

Til
Styrelsen for Forskning og Uddannelse

Dokumenttype
Notat

Dato
Juli 2018

BILAG 1 TIL DELANALYSE 2 I EVALUERING AF LÆRERUDDANNELSEN SAMMENFATNING AF REDEGØ- RELSER FRA PROFESSIONSHØJ- SKOLERNE

INDHOLD

1.	INDLEDNING	1
2.	RESUMÉ	3
3.	RAMMER FOR UNDERVISNINGEN PÅ LÆRERUDDANNELSEN	7
3.1	Omfanget af undervisnings- og vejledningstimer	7
3.2	Studieaktivitet	8
3.3	Modulstrukturen	11
3.4	Adgang og optag	13
3.5	Frivillige kurser i folkeskolens timeløse fag	14
3.6	Talentforløb og profillinjer	18
4.	UNDERVISNINGEN PÅ LÆRERUDDANNELSEN	23
4.1	Sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfag	23
4.2	Pædagogik og lærerfaglighed	25
4.3	Vejledning i forbindelse med bachelorprojekt	27
4.4	It og nye medier i læreruddannelsen	29
4.5	Entreprenørskab og innovation	32
4.6	Individuel musikundervisning	35
4.7	Håndværk og design samt madkundskab	36
5.	EKSTERNT SAMARBEJDE	38
5.1	Praksiselementer i læreruddannelsen	38
5.2	Lærerstuderende i udlandet	41
5.3	Tværprofessionelt samarbejde	44
6.	BEDØMMELSE OG EKSAMEN	47
6.1	Godkendelse af moduler og kompetencemålsprøver	47
6.2	De nationale skriftlige modulprøver	48
6.3	Censorernes faglige kvalifikationer - bacheloropgaven	49
6.4	Tværgående supplerende pointer i relation til prøver og allokering af censorer	50
BILAG 1: OVERSIGT OVER FRIVILLIGE KURSER SAMT UDBUD AF TALENTFORLØB OG PROFILLINJER		51
BILAG 2: OVERSIGT OVER REDEGØRELSESSPØRGSMÅL		54

1. INDLEDNING

Som led i **evalueringen af uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (læreruddannelsen)** har Styrelsen for Forskning og Uddannelse (SFU) bedt Rambøll Management Consulting (herefter Rambøll) om at forestå dataindsamlingen, analyserne samt afrapporteringen i forhold til del 2, der omhandler *kvaliteten i undervisningen*, herunder kulturen på læreruddannelsen og de studerendes arbejdsindsats samt motivation.

Dataindsamlingen består dels af spørgeskemaundersøgelser blandt undervisere og studerende på læreruddannelsen og dels af redegørelser for udvalgte evalueringsspørgsmål fremsendt af professionshøjskolerne i december 2017. Redegørelserne bidrager med faktuel viden og vurderinger af kvaliteten af læreruddannelsen ud fra udvalgte evalueringsspørgsmål.

I dette notat præsenteres en **sammenfatning af professionshøjskolernes redegørelser**, hvor forskelle og ligheder vil blive fremhævet, hvor det er relevant.

Metode

Redegørelserne er udarbejdet af professionshøjskolerne og godkendt af professionshøjskolernes ledelse. De er udarbejdet i en fast skabelon med mulighed for at medsende bilag og/eller linke til relevante dokumenter, oversigter eller lign. Skabelonen er udarbejdet ud fra evalueringsspørgsmål, der er udvalgt af SFU. Operationaliseringen af spørgsmålene er foretaget af Rambøll med inddragelsen af SFU.

Det skal bemærkes, at hvis enkelte professionshøjskoler er fremhævet i eksempler, er det alene for at illustrere pointen, og ikke for at fremhæve nogle professionshøjskoler frem for andre.

Det er ligeledes et opmærksomhedspunkt, at redegørelsesnotatet udelukkende er udformet på baggrund af det fremsendte materiale fra professionshøjskolerne. Det er professionshøjskolerne selv, der har valgt omfang og detaljeringsgrad i deres tilbagemeldinger, ikke mindst i de mere åbne og fortolkende spørgsmål. Derfor kan der være tematikker, der ikke nødvendigvis afdækkes fuldt ud, fordi det er forskelligt, hvad professionshøjskolerne har valgt at lægge vægt på eller fremhæve.

Rambøll anbefaler, at man forud for gennemlæsning af notatet har orienteret sig i henholdsvis bekendtgørelsen for læreruddannelsen samt den politiske aftaletekst om reform af læreruddannelsen, da flere af de indholdsmæssige pointer refererer til disse to.

I tabel 1-1 er der, som referenceramme for læsning af notatet, indsat en oversigt over det samlede antal udbudssteder under de syv professionshøjskoler samt antal optagne studerende i 2017.

Tabel 1-1: Antallet af optagne studerende på læreruddannelsen i 2017 fordelt på professionshøjskole og udbudssted

Professionshøjskoler og udbudssteder	Antal optagne på læreruddannelsen i 2017
University College Lillebælt (UCL)	367
- Odense	283
- Jelling	84
Professionshøjskolen Metropol	299
- Frederiksberg	299
Professionshøjskolen Absalon	266
- Roskilde	161
- Vordingborg	105

University College Syddanmark (UC SYD)	266
- Haderslev	186
- Esbjerg	80
University College Capital (UCC)	472
- København V	465
- Bornholm	7
University College Nordjylland (UCN)	306
- Aalborg	251
- Hjørring	55
VIA University College	715
- Nørre Nisum	47
- Silkeborg	125
- Aarhus	495
- Skive	48
I alt	2691

Læsevejledning

Notatet indeholder, udover denne indledning og et resumé, **fire kapitler**, der har følgende hovedindhold:

- **Kapitel 3** indeholder en beskrivelse af *rammerne for undervisningen på læreruddannelsen* på baggrund af professionshøjskolernes redegørelser. I dette kapitel behandles omfanget af undervisnings- og vejledningstimer, studieaktivitet, modulstrukturen, adgang og optag samt udbuddet af frivillige kurser og profillinjer samt talentforløb.
- I forlængelse af resuméet i kapitel 2 beskrives *undervisningen på læreruddannelsen* på baggrund af professionshøjskolernes redegørelser i **kapitel 4**. Kapitlet omhandler sammenhængen mellem undervisningen i undervisningsfagene og undervisningen i lærerens grundfaglighed, undervisningen i pædagogik og lærerfaglighed, vejledning i forbindelse med bachelorprojektet, it og nye medier i undervisningen, arbejdet med entreprenørskab og innovation, den individuelle musikundervisning på læreruddannelsen og endeligt implementeringen af håndværk og design samt madkundskab.
- I **kapitel 5** beskrives det *eksterne samarbejde*, herunder samarbejdet med praksis og inddragelse af praksiselementer i undervisningen, udlandsophold og tværfagligt samarbejde, på baggrund af professionshøjskolernes redegørelser.
- **Kapitel 6** indeholder en beskrivelse af *bedømmelse og eksamen* på baggrund af professionshøjskolernes redegørelser. Nærmere bestemt godkendelse af moduler, kompetencemålsprøver, de skriftlige modulprøver, censorernes faglige kvalifikationer i forbindelse med bacheloropgaven samt tværgående pointer i relation til prøver og allokering af censorer.

Derudover fremgår en oversigt over redegørelsesspørgsmålene (Q1-Q21) i bilag 2.

2. RESUMÉ

Dette kapitel indeholder et **resumé af hovedpointerne** i nærværende notat, der er udarbejdet som led i evalueringen af uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (læreruddannelsen). Rambøll Management Consulting har forestået dataindsamlingen, analyserne samt afrapporteringen i forhold til del 2, der omhandler *kvaliteten i undervisningen*, herunder kulturen på læreruddannelsen og de studerendes arbejdsindsats og motivation, på opdrag fra Styrelsen for Forskning og Uddannelse.

Dataindsamlingen består dels af spørgeskemaundersøgelser blandt undervisere og studerende på læreruddannelsen og dels af redegørelser for udvalgte evalueringsspørgsmål fremsendt af professionshøjskolerne i december 2017. Redegørelserne bidrager med faktuel viden og vurderinger af kvaliteten af læreruddannelsen ud fra udvalgte evalueringsspørgsmål.

Notatet indeholder en **sammenfatning af professionshøjskolernes redegørelser**, og hovedpointerne i denne sammenfatning er listet i kortfattet form nedenfor.

Rammerne for læreruddannelsen er ændret betydeligt efter reformen

Omfanget af undervisnings- og vejledningstimer varierer på tværs af professionshøjskoler, men det generelle billede er, at det **samlede antal undervisnings- og vejledningstimer er steget efter reformen** af læreruddannelsen.

For at sikre høj studieaktivitet blandt de studerende arbejder alle syv professionshøjskoler med **studieaktivitetsmodellen som en måde at synliggøre, hvilke forventninger der er til de studerendes studieaktivitet**. Ud over studieaktivitetsmodellen fremhæver professionshøjskolerne hver især andre måder at tilrettelægge uddannelsen på, der bidrager til at opnå høj aktivitet blandt de studerende, fx flere lektioner, skemalægningen og et intromodul, der introducerer de studerende til, hvordan man er fuldtidsstuderende. Flere professionshøjskoler fremhæver, at det er en fortsat udfordring at få de studerende til at studere på fuld tid.

Professionshøjskolerne har alle valgt **forskellige strukturmodeller**, og typisk er der også mindre forskelle på tværs af uddannelsessteder inden for samme professionshøjskole og på tværs af sommer- og vintertag. Eksempelvis adskiller professionshøjskolerne sig med hensyn til placering af praktik og lærerens grundfaglighed. Antallet af oprettede specialiseringsmoduler varierer afhængigt af professionshøjskolernes og udbudsstedernes størrelse, men tendensen er, at antallet af udbudte specialiseringsmoduler er steget siden 2013. Professionshøjskolerne oplever både fordele og ulemper ved modulstrukturen. Alle professionshøjskoler har dog erfaret, at den fulde valgfrihed, hvor moduler kan tages i forskellige rækkefølger og kombinationer, førte til, at de studerende oplevede manglende sammenhæng og progression i uddannelsen. På den baggrund har professionshøjskolerne valgt at reducere antallet af valg gennem forskellige strukturændringer.

Professionshøjskolerne oplever alle, at der er kommet **flere fagligt stærke og mere motiverede studerende på uddannelsen** som følge af de ændrede optagelseskrav.

Alle professionshøjskoler har udbudt **frivillige kurser** inden for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, færdslære (inkl. førstehjælp), uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering, det praktisk-musiske område samt skrivning og retorik mindst én gang i perioden fra studieåret 2013/2014 til studieåret 2016/2017. Der tegner sig et generelt billede af, at der er flest studerende,

som tilmelder sig frivillige kurser inden for sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab samt det praktisk-musiske område. Modsat er der færrest studerende, som tilmelder sig kurserne inden for færdslære, uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering samt skrivning og retorik.

Alle **professionshøjskoler udbyder talentforløb og profillinjer**, og seks ud af syv professionshøjskoler udbyder både talentforløb og profillinjer. Derudover er talentforløbene på fem ud af syv professionshøjskolerne tilknyttet talentbekendtgørelsen. Talentforløb og/eller profillinjer på samtlige professionshøjskoler fremgår af de studerendes eksamensbevis. Professionshøjskolernes primære motivation for at udbyde profillinjer og talentforløb er at sikre en høj kvalitet af læreruddannelsen samt at gøre læreruddannelsen til et attraktivt uddannelses tilbud for talentfulde studerende samt studerende med særlige interesser.

Undervisningen på læreruddannelsen er tilpasset efter reformen

Professionshøjskolerne arbejder med at skabe **sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfagene** på flere forskellige måder, som relaterer sig til både uddannelsens struktur, moduleres udvikling og indhold, praktik og bacheloropgaven. Det varierer mellem professionshøjskolerne, om de oplever, at modulstrukturen understøtter eller udfordrer denne sammenhæng. Blandt udfordringerne nævnes, at det kan være svært for underviserne at finde tid til at arbejde med sammenhængen til andre fag, fordi de har mange moduler og hold samtidigt, og/eller fordi de føler sig pressede af de mange videns- og færdighedsmål, de studerende skal opfylde. På anden side nævnes det, at det er en fordel, at der er større fleksibilitet, som gør det lettere at eksperimentere med og udvikle fag, herunder sammenhænge mellem fag.

Alle professionshøjskoler har tilrettelagt undervisningen i de to kompetenceområder, **specialpædagogik og undervisning af tosprogede elever**, i to separate moduler af 10 ECTS-point. Det varierer imidlertid mellem professionshøjskolerne, hvornår i uddannelsen de to moduler er placeret. Hvor nogle professionshøjskoler har valgt at placere det sidst på uddannelsen af hensyn til progressionen i uddannelsen, har andre valgt at lægge dem tidligere i uddannelsen og knytte dem til de første undervisningsfag.

Der ses en generel tendens til, at der på professionshøjskolerne er afsat **et fast timetal til vejledning i forbindelse med bachelorprojektet**. Derudover skriver nogle professionshøjskoler, at der er mulighed for yderligere vejledning for de studerende, som har brug for det. Vejledningen finder typisk sted i forbindelse med, at den studerende udarbejder sit bachelorprojektet (bachelormodul 2), frem for i forbindelse med forberedelsen af bachelorprojektet (bachelormodul 1). Foruden vejledningen har alle professionshøjskoler tilrettelagt uddannelsen således, at de studerende modtager bachelorforberedende undervisning svarende til 10 ECTS-point før og i nogle tilfælde også imens, de studerende udarbejder deres bachelorprojekt.

Ifølge alle professionshøjskoler er **it og digitalisering en strategisk prioritet** – både som et prioriteret selvstændigt kompetenceområde og som et middel til at styrke de studerendes læring. Fire professionshøjskoler beskriver i deres redegørelse, at dette kommer til udtryk i kapacitetsopbygning gennem eksempelvis kompetenceudvikling, forskningsprojekter og investeringer i it-infrastruktur. Professionshøjskolerne anvender forskellige tilgange til at forberede de studerende på at kunne anvende it og medier. Dette er særligt gennem specialiseringsmoduler, der har et eksplicit fokus på it-didaktik,

og gennem integration af it i undervisningsfagene. Det er imidlertid ikke muligt at vurdere, hvor systematisk sidstnævnte sker.

Det generelle billede er, at professionshøjskolerne **arbejder med entreprenørskab og innovation gennem udbud af specialiseringsmoduler samt særlige forløb** med fokus på netop dette. Fire professionshøjskoler skriver, at de yderligere arbejder med at integrere entreprenørskab og innovation som obligatorisk element i alle eller udvalgte undervisningsfag.

Der udbydes musikundervisning på alle syv professionshøjskoler, men **omfang og praksis for individuel musikundervisning varierer** på tværs af de syv professionshøjskoler. Professionshøjskolerne tilkendegiver dog, at antallet af individuelle musikundervisningslektioner er faldet over en årrække. Fem af de syv professionshøjskoler giver udtryk for, at individuel undervisning i musik er en vigtig forudsætning for at kunne leve op til kompetencemålene for musikfaget, og at de studerende har et stort udbytte af den individuelle undervisning.

Implementeringen af håndværk og design samt madkundskab er forløbet forholdsvis uproblematisk, men med visse generelle udfordringer. Disse udfordringer relaterer sig bl.a. til de faglige miljøers størrelse, de fysiske rammer, undervisernes kvalifikationer, muligheden for at finde praktiklærere og behovet for en ny didaktik.

Øget eksternt samarbejde efter reformen

De enkelte modulers **tilknytning til praksis er beskrevet i modulbeskrivelser**, som indgår i professionshøjskolernes studieordninger. Måden, der arbejdes med praksistilknytning på, varierer fra fag til fag og fra professionshøjskole til professionshøjskole. Af redegørelserne fremgår dog, at fem professionshøjskoler har en relativt formaliseret tilgang til at inddrage praksiselementer i undervisningen, som indebærer, at der på alle eller bestemte moduler skal være et 'praksissamarbejde', som typisk er forankret i partnerskabsaftaler med lokale skoler, heriblandt de praktikskoler, de studerende tilknyttes. Derudover opleves den udvidede forståelse af praksistilknytning generelt som en styrke ved den nye læreruddannelse.

Efter reformen af læreruddannelsen er der sket en **positiv udvikling i antallet af studerende, som tager på udlandsophold**, idet der næsten er sket en fordobling i antal studerende fra 235 studerende i 2012/2013 til 449 studerende i 2016/2017. Det er en generel holdning blandt professionshøjskolerne, at den positive udvikling bl.a. skyldes modulstrukturen, som blev indført med LU13. Der er dog også eksempler på, at modulstrukturen skaber nye udfordringer for studerende, der ønsker et udlandsophold, fordi de studerende ikke kan få merit for kompetencemålsprøven.

Der er forholdsvis **stor variation i arbejdet med at forberede de studerende til et tværprofessionelt samarbejde**, når man ser på tværs af de syv professionshøjskoler. Det varierer bl.a., i hvilken grad den enkelte uddannelsesinstitution har fokus på det tværprofessionelle samarbejde, og hvor systematisk og hyppigt det sker, men alle syv professionshøjskoler har undervisning/aktiviteter, der understøtter de lærerstuderendes møde med andre professioner, ikke mindst pædagogerne.

Få udfordringer med bedømmelserne og prøverne

Professionshøjskolerne har forskellige opfattelser af, hvorvidt modellen med både **godkendelse af moduler og kompetencemålsprøver** understøtter en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse af de studerendes læringsudbytte. Fire professionshøjskoler fremhæver udfordringer med

modulgodkendelse og kompetencemålsprøverne, hvor de tre andre professionshøjskoler mener, det er hensigtsmæssigt, som det er i dag.

Som udgangspunkt anerkender alle professionshøjskolerne, at **de skriftlige modulprøver kan understøtte den løbende bedømmelse af de studerendes skriftlige kompetencer**. Professionshøjskolerne oplever dog samtidig en række ulemper ved de skriftlige modulprøver, som ikke nødvendigvis opvejer fordelene, bl.a. at prøverne i dansk har for meget fokus på form og for lidt fokus på indhold, og at afholdelsen af prøverne er meget ressourcetunge.

Ingen professionshøjskoler oplever nævneværdige udfordringer i forhold til de faglige kvalifikationer hos de censorer, der allokeres til bedømmelse af de studerendes kompetencer i forbindelse med deres bacheloropgaver.

3. RAMMER FOR UNDERVISNINGEN PÅ LÆRERUDDANNELSEN

I dette kapitel beskrives rammerne for undervisningen på læreruddannelsen på de syv professionshøjskoler. Det behandles herunder, hvordan professionshøjskolerne har valgt at tilrettelægge uddannelsen med hensyn til antal undervisnings- og vejledningstimer og i forlængelse af dette de studerendes studieaktivitet samt modelstrukturen, som fulgte med den nye læreruddannelse. Det beskrives også, hvilken betydning de nye regler om adgang og optag har haft for målsætningen om at tiltrække flere dygtige studerende, og i hvilket omfang professionshøjskolerne udbyder frivillige kurser, talentforløb og profilinjer.

Kapitlet er udarbejdet på baggrund af professionshøjskolernes besvarelse af spørgsmål Q1-Q6 samt Q12 i redegørelserne.

3.1 Omfanget af undervisnings- og vejledningstimer

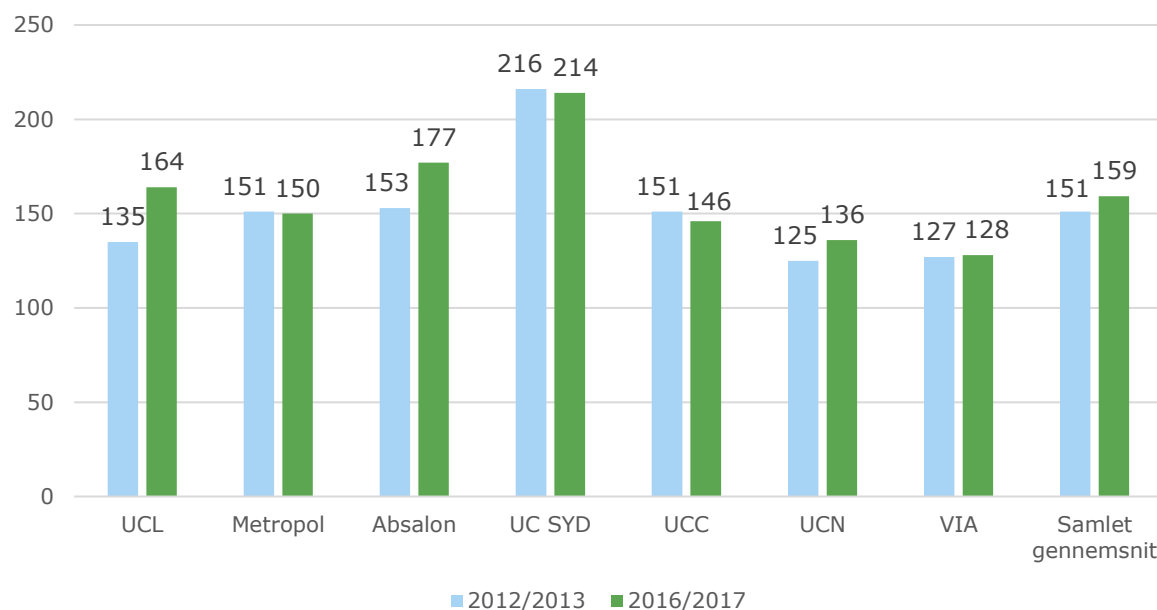
I aftaleteksten om reformen af læreruddannelsen står der, at professionshøjskolerne via udviklingskontrakterne vil blive holdt op på, at de lærerstuderende får mere kvalitet i undervisningen, fx i form af flere timer. I forlængelse heraf har professionshøjskolerne derfor redegjort for omfanget af undervisnings- og vejledningstimer i studieåret 2012/2013, hvilket vil sige, året før reformen af læreruddannelsen trådte i kraft. Oversigten over undervisnings- og vejledningstimer er i nærværende notat sammenholdt med den seneste indberetning i timetalssystemet til Styrelsen for Forskning og Uddannelse for at belyse udviklingen i timetallene fra før reformen frem til i dag.

Analysen af udviklingen i timetallene skal ses i lyset af, at der kan være forskellig registreringspraksis på de syv professionshøjskoler, og at professionshøjskolerne har skulle genskabe tal fra studieåret 2012/2013¹. Tallene er derfor behæftet med en vis usikkerhed. Sammenligningen skal derfor ses som en indikation på udviklingen i timetallene frem for den eksakte udvikling i timetallene.

Ud fra redegørelserne viser det sig overordnet set på tværs af de syv professionshøjskoler, at antallet af undervisnings- og vejledningstimer pr. semester (30 ECTS) er steget med reformen af læreruddannelsen. I figuren nedenfor fremgår en oversigt over udviklingen i det samlede antal undervisnings- og vejledningstimer.

¹ Professionshøjskolerne angiver i en fælles henvendelse til Rambøll; "Der vil sandsynligvis være fejlindberetninger, da der på daværende tidspunkt (2012) ikke var klare definitioner af fx vejledning og holdstørrelse, og om eksempelvis rammesat studiegruppearbejde tæller med eller ej. Desuden er det i sig selv vanskeligt, at finde tal, der er 5 år gamle."

Figur 3-1: Udviklingen i gennemsnitlige undervisnings- og vejledningstimerne pr. semester (30 ECTS) fra 2012/2013 til 2016/2017.



Note: Tallene i tabellen er baseret på professionshøjskolernes indsendte oversigter over timetallene, som er opgjort som gennemsnitlige timer i klokketimer (dvs. timer á 60 minutter) pr. semester (30 ECTS).

Aflæses figuren nærmere fremgår det, at to af professionshøjskolerne har løftet det samlede undervisnings- og vejledningstimetotal fra studieåret 2012/2013 til studieåret 2016/2017 til lidt over gennemsnittet. Den ene professionshøjskole har løftet både undervisnings- og vejledningstimetallet, hvor den anden har løftet undervisningstimetallet, men sænket vejledningstimetallet. Resten har stort set ikke ændret ved det samlede timetal på uddannelsen.

Figuren dækker over forholdsvis store forskelle i vejledningstimetallet, hvor tre af professionshøjskolerne har et vejledningstimetotal på henholdsvis 20, 17 og 9 timer, hvor de andre fire professionshøjskoler ligger på et vejledningstimetotal på 3-6 timer pr. studerende pr. semester.

3.2 Studieaktivitet

Professionshøjskolerne skal tilrettelægge uddannelserne, så den studerende kan opnå uddannelsens mål for læringsudbytte inden for uddannelsens normerede studietid og med en samlet arbejdsbelastning svarende til uddannelsens omfang i ECTS-point. 60 ECTS-point svarer til en fuldtidsstuderendes arbejde i et år.

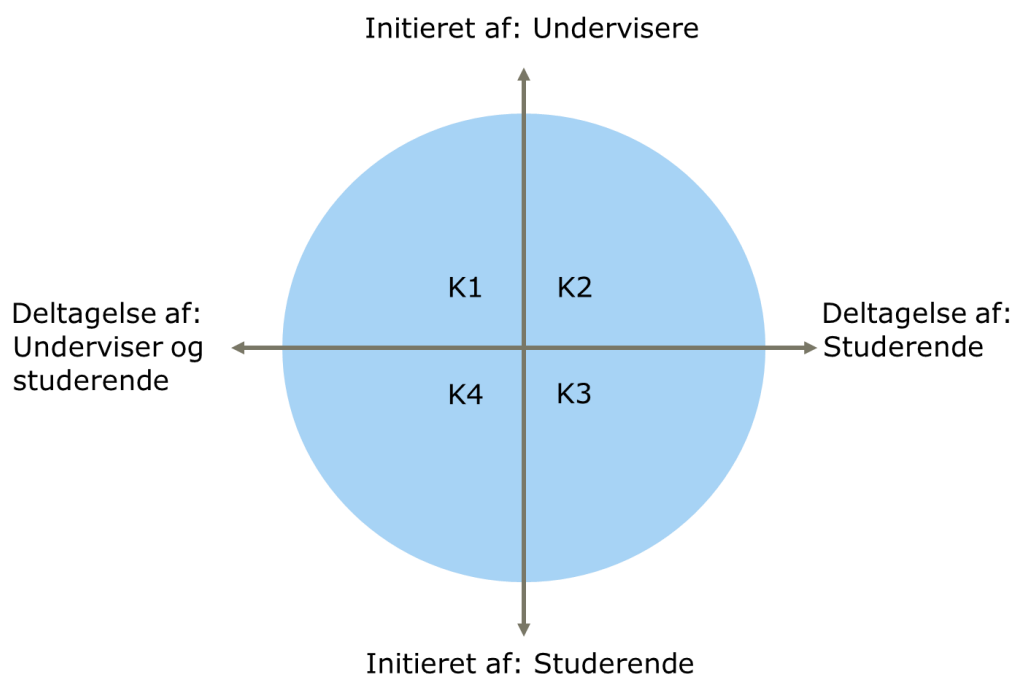
Professionshøjskolerne har redegjort for, hvordan ledelsen sikrer, at læreruddannelsen er tilrettelagt på en måde, der forudsætter, at de studerende studerer på fuldtid. I deres redegørelser fremhæver de hver især, dels hvordan de har planlagt og tilrettelagt uddannelsen, dels hvordan de følger op på studieaktiviteten. Fire af professionshøjskolerne fremhæver, at de ikke er i mål med at få de studerende til at studere på fuldtid, og at dette stadig er en udfordring. De sidste tre professionshøjskoler redegør ikke for studieaktivitetsniveauet eller om de er tilfredse med det nuværende aktivitetsniveau.

I forhold til førstnævnte fremhæver samtlige syv professionshøjskoler, at de arbejder aktivt med studieaktivitetsmodellen. Studieaktivitetsmodellen er udviklet af professionshøjskolerne i fællesskab og

viser de samlede studieaktiviteter på en professionsbacheloruddannelse. Modellen inddeler alle studieaktiviteter på en uddannelse i fire overordnede kategorier:

1. Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af underviser (fx forelæsninger og holdundervisning) (K1)
2. Deltagelse af studerende – initieret af underviser (fx studiedage og studiebesøg) (K2)
3. Deltagelse af studerende – initieret af studerende (fx selvstændige studier alene eller i samarbejde med andre studerende)² (K3)
4. Deltagelse af undervisere og studerende – initieret af studerende (fx forumtimer, fremlæggelse af studieprodukter, temadage) (K4)

Figur 3-2: Eksempel på udfoldet studieaktivitetsmodel



Modellen anvendes til at synliggøre uddannelsesstedets forventninger til de studerende samt forventningsafstemme, hvad der forventes af de studerende ved studiestart såvel som undervejs i uddannelsen. Seks professionshøjskoler redegør eksplicit for, hvordan de tydeliggør for de studerende, at de forventer, at de har en arbejdsbelastning, der svarer til et fuldtidsstudie. Alle seks har fordelt timerne på de fire kvadranter i studieaktivitetsmodellen for at tydeliggøre fordelingen af arbejdsbelastning, herunder at der ligger timer, som den studerende selv skal initiere. Derudover har to af professionshøjskolerne skemalagt alle aktiviteterne for de studerende, således at det fremgår af de studerendes skema, hvornår de forventes at arbejde med hvad (fordelt på de fire kvadranter i studieaktivitetsmodellen).

Udover denne model fremhæver professionshøjskolerne hver især forskellige måder at tilrettelægge uddannelsen på for at opnå høj aktivitet blandt de studerende. Se eksempler i boksen nedenfor.

² Danske Professionshøjskoler: Fakta om Professionshøjskolernes studieaktivitetsmodel.

Boks 3-1: Eksempler fra redegørelserne: Tilrettelæggelse af læreruddannelsen

Eksempel 1: Flere lektioner til de studerende (Absalon)

Som nævnt ovenfor er der på den nye læreruddannelse, LU13, tildelt ekstra lektioner til de studerende. Dette for at øge de studerendes studieintensitet primært i studieaktivitetsmodellens kvadrant 1. Dette har betydet, at de studerende fra 2014 fik 30 lektioner ekstra pr. semester og dermed markant øget kontakttid med en underviser. Absalons læreruddannelse tilbyder stadig dette høje timetal, hvilket der ifølge ledelsen er positiv respons på fra de studerende.

Eksempel 2: Skemalægning (UCN)

Den enkelte underviser udarbejder på baggrund af studieordningen planer for undervisningen i uddannelsens moduler. Planerne forelægges de studerende og koordineres ved begyndelsen af hvert modul. [...] Det aftales med udgangspunkt i det lagte ugeskema og eventuelle studieugers placering, på hvilke tidspunkter undervisningslektionerne skal placeres. Aktiviteter ud over lektionerne kan fx bestå af vejledningstimer, arbejde i studiegrupper eller selvstændigt studiearbejde. Der vil normalt være afsat flere skemapositioner i ugeskemaet, end der er behov for til lektionerne. I de overskydende positioner står lokalet (faglokalet) til rådighed for vejledning og selvstændigt studiearbejde.

Eksempel 3: Nyt intro-modul: "At være ambitiøs lærer(studerende)" (Metropol)

På læreruddannelsen er der udviklet et obligatorisk intro-modul til læreruddannelsen for alle 1.års studerende. I modulet indgår et fagligt fokus på studiekompetencer. Formålet er at støtte op om, at alle studerende har grundlaget for at udvikle gode studievaner tidligt i deres studie, herunder at skabe en klar forventningsafstemning, så de studerende ved hvorfor og hvordan, man er fuldtidsstuderende.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

Udover at tilrettelægge og planlægge en uddannelse, således at de studerende studerer på fuldtid, fremhæver professionshøjskolerne, at de løbende monitorerer og følger de studerendes aktivitet gennem blandt andet studiemiljøundersøgelser og surveys, der sendes til de studerende. Ledelsen følger udviklingen og vurderer på denne baggrund, om de skal foretage justeringer eller sætte indsatser i gang for at højne aktiviteten. På tre professionshøjskoler nævner de eksplicit, at det fortsat er en udfordring at få de studerende til at studere på fuldtid, og at de ikke alle steder er lykkedes med at få aktiviteten højt nok op. Eksempler på opfølgningen fremgår af boksen nedenfor.

Boks 3-2: Eksempler fra redegørelserne: Ledelsens opfølgning på studieaktiviteten

Eksempel 1: Opfølgning på manglende godkendelse af moduler (Metropol)

Underviserne følger løbende de studerendes deltagelse i undervisningen med henblik på at vurdere, hvorvidt de studerende opfylder de enkeltes modulers krav om deltagelse. Hvis den studerende ikke opfylder kravene, og følgelig ikke får godkendt modulet, underrettes ledelsen. Den studerende stilles herefter en reparationsopgave i det efterfølgende semester. Formuleringen af reparationsopgaven er enslydende for alle moduler. Den studerende skal i en opgave på 12-15 sider samt dertil hørende videoproduktion demonstrere grundlæggende viden og færdigheder inden for modulets fokusområder.

Eksempel 2: Løbende monitorering (UCL)

UC Lillebælts studentertilfredshedsmålinger 'Stud. Puls' afdækker studieaktiviteten. Stud. Puls-målingerne drøftes med de studerende. Målingerne drøftes endvidere i medarbejderkollegiet med henblik på at tilkoble handlinger, der kan højne studieaktiviteten. Der tegner sig et billede af, at det i særdeleshed er K3-aktiviteter [kategori 3], der drøftes og udvikles med de studerende.

Eksempel 3: Deltagelsespligtige elementer (Absalon)

På Absalon var der ved LU13's start stor variation i antallet af deltagelsespligtige elementer for hvert 10 ECTS-point modul, og der har været forskellig praksis vedr. aflevering og evt. afløsning fx i det tilfælde, at en studerende blev syg. I 2016 indførte Absalon derfor en mere systematisk afleverings- og afløsningsprocedure gældende for alle moduler på uddannelsen. Fra efteråret 2017 er dette fulgt op af en yderligere systematik med det samme antal deltagelsespligtige elementer for alle 10 ECTS-point moduler, samt en spredning af de studerendes afleveringer af deltagelsespligtige elementer henover semesteret. Sidstnævnte af hensyn til de studerende, så de sikres en så jævn arbejdsbelastning hen over året.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

3.3 Modulstrukturen

Læreruddannelsen er efter reformen af uddannelsen i 2013 opbygget af moduler, som hver især kvalificerer til et eller flere kompetencemål knyttet til enten undervisningsfagene, lærerens grundfaglighed, praktik eller bachelorprojektet. Der findes både basismoduler/obligatoriske moduler og specialiseringsmoduler. Modulstrukturen indebærer, at de studerende til en vis grad selv kan tilrettelægge rækkefølgen og sammensætningen af modulerne. I dette afsnit beskrives det, hvordan professionshøjskolerne har valgt at implementere modulstrukturen. Professionshøjskolerne er dels blevet bedt om at beskrive deres modulstruktur, og herunder deres udbud af specialiseringsmoduler, og dels om at gøre rede for deres oplevelse af, hvorvidt modulstrukturen understøtter tilfredsstillende progression og læring i fagene og gennem uddannelsen.

Professionshøjskolernes strukturmodeller

Professionshøjskolerne har alle valgt forskellige strukturmodeller, og typisk er der også mindre forskelle på tværs af uddannelsessteder inden for samme professionshøjskole og på tværs af sommer- og vinteroptag (vinteroptag stiller typisk nogle særlige krav til strukturen, da det skal være muligt at samlæse fag med studerende fra sommeroptaget.)

Alle uddannelsessteder har valgt en strukturmodel, hvor de studerende, der ikke er indskrevet på særlige profilinjer, vælger tre undervisningsfag, hvoraf det første i de fleste tilfælde skal være dansk, matematik eller engelsk. Hvor dansk og matematik typisk består af fire basismoduler/obligatoriske moduler af 10 ECTS-point, består de øvrige undervisningsfag typisk af tre basismoduler/obligatoriske moduler. Basismodulerne/de obligatoriske moduler i lærerens grundfaglighed udgør 60 ECTS-point, praktikmodulerne 30 ECTS-point og bachelorprojektet 20 ECTS-point. Alle professionshøjskoler har valgt at opdele de 20 ECTS-point til bachelorprojektet i bachelorforberedende undervisning (typisk på

6. og/eller 7. semester) og i selve udarbejdelsen af bacheloropgaven (typisk på 8. semester). De resterende ECTS-point udgøres af specialiseringsmoduler (se nedenfor).

På alle professionshøjskoler starter de studerende med modulet kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab (KLM) på første semester, men det varierer, om de øvrige moduler i lærerens grundfaglighed er spredt ud over hele uddannelsen som et gennemgående bånd, eller om de er samlet på uddannelsens første to eller tre år. De professionshøjskoler, som har placeret det som et tværgående bånd gennem uddannelsen, forklarer det typisk med, at det skal understøtte sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfagene (se også afsnit 3.1.).

Der er også forskel på, hvornår professionsskolerne har valgt at placere praktikmodulerne. Det drejer sig dels om, hvorvidt første praktikmodul er placeret på første eller andet år. Hvor det fx af en professionshøjskole fremhæves som en prioritering, at de studerende kommer ud i praksis i løbet af det første år, fremhæves det af en anden som en prioritering, at de studerende først skal være i stand til at efterleve kompetencemålskravene, hvorfor det første praktikmodul først er placeret på tredje semester. Dels varierer det, om praktikmodulerne er placeret i efteråret eller foråret. En professionshøjskole forklarer, at de har valgt at placere praktikperioderne i efterårssemestret for at tilgodese, at de studerende kan deltage i skole-hjem-samarbejdet, som typisk ligger i efteråret.

Specialiseringsmoduler

Antallet af oprettede specialiseringsmoduler varierer afhængigt af professionshøjskolernes og udbudsstedernes størrelse. Der ses dog en generel tendens til, at antallet af specialiseringsmoduler er øget i løbet af perioden 2013-2018. Professionshøjskolerne udbyder både monofaglige, tværfaglige og tværprofessionelle specialiseringsmoduler, men med en overvægt af tværfaglige specialiseringsmoduler.

Boks 3-3: Eksempler fra redegørelserne af specialiseringsmoduler

Eksempler på tværfaglige specialiseringsmoduler:

- Læremidler – produktion og udvikling (Absalon)
- Digital fabrikation og designprocesser i undervisning og læring (VIA)
- Krop, bevægelse og udeskole (UCN)

Eksempler på monofaglige specialiseringsmoduler:

- Vandaktivitet og svømmelæreruddannelsen (UCL)
- TMTM – Tidlig Matematikindsats til Maginalgruppeelever (Metropol)

Eksempler på tværprofessionelle specialiseringsmoduler:

- Lærer- og pædagog-samarbejdet (UD Syd)
- Tværprofessionelt samarbejde om børn og unge i vanskeligheder (UCC)

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

Modulstrukturens betydning for læring og progression gennem uddannelsen

Tre professionshøjskoler fremhæver i deres redegørelse, at modulstrukturen og den fleksibilitet, den medfører, grundlæggende har skabt et mulighedsrum for den enkelte institution til at understøtte læring og progression i fagene og gennem uddannelsen som helhed. Mulighedsrummet gør dog ikke noget i sig selv, og udbyttet af dem afhænger af den konkrete implementering.

Alle professionshøjskoler har erfaret, at den totale valgfrihed, hvor moduler kan tages i forskellige rækkefølger og kombinationen, førte til, at de studerende oplevede manglende sammenhæng og progression i uddannelsen. Belært af erfaring har alle professionshøjskoler således også reduceret antallet af valg gennem forskellige strukturændringer, fx ved at:

- Anbefale eller helt "låse" en bestemt rækkefølge på nogle moduler
- Oprette profillinjer/-forløb med bestemte fagpakker
- Undervisere går så vidt muligt igen på de fag, der hænger tæt sammen
- Koble pædagogik og lærerfaglighed til det første undervisningsfag
- Specialiseringsmoduler tilknyttet specifikke undervisningsfag.

Professionshøjskolerne fremhæver også, at der fortsat er et udviklingsarbejde i at styrke progression og sammenhæng yderligere.

Nedenfor er listet eksempler på de fordele og ulemper, som nævnes i professionshøjskolernes redegørelser. Det er et opmærksomhedspunkt, at oversigten afspejler tilbagemeldinger på tværs af de syv professionshøjskoler, hvorfor den *ikke* er udtryk for en samlet holdning blandt de syv professionshøjskoler.

Boks 3-4: Fordele og ulemper ved modulstrukturen

Fordele	Ulemper
• Lettere at give merit • Lettere at planlægge udlandsophold • Lettere at tage orlov • Lettere at skifte mellem uddannelsessteder/institutioner • Større fleksibilitet, som gør det lettere at eksperimentere med og udvikle fag og sammenhænge mellem fag.	• Manglende sammenhæng og progression (hvis total valgfrihed) • Antallet af prøver og modulafslutninger binder resourcer og giver meget administration • For små moduler giver for mange begyndelser og afslutninger og mangel på fordybelse.

3.4 Adgang og optag

Som led i reformen af læreruddannelsen indførte man nye skærpede krav til optaget på læreruddannelsen³. Ansøgerne til læreruddannelsen skal have et gennemsnit på mindst 7,0 fra deres gymnasiale uddannelse for at kunne søge ind via kvote 1, og alle ansøgere med et gennemsnit under 7,0 skal søge via kvote 2 og til optagelsessamtale på professionshøjskolen, før de kan optages. Professionshøjskolerne er i redegørelsen blevet bedt om at beskrive deres opfattelse af, hvordan og i hvilket omfang de nye regler om adgang og optag har understøttet målsætningen om at tiltrække flere dygtige unge.

Professionshøjskolernes opfattelse er stort set enslydende på tværs af de syv professionshøjskoler. De oplever alle, at der er kommet flere fagligt stærke studerende på uddannelsen og seks af professionshøjskoler beretter endvidere om, at de mærker et større engagement og motivation blandt de studerende, som tilskrives de ændrede optagelseskrav.

Særligt fremhæves det i samtlige besvarelser, at optagelsessamtalerne har haft en positiv betydning for motivationen hos de studerende, frafaldet under uddannelsen og for de studerendes præstationer. Herudover konstaterer de alle, at karaktergennemsnittet for de optagne studerende er steget siden LU13, og det tilskrives de dels de nye optagelseskrav, dels optagelsessamtalerne. Det varierer mellem professionsskolerne og udbudsstederne, hvor meget karaktergennemsnittet er steget, men den

³ Aftaletekst: Reform af læreruddannelsen. Forligskredsen bag læreruddannelsen. 1. juni 2012.

generelle tendens er, at det over de seneste fire år er steget ca. en karakter. Ingen steder oplever de et fald i karaktergennemsnittet.

To professionshøjskoler dokumenterer i redegørelsen, at frafaldet på læreruddannelsen er faldet efter LU13, hvor den ene fremhæver, at det er frafaldet på første år, der er faldet mest (se de enkelte redegørelser for data). Nogle tilskriver det kravet til ansøgernes karaktergennemsnit, hvor andre tilskriver det optagelsessamtalerne og det øgede fokus på at forventningsafstemme med de studerende, hvad der forventes af dem.

For yderligere vurdering af optagelsessamtalernes betydning henvises til den nyligt udkomne rapport om 'Effekten af optagelsessamtaler på læreruddannelsen'⁴ og 'Evalueringsrapport af optagelsessamtalerne på læreruddannelsen'⁵.

3.5 Frivillige kurser i folkeskolens timeløse fag

De frivillige kurser i folkeskolens timeløse fag er ikke noget, der er indført med reformen af læreruddannelsen, men i aftaleteksten om reformen står der, at *"professionshøjskolernes udbud af kurser i de timeløse fag er en del af deres forsyningsforpligtelse og vil indgå i den samlede monitorering af, om professionshøjskolerne lever op til denne"*.

I redegørelsen er professionshøjskolerne derfor blevet bedt om at angive antallet af frivillige kurser i sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, færdselslære (inkl. førstehjælp), uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering, det praktisk-musiske område samt skrivning og retorik, som er oprettet og udbudt i perioden fra studieåret 2013/2014 til studieåret 2016/2017. Professionshøjskolerne er derudover blevet bedt om at angive antallet af tilmeldte studerende og undervisningstimer for hvert af de fem kurser med udgangspunkt i det seneste udbudte kursus, samt beskrive, hvordan de frivillige kurser er tilrettelagt, så de studerende har mulighed for at deltage i dem.

Udbud af frivillige kurser

I nedenstående tabel fremgår en oversigt over, hvor mange udbudssteder der i årene 2013/2014-2016/2017 har henholdsvis udbudt og oprettet frivillige kurser inden for de fem hovedområder.

⁴ https://www.eva.dk/sites/eva/files/2017-12/Effekten%20af%20optagelsessamtaler%20p%C3%A5%20l%C3%A6reruddannelsen_endelig.pdf

⁵ <https://ufm.dk/publikationer/2016/filer/rapport-evaluering-af-optagelsessamtalerne-pa-laereruddannelsen-optaget-2015.pdf>

Tabel 3-1: Antal udbudssteder der har udbudt og oprettet frivillige kurser inden for de fem hovedområder

	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	Antal som udbød kurset	Antal som oprettede kurset	Antal som udbød kurset	Antal som oprettede kurset	Antal som udbød kurset	Antal som oprettede kurset	Antal som udbød kurset	Antal som oprettede kurset
Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab	13	12	10	10	10	10	13	13
Færdsselslære (inkl. førstehjælp)	13	10*	11	9	12	9	10	6
Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering	10	8*	11	7	14	6	11	7
Det praktisk-musiske område	14	12	12	9*	14	14*	14	10
Skrivning og retorik	10	8	13	10	10	7*	14	10

*N = 15 udbudssteder, * Professionshøjskolen UCC havde tidligere haft to udbudssteder i København "Zahle" og "Blaagaard", disse er sidenhen blevet sammenlagt til et udbudssted "Campus Carlsberg". Der er ikke udbudt/oprettet kursus hos UCC's daværende udbudssted "Blaagaard", men på "Zahle". Kilde: professionshøjskolernes redegørelser.*

Af ovenstående tabel fremgår det, at langt størstedelen af udbudsstederne udbyder de frivillige kurser⁶ i løbet af den fireårige periode, som er nævnt i tabellen. I forlængelse heraf fremgår det af bilag 1, at alle udbudssteder udbyder de frivillige kurser i løbet af den fireårige periode, og at fem af udbudsstederne har udbudt alle frivillige kurser i hele den fireårige periode. Modsat er der tre udbudssteder, der over den fireårige periode ikke udbyder enkelte frivillige kurser i tre af studieårene. For et overblik over, hvilke udbudssteder der har udbudt hvilke frivillige kurser i den fireårige periode, se bilag 1. Af tabellen fremgår det yderligere, at antallet af oprettede kurser generelt er en lille smule lavere end antallet af udbudte kurser, hvilket hovedsageligt skyldes, at der på de enkelte kurser skal være et minimum af studerende for at kurset oprettes.

Yderligere kunne man have den hypotese, at størrelsen på udbudsstedet har betydning for oprettelse og udbud af de frivillige kurser, idet der er færre studerende, som kan tilmelde sig disse frivillige kurser, hvis der er tale om et mindre udbudssted. Trods denne forventning er der ikke noget, som indikerer, at de frivillige kurser i højere grad oprettes og udbydes på de store udbudssteder, når man sammenligner de fem største udbudssteder med de fem mindste udbudssteder⁷.

Undervisningstid og antal tilmeldte studerende til frivillige kurser

Ser man på tabel 3-2 nedenfor, som angiver antal undervisningstimer i de frivillige kurser, fremgår det, at antallet af timer varierer en del på tværs af de 15 forskellige udbudssteder. Kurserne har et omfang lige fra fire undervisningstimer til 43 undervisningstimer. I gennemsnit ses det, at timerne varierer fra 14-23 undervisningstimer.

I forhold til antallet af tilmeldte studerende tegner der sig et generelt billede af, at der er flest studerende, som tilmelder sig sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab samt det praktisk-

⁶ Se bilag 5 i *Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen* for nærmere beskrivelse af indholdet i de frivillige kurser.

⁷ Størrelsen er opgjort på baggrund af optagelsesantal i 2017, sammenligning af de fem største og de fem mindste udbudssteder. Jelling, Esbjerg, Hjørring, Nørre Nisum og Skive alle har under 85 optagne i 2017, mens Campus Carlsberg, Aarhus, Frederiksbjerg, Odense og Aalborg alle har mere end 250 optagne i 2017. Bornholm er ikke medtaget, da de studerende kan tilmelde sig de frivillige kurser på Campus Carlsberg.

musiske områder. Modsat er der færrest studerende, som tilmelder sig kurserne færdselslære (inkl. førstehjælp), uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering samt skrivning og retorik. Se tabel 3-3 på næste side for en oversigt over antal tilmeldte studerende til de fem frivillige kurser fordelt på udbudssteder.

Tilrettelæggelse af frivillige kurser

Ser man slutteligt på tilrettelæggelsen af de udbudte kurser, tilkendegiver hovedparten af professionshøjskolerne, at undervisningen tilrettelægges således, at flest studerende har mulighed for at deltage, og dermed at undervisningen i de frivillige kurser placeres på skemafrie tidspunkter. F.eks. har en professionshøjskole udarbejdet et skema, hvor de studerende ved studiestart har et overblik over, hvornår de frivillige kurser udbydes, så de studerende har de bedste betingelser for at deltage i flest mulige frivillige kurser henover hele studiet. Generelt har de studerende på de fleste udbudssteder mulighed for at deltage i de frivillige kurser på tværs af årgange, mens det kun er få udbudssteder, hvor de studerende kun kan deltage på en bestemt årgang. Se eksempler i boksen nedenfor. Slutteligt er der to af professionshøjskolerne, som tilkendegiver, at de har et samarbejde enten internt mellem professionshøjskolens udbudssteder eller eksternt med en anden professionshøjskole, således at de studerende har mulighed for at tage kurset et andet sted, hvis det ikke oprettes/udbydes på det udbudssted, de studerende er tilknyttet.

Boks 3-5: Eksempler fra redegørelserne om samarbejde og tilrettelæggelse af frivillige kurser

Eksempel 1: Internt samarbejde mellem udbudssteder (Absalon)

Frivillige kurser udbydes i februar måned, hvor der er indlagt et skemamæssigt bånd på 3-4 uger til bl.a. frivillige kurser, studieture, ekskursioner mv. Studerende har mulighed for at vælge tilbud (frivillige kurser og moduler) på tværs af de to lokationer, hvis det ikke udbydes på deres primære lokation.

Eksempel 2: Eksternt samarbejde mellem professionshøjskoler (Metropol)

Ledelsen tilstræber at tilbyde de studerende et jævnt udbud af frivillige kurser. Som minimum skal hver studerende have mulighed for at vælge et frivilligt kursus i løbet af studietiden. Som oftest vil den enkelte studerende have mulighed for at vælge flere gange. Konkret beslutter ledelsen i forårssemesteret i forbindelse med årsplanlægningen, hvilke kurser der skal oprettes i det følgende studieår. Omkring færdselslære samt uddannelses- erhvervs og arbejdsmarkedsorientering har Metropol et velfungerende samarbejde med UCC om, at den ene institutions udbud tilbydes den anden institutions studerende.

Eksempel 3: Flest mulige årgange skal have mulighed for at deltage i de frivillige kurser (UC SYD)

Ved læreruddannelsen i Haderslev bliver kurserne tilrettelagt på en sådan måde, at så mange forskellige kategorier af studerende som muligt kan deltage. Det indebærer to undervisningsgange (hele dage, fredage) med en internetperiode imellem [de to fredage], hvor de studerende har mulighed for at arbejde med cases, opgaver m.m.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

Tabel 3-2: Antal undervisningstimer i frivillige kurser fordelt på læreruddannelsens 15 udbudssteder – angivet for senest oprettede kursus

	Metropol	Absalon		UC SYD		UCC		UCL		UCN		VIA				
	Frederiks- berg	Ros- kilde	Vord- ingborg	Haders- lev	Es- bjerg	Campus Carls- berg	Born- holm	Jelling	Odense	Aal- borg	Hjørring	Nørre Nis- sum	Silke- borg	Skive	Aar- hus	Gns.
Sundheds- og seksual- undervisning og fami- liekundskab	18	12	18	16	16	14	14	20	7,5	34	34	15	6	18**	20	18
Færdselslære (inkl. førstehjælp)	13	6	6	16	16	14	14	20	8	26	26	*	10	18**	20	15
Uddannelses-, erhvervs- og arbejds- markedsorientering	18	12	6	16	*	14	14	20	6	20	20	*	4	18**	20	14
Det praktisk-musiske område	37	12	12	20	20	21	21	20	43	24	24	20	20	20	20	22
Skrivning og retorik	18	12	12	16	*	14	14	20	43	48	48	12	20	20	24	23

N = 15 udbudssteder

*Note: *kurset har ikke været oprettet på udbudsstedet (siden 2013/2014), derfor er undervisningstimerne ikke angivet. **54 timer plus en praktikdag for de tre kurser tilsammen, hvilket giver 18 timer pr. kursus*

Tabel 3-3: Antal tilmeldte studerende til frivillige kurser fordelt på læreruddannelsens 15 udbudssteder – angivet for senest oprettede kursus

	Metropol	Absalon		UC SYD		UCC		UCL		UCN		VIA				
	Frederiks- berg	Roskilde	Vording- borg	Haders- lev	Esbjerg	Campus Carls- berg	Bornholm	Jelling	Odense	Aalborg	Hjørring	Nørre Nis- sum	Silke- borg	Skive	Aar- hus	
Sundheds- og seksual- undervisning og familie- kundskab	57	30	39	53	31	39	8	31	51	17	21	16	100	50	138	
Færdselslære (inkl. førstehjælp)	6	10	10	24	22	16	0	9	20	8	47	0	100	50	27	
Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsori- entering	20	20	12	**	**	15	0	*	16	10	23	0	100	50	60	
Det praktisk-musiske område	144	10	60	48	52	10	8	50	20	13	80	29	25	27	76	
Skrivning og retorik	16	10	19	***	3	24	0	9	0	0	33	21	20	15	55	

N = 15 udbudssteder

*Note: *ikke oprettet siden 2013, og der er ikke registreret antal tilmeldte studerende. **kurset har kun været udbudt i 2015/2016, men blev ikke oprettet, og der er ikke registreret antal tilmeldte studerende. *** kurset har kun været oprettet i 2013/2014, hvor antal tilmeldte ikke er registrere*

3.6 Talentforløb og profilinjer

I aftaleteksten til reform af læreruddannelsen er det hensigten, at den nye struktur for læreruddannelsen skal give *"rige muligheder for, at der kan udvikles talentforløb inden for uddannelsens ramme"*. Som følge heraf er professionshøjskolerne blevet bedt om at redegøre for deres udbud af talentforløb og profilinjer, hvordan de er tilrettelagt, om og hvordan de vil fremgå af de studerendes eksamensbevis, og hvor mange studerende der følger talentforløb og/eller profilinjer. Endelig er professionshøjskolerne blevet bedt om at redegøre for deres overvejelser i forhold til, hvorvidt de skal udbyde eller ikke udbyde talentforløb og profilinjer.

Talentforløb og profilinjer

Vi har i notatet valgt at definere talentforløb jf. talentbekendtgørelse af 08/03/2015 som værende: *"talentinitiativer i form af ekstra uddannelsesaktiviteter til særligt talentfulde studerende, der er optaget på en videregående heltidsuddannelse ved institutionen [...], sådan at en begrænset andel af de dygtigste og højt motiverede studerende får større faglige udfordringer"*. Modsat skal profilinjer opfattes, som en bestemt sammensat fagpakke, der toner uddannelsen i en bestemt retning.

Professionshøjskolerne adskiller i langt de fleste tilfælde mellem talentforløb og profilinjer, men nogle steder er talentforløbene knyttet an til profilinjerne. Eksempelvis har en professionshøjskole en naturvidenskabelig profilinje, hvor nogle studerende samtidigt følger et talentforløb inden for området. I tabellen er dette registreret både som en profilinje og et talentforløb, idet det ikke er alle studerende, der er på begge.

Tabel 3-4: Oversigt over talentforløb og profilinjer

	Antal oprettede talentforløb	Tilknytning til talentbekendtgørelsen	Antal profilinjer pr. professionshøjskole	Talentforløb/profilinjer fremgår af eksamensbeviset	Antal studerende pr. seneste årgang, som har profilinje/talentforløb
UCL	1	✓	2	✓	20
Metropol	0	-	2	✓	56
Absalon	2	✓	1	✓	30
UC SYD	2	✓	2	✓	36
UCC	1	✓	2	✓	44
UCN	0	-	4	✓	110
VIA	2	✓	0*	✓	8

Note: N = syv professionshøjskoler, Kilde: professionshøjskolernes redegørelser. *: VIA udbyder ikke profilinjer, som de studerende kan søge ind på, men udbyder en række specialiseringsmoduler, som giver de studerende mulighed for at tone deres uddannelse undervejs.

Ud fra ovenstående tabel ses det, at stort set alle professionshøjskoler udbyder både talentforløb og profilinjer. I tabellen fremgår udelukkende talentforløb, der er tilknyttet talentbekendtgørelsen. Eksempelvis er talentspor/talentmoduler, der udbydes på anden vis, ikke medtaget. En del af professionshøjskolerne tilkendegiver desuden, at de er i gang med at udvikle og oprette nye talentforløb, som først starter op på forårs- eller efterårssemestret i 2018, og at der over tid (siden 2013) er kommet flere studerende på talentforløb og på deres profilinjer. I den forbindelse er der også flere af professionshøjskolerne, som tilkendegiver, at det tager tid fra, at en profilinje eller talentforløb oprettes, og til de studerende begynder at tilmelde sig. Derfor tegner der sig et billede af, at desto længere tid profilinjen har eksisteret, desto flere studerende tilmelder sig profilinjen. Antallet af studerende på talentforløbene varierer på tværs af talentforløb mellem 4 og 20 studerende. Til svarende varierer antallet af studerende på profilinjerne mellem 8 og 37 studerende pr. profilinje.

Slutteligt ses det, at talentforløb og/eller profilinjer for samtlige professionshøjskoler også fremgår af eksamensbeviset, hvor praksis for hovedparten af professionshøjskolerne er, at talentforløb fremgår som et tillægsbevis til eksamensbeviset.

Udvælgelseskriterier for profilinjer og talentforløb

For hovedparten af professionshøjskolerne er der ikke nogen egentlig udvælgelsesproces til

profillinjerne, idet de studerende selv tilmelder sig profillinjen i starten af deres uddannelsesforløb. Derudover er der oftest specifikke kriterier, som skal være opfyldt. Eksempelvis kan kravet være, at den studerende har matematik med aldersspecialisering i 4.-10. klasse, hvis han eller hun ønsker en naturvidenskabelig profillinje.

I forhold til talentforløbene er det forholdsvis forskelligt, hvorvidt de studerende selv kan tilmelde sig med eksempelvis en motiveret ansøgning, som efterfølges af en samtale, eller om de studerende udvælges på baggrund af deres kompetencer. F.eks. tilkendegiver en professionshøjskole, at de studerende skal have et gennemsnit på minimum 7 efter afsluttet 4. semester på uddannelsen.

Opsummerende er det typiske billede, at det primært er de studerende selv, som tilmelder sig profillinjerne, mens der ikke er en overordnet fast praksis på tværs af professionshøjskolerne ift. udvælgelseskriterier for talentforløbene, idet de studerende både selv tilmelder sig med en motiveret ansøgning eller udvælges på baggrund af kompetencer. Eksempler på udvælgelseskriterier for profillinjer og talentforløb fremgår af boksen nedenfor.

Boks 3-6: Eksempler fra redegørelserne: Udvælgelseskriterier for profillinjer og talentforløb

Eksempel 1: Studerende tilmelder sig selv profillinjer

UC SYD:

Den naturvidenskabelige læreruddannelse [profilinje]: Den studerende har valgt en naturvidenskabelig indgang til læreruddannelsen allerede inden optagelsen og opfylder optagelseskravene til undervisningsfagene matematik (1.-6. og 4.-10.), biologi, geografi, natur/teknologi og fysik/kemi.

UCC:

Profilinjerne Advanced Science Teacher Education (ASTE) og Future Classroom Teacher (FCT): Den studerende vælger den ønskede profillinje, når han/hun søger optagelse på studiet. De sædvanlige optagelseskrav til uddannelsen og undervisningsfagene er gældende.

UCN:

De studerende er optaget i forhold til læreruddannelsens generelle optagelsesbetingelser. Derudover har de studerende skullet dokumentere adgangsniveau i forhold til engelsk på international profil, idræt på idrætsprofilen og musik på musikprofilen. Derudover afholdes der vejledende optagelsessamtaler for de studerende på musikprofilen.

Eksempel 2: Studerende opsøger selv talentforløb

UCC:

Talentforløbet vedr. internationalisering:

Den studerende tilmelder sig talentforløbet senest ved begyndelsen af 2. studieår. Den studerende vælger de aktiviteter, som indgår i talentforløbet, og skal dokumentere sin deltagelse.

UCL:

Den studerende skal udarbejde en motiveret ansøgning for at kunne blive indstillet til det akademisk rettede talentforløb. Ansøgningsskema findes via fælles talentside i UCL/stud.UCL. Ansøgningen skal fremsendes så tidligt som muligt til uddannelsens egen talentansvarlige. I forbindelse med udarbejdelse af ansøgning kan den studerende bede om et kort møde med den talentansvarlige fra egen uddannelse. I ansøgningen skal den studerende redegøre for:

- Egen motivation for at deltage i det akademisk rettede talentforløb
- Hvilket interesseområde den studerende kunne ønske sig, at forløbet placeres indenfor og herunder evt. ønsker til forskningsfelt
- Hvilke videnskabelige metoder, den studerende har særlig interesse for
- Hvor på uddannelsen, den studerende har ønske om, at talentforløbet bliver placeret

Eksempel 3: Studerende er særligt udvalgt til talentforløb på baggrund af kompetencer

VIA:

De studerende er udvalgt til talentforløbene ud fra opstillede kriterier, der har været synlige på studiet:

- Min. 7 i snit på gennemførte prøver
- Gennemført min. 4 semester på uddannelsen
- En motiveret ansøgning.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

De mest udbredte profillinjer

Fem af de syv professionshøjskoler skriver, at de udbyder en naturvidenskabelig profillinje, hvorfor denne profillinje er den mest udbredte på tværs af professionshøjskolerne. Herefter kommer en international profillinje med fokus på sprog herunder særligt engelsk sammen med en musikalsk profillinje, hvor der typisk er krav til de studerendes musikalske evner. Disse profillinjer går igen på to professionshøjskoler. Udover ovennævnte tre profillinjer er der også andre linjer som eksempelvis en praksisnær/erhvervspædagogisk profillinje, en idrætsprofilinje, en specialpædagogisk profillinje og en "Future Classroom Teacher" profillinje. For en oversigt over professionshøjskolernes udbud af talentforløb og profillinjer se bilag 1.

Boks 3-7: Eksempel fra redegørelserne: ASTE – en naturvidenskabelig profilinje (Metropol)

Udviklingen af ASTE er baseret på, at skolerne har behov for lærere med særlige og stærke lærerfaglige kompetencer inden for naturfag og matematik. ASTE søger at uddanne lærere, der kan tjene som rollemodeller og være naturvidenskabelige fyrtårne, som kan skabe en større interesse og forståelse for det videnskabelige verdensbillede i skolerne og på læreruddannelsen. ASTE er udviklet og drevet i samarbejde med UCC og KU. Uddannelsen er frem til den 1. januar 2018 støttet af Lundbeckfonden.

I ASTE har de studerende:

- Fire undervisningsfag: Matematik, geografi, biologi og fysik/kemi.
- Tre monofaglige moduler i matematik.
- To monofaglige moduler i geografi, biologi og fysik/kemi.
- Fire tværfaglige moduler, hvor de fire fag perspektiverer faglige områder som energi og klima, bæredygtighed og naturfaglig modellering.
- Lektionsstudier.

Et særligt element i ASTE er brugen af lektionsstudier, som kort kan defineres som *uddybning af fagligt indhold, planlægning, observation og refleksion over en konkret undervisningsaktivitet ("lektionen")*, som gennemføres af en gruppe af lærere i samarbejde med henblik på at udvikle disse læreres fælles viden om undervisning. Konkret betyder det, at ASTE-studerende samarbejder med forskellige skoler, som én dag om ugen stiller forskellige klasser til rådighed til lektionsstudier.

Kilde: Metropolis redegørelse

Professionshøjskolernes overvejelser omkring udbud af profilinjer og talentforløb

Der er fire professionshøjskoler, som beskriver deres generelle overvejelser omkring udbud af profilinjer og talentforløb, hvorfor nedenstående opsummering er lavet på baggrund af disse overvejelser.

Overordnet fremgår det, at professionshøjskolerne udbyder profilinjer og talentforløb for at bidrage til at sikre en høj kvalitet af læreruddannelsen samt at gøre læreruddannelsen til et attraktivt uddannelsesstilbud for talentfulde studerende og studerende med særlige interesser. Se eksempler i boksen nedenfor.

Boks 3-8: Eksempler fra redegørelserne: Overvejelser omkring udbud af profilinjer og talentforløb

Eksempel 1 (Metropol): læreruddannede med faglig tyngde

Både de eksisterende profilinjer samt det kommende [talentforløb] er et udtryk for, at Metropol ønsker at løfte den samfundsmæssige opgave, der ligger i at skabe nogle stærke professionsudøvere, der med deres faglige tyngde kan være spydspidser i deres kommende virke i professionen.

Eksempel 2 (UCN): En attraktiv læreruddannelse

I forhold til profilinjer har læreruddannelsens ledelse for det første overvejet og fokuseret på at skabe et uddannelsesstilbud, der er attraktivt for unge, der påtænker at arbejde med formidling for børn og unge.

Eksempel 3 (Absalon): En læreruddannelse af høj kvalitet

Vi er optaget af at tilrettelægge en læreruddannelse af høj kvalitet. Læreruddannelsen skal for os være et ambitiøst og krævende fuldtidsstudium, der formår at tiltrække de allerdygtigste studerende. Set i dette lys er profiler og talentforløb relevant, da de formår at tiltrække en helt ny målgruppe af studerende til uddannelsen, som ikke ville have valgt læreruddannelsen, hvis vi ikke havde haft disse profiler/talentforløb.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

En professionshøjskole tilkendegiver, at de f.eks. har oprettet en naturvidenskabelig profil med det formål at efterkomme efterspørgslen på naturvidenskabelige folkeskolelærere samt, at de fra sommeren 2018 opretter en sproglig profil for at efterkomme den sprogpoltiske dagsorden og sikre bedre sprogkompetencer i fremtiden.

Modsat ovenstående positive overvejelser er der også en enkelt professionshøjskole, som tilkendegiver, at de har en opmærksomhed på, at der bliver skabt et fokus på uddannelsen, hvor man distancerer mellem de dygtige og mindre dygtige. Dette kan altså tolkes som en negativ sideeffekt.

4. UNDERVISNINGEN PÅ LÆRERUDDANNELSEN

I dette kapitel behandles en række temaer i relation til undervisningen på læreruddannelsen. Først beskrives det, hvordan professionshøjskolerne arbejder med at skabe sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfag. Dernæst behandles hhv. undervisningen i specialpædagogik og undervisningen af tosprogede, vejledning i forbindelse med bachelorprojektet, it og nye medier i undervisningen, arbejdet med entreprenørskab og innovation og den individuelle musikundervisning på læreruddannelsen. Afslutningsvist præsenteres det, hvordan professionsskolerne har oplevet implementeringen af de to nye fag, håndværk og design samt madkundskab.

Kapitlet er udarbejdet på baggrund af professionshøjskolernes besvarelser af spørgsmål Q7-Q8 samt Q13-Q17 i redegørelserne.

4.1 Sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfag

Reformen af læreruddannelsen lagde op til, at grundfagligheden i læreruddannelsen skal styrkes, bl.a. ved at der nu er fastsat to kompetencemål med to selvstændige eksaminer for lærernes grundfaglighed. Det er imidlertid også centralt, at grundfagligheden kobles til undervisningsfagene og omvendt, bl.a. så de studerende lærer at træffe didaktisk begrundede valg i undervisningsfagene.

Professionshøjskolerne er blevet bedt om at redegøre for, hvordan de arbejder med at skabe sammenhæng mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene, og hvilke eventuelle udfordringer der er forbundet hermed.

Forskellige tilgange til at skabe sammenhæng

Professionsskolerne arbejder med at skabe sammenhæng mellem lærerens grundfaglighed og undervisningsfagene på flere forskellige måder, som relaterer sig til både uddannelsens struktur, modulernes udvikling og indhold, praktik og bacheloropgaven. Hvor det særligt er de to sidstnævnte tilgange (praktik og bacheloropgaven), som går igen på tværs af professionshøjskolernes redegørelser, varierer det i høj grad, hvorvidt professionshøjskolerne peger på modulstrukturen og indholdet af modulerne som en måde at arbejde med at skabe sammenhæng på.

Struktur:

- Placering af moduler i lærerens grundfaglighed gennem hele uddannelsen
- Holddannelse, hvor de studerende har samme undervisningsfag og samme undervisergruppe i hhv. undervisningsfaget, pædagogik og lærerfaglighed.
- Kontinuerligt teamsamarbejde blandt undervisere, der samarbejder om den samme gruppe af studerende og evt. en teamkoordinator.

Moduler:

- Intromoduler i begyndelsen af uddannelsen, der bringer de studerendes undervisningsfag i spil i tæt samspil med pædagogiske teorier
- Undervisere fra undervisningsfag og lærerens grundfaglighed samarbejder om udvikling og gennemførelse af specialiseringsmoduler.

Praktik:

- Undervisere fra undervisningsfag og lærerens grundfaglighed samarbejder om praktikforberedelse
- Undervisere fra både undervisningsfag og lærerens grundfaglighed deltager i vejledningen af de studerende i forbindelse med praktikopgave og kompetencemålsprøven.

Boks 4-1. Eksempel fra redegørelserne: Sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfag gennem praktikforberedelse (Absalon)

De studerende følger et fag, der forbereder de studerende til hvert praktikforløb. Holdene inddeles, så alle studerende har samme undervisningsfag, og der tilknyttes både en underviser fra undervisningsfaget og fra lærerens grundfaglighed. I fællesskab planlægger de studerende praktikundervisningen. Praktikforberedelsen er tilrettelagt således, at de studerende får mulighed for at fordybe sig i undervisningsplanlægning, klasseledelsesstrategier, relationsarbejde ud fra et dobbelt perspektiv. Det dobbelte perspektiv skal forstås som det faglige perspektiv (undervisningsfaget) med fokus på indhold, progression, mål for faget, formidlingsformer, arbejdsmetoder, samarbejdsformer og det alment didaktiske/psykologiske perspektiv (lærerens grundfaglighed) med fokus på elevernes forudsætninger, differentiering, læringsstrategier, relationsdannelse mv. Begge undervisere er vejledere for den studerende i forbindelse med praktikopgaven og kompetencemålsprøven.

Kilde: Absalons redegørelse

Bacheloropgaven:

- De studerende arbejder med en problemstilling, der relater sig til både et undervisningsfag og lærerens grundfaglighed
- Undervisere fra undervisningsfag og lærerens grundfaglighed samarbejder om den bachelorforberedende undervisning
- Undervisere fra både undervisningsfag og lærerens grundfaglighed deltager i vejledningen af de studerende i forbindelse med bacheloropgaven.

Udfordringer i forhold til at skabe sammenhæng

Mens tre professionshøjskoler fremhæver, at modulstrukturen grundlæggende understøtter sammenhæng mellem grundfaglighed og undervisningsfagene, er der tre andre professionshøjskoler, der skriver eksplicit, at modulstrukturen skaber udfordringer i relation til denne sammenhæng. Dette er eksempelvis, at det kan være svært for underviserne at finde tid til at arbejde med sammenhængen til andre fag, fordi de har mange moduler og hold samtidigt (konsekvens af en modulopbygget uddannelse med forholdsvis små moduler), og/eller fordi de føler sig pressede af de mange videns- og færdighedsmål, de studerende skal opfylde.

I den forbindelse er der også et par professionshøjskoler, der understreger, at der ikke længere er strukturelle forpligtelser til at samarbejde, hvilket var tilfældet med 0,2-samarbejdet⁸, som fremgik af den tidligere bekendtgørelse.

En anden udfordring relaterer sig til undervisningsfagets størrelse. I "små" undervisningsfag, hvor der er få studerende, kan det være svært at etablere stamhold. Samlæsning af årgange eller fag kan give udfordringer i forhold til at skabe sammenhæng mellem undervisningsfaget og lærerens grundfaglighed.

⁸ "0,2-samarbejdet" henviser til det samarbejde mellem linjefaget og det pædagogiske element, som blev fastlagt med 2006-bekendtgørelsen. I bekendtgørelsen fremgik det, at 20 pct. af ressourcerne i linjefaget skulle anvendes på en pædagogisk/didaktisk dimension.

4.2 Pædagogik og lærerfaglighed

Et af reformens formål er at styrke lærernes grundfaglighed, herunder pædagogik og lærerfaglighed. I dette afsnit præsenteres det derfor, hvordan undervisningen, der kvalificerer til kompetenceområdet 3 (specialpædagogik) og 4 (undervisning af tosprogede elever) i pædagogik og lærerfaglighed, tilrettelægges på læreruddannelsen på de syv professionshøjskoler⁹.

Pædagogik og lærerfaglighed består af fire kompetenceområder:

1. Elevens læring og udvikling
2. Almen undervisningskompetence
3. Specialpædagogik
4. Undervisning af tosprogede.

Udover tilrettelæggelsen af undervisningen redegøres endvidere for omfanget af undervisning og vejledning i de to kompetenceområder på de syv professionshøjskoler.

Alle professionshøjskoler har tilrettelagt undervisningen i de to kompetenceområder i to separate moduler. På nær én, har alle professionshøjskoler endvidere valgt at lægge undervisning i kompetenceområde 3, specialpædagogik, tidligere på studiet end undervisning i kompetenceområde 4, undervisning af tosprogede elever, men derudover varierer det mellem professionshøjskolerne, hvornår i uddannelsen de to moduler er placeret.

Fire af de syv professionshøjskoler har valgt at placere de to moduler på 3. og 4. år af hensyn til at sikre progression i uddannelsen, således at undervisningen i disse moduler bygger oven på moduler, hvor studerende undervises i almene pædagogiske og didaktiske områder. Ved at placere de to moduler sent i uddannelsen mener professionshøjskolerne, at det kan knytte an til alle undervisningsfag og bachelorprojektet. Derudover fremhæver en professionshøjskole, at de studerende yderligere har mulighed for at bygge oven på de to nævnte moduler ved at vælge det som specialiseringsmodul eller ligefrem skrive sig ind på professionshøjskolens profillinje i specialpædagogik¹⁰. Eksempler på placering sent på studiet samt argumenterne herfor fremgår af boksen nedenfor.

⁹ Se kapitel 3 §9 i bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen for oversigt over 'lærernes grundfaglighed', herunder pædagogik og lærerfaglighed samt bilag 1 til bekendtgørelsen

¹⁰ Denne linje oprettes i 2018

Boks 4-2: Eksempler fra redegørelserne: Placering af undervisning i specialpædagogik og undervisning af tosprogede

Eksempel 1: Placeret sidst i uddannelsesforløbet (Absalon)

Pædagogik og lærerfaglighed (PL) på Absalon består af fem moduler (eksempel fra sommeroptag):

- Jeg skal være lærer (1. år)
- Elevens læring og udvikling (1. år)
- Almen undervisningskompetence (2.år)
- Specialpædagogik (3.år)
- Undervisning af tosprogede (4.år)

[...] Placeringen er valgt, så der er en professionsorienteret progression - fra det almene til det specialiserede - igennem hele uddannelsen frem mod de studerendes afsluttende bachelor-projekt. [...] I 2013, hvor den nye læreruddannelse, LU13 var helt ny, placerede Absalon modulet "Specialpædagogik" før end de studerende fik modulet "Almen undervisningskompetence". I 2015 ændrede Absalon imidlertid rækkefølgen af modulerne; særligt på ønske fra de studerende, der gav udtryk for, at de havde behov for nogle mere basale almen didaktiske begreber tidligere i uddannelsesforløbet - og inden de skulle forholde sig til det specialpædagogiske område og området 'undervisning af tosprogede'.

Eksempel 2: Sammenhæng mellem de to kompetenceområder (UC SYD)

PL 3-modulet [specialpædagogik] følges typisk af studerende på deres tredje studieår, og PL 4 [undervisning af tosprogede elever] på fjerde studieår.

PL 3 og PL 4 samarbejder om temaer, som går på tværs af kompetenceområderne og planlægger fælles oplæg. Eksempel på et tema er "Kulturmøde og det flerkulturelle klasserum". Begge moduler rummer elementer af inklusion, som kræver en særlig forståelse og rummelighed i forhold til elever med særlige behov. Generelt hænger det sammen med elevernes udvikling og læring samt tilrettelæggelse af undervisning, men med afsæt i andre typer læringsforudsætninger.

Eksempel 3: Sammenhæng til de øvrige kompetenceområder (UCC)

De to kompetenceområder "Specialpædagogik" (PL3) og "Undervisning af tosprogede elever" (PL4) varetages i et basismodul pr. område. [...] Basismodulerne PL3 og PL4 er placeret på uddannelsens 6., 7. eller 8. semester. Modulerne er således placeret til sidst i uddannelsen, idet de bygger videre på kompetenceområde 1 "Almen undervisningskompetence" og kompetenceområde 2 "Elevens læring og udvikling". Holdene sammensættes ud fra den studerendes tredje undervisningsfag og praktikkniveau III, således at den studerende kan anvende færdigheder og viden fra PL3 og PL4 i sit studie i undervisningsfaget og i praktikken.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

To af professionshøjskolerne har modsat de andre lagt de to moduler tidligt i uddannelsen for at knytte det til det første undervisningsfag, som afsluttes tidligt i uddannelsen.

Den sidste professionshøjskole har lagt specialpædagogik sent i uddannelsen, som de fire førstnævnte, men har placeret modulet om undervisning af tosprogede elever tidligt i uddannelsen. Det fremgår ikke, hvorfor denne professionshøjskole har valgt en omvendt model end de andre professionshøjskoler.

Udover placering fremgår det af redegørelserne, at alle har valgt at give de studerende 10 ECTS-point i hvert kompetenceområde, men at timetallet varierer mellem professionshøjskolerne. I tabelloversigten nedenfor vises variationen.

Tabel 4-1: Oversigt over det samlede antal undervisnings- og vejledningstimer for de to kompetenceområder; specialpædagogik og undervisning af tosprogede elever

Professionshøjskole	Undervisnings- og vejledningstimer (å 60 minutter)	
	Specialpædagogik	Undervisning af tosprogede
Metropol	51	51
UCN	55	55
UCL	66	66
UCC	51-56*	51-56*
UC SYD	73	73
Absalon	59	59
VIA	51	51
Samlet (gns.)	58-59	58-59

Note: *UCC giver de studerende 4-7 timers vejledning, hvorfor der er angivet et interval.

Af tabellen ovenfor fremgår det, at det varierer mellem 51 og 73 timers samlet undervisnings- og vejledningstid i de to kompetenceområder afhængigt af, hvor den studerende tager sin uddannelse.

Udover denne angivelse har professionshøjskolerne medsendt modulbeskrivelser, lektionsplaner samt eventuelle rammeplaner for de to kompetenceområder. En oversigt over fremsendte bilag fremgår nedenfor.

Tabel 4-2: Oversigt over bilag, som indeholder modulbeskrivelser og lektionsplaner

Professionshøjskole	Titel på bilag
Metropol	Bilag 4 Q8.A Lektionsplan Specialpædagogik Bilag 5 Q8.B Modulbeskrivelse fra studieordningen Specialpædagogik Bilag 6 Q8.C Lektionsplan for undervisning af tosprogede Bilag 7 Q8.D Modulbeskrivelse fra studieordningen Undervisning af tosprogede
UCN	Bilag - Q8.A Undervisning af tosprogede elever Bilag - Q8.B Specialpædagogik Bilag - Q8.C Andetsprogpædagogik Bilag - Q8.D Elever i komplicerede læringssituationer
UCL	Bilag Q8 a) Specialpædagogik og tosprogede Bilag Q8 b) Modulbeskrivelser LG-M4 og LG-M5 Bilag Q8 c) Tekst til studieordning om studieprodukter Bilag Q8 d) Vejledning til den eksterne prøve i PL 20151217
UCC	Bilag Q8A UCC Modulbeskrivelser
UC SYD	Bilag 8.1 Modulplan, PL 4 Bilag 8.2 Deltagelsespligtige opgaver, PL 4
Absalon	Q8 - Bilag 1 - Modulplan - Specialpædagogik Q8 - Bilag 2 - Modulplan - Undervisning af tosprogede
VIA	Q8.1: Modulbeskrivelse Specialpædagogik Q8.2: Studieplan Specialpædagogik, Læreruddannelsen i Aarhus, 2017 Q8.3: Modulbeskrivelse Undervisning af tosprogede Q8.4: Studieplan Undervisning af tosprogede elever, Læreruddannelsen i Silkeborg, 2017

4.3 Vejledning i forbindelse med bachelorprojekt

Som led i reformen af læreruddannelsen stilles der nye krav til bachelorprojektet, bl.a. at de studerende skal skrive med udgangspunkt i en empirisk problemstilling. I forlængelse heraf er professionshøjskolerne blevet bedt om at angive antallet af undervisnings- og vejledningstimer i tilknytning til bachelorprojektet. Af nedenstående tabel fremgår disse tal angivet klokketimer á 60 minutter.

Tabel 4-3: Undervisning og vejledning i forbindelse med bachelorprojektet

	Antal undervisningstimer pr. studerende i tilknytning til bachelorprojektet	Antal vejledningstimer pr. studerende i tilknytning til bachelorprojektet
Absalon	57	11
Metropol	27	6
UC SYD	45	9
UCC	49	4-5
UCL	40	6
UCN	38	12
VIA	60	6
Samlet (gns.)	45	8

Note: N = 7 professionshøjskoler. Undervisnings- og vejledningstimer er angivet i klokketimer á 60 minutter. Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser.

Ser man på ovenstående tabel, fremgår det, at antallet af vejledningstimer i forbindelse med bachelorprojektet varierer fra 4 til 12 timer på tværs af de syv professionshøjskoler. Derudover angiver seks af professionshøjskolerne, at de studerende udover den individuelle vejledning også har mulighed for klyngevejledning/vejledning i grupper. Af redegørelserne fremgår det, at hovedtendensen på de syv professionshøjskoler er, at der overordnet er afsat et fast timetal til vejledning, men også at der på flere af professionshøjskolerne er mulighed for yderligere vejledning for de studerende, som har brug for det. På størstedelen af professionshøjskolerne ligger vejledningstimerne primært samtidig med selve udarbejdelsen af bachelorprojektet, mens kun få af vejledningstimerne er tilknyttet det teoretiske bachelormodul. Hvis der er vejledningstimer tilknyttet det første bachelormodul, skyldes det som oftest, at de studerende udarbejder opgaver, som fungerer, som et forberedelsesarbejde til det endelige bachelorprojekt. Omfanget af disse vejledningstimer er oftest begrænset.

I forhold til tilrettelæggelse af bachelorprojektet tilkendegiver et flertal af professionshøjskolerne, at de tilrettelægger bachelorprojektet med to moduler af hver 10 ECTS-point, hvoraf det første modul typisk indeholder undervisningslektioner i teori og metoder, som senere skal bruges i den individuelle bachelorskrivning. Bachelormodul 1 ligger typisk på 6. eller 7. semester, mens bachelormodul 2 oftest ligger på 8. semester. Det varierer lidt ift., om bachelormodul 2 primært er afsat til, at studerende skriver og udarbejder bachelorprojektet, eller om der også er undervisning på dette modul. Vejledningstimerne ligger primært på bachelormodul 2, hvor de studerende udformer bachelorprojektet. Bachelorprojektet har på de syv professionshøjskoler alle et omfang svarende til 20 ECTS-point¹¹. På de professionshøjskoler, hvor bachelorprojektet ikke er struktureret som to moduler, er det typisk sådan, at der er undervisning på i alt tre semestre, fordelt med 5 ECTS-point på to semestre og de sidste 10 ECTS-point til selve udarbejdelsen af bachelorprojektet. Undervisningstimetallet på tværs af bachelormoduler varierer mellem 27 og 60 timer afhængigt af professionshøjskolen.

Overordnet set er tilrettelæggelsen af undervisningen og vejledningen primært den samme på tværs af professionshøjskolernes udbudssteder, om end det også på enkelte professionshøjskoler kan være variation på tværs af udbudsstederne. Se eksempler på tilrettelæggelse af undervisning i forbindelse med bachelorprojektet i boksen herunder.

¹¹ I § 4 i Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen BEK nr 593 af 01/05/2015 står der, at bachelorprojektet kan være 10 til 20 ECTS, men i praksis er det fastlagt på tværs af de syv professionshøjskoler, at bachelorprojektet er normeret til 20 ECTS.

Boks 4-3: Eksempler fra redegørelserne: Tilrettelæggelse af undervisning og vejledning i forbindelse med bachelorforløbet

Eksempel 1: Bachelorforløbet er opdelt i 2 moduler (Absalon)

Bachelormodul 1 (BA1): Dette modul ligger enten på 6. eller 7. semester for hhv. optag på vinter- eller sommeroptag. Modulet har titlen: 'Forsknings- og innovationskompetencer i relation til klasserum, skole og samfund'. Her arbejdes med videnskabsteori, metode og undersøgelsesdesign, og de studerende foretager pilotundersøgelser og foreløbig empiriindsamling til deres kommende professionsbachelorprojekt. Der er deltagelsespligtige elementer i form af kvalitative og kvantitative undersøgelser, og afslutningsvis udarbejdes og præsenteres et samlet design for bachelorprojektet. [...]

Bachelormodul 2 (BA2): I dette modul på 8. semester udarbejdes selve bachelorprojektet. De studerende organiseres for de flestes vedkommende i klynger efter fag (eller andre kategorier, afhængigt af deres problemstilling). De studerende tilknyttes vejledere på baggrund af deres foreløbige problemstilling og tilknytning til undervisningsfag.

Eksempel 2: Bachelorforløbet er opdelt i tre moduler (UCC):

På læreruddannelsen i UCC arbejdes der i særlig høj grad med bachelorprojektet på tre af uddannelsens semestre: 1., 6. og 8. semester.

1. semester: På 1. semester indgår bachelorprojektet i intromodulet med 5 ECTS-point.

6. semester: På 6. semester beskæftiger de studerende sig med bachelorprojektet i form af et BA1-modul: At undersøge lærerfaglige problemstillinger i grundskolen. Modulet er på 65 undervisningslektioner. Bachelorprojektet indgår med 5 ECTS-point. Modulet forbereder til bachelorprojektet og har fokus på lærerfaglige problemstillinger i grundskolen. I modulet beskæftiger den studerende sig med, hvordan der skabes viden af relevans for lærervirksomhed. Den studerende arbejder i modulet med tre stadier i en undersøgelse:

- Identifikation og formulering af lærerfaglige problemstillinger
- Undersøgelsesmetode og -design, herunder produktion af empiri
- Analyse af empirisk materiale

8. semester: På 8. semester arbejder de studerende med sidste del af bachelorforløbet BA2: At gennemføre et bachelorprojekt. [...] Lokalt udarbejdet modul på 10 ECTS-point. Modulet har fokus på design, gennemførelse og formidling af egne og andres undersøgelser af lærerfaglige problemstillinger.

Eksempel 3: Vejledning i forbindelse med bachelorprojektet (UC SYD)

Modulet "Bachelor 2", typisk på fjerde årgang, rummer selve udformningen af projektets skriftlige del og den tilhørende vejledning. Vejledningen udgør fem timer pr. studerende (ingen reduktion ved grupper). Alt efter fordelingen af emner og vejledere bliver noget af denne vejledning slået sammen til gruppevejledning (hvorved de studerende er sammen med deres vejleder i mere end fem timer). Forløbet rummer desuden fælles oplæg for alle bachelorskrivende.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

4.4 It og nye medier i læreruddannelsen

I forbindelse med LU13 blev det besluttet, at it og nye medier skal indgå som dimension i kompetencemålene for både lærerens grundfaglighed og de enkelte undervisningsfag. En national, tværgående arbejdsgruppe har i forlængelse heraf arbejdet med at tilvejebringe en systematisk oversigt over den bedste og mest relevante forsknings- og udviklingsbaserede viden inden for it og nye medier i folkeskolen samt at sikre formidling af denne viden til nationale og lokale faggrupper i læreruddannelsen.

I dette afsnit beskrives professionshøjskolernes arbejde med at integrere it og nye medier i læreruddannelsen. Professionshøjskolerne er dels blevet bedt om at redegøre for, hvorvidt de fra ledelsens side har en strategi for anvendelsen af it og medier og dels for, hvordan it og medier inddrages i undervisningen.

Strategi og kapacitetsopbygning

Redegørelserne giver det overordnede indtryk, at it og digitalisering er en strategisk prioritet på alle professionshøjskoler – både som et prioriteret selvstændigt kompetenceområde og som et middel til at styrke de studerendes læring. Professionshøjskolernes beskrivelser af deres strategi for it og medier i undervisningen efterlader dog det indtryk, at det varierer, hvor mange og hvilke initiativer professionshøjskolerne har sat i værk for at styrke undervisningen *i* og *med* it og medier.

Alle professionshøjskoler har en it-strategi og fem ud af de syv professionshøjskoler henviser til en *nedskrevet* it- eller digitaliseringsstrategi, som i de fleste tilfælde er gældende for den samlede uddannelsesinstitution. Af strategierne fremgår det, at professionshøjskolerne dels har et strategisk fokus på at styrke de studerendes it- og/eller teknologiforståelse, og dels på at styrke undervisernes anvendelse af it og medier i undervisningen med henblik på at understøtte pædagogiske og didaktiske formål – og i nogle tilfælde også med henblik på at styrke fleksibiliteten. Sidstnævnte er særligt tilfældet på de professionshøjskoler, som er optagede af at udvikle MOOCS eller hele blended learning eller onlineuddannelser og -moduler.

Fire professionshøjskoler skriver eksplicit, at den strategiske prioritering har udmøntet sig i en generel kapacitetsopbygning inden for it og medier på en eller flere af følgende måder:

- Kompetenceløft blandt alle undervisere. Her varierer det, om der er tale om et generelt it-didaktisk kompetenceløft, fx i regi af professionskapacitetsprojektet, som alle professionshøjskolerne deltager i, eller om det er kompetenceudvikling inden for et mere afgrænset område, fx produktionen af MOOCS.
- Deltagelse i større forsknings- og udviklingsprogrammer inden for digitale læremidler, digitale teknologier, digitale læringsmiljøer, it-didaktik mv.
- Investering i support- og ressourcefunktioner samt fysiske rammer (fx "makerspaces" og andre fremtidssikrede og teknologiunderstøttede læringsrum).

Boks 4-4. Eksempel fra redegørelserne: Udviklingsprojekt med tilknyttet læringsrum og profillinje (UCC)

UCC's Future Classroom Lab er en del af EU-samarbejdet European Schoolnet, hvor Center for Undervisningsmidler og UCC varetager det danske ambassadørskab for Future Classroom Lab. UCC's Future Classroom Labs vision er at finde nye veje til at forstå og arbejde med teknologier i undervisningssammenhænge. Centeret samarbejder med en lang række teknologiudbydere om at udvikle nye undervisningsformer, læringsrum og tilgange til integration af teknologi i undervisningen.

Profillinjen Future Classroom Teacher er tilknyttet Future Classroom Lab som 'klasserum', hvilket giver nye uddannelsesmæssige muligheder for at eksperimentere med ny teknologi, det 21. århundredes kompetencer, udvikling af fag og eksplorative undervisningsformer.

Kilde: UCC's redegørelse

Foruden ovenstående henviser alle professionshøjskoler til det nationale samarbejde om it og medier, som sker i regi af Læreruddannelsens Ledernetværk, og til arbejdsgruppens rapport 'It og nye medier i læreruddannelsen'¹².

Inddragelse af it og medier i undervisningen

Professionshøjskolerne anvender flere forskellige tilgange til at forberede de studerende på at anvende it og medier i deres praksis. For det første fremhæver stort set alle professionshøjskoler, at de regelmæssigt udbyder *specialiseringsmoduler og eventuelt kortere kurser med fokus på it og medier*, som typisk har det dobbelte perspektiv, hvor de studerende dels skal udvikle deres egne it-didaktiske og it-fagdidaktiske kompetencer og dels skal være i stand til at udvikle elevernes it- og teknologiske kompetencer. De studerende undervises på sådanne moduler eksplicit i it-didaktik og digitale læremidler med henblik på at udvikle færdigheder i at hhv. planlægge, gennemføre og udvikle undervisning med og om it og medier i skolen. Undervisningen kan også beskæftige sig med, hvilken betydning it og medier har for elevers læring, trivsel og udvikling, og herunder elevernes digitale dannelse, og hvilken betydning læringsplatforme eller Learning

¹² <http://www.laereruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/It-og-nye-medier-i-folkeskolen-Rapport-2014.pdf>

Management Systems (LMS)¹³ har for lærerens arbejde og kommunikation med elever, forældre og kollegaer. Tre professionshøjskoler skriver endvidere, at disse temaer introduceres for alle de studerende som led i moduler knyttet til pædagogik og lærerfaglighed.

For det andet nævner alle professionshøjskoler, at it og medier er *integreret i de enkelte fag*. Gennem undervisernes eksemplariske brug af it og medier forberedes de studerende på at kunne bruge it og medier i deres undervisningspraksis. Ligeledes udvikler de studerende deres kompetencer ved at skulle analysere og selv arbejde med at udvikle it-didaktiske undervisningsforløb, og herunder at skulle forholde sig til pædagogiske og didaktiske potentialer ved de forskellige typer af it og medier.

Selvom alle professionshøjskoler skriver, at it og medier er skrevet ind i studieordningen eller er et obligatorisk element i eller krav til alle fag, er det ikke på baggrund af redegørelserne muligt at afgøre, hvor systematisk og i hvilket omfang det sker i praksis på tværs af de syv professionshøjskoler. En undtagelse er Metropol, som har beskrevet, hvordan de mere systematisk har arbejdet med at integrere it og medier i fagene (se nedenfor).

Boks 4-5. Eksempel fra redegørelserne: Tilgang til integration af it i fagene (Metropol)

Et af de 5 mål i Metropols *Strategi 2020 – 5 mål for 2013-20* drejer sig om adgang til viden 24/7. Til målet knytter sig to ambitioner, hvoraf den ene er: *"90% af de studerende oplever, at uddannelsen i tilstrækkelig grad inddrager IT som en del af undervisningen"*. Hvert år udarbejdes handleplaner for hver af uddannelserne på Metropol, som adresserer målsætningerne i strategien. På baggrund af målene i handleplanen for 2016 arbejdede alle fag på læreruddannelsen på Metropol med udvikling af planer for digital læring. [...]

Indsatsen i forhold til it og medier i undervisningen har bidraget til, at der er sket en bevægelse fra at afholde separate kurser og workshops omkring it og medier til, at it og medier nu er integreret i de enkelte fag. Læreruddannelsens Pædagogiske Mediecenter (PMC) har spillet, og spiller, en aktiv rolle i denne bevægelse. I samarbejde med PMC har alle fag fået indlejret planer for digital læring, det vil sige konkrete tiltag, der sikrer, at faget har gjort sig særlige tanker omkring fagets forhold til teknologier. Dette bevirker, at mediecenteret kan bruge planerne som et aktivt redskab til at finde de steder i undervisningen, som har størst gavn af støtte fra PMC, og hvor PMC derfor aktivt kan byde ind.

Kilde: Metropols redegørelse

Endelig er der et eksempel på en *profillinje*, hvor de studerende arbejder med at undersøge, eksperimentere med og forholde sig kritisk-konstruktivt til teknologier som vilkår i en moderne skole. Derudover skal de studerende inddrage en bred vifte af teknologier i deres projekter (se også afsnit 2.4. om talentforløb og profillinjer).

Når der ses nærmere på, hvordan professionshøjskolerne mere konkret inddrager it og medier i undervisningen, sker det på flere forskellige måder, som er listet nedenfor:

- E-læring (fx MOOCS, blended learning, flipped classroom): De studerende har mulighed for at følge hele eller dele af undervisningen online, enten i form af videoer og andre digitale formater eller virtuel undervisning via fx Adobe Connect.
- Produktion (fx præsentationer, videoer, websider): Underviserne og de studerende bruger it og medier til at producere produkter, som kan understøtte deres formidling og undervisning.
- Samarbejde og deling: Undervisere og studerende bruger it til at kommunikere med hinanden samt dele og samproducere viden. Det kan fx være gennem wikis, blogs, chatforums, Padlet, Google's redskaber og sociale medier. Flere af disse redskaber er typisk en del af professionshøjskolernes LMS (Learning Management System), som udgør den digitale kerne for undervisningen.
- Studenterrespons (fx Socrative, Kahoot): Undervisere bruger studenterresponsmedier til at engagere og få øjeblikkelig respons fra alle studerende.

¹³ Et LMS er en online platform, der understøtter administration og gennemførelse af samt kommunikation omkring undervisnings- og læringsaktiviteter.

- Didaktiske digitale læremidler: De studerende anvender (og analyserer) digitale didaktiske læremidler fra fx Clionline, Alinea og Gyldendal.
- Funktionelle it-redskaber: De studerende anvender it-redskaber til programmering, fx simuleringer af eksperimenter og til dataindsamling og -analyse.
- Spil/gamification: Undervisere og de studerende beskæftiger sig med og evt. udvikler digitale spil, der kan understøtte læring af et bestemt emne (fx arbejde med Minecraft i geometriundervisningen).

Produktion, samarbejde og deling er i redegørelserne de mest nævnte tilgange til at inddrage it og medier i undervisningen.

4.5 Entreprenørskab og innovation

Entreprenørskab og innovation indgår som element i den nye læreruddannelse. I aftaleteksten lægges der op til, at entreprenørskabsideen formuleres i et eller flere vidensområder i kompetencemålsbeskrivelserne for relevante undervisningsfag, sådan at lærerne uddannes til at kunne inspirere eleverne i forhold til entreprenørskab og innovation. En national, tværgående arbejdsgruppe har i forlængelse heraf arbejdet med at tilvejebringe en systematisk oversigt over den bedste og mest relevante forsknings- og udviklingsbaserede viden inden for it og nye medier i folkeskolen samt at sikre formidling af denne viden til nationale og lokale faggrupper i læreruddannelsen.

I redegørelsen er professionshøjskolerne blevet bedt om at redegøre for, hvordan de arbejder med at integrere entreprenørskab og innovation i undervisningen. Det overordnede billede er, at professionshøjskolerne arbejder med dette gennem udbud af specialiseringsmoduler samt særlige forløb med fokus på netop dette og/eller ved at integrere det som element i undervisningsfagene.

Professionshøjskolerne skriver stort set alle, at de udbyder tværfaglige eller tværprofessionelle specialiseringsmoduler med et specifikt fokus på innovation og entreprenørskab. Ligeledes er der professionshøjskoler, som skriver, at de udbyder frivillige kurser og/eller særlige forløb med dette fokus, eksempelvis talentforløb eller profillinjer (se også afsnit 2.4. om talentforløb og profillinjer).

Tre professionshøjskoler fremhæver yderligere, at innovation og entreprenørskab indgår som et obligatorisk element eller dimension i alle undervisningsfag. Én professionshøjskole skriver, at det er skrevet ind i studiebekendtgørelsen for *udvalgte* fag, og en anden skriver, at målene for mange moduler forudsætter et fokus på entreprenørskab og innovation.

I de eksempler, professionshøjskolerne beskriver, kan der identificeres flere forskellige konkrete tilgange til at integrere innovation og entreprenørskab i undervisningen. Der er for det første en række eksempler på, at *de studerende undervises eksplicit i innovationsteorier, -processer og -modeller*. Flere professionshøjskoler arbejder eksempelvis med KIE-modellen og "Design Thinking". Nedenfor fremgår eksempler på konkrete materialer.

Boks 4-6. Eksempler på materialer

Bøger:

- Funch, I og Kromann, E: KIE-modellen – Innovativ undervisning i videregående uddannelser, Erhvervsskolernes Forlag 2009 (med dertilhørende tool box).
- Rohde, L & Olsen, A: Innovative elever – Undervisning i FIRE-faser, Akademisk Forlag 2013

Publikationer:

- Nordisk Ministerråd: Fra drøm til virkelighed: Om nordiske kompetencemål og didaktiske principper for undervisning i entreprenørskab, <http://www.ffe-ye.dk/media/783491/fra-droem-til-virkelighed.pdf>

Websider:

- Idéidé: <http://ideide.dk/> didaktisk læremiddel
- Den kreative platform: <http://www.uva.aau.dk/materialer-vaerktoejer/>
- Inno-elev: <http://astra.dk/projektboersen/projekter/innovative-elever-l%C3%B8ser-virksomhedsproblemer>
- KIE-modellen: <http://kie-modellen.dk/>

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

For det andet er der eksempler på moduler og forløb, som indebærer, at *de studerende med afsæt i teoretisk viden selv skal arbejde innovativt med en konkret problemstilling*, som typisk resulterer i udvikling af et produkt. Der er både eksempler på problemstillinger og produkter, der er direkte relevante for en undervisningssammenhæng, fx udvikling af et læringsspil, og på problemstillinger og produkter, som knytter sig til en bredere samfundsmæssig problemstilling, fx udvikling af robotter.

Boks 4-7: Eksempel fra redegørelserne: Innovativt arbejde med en konkret problemstilling (UCN)

Specialiseringsmodulet "Innovation og entreprenørskab" indebar et år et samarbejde med Idékliniken på Aalborg Sygehus, hvor de studerende fik til opgave at udvikle en bæresele til neonatal-afdelingen. Ud fra oplæg med båndspænd og krav til produktet fra en medarbejder på Idékliniken idégenererede og udviklede de studerende prototyper på forskellige bæreseler. Deres proces og produkt blev fremlagt for tre personer; én fra Idékliniken, en designer og den, der skulle sy bæreselen. Alle fik feedback på deres produkt, og de oplevede, at deres ideer blev anvendt i det færdige produkt til neonatal-afdelingen.

Kilde: UCN's redegørelse

I forlængelse af ovenstående er der for det tredje eksempler på moduler og forløb, som indebærer et *fokus på, hvordan elevers innovative og entreprenante kompetencer udvikles og evalueres*, herunder hvordan der planlægges innovative undervisningsforløb for elever.

Boks 4-8: Eksempel fra redegørelserne: Undervisning med fokus på elevernes kompetencer (UCC)

Kort beskrivelse af modulet "Innovationslaboratoriet":

"At blive professionel lærer betyder, at man kan løse konkrete problemstillinger og være med til at udvikle undervisning i samarbejde med andre. Læreren skal altså i sin praksis selv være innovativ. Desuden skal læreren kunne give eleverne mulighed for at blive innovative samfundsborgere, og det kræver, at læreren ikke bare selv er innovativ i sin undervisning, men også forstår innovationsdidaktik og kan lede innovative læreprocesser.

Modulet arbejder med følgende spørgsmål:

- Hvad er innovation i en undervisnings- og velfærdssammenhæng?
- Hvordan og hvorfor skal elever udvikle innovative kompetencer?
- Hvordan måler man innovative kompetencer?

Modulet bygger på:

- Forskningsbaseret viden og teori om kreativitet, innovation og entreprenørskab.
- Viden om problembaseret læring, kreative læreprocesser og innovationsdidaktik.
- Viden om tilgange og metoder til udvikling og evaluering af innovative og entreprenante kompetencer."

Kilde: UCC's redegørelse

Ovenstående tilgange fremhæves særligt i forbindelse med specialiseringsmoduler og bestemte undervisningsfag, fx håndværk & design. Foruden dette er der flere eksempler på, at der i undervisningsfagene indgår forløb og projekter, hvor *de studerende skal arbejde innovativt med udvikling af undervisning i det pågældende undervisningsfag*. Det er fx problembaserede og tværfaglige tilgange og ved at gøre brug af faglige "benspænd", som er en metode, der kan bruges i idéudviklingsprocessen til at skabe fremdrift og nytænkning gennem uventede hindringer eller begrænsninger.

Boks 4-9: Eksempler fra redegørelserne: Innovativt arbejde med undervisningsudvikling

Eksempel 1: Innovativt arbejde i et fag (UCC)

På første modul i undervisningsfaget engelsk blev de studerende bedt om at besøge og observere en klasse på en lokal folkeskole. De skulle desuden indsamle empiri i form af mundtligt og skriftligt elevsprog fra alle elever. På basis af deres observationer skulle de udvikle aktiviteter til eleverne/klassen, som tog højde for elevernes forudsætninger, klassens normale undervisning og med fokus på 21. århundredes kompetencer og it. Aktiviteterne blev afprøvet med eleverne på et besøg fra eleverne på UCC, og materialet blev derefter overgivet til læreren til fremtidig brug.

Eksempel 2: Innovativt arbejde på tværs af fag (Absalon)

I alle undervisningsfag samt i visse moduler i Lærerens grundfaglighed arbejder Absalon med "Innovationslaboratorier". Innovationslaboratorier er et samarbejde mellem folkeskoler i Region Sjælland og læreruddannelsen på Absalon.

I undervisningsfaget dansk arbejdes fx med innovation og entreprenørskab i innovationslaboratorierne. Her har de studerende bl.a. arbejdet med at udvikle små innovative undervisningsforløb, hvor de studerende blandt andet har inddraget robotter som Bee-Bot og kort/brætspil, de selv havde udviklet.

Formålet med innovationslaboratorier er at bidrage til udvikling af både læreruddannelsens og folkeskolens undervisningsaktiviteter og praksis. Der inddrages forskningsbaseret viden i undersøgelse af aktuelle problemstillinger i professionen, og de lærerstuderende bidrager til at udvikle nye løsninger på aktuelle problemstillinger i skolen gennem dette formaliserede samarbejde mellem lærere, undervisere på læreruddannelsen og lærerstuderende, som får koblet teori og praksis i uddannelsen. Innovationslaboratorierne defineres i et samarbejde mellem undervisere og folkeskolelærere, og kan både indbefatte fælles aktiviteter for studerende og elever på skolerne eller på læreruddannelsen.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

Hvad angår kapacitetsopbygningen på professionshøjskolerne, henviser samtlige professionshøjskoler til det nationale samarbejde om innovation og entreprenørskab gennem den national

ekspertgruppe, og den efterfølgende videreformidling til de nationale faggrupper¹⁴. Enkelte professionshøjskoler fremhæver desuden, at de deltager i længerevarende FoU-projekter, som bl.a. indebærer kompetenceudvikling af underviserne og moduludvikling.

4.6 Individuel musikundervisning

Det afsnit handler om individuel musikundervisning for studerende med musikfaget på læreruddannelsen, idet musikfaget blev omlagt i forbindelse med reformen. Her har professionshøjskolerne angivet det nuværende antal af timer i individuel undervisning i musik, og om antallet af timer har ændret sig efter reformen af læreruddannelsen. Professionshøjskolerne har også redegjort for udbyttet af individuel undervisning, og hvorvidt det er afgørende for, at de studerende kan leve op til kompetencemålene for musikfaget.

Overordnet udbydes musikundervisning på alle syv professionshøjskoler, mens omfang og praksis for individuel musikundervisning varierer en del på tværs af de syv professionshøjskoler. Fire professionsskoler fremhæver, at antallet af individuelle musikundervisningslektioner er faldet over en årrække, og at de for at få flere lektioner udbyder musikundervisning på små hold i stedet. En professionshøjskole lader det være op til underviseren og holdet i fællesskab at beslutte, hvorvidt og hvordan den individuelle musikundervisning skal prioriteres.

Fem af de syv professionshøjskoler tilkendegiver, at individuel undervisning eller undervisning på små hold i sang, hovedinstrument og brugsklaver er afgørende for at kunne leve op til kompetencemålene for musikfaget, og at de studerende har et stort udbytte af undervisningen. I den forbindelse er der et par professionshøjskoler, som bemærker, at adgangskravet med musik på minimum B-niveau *ikke* afspejler sig i de studerendes instrumentale færdigheder, og derfor gør det det svært for dem at leve op til kompetencemålene. Se eksempler på ovenstående beskrivelser i boksen nedenfor.

¹⁴ <http://www.laer Ruddannelsesnet.dk/wp-content/uploads/Innovation-og-entrepren%C3%B8rskab-Rapport-2014.pdf>

Eksempel 1: Antallet af individuelle musikundervisningslektioner er faldet

Metropol:

I dag har den studerende én lektion individuel musikundervisning pr. 1 ECTS i musikfagets tre monofaglige moduler. Det giver den studerende 30 lektioners individuel musikundervisning gennem studiet. I LU07 dvs. før reformen fik den studerende 36 lektioners individuel musikundervisning.

UCC:

Der tildeles 6 lektioner pr. studerende pr. basismodul, dvs. i alt 18 lektioner til individuel musikundervisning ud over holdundervisningen. IMU-musik er blevet beskåret med 66 % de sidste 10 år, en stor del siden 2013 (hvilket ikke har noget med LU13 at gøre, men skyldes færre ressourcer til uddannelsen). For at kompensere for disse meget store nedskæringer i faget modtager de studerende ikke længere individuel undervisning i sang og brugsklaver. Den tildelte ressource pr. studerende bliver lagt sammen og organiseres som fælles undervisning i klyngegrupper á 4 studerende i to timer (2,66, lektion) i 9 uger. Guitarundervisning kan ønskes, hvis man skal til eksamen i dette instrument. Op mod eksamen er noget af undervisningen individuel, særligt for de studerende med store udfordringer.

UCN:

Økonomien i den nuværende læreruddannelse er trængt, og læreruddannelsen tager ikke højde for, at nogle fag er mere omkostningstunge end andre. Derfor udbyder UCN undervisningen i bl.a. brugsklaver og sang på hold med et færre antal studerende. Til udvikling af de studerendes individuelle færdigheder i sang, klaver og andre instrumenter udbydes der et monofagligt musikmodul på 10 ECTS med titlen 'Sang og akkompagnement'.[...] I forhold til tidligere læreruddannelser er der tale om en reduktion. Tidligere var der afsat 30-50 lektioner pr. studerende pr. 2-årigt musiklinjeforløb. Studerende havde således individuel musikundervisning gennem hele fagforløbet og ikke kun i ét semester.

Eksempel 2: Adgangskrav med musik på B-niveau afspejler ikke de studerendes kompetencer VIA:

Selvom de studerende har indgangsniveau med gymnasialt B-niveau, så har de ikke nødvendigvis i gymnasiet udviklet instrumentale færdigheder. Derfor er undervisning i sang, hovedinstrument og brugsklaver nødvendigt for at udvikle de instrumentale og sanglige færdigheder, der kræves af en lærer i undervisningsfaget musik i folkeskolen.

Kilde: Professionshøjskolerne redegørelser

4.7 Håndværk og design samt madkundskab

Ved den forrige reform af læreruddannelsen (LU 07) blev de daværende linjefag sløjd og håndarbejde på hver 0,56 årsværk slået sammen til et nyt fag: Materiel Design på 0,6 årsværk. Faget gav den dimitterende formel kompetence til at varetage undervisningen i sløjd, håndarbejde og Materiel Design i grundskolen. Som følge af den folkeskolereform der trådte i kraft i 2014, skete der i 2015 en revision af bekendtgørelsen om uddannelsen til professionsbachelor som lærer. Her blev faget Materiel Design ændret til håndværk og design (HD). Tilsvarende blev hjemkundskab ændret til madkundskab. Derved blev der skabt overensstemmelse mellem folkeskolens fagrække og læreruddannelsens fag. Som en del af folkeskolereformen var det nemlig blevet besluttet at slå fagene sløjd og håndarbejde sammen til faget håndværk og design, ligesom det var blevet besluttet at ændre faget hjemkundskab til madkundskab.

Professionshøjskolerne har i deres redegørelser redegjort for, hvordan de oplever implementeringen af de to nye undervisningsfag håndværk og design (HD) og madkundskab, samt hvorvidt de oplever eventuelle udfordringer.

Redegørelserne giver det overordnede indtryk, at implementeringen af henholdsvis håndværk og design og madkundskab har forløbet forholdsvis uproblematisk men med visse generelle udfordringer.

Der er på tværs af de syv professionshøjskoler enighed om, at de indholdsmæssige ændringer i fagene¹⁵, der blev gennemført i forbindelse med LU13, er meningsfulde. Herunder at der er

¹⁵ Der drages her paralleller mellem materiel design (der var den tidligere titel på faget i læreruddannelsen) og håndværk og design

kommet øget fokus på innovation og entreprenørskab i håndværk og design samt et større fokus på sund mad, fødevarebevidsthed og bæredygtighed og mindre fokus på husholdning i madkundskab. Hvad angår håndværk og design angiver to professionshøjskoler, at den indholdsmæssige ændring har ført til en øget interesse for og søgning til faget¹⁶. Der er her tale om institutioner, der har et stærkt fagligt miljø jf. afsnittet nedenfor.

Derudover fremhæves arbejdet i de nationale faggrupper som afgørende for implementeringen og kvaliteten, ikke mindst på de uddannelsessteder, hvor der er tale om små faglige miljøer. Ligesom det er tydeligt, at det har været en klar fordel for uddannelsesstederne, hvis underviserne har været involveret i udviklingen af faget i folkeskoleregi eller på læreruddannelse og/eller har udviklet undervisningsmateriale. Noget tilsvarende gør sig gældende for de professionshøjskoler, der har haft store efter- og videreuddannelsesindsatser for lærere i forbindelse med indførelsen af fagene i folkeskolen. Der er tale om en form for samskabelse, og den tætte kontakt til praksis har både understøttet og styrket udviklingen af fagene på læreruddannelsen såvel som i folkeskolen.

Endelig er der fuld enighed blandt professionshøjskolerne om, at det er en styrke, også implementeringsmæssigt, at der nu er fuld overensstemmelse mellem folkeskolens fagrække og fagene på læreruddannelsen, da det giver mulighed for at orientere sig efter folkeskolens mål for faget.

Redegørelserne peger samtidig på en række udfordringer af generel karakter i forhold til implementeringen af håndværk og design og madkundskab:

- Tre professionshøjskoler peger på, at der er tale om små og sårbare faglige miljøer. Dette har to steder udfordret implementeringen og udviklingen af fagene. En af årsagerne er, at det ikke er muligt at skaffe tilstrækkeligt med timer til fuldtidsansættelser.
- Ikke alle uddannelsessteder/professionshøjskoler har haft lokaler, der har kunne imødekomme den bredde af materialer, der arbejdes med inden for håndværk og design (fra tekstiler til træ). Dette ser dog ud til at være løst fra i år.
- I forlængelse af ovenstående peger professionshøjskolerne på undervisernes kvalifikationer som et særligt opmærksomhedspunkt. I håndværk og design har det været en udfordring at finde undervisere, der er i stand til at undervise i alle aspekter af faget, ikke mindst bredden af materialer. Det løses flere steder ved, at der er to undervisere med henholdsvis sløjd- og tekstilfaglig baggrund, der planlægger og gennemfører undervisningen sammen. I madkundskab nævnes det øgede fokus på kemidelen som en udfordring for underviserne.
- Som en konsekvens af at der i en folkeskolekontekst er tale om to nye fag, har det været en udfordring at finde praktislærere, der har kunne give den rette faglige vejledning og sparring. Praktislærerne har selv ventet på at blive opkvalificeret i det nye indhold.
- Endelig peger to professionshøjskoler på behovet for fortsat udvikling af ny didaktik, metoder og læremidler til fagene, herunder en fagdidaktisk forskning. Derudover har det visse steder været en implementeringsmæssig udfordring at opbygge en ny fagidentitet, ikke mindst i HD, hvor sløjd og håndarbejde har skulle forenes.

På trods af, at der er tale om en forholdsvis uproblematisk implementering af de to fag, så viser redegørelserne, at der typisk er tale om små fag med lav tilslutning, og det nævnes eksplicit som en udfordring af to professionshøjskoler. Dette er ikke tilfældet på de professionshøjskoler, hvor man, som nævnt ovenfor, har stærke faglige miljøer grundet spydspidser blandt underviserne eller stor efter- og videreuddannelsesaktivitet.

¹⁶ Samme tendens ses for madkundskab på Absalon.

5. EKSTERNT SAMARBEJDE

I dette kapitel beskrives forskellige elementer, der relaterer sig til professionshøjskolernes samarbejde med eksterne aktører. Det drejer sig om læreruddannelsens samarbejde med og inddragelse af praksis, de studerendes mulighed for at studere eller tage praktik i udlandet og professionshøjskolernes arbejde med at forberede de studerende til tværprofessionelt samarbejde.

Kapitlet er udarbejdet på baggrund af professionshøjskolernes besvarelser af spørgsmål Q9-Q11 i redegørelserne.

5.1 Praksiselementer i læreruddannelsen

Med den nye læreruddannelse følger en udvidet forståelse af praksistilknytning, der betyder, at det ikke kun er gennem de studerendes praktikperioder, at uddannelsen kobles til praksis, men at de øvrige moduler også skal kobles til praksis. I aftaleteksten for den nye læreruddannelse opfordres professionshøjskolerne endvidere til at indgå partnerskaber med kommuner og folkeskoler med henblik på øget brug af praktikere som eksterne undervisere, udvikling af traineeordninger, fælles udviklingsprojekter mv.

I redegørelsen er professionshøjskolerne blevet bedt om at redegøre for, hvordan og i hvilket omfang praksiselementer indgår i undervisningen.

Tre professionshøjskoler fremhæver indledningsvist, at de oplever den udvidede forståelse af praksistilknytning som en stor styrke ved den nye læreruddannelse, og/eller at de generelt prioriterer praksistilknytning højt. En professionshøjskole skriver også, at modulstrukturen forbedrer muligheden for at inddrage praksiselementer i undervisningen.

De enkelte modulers tilknytning til praksis er beskrevet i modulbeskrivelser, som indgår i professionshøjskolernes studieordninger. Måden, der arbejdes med praksistilknytning på, varierer fra fag til fag og fra professionshøjskole til professionshøjskole.

Af redegørelserne fremgår det, at fem professionshøjskoler har en relativt formaliseret tilgang til at inddrage praksiselementer i undervisningen, som indebærer, at der på alle eller bestemte moduler skal være et 'praksissamarbejde', som typisk er forankret i partnerskabsaftaler med lokale skoler, heriblandt de praktikskoler, de studerende tilknyttes (se eksempel i nedenstående boks). Ofte er de studerende tilknyttet de samme skoler over flere moduler. Evalueringens del 1 beskæftiger sig med professionshøjskolernes samarbejde med folkeskoler, hvorfor de specifikke samarbejdsmodeller ikke beskrives nærmere her.

Boks 5-1: Eksempel fra redegørelserne: Formaliseret tilgang til at inddrage praksiselementer i undervisningen i form af 'innovationslaboratorier' (Absalon)

Der er på Absalon obligatoriske innovationslaboratorier i alle undervisningsfag og bestemte moduler knyttet til Lærerens grundfaglighed. Formålet med innovationslaboratorier er at bidrage til udvikling af både læreruddannelsens og folkeskolens undervisningsaktiviteter og praksis. Der inddrages forskningsbaseret viden i undersøgelse af aktuelle problemstillinger i professionen, og de lærerstuderende bidrager til at udvikle nye løsninger på aktuelle problemstillinger i skolen gennem dette formaliserede samarbejde mellem lærere, undervisere på læreruddannelsen og lærerstuderende, som får koblet teori og praksis i uddannelsen.

Innovationslaboratorierne defineres i et samarbejde mellem undervisere og folkeskolelærere, og kan både indbefatte fælles aktiviteter for studerende og elever på skolerne eller på læreruddannelsen. Det er en forudsætning, at lærerne fra folkeskolen deltager i planlægning af det konkrete forløb. Her kan der udveksles erfaringer omkring lærerfaglige problemstillinger, fagenes indhold og didaktik, og der identificeres problemstillinger til nærmere undersøgelse i samarbejde med involverede lærerstuderende. Herefter skal der gennemføres en aktivitet på skolen eller udvikles et innovativt produkt til klassen.

Skoler i alle 17 kommuner i Region Sjælland kan søge om at blive samarbejdsskole som led i Absalons arbejde med innovationslaboratorier. Skolen tilkendegiver, hvilke fag/temaer man er interesseret i at samarbejde med læreruddannelsen om i kommende år. Læreruddannelsen på Absalon etablerer i samarbejde med de interesserede skoler teams bestående af undervisere på læreruddannelsen og lærere på skolerne. Disse teams samarbejder om planlægning af en aktivitet/forløb til gennemførelse med involvering af lærerstuderende.

Læreruddannelsen finansierer de involverede underviseres deltagelse til samarbejde i praksisteam. Skolerne finansierer de involverede læreres deltagelse til samarbejde med læreruddannelsen i praksisteam.

Kilde: Absalons redegørelse

Inddragelse af praksiselementer fra folkeskolen i undervisningen sker typisk på en eller flere af følgende måder:

1. *Undersøgende aktivitet på skoler:* De studerende gennemfører eksempelvis observationer på folkeskoler, gennemfører interviews med lærere og elever, analyserer hjemmesider og andre dokumenter fra folkeskoler.
2. *Gennemførelse af afgrænsede undervisningsaktiviteter for elever:* De studerende forbereder og gennemfører, i samarbejde med lærere på folkeskoler, afgrænsede vejlednings- og undervisningsforløb eller -sekvenser. Det kan både foregå på skolerne eller på læreruddannelsen. De studerende får eventuelt respons af lærerne på skolen. Samarbejdet kan også indebære, at de studerende retter elevprodukter og giver eleverne feedback.
3. *Udviklingsprojekt i samarbejde med folkeskoler:* De studerende deltager i et udviklingsarbejde sammen med folkeskoler, fx udviklingen af et undervisningsmateriale, en projektuge, temadag el.lign.
4. *Gæstelærere:* Repræsentanter fra folkeskoler (fx skoleledere, skolelærere, praktikvejledere etc.) varetager eller deltager i undervisningen i et afgrænset område på læreruddannelsen, fx udarbejdelse af årsplan, skole-hjem-samarbejde el.lign.
5. *Arbejde med produkter og cases fra praksis:* Inddragelse af praksiselementer kan også foregå uden et fysisk møde mellem partnerne ved, at de studerende på læreruddannelsen analyserer produkter/materialer fra praksis, fx skriftlige elevopgaver, årsplaner, lektionsplaner, forældrebreve, videofilmet undervisning samt konkrete cases eller problemstillinger fra folkeskolen. Det kan også ske ved, at de studerende arbejder med at udvikle konkrete produkter eller materialer til praksis.

Boks 5-2: Eksempel fra redegørelserne: Undersøgende aktivitet i praksissamarbejde (UCC)

Praksissamarbejdet på 1. semester på UCC gennemføres i relation til intramodul. Intramodul er et tværfagligt modul, som de studerende møder som noget af det første i deres uddannelse. De studerende skal gennem modulet opnå et kendskab til skole og lærerarbejde og en række studiekompetencer; fx faglig læsning, observation som metode, problemformulering og kildehåndtering.

De studerende er organiseret i studiegrupper, som har tilknytning til samme folkeskole gennem hele forløbet. De studerende skal gennemføre følgende undersøgende aktiviteter på skolen:

- Skolen set udefra: Observere og dokumentere eksempler på forholdet mellem lokalområde og skole.
- Skolen set indefra: Observere undervisnings- og arbejdsformer i skolen (to observationsdage).
- Analyse af eksempler på skolekultur fundet på skolens hjemmeside og andre dokumenter knyttet til skolen.

Undervisere fra læreruddannelsen kan deltage i de studerendes undersøgende aktiviteter på den tilknyttede skole for at vejlede de studerende i forbindelse med deres arbejde med kvarteranalyse, skolekultur og/eller observation af undervisning.

Derudover er gæstelærere oplæg en del af praksissamarbejdet i modulet. Her laver lærere fra de skoler, der praksissamarbejdes med, oplæg på holdet. Endelig stiller samme lærer i fællesskab med skolens ledelse og/eller lærerkollegie en problemstilling fra skolens dagligdag til de studerende, som de gerne vil have nogle løsningsforslag til. Et bud på løsning af denne sidste opgave bliver præsenteret på skolen som afrunding på intramodul.

Kilde: UCC's redegørelse

Boks 5-3: Eksempel fra redegørelserne: Afgrænsede undervisningsaktiviteter for elever i praksissamarbejde (VIA)

Læreruddannelsen i Silkeborg gennemfører praksisprojekter, hvor hold i læreruddannelsen overtager undervisningen af elever på en skole. Praksisudvikling aftales typisk i maj eller juni med henblik på, at projektet kan indgå i studieplaner ved studiestart.

Samarbejdet - før undervisningsforløbet

Der etableres mødesteder og læringsrum mellem skole, studerende og undervisere i læreruddannelsen. På møderne indkredses formål og den praktiske og organisatoriske rammesætning. Studerende bliver introduceret til den lokale skolekultur og de pædagogiske og didaktiske udfordringer, som netop denne skole arbejder med. Her udveksles fælles temaer, som gør uddannelse og profession skarpere på hinandens udfordringer, fx it som læringsmæssig udfordring, paradigmeskift i skole og uddannelse, kompetencemål som grundlag for skole og uddannelse. De studerende overværer undervisning i de klasser, de skal undervise i. Det er vigtigt at have kendskab til eleverne, før de studerende selv overtager undervisningen, og det er godt at etablere god kontakt med læreren. På baggrund af dette kendskab arbejder de studerende med deres konkrete planlægning.

I et it-projekt planlægger de studerende arbejde med it-didaktisk design i de klasser, de skal overtage. I den sammenhæng er de studerende "eksperter", da de har arbejdet med it-værktøjer i tilknytning til undervisningen på læreruddannelsen. Lærerne fra skolen inviteres til en eftermiddag på læreruddannelsen, hvor de studerendes undervisningsplaner drøftes, og lærerne får indblik i de it-værktøjer, der skal anvendes. Lærerne giver feedback til de studerende i forhold til planlægning og didaktiske overvejelser.

Samarbejdet - under undervisningsforløbet

I projektet har de studerende mulighed for at sparre med deres medstuderende, egne undervisere og lærere fra skolen. Hver dag afsluttes med, at holdet evaluerer timerne med deres underviser fra uddannelsen. Her reflekteres i fællesskab over de fokuspunkter, holdet har haft for forløbet. Dermed indsamles der stof til fælles anvendelse, når holdet er tilbage på læreruddannelsen.

Samarbejdet - efter undervisningsforløbet

Projektet følges op af en generel evaluering på holdene, når de studerende er tilbage på læreruddannelsen. Det er centralt at få indkredset, hvad de studerende har lært, så perspektiverne til uddannelsen fastholdes, og den fælles refleksion kan blive et aktiv for holdets videre arbejde med undervisningsfaget.

Evaluering foregår også på skolen. I den forbindelse har de studerende fortalt lærerne om deres erfaringer fra arbejdet. Klassens lærere kan udfordre de studerende med spørgsmål om arbejdet, men også bidrage med egne erfaringer fra klassen.

Kilde: VIA's redegørelse

Det er ikke alle professionshøjskoler, der eksplicit beskriver omfanget af praksiselementerne i undervisningen. Der er både eksempler på, at et praksissamarbejde udgøres af endags eller todages besøg på skolerne og på længerevarende forløb på otte uger, hvor de studerende deltager i seks lektioner. En enkelt professionshøjskole skriver helt konkret, at en studerende vil kunne forbruge op til en fjerdedel af studieaktiviteten i de enkelte moduler i forhold til praksissamarbejdet.

Ud over de formaliserede tilgange til inddragelse af praksiselementer i undervisningen er der ligeledes eksempler på inddragelse af praksiselementer via uformelle kanaler og via professionelle netværk og tidligere studerende. Derudover er der eksempler på, at der skal indgå praksiselementer i de studerendes studieprodukter, som skal afleveres/afvikles, for at de den studerende kan få godkendt sit modul.

Af et par af professionshøjskolernes redegørelser fremgår det endvidere, at praksistilknytningen understøttes indirekte på forskellig vis. Eksempler herpå er listet nedenfor:

- Det er de samme undervisere, som underviser på både læreruddannelsen og på efter- og videreuddannelsesaktiviteter, hvilket er med til at skabe et flow af viden fra kursisternes praksis til læreruddannelsen.
- Antallet af undervisere involveret i FoU-aktiviteter øges, og bidrager herigennem til at styrke uddannelsens vidensgrundlag, også inden for praksis, idet professionshøjskolen har valgt, at alle FoU-aktiviteter skal have en kobling til praksis.
- Alle undervisere på læreruddannelsen er knyttet til praktikfaget og opnår herved relevant og aktuel viden via eksempelvis praktikbesøg og professionssamtaler (studerende, praktiklærere og undervisere ved læreruddannelsen).
- Center for Undervisningsmidler (CFU) placeres organisatorisk inden for samme center som læreruddannelsen, hvilket betyder, at læreruddannelsen har let adgang til alle CFU's fagkonsulenter. Fagkonsulenter kan også kobles til de studerendes undervisningsfag, og CFU kan vejlede de studerende i brugen af undervisningsmidler, inden de studerende skal i praktik.

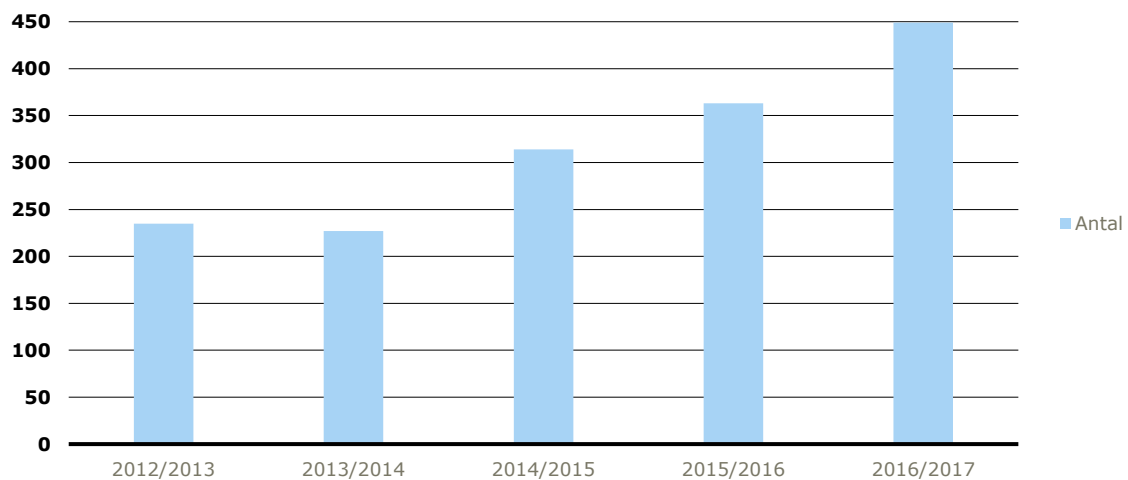
Endelig er der et par professionshøjskoler, som peger på, at praksiselementer og praksissamarbejde består af samarbejde med andet end folkeskoler, fx kulturinstitutioner, virksomheder, særlige skoler etc.

5.2 Lærerstuderende i udlandet

I aftaleteksten om reform af læreruddannelsen fremhæves det, at der åbnes også muligheden for øget brug af udlandsophold. Derfor beskriver dette afsnit udviklingen i antallet af studerende, der har været på studie- eller praktikophold i udlandet, samt professionshøjskolernes opfattelse af om den nye læreruddannelse, herunder modulstrukturen, har ændret på de studerendes muligheder for at læse i udlandet.

De syv professionshøjskoler er blevet bedt om at angive det faktiske antal studerende, der har været på studie- eller praktikophold i udlandet over to uger opgjort pr. studieår fra 2012/2013 til 2016/2017. Heraf er der seks professionshøjskoler, som har angivet faktiske tal, hvoraf en af disse ikke har angivet tal for 2012/2013. Hvis professionshøjskolerne har angivet tallene for praktik- og studieophold separat, er disse summeret. Udviklingen i antal studerende på udlandsophold fremgår af nedenstående figur.

Figur 5-1: Antal lærerstuderende i udlandet



Note: N = syv professionshøjskoler. En professionshøjskole har ikke adgang til antal studerende i 2012/2013, hvorfor antal studerende fra 2013/2014 er brugt som proxy for antallet i 2012/2013. En anden professionshøjskole har angivet tallene i kalenderår, tallene er derfor omregnet til studieår ved at dividere de enkelte kalenderår med to og addere dette tal med det næste kalenderår. Kilde: professionshøjskolernes redegørelser.

Grafen beskriver en stigende udvikling i antal studerende, som tager på udlandsophold, idet der næsten er sket en fordobling i antal studerende fra 2012/2013 til 2016/2017. I princippet kan stigningen skyldes, at flere studerende er blevet optaget på læreruddannelsen, men med indføringen af den nye læreruddannelse, LU13, fremgår det, at antallet af optagede studerende på læreruddannelsen er faldet fra 2012-2017¹⁷, hvorfor det er rimeligt at antage, at der har været en positiv udvikling i andelen af studerende, som tager på udlandsophold. Størstedelen af professionshøjskolerne er af den opfattelse, at den positive udvikling i antallet af studerende, der tager udlandsophold, skyldes modulstrukturen, som blev indført med LU13, idet det er blevet lettere at give merit for dele af uddannelsen. For en uddybning heraf se eksempel 1 i boksen i slutningen af afsnittet.

I forlængelse heraf er der trods den positive udvikling enkelte professionshøjskoler, som tilkendegiver, at modulstrukturen også skaber nye udfordringer, idet de studerende, som tager på udlandsophold, ikke kan få merit for kompetencemålsprøven. En af professionshøjskolerne tilkendegiver, at de forsøger at imødegå problematikken ved at opfordre de studerende til at tage på udlandsophold på et semester med valgmoduler og specialiseringsmoduler. For en uddybning af dette, se eksempel 2 i boksen nedenfor.

Ligeledes tilkendegiver flertallet af professionshøjskolerne, at det kræver en hvis planlægning at skabe et mobilitetsvindue, som gør det muligt at tage på et udlandsophold. Med mobilitetsvindue menes, at uddannelsens moduler er sat sammen på en måde, som giver mulighed for at tage på udenlandsophold, f.eks. er det en afgørende faktor, at de studerende ikke er forpligtet på at følge moduler herhjemme samtidig med deres udlandsophold. Derudover er der også et par professionshøjskoler, som forklarer, at studerende på læreruddannelsen typisk er meget beviste om, at de skal undervise på en national folkeskole, hvilket i sig selv kan være en barriere ift. at tage på et udlandsophold. Slutteligt er der en professionshøjskole, som beskriver, at det særligt er studerende fra deres internationale profilinje, som finder det fordelagtigt at læse et semester i udlandet. Se eksempler i boksen nedenfor.

¹⁷ Uddannelses- og Forskningsministeriet: i 2012 var der 3.528 som blev optaget på læreruddannelsen kontra 2.691 i 2017

Eksempel 1: Modulstrukturen på LU13 gør det nemmer at tage på udlandsophold

Absalon:

Det er blevet lettere at give merit, fordi uddannelsen er modulariseret og derfor lettere kan modsvares af moduler, den studerende læser i udlandet. Det skyldes dels, at det er lettere for den studerende at finde moduler på udenlandske universiteter, der svarer til moduler på deres danske uddannelse – i modsætning til den tidligere læreruddannelse, LU07, der bestod af hele, ubrudte fag, hvor det var meget vanskeligt (tæt på umuligt) at give merit. Med modulstrukturen er dette blevet lettere, og de studerende kan fx få merit for to ud af fagets tre moduler eller lign.

UCN:

Reformen af læreruddannelsen har betydet bedre rammevilkår og en større fleksibilitet i tilrettelæggelsen af studiet, således at de studerendes muligheder for at læse uddannelseselementer i udlandet er optimerede. Modulopbygningen i fagene har åbnet for, at de studerende kan læse udvalgte moduler i udlandet, og det har således gjort det lettere for den studerende at sammenstykke et individuelt uddannelsesforløb med elementer læst i udlandet.

Eksempel 2: Modulstrukturen skaber nye udfordringer

Metropol:

Den strukturelle dekopling mellem moduler og kompetencemålsprøver har skabt nye udfordringer i forhold til muligheder for at læse i udlandet. Det skyldes, at man kun kan give studerende merit for godkendelse af det modul, de substituerer i udlandet, men ikke for den eksamen/kompetencemålsprøve, der knytter sig til modulet, til trods for, at de som regel går til eksamen under opholdet og afslutter alle de kurser/fag, de læser på det udenlandske uddannelsessted.

VIA:

En af udfordringerne er spørgsmålet om merit i forbindelse med studieophold i udlandet. Nogle basismoduler kan forholdsvis nemt meriteres, mens det ikke er muligt at få merit i forhold til kompetencemålsprøven. Derfor udgør placeringen af de enkelte fagmoduler en udfordring i forhold til at sende flere studerende afsted. De studerende er tilbageholdende med at tage af sted, når de har basismoduler op til kompetencemålsprøven. Vi forsøger at arbejde med udfordringen ved:

1. At opfordre de studerende til at tage afsted i semesteret med valgmodul og specialiseringsmodul.
2. At åbne flere mobilitetsvinduer, så der ikke ligger kompetencemålsprøver i slutningen af semesteret eller i det sidste basismodul op til kompetencemålsprøven, men det er meget svært at undgå.

Eksempel 3: lærerstuderende underviser i national kontekst

Absalon:

Selvom vi kan konstatere, at der har været en markant positiv udvikling på området [...], så er det fortsat et begrænset antal studerende, som vælger at studere eller tage praktik i udlandet. Årsagen til dette skal nok findes i kulturen i og omkring læreruddannelsen. Læreruddannelsen appellerer ganske naturligt til studerende, som ønsker at finde beskæftigelse i en national kontekst - typisk folkeskolen - og derfor er der desværre ikke altid den store interesse til at kigge uden for landets grænser.

Eksempel 4: Mobilitetsvindue, som muliggør udlandsophold, kræver tilrettelæggelse

UCN:

I praksis spiller den lokale tilrettelæggelse af studiet en væsentlig rolle for de studerendes muligheder for at tage elementer af deres uddannelse i udlandet [...]. Parallellæsning af moduler betyder også, at de studerende i praksis ikke kan læse et enkelt modul i udlandet, uden at de går glip af undervisning i de øvrige moduler herhjemme. Dette opleves af mange studerende som en barriere for at tage på udlandsophold. For at imødegå dette forhold arbejder læreruddannelsen UCN med mobilitetsvinduer [...]. Den lokale tilrettelæggelse og placering af modulerne har derfor en direkte indflydelse på studentermobiliteten og er således en afgørende faktor for, om de studerende tager til udlandet eller ej.

Metropol:

Moduliseringen, og ikke mindst specialiseringsmodulerne, øger principielt fleksibilitet i forhold til at sammensætte relevante udlandsophold for studerende. Det fordrer dog, at uddannelsen etablerer et mobilitetsvindue. Dette har været vanskeligt at forene med andre hensyn i studiestrukturen, men med Metropol's Struktur 2017 for læreruddannelsen lykkedes det i større omfang end tidligere.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

5.3 Tværprofessionelt samarbejde

På professionshøjskolerne skelner man mellem tre slags specialiseringsmoduler:

- Monofaglige specialiseringsmoduler (inden for et enkelt fag)
- Tværfaglige specialiseringsmoduler (på tværs af fag, eksempelvis praktisk-musiske arbejdsformer eller it i fagene)
- Tværprofessionelle specialiseringsmoduler (på tværs af professioner, eksempelvis på tværs af pædagog- og læreruddannelsen).

I relation til tværprofessionelt samarbejde er de syv professionshøjskoler blevet bedt om at beskrive, hvordan de forbereder de studerende til tværprofessionelt samarbejde med pædagoger og andre faggrupper, og herunder om de studerende har mulighed for at samlæse moduler med pædagogstuderende eller studerende fra andre uddannelser.

Der er forholdsvis stor variation, når man ser på tværs af de syv professionshøjskolars arbejde med at forberede de studerende til et tværprofessionelt samarbejde. Det varierer bl.a., i hvilken grad den enkelte uddannelsesinstitution har fokus på det tværprofessionelle samarbejde, og hvor systematisk og hyppigt det sker, men alle syv professionshøjskoler har undervisning/aktiviteter, der understøtter de lærerstuderendes møde med andre professioner, ikke mindst pædagogerne.

Forberedelse af de studerende til tværprofessionelt arbejde har mange former, som det fremgår af oversigten nedenfor. Det er et opmærksomhedspunkt, at det er tale om en *tværgående* oversigt, hvorfor det ikke er alle aktiviteter, der gennemføres på alle professionshøjskoler. Oversigten rummer både eksempler på obligatoriske såvel som frivillige aktiviteter:

- Fælles introduktionsforløb mellem lærer- og pædagogstuderende
- Fælles studiedage fx forskningens døgn eller etikdens dag eller professionernes dagobligatoriske tværprofessionelle dage
- Fælles forelæsninger eller oplæg
- Fælles skrivecenteraktiviteter
- Fælles produktion og opførsel af musical
- Samlæsning af dele af undervisningen i dansk, matematik og engelsk for lærere og pædagoger
- Fokus på det tværprofessionelle i de enkelte moduler inden for hovedområdet pædagogik og lærerfaglighed
- Obligatorisk tværprofessionelt modul¹⁸
- Valgfrie tværprofessionelle specialiseringsmoduler
- Fælles bachelorprojekt på tværs af uddannelser (alle jf. bekendtgørelsen for læreruddannelsen).

Professionshøjskolernes beskrivelse af praksis viser tydeligt, at læreruddannelsen har den største grad af samarbejde formelt såvel som uformelt (sociale aktiviteter) med pædagoguddannelsen. Tværprofessionelle aktiviteter inden for andre uddannelsesområder finder også sted, men i mindre grad. Sådanne eksempler fremgår nedenfor.

¹⁸ På Jelling kaldes det IPT (Innovation På Tværs) og på for de studerende på Fyn benævnes det TIP (Tværprofessionelt Innovativt Projekt).

Boks 5-5: Eksempler fra redegørelserne – Tværprofessionelle aktiviteter

Eksempel 1:

Metropol

12 af Metropol's uddannelser har været en del af de tværprofessionelle specialiseringsmoduler. Modulerne fokuserer på en række praksisnære temaer for at sikre, at de studerende kan indgå i naturlige arbejdsfællesskaber med en tæt kontakt til praksispartnere. Temaerne danner den kontekst, hvor samarbejde med og for borgeren foregår, og fokus er det tværprofessionelle samarbejde. Modulet har fælles generiske læringsmål og prøveform på tværs af alle temaer. De lærerstuderende kan vælge sig ind på følgende temaer:

- Udsatte børn og unge
- Psykisk sårbarhed i ungdommen
- Vi udvikler velfærd sammen – lokalt (Åben skole)
- Sundhedsfremme med børn og unge
- Flygtninge
- Lærer-pædagog samarbejde.

Eksempel 2:

UC-Syd

Alle professionshøjskolens uddannelser indgår i et tværprofessionelt samarbejde på 1., 2. og 5. semester. På Campus Esbjerg deltager alle professionsbacheloruddannelser på campus: Laborantuddannelsen, jordemoderuddannelsen, bioanalytikeruddannelsen, ergoterapeutuddannelsen, fysioterapeutuddannelsen, sygeplejerskeuddannelsen, pædagoguddannelsen, administrationsbacheloruddannelsen, socialrådgiveruddannelsen, foruden læreruddannelsen.

Campus Haderslev og Campus Kolding arbejder sammen, hvilket betyder, at følgende uddannelser er repræsenteret: Læreruddannelsen, pædagoguddannelsen, ernæring og sundhed, fysioterapeutuddannelsen, medie- og sonokommunikation, grafisk kommunikation, erhvervssprog og it-baseret markeds kommunikation. Dette samarbejde fungerer uafhængigt af fag og moduler på uddannelserne.

Kilde: Professionshøjskolernes redegørelser

Det er på baggrund af de fremsendte redegørelser ikke muligt at give et samlet overblik over omfanget af de konkrete indsatser, der er målrettet forberedelsen af de studerende på tværprofessionelt samarbejde. Dette skyldes, at der både er tale om obligatoriske og frivillige aktiviteter. De obligatoriske aktiviteter har forskellig varighed. På en professionshøjskole skal de studerende have tværprofessionelle aktiviteter på 1. 2. og 5. semester – henholdsvis en, to og fem dage. På en anden professionshøjskole gennemfører man et tre uger langt tværprofessionelt modul, og på en tredje skal alle studerende deltage i tværprofessionelt samarbejde på tværs af en række professioner i et omfang, der svarer til mindst 5 ECTS. Andre professionshøjskoler har obligatoriske aktiviteter af kortere varighed som introuge eller fælles studiedage.

Udover de obligatoriske forløb tilbyder alle professionshøjskoler som nævnt frivillige aktiviteter, men der er, som det fremgår ovenfor, stor forskel på indhold og omfang. Samtidig giver redegørelserne et indtryk af, at der forskel på, hvor bevidst og systematisk man som professionshøjskole arbejder med området. Det kan fx afspejle sig i, om man har en klar direktionsbeslutning om omfanget, en tydelig målsætning, og hvor ambitiøse projekter man igangsætter fx i form af tværprofessionelle forsknings- eller innovationsprojekter, udvikling af nye specialiseringsmoduler mv.

På baggrund af ovenstående må det konkluderes, at de studerendes forberedelse til det tværprofessionelle arbejde afhænger af den professionshøjskole, de er tilknyttet, såvel som deres egne valg og interesseområder, hvorfor deres parathed til at indgå i et tværprofessionelt arbejde kan variere en del fra studerende til studerende. Redegørelsen giver ikke grundlag for at konkludere, hvorvidt dette er problematisk.

På alle syv professionshøjskoler er det muligt at samlæse hele eller dele af de tværprofessionelle specialiseringsmoduler med pædagogstuderende. Nogle professionshøjskoler opretter moduler

med specifik fokus på lærer-pædagog-samarbejde eller læreren som professionel samarbejdspartner. Andre moduler har fokus på specifikke udfordringer hos børn og unge fx 'udsatte børn og unge', 'psykisk sårbarhed' og 'børn med læse-skrive-vanskeligheder'. Andre igen fokuserer på krop, natur og æstetik fx 'sundhedsfremme', 'svømning', 'vandaktivitet', 'friluftsliv', 'æstetiske læreprocesser' og 'musical'. Der er altså tale om en stor variation professionshøjskolerne imellem.

6. BEDØMMELSE OG EKSAMEN

Kapitel fem handler om bedømmelse og eksamen på læreruddannelsen, herunder modul- og kompetencemålsprøverne samt censorernes betydning for bedømmelsen af de studerendes læringsudbytte. Kapitlet er udarbejdet på baggrund af professionshøjskolernes besvarelser af spørgsmål Q18-Q21 i redegørelserne.

6.1 Godkendelse af moduler og kompetencemålsprøver

I bekendtgørelsen om uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen står der i § 22 følgende:

“Den studerendes gennemførelse af et modul eller en flerhed af moduler skal godkendes ved afslutningen af modulet eller modulerne. Betingelserne for godkendelse fastlægges i studieordningen og kan baseres på enten opfyldelsen af objektive kriterier eller ved prøve med hjemmel i eksamensbekendtgørelsen.”

Institutionerne beslutter altså selv, om gennemførelseskravet vurderes opfyldt på baggrund af objektive kriterier eller på baggrund af en prøve. Objektive kriterier kan være mødepligt, deltagelsespligt (herunder skriftlige afleveringer, portfolio, mundtlige præsentationer m.v.) samt deadlines eller tidskrav i tilknytning til deltagelsespligt. De objektive kriterier kan suppleres med kvalitativ feedback på deltagelsen i modulet/modulerne som fx standpunktskarakter, konkrete vurderinger af skriftlige produkter eller mundtlige fremstillinger. Lever en studerende ikke op til kravene om gennemførelse af modulet, kan den studerende ikke få tilskrevet det pågældende modul og tilhørende ECTS point.

Hvis vurderingen af den studerendes gennemførelse af et modul baserer sig på en prøve, skal den studerende som minimum opnå karakteren 02 eller vurderingen ‘bestået’. Hvis den studerende ikke lever op til bestå-kravet for gennemførelse af et modul eller en flerhed af moduler efter at have opbrugt sine eksamensforsøg, udskrives vedkommende fra uddannelsen¹⁹.

I relation til dette er professionshøjskolerne blevet bedt om at redegøre for deres oplevelse af, hvorvidt modellen med både godkendelse af moduler og kompetencemålsprøver understøtter en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse af de studerendes læringsudbytte.

Fire ud af syv professionshøjskoler vurderer, at kravet om modulgodkendelse ikke understøtter/supplerer kompetencemålsprøverne og ikke giver en grundig bedømmelse af de studerende.

De resterende tre professionshøjskoler oplever modulgodkendelsen som hensigtsmæssig. To af disse professionshøjskoler er af den opfattelse, at modulgodkendelsen understøtter den løbende vurdering af de studerendes læringsudbytte og fremdrift, på trods af at den har en helt anden status end kompetencemålsprøven. Den sidste professionshøjskole peger på, at modulgodkendelsen er med til at styrke de studerendes fokus på at levere en kontinuerlig høj indsats.

På trods af at der er delte meninger i forhold til værdien af godkendelse af moduler, så peger flere af professionshøjskoler, også nogle af dem der som udgangspunkt er positive, på en række udfordringer. Udklip fra redegørelsen fremgår af punkterne nedenfor:

- Modulgodkendelsen er en ressourcetung dobbelteksamination.
- Der opstår et dilemma, hvis man vælger kvantitative/objektive kriterier som grundlag for godkendelsen (fx fremmøde), da man ikke samtidig kan understøtte læreprocesserne, fordi dette forudsætter en kvalitativ vurdering. Tilsvarende kan det give udfordringer i forbindelse med praktikken, hvis man gør brug af kvantitative kriterier, da man så ikke kan ‘stoppe’ en studerende ud fra kvalitative kriterier

¹⁹ Hyrdebrev til institutionerne vedr. godkendelse af moduler på LU udsendt af den daværende Styrelse for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte til Læreruddannelsens Ledernetværk med kopi til Professionshøjskolernes Rektorkollegium.

- Modulgodkendelser med hjemmel i eksamensbekendtgørelsen kan resultere i dyre reeksaminationer. Dette vurderes uhensigtsmæssigt, da man ønsker at prioritere undervisning og vejledning.
- Der sker let en dekobling af moduler og kompetencemålsprøve. Fx i de situationer hvor en studerende forbereder sig til prøve, men ikke får godkendt modulet, hvorfor forberedelsen til prøven har været nytteløs.
- Små moduler giver for mange afslutninger. Professionshøjskolerne er først nu ved at indfase godkendelse af flere moduler samtidig jf. §22 i bekendtgørelsen om læreruddannelsen. Dette har ikke tidligere været muligt på grund af mange individuelle forløb for hver studerende grundet modulstruktur²⁰.

I forlængelse af ovenstående stiller to professionshøjskoler spørgsmålstejn ved værdien af de tre lige store prøver i praktikken. Dette vurderes ligeledes som en unødigt tung praksis.

Endelig henviser enkelte professionshøjskoler til Læreruddannelsens Ledernetværks notat vedrørende erfaringer med prøver i LU13²¹, herunder fremadrettede perspektiver.

6.2 De nationale skriftlige modulprøver

Professionshøjskolerne har ligeledes redegjort for deres oplevelse af, hvorvidt de skriftlige modulprøver i dansk, matematik og sprogfagene²² understøtter en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse af de studerendes skriftlige kompetencer. De nationale skriftlige modulprøver udarbejdes af professionshøjskolerne, der efter udstedelsen af bekendtgørelsen udarbejder en national prøve-skabelon for modulprøverne, der skal udgøre et fælles grundlag for den kommende afprøvning af de studerendes skriftlige færdigheder²³.

Som udgangspunkt anerkender alle professionshøjskolerne, at de skriftlige modulprøver kan understøtte den løbende bedømmelse af de studerendes skriftlige kompetencer. Nogle professionshøjskoler nævner eksplicit, at prøverne har karakter af en formativ tilbagemelding med et relevant indhold, der kan bidrage til en forventningsafstemning og danne grundlag for vejledning, samt styrke de studerendes motivation. Som eksempel se boksen nedenfor.

Boks 6-1: Eksempel fra redegørelserne: Modulprøvens tilrettelæggelse i engelsk (VIA)

Modulprøven i engelsk bedømmer skriftlige færdigheder vha. et engelsksproget forberedelsesmateriale, som de studerende vurderer individuelt eller i grupper. De laver på det grundlag en undervisningsplan med fokus på et givet emne, fx ordforråd. Derefter skriver de studerende individuelt en sammenhængende tekst på engelsk, og begrundet her deres tilrettelæggelse af undervisningsforløbet. Den studerende vurderes på den sammenhængende tekst i forhold til sin skriftlige sprogfærdighed (genre, struktur, kohæsjon, kohærens, ordforråd grammatik, etc.) og derudover på sine fagdidaktiske overvejelser og konkrete handleanvisninger. Ligesom underviserne, finder de studerende prøven relevant for lærerens arbejde, og prøven fungerer som en hensigtsmæssig formativ, skriftlig midtvejsevaluering med fyldig feedback, og med velfungerende intern censur. Den fylder undertiden en del i Modul 2 (sprogtilegnelse), men er meget relevant for modulets emne.

Kilde: VIA's redegørelse

På trods af anerkendelsen af at de skriftlige modulprøver kan bidrage til bedømmelsen af de studerendes skriftlige kompetencer, så er det overordnede indtryk på tværs af de syv redegørelser dog samtidig, at der er en række ulemper ved de skriftlige modulprøver, der ikke nødvendigvis

²⁰ En professionshøjskole peger desuden på, at der opstår økonomiske udfordringer i forhold til studerende, der opnår merit. Her skal der ske deltagelse i kompetencemålsprøver uden indtægtsdækket modulprøve

²¹ Prøver i læreruddannelsen LU13, Læreruddannelsens ledernetværk, December 2007.

²² De skriftlige modulprøver er først indført i 2015.

²³ Uddannelses- og Forskningsministeriets præcisering over for Lærerstuderendes Landskreds, censorformandskabet og professionshøjskolerne vedrørende bedømmelse mv. af kompetencemålsprøver og de nationale skriftlige modulprøver, d. 6. maj 2015.

opvejer fordelene. Som eksempel kan nævnes, at prøverne i dansk har for meget fokus på form (stavning og tegnsætning) og for lidt fokus på indhold (formidling og kommunikative kompetencer). Andre peger på, at afholdelsen af prøverne er meget ressourcetunge. Her er holdningen, at ressourcerne bør prioriteres til undervisning og vejledning frem for en prøve, der vurderer samme færdigheder og kompetencer som kompetencemålsprøven.

Samlet er der altså et flertal af professionshøjskolerne, der ikke ser en tydelig sammenhæng mellem modulprøverne og en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse af de studerendes skriftlige kompetencer. Ikke mindst sættes der spørgsmål ved hensigtsmæssigheden, sådan som det fremgår af oversigten nedenfor over de fordele og ulemper, der bliver påpeget i redegørelserne. Det er et opmærksomhedspunkt, at oversigten afspejler tilbagemeldinger på tværs af de syv professionshøjskoler, hvorfor den *ikke* er udtryk for en samlet holdning blandt de syv professionshøjskoler.

Boks 6-2: Oversigt over fordele og ulemper ved modulprøver

Fordele	Ulemper
• Styrket fokus på skriftlige færdigheder og kompetencer • Lukker svaghed i bekendtgørelsen om læreruddannelsen (der ikke indeholder skriftlige prøver). Det er dog ikke tilstrækkeligt med modulprøven • Giver en grundig vurdering af skriftlige færdigheder • Giver et øjebliksbillede af de studerendes niveau, der kan danne grundlag for vejledning • I matematik kan prøven være med til at afstemme forventninger og motivere de studerende • Prøverne giver en relevant vurdering af de studerendes skriftlige kompetencer.	• De studerende kan læse moduler i en rækkefølge, der betyder, at de først aflægger modulprøve sidst i faget. Det er ikke hensigtsmæssigt. • Modulprøver har ikke samme status som kompetencemålsprøven • Den giver ikke en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse (det kræver en afsluttende prøve) • Modulprøven (i MAT) får for meget fokus og forstyrrer tænkningen i faget • Den tester kun en begrænset del af de studerendes viden i faget (DA). Der er for lidt fokus på indhold (formidling og kommunikative kompetencer) og for meget på form og formelle færdigheder (stavning og tegnsætning) • Der er tale om en dobbelt udprøvning, da man vurderer samme færdigheder og kompetencer som ved den afsluttende prøve • Det er meget ressourcekrævende at gennemføre skriftlige modulprøver, og det belaster driften (1 årsværk på VIA). Ressourcerne bør prioriteres til at udvikle lærerfaglige kompetencer. • Det skaber et stort lokalepres at afholde prøverne. Fx aflysning af idræt fordi det er nødvendigt at inddrage sportshaller. Ligesom det er dyrt at klargøre og rydde lokaler. • Modulprøven er en lappeløsning, der prøver kompetencer som de studerende må forventes at have med fra de gymnasiale uddannelser.

Afslutningsvis skal det nævnes, at nogle få professionshøjskoler peger på en todelt kompetencemålsprøve (skriftlig og mundtlig) som et alternativ til modulprøverne.

6.3 Censorernes faglige kvalifikationer - bacheloropgaven

Professionshøjskolerne er i redegørelsen blevet bedt om at beskrive, hvordan de sikrer, at de allokerede censorer til eksamenen i bacheloropgaven er fagligt kvalificerede til at give en grundig bedømmelse af de studerendes kompetencer.

Ingen af de syv professionshøjskoler oplever nævneværdige udfordringer i forhold til de faglige kvalifikationer hos de censorer, der allokeres til bedømmelse af de studerendes kompetencer i forbindelse med deres bacheloropgaver. De henviser til, at censorerne allokeres gennem censorformandskabets database, og at deres faglige kvalifikationer vurderes af censorformandskabet og Læreruddannelsens Ledernetværk i samarbejde og ud fra opstillede kriterier.

Professionshøjskolerne forudsætter derfor, at censorerne har de rette faglige kvalifikationer. En professionshøjskole fremhæver, at de er opmærksomme på, at censor og eksaminator tilsammen dækker kompetenceområderne inden for både fag og lærernes grundfaglighed. Endelig er der en professionshøjskole, der oplyser, at allokering af censor sker ud fra det konkrete emne og den problemstilling, som den studerende har valgt, og ikke alene ud fra fag og fagområde.

6.4 Tværgående supplerende pointer i relation til prøver og allokering af censorer

Der er generelt meget få supplerende pointer i relation til prøver og allokering af censorer. Fler-tallet henviser til skrivelsen, 'Brev til Styrelsen vedr. Censorformandskabets rapport', som rektor-forsamlingen har fremsendt til Styrelsen for Forskning og Uddannelse. Denne skrivelse dækker deres synspunkter.

Derudover henviser enkelte professionshøjskoler til Læreruddannelsens Ledernetværks notat 'Prøver i Læreruddannelsen LU13', herunder at der er behov for at udvikle nogle endnu mere krævende prøveformer, der i større udstrækning udprøver såvel viden som reel undervisningskompetence. Det tilføjes, at en sådan prioritering af prøvernes vægtning vil være ressourcetung, hvorfor det vil kræve en generel anerkendelse af institutionernes ressourceanvendelse fra ministeriel side.

Andre peger på et behov for at se på sammenhængen mellem prøveformerne og de enkelte fag og fagområdernes kompetenceområder, og en enkelt professionshøjskole giver udtryk for, at der er behov for at udprøve de skriftlige kompetencer bedre.

Endelig er der et ønske fra en institution om, at kompetencemålene revideres og forenkles. Et undervisningsfag kan i dag bestå af op til 64 videns- og færdighedsmål, hvilket resulterer i et uoverskueligt bedømmelsesgrundlag samt en indirekte indholdsstyring, der ikke er hensigtsmæssigt.

BILAG 1: OVERSIGT OVER FRIVILLIGE KURSER SAMT UDBUD AF TALENTFORLØB OG PROFILLINJER

Tabel 0-1: Oversigt over frivillige kurser fordelt på udbudssteder

	Udbød kurset ----- Udbød ikke kurset 2013/2014	Udbød kurset ----- Udbød ikke kurset 2014/2015	Udbød kurset ----- Udbød ikke kurset 2015/2016	Udbød kurset ----- Udbød ikke kurset 2016/2017
Sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Roskilde (Absalon) Aalborg (UCN)	Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Haderslev (UC SYD) Jelling (UCL) Odense (UCL) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN)	Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) Jelling (UCL) Odense (UCL) Hjørring (UCN)	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Haderslev (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon) Esbjerg (UC SYD)
Færdselslære (inkl. førstehjælp)	Odense (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Haderslev (UC SYD) Jelling (UCL)	Jelling (UCL) Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Silkeborg (VIA) Skive (VIA) ----- Roskilde (Absalon) Frederiksberg (Metropol) Odense (UCL) Nørre Nisum (VIA)	Odense (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Jelling (UCL)	Jelling (UCL) Roskilde (Absalon) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon) Frederiksberg (Metropol) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) Odense (UCL)
Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering	Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) Odense (UCL)	Odense (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) Jelling (UCL) Nørre Nisum (VIA)	Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Odense (UCL)	Odense (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) Jelling (UCL)
Det praktisk-musiske område	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon)	Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Roskilde (Absalon) Odense (UCL) Aalborg (UCN)	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Haderslev (UC SYD)	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Haderslev (UC SYD) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon)
Skrivning og retorik	Frederiksbjerg (Metropol) Haderslev (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN)	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC)	Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Esbjerg (UC SYD) København V (UCC) Bornholm (UCC) Hjørring (UCN)	Odense (UCL) Jelling (UCL) Frederiksbjerg (Metropol) Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Esbjerg (UC SYD)

	Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Roskilde (Absalon) Vordingborg (Absalon) Esbjerg (UC SYD) Jelling (UCL) Odense (UCL)	Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD)	Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Vordingborg (Absalon) Haderslev (UC SYD) Jelling (UCL) Odense (UCL) Aalborg (UCN)	København V (UCC) Bornholm (UCC) Aalborg (UCN) Hjørring (UCN) Nørre Nisum (VIA) Silkeborg (VIA) Aarhus (VIA) Skive (VIA) ----- Haderslev (UC SYD)
--	--	--	---	--

Note: N = 15 udbudssteder. Alle frivillige kurser udbydes i Silkeborg (VIA), Skive (VIA) og Aarhus (VIA), Bornholm (UCC) og Campus Carlsberg/Zahle (UCC) i alle fire år. Udbudsstedet i Haderslev (UC SYD) udbyder ikke "færdslære, Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering" samt "Skrivning og retorik" i tre ud af fire år. Udbudsstedet i Esbjerg udbyder ikke kurset "Uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering" samt "Skrivning og retorik" i tre ud af fire år. Udbudsstedet i Vordingborg udbyder ikke "Skrivning og retorik" i tre ud af fire år. Kilde: professionshøjskolernes redegørelse

Tabel 0-2: Oversigt over udbudte talentforløb og profilinjer

	Udbudte talentlinjer	Udbudte profilinje
Absalon	International Talentlinje, International Honours Degree: Skal styrke de studerendes sporlige og kulturelle kompetencer - dele af undervisningen er på engelsk.	Science og Teknologilærerprofil (Sci-Tek): Skal styrke de studerendes naturvidenskabelige og teknologiske kompetencer Musikprofil: Styrker de studerendes musikalske kompetencer Den skolebaserede læreruddannelse: Studerende ansættes i 1/3 uddannelsesstilling samtidig med, at man gennemfører den 4-årige læreruddannelse.
Metropol	En talentdimension indlagt i International Teacher Education Program	International Teacher Education Programme (ITEP) Advanced Science Teacher Education (ASTE)
UC SYD	Talentdimension er indlagt i de to profilinjer	Den naturvidenskabelige læreruddannelse Universitetsskoleprojektet
UCC	Talentforløb vedr. Internationalisering: Hvordan internationale relationer påvirker lokale strukturelle vilkår og praksis i klasseværelset.	Advanced Science Teacher Education (ASTE). Future Classroom Teacher (FCT) – uddannelse til den digitale skole.
UCL	Demola: Den studerende arbejder sammen med en virksomhed om at løse praksisnære problemstillinger Det akademisk rettede talentforløb: De studerende indgår i forskningsarbejde (udbydes først i 2018) Det professionsrettede talentforløb: Den studerende fordyber sig i et interesseområde af professionsudøvelsen med tilknytning til praksis (udbydes først i 2018).	Naturvidenskabelig profilinje
UCN		International profil Musikprofil

		• Erhvervspædagogisk profil • Idrætsprofil
VIA	• FoU talentforløb • Talentforløb på Aarhus Universitet Faculty of Art	

Note: N = syv professionshøjskoler, kilde: professionshøjskolernes redegørelser

BILAG 2: OVERSIGT OVER REDEGØRELSESPØRGSMAÅL

Q1: Redegør venligst for omfanget af undervisnings- og vejledningstimer i skoleåret 2012/2013.

Q2: Angiv venligst i tabellen nedenfor, hvorvidt frivillige kurser i sundheds- og seksualundervisning og familiekundskab, Færdselslære (inkl. førstehjælp), uddannelses-, erhvervs- og arbejdsmarkedsorientering, det praktisk-musiske område samt skrivning og retorik er oprettet og udbudt i perioden fra studieåret 2013/2014 til studieåret 2016/2017. I bedes opføre besvarelsen for hvert udbudssted.

Q2.1: Angiv venligst antallet af tilmeldte studerende samt antallet af undervisningstimer for hvert af de fem kurser med udgangspunkt i det seneste oprettede kursus.

Q3: Hvordan tilrettelægger I de frivillige kurser, så de studerende har mulighed for at deltage i dem i løbet af deres uddannelse?

Q4: Redegør venligst for, hvordan ledelsen sikrer, at uddannelsen planlægges som og følger op på, om læreruddannelsen er tilrettelagt på en måde, der forudsætter, at de studerende studerer på fuldtid?

Q5: Har I talentforløb og/eller profilinjer inden for uddannelsens rammer?

Q5.1: Hvis ja – beskriv venligst, hvordan talentforløb og/eller profilinjer er tilrettelagt. Det bedes fremgå af beskrivelsen, om de enkelte forløb bliver udbudt i tilknytning til talentbekendtgørelsen.

Q5.2: Hvis ja – vil talentforløbet eller profilinjen fremgå af den studerendes eksamensbevis, og i så fald hvordan?

Q5.3: Hvis ja – beskriv venligst, hvordan de studerende er blevet udvalgt til talentforløbet og/eller profilinjen.

Q5.4: Hvis ja – hvor mange studerende pr. årgang følger talentforløb og/eller profilinjerne?

Q5.5: Hvilke overvejelser har I gjort jer i forhold til, om I skal udbyde eller ikke udbyde talentlinjer og profilinjer?

Q6: Beskriv kort jeres opfattelse af, hvordan og i hvilket omfang de nye regler om adgang og optag (optagelseskvotient på 7,0 for kvote 1 og optagelsessamtaler for kvote 2) har understøttet målsætningen om at tiltrække flere dygtige unge?

Q7: Beskriv venligst, hvordan I har oplevet implementeringen af de to nye undervisningsfag "håndværk og design" og "madkundskab" herunder eventuelle udfordringer?

Q8: Beskriv venligst, hvordan undervisningen, der kvalificerer til kompetenceområdet 3 (specialpædagogik) og 4 (undervisning af tosprogede) i Pædagogik og lærerfaglighed, tilrettelægges på læreruddannelsen, herunder omfanget opgjort på undervisnings- og vejledningstimer.

Q9: Hvordan og i hvilket omfang indgår praksiselementer i undervisningen?

Q9.1: Giv venligst 2-3 konkrete eksempler på, hvordan praksiselementer indgår i undervisningen.

Q10: Har reformen af læreruddannelsen, herunder modulstrukturen, ændret på de studerendes muligheder for at læse i udlandet? *Uddyb venligst jeres svar.*

Q10.1: Redegør venligst for, hvorvidt flere studerende tager på udlandsophold (ophold over to uger) som en del af deres uddannelse efter reformen af læreruddannelsen.

Q11: Hvordan forbereder I de studerende til tværprofessionelt samarbejde med pædagoger og andre faggrupper?

Q12: I bedes redegøre for og indsende en oversigt over jeres strukturmodel for læreruddannelsen samt tre eksempler på modulplaner inden for henholdsvis pædagogik og lærerfaglighed, undervisningsfag og specialiseringsmoduler.

Q12.1: Hvilke specialiseringsmoduler har I udbudt siden 2013 og frem til nu?

Q12.2: Oplever I, at modulstrukturen understøtter en tilfredsstillende læring og progression i fagene samt gennem uddannelsen som helhed? Uddyb venligst jeres svar med fordele og ulemper ved modulstrukturen i relation til de studerendes læring og progression i læring.

Q13: Hvordan arbejder I med at skabe sammenhæng mellem undervisningen i lærerens grundfaglighed og undervisningen i undervisningsfagene?

Q13.1 Oplever I udfordringer i forhold til at skabe sammenhæng mellem undervisningen i lærerens grundfaglighed og undervisningen i undervisningsfagene? I så fald hvilke?

Q14: Hvornår har de studerende undervisning og vejledning i forbindelse med deres bachelorprojekt?

Q14.1: Hvad er omfanget af de forskellige typer af vejledning f.eks. individuel, gruppe- eller klyngevejledning i tilknytning til bachelorprojektet?

Q14.2: Hvad er omfanget af undervisningen i tilknytning til bachelorprojektet?

Q15: Har I fra ledelsens side en strategi for anvendelsen af it og medier i undervisningen?

Q15.1: Indgår it og medier i undervisningen på læreruddannelsen med henblik på at forberede de studerende på didaktisk brug af it i folkeskolen? I så fald, hvordan?

Q15.2: Giv venligst 3-5 eksempler på, hvordan it og medier indgår i undervisningen i forskellige fag?

Q16: Hvordan arbejder I med at integrere entreprenørskab og innovation i undervisningen?

Q16.1: Giv eksempler på, hvordan entreprenørskab og innovation indgår i undervisningsfagene, herunder eksempler på anvendt undervisningsmateriale?

Q17: I hvilket omfang udbyder I individuel undervisning i musik (fx brugsklaver)?

Q17.1: Såfremt I udbyder individuel undervisning i musik, bedes I redegøre for udbyttet af dette og vurdere, hvor afgørende det er for, at de studerende kan leve op til kompetencemålene for musikfaget.

Q18: Oplever I, at modellen med både godkendelse af moduler og kompetencemålsprøver understøtter en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse af de studerendes læringsudbytte? *Uddyb venligst jeres svar med fordele og ulemper.*

Q19: Oplever I, at de skriftlige modulprøver i dansk, matematik og sprogfagene giver en hensigtsmæssig og grundig bedømmelse af de studerendes skriftlige færdigheder? *Uddyb venligst jeres svar med fordele og ulemper.*

Q20: Hvordan sikrer I, at de allokerede censorer til eksamenen i bacheloropgaven er fagligt kvalificerede til at give en grundig bedømmelse af de studerendes kompetencer?

Q21: Hvis I har uddybende kommentarer til prøverne og allokeringen af censorer på læreruddannelsen, kan I anføre dem her.