

---

# Kvalitetssikring af læreruddannelsens Third Mission

– i samarbejde med omverden

Carsten Bendixen og Jens Christian Jacobsen

---

## Resumé

De videregående uddannelser er blevet kritiseret for kun at fokusere på uddannelse og forskning, og der er rejst krav om en Third Mission (TM): at lærestalterne også 'bidrager til samfundet' (Compagnucci & Spigarelli, 2020). Men hvordan vurdere TM-kvalitet? Akkreditering ser udelukkende efter kvantitativ compliance mellem indsats og effekt (Bendixen & Jacobsen, 2017; 2019; 2022). Vi vil undersøge, hvordan den kommende læreruddannelses TM kan kvalitetsbedømmes ud fra mere dynamiske kvalitetskriterier, som vi efter Pinheiro et al. (2017) har valgt at kalde for en uddannelses *samfundsresonans*. I denne artikel vil vi (a) gennemføre en historisk dokumentanalyse af, hvorvidt den aktuelle institutionsakkreditering 2.0 indfanger ovennævnte TM-kvaliteter, (b) beskrive TM i den ny læreruddannelse ud fra Bekendtgørelsen (BEK 374, 2023) og (c) give eksempler på, hvordan man løbende kan kvalitetsbedømme TM i den kommende læreruddannelse. Til gavn for uddannelse og aftagerfelt.

## Nøgleord

akkreditering, Third Mission, kvalitet, samfundsresonans

## Abstract

Higher education has been criticized for focusing only on education and research and demands have been raised for a Third Mission (TM): that the educational institutions also 'contribute to society' (Compagnucci & Spigarelli, 2020). But how do you assess TM quality? Accreditation looks for quantitative compliance between effort and effect (Bendixen & Jacobsen, 2017; 2019; 2022). We will examine how the TM of the future teacher education can be quality assessed on the basis of more dynamic quality criteria, which after Pinheiro et al. (2017) we have chosen to call the *social resonance* of an education. In this article, we will (a) carry out a historical document analysis of whether the current institutional accreditation 2.0 sufficiently captures the above TM qualities, (b) describe TM in the new teacher education based on the Executive Order (BEK 374, 2023), (c) give examples of how TM can be continuously quality assessed in future teacher training. For the benefit of education and the customer field.

## Keywords

accreditation, Third Mission, quality, societal resonance

---

Årg. 9 | nr. 1 | 2024 | 18 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i1.143365

Studier i LærerUddannelse og -Profession

## Indledning

I denne artikel vil vi vise, hvordan kvalitet i læreruddannelsen er et mangefacetteret begreb, især når de aftryk, som uddannelsen sætter på sine omgivelser, skal beskrives og analyseres. Med uddannelsens omgivelser eller kontekst tænker vi først og fremmest på skolen, dvs. på påvirkninger af elever, forældre, skolens undervisere, men også på lokalsamfundet og på den feedback, som uddannelsen modtager fra konteksten. Vi betegner med et samlebegreb disse påvirkninger som *samfundsresonansen* eller med den angelsaksiske betegnelse Third Mission (TM). Det er et omdiskuteret begreb, der gennem tiderne er blevet opfattet meget forskelligt (Pinheiro et al., 2017). Vi tilslutter os en bred opfattelse af TM som et multidisciplinært, komplekst og udviklende fænomen knyttet til de videregående uddannelsesinstitutioners sociale og økonomiske mission (Compagnucci & Spigarelli, 2020).

En uddannelse med et veldefineret og 'fast' aftagerfelt som læreruddannelsen og et fokus på synenergier med konteksten gør det interessant at få beskrevet og eventuelt samlet de mange kvalitetsdimensioner, der kan overvejes på forskellige niveauer, herunder på systemniveau, dvs. det institutionelle og det individuelle niveau. Forskningslitteraturen peger på, at kvalitetsbegrebet er kontekst- og aktørafhængigt (Weenink et al., 2022; Harvey & Williams, 2010). Det er komplekst at vurdere kvaliteten i sammenhænge mellem processer og procesresultater i uddannelsen og resonansen mellem disse og af overvejelser af årsagssammenhænge mellem input i og output af undervisningen.

Akkreditering af de videregående uddannelser er lovbestemt og rummer mange niveauer af uddannelsesinstitutionernes aktiviteter. Bedømmelsen sker på baggrund af fastsatte kriterier og en kompleks vurderingsproces, der gennemføres ved hjælp af en ekstern ekspertvurdering. Den danske læreruddannelse blev første gang *uddannelsesakkrediteret* i perioden 2007 til 2013. 19 læreruddannelsesudbud blev positivt akkrediteret, heraf tre udbud først efter en betinget godkendelse.

Vi stiller i det følgende afsnit spørgsmålet, om den gældende akkrediteringspraksis kan bedømme samfundsresonansen i den nye læreruddannelse. Vi vil derfor undersøge, hvilke begrænsninger den gældende akkrediteringspraksis indeholder i forhold til at bedømme kvaliteten i TM i den nye læreruddannelse, og hvorvidt begrebet *samfundsresonans* er mere velegnet til at indfange denne kvalitet forstået som:

1. Værdien for aftagerfeltet (skolen) af den viden og læring, som et samarbejde med læreruddannelsen giver og vice versa.
2. De opgaver, som

læreruddannelsen løser for en skole mv., samt de ændringer i undervisning, forskning og kommunikation, som løsning af opgaverne medfører. 3. Det flow af ideer, planer og aftaler, der udvikles mellem læreruddannelse og aftagerfelt, og den selvforståelse hos studerende, undervisere og forskere, som samarbejdet skaber.

En uddannelses samfundsresonans kan med baggrund i overstående operationaliseres i to dimensioner: mønstre af sociale relationer i tid og rum og en rækkefølge af mønstre, der kognitivt kan reproduceres af de involverede. En samfundsresonans refererer derfor til egenskaber eller kendetegn ved relationer mellem først og fremmest lærer og elev, der giver en 'binding' i tid og rum, og som muliggør lignende sociale praksisser, som skaber resonans, dvs. som giver dem mønsterform.

For at skabe et overblik over kvalitetskriterier i akkrediteringer af de videregående uddannelser og specifikt af LU, har vi som den første del af artiklen valgt at gennemføre en dokumentanalyse af Akkrediteringsrådets godkendelser af seks professionshøjskolors uddannelser i forhold til relevanskriteriet. I artiklens anden del beskriver vi nærmere Third Mission-konceptet (TM) som en mulig baggrund for en anderledes kvalitativ kvalitetssikring af den nye LU. Vi giver nogle eksempler på, hvordan denne tilgang kan gribes an.

Kan samfundsresonansen kvantificeres? En dokumentgennemgang af seks professionshøjskolors institutionsakkrediteringer.

Akkreditering af de videregående uddannelser er en lovbestemt kvalitetssikring, der i Danmark udføres af Danmarks Akkrediteringsinstitution, som følger de europæiske standarder for kvalitetssikring (ESG'erne: 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area'). Akkreditering er en del af Bolognaprocessens intentioner om øget mobilitet og gensidig anerkendelse af uddannelser – et såkaldt rum for højere uddannelse i Europa, 'European Higher Education Area'.

Bolognaprocessens europæiske intentioner om sammenlignelighed og fri bevægelighed mellem medlemslandenes uddannelser har ikke kun i Danmark, men også internationalt resulteret i et omfattende kvalitetssikrings- og standardiseringsarbejde. Forskning i Bolognaprocessen og den opfølgende 'Lissabonstrategi' viser, at vejen frem mod akkreditering af de videregående uddannelser har været en kompleks og svært gennemskuelig proces med de nationale akkrediteringsagenturer som centrale aktører (Stensaker et al., 2010; Brøgger, 2015; Ozga et al., 2011; Lawn, 2011). Dette er i den internati-



onale litteratur beskrevet som en 'agentificeringsproces' (Dill & Beerkens, 2013; Beerkens, 2015), hvor de nationale akkrediteringsagenturer har fået afgørende betydning for den nationale implementering af de europæiske standarder og retningslinjer for kvalitetssikring. I Danmark blev akkreditering af de videregående uddannelser indført ved lov i 2007.

Som nævnt blev den danske læreruddannelse første gang *uddannelsesakkrediteret* i perioden 2007 til 2013. I den videre *institutionsakkreditering* (2013 - 2018) indgår læreruddannelsen sammen med de øvrige professionshøjskoleers uddannelser og ligeledes en revideret institutionsakkreditering fra 2018 og frem. Akkrediteringsinstitutionen (AI), der er det formelle akkrediteringsagentur i Danmark, tydeliggjorde i forbindelsen overgangen i 2013 til institutionsakkreditering, at professionshøjskolernes egne kvalitetssystemer nu måtte sikre, at alle institutionens uddannelsesudbud kunne opfylde de lovbestemte akkrediteringskrav:

Med institutionsakkreditering placeres ansvaret for uddannelsernes kvalitet tydeligt hos institutionen og institutionsledelsen selv. Institutionen skal på den baggrund have etableret et kvalitetssikringssystem, der afspejler institutionen. Institutionsakkreditering giver frihed til institutionen til selv at fastlægge kvalitetssikringsarbejdet, så længe institutionen kan vise, at den lever op til de fem kriterier for kvalitet og relevans, som er fastsat i bekendtgørelsen, Vejledning til institutionsakkreditering, s. 2 (AI, 2013).

Overgangen fra uddannelsesakkreditering til institutionsakkreditering betød således, at læreruddannelsen primært kvalitetssikres gennem de seks professionshøjskoleers egne kvalitetssystemer og kun sekundært ved AI's overordnede vurdering af professionshøjskolernes kvalitetssystemer.

På baggrund af de gennemførte institutionsakkrediteringer fra 2013 og frem har vi vurderet, hvordan de seks professionshøjskoler kvalitetssikrer deres *uddannelser*. Udgangspunktet for vores vurdering er, at den akkrediteringstilgang, AI arbejder ud fra, er tæt knyttet til de europæiske kvalitetsstandarder, og at dette tydeligt influerer på professionshøjskolernes kvalitetsarbejde. Vores formodning er, at den aktuelle institutionsakkreditering ikke i tilstrækkelig grad opfanger og kvalitetssikrer de omfattende praksisrelationer, de enkelte uddannelser løbende udvikler, herunder specifikt de intentioner om praksisnært samarbejde med omverdenen, som er centralt i den nye bekendtgørelse for læreruddannelsen.

Metodisk foretager vi en gennemgang af AI's skriftlige afgørelser af godkendte akkrediteringer på de seks professionshøjskoler, med henblik på at vurdere, hvorvidt og hvordan professionshøjskolernes egne kvali-

tetssystemer ud fra godkendelserne arbejder videre med at kvalitetssikre uddannelsernes relevans. Vi fokuserer især på, hvilke standarder professionshøjskolerne opstiller for tilfredsstillende kvalitet. Samtlige anvendte dokumenter er tilgængelige i Akkrediteringsrådets database, <https://akkrediteringsraadet.dk/database/>

Dokumentgennemgangen for seks professionshøjskoler institutionsakkreditering i første institutionsakkrediteringsperiode (2013 – 2018) viser, at samtlige seks akkrediterede professionshøjskoler anvender *kvantitative* standarder som en central del af institutionernes kvalitetsarbejde. Kun en enkelt professionshøjskole, VIA, anvender sideløbende kvalitative standarder i kvalitetsarbejdet, [https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev\\_og\\_rapport\\_IA\\_VIA.pdf](https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev_og_rapport_IA_VIA.pdf) s. 20. På denne måde kontekstualiserer professionshøjskolen standarder i retning af det, man i forskningslitteraturen benævner som standarder for 'eksemplarisk praksis i konkrete kontekster' (Harvey, 2006). Der har tilsyneladende under første institutionsakkrediteringsrunde været et lovgivningsmæssigt og et vejledningmæssigt pres fra AI på uddannelsesinstitutioners kvalitetsenheder mod at prioritere monitorering og udarbejde standardiserede datasæt. Der er tale om forskellige former for interne kvalitetsnotater, nøgletalssystemer som WhiteBook o.lign. De standardiserede datasæt dækker mht. relevanskriteriet aftagerundersøgelser samt nøgletal fra Danmarks Statistik vedr. beskæftigelse og dimittendledighed.

En dokumentgennemgang af de fem nu afsluttede institutionsakkrediteringer<sup>1</sup> for professionshøjskolesektoren (fra 2019) viser med hensyn til uddannelsernes relevans, at professionshøjskolernes kvalitetsenheder fortsat har fokus på at opstille nøgletal og grænseværdier for beskæftigelse, dimittendledighed, dimittendernes vurdering af uddannelsens relevans og aftagernes vurdering af dimittendernes kompetencer. To professionshøjskoler, Københavns Professionshøjskole og University College Syd, anvender et specifikt dataindsamlingsystem, Power BI (Business Intelligence), der digitalt måler nøgletal og værdier for beskæftigelse, dimittendledighed og dimittendkompetence, <https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20KP%202023.pdf>, s. 30.; <https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20UC%20SYD.pdf>, s. 24.

I forhold til, hvorvidt professionshøjskolerne undersøger uddannelsernes samfundsresonans, finder vi et temmelig forskelligartet billede. Alle professionshøjskoler arbejder med kvalitetssikring gennem forskellige former for



aftagerpaneler, advisory boards, uddannelsesudvalg og praktikvejlederkontakt. AI's fem skriftlige godkendelser nævner derimod ganske få eksempler på kvalitetssikring af anden relevans af påvirkninger af lokalsamfundet, så som at KP har "kontakt til kommunaldirektører og direktører i Region Hovedstaden gennem en række strategiske fora" <https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20KP%202023.pdf>, s. 36, og at aftagerrepræsentanterne i UCL fortalte, at de:

*oplever, at UCL inddrager deres synspunkter. Et eksempel på samarbejdet ses i processen for at udarbejde meritpædagoguddannelsen på UCL i Jelling. Her har udvalget været aktivt i processen frem mod, at der er indgået en aftale med kommunen om at reservere 30 uddannelsespladser i kommunens institutioner*

<https://akkrediteringsraadet.dk/wp-content/filer/afgoerelser/Afgoerelsesbrev%20og%20rapport%20-%20IA%20-%20UCL%202023.pdf>, s. 40

De få kvalitetsbeskrivelser af uddannelsens relevans for lokalsamfundene i de fem rapporter kan alene tilskrives den betydning, ekspertpanelerne har tillagt området. Vi kan konstatere, at 'aftagerfeltet' i den gældende vejledning til institutionsakkreditering 2.0 er formuleret og betonet ud fra en bredere omverdensforståelse end i den tidligere vejledning:

Aftagere kan være brancheforeninger, virksomheder, kommuner og regioner, uddannelsesinstitutioner, praktikværter, uddannelsesudvalg mv. Omverdenen kan også omfatte andre eksterne interessenter. Vurderinger fra aftagerne kan blandt andet omfatte relevansen og kvaliteten af praktikanternes og dimittendernes kvalifikationer samt udviklingen i omverdenens behov for kvalifikationer (AI, 2019, s. 21). Den tidligere vejledning til sammenligning:

*...relevante eksterne interessenter, herunder aftagersiden og dimittender fra uddannelserne, løbende og systematisk inddrages i dialog om uddannelserne, herunder disses mål, indhold og resultater, og at resultaterne herfra anvendes ved tilpasning af uddannelserne, ...centrale eksterne interessenter, herunder aftagersiden og eventuelle autorisationsgivende myndigheder mv., inddrages i udvikling og vurdering af nye uddannelsesforslag. (AI, 2013, s. 15)*



Sammenfattende viser vores dokumentgennemgang, at de danske professionshøjskoler har udviklet en solid og velafprøvet *kvantitativ* kvalitetssikring af uddannelsernes relevans inden for områderne beskæftigelse, dimittendledighed, dimittendernes vurdering af uddannelsens relevans og aftagernes vurdering af dimittendernes kompetencer. Kvalitetssikringen baserer sig på centrale nøgletal og standarder med angivelse af grænseværdier. Professionshøjskolerne har prioriteret denne kvantitative dataindsamling ud fra krav i lovttekst. Det fremgår løbende af afgørelsesdokumenterne, at AI's ekspertgrupper lægger vægt på denne tilgang. Der har således været gode grunde til, at professionshøjskolerne har bestræbt sig at opstille kvantitative 'fikserede' standarder. Det fremgår af bemærkninger til lov om L 137 Forslag til lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner, at *sammenlignelige standardiserede data* skal indgå som grundlag for ekspertpanelets vurdering:

*De faglige vurderinger af, om uddannelsesinstitutionen lever op til kriterierne i forbindelse med institutionsakkrediteringerne skal foretages af ekspertpaneler, der bl.a. har international erfaring med kvalitetssikring og uddannelsessektoren generelt. Som grundlag for vurderingen skal indgå sammenlignelige standardiserede data, der belyser kvalitet og relevans af uddannelsesinstitutionens uddannelser. (Folketinget, 2013, s. 18)*

Professionshøjskolerne har i følge de skriftlige godkendelser haft kontakt til aftagerfeltet gennem velafprøvede kontaktflader som aftagerpaneler, uddannelsesudvalg og lignende fora. Derimod er der kun en spredt og beskeden kvalitetssikring af en bredere og mere kontekstuel forstået omverdensrelation. Vi kan her specifikt pege på behovet for at udvikle og eksperimentere med *læreruddannelsens lokale tilknytning og samarbejdsrelationer*, som det fremgår blandt andet af intentionerne i LU-reformens aftaletekst:

*Den integrerede praktik tilrettelægges gerne som en udstrakt praktik de første år, så de studerende får en længerevarende kontakt med praktikskolen... Frihed til lokale toninger med udgangspunkt i uddannelsesstedernes kultur og tradition ved at erstatte de mange og detaljerede mål med klare formål for uddannelsen, som kan udfyldes lokalt og af den enkelte underviser. (UFM 2023, s. 1)*



Et fælles træk ved manglerne i de fleste akkrediteringsmodeller er en dominerende lineær kausalitetsorientering og en standardisering af bedømmelseskriterierne: Modellerne bygger på uklare sammenligninger mellem institutionelle kvantitative kvalitetsmålinger, og de dominerende kriterier er derfor ikke velegnede til at indfange og bedømme en mangfoldighed af kontakter mellem en uddannelse, deltagere og det omgivende samfund (Harvey et al., 2015). Ofte er samspillet mellem deltagere fx i kommunale forsamlinger, mellem forældre og hos politiske beslutningstagere uklart fremstillet. Alt for mange akkrediteringer har forenkede resultatvurderinger og ignorerer de mange variabler, der har vist sig at påvirke elevernes resultater, for i stedet at hævde en kausalitet mellem institutionel kvalitet og de studerendes studieresultater, hvor der kun eksisterer korrelationer. Problemet er, at hvis institutionel kompleksitet skal bruges i uddannelsespolitiske sammenligninger, er det fristende at beskrive forskellene i simple talstørrelser. Men det har ikke reduceret kompleksiteten og ikke gjort akkrediteringer mere anvendelige som sammenligningsgrundlag mellem institutionerne (ED2, 2018). Akkrediteringernes standardiseringer og kvantificerede data formår ikke at anerkende og slet ikke at belønne den særegne institutionelle mangfoldighed og en gensidig påvirkning mellem uddannelse og omgivelser (Bendixen & Jacobsen, 2017; 2019).

Vi mener ikke, at de nuværende akkrediteringer er i stand til at afspejle en kommende opfyldelse af de intentioner, som er formuleret i formålsbeskrivelserne for læreruddannelsen. En erkendelse af disse mangler og en søgen efter korrektiver er baggrund for det følgende. Det er naturligvis spekulativt af karakter, men er forsøgt koblet til en forhåbentlig genkendelig fremstilling af et konkret forestillet gensidighedsaspekt mellem uddannelse og samfund.

## Samfundsresonansen i Third Mission

Udgangspunktet er en gentænkning af Third Mission-konceptet (TM) og en præcisering af de aktiviteter, der er involveret i interaktionen mellem læreruddannelsesinstitutioner og en i en bred forstand uddannelsespolitisk kontekst.

TM blev tidligt i 00'erne opfattet som uddannelsesinstitutionens bidrag til en (regional) økonomisk udvikling. Ifølge denne snævre forståelse er TM knyttet til kommercialiseringsaktiviteter og samarbejde med partnere fra



industri og myndigheder (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Markman et al., 2005).

I nyere forskning om arbejdsmarked og de videregående uddannelser (OECD, 2017; Pais et al. 2022) har en bredere forståelse af TM imidlertid vundet indpas. De politiske forventninger til de videregående uddannelsesinstitutioners rolle i samfundsudviklingen generelt, men især til regional udvikling, er blevet øget voldsomt de sidste 20 år (AKF, 2012; Peer & Penker, 2016). Europakommissionen har udarbejdet strategier for de videregående uddannelser, som en stat eller regering kan operere ud fra i udviklingen og implementeringen af bl.a. nye regionalpolitiske tiltag på uddannelsesområdet (EC, 1999; EC 2010).

I takt med at stadig flere forhold indgår i de videregående uddannelsers formålsbeskrivelser, kan uddannelsen ikke nøjes med enkle og målbare kriterier for uddannelsens gennemslag, men har brug for kriterier, der kan sige noget meningsfuldt om uddannelsernes samlede sociale bidrag. Som tidligere nævnt har Compagnucci & Spigarelli (2020) foreslået en bred definition af TM, som vi finder relevant. På den baggrund kan definitionen indeholde aktiviteter bag eksempelvis 'teknologioverførsel', der traditionelt regnes som forvaltning af intellektuel ejendom, iværksættelse og forskning, og desuden såkaldt ekstracurriculære aktiviteter, her som fx lærerdeltagelse i fritids- og feriearrangementer mv., der kan facilitere offentlighedens engagement i livslang læring.

Perkman & Walsh (2008) skelner mellem kommercielle og akademiske aktiviteter. Mens kommercialiseringsaktiviteter (patentudvikling, industripartnerskaber m.m.) er klart målbare, så er kriterier næsten fraværende for mere generelle, videnbaserede samarbejder med ikke-akademiske aktører og med omverden i øvrig. Det gælder naturligvis især for organisationer og institutioner, der 'producerer mennesker'.<sup>2</sup>

## Kvalitet i læreruddannelsens TM

I det følgende vil vi undersøge, hvordan TM bedre kan indfanges og kvalitetssikres gennem læreruddannelsens samfundsresonans end gennem institutionsakkrediteringens regelbundethed.'

I september 2022 blev et politisk flertal enige om en aftale for en ny og bedre læreruddannelse. Aftalen havde til formål at sikre en højere kvalitet på uddannelsen og en bedre sammenhæng til hverdagen som lærer. Og dermed bidrage til en styrket folkeskole. Den ny læreruddannelse er i skri-

vende stund ikke beskrevet på anden vis end i lovtekster og i forskellige meningsdanneres kommentarer. Vi har derfor ikke kunnet vurdere konkrete indsatser i uddannelsen. Men vi kan angive nogle principper for en løbende kvalitetsbedømmelse eller en kvalitetssikring af aktiviteter på TM-niveau indskrevet i uddannelsens formål.

Et formål beskriver en retning for uddannelsens samlede aktiviteter, og er naturligvis åben for fortolkninger. TM kan derfor ses som en symbolsk betegnelse, der på en gang styrer og reducerer kompleksiteten af en kommende organisering af læreruddannelsen. Så længe der ikke er konkrete uddannelsesaktiviteter at relatere til, er formålserklæringer en mulighed – for såvel en professionshøjskole som for en tilkøbet læreruddannelse – for at fortolke sociale forventninger og tilpasse dem symbolsk til en endnu ikke 'synlig' offentlighed.

Vi fremhæver følgende passager fra bekendtgørelsen for læreruddannelsen (2023):

*Målet [med læreruddannelsen] er at udfolde og virkeliggøre folkeskolens formål, jf. folkeskolelovens § 1. [...]*

*Læreruddannelsen skal styrke de studerendes faglige, professionelle og personlige udvikling og gøre dem i stand til at se fagene i en historisk og samfundsmæssig sammenhæng. [...]*

*... Læreruddannelsen skal udvikle de studerendes forudsætninger for at indgå i udviklende og inddragende relationer med eleverne og i et kvalificeret samarbejde med forældre, kolleger, ledere og andre samarbejdspartnere. [...]*

*Uddannelsen skal tage afsæt i praksisnær erfarings- og forskningsbaseret viden. Desuden skal der tages udgangspunkt i den danske skolekultur og -tradition, der omfatter såvel folkeskolen som frie grundskoler.*

*Læreruddannelsen skal forberede de studerende til at virke aktivt, selvstændigt og ansvarligt i udvikling af folkeskolen i henhold til folkeskolens formål og i et demokratisk og bæredygtigt perspektiv. (BEK nr 374 af 29/03/2023)*

Som det ses af ovenstående, har TM ikke fået en selvstændig plads i formålsbeskrivelsen i den ny læreruddannelse. Men læreruddannelsens formål indeholder en del TM-elementer. Der er to forhold, der træder frem. For det første knyttes formålet med læreruddannelsen til folkeskolens formål. For det andet knyttes folkeskolens position til en samfundsmæssig kontekst.

Som det fremgår af bekendtgørelsescitaterne, består denne kontekst bl.a. af forældre, skoleledelser, kolleger m.fl.

Det betyder, at der fremhæves et gensidighedsprincip: ingen udvikling og intet virke hos læreren uden inddragelse af skolens, elevens og kontekstens fremtidige udvikling og virke.

Uddannelsens påvirkning af konteksten gælder både modtagere og givere i denne kontekst. Gensidighed som gennemgående princip bag TM i læreruddannelsen gælder to veje: fra uddannelsen og ud i konteksten og vice versa, som kontekstens påvirkning af uddannelsens aktører.

På denne baggrund vil vi forsøge at skitsere måder at kvalitetsbedømme den kommende læreruddannelses TM. Harvey & Green (1993) har oplistet fem definitioner af kvalitet i uddannelser: exceptionel kvalitet, konsistent kvalitet, fitness for purpose, value for money og transformativ kvalitet. Skal gensidighed i uddannelsens TM bedømmes som exceptionel, kræver det en forestilling hos bedømmeren om en slags basis- eller bundlinjekvalitet, som exceptionaliteten kan bedømmes ud fra. Det er irrelevant her, så længe uddannelsen ikke er gennemført i praksis. Skal en bedømmelse vurdere om kvaliteten i gensidigheden er konsistent, kræver det ligeledes, at kvaliteten i relationen allerede foreligger som erfaringen. En sådan bedømmelse er derfor heller ikke relevant. Fitness for purpose indebærer, at der er et 'purpose', en hensigt, med relationen, og at denne er bestemt på forhånd. Et formål er (også) altid udtryk for en hensigt, og her tjener en relationel og gensidig udfoldelse mellem uddannelse og omverden en hensigt, nemlig at transformere en oprindelig kvalitet fra uddannelsen hos dimittenden (eller praktikanten) til en ny kvalitet, ved at uddannelsen modtager former for feedback fra omverden på dimittendens virke 'derude.' Hvorvidt denne mulige 'ny' kvalitet samtidig er udtryk for 'value for money' er i et offentligt finansieret uddannelsessystem som det danske overladt til politikerne at bestemme.

## Eksemplificeringer af TM

Med baggrund i definitionen af TM og vores konkrete udformning af denne vil vi gennem nogle få eksempler se på, hvordan man løbende kan evaluere og kvalitetssikre en gensidig udveksling af ideer, kompetencer, viden og produkter. Fra læreruddannelse til omverden og omvendt.



### **1. Værdien for aftagerfeltet (skolen) af den viden og læring, som et samarbejde med læreruddannelsen giver og vice versa**

En skole, der har ansat en nyuddannet lærer, kan aftale med den pågældende, at hun indgår i et forsøg med at integrere diagnose-elever i basisklassens undervisning. Skoleledelsen aftaler med uddannelsesstedet og med dimittenden, at kvaliteten bedømmes på en tidsskala, nemlig ved ansættelse og efter fx et år med specialklassen. Ved begyndelsen aftaler uddannelsessted, dimittend og skolen kriterier for bedømmelse af fx god kontakt med eleverne, samarbejde med basisklassens lærere, med forældre mv. Efter et år melder skoleledelsen tilbage, hvorvidt kriterierne er opfyldte, og i øvrigt hvilken værdi samarbejdet med dimittenden har givet skolen.

Ikke kun skolen, men også dimittenden kan ved ansættelsens begyndelse hævde kriterier for at anslå værdien af det, hun kan for skolen. Eller mindre ambitiøst: fortælle skolen, hvad hun især mener at kunne bidrage med, der fremmer skolens værdisæt. Det er det resonansrum, som dimittenden åbner for og inddrager omgivelserne i.

### **2. De opgaver, som læreruddannelsen løser for en skole mv., samt de ændringer i undervisning, forskning og kommunikation, som løsning af opgaverne medfører**

Flere skoler i en kommune aftaler et FoU-samarbejde med læreruddannelsen om at udvikle et nyt klasselærerprincip, der består i uddelegering af klasse-læreropgaven på flere af klassens lærere. Læreruddannelsens undervisere og børne- og ungdomsforvaltningen i kommunen aftaler, at praktikanter fra læreruddannelsen over en periode på to år i praktikken får afprøvet principper for uddelegering af opgaver, når de er flere studerende om den samme praktikklasse. Det kan fx være afprøvning af forskellige samarbejdsmodeller, som skolens lærere så får mulighed for selv at afprøve i det efterfølgende skoleår efter projektets afslutning. Den samlede treårige periode afsluttes med en kvalitetsbedømmelse af gensidigheden med deltagerne i projektet: Hvad fik vi ud af deltagelse, hvad kunne være gjort bedre etc.? Også her arbejdes der efter fitness for purpose.

Følgforskning kan indsamle informationer om samarbejdet og undersøge, hvorvidt der kan udmøntes samarbejdsmodeller, der bedre end andre kan bidrage til at løse opgaver for skolen på kort sigt og på længere sigt.

### **3. Det flow af ideer, planer og aftaler, der udvikles mellem læreruddannelse og aftagerfelt, og den selvforståelse hos studerende, undervisere og forskere, som samarbejdet skaber**

Her forstås gensidighedsprincippets kvalitet som transformativt forandrende af gældende praksis. Kernen i transformativ kvalitet er at forandre (eller transformere) eleverne ved at forbedre deres viden, færdigheder, evner og holdninger, samtidig med at tiltagene giver dem mulighed for at blive reflekterende individer (Harvey & Green 1993). Denne form for kvalitet er blevet kritiseret, netop fordi den er vanskelig at indfange i standardevalueringer og gennem akkrediteringer. Her findes kvaliteten både på 'idéplan' og i praksis hos mange forskellige deltagere i krydsfeltet mellem uddannelse og omverden, og en kvalitetsbedømmelse kan foregå på utallige måder. Her er der tale om at få en bestemt status i udgangspunktet vurderet efter samme kriterier, når projektet afsluttes, eller når en bestemt tidsperiode er afsluttet.

Gensidighedsprincippet forstås her som et erfaringspunkt, hvorfra skolens forskellige aktører (dimittender, lærere, ledelse, forældre m.fl.) en gang hvert andet år organiserer 'kvalitetsdage', hvor forskellige fora diskuterer, om der er sket forandringer eller transformationer af betydning, hvordan de evt. er oplevede, hvorvidt de rent faktisk har bibragt kvalitet til skolen, og hvordan den kommende 'kvalitetsperiode' kan tematiseres.

Værdier, opgaver og ideer indskrives i en passende dokumentform, der eksempelvis hvert tredje år sammenfatter og fastholder den kvalitet og den gensidighed i kvalitetsbedømmelse og vurdering, som gerne skulle fremgå af de mellemliggende års konkrete kvalitetsarbejde. Det vil indfange og beskrive uddannelsens samarbejde med den enkelte skole i kommunen samt udrede relationer med det omgivende samfund.

## **Diskussion**

Vi har stillet spørgsmålet, om den gældende akkrediteringspraksis kan bedømme samfundsresonansen i den nye læreruddannelse. En dokumentgennemgang af Akkrediteringsinstitutionens gennemførte institutionsakkrediteringer fra 2013 til 2023 har vist, at praksis for godkendelse af professionsuddannelsernes relevans først og fremmest baserer sig på opfyldelse af standardiserede måltal fra surveyundersøgelser af aftager- og dimittenttilfredshed samt tal fra Danmarks Statistik vedr. beskæftigelse. Derudover har de enkelte uddannelser herunder læreruddannelsen forskel-



lige kontaktflader med aftagerfeltet, som uden tvivl er meningsgivende, men der er kun en spredt og beskednen kvalitetssikring af en bredere og mere kontekstuel forstået omverdensrelation. Datagrundlaget er generelt set snævert i forhold til at indfange mangfoldigheden i den gensidige vekselvirkning mellem uddannelse og skoler, og institutionsakkrediteringens fokus på relevans alene forstået som *arbejdsmarkedsrelevans* giver ikke plads til at kvalitetssikre kontekstnære og lokale interaktioner mellem studerende, undervisere, forskere på den ene side og lærere, elever og en større mangfoldighed af lokale aktører på den anden side.

Den gældende akkrediteringspraksis fremstår i dag som en velafprøvet og indlejret praksis i den videregående uddannelsessektor, hvor professionshøgskolernes kvalitetsenheder ud fra sektorspecifikke erfaringer har opbygget primært databaserede kvalitetssystemer, der understøttet af professionshøgskolernes ledelser adækvat fører frem til akkrediteringsgodkendelser. På sin vis har institutionsakkrediteringen fra sin opstart i 2013 successivt udviklet sig i sin egen standardiserede og selvrefererende ret (Bendixen & Jacobsen 2019; Brøgger 2015).

Ifølge institutionsakkrediteringens indre logik skal alle professionshøgskolernes uddannelser, uanset deres forskellighed, bedømmes ud fra det identiske sæt af kriterier, som bekendtgørelsen foreskriver. Hver uddannelse har sin samfundsmæssige forpligtelse og resonans, som giver uddannelsen sit særpræg, som imidlertid vanskeligt kan opfanges gennem den nuværende (selv)regulerede akkrediteringspraksis.

Som nævnt bygger uddannelsens TM i vores forståelse på et gensidighedsprincip eller en samfundsresonans, som vi har valgt at kalde fænomenet. En læreruddannelse er en professionsuddannelse og har som alle uddannelser en værdi i sig selv for de studerende. Men den er specifikt rettet mod en eller flere professioner og har derved direkte en forpligtelse i forhold til professionen og, mener vi, indirekte et ansvar for at påvirke samfundet til at medvirke i en permanent dialog om lærerprofessionen, folkeskolen og det, man med et bredt begreb kunne kalde for samfundets *uddannelsesværdier*.

Vi har gennem korte eksempler forsøgt at beskrive en uddannelse, der endnu ikke er trådt i kraft, og har skitseret mulige scenarier for, hvor og hvordan kvalitet i værdier, opgaveudførelse og ideer mv. kan observeres, diskuteres og gennemføres. Vi finder, at alternativet til *akkrediterede værdier* er *erfaredede værdier*. En beskrivelse af disse kan ikke umiddelbart kvantificeres, men ved at markere periodiske erfaringsopsamlinger vil det være muligt at syntetisere og muligvis kvantificere disse (Ravn, 2020; Funnel &



Rogers, 2011), så de alligevel kan indgå i sammenligninger mellem uddannelsesstedernes inddragelse af TM og interaktionsmønstre mellem institution, lokalitet og deltagere (Salado-Rasmussen & Bredgaard 2016).

Erfaringer eller deltageroplevelser er et paraplybegreb, der refererer til samlinger af informationer, der dækker deltageres adfærd og interaktion med hinanden. Det kan *observeres*, når deltagere aktivt udfører et hverv, løser en opgave eller udtaler sig om et specifikt emne, og opsamles enten som så detaljerede informationer som muligt eller som opsamlinger ud fra bestemte forudsætninger for eller *principper* bag opsamlingerne. De opsamlede erfaringer omfatter også forventninger og opfattelser og er påvirket af andre deltageres position og bidrag, især viden om og erfaringer med emnet.

Så når værdier, opgaver og ideer udtrykker samfundsresonansen i TM, kan eksistensen og kvaliteten af denne beskrives og opsamles gennem erfaringsmønstre fra deltagerne. Mønstrene opstår ud fra aftalte kvalitetsprincipper på udvalgte lokaliteter, hvor TM 'foregår'. Observationsmønstrene kan leveres af forskere og/eller af institutionsledelser. Mønstrene fremlægges på aftalte tidspunkter og diskuteres med henblik på at afstemme og koordinere deltageropfattelser. Nye *reflekterede* diskussionsmønstre opstår, ligeledes med baggrund i de principper eller programteorier for kvalitetsarbejdet, som ligger til grund for valideringen af TM. Se fx Limborg et al. (2012).

De to mønstertyper fra observationer og fra diskussioner sammenlignes, kondenseres, kommenteres af nøglepersoner i uddannelsen og fra skolen på omtalte kvalitetsdage og skrives ind i førnævnte skriftlige format, som vi her foreslår udgivet hvert andet år på den pågældende skole og i læreruddannelsen. Formatet er udgangspunkt for aftaler om nye kvalitetsmål, og 'kvalitetscirklen' kan gentages.

## Afslutning

TM i de videregående uddannelser er et globalt forekommende fænomen, men alligevel er det indlejret lokalt og tilpasset de rammebetingelser, der forefindes på stedet. Der findes derfor ingen universel gyldig definition på en TM. TM er opfattet som relevant for en videregående uddannelse, men ofte reduceret til en overskrift for uddannelsens bidrag til lokal økonomisk udvikling. Ifølge denne snævre forståelse er TM forbundet med kommercialiseringsaktiviteter og samarbejde med lokale erhvervsinteresser. I nyere uddannelsesforskning har en bredere forståelse af TM imidlertid i stigende grad vundet indpas. Som tidligere anført refererer denne forståelse ikke kun

til en økonomisk dimension af uddannelsernes tilknytning til det omgivende samfund, men omfatter uddannelserne *samlede sociale bidrag*. Dette omfatter alle sociale, produktionsrettede, kulturelle og innovative aktiviteter, som videregående uddannelser udvikler gennem deres undervisnings- og forskningsopgaver.

TM i læreruddannelsen rækker langt ud over kommercielle samarbejder og knytter uddannelsen til civilsamfundet i bred forstand. Henvisninger til udviklingsinteresser i samfundet er derfor en nødvendig betingelse for at kunne bestemme læreruddannelsens TM.

Udgangspunkt for kvalitetsbedømmelse af læreruddannelsen er i øjeblikket baseret på institutionsakkrediteringens logik og fremgangsmåde. Vi har derfor ikke fundet, at institutionsakkrediteringstilgangen er relevant som bedømmelsesgrundlag for kommende læreruddannelses samlede sociale bidrag indskrevet som TM i læreruddannelsens formålsbestemmelser. Til gengæld har vi forsøgt at eksemplificere TM ud fra et *gensidighedsprincip*, der kort kan karakteriseres som, hvad der virker for hvem, hvordan og under hvilke betingelser. Eksemplificeringerne er naturligvis *konceptuelle* og foreløbige af karakter, da uddannelsen endnu ikke er igangsat. Kommende empiri vil derfor være grundlag for at finde eksisterende resonansmønstre, og derudfra kan man beskrive, hvordan læreruddannelse og omgivelser gensidigt påvirker hinanden.

## Referencer

- AI (Akkrediteringsinstitutionen), (2013). Vejledning om institutionsakkreditering 1. juli 2013.
- AI (Akkrediteringsinstitutionen) (2019). Vejledning til institutionsakkreditering 2.0.
- AKF (Anvendt KommunalForskning) (2012). Professionshøjskolernes udviklingsforpligtelse, videnbasering og videntcenterfunktion – Kortlægning og kvalitative studier. Rapport.
- Akkrediteringsrådet (2023). <https://akkrediteringsraadet.dk/database/>
- Beerkens M. (2015). Agencification Challenges in Higher Education Quality Assurance. I: Reale E., & Primeri E. (red.), *The Transformation of University Institutional and Organizational Boundaries*, s. 43-61. Higher Education Research in the 21st Century Series. SensePublishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-178-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-178-6_3)
- Bekendtgørelse for læreruddannelsen (BEK 29.3.2023) <https://www.retsinformation.dk/eli/ita/2023/374>
- Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2017). Nullifying quality: the marketisation of higher education. *Quality in Higher Education*, 23(1), 20-34. <https://doi.org/10.1080/13538322.2017.1294406>
- Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2019). Accreditation of higher education in Denmark and European Union: from system to substance? *Quality in Higher Education*, 26(1), 66-79. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1729310>
- Bendixen, C., & Jacobsen, J. C. (2022). Indflydelse og deltagelse gennem virkningsevalueringer – et supplement til Bologna-processens konstitutive virkninger for de videregående uddannelser. *CEPRA*, 28, 14-25.

- Brøgger, K., (2015). The faceless masters of higher education: governing through standards: the Bologna process and the new realities of higher education. Ph.d.-afhandling. DPU, Aarhus Universitet.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>
- ED (2018). *Rethinking Higher Education – Accreditation Reform*. (United States Department of Education).
- EC (European Commission) (1999). *European Spatial Development (ESDP)*.
- EC (European Commission) (2010). *EUROPE 2020 – A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth*. I COM (2019), 1–6.
- EC/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Publications Office of the European Union.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and “mode 2” to a triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29, 109–123.
- Folketinget (2013). L 137, s. 18. Lokaliseret d. 16. juni 2023 på: [https://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/l137/20121\\_l137\\_som\\_fremsat.htm](https://www.ft.dk/samling/20121/lovforslag/l137/20121_l137_som_fremsat.htm)
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the Framework Conditions for Assuring Academic Standards: Lessons Learned about Professional, Market, and Government Regulation of Academic Quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9548-x>
- Funnel, S. C., & Rogers P. L. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. John Wiley & Sons.
- Glaser, A., O’Shea, N., & Chasteney de Gery, C. (2014). *Measuring third mission activities of higher education institutes*. Constructing an evaluation framework. Paper presented at British Academy of Management Conference.
- Harvey, L., (2006). Understanding quality – Introducing Bologna objectives and tools. I: Purser, L. (red.), *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*. EUA and Raabe Academic Publishers. <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf>
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Editorial: Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>
- Harvey, L., Leiber, Th., & Stensaker, B. (2015). Impact evaluation of quality assurance in higher education: methodology and causal designs. *Quality in Higher Education*, 21(3), 288-311. <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1111007>
- Lawn, M., (2011). Standardizing the European Education Policy Space. *European Educational Research Journal*, 10(2), 259-272. <https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.2.259>
- Limborg, H. J., Bramming, P., Seim, R., Pedersen, F., Nielsen, K. T., & Hasle, P. (2012). Programteori, virkemidler og mekanismer: Baggrundsnotat til 2. workshop. Center for forskning i virkemidler og arbejdsmiljøindsatser, CAVI.
- Markman, G., Phillip, H. P., Balkin, D. B., & Gianiodis, P. (2005). Entrepreneurship and university-based technology transfer. *Journal of Business Venturing*, 20(2), 241–263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusvent.2003.12.003>
- OECD (2017). *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: (Analytical Framework and Country Practices Report)*, Enhancing Higher Education System Performance.
- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., & Simola H. (red.) (2011). *Fabrication Quality in Education – data and governance in Europe*. Routledge.



- Perkman, M., & Walsh, K. (2008). Engaging the scholar: Three forms of academic consulting and their impact on universities and industry. *Research Policy*, 37(10), 1884-1891. <https://dx.doi.org/10.1016/j.respol.2008.07.009>
- Pais, S. C., Dias, T. S., & Benício, D. (2022). Connecting Higher Education to the Labour Market: The Experience of Service Learning in a Portuguese University. *Educational Science*, 12(4), 259- 241. <https://doi.org/10.3390/educsci12040259>
- Peer, V., & Penker, M. (2016). Higher Education Institutions and Regional Development – A Meta-analysis. *International Regional Science Review*, 39(2), 228-253. <https://doi.org/10.1177/0160017614531145>
- Pinheiro, R., Karlsen, J., Kohoutek, J., & Young, M. R. (2017). Universities' Third Mission: Global Discourses and National Imperatives. *Higher Education Policy*, 30(4), 425–442. <https://doi.org/10.1057/s41307-017-0057-5>
- Ravn, R. (2020). Realistisk evaluering: Et supplement eller et alternativ til effektevaluering? *Metode & Forskningsdesign*, 3(3), 1-22. <https://doi.org/10.5278/ojs.mf.v3i3.6151>
- Rasmussen, J. (2022). *Viden om læreruddannelsen. Empirisk skole- og dagtilbudsforskning*. Aarhus Universitetsforlag, Nationalt Center for Skoleforskning.
- Salado-Rasmussen, J., & Bredgaard, T. (2016). Virkningssyntese – en alternativ tilgang til metaanalyse. *Økonomi & Politik*, 89(3), 68–82.
- Schwandt, T. A., (2012). Quality, Standards and Accountability. *Education Inquiry*, 3(2), 217–224.
- Stensaker, B., Harvey, L., Huisman, J., Langfeldt, L., & Westerheijden, D. F. (2010). The Impact of the European Standards and Guidelines in Agency Evaluations. *European Journal of Education*, 45(4), 577–587. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01450.x>
- UFM (Uddannelses- og Forskningsministeriet), (2023). Politisk aftale om ny læreruddannelse. <https://ufm.dk/uddannelse/videregaende-uddannelse/overblik-over-det-videregaende-uddannelsessystem/professionsbacheloruddannelser/laereruddannelsen/Reform-af-laereruddannelsen>
- Weenink, K., Arts, N., & Jacobs, S. (2022). We're stubborn enough to create our own world: how programme directors frame higher education quality in interdependence. *Quality in Higher Education*, 28(3), 360–379). <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.2008290>

## Noter

- 1 UCN havde ved dokumentgennemgangen ikke afsluttet anden institutionsakkreditering.
- 2 Menneskeproducerende [fra eng. *people-processing*] organisationer omfatter mennesker eller kunder, der fysisk skal være til stede under levering af ydelserne for at få de ønskede fordele. Ydelserne er håndgribelige, som fx bedre tænder hos tandlæger, ny frisur hos frisører eller eksamensbeviser efter endt uddannelse.

Carsten Bendixen,  
ph.d., senior konsulent  
[cbendixen@mail.dk](mailto:cbendixen@mail.dk)

Jens Christian Jacobsen  
tidl. lektor i pædagogik, KP  
og centerleder, KU  
[jcyj2049@gmail.dk](mailto:jcj2049@gmail.dk)