

Et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland

Læreruddannelsen i globalt perspektiv

Af Alan Klæbel Weisdorf, ph.d.
Marts 2020



Læreruddannelsen i globalt perspektiv

- Et komparativt studie af læreruddannelsen i Danmark, England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario, Singapore, Sverige og Tyskland

Marts 2020

Forfatter

Alan Klæbel Weisdorf, ph.d.

Udgivet af

Danske Professionshøjskoler
Vester Voldgade 107
1552 København V
Telefon: 3338 2200
E-mail: info@dkprof.dk
www.danskeprofessionshøjskoler.dk

Grafik

Christian Noer Snorgaard

Redaktion

Stine Harrekilde

Publikationen kan hentes på:

www.danskeprofessionshøjskoler.dk

ISBN (elektronisk publikation): 978-87-970686-2-5

INDHOLD

Indledning.....	3
Kilder.....	7
Rapportens datagrundlag og opbygning.....	9
Ordforklaring.....	11

DEL 1: LANDERAPPORTER

Danmark.....	14
England.....	23
Finland.....	33
Holland.....	40
New Zealand.....	51
Norge.....	63
Ontario (Canada).....	70
Singapore.....	79
Sverige.....	88
Tyskland.....	93

DEL 2: KOMPARATIVE PERSPEKTIVER

Indledning.....	103
Reguleringsgrad.....	104
Udbudsret.....	106
Læreruddannelsesmodel.....	108
Kvalifikationsniveau.....	110
Uddannelseslængde.....	112
Aldersspecialisering.....	114
Antal undervisningsfag.....	116
Praktik.....	118
Adgangskrav.....	120
Lærerstartsordninger.....	122

BILAG

Den danske læreruddannelse siden 1966.....	125
--	-----

INDLEDNING

Læreruddannelsen er et af de centrale omdrejningspunkter i dansk uddannelsespolitik. Det er en status og en politisk opmærksomhed, som vi genfinder på tværs af andre lande og uddannelsessystemer. Denne interesse er på ingen måde overraskende.

Uanset hvor vi er i verden, betragtes skolen som samfundets måske vigtigste institution. Da læreruddannelsen uddanner lærerne til fremtidens skole, er det vanskeligt at tænke skolens udvikling uden at medtænke betydningen af og for læreruddannelsen.

I Danmark er opmærksomheden på læreruddannelsen kommet til udtryk gennem fire uddannelsesreformer på under 30 år¹. Den seneste reform kom i 2012/13.

Danske Professionshøjskoler er stærkt optaget af, at vi i Danmark løbende udvikler den danske læreruddannelse, og at det sker på baggrund af viden om god læreruddannelse og med inspiration fra både ind- og udland.

Denne rapport² tegner et overordnet billede af læreruddannelsen og dens placering i uddannelseslandskabet i Danmark samt ni lande³, som vi uddannelsesmæssigt, velstandsmæssigt og på en række andre parametre ser som sammenlignelige med Danmark, og som kan virke til inspiration for den fortsatte udvikling af den danske læreruddannelse.

Det drejer sig England, Finland, Holland, New Zealand, Norge, Ontario (Canada), Singapore, Sverige og Tyskland.

Sammen med Danmark har landene det til fælles, at de ligger i den bedste ende, når det gælder internationale sammenligninger af skolesystemer (jf. tabel 1 og 2 nedenfor).

OVERORDNEDE FÆLLESTRÆK MELLEM SYSTEMERNE

Kigger man videre på læreruddannelsernes opbygning i de forskellige lande, er det stort set de samme overordnede indholdstematikker, der går igen: Fag, fagdidaktik, uddannelsesvidenskab, selvstændige undersøgelser og praktik.

Derudover kan man pege på det fællestræk, at landene tilbyder forskellige læreruddannelser, som er differentieret strukturelt afhængig af, om dimittenden skal undervise i indskoling,

¹ I bilaget til rapporten kan man se et overblik over de seneste fem læreruddannelser.

² Rapporten reviderer og udvider den tidligere udgivelse *Læreruddannelsen i internationalt perspektiv – et studie af læreruddannelserne i Norge, Sverige, Finland og Holland* af samme forfatter (Weisdorf 2017). Visse tekstelementer i nærværende rapport er hentet ordret fra den oprindelige udgivelse, da der ikke er skete væsentlige ændringer i indholdet. Der er ikke reference til 2017-teksten for disse tekstuddrag – i stedet anvendes referencer fra den oprindelige tekst.

³ I tilfældet Canada beskriver rapporten læreruddannelsen i Ontario, der adskiller sig fra de øvrige cases i rapporten ved at være en provins og ikke et land. For nemheds skyld anvender jeg betegnelse lande eller systemer for de cases, som behandles i denne rapport.

mellemtrinnet eller udkolingen. Danmark er det eneste land af de ti i rapporten, som har en enhedsuddannelse til lærer, som dækker hele grundskolen.

Tabel 1. PISA-resultater 2015 (OECD 2016) – rangliste baseret på 'science'

Land	Rank	Science	Reading	Math
Singapore	1	556	535	564
Finland	5	531	526	511
Canada	7	528	527	516
New Zealand	12	513	509	495
Storbritannien	15	509	498	492
Tyskland	16	509	509	506
Holland	17	509	503	512
Danmark	21	502	500	511
Norge	24	498	513	502
Sverige	28	493	500	494
OECD-gns.		493	493	490

Tabel 2. PISA-resultater 2018 (OECD 2019) – rangliste baseret på 'reading'

Land	Rank	Science	Reading	Math
Singapore	2	551	549	569
Canada	6	518	520	512
Finland	7	522	520	507
Sverige	11	499	506	502
New Zealand	12	508	506	494
Storbritannien	14	505	504	502
Danmark	18	493	501	509
Norge	19	490	499	501
Tyskland	20	503	498	500
Holland	26	503	485	519
OECD-gns.		489	487	489

OVERORDNEDE FORSKELLE MELLEML SYSTEMERNE

Læreruddannelsen reguleres forskelligt på tværs af landene: Fra systemer med høj faglig autonomi i tilrettelæggelsen af uddannelsen, til systemer, hvor uddannelsens form og indhold reguleres tæt fra centralt hold.

Universiteter er den typiske udbyder af læreruddannelsen, men kun i fire af de ti lande er det udelukkende universiteter, der udbyder uddannelsen. I de øvrige lande deles udbudsretten

med andre uddannelsesaktører – særligt professionshøjskolelignende institutioner (i.e. universities of applied sciences).

De fleste lande i rapporten tilbyder en læreruddannelse på bachelorniveau – ofte med et omfang svarende til 240 ECTS-point, som vi også kender det fra Danmark. I tre lande findes læreruddannelsen udelukkende på et niveau svarende til den danske kandidatgrad med et omfang på typisk 300 ECTS-point. Midt imellem findes systemer, som rummer begge muligheder.

I gennemgangen af landene er der to forskellige læreruddannelsesmodeller: Den mest udbredte er den integrerede model (betegnet 'concurrent'), hvor uddannelsesprogrammet indholdsmæssigt rummer både det lærerfaglige og det fagfaglige indhold. Mindre almindeligt er den sekventielle model (betegnet 'consecutive'), hvor den lærerfaglige del af uddannelsen er tilrettelæggelsesmæssigt adskilt fra den fagfaglige del.

Endelig finder man i et flertal af landene obligatoriske lærerstartsordninger (i.e. induction), hvor de nyuddannede lærere i deres første et til to år af deres ansættelse fortsætter deres læringsaktiviteter og støttes i deres undervisning af en mentor. De øvrige lande anvender forskellige lokale modeller på frivillighedsbasis.

INSPIRATION ELLER 'CHERRY-PICKING'?

Det fremgår af rapporten, at der er betydelige forskelle mellem forskellige succesrige systemer for læreruddannelse, og rapporten giver flere eksempler på uddannelsestekniske modeller og løsninger, som vi ikke kender fra danske kontekst. Disse alternative tilgange kan tjene til inspiration i forhold til den fortsatte udvikling af den danske læreruddannelse.

Det er imidlertid afgørende at have et kritisk øje for løsningernes mulighed og præmisser for at kunne virke med samme succes på tværs af forskellige systemer og nationale kontekster (cf. Kantadijev 2015: 1). Det er en vigtig anerkendelse, at forskellige nationale modeller i *udgangspunktet* netop virker på grund af den kontekst, som disse er blevet til i.

Det er også vigtigt at fastholde et kritisk perspektiv på, hvorvidt forskellige tekniske modeller isoleret set kan forklare, hvorfor nogle lande klarer sig godt og andre mindre godt i de internationale tests af skolesystemer? Som denne rapport og andre studier (fx Schreerens 2014) peger på, er der flere forskellige læreruddannelsesmodeller, som hver især og på egne præmisser bidrager til et succesrigt skolesystem.

ET BREDERE BEGREB OM GOD LÆRERUDDANNELSE

For at blive klogere på kvalitetsforskelle mellem forskellige læreruddannelsesmodeller er det derfor afgørende, at man kigger på andre forhold end de rent systemiske faktorer (kvalifikationsniveau, udbudsret, omfang m.v.).

Den internationale læreruddannelsesforskning peger på en række faktorer, der medvirker til at skabe en god læreruddannelse. Det internationale forskningsprogram [Coherence and Assignment Study in Teacher Education](#) (CATE)⁴, der var forankret på Universitetet i Oslo i

⁴ Forskningsprojektet havde fokus på læreruddannelser i Norge, Finland, USA, Chile og Cuba.

perioden 2012-18, peger på, at den gode læreruddannelse overordnet bygger på tre søjler (Klette & Hammerness 2016: 28ff):

- **Vision**
Den gode læreruddannelse bygger på en samlet og klart artikuleret forestilling om god undervisning
- **Coherence**
Den gode læreruddannelse forudsætter, at der er klar og meningsfuld sammenhæng mellem læreruddannelsens vision på den ene side og læreruddannelsens struktur, indhold og didaktik/pædagogik på den anden
- **Opportunities to enact practice**
Den gode læreruddannelse giver rige muligheder for, at de lærerstuderende kan øve omsættelsen af visionen om den gode undervisning i praksis

Gennemgående træk ved eksemplariske læreruddannelser

1. En fælles og klar vision om god undervisning, der gennemsyre undervisningen og praktik, og som skaber en sammenhængende læringsoplevelse
2. Et veldefineret sæt af professionelle standarder, som fungerer som guide og evalueringsgrundlag for undervisning og praktik
3. Et stærkt kerneindhold, som undervises i konteksten af praksis, og som er funderet på et videngrundlag om børn og elevers udvikling og læring og en forståelse for social og kulturel kontekst, curriculum, evaluering samt fagdidaktik
4. Ekstensive praksiserfaringer – mindst 30 ugers superviseret praktik og muligheder for undervisning – som er nøje udvalgt, og som involverer fælles udvikling af undervisning, skole og læreruddannelse, og som knytter tæt an til undervisningen på uddannelsen
5. Ekstensiv anvendelse af case-metoder, læreres forskning, performance-vurderinger, samt portfolio med henblik på applicering af det lærte på ægte praksisudfordringer
6. Eksplicitte strategier til at hjælpe de studerende med at konfrontere deres dybtliggende forestillinger og antagelser om læring og elever, og hjælpe til at lære fra andre menneskers erfaringer
7. Stærke relationsbånd, fælles viden og fælles forestillinger mellem læreruddannere på skoler og uddannelsesinstitutionen – som er fælles om udfordringen om udvikling af undervisning, skole og læreruddannelsen

(Darling-Hammond 2006: 6)

De samme temaer kan man genfinde i den internationalt anerkendte forsker Linda Darling-Hammonds tværgående analyse af 'stærke' læreruddannelsesprogrammer (se infoboks ovenfor).

Samme forsker har identificeret en række policy-initiativer, som hun ser som gennemgående udviklingsspør i de førende lande inden for læreruddannelse og undervisning, og som hun vurderer yderligere kan styrke kvaliteten af læreruddannelsen (Darling-Hammond 2017: 307):

- Rekruttering af højt kvalificerede kandidater gennem bl.a. konkurrencedygtige lønninger og kvaliteten af uddannelsesprogrammerne
- Styrkelse af sammenhængen mellem teori og praksis gennem gennemtænkt integration af undervisning på campus og velunderstøttet praktik
- Formulering af standarder for, hvad der konstituerer god undervisning i skolen
- Udvikling af praksisrettede prøveformater, der er baseret på professionelle standarder for undervisning
- Etablering af lærerstartsordninger (induction), som understøtter den nyuddannede lærer gennem mentorordninger med dygtige undervisere, fælles planlægning og reduceret undervisningsforpligtelse, der giver tid til in-service kurser og en omhyggelig opbygning af de nyuddannede læreres praksisrepertoire
- Udvikling af rammer for professionel udvikling, som løbende muliggør, at lærerne kan lære sammen med og af hinanden – både i kontekst af skolen og på videregående uddannelsesinstitutioner
- Kapacitetsopbygning på systemniveau gennem udvikling af strategier for videndeling om forskning og god praksis, og som muliggør, at de dygtige lærere og skoleledere kan tage lederskab i systemet som helhed.

Kigger man således til den internationale læreruddannelsesforskning, er man ikke her i samme grad som i Danmark optaget af de spørgsmål, der de seneste mange år har domineret den danske debat om læreruddannelsen – altså hhv. *kvalifikationsniveau-spørgsmålet*: Skal læreruddannelsen løftes fra professionsbachelor til kandidatniveau; og *institutions-spørgsmålet*: Skal læreruddannelsen ligge på professionshøjskoler og/eller universiteter. I den internationale forskning handler god læreruddannelse fortrinsvist om indhold, uddannelsesdidaktik og professionsdidaktik.

KILDER

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007): [How the world's best-performing school systems come out on top](#), McKinsey & Company, September 2007
- Darling-Hammond, L. (2006): [Constructing 21st-Century Teacher Education](#), i *Journal of Teacher Education*, vol. 57 (3)
- Darling-Hammond, L. (2017): [Teacher education around the world: What can we learn from international practice?](#), i *European Journal of Teacher Education*, vol. 40(3), Routledge
- Kantardjiev, K. (2015): [Kjennetegn ved finsk lærerutdanning](#), NOKUT
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016): [Conceptual Framework for Analyzing Qualities in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective](#), i *Acta Didactica Norge*, vol. 10 (2)
- Mourshed, M., Chijoke, C. & Barber, m. (2010): [How the worlds most improved school systems keep getting better](#), McKinsey & Company, November 2010

OECD (2016): [PISA 2015 - Results in Focus](#), OECD publishing

OECD (2019): [Pisa 2018 Results – Combined Executive Summaries vol. I, II & III](#), OECD publishing

Scheerens, J. (2014): [Teacher Training and Professional Development in Europe: In search of effects on educational performance](#), keynote ved konferencen “Project Nexus: Education and Training for European Teachers” i Essen, Tyskland, 21. januar 2014

Weisdorf, A. K. (2017): [Læreruddannelsen i internationalt perspektiv: Et studie af læreruddannelserne i Norge, Sverige, Finland og Holland](#), Professionshøjskolen Absalon, december 2017

WEBSIDER

Universitetet i Oslo (2018) [Coherence and Assignment Study in Teacher Education \(CATE\) \(completed\)](#), senest opdateret 2. januar 2018

RAPPORTENS DATAGRUNDLAG OG OPBYGNING

Rapporten baserer sig på følgende typer af kilder⁵:

- Lovkilder
- Policy-papirer fra statslige myndigheder eller statsligt nedsatte råd
- Forskningsartikler
- Institutionernes hjemmesider og dokumenter
- Internationale reviews fra bl.a. OECD og EU-kommissionen

En række af de udenlandske kilder er oversat til dansk af rapportens forfatteren med henblik på at øge tekstens læsevenlighed. Det er tilstræbt at kildeangive så tydeligt som muligt, således at læseren vil kunne finde informationen på originalsproget.

Rapporten består af to hoveddele. Del 1 indeholder beskrivelser af systemet omkring læreruddannelsen i de pågældende lande. Del 2 rummer det komparative perspektiv, hvor de respektive landes systemer sammenlignes med hinanden ud fra en række dimensioner. Del 2 bygger på data fra systembeskrivelserne i del 1.

DEL 1 – LANDERAPPORTER

Undersøgelsen af de forskellige lande i rapportens del 1 er organiseret under syv overskrifter:

Indledning præsenterer casen kort, og der fremhæves tre områder, hvor det pågældende i særlig grad adskiller sig fra det danske system.

Regulering behandler spørgsmålet om rammesætningen af læreruddannelsen i det pågældende land, herunder lovhjemmel og andre former for regulativer/standarder.

Institutioner beskriver det institutionelle spørgsmål om udbudsret til læreruddannelsesprogrammer.

Struktur beskriver de forskellige modeller for læreruddannelsesprogrammer. Nogle af disse beskrivelser er forholdsvis detaljerede og andre beskrives mere overordnet. Denne forskel udspringer af reguleringsmæssige detaljegrader.

Adgangskrav beskriver eventuelle adgangskrav i forhold til ansøgers optag til læreruddannelsesprogrammerne.

Lærerstartsordninger beskriver rammer omkring lærerstartsordninger efter endt læreruddannelse.

⁵ Alle weblinks i denne rapport er gennemgået 26. februar 2020.

Udvikling behandler forskellige initiativer som inden for de seneste år er blevet søsat eller tiltag som på sigt har betydning for læreruddannelserne i de pågældende lande. Ikke alle landebeskrivelser indeholder dette afsnit.

DEL 2 – KOMPARATIVE PERSPEKTIVER

Det komparative blik på læreruddannelserne i de behandlede systemer er organiseret under 10 dimensioner:

Reguleringsgrad sammenligner de forskellige systemers reguleringsmæssige rammer for læreruddannelsen

Udbudsret sammenligner institutionernes udbudsret til læreruddannelsen i de forskellige systemer

Læreruddannelsesmodel sammenligner de forskellige systemers grundlæggende model for læreruddannelsesprogrammerne

Kvalifikationsniveau sammenligner de forskellige systemers bestemmelser omkring kvalifikationsniveauet for læreruddannelsesprogrammerne

Uddannelseslængde sammenligner de forskellige systemers bestemmelser omkring længden på læreruddannelsesprogrammerne

Aldersspecialisering sammenligner den måde, som læreruddannelsen er organiseret i forhold til skolens forskellige trin/niveauer

Antal undervisningsfag sammenligner bredden/dybden af de forskellige læreruddannelsesmodeller i forhold til undervisningskompetence

Praktik sammenligner omfanget af praktik i de forskellige systemers læreruddannelsesprogrammer

Adgangskrav sammenligner de forskellige systemers bestemmelser omkring adgangskrav til læreruddannelsesprogrammerne

Lærerstartsordninger sammenligner de forskellige systemers lærerstartsordninger (induction) for nyuddannede lærere

ORDFORKLARING

I rapporten optræder en række begreber, som er internationalt anvendt eller som skifter betydning på tværs af kontekst, og som derfor ikke lader sig direkte oversætte uden et betydningstab. Desuden anvendes forskellige forkortelser, som ikke er alment kendt uden for uddannelsessektoren. Disse begreber og forkortelser vil kort blive beskrevet nedenfor.

Tabel 3. Forklaring af nøglebegreber og forkortelser

Begreb/forkortelse	Forklaring
Bachelor	Inden for EHEA repræsenterer dette uddannelser på niveau 6 i den europæiske kvalifikationsramme. Uden for EHEA udgør bachelorgraden typisk en først kvalifikation (se <i>undergraduate</i>). Typiske har en bachelorgrad et omfang på mellem 180 og 240 ECTS-point.
Concurrent	Betegner almindeligvis læreruddannelsesprogrammer, som udgør selvstændige grader (Bachelor of Education eller Master of Education). Disse programmer integrerer det fagfaglige og lærerfaglige (pædagogik, didaktik, praktik mv.) i ét hele. Et <i>concurrent</i> læreruddannelsesprogram er det modsatte af et <i>consecutive</i> læreruddannelsesprogram.
Consecutive	Betegner almindeligvis læreruddannelsesprogrammer, som ligger i forlængelse af eller parallelt med en anden kvalifikation (typisk en bachelorgrad) inden for et andet fagområde end undervisning. Et <i>consecutive</i> læreruddannelsesprogram er det modsatte af et <i>concurrent</i> læreruddannelsesprogram.
ECTS-point	Forkortelsen står for <i>European Credit Transfer System</i> og udgør standardenheden for beregning af studiebelastning inden for landene i EHEA. 60 ECTS-point svarer til et års studier på fuldtid, og svarer til mellem 1500 og 1800 arbejdstimer på et år. I rapporten er de forskellige landes angivelser af studiebelastning forsøgt omsat til ECTS-point for at styrke sammenligningsgrundlaget, uagtet at ikke alle landene anvender denne standard.
EHEA	Forkortelsen står for <i>European Higher Education Area</i> , som omfatter 48 lande, der igennem Bologna-processen har forpligtet sig til at udvikle fælles standarder for videregående uddannelse, bl.a. ECTS-point og EQF.
EQF	Forkortelsen står for <i>European Qualification Framework</i> og angiver det forventede læringsudbytte på forskellige niveauer for videregående uddannelse inden for EHEA. Af relevans for læreruddannelsen er typisk niveau 6 (professions)bacheloruddannelse og niveau 7 master/kandidatuddannelse.
Graduate-program	Betegner videregående uddannelsesprogram en studerende tager efter et gennemført <i>undergraduate</i> -program, som normalt involverer studier inden for et <u>andet</u> område end vedkommendes undergraduate-kvalifikation.
Induction	Betegner formelle og systematiske lærerstartsordninger for nyuddannede lærere, som har et omfang på typisk 1-2 år. I nogle af landene er induction-forløb knyttet til spørgsmålet om endelig certificering som lærer.
Lower-secondary	Betegner typisk 7. til 9. klassetrin i grundskolen – svarende til udskolingen i dansk sammenhæng. Sammen med <i>primary</i> , som typisk betegner 1. til 6. klassetrin, udgør disse tilsammen grundskolen i et dansk perspektiv.

Master	Inden for EHEA repræsenterer disse uddannelser på niveau 7 i den europæiske kvalifikationsramme. Mastergraden i international sammenhæng svarer til den danske kandidatgrad, og er derfor ikke helt ækvivalent til en dansk <i>mastergrad</i> . Uden for EHEA udbydes mastergraden som et <i>graduate</i> eller <i>postgraduate</i> program. Typiske har en mastergrad et omfang på 120 ECTS-point, og forudsætter almindeligvis en bachelorgrad.
Postgraduate-program	Betegner videregående uddannelsesprogram en studerende tager efter et gennemført <i>undergraduate</i> -program. Det involverer mere avancerede studier inden for <u>samme</u> område som vedkommendes undergraduate-kvalifikation.
Primary	Betegner typisk 1. til 6. klassetrin i grundskolen – svarende til indskoling og mellemtrin i dansk sammenhæng. Sammen med <i>lower-secondary</i> , som typisk betegner 7. til 9. klassetrin, udgør det grundskolen i et dansk perspektiv.

Del 1

Landerapporter

LÆRERUDDANNELSE I DANMARK

Placering i PISA 2015 / 2018	21 / 18
Primær udbyder af læreruddannelsen	Professionshøjskoler
Primær læreruddannelsesmodel	Consecutive 4-årig Professionsbachelor

INDLEDNING

Den nuværende danske læreruddannelse blev til på baggrund af aftaleteksten *Reform af læreruddannelsen*, som Folketingets forligskreds⁶ bag læreruddannelsen indgik 1. juni 2012.

Reformaftalen var det politiske svar på anbefalingerne fra den lovnedsatte følgegruppe, som i januar 2012 præsenterede evalueringsrapporten *Deregulering og internationalisering - Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006*.

I henhold til aftalens præambel er formålet med reformen at skabe grundlag for en fagligt stærkere og mere attraktiv læreruddannelse, der matcher folkeskolens behov, som er gennemsyret af almen dannelse og som hæver barren for de lærere, der skal løfte fremtidens folkeskole.

Med reformen overgik læreruddannelsen fra at være hjemlet i sin egen uddannelseslov til at være reguleret på bekendtgørelsesniveau med hjemmel i rammeloven for erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser. Til trods for denne juridiske deregulering skal forligskredsen høres, hvis ministeren ønsker at ændre i bekendtgørelsen. Endvidere kræves der enighed i forligskredsen ved alle "væsentlige politiske ændringer" af bekendtgørelsen (jf. Forligskredsen 2012: 3).

REGULERING

Den danske læreruddannelse er reguleret i *Bekendtgørelse af uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen*. Bekendtgørelsens hovedtekst fastlægger de strukturelle rammer for uddannelsesprogrammet, herunder den overordnede fordeling af ECTS-point mellem uddannelsens fire hovedområder, krav om modulopbygning, krav til prøverne, samt de forhold omkring uddannelsen som institutionerne skal fastlægge i fællesskab og hver for sig i studieordningerne.

Bekendtgørelsens bilag 1-5 beskriver i detaljer kompetencemålene for uddannelsen for alle fag og fagområder i læreruddannelsen.

⁶ Forligskredsen består af Socialdemokratiet, Radikale Venstre, Socialistisk Folkeparti, Venstre, Det Konservative Folkeparti og Danske Folkeparti.

LÆRERUDDANNELSENS KOMPETENCEMÅL

Med reformen af læreruddannelsen i 2012 gik den danske læreruddannelse fra at være overordnet indholdsstyret gennem de såkaldte *Centrale kundskabs- og færdighedsområder* (CKF'er) til at være styret gennem kompetencemål, som i princippet bygger på ideen om outcome-styring. I forlængelse heraf udgør kompetencemålene fra uddannelsens formelle bedømmelsesgrundlag ved uddannelsens afsluttende prøver, jf. [§ 21](#) i bekendtgørelsen.

Alle fag og fagområder i læreruddannelsen er bygget op omkring ét eller flere overordnede kompetenceområder, som hvert har et afledt kompetencemål (se eksempler i tabel 4):

- Pædagogik og lærerfaglighed: Fire kompetenceområder og -mål
- Almen dannelse: Ét kompetenceområde og -mål
- Undervisningsfag: Fire kompetenceområder og -mål *per fag*
- Praktik: Tre kompetenceområder og -mål⁷
- Bachelorprojektet: Ét kompetenceområde og -mål
- Frivillige kurser: Ét kompetenceområde og -mål *per kursus*⁸

Tabel 4. Eksempel på kompetencemål i den danske læreruddannelse

Kompetenceområde	Kompetencemål
Billedkunst Mål 2: Afkodning og analyse omhandler anvendelse af billedanalytiske metoder inden for analoge og digitale billeder.	Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning med henblik på elevers kompetencer i at afkode forskellige analoge og digitale billeder og visualiseringer ved hjælp af billedanalytiske metoder.
Dansk 1.-6. klassetrin: Mål 4: Tekster og tekstundervisning omhandler tekst og tekstformidling	Den studerende kan begrundet planlægge, gennemføre, evaluere og udvikle undervisning i tekster, herunder skønlitteratur, fra forskellige tidsaldre, medier og genre

For hvert kompetencemål er der formuleret en række mål-par bestående af ét færdighedsmål ("den studerende kan...") og ét vidensmål ("den studerende har viden om..."). De to målformuleringer er forbundne, således at vidensmålet udtrykker kundskabsforudsætningen for det tilhørende færdighedsmål (se eksempler i tabel 5). Et givent kompetencemål kan bestå

⁷ Praktikkens kompetencemål adskiller sig fra de øvrige ved at være opdelt i tre niveauer, som progressivt øger kompleksiteten herover tre afsluttende prøver.

⁸ De frivillige kurser er et frivilligt tilbud til de studerende.

af op til otte mål-par, og et givent undervisningsfag med fire kompetenceområder kan således bestå af op til 64 færdigheds- og vidensmål.

Kompetencemålene – og de underliggende færdigheds- og vidensmål - er formuleret på baggrund af *Vejledning til master for kompetencemål i læreruddannelsesfag*, der blev udviklet af en ministerielt nedsat faglig ekspertgruppe i sommeren 2012.⁹

Tabel 5. Eksempler på færdigheds- og vidensmål (Dansk 1.-6. klassetrin)

Færdighedsmål (den studerende kan)	<->	Vidensmål (den studerende har viden om)
... begrundet gennemføre læringsmålstyret tekstundervisning	<->	... tekstdidaktik og fagdidaktisk forskning inden for tekster og tekstundervisning
... kritisk vurdere tekster og deres brug i kulturhistorisk, æstetisk og flerkulturelt perspektiv, herunder tekster på nabosprog	<->	... tekstanalyse og tekstreception i et dannelsesperspektiv

INSTITUTIONER

Den danske læreruddannelse udbydes eksklusivt af de seks professionshøjskoler.

STRUKTUR

Hovedvejen til at blive uddannet som lærer i den danske folkeskole er professionsbacheloruddannelsen til lærer i folkeskolen.¹⁰ Derudover er der også mulighed for at opnå kvalifikation til lærer gennem meritlæreruddannelsen og læreruddannelsen på [Den Frie Lærerskole](#) i Ollerup, sidstnævnte kræver dog en særlig prøve.¹¹

⁹ Den første udgave af kompetence-, færdigheds- og vidensmål blev udformet i 2012-13 af ministerielt nedsatte faggrupper bestående af en faglig 'spydspids' fra professionshøjskolesektoren, den relevante censornæstformand, en faglig kapacitet fra universitetssektoren og en faglig konsulent fra Undervisningsministeriet. Ved mini-revisionen af kompetencemålene i 2015 blev arbejdet varetaget af professionshøjskolernes 'nationale faggrupper' i dialog med undervisningsministeriet.

¹⁰ Kvalifikationskravet for at undervise i den danske folkeskole er reguleret i [§ 28](#) i folkeskoleloven.

¹¹ For at opfylde kvalifikationskravet som lærer i folkeskolen skal dimittender fra Den Frie Lærerskole i Ollerup aflægge afsluttende prøve i mindst to undervisningsfag, der indgår i uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen, jf. [§ 1](#) i Ollerupprøven.

PROFESSIONSBACHELOR TIL LÆRER I FOLKESKOLEN

Den ordinære danske læreruddannelse er en professionsbacheloruddannelse på 240 ECTS-point placeret på niveau 6 i [kvalifikationsrammen for livslang læring](#).¹²

Uddannelsen er en enhedsuddannelse for folkeskolens 1. til 10. klassetrin, som muliggør aldersspecialiseringer rettet mod hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling. Aldersspecialiseringen foregår gennem valg af undervisningsfag, herunder undervisningsfag med aldersspecialisering¹³.

Læreruddannelsen giver undervisningskompetence i *mindst* to undervisningsfag, dog *almindeligvis* tre undervisningsfag, jf. [§ 10, stk. 2](#).

Uddannelsen består overordnet af fire hovedområder, jf. [§ 4](#) i bekendtgørelsen:

- Lærerens grundfaglighed (60-80 ECTS-point)
- Undervisningsfag (120-140 ECTS-point)
- Praktik (30 ECTS-point)
- Bachelorprojektet (10-20 ECTS-point)

Spændet i ECTS-point for tre af de fire hovedområder er tilføjet for at give uddannelsesinstitutionerne mulighed for at prioritere elementerne i uddannelsen forskelligt. Den samlede længde af uddannelsen skal dog altid være 240 ECTS-point.

Selve uddannelsen er bygget op omkring moduler på mellem 10 og 20 ECTS-point, jf. [§ 8](#), eller mellem 5 og 15 ECTS-point for moduler i praktikken, jf. [§ 12](#) i bekendtgørelsen. Trods uddannelsens opbygning i hovedområder, kan de enkelte moduler indeholde elementer på tværs af disse områder.

MERITLÆRERUDDANNELSEN

Meritlæreruddannelsen er en specialuddannelse på 150 ECTS-point, som er målrettet studerende, som har andre erhvervs- eller uddannelseserfaringer med sig. Uddannelsen er hjemlet i læreruddannelsesbekendtgørelsen, herunder bilagene med kompetencemål og i reglerne i lov om åben uddannelse.

Adgang til meritlæreruddannelsen forudsætter, jf. [§ 30](#) i bekendtgørelsen, at ansøgeren:

1. har afsluttet en kandidat-, bachelor- eller professionsbacheloruddannelse
eller

¹² Den engelske betegnelse for uddannelsen er *Bachelor of Education*, jf. læreruddannelsesbekendtgørelsens [§ 2, stk. 2](#).

¹³ Det gælder fagene dansk, matematik, engelsk og idræt.

- er mindst 25 år, har afsluttet en erhvervsrettet uddannelse på mindst erhvervsuddannelsesniveau og har mindst to års erhvervs erfaring

Uddannelsen giver undervisningskompetence i mindst to og maksimalt fire undervisningsfag, jf. [§ 31, 1. pkt.](#)

Uddannelsen bygger på hovedelementerne fra professionsbacheloruddannelsen til lærer, men består kun af tre hovedområder¹⁴, jf. [§ 31](#):

- Undervisningsfag
- Pædagogik og lærerfaglighed
- Praktik (niveau III)

Det er op til uddannelsesinstitutionen at fordele de 150 ECTS-point på de forskellige hovedområder.

ADGANGSKRAV

Adgangskravene til læreruddannelsen fremgår af [bilag 1](#) til *Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*.

Optagelse på læreruddannelsen forudsætter som udgangspunkt, at den studerende har opnået et karaktergennemsnit på 7,0 fra den adgangsgivende gymnasiale eksamen.

Såfremt ansøgeren ikke har det fornødne karaktergennemsnit, kan der søges om optagelse via optagelsessamtale i [kvote 2](#). I [optagelsessamtalen](#) vurderes ansøgeren på seks parametre, og for hver parameter gives en score på mellem 1 og 7. Dertil gives et tillæg for den studerendes adgangsgivende karaktergennemsnit. Samlet skal ansøgeren opnå mindst 30 point for at komme i betragtning til en ledig studieplads.

Der er endvidere specifikke fagkrav for at få adgang til de enkelte undervisningsfag, jf. læreruddannelsesbekendtgørelsens [bilag 6](#).

LÆRERSTARTSORDNING

Der er ikke obligatoriske lærerstartsordninger i Danmark.

Det fremgår dog som en anbefaling i Lærerkommissionens rapport, at arbejdsmarkedets parter tilrettelægger en mere systematisk modtagelse af nyuddannede lærere, bl.a. med henvisning til behovet for bedre fastholdelse i professionen (2019: 67f).

¹⁴ Der er to obligatoriske elementer fra den ordinære læreruddannelse, som ikke indgår i meritlæreruddannelsen. Det drejer sig om 'almen dannelse' og 'bachelorprojektet'. Desuden skal den studerende kun op til én prøve i praktik, modsat tre prøver i den ordinære læreruddannelse.

UDVIKLING

Den nuværende danske læreruddannelse har været underlagt en større evaluering iværksat af Uddannelses- og Forskningsministeriet, og på baggrund af de første devalueringer har forligskredsen besluttet at lave en mindre præcisering af den oprindelige forligsaftale. Siden 2018 har professionshøjskolerne arbejdet med ti ambitioner for udviklingen af læreruddannelsen.

EVALUERING AF LÆRERUDDANNELSESREFORMEN FRA 2012

Som en del af det politiske aftalegrundlag for læreruddannelsen blev det besluttet, at læreruddannelsen skulle evalueres. Først skulle uddannelsen evalueres i forhold til kompetencemål som styringsredskab - parallelt med første gennemløb - og dernæst uddannelsen som helhed efter første gennemløb (Forligskredsen 2012: 9). Den samlede evaluering består af i alt seks rapporter (se infoboks).

Evalueringsprogrammet for læreruddannelsesreformen af 2012

- Evaluering af kompetencemålstyring af læreruddannelsen (Teknologisk Institut 2016)
- Indhold og faglige krav i læreruddannelsen (EVAa 2018)
- Almen dannelse i læreruddannelsen (EVA b 2018)
- Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen (Rambøll 2018)
- Match med behovene i folkeskolen (Epinion 2018)
- Kvalitet og relevans i læreruddannelsen (Ekspertgruppen 2019)

Ekspertgruppens rapport, *Kvalitet og relevans i læreruddannelse*, som dels indsamlede egne data og dels samlede op på hele evalueringsprogrammet, peger bl.a. på følgende konklusioner (2019: 10ff):

- Sammenfattende er læreruddannelsens kvalitet og relevans på en række områder tilfredsstillende. Det gælder eksempelvis styrket grundfaglighed, styrket praktik og brug af kompetencemål. Evnen til at arbejde tværprofessionelt og forældresamarbejde er eksempler på kompetencebehov, der i mindre grad bliver løftet af læreruddannelsen.
- Omfanget af kompetencemål kræver et kritisk eftersyn.
- Modulstrukturen med mange små moduler har haft fordele, men har samtidig skabt utilsigtede konsekvenser i form af særligt manglende sammenhæng og progression i de studerendes læring.

- En fælles og ambitiøs læringskultur er endnu ikke dominerende på læreruddannelsen som helhed.
- Der er et uudnyttet potentiale for øget brug af praksisnær forskning.
- Læreruddannelsen er godt på vej, men det vil kræve fortsat udvikling på en række områder at sikre, at læreruddannelsen samlet lever op til målene om høj kvalitet og tydelig relevans for folkeskolen.

Tre fokusområder for udviklingen af læreruddannelsen

Ekspertgruppen peger i deres afsluttende perspektivering på tre frugtbare udviklingsområder for den danske læreruddannelse:

- *Læreruddannelsen som centrum for didaktisk udvikling*
Uddannelsen må, i endnu højere grad end det er tilfældet i dag, sikre, at de studerende møder fagligt og didaktisk velgennemtænkte og sammenhængende forløb, hvor de i teori og praksis kan gøre sig erfaringer med den gode undervisning
- *Praksisnær forskning og forskningsnær praksis*
Uddannelsen må i endnu højere grad relevanssikres ved at være funderet både i forskningsbaseret viden om, hvad god undervisning er, og samtidig inddrage praksis i uddannelsen via styrket praksissamarbejde.
- *Læreruddannelsen som livslang læring*
Der er behov for 1) et stærkere fokus på overgangen til lærerprofessionen (induction-forløb, mentorforløb m.v.) og 2) løbende kapacitetsopbygning og udvikling af lærernes kompetencer som grundlag for at vedligeholde og udvikle lærernes praksis.

Ekspertgruppen (2019: 13f)

TILLÆGSAFTALE OM REFORM AF LÆRERUDDANNELSEN

På baggrund af EVA's devaluering omkring almen dannelse i læreruddannelsen (cf. EVA 2018b) besluttede en enig forligskreds at specificere et politisk ønske om, at kompetenceområdet 'kristendomskundskab, livsoplysning og medborgerskab' skulle fylde mere på uddannelsen (sat efter de institutioner, som prioriterede området højt i deres studieordning) (Forligskredsen 2018).

HANDLEPLAN TIL EN BEDRE LÆRERUDDANNELSE – 10 AMBITIONER

Parallelt med evalueringen af læreruddannelsen besluttede rektorerne for de seks professionshøjskoler at iværksætte et udviklingsprogram for læreruddannelsen. Programmet tager udgangspunkt i den juridiske ramme for den nuværende læreruddannelse og formulerer med det afsæt 10 ambitioner, som skal være retningsgivende for konkrete indsatser på professionshøjskolerne.

De 10 ambitioner er (DP 2018: 9ff):

- Læreruddannelsen skal være en af de mest søgte uddannelser
- Læreruddannelsen skal være et krævende fuldtidsstudie med et højt læringsudbytte
- Læreruddannelsen skal udvikle lærere med stærk personlig og professionel autoritet
- Læreruddannelsen og folkeskolen skal rykke tættere sammen
- Læreruddannelsen skal bygge på den bedste forskning
- Læreruddannelsen skal understøtte faglig fordybelse
- Læreruddannelsen skal være på forkant med teknologi i folkeskolen
- Læreruddannelsen skal være mere tværprofessionel
- Læreruddannelsen skal uddanne lærere til hele Danmark
- Læreruddannelsen som udviklingslaboratorium for god undervisning

KILDER - DANMARK

Christensen, A.R., Madsen, L., Dietz, M. & Rasmussen, j. (2012): [Master til vejledning for kompetencemål for læreruddannelsens fag](#)

DP (2018): [Handleplan til en bedre læreruddannelse – 10 ambitioner](#), Danske Professionshøjskoler

Ekspertgruppen (2019): [Kvalitet og relevans af læreruddannelsen - Ekspertgruppens evaluering af læreruddannelsen](#), Styrelsen for Forskning og Uddannelse, 15. januar 2019

Epinion (2018): [Match med behovene i folkeskolen – Delanalyse 3 i evalueringen af læreruddannelsen](#), oktober 2018

EVA (2018a): [Delanalyse 1a: Indhold og faglige krav i læreruddannelsen](#), Danmarks Evalueringsinstitut, 20. marts 2018

EVA (2018b): [Delanalyse 1b: Almen dannelse i læreruddannelsen](#), Danmarks Evalueringsinstitut, 20. marts 2018

Forligskredsen (2012): [Aftaletekst: Reform af læreruddannelsen](#), Forligskredsen bag læreruddannelsen, 1. juni 2012

Forligskredsen (2018): [Tillægsaftale til Aftale om reform af læreruddannelsen af 1. juni 2012, Forligskredsen bag læreruddannelsen](#), 1. maj 2018

Følgegruppen (2012): [Deregulering og internationalisering – Evaluering og anbefalinger om læreruddannelsen af 2006](#), Følgegruppen for ny læreruddannelse, Styrelsen for videregående uddannelser og uddannelsesstøtte, 18. januar 2018

Lærerkommissionen (2019): [Lærerkommissionens rapport](#), december 2019

Rambøll (2018): [Kvalitet i undervisningen på læreruddannelsen – Delanalyse 2 i evalueringen af læreruddannelsen](#), juli 2018

Teknologisk Institut (2016): [Evaluering af kompetencemålsstyring af læreruddannelsen](#), marts 2016

UFM (u.å.): [Niveauer i Kvalifikationsrammen for Livslang Læring](#), Uddannelses- og Forskningsministeriet

LOVKILDER

[Bekendtgørelse af lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbachelor-uddannelser](#), LBK nr. 1343 af 10. december 2019

[Bekendtgørelse af lov om folkeskolen \(Folkeskoleloven\)](#), LBK 823 af 15. august 2019

[Bekendtgørelse af lov om åben uddannelse \(erhvervsrettet voksenuddannelse\) m.v.](#), LBK 609 af 28. maj 2019

[Bekendtgørelse om adgang til erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser](#), BEK nr. 17 af 9. januar 2020

[Bekendtgørelse om prøver for lærere, der er dimitteret fra Den Frie Lærerskole i Ollerup \(Ollerupprøven\)](#), BEK nr. 1545 af 10. december 2015

[Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen](#), BEK nr. 1068 af 8. september 2015

WEBSIDER

Den Frie Lærerskole (u.å.): [Læreruddannelse](#)

Læreruddannelsens ledernetværk (u.å.): [Optagelsessamtalen](#)

Uddannelsesguiden (u.å.): [Optagelsesregler i kvote 2](#)

LÆRERUDDANNELSE I ENGLAND

Placering i PISA 2015 / 2018	15 / 14 (Storbritannien samlet)
Primær udbyder af læreruddannelsen	Universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Consecutive 1-årig Postgraduate diploma

INDLEDNING

Det engelske system for læreruddannelse – 'Initial Teacher Training (ITT)' – som det betegnes, er på afgørende områder et meget dereguleret system. Det gælder de mange forskellige veje ind i professionen og gennem det reguleringsregime, som rammesætter såvel certificeringen af nye lærere som fastlæggelsen af uddannelsernes kerneindhold.

Det engelske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Der er mange veje ind i lærerprofessionen – fra traditionelle universitetsbaserede læreruddannelser til meget specialiserede uddannelsesprogrammer placeret direkte på skolerne
- Reguleringen af læreruddannelse og -profession sker på baggrund af et sæt af overordnede 'standarder'
- Induction for nyuddannede lærere er obligatorisk og er knyttet til den studerendes certificering som lærer

De sidste ti år har der været betydelig politisk bevågenhed på læreruddannelsesområdet, og der har været en del initiativer for både at højne standarden af uddannelsesforløbene og sikre større rekruttering og bedre fastholdelse.

REGULERING

Den overordnede regulering af læreruddannelsen sker gennem forordningen *The Education (school Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003* (DfE)¹⁵. Forordningen fastlægger dels de forskellige adgangsveje til at opnå kvalifikation som lærer, dels at den relevante ressortminister (Secretary of State) fastlægger de vurderingsstandarder, som en person skal kunne imødekomme for at opnå kvalifikation som lærer.

¹⁵ Forordningen er oprindeligt hjemlet i loven Education Act 2002, som bl.a. delegerer retten til at fastlægge regler for anerkendelse af lærerkvalifikationer samt standarder og indhold for læreruddannelser til undervisningsministeren, jf. § 132.

Læreruddannelsen reguleres i henhold til *Teachers' Standards*, som blev formuleret første gang i 2011 (cf. DfE 2013). Standarderne danner udgangspunkt for arbejdet i styrelsen [Teaching Regulation Agency](#), som bl.a. varetager certificeringen af lærere, anerkendelse af internationale uddannelser og disciplinærsager inden for lærerområdet. Standarderne er også afsættet for [Ofsted's](#) kvalitetssikring af læreruddannelsesudbydere.

Endelig regulerer det engelske undervisningsministerium antallet af studiepladser. Indtil for nylig foregik dette som en egentlig dimensionering fra ministeriets side, hvor forskellige udbydere fik allokeret et antal studiepladser (DfE 2018b: 4). Men fra studieåret 2019 får institutionerne en rekrutteringsret, som enten er ubegrænset eller begrænset (Ibid. 4f). Rekrutteringen begrænses kun for de fagområder, hvor der konsekvent er stor søgning, og hvor der er risiko for overudbud.¹⁶

TEACHERS' STANDARDS

Det primære formative dokument i forhold til engelsk læreruddannelse er som nævnt ovenfor *Teachers' Standards*, som første gang trådte i kraft september 2012 (DfE 2013: 5).¹⁷ Dokumentet har tre dele: en præamble, som beskriver standardernes overordnede formål (se infoboks), 1. del som beskriver standarder for undervisning, og 2. del som beskriver standarder for personlig og professionel adfærd.

Standarderne har betydning for (Ibid. 3):

- lærerstuderende (trainees) som ønsker at opnå lærerkvalifikation (Qualified Teacher Status - QTS)
- nyuddannede lærere under deres obligatoriske induction-periode
- vurderingen (appraisal) af lærer i offentlige skoler
- kvalitetssikring af læreruddannelsesudbud (Ofsted 2019: 27)
- akkreditering af nye læreruddannelsesudbud (DfE 2019d: 9)

Standarderne er i 2016 blevet omsat således, at de nu også retningsgivende/vejledende for udbydere af læreruddannelsen (cf. Munday 2016).

¹⁶ De fleste fag er der ubegrænset rekruttering til. En undtagelse er idræt, som er begrænset under visse men ikke alle udbudsformer (DfE 2018b: 12).

¹⁷ 'Teachers Standards' blev til på baggrund af en kritisk gennemgang af de hidtidige kriterier i rapporten *First report of the independent review of teachers standards* (Coates 2011). Rapporten blev udarbejdet af faglige ekspertgrupper bestående af aftagere og udbydere af læreruddannelsen. 'Teachers' Standards' er hentet ordret fra rapportens anbefaling (cf. Coates 2011: 9ff).

Præamble til 'Teachers Standards'

"Læreren gør uddannelsen af sine elever til deres primære sag og ser sig ansvarlige for at opnå den højeste mulige standard i deres virke og adfærd. Læreren agerer med ærlighed og integritet, har en stærk faglig viden, holder deres viden og færdigheder som lærer ajour og er selvkritisk, skaber positive professionelle relationer samt samarbejder med forældre med elevernes bedste interesse for øje."

(DfE 2013: 10)

Standarderne for undervisning (1. del) er bygget op omkring otte overskrifter. Disse overskrifter udtrykker hver en 'standard' og er hver især udpindet i 3-5 underoverskrifter, der i nærmere detaljer beskriver, hvad der menes at være indeholdt i hver af de otte standarder. Standarderne udtrykker minimumsforventningen i forhold til at opnå certificering som kvalificeret lærer.

De otte standarder (uden underoverskrifter) er beskrevet i nedenstående tabel. En samlet oversigt kan finde på følgende [link](#).

Tabel 6. Standarder for undervisning

Teachers' Standards - Part one: Teaching

Sæt høje forventninger, som inspirerer, motiverer og udfordrer eleverne

Frem god progression og resultater hos eleverne

Demonstrer høj viden om fag og curriculum

Tilrettelæg og undervis velstrukturerede lektioner

Tilpas undervisningen til alle elevernes styrker og behov

Gør præcis og konstruktiv brug af evalueringer [assessment]

Bedriv effektiv klasseledelse [manage behavior] for at sikre et godt og trygt læringsmiljø

Varetag det brede professionelle ansvar

Standarderne for personlig og professionel adfærd (2. del) bygger på tre hovedudsagn (jf. tabel 7).

Tabel 7. Standarder for personlig og professionel adfærd

Teachers' Standards - Part two: Personal and professional conduct

Lærere opretholder offentlighedens tillid til professionen og er eksponent for høje etiske standarder og adfærd – i og uden for skole – ved:

- at behandle eleverne med værdighed, opbygge relationer bygget på gensidig respekt og til alle tider respektere passende grænser i forhold til lærerens professionelle position
- at være bevidst om elevernes velfærd (i henhold til loven)
- at udvise tolerance og respekt for andre rettigheder
- ikke at underminere fundamentale britiske værdier, inklusive demokrati, retsstaten, individuelle friheder og gensidig respekt, samt tolerance i forhold til folk af anden tro og overbevisning
- at sikre, at personlige overbevisninger ikke udtrykkes på en måde, der udnytter elevernes sårbarhed eller leder dem til at bryde loven.

Lærere skal udvise behørig professionel respekt for den etos, politik og praksis, som gør sig gældende på den skole de underviser, og de skal opretholde en høj standard for eget fremmøde og punktlighed.

Lærere skal udvise forståelse for – og altid agere i henhold til – de lovgivningsmæssige rammer, som fastlægger deres professionelle forpligtelser og ansvar.

INSTITUTIONER

Det engelske system for læreruddannelse er åbent for mange forskellige udbydere, herunder bl.a. videregående uddannelsesinstitutioner (typisk universiteter) og SCITT-konsortier bestående af skoler. Dertil kommer velgørenhedsorganisationer (fx Teach First), private firmaer og i princippet enhver organisation, som kan opfylde myndighedernes krav (DfE 2019f).

STRUKTUR

I England skal uddannelsesprogrammer til lærer rette sig mod én af tre grupper elever: 'primary school' (3-11 år), 'middle school' (7-14 år), og 'secondary school' (11-19 år) (ibid. C2.2). Det anbefales videre, at programmer har fokus på mere specifikke aldersgrupper under hvert hovedspor. Som det fremgår, dækker de engelske læreruddannelser over en aldersperiode, som i dansk kontekst omfatter børnehave og ungdomsuddannelserne.

Overordnet set kan uddannelsesprogrammerne inddeles i følgende distinktioner: (a) videregående uddannelse eller skolebaseret uddannelsesprogram, (b) undergraduate eller postgraduate, og (c) lønnet eller tuition-baseret programmer. De forskellige forløb vil blive udfoldet nedenfor.

Tabel 8. Matrice over læreruddannelsesudbuddet i England

	Undergraduate	Postgraduate
Videregående uddannelse	B.Ed. B.Sc./BA	PGCE
Skolebaseret uddannelse		School Direct (lønnet/tuition) SCITT (tuition) Teacher apprenticeships (lønnet)

Hovedparten af uddannelsesprogrammerne er postgraduate-forløb, som forudsætter, at den studerende allerede har mindst en bachelorgrad. Endvidere har det gennem en længere periode været en eksplicit policy-intention at udvikle og udvide det skolebaserede uddannelsesudbud (cf. DfE 2016: 24), og for studieåret 2018-19 optog skolebaserede forløb 53 pct. af de lærerstuderende på postgraduate-forløbene (Foster 2019: 7). Tabel 6 ovenfor kategoriserer de forskellige uddannelsesgrader i forhold til kvalifikationsniveau og uddannelsens forankring i enten skoler eller videregående uddannelse. Afgørende for disse læreruddannelsesprogrammer er, at de leder til QTS-status (Qualified Teacher Status) på baggrund af forløbet.

Et af de forhold, som er forholdsvist præcist beskrevet i retningslinjerne for læreruddannelsen, er omfanget af praktikken (DfE 2019e: c2.3), som kan variere fra 120 dage for de kortere forløb til 160 dage for de 4-årige bachelorforløb.

BACHELOR OF EDUCATION/ARTS/SCIENCE

Disse [bachelorprogrammer](#) gennemføres på en videregående uddannelsesinstitution og har et omfang på 3-4 år som fuldtidsstudie. Bachelor of Education (B.Ed.) vælges typisk af studerende, som ønsker at undervise i primary schools, mens de fagrettede forløb Bachelor of Arts (BA) og Bachelor of Science (B.Sc.) er rettet mod undervisning i secondary schools.

POSTGRADUATE CERTIFICATE IN EDUCATION (PGCE)

[PGCE](#) er for studerende, som allerede har opnået mindst en bachelorgrad fra et tidligere studie. Typisk har forløbene, der leder til PGCE, et omfang på et års fuldtidsstudie, men kan vare op til to år.¹⁸

¹⁸ Forløbet kan også tages som Postgraduate Diploma in Education (PGDE), som primært adskiller sig fra 'certificate' ved andelen af studiet, som kan tages på masterniveau (120 credits i PGDE mod 60 credits i PGCE).

SCHOOL DIRECT

[School Direct](#) er et forholdsvist nyt program, som havde sit første optag i 2012. I programmet rekrutteres studerende til uddannelsesprogrammer direkte på skolerne (udbydes i samarbejde med en akkrediteret læreruddannelsesudbyder). School Direct er et postgraduate program, hvilket forudsætter, at de optagne på programmet allerede har videregående uddannelsesgrad med sig. Programmet er ifølge ministeriets hjemmeside målrettet folk, som er 'karriereskiftere'.

Programmet opererer med to forskellige typer studiepladser. En tuition-baseret studieplads, hvor den studerende betaler for uddannelsen, og en lønnet studieplads, der forudsætter, at den studerende har mindst tre års erhvervserfaring eller alternativt har kompetencer inden for fag, der er efterspurgt. Både tuition og det lønnede forløb leder til en PGCE.

Uddannelsesprogrammet [skræddersyes](#) af de udbydende institutioner i forhold til skolens behov og den studerendes forudsætninger.

SCHOOL-CENTRED INITIAL TEACHER TRAINING (SCITT)

SCITT er skolebaserede uddannelsesforløb, som udbydes af konsortier eller netværk af skoler, som har opnået ret til at udbyde læreruddannelsen. Forløbet minder i hovedtræk om de tuition-baserede forløb under School Direct-modellen.

Hele forløbet afvikles inden for konsortiet, hvor den studerende ansættes ved én skole – *the lead school* – og gennemføre praktikken på de andre skoler i konsortiet.

TEACHER APPRENTICESHIPS

[Teacher-apprenticeships](#) (lærer-lærlingforløb) er en ny vej til kvalificering som lærer, og modellen havde sit første optag i september 2018. Den udbydende enhed skal være en akkrediteret udbyder af læreruddannelsen, herunder SCITT-konsortier eller videregående uddannelsesinstitutioner.

Der er tale om et postgraduateforløb, som forudsætter en tidligere gennemført videregående uddannelse. Forløbet har et omfang på mindst 12 måneder.

Den studerende ansættes på skolen, og forløbet er lønnet. Som lærling bruger den studerende hhv. 80 pct. af tiden som underviser og 20 pct. af tiden som studerende.

Forløbet afsluttes med [end-point assessment](#) som er en helhedsvurdering, som inkluderer både observation af en undervisningsgang og en professionel drøftelse.

SPECIALISEREDE LÆRERUDDANNELSESFORLØB

I tillæg til de i forvejen meget komplekse og mangesidede veje til en lærerkvalifikation, er der også en række mere specialiserede og lønnede forløb, herunder [Teach First](#)¹⁹ (et

¹⁹ Teach First i England er del af samme internationale organisation som Teach First Danmark, men selve uddannelsesforløbet er meget forskelligt fra den danske udgave, som bygger på meritlæreruddannelsen.

lederudviklingsprogram), [Troops to Teachers](#) (målrettet veteraner), [Researchers in Schools](#) (målrettet ph.d'er) samt [Future Teaching Scholars](#) (målrettet matematik- eller fysikinteresserede fra ungdomsuddannelserne).

Endelig er der mulighed for at opnå QTS på baggrund af en test (uden forudgående formel læreruddannelse) gennem en model, der kaldes [assessment only](#). Vedkommende skal kunne opfylde alle adgangskriterier (inkl. GCSE-krave og *professional skills test*, se nedenfor), og have en videregående uddannelse med sig. Vedkommende skal også have undervist på mindst to skoler som ufaglært underviser. Modellen udmøntes gennem en akkrediteret udbyder, som skal sikre sig, at vedkommende er egnet til at undervise og har forudsætningerne for at opfylde kravene i 'Teachers Standards'.

ADGANGSKRAV

For at blive optaget på et læreruddannelsesprogram skal ansøgeren have opnået mindst karakteren 4 i engelsk og i matematik fra General Certificate of Secondary Education (GCSE) på en skala fra 1 (lavest) til 9 (højest). Hvis man ønsker at blive optaget til læreruddannelse rettet mod indskoling, skal ansøgeren også have minimumkarakteren 4 i et naturvidenskabeligt fag (DfE 2019e: c1.1).

Institutionerne kan af egen drift anvende skærpede eller supplerende adgangskrav, og et flertal af institutionerne stiller krav om, at ansøgerne har forudgående undervisningserfaring fra skolen (Foster 2019: 14).

Endelig skal ansøgerne bestå en såkaldt [Professional skills test](#) i literacy og numeracy (DfE 2019e: c1.4).

Endelig skal udbydere af læreruddannelsen sikre sig, at studerende, som optages på uddannelsen, er 'egnede' til at undervise. Dette inkluderer baggrundscheck, interviews, anbefalinger, testresultater, portfolio m.v. (Ibid. C1.3).

LÆRERSTARTSORDNINGER

Induction for nyuddannede lærere er obligatorisk i England I henhold til [§ 7](#) i forordningen *The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2008*. Lærerstartsordningerne har et omfang, der svarer til ét skoleår på fuld tid ([§ 9](#)). Skolelederen er overordnet ansvarlig for de nyuddannede læreres supervision og læring ([§ 13](#)), og skolelederen har ansvar for at udpege en egnet tutor (DfE 2018a: 16). Det er også skolelederen, som efter forløbets afslutning udarbejder en vurdering af, om den nyuddannede lærer har opfyldt forventningerne udtryk i Teachers Standards ([§ 15](#) & [§ 16](#)). Såfremt den nyuddannede lærer vurderes ikke at opfylde kravene, opsiges vedkommende som udgangspunkt ([§ 18](#))

Induction-forløbet indebærer bl.a. en reduceret undervisningsforpligtelse (DfE 2018a: 32).

UDVIKLING

I januar 2019 udmeldte det engelske undervisningsministerium policy-papiret *Teacher Recruitment and Retention Strategy* (DfE 2019a), som opstillede fire indsatsområder for at styrke rekrutteringen til og fastholdelsen i lærerprofessionen:

1. bedre muligheder for skoleledere til at skabe god skolekultur
2. bedre karrieremuligheder i et livslangt lærerliv
3. mere gennemskuelige adgangsveje til læreruddannelse samt
4. bedre support af nyuddannede lærere. Dette indsatsområde blev udmøntet i rammeværket *Early career framework* (DfE 2019b), som indebærer en ny model for induction, som træder i kraft på nationalt plan i september 2021.²⁰

Det nye rammeværk betyder følgende (Ibid. 6):

- Forlængelse af induction-perioden fra 1 til 2 år
- Finansiering af en arbejdsbyrdereduktion på 10 pct. i år 1 og 5 pct. år 2.
- Udvikling af et gratis tilgængeligt undervisningsmateriale for nyuddannede lærere
- Udvikling af undervisningsforløb til nyuddannede lærere i induction-forløb
- Finansiering af arbejdstid til mentorer for nyuddannede lærere
- Fuld finansiering af uddannelsesforløb for mentorer

Det nye rammeværk forventes at medføre en årlig merudgift på 130 mio. GBP.

Rammeværket er fagligt bygget op omkring fem fokusområder, som vurderes at være særligt vigtige for nyuddannede lærere (ibid. 5):

- Klasseledelse (behavior management)
- Pædagogik
- Curriculum
- Evaluering (assessment)
- Professionel adfærd

De fem områder er knyttet an til de otte standarder, og er formuleret som hhv. vidensmål ("Learn that...") og færdighedsmål ("Learn how to...") (Ibid. 8-25).

²⁰ Det nye rammeværk implementeres som pilot fra september 2020 i udvalgte områder af England (DfE 2019b: 6).

KILDER - ENGLAND

- Coastes, S. (2011): [First report of the independent review of teachers standards: QTS and core standards](#), 14. juli 2011
- DfE (2011): [Training our next generation of outstanding teachers – An improvement strategy for discussion](#), Department of Education, juni 2011
- DfE (2013): [Teacher's Standards: Guidance for school leaders, school staff and governing bodies](#), Department of Education, juni 2013
- DfE (2016): [Educational Excellence Everywhere](#), Department of Education, marts 2016
- DfE (2018a): [Induction for newly qualified teachers \(England\) - Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies](#), Department of Education, april 2018
- DfE (2018b): [Initial teacher training allocations methodology Guidance for the 2019 to 2020 academic year](#), Department of Education, september 2018
- DfE (2019a): [Teacher Recruitment and Retention Strategy](#), Department of Education
- DfE (2019b): [Early Career Framework](#), Department of Education, dateret januar 2019
- DfE (2019c): [Teacher appraisal and capability – A model policy for schools](#), Department of Education, marts 2019
- DfE (2019d): [Arrangements for ITT accreditation submissions](#), Department of Education, april 2019
- DfE (2019e): [Statutory guidance: Initial teacher training \(ITT\): criteria and supporting advice](#), Department of Education, 15. april 2019
- DfE (2019f): [School Centred Initial Teacher Training \(SCITT\) providers financial handbook](#), Department of Education, 31. juli 2019
- Foster, D. (2019): [Initial teacher training in England](#), Briefing Paper nr. 6710, House of Commons Library, 25. februar 2019
- Munday, S. (2016): [A framework of core content for initial teacher training \(ITT\)](#), juli 2016
- Ofsted (2019): [Initial teacher education inspection handbook](#), Office for Standards in Education, Children's Services and Skills, april 2019

LOVKILDER

[Education Act 2002](#)

[The Education \(Induction Arrangements for School Teachers\) \(England\) Regulations 2008](#) (SI 2008/657)

[The Education \(School Teachers' Qualifications\) \(England\) Regulations 2003](#) (SI 2013/1662)

[The Education \(School Teachers' Appraisal\) \(England\) Regulations 2012](#) (SI 2012/115)

WEBSIDER

Department of Education (u.å.): [Teachers' Standards](#)

Department of Education (u.å.): [End-Point Assessment Plan for the post-graduate teaching apprenticeship Level 6](#)

Department of Education (u.å.): [Assessment only route to OTS: criteria and supporting advice](#)

Department of Education (u.å.): [Preparing for the professional skills tests](#)

Department of Education (2017): [School direct: guidance for schools](#), senest opdateret 10. juli 2017

Department of Education (2014): [School Direct: plan your programme](#), dateret 6. august 2014

Department of Education (2019): [Provide training for postgraduate teaching apprenticeships](#) – dateret 19. juni 2019

Future Teaching Scholars (u.å.): [The Future Teaching Scholars programme](#)

Office for Standards in Education - Ofsted (u.å.): [About us](#)

Researchers in Schools (u.å.): [About Researchers in Schools](#)

Teach First (u.å.): [Teach First](#)

Teaching Regulation Agency (u.å.): [About us](#)

Universities and Colleges Admissions Service – UCAS (u.å.): [PGCE university-led teacher training](#)

Universities and Colleges Admissions Service – UCAS (u.å.): [Troops to Teachers](#)

Universities and Colleges Admissions Service – UCAS (u.å.): [Undergraduate Initial Teacher Training](#)

LÆRERUDDANNELSE I FINLAND

Placering i PISA 2015 / 2018	5 / 7
Primær udbyder af læreruddannelsen	Universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 5-årig Master (EQF-niveau 7)

INDLEDNING

Den finske læreruddannelse bygger på forestillingen om en forskningsbaseret læreruddannelse og lærerprofession, hvor læreren grundlæggende tænker 'videnskabeligt' omkring egen praksis, og hvor vedkommende behersker forskellige videnskabelige metoder og forventes at have en positiv holdning til forskningens rolle i praksis (Niemi 2014).

Det finske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Optagelse til læreruddannelsen sker på baggrund af en omfattende skriftlig prøve (VAKAVA), som bygger på læreruddannelsens videngrundlag
- En tæt organisatoriske kobling mellem uddannelsesinstitutioner og øvelsesskoler, som sikrer de kvalitetsmæssige rammer omkring mødet mellem uddannelse og skole
- En meget klar aldersdifferentiering mellem læreruddannelsen til indskoling og mellemtrin på den ene side og til udskolingen på den anden

Historiske udviklingsspor i den finske læreruddannelse

Fundamentet for den moderne finske læreruddannelse blev lagt i 1979, hvor uddannelsen - efter at være flyttet fra seminarerne til universitetet få år forinden i 1974 - blev fastsat som en masteruddannelse, både når det gjaldt undervisning i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.

I løbet af 80'erne og 90'erne dereguleres uddannelsessystemet, og dermed grundlagdes det skift i retning af professionel autonomi og tillidsbaseret styring, der i dag fremhæves som et af det finske skole- og uddannelsessystems kendetegn. 00'erne markerede skiftet til tydeligere forskningsbaseret læreruddannelse. Fokus for dette skifte var ønsket om at uddanne en pædagogisk-didaktisk funderet underviser, der kan kombinere forskning om undervisning og læring med professionens praktiske udfordringer (Niemi 2014).

REGULERING

Den finske læreruddannelse er hjemlet i hhv. [§ 8](#) og [§ 13](#) i *Statsrådets förordning om universitetsexamina*, som fastlægger rammerne for bachelor- og mastergraden på hhv. 180 og 120 ECTS.

Mere specifikt hjemles de forskellige læreruddannelser i dekret om universitetsgrader, som i relativt overordnede og med få formuleringer lægger visse ramme for disse uddannelser i forordningens [§§ 18-20](#). Mest konkret er kravet om, at de uddannelsesspecifikke elementer skal have et omfang på mindst 60 ECTS, som skal afvikles under en afdeling med ansvar for uddannelsesvidenskab.

Læreruddannelsens struktur er endvidere indirekte reguleret gennem [§ 4](#) og [§ 5](#) i *Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet*, som stiller minimumskrav til undervisere i rollen som klasselærere og faglærere.

Derudover lægger styringsmodellen op til, at uddannelsesinstitutionerne - på baggrund af fælles generelle principper og retningslinjer - selv fastlægger uddannelsesprogrammernes struktur og indhold (Tirri 2014).

I lyset af den begrænsede centrale regulering af læreruddannelsesprogrammerne, er disse programmer i stedet underlagt et tredelt kvalitetssikringsystem (Niemi & Lavonen 2012). For det første er der nationale audits og eksterne evalueringer, hvor det primære system er audits gennemført af det nationale evalueringsinstitut for uddannelse ([FINEEC](#)), som kører i en cyklus på seks år. Niveau 2 og 3 i kvalitetssikringsystemet ligger på hhv. universitets- og institutniveau.

INSTITUTIONER

Det finske uddannelseslandskab for videregående uddannelser består af to institutionstyper: Ammattikorkeakoulu/yrkeshögskola (universities of applied science) og yliopisto/universiteter (Weisdorf 2019: 35).

Læreruddannelsen udbydes eksklusivt af universiteter.

STRUKTUR

Den finske læreruddannelse er opdelt i to hovedkategorier: Uddannelsen til *klasslärare* (klasselærer) som kvalificerer til undervisning i 1.-6. klassetrin, og uddannelsen til *ämneslärare* (faglæreruddannelse), der kvalificerer til undervisning i 7.-9. klassetrin og gymnasiet. De to uddannelser er meget skarpt differentieret i deres opbygning. Derudover findes forskellige specialistuddannelser, fx i specialpædagogik.

Den begrænsede centrale regulering betyder, at læreruddannelsesprogrammerne varierer på tværs af de udbydende universiteter (Valtonen et. al 2019: 4). Programmerne er endvidere bygget således op, at der er muligheder for yderligere specialisering og fordybelse som efter- og videreuddannelse gennem udbud af moduler på universiteterne (Niemi 2015: 283).

Nedenstående eksempler på klasselærer- og faglæreruddannelsen bygger på programmet ved universitetet i Helsinki (cf. Lavonen 2018: 9f).

KLASSLÄRARE

Klasselæreruddannelsen er bachelor- og kandidatuddannelse efter 3+2-modellen på i alt 300 ECTS-point. Uddannelsen giver undervisningskompetence til alle fag på klassetrin 1-6. Derudover kan klasselæreren igennem et tilvalg opnå undervisningskompetence i ét specifikt undervisningsfag på 7.-9. klassetrin.

Hovedfaget i klasselæreruddannelsen består af pædagogiske studier og uddannelsesvidenskab og har et omfang på 140 ECTS-point. Heraf er 50 ECTS afsat til studier i forhold kultur, psykologi og pædagogik omkring undervisning og instruktion. Derudover er op mod 70 ECTS-point dedikeret til metodestudier, således at de studerende kan anvende kvantitative, kvalitative og mixed-methods tilgange. I hovedfaget indgår også det afsluttende speciale, som har et omfang på 40 ECTS-point.²¹

Bifaget på 60 ECTS-point i klasselæreruddannelsen har fokus på undervisningsfagene i indskoling- og mellemtrin og giver undervisningskompetence i alle fag på disse skoletrin.

Studerende på klasselæreruddannelsen har som nævnt mulighed for at vælge ét udskolingsfag som deres sekundære bifag, ligeledes på 60 ECTS-point.

Praktikken har et omfang på 20 ECTS-point.

ÄMNESLÄRARE

Faglæreruddannelsen er bachelor- og kandidatuddannelse efter 3+2-modellen på i alt 300 ECTS-point.²² Uddannelsen giver undervisningskompetence i to undervisningsfag – organiseret som uddannelsens hovedfag og bifag. Heri ligger også det afsluttende speciale med et omfang på 40 ECTS

Det andet bifag i faglæreruddannelsen udgøres af 60 ECTS-point i pædagogiske fag.

Praktikken har et omfang 20 ECTS-point.

ØVELSESSKOLER

Et særlig forhold ved den finske tilrettelæggelse af læreruddannelsen er den organisatoriske kobling mellem universiteterne og de tilknyttede øvelsesskoler – en relation som længe har karakteriseret den finske læreruddannelsesmodel (cf. Atjonen 1993). Dette tætte institutionelle

²¹ De 40 ECTS-point til specialet hentes i de 70 ECTS-point til metodestudierne (Niemi & Jakku-Sihvonen 2011: 38)

²² I tilfældet Helsinki Universitet varetages uddannelsen i et samarbejde og med en arbejdsdeling mellem det pædagogiske fakultet og de fagspecifikke fakulteter (Lavonen 2018: 9). Det fremgår ikke, om dette er den almindelige organisering for faglæreruddannelsen på de øvrige universiteter.

samarbejde understøtter, at der er en tæt sammenhæng mellem læreruddannelsens curriculum og skolens faktiske praksis, og samtidig giver samarbejdet muligheder for at indarbejde observation og øvelse i uddannelsen (Hannukainen 2019). Endelig bidrager samarbejdet til en kvalitetssikring af praktikken (Lavonen 2018: 10).

Som noget lovgivningsmæssigt særligt er øveskolerne direkte hjemlet i den finske universitetslov, jf. [§ 88](#) i Universitetslag.

ADGANDESKRAV

Ansøgning til læreruddannelsen til de største universiteter²³ i Finland sker gennem samarbejdet [VAKAVA](#). Ansøgningsproceduren er forskellig for klasselæreruddannelsen og faglæreruddannelsen.

For ansøgere til klasselæreruddannelsen skal vedkommende igennem en optagelsesproces i to faser. Første fase består af den såkaldte VAKAVA-test, som tester ansøgerne i forhold til 4-6 forskningsartikler (scholarly articles) inden for uddannelsesvidenskab. Artiklerne bliver offentliggjort ca. fem uger før testen (multiple-choice), som gennemføres simultant på tværs af institutionerne.

Såfremt ansøgeren score tilstrækkeligt højt inviteres vedkommende til en egnethedsprøve i forhold til lærerrollen, som kan indeholde interviews, gruppeøvelser og forskellige former for skriftlige prøver. De er de enkelte universiteter, som fastsætter de lokale rammer og vurderingskrav for egnethedsprøven.

For faglærere gælder det, at deres optagelsessystem er styret af deres hovedfag, som ligger ved et fagfakultet. Det er efterfølgende det pædagogiske fakultet, som udvælger blandt ansøgerne til faglæreruddannelsesprogrammet (dvs. den studerendes andet bifag).

LÆRERSTARTSORDNING

Finland har ikke en national model for induction, og undersøgelser har vist, at over 60 pct. af nyuddannede klasselærere ikke modtager mentorundersøttelse. Der har dog været stigende interesse og flere initiativer, der har til formål at understøtte nyuddannede læreres overgang til professionen (Niemi 2015: 290).

UDVIKLING

I 2016 nedsatte det finske uddannelses- og kulturministerium et forum for læreruddannelse bestående af næsten 100 medlemmer. Forummet fik til opgave at komme med forslag til reform af læreruddannelsen, introduktionen til professionen og efteruddannelsen af lærere. Arbejdet i forummet blev kvalificeret af op mod 2000 eksperter og fagfolk fra sektoren, inkl. lærere og lærerstuderende (OKM 2016).

²³ Samarbejdet omfatter universiteterne i Helsinki, Jyväskylä, Lapland, Oulu, Tampere, Turku samt Østfinland.

Resultatet af dette arbejde var et udviklingsprogram for læreruddannelsen, som skal fungere som strategisk rettesnor for udviklingen af hele sektoren.

Tabel 9. Seks strategiske retningslinjer for læreruddannelsen i Finland

Retningslinje	Udfoldet
En holistisk tilgang til lærerens kompetencer	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lærerens kompetencer skal samles til én systematisk enhed/entitet ved at reformere strukturer, mål og tilgange til læreruddannelse ▪ Kompetenceudvikling skal baseres på målorienterede udviklingsplaner
En attraktiv læreruddannelse med velfungerende strukturer, forudseenhed og et godt studenteroptag til uddannelsen	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Et godt studenteroptag er nøglen til en de bedste lærere i fremtiden ▪ Vi skal være i stand til at forudse fremtidens behov for lærere og kompetencer ▪ Læreruddannelsens attraktivitet skal sikres ved inspirerende og relevant undervisning
Læreren som ekspert skaber nye pædagogiske innovationer - den lærende i centrum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uddannelsesprogrammer, læringsmiljøer og arbejdsmetoder i læreruddannelsen skal forbedres med henblik på at styrke udviklingen af ekspertisen til at udvikle nyt ▪ Læreruddannelsens arbejdsformer skal betone studenter-centrerede, forskningsbaserede og fællesskabsorienterede tilgange
Styrket læreruddannelse gennem samarbejde	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læreruddannelsen skal styrkes ved stadig tættere samarbejde, netværk og ved at opbygge en kultur om at gøre ting i fællesskab ▪ Forskellige modeller for kollegastøtte og -samarbejde kan blive brugt mere effektivt
Udvikling af uddannelsesinstitutioner og -fællesskaber med professionel ledelse og lederskab	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Det strategiske lederskab og ledelsesteknologier skal styrkes gennem kompetenceudvikling af lederne ▪ Læreruddannelserne skal give lærerne kompetencer til at tage ansvar og deltage i ledelse
Styrkelse af den forskningsbaserede læreruddannelse	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Anvendelsen af den seneste forskning om undervisning og læring i læreruddannelsen skal styrkes ▪ Læreruddannelsen skal udvikles således, at de studerende tilegner sig udforskende tilgange, som kan skabe ny praksis i deres virke som lærere.

Udviklingsprogrammet identificerer følgende udfordringer (ibid.):

- Spredning af forskningsresultater og nye pædagogiske praksisser til alle uddannelser og uddannelsesinstitutioner
- Lærernes kompetence til at undervise en bred mangfoldighed af elever/studerende
- At forstå uddannelsesinstitutioner som lærende organisationer og som fællesskabsbaseret lærings(miljø)
- Utilstrækkelig brug af målorientering og systematisk tilgang til udvikling af lærernes kompetenceudvikling efter grunduddannelsen
- Regionale forskelle i kompetenceudviklingen af lærere

Udviklingsprogrammet identificerer seks strategiske retningslinjer, jf. tabel 9 ovenfor.

KILDER - FINLAND

Atjonen, P. (1993): [The Role of Teacher Training Schools in the Basic Education of Finnish Teachers](#), i *European Education*, vol. 25(1)

Hannukainen, K. (2019): [Why is Finnish teacher education excellent? Teacher training schools provide one explanation](#), University of Helsinki, 12. april 2019

Kantardjiev, K. (2015): [Kjennetegn ved finsk læreruddanning](#), NOKUT analyse

Lavonen, J. (2018): [Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes](#), i Weinberger, Y. (red.): *Contemporary Pedagogies in Teacher Education and Development*, IntechOpen

Niemi, Hannele (2015): [Teacher Professional Development in Finland](#), i *Psychology, Society, & Education*, vol. 7 (3)

OKM (2016): [Teacher Education Development Programme](#), Opetus- ja Kulttuuriministeriö, Finland

Jakku-Sihvonen, R. & H. Niemi (2011): [Teacher Education in Finland](#), i Zuljan, M.V & Vogrinc, J. (eds.): *European Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences*, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenien

Tirri, K. (2014): [The last 40 years in Finnish teacher education](#), i *Journal of Education for Teaching*, Vol. 40 (5)

Valtonen, T., Sointu, E., Kukkonen, J., Mäkitalo, K., Hoang, N., Häkkinen, P., Järvelä, S., Näykki, P., Virtanen, A., Pöntinen, S., Kostiainen, E, & Tondeur, J. (2019): [Examining pre-service teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge as evolving knowledge domains: A longitudinal approach](#), i *Journal of Computer Assisted Learning*, Wiley

Weisdorf, A.K. (2019): [Universities of Applied Sciences – Hvidbog om institutionslandskabet i Finland, Holland, Norge, Schweiz, Storbritannien, Sverige og Tyskland](#), Danske Professionshøjskoler, april 2019

LOVKILDER

[Statsrådets förordning om universitetsexamina](#), 794/2004, Opetus- ja Kulttuuriministeriö, senest ændret 1. september 2018

[Förordning om behörighetsvillkoren för personal inom undervisningsväsendet](#), 1998/968,
Opetus- ja Kulttuuriministeriö, senest ændret 4. oktober 2018

[Universitetslag](#), 558/2009, Opetus- ja Kulttuuriministeriö, senest ændret 17. maj 2019

WEBSIDER

Finnish Education Evaluation Centre (u.å.): [FINNEC](#)

Helsingin Yliopisto (2019): [About Vakava](#), senest opdateret 30. januar 2020

LÆRERUDDANNELSE I HOLLAND

Placering i PISA 2015 / 2018	17 / 26
Primær udbyder af læreruddannelsen	Hogescholen
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 4-årig Bachelor (EQF-niveau 6)

INDLEDNING

Det hollandske system omkring læreruddannelsen minder ganske meget om det danske både ud fra et institutionelt og strukturperspektiv på læreruddannelsen. Deres *hogescholen* ligner på mange områder de danske professionshøjskoler (cf. Weisdorf 2019) og deres primære læreruddannelser er 4-årige professionsbacheloruddannelser (*HBO - Hoger Beroepsponderwijs-bachelor*).

Det hollandske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Studerende har mulighed for at blive optaget på såkaldte *akademiske* læreruddannelser, som udbydes i fællesskab af hogescholen og universiteter
- Uddannelsesinstitutionerne har stor frihed til at fastlægge struktur og indhold af læreruddannelsen
- En meget klar aldersdifferentiering mellem læreruddannelsen til indskoling og mellemtrin på den ene side og til udkolingen på den anden

Fokus på professionsdidaktik

Holland fremdrages i international læreruddannelsesforskning som et eksempel på, hvordan der målrettet arbejdes med at styrke det professionsdidaktiske element af læreruddannelsen (Hammerness et al. 2012: 53ff), fx den såkaldte 'Realistic Teacher Education' udviklet ved universitetet i Utrecht, 'Authentic Learning' ved Hogeschool van Amsterdam og 'Core Practices' tilgangen ved Vrije Universitet i Amsterdam.

REGULERING

Det hollandske uddannelsessystem er karakteriseret ved en høj grad af deregulering, og uddannelsesinstitutionerne har i udgangspunktet stor frihed til selv at tilrettelægge deres uddannelsesprogrammer.

Læreruddannelsen er et af de områder, som fortsat tiltrækker sig betydelig interesse fra politisk hold med henvisning til, at kvaliteten af de hollandske uddannelsessystem som helhed afhænger af kvaliteten af lærerne i grundskolen og på ungdomsuddannelserne (Snoek 2011: 53). Således har det politiske system løbende iværksat policy-initiativer, som skal styrke kvaliteten af læreruddannelsen (cf. MOCW 2011 og 2013).

Ministeriet for uddannelse, kultur og videnskab har senest i 2017 udstedt dekretet [Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel](#), der beskriver kompetencekrav for lærere på forskellige niveauer. Her fremgår det, at forudsætningerne for at undervise bygger på tre overordnede kompetencer (jf. kap. 1, art. 2.2)²⁴:

1. Faglig kompetence (de vakinhoudelijke bekwaamheid)
2. Fagdidaktisk kompetence (de vakdidactische bekwaamheid)
3. Pædagogisk kompetence (de pedagogische bekwaamheid)

Disse overordnede kompetencer knytter til et grundbillede af den professionelle lærer (se infoboks).

Billedet af den professionelle lærer

Den professionelle lærer:

- a) Mestrer indholdet i uddannelsen,
- b) står over emnet,
- c) kan sammenstille, udvælge og redigere i emnet, så elever kan lære det,
- d) kan skabe koblinger til dagligdagen, arbejde og videnskab baseret på sin faglige ekspertise,
- e) kan bidrage til elevernes generelle uddannelse og
- f) holder sin faglige viden og færdigheder ajour

(Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel: kap. 2 art. 2.4)

Faglig kompetence er bygget op af en række forventninger til undervisere på forskellige uddannelsesstrin, fx er der 11 deskriptorer for undervisere til indskoling og mellemtrinnet (jf. kap. 2, art. 2.5) og tilsvarende 12 deskriptorer for undervisning i udskoling/ungdomsuddannelserne (jf. kap. 2, art. 2.6).

²⁴ Indtil 2017 arbejdede man med syv professionelle kompetencer som retningsgivende for uddannelsernes curriculum og afprøvning: (a) interpersonel, (b) pædagogisk, (c) fagdidaktisk, (d) organisatorisk, (e) samarbejde med kolleger, (f) samarbejde om skoleudvikling og (g) refleksion og udvikling.

Fagdidaktisk og pædagogisk kompetence er hver især bygget op af generelle kompetencer, viden samt færdigheder, som ligeledes differentieres alt efter undervisningstrinnet (jf. kap 2, art. 2.8 – 2.18).

Der har traditionelt været betydelige forskelle mellem de forskellige institutioners udbud af læreruddannelsen, og indholdet af uddannelserne er fortsat i vid udstrækning besluttet af institutionerne selv (Baan et al. 2018: 2).

Sammenhængen mellem læreruddannelserne på tværs af de forskellige udbud sker med udgangspunkt i det fælles vidensgrundlag ([kennisbases](#)). Dette vidensgrundlag udarbejdes af læreruddannere og beskriver såvel de pædagogisk-didaktiske kompetencer som den fagspecifikke viden og tilhørende de fagdidaktiske kompetencer, som den studerende forventes at beherske. Vidensbasen er således både generisk og fagspecifik.

Vidensbasen dækker hele spændet for læreruddannelse: Fra indskolingen til og med ungdomsuddannelser, og overgangen mellem de forskellige trin.

Institutionerne implementerer denne vidensbase i deres læreruddannelsesprogrammer og i de afsluttende prøver. Der er dog lagt op til, at institutionerne har manøvrerum til at udvikle faglige profiler og lignende.

Vidensbasen udvikles i regi af [10voordeleraar](#), som administreres af sammenslutningen af de hollandske hogescholen, [Vereniging Hogescholen](#), på indirekte foranledning af det hollandske undervisningsministerium.²⁵

Understøttelsen af en national ramme for læreruddannelsen sker dels i regi af nationale videnstest ([kennistoetsen](#)) samt et tværinstitutionelt [peer-review](#) (se infoboks).

Peer-review

Peer-reviewet er et tværinstitutionelt kvalitetsikringsinstrument, og alle udbydere af læreruddannelsen er tilknyttet en peer-review-gruppe. Periodisk gennemgår læreruddannere kritisk og konstruktivt ('en kritisk ven') hinandens uddannelsesprogrammer og inkorporerer anbefalinger i egne programmer. Reviewet tager typisk udgangspunkt i cases omkring den konkrete implementering af vidensgrundlaget (kennisbases).

INSTITUTIONER

Den primære udbyder af læreruddannelsen på grundskoleniveau er de hollandske hogescholen, som på mange områder svarer til de danske professionshøjskoler (cf. Weisdorf 2019: 42ff). Siden 2008 har universiteterne imidlertid fået en rolle som medudbydere af såkaldte *akademiske* læreruddannelser.

²⁵ Ministeriet har givet tilskud 25 mio. euro i perioden 2008-17 til udviklingen programmet, jf. [10voordeleraar](#).

STRUKTUR

Det hollandske system for læreruddannelse skelner overordnet mellem klasselærer (*leraar in het basisonderwijs*) og faglærer (*leraar in het voortgezet onderwijs*).²⁶

LERAAR IN HET BASISONDERWIJS - KLASSELÆRER

Førstnævnte er en fireårig uddannelse på bachelorniveau specialiseret mod enten børn i alderen 4-8 år eller 8-12 år, og betegnes *Pedagogische academie voor het basisonderwijs* (PABO). Niveauerne svarer til den danske førskole, indskoling og mellemtrin.

Uddannelsen findes i to variationer: Den traditionelle PABO, som udbydes af hogescholen alene og den akademiske/universitære PABO²⁷, som udbydes af hogescholen og universiteter i fællesskab (se infoboks nedenfor).

Disse uddannelser giver generel undervisningskompetence i fagene på de pågældende skoletrin.²⁸

LERAAR IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS – FAGLÆRER

Læreruddannelserne rettet mod fortsat undervisning uddanner til niveauerne svarende til dansk udskoling og ungdomsuddannelserne. Her skelnes mellem undervisningskvalifikation af 2. grad (tweedegraad) og 1. grad (eerstegraad).

Læreruddannelsen til 2. grads kvalifikation giver undervisningskompetence til de første år af VWO, HAVO, VMBO²⁹, der aldersmæssigt svarer til den danske udskoling. Hovedvejen til denne undervisningskvalifikation er en fireårig bacheloruddannelse.

Læreruddannelsen til 1. gradskvalifikation giver undervisningskompetence til de sidste år af VWO og HAVO, der aldersmæssigt og funktionelt svarer til de danske gymnasiale uddannelser. Denne kvalifikation kan opnås gennem enten en bachelor- eller mastergrad fra universitetet i

²⁶ Direkte oversat fra hollandsk betyder de to kategorier af lærere: "lærer til basisuddannelse" og "lærer til fortsat uddannelse".

²⁷ Der anvendes umiddelbart forskellige betegnelser, fx [Academische Lerarenopleiding Primair Onderwijs](#) (ALPO) på universitetet i Utrecht og [Academische Opleiding Leraar Basisonderwijs](#) (AOLB) på universitetet i Groningen.

²⁸ Forestillingen om, at en klasselærer kan være tilstrækkelig kompetent i alle fag og på alle niveauer, er blevet kritiseret for at være urealistisk (VH 2019b: 14).

²⁹ De tre ungdomsuddannelsesforløb er: **VWO** - Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (forberende til videnskabelig uddannelse); **HAVO** - Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (højere almen fortsat uddannelse); **VMBO** - Voorbereidend Middelbaar BeroepsOnderwijs (forberende til erhvervsrettede uddannelse)

ét specifikt undervisningsfag eller alternativt gennem professionsrettede masteruddannelse på hogescholen, som overbygning til en 2. grads læreruddannelseskvalifikation.

Disse uddannelser giver undervisningskompetence i ét fag på de pågældende skoletrin.³⁰

Den akademiske læreruddannelse

Formålet med den akademiske læreruddannelse er at øge antallet af lærere, der kan udøve deres praksis med afsæt i videnskabelig indsigt, og som kan bidrage til udviklingen af skolen ved hjælp af videnskabelige forskningsmetoder og med fokus på at forbedre praksis. Dimittender fra den akademiske læreruddannelse kan arbejde ud fra rollerne som 'lærer', 'forsker', 'konsulent' og 'designer'.

Uddannelsen giver automatisk adgang til masteruddannelser i pædagogik eller uddannelsesvidenskab på universitetet.

Uddannelsen findes i tre varianter:

1. Dobbelt-bachelorgrad på samlet 240 ECTS-point. PABO fra hogescholen kombineret med universitær bachelor i uddannelsesvidenskab
2. Bachelorgrad på 240 ECTS-point suppleret med overbygningsprogram på masterniveau (30-35 ECTS-point)
3. PABO-bachelor på 240 ECTS-point suppleret med en masteruddannelse på 60 ECTS-point på universitetet. De 300 ECTS-point afvikles på fire år. I løbet af bachelordelen tages udvalgte uddannelseselementer på universitetet (e.g. metode)

(Vereniging Hogescholen: u.å.)

ADGANGSKRAV

Der er tre forskellige adgangsgrundlag på ungdomsuddannelsesniveau til videregående uddannelse i det hollandske system: Den videnskabsorienterede VWO, den erhvervsorienterede MBO, samt HAVO, som ligger et sted mellem to andre (Jf. Weisdorf 2019: 45f).

I forhold til klasselæreruddannelsen (PABO), så giver VWO direkte adgang til uddannelsen, mens der stilles fagspecifikke kompetencekrav til ansøgere med en HAVO og MBO.

Afhængige af ansøgerens faglige forudsætninger skal vedkommende gennemføre op til tre forskellige tests ([Toelatingstoetsen](#)) i fagområderne geografi, historie og/eller natur og teknik. Disse tests blev indført for studieåret 2015/16.

³⁰ Den meget snævre kompetence i blot ét undervisningsfag ses som et kerneproblem i forhold til at sikre fagdækning (VH 2019b: 17).

Optagelsesprøverne afvikles på de konkrete institutioners lokationer i specifikke tidsperioder, og indebærer en multiple-choice test med 60 spørgsmål, som skal besvares på under 90 minutter. Ansøgere har to chancer for at bestå prøven per optagelsesrunde.

I forhold til den akademiske PABO kræves som udgangspunkt en VWO, og ud over de almindelige adgangskrav suppleres dette nogle steder med udvælgelse (VH u.å.).

Praktikkens omfang?

Betydningen af praktikken fylder meget i beskrivelserne af de hollandske læreruddannelser, men det har ikke været muligt at fastslå, om der er centrale regler, der fastlægger omfanget af praktik. Hammerness et al. (2012: 59) beskriver, at 25 pct. af den fire-årige læreruddannelse er dedikeret til praktikken. Baan et al. (2018: 2) nævner, at både den professionsrettede og den akademiske læreruddannelse har mindst 180 dages praktik.

LÆRERSTARTSORDNING

Der er i dag ikke et formelt obligatorisk system for induction i Holland. Dette skyldes en tilbageholdenhed med at introducere statslige/centrale initiativer i et skolesystem præget af stor institutionel autonomi (Snoek 2011: 61f).

De fleste skoler tilbyder støtte til nyuddannede lærere det første år efter dimission. Men det er undtagelsen, at skolerne tilbyder mere omfattende induction-programmer (Helms-Lorenz e al. 2016: 33).

Der er p.t. et udviklingsarbejde i gang i regi af [Platform Samen Opleiden & Professionaliseren](#) med henblik på at systematisere arbejdet med lærerstartsordninger.

LERAAR IN OPLEIDING (LIO)

Lærerstuderende på den sidste del af deres grunduddannelse – typisk sidste studieår - kan indgå en bilateral aftale med en skole om et LIO-lærertræningsforløb (*leraar in opleiding*). LIO-forløbet ligger parallelt med afslutningen af uddannelsen og indebærer, at den lærerstuderende påtager sig undervisning og andre læreropgaver under supervision af en lærer på skolen. Det er intentionen, at LIO-forløbet i høj grad afspejler den professionelle hverdag, de lærerstuderende kommer ud i efter endt uddannelse (Snoek 2011: 65).

LIO-forløb kan indebære aflønning.

WinTC: Læreren som forandringsagent – en ny type læreruddannelse

Windesheim Hogeschole har siden 2015 eksperimenteret med en ny type læreruddannelse, som har 'læreren som forandringsagent' som den centrale figur.

Ifølge den professionelle profil er læreren³¹ "en verdensborger, som er optaget af samfundsudviklingen. For ham er det at initiere forandring en udfordring, som han med iver tager på sig. Han faciliterer muligheder for undersøgelse i uddannelse/undervisning. Han er tålmodig og kan håndtere usikkerhed. Han tør prøve nye ting uden at frygte fejl. I stedet ser han muligheder for læring [i både succes og fejlslag]. Han er i stand til at skabe forbindelse og integrere forskellig emner og discipliner. Han har sin egen vision for god undervisning, og han er i stand til at dele denne med andre. Læring og udvikling gennem netværk er vigtigt for ham. Han værdsætter høje ambitioner for sine elever og sig selv. Han er lidenskabelig om sin uddannelse og besidder stærke pædagogiske og didaktiske kvaliteter".

Uddannelsen har et omfang på i alt 270 ECTS-point og er opdelt i to distinkte faser, og gennem hele uddannelsen er der fokus på selvstyret læring og gruppearbejde.

Første fase (freshman phase) er på 90 ECTS-point og har særligt fokus på det personligt formative. Der arbejdes med 'big ideas', og kilderne til arbejdet er faglitteraturen og søges uden for campus gennem fx kunstbegivenheder, kulturelle institutioner og gæsteforelæsninger. Læreruddannere og praktiklærere coacher i forhold til at finde passionen og målet med uddannelsen – 'hvad driver mig?' og 'hvilken typer lærer vil jeg være?'

Anden fase (craftsman phase) er på 180 ECTS-point og her vælger man enten specialisering i indskoling-mellemtrin eller udskoling. Med afsæt i den personlige afklaring i første fase, dykker man her ned i lærerens håndværk (phronesis).

(Zondervan 2016)

UDVIKLING

Den hollandske sammenslutning Vereniging Hogescholen har december 2019 offentliggjort deres nye strategi for læreruddannelsesområdet frem mod 2024³²: *Samen toekomstbestendige leraren opleiden* (VH 2019b).³³

Strategien er rammesat af en række negative udviklingstræk (ibid. 7):

³¹ Det følgende tekstuddrag anvender de kønnede udtryk "He", "Him" etc. Disse er fastholdt i oversættelsen.

³² Strategien kommer effektivt til at erstatte den nuværende regeringsstrategi, *Lerarenagenda 2013-2020* (cf. MOCW 2013).

³³ Læreruddannelsesstrategien er en udmøntning af den overordnede sektorstrategi for hogescholen: *Professionals voor morgen - Strategische agenda* (VH 2019a; VH 2019b: 11).

- Stor lærermangel
- For lille optag på læreruddannelserne
- Lærernes image er under pres
- Lærernes arbejdsbyrde opleves som høj
- Lærerne oplever for få udviklingsmuligheder

Strategien er bygget op omkring tre overordnede kerneambitioner, som fokuserer på, hvad sektoren ønsker at opnå de kommende år.

Derudover bygger strategien på tre overordnede principper, der beskriver, hvordan sektoren ønsker at arbejde sammen og garantere kvaliteten af uddannelsen (Ibid. 11).

Både kerneambitioner og udgangspunkter er hver udfoldet i en række tiltag. I tabellerne nedenfor gives nogle eksempler på de foreslåede tiltag.

Tabel 10. Tre kerneambitioner for læreruddannelsen

Kerneambition	Eksempler på tiltag
<p>Et fremtidssikret system</p> <p>Vi udvikler et fremtidssikret kompetence- og uddannelsessystem, der imødekommer det faglige behov</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Udvikling mod en mere fleksibel uddannelsesopbygning (moduler), som muliggør studier i bredden såvel som i dybden ▪ Udvikling af nyt uddannelseskoncept for læreruddannelsen ▪ Etablering af nyt kvalitetssikringssystem
<p>Fleksibilitet og tilpasning</p> <p>Vi gør vores uddannelser mere fleksible og tilbyder skræddersyet læreruddannelse og efteruddannelse til nuværende lærere</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Større fleksibilitet i uddannelsesudbuddet, herunder bedre anerkendelse af merit samt mere omhyggelige optagelsesprocedurer ▪ Højne kvaliteten af praktikken – bl.a. gennem skræddersyet støtte fra studieprogrammer og praktikskoler ▪ Større gennemsigtighed omkring - samt færre - veje til uddannelse til lærer
<p>Fælles om uddannelse og professionalisering</p> <p>Vi gør det til en norm at samarbejde om uddannelse og professionalisering</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Samarbejder med skoler i partnerskaber for at udvikle kontinuerlige linjer fra grunduddannelse, via nyuddannet lærer, til erfarne lærer ▪ Udvikling af peer-review system for at kvalitetssikre partnerskaberne ▪ Bredere inddragelse af skolerne i partnerskaber – også skoler, som ikke er praktikskoler

Table 11. Tre principper for arbejdet med læreruddannelsen

Udgangspunkter/principper	Eksempler på tiltag
<p>Kobling af uddannelse og forskning</p> <p>Vi styrker forbindelsen mellem uddannelse og forskning for at bidrage til innovation i uddannelserne</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vi har klar vision for den rolle som praksisorienteret forskning spiller i hvert eneste læreruddannelsesprogram ▪ Vi øger forskningskapaciteten gennem udnævnelse af docenter (<i>lectoren</i>) og ansættelse af ph.d.ere, postdocs og andre kompetente forskere ▪ Vi arbejder for at udvide de nationale tværsektorale forskningsprogrammer, herunder med eksplicit fokus på læreruddannelsen ▪ Vi undersøger uddannelsesforskningens bidrag til uddannelse og professionel praksis
<p>Samarbejde i netværk</p> <p>Vi arbejder intensivt i netværk med det faglige felt og universiteternes læreruddannelser om uddannelse og professionalisering af læreren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vi intensiverer det regionale samarbejde, så hogescholen og universiteter bedre kan drage fordel af hinandens ekspertise og sammen forme uddannelsesruter, professionaliseringsprogrammer og samarbejde inden for uddannelsesudvikling og forskning ▪ Vi samarbejder med partnere om at styrke lærerens image, blandt andet for at øge søgningen til læreruddannelsen ▪ Vi understøtter og følger udviklingen omkring lærermangel med henblik på videnuveksling og udvikling af bæredygtige løsninger
<p>Kvalitetssikring</p> <p>Vi sikrer kvaliteten af alle vores aktiviteter i forhold til den (potentielle) lærer og udvikling af undervisningsprogrammer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læreruddannere og ledelser drøfter læreruddannelsens vidensbase i lyset af den aktuelle udvikling ▪ Vi arbejder på at styrke de akademiske læreruddannelser og fleksible stier til lærerprofessionen for at øge interessen hos bl.a. VWO-studerende (akademisk rettede gymnasiale uddannelse) ▪ Sammen med det professionelle felt opfordrer vi lærere til konstant at udvikle sig for at bidrage til deres egen faglige udvikling og deres egen institution. Vi bidrager til dette ved at være mere opmærksomme på karrieremuligheder og tilbyde passende uddannelsesmuligheder

KILDER - HOLLAND

Baan, J., Gaikhorst, L. & Volman, M.L.L. (2018): [The involvement of academically educated Dutch teachers in inquiry-based working](#), i *Professional Development in Education*, vol. 46 (1), Routledge

Brouwer, P., Klæijnsen, A., Bijman, . D., Admiraal, W., Geerdink, G., & Helms-Lorenz, M. (2016). [OECD TALIS Initial Teacher Preparation Study: Country Background Report - The Netherlands](#), OECD

- Hammerness, K., Tartwijk, J.V. & Snoek, M. (2012): [Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features](#), i Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (eds.): *Teacher Education around the World - Changing policies and practices*, Routledge, Oxon, UK
- Helms-Lorenz, M., Maulana, R., van Veen, K. & van de Grift, W. (2016): [Teaching skills and transition smoothness of teachers educated in professional development schools in The Netherlands](#), University of Groningen
- MOCW (2011): [Teaching 2020 - A strong profession](#), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- MOCW (2013): [Lerarenagenda 2013-2020 - de leraar maakt het verschil](#), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- OECD (2016): [Netherlands 2016: Foundations for the Future](#), Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris
- Snoek, M. (2011): [Teacher Education in the Netherlands - Balancing between autonomous institutions and a steering government](#), i Zuljan, M.V & Vogrinc, J. (eds.): *European Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences*, University of Ljubljana, Ljubljana, Slovenien
- VH (2019a): [Professionals voor morgen Strategische agenda](#), Vereniging Hogescholen 2019 – 2023, Vereniging Hogescholen, september 2019
- VH (2019b): [Samen toekomstbestendige leraren opleiden](#), Strategische beleidsagenda - VH educatieve sector 2019-2024, Vereniging Hogescholen
- Weisdorf, A.K. (2019): [Universities of Applied Sciences – Hvidbog om institutionslandskabet i Finland, Holland, Norge, Schweiz, Storbritannien, Sverige og Tyskland](#), Danske Professionshøjskoler, april 2019
- Zondervan, T. (2016): [Educating practically wise teachers: Personal Formation of Students in an Innovative Teacher Training Program](#), i Bakker, C. & Montesano, M.N. (red): *Complexity in Education*, Sense Publishers

LOVKILDER

- [Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel](#), Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 1. august 2018
- [Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek](#), Lov af 8. oktober 1992, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

WEBSIDER

- 10voordeleraar (u.å.): [Landelijke kennisbases](#)
- 10voordeleraar (u.å.): [Landelijke kennistoetsen](#)
- 10voordeleraar (u.å.): [Landelijke peer-review](#)

10voordeleraar (u.å.): [Organisatiestructur](#)

10voordeleraar (u.å.): [Programma 10voordeleraar](#)

Goed voorbereid naar de pabo (u.å.): [Toelatingseisen](#)

Hogeschool Windesheim (u.å.): [Teacher College](#)

Platform Samen Opleiden & Professionaliseren (u.å.): [Over Platform Samen Opleiden & Professionaliseren](#)

Rijksoverheid (u.å.): [Hoe word ik leraar in het basisonderwijs?](#)

Rijksoverheid (u.å.): [Hoe word ik leraar in het voortgezet onderwijs?](#)

Rijksoverheid (u.å.): [Mag ik lesgeven als leraar in opleiding \(lio\)?](#)

Rijksuniversiteit Groningen (u.å.): [Academische opleiding leraar basisonderwijs](#)

Universiteit Utrecht (u.å.): [Bachelor Academische lerarenopleiding primair onderwijs](#)

Vereniging Hogescholen (u.å.): [Over de Vereniging](#)

Vereniging Hogescholen (u.å.): [Het beste van twee werelden - Academische pabo](#)

LÆRERUDDANNELSE I NEW ZEALAND

Placering i PISA 2015 / 2018	12 / 12
Primær udbyder af læreruddannelsen	Universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 3- og 4-årig Undergraduate/Bachelor

INDLEDNING

Den newzealandske tilgang til læreruddannelse er meget anderledes end den danske – en forskel som sætter sig igennem i forhold til struktur, indhold, institutionel forankring samt i forhold til den regulerende myndighed. De studerende skal endvidere betale studieafgift (tuition).

Det newzealandske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Reguleringen af læreruddannelse og -profession sker på baggrund et sæt af overordnede 'standarder' udarbejdet af et professionelt organ.
- Læreruddannelsen giver kun provisorisk ret til at undervise i skolen. Dimittenden skal efterfølgende dokumentere sin undervisningskompetence i forbindelse med et struktureret induction-forløb for at opnå endelig ret til at undervise.
- Der er mange forskellige udbydere af læreruddannelsen, herunder universiteter, polytekniske institutioner og private udbydere.

Samlet tegnes et billede af en langt mere dereguleret og professionel autonom ramme omkring læreruddannelsen sammenlignet med Danmark.

Endelig adskiller den newzealandske læreruddannelse sig afgørende fra den danske læreruddannelse ved den fremtrædende rolle, som Māori og den polynesiske befolkning spiller. Det sætter sig igennem sprogligt og i læreruddannelsens værdier og kompetencer (cf. Education council 2011; MoE 2018a) – samt i særlige uddannelsesprofiler.

REGULERING

Styringsmæssigt er de newzealandske læreruddannelser rammesat på tre vinkler.

For det første er der de generelle regler for uddannelsesprogrammer og gradstyper, som er reguleret af *Committee on University Academic Programmes* (CUAP 2019) og rammesat af den newzealandske kvalifikationsramme (NZQA 2016).

For det andet er der *Teaching Council of Aotearoa New Zealand*³⁴ (herefter Rådet), som er nedsat og bemyndiget gennem [§ 382](#) i *Education Act 1989*. Loven fastlægger blandt andet, at Rådet godkender uddannelsesudbud af læreruddannelse (pkt. g) og fastsætter faglige standarder for certificering af lærere (pkt. f.). Rådet er en professionelt forankret myndighed.³⁵

Endelig er der dokumentet *Our Code Our Standards* (Educational Council u.å.), som redegør for lærerprofessionens grundlæggende værdier, professionens etos samt de faglige standarder, som professionen bygger på. De tre dimensioner – values, codes og standards - er udfoldet nedenfor.

'OUR VALUES'

Den newzealandske læreruddannelse og lærerprofession bygger på et normativt fundament bestående af fire kerneværdier (Educational Council u.å.: 2):

- *Whakamana*, der handler om at mægtiggøre alle elever³⁶ til at realisere deres fulde potentiale gennem adgang til undervisning og lederskab af højeste standard
- *Manaakitanga*, der handler om at skabe et indbydende, omsorgsfuldt og kreativt læringsmiljø, der behandler alle med respekt og værdighed
- *Pono*, der handler om at udvise integritet ved at handle på måder, der er fair, ærlige, etiske og retfærdige
- *Whanaungatanga*, der handler om at engagere sig i positive og kollaborative relationer med elever, deres familier og lokale fællesskaber (whānau), med sine kolleger og samfundet.

³⁴ Det newzealandske 'Education Council' skiftede i september 2018 navn til 'Teaching Council of Aotearoa New Zealand' i forbindelse med en ændring af Education Act 1989. I denne landerapport anvendes betegnelsen 'Rådet' for begge organisationer.

³⁵ Teaching Council bestyrelse består af 13 medlemmer, hvoraf 7 udpeges af professionen:

- En lærer og en skoleleder fra 'early childhood education' sektoren
- En lærer og en skoleleder fra 'primary' (1.-8. klassetrin) sektoren
- En lærer og en skoleleder fra 'secondary' (9.-13. klassetrin) sektoren
- En repræsentant fra læreruddannelsessektoren

De resterende seks medlemmer udpeges af undervisningsministeren.

³⁶ I originalteksten anvendes begrebet 'learner' konsekvent, som i princippet er et bredere begreb end begrebet 'elev' ('pupil' på engelsk), som er brugt i oversættelsen.

'OUR CODE'

Den newzealandske 'Code' udtrykker lærerprofessionens eget bud på en professionel etos for dens virke. Formålet med 'Our Code' er (Ibid. 6):

- at fastlægge standarden for etisk adfærd, som forventes af alle medlemmer af lærerprofessionen
- at skabe tro på og tillid til lærerne og professionen i forhold til elever, deres familier og lokale fællesskaber (whānau) samt offentligheden
- at ære undervisning som en profession, der bygger på høj tillid og integritet.

'Our Code' er opbygget omkring fire etiske forpligtelser (commitments), som er oplyst i tabel 12 nedenfor. Hver forpligtelse er knyttet til en 'ed', og de er alle fire udfoldet i en række specifikke udsagn, som udtrykker hvordan forpligtelsen manifesteres i praksis (Ibid. 11, 12).

Tabel 12. 'Our Code' - lærerprofessionens fire forpligtelser

Forpligtelse	Ed
Over for lærerprofessionen	"Jeg vil opretholde offentlighedens tillid til og tro på lærerprofessionen"
Over for eleverne	"Jeg vil i mit arbejde tage udgangspunkt i elevens bedste interesse"
Over for familierne og lokalsamfundet	"Jeg vil opretholde offentlighedens tillid til og tro på lærerprofessionen"
Over for samfundet	"Jeg vil respektere den afgørende rolle som elevernes familier og lokalsamfund spiller i barnets læring"

'OUR STANDARDS'

The Standards for the Teaching Profession (ofte omtalt som 'The Standards') består af seks standarder, som samlet skaber et helhedsbillede af, hvad det vil sige at være lærer i New Zealand. De seks standarder er bevidst formuleret på et forholdsvist højt abstraktionsniveau således, at alle praktikere kan tilpasse og anvende disse i forhold til den kontekst, de agerer i (ibid. 14).

'The Standards' har en række formål i forhold til professionen (Ibid. 16), herunder:

- at beskrive den essentielle professionelle viden i praksis samt professionelle relationer og værdier, som er nødvendige for effektiv undervisning
- at fremme undervisning og lederskab af høj kvalitet for alle elever på tværs af alle uddannelsessammenhænge
- at sætte kriterierne for, hvad der forventes af lærere for at blive certificeret
- at etablere en ramme, der fungerer som pejlemærke for professionel læring og udvikling som lærer gennem hele karrieren

- at fremme lærerprofessionens anseelse gennem en eksplicitering af lærerarbejdets komplekse natur
- at styrke offentlighedens tillid til lærerprofessionen.

Ligesom med 'Our Code' er standarderne formuleret i en overskrift og derefter udpindet i en række udsagn, som udfolder, hvad standarden indebærer. I tabel 13 nedenfor er de seks standarder oplistet (ibid. 18, 20).

Tabel 13. 'Our Standards' - lærerprofessionens seks hjørneste

Standard	Beskrivelse
Te Tiriti o Waitangi partnerskabet	Demonstrere forpligtelse overfor <i>tangata whenuatanga and Te Tiriti o Waitangi partnership in Aotearoa New Zealand</i> (den pagt, der blev indgået mellem den britiske krone og lokalbefolkningen i 1840)
Professionel læring	Anvende undersøgende, kollaborativ problemløsning og professionel læring for at forbedre professionel formåen med henblik på at påvirke læring og alle elevers præstationer
Professionelle relationer	Etablere og vedligeholde professionelle relationer og adfærd fokuseret på elevens læring og trivsel
Læringsfokuseret kultur	Udvikle en kultur, som er fokuseret på læring og som er karakteriseret ved respekt, inklusion, empati, samarbejde og sikkerhed/tryghed
Læringsdesign	Læringsdesign baseret på curriculum og pædagogisk viden, vurdering af information og en forståelse af den enkelte elevs styrker, interesser, behov, identiteter, sprog og kultur
Undervisning	Undervise og reagere på eleverne på en vidende og adaptiv måde, som udvikler deres læring i et tempo og med en dybde, der er passende

INSTITUTIONER

Der er p.t. to rammeværk for godkendelse af udbydere af læreruddannelse. Dels *Approval, Review and Monitoring Processes and Requirements for Initial Teacher Education Programmes* (Education Council 2017a), som har eksisteret siden 2010, og som udfases frem mod 2022, og *ITE Programme Approval, Monitoring and Review Requirements* (Teaching Council 2019), som trådte i kraft 1. juli 2019.

Institutionstyper for videregående uddannelse

Den newzealandske lovgivning opererer med fem overordnede offentlige institutionstyper for videregående uddannelse:

“a *college of education* is characterised by teaching and research required for the pre-school, compulsory and post-compulsory sectors of education, and for associated social and educational service roles

a *polytechnic* is characterised by a wide diversity of continuing education, including vocational training, that contributes to the maintenance, advancement, and dissemination of knowledge and expertise and promotes community learning, and by research, particularly applied and technological research, that aids development

a *specialist college* is characterised by teaching and (if relevant) research of a specialist nature that maintains, enhances, disseminates, and assists in the application of knowledge and expertise

a *university* is characterised by a wide diversity of teaching and research, especially at a higher level, that maintains, advances, disseminates, and assists the application of, knowledge, develops intellectual independence, and promotes community learning

a *wananga* is characterised by teaching and research that maintains, advances, and disseminates knowledge and develops intellectual independence, and assists the application of knowledge regarding ahuatanga Maori (Maori tradition) according to tikanga Maori (Maori custom)”

(Education Act 1989: § 162, stk. 4)

Ifølge Rådets [hjemmeside](#) har de nye regler haft særlig fokus på følgende:

- Kvaliteten i udbydernes vurdering af, hvorvidt de studerende lever op til kravene i 'The Standards'.
- Hvorvidt udbyderne har etableret autentiske partnerskaber med skoler med henblik på at sikre ægte input i forhold til uddannelsesprogrammets kerneelementer.
- At der skabes fleksible veje ind i lærerprofessionen, der styrker diversiteten og øger arbejdsstyrken – samtidig med at den faglige kvalitet beskyttes.

Både universiteter og ikke-universitære uddannelsesinstitutioner/organisationer kan ansøge om at udbyde læreruddannelsen. Generelt har der de seneste knap 30 år sket en veritabel eksplosion i mængden og typen af udbydere. I 1990 blev læreruddannelsen udbudt af seks 'colleges of education' (Rivers 2006: 7).

En [opgørelse](#) fra Rådet viser, at der i dag er 156 godkendte uddannelsesprogrammer, som udbydes af 25 udbydere. Disse udbydere omfatter traditionelle universiteter, polytekniske institutioner, teknologiske institutter, wānanga og private udbydere (se infoboks ovenfor).³⁷

Siden 2016 har den newzealandske lovgivning tilladt skoler at ansætte trainee-lærere, jf. [§ 91](#) i Education Act 1989. Skoler som ønsker at benytte dette program skal opfylde en række kriterier (MoE 1998), bl.a. skal forløbet tilrettelægges i samarbejde med en akkrediteret udbyder af læreruddannelse. I de seneste retningslinjer for godkendelsen lægger Rådet op til en revision af kriterierne for skolebaserede uddannelsesprogrammer. Særligt er Rådet optaget af (Teaching Council 2019: 18):

- at der rekrutteres lærerstuderende, der har færdigheder og erfaring, der er egnede i forhold til at fremme elevernes læring
- at uddannelsesprogrammet er struktureret således, at de lærerstuderende er godt forberedt, før de begynder at undervise
- at de lærerstuderende modtager god støtte fra såvel uddannelsesudbyderen som arbejdsgiveren

Det kan i denne sammenhæng bemærkes, at New Zealand har oplevet et stort fald i interessen for læreruddannelsen – til et niveau, hvor udbuddet ikke matcher efterspørgslen. Samtidig er der udfordringer med at fastholde de uddannede lærere i skolen (TSIT 2018: 89). I forlængelse heraf anbefales bl.a. fortsat udvikling af skolebaserede modeller for læreruddannelse (Ibid. 94).

STRUKTUR

Det newzealandske system opererer med tre hovedtyper af læreruddannelses programmer rettet mod henholdsvis 'early childhood', 'primary' (1.-8. klassetrin) og 'secondary' (9.-13. klassetrin) (Teaching Council 2019: 16). Således dækker læreruddannelsen hele spektret fra dagtilbud via grundskole til og med gymnasiale ungdomsuddannelser, sammenlignet med dansk kontekst. Derudover har New Zealand læreruddannelsesprogrammer rettet mod hhv. Māori og polynesiske (pacifika) befolkningsgrupper.

I henhold til godkendelseskriterierne for læreruddannelsesprogrammerne, skal uddannelsen mindst være på bachelorniveau eller graduate diploma (niveau 7 i den newzealandske kvalifikationsramme³⁸) (Ibid. 12).³⁹ Der stilles også krav om, at praktikken skal have et omfang på

³⁷ De oprindelige seks 'Colleges of Education', som var titelbeskyttede institutioner under [Education Act 1989](#), er alle blevet integreret i forskellige universiteter.

³⁸ Den newzealandske kvalifikationsramme opererer med 10 niveauer, som dækker de højeste niveauer af sekundær uddannelse og hele det tertiære uddannelsesområde (NZQA 2016), og kan derfor ikke sammenlignes en-til-en med den europæiske kvalifikationsramme (EQF).

³⁹ Med henvisning til lærerprofessions langsigtede behov anbefaler det newzealandske teaching council, at læreruddannelsen i fremtiden bør være på mindst 'post-graduate' niveau.

mindst 80 dage for 1- og 2-årige programmer, og mindst 120 dage for uddannelsesprogrammer på 3 år eller længere (ibid. 26).

Ifølge [Rådet](#) er der to uddannelsesprogrammer, som giver adgang til at blive undervise på niveauerne 'primary' og 'secondary'. For det første er der 3- og 4-årige undergraduate-programmer, som leder til en Bachelor of Education. Disse er baseret på en 'concurrent' læreruddannelsesmodel. For det andet er der 1-årige graduate diploma programmer. Disse er baseret på en 'consecutive' læreruddannelsesmodel, og forudsætter mindst en forudgående bachelor i et relevant fagområde.

Alle læreruddannelser skal dokumentere overfor Rådet, at indhold, læringsmål, struktur i deres uddannelsesprogram gør de lærerstuderende i stand til at møde kravene til 'The Standards' og 'Code' (ibid. 8f, 13).⁴⁰ Prøverne skal også kunne kobles til 'The Standards' (ibid. 28).

I New Zealand er der endvidere mulighed for undervisnings- og uddannelsesorienteret videreuddannelse på både [master](#)- og [forsker-niveau](#) (Doctor of Education).

ADGANGSKRAV

[Rådet](#) fastlægger de overordnede adgangskrav til læreruddannelsesprogrammerne.

Adgang til et bachelor-program forudsætter, at ansøgeren kan demonstrere overfor udbyderen, at vedkommende kan gennemføre en videregående uddannelse. Adgangen til postgraduate forudsætter, at ansøgeren har opnået mindst en bachelorgrad.

Såfremt der ansøges om optag på læreruddannelsesprogrammer rettet mod 'secondary', skal vedkommende demonstrere et tilfredsstillende vidensniveau i forhold til de skolefag, som uddannelsesprogrammet retter sig mod.

Alle ansøger bliver vurderet af den udbydende uddannelsesinstitution på deres [sproglige kompetencer](#). Udbyderne vil også vurdere ansøgernes forudsætninger for at kunne undervise.

LÆRERSTARTSORDNING

Læreruddannelsen i New Zealand giver ikke i sig selv ret til at undervise i skolen, og nyuddannede lærere skal igennem en efterfølgende certificering for at opnå endelig lærerqualifikation.

⁴⁰ Den tætte kobling mellem 'The Standards' og godkendelsen af læreruddannelses-programmerne skal formentlig ikke ses som et forsøg på detailregulering. Først og fremmest er 'The Standards' relativt abstrakt formuleret i det centrale dokument (Education Council u.å.: 16ff.). For the andet anvender Rådet styringsprincippet 'Tight but Loose', som tillader kontekstuelle fortolkninger i implementeringen, så længe fortolkningen er konsistent med tænkningen i 'The Standards' (Teaching Council 2019: 81).

Nyuddannede lærere skal registreres hos [Teaching Council of Aotearoa New Zealand](#), hvorved læreren tildeles et provisorisk undervisningscertifikat, der giver ret til at undervise i tre år. Det forventes, at vedkommende gennemfører et toårigt induction- og mentorforløb i løbet af den treårige periode med henblik på at opnå et endeligt undervisningscertifikat.

Hvis det ikke lykkes at opfylde kravene for tildelingen af et endeligt undervisningscertifikat inden seks år fra registreringstidspunktet, skal vedkommende gennemføre et genopfriskningsforløb ([TER – Teacher Education Refresh](#)).

I New Zealand anerkendes det, at overgangen fra at være lærerstuderende til at være lærer kan være krævende. Således subsidierer [undervisningsministeriet](#), at nyuddannede lærere i løbet af det første år får mentorer og tid til vejledning (op til 20 pct. af fuldtidsstilling). Ordningen kan gentages for et andet år, men i reduceret omfang (op til 10 pct. af fuldtidsstilling). Det er skoleledelsen, der skal ansøge om støtten på lærerens vegne.

UDVIKLING

Siden 2010 har man i New Zealand aktivt udforsket mulighed for at etablere læreruddannelsen som et 'postgraduate' program dvs. på niveauet over bachelorgraden. Modellen som foreslås, er en 'consecutive'-model, hvor man først påbegynder læreruddannelsesprogrammet, når man allerede har gennemført mindst en bacheloruddannelse, og hvor man samtidig med programmet får en provisorisk undervisningsret (provisional registration).

I et policy-papir fremhæves følgende fordele ved et sådanne skift (NZG 2010: 14):

- Det vil hæve barren for adgang til professionen og sende et signal om forventet kvalitet
- Gennemførelsen af forudgående videregående uddannelse vidner, om at de studerende selvstændigt kan lære at håndtere livslang læring. Det vil forventeligt reducere frafald og udmeldelser
- Valget af lærerprofessionen vil blive et eksplicit tilvalg – og lærerstuderende på dette niveau bør betragtes som de facto medlemmer af lærerprofessionen
- Gennemførelsen af en forudgående videregående uddannelse vil fungere som kvalitetskontrol, og vil give en vis sikkerhed for de færdigheder, som er nødvendige for et skift til læreruddannelsen (særligt hvis dette er understøttet af øvrige adgangskrav fra udbyderens side)
- Bachelorgraden giver den studerende generiske akademiske færdigheder og specifik fagfaglig viden, som gør at læreruddannelsesprogrammet kan fokusere på de færdigheder, som er nødvendige for at blive en effektiv lærer
- Koblingen mellem uddannelsesprogrammet og en provisorisk registrering som underviser i skolen understøtter koblingen mellem klasserummets praksis og læreruddannelsen.

I 2016 blev spørgsmålet taget op af Rådet i deres policy-papir for fremtidens læreruddannelse. Her anerkendes, at forskningen ikke giver klare svar på, hvad der er det rette kvalifikationsniveau for læreruddannelsen. Samtidig peges på, at et skifte til et postgraduate-niveau kan have negative afledte effekter (bl.a. de studerendes økonomi) (Education Council 2016: 12). Men Rådet anbefaler samlet set et skifte til postgraduate niveau, bl.a. med henvisning

til forventningen om, at fremtidens lærere skal kunne anvende forskning og teori med henblik på at forstå og udvikle praksis (Ibid. 12f). I papiret anbefales det endvidere, at Rådet indgår i en dialog med sektoren om, hvordan postgraduate-niveauet kan blive den fremtidige standard for adgang til lærerprofessionen (Ibid. 14).

Siden har Rådet sammen med professor emeritus Roger Moltzen udarbejdet et rådgivningspapir, der belyser sagen. Her fremhæves følgende viden og færdigheder, som afgørende for at være en kompetent nyuddannet underviser, som samtidig løbende kan udvikle sin egen praksis (Moltzen u.å.: 1f):

- Pædagogisk viden – forståelse af teori og praksis omkring læring og undervisning på højt niveau
- Adaptiv ekspertise – evnen til selvstændigt og i kollegiale sammenhænge at undersøge videnskabeligt, implementere og evaluere effekten af læringsstrategier i forhold til elevernes læringsudbytte og præstationer
- Indgående viden om et eller flere fag – hvilket skaber et stærkt afsæt for forståelse af curriculum omkring hvilke, de kan udvikle deres praksis
- Fagdidaktik (pedagogical content knowledge) – viden om, hvordan man bedst underviser og skaber læring i forhold til et specifikt fagområde
- Egnede til at undervise – herunder personlig karakter, værdier og evne til at omsætte sin færdigheder på en sådan måde, at der skabes et inkluderende læringsmiljø, som understøtter elevernes forskellige behov
- En villighed til at omfavne teknologi og fremtidige måder at undervise og arbejde på
- Evnen til at arbejde kollegialt og kollaborativt med studerende, kolleger, forældre og lokalsamfundet

Det påpeges, at et skift til mindst niveau 8 i den newzealandske kvalifikationsramme (svarende til niveau 7 i EQF) vil (Ibid. 2):

- anerkende at fremragende undervisning er en kompleks proces
- anerkende at fremragende lærere har brug for avanceret viden om undervisning og læring samt færdighederne til at gennemføre forskning på egen hånd
- betyde at lærerstuderende vil få mulighed for at integrere anvendelse af teoretisk viden med professionel praksis som udgangspunkt for løbende forbedringsproces – med henblik på at løfte elevernes uddannelsesmæssige præstationer.

Rådet udtrykker i rapporten en agnostisk tilgang til gradstypen – om det skal være et niveau 8 'postgraduate diploma' på (typisk et studieår) eller en niveau 9 'master's degree' (som typisk har et omfang på to studieår) (Ibid. 7).

Initial Teacher Education Advisory Group (ITEAG)

Siden 2018 har Rådet haft nedsat en rådgivningsgruppe - [ITEAG](#) - bestående af eksperter fra hele systemet – fra 'early childhood education' og op til 'secondary-level', og fra udbyder og aftagersiden.

Rådgivningsgruppen har til opgave at:

- Udvikle nye kriterier for godkendelse af programmer for læreruddannelse, herunder fastsættelse af standarder for dimitterende lærerstuderende og for kvaliteten af praktiksteder
- Udvikle best practice for processen omkring godkendelse, monitorering og evaluering af uddannelsesprogrammer
- Opbygning af kohorte af lærer-mentorer
- Opbygge tiltro til at alle dimitterende lærerstuderende er parate til at undervise
- Styrke induction- og mentorordningen for nyuddannede lærere
- Sikre sammenhæng mellem udbud og den fremtidige efterspørgsel på arbejdskraft i det brede uddannelsessystem
- Varetage netværket for læreruddannelsesudbydere for at tilskynde større sammenhæng og samarbejde mellem uddannelsesprogrammer med henblik på at sikre, at samfundets behov kan blive mødt
- Rådgive omkring tidsplaner og implementering.

Rådet har udskudt at behandle spørgsmålet om at overgå til en postgraduate-kvalifikation for at blive lærer med henvisning til fraværet af et entydigt bevis for værdien heraf. I Rådets visionspapir, som udstikker udviklingslinjerne frem mod 2021, har man således udelukkende lagt sig fast på at understøtte udbuddet af læreruddannelsesforløb på postgraduate-niveau (Education Council 2017c: 4f).

KILDER – NEW ZEALAND

CUAP (2019): [CUAP handbook 2019](#), Committee on University Academic Programmes, maj 2019

Education Council (u.å.): [Our Code Our Standards - Code of Professional Responsibility and Standards for the Teaching Profession](#), Ministry of Education

Education Council (2011): [Tātaiako – Cultural competencies for teachers of Māori learners](#), Ministry of Education

Education Council (2016): [Strategic options for developing future oriented initial teacher education](#), juli 2016

- Education Council (2017a): [Approval, Review and Monitoring Processes and Requirements for the Initial Teacher Education Programme](#), februar 2017
- Education Council (2017b): [Guidelines for documentation for Initial Teacher Education Programmes](#), marts 2017
- Education Council (2017c): [Our vision – Initial Teacher Education 2021](#)
- ERO (2017): [Newly Graduated Teachers: Preparation and Confidence to Teach](#), Education Review Office, december 2017
- MoE (2018a): [Tapasā – Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners](#), Ministry of Education
- MoE (2018b): [Guidelines to establishing an employment-based trainee teacher position \(EBTT\)](#), Ministry of Education, januar 2018
- Moltzen, R. (u.å.): [Advice Paper: Positioning Teaching as a Postgraduate Profession?](#), Education Council
- NZG (2010): [A Vision for the Teaching Profession: Education Workforce Advisory Group Report to the Minister of Education](#), New Zealand Government, april 2018
- NZQA (2016): [The New Zealand Qualifications Framework](#), New Zealand Qualifications Authority, maj 2016
- Rivers, J. (2006): [Initial Teacher Education Research Programme: A Summary of Four Studies](#), Ministry of Education & New Zealand Teachers Council
- Teaching Council (2019): [ITE Programme Approval, Monitoring and Review Requirements](#), Teaching Council of Aotearoa New Zealand, april 2019
- TSIT (2018): [Our Schooling Futures: Stronger Together](#), Tomorrow's Schools Independent Taskforce, Ministry of Education, november 2018

LOVKILDER

[Education Act 1989](#), senest revideret maj 2019

WEBSIDER

- Ministry of Education (2019): [Teacher specific staffing allowances](#), senest opdateret 29. oktober 2019
- Teaching Council (u.å.): [Future Focused Initial Teacher Education](#)
- Teaching Council (u.å.): [Initial Teacher Education Providers](#)
- Teaching Council (u.å.): [Language Competency Requirements](#)
- Teaching Council (u.å.): [Studying to be a Teacher](#)

Teaching Council (u.å.): [Teacher Education Refresh \(TER\) Programme](#)

Teaching Council (u.å.): [The certification process](#)

The University of Auckland (u.å.): [Master of Professional Studies in Education](#)

The University of Auckland (u.å.): [Doctor of Education](#)

LÆRERUDDANNELSE I NORGE

Placering i PISA 2015 / 2018	24 / 19
Primær udbyder af læreruddannelsen	Høyskoler og universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 5-årig Master (EQF-niveau 7)

INDLEDNING

Indtil for nylig var den norske læreruddannelse formentlig den, som i struktur, indhold og institutionel forankring, mindede mest om den danske læreruddannelse.⁴¹ Med reformen i 2017 undergik læreruddannelsen imidlertid et paradigmeskift, som gør at uddannelsen i dag ser noget anderledes ud end den danske.

Det norske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Den norske læreruddannelse er en integreret femårig kandidatuddannelse, som bygger på en 'consecutiv' læreruddannelsesmodel
- Uddannelsen reguleres overordnet på bekendtgørelsesniveau. Den nærmere fastlæggelse af det faglige indhold fastlægges af institutionerne selv i regi af Universitets- og høyskolerådet
- Både høyskoler og universiteter har principiel ret til at udbyde læreruddannelsen.

REGULERING

Den norske læreruddannelse er hjemlet i to uddannelsesbekendtgørelser: *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* og *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*, som omfatter hhv. læreruddannelsen rettet mod indskoling-mellemtrin og læreruddannelsen rettet mod mellemtrin-udskoling.

⁴¹ Med reformen af den norske læreruddannelse i 2010 udbød de norske uddannelsesinstitutioner to distinkte fireårige professionsrettede integrerede bacheloruddannelser, rettet mod henholdsvis 1.-7. klassetrin og 5.-10. klassetrin (KD 2016a). Uddannelsen bestod af tre hovedelementer: linjefag, pædagogiske fag og praktik. Den norske læreruddannelse fra 2010 blev fulgt tæt af [Følgegruppen for lærerutdanningsreformen](#) som var forankret på Universitetet i Stavanger. Følgegruppen udgav fem større evalueringsrapporter i perioden 2011-15.

Uddannelsesbekendtgørelserne fastlægger de overordnede læringsmål (videns-, færdigheds- og kompetencemål) for uddannelsen, beskriver forholdsvist detaljeret fordelingen af ECTS-point til uddannelsens delelementer (pædagogik og elevkundskab, masterfag, undervisningsfag, masteropgaven) samt kravene til antal dage i praktik.

I henhold til bekendtgørelsernes [§4 stk. 1](#) sker den nærmere regulering af læreruddannelsen gennem formuleringen af nationale retningslinjer (cf. NRLU 2018a & 2018b), som udformes af det Nationale Råd for Læreruddannelsen (NRLU).⁴²

Retningslinjerne fastlægger viden, færdigheder og kompetencer for fagene i uddannelsen. Det er dog specificeret i bekendtgørelsen, at der er et spænd mellem de nationale retningslinjer og den lokale planlægning med henblik på at skabe plads til nyskabelse og innovation.

Endelig udmærker bekendtgørelserne sig ved, at Kunnskapsdepartementet forbeholder sig retten til at indføre nationale deleksamener på læreruddannelserne som et kvalitetssikringsinstrument.

INSTITUTIONER

Den norske læreruddannelse er hjemlet i den norske institutionslovgivning - *Lov om universiteter og høyskoler* – der omfatter universiteter, vitenskapelig høyskoler og høyskoler. I princippet kan alle tre institutionstyper udbyde læreruddannelsen. Der gælder dog skærpede akkrediteringskrav til uddannelserne (NOKUT 2016a).

NOKUT, det norske akkrediteringsinstitut, har grupperet de norske institutioner i tre kategorier i forhold til udbud af den femårige læreruddannelse fra og med 2017 (NOKUT 2016b):

- Universiteter, som tidligere har udbudt læreruddannelsen, og som har fuldmagt til selvakkreditering
- Højskoler med fuldmagt til at udbyde dele af masterforløbene til læreruddannelse
- Højskoler som skal søge NOKUT om akkreditering til at udbyde læreruddannelsen

STRUKTUR

Siden 2017 har den norske læreruddannelse været tilrettelagt som en femårig integreret masteruddannelse. Uddannelsen er aldersdifferentieret og retter sig mod enten 1.-7.-klassetrin og som kvalificerer til tre eller fire undervisningsfag (heraf både norsk og matematik) eller rettet mod 5.-10.-klassetrin, som kvalificerer til to til tre undervisningsfag.⁴³ Der er ikke mulighed for afstigning som bachelor.

⁴² NRLU er nedsat under Universitets- og høyskolerådet, som svarer til Danske Professionshøjskoler og Danske Universiteter, men omfatter begge institutionstyper.

⁴³ Reformen af læreruddannelsen i 2017 blev annonceret med regeringsstrategien *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen*. Strategien nævner en række udfordringer med den daværende fireårige

Der er to hovedmodeller for forløbet, afhængigt af om den studerende i 'masterfaget' har fokus på enten et stort undervisningsfag eller på professionsrettet pædagogik eller specialpædagogik.

Uddannelsen består af undervisningsfag, pædagogiske fag, og 'masterfaget'. Sidstnævnte giver mulighed for enten undervisningsfaglig (tabel 14) eller pædagogisk specialisering (tabel 15).

Tabel 14. Uddannelsesstruktur for læreruddannelsen m. undervisningsfag som masterfag

Uddannelseselement	1.-7. klassetrin	5.-10.-klassetrin
Masterfag (undervisningsfag)	150 ECTS-point (heraf masteropgave på 30 ECTS-point)	
Pædagogiske fag	60 ECTS-point (heraf 15 ECTS-point til 'Religion, Livssyn og Etik')	
Øvrige undervisningsfag	120 ECTS-point (3-4 undervisningsfag)	120 ECTS-point (2-3 undervisningsfag)
Praktik	Integreret i undervisningsfag: ≥ 5 dages observationspraktik ≥ 110 dages praktik	

Tabel 15. Uddannelsesstruktur for læreruddannelsen m. pædagogisk specialisering som masterfag

Uddannelseselement	1.-7. klassetrin	5.-10.-klassetrin
Masterfag (pædagogisk specialisering)	90 ECTS-point (heraf masteropgave på 30 ECTS-point)	
Pædagogiske fag	60 ECTS-point (heraf 15 ECTS-point til 'Religion, Livssyn og Etik')	
Undervisningsfag	150 ECTS-point (3 undervisningsfag)	150 ECTS-point (2 undervisningsfag)
Praktik	Integreret i undervisningsfag: ≥ 5 dages observationspraktik ≥ 110 dages praktik	

læreruddannelse, herunder de studerendes forudsætninger for at arbejde med forskning og udvikling af egen praksis samt problemer med at tiltrække de bedst kvalificerede ansøgere (KD 2014: 16 & 18).

Praktik er integreret i undervisningsfagene, og det afsluttende masterprojekt på 5. studieår er integreret i 'masterfaget'. På 3. studieår ligger desuden en Integreret professionsrettet forsknings- og udviklingsopgave i kombination af pædagogiske fag og undervisningsfag.

ADGANGSKRAV

I henhold til [kundsksdepartementet](#) er adgangen til læreruddannelsesprogrammer betinget af, at ansøgeren har opnået mindst karakter '4' i matematik og karakteren '3' i norsk fra den adgangsgivende uddannelse.⁴⁴ Derudover skal ansøgeren have opnået mindst 35 [skolepoeng](#), som bl.a. beregnes på baggrund af den studerendes karaktergennemsnit.⁴⁵

LÆRERSTARTSORDNING

I 2014 indgik den norske regering og kommunernes sammenslutning (KS) en kvalitetsaftale om udviklingen af børnehaver og skoler. Som et punkt i denne aftale forpligtede kommunerne sig på at arbejde målrettet for, at alle nyuddannede ansatte i børnehaver, grundskolen og videregående uddannelse skulle tilbydes vejledning (KD & KS 2014).

Trods gode erfaringer med disse lærerstartsordninger, så har evalueringer dog vist, at der er betydelige variationer i omfang, indhold og kvalitet (KD 2017: 22). Samtidig har en undersøgelse fra 2016 vist, at blot 6 ud af 10 nyuddannede har fået tilbudt vejledning (Rambøll 2016: 26).

UDVIKLING

I 2017 fremlagde den norske regering en ny regeringsstrategi for læreruddannelsesområdet. Samtidig har Kunnskapsdepartementet nedsat et internationalt panel til at understøtte implementering og tilpasning af læreruddannelsesreformen fra 2017.

REGERINGSSTRATEGIEN 'LÆRERUTDANNING 2025'

I 2017 annoncerede den norske regering en ny strategi for læreruddannelsesområdet: *Lærerutdanning 2025*.

Et afgørende element i strategien er formuleringen af fire overordnede mål for læreruddannelsen, som skal være retningsgivende for arbejdet med uddannelserne frem mod 2025 (ibid. 7-8).

⁴⁴ [Karacterskalaen](#) for gymnasialt niveau i Norge løber fra 0 til 6. Karakteren '4' betegnes *tilfredsstillende*, mens karakteren '3' betegnes *nogenlunde tilfredsstillende*.

⁴⁵ Udgangspunktet for beregningen af 'skolepoeng' er karaktergennemsnittet ganget med 10. Dertil kommer mulige ekstra point for udvalgte fag, køn, optagelsesprøver. De 35 point svarer således til en 'nogenlunde tilfredsstillende' præstation fra den adgangsgivende uddannelse.

Tabel 16. Overordnede mål for læreruddannelsen 2025

Mål	Uddybning
Studieprogrammer som er fagligt krævende og givende	<p>Højt kvalificerede og motiverede ansøgere</p> <p>Bedre fordeling mellem kønnene</p> <p>Større mangfoldighed af studerende på uddannelsen, som afspejler samfundet i øvrigt</p> <p>Rammeplaner formuleret på et mere overordnet niveau end nu</p> <p>Undervisning baseret på forskning af høj kvalitet og med relevans for lærerprofessionen</p> <p>Undervisning som aktivt involverer de studerende i læringsprocessen</p> <p>Erfarings- og forskningsbaseret praktik som en ligeværdig del af uddannelsen</p>
Fagligt stærke og godt organiserede læreruddannelsesmiljøer	<p>Høj faglig kompetence på relevante områder - på niveau med velansete læreruddannelsesmiljøer internationalt</p> <p>Læreruddannere med høj professionskompetence og opdateret praksiserfaring</p> <p>Styrket professionsfaglig digital kompetence og øget internationalisering</p> <p>Tydelig ledelse og funktionel organisering tilpasset uddannelsens mål</p>
Vidensbaserede og involverede samarbejdspartnere i børnehave- og skolesektoren	<p>Høj kompetence til forskningsbaseret udviklingsarbejde i uddannelsessektoren hos ejere, ledere og lærere i børnehaver og skoler</p> <p>Aktive professionsfællesskaber i børnehaver og skole, som arbejder systematisk med professionalisering, inklusiv god introduktion af alle nyuddannede lærere i professionsfællesskaberne</p> <p>Tydelig og kompetent repræsentation af børnehave- og skolesektoren i nationalt policyarbejde for læreruddannelsen</p>
Stabil og gensidig udvikling og samarbejde mellem læreruddannelsesinstitutioner, børnehave- og skolesektoren	<p>Samarbejde med hovedfokus på lærerprofessionens kerneopgave og samfundsmandat</p> <p>Løbende forsknings- og udviklingssamarbejde mellem læreruddannelsesinstitutioner og børnehave- og skolesektoren</p> <p>Systematisk samarbejde om lærerstuderendes bachelor- og masteropgave</p> <p>Strukturer og arenaer for langsigtet samarbejde på alle niveauer</p> <p>Gensidig forpligtelse og respekt for alles bidrag til samarbejdet</p>

Et konkret element i strategien er etableringen af såkaldte læreruddannelsesskoler - og børnehaver. Disse institutioner skal bidrage til øge kvaliteten af praktikken/praksistilknytning, styrke forsknings- og udviklingssamarbejdet, muliggøre øget brug af delestillinger mellem skole og læreruddannelse samt understøtte den løbende kvalitetsudvikling af læreruddannelserne baseret på både forskning og langsigtede behov i børnehaver og skole (KD 2017: 11).

INTERNATIONAL FØLGEGRUPPE FOR LÆRERUDDANNELSEN AF 2017

I forlængelse af læreruddannelsesreformen i 2017 nedsatte det norske Kunnskapsdepartementet en international rådgivningsgruppe under NOKUT: *International Advisory Panel in Teacher Education* - som har til formål at stimulere institutionernes kvalitetsarbejde med den nye læreruddannelse gennem rådgivning, anbefalinger og feedback (NOKUT 2018: 1). Rådgivningsgruppen er besat med nogle af de fremmeste læreruddannelsesforskere internationalt.⁴⁶

Gruppen har på baggrund af en besøgsrunde på institutionerne præsenteret en række foreløbige observationer og anbefalinger. Gruppen roser bl.a. betoningen og udviklingen af forskningen i den nye uddannelse og peger i den sammenhæng på kapacitetsopbygningen på forskningsområdet som en af de store udfordringer for reformens succes. Særligt opfordres til, at der dedikeres yderligere opmærksomhed på at skabe bæredygtige forskningsmiljøer (Ibid.).

Et andet område, hvor rådgivningsgruppen kommer med konkrete anbefalinger, angår praktikken. Her anbefales det, at praktikken vægtes tungere sidst på uddannelsen, og konkret anbefales det, at de nuværende 110 dages praktik øges til 140 dage. Heraf bør 30 dage placeres på hhv. 4. og 5. studieår (ibid. 3).

KILDER - NORGE

- KD (2014): [Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen](#), Regeringsstrategi, Kunnskapsdepartementet
- KD (2016a): [OECD TALIS Initial teacher preparation study - Country Background Report - Norway](#), Kunnskapsdepartementet
- KD (2016b): [Forskrifter om rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1-7 og trinn 5-10 – rundskriv med merknader, og engelsk oversettelse](#), Brev til læreruddannelsesudbyderne, Kunnskapsdepartementet, dateret 8. juli 2016
- KD (2017): [Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene](#), Regeringsstrategi, Kunnskapsdepartementet
- KD & KS (2014): [Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen](#), Kunnskapsdepartementet & KS, 7. november 2014

⁴⁶ Blandt gruppens syv medlemmer er bl.a. Marilyn Cochran-Smith, Karen Hammerness og Auli Toom.

- NOKUT (2016a): [Veiledning til studietilsynsforskriften - Med retningslinjer for utforming av søknader om akkreditering av integrert femårig lærerutdanning på mastergradsnivå](#), NOKUT's veiledninger, Norge
- NOKUT (2016b): [Klart hvilke lærerutdanninger som må søke NOKUT om akkreditering](#), 16. februar 2016
- NOKUT (2018): [Recommendations from the International Advisory Panel in Teacher Education](#), 28. maj 2018
- NRLU (2018a): [Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7. trinn](#), Nasjonalt råd for lærerutdanning, 17. oktober 2018
- NRLU (2018b): [Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10. trinn](#), Nasjonalt råd for lærerutdanning, 17. oktober 2018
- Rambøll (2016): [Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen](#), november 2016
- UHR (2018): [Felleskapitel – Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene](#), Universitets- og høyskolerådet, 17. oktober 2018

LOVKILDER

[Lov om universiteter og høyskoler](#), Lov 15 af 1. april 2005

[Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7](#), Forskrift 860 af 7. juni 2016, Kunnskapsdepartementet

[Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10](#), Forskrift 861 af 7. juni 2016, Kunnskapsdepartementet

WEBSIDER

Universitetet i Stavanger (u.å.): [Følgegruppen for lærerutdanningsreformen](#)

Kunnskapsdepartementet (2019): [Slik er opptakskravene til grunnskolelærer- og lektorutdanningene](#), dateret 10. mars 2019

Utdanningsdirektoratet (2019): [Slik beregner du poeng](#), senest oppdatert 12. august 2019

Uddannelses- og forskningsministeriet (2018): [Karaktersystemet i Norge](#), senest oppdatert 1. november 2018

LÆRERUDDANNELSE I ONTARIO (CANADA)

Placering i PISA 2015 / 2018	7 / 6 (Canada samlet)
Primær udbyder af læreruddannelsen	Universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Consecutive 2-årig Bachelor

INDLEDNING

Uddannelse i Canada fra og med grundskole til og med de videregående uddannelser er et anliggende for de enkelte provinser. I dag er der således separate uddannelsessystemer for hver af de ti provinser og tre territorier i Canada, herunder separate reguleringer og systemer for læreruddannelsen.⁴⁷ Dette nedslag retter fokus specifikt på provinsen Ontario, hvilket overvejende skyldes, at netop denne provins ofte fremhæves i internationale sammenligninger som kilde til inspiration (fx Darling-Hammond 2017).⁴⁸

Systemet for læreruddannelse i Ontario adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Læreruddannelsen i Ontario er en toårig bachelorgrad, der forudsætter, at den studerende gennemfører en bachelorgrad inden for et andet fagområde (enten forud for eller samtidig med læreruddannelsen)
- Reguleringen af læreruddannelse og -profession sker på baggrund af et sæt af overordnede 'standarder'
- Nyuddannede lærerstuderende skal i løbet af deres induction-periode i professionen demonstrere, at de kan varetage undervisningen på tilfredsstillende vis for at kunne beholde deres certificering

REGULERING

Reguleringen af læreruddannelsesprogrammerne sker gennem *Ontario College of Teachers* (herefter OCT), som blev etableret ved lov i 1996 (jf. Ontario College of Teachers Act, 1996).

⁴⁷ Sammenslutningen af dekanerne for de canadiske læreruddannelser har dog formuleret tre overordnede principper, som de enkelte læreruddannelsesprogrammer bør bygge på (cf. ACDE u.å.).

⁴⁸ I 2012 var Ontario destinationen for daværende undervisningsminister Christine Antorini (S), da hun og uddannelsesudvalget skulle inspireres til den danske folkeskolereform. Ontario fremhæves også, da det i perioden 2003-2007 på baggrund af målrettet og systemisk tilgang lykkedes at vende en negativ udvikling, som prægede både lærerprofessionen og elevernes resultater (Darling-Hammond 2017: 294).

OCT varetager en række opgaver, hvoraf den afgørende i denne sammenhæng er ansvaret for akkrediteringen af læreruddannelsesprogrammerne, jf. [§ 3, stk. 1, 3. pkt.](#)⁴⁹ De specifikke akkrediteringskrav fremgår af *Ontario Regulation 347/02: Accreditation of Teacher Education Programs*, som er hjemlet i ovennævnte lov (se nedenfor).

Som 'selvregulerende organ' har OCT ansvar for at formulere og udvikle lærerprofessionens værdier, videngrundlag og færdigheder (OCT 2016: 6). Det sker fortrinsvist gennem tre dokumenter:

- The Ethical Standards for the Teaching Profession
- The Standards of Practice for the Teaching Profession
- The Professional Learning Framework for the Teaching Profession

Tilsammen udgør de tre dokumenter et samlet grundlagspapir for lærerprofessionen: 'The Foundations of Professional Practice'.

De respektive dokumenter har forskellige funktioner i reguleringen af lærerprofessionen, bl.a. udgør de etiske standarder og standarderne for professionel lærerpraksis grundlaget for både læreruddannelsen og efteruddannelsen af lærere (ibid. 17). Dette afspejles bl.a. akkrediteringskravene (se nedenfor).

I det følgende vil de tre dokumenter blive udfoldet.

THE ETHICAL STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION

Den etiske standard repræsenterer OCT's normative vision for den professionelle lærerpraksis. Behovet for de etiske standarder udspringer af anerkendelsen af den tillid, som ligger i lærerrollen, og det ansvar overfor elever, forældre, kolleger og samfund, som følger af denne tillid (ibid. 7).

Mere specifikt er formålet med de etiske standarder følgende:

- at inspirere lærerstandens medlemmer til at reflektere over og opretholde ære og værdighed omkring lærerprofessionen
- at identificere det etiske ansvar og forpligtelse, som ligger i lærerprofessionen
- at vejlede i forhold til etiske beslutninger og handlinger i lærerprofessionen
- at fremme offentlighedens tillid og tiltro til lærerprofessionen

Den etiske standard består af fire elementer, som fremgår af nedenstående tabel (ibid. 9).

⁴⁹ OCT har også ansvaret for den generelle regulering af lærerprofessionen herunder udvikling af professionelle og etiske standarder, disciplinærsager samt ansvar for at tilbyde efteruddannelse af lærere.

Tabel 17. The Ethical Standards for the Teaching Profession

Etisk standard	Udfoldet
Omsorg	Omfatter medfølelse og interesse for og indsigt i elevernes udviklingspotentiale. Forpligtelse til elevernes trivsel og læring gennem positiv indflydelse, professionelt skøn og empati i praksis.
Tillid	Omfatter fairness, åbenhed og ærlighed. Lærerens professionelle relation til elever, kolleger, forældre, værger og offentligheden er baseret på tillid.
Respekt	Bygger på tillid og fairness. Lærerne skal ære menneskelig værdighed, emotionel trivsel og kognitiv udvikling. I deres professionelle praksis skal læreren være (rolle)model for respekt for spirituelle og kulturelle værdier, social retfærdighed, fortrolighed, frihed, demokrati og miljøbevidsthed.
Integritet	Omfatter ærlighed, pålidelighed og moralsk handlen. Læreren skal gennem løbende refleksion udøve integritet i forhold til deres professionelle forpligtelser og ansvar.

THE STANDARDS OF PRACTICE FOR THE TEACHING PROFESSION

Standarderne for professionel lærerpraksis udgør en ramme, der beskriver den viden, de færdigheder og de værdier, som ligger i kernen af lærerprofessionen. Rammen udtrykker professionens mål og aspirationer, og de udgør tilsammen en kollektiv professionel vision, som guider lærerne i deres daglige praksis (ibid. 11).

Mere specifikt er formålet med standarderne for professionel lærerpraksis følgende (ibid. 12):

- at inspirere til en fælles vision for lærerprofessionen
- at identificere værdier, viden og færdigheder, der er særlige for lærerprofessionen
- at vejlede i forhold til professionelle vurderinger og handlinger i lærerprofessionen
- at fremme et fælles sprog med henblik på at skabe forståelse for, hvad det vil sige at være et medlem af lærerprofessionen

Standarderne for professionel lærerpraksis består af fem elementer, som fremgår af nedenstående tabel (ibid. 13).

Tabel 18. The Standards of Practice for the Teaching Profession

Professionel standard	Udfoldet
Forpligtelse overfor eleverne og deres læring	Læreren er dedikeret i deres omsorg og forpligtelse overfor deres elever. De behandler eleverne retfærdigt og med respekt – og de er bevidste om faktorer, som påvirker den enkelte elevs læring. Læreren bidrager til, at eleverne udvikler sig til bidragene borgere i det canadiske samfund.
Lederskab i læringsfællesskaber	Læreren fremmer og deltager i skabelsen af kollaborative, trygge og støttende læringsfællesskaber. De anerkender deres fælles ansvar og lederrolle i forhold til at facilitere elevernes succes. Læreren vedligeholder og opretholder de etiske standarder i disse læringsfællesskaber.

Løbende professionel læring	Læreren anerkender, at forpligtelsen til løbende professionel udvikling er en integreret del af effektiv praksis. Professionel praksis og egen-styret læring bygger på erfaring, forskning, samarbejde og viden.
Professionel viden	Læreren stræber mod at være aktuel i deres professionelle viden og anerkender dennes sammenhæng til praksis. De forstår og reflekterer over elevudvikling, læringsteori, pædagogik, curriculum, uddannelsesforskning samt policy og lovgivning i deres professionelle vurderinger i praksis.
Professionel praksis	Læreren anvender professionel viden og erfaring for at fremme elevernes læring. De anvender egnet pædagogik, vurderinger og evalueringer, ressourcer og teknologi i deres planlægning og respons på både den enkelte elevs og læringsfællesskabets behov. Læreren forfiner sin professionelle praksis gennem løbende undersøgelser, dialog og refleksion.

THE PROFESSIONAL LEARNING FRAMEWORK FOR THE TEACHING PROFESSION

Rammen om professionel læring for lærerprofessionen (forkortet PLF) udspringer af standarden omkring 'professionel viden' (Ibid. 23), jf. tabel 18 ovenfor. Heri udtrykkes en anerkendelse af behovet for og forventningen om løbende professionel udvikling i lærerprofessionen.

I den sammenhæng udgør PLF et overblik og en vejledning i forhold de mange muligheder, der er i forhold til professionel udvikling i lærerprofessionen (cf. 28f). Specifikt har PLF følgende formål (Ibid. 24):

- at bekræfte den centrale betydning af løbende læring gennem professionel praksis (undervisning, lederskab og inter-professionelt samarbejde)
- at identificere bredden af professionelle uddannelses- og læringsmuligheder, som er tilgængelige for undervisere i forhold til at fremme individuel og kollektiv udvikling
- at anerkende lærerprofessionens dedikation til intensiv og løbende professionel læring, som videreudvikler lærernes viden, færdigheder, praksis og værdier
- at fremhæve de professionelle læringsmuligheder, som lærerne kan overveje i forhold til at forbedre deres arbejde med elevernes læring og trivsel
- at understøtte lærerne i at identificere, reflektere og fejre deres læringserfaringer og løbende udvikling
- at fremme offentlighedens tillid og tiltro til den samlede lærerprofession.

PLF er udfoldet i fem vejledende principper (ibid. 25), jf. tabel 19 forneden.

Table 19. The Professional Learning Framework for the Teaching Profession

Principper for lærerens professionelle udvikling

1. Målet for professionel læring er den fortsatte forbedring af praksis. Lærerens læring er direkte korreleret med elevernes læring.
2. Professionel læring baseret på 'standarder' tilbyder et integreret framework for professionel uddannelse og læring, samt læreruddannelse
3. Eksemplariske professionelle læringsmuligheder er baseret på princippet om voksnes kritisk refleksiv læring.
4. Læreren planlægger og reflekterer kritisk over egen-styret professionel læring
5. Fællesskaber omkring praksis og undersøgelser forstærker den professionelle læring

INSTITUTIONER

I Ontario er udbuddet af læreruddannelsen hjemlet i [§ 1, stk. 1](#) i akkrediteringsregulativet (347/02). Her fremgår det, at fakulteter, skoler mv. som enten er en del af et universitet eller er affilerede med et universitet kan blive akkrediteret til at udbyde læreruddannelsen.⁵⁰ Andre uddannelsesinstitutioner kan i princippet også opnå denne ret, hvis de opnår særlig autorisation til dette.⁵¹

Ifølge OCT's [hjemmeside](#) har 16 (ud af 22) universiteter læreruddannelsesprogrammer.

STRUKTUR

Kravene til læreruddannelsesprogrammerne fremgår af akkrediteringsregulativet (347/02).

Her fremgår det, at et læreruddannelsesprogram har et omfang på fire semestre (2 studieår), inkl. praktik, jf. [§ 9, stk. 1, 2, pkt.](#)⁵².

Programmerne kan enten tilrettelægges således, at den studerende læser til en bachelorgrad som lærer (i.e. Bachelor in Education) samtidig med at vedkommende gennemfører en bachelorgrad i en anden disciplin. Dette betegnes i Ontario som en 'concurrent' model.⁵³

⁵⁰ Principbeslutningen om overgangen til en universitetsbaseret læreruddannelse blev taget i 1966. Det skete på baggrund af den såkaldte 'McLeod Report', som også anbefalede de to modeller for læreruddannelsen, som findes i Ontario i dag: hhv. en 'concurrent' og en 'consecutive' model (Smyth & Hammel 2015: 123).

⁵¹ Muligheden for autorisation er hjemlet i Post-secondary Education Choice and Excellence Act, 2000.

⁵² I 2011 besluttede provinsregeringen i Ontario at fordoble omfanget af læreruddannelsen fra et til to år (Kitchen & Petrarca 2015: 61). Ændringen trådte i kraft i 2015.

Alternativt kan en studerende – der allerede har en bachelorgrad med sig – gennemføre læreruddannelsen i forlængelse heraf. Denne model betegnes 'consecutive' model, og leder ligeledes til en 'Bachelor in Education', jf. [§ 1, stk. 1](#) (cf. [Initial teacher education](#)).

Den samlede uddannelseslængde for at blive kvalificeret som lærer er således mellem fem og seks år (3- eller 4-årig BA plus 2-årig B.Ed.) uanset, om den studerende vælger en consecutive eller en concurrent model.

Overordnet fremgår det af akkrediteringsregulativet, at læreruddannelsesprogrammerne skal indeholde følgende indholdsområder (jf. [§ 1, stk. 2](#)):

- uddannelsesvidenskab, herunder studier i læring og udvikling for de respektive klassetrin⁵⁴
- undervisningsmetoder, der er udviklet til møde elevernes individuelle behov
- lovgivning, som regulerer uddannelse
- gennemgang af ministeriets curriculum-guidelines [for skolen] samt udvikling af curriculum
- minimum 80 dags praktisk erfaring, inklusive observation og øvelsesundervisning

Derudover har institutionerne selv mulighed for at udvikle konceptet for deres læreruddannelsesprogrammer, dog skal programmerne, jf. [§ 9, stk. 1, 3. pkt.](#), være konsistente med og afspejle:

- 'Standards of Practice for the Teaching Profession'
- 'Ethical Standards for the Teaching Profession'
- gældende læreruddannelsesforskning
- integrationen af teori og praksis

I tillæg til grunduddannelsen findes der forskellige muligheder for efter- og videreuddannelse på 'postgraduate' niveau.⁵⁵

⁵³ Der kan argumenteres for, at Ontarios 'concurrent' model for læreruddannelse dybest set er en 'consecutive' model. Det skyldes, at modellen ikke bygger på en integreret og selvstændig læreruddannelse, men forudsætter, at den studerende samtidig tager en anden bachelorgrad.

⁵⁴ I Ontario opdeles grund- og ungdomsuddannelse i trinene: 'primary' (børnehave til 3. klassetrin), 'junior' (4. – 6. klassetrin), 'intermediate' (7.-9. klassetrin) og 'senior' (10.-12. klassetrin). Læreruddannelsesprogrammerne skal forberede den studerende på at uddanne på mindst to af disse niveauer, jf. [§ 1, stk. 2, 1. pkt.](#) i akkrediteringsregulativet (347/02).

⁵⁵ For eksempel tilbyder Ontario Institute for Studies in Education ved University of Toronto på forskellige Master's programmer, fx Master of Teaching, samt Doctoral Programmer (PhD og EdD).

ADGANGSKRAV

Adgang til læreruddannelsesprogrammerne sker for 12 af universiteterne gennem portalen [The Teacher Education Application Service](#) (TEAS). Hvert universitet formulerer egne kriterier, men visse krav går på igen på flere af institutionerne, herunder:

- Dokumentation for beherskelse af engelsk (eller i visse tilfælde fransk)
- Et karaktergennemsnit på 70 pct. (svarende til 'B-').

Derudover stilles der i forhold til den 'consecutive' læreruddannelsesmodel (se nedenfor) krav om, at ansøgeren har opnået mindst en bachelorgrad. I Ontario findes den grad både som 3-årige 'General Degrees' og som 4-årig 'Honours Degrees', som er mere fagligt specialiserede. Sidstnævnte har typisk fortrinsret til studiepladserne på læreruddannelsesprogrammerne.

LÆRERSTARTSORDNING

I Ontario ses lærerprofessionen igennem en såkaldt kontinuum-optik, hvor læreruddannelsen ses som det første skridt i lærerens professionelle læring og udvikling. Andet skridt af det kontinuum er [The New Teacher Induction Program \(NTIP\)](#), som dels fungerer som professionelt læringsløft og som et certificeringsredskab.

Alle nyuddannede lærere med faste stillinger – på fuld- eller deltid – skal gennemføre programmet, som består af følgende fire elementer (MCU 2019: 4, 15):

- Orientering til skolen og skolebestyrelsen
- Mentorordning med erfarne lærere
- Professionelle læringsaktiviteter tilpasset den enkelte læreres behov
- Performanceevalueringer

NTIP har til formål at ruste den nyuddannede lærer i forhold til følgende fire områder, som hver er knyttet til et 'udsagn' (Ibid.: 3):

Tabel 20. Fokus for Ontarios induction-program

NTIP fokus	Udsagn
Selvtillid	"Jeg skal nok klare den... Jeg har støtten til at lykkes som lærer"
Efficacy	"Min undervisning gør en forskel for hver enkelt elevs liv og læring"
Undervisningsfærdigheder	"Jeg er i stand til at adressere min elevs forskellige læringsbehov gennem en vifte af effektive undervisningsstrategier"
Forpligtelse til løbende læring	"Jeg ønsker at fortsætte min læring og udvikling som professionel i samarbejde med mine elever, kolleger, forvaltning, forældre/værger og skolefællesskabet"

I løbet af NTIP skal den nyuddannede lærer bestå⁵⁶ to performanceevalueringer i løbet af 12 måneder baseret på [Teacher Performance Appraisal System \(TPA\)](#). Såfremt den nyuddannede lærer ikke består de to evalueringer i løbet af første arbejdsår, forlænges induction-perioden for vedkommende med endnu et år (Ibid.: 21). I sidste ende kan manglende eller utilfredsstillende performance lede til opsigelse (MCU 2010: 38ff).

I TPA vurderes de nyuddannede lærere på tre overordnede dimensioner, som er udvalgt fra *Standards of Practice for the Teaching Profession* (Ibid.: 20):

Tabel 21. Vurderingskriterier i forbindelse med certificering

TPA	Kompetence
Forpligtelse over for eleverne og deres læring	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læreren demonstrerer forpligtelse over for elevernes læring og udvikling ▪ Læreren er dedikeret til at undervise og understøtte elevernes læring og resultater ▪ Læreren behandler alle elever retfærdigt og med respekt ▪ Læreren skaber et læringsmiljø, der tilskynder eleverne til at være problemløsere, beslutningstagere, lærende i et livslangt perspektiv og bidragende medlemmer af et samfund i forandring
Professionel viden	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læreren kender deres fag, curriculum for Ontario samt uddannelsesrelateret lovgivning
Undervisningspraksis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Læreren bruger sin professionelle viden og forståelse om elever, curriculum, lovgivning, undervisningspraksis og strategier for klasseledelse til at fremme elevernes læring og præstationer ▪ Læreren kommunikerer effektivt med elever, forældre og kolleger ▪ Læreren gennemfører løbende vurderinger af elevernes fremskridt, evaluere deres præstationer og rapporterer jævnligt om resultater til elever og forældre.

KILDER – ONTARIO

ACDE (2017): [Accord on Teacher Education](#), Association of Canadian Deans of Education

Darling-Hammond, L. (2017): [Teacher education around the world: What can we learn from international practice?](#), i *European Journal of Teacher Education*, vol. 40 (3), Routledge

⁵⁶ Den nyuddannede lærer skal opnå vurderingen 'satisfactory'. Der findes derudover vurderingen 'development needed' eller 'unsatisfactory'. Hvis der ikke opnås en tilfredsstillende vurdering, skal der udarbejdes en udviklingsplan for vedkommende (MCU 2010: 34).

Kitchen, J. & Petrarca, D. (2017): [Initial Teacher Education in Ontario: On the Cusp of Change](#) i Falkenberg, T. (red.): *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education*, Canadian Association for Teacher Education, Ottawa, Canada

OCT (2016): [Foundations of Professional Practice](#), Ontario College of Teachers, august 2016

OCT (u.å.): [Registration Guide: Requirements for Becoming a Teacher of General education in Ontario including multi-session programs](#), Ontario College of Teachers

MCU (u.å.): [Ontario Qualifications Framework](#), Ministry of Colleges and Universities

MCU (2010): [Teacher Performance Appraisal – Technical Requirements Manual](#), Ministry of Colleges and Universities

MCU (2019): [New Teacher Induction Program – Induction Elements Manual \(2019\)](#), Ministry of Colleges and Universities

Smyth, E. & Hamel, T. (2015): [The History of Initial Teacher Education in Canada: Quebec and Ontario](#), i Falkenberg, T. (red.): *Handbook of Canadian Research in Initial Teacher Education*, Canadian Association for Teacher Education, Ottawa, Canada

LOVKILDER

Ontario Regulation 176/10: [Teacher's Qualifications](#) under *Ontario College of Teachers Act, S.O. 1996, chapter 12* – senest ændret 7. februar 2017

Ontario Regulation 347/02: [Accreditation of Teacher Education Programs](#) under *Ontario College of Teachers Act, S.O. 1996, chapter 12* – senest ændret 27. Juni 2016

[Ontario College of Teachers Act](#), 1996, S.O. 1996, chapter 12 – senest ændret 3. April 2019

[Post-secondary Education Choice and Excellence Act](#), 2000, S.O. 2000, chapter 36 – senest ændret 12. december 2013

WEBSIDER

Ontario College of Teachers (u.å.): [Teacher Education Program Providers](#)

Ontario College of Teachers (u.å.): [Initial Teacher Education](#)

Ontario Ministry of Education (2012): [Teacher Performance Appraisal System](#), senest opdateret 9. februar 2012

Ontario Ministry of Education (2019): [The New Teacher Induction Program \(NTIP\)](#), senest opdateret 17. oktober 2019

Ontario Ministry of Education (2019): [Ontario universities](#), senest opdateret 21. oktober 2019

Ontario Universities' application Centre (u.å.): [Apply to Ontario Faculties of Education](#)

LÆRERUDDANNELSE I SINGAPORE

Placering i PISA 2015 / 2018	1/2
Primær udbyder af læreruddannelsen	Nanyang Technological University (monopol på udbud)
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 4-årig Bachelor

INDLEDNING

Singapore har opnået betydelig anerkendelse for deres uddannelsessystem (Low & Tan 2017: 11; NIE 2009: 40), hvilket ikke mindst skyldes landets topplacering i de internationale tests som PISA, TIMSS og PIRLS.

Singapore er et af de rigeste lande i verden målt per indbygger, og landet er karakteriseret ved høj grad af kulturel og etnisk diversitet. Dette sætter sig spor i læreruddannelsen. Landets begrænsede geografiske udstrækning (blot 710 km²) understøtter den særlige governance-model, som rammesætter læreruddannelsen.

Systemet for læreruddannelse i Singapore adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Der er kun én udbyder af læreruddannelsen – National Institute of Education (NIE) under Nanyang Technological University. Dette grundvilkår skaber grundlag for en helt særlig styringsmæssig relation mellem udbyder, undervisningsministerium og aftager
- Der arbejdes med en struktureret karrieremodel, som udstikker distinkte karriereveje for lærere i Singapores skolesystem
- Nyuddannede lærerstuderende deltager i et struktureret induction-forløb, som bl.a. understøttes af kurser og reduceret undervisningstid

REGULERING

Udgangspunktet for reguleringen af læreruddannelsen i Singapore er undervisningsministeriets [Twenty-First Century Competencies and Student Outcomes Framework](#) fra 2009-10, som på den ene side rammesætter skolernes implementering af curriculum, brug af pædagogikker, design af læringsmiljøer og evalueringspraksis, og som på den anden side rammesætter NIEs udviklingen af læreruddannelsesprogrammer og forskningsprioriteter (Low & Tan 2017 15f; NIE 2009: 40).⁵⁷

⁵⁷ Det har ikke været muligt at identificere den præcise lovhjemmel i forhold til undervisningsministeriets rolle. Der fremgår af § 16 i Education (Schools) Regulations fra 2013 en række minimumskvalifikationskrav

Denne trepartskonstruktion mellem ministerium, NIE og skolerne kaldes 'Enhanced Partnership Model', og signalerer et tæt samarbejde i læreruddannelsens 'kontinuum' fra grunduddannelse via de tidlige karrierestadier til den løbende professionelle udvikling som erfaren lærer (NIE 2009: 40f). Afsættet for dette partnerskab er fælles værdier og mål, som fx Teacher Growth Model (NCEE 2017: 10) (se infoboks nedenfor).

Som det fremgår af NIE's [hjemmeside](#) så sker en betydelig del af reguleringen gennem instituttets integrering af undervisningsministeriets initiativer, som bl.a. går helt tilbage til ministeriets paradigmebrud [Thinking Schools, Learning Nation](#) (TSLN) fra 1997. Siden har der været en række større policy-initiativer, som samlet har drejet skole- og uddannelsespolitikken mod det 21. århundredes udfordringer (Tan et al. 2017: 429).

Teacher Growth Model

Undervisningsministeriet har formuleret fem ønskværdige kvaliteter ved det 21. århundredes lærer, som skal være pejlemærker for en kontinuum-tænkning gennem et helt lærerliv:

- The Ethical Educator
- The Competent Professional
- The Collaborative Learner
- The Transformational Leader
- The Community Builder

(MOE 2012)

Siden 2009 har *Model of Teacher Education for the 21st Century (TE²¹)* angivet rammen for udviklingen af læreruddannelsen i Singapore (NIE 2009).⁵⁸ For Singapore er spørgsmålet om læreruddannelse ikke et spørgsmål om 'træning' af fremtidige lærere – i stedet handler læreruddannelse om at udvikle professionelle ledere inden for uddannelse, som er proaktive problemløbere og forskere (Tan et al. 2017: 2).

TE²¹ er bygget op omkring seks brede anbefalinger, som bredt rammesætter læreruddannelsen i Singapore: Tre af anbefalingerne kigger ind i uddannelsen, og de andre tre anbefalinger adresserer hhv. vejene ind i uddannelsen, uddannelsens overordnede værdigrundlag og de kompetencer, som uddannelsen skal lede til (se infoboks nedenfor). Nærværende rapport vil rette fokus på de to første anbefalinger.

for at kunne lade sig registrere som lærer, og at Director-General of Education – som er en ledende embedsmandsposition – kan fastsætte yderligere kvalifikationskrav.

⁵⁸ TE²¹ blev udviklet som et element i den overordnede vision for NIE: **3:3:3 Roadmap** (NIE 2009: 10)

- 3 x pillars: meeting the needs of stakeholders, achieving international recognition through educational research, impacting the educational fraternity internationally
- 3 x core strategies: teaching, research, corporate support
- 3 x enabling success factors: relevance, responsiveness, quality

Teacher Education Model for the 21st Century (TE²¹) – Seks anbefalinger

1. The New V³SK Model
2. Graduated Teacher Competences
3. Strengthening the Theory-Practice Nexus
4. Programme refinement and An Extended Pedagogical Repertoire
5. Assessment Framework for 21st Century Teaching and Learning
6. Enhanced Pathways for Professional Development

(NIE 2009)

THE NEW V³SK MODEL

V³SK står for Værdier (Values x 3), færdigheder (Skills) og viden (Knowledge) og udgør læreruddannelsens grundlæggende filosofi og læreruddannelsens 'kompass' - for at bruge NIE's egen metafor (NIE 2009: 44ff). De tre værdier er: Elevcentrerede værdier, læreridentitet og tjeneste for professionen og samfundet (jf. tabel 22 nedenfor).

Tabel 22. V³SK-modellen

Elevcentrerede værdier	Læreridentitet	Til tjeneste for professionen og samfundet
Empati	Sigter efter høje standarder	Kollaborativ læring og praksis
Tro på at alle børn kan lære	Undersøgende holdning	Opbygger lærlinge- og mentorrelationer
Forpligtelse til at nære potentialet i alle børn	Søger læring	Socialt ansvar og engagement
Værdsætte diversitet	Stræber efter at forbedre sig	Stewardship
	Passioneret	
	Fleksibel og robust	
	Etisk	
	Professionel	

De tre værdier udgør tilsammen den røde tråd gennem læreruddannelsen. De grundlæggende færdigheder og viden ligger metaforisk som to bånd omkring de tre værdier (ibid. 45, 48).

Table 23. Færdigheder og viden i V3SK-modellen

Færdigheder	Viden
Refleksivitet og tankemønstre	Om selv
Pædagogiske færdigheder	Om eleven
Ledelse af mennesker	Om samfundet
Selvledelse	Om faget
Administrative færdigheder	Om pædagogik ⁵⁹
Kommunikationsfærdigheder	Om uddannelsespolicy
Facilitering	Om curriculum
Teknologiske færdigheder	Om at begå sig i en multikulturel virkelighed
Innovations- og entreprenørskabsfærdigheder	Om globale forhold
Social og emotionel intelligens	Om miljøforhold

GRADUAND TEACHER COMPETENCES (GTC)

GTC udgør kompetencemålene for læreruddannelsesprogrammer og signalerer forventningen til en dimittend fra læreruddannelsen (NIE 2009: 54). Kompetencemålenes struktur er hentet fra undervisningsministeriets *Enhanced Performance Management System* (EPMS), som er standardiseret evalueringsværktøj for vurdering af såvel lærere, skoleledere og skoleadministratorer (Low & Tan 2017: 24), og som i GTC integrerer tænkningen fra V³SK.

GTC er bygget op omkring tre 'performancedimensioner': (1) professionel praksis, (2) lederskab og management samt (3) personlig effektivitet. Disse er videre brudt ned i en række kernekompetencer (17 i alt), som hver er defineret gennem en række videns- og færdighedsudsagn (NIE 2009: 56ff).

Hver kernekompetence er knyttet til et forventningsniveau for en dimittend, som enten er kapacitetsopbygning (capacity building, CB) eller bevidsthed (awareness, A). 'Kapacitetsopbygning' signalerer en forventning om, at den studerende kan demonstrere kompetence. 'Bevidsthed' signalerer, at dimittenden forventes at være opmærksom på, hvad der er på spil i kompetencemålet, men at vedkommende endnu ikke kan demonstrere at beherske kompetencen endnu.

⁵⁹ Omfatter formentligt også 'pedagogical content knowledge', som man i dansk kontekst typisk vil betegne fagdidaktik, selvom de to begreber ikke er helt sammenfaldende.

INSTITUTIONER

Læreruddannelsen i Singapore udbydes udelukkende på National Institute of Education (NIE)⁶⁰, som er et institut under Nanyang Technological University (Low & Tan 2017: 14).

STRUKTUR

NIE tilbyder to hovedveje ind i lærerprofessionen. Den første vej leder til en *Bachelor of Arts (Education)* eller en *Bachelor of Science (Education)*. Den anden vej er et postgraduate-forløb for studerende en med forudgående uddannelsesgrad, der leder et *Post-Graduate Diploma in Education (PGDE)*.⁶¹

Læreruddannelsesprogrammerne retter sig mod enten 'primary' (6-12 år), 'secondary' (12-16 år) eller 'junior college' (16-18 år), og er struktureret en smule forskelligt alt efter skoletrinnet.

Dimittender fra disse programmer er automatisk certificerede til at undervise i Singapores skolesystem (Low & Tan 2017: 20).

Derudover tilbyder NIE relevante master- og forskeruddannelse for uddannede lærere, og disse videreuddannelsesmuligheder ses som afgørende for et livslangt karriereperspektiv (Tan et al. 2017: 8; Low & Tan 2017: 28).

BACHELOR OF ARTS/SCIENCE (EDUCATION)

[Bachelorprogrammet](#) er 4-årige bachelorprogrammer, som bygger på en concurrent-model, hvor det fagfaglige og uddannelsesvidenskab integreres (NIE 2019b: 3). Afhængigt om den studerende er på Bachelor of Arts eller Science, kan vedkommende vælge mellem forskellige undervisningsfag (Ibid. 45).

Programmerne er differentieret i forhold til, hvorvidt den studerende skal undervise på primary niveau eller på secondary niveau (Ibid. 53ff, 61ff). Underneudbydes en række forskellige studiespor, og særlige linjer er bl.a. rettet mod sproglige specialiseringer⁶² og mod idræt.

Alle bachelorprogrammerne består af otte fagområder (Ibid. 40ff), herunder uddannelsesvidenskab, curriculum, fagviden, essentielle kurser⁶³, retorik og akademisk skrivning, akademiske fag⁶⁴, valgfag samt praktik.

⁶⁰ Instituttet har ca. 360 undervisere, hvoraf godt 80 pct. har en ph.d.-grad.

⁶¹En tredje vej til undervisning er et *Diploma in Education (DIPED)*, der omfatter en række 1 til 2-årige uddannelsesprogrammer, der typisk er fagligt specialiserede i fx madkundskab, idræt, musik samt kunst. Afhængig af specialisering åbner disse programmer for alternative adgangsveje til læreruddannelsen, fx dimittender fra kunstakademiet (NIE 2019a: 16). Modsat PGDE forudsætter DIPED ikke en forudgående bacheloruddannelse.

⁶² Hhv. kinesisk, malay og tamilsk (primary) og kinesisk og malay (secondary).

Studerende på primary-linjen opnå undervisningskompetence i to generelle fagområder (kunst, engelsk, matematik, musik, videnskab eller samfundsfag)⁶⁵, samt fordybelse i ét fag (betegnet 'det akademiske fag'), mens studerende på secondary-linjen opnår undervisningskompetence i typisk to specifikke undervisningsfag (Ibid. 115ff, 234f).

Praktikken på bachelorprogrammerne har et samlet omfang på 22 uger og er delt op i fire perioder, som gradvist bliver længere og som progressivt tildeler den studerende større og større ansvar (Ibid. 6, 445f).

TU-NIE TEACHING SCHOLARS PROGRAMME (TSP)

Tu-Nie Teaching Scholars Programme (TSP) er et elite-program⁶⁶ for de dygtigste studerende, som leder til en Bachelor of Arts (Education) eller Bachelor of Science (Education) (NIE u.å.: 4ff).

Sammenlignet med den 'ordinære' bachelorgrad, betoner TSP innovativ pædagogik, deltagelse i forskning, lederskab og internationalisering gennem bl.a. international praktik og internationale studieophold. Indholdet af uddannelsen er også mere multidisciplinær, og den studerende har større indflydelse på uddannelsens sammensætning (Low & Tan 2017: 21f). Desuden giver programmet genveje til en uddannelse på masters-niveau.

Udover de fagområder, der ligger på de ordinære bachelorprogrammer, har TSP tre yderligere fagområder, som en del af deres kernecurriculum (Ibid. 9): Værdibaseret ledelse, forskning samt digital literacy.

POSTGRADUATE DIPLOMA IN EDUCATION PROGRAMMES (PGDE)

Studerende, som allerede har en videregående uddannelsesgrad bag sig, har mulighed for at tage læreruddannelsen som videreuddannelse. Forløbet har en længde på 16 måneder (dog 24 måneder for idræt).

PGDE-forløb rettet mod grundskolen leder som udgangspunkt til undervisningskompetence i to fag, mens PGDE-rettet mod junior college giver undervisningskompetence i ét fag (som de kan undervise i både på secondary og junior college-niveau) (NIE 2018: 15ff).

PGDE-programmet består af fem fagområder (Ibid.), herunder uddannelsesvidenskab, curriculum, fagviden eller akademiske fag, retorik og akademisk skrivning samt praktik.

⁶³ 'Essentielle kurser' har fokus på undervisning i et multikulturelt samfund

⁶⁴ 'Faglig viden' er en bred indføring i fagene møntet på indskolingen (primary). 'Akademiske fag' indebærer større faglig fordybelse, og er fortrinsvist møntet på undervisning i udskolingen (secondary).

⁶⁵ Studerende optaget før juli 2016 fik undervisningskompetence i tre af fagområderne.

⁶⁶ TSP er et af fire af Nanyang Technological University's 'Premier Scholars' Programmes' (PSP), som er målrettet de fagligt dygtigste fra ungdomsuddannelserne, og som vurderes at have stærke lederskabsegenskaber og et stærkt ønske om at bidrage til samfundet.

Praktikken i PGDE-programmet har et omfang på i alt 14 uger fordelt på to perioder (Ibid. 72f, 148f, 178f).

ADGANGSKRAV

Rekruttering til såvel læreruddannelsen som til lærerprofessionen varetages af undervisningsministeriet (Low & Tan 2017: 16).⁶⁷ For at komme i betragtning som ansøger til læreruddannelsen, skal vedkommende være blandt de ca. 30 pct. bedste fra en årgang – og blandt dem er det kun ca. hver ottende, som bliver optaget på baggrund af den endelige optagelsessamtale (Ibid.).

Optagelsessamtalerne har fokus på ansøgerens personlige motivation/passion for undervisning, vedkommendes kommunikations- og samarbejdsevner, kreativitet og innovative ånd, selvtillid, lederevner og potentialet for at blive en rollemodel (ibid. 17).

Forud for et eventuelt interview skal ansøgere til de korte diplomforløb ([PGDE](#)) først fungere som ufaglærte undervisere på en skole (teaching stint). Formålet med dette adgangskrav er dels, at ansøgerne får lejlighed til at bekræfte deres interesse i undervisning, og for undervisningsministeriet at vurdere ansøgerens egnethed til at undervise.

Forud for interviewet ligger også en [sprogtest](#), som både består af en mundtlig og en skriftlig dimension.

Ministeriet er i det hele taget tæt involveret i hele rekrutteringsprocessen til læreruddannelsen, og gennemføre løbende oplysningsseminarer og imagekampagner (ibid. 16), og som noget ganske enestående, ansættes de optagne lærerstuderende på diplomforløbene (PGDE/DIPED) som lønnede offentligt ansatte i undervisningsministeriet på fuld tid i stillingskategorien '[General Education Officers](#)'.⁶⁸

LÆRERSTARTSORDNING

I Singapore betragter man spørgsmålet om de nye læreres introduktion til professionen som en løbende proces, der gennem en række aktiviteter allerede starter under selve grunduddannelsen, og som fortsætter de første år som nyuddannede lærere (Seng 2019: 1f).

Induction-perioden for nyuddannede lærere varer to år. Fra og med det tredje arbejdsår vurderes læreren at være erfaren. Induction-forløbet indebærer typisk en reduktion i arbejdsbelastning til 80 pct. af niveauet for en erfaren underviser. Den resterende tid skal den

⁶⁷ NIE har mulighed for at komme med input til selektionsprocessen, men beslutningen ligger hos ministeriet (Low & Tan 2017: 20).

⁶⁸ Undervisningsministeriets investering kommer med bindinger. Alle dimittender er garanteret arbejde, og de er forpligtede til at undervise i den stilling i 3 år (PGDE & DIPED) (ibid. 17). Såfremt uddannelsesforløbet afbrydes eller den studerende ikke gennemfører sin fulde undervisnings-forpligtelse, skal vedkommende tilbagebetale 'damages' til undervisningsministeriet.

nyuddannede lærer afsætte til ekstra planlægningstid, deltagelse i induction-aktiviteter, observation af andres undervisning og mentor-kontakt (NCEE 2017: 7).

Blandt de tilgængelige og anbefalede induction-aktiviteter er kurser for nyuddannede lærere, som udbydes af Academy of Singapore Teachers, som siden 2010 har været undervisningsministeriets organisatoriske ramme for den professionelle udvikling af lærerne (ibid. 9).

I tillæg til induction-programmet bliver alle nyuddannede lærere en del af et systematisk skolebaseret mentorprogram kaldet *Structured Mentoring Program* (SMP) (NCEE 2017: 8).

Lærerprofessionens karrierestruktur

Med afsæt i en fælles karrierestart som klasserumslærer opererer undervisningsministeriet med tre distinkte, men forbundne karrierespor, som den enkelte kan følge, med fokus på enten (a) undervisningsopgaven, (b) lederrollen eller (c) specialistrollen.

(Ministry of Education: 2019)

KILDER - SINGAPORE

- MoE (2012): [Press release: New model for teachers' professional development launched](#), Ministry of Education, 31. maj 2012
- MoE (2015): [Binging out the best in every child – Education in Singapore](#), Ministry of Education, marts 2015
- NCEE (2016): [Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world - Singapore: A teaching model for the 21st century](#), The National Center for Education and the Economy
- NIE (u.å.): [Teaching Scholars Programme](#), National Institute of Education, Nanyang Technological University
- NIE (2009): [A Teacher Education Model for the 21st Century \(TE21\) – A Report by the National Institute of Education, Singapore](#), National Institute of Education, Nanyang Technological University, oktober 2009
- NIE (2019a): [Diploma 2019 - 2020 – Programme handbook](#), National Institute of Education, Nanyang Technological University, juli 2019
- NIE (2019b): [Bachelor of Arts \(Education\) / Bachelor of Science \(Education\): Programme handbook](#), National Institute of Education, Nanyang Technological University, juli 2019
- NIE (2018): [Postgraduate Diploma in Education \(PGDE\): Programme handbook](#), National Institute of Education, Nanyang Technological University, november 2018
- Seng, T. O. (2019): [Teacher's Professional Development](#), i *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Atlantis Press, volume 326

Tan, J.P.L., Choo, S.S.L., Kang, T., & Liem, G.A.D. (2017): [Educating for twenty first century competencies and future-ready learners: Research perspectives from Singapore](#), i *Asia Pacific Journal of Education*, 37 (4), Taylor & Francis

Tan, O.S, Liu, W.C. & Low E.L. (2017): [Teacher Education Futures: Innovating Policy, Curriculum and Practices](#), i Tan, O.S; Liu, W.C. & Low E.L. (eds.): *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation*, Springer, Singapore

Low, E.L. & Tan, O.S. (2017): [Teacher Education Policy: Recruitment, Preparation and Progression](#), i Tan, O., Liu, W. & Low E. (eds.): *Teacher Education in the 21st Century Singapore's Evolution and Innovation*, Springer, Singapore

LOVKILDER

[Education Act](#) (Chapter 87), Revised Edition 1985, The Statutes of the Republic of Singapore, senest revideret 2. Januar 2019

[Education \(Schools\) Regulations](#), Education Act (Chapter 87, Section 61), senest revideret 31. juli 2013

WEBSIDER

Ministry of Education (u.å.): [21st century competencies](#)

Ministry of Education (u.å.): [PGDE Teaching application](#)

Ministry of Education (2019): [Career information](#)

LÆRERUDDANNELSE I SVERIGE

Placering i PISA 2015 / 2018	28 / 11
Primær udbyder af læreruddannelsen	Høgskoler og universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 4-årig Avancerad nivå (EQF-niveau 7)

INDLEDNING

Det svenske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Den svenske læreruddannelse er nøje aldersspecialiseret med specifikke læreruddannelsesmodeller for hhv. indskoling, mellemtrin og udskoling
- Læreruddannelserne er placeret på niveau 7 i kvalifikationsrammen
- Både høgskoler og universiteter har principiel ret til at udbyde læreruddannelsen.

Fra det 'vilde vesten' til klar struktur

Indtil 2011 var den svenske læreruddannelse meget løst reguleret. Uddannelsen kunne have et omfang fra 120 til 220 ECTS, og skulle bestå af uddannelseselementer inden for tre områder: et alment uddannelsesområde, et emnespecifikt uddannelsesområde og en specialisering (Utbildningsdepartementet 2000). Dette blev ændret i 2010 med reformprogrammet Bäst i klassen – en ny lärarutbildning (Utbildningsdepartementet 2010). Siden da har man i Sverige haft en forholdsvis snævert reguleret læreruddannelse.

REGULERING

De svenske læreruddannelser er hjemlet i *Högskoleförordning* fra 1993.

I forordningens bilag 2 beskrives de to hovedmodeller for læreruddannelsen, grundskolelæreruddannelsen og faglæreruddannelsen, herunder ECTS-fordelingen. ECTS-fordelingen beskrives på et overordnet niveau, opdelt i hhv. uddannelsesvidenskab, virksomhedsforlagt undervisning (praktik), fag- og fagdidaktik samt selvstændigt arbejde.

Bilaget beskriver ligeledes de overordnede læringsmål for uddannelsen fordelt på de tre kategorier: Viden og forståelse, færdighed og formåen samt vurderingsformåen.

Den svenske læreruddannelse er desuden reguleret ved, at kombinationerne af undervisningsfag, som faglærerne kan vælge, er bestemt i forordningens bilag 4 (Ibid.).

INSTITUTIONER

Det svenske uddannelseslandskab er befolket af højskoler og universiteter - private, kommunale og statslige. Begge institutionstyper har ret til at udbyde grundskole- og faglæreruddannelsen, og begge institutioner er hjemlet i den samme institutionslovgivning, *Högskolelag*.

Forskellen mellem universiteterne og de svenske højskoler er, at universiteterne generelt har tilladelse til at undervise og eksaminere de studerende på 'avancerad nivå' (se nedenfor), hvorimod højskolerne skal ansøge om det (Weisdorf 2019: 67f).

STRUKTUR

Siden 2011 har den svenske læreruddannelse bestået af to hovedforløb: *Grundlärarexamen* (grundskolelæreruddannelsen) og *ämneslärarexamen* (faglæreruddannelsen). Begge hovedforløb bygger på en concurrent læreruddannelsesmodel.

Grundskolelæreruddannelsen er yderligere opdelt i tre uddannelsesretninger: (a) fritidshjem, (b) børnehaveklasse til 3. klassetrin samt (c) 4.-6. klassetrin. Disse retninger er hhv. 180, 240 og 240 ECTS-point.

Tilsvarende er faglæreruddannelsen opdelt i to uddannelsesretninger: (a) 7.-9. klassetrin og (b) gymnasiet. De to retninger er henholdsvis mellem 240 og 270 ECTS-point og mellem 300 og 330 ECTS-point.

Alle læreruddannelsesprogrammer rettet mod grundskolen og ungdomsuddannelserne er uddannelser på avancerad nivå jf. Högskoleförordningens bilag 2. Avancerad nivå svarer til niveau 7 i kvalifikationsrammen, jf. bilag 2 i *Förordning om referensram för kvalifikationer för livslångt lärande*.

Nedenstående tabel baseret Högskoleförordningens bilag 2 viser den overordnede ECTS-struktur for læreruddannelsesprogrammer, som er målrettet grundskolen (omregnet fra högskolepoäng).

Tabel 24. Overordnet strukturmodel for de svenske læreruddannelser

Uddannelseselement	Bh. - 3. klassetrin	4.-6.-klassetrin	7.-9. klassetrin
Uddannelsesvidenskab	60 ECTS-point		
Fag og fagdidaktik	150 ECTS-point (5 undervisningsfag)	150 ECTS-point (4 undervisningsfag)	150-180 ECTS-point (2-3 undervisningsfag)
Selvstændigt arbejde (eksamensarbejde)	≥ 30 ECTS-point (integreret i øvrige fagområder)		
Virksomhedsforlagt uddannelse (praktik)	30 ECTS (heraf 15 ECTS-point i undervisningsfag)		

Bilaget stiller endvidere en række mindstekrav til omfanget af de enkelte undervisningsfag. For faglæreruddannelsen er undervisningsfagene enten mindst 45 ECTS-point, hvis uddannelsen

afsluttes med 3 undervisningsfag, eller mindst 60 ECTS-point, hvis uddannelsen afsluttes med 2 undervisningsfag. Det gælder endvidere for faglæreruddannelsen, at den altid indeholder et fordybningsfag på mindst 90 ECTS-point.

Tabel 25. Mindstekrav til undervisningsfagenes omfang (opgjort i ECTS-point)

Fag	Bh. - 3. klassetrin	4.-6. klassetrin	7.-9. klassetrin
Svensk	30	30	90
Matematik	30	30	45-60
Engelsk	15	30	45-60
Samfundsvidenskab	Ingen krav	30 (valgfag)	90
Naturfag	Ingen krav	30 (valgfag)	45-60
Musik		30	90
Øvrige fag		15	45-60

ADGANGSKRAV

Adgang til læreruddannelsen er som udgangspunkt den samme som til øvrige videregående uddannelser, jf. [kap. 7 - § 5](#) i Högskoleförordningen. Hovedreglen for optag er den højskoleforberedende eksamen fra gymnasier eller kommunal voksenuddannelse på gymnasialt niveau.

Der kan desuden stilles særlige krav til ansøgeren afhængigt af valg af undervisningsfag. Hvis der er flere ansøgere end studiepladser fordeles de ledige pladser til ansøgerne med bedste adgangsgivende eksamen. Endelig kan ansøgerne forbedre deres chancer for optag ved at tage den såkaldte högskoleprøvet.

LÄRERSTARTSORDNING

Regler om induction for nyuddannede lærere er hjemlet i blandt andet [kap. 2 - § 22a](#) i *Skollag*, som forpligter skolelederen til at påbegynde et induction-program for nyuddannede lærere, samt i forordningen om krav til lærerne, jf. [kap. 5 - §§ 1-6](#). Reglerne er præsenteret samlet i *Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod för lärare och förskollärare* (2014:44).

Inductionperioden har fire formål:

1. at give læreren professionel, personlig og social støtte på arbejdspladsen
2. at stimulere lærerens professionelle udvikling

3. at bidrage til at skabe et trygt og udviklende arbejdsmiljø
4. at udvikle lærerens forståelse for skolen som arbejdsplads og dennes rolle i samfundet.

Introduktionsperiode har et omfang på mindst ét år (fuldtid).

Det er skolelederens ansvar, at læreren får den nødvendige støtte i forhold til vedkommendes forudsætninger og behov. I den forbindelse skal der udarbejdes introduktionsplan for den nyuddannede lærer.

Som en del af introduktionsperioden får den nyuddannede lærer udpeget en mentor, og forløbet indebærer støtte til planlægning og gennemførelse af undervisning, udviklings samtaler, bedømmelser og dokumentation.

UDVIKLING

I 2016 konstaterede den svenske regering, at de eksisterende modeller for faglæreruddannelsen havde nogle udfordringer (Utbildningsdepartementet 2016).

For det første var det konstateret, at det var svært at rekruttere studerende til den variant af læreruddannelsen, som kvalificerede til undervisning i 7.-9. klassetrin. I stedet vælger studerende på faglæreruddannelsen i overvejende grad den variant, som kvalificerer til undervisning i gymnasiet.

For det andet blev det vurderet, at 45 ECTS-point er utilstrækkeligt til kvalificeret at undervise i udskolingen. I stedet blev det foreslået, at undervisningsfagene mindst skulle have et omfang på 60 ECTS.

I forlængelse heraf foreslår Utbildningsdepartementets promemoria (2016), at den nuværende tre-fags faglæreruddannelse blev omlagt fra fag på hhv. 90, 45 og 45 ECTS til tre fag på hhv. 90, 60 og 60 ECTS. Dette forslag er imidlertid ikke blevet til noget (jf. Utbildningsdepartementet 2017).

I stedet blev der etableret en ny fireårig læreruddannelse (240 ECTS) rettet mod 7.-9. klassetrin. Studerende fra den nye uddannelse dimitterer med undervisningskompetence i to fag på hhv. 90 og 60 ECTS.

Denne nye og kortere variant af faglæreruddannelsen blev udbudt med første optag efteråret 2018 som et supplement til de eksisterende faglærermodeller (Ibid.).

KILDER - SVERIGE

SOU (2008): [En hållbar lärarutbildning - Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning](#), Statens Offentliga Utredningar, SOU 2008:109

Utbildningsdepartementet (2000): [En förnyad lärarutbildning](#), Regeringens proposition, Prop. 1999/2000:135

Utbildningsdepartementet (2010): [Bäst i klassen – en ny lärarutbildning](#), Regeringens proposition, Prop. 2009/10:89

Utbildningsdepartementet (2016): [En flexiblere ämneslärarutbildning](#), Promemoria, 11. november 2016, Stockholm

Utbildningsdepartementet (2017): [Ny utbildning för blivande ämneslärare](#), pressemeddelelse publiceret 28. september 2017

LOVKILDER

[Förordning om referensram for kvalifikationer for livslångt lærende](#), 2015:545, Utbildningsdepartementet, senest ændret 25. april 2017

[Förordning om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare](#), 2011:326, Utbildningsdepartementet, senest ændret 12. juli 2018

[Högskoleförordning](#), 1993:100, Utbildningsdepartementet, senest ændret 22. maj 2019

[Högskolelag](#), 1992:1434, Utbildningsdepartementet, senest ændret 2. juli 2019

[Skollag](#), 2010:800, Utbildningsdepartementet, senest ændret 1. juli 2019

[Skolverkets föreskrifter om introduktionsperiod för lärare och förskollärare](#), 2014:44, Skolverket, dateret 4. juli 2014

WEBSIDER

Läraryrket (2016): [Så bliver du lærer](#), senest opdateret 21. juli 2017

Läraryrket (2019): [Introduktionsperiod för lärare](#), senest opdateret 15. august 2019

Utbildningsdepartementet (2017): [Ny utbildning för blivande ämneslärare](#), dateret 28. september 2017

LÆRERUDDANNELSE I TYSKLAND

Placering i PISA 2015 / 2018	16 / 20
Primær udbyder af læreruddannelsen	Universiteter
Primær læreruddannelsesmodel	Concurrent 5-årig (+ 1 ½-års forberedelsestjeneste) Master (EQF-niveau 7)

INDLEDNING

Det tyske skolesystem er ganske komplekst. Dels er uddannelsessystemet et anliggende for hver af de 16 delstater. Dels er selve skolesystemet opbygget differentieret, hvor grundskolens 1.-4. klassetrin (primarstufes)⁶⁹ – som er fælles for alle elever – erstattes af et komplekst vertikalt mønster af forskellige skoleveje op gennem mellemtrinnet og udkoling og ungdomsuddannelserne (sekundarstufes)⁷⁰. Denne kompleksitet afspejler sig også i læreruddannelsen.

Det tyske system for læreruddannelse adskiller sig fra det danske bl.a. på følgende tre områder:

- Læreruddannelsen er bygget op omkring to distinkte faser – en akademisk fase og en integreret lærerstarts-fase
- Den endelige prøvning af de lærerstuderende varetages af delstaternes uddannelsesministerier
- Læreruddannelsen er differentieret i forhold til skolesystemets forskellige trin

REGULERING

Reguleringen af læreruddannelsen er – ligesom det gælder for uddannelsessystemet i øvrigt – som udgangspunkt et anliggende for tyske delstater. De enkelte delstaters regelsæt kan findes [her](#).

Der foregår dog betydelige bestræbelser i regi af uddannelses- og kulturministrenes sammenslutning, KMK, for at sikre fælles standarder og anerkendelse (cf. KMK 2013a). Afgørende i den sammenhæng har været en formulering af overordnede kompetence- og indholdskrav til læreruddannelsen: *Standards für die Lehrerbildung*, som alle delstaterne har tilsluttet sig.

⁶⁹ Grundskolens klassetrin varierer fra delstat til delstat (cf. KMK 2019 [2008]: 64).

⁷⁰ Sekundarstufes I består af *Gymnasium* (det akademiske spor), *Realschule* (mellemspor), and *Hauptschule* (erhvervsorienteret spor).

STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG: BILDUNGSWISSENSCHAFT

I 2004 blev KMK enige om et sæt af fælles standarder for det pædagogiske og uddannelsesvidenskabelige grundlag for læreruddannelsen.

Standarderne bygger på følgende betragtning om lærerrollen (KMK 2019 [2004]: 3):

- Læreren er specialist i undervisning og læring
- Læreren er sig bevidst, at uddannelsesopgave er tæt forbundet med undervisning og skoleliv
- Læreren er kompetent, retfærdig og ansvarlig
- Læreren udvikler løbende sine færdigheder, og bruger efter- og videreuddannelse til at holde sig ajour med udviklingen og forskningen
- Læreren deltager i skoleudvikling og bidrager til skabelsen af en skolekultur, der fremmer læring og motivation

Standarderne⁷¹ er formuleret som fire overordnede kompetenceområder, der i alt består af 11 kompetencer (jf. tabel 26 nedenfor). Hver af de 11 kompetencer består af en række videns- og færdighedsmål (Ibid. 7ff).

I 2008 blev de fælles standarder for pædagogik og uddannelsesvidenskab suppleret med KMK's *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, der beskriver de respektive fags fagspecifikke kompetenceprofil og indholdsområder forholdsvist overordnet (cf. KMK 2019 [2008]). Dokumentet beskriver også minimumskravene til grundskolelærerens (primarstufes) kompetencer og fagkundskab (Ibid. 64ff).

⁷¹ Standarderne beskriver også 11 centrale indholdsområder i læreruddannelsen (KMK 2019 [2004]: 4f).

Tabel 26. Standarder for uddannelsesvidenskab: Hovedområder og kompetencer

Hovedområde	Kompetence
Undervise (Unterrichten)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lærere planlægger lektioner på en professionel og passende måde under hensyntagen til forskellige læringsforudsætninger og udviklingsprocesser og udfører dem sagligt og fagligt korrekt 2. Lærere understøtter elevernes læring ved at designe læringssituationer. Lærere formår at motivere alle elever og sætte dem i stand til at skabe sammenhænge og anvende det, de har lært 3. Lærere fremmer elevernes evne til at lære og arbejde uafhængigt
Uddanne (Erziehen)	<ol style="list-style-type: none"> 4. Lærere forstår de sociale, kulturelle og teknologiske levevilkår, eventuelle ulemper, handicap og barrierer for eleverne, og formår at påvirke elevernes individuelle udvikling inden for skolens rammer 5. Lærere formidler værdier og normer, en holdning til værdsættelse og anerkendelse af mangfoldighed og understøtter selvbestemte og reflekterende vurderinger og handlinger fra eleverne 6. Lærere finder passende alders- og udviklingspsykologiske løsninger på problemer og konflikter i skolen og undervisningen og bidrager til en respektfuld omgangsform
Bedømme/evaluere (Beurteilen)	<ol style="list-style-type: none"> 7. Lærere diagnosticerer elevernes læringsforudsætninger og -processer. Lærere støtter elever målrettet og rådgiver elever og deres forældre 8. Lærere følger elevernes præstationer og vurderer læring og præstation baseret på gennemsigtige vurderingskriterier
Udvikle (Innovieren)	<ol style="list-style-type: none"> 9. Lærere er opmærksomme på de specifikke krav, der stilles til lærerprofessionen og inkluderer social, kulturel og teknologisk udvikling i deres handlinger. De ser deres job som et offentligt tillidshverv med særligt ansvar og forpligtelse 10. Lærere ser deres profession som en kontinuerlig læringsopgave og udvikler deres færdigheder løbende 11. Lærere deltager i skole- og undervisningsudvikling

INSTITUTIONER

Den tyske læreruddannelse består af to faser (KMK 2018 [1997]: 2; KMK 2019 [1997]: 2). Den første fase varetages som hovedregel af universiteterne.⁷² Den anden fase gennemføres på skoler og studieseminarer eller tilsvarende institutioner (KMK 2012: 3).

⁷² Baden-Württemberg er en undtagelse fra hovedreglen, idet denne delstat udbyder læreruddannelsen på *Pädagogische Hochschulen* (Kotthoff & Terhart 2013: 76).

STRUKTUR

KMK⁷³ opererer med seks forskellige [læreruddannelses kvalifikationer](#) (*Lehramt*), som generelt anerkendes af alle delstater (Cortina & Thames 2013: 55). Af relevans for denne sammenligning er læreruddannelserne rettet mod niveauer 1 og 3:^{74,75}

Kvalificering på niveau 1: Undervisning i indskoling (primarstufte)

Kvalificering på niveau 3: Undervisning på mellemtrin og udskoling (sekundarstufte I)

Ikke alle delstater har uddannelsesprogrammer rettet mod alle seks kvalifikationer, og enkelte delstater har forskellige uddannelsesprogrammer indenfor samme kvalifikation.⁷⁶

De to faser er overordnet beskrevet i KMK's standarder for læreruddannelsen (2019 [2004]: 4), som er udfoldet nedenfor.

FØRSTE FASE – LÆRERENS GRUNDUDDANNELSE

Der findes overordnet to strukturmodeller for den første fase af læreruddannelsen i Tyskland. Den første model er den traditionelle grunduddannelse til lærer (*grundständiger Lehramtsstudiengang*). Den anden model er en bachelor- og masteruddannelse, som med Bologna-processen er ved at erstatte den traditionelle model (Cortina & Thames 2013: 60f).

Ifølge KMK's opgørelser (2017: 10ff) er der seks delstater, som fortsat arbejder med grunduddannelse til lærer. Disse programmer har et omfang på mellem 210 og 270 ECTS-point (niveau 1) og mellem 210 og 300 ECTS-point (niveau 3).⁷⁷ De øvrige ti delstater er gået over til en bachelor/master-struktur på 180 + 120 ECTS-point.

⁷³ Uddannelses- og kulturministeriernes sammenslutning.

⁷⁴ De øvrige niveauer er hhv. niveau 2: Kvalificering til undervisning i indskoling (primarstufte), samt mellemtrin og udskoling (sekundarstufte I), niveau 4: Kvalificering til undervisning til gymnasiet (sekundarstufte II), niveau 5: Kvalificering til undervisning erhvervskoler (sekundarstufte II) og niveau 6: specialpædagogiske lærere.

⁷⁵ I princippet er læreruddannelsen på niveau 2 også relevant i denne sammenhæng. Men i dag har kun en ud af 16 delstater læreruddannelsesprogrammer, der leder til en niveau 2 kvalificering (KMK 2017: 4ff). Kvalificering på niveau 2 har været mere almindeligt tidligere, men er nu under afvikling (cf. KMK 2013 [1997]: 5).

⁷⁶ I Bayern fx findes både læreruddannelsen *Lehramt an Mittelschule* og *Lehramt an Realschule*, som begge er type 3 kvalifikationer (cf. KMK 2017: 4).

⁷⁷ Umiddelbart må *grundständiger Lehramtsstudiengang* betragtes som specialuddannelser i henhold til den tyske kvalifikationsramme, og de konkrete programmer skal indplaceres på enten bachelor- eller masterniveau i kvalifikationsrammen afhængigt af programmets længde (DQR 2011: 15).

Uanset strukturen bygger læreruddannelsesprogrammer på tværs af delstaterne på fælles overordnet afsæt (KMK 2018 [1997]: 2; KMK 2019 [1997]: 2), jf. tabel 27 nedenfor.

Tabel 27. Fælleskrav for kvalificering til lærer i Tyskland på niveau 1 og 3

Lehramt 1 (primarstufte) - mindst 210 ECTS	Lehramt 3 (sekundarstufte I) – mindst 210 ECTS
Uddannelsesvidenskab, grundskolepædagogik og grundskoledidaktik	Uddannelsesvidenskab
Videnskabsfag og fagdidaktiske studier i: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tysk ▪ Matematik ▪ Tredje fag/fagområde eller specialpædagogisk fokus 	Videnskabsfag og fagdidaktik i mindst to undervisningsfag (Dette element skal mindst have det dobbelte omfang af elementet uddannelsesvidenskab)
Praktik	Praktik
Selvstændigt videnskabeligt arbejde	Selvstændigt videnskabeligt arbejde

Formelt er der tale om en 'concurrent' model for læreruddannelsen, men uddannelsen foregår typisk parallelt på forskellige fakulteter under universitetet, hvilket udfordrer sammenhængen i uddannelsen (Kuhlee 2017: 306f).

Traditionelt afsluttes første fase med delstatens eksamination (*Erste Staatprüfung*). Nogle delstater har dog vurderet, at en gennemført Master of Education kan sidestilles med gennemførelsen af statsprøven (cf. KMK 2017).

ANDEN FASE – FORBEREDELSE TIL PROFESSIONEN

Når den lærerstuderende består den første statseksamen, tilbydes de studerende som udgangspunkt ansættelse på en skole i en særlig uddannelsesstilling (*Referendariat*) (Cortina & Thames 2013: 56). Denne stilling er rammen om anden fase af uddannelsen til lærer, og betegnes som forberedelsestjeneste (*Vorbereitungsdienst*). Denne fase udgør en integreret, men selvstændig, del af læreruddannelsen. Som beskrevet ovenfor, er anden fase af læreruddannelsen placeret uden for universitetet.

Omfanget af denne fase varierer mellem 16 og 24 måneder afhængig af delstaten (cf. KMK 2017: 67ff)⁷⁸, og består ifølge vejledningen af følgende elementer (KMK 2012: 3):

- Introduktionsforløb
- Hospitation (kort praktikbesøg)

⁷⁸ I henhold til de fælles retningslinjer fra KMK har anden fase et omfang på mellem 12 og 24 måneder (KMK 2018 [1997]: 3; KMK 2019 [1997]: 3).

- Superviseret undervisning
- Selvstændig undervisning
- Seminaristisk uddannelse

Det præciseres, at den anden fase er at betragte som et uddannelsesforløb, og omfanget af den studerendes selvstændige undervisning må ikke undergrave uddannelsesformålet (ibid.).

Supervisionen varetages af undervisere med særlig videnskabelig og skolepraktisk ekspertise, og disse undervisere gennemgår løbende efteruddannelse, ligesom forberedelsesprogrammerne er underlagt interne og eksterne evalueringer for at sikre kvaliteten. Forberedelsestjenesten bygger på en idé om, at stort undervisningsansvar går hånd-i-hånd med et tæt vævet støtteapparat (Cortina & Thames 2013: 56).

Anden fase afsluttes med den 2. statseksamen (*Zweite Staatsprüfung*), som tager afsæt i standarderne for uddannelsesvidenskab som beskrevet ovenfor. Selve prøven består af mindst to prøver med afsæt i undervisningspraksis, og kan derudover bestå af andre typer evalueringer og eksamensresultater (Ibid. 4).⁷⁹

Når den studerende består 2. statseksamen, er vedkommende certificeret som lærer (KMK 2018 [1997]: 3; KMK 2019 [1997]: 3).

ADGANGSKRAV

Det er universiteterne selv, der fastlægger de specifikke adgangskrav til læreruddannelsesprogrammer (Kotthoff & Terhart 2013: 75f).

LÆRERSTARTSORDNING

I Tyskland er der ikke systematisk inductionforløb for nyuddannede lærere udover den støtte, som der ligger den anden skolebaserede fase af læreruddannelsen (Kotthoff & Terhart 2013: 77).⁸⁰

UDVIKLING

I 2013 initierede den tyske forbundsregering i samarbejde med delstaterne udviklingsprogrammet [Qualitäts-Offensive Lehrerbildung](#) i regi af *Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz* (GWK).

⁷⁹ Der er en smule variation delstaterne imellem, men typisk består den 2. statsprøve af minimumskravet om to prøver i undervisningspraksis (cf. KMK 2017: 119f).

⁸⁰ I den komparative undersøgelse i rapportens anden hoveddel behandles læreruddannelsens 2. fase som et obligatorisk induction-forløb, da processen forbundet med denne fase minder meget om de formaliserede induction-forløb, vi ser i de andre lande i rapporten.

Initiativet er finansieret med 500 mio. euro for perioden 2014-2023. Midlerne tildeles til udbydere af læreruddannelsen på baggrund af projektansøgninger, som specifikt skal gå til varige kvalitetsforbedringer af læreruddannelsesprogrammerne, som skaber merværdi for de lærerstuderende. Tabel 28 nedenfor beskriver initiativets syv satsningsområder (ML 2016: 6f)

Tabel 28. Indsatsområder under kvalitetsprogrammet 'Qualitäts-Offensive Lehrerbildung'

Satsningsområde	Udfoldet
Studieindhold	Integrationen af de tre søjler – fagvidenskab, fagdidaktik og uddannelsesvidenskab – og forankringen af inkludering og heterogenitet som omfattende studieindhold, samt integration af mediestøttede former for undervisning og læring
Praksis	Praksistilknytning og passende tilsyn med de studerende før, under og efter disse faser bidrager væsentligt til at sikre, at teori og praksis integreres. Den strukturerede integration af praksistilknytning i studieprogrammets læreplaner er derfor uundværlig for at forhindre et senere praksischok og styrke dimittendernes kompetencer
Organisatorisk forankring på universitetet	En bæredygtig styrkelse af læreruddannelsen forudsætter, at uddannelsen får en fast plads inden for universitetet, og at ansvaret for uddannelsen tydeligt tildeles. Læreruddannelse er normalt placeret på tværs af fakulteterne. Men uddannelsen kan ikke kun "løbe sammen" med fagvidenskaberne. Ligeledes er det vigtigt, at universitetsledelse er involveret i udviklingsprocesser for læreruddannelsen.
Forskning og talentudvikling	Styrkelse af forskningsorientering i læreruddannelse er en vigtig faktor for at gøre læreruddannelse til en attraktiv del af universitetet. Derudover skal den landsdækkende mangel på unge forskere i læreruddannelsen, især inden for fagdidaktikken, adresseres.
Sammenhæng mellem læreruddannelsens to faser	Integrationen af læreruddannelsens første og anden fase af uddannelsen af lærere er uundværlig for en vellykket og holistisk læreruddannelse. Implementeringen af strukturerede samarbejdsaktiviteter mellem videregående uddannelsesinstitutioner (ansvarlig for første fase) og undersøgelsesseminarer (ansvarlig for anden fase).
Indstignings- og omstigningsmuligheder	Strategisk rekruttering og studierelateret egnethedsvurderinger er vigtige tiltag for at tiltrække kvalificerede kandidater til læreruddannelserne og for at undgå strukturel mangel på dimittender. Dette kan også reduceres med passende foranstaltninger i forhold til frafald.
Internationalisering	Udlandsophold, enten i form af semesterophold eller praktikpladser, styrker både fremmedsproglige færdigheder og bidrager til personlig udvikling og udvikling af vigtige 'soft skills'.

Lærerne som tjenestemænd

De fleste lærere i Tyskland ansættes på særlige vilkår (*Beamte*), der nogenlunde svarer til de danske tjenestemænd. Dette medvirker, at læreruddannelsen betragtes som en privilegeret profession (Cortina & Thames 2013: 58f).

Beamte-status indebærer bl.a. højere relativ løn, gode pensionsvilkår og anciennitetsbaseret lønudvikling uafhængigt af performance og evalueringer.

Det betyder også, at læreren er forhindret i at strejke og ikke frit kan søge job på skoler (det skal der ansøges om). Det hører også til Beamte-status, at man forventes at begå sig med deorum i offentlige sammenhænge, herunder på sociale medier.

KILDER - TYSKLAND

- Cortina, K.S. & Thames, M.H. (2013): [Teacher Education in Germany](#), i Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (red.): *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers - Results from the COACTIV Project*, Springer, New York
- DQR (2011): [Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges lernen, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen](#), dateret 22. marts 2011
- KMK (2012): [Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung](#), Kultusministerkonferenz, dateret 6. december 2012
- KMK (2013 [1997]): [Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I \(Lehramtstyp 2\)](#), Kultusministerkonferenz, senest opdateret 7. marts 2013
- KMK (2013a): [Regelungen und Verfahren zur Erhöhung der Mobilität und Qualität von Lehrkräften](#), Kultusministerkonferenz, dateret 7. marts 2013
- KMK (2013b): [Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung](#), Kultusministerkonferenz, dateret 7. marts 2013
- KMK (2017): [Sachstand in der Lehrerbildung](#), Kultusministerkonferenz, dateret 7. marts 2017
- KMK (2018 [1997]): [Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe I \(Lehramtstyp 3\)](#), Kultusministerkonferenz, senest opdateret 13. september 2018
- KMK (2019 [1997]): [Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe \(Lehramtstyp 1\)](#), Kultusministerkonferenz, senest opdateret 28. februar 2019

KMK (2019 [2004]): [Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften](#), Kultusministerkonferenz, senest opdateret 16. maj 2019

KMK (2019 [2008]): [Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung](#), Kultusministerkonferenz, senest opdateret 16. maj 2019

Kotthoff, H.G. & Terhart, E. (2013): ['New' solutions to 'old' problems? Recent reforms in teacher education in Germany](#), i *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 22

Kuhlee, D. (2017): [The Impact of the Bologna Reform on Teacher Education in Germany: An Empirical Case Study on Policy Borrowing in Education](#), i *Research in Comparative & International Education*, vol. 12 (3)

ML (2016): [Qualitätsoffensive Lehrerbildung – zielgerichtet und nachhaltig?!](#), Projekt Monitor Lehrerbildung

WEBSIDER

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (u.å.): [Qualitätsoffensive Lehrerbildung](#)

Kultusministerkonferenz (u.å.): [Lehrerbildung in den Ländern](#)

Kultusministerkonferenz (2019): [Übersicht zu den Lehramtsprüfungen und -befähigungen in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland](#), senest opdateret maj 2019

Monitor Lehrerbildung (u.å.): [Lehramtstypen](#)

Del 2

KOMPARATIVE PERSPEKTIVER

INDLEDNING

Rapportens del 2 – komparative perspektiver – udtrækker og sammenligner specifikke data fra landerapporterne i rapportens del 1. Formålet med sammenligningen er at tydeliggøre fællestræk og forskelle på tværs af landene på en række dimensioner, der har særlig relevans for tilrettelæggelse og rammesætningen af læreruddannelsen.

Rapporten sammenligner landene på følgende ti dimensioner:

- I. **Reguleringsgrad** – sammenligner de forskellige systemers reguleringsmæssige rammer for læreruddannelsen
- II. **Udbudsret** – sammenligner institutionernes udbudsret til læreruddannelsen i de forskellige systemer
- III. **Læreruddannelsesmodel** – sammenligner de forskellige systemers grundlæggende model for læreruddannelsesprogrammerne
- IV. **Kvalifikationsniveau** – sammenligner de forskellige systemers bestemmelser omkring kvalifikationsniveauet for læreruddannelsesprogrammerne
- V. **Uddannelseslængde** – sammenligner de forskellige systemers bestemmelser omkring længden på læreruddannelsesprogrammerne
- VI. **Aldersspecialisering** – sammenligner den måde, som læreruddannelsen er organiseret i forhold til skolens forskellige trin/niveauer
- VII. **Antal undervisningsfag** – sammenligner bredden/dybden af de forskellige læreruddannelsesmodeller i forhold til undervisningskompetence
- VIII. **Praktik** – sammenligner omfanget af praktik i de forskellige systemers læreruddannelsesprogrammer
- IX. **Adgangskrav** – sammenligner de forskellige systemers bestemmelser omkring adgangskrav til læreruddannelsesprogrammerne
- X. **Lærerstartsordninger** – sammenligner de forskellige systemers lærerstartsordninger (induction) for nyuddannede lærere

DIMENSION I – REGULERINGSGRAD

Læreruddannelsesprogrammerne reguleres forskelligt, når der kigges på tværs af de respektive systemer. Forskellene skyldes både forskellige styringsparadigmer for videregående uddannelse og forskellige opfattelser af styringsbehovet i forhold til læreruddannelsen. Yderligere adskiller systemerne sig fra hinanden i forhold til hvilken myndighed, som fastlægger rammerne omkring uddannelsen – er det et ministerium eller en professionel autonom rådsmodel (fx den newzealandske 'Teaching Council'). Tabel 29 nedenfor beskriver den eksterne regulering i forhold til spørgsmålet om struktur og mål for læreruddannelsen.

Tabel 29. Struktur- og målreguleringen i de forskellige læreruddannelsessystemer

Land/system	Struktur-regulering	Mål-regulering
England	Krav til praktikkens omfang	Mål for undervisningskompetence og professionel etik i <i>Teacher's Standards</i>
Finland	Krav om mindst 60 ECTS-point inden for uddannelsesvidenskab Øveskoler	
Holland	Krav til praktikkens omfang	Mål for undervisningskompetence Bekwaamheidseisen onderwijspersoneel
New Zealand	Krav til praktikkens omfang	Mål for undervisningskompetence og professionelle værdier og etik <i>Our Codes Our Standards</i>
Norge	Detaljeret fordeling af ECTS-point til fag og fagområder Krav til antal praktikdage	Videns-, færdigheds- og kompetencemål for uddannelse i forskriften for læreruddannelsen
Ontario (Canada)	Krav til uddannelseslængde og -type Krav til praktikkens omfang	Mål for undervisningskompetence og professionel etik i <i>The Foundations of Professional Practice</i>
Singapore		Mål for kapacitetsopbygning og bevidsthed i <i>Graduand Teacher Competences</i>
Sverige	Detaljeret fordeling af ECTS-point til fag og fagområder Krav til praktikkens omfang	Mål for viden, færdigheder og vurderingsformåen for læreruddannelsen i Högskoleförordningen
Tyskland	Krav til minimumsomfang af programmer (210 ECTS-point) Krav til faglige hovedområder	Mål for kompetencer for læreruddannelsen som helhed, samt overordnet fagindhold og kompetencer på fagniveau
Danmark	Krav om professionsbachelorniveau Overordnet struktur for ECTS-point for uddannelsens fire hovedområder Forventninger til antal undervisningsfag	Kompetence-, videns- og færdighedsmål for alle fag og fagområder i læreruddannelsesbekendtgørelsen

Reguleringsgrad - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

En tæt statslig regulering af læreruddannelsens struktur er noget, som Danmark kun har til fælles med vores skandinaviske naboer, Norge og Sverige. I de øvrige lande er det typisk kun praktikken, som reguleres fra centralt hold.

Kigger vi til den indholdsmæssige styring indtager Danmark i sammenligningen med de øvrige lande en særstatus idet, at den danske læreruddannelses faglige mål reguleres detaljeret på bekendtgørelsesniveau for fag og fagområder. I de øvrige lande i undersøgelsen er den centrale regulering af faglige mål langt mere overordnet og gælder typisk for uddannelsen som helhed.

DIMENSION II – UDBUDSRET

Den institutionelle udbudsret til læreruddannelsen kan have konsekvenser for uddannelsens status og vilkår. Afhængig af om uddannelsen udbydes af et universitet eller en anden videregående uddannelsesinstitution kan således have betydning for uddannelsens prestige, adgangen til forskningsmidler og muligheden for at tilbyde gradstyper på kandidat/master- og forsker-niveau.

Typisk er læreruddannelsen enten placeret på traditionelle universiteter eller på højskoler for anvendt videnskab⁸¹. I nogle systemer kan andre aktører også udbyde uddannelsen.

Tabel 30. Udbudsretten til læreruddannelsen

Land/system	Program	Udbydere
England	Læreruddannelsen (bachelor-programmer)	Universiteter
	PGCE	Universiteter
	School Direct	Skoler m. akkrediteret udbyder
	SCITT	Netværk af skoler
Finland	Alle læreruddannelser	Universiteter
Holland	Klasselærer (PABO)	Hogescholen
	Akademisk klasselærer (Uni PABO)	Hogescholen og universiteter i fællesskab
	Faglærer (tweedegraad)	Hogescholen
New Zealand	Alle læreruddannelser	Primært universiteter, men andre offentlige og private udbydere kan akkrediteres til at udbyde læreruddannelsen
Norge	Alle læreruddannelser	Universiteter og højskoler
Ontario (Canada)	Alle læreruddannelser	Universiteter ⁸²
Singapore	Alle læreruddannelser	Nanyang Technological University
Sverige	Alle læreruddannelser	Universiteter og højskoler
Tyskland	Alle læreruddannelser	Universiteter ⁸³
Danmark	Alle læreruddannelser	Professionshøjskolen

⁸¹ Universities of Applied Sciences, som er den engelske samlebetegnelse, dækker over en række ikke-universitære videregående institutioner, som har et mere professionsrettet fokus (cf. Weisdorf 2019).

⁸² I princippet kan ikke-universitære institutioner akkrediteres til at udbyde læreruddannelsen. Hovedreglen er dog universitetet som udbyder.

⁸³ Baden-Württemberg er en undtagelse fra hovedreglen, idet denne delstat udbyder læreruddannelsen på *Pädagogische Hochschulen*

Udbudsret - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Det danske system for læreruddannelser skiller sig ud fra alle øvrige lande i undersøgelsen ved, at professionshøjskolerne, altså en ikke-universitær videregående uddannelsesinstitution, har ene udbudsret til læreruddannelsen. Kun det hollandske system minder om den danske model.

DIMENSION III – LÆRERUDDANNELSESMODEL

Hovedskillelinjen mellem forskellige læreruddannelser er distinktionen mellem *concurrent*-modeller, som består af et integreret forløb med både fag, fagdidaktik og pædagogik og *consecutive*-modeller, hvor de lærerfaglige elementer (didaktik og pædagogik) ligger i forlængelse af eller parallelt med en grunduddannelse - typisk en bacheloruddannelse - hvor fokus er på fagene.

Tabel 31. Den overordnede læreruddannelsesmodel

Land/system	Concurrent	Consecutive
England	Bachelor of Education Bachelor of Arts/Science	Postgraduate Certificate of Education School Direct SCITT Teacher Apprenticeship
Finland	Klasslärare Ämneslärare ⁸⁴	
Holland	Klasselærer (PABO) Akademisk klasselærer (Uni PABO) Faglærer (tweedegraad)	
New Zealand	Bachelor of Education	Graduate Diploma (in Teaching)
Norge	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	
Ontario (Canada)		Bachelor of Education (2-årig) ⁸⁵
Singapore	Bachelor of Education (Science/Arts)	Postgraduate Diploma of Education
Sverige	Grundlärarexamen Ämneslärarexamen	
Tyskland	Grundständiger Lehramtsstudiengang Master of Education	
Danmark	Læreruddannelsen Meritlæreruddannelsen	

⁸⁴ I det finske Ämneslärare-uddannelse er de fagfaglige elementer placeret under de respektive fagfakulteter på universitetet, således er læreruddannelsen ikke organisatorisk integreret.

⁸⁵ Læreruddannelsen i Ontario består af en 2-årig Bachelor of Education, som enten tages (a) samtidig med eller (b) i forlængelse af en bachelorgrad i et fag. I Ontario betegnes disse modeller hhv. 'concurrent' og 'consecutive', men betegnelsen er ikke identisk med den brug af begreberne, som anvendes i denne tabel.

Læreruddannelsesmodel - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Den integrerede læreruddannelsesmodel (concurrent), som vi finder i den danske læreruddannelse, flugter med de fleste øvrige læreruddannelser i undersøgelsen.

DIMENSION IV – KVALIFIKATIONSLEVEL

Med Bologna-processen og introduktionen af den europæiske kvalifikationsramme for livslang læring er spørgsmålet om læreruddannelsens kvalifikationsniveau blevet en af de afgørende skillelinjer mellem forskellige læreruddannelsesmodeller. Det er imidlertid kun landene under European Higher Education Area (EHEA), som er omfattet af Bologna-processen, og landene uden for dette område bruger egne kvalifikationsrammer, som ikke er direkte kompatible med den europæiske. Nedenstående tabel er derfor en tillempet sammenligning af disse systemer til niveauerne 6 (bachelor) og 7 (kandidat/master) i den europæiske kvalifikationsramme.

Tabel 32. Kvalifikationsniveauet for læreruddannelsesprogrammerne

Land/system	Bachelor/EQF-niveau 6	Master/EQF-niveau 7
England	Bachelor of Education Bachelor of Arts/Science	Postgraduate Certificate of Education
Finland		Klasslärare Ämneslärare
Holland	Klasselærer (PABO) Akademisk klasselærer (Uni PABO) Faglærer (tweedegraad)	
New Zealand ⁸⁶	Bachelor of Education Graduate Diploma (in Teaching)	
Norge		Grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10
Ontario (Canada)	Bachelor of Education (toårig)	
Singapore	Bachelor of Education (Science/Arts)	Postgraduate Diploma of Education ⁸⁷
Sverige		Grundlärarexamen Ämneslärarexamen
Tyskland	Grundständiger Lehramtsstudiengang (210-240 ECTS)	Grundständiger Lehramtsstudiengang (270-300 ECTS) Master of Education

⁸⁶ New Zealand's kvalifikationsramme ([NZQA](#)) er den treårige Bachelor's degree og graduate diploma indplaceret på niveau 7, mens den fireårige Bachelor Honours Degree og postgraduate diploma/certificate er på niveau 8. I sammenligningen betegnes disse gradstyper samlet som niveau 6-uddannelser (bachelor) i den europæiske kvalifikationsramme.

⁸⁷ Singapore har ikke en kvalifikationsramme for videregående uddannelser i traditionel forstand. Det er således ikke umiddelbart evident, hvorvidt postgraduate diploma er på et højere kvalifikationsniveau end Bachelor's degree.

Danmark	Læreruddannelsen
---------	------------------

Kvalifikationsniveau - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Danmark adskiller sig fra de øvrige nordiske lande, da læreruddannelsen i disse lande udbydes som en videregående uddannelse på kandidatniveau eller tilsvarende.

Kigger man bredere ud i verden til de øvrige lande i undersøgelsen, er det mere almindeligt, at læreruddannelsen udbydes på bachelorniveau eller tilsvarende.

DIMENSION V – UDDANNELSESLÆNGDE

Læreruddannelseslængden varierer ganske betydeligt fra land til land, og fra læreruddannelsesprogram til læreruddannelsesprogram inden for samme land. Nedenstående tabel omfatter udelukkende de uddannelseselementer, som er defineret som en del af læreruddannelsen. For 'consecutive' uddannelsesprogrammer (se dimension III) betyder det, at den forudgående uddannelsesgrad (typisk en faglig bachelor) ikke medregnes. Programmer er omregnet til deres estimerede længde i ECTS-point.

Tabel 33 organiserer programmerne alt efter om de er korte (mellem et og to et halvt år), mellemlange (mellem tre og fire år) og lange (fire et halvt år og længere).

Tabel 33. Læreruddannelsesprogrammernes længde

Land/system	60-150 ECTS	180 – 240 ECTS	270+ ECTS
England	Postgraduate Certificate of Education (60-120 ECTS)	Bachelor of Education Bachelor of Arts/Science (180-240 ECTS)	
Finland			Klasslärare Ämneslärare (300 ECTS)
Holland		Klasselærer (PABO) Akademisk klasselærer (Uni PABO) Faglærer (tweedegraad) (240 ECTS)	
New Zealand	Graduate Diploma (in Teaching) (60 ECTS)	Bachelor of Education (180-240 ECTS)	
Norge			Grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 Grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (300 ECTS)
Ontario (Canada)	Bachelor of Education (120 ECTS)		
Singapore	Postgraduate Diploma of Education (80 – 120 ECTS)	Bachelor of Education (Science/Arts) (240 ECTS)	
Sverige		Grundlärarexamen Ämneslärarexamen (240 ECTS)	Ämneslärarexamen (270 ECTS)

Tyskland		Grundständiger Lehramtsstudiengang (210-240 ECTS)	Grundständiger Lehramtsstudiengang (270-300 ECTS) Master of Education (300 ECTS)
Danmark	Meritlæreruddannelsen (150 ECTS)	Læreruddannelsen (240 ECTS)	

Uddannelseslængde - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Med en fireårig professionsbachelor har den danske læreruddannelse en uddannelseslængde, som vi genfinder i hovedparten af de øvrige lande.

Vores nordiske naboer, Finland og Norge, udmærker sig ved kun at udbyde femårige uddannelser, mens Ontario i den anden ende kun har en toårig bacheloruddannelse, der dog altid skal læses sammen med en anden bacheloruddannelse (consecutive model).

DIMENSION VI – ALDERSSPECIALISERING

Differentiering af læreruddannelsesprogrammerne i forhold til elevernes alder på grundskolens forskellige trin/niveauer er en måde, hvorved man i uddannelsens tilrettelæggelse og indhold kan tilrette det pædagogiske fokus og fagforståelsen til den specifikke elevgruppes behov.

Bagsiden af denne faglige specialisering er dels problematikker omkring rekruttering – altså hvorvidt man kan tiltrække tilstrækkeligt med kvalificerede ansøgere til de forskellige aldersspecialiseringer – dels en problematik omkring organiseringen på skolerne, som bliver mindre fleksible med lærere med trinspecialiseringer.

I Danmark håndteres aldersspecialiseringen dels gennem de studerendes valg af undervisningsfag – hvor nogle af fagene kun ligger i indskoling, mellemtrin eller udskoling – og dels gennem aldersspecialisering i de undervisningsfag, som ligger på alle skoleår.

I tabel 34 er systemernes aldersspecialiseringer indplaceret, svarende til den danske folkeskoles indskoling (0.-3. klasse), mellemtrin (4.-6. klasse) og udskoling (7.-10. klasse).

Tabel 34. Aldersspecialisering i læreruddannelsen

Land/system	Indskoling	Mellemtrin	Udskoling+
England	B.Ed (primary) (3-11 år)	B.Ed. (middel school) (7-14 år)	B.Sc. & BA. (secondary) (11-19 år)
Finland	Klasslärare (1.-6. klasse)		Ämneslärare (7.-9. klasse)
Holland	PABO/Uni PABO (4-8 år)	PABO/Uni PABO (8-12 år)	Tweedegraad (12-15 år)
New Zealand	B.Ed./graduate diploma (primary) (1.-8. klasse)		Graduate diploma (secondary) (9.-13. klasse)
Norge	Grunnskolelærerutdanning (1.-7. klasse)		Grunnskolelærerutdanning (5.-10. klasse)
Ontario (Canada)	Primary (bh.-3. klasse)	Junior (4.-6. klasse)	Intermediate (7.9.-klasse)
Singapore	Primary (6-12 år)		Secondary (12-16 år)
Sverige	Grundlärarexamen (bh.-3. klasse)	Grundlärarexamen (4.-6. klasse)	Ämneslärarexamen (7.-9. klasse)
Tyskland	Lehramtstyp 1 (1.-4. klasse)	Lehramtstyp 3 (realschule/hauptshule mv.)	
Danmark	Læreruddannelsen (1.-10. klasse)		

Aldersspecialisering - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Den danske læreruddannelse er enestående i sammenligningen i det, at uddannelsen er en enhedsuddannelse, der dækker alle trin fra 1.-10. klasse. I den danske læreruddannelse ligger aldersspecialiseringen i undervisningsfagene. I modsætning til dette, har de øvrige lande i sammenligningen alle særskilte uddannelsesprogrammer for forskellige trin på grundskoleniveau.

DIMENSION VII – ANTAL UNDERVISNINGSFAG

I fastlæggelsen af antallet af skolefag, som uddannelsen kvalificerer til undervisning i, kan man skrue på forholdet mellem faglig bredde og faglig dybde. Denne relation er typisk tæt knyttet til spørgsmålet om aldersspecialisering (jf. dimension VI). Således finder man i nogle systemer, at klasselæreruddannelser giver generel undervisningskompetence i hele indskolingens fagrække og modsat, at fagskolelærere kun giver undervisningskompetence i et eller to fag.

Tabel 35. Antal undervisningsfag i læreruddannelsesprogrammerne

Land/system	Program	Antal undervisningsfag
England	Bachelor of Education	Afhænger af det specifikke program
	Bachelor of Arts/Science	
	Postgraduate Certificate of Education	
Finland	Klasslärare	Alle fag
	Ämneslärare	2 fag
Holland	Klasselærer (PABO)	Alle fag
	Akademisk klasselærer (Uni PABO)	Alle fag
	Faglærer (tweedegraad)	1 fag
New Zealand	B.Ed./Graduate diploma (primary)	Alle fag
	Graduate Diploma (in Teaching)	1+ fag fra faglig bachelorgrad
Norge	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	3-4 undervisningsfag
	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	2-3 undervisningsfag
Ontario (Canada)	Bachelor of Education (toårig)	Afhænger af det specifikke program
Singapore	B.Ed. (Science/Arts) – primary	2 fagområder + fordybelse 1 fag
	B.Ed. (Science/Arts) - secondary	2 fag
	PGDE – primary/secondary	2 fag
Sverige	Grundlärarexamen – (bh.-3. klasse)	5 fag
	Grundlärarexamen – (4.-6. klasse)	4-5 fag
	Ämneslärarexamen	2-3 fag
Tyskland	Lehramtstyps 1	Mindst 3 fag
	Lehramtstyps 3	Mindst 2 fag
Danmark	Læreruddannelsen	Mindst 2 fag (typisk 3)

Antal undervisningsfag - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Den danske læreruddannelse er enestående i sammenligningen i det, at uddannelsen er en enhedsuddannelse, der dækker alle trin fra 1.-10. klasse, hvor den studerende typisk opnår undervisningskompetence i tre fag.

Kigger man til de øvrige lande i sammenligningen, kan man se, at de anvender den strukturelle aldersspecialisering (se *Dimension VI – aldersspecialisering*) til at differentiere antallet af undervisningsfag således, at programmer rettet mod de yngste elever har flere/alle fag mens programmer rettet mod de ældste elever har få eller ét fag.

DIMENSION VIII – PRAKTIK

Et gennemgående element i læreruddannelser verden over - uanset om uddannelsernes institutionelle placering - er praktikken. Selv i uddannelsessystemer, som er forholdsvist deregulerede, er rammerne for praktikken typisk specifikt hjemlet i lovgivningen.

Omfanget af praktik er imidlertid kun én indikator for prioriteringen af koblingen til praksis i læreruddannelse. Kigger vi fx til den finske læreruddannelse, så udgør praktikken 20 ud af 300 ECTS-point. Til gengæld fremhæves kvaliteten af praktikken bl.a. gennem brug af universiteternes øveskoler.

Tabel 36. Omfanget af praktikken i læreruddannelsesprogrammerne

Land/system	Program	Krav til praktikken
England	4-årige undergraduate	160 dage (32 uger)
	1-, 2-, & 3-årige undergraduate	120 dage (24 uger)
	Postgraduate programmer	120 dage (24 uger)
	Skolebaserede programmer	Efter aftale
Finland	Klasslärare	20 ECTS
	Ämneslärare	20 ECTS
Holland	Klasselærer (PABO)	Mindst 180 dage ⁸⁸
	Akademisk klasselærer (Uni PABO)	
	Faglærer (tweedegraad)	
New Zealand	1- og 2-årige programmer	Mindst 80 dage
	3-årige programmer og længere	Mindst 120 dage
Norge	Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7	Mindst 115 dage
	Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10	Mindst 115 dage
Ontario (Canada)	Bachelor of Education (2-årig)	Mindst 80 dage
Singapore	B.Ed. (Science/Arts)	22 uger
	PGDE – primary/secondary	14 uger
Sverige	Grundlärarexamen – (bh.-3. klasse)	30 ECTS
	Grundlärarexamen – (4.-6. klasse)	30 ECTS
	Ämneslärarexamen	30 ECTS
Tyskland	Lehramtstyps 1	Obligatorisk – ingen fællesregler for omfang
	Lehramtstyps 3	Obligatorisk – ingen fællesregler for omfang

⁸⁸ Se bemærkninger til praktikken i landerapporten for Holland.

Danmark	Læreruddannelsen	30 ECTS
---------	------------------	---------

Praktik - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Praktikken i den danske læreruddannelse har et omfang på 30 ECTS-point, hvilket rundt regnet svarer til 20 ugers praktik. Dette placerer den danske praktik på linje med mange af de øvrige lande i sammenligningen - ikke mindst uddannelsesprogrammets længde taget i betragtning.

DIMENSION IX – ADGANGSKRAV

Rekrutteringen af tilstrækkeligt med kvalificerede og motiverede ansøgere til læreruddannelsen er en afgørende faktor for læreruddannelsens succes. I tabel 37 nedenfor beskrives optagelseskraV, som ligger ud over besiddelsen af en adgangsgivende ungdomsuddannelse eller en bachelorgrad for postgraduate-programmerne. Kolonnen med 'centrale krav' beskriver de generelle systemiske adgangskrav, mens de 'lokale krav' beskriver de muligheder, som den enkelte institution har i forhold til at til- og fravælge ansøgere.

Tabel 37. Adgangskrav til læreruddannelsesprogrammerne

Land/system	Centrale krav	Lokale krav
England	Fagspecifikke karakterkrav fra adgangsgivende uddannelse Professionel skills test	Egnethedstests: fx baggrundscheck, interviews, anbefalinger, tests, portfolio mv.
Finland	Faglig optagelsesprøve (VAKAVA)	Egnethedsprøve: fx interviews, gruppeøvelser, prøver mv.
Holland	Fagniveau fra adgangsgivende eksamen eller bestået optagelsesprøve i fagområderne geografi, historie og natur & teknik.	Institutionerne kan stille ekstra krav til optagelse på de akademiske PABO-forløb
New Zealand	Vurdering af sproglig kompetence Vurdering af faglig kompetence for ansøgere til 'secondary'-specialisering	Egnethedsvurdering i forhold til undervisningsopgave
Norge	Fagspecifikke karakterkrav fra adgangsgivende uddannelse Krav til karaktergennemsnit fra adgangsgivende eksamen	
Ontario (Canada)	Vurdering af sproglig kompetence Krav til karaktergennemsnit	
Singapore	Ansøgeren skal være i top 30 pct. af en årgang for at komme i betragtning 'Teaching stint' (for PGDE) Sprogtest Optagelsessamtale	
Sverige	Fagspecifikke krav afhængig af valg af undervisningsfag	
Tyskland		Adgangskrav fastsættes af uddannelsesinstitutionen
Danmark	Mindst 7 i adgangsgivende karaktergennemsnit, ellers optagelsesprøve	

Adgangskrav - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Med en række særlige og centralt fastsatte krav til optagelsen minder den danske læreruddannelse om de fleste andre lande i undersøgelsen, som knytter særlige betingelser for at blive optaget på læreruddannelsesprogrammerne.

DIMENSION X – LÆRERSTARTSORDNINGER

I flere af systemerne er der særlig opmærksomhed på, at lærerprofessionen stiller store krav til den nyuddannede lærer. I disse systemer er der krav om, at den nyuddannede lærer skal igennem formelle og systematiserede lærerstartsordninger ('induction'). I nogle af systemerne er disse ordninger knyttet sammen med spørgsmålet om den endelige certificering til lærer.

Tabel 38. Lærerstartsordninger

Land/system	Induction/lærerstartsordning	Certificering
England	Obligatorisk 1 år Reduceret undervisningsforpligtelse	Den nyuddannede vurderes i forhold <i>Teacher's Standards</i> . Manglende opfyldelse af krav kan lede til opsigelse
Finland	Frivillig Lokale modeller	
Holland	Besluttet lokalt	
New Zealand	Obligatorisk 2 år Reduceret undervisningsforpligtelse	Permanent certificering er betinget af, at den nyuddannede gennemføre induction-forløbet
Norge	Frivillig Hensigtserklæring mellem stat og kommuner om, at alle nyuddannede lærere skal have vejledning	
Ontario (Canada)	Obligatorisk	Den nyuddannede vurderes i forhold til Standards of Practice for the Teaching Profession. Manglende opfyldelse af krav kan lede til opsigelse
Singapore	Obligatorisk 2 år Reduceret undervisningsforpligtelse	
Sverige	Obligatorisk 1 år (fuldtid)	
Tyskland	Obligatorisk 1-2 år	2. fase af læreruddannelsen leder til 2. statseksamen, som skal bestås for at blive certificeret
Danmark	Frivillig Lokale modeller	

Lærerstartsordninger har blandt andet til formål at sikre større fastholdelse i lærerprofessionen og understøtte den nyuddannedes fortsatte læring i professionen – særligt på de områder, der er svære at håndtere i selve grunduddannelse⁸⁹. Typisk involverer lærerstartsordninger reduceret undervisningsforpligtelse, en fast mentor og målrettede kurser.

Lærerstartsordninger - Den danske læreruddannelse i globalt perspektiv...

Danmark tilhører sammen med Finland og Holland et mindretal af lande i sammenligningen, hvor lærerstartsordninger formelt er et lokalt og frivilligt anliggende.

I flertallet af landene i sammenligningen er lærerstartsordninger obligatoriske for alle dimittender, og i fire af landene er disse ordninger knyttet til endelig certificering som lærer.

⁸⁹ OECD (2014): [Education at a Glance](#), p. 496f.

Bilag

DEN DANSKE LÆRERUDDANNELSE SIDEN 1966

Tabel 39 nedenfor viser udvikling af strukturen for den danske læreruddannelsen siden 1966.

Tabel 39. Fagfordeling i den danske læreruddannelse side 1966

Lov/bek.	1966/1985	1991	1997	2006	2013
Længde	3½ / 4 år	4 år	4 år	4 år	4 år
Niveau	MVU	MVU	MVU (PB)	PB	PB
Undervisningsfag, antal	2 ⁹⁰	2 ⁹¹	4	2/3	2+ (3) ⁹²
Undervisningsfag ⁹³	NA	Ca. 72 ECTS	141 ECTS	144 ECTS	120-140 ECTS
Pædagogiske fag	NA	ca. 54 ECTS ⁹⁴	42 ECTS ⁹⁵	33 ECTS	60-80 ECTS ⁹⁶
Praktik	NA	ca. 30 ECTS	36 ECTS	36 ECTS	30 ECTS
Andre fællesfag	NA	-	12 ECTS (KL)	17 ECTS (KLM)	-
Større opgaver, omfang	NA	Indeholdt i pædagogiske fag	9 ECTS	10 ECTS	10-20 ECTS

⁹⁰ Derudover blev den studerende introduceret til en række undervisningsfag:

- a) fællesfag: samfundsfag, dansk, skrivning, regning/matematik og kristendomskundskab
- b) Tre af følgende grunduddannelsesfag: Formning, musik, idræt og håndarbejde

⁹¹ På uddannelsens første 2 år (første del) har den studerende:

- a) dansk, skrivning, retorik, kristendomskundskab og historie/samfundsfag (ca. 38 ECTS)
- b) regning/matematik og naturfag (ca. 22 ECTS)
- c) det praktisk-musiske fagområde (ca. 24 ECTS)

⁹² I bekendtgørelse fremgår det, at de lærerstuderende almindeligvis skal opnå undervisningskompetence i tre fag. Dog er mindste kravet 2 fag. Der er i princippet ikke en øvre grænse for antal undervisningsfag.

⁹³ Omfang er omregnet til ECTS for perioden 1991 - 2001. 1966/86 kan ikke meningsfuldt omregnes til ECTS, da studiebelastning er udregnet som undervisningstimetall

⁹⁴ Inklusive 'pædagogisk speciale'

⁹⁵ Inklusive 'skolen i samfundet'

⁹⁶ Inklusive kompetenceområdet Almen Dannelse/KLM



DANSKE PROFESSIONS- HØJSKOLER