det sker dog med en vis variation i den målstyrede undervisnings elementer: Nogle praktiseres mere end andre. Læreruddannerne underviser også de lærerstuderende i målstyret undervisning såvel som i læreruddannelsens centrale elementer såsom undervisningsdifferentiering, klasseledelse og undervisning, der tilgodeser sproglig mangfoldighed. Det gør sig dog i mindre grad gældende for lige så centrale elementer som specialpædagogik, inkluderende undervisning og to-sprogsundervisning.

Samtidig med at læreruddannerne på den ene side tilkendegiver, at de i vidt omfang praktiserer den form for undervisning, som læreruddannelsesreformen lægger op til, så tilkendegiver de på den anden side også et ganske betydeligt behov for opkvalificering i de samme centrale elementer i læreruddannelsesreformen og folkeskolereformen: Læringsmålstyret undervisning, anvendelse af forskning i undervisningen, formativ vurdering og systematisk feedback, såvel som undervisningsdifferentiering, klasseledelse, to-sprogsundervisning og inklusion. Andre nye elementer i de to reformer såsom innovation og entreprenørskab udtrykkes der også behov for opkvalificering i.

### *Læreruddannernes praksis*

Læreruddannerne angiver, at de i ganske høj grad praktiserer læringsmålstyret undervisning. De enkelte elementer i den læringsmålstyrede undervisning praktiseres med nogen variation. Tre fjerdele eller flere svarer, at de planlægger undervisningen med udgangspunkt i modulernes mål, at de gør de studerende bekendt med disse mål, at de organiserer undervisningsaktiviteter, der muliggør, at de studerende øver og træner deres kompetencer, og at deres undervisning er informeret af ny forskning. Cirka en tredjedel angiver, at de benytter formative evalueringer af de studerendes læring til deres videre planlægning af undervisningen. Kun ca. halvdelen af respondenterne anvender systematisk feedback og differentieret undervisning i forhold til de studerendes faglige niveau, ligesom det også gør sig gældende for de studerendes anvendelse af resultater fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder i deres opgaver. Der er med andre ord endnu en vej at gå i forhold til disse tre sidstnævnte elementer.

### *Undervisning i målstyret undervisning*

En meget stor del af læreruddannerne (75-80%) svarer, at de underviser i læringsmålstyret undervisning og Fælles Mål som didaktisk redskab. Læreruddannerne angiver også, at de underviser i de centrale elementer i læringsmålstyret undervisning: nedbrydning af mål, brugen af færdigheds- og vidensmål, opstilling af tegn for læring, identifikation af elevernes faglige niveau, formativ evaluering og feedbackformer. Andelen af læreruddannere, der svarer, at de underviser i disse specifikke elementer ligger dog lavere end for generel undervisning i målstyret undervisning, og især er andelen, der svarer, at de gør det 'i høj grad' lavere. Kun ganske få læreruddannere svarer, at de i ringe grad eller slet ikke underviser i læringsmålstyret undervisning og denne form for undervisnings centrale elementer (5-7%).

### *Undervisning i professionskompetencer*

Læreruddannerne tilrettelægger og underviser i de fleste af de centrale elementer i læreruddannelsen. Det gælder differentieret undervisning, variation af undervisningsforløb, så elevers forskellige måder at lære på imødekommes, klasseledelse, at tilrettelægge og lede 'gode læringsmiljøer' og undervisning der tilgodeser et sprogligt mangfoldigt klasserum. I mindre grad gør dette sig gældende for undervisning i specialpædagogisk og særlig tilrettelagt inkluderende undervisning, skole-hjemsamarbejde og undervisning af elever med dansk som andetsprog.

### *Kobling af undervisning til skolens praksis*

Når det gælder kobling af undervisningen på læreruddannelsesstedet til skolens praksis, viser svarene, at de undervisningsformer, der ifølge forskningen har høj effekt på de studerendes opbygning af underviserkompetencer så som micro-teaching eller lignende metoder, videobaseret/web-cambaseret feedback eller lignende tilgange samt teaching labs anvendes i meget høj, høj og nogen grad af mellem en tredjedel og halvdelen af læreruddannerne. Aktionsforskning eller lignende tilgange, hvor de studerende forholder sig undersøgende til deres praksisfelt, anvendelse af de studerendes praktikerfaringer som genstand for analyse, systematiske evalueringer af de studerendes erfaringer fra praktikperioderne samt inddragelse af eksempler fra undervisningspraksis i folkeskolen anvendes i meget høj, høj og nogen grad af mellem tre fjerdedele og så godt som alle læreruddannere.

### *Brug af skolens læremidler i undervisningen*

Langt de fleste læreruddannere anvender i meget høj og høj grad såvel analoge som digitale undervisningsmaterialer, der er målrettet folkeskolen, i deres undervisning af lærerstuderede.

### *Samarbejde, udviklingsarbejde og forskning*

Læreruddannerne svarer, når det drejer sig om samarbejde, at de i ringe grad samarbejder med andre undervisere i Lærerens Grundfaglighed og andre undervisere i undervisningsfagene om egen undervisning og de studerendes praktik. Svarene viser, at læreruddannerne i høj grad anser deres kollegaer som vigtige faglige sparringspartnere, men også at peer-observation kun anvendes i beskeden grad. Langt de fleste læreruddannere samarbejder med lærerne på praktikskolerne, men mange læreruddannere samarbejder slet ikke med universitetsforskere. Halvdelen af læreruddannerne finder det dækkende at sige, at de indgår i interne udviklingsarbejder, mens henholdsvis en tredjedel og halvdelen indgår i andre samarbejder med skoler eller UC-initierede forskningsprojekter.

### *Undervisning i centrale elementer i læreruddannelsesreformen*

Der tegner sig et billede af et ret stort kompetenceudviklingsbehov i forhold til fire centrale elementer i læreruddannelsesreformen: Kompetencer til at undervise de studerende læringsmålstyret, kompetencer til at anvende ny forskning i undervisningen af de studerende, kompetencer til at foretage formativ evaluering af de studerendes læring og kompetencer til at benytte systematisk feedback i undervisningen af de studerende. Mellem 69 og 79% af læreruddannerne angiver, at de i meget høj, høj eller nogen grad har

behov for et kompetenceløft i læringsmålstyret undervisning, anvendelse af ny forskning i undervisningen, formativ evaluering og feedback.

#### *Undervisning i centrale elementer i folkeskolereformen*

Kompetenceudviklingsbehovet viser sig at være ganske stort i forhold til centrale professionskompetencer af betydning for uddannelsen af lærere, der skal fungere i folkeskolen efter folkeskolereformen (overgangen fra indholdsstyret til læringsmålstyret undervisning i folkeskolen, formativ evaluering i folkeskolen, feedbackmetoder ift. elevernes læring, undervisningsdifferentiering, klasseledelse, undervisning af tosprogede elever, undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger, skole-hjemssamarbejdet, innovation og entreprenørskab). Behovet forekommer stort i forhold til alle disse elementer, men især stort, når det gælder feedbackmetoder, undervisning af tosprogede elever, undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger samt innovation og entreprenørskab. Når det gælder 'undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger' synes behovet at være særlig stort for læreruddannere, der har været i læreruddannelsen i kort tid (under 5 år) eller kortere tid (5-9 år).

#### *Undervisning, praksiskobling, fagdidaktik og samarbejde*

Der tegner sig et billede af forskellige kompetenceudviklingsbehov for forskellige professionskompetencer af betydning for uddannelsen af lærere efter læreruddannelsesreformen. Det gælder især for 'at blive opdateret med hensyn til læringsmaterialer, der anvendes i folkeskolen', 'fagdidaktisk opkvalificering' og 'internt samarbejde med andre faggrupper', hvor ca. halvdelen af respondenterne i meget høj, høj og nogen grad udtrykker behov herfor. Læreruddannerne udtrykker et større behov for opkvalificering vedrørende 'samarbejde med lærere på praktiskoler' og 'samarbejde med universitetsforskere' og et lidt mindre behov vedrørende 'at koble teori og begreber med de studerendes undervisningspraksis', 'at inddrage praksisviden i undervisningen af de studerende' og 'internt samarbejde med egen faggruppe'.

Når det gælder 'fagdidaktisk opkvalificering' er behovet større hos læreruddannere, der har været mindre end 14 år i læreruddannelsen, og mindre hos læreruddannere, der har været mere end 15 år i læreruddannelsen end gennemsnittet for alle læreruddannere. I forhold til 'internt samarbejde med andre faggrupper' ses, at læreruddannere, der har været under 9 år i læreruddannelsen giver udtryk for et større behov for at få styrket deres kompetencer indenfor dette tema end læreruddannere, der har været i læreruddannelsen i over 15 år.

#### *Rustet til nye elementer i folkeskolereformen*

Der tegner sig et billede af et endog meget stort kompetenceudviklingsbehov i nye elementer i folkeskolereformen for at læreruddannerne finder sig rustede til at undervise i helt centrale elementer i folkeskolereformen. Alle disse elementer eller temaer: den åbne skole, tilrettelæggelse af understøttende undervisning, samarbejde med andre faggrupper omkring den understøttende undervisning, hvordan den understøttende undervisning kan være med til at højne det faglige niveau i folkeskolen, hvordan den understøttende undervisning kan anvendes som kobling mellem teori og praksis fx via inddragelse af dagligdagssituationer som eleverne genkender, at kombinere faglige og fysiske aktiviteter, hvordan folkeskolen kan medvirke til at mindske betydningen af social arv/social ulighed, hvordan folkeskolen kan kompensere for elevernes forskellige sociale læringsforudsætninger, brug af nye Fælles Mål som didaktisk redskab, tidlig fremmedsprogsundervisning og at anvende "opmærksomhedspunkter" som et redskab til at sikre at alle elever tilegner sig de nødvendige forudsætninger for videre læring er af stor betydning for, at læreruddannelsen ruste de kommende lærere til at fungere i folkeskolen efter folkeskolereformen. For alle disse temaer gælder, at cirka en tredjedel af respondenterne giver udtryk for, at de i meget høj og høj grad finder sig rustede til at undervise de studerende i disse elementer. Knap halvdelen af læreruddannerne svarer at de i nogen grad finder sig rustede til at undervise i disse elementer, mens en femtedel af læreruddannerne tilkendegiver, at de i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede til opgaven.

### *Rustet til nyt element i læreruddannelsesreformen - studieaktivitetsmodellen*

Læreruddannerne blev også spurgt til studieaktivitetsmodellen, som er et nyt element i læreruddannelsesreformen. 42% svarede, at de i meget høj og høj grad er rustede til at arbejde med studieaktivitetsmodellen, 46% at de i nogen grad er det, mens 11% svarede at de kun i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede til den opgave.

## Indledning

I 2012 gennemførtes den tredje reform af læreruddannelsen i løbet af bare 15 år. Reformen gennemføres almindeligvis for enten at udvikle en uddannelse eller for at rette op på mangler. Reformen i 1997 og 2006 handlede i vidt omfang om det sidste, mens reformen i 2012 er et udtryk for det første. Reformen af læreruddannelsen i 2012 er da også blevet betegnet som et paradigmeskift i dansk læreruddannelse (Rasch-Christensen & Rasmussen, 2014, s. 15). Det begrundes med, at reformen introducerer kompetencemål i uddannelsen, at den organiserer uddannelsens fag i moduler, som det er almindeligt i universitetsuddannelser, og at den har som intention at uddanne lærere til den til enhver tid gældende folkeskolelov. 2012-reformen betoner desuden stærkere end tidligere læreruddannelseslove læreruddannelsens professionssigte, altså at læreruddannelse er en uddannelse, der sigter mod at gøre de lærerstuderende til undervisere med alt hvad det indebærer i folkeskolen efter folkeskolereform-2014.

2012-reformen af læreruddannelsen stiller ikke alene store krav til professionshøjskolernes læreruddannere, den stiller også med sit skift fra indholdsmålstyring til læringsmålstyring nye krav, der i vidt omfang udfordrer traditionelle måder at tænke læreruddannelse på. Hertil kommer yderligere et stærkere fokus på koblingen mellem skolens praksis og undervisningen på professionshøjskolerne, et ønske om højnelse af fagligheden i både "bredde" og "dybde", styrket forskningsbaseret, stærkere tilknytning til forskningsmiljøerne, flere ph.d.-ansættelser samt øget fokus på it.

Læreruddannerne spiller en afgørende rolle for læreruddannelsens kvalitet, for udviklingen af læreruddannelsen og for implementeringen af læreruddannelsesreformen. Til trods for denne erkendelse af læreruddannernes helt centrale rolle i uddannelsen af de lærere, der skal uddanne elever til aktive medlemmer af samfundet, vies de ikke megen opmærksomhed i forskningen. Man taler ligefrem om, at læreruddannere tilhører en skjult profession, "a hidden profession" (European Commission, 2013, s. 6). Det er en erkendelse, som Den Europæiske Kommission i stigende grad er blevet opmærksom på, og som på den ene side kommer til udtryk i en klar erkendelse af læreruddannernes store betydning for skolen, og på den anden side i en erkendelse af, at professionen er blevet politisk ignoreret af politikerne ved gennemførelsen af læreruddannelsesreformer:

"Teacher educators are crucial players for maintaining – and improving – the high quality of the teaching workforce. They can have a significant impact upon the quality of teaching and learning in our schools. Yet they are often neglected in policy-making, meaning that some Member States do not always benefit fully from knowledge and experience of this key profession" (European Commission, 2013, s. 4).

Indtil for nylig er læreruddannere heller ikke vist nævneværdig uddannelsespolitisk interesse. Det har dog på det seneste – ikke mindst set i lyset af de mange, hurtigt efter hinanden skiftende reformer, som ikke kun er et dansk fænomen – ændret sig. Der kan således spores en tydelig europæisk tendens til at prioritere læreruddannernes kompetencer højere end det hidtil har været tilfældet (European Commission, 2010). Undervisningsministrene i EU har således identificeret læreruddannere som en profession, der skal vies høj prioritet. Blandt andet siges det, at mange medlemsstater nok har strategier for støtte til lærere og skoleledere, men ofte ingen specifikke strategier for rekruttering, udvælgelse, kvalifikationskrav og professionel udvikling af læreruddannere (European Commission, 2014).

Samtidig har der – ikke mindst inspireret af den succesrige skoleudvikling i Ontario – udviklet sig en øget opmærksomhed på at reformer må følges af støtte til de, der skal få en reform til at virke i praksis, ikke mindst i form af efteruddannelse og capacity building. I sammenhæng hermed peges der på betydningen af at læreruddannere ser sig selv som en profession med egen professionel identitet, og at de betragter sig selv som uddannere af lærere. Lærerstudierende forventes i deres uddannelse at tilegne sig faglig og didaktisk viden og ikke mindst undervisningsmæssige færdigheder og kompetencer.

2012-reformen af læreruddannelsen og 2013-reformen af folkeskolen stiller nye krav og forventninger til læreruddannernes kompetencer. Det er almindeligt kendt og anerkendt, at mulighederne for en succesfuld implementering af en skolereform står og falder med lærerne i skolen, og at det samme gælder for implementeringen af en læreruddannelsesreform. Læreruddannelsesreformen er afhængig af læreruddannerne og ikke mindst af, om de har de kompetencer, reformen kræver.

Det stiller krav til læreruddannere om at beherske og praktisere de samme undervisningsmetoder, som de lærerstudierende 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 også selv at *practice what they preach* (Lunenberg & Korthagen, 2005; Smith, 2005, 185).

En norsk undersøgelse af opfattelsen af studiekvalitet i den norske læreruddannelse fra 2008, som på mange måder har inspireret den danske læreruddannelsesreform, peger på læreruddannernes 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, & Stene, 2014, s. 74).

Der skal to ting til en god reform: Selve reformen og implementeringen af reformen. Reformen skal – naturligvis – være et adækvat svar på erkendte problemer i læreruddannelsen, men lige så vigtigt er det, at læreruddannerne vises opmærksomhed i form af efteruddannelse, som er nødvendig for at de kan løfte reformers intentioner. Det kan være vanskeligt at overbevise læreruddannerne om, at de nye tiltag er værdifulde, hvis ikke de kan være sikre på at få støtte til implementeringen af dem (Timperley, 2008, s. 18).

Folkeskolereform-2014 er fulgt op af omfattende og massiv efteruddannelse af folkeskolens lærere. Det samme har ikke været tilfældet for læreruddannelsesreform-2012. På den baggrund har der meldt sig et behov for at få kortlagt danske læreruddannernes kompetencer set i relation til de forventninger, der stilles til dem som en følge af læreruddannelsesreformen og folkeskolereformen.

På ovenstående baggrund syntes det af væsentlig betydning at kortlægge de danske læreruddannernes kompetencer, for at kunne se om implementeringen af reformen, herunder efteruddannelse og støtte til læreruddannerne, kan følges bedre op med henblik på at øge sandsynligheden for at reformen bliver en succes.

Selvom 2012-reformen af læreruddannelsen er den tredje på bare 15 år, så er der i disse år aldrig foretaget en kortlægning af læreruddannernes kompetencer, og der er heller ikke etableret en målrettet og systematisk kompetenceudvikling. Det betyder at ingen – hverken det politiske system eller uddannelsessystemet – ved, om læreruddannerne faktisk er klædt på til at løfte kravene i reformerne og om læreruddannerne selv finder sig kompetencemæssigt rustede til opgaven.

I det følgende præsenteres resultaterne af en spørgeskemaundersøgelse som Skoleforskningsprogrammet ved Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet har gennemført i samarbejde med Professionshøjskolernes Rektorkollegium og med støtte fra Styrelsen for Videregående Uddannelser i slutningen af 2014. Læreruddannelsesreformen lægger stærk vægt på at de lærerstuderende udvikler professionsrettede kompetencer, færdigheder og viden. Reformen indebærer yderligere et skift fra en indholdsorienteret læreplan til en læreplan, der er organiseret ud fra kompetencemål.

Spørgeskemaundersøgelsen drejer sig overvejende om læreruddannernes kompetencer til at uddanne lærerstuderende i kompetencer, der er rettet mod professionsudøvelsen i folkeskolen. Undersøgelsen omfattede alle læreruddannere ved de syv professionshøjskoler i Danmark. Ud over at hente information om læreruddannernes kompetencer var det også og mindst lige så vigtigt at søge viden om læreruddannernes behov for videreuddannelse i forhold til at kunne bidrage til implementeringen af læreruddannelsesreformen.

Rapporten indledes med en karakteristik af læreruddannerne, derefter følger en beskrivelse af læreruddannernes praksis inden der gøres rede for læreruddannernes kompetencebehov. Rapporten afsluttes med en kort oversigt over forskning vedrørende læreruddannerkompetencer.

## Metode

Spørgeskemaet, som blev sendt elektronisk til alle læreruddannere ved landets professionshøjskoler, er udviklet og pilottestet af Skoleforskningsprogrammet. Samtlige læreruddannere ved professionshøjskolernes 16 læreruddannelsessteder fik via e-mail tilsendt link til det elektroniske spørgeskema. E-mailadresserne er trukket fra læreruddannelsernes hjemmesider. Der er gennemført en rykkerprocedure, hvor respondenter, der ikke har gennemført besvarelse af skemaet, er blevet rykket tre gange. Hertil kommer, at der er sendt e-mails til læreruddannelsernes ledere, hvori de oplyses om undersøgelsens formål og opfordres til at opmuntre læreruddannerne til at deltage i undersøgelsen.

I alt 771 mails er sendt til godkendte e-mailadresser. Heraf har 282 læreruddannere fuldført spørgeskemaet, og 99 har bevaret dele af skemaet. Alle fuldførte og påbegyndte besvarelser er inkluderet, hvorfor N ikke er ens i alle fællesspørgsmål. Det skyldes at respondenterne er "tvungne" til at besvare spørgsmål for at kunne gå videre i spørgeskemaet, og N derfor falder når respondenter forlader spørgeskemaet. Svarprocenten går fra 49,4 til 36,5. Spredningen skyldes, at nogle respondenter kun har udfyldt en del af skemaet.

En række forhold kan begrunde, at spørgeskemaet ikke er besvaret. Måske er skemaet for omfattende og dermed for tidskrævende (angivet til 20-25 minutter) at besvare i en travl hverdag. Det kan muligvis også begrunde det frafald der var undervejs i besvarelserne. En anden grund kan måske også være, at nogle læreruddannere er utilfredse med reformen, og derfor ikke ønsker at svare, fordi de tænker, at svarene kan bruges til at styrke reformens implementering. Det vidner enkelte meldinger om:

"Men jeg har besluttet ikke at udfylde og indsende spørgeskemaet. Grunden er, at spørgsmålenes art og tematik forekommer mig at være skolepolitisk tendentiøs. Eller sagt på anden måde: spørgsmålene – og de efterspurgte svar – ækvivalerer ikke med, hvad jeg oplever, er relevante problemstillinger i læreruddannelsen". (Læreruddanner)

"Jeg har svaret på spørgeskemaet men ikke videresendt det. Med udgangspunkt i en demokratisk dannelsesforståelse og en didaktisk søgen efter via undervisning at udvikle samtalens mulighed, har jeg ingen tiltro til at undersøgelsen vil bedre mulighederne herfor". (Læreruddanner)



Det modsatte, at nogle undlader at besvare skemaet, fordi de er tilfredse med uddannelsen og deres kompetencer til at varetage undervisningen efter reformen kan også være en begrundelse.

Statistiske tests (fracfaldsanalyse) over faktorerne køn, alder og anciennitet i læreruddannelsen viser, at der ikke er nogen signifikant forskel mellem den del, der har besvaret spørgeskemaerne (respondenter), og den samlede population af læreruddannere i Danmark ( $p$ -værdi  $\geq 0.05$ ). Det antages derfor, at undersøgelsen er repræsentativ.

Den statistiske test viser en signifikant værdi ved analysen over køn ( $p$ -værdi=0.3839).

---

<i>Køn</i>	<i>Antal</i>	<i>Respondenter</i>	<i>Alle</i>
<i>mand</i>	159	43.44	45.71
<i>kvinde</i>	207	56.56	54.29

---

Den statistiske test viser en signifikant værdi ved analysen over alder ( $p$ -værdi =0.5145).

---

<i>Alder</i>	<i>Antal</i>	<i>Respondenter</i>	<i>Alle</i>
<i>under 35 år</i>	18	4.92	4.98
<i>35-39 år</i>	38	10.38	10.10
<i>40-44 år</i>	63	17.21	17.15
<i>45-49 år</i>	62	16.94	14.38
<i>50-54 år</i>	57	15.57	16.04
<i>55-59 år</i>	61	16.67	14.94
<i>over 60 år</i>	67	18.31	22.41

---

Den statistiske test viser en signifikant værdi ved analysen over anciennitet i læreruddannelsen ( $p$ -værdi =0.5326).

---

<i>Anciennitet</i>	<i>Antal</i>	<i>Respondenter</i>	<i>Alle</i>
<i>under 5 år</i>	81	22.88	23.93
<i>5-9 år</i>	60	16.95	18.84
<i>10-14 år</i>	89	25.14	21.60
<i>15-19 år</i>	74	20.90	22.01
<i>over 20 år</i>	50	14.12	13.62

---

Undersøgelsen af læreruddannernes vurdering af behov for kompetenceudvikling er suppleret med en undersøgelse af, om behovene falder forskelligt ud afhængigt af antallet af år læreruddannerne har været i læreruddannelsen (anciennitet). Her er der gennemført en chi-test med henblik på at se, om der er

signifikante sammenhænge mellem de enkelte aldersintervaller og gruppen af læreruddannere som helhed, hvor p-værdien er sat til 0.05.

For langt de fleste spørgsmål anvendes lukkede svarkategorier. Der er anvendt svarskalaer, der går fra 1 (I meget høj grad) til 6 (Slet ikke) med fire mellemliggende svarkategorier. De mellemliggende værdier 2 til 5 er ikke forbundet med sproglige betegnelser, men i tolkningen har vi anvendt følgende 2: I høj grad, 3 og 4: I nogen grad, 5: I ringe grad. Ved at anvende et lige antal svarkategorier "tvinges" respondenterne til at angive deres svar i enten den positive eller negative side. Ved den tekstlige fremstilling af svarene er kategorierne 1 og 2 samt 5 og 6 slået sammen, mens 3 og 4 ses som et skel mellem en overvejende positiv og overvejende negativ vurdering. I tabeller og grafer er alle seks svarkategorier præsenteret.

Hvor det forekommer muligt, at respondenterne ikke har kendskab til det, der spørges om, er der også angivet en 'Kender ikke det angivne'-kategori.

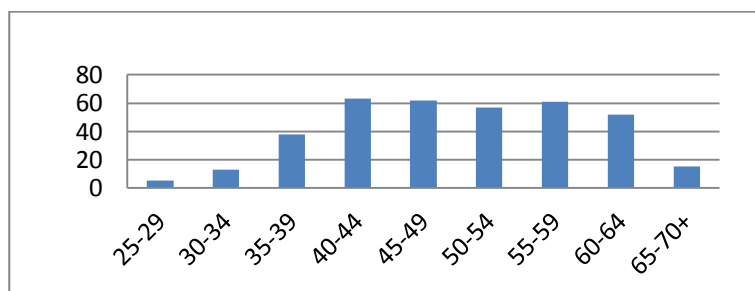
Resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen præsenteres i tre dele: Først læreruddannelsens karakteristika som baggrundsvariable, dernæst svar vedrørende læreruddannerkompetencer og endelig svar vedrørende læreruddannelsens egen vurdering af behov for kompetenceudvikling.

## Karakteristik af læreruddannere

Under baggrundsvariable spørges der til respondenternes køn, alder, uddannelsesmæssige baggrund, efter- eller videreuddannelse, undervisningserfaring fra læreruddannelsen og andre uddannelser, deltagelse i forsknings-/og eller udviklingsprojekter, stillingbetegnelser, samt hvilke fag læreruddannerne underviser i.

### Køn- og aldersfordeling

57% af respondenterne er kvinder, mens 43% er mænd. Respondenterne har en gennemsnitsalder på 49,5 år. Der er kun ganske få respondenter under 30 år (1%), 14% er i trediverne, 34% i fyrerne, 33% i halvtredserne, og 18% er ældre end 60 år.



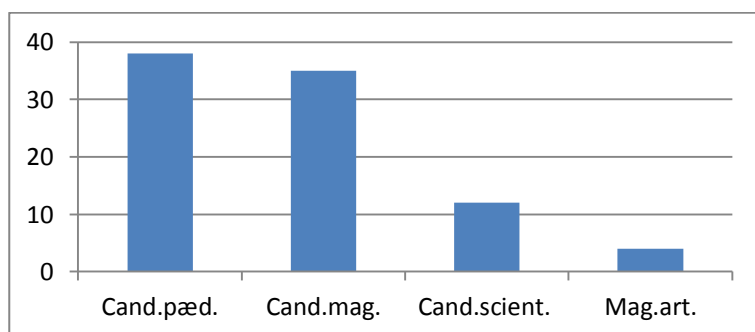
Figur 1: Aldersfordeling

### Uddannelsesbaggrund

8% af respondenterne har en ph.d.-grad eller tilsvarende forskeruddannelse, hvilket svarer til den seneste opgørelse fra 2011 af andelen af ph.d.'ere (7%) i læreruddannelsen (EVA, 2011), 87% af respondenterne har en kandidatuddannelse, hvilket, som EVA-undersøgelsen også viser, svarer til, at 9 ud af 10 læreruddannere har en kandidatgrad.

### Kandidatuddannelse

Af de kandidatuddannede læreruddannere har 38% en pædagogisk kandidatuddannelse (cand.pæd.), 35% en cand.mag.-uddannelse, 12% en cand.scient.-uddannelse og 4% en mag.art.-uddannelse. 6% af respondenterne angiver, at de har to kandidatgrader. 36% af respondenterne angiver, at de har en læreruddannelse som baggrund for deres kandidatgrad.



Figur 2: Uddannelsesbaggrund

### Masteruddannelse

17% af respondenterne har en masteruddannelse. 13% af disse har en master i IKT og læring, 10% i socialpædagogik, 10% i naturfagernes didaktik, 8% i læreprocesser, 6% i vejledning, 6% i medborgerskab, 6% i professionsudvikling og 3% i dansk som andetsprog.

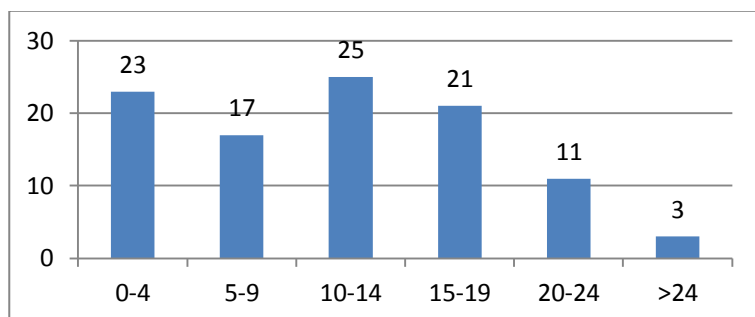
### Anden form for videre- eller efteruddannelse

51% af respondenterne har gennemført andre former for uddannelse eller efteruddannelse. Som sagt har 6% taget en ekstra kandidatuddannelse, 9% har gennemført en pædagogisk diplomuddannelse (bl.a. i almen pædagogik, psykologi, matematikvejleder, specialpædagogik og ledelse) og 39% har taget kortere ikke-kompetencegivende kurser.

### Stillingskategorier og antal år i læreruddannelsen

Respondenterne fordeler sig på følgende stillingskategorier: 1% er docenter, 73% er ansat som lektorer, 15% som adjunkter, 3% som timelærere og 5% som ph.d.-stipendiater.

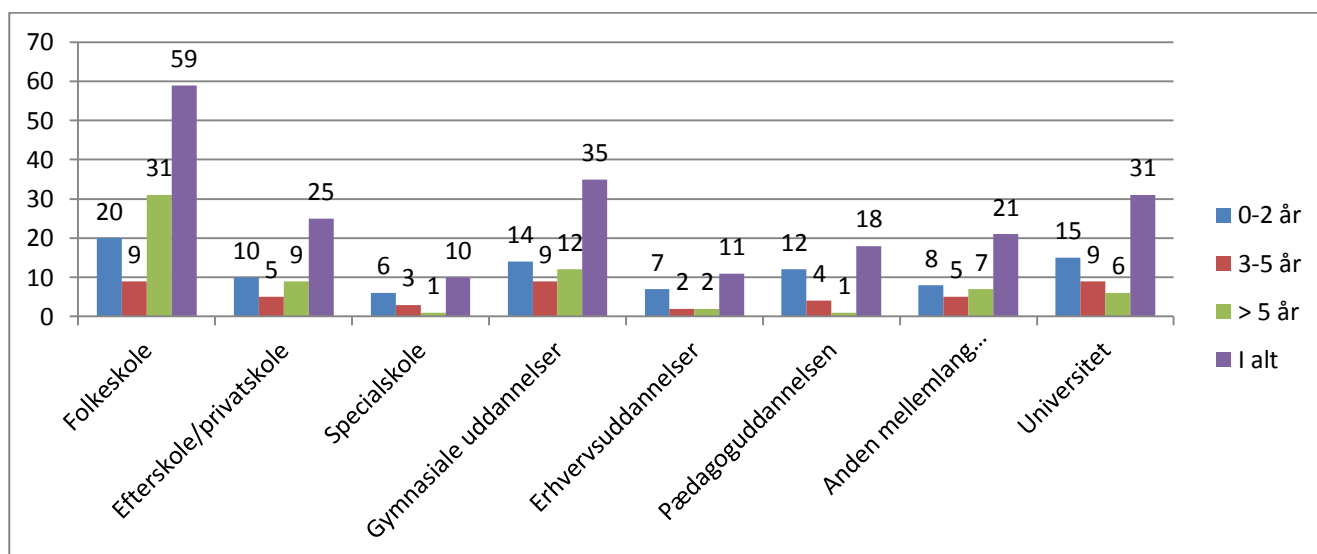
Respondenterne har undervist i læreruddannelsen imellem 0 og 43 år. 23% har undervist i 0-4 år, 17% i 5-9 år, 25% i 10-14 år, 21% i 15-19 år, 11% i 20-24 år, mens 3% har undervist i mere end 24 år. Det betyder at 60% har undervist i læreruddannelsen i mere end 10 år.



Figur 3: År i læreruddannelsen

### Undervisnings erfaring fra andre uddannelser

De responderende læreruddannere har undervisnings erfaring fra en bred vifte af områder i uddannelsessystemet. 59% har undervist i folkeskolen, 25% på efter- eller privatskole, 10% på specialskole, 35% har undervist på gymnasiale uddannelser, 18% på pædagoguddannelsen, 21% på andre mellemlange uddannelser, og 31% har undervist på universitet. Mange har undervisnings erfaring fra flere uddannelsessteder. Diagrammet viser også, hvor lang tid læreruddannerne har undervist på de respektive uddannelser. Skemaet er opdelt i intervallerne: 0-2 år, 3-5 år og >5 år. Fx har 31% af læreruddannerne undervist i folkeskolen i mere end 5 år.



Figur 4: Undervisningserfaring fra andre uddannelser

#### Hvad underviser læreruddannerne i?

25% af læreruddannerne underviser i fag inden for det pædagogiske fagområde i 2007 læreruddannelsen. 75% af disse underviser i almen didaktik, 67% i pædagogik og 39% i psykologi. I 2012 læreruddannelsen underviser 34% af læreruddannerne i Lærerens grundfaglighed. 25% af disse underviser i modulerne Undervisningskendskab og -kompetencer, herunder almen didaktik og it som pædagogisk redskab, Elevens læring og udvikling, Specialpædagogik og Undervisning af tosprogede inden for kompetenceområdet Pædagogik og lærerfaglighed. 7% i modulet Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab inden for kompetenceområdet Almen dannelse.

Langt de fleste responderende læreruddannere (72%) angiver, at de underviser i ét eller flere undervisningsfag, og langt de fleste responderende læreruddannere (87%) angiver, at de har undervist færdiguddannede lærere på efter-/videreuddannelse.

Læreruddannelsens undervisning fordeler sig på læreruddannelsens undervisningsfag og pædagogiske fag som vist i nedenstående tabeller:

<b>Procent af undervisningsfagsundervisere</b>		<b>Procent af undervisere i det pædagogiske fagområde</b>	
Billedkunst	2%	Pædagogik (LU07)	67%
Biologi	5%	Psykologi (LU07)	39%
Dansk 1.-6. Klassestrin	16%	Almen didaktik (LU07)	75%
Dansk 4.-10. Klassestrin	20%		
Dansk som andetsprog (LU07)	4%		
Engelsk	9%		
Fransk	0%		
Fysik/kemi	4%		
Geografi	4%		
Historie	7%		
Hjemkundskab/madkundskab	2%		
Idræt	6%		
Kristendomskundskab/religion	7%		
Matematik 1.-6. Klassestrin	13%		

Matematik 4.-10. Klassetrin	15%
Materiel design/Håndværk og design	1%
Musik	5%
Natur/teknik/ Natur/teknologi	13%
Samfundsfag	6%
Specialpædagogik (LU07)	11%
Tysk	3%

Tabel 5: Læreruddannelsens fordeling på læreruddannelsen fagområder og fag

Undersøgelsen er gennemført på et tidspunkt, hvor to læreruddannelser forløber samtidigt, nemlig de sidste årgange af 2006-uddannelsen og de første årgange af 2012-læreruddannelsen. Med 2012-læreruddannelsen er det nye fagområde Lærerens grundfaglighed indført. Dette fagområde er opdelt i en række moduler: Elevens læring og udvikling, Undervisningskundskab og -kompetencer, Specialpædagogik, Undervisning af tosprogede. Hertil kommer yderligere fagområdet Almen dannelse med modulet Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM). Læreruddannelsens undervisning fordeler sig i Lærerens grundfaglighed og Almen dannelse som vist i nedenstående oversigt:

<i>Kompetenceområder</i>		<i>% af undervisere i Lærerens grundfaglighed og Almen dannelse</i>
Pædagogik og lærerfaglighed	Elevens læring og udvikling	48%
	Undervisningskundskab og undervisningskompetencer	55%
	Specialpædagogik	27%
	Undervisning af tosprogede	13%
Almen dannelse	Kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab	22%

Figur 6: Læreruddannelsens fordeling på Lærerens grundfagligheds kompetenceområder

### Deltagelse i forsknings- eller udviklingsprojekter

Langt de fleste af respondenterne (78 %) har inden for de seneste fem år deltaget i ét eller flere forsknings- og/eller udviklingsprojekter.

### Læreruddannelsens praksis

Undersøgelsen af læreruddannelsens praksis koncentrerer sig om intentionerne i læreruddannelsesreform-2012. Reformen indfører kompetencemål samt færdigheds- og vidensmål i uddannelsens moduler som mål for, hvad de studerende forventes at tilegne sig. Det forventes således, at læreruddannerne besidder kompetencer til at gennemføre en målstyret undervisning i læreruddannelsen. Dvs. at de arbejder med at nedbryde målene til mål for kortere undervisningssekvenser, foretager formative evalueringer og giver systematisk feedback. Reformen betoner læreruddannelsens professionsrette og dermed professionelle færdigheder og viden. Den understreger også, at uddannelsen skal hvile på den nyeste, evidensbaserede viden om, hvad der virker i folkeskolen.

Den fordring har givet anledning til megen debat, idet der på den ene side selvfølgelig findes viden, om hvordan uddannelse tilrettelægges mest hensigtsmæssigt, men på den anden side er der også mange områder, hvor der forsat ikke er sikker viden i betydningen entydige sammenhænge mellem årsag og virkning og for, at en bestemt undervisningsmetode fører til et bestemt resultat. Det handler om at kende til den aktuelle forskning og bruge de til enhver tid mest overbevisende forskningsresultater i en dialog med undervisningens intentioner og mål og med følsomhed for den kontekst, undervisning og læring foregår i.

Undersøgelsen har derfor spurgt til temaer, der omhandler læreruddannerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning med fokus på brug af mål, evaluering, feedback, differentiering og forskningsbasering.

I nedenstående tabel ses, at 91% af de responderende læreruddannere i meget høj eller høj grad planlægger undervisningsforløb med udgangspunkt i målene for modulerne, 8% gør det i nogen grad og 1% gør det slet ikke.

For 77% gælder det, at de i meget høj eller høj grad gør de studerende bekendt med målene for den enkelte undervisningssession, 20% gør det i nogen grad og 3% gør det i ringe grad eller slet ikke.

Hvad angår formative evalueringer af de studerendes læring som grundlag for videre planlægning af undervisningen svarer 64% at de i meget høj eller høj grad benytter formativ evaluering, 31% i nogen grad og 3% kun i ringe grad eller slet ikke.

48% benytter i meget høj eller høj grad systematisk feedback, 42% i nogen grad og 10% i ringe grad eller slet ikke.

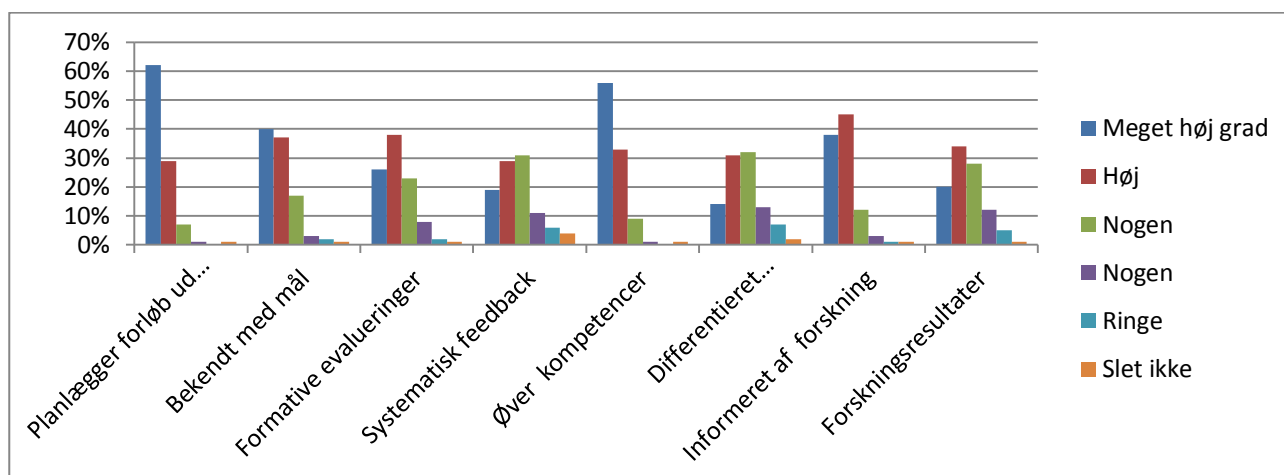
89% organiserer i meget høj eller høj grad undervisningsaktiviteter, der muliggør, at de studerende øver og træner deres kompetencer, 10% gør det i nogen grad og 1% gør slet ikke.

45% differentierer i meget høj eller høj grad undervisningen i forhold til de studerendes faglige niveau, 45% gør det i nogen grad og 9% gør dette i ringe grad eller slet ikke.

For 83% af læreruddannerne gør det sig i meget høj eller høj grad gældende, at deres undervisning er informeret af ny forskning, for 15% gør det sig i nogen grad gældende, mens det for 2% i ringe grad eller slet ikke gør sig gældende.

For 54% af læreruddannerne gør det sig i meget høj eller høj grad gældende, at deres studerende benytter resultater fra forsknings- forsøgs- og udviklingsarbejder i deres opgaver, for 40% gør det sig i nogen grad gældende, mens det for 6% i ringe grad eller slet ikke gør sig gældende.

<b><i>I hvor høj grad gør følgende sig gældende for din undervisning? (N=343)</i></b>	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
Jeg planlægger mine undervisningsforløb med udgangspunkt i målene for modulerne	62%	29%	7%	1%	0%	1%
Jeg gør de studerende bekendt med målene for den enkelte undervisningssession	40%	37%	17%	3%	2%	1%
Jeg benytter formative evalueringer af de studerendes læring til den videre planlægning af undervisningen	26%	38%	23%	8%	2%	1%
Jeg benytter systematisk feedback	19%	29%	31%	11%	6%	4%
Jeg organiserer undervisningsaktiviteter, der muliggør, at de studerende øver og træner deres kompetencer	56%	33%	9%	1%	0%	1%
Jeg differentierer undervisningen i forhold til de studerendes faglige niveau	14%	31%	32%	13%	7%	2%
Min undervisning er informeret af ny forskning	38%	45%	12%	3%	1%	1%
Mine studerende benytter resultater fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder i deres opgaver	20%	34%	28%	12%	5%	1%



Figur 7: Undervisning ud fra læreruddannelsens intentioner

Det ses, at læreruddannerne angiver, at de i ganske høj grad praktiserer læringsmålstyret undervisning. De enkelte elementer i den læringsmålstyrede undervisning praktiseres med nogen variation. Tre fjerdele eller flere svarer, at de planlægger undervisningen med udgangspunkt i modulernes mål, at de gør de studerende bekendt med disse mål, at de organiserer undervisningsaktiviteter, der muliggør, at de studerende øver og træner deres kompetencer, og at deres undervisning er informeret af ny forskning. Cirka en tredjedel angiver, at de benytter formative evalueringer af de studerendes læring til deres videre planlægning af undervisningen. Kun ca. halvdelen af respondenterne anvender systematisk feedback og differentieret undervisning i forhold til de studerendes faglige niveau, ligesom det også gør sig gældende for de studerendes anvendelse af resultater fra forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder i deres opgaver. Der er med andre ord endnu en vej at gå i forhold til disse tre sidstnævnte elementer.

#### Undervisning i læringsmålstyret undervisning

Hvor de foregående spørgsmål vedrørte måden, hvorpå læreruddannerne underviser, rettes opmærksomheden nu mod forhold, der relaterer sig til undervisningen i skolen, dvs. hvad de studerende undervises i med hensyn til målstyring, formativ evaluering, feedback og elevplan i skolen.

79% svarer, at det i meget høj eller høj grad gør sig gældende for deres undervisning, at de underviser de lærerstuderende i at planlægge og tilrettelægge læringsmålstyret undervisning, for 15% gør dette sig i nogen grad gældende, mens det for 12% kun sker i ringe grad eller slet ikke.

75% underviser i meget høj eller høj grad i, hvordan Fælles Mål kan anvendes som et didaktisk planlægningsredskab for undervisningen, 21% gør det i nogen grad, mens 5% kun gør det i ringe grad eller slet ikke.

For 62% gør det sig i meget høj eller høj grad gældende, at de underviser i at anvende nedbrudte mål som styringsredskab for undervisningen, for 30% gør det sig i nogen grad gældende, mens 8% angiver, at det kun sker i ringe grad eller slet ikke.

For 56% gør det sig i meget høj eller høj grad gældende, at de underviser i, hvordan færdigheds- og vidensmål kan anvendes som retningsvisende for, om kompetencemålene for faget kan nås, 36% svarer at de gør det i nogen grad, mens 8% angiver, at det kun sker i ringe grad eller slet ikke.

For 58% gør det sig i meget høj eller høj grad gældende, at de underviser i opstilling af tegn for målopnåelse med henblik på at gøre elevernes læring synlig, for 35% gælder dette i nogen grad og for 7% slet ikke.

54% svarer at de i meget høj eller høj grad underviser i identifikation af elevernes faglige niveau som grundlag for fastsættelse af mål for videre forløb, 38% at de i nogen grad gør det, mens 8% kun i ringe grad eller slet ikke gør det.

63% svarer, at de i meget høj eller høj grad underviser i formative evalueringer af elevernes faglige udbytte, 33% svarer de i nogen grad gør det, og 5% at de kun i ringe grad eller slet ikke gør det.

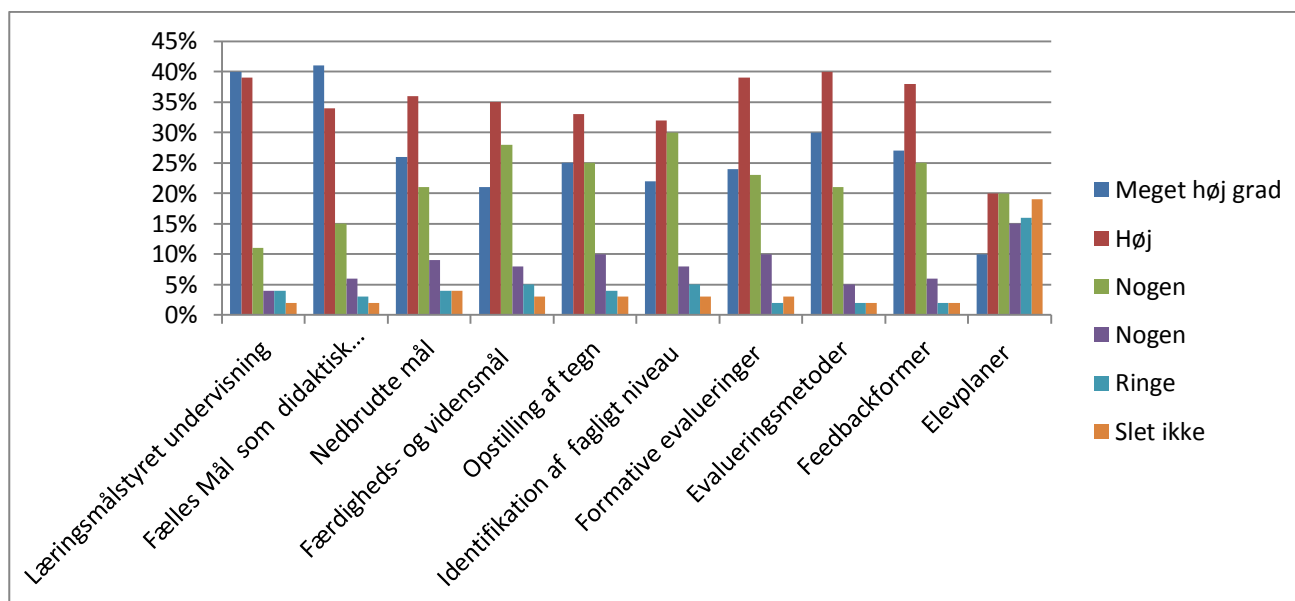
For 70% gør det sig i meget høj eller høj grad gældende, at de underviser i forskellige evalueringemetoder, for 26% gør det i nogen grad gældende, og for 4% sker det kun i ringe grad eller slet ikke.

65% underviser i meget høj eller høj grad de lærerstuderende i forskellige former for feedback, 31% gør det i nogen grad, mens 4% kun gør det ringe grad eller slet ikke.

30% angiver, at de i meget høj eller høj grad underviser i elevplaner som dialogredskab mellem elev, lærere og forældre, 35% gør det i nogen grad, mens 35% angiver, at de kun i ringe grad eller slet ikke underviser i brug af elevplaner.

<b><i>I hvor høj grad gør følgende sig gældende for din undervisning? Jeg underviser mine studerende i (N=326)</i></b>	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
At planlægge og tilrettelægge læringsmålstyret undervisning	40%	39%	11%	4%	4%	2%
Hvordan Fælles Mål kan anvendes som et didaktisk planlægningsredskab for undervisningen	41%	34%	15%	6%	3%	2%
Anvendelsen af omsatte/nedbrudte mål som styringsredskab for undervisningen	26%	36%	21%	9%	4%	4%
Hvordan færdigheds- og vidensmål kan anvendes som retningsvisende for, om kompetencemålene for faget kan opnås	21%	35%	28%	8%	5%	3%
Opstilling af "tegn" for målopnåelsen med henblik på at gøre elevernes læring synlig	25%	33%	25%	10%	4%	3%
Identifikation af elevernes faglige niveau som grundlag for fastsættelse af mål for det videre forløb	22%	32%	30%	8%	5%	3%
Formative evalueringer af elevernes faglige udbytte	24%	39%	23%	10%	2%	3%
Forskellige evalueringemetoder	30%	40%	21%	5%	2%	2%
Forskellige former for feedback	27%	38%	25%	6%	2%	2%
Elevplaner som dialogredskab mellem elev, lærere og forældre	10%	20%	20%	15%	16%	19%





Figur 8: Undervisning i folkeskolereformens intentioner

Svarene viser overordnet set, at de responderende læreruddannere for en meget stor dels vedkommende (75-80%) underviser i læringsmålstyret undervisning og Fælles Mål som didaktisk redskab. Læreruddannerne angiver endvidere, at de underviser i de centrale elementer i læringsmålstyret undervisning: nedbrydning af mål, brugen af færdigheds- og vidensmål, opstilling af tegn for læring, identifikation af elevernes faglige niveau, formativ evaluering og feedbackformer. Andelen af læreruddannere, der svarer, at de underviser i disse specifikke elementer ligger dog lavere end for generel undervisning i målstyret undervisning (figur 3), og især er andelen, der svarer, at de gør det 'i høj grad' lavere. Kun ganske få læreruddannere svarer, at de i ringe grad eller slet ikke underviser i læringsmålstyret undervisning og denne form for undervisnings centrale elementer (5-7%).

### Undervisning i professionskompetencer

Læreruddannerne blev også spurgt om og i hvilken grad, de underviser i en række professionskompetencer: Tilrettelæggelse af differentieret undervisning, varieret undervisning, klasseledelse, undervisningsformer, gode læringsmiljøer, undervisning i sprogligt mangfoldige klasserum, inklusion og mangfoldighed, skole-hjemssamarbejde og undervisning af to-sprogede elever.

74% svarer, at det i høj grad gør sig gældende, at de underviser i tilrettelæggelse af differentieret undervisning, så alle elever udfordres, 21% svarer i nogen grad og 5% i ringe grad eller slet ikke.

For 81% gør det sig gældende, at de i høj grad underviser i, hvordan undervisningsforløb kan varieres for at imødekomme elevers forskellige måder at lære på, 17% svarer i nogen grad og 2% i ringe grad eller slet ikke.

Metoder til klasseledelse, herunder at skabe ro og rutiner til læring er et element, som det for 55% i høj grad gør sig gældende, at de underviser i, 37% svarer i nogen grad og 8% i ringe grad eller slet ikke.

For 80% gør det sig i høj grad gældende, at de underviser i måder at strukturere undervisningsformer på, 19% svarer i nogen grad og 2% i ringe grad eller slet ikke.

76% svarer, at det i høj grad gør sig gældende, at de underviser i at tilrettelægge og lede "gode læringsmiljøer", 19% svarer i nogen grad 4% i ringe grad eller slet ikke.

For 54% gør det sig i høj grad gældende, at de underviser i tilrettelæggelse af undervisning der tilgodeser et sprogligt mangfoldigt klasserum, for 37% i nogen grad og for 10% i ringe grad eller slet ikke.

29% svarer, at det i høj grad gør sig gældende, at de underviser i hvordan de studerende kan gennemføre specialpædagogisk og særlig tilrettelagt inkluderende undervisning, 45% svarer i nogen grad, og 26% i ringe grad eller slet ikke.

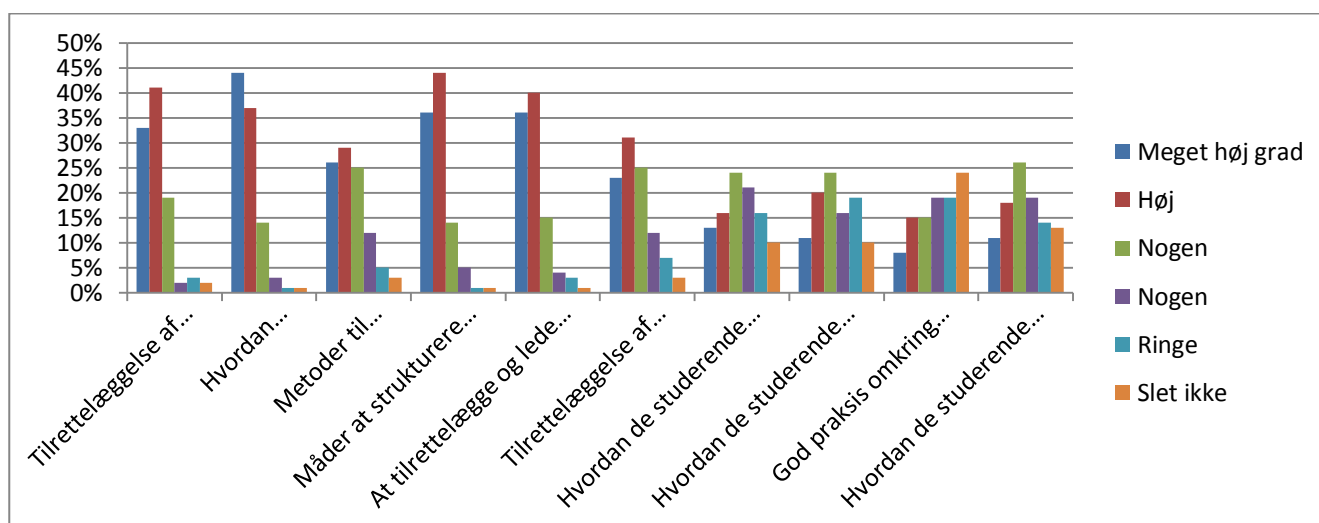
Med hensyn til skole-hjemsamarbejde svarer 31% at det i høj grad gør sig gældende, at de underviser i, hvordan de studerende kan gribe forskellige elementer af skole-hjemsamarbejdet an, 40% svarer i nogen grad og 29% i ringe grad eller slet ikke. For 23% gør det sig i høj grad gældende, at de underviser i god praksis omkring skole-hjemsamarbejdet med familier i socialt udsatte positioner, 34% svarer i nogen grad og 43% i ringe grad eller slet ikke.

Spørgsmål om de studerendes mulige tiltag for at styrke læringsudbyttet i faget for elever med dansk som andetsprog blev kun rettet til læreruddannere, der underviser i undervisningsfag. Af disse svarede 29%, at det i høj grad gør sig gældende, at de underviser i, hvordan de studerende kan igangsætte relevante tiltag for at styrke læringsudbyttet i faget for elever med dansk som andetsprog, 45% svarer i nogen grad og 27% i ringe grad eller slet ikke.

### ***I hvor høj grad gør følgende sig gældende for din undervisning?***

#### ***Jeg underviser mine studerende i (N=313):***

	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
Tilrettelæggelse af differentieret undervisning, så alle elever udfordres	33%	41%	19%	2%	3%	2%
Hvordan undervisningsforløb kan varieres for at imødekomme eleveres forskellige måder at lære på	44%	37%	14%	3%	1%	1%
Metoder til klasseledelse, herunder at skabe ro og rutiner til læring	26%	29%	25%	12%	5%	3%
Måder at strukturere undervisningsformer på	36%	44%	14%	5%	1%	1%
At tilrettelægge og lede "gode læringsmiljøer"	36%	40%	15%	4%	3%	1%
Tilrettelæggelse af undervisning der tilgodeser et sprogligt mangfoldigt klasserum	23%	31%	25%	12%	7%	3%
Hvordan de studerende kan gennemføre specialpædagogisk og særlig tilrettelagt inkluderende undervisning	13%	16%	24%	21%	16%	10%
Hvordan de studerende kan gribe forskellige elementer af skole-hjemsamarbejdet an	11%	20%	24%	16%	19%	10%
God praksis omkring skole-hjemsamarbejdet med familier i socialt udsatte positioner	8%	15%	15%	19%	19%	24%
Hvordan de studerende kan igangsætte relevante tiltag for at styrke læringsudbyttet i faget for elever med dansk som andetsprog	11%	18%	26%	19%	14%	13%



Figur 9: Undervisning i professionskompetencer

Igen viser svarene, at læreruddannerne tilrettelægger og underviser i de fleste af de centrale elementer i læreruddannelsen. Det gælder differentieret undervisning, variation af undervisningsforløb, så eleverne forskellige måder at lære på imødekommes, klasseledelse, tilrettelægge og lede 'gode læringsmiljøer' og undervisning der tilgodeser et sprogligt mangfoldigt klasserum. I mindre grad gør dette sig gældende for undervisning i specialpædagogisk og særlig tilrettelagt inkluderende undervisning, skole-hjemsamarbejde og undervisning af elever med dansk som andetsprog.

#### Kobling af undervisning til skolens praksis

Læreruddannerne blev spurgt om og hvordan de kobler deres undervisning til skolens praksis, eller hvordan undervisningen er praksisbaseret: Brug af metoder, inddragelse og behandling af praktikerfaringer og inddragelse af praksiseksempler i undervisningen.

34% af læreruddannerne anvender i høj grad micro-teaching eller andre lignende metoder, hvor de studerende øver undervisning før praktikken, 38% gør det i nogen grad og 28% kun i ringe grad eller slet ikke.

18% af læreruddannerne svarer, at de i høj grad benytter videobaseret/web-cambaseret feedback på de studerendes undervisning, 27% gør dette i nogen grad, mens 56% kun gør det i ringe grad eller slet ikke.

For 53% af læreruddannerne gør det sig i høj grad gældende, at de bruger aktionsforskning eller lignende tilgange, hvor de studerende forholder sig undersøgende til praksisfeltet, 31% svarer at de i nogen grad gør det, mens 17% svarer at de gør det i ringe grad eller slet ikke.

16% af læreruddannerne svarer, at de i høj grad bruger teaching labs, 25% svarer i nogen grad, og 59% i ringe grad eller slet ikke.

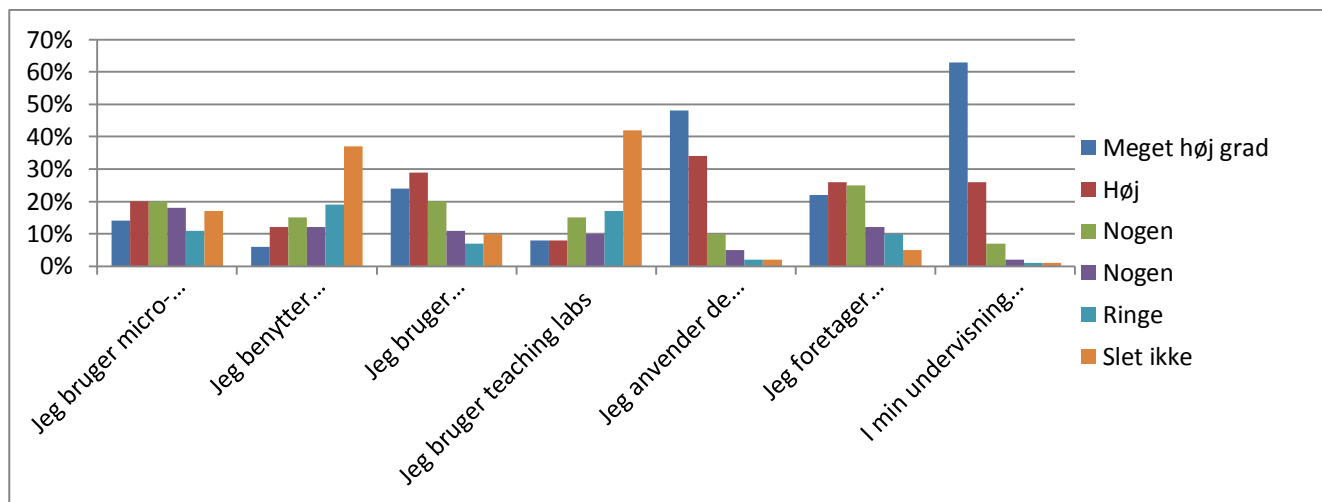
For 82% af læreruddannerne, gør det sig i høj grad gældende, at de anvender de studerendes praktikerfaringer som genstand for analyse, for 15% gør det sig i nogen grad gældende, og for 4% i ringe grad eller slet ikke.

48% af læreruddannerne anfører, at de i høj grad foretager systematiske evalueringer af de studerendes erfaringer fra praktikperioderne, for 37% gør dette sig i nogen grad gældende, og for 15% i ringe grad eller slet ikke.

For 89% af læreruddannerne gør det sig i høj grad gældende, at de inddrager eksempler fra skolens undervisningspraksis i i undervisningen, 9% gør det i nogen grad og 2% i ringe grad eller slet ikke.

### I hvor høj grad gør følgende sig gældende for din undervisning?(N=310)

	I meget høj grad	Høj	Nogen	Nogen	Ringe	Slet ikke
Jeg bruger micro-teaching eller lignende metoder, hvor de studerende øver undervisning før praktikken	14%	20%	20%	18%	11%	17%
Jeg benytter videobaseret/ web-cambaseret feedback på de studerendes undervisning	6%	12%	15%	12%	19%	37%
Jeg bruger aktionsforskning eller lignende tilgange, hvor de studerende forholder sig undersøgende til deres praksisfelt	24%	29%	20%	11%	7%	10%
Jeg bruger teaching labs	8%	8%	15%	10%	17%	42%
Jeg anvender de studerendes praktikerfaringer som genstand for analyse	48%	34%	10%	5%	2%	2%
Jeg foretager systematiske evalueringer af de studerendes erfaringer fra praktikperioderne	22%	26%	25%	12%	10%	5%
I min undervisning inddrager jeg eksempler fra undervisningspraksis i folkeskolen	63%	26%	7%	2%	1%	1%



Figur 10: Kobling til skolens praksis

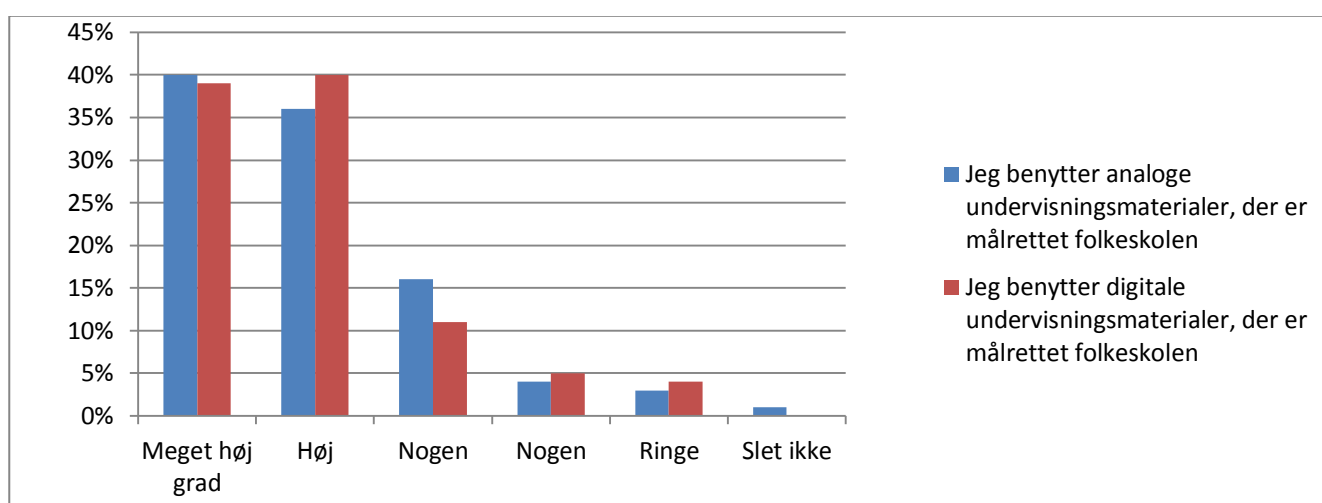
Når det gælder kobling af undervisningen på læreruddannelsesstedet til skolens praksis, viser svarene, at de undervisningsformer, der ifølge forskningen har høj effekt på de studerendes opbygning af underviserkompetencer så som micro-teaching eller lignende metoder, videobaseret/web-cambaseret feedback eller lignende tilgange samt teaching labs anvendes i meget høj, høj og nogen grad af mellem en tredjedel og halvdelen af læreruddannerne. Aktionsforskning eller lignende tilgange, hvor de studerende forholder sig undersøgende til deres praksisfelt, anvendelse af de studerendes praktikerfaringer som genstand for analyse, systematiske evalueringer af de studerendes erfaringer fra praktikperioderne samt inddragelse af eksempler fra undervisningspraksis i folkeskolen anvendes i meget høj, høj og nogen grad af mellem tre fjerdedele og så godt som alle læreruddannere.

### Brug af skolens læremidler i undervisningen

Spørgsmål vedrørende inddragelse af skolens læremidler i læreruddannelsens undervisning er kun rettet til læreruddannere, der underviser i undervisningsfag. For dem gælder, at 76% i høj grad benytter analoge læremidler, mens 20% gør det i nogen grad, og 4% i ringe grad eller slet ikke. Med hensyn til digitale læremidler målrettet folkeskolen gør det sig for 79% i høj grad gældende, at de benytter disse, 16% gør det i nogen grad, mens 4% kun gør det i ringe grad eller slet ikke.

#### I hvor høj grad gør følgende sig gældende for din undervisning?(N=230)

	I meget høj grad				Slet ikke	
Jeg benytter analoge undervisningsmaterialer, der er målrettet til folkeskolen	40%	36%	16%	4%	3%	1%
Jeg benytter digitale undervisningsmaterialer, der er målrettet til folkeskolen	39%	40%	11%	5%	4%	0%



Figur 11: Anvendelse af læremidler til skolen

Langt de fleste læreruddannere anvender i meget høj og høj grad såvel analoge som digitale undervisningsmaterialer, der er målrettet folkeskolen, i deres undervisning af lærerstuderede.

### Samarbejde, udviklingsarbejde og forskning

Undersøgelsen omfatter også læreruddannelsens samarbejde med andre læreruddannere, lærere på praktiskskoler og universitetsforskere, deres deltagelse i forsøgs- udviklingsarbejder og deres deltagelse i forskningsprojekter.

For 39% af de responderende læreruddannere gælder, at de i høj grad samarbejder om deres undervisning med undervisere i Lærerens grundfaglighed. 28% gør det i nogen grad, og 33% gør det i ringe grad eller slet ikke. Og tilsvarende samarbejder henholdsvis 57%, 28% og 15% med (andre) undervisere i undervisningsfagene (tidligere linjefagene) om deres undervisning.

35% samarbejder med undervisere i Lærerens grundfaglighed om de studerendes praktik, mens 33% gør det i nogen grad og 31% i ringe grad eller slet ikke. 33% samarbejder med undervisere i undervisningsfagene om de studerendes praktik, mens 36% gør det i nogen grad og 31% i ringe grad eller slet ikke.

64% af læreruddannerne anser deres kolleger i Lærerens grundfaglighed som vigtige faglige sparringspartnere, mens 25% gør det i nogen grad og 12 % i ringe grad eller slet ikke. I forhold til kolleger i undervisningsfagene anser 80% af læreruddannerne dem for vigtige faglige sparringspartnere, mens 15% gør det i nogen grad og 5 % i ringe grad eller slet ikke.

10% af læreruddannerne finder det i høj grad dækkende for deres arbejde, at de benytter sig af peer-observationer for at udvikle deres undervisning, dette gælder i nogen grad for 29% og i ringe grad eller slet ikke for 61%.

64% af læreruddannerne angiver, at det i høj grad er dækkende for deres arbejde, at de samarbejder med lærere på praktikskolerne, 33% svarer i nogen grad og 23% i ringe grad eller slet ikke.

For 28% er det i høj grad dækkende, at de samarbejder med universitetsforskere, i nogen grad for 23% og i ringe grad eller slet ikke for 49%.

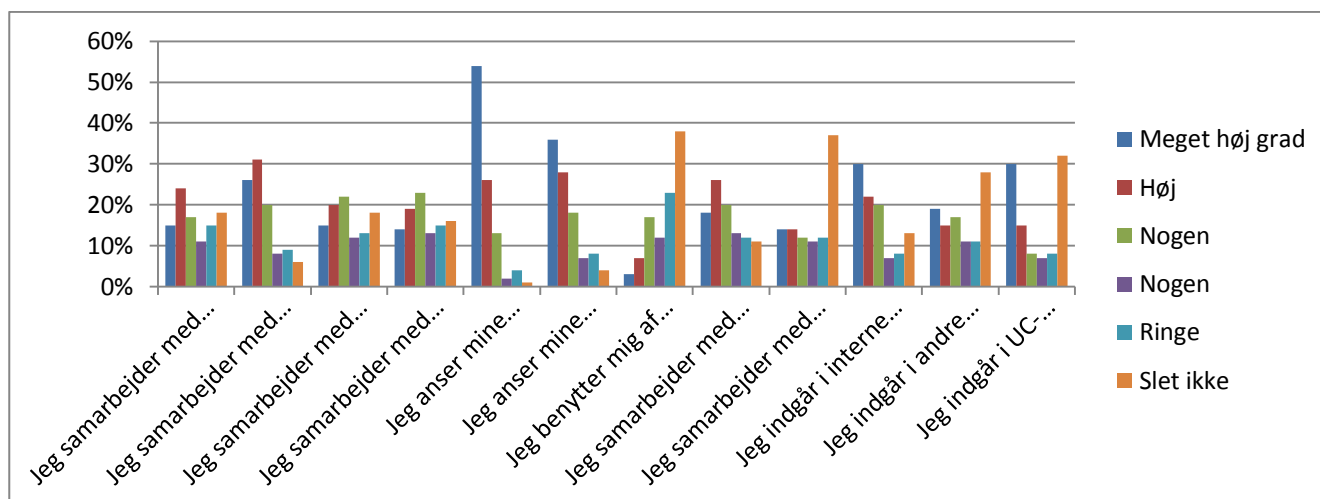
Hvad angår interne udviklingsarbejder anfører 52%, at de i høj grad finder det dækkende, at de indgår i sådanne, 27% anfører at de gør det i nogen grad og 21% i ringe grad eller slet ikke.

For 34% er det i høj grad dækkende, at de indgår i andre samarbejder med skoler ( fx demonstrationsskoleforsøg) for 28% i nogen grad, og for 39% i ringe grad eller slet ikke.

45% af læreruddannerne anfører, at de i høj grad finder det dækkende for deres arbejde, at de indgår i UC-initierede forskningsprojekter, mens 15% svarer i nogen grad og 40% i ringe grad eller slet ikke.

#### ***I hvor høj grad er følgende udsagn dækkende for dit arbejde? (N=304)***

	I meget høj grad					Slet ikke
Jeg samarbejder med (andre) undervisere i Lærerens grundfaglighed omkring min undervisning	15%	24%	17%	11%	15%	18%
Jeg samarbejder med (andre) undervisere i undervisningsfagene (tidl. "linjefagslærere") omkring min undervisning	26%	31%	20%	8%	9%	6%
Jeg samarbejder med (andre) undervisere i Lærerens grundfaglighed omkring de studerendes praktik	15%	20%	22%	12%	13%	18%
Jeg samarbejder med (andre) undervisere i undervisningsfagene (tidl. "linjefagslærere") omkring de studerendes praktik	14%	19%	23%	13%	15%	16%
Jeg anser mine kollegaer i undervisningsfagene som vigtige faglige sparringspartnere	54%	26%	13%	2%	4%	1%
Jeg anser mine kollegaer i Lærerens grundfaglighed som vigtige faglige sparringspartnere	36%	28%	18%	7%	8%	4%
Jeg benytter mig af peer-observationer for at udvikle min undervisning	3%	7%	17%	12%	23%	38%
Jeg samarbejder med lærerne på praktikskolerne	18%	26%	20%	13%	12%	11%
Jeg samarbejder med universitetsforskere	14%	14%	12%	11%	12%	37%
Jeg indgår i interne udviklingsarbejder	30%	22%	20%	7%	8%	13%
Jeg indgår i andre samarbejder med skoler, f.eks. demonstrationsskoleforsøg	19%	15%	17%	11%	11%	28%
Jeg indgår i UC-initierede forskningsprojekter	30%	15%	8%	7%	8%	32%



Figur 12: Samarbejdsrelationer

Læreruddannerne svarer, når det drejer sig om samarbejde, at de i beskeden grad samarbejder med andre undervisere i Lærerens grundfaglighed og andre undervisere i undervisningsfagene om egen undervisning og de studerendes praktik. Svarene viser at læreruddannerne i høj grad anser deres kollegaer som vigtige faglige sparringspartnere, men også at peer-observation kun anvendes i beskeden grad. Langt de fleste læreruddannere samarbejder med lærerne på praktikskolerne, men mange læreruddannere samarbejder slet ikke med universitetsforskere. Halvdelen af læreruddannerne finder det dækkende at sige, at de indgår i interne udviklingsarbejder, mens henholdsvis en tredjedel og halvdelen indgår i andre samarbejder med skoler eller UC-initierede forskningsprojekter.

## Kompetenceudviklingsbehov

”Kontinuerlig faglig og didaktisk udvikling af egen og lærernes praksis (inklusive samarbejde på tværs af faggrupper) – dette fuldstændig oversete element i tidens reformer er dét som vores ”fag” burde kredse om” (læreruddanner)

”Som underviser i området Pædagogik og Lærerfaglighed har jeg i høj grad behov for at blive opkvalificeret i de områder af faget, som jeg ikke tidligere har undervist i” (læreruddanner)

”Der er stort behov for faglig kvalificering og behov for kulturændring i retning af samarbejde mellem fag og i fagteams” (læreruddanner)

Spørgeskemaundersøgelsen omhandler også læreruddannernes eget syn på og vurdering af deres behov for kompetenceudvikling: Hvor godt de føler de sig rustede til at undervise i centrale elementer i folkeskolereformen og læreruddannelsesreformen?

### Undervisning i centrale elementer i læreruddannelsesreformen

Læreruddannerne blev spurgt til deres eventuelle behov for kompetenceudvikling i forhold til at kunne undervise de lærerstuderende i centrale elementer i læreruddannelsesreformen såsom læringsmålstyret undervisning, inddragelse af ny forskning i undervisningen, formativ evaluering og anvendelse af feedback.

28% af læreruddannerne udtrykker, at de i høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer i forhold til læringsmålstyret undervisning, 41% giver udtryk for, at de nogen grad har det behov, mens 32% anfører, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i forhold til læringsmålstyret undervisning.

29% af læreruddannerne angiver, at de i høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer i forhold til anvendelse af ny forskning i undervisningen, mens 40% anfører, at de i nogen grad har et sådant behov, og 30% at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i relation til anvendelse af ny forskning i deres undervisning.

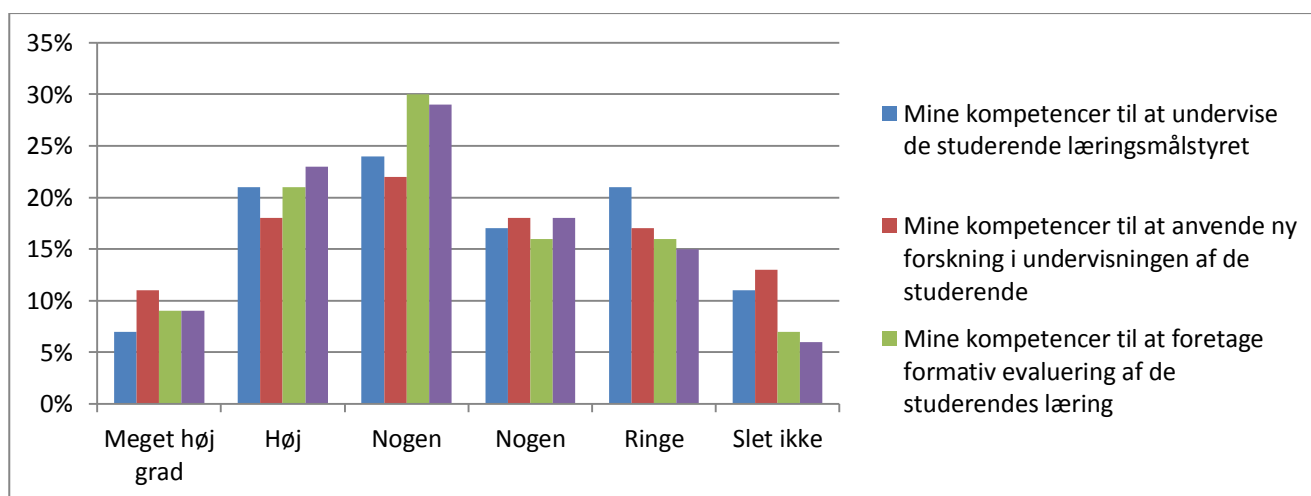
30% af læreruddannerne finder, at de i høj grad har behov for at styrke deres kompetencer til at foretage formativ evaluering af de studerendes læring, 46% angiver, at de nogen grad har det behov, mens 23% angiver, at de kun i ringe grad eller slet har behov for kompetenceudvikling i formativ vurdering.

32% af læreruddannerne mener, at de i høj grad har behov for at styrke deres kompetencer til at benytte systematisk feedback i undervisningen, mens 47% anfører at de i nogen grad har det behov, og 21% at de kun i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i systematisk feedback .

Der er ingen statistisk signifikante forskelle mellem fordelingerne på de fire temaer og fordelingerne inden for hver af de fem kategorier for anciennitet i læreruddannelsen (se figur over 'år i læreruddannelsen', s. 7). Det betyder, at læreruddannernes vurdering af behov for styrkelse af disse kompetencer er de samme uanset respondenternes antal år som undervisere i læreruddannelsen.

***I hvilken grad har du behov for at få styrket dine kompetencer for bedst muligt at kunne undervise i følgende elementer i læreruddannelsesreformen? (N=300)***

	I meget høj grad	Høj	Nogen	Nogen	Ringe	Slet ikke
Mine kompetencer til at undervise de studerende læringsmålstyret	7%	21%	24%	17%	21%	11%
Mine kompetencer til at anvende ny forskning i undervisningen af de studerende	11%	18%	22%	18%	17%	13%
Mine kompetencer til at foretage formativ evaluering af de studerendes læring	9%	21%	30%	16%	16%	7%
Mine kompetencer til at benytte systematisk feedback i undervisningen af de studerende	9%	23%	29%	18%	15%	6%



Figur 13: Kompetencebehov i forhold til centrale elementer i læreruddannelsesreformen



Der tegner sig et billede af et ret stort kompetenceudviklingsbehov i forhold til fire centrale elementer i læreruddannelsesreformen: Kompetencer til at undervise de studerende læringsmålstyret, kompetencer til at anvende ny forskning i undervisningen af de studerende, kompetencer til at foretage formativ evaluering af de studerendes læring og kompetencer til at benytte systematisk feedback i undervisningen af de studerende. Mellem 69 og 79% af læreruddannerne angiver, at de i meget høj, høj eller nogen grad har behov for et kompetenceløft i læringsmålstyret undervisning, anvendelse af ny forskning i undervisningen, formativ evaluering og feedback.

#### Undervisning i centrale elementer i folkeskolereformen

Læreruddannelsens eventuelle behov for kompetenceudvikling i forhold til en række professionskompetencer, der vægtes højt i folkeskolereformen, så som læringsmålstyret undervisning, evaluering, feedback, klasseledelse, undervisning af to-sprogede elever, skole-hjemsamarbejde samt innovation og entreprenørskab blev også undersøgt.

27% af læreruddannerne angiver, at de i høj grad har behov for at styrke deres kompetencer i forhold til at undervise i læringsmålstyret undervisning i folkeskolen, 39% har i nogen grad dette behov, og 33% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling vedrørende læringsmålstyret undervisning.

24% af læreruddannerne angiver, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling i formativ evaluering i folkeskolen, 45% svarer at de i nogen grad har det behov, mens 29% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling vedrørende formativ evaluering.

Med hensyn til feedbackmetoder i forhold til elevernes læring angiver 30% af læreruddannerne, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling, mens 46% anfører at de i nogen grad har et sådant behov, og 25% angiver at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i feedbackmetoder.

26% af læreruddannerne angiver, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling i undervisningsdifferentiering, 43% angiver, at de i nogen grad har behov for kompetenceudvikling på dette område, mens 30% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i undervisningsdifferentiering.

Når det gælder klasseledelse angiver 22% af læreruddannerne, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling, 45% angiver, at de i nogen grad har behov for kompetenceudvikling på dette område, mens 33% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i forhold til klasseledelse.

41% af læreruddannerne angiver, at de i høj grad har behov for kompetenceudvikling i undervisning af tosprogede elever, 37% angiver, at de i nogen grad har behov for kompetenceudvikling på dette område, mens 22% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling i forhold til undervisning af to-sprogede elever.

48% af læreruddannerne angiver, at de i høj grad har behov for at styrke deres kompetencer indenfor området undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger, 48% angiver, at de i nogen grad har behov for kompetenceudvikling på dette område, mens 24% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling vedrørende undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger.

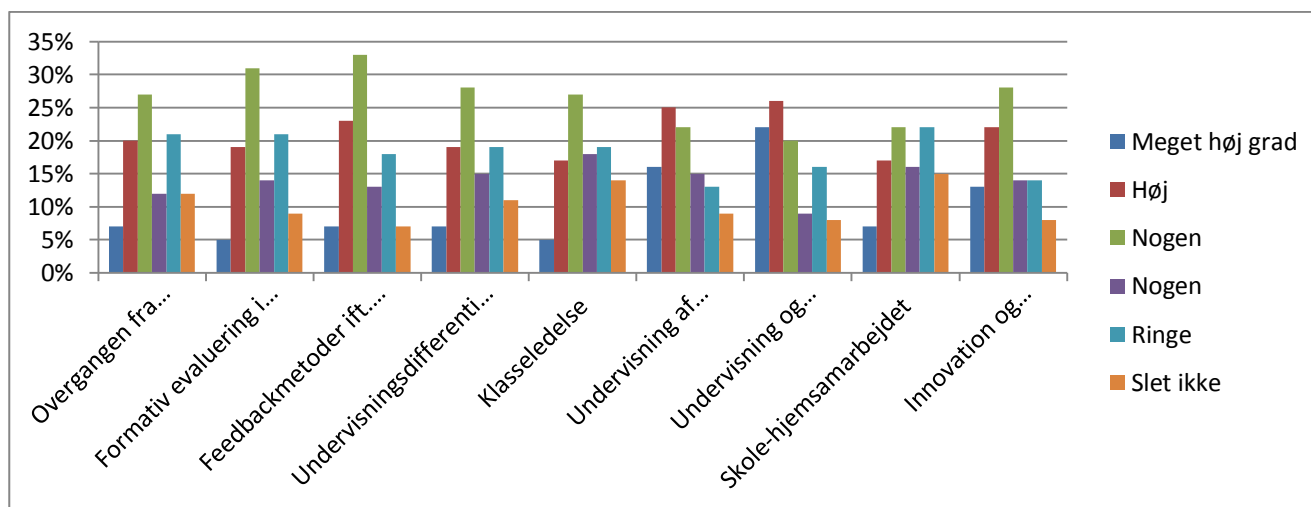
Med hensyn til skole-hjemsamarbejde, så angiver 24% af læreruddannerne, at de i høj grad har behov for at styrke deres kompetencer, 38% svarer, at de i nogen grad har behov for kompetenceløft på dette område,

og 37% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling vedrørende skole-hjemsamarbejde.

Med hensyn til innovation og entreprenørskab, så angiver 25% af læreruddannerne, at de i høj grad har behov for at styrke deres kompetencer, 42% angiver, at de i nogen grad har behov for kompetenceudvikling på dette område, mens 22% angiver, at de i ringe grad eller slet ikke har behov for kompetenceudvikling vedrørende undervisning i innovation og entreprenørskab.

**I hvilken grad har du behov for at få styrket dine kompetencer, så du bedst muligt kan undervise de studerende indenfor følgende områder? (N=298)**

	I meget høj grad	Høj	Nogen	Nogen	Ringe	Slet ikke
Overgangen fra indholdsstyret til læringsmålstyret undervisning i folkeskolen	7%	20%	27%	12%	21%	12%
Formativ evaluering i folkeskolen	5%	19%	31%	14%	21%	9%
Feedbackmetoder ift. elevernes læring	7%	23%	33%	13%	18%	7%
Undervisningsdifferentiering	7%	19%	28%	15%	19%	11%
Klasseledelse	5%	17%	27%	18%	19%	14%
Undervisning af tosprogede elever	16%	25%	22%	15%	13%	9%
Undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger	22%	26%	20%	9%	16%	8%
Skole-hjemsamarbejdet	7%	17%	22%	16%	22%	15%
Innovation og entreprenørskab	13%	22%	28%	14%	14%	8%

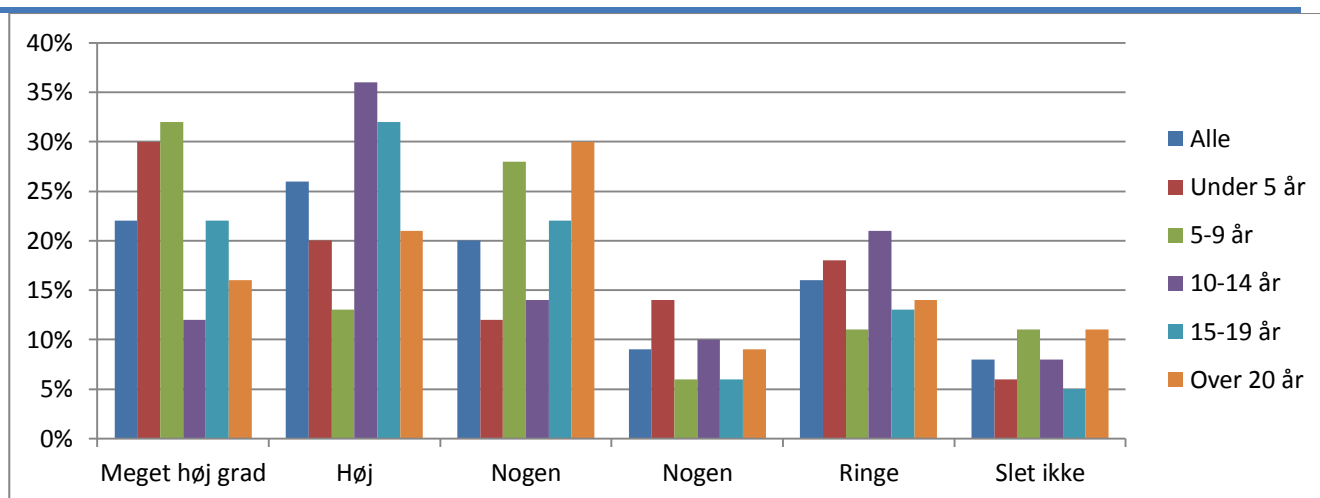


Figur 14: Kompetencebehov vedrørende folkeskolereformens professionskompetencer

For de fleste af disse temaer gælder, at der ikke er statistisk signifikante forskelle mellem fordelingerne på de nævnte ni temaer og fordelingerne inden for hver af de fem kategorier for anciennitet i læreruddannelsen (se figur 3), bortset fra behovet for at få styrket kompetencerne i undervisning af studerende i 'undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger'. Her ses, at især læreruddannere med kort (under 5 år) og kortere (5-9 år) tid i læreruddannelsen mere end læreruddannere med flere år i læreruddannelsen giver udtryk for, at de i meget høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer i Undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger (p-værdi =0.046).

**I hvilken grad har du behov for at få styrket dine kompetencer, så du bedst muligt kan undervise de studerende indenfor følgende områder? (N=298)**

Undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
Alle	22%	26%	20%	9%	16%	8%
Under 5 år	30%	20%	12%	14%	18%	6%
5-9 år	32%	13%	28%	6%	11%	11%
10-14 år	12%	36%	14%	10%	21%	8%
15-19 år	22%	32%	22%	6%	13%	5%
Over 20 år	16%	21%	30%	9%	14%	11%



Figur 15: Kompetencebehov vedrørende folkeskolereformens professionskompetencer efter antal år i læreruddannelsen

Der viser sig her et ganske stort kompetenceudviklingsbehov i forhold til centrale professionskompetencer af betydning for uddannelsen af lærere, der skal fungere i folkeskolen efter folkeskolereformen (overgangen fra indholdsstyret til læringsmålstyret undervisning i folkeskolen, formativ evaluering i folkeskolen, feedbackmetoder ift. elevernes læring, undervisningsdifferentiering, klasseledelse, undervisning af tosprogede elever, undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger, skole-hjemsamarbejdet, innovation og entreprenørskab). Behovet forekommer stort i forhold til alle disse elementer, men især stort, når det gælder feedbackmetoder, undervisning af to-sprogede elever, undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger samt innovation og entreprenørskab. Når det gælder 'undervisning og inklusion af elever med specialpædagogiske problemstillinger' synes behovet at være særlig stort for læreruddannere, der har været i læreruddannelsen i kort eller kortere tid.

**Undervisning, praksiskobling, fagdidaktik og samarbejde**

Spørgsmål vedrørende læreruddannelsens behov for at få styrket kompetencer inden for undervisning, praksiskobling, fagdidaktik og samarbejde for bedst muligt at kunne undervise de studerende indenfor disse områder giver følgende svar.

18% angiver, at de i høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer i forhold til at kunne koble teori og begreber med de studerendes undervisningspraksis, 32% giver udtryk for, at de i nogen grad har det behov mens 50% kun i ringe grad eller slet ikke har behov herfor.

16% svarer at de i høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer til at inddrage praksisviden i undervisningen af de studerende, 33% svarer i nogen grad har det behov, mens 51% svarer, at de kun i ringe grad eller slet ikke har det behov.

Med hensyn til at være opdateret på de læringsmaterialer, der anvendes i folkeskolen svarer 32%, at de i høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer på det område, 37% at de i nogen grad har det behov, mens 30% i ringe grad eller slet ikke har behov herfor.

Spørgsmålet om fagdidaktisk opkvalificering er kun stillet til læreruddannerne, der underviser i undervisningsfag (N=223). Af disse anfører 31%, at de i høj grad har behov for at få styrket deres fagdidaktiske kompetencer, 33% at de i nogen grad har behov for det, mens 37% kun i ringe grad eller slet ikke har et sådant behov.

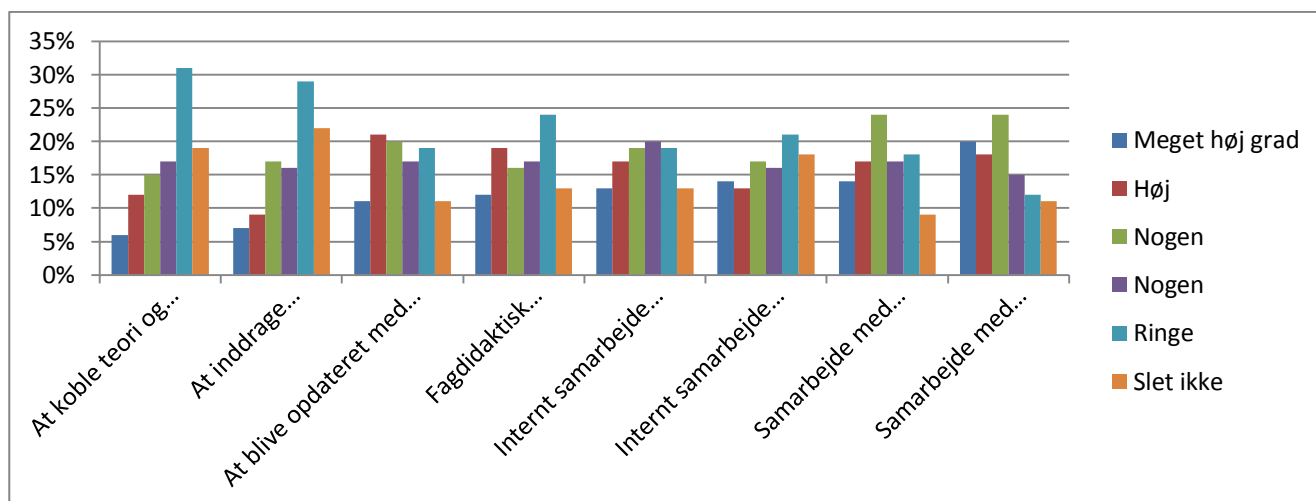
I forhold til internt samarbejde med *andre* faggrupper, så svarer 30%, at de i høj grad har behov for at få styrket deres kompetencer hertil, 39% har i nogen grad et sådant behov, mens 32% i ringe grad eller slet har dette behov. Når det gælder internt samarbejde med *egen* faggruppe fordeler svarene sig sådan, at 27% i høj grad finder behov for at få styrket deres kompetencer hertil, 33% finder, at de i nogen grad har et sådant behov, mens 39% i ringe grad eller slet ikke har det behov.

31% anfører, at de i høj grad har brug for at få styrket deres kompetencer indenfor området samarbejde med lærere på praktikskoler, 41% finder, at de i nogen grad har det behov, mens 27% i ringe grad eller slet ikke peger på det behov.

38% angiver, at de i høj grad har brug for at få styrket deres kompetencer til samarbejde med universitetsforskere, 39% at de i nogen grad har det behov, mens 23% har i ringe grad eller slet ikke finder behov herfor.

***I hvilken grad har du behov for at få styrket dine kompetencer indenfor nedenstående områder, for bedst muligt at kunne undervise de studerende?***

	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
At koble teori og begreber med de studerendes undervisningspraksis	6%	12%	15%	17%	31%	19%
At inddrage praksisviden i undervisningen af de studerende	7%	9%	17%	16%	29%	22%
At blive opdateret med hensyn til læringsmaterialer, der anvendes i folkeskolen	11%	21%	20%	17%	19%	11%
Fagdidaktisk opkvalificering	12%	19%	16%	17%	24%	13%
Internt samarbejde med andre faggrupper	13%	17%	19%	20%	19%	13%
Internt samarbejde med egen faggruppe	14%	13%	17%	16%	21%	18%
Samarbejde med lærere på praktikskoler	14%	17%	24%	17%	18%	9%
Samarbejde med universitetsforskere	20%	18%	24%	15%	12%	11%



Figur 16: Kompetencebehov vedrørende praksiskobling, fagdidaktik og samarbejde

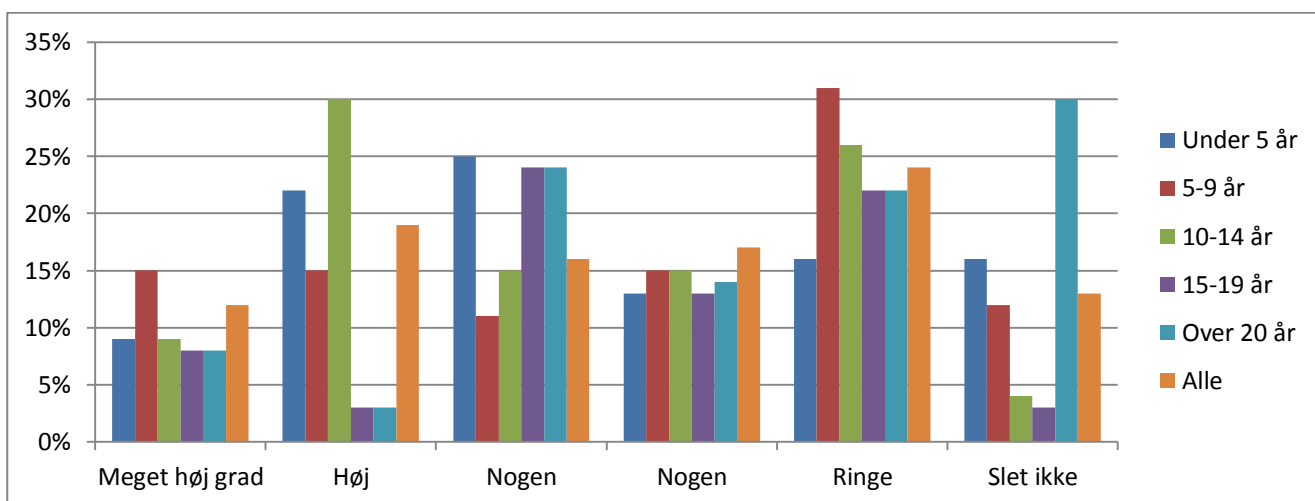
For de fleste af disse temaer gælder, at der ikke er statistisk signifikante forskelle mellem fordelingerne på de nævnte otte temaer og fordelingerne inden for hver af de fem kategorier for anciennitet i læreruddannelsen (se figur 3), bortset fra to temaer, nemlig 'fagdidaktisk opkvalificering' og 'internt samarbejde med andre faggrupper'.

I forhold til 'fagdidaktisk opkvalificering' ses, at læreruddannere, der har været mindre end 5 år og mellem 10 til 14 år i læreruddannelsen udtrykker et større behov for at få styrket deres kompetencer i dette tema, mens læreruddannere med 5 til 9 år og mere end 15 år udtrykker et mindre behov end gennemsnittet for alle anciennitetsgrupper. Der tegner sig – måske lidt overraskende, da de er nærmere deres grunduddannelse – et billede af et større behov for fagdidaktisk opkvalificering hos læreruddannere med kortere tid i læreruddannelsen end for læreruddannere med længere tid i uddannelsen ( $p$ -værdi = 0.007).

I forhold til 'internt samarbejde med andre faggrupper' ses, at læreruddannere med kort (under 5 år) og kortere (5-9 år) giver udtryk for et større behov for at få styrket deres kompetencer indenfor 'internt samarbejde med andre faggrupper', end læreruddannere med længere (15-19 år) og lang (over 20 år) tid i læreruddannelsen ( $p$ -værdi = 0.007).

***I hvilken grad har du behov for at få styrket dine kompetencer indenfor nedenstående områder, for bedst muligt at kunne undervise de studerende?***

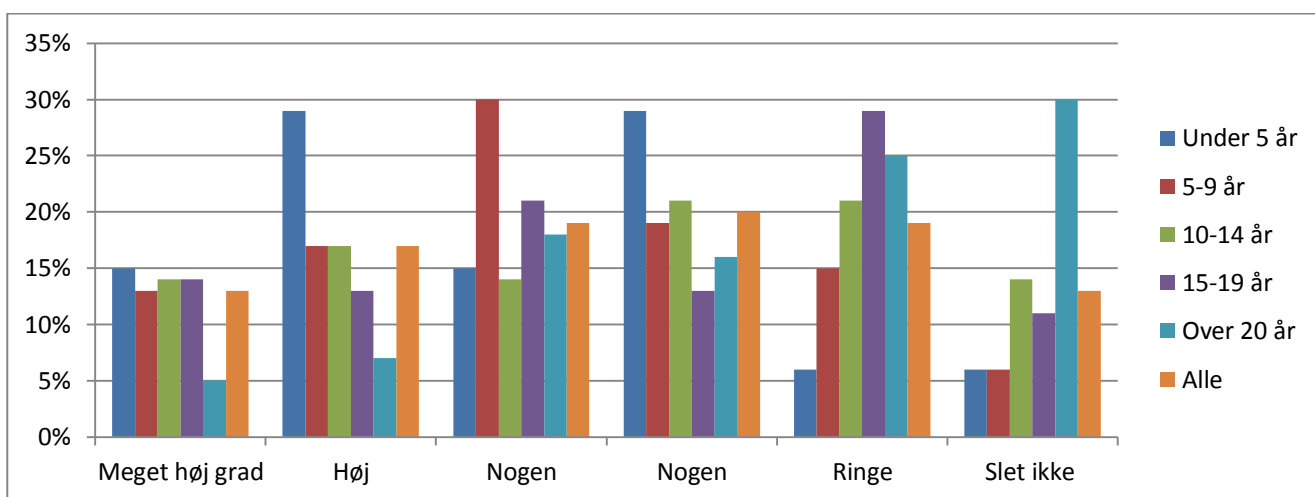
Fagdidaktisk opkvalificering	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
Under 5 år	9%	22%	25%	13%	16%	16%
5-9 år	15%	15%	11%	15%	31%	12%
10-14 år	9%	30%	15%	15%	26%	4%
15-19 år	8%	3%	24%	13%	22%	3%
Over 20 år	8%	3%	24%	14%	22%	30%
Alle	12%	19%	16%	17%	24%	13%



Figur 17: Kompetencebehov vedrørende fagdidaktik efter antal år i læreruddannelsen

***I hvilken grad har du behov for at få styrket dine kompetencer indenfor nedenstående områder, for bedst muligt at kunne undervise de studerende?***

Internt samarbejde med andre faggrupper	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
Under 5 år	15%	29%	15%	29%	6%	6%
5-9 år	13%	17%	30%	19%	15%	6%
10-14 år	14%	17%	14%	21%	21%	14%
15-19 år	14%	13%	21%	13%	29%	11%
Over 20 år	5%	7%	18%	16%	25%	30%
Alle	13%	17%	19%	20%	19%	13%



Figur 18: Kompetencebehov vedrørende samarbejde efter antal år i læreruddannelsen

Der tegner sig et billede af forskellige kompetenceudviklingsbehov for forskellige professionskompetencer af betydning for uddannelsen af lærere efter læreruddannelsesreformen. Det gælder især for 'at blive

opdateret med hensyn til læringsmaterialer, der anvendes i folkeskolen', 'fagdidaktisk opkvalificering' og 'internt samarbejde med andre faggrupper', hvor ca. halvdelen af respondenterne i meget høj, høj og nogen grad udtrykker behov herfor. Læreruddannerne udtrykker et større behov for opkvalificering vedrørende 'samarbejde med lærere på praktikskoler' og 'samarbejde med universitetsforskere' og et lidt mindre behov vedrørende 'at koble teori og begreber med de studerendes undervisningspraksis', 'at inddrage praksisviden i undervisningen af de studerende' og 'internt samarbejde med egen faggruppe'.

Når det gælder 'fagdidaktisk opkvalificering' er behovet større hos læreruddannere, der har været mindre end 14 år i læreruddannelsen, og mindre hos læreruddannere, der har været mere end 15 år i læreruddannelsen end gennemsnittet for alle læreruddannere. I forhold til 'Internt samarbejde med andre faggrupper' ses, at læreruddannere, der har været under 9 år i læreruddannelsen giver udtryk for et større behov for at få styrket deres kompetencer indenfor dette tema end læreruddannere, der har været i læreruddannelsen i over 15 år.

### Rustet til nye elementer i folkeskolereformen

Endelig blev læreruddannerne spurgt, hvordan de vurderer deres kompetencer i forhold til nye elementer i folkeskolereformen. Disse spørgsmål adskiller sig fra de tidligere spørgsmål vedrørende behov for kompetenceudvikling, idet der spørges til, i hvilken grad, læreruddannerne synes, at de er rustede til at undervise de studerende i disse nye elementer i folkeskolereformen.

28% af læreruddannerne finder, at de i høj grad er rustede til undervisning i elementet 'den åbne skole', 46% at de i nogen grad er det, og 25% at de kun i ringe grad eller slet ikke er rustede til at undervise i dette element.

I forhold til at tilrettelægge understøttende undervisning svarer 31%, at de i høj grad finder sig rustede hertil, 49% svarer, at de er det i nogen grad, og 20% at de i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede til det element.

Når det gælder undervisning i samarbejde med andre faggrupper (tværprofessionelt samarbejde) om den understøttende undervisning, så finder 29% sig i høj grad rustede hertil, 49% svarer, at de i nogen grad er det, og 22% at de kun i ringe grad eller slet ikke er rustede til dette element.

31% finder, at de i høj grad er rustede til elementet 'hvordan understøttende undervisning kan være med til at højne det faglige niveau i folkeskolen', 48% finder sig i nogen grad rustede hertil, mens 22% kun i ringe grad eller slet ikke mener, at de er rustede til det element.

34% angiver, at de i høj grad finder sig rustede til at undervise i, hvordan den understøttende undervisning kan anvendes som kobling mellem teori og praksis fx via inddragelse af dagligdagssituationer som eleverne genkender, 46% svarer, at de er det i nogen grad og 20% svarer, at de er det i ringe grad eller slet ikke.

Til elementet 'at kombinere faglige og fysiske aktiviteter' svarer 38%, at de i høj grad finder sig rustede, 44% at de i nogen grad er det, og 17% at de kun i ringe grad eller slet ikke er det.

35% angiver, at de i høj grad er rustede til at undervise i, hvordan folkeskolen kan medvirke til at mindske betydningen af social arv/social ulighed, 46% svarer at de i nogen grad finder sig rustede hertil, mens 20% i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede til at varetage det element i undervisningen af de lærerstuderende.

I forhold til folkeskolens muligheder for at kunne kompensere for elevernes forskellige sociale læringsforudsætninger gælder det, at 38% i høj grad føler sig rustede til at undervise herom, at 56% i nogen grad mener sig rustede til den opgave, og at 17% i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede hertil.

54% føler sig i høj grad rustede til undervisning i brug af nye Fælles Mål som didaktisk redskab, mens 34% svarer at de er det i nogen grad, og 12% at de kun er det i ringe grad eller slet ikke.

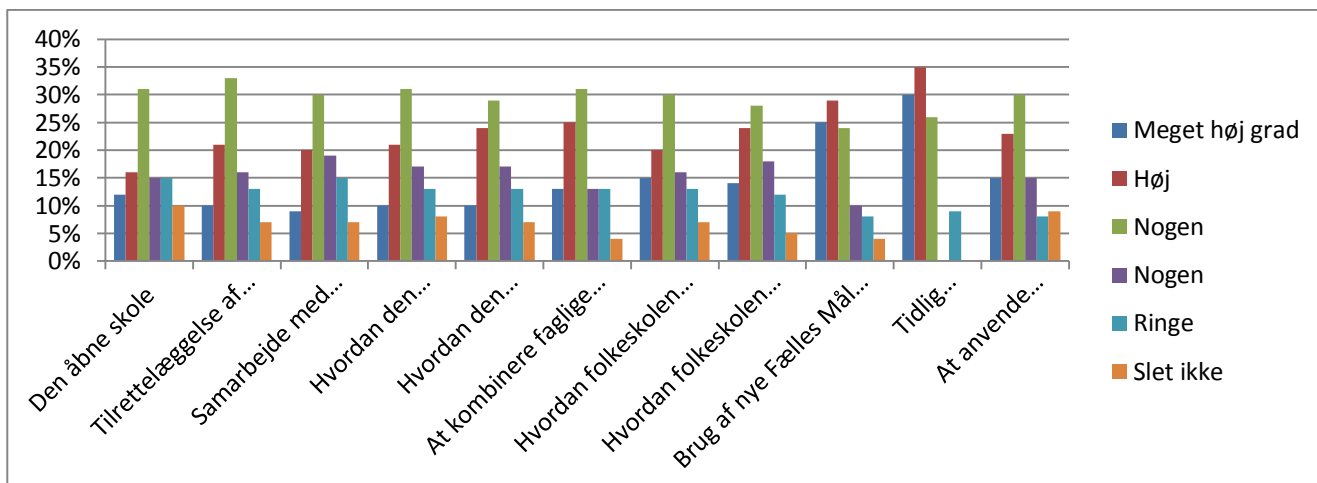
Med hensyn til tidlig fremmedsprogsundervisning, hvor kun undervisere i fremmedsprog er blevet spurgt (N= 23), finder 65% sig i høj grad rustede til den undervisning, 26% svarer at de er det i nogen grad og 9% at de kun i ringe grad eller slet ikke er det.

38% af underviserne i dansk og matematik (N=87) svarer, at de i høj grad mener sig rustede til at undervise i brugen af opmærksomhedspunkter i Fælles Mål for dansk og matematik som et redskab til at sikre, at alle elever tilegner sig de nødvendige forudsætninger for videre læring. 45% svarer, at de i nogen grad er rustede hertil, mens 17% svarer at de kun i ringe grad eller slet ikke er rustede til at undervise i det element.

### ***I hvor høj grad synes du, at du er rustet til at undervise de studerende i følgende elementer i folkeskolereformen?***

	I meget høj grad	.	.	.	.	Slet ikke
Den åbne skole	12%	16%	31%	15%	15%	10%
Tilrettelæggelse af understøttende undervisning	10%	21%	33%	16%	13%	7%
Samarbejde med andre faggrupper omkring den understøttende undervisning	9%	20%	30%	19%	15%	7%
Hvordan den understøttende undervisning kan være med til at højne det faglige niveau i folkeskolen	10%	21%	31%	17%	13%	8%
Hvordan den understøttende undervisning kan anvendes som kobling mellem teori og praksis fx via inddragelse af dagligdagssituationer som eleverne genkender	10%	24%	29%	17%	13%	7%
At kombinere faglige og fysiske aktiviteter	13%	25%	31%	13%	13%	4%
Hvordan folkeskolen kan medvirke til at mindske betydningen af social arv/social ulighed	15%	20%	30%	16%	13%	7%
Hvordan folkeskolen kan kompensere for elevernes forskellige sociale læringsforudsætninger	14%	24%	28%	18%	12%	5%
Brug af nye Fælles Mål som didaktisk redskab	25%	29%	24%	10%	8%	4%
Tidlig fremmedsprogsundervisning	30%	35%	26%	0%	9%	0%
At anvende "opmærksomhedspunkter" som et redskab til at sikre at alle elever tilegner sig de nødvendige forudsætninger for videre læring	15%	23%	30%	15%	8%	9%





Figur 19: Kompetencebehov vedrørende nye elementer i folkeskolereformen

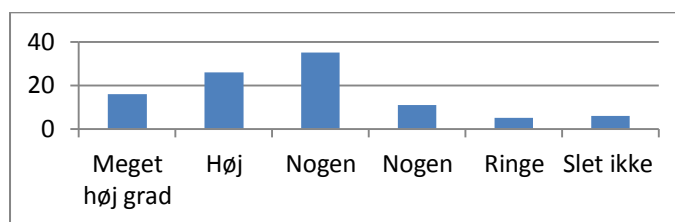
Der tegner sig et billede af et endog meget stort kompetenceudviklingsbehov i de nye elementer i folkeskolereformen for at læreruddannerne finder sig rustede til at undervise i helt centrale elementer i folkeskolereformen. Alle disse elementer eller temaer: den åbne skole, tilrettelæggelse af understøttende undervisning, samarbejde med andre faggrupper omkring den understøttende undervisning, hvordan den understøttende undervisning kan være med til at højne det faglige niveau i folkeskolen, hvordan den understøttende undervisning kan anvendes som kobling mellem teori og praksis fx via inddragelse af dagligdagssituationer som eleverne genkender, at kombinere faglige og fysiske aktiviteter, hvordan folkeskolen kan medvirke til at mindske betydningen af social arv/social ulighed, hvordan folkeskolen kan kompensere for elevernes forskellige sociale læringsforudsætninger, brug af nye Fælles Mål som didaktisk redskab, tidlig fremmedsprogsundervisning og at anvende "opmærksomhedspunkter" som et redskab til at sikre at alle elever tilegner sig de nødvendige forudsætninger for videre læring er af stor betydning for, at læreruddannelsen ruste de kommende lærere til at fungere i folkeskolen efter folkeskolereformen. For alle disse temaer gælder, at cirka en tredjedel af respondenterne giver udtryk for, at de i meget høj og høj grad finder sig rustede til at undervise de studerende i disse elementer. Knap halvdelen af læreruddannerne svarer at de i nogen grad finder sig rustede til at undervise i disse elementer, mens en femtedel af læreruddannerne tilkendegiver, at de i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede til opgaven.

#### Rustet til nyt element i læreruddannelsesreformen - studieaktivitetsmodellen

Læreruddannerne blev også spurgt til studieaktivitetsmodellen, som er et nyt element i læreruddannelsesreformen. 42% svarede, at synes, at de i høj grad er rustede til at arbejde med studieaktivitetsmodellen, 46% at de i nogen grad er det, mens 11% svarer at de kun i ringe grad eller slet ikke finder sig rustede til den opgave.

### ***I hvor høj grad synes du, at du er rustet til at arbejde med studieaktivitetsmodellen i den nye reform af læreruddannelsen?(N=292)***

I meget høj grad	16%
I høj grad	26%
I nogen grad	35%
I nogen grad	11%
I ringe grad	5%
Slet ikke	6%



Figur 20: Studieaktivitetsmodellen

## **Forskning i læreruddannerkompetencer**

At læreruddannere er en 'hidden profession' ser man allerede ved en søgning på forskning i professionens kompetencer. En søgning i databaserne ProQuest og EBSCOhost for perioden 1998-2015 fører kun til 15 hits.<sup>1</sup> De forskningsmæssige resultater peger på især to kompetencer, der har betydning for læreruddanneres virke.

Først og fremmest peges der på, at læreruddannerne egen praksis og egne overbevisninger har stor betydning for de lærerstuderendes udbytte af undervisningen på læreruddannelserne, og dermed også for deres fremtidige undervisningsmåde. Ligeledes har læreruddannerens positionering i forhold til de lærerstuderende afgørende betydning for de studerendes forståelse af lærerfaget. Læreruddannerne normative opfattelse af egen faglighed og professionalisme spiller en afgørende rolle (Vanassche & Kelchtermans, 2014).

Det tillægges særlig betydning, at læreruddannerne behersker og praktiserer de samme undervisningsmetoder, som de lærerstuderende undervises i, at læreruddannerne "need to practice what they preach" (Lunenberg & Korthagen, 2005; Smith, 2005, 185). Læreruddannere giver på den ene side udtryk for, at variation i undervisnings- og reflektionsmetoder er vigtig i læreruddannelsen, men på den anden side også, at de mangler kompetencer i forskellige refleksionsmetoder til diskussion af pædagogiske valg (Lunenberg & Korthagen, 2005).

Modellering af undervisningspraksis betragtes som en kernekompetence hos læreruddannere. Denne rollemodelkompetence, der også omtales som 'the congruence principle', synes finske læreruddannere at sigte mod ved at anvende en mangfoldighed af metoder i deres egen undervisning og ved at bygge undervisningen på en flerhed af læringsteorier og en vekslen mellem induktive og deduktive tilgange (Tryggvason, 2009, s. 369).

For det andet peges der på betydningen af, at læreruddannerne besidder forskningskompetence, og at de regelmæssigt er engageret i forskning. I Finland, hvor læreruddannelsen har været forskningsbaseret siden 1970'erne, lægges der især vægt på, at al undervisningen er baseret på forskningsresultater, og at de lærerstuderende lærer formelle forskningsfærdigheder i uddannelsen (Krokfors et al., 2011).

<sup>1</sup> Der er søgt på: Teacher educator, competence, skills, hidden profession, performance based, congruence, modelling, professional, prerequisite, research-based, teacher training. Disse søgeord er trunkeret og kombineret på forskellige måder for at indfange så mange relevante forskningsresultater som muligt.

Selvom forskningsbaseret fremholdes som et ideal for læreruddannelse, så er mange læreruddannere ikke selv forskningsaktive, viser en norsk undersøgelse (Munthe & Rogne, 2015), og en finsk undersøgelse peger på, at selvom Finland har haft en forskningsbaseret læreruddannelse i flere årtier, så er læreruddannernes identitet som forskere stadig svag (Hökkä, Eteläpelto, & Rasku-Puttonen, 2012).

Et studie fra Belgien peger på, at ikke alle læreruddannere er interesserede i forskning. Studiet er gennemført ved Centre for Adult Education & College of Higher Education i Flandern, som er en uddannelsesinstitution, der til forskel fra universiteterne, der tilbyder forskningsbaseret læreruddannelse (research-based academic training), tilbyder professionsrettet læreruddannelse (professional training), hvor underviserne ikke er forpligtigede til at forske (Tack & Vanderlinde, 2014, s. 301). Undersøgelsens hovedfund er, at læreruddannerne ved en sådan college-baseret læreruddannelse kan klassificeres i tre typer:

- Den videbegærlige læreruddanner (The enquiring teacher educator)
- Den belæste læreruddanner (The well-read teacher educator)
- Den forskningsbaserede læreruddanner (The teacher educator – researcher)

I forlængelse heraf introducerer forfatterne begrebet *researcherly disposition*, der defineres som en mental habitus til at engagere sig i forskning, som ikke nødvendigvis er kendetegnende for alle undervisere i læreruddannelsen, og som bidrager til at forklare hvorfor nogle læreruddannere har interesse for forskning, mens andre ikke har den interesse (Tack & Vanderlinde, 2014, s. 301).

## Litteratur

- European Commission. (2010). Education and Training 2020 programme. Cluster 'Teachers and Trainers'. Report of a Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June 2010. 'The Profession of Teacher Educator in Europe'. Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/teacher-educators_en.pdf)
- European Commission. (2013). Supporting Teacher Educators for better learning outcomes Retrieved from [http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf)
- European Commission. (2014). Conference: "Education: Policy support for Teacher Educators", from [http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/events/2012/educator_en.htm)
- EVA. (2011). Læreruddannelsens faglige kvalitet Retrieved from <http://www.eva.dk/projekter/2010/den-nye-laereruddannelses-faglighed/projektprodukter/laereruddannelsens-faglige-kvalitet>
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF. Trondheim. Retrieved from [http://ivu.sintef.no/dok/sintef\\_1127901.pdf](http://ivu.sintef.no/dok/sintef_1127901.pdf)
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 38(1), 83-102.
- Krokkfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., . . . Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education* 22(1), 1-13.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. A. J. (2005). Breaking the didactic circle: study on some aspect of the promotion of student- directed learning by teachers and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28(1), 1-22.
- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Rasch-Christensen, A., & Rasmussen, J. (2014). Kompetencemål i den nye læreruddannelse. *Paideia* (7), 15-25.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 177-192.

- Tack, H., & Vanderlinde, R. (2014). Teacher Educators' professional development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition. *British Journal of Educational Studies*, 62(3), 297-315.
- Timperley, H. (2008). Teacher professional learning and development Retrieved from [http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices\\_18.pdf](http://www.orientation94.org/uploaded/MakalatPdf/Manchurat/EdPractices_18.pdf)
- Tryggvason, M. T. (2009). Why Is Finnish Teacher Education Successful? Some Goals Finnish Teacher Educators Have for Their Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.