

Komparativt studie af de nordiske lærer-uddannelser

Bilag 4 - Norge

Komparativt studie af de nordiske lærer-uddannelser

Bilag 4 - Norge

2008

Vejledning til nordiske samarbejdspartnere - endelig udgave

Komparativt studie af de nordiske lærerud-
dannelser

© Danmarks Evalueringsinstitut

Citat med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævns
anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke
sættes komma foran ledsætninger.

Indhold

1	Indledning	6
2	Regulering af læreruddannelser - afgrænset til love og bekendtgørelse	8
2.1	Opsummering af afsnittet	8
2.2	Afgrænsning af den nationale analyse	9
2.3	Nationale styringstendenser	9
2.4	Styringsgrundlag	11
2.5	Læreruddannelsen/(erne)s organisering	12
2.5.1	Overordnet organisering	12
2.5.2	Institutionel placering	13
2.6	Godkendelse og andre kvalitetssikringsformer	14
2.7	Formelle kompetencekrav til undervisere på læreruddannelsen	14
2.8	Formelle kompetencekrav til dimittenderne i forskellige dele af skolesystemet	14
3	Studenterkarakteristik og rekruttering	16
3.1	Opsummering af afsnittet	16
3.2	Rekruttering og rekrutteringsmønstre 2003-2007	17
3.3	Adgangskrav	17
3.4	Lærerstuderendes baggrund	18
3.5	Gennemførelsestid, frafald og frafaldstidspunkt	19
4	Læreruddannelsernes struktur og vægtning af fag og faglige elementer	22
4.1	Opsummering af afsnittet	22
4.2	Læreruddannelsens overordnede formål	23
4.3	Læreruddannelsen/(erne)s indholdsmæssige struktur	23
4.4	Undervisningsfagenes (linjefag) omfang, placering og indhold	24
4.5	Fagdidaktikkens omfang, placering og indhold	25
4.6	De pædagogiske fags omfang, placering og indhold	26
4.7	Andre fællesfag	26
4.8	Praktikkens omfang, organisering og indhold	26
4.9	Kobling mellem teori og praksis	27
5	Beskæftigelsesforhold	29
5.1	Opsummering af afsnittet	29
5.2	Udbud og efterspørgsel af lærere	30
5.3	Beskæftigelses- og ansættelsesforhold	30
5.3.1	Lærernes ansættelsesforhold.	30
5.3.2	Fastholdelse i lærerprofession	31
5.4	Lønforhold	32
5.5	Læreruddannelsens status i samfundet	33
	Appendiks	
	Appendiks A: Oversigt over uddannelsessystemet	36

1 Indledning

Det centrale formål for det komparative studie af de nordiske læreruddannelser er at skabe grundlag for erfaringsudveksling og gensidig inspiration og læring de nordiske lande imellem. Omdrejningspunktet for studiets analyser har derfor været at belyse forskelle og ligheder ved en række forhold relateret til læreruddannelser landene imellem samt forskelle og ligheder i de måder, de nordiske lande har valgt at håndtere de udfordringer som læreruddannelser møder.

DPU og EVA har sammen med samarbejdspartnere i de øvrige fire nordiske lande gennemført et komparativt studie af de nordiske læreruddannelser der fokuserer på:

- 1 det regelværk (lovgivning mv.) der rammesætter uddannelserne
- 2 rekrutteringen til uddannelserne
- 3 opbygningen, organiseringen og indholdet af uddannelserne
- 4 uddannelsernes kapacitet til at forsyne uddannede lærere til alle dele af samfundet og alle fag

EVA og DPU har haft følgende deltagere tilknyttet projektet:

- Områdechef Tine Holm, de videregående uddannelser, EVA
- Specialkonsulent Signe Ploug Hansen, Metodeudvikling og metoderådgivning, EVA
- Evalueringskonsulent Grith Zickert, de videregående uddannelser, EVA
- Evalueringskonsulent Mark Noppen, de videregående uddannelser, EVA
- Evalueringsmedarbejder Dina Madsen, de videregående uddannelser, EVA
- Professor Jens Rasmussen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Adjunkt Hans Dorf, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Samarbejdspartnerne i de nordiske lande er:

- Dekan Anne Kristín Sigurðardóttir, University of Iceland, School of Education (Island)
- Docent Ragnhildur Bjarnadóttir, University of Iceland, School of Education (Island)
- Professor Sven-Erik Hansén, Åbo Akademi University (Finland)
- Professor Kaj Henrik Sjöholm, Åbo Akademi University (Finland)
- Professor Gjert Langfeldt, University of Agder (Norge)
- Førsteamanuensis Tobias Werler, University of Agder (Norge)
- Førsteamanuensis Ilmi Wilbergh, University of Agder (Norge)
- Dekan Björn Åstrand, Umeå University (Sverige)

Desuden har en referencegruppe nedsat af Nordisk Ministerråd bidraget med input.

Afgrænsning af læreruddannelser

Studiet omfatter uddannelserne til lærer på grundskoleniveau og videregående skoleniveau (gymnasieniveau/ungdomsuddannelse) (det vil sige første til tolvte klassetrin) i de fem nordiske lande (Island, Finland, Norge, Sverige og Danmark). Alternative uddannelsesveje som fx meritlæreruddannelser og netbaserede læreruddannelser er således ikke omfattet af studiet. De andre uddannelsesveje der eksisterer i hvert af de nordiske lande er dog angivet i afsnit 2.2

Nationale analyser som analysegrundlag

Den komparative analyse er et deskriptivt studie, der tager udgangspunkt i de nationale analyser udarbejdet af EVA/DPU (Danmark) og samarbejdspartnerne fra de fire øvrige nordiske lande. For at sikre ensartethed i de nationale analyser og dermed danne relevant grundlag for det komparative studie, udarbejdede EVA og DPU i studiets startfase en vejledning der specificerede kravene for de nationale analyser af læreruddannelsen/(erne). I vejledningen beskrev DPU og EVA hvilke elementer der skulle indgå i de nationale analyser. For hvert afsnit blev der desuden beskrevet hvilket datagrundlag der skulle ligge til grund for analysen og hvordan data skulle præsenteres og beskrives.

Det er centralt at være opmærksom på at de nationale analyser og dermed også de komparative analyser er et deskriptivt studie, der tager udgangspunkt i tilgængelige og eksisterende data. Af hensyn til pålideligheden af det komparative studie er der kun anvendt autoritative kilder. Det har været op til hvert enkelt land at vurdere de tilgængelige kilder og på basis heraf afgøre om det var muligt at anvende dem. Landene har også skulle anføre det i deres besvarelser såfremt der ikke foreligger data.

2 Regulering af læreruddannelser - afgrænset til love og bekendtgørelse

Denne del af studiet er orienteret mod rammesætningen af læreruddannelsesprogrammerne i de nordiske lande, det vil sige mod de enkelte landes styringsgrundlag. Udover spørgsmålet om graden af regulering, vil denne del af studiet omfatte institutionernes eksterne, dvs. nationale, kvalitetssikringssystemer samt læreruddannelsesprogrammernes organisering og institutionelle placering.

Analyserne og komparationerne på dette område vil basere sig på styringsdokumenter i form af love og bekendtgørelser i hvert af de nordiske lande.

2.1 Opsummering af afsnittet

Gjennom statelig inngrep og styring opplevde lærerutdanningen en stor oppskrivning. Fra seminarutdanning gikk man over til akademisk utdanning. Dette utfordrer ikke bare lærerutdannerne men også institusjonenes selvforståelse. Her viser det seg norsk lærerutdanning er i en paradoksal situasjon som heller ikke løses gjennom kommende reformtiltak. Den styres etter to prinsipper som er til dels i motstrid. På den ene siden bruker myndighetene politiske og administrative styringsmidler (NPM) for å påvirke profesjonen og profesjonsutdanningen. Samtidig brukes Allmennlærerutdanning og den praktisk-pedagogiske utdanningen for å styre skoleverket. En konsekvens av en slik situasjon er at det er ikke alltid avklart hvilket middel skal påvirke hva.

Fortiden følger styringen målstyringsprinsippenes rasjonal. Dette betyr at man kontrollerer fra sentral hold mål og resultat. Det er intensjonen å opprettholde intern autonomi til institusjonen. Kontrollmekanismene ble forsterket gjennom opprettelse av NOKUT. Gjennom nprm-rasjonalen ble også lederfunksjonen i lærerutdanningen styrket for å kunne reagere ras og tydelige på markedsforandringer. Her må en spør om mulig maktubalanse i det nåværende system.

Ellers viser det seg at norsk lærerutdanning framstår som tilpasset til store internasjonale trends og utviklinger (standardisering, harmonisering). Disse nye internasjonale premisser – som har blitt forpliktende gjennom avtaler – legger dermed føringer for variasjon av lærerutdanningen i Norge. Disse avtaler krever i det lange løp en nyinstitusjonalisering. Det viser seg at man ønsker nå sterkere og sterkere krever masterstudier for lærerutdanning. Disse må skapes nytt og krever samtidig dypt gående strukturelle forandringer. Men disse nye reformer utfordrer den gamle lærerhøgskolelogikk. Den skal tjene både globaliseringen og nasjonalstaten.

Her opplevde det norske konsensdemokratiet noe nytt. Introduksjonen av tilpassningsprosessen foregikk uten særlig offentlig debatt. Legale og juridiske midler som ble brukt tidligere ble satt til side. Dermed etterspørs den samfunnsmessige legitimitet av reformen. Det ser ut som at det blir problematisk for danning av profesjonell identitet siden dette er ikke mulig gjennom de nye styringsmekanismer. Akkreditering og evaluering vil også åpner over tid for nye aktører.

2.2 Afgrænsning af den nationale analyse

Lærerutdanningen består i Norge av ulike profesjonsutdanninger som skal kvalifisere for at lærere kan ivareta skolen på to nivåer: grunnskole og videregående skole. I utdanningen inngår seks mulige veier: førskolelærerutdanning, allmennlærerutdanning (inkl. samisk allmennlærerutdanning og allmennlærerutdanning for døve), faglærerutdanning, yrkesfaglærerutdanning, konsekutiv praktisk-pedagogisk utdanning og femårig integrert masterutdanning ved universitetene. Mest betydning for lærerutdanningen i Norge har allmennlærerutdanning (ALU) og den praktisk pedagogiske utdanningen (PPU).

Historisk sett er ALU den eldste og den største formen for lærerutdanning. Ut over det har den en sterk tilknytning til grunnskolen og er det eneste utdanningsforløp som fører til undervisningskompetanse på samtlige trinn fra 1. til 10. klasse. ALU-utdanning blir også i den offentlige debatten mest omtalt (f. eks. aftenposten, 06.12.2007, 13.01. 2008, 10.04.2008), noe som viser seg i en omfattende undersøkelse av NOKUT (2006) og allmennlærerne utgjør den største parten av alle lærere i Norge (59,3%). Allmennlærerutdanningen er også den utdanningen som har blitt mest diskutert i det offentlige rom de seneste årene (Blom 2003). Mens ALU dominerer på høgskoler finnes PPU for det meste på universitetsnivå. Den praktisk-pedagogiske utdanningen som består av et fagstudium og ett år praksis kvalifiserer for undervisning på grunnskolens ungdomstrinn (kl. 8-10) og for undervisning i videregående opplæring. Analysen vil derfor være begrenset til disse to retninger.

Tabel 1
Lærere i Norge etter skoleslag, tid

	2000	2001	2002	2003
Grunnskolar	66033	66653	66072	65376
Videregående skolar	26699	26637	26662	26618

Kilde: *ssb.no* (2008)

I analysen belyses ikke den 3-årige *faglærerutdanningen* som kvalifiserer for spesial/fagundervisning på ungdomstrinnet og på videregående skole. Dette gjelder også for *yrkeslærerutdanningen* som kvalifiserer etter et 3-årig studieforløp og mottatt fag- og svennebrev til den yrkesrelaterte undervisning på videregående skole. Ut over det inngår ikke lærerutdanning med mastergrad og førskolelærerutdanning i undersøkelsen. Siden 2003 tilbys ved flere steder *5-årig integrert lærerutdanning med mastergrad* som kvalifiserer etter en spesialisering særlig for den videregående opplæring og forskningsrelaterte aktiviteter. *Førskolelærerutdanningen* som for tiden blir tilbud som Bachelorstudiet kvalifiserer for arbeid i barnehagen. Dessuten betraktes ikke deltidsstudier og IKTbaserte utdanningstilbud. Både omfatter kun få studenter.

2.3 Nationale styringstendenser

Lærerutdanningen i Norge bygger på seminarutdanningen (Halvorsen 1999) og på universitetsutdanningen. Mens den første utdannet lærer for grunnskolenivå åpnet den andre utdanningsveien for den videregående skole (Haugaløkken, Hestbek, & Arntzen 2001). I det lange løp fører dette til tradisjonen av allmennlærerutdanning (ALU) og den praktisk-pedagogiske utdanningen (PPU). Sett i lys av historien finnes det et spenningsforhold mellom disse to utdanningsveier. På den ene siden handler seg om "å kunne undervise" eller – på den andre siden – om å "beherske et fag". Reformene i 1990-tallet forsøkte å gjøre opp med disse to tradisjoner. I 1994 begynte akademiseringen av allmennlærerutdanningen som inntil da foregikk på høgskoler.

I de senere år har lærerutdanningen i Norge blitt forandret tre ganger. Den siste reform av lærerutdanningen trådte i makt i 2003 få år etter reformen i 1992 og 1998. Reformen i 1992 utvidet lærerutdanningen fra tre til fire år og innførte mer obligatoriske fag enn før (KUF 1994). Vekten ble lagt på utdanning i norsk, matematikk og kristendom. Dette forskjøvet balansen mellom de pedagogiske og akademiske fag og resulterte i mindre pedagogikkutdanning. Reformen i 1998 er et resultat av læreplanreformen for grunnskole (1997) og videregående utdan-

ning i 1994. Både reformer førte til økt sentralisering, mindre institusjonell autonomi og færre valgtilbud for studenten.

Den siste reformen (2003) er et resultat av "kvalitetsreformen" i høyere utdanningen og tilpassning til internasjonale trender. Reformen introduserte "mangement by objectiv"-tenkningen i lærerutdanning (Karlsen 2002,2004) og reagerte gjennom organisatoriske tiltak på Bologna-deklarasjonen (Bologna-declaration. 1999). Nasjonale årsaker til reformtiltakene finnes i en evaluering av lærerutdanningen (Norgesnetttrådet, 2002) samt en avveining av mulige tiltak (St.meld. nr. 16 (2001-2002)). Evalueringen av NOKUT (2006) slår fast at det ikke finnes tilstrekkelig sammenheng mellom teori og praksis og ser årsaken til det i at den styrende rammeplan er for omfattende og styrende på detaljnivå. Utdanningen blir for fragmentert og studentene må klare å skaffe sammenheng og mening selv (Nokut 2006: 15). Noe som oppleves som risikabelt (16) og svekker kompetansen til de framtidige lærerne. Selv om undersøkelsens resultater ikke ga i et klart bilde dannet den legitimasjonen for en mer ideologisk og politisk begrunnet reform (se nærmer Karlsen 2004: 737).

Reformen (St.meld. nr. 16 Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant (2001–2002)) førte på det organisatoriske nivå til introduksjonen av modulariseringen av utdanningen. Hvert studieår resulterer nå i 60 ECTS. Over en fireårig utdanningsperiode samler studenten dermed 240 ECTS. Ut over det har utdanningsprogrammet blir mer innstrammet. De fireårige forløp inneholder to obligatoriske år med undervisning i norsk, matematikk og pedagogikk (30 ECTS/ fag). Ut over det inneholder disse to år en modul "grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring" (10 ECTS) og 20 ECTS for "Kristendoms -, religions- og livssynskunnskap". Ut over det kan studenten velge sine fordypningsfag (2 år). Reformen resulterte i integrasjonen av fagutdanning og didaktikk, i en sterkere akademisering gjennom fokus på fagutdanning, i en spesialisering av studentens utdanningsforløp (fag, aldersgruppe, lærerfunksjon) og en fordypning av fagdidaktikk og metodeutdanning.

På grunn av den nye rammeplanen for lærerutdanning (2003) ble en "solid faglig kompetanse" (s. 5) krevet. Dermed ble betydningen av den enkelte lærer framhevet. Dette resulterte i et vedtak fra kunnskapsdepartementet om introduksjon av nye adgangskriterier for allmennlærerutdanning. Fra 2004 (høst) må alle søkere ha en skolekarakter på minst 3,0 i norsk og matematikk samt 35 skolepoeng fra videregående skole. Selv om man kunne forvente at den nye rød-grønne regjeringen ville ha forandret på det så gjelder dette fortsatt.

Både Innst. St. nr. 268 (2001-2002) og St.meld. nr. 30 (2003-2004) påpeket at norsk allmennlærerutdanning ennå ikke tilsvarer de politisk definerte behov som finnes – særlig i lys av internasjonale prestasjonstests hvor de norske elevene ikke scorer så høyt som andre land. Dette skapte legitimitet for en argumentasjon for reformen av lærerutdanningen. Logikken har vært at hvis prestasjonene er fordårlig er læreren ansvarlig for dette og dermed lærerutdanningen. Dermed kunne man vise at det finnes ingen sammenheng mellom PISAs kompetansemål og de gitte beskrivelser for kompetansemål til rammeplanen for ALU. Dermed skapte den offentlige debatt om elevprestasjoner i lys av lærerens oppdrag forutsetninger for en omfattende evaluering av norsk allmennlærerutdanning.

NOKUT evaluerte allmennlærerutdanningen mellom 2004 og 2006. Ekspertgruppen slo fast at ALU-utdanningen er av varierende kvalitet og at den viser lite sammenheng (NOKUT 2006). Dette går på bekostning av utdanningskvaliteten. Ut over det har søkertall til allmennlærerstudiet sunket med 18,5 prosent mellom 2006 og 2008.

For tiden diskuteres om ikke problemløsningen ligger i en 5-årig lærerutdanning som bygger på BA/MA-logikken og fører allmennlærerstudentene til mastergradsnivå. Det diskuteres også om den skulle være differensiert mot barnetrinnet (KI. 1 – 7) og ungdomstrinnet (KI 5 – 10). Videre er det vedtatt om utdanning for ungdomstrinnet skal omfatte 3 undervisningsfag med 60 ECTS. Reformtiltakk som kommer vil reagere – uavhengig av den endelig valgte løsningen – på spenningen mellom profesjonsrettet og akademisk utdanning. Som tidligere reformer må den finne balansen mellom utdanning i fag, didaktikk, pedagogikk og praksis. Ut over det må det forbedres samspill mellom de forskjellige aktører og arenaer.

2.4 Styringsgrundlag

Styringen av den høyere utdanningen er i Norge er i stor grad desentralisert. Staten har delegert myndighet på de fleste områder til utdanningsinstitusjonene (Larsen & Norgård 2002). Dette betyr for lærerutdanningene at den pga. overgang til målstyring og nedbygging av statlige reguleringer fått økt institusjonelt ansvar og handlingsrom. Den har blitt formet som annen høyere utdanning. Den lokale friheten tilbyr muligheten for forskjell institusjonene imellom.

Styring av lærerutdanningene skjer gjennom nasjonale lover, forskrifter, rammeplaner, evalueringer, akkreditering og dimensjonering (St. meld. 16, 2001: 67). De gjeldende regler blir fastsatt av kunnskapsdepartementet. For tiden er lærerutdanningen styrt av Lov om universiteter og høyskoler (2005), Rammeplan for lærerutdanning (2003), Rammeplan for PPU (2003), Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning (2005) og Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler (2005). Ut over dette fikk NOKUT en regulerende oppsynsfunksjon.

Gjennom *Lov om universiteter og høyskoler* (2005) fikk de høyere utdanningsinstitusjonene i Norge en relativt høy grad av autonomi (§ 1-5) OG det er styrets ansvar at hele virksomheten drives slik loven forutsetter. Dette gjelder også for lærerutdanningen. Dermed har staten selv redusert sin styringsmakt av lærerutdanningens innhold og organisering. Styringen skjer derimot indirekte gjennom styring av de økonomiske betingelser og krav om utdanningen. En slik konstruksjon beror på antagelsen av at alt skjer innenfor institusjonene enten gjennom styret eller på fullmakt fra styret. Dermed er ansvaret gitt til styret og dens ideer og realiseringsstrategier er avgjørende.

Den valgte organisasjonsformen og innholdet er i høy grad opp til den enkelte institusjonen. *Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning og PPU* definerer rammeverket for utdanningen (§1). Planene legger kun fordelingen av ECTS for enkelte fag fast. Dette betyr at det opptrer stor variasjon av organiseringen og innholdet mellom institusjonene. Disse vil finne egne løsninger for utdanningselementenes (fag, pedagogikk, RLE¹, praksis etc.) plassering i studieforløpet. Dermed ønsker en å skape sammenheng mellom didaktikken, forskningstilknypningen og undervisnings- og vurderingsformer. Det overlates effektiv utnyttelse av ressurser og sikring av sammenheng til lokalt ansvar. Ut over det er de lokale institusjoner ansvarlige for utvikling av en fagplan som regulerer utdanningens valgbare del, de skal sikre en form av praksisopplæring og de skal selv utvikle eksamensbestemmelser. Både rammeplaner (ALU, PPU) inneholder emnemål og kompetansebeskrivelser.

Selv om den inneholder færre målbeskrivelser enn planen fra 1998, gir den fortsatt tydelige målbeskrivelser og spesifiseringer av undervisningsinnhold. Dessuten beskriver planen prinsipper for arbeids- og vurderingsformer. Både ALU- og PPU-plan legger fast at fagstudiet, praksisfeltet og forskning er læringsarena.

Et videre styringsmiddel er *NOKUT* (Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen). Institusjonen skal ifølge lov om universiteter og høyskoler (§2-1) "være et faglig uavhengig statlig organ som gjennom akkreditering og evaluering skal kontrollere kvaliteten ved norske institusjoner som tilbyr høyere utdanning". Dette betyr at NOKUT akkrediterer utdanningsinstitusjoner og godkjenner utdanningsforløp. Dette skjer i praksis med henhold til et eget regelverk som NOKUT har utviklet. En slik forskyving av styringsmakten fra staten til institusjonen og et statlig uavhengig organ betyr at institusjonene må forholde seg til dette hvis de ikke vil miste akkreditering eller godkjenning.

Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler (2005) definerer nærmere de nødvendige opptakskriterier for å kunne ta en lærerutdanning (§ 4-1). Dermed og gjennom kunnskapsdepartementets reguleringer om *samordna opptak* (SO) – som vurderer individuelt tildeling av studieplasser – har institusjonene ingen mulighet for å kunne velge ut framtidige studenter.

¹ Siden August 2008 erstatter RLE faget "kristendoms-, religions- og livssynskunnskap (KRL)".

2.5 Læreruddannelsen/(erne)s organisering

2.5.1 Overordnet organisering

Lærerutdanningsorganiseringen er styrt gjennom rammeplanen for allmennlærerutdanning og den praktisk-pedagogiske utdanningen. Mens den første danner et mer helhetlig modell som bygger på en 2 pluss 2-årig utdanning (240 ECTS) er den andre et tilleggsstudium som varer ett år (60 ECTS) til et minst treårig fagstudiet (180 ECTS) og til dels kreves det også en god del praksiserfaring. Allmennlærerutdanningen bygger på en obligatorisk (2 år) og en valgbar utdanningsdel (2 år) med hver 120 ECTS. Institusjonene selv kan velge hvordan de ønsker å fordele modulene gjennom hele studieforløpet. PPU-utdanningen er konsekutiv i sin ytre organisatoriske form. Institusjonen kan selv definere hvordan moduler til pedagogikk (30 ECTS) og fag/yrkesdidaktikk er fordelt.

Siden rammeplanene er vidt formulert må institusjonene tolke planen og finne egne løsninger. Dette har ikke minst ført til forskjellige administrative former. Lærerutdanningene er organisert på tre forskjellige prinsipper: *enhetsmodellen*, som *asymmetrisk matrisemodell* eller *matrisemodell* (NOKUT 2006, Kyvik 1999).

Institusjoner som bruker *enhetsmodellen* bygger på en egen avdeling for lærerutdanning hvor den har ansvaret for utdanningsprogrammet mens ledelsen retter seg kun på organisasjon av tilbudet. Brukes det en *asymmetrisk matrisemodell* er "hoveddelen av allmennlærerutdanningen er samlet i en egen lærerutdanningsavdeling, mens noen fag er plassert i andre avdelinger sammen med fag fra andre enheter" (NOKUt 2006: 66). Dermed er det en avdeling som skal styre lærerutdanningen og ta vare på sammenheng. Modellen er asymmetrisk siden fagansvaret ligger innenfor en fagenhet som også må ta vare på profesjonsinnretningen. En del av fagansvaret kan også ligge andre steder. Når det brukes en *matrisemodell* er lærerutdanningen spredt på et antall avdelinger. Koordineringsansvaret for den ligger ved en ledelse som innebærer at organisatorisk separate deler må integreres over fakultetsgrensene.

Læreruddannelsens struktur og varighet ift. Bologna

Tabel 2
Læreruddannelsen/(erne)s struktur og varighet ift. Bologna (sæt kryds og angiv varighet i ECTS)

Institution/niveau	First + second cycle-struktur	Anden struktur (angiv hvad)
Grunnskoleniveau (kl. 1-10)		kun first cycle (240 ECTS)
PPU-utdanning: grunnskole (kl. 5-12), videregående skole (kl. VG1-VG3)		first cycle (BA, 180 ECTS) + ped. påbygging (60 ECTS) eller som fag/yrkesstudiet (240 ECTS); 5årig integrert master (240 ECTS)

I Norge har man ikke ennå begynt å realisere fullstendig Bachelor- eller Masterstudier i lærerutdanningen – selv om det er ønskelig (St.meld. nr. 16, 2001: 31). Delvis finnes det 5-årige masterstudier som tilbyr en – hovedsakelig fagdidaktisk spesialisering – kvalifikasjon som gjør det mulig å jobbe på en videregående skole. Det finnes ingen forordninger som krever at jobbsøkere må kunne framvise et BA/MA-sertifikat for å kunne jobbe i grunn- eller videregående opplæring. Bolognaprosessen er realisert i lys av modularisering av studieforløpet, bruk av beskrivelser for læreringsutbytte (learning outcomes) og fordeling av ECTS-poeng. Kvalitetsreformen har dermed ikke ført til forlengelsen av utdanningsforløpet i lærerutdanning (St.meld. nr. 7, 2007).

Det er mulig at studentene kan få tildelt en Bachelorgrad etter tre år. Lærerkvalifikasjonen før de først etter fire år. Siden yrkes- og faglærerutdanning tradisjonelt varer 3 år er den derimot organisert som Bachelorstudiet (3 år, 240 ECTS).

Implementeringen av Bachelor/Mastergraden byr på tre problemer. Vil man korte utdanningsperioden for allmennlærerstudentene oppfattes dette som en nedgradering av profesjonen knyttet opp mot tap av inntekter. Her betraktes det som problematisk å rekruttere nok interesserte studenter i et ellers anstrengt marked. Den andre løsningen er knyttet opp mot en 5-årig master i pedagogikk. Her opptrer rekrutteringsproblemer siden lærerutdanningen konkurrerer med ingeniøruddanning og lignende fagutdanninger. Også her er tilbyr det private næringsliv bedre inntekstmuligheter. En mastergrad for lærer kan oppfattes som en oppgradering og styrking av profesjonsidentiteten.

Et tredje problem er knyttet til det andre. Ønsker man å tilby en mastergrad kreves av NOKUT et visst antall personer med førstekompetanse (dr/phd.grad) i undervisningsstaben siden utdanningen skal være tilknyttet til forskningen. For tiden opplever de fleste høyere utdanningsinstitusjoner i Norge et generasjonsskifte som betyr at de mangler personell med den etterpurte kompetansen. Dette og en rekke politiske/ideologiske spørsmål som er knyttet til lærerutdanningsselforståelse gjør introduksjonen av en lærerutdanning som realiserer Bologna-prosessen vanskelig.

2.5.2 Institutionel plassering

I Norge tilbyr tre institusjoner lærerutdanning: Høgskoler, vitenskapelige høgskoler og universiteter. En høgskole er en forskningsinstitusjon og lærested for høyere utdanning, som normalt ikke har doktorgradsutdanning. En vitenskapelig høgskole er en forskningsinstitusjon og lærested for høyere utdanning, som har doktorgradsutdanning. Et universitet er minimum en vitenskapelig høyskole som kan tilbyr høyeregradsutdanning (MA), samt 5- til 6-årige programmer (f.eks. teologi, juss) og minimum tre godkjente doktorgradsprogrammer. Høgskoler må søke NOKUT om godkjenning av utdanningstilbud på master- og doktorgradsnivå.

Fullmakt til å opprette nye studietilbud	Universitet	Vitenskapelig høyskole	Høgskole
ALU, PPU, BA (lavgradsstudier)			
Mastergradsstudium			*****
Doktorgradsstudium			*****

Kilde: (http://nokut.no/sw21879.asp#516_16338); avkryssete felt markerer at disse studietilbudene må søkes godkjent gjennom NOKUT

Det kan tilbys moduler tvers av de forskjellige institusjonene. Godkjente institusjoner må finne selv regler for godkjenning av egne tilbud. De må ikke søke om godkjenning av enkelte studietilbud.

I Norge er almenlæreruddannelsen fireårig. Den er oppbygget i to uddannelsesdele af hver to år. Indholdet i første del er obligatorisk, mens det i anden del er valgfrit. Institutionerne kan selv bestemme fordelingen af moduler i uddannelsesforløbet. Den studerende kan opnå bachelorgrad efter tre år, men opnår først lærerkvalifikation efter fire år. Uddannelsen udbydes ved højskoler, videnskabelige højskoler og universiteter, og der kan tilbydes moduler på tværs af de forskellige institutioner.

Høgskoler tilbyr tradisjonell lærerutdanning som støtter seg på seminarutdanningsmodeller. Ut over det tilbyr de ikke undervisning i mange fag (bortsett fra pedagogikk). Typisk nok undervises i 6 til 8 forskjellige fag. Dette begrenser studentenes valgmuligheter. Utdanning ved en høyskole knytter sin selforståelse opp mot et tydelig dannelses- og personlig modningsformål. Universitetene derimot knytter sin undervisning sterke opp mot forskning og involverer studentene i den. Ved universitetet tilbys utdanning – og fordypningsmuligheter – i mange forskjellige fag. Universitetenes selforståelse ligger i fagutdanningen. Størrelsen på klassene er forskjellig på høgskoler og universiteter.

2.6 Godkendelse og andre kvalitetssikringsformer

Akkreditering av en institusjon eller godkjenning av studieprogram er typiske oppgaver for NOKUT utover tre års lengde. Institusjonen som er akkreditert gjennom NOKUT som Universitet, vitenskapelig høgskole eller høgskole, kan selv rette opp eller legge ned tilbud i lærerutdanning. I NOKUTs akkreditering av institusjonen inngår at vedkommende institusjon må ha tatt i bruk et institusjonelt basert kvalitetssikringssystem (som godkjennes av NOKUT). Siden lærerutdanningene (ALU / PPU) i Norge beskrives som lavgradsstudier finnes det behov for nasjonal akkreditering eller godkjenning av et studietilbud. Dette må institusjonen sørge for selv.

Videre sikres utdanningskvaliteten gjennom bruk av modularisering og læringsutbyttebeskrivelser. Mest mulig objektivitet for eksamensvurdering oppnås gjennom bruk av sensorer. Såkalte "interne eksterne" og eksterne sensorer som ikke underviser på et emne fordeler karakter i samarbeid med faglæreren. Ut over det er det mulig å ta Databasen for statistikk om høyere utdanning (DBH) i bruk for å sammenligne karakterdata fra institusjonen med det nasjonale gjennomsnitt. Videre ble det gjennomført en ekstern evaluering av allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006). Den konkluderer med at dagens kvalitetssikringssystemer ennå ikke er tilstrekkelige (NOKUT 2006: 76).

Evaluering av praktisk-pedagogisk utdanning ved fem norske institusjoner ble foretatt av Norgesnettrådet (2002).

2.7 Formelle kompetencekrav til undervisere på læreruddannelsen

Ved de høyere utdanningsinstitusjonene skal der – regulert gjennom krav fra NOKUT (NOKUT 2006b, §2-1) bli ansatt minst 20% med førstestillingskompetanse (phd.) for BA, ALU, PPU. Ellers må de ansatte ha en akademisk utdanning på et høyere nivå (hovedfag, master, phd.). Høyere utdanningstilbud – mastergradsnivå – bygger på ansatte med mastergrad. Ellers må vedkommende institusjon selv bestemme krav til ansettelsen.

Tabel 3
Krav til undervisere på læreruddannelser

	Norge
Uddannelsesnivea for at kunne undervise	Allmennlærerutdanning (ALU) / Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) Det blir ansatt høyskolelærer, høyskolelektor, førstelektorer/ universitetslektor og førsteamanuenser for å undervise på ALU. Vedkommende personer må ha en akademisk utdanning på et høyere nivå, dvs. må kunne dokumentere et min. 4årig utdanningsforløp, en fullført hovedfagsutdanning, ha en mastergrad eller phd. Siden det inngår praksis i lærerutdanningen bestemmer Nokut (NOKUT 2006b, §2-1,4) at de som skal undervise har erfaring fra praksisfeltet. Hva som gjelder som praksiserfaring bestemmer institusjonen.
Praksiskrav til at kunne undervise - angiv om der er forældelsesfrist på praksiskravet (hvis ja, angiv ligeledes antal år)	Dokumentert relevant praktisk-pedagogisk kompetanse på grunnlag av utdanning eller undervisning og veiledning. Men som regel kan gjelde at praksisveiledningen skjer gjennom kolleger med (min 3 år) praksiserfaring. Det finnes ingen offisielle foreldelsesfrister.

2.8 Formelle kompetencekrav til dimittenderne i forskjellige dele af skolesystemet

Tabel 4
Kompetencekrav til dimittenderne med henblik på undervisning på:

Grundskoleniveau (kl.trin 1-10)	fullført allmennlærer utdanning for å kunne undervise
---------------------------------	---

på alle trinn (det kreves 60 ECTS i norsk, matematik og engelsk for å undervise på ungdomstrinnet (7-10); PPU eller faglærerutdanning for å kunne undervise på ungdomstrinnet (kl. 5-10); relevant pedagogisk praksis; i realiteten blir ofte slik at kommunen skape regler som gjør det mulig at også assistenter kan undervise

Alment gymnasialt niveau (VG1, VG2, VG3)

PPU, faglærerutdanning, yrkeslærerutdanning.

Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)

3 Studenterkarakteristikk og rekruttering

Denne del af studiet er orientert mod hvem og hvor mange der søker læreruddannelserne. Der er altså fokus på læreruddannelsesprogrammernes generelle attraktivitet og karakteristika for de studenter, der optages. Udover spørsmålet om rekruttering og lærerstudentenes socioøkonomiske baggrund, vil studiet omfatte beskrivelser af adgangskrav, frafald, gjennomførelsestid mv.

Analyserne og komparationerne på dette område vil basere sig på tilgjengelige kvantitative data i hvert af de nordiske lande, det vil sige tal fra nationale statistikagenter, tal fra koordinerte tilmeldinger, ressourceregnskaber el. lign.

3.1 Oppsummering af afsnittet

Lærerutdanningen er i Norge rammet av en kraftig nedgang av søkere til allmennlærerutdanningen. Det viser seg også geografiske problemer. Studentene søker seg primært til de store byer (Oslo, Stavanger, Bergen, Trondheim) mens enkelte institusjoner opplever mye nedgang i søker tall. Gjennom de to siste år har det vært en nedgang i søkningen til ALU på 18,5%. Samtidig opplever faglærer- og førskolelærerutdanning økning i søker tall. Økningen i faglærerutdanningen er på 43% (2008) sammenlignet med 2007. Søkningen til førskolelærerutdanning har økt med 7% i samme perioden. Disse tall indikerer at allmennlærerutdanning har mistet mye av sin tidligere attraktivitet til fordel for tydelig fagsentrerte utdanningstilbud. Dette forårsaker en del rekrutteringsproblemer i skolen. I løpet av de kommende år er det behov for minst 8000 nye lærere per år. I motsetning til det uteksamineres det bare 3000 lærere.

For tiden finnes det ingen erkjennelser om hvor det er færre søkere til allmennlærerutdanning. En mulig forklaring ser mange i introduksjonen av karakterkrav i 2005. Andre argumenter retter seg mot uvisshet om ALU skal være 4-årig eller 5-årig. En mulig forklarer for at studentene velger bort ALU kan være at studentene som ønsker å gå inn i utdanningsfeltet og ønsker sikkerhet for sin yrkeskarriere velger heller tydelig fokuserte utdanningsforløp med en klart struktur. At studentene velger i mindre grad lærerutdanning er også avhengig av negativ medieomtale gjennom de siste år. Profesjonen blir presentert som et yrke med "loser image".

For å kunne forstå bakgrunnen til lærerstudenter bedre må en foreta flere og detaljerte undersøkelser. Data som fortiden foreligger tillater ingen bærekraftig utsagn om og i hvor stor grad utdanningen, frafall eller rekrutteringen er påvirket av studentenes bakgrunn. Det er også veldig lite aktuell data om frafall tilgjengelig. Mer data kunne muligens vise mønstre for frafall og dermed vise til åpninger for tiltak

Fortsatt diskuteres om ikke antallet av utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning for grunnskolen er for høyt (21, 2 av dem er universitet). Dette diskuteres særlig i lys av kravene for en femårig lærerutdanning. Noen fagmiljø anses for å være for svake for å kunne tilby dette. Løsningen kunne være en spesialisering av utdanningstilbud – som samtidig ville også reagere på etterspørsel etter tydelig konstruerte utdanningstilbud. (Ramberg, Per, adressavisen 3.9.2007)

Data er hentet inn fra tre kilder: Statistisk sentralbyrå (ssb.no), Samordna opptak og data fra Database for høyere utdanning (DBH). Felles for alle databaser er at de ikke er velegnet for å kunne rapportere fullstendig kvantitative data. Dette er noe NOKUT har vært oppmerksom på

og selv samlet inn data fra institusjonene via utarbeidete maler. Men likevel finnes et tydelig bilde i tallmaterialet.

3.2 Rekruttering og rekrutteringsmønstre 2003-2007

Tabel 5
Rekruttering og rekrutteringsmønstre 2003-2007

Niveau	År	Antal an- søgere	Antal ansøge- re til lærerud- dannelsen ud af samlet an- søgertal til alle videregå- ende uddan- nelser (i pro- cent)	Antal an- søgere med 1. prioritet	Antal op- tagne	Antal op- tagne på kvote 2	Antal plad- ser	Antal ledi- ge pladser	Antal nystar- tede (re- elle til- gang)
Grundsko- leniveau (kl.trin 1-10)	2003	10276	68800	3887	3032		2896		2769
	2004	10404	68519	3934	3048		2883		2877
	2005	9517	70749	3453	2265		*		*
	2006	9716	70453	3659	2308		2770		*
	2007	8736	72012	3063	2013		2914		*
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10- 12)	2003								
	2004								
	2005								
	2006	2220		604			448		
	2007	2565		725			536		
Erhvervs- fagligt ni- veau (kl.trin 10-12)	2003								
	2004								
	2005								
	2006								
	2007								

Kilde: DBH

*) = ingen tall tilgjengelig

3.3 Adgangskrav

Det generelle grunnlaget for opptak som student ved en norsk institusjon for høyere utdanning er fullført og bestått norsk (eller tilsvarende) videregående opplæring (generell studiekompetanse). Departementet kan fastsette spesielle regler og krav. Institusjonene kan selv bestemme om de gir opptak til studenter som er eldre enn 25 år på grunnlag av realkompetanse. Dersom studiet har spesielle opptakskrav, må disse også oppfylles. Realkompetanse forstås som kunnskaper, erfaringer og evner ervervet gjennom yrkesaktivitet eller tilsvarende praksis eller gjennom annen utdanning og organisasjonserfaring.

Opptakskrav for ALU (i tillegg til generell studiekompetanse)

Søkeren må kunne dokumentere minimum 35 skolepoeng og et gjennomsnitt på minimum karakteren 3,0 i norsk (14 uketimer) og 3,0 i matematikk (5 uketimer).

Opptakskrav for PPU (i tillegg til generell studiekompetanse)

Søkeren må kunne dokumentere 3 år med minimum 60 studiepoeng i et sentralt skolefag. Minst ett av fagene må kvalifisere for undervisning i allmenne fag i grunnskole eller videregående skole, og institusjonen må ha et tilbud om fagdidaktikk i faget. Alternativt kan vedkommende også dokumentere en treårig profesjonsrettet universitets- eller høyskoleutdanning og minimum 2-års yrkespraksis eller et fag/svennebrev eller 3-årig yrkesutdanning på videregående nivå, generell studiekompetanse, yrkesteoretisk utdanning og minimum 2-års yrkespraksis.

Ut over det har departementet fastsatt spesielle opptakskrav for lærerutdanningen. Søkeren må ved opptak legge fram politiattest og eventuelt bekrefte tuberkuloseundersøkelse. Det er også innført skikkethetsvurdering. Her vurderes skikketheten og egnetheten av søkeren for å kunne jobbe som lærer. Dessuten vurderes om søkeren utgjør en mulig fysisk/psykisk fare for elevene.

Studieplassene blir fordelt gjennom nasjonal samordning av opptak som rangerer og fordeler (hvis nødvendig) studentene på institusjonene.

Det diskuteres for tiden om en ønsker å beholde spesielle opptakskrav til allmennlærerutdanningen i form av minimumskaracter i norsk og matematikk, men vil også vurdere om intervju skal inngå som ett av de spesielle opptakskravene til lærerutdanning. Departementet anbefaler forsøk med nye regler fra høsten 2008.

For tiden betraktes svak inntakskvalitet av studenter til allmennlærerutdanning (og dels PPU) som et viktig problem. Allerede i 1988 mente 55% av lærerne at begynnerstudentens studiekompetanse var synkende (Manger 1988). Bildet hadde forandret seg 10 år senere. Raaheim & Radford (1998) fant at tre av de ti vitenskapelige fast ansatte vurderte generell studiekompetanse for lavt for universitetsstudier. De konkluderte med at når karaktergrunnlaget fra den videregående skole er godt kvalifiserer dette for høyere utdanning. Dette gjenspeiler seg i de nye opptakskravene fra 2005 både et poengkrav og et karakterkrav i sentrale fag (3,5 (norsk 3, matematikk 3)). "Kombinasjonen innebærer at det er et relativt betydelig antall at de som inntil 2004 ble tatt opp til allmennlærerutdanning som ikke fyller de nye opptakskravene" (NOKUT 2006: 27) En regjeringsrapport viser at i de seneste årene har 22 prosent av allmennlærestudentene hatt lavere inntakskaracterer enn dette tallet (St.meld.nr. 30 (2003-2004)).

3.4 Lærerstuderendes baggrund

Tabel 6
Den kønsmæssige fordeling på læreruddannelserne (procent)

Niveau	År	Kvinder	Mænd
Grundskoleniveau (kl.trin 1-10)	2002	71,6	28,4
	2004		
	2005	75,8	24,2
	2006	66,5	33,5
	2007	71,2	28,8
Videregående skole (kl.trin 10-12)	2002	64,5	35,5
	2004		
	2005		
	2006	59,2	40,8
	2007	60,0	40
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	2003		
	2004		
	2005		
	2006		
	2007		

Kilde: NIFUSTEP 09/2006

For lavere grad viser tabellen et stort kvinneflertall og det finnes ingen betydelig endring i mønsteret.

Tabel 7
Fordelingen i forhold til etnicitet på læreruddannelserne (procent)

Niveau	År	National etnisk baggrund	Anden etnisk baggrund end den nationale*)
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	2003		4,5
	2004		
	2005		
	2006		
	2007		
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	2003		
	2004		
	2005		
	2006		
	2007		
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	2003		
	2004		
	2005		
	2006		
	2007		

Kilde: NIFUSTEP 04/2006

*) etnisitet: kandidaten eller kandidatens mor eller far var født i utlandet

Når dette sammenlignes med tall for etnisk bakgrunn må en slå fast at den er betydelig lavere enn ved andre utdanninger (7,5 – 8,6%). Det finnes ingen argumenter for en vesentlig forandring av det etniske grunnlag for allmennlærerstudenter mellom 2004 og 2007.

Tabel 8
De studerendes gjennomsnittsalder

Niveau	År	Gjennomsnittsalder
Grundskoleniveau (kl.trin 1-10)	1985	28,4
	2001	
	2005	28,1
	2006	28,0
	2007	27,9
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	2003	
	2004	
	2005	
	2006	
	2007	
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	2003	
	2004	
	2005	
	2006	
	2007	

Kilde: NIFUSTEP 09/2006 (dvs. tall for utdanningsåret 06/07 ligger fast, studiestart i august)
Legg merke til at jeg var nødt å forandre tabellenes årstall.

Kommentar:

Når det gjelder allmennlærerutdanning viser tabellen ingen betydelig forandringer mellom 1985 og 2007. Gjennomsnittsalderen ligger på omtrent samme nivå over hele perioden.

3.5 Gennemførelsestid, frafald og frafaldstidspunkt

For å kunne svare omfattende i perspektivet 2003 – 2007 trenger en kontakt med de enkelte lærestedene, Samordna opptak og SSB for å få tilgang til data. For tiden finnes det kun to kull som ble undersøkt og hvor data er tilgjengelig: kullet som begynte 1999 og kullet fra 2003.

Særlig det siste kullet er relevant siden tiltakk i kjølvannet av "Kvalitetsreformen" ble satt i verk. Et av reformenes siktemål har vært å redusere frafall i utdanningen.

Tabel 9
Gjennomførelsestid

Niveau	År	Fuldførelsesprocent ²	Gjennomsnittlig gjennomførelsestid	Antal studerende som gjennomfører på normert tid (4år)
Grundskoleniveau	2003			
	2004	45,0		819 av 1 807
	2005	44,2		841 av 1 904
	2006	46,0		839 av 1 825
	2007			
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	2003			
	2004			
	2005			
	2006			
	2007			
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	2003			
	2004			
	2005			
	2006			
	2007			

Kilde: Nasjonal utdanningsdatabase (NUDB) i SSB; fullføring i normert tid (4 år)

Tabel 10
Frafald

Niveau	År	Frafald i prosent	Gjennomsnittlig frafaldstid
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	2003		
	2004	35	Etter det 4. studieår (5 år)
	2005	40	
	2006		
	2007		
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	2003		
	2004	10	Etter det tredje studieår
	2005	14	
	2006		
	2007		
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	2003		
	2004		
	2005		
	2006		
	2007		

Kilde: ssb.no; fullføring i normert tid

For tiden foreligger ingen aktuell data om frafall mellom 2006 og 2007 bortsett fra NOKUT's evalueringsrapport. Ut over det finnes det en NIFUSTEP-undersøkelse som påpeker at det finnes stor usikkerhet når det gjelder rapportering av studentdata til SSB (Næss & Vibe 2006: 5). NOKUT nevner også at institusjonen innrømmer mangelfull registrering (NOKUT 2006: 39)

Tross alt viser det seg at frafallet er omfattende for allmennlærerstudenter på normert tid (4 år). Men det ser ut som om inntakskrav virker. Gjennomføringen sank fra 65% (2004) til 60%

² Fuldførelsesprocenten er andelen av studerende, som er påbegyndt en uddannelse et givent tællingsår, der ender med at fuldføre uddannelsen

(2005). Kun 40% av studentene fullført sitt studium i normert tid, ytterligere 22% fullfører etter 5 år. Tidligere var denne andelen nede på 13%. PPU-studentene viser et ennå høyere frafallstall etter normert studietid: 86%. De aller fleste fullfører først etter 8 år. Det viser seg også at gjennomføringsgraden (2004) blant kvinner (50,9%) er signifikant høyere enn den blant menn (42,5%). Det viser seg også at yngre studenter (18-20) ikke faller så raskt fra (kun 8,1% frafall) enn studenter i gruppen mellom 21 og 29. Deretter stiger gjennomføringsgraden (over 30 år, 14,1%) (Næss & Vibe 2006: 31). Høyest fullføringsandel blant studenter viser de med akademikerforeldre. Har foreldrene kun en grunnskolebakgrunn er frafallet 15,5%. Sjansen for å klare studium er høyere når foreldrene har en akademisk utdanning. Fra disse fall 8,6% fra. Skifter studentene lærerstedet begrunner dette også frafall (ca. 6%). Ofte går dette hånd i hånd med skifte av studieretning (Næss & Vibe 2006: 25).

Med henvisning til rapporten om allmennlærerens frafall, kan en konkludere med at studenter faller fra i oppstartsfasen av studiet. Hvert femte student forsvant i løpet av det første studieåret. Litt over halvparten av disse begynte med andre studier, resten sluttet i academia. Ellers viser dataene at studentene fulgte med i studieløpet inntil avslutningsfasen. Men det viser seg at kun 56% av de som fulgte med avsluttet etter normert studietid. Dette viser at mange fikk problemer i avslutnings- (eksamens ?) fasen. Til mønstret hører at flere kvinner enn menn fullføre ALU-utdanningen. Dette skyldes at være kvinner skiftet til et annet studium eller avbrøt. Muligens kan dette tolkes i lys av det framtidige yrkesbildet siden grunnskolen er preget av kvinner. Det kan også vises en stor variasjon av fullføringsgraden (37% till 68%) som er avhengig av lærestedet. Årsaken til et slik vidt spekter kan være forskjeller i rekrutteringsgrunnlaget eller kontekstuelle faktorer (beliggenhet eller forskjeller i kvalitet).

Ut over det finnes den rekke deltidsstudenter som viser høyt frafall. Her kan en gå ut fra at studentene har vært "kortidsbesøkere" og er kun registrert som studenter inntil fem år.

Undersøkelsen til Næss (2006) viser at bakgrunnen fra videregående skole har mest betydning for gjennomføringen av utdanningen dvs. Inntakskarakterene. Jo bedre inntakskarakter en student kunne påvise, jo høyere er hans sjanse å gjennomføre sin utdanning (fig.4.5). Ut over det viser seg at de som har allmennfaglig studiekompetanse hadde betydelig bedre studiegjennomføring enn de som var registrert med andre studieretninger.

En annen relevant grunn for frafall danner foreldrenes utdanningsbakgrunn. Det viser seg (Næss 2006, fig. 3.3) at fullføringsandelen økte i samsvar med foreldrenes utdanningsnivå. I gruppen av studenter med minst en forelder som hadde høyere grads utdanning hadde 54% fullført, mot 45% i gruppen av studenter hvor begge foreldrene bare hadde grunnskole. Vice versa: jo høyere foreldrenes utdanningsnivå er jo mindre er risiko for frafall.

For det tredje viser det seg at valg av lærested et viktig for frafall av forskjellige studentgrupper. Velger studenten med en lav inntakskarakter et universitet som sitt utdanningssted er sjansen for frafall stor. Grunnen til det er ofte problemer med den faglige progresjonen, men også på grunn av arbeid ved siden av studiene og av private årsaker. For disse kandidatene danner seg et annet mønster når de tar sin utdanning ved en høgskole. Her bruker de mindre tid og frafaller ikke så hyppig som studenter med gode inntakskarakterer. Frafall og studieforsinkelser var betydelig mer vanlig for de med gode inntakskarakterer.

Børing (2005) mener at høgskolekandidatene som har best inntakskarakterer er mest forsinket i studiet henger sammen med at arbeidserfaring og andre aktiviteter er viktige for deres senere karrieremuligheter.

4 Læreruddannelsernes struktur og vægtning af fag og faglige elementer

Denne del af studiet er orienteret mod en beskrivelse af læreruddannelsesprogrammernes indholdsmæssige struktur og vægtning af fag og faglige elementer. Den systematik som læreruddannelsesprogrammer anlægger som en skelnen mellem undervisningsfag, fagdidaktik, pædagogiske fag og praktik (de såkaldte fire søjler) vil blive anvendt som systematik for komparationerne.

Analyserne på dette område vil overvejende blive baseret på de beskrivelser af læreruddannelsesprogrammerne der foreligger i form af evalueringer og nationale bidrag til læreruddannelsesforskningen samt studieordninger og eventuelle centrale krav og retningslinjer mv..

4.1 Opsummering af afsnittet

Norsk allmennlærerutdanningen formidler kompetansen for å kunne undervise i grunnskolen, den praktisk-pedagogiske utdanningen formidler kompetansen for å kunne undervise på den videregående skole. Utdanningsmodellen for grunnskolen viser en usedvanlig bredde og derimot ingen spesialisering på trinn eller fag. Dette gjør for det meste den pp-utdanningen.

Allmennlærerutdanningen er utformet etter modellen om integrert lærerutdanning. Den praktisk-pedagogiske utdanningen følger det integrerte/konsekutive modell. Dermed svarer den norske lærerutdanningen generelle trender. Om ALU-modellen kan opprettholdes må vise framtiden siden søkningen avtar og studentene ønsker tydelig nok alternative bruksmuligheter for sin utdanning. Dette favoriserer det konsekutive modell eller modeller med en tydelig fagspesialisering som kan også brukes i andre sammenheng.

Det store breddekrav i allmennlærerutdanning kan friste til en overfladig holdning til kunnskapens betydning. Ut over det har læreren sin mest grundig utdanning i norsk, RLE og matematikk. Dermed nedtones betydningen av andre fag. Dette gjenspeiler seg ikke bare i institusjonenes utdanningstilbud men også i det tilsvarende regelverk. Særlig rammeplanen for allmennlærerutdanning hever frem betydningen av den enkeltlærer og setter mye pris på lærerens fagkunnskap.

Aktuelle undersøkelser bekrefter et historisk problem i norsk lærerutdanning. Sammenheng og relasjonen mellom undervisning i fag, fagdidaktikk og pedagogikk er ikke avklart. I tillegg er pedagogikkutdanningen splittert opp. Det finnes en skille mellom reformpedagogisk idealisme og realistiske holdninger. For det meste er norsk lærerutdanning dominert av en ideologisk og teoretisk beskrivelse av den framtidige lærerens arbeidsplass. En viktig konsekvens er dermed at empirisk kunnskap om skolen og skolens virksomhet ikke formidles. Det undervises heller ikke i resultater fra prestasjonstester og klasseromsforskning. Dette har et gap mellom praksisopplevelse og den ideologibaserte undervisningen som konsekvens. Mangel av sammenheng blir også i lys av praksisundervisningen tydelig. Den er spred over en lang tid og inndelt i forholdsmessig korte perioder. Det finnes heller ingen sertifisering eller formaliserte former for oppfølging i de første profesjonsdannende år i yrkeslivet.

Mye av den politiske diskusjonen om reformen av allmennlærerutdanningen peker på introduksjonen av et masterstudiet. Dette vil være utformet på en differensiert måte som retter seg mot trinn og fag. Dermed styrkes fagligheten i studietilbud. En ønsker også å fokusere mer på

det pedagogiske og fagdidaktiske tilbud i lærerutdanningen som skal kobles tettere opp mot forskning. Et åpent spørsmål er om det nye tilbud om et (spesialisert) masterstudie tar nok hensikt til krav om polyvalenz.

4.2 Læreruddannelsens overordnede formål

Lærerutdanningens overordnede formål og beskrivelser av læringsutbyttet (learning outcomes) er definert gjennom rammeplan for allmennlærerutdanning samt rammeplan for PPU. Det er opp til enhver institusjon å definere sine utdanningsplaner med henhold til Bologna-kriteriene. Det refereres i tabellen 10 til rammeplanverket.

Tabel 11
Læreruddannelsens overordnede formål

Niveau	Uddannelsens overordnede formål	Er uddannelsens overordnede formål beskrevet i forhold til learning outcomes	Er learning outcomes relatert til 1st og 2nd cycle-niveauerne (kun hvis ja i forrige kolonne)
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	Allmennlærerutdanningen skal kvalifisere for arbeid som lærer i grunnskolen og fremme personlig danning hos studentene. - ALU skal gi erfaringer for å utvikle stimulerende læringsmiljøer - ALU skal gi ressurser i og utenfor skolen for å kunne tilby støtte - ALU skal formidle innsikt i oppvekstmiljø og livssituasjon til elever	Ja Studenten skal utvikle: faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklings- yrkesetisk kompetanse	Nei, ALU er ikke bygget opp etter dette mønster; i.o. forholder seg til den 4årige utdanningen
Alment gymnasialt nivå (kl.trin 10-12)	Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) skal kvalifisere for arbeid i grunnskole, videregående opplæring og fremme studentenes personlige danning. - PPU skal gi innsikt i elevenes oppvekstmiljø/ livssituasjon - PPU skal ta vare på at læreren kan tilpasse opplæringen til den enkelte elev - PPU skal skape samarbeidsferdigheter med forskjellige aktører - PPU skal formidle kunnskaper og ferdigheter for å kunne skape et godt og allsidig lærings- og oppvekstmiljø	Ja ellers identisk med ALU	NEI, PPU er ikke bygget opp etter dette mønster
Erhvervsfagligt nivå (kl.trin 10-12)			

4.3 Læreruddannelsen/(erne)s innholdsmessige struktur

Allmennlærerutdanning defineres i Norge som en "fireårig yrkesutdanning" (rammeplan 13) med 240 ECTS. Utdanningen er delt i en obligatorisk del på 120 ECTS og en valgbar del (120 ECTS). Det finnes i prinsippet ingen forskjell i regelverket med henhold til institusjonene. Universiteter og høgskoler benytter samme regelverket og utdanner for de samme læringsmål.

PPU består av 60 ECTS (obligatorisk) som er delt opp i 30 ECTS pedagogikk og 30 ECTS fag/yrkesdidaktikk. Praksisperioden omfatter 12-14 uker.

Studenter som har utdanning i allmenne fag, skal ha enten fagdidaktikk i to fag (hvert på 15 ECTS), eller i ett fag på 30 (30 ECTS). Studenter som har yrkesfaglig utdanning skal ha 30 ECTS yrkesdidaktikk. Praksisopplæringen kan skje underveis eller som avslutning av studiet.

4.4 Undervisningsfagene (linjefag) omfang, plassering og innhold

Hver utdanningsinstitusjon kan utvikle studietilbud som er tilpasset lokale behov og ressurser. Det finnes ingen statlige anbefalinger eller retningslinjer om hvordan lærerutdanningen skulle være bygget opp. Utformingen av så vel ALU som PPU varierer dermed fra sted til sted.

I allmennlærerutdanningen kan det handle om utdanning for enkelte faggrupper, for ulike nivåer eller funksjoner i skolen (ledelse etc.). Det finnes også muligheter for utdanning med vekt på minoritetsspråklige og flerkulturelle. Institusjonen må oppfylle den obligatoriske delen av rammeplanen og kan benytte den valgbare delen for spesialiseringen.

Den obligatoriske delen i lærerutdanningen består av:

pedagogikk 30 ECTS

religion, livssyn og etikk (RLE) 20 ECTS

matematikk 30 ECTS

norsk 30 ECST

grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring 10 ECTS

det inngår praksis (20-22 uker) som del av de forskjellige studieenheter (etter institusjonens/studentenes valg ca. 4 - 7 fag)

I den valgbare delen kan studenten velge ut fra skoler relevante fag. Men minst 60 ECTS skal tilsvare grunnskolenes fag. Det kan handle om nye fag eller om en fordypning av de obligatoriske fag. Fagene skal ha 30 ECTS og skal omfatte fagdidaktikk samt praksisopplæring. Inntil 60 ECTS kan gå på bekostning av andre skoler relevante fag. Det er utdanningsinstitusjonen som avgjør hva som betraktes som relevant. Studentene må ha minst 150- 210 ECTS undervisningsfag.

I den obligatoriske delen kan studenten selv bestemme om vedkommende ønsker å rette seg mot lavere trinn i grunnskolen (så velger man flere fag) eller mot høyere trinn (man velger færre fag).

Fag i allmennlærerutdanningen

	Allmennlærerutdanning
Obligatoriske fag	<i>Studiepoeng</i>
Pedagogikk	30
KRL	20
Norsk	30
Matematikk	30
GLSM	10
Samisk	
Norsk for dove	
Norsk tegnspråk	
Valgbare fag	
Grunnskolenes fag	60 eller 2 x 30
Grunnskolenes fag / skoler relevante fag	60 Enheter av ulikt omfang

Siden studieforløpet inneholder valgbare elementer finnes det en pragmatisk inndeling. Oftest bruker institusjonene de første to studieårene på den obligatoriske delen. Valgdelen utgjør oftest de siste åra. Det finnes ingen enhetlig løsning på plasseringen av fagutdanningen, men oftest ligger minst en faglig modul i det første semesteret. Deretter er utdanningsforløpet preget av en kombinasjon av alle tre utdanningselementer (pedagogikk, fag(didaktikk), praksis).

Generelt sett er den obligatoriske fagutdanning jevnt fordelt over de to første årene. Valgdelen i de to siste studieårene består derimot hovedsakelig kun av fagutdanning.

Med bakgrunn i fagplanen (og ut fra planer til forskjellige institusjoner) kan en holde fast at undervisningsfag inneholder også vanlig utdanning i fagdidaktikk. Men det er avhengig av institusjonen hvilken løsning som velges. Det finnes også løsninger med to emner (fag + fag didaktikk) i løpet av et semester.

I RLE-faget forventes det av studenten at vedkommende utvikler en bred forståelse om religionenes betydning for Norge. Beskrivelsen av læringsutbytte er delt. En del retter seg mot kristendom mens den andre retter seg mot andre religioner. Videre reflekterer planen etiske verdier som studenten skal tilegne seg samt at utdanningen skal formidle hva det betyr å være RLE-lærer.

I matematikk forventes det at studenten opparbeider seg faglig og fagdidaktisk kunnskap for å kunne ikke bare undervise i faget på grunnskolen, men også reflektere rundt sine kunnskaper og arbeidsmåter for utvikle disse. Lærerutdanningen skal formidle hva det betyr å være matematikklærer og hvordan en jobber sammen.

Norskutdanningen skal ikke bare skape det faglige og didaktiske grunnlaget for arbeid i grunnskolen, men også danne studentenes estetiske sans og identitet innenfor sin kultur i respekt overfor andre kulturer. Som i de andre fag betones også her at studentene skulle være fortrolig med hva det betyr å være norsklærer.

4.5 Fagdidaktikkens omfang, plassering og innhold

Som det framgår av teksten under pkt. 4.3 og 4.4 er det ikke mulig å angi omfanget (ECTS) av fagdidaktikk i ALU siden den inngår i fagutdanning. Det finnes gode grunner for å anta at omfanget beveger seg mellom 5 og 10 ECTS. Dette vil variere fra sted til sted siden dette ikke er fastlagt i et nasjonalt rammeverk.

Rammeplane for ALU legger hovedsakelig fast hvilken kunnskap en student skal ha etter endt emne. Det mangler beskrivelser av vedkommendes læringsutbytte i fagdidaktikk. Ønsker man mer informasjon må en gå inn i institusjonenes plandokumenter

Læringsutbytte - RLE-faget

Generelt sett skal studentene ha kunnskap om bibelen og om kristendommens historie og kristenliv. De skal ha kunnskap om hinduisme, buddhisme, jødedom og islam samt kunnskap om sekulære livssyn. Ut over det nevnes det at de skal kjennskap til utviklingen av det religiøse livet i verden.

Læringsutbytte - matematikk

Studentene skal kunnskap innenfor et bredt spekter av matematikkfaget. Dette omfatter ikke bare matematikkens utvikling men også den rolle i samfunnsutvikling. Ut over det skal studenten være i stand å kunne se sammenheng mellom emner i grunnskolen. Vedkommende skal også ha kjennskap til teorier om barnets matematikklæring og betydning av migrasjonsbakgrunn for undervisningen. Studenten skal også ha "kunnskap om matematikdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid, særlig innenfor begynnende matematikkopplæring." (Rammeplan ALU 2003: 25)

Læringsutbytte - norsk

I norskfaget skal studentene kjenne sentrale tekstanalytiske omgrep, skjønnlitterære og saksprege verk, bruke denne kunnskapen til tolkning av tekst (ikke begrenset til norsk) og kunne utvikle tekster. Studentene skal innsikt i hvordan språk er bygget opp og hvordan språk kan brukes. Studentene kan drøfte mål, innhold og ulike tilnærminger i norskopplæringen. Studentene skal ha kunnskap om forholdet mellom tale/skrift og om språkutvikling og studentene skal kunne bruke kunnskapen for analyse av elevenes tekster. Dette skal ikke bare gjelde i lys av norskopplæring men også for undervisnings av elever med migrasjonsbakgrunn.

4.6 De pædagogiske fags omfang, placering og indhold

Pedagogikkutdanningen ligger for det meste spredt over de første to årene. Institusjonene avgjør selv hva som inngår i faget (delemner, innhold). Dermed framstår pedagogikkutdanningen avhengig av ressursene til de enkelte institusjoner. I rammeplan for ALU (19) nevnes det at idéhistorie, didaktikk, filosofi, psykologi og sosiologi er emner det kan gis undervisning i pedagogikk. Det nevnes at didaktikk er kjernen i pedagogikkopplæring.

Ut fra rammeplaner framgår det tydelig at pedagogikk ikke er integrert i andre fag og danner et selvstendig element i utdanningsforløpet. I ALU speiler det seg at pedagogikkfagets selvforståelse er ikke utviklet (særlig i relasjon til fag/fagdidaktikk) og mangler et tydelig profil.

Det forventes at studenten kan analysere lærernes og elevenes arbeid i lys av styringsdokumenter, forventninger fra foreldre/foresatte og ulike studenter skal også kunne ta i bruk ulike teorier og rammefaktorer. Læringsmål defineres på tre områder:

(1) læreren, eleven og opplæringen - og dette kan tolkes som at læreren skal kunne forholde seg til didaktiske spørsmål; (2) læreren og eleven i organisasjonen - som kan tolkes at studenten skal vurdere skolen som organisasjon; (3) læreren og eleven i samfunnet – her skal studenten vise innsikt i lærerrollen og den sosiale oppdrag til læreren.

4.7 Andre fællesfag

Et fellesfag for studentene ved ALU er "Grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring" (GLSM).

Denne studieenheten bygger på de obligatoriske fagene matematikk, norsk og pedagogikk. Studentene skal også ha hatt en del praksisopplæring for GLSM begynner. Faget ligger på tvers av fag og skal styrke studentenes faglige og didaktiske grunnlag for å gjennomføre lese-, skrive- og matematikkopplæring på småskoletrinnet.

På et veldig generelt nivå uttaler seg rammeplane for ALU om at studenten skal "kunne gjøre greie for teorier om hvordan begreper, ordforråd og språklig bevissthet utvikles, kunne vise sammenhengen mellom disse utviklingsprosessene og den grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæringen og kjenne til ulike måter å ta hensyn til denne kunnskapen på i opplæringen" (Rammeplan ALU 2003: 21)

4.8 Praktikkens omfang, organisering og indhold

Tabel 12

Praktikkens omfang

Antal ECTS for den samlede praktikperiode	ingen
---	-------

Antal uger for den samlede praktikperiode	20 - 22
---	---------

Er der krav til antallet/omfanget af konfrontationstimer? avgjør institusjonen
Hvis ja skriv antallet.

Praksisopplæring skal gis over hele studieforløpet dvs. også i det tredje og fjerde studieår. I praksis betyr dette at studentene har noen få uker praksisopplæring per semester og kan avslutte praksis i det tredje eller fjerde år. Det er institusjonenes oppgave å utvikle praksisplaner. Dermed finnes det stor variasjon innen i Norge.

Etter hver praksisperiode skal studenten få en formell vurdering. Den uttrykkes med karakteren bestått/ ikke bestått. Studentene kan gjennomføre samme perioden kun en gang til. Samlet praksisopplæring vurderes igjen med karakteren bestått/ ikke bestått. Det er øvingslæreren som setter karakteren.

Ved praksisstedet skal øvingslæreren sikre at studentene får observasjon og veiledning. Vedkommende er også ansvarlig for å holde seg a jour med gjeldende foreskrifter og planer. Øvingslæreren skal delta på praksisforberedende møter og aktuelle kurs ved institusjonen.

Praksisopplæringen skal utvikle studentenes profesjonskunnskap gjennom utprøving og bearbeiding av faglig og didaktisk kunnskap. Studentene skal også møte praksisfeltets yrkesrelaterte oppgaver. Vedkommende skal kunne analysere sine praksiserfaringer i lys av teori, læreplaner for grunnskolen og egne erfaringer.

4.9 Kobling mellom teori og praksis

Med utgangspunkt i det skisserte utdanningsprogrammet og dets innhold må en konkludere med at koblingen mellom teori og praksis i norsk lærerutdanning (ALU, PPU) er veldig svak. Dette betyr at studentene får en mindre sjanse å bygge opp profesjonskunnskap. Det finnes to vesentlig årsaker til dette. NOKUT påpeker i sin evaluering i lys av rammeplanenes kompetansebeskrivelser at praksiserfaringer nærmest ikke brukes i institusjonenes teoriundervisning (NOKUT 2006: 59). Dette har som konsekvens at didaktisk refleksjon om sitt eget virke lar seg vanskelig gjennomføre; selv om dette kreves i rammeplanen (Rammeplan 2003: 14). Her finner en også en rekursiv sammenheng: det finnes ingen overføring fra teori til praksis. På programnivå (Rammeplaner) er studentene og deres lærer ikke oppfordret å utvikle modeller for deres egen undervisning ved en øvingsskole. Men rammeplanenes budskap er ikke helt entydig: Det kreves også at studentene skal bruke sine teoretiske kunnskaper i praksis, men en blir ikke oppmuntret til utprøving.

På det strukturelle nivå (særlig institusjonenes og øvingsskolenes rammebetingelser) er det ikke tilrettelagt for dialog mellom de forskjellige utdanningsenheter. Prosesser mellom utdanningsinstitusjonen og øvingsskolen styres i stor grad på det administrative og ikke på innholds nivået. Dette har praktiske konsekvenser. En av dem er det at øvingslærerne benyttes i for liten grad som en ressurs for teoriopplæringen. Ut over det finnes det organisert og planfestet samarbeid mellom øvingsskoler og institusjonene intet. Dette overlates i stor grad til enkeltinstitusjonene og blir dermed avhengig av personlige initiativer og baserer seg ofte på frivillig innsats.

Rammeplanen nevner ikke at forberedelse, gjennomføring og refleksjon av praksis skal skje i samarbeid med de relevante undervisningsfag. Det nevnes bare at oppgaver og dokumentasjonsformer i praksisopplæringen skal ta vare på enhet og sammenheng (Rammeplan 2003: 15).

Det syns å være et annet svakt punkt i allmennlærerutdanning er at allmennlærerutdannere i for lite grad kjenner til praktisk lærerarbeid (Nokut 2006: 60). Det finnes for tiden ingen krav om hospitering og det finnes heller ingen hospiteringsordninger. Videre er forsknings- eller utviklingsforankringen alt for svak. Nærmest intet utviklingsarbeid foregår mellom øvingsskole og institusjonen som involverer studentene.

NOKUTs undersøkelse påpeker at studentene ikke opplever tydelige krav om hvilke mål praksisopplæringen skal tjene. Samtidig må en spørre om praksisperiodene ikke er for korte for å kunne skaffe seg nok erfaringer selv om disse gjennomføres regelmessig. I tråd med dette indikerer studentene at de opplever ikke nok praksisoppfølging. Dette har som konsekvens at praksisopplæringen ikke oppleves som en fullverdig del av utdanningen. Noen enkeltmiljøer utmerker seg for å forbedre situasjonen.

Mange innvendinger påpeker at det oppleves mangel på kontakt med faglærere og praksisfeltet. Dette har som konsekvens at noen som har valgt faglige fordypninger ikke har nok kontakt med sine faglærere og/ eller at praksis ikke omfatter fordypningen. Dermed får de individuelle problemer i sin praksisopplæring. Flere undersøkelser fastslår at det er lite sammenheng og samarbeid mellom teori- og praksismiljøene (Sundli 2001, Skagen 2006). Det hevdes også

at relasjonen mellom institusjonene og øvingskolene ikke er preget av kollegial tone og holdning (Gimmestad 2002??).

Likevel mener øvingslærerne at øvingslæreravtalen er en støtte for å forbedre kontakt med institusjonen og øvingskolene selv om den kan medføre ansvarsfraskrivelse fra den enkelte øvingslærer og reduksjon av tid til øvingslærer (KD 2007: 15)

Dette resulterer i at av at mange øvingslærere føler seg alene med ansvaret for vurdering av studentenes praksis. Dette forårsaker en del problemer i forhold til arbeids- og ansvarsfordelingen mellom utdanningsinstitusjonen og praksisfeltet. En mulig konsekvens kan være at øvingslærere mener det er å foretrekke å veilede studenter ut av studiet fremfor å stryke dem i praksis. Dette henger sikkert sammen med at kun få institusjoner har retningslinjer om veiledning. Stryk i praksis oppleves som etisk vanskelig.

Avslutningsvis lønner deg seg å holde fat at teori-praksi-problematikken har sin kilde i debatten om hva slags "pedagogikk studentene skal utøve både under sin lærerutdanning, og etterpå som lærere" (Skagen 2006: 82). Der ser ut som om konfliktlinjen forløper langs skillet mellom å fremme sosiale ferdigheter og reformpedagogisk tenkning eller å bygge en pedagogisk realisme med dyktig faglig kunnskap.

5 Beskæftigelsesforhold

Denne del af studiet er orienteret mod dimittendernes beskæftigelsesforhold (employment), herunder udbud og efterspørgsel af lærere og lærernes ansættelsesmuligheder og lønforhold.

Analysene og komparationerne på dette område vil basere sig på tilgængelige kvantitative data i hvert af de nordiske lande, det vil sige tal fra nationale statistikagenturer, ressourceregnskaber eller lignende.

5.1 Opsummering af afsnittet

Mange signaler tyder på at lærerrollen svekkes. Jordell og Aamodt viser til at inntil 1980-tallet har læreryrket vært søkt og attraktivt for talentfulle ungdom (Jordell & Aamodt 1989: 11). Dette bildet har forandret seg med økonomisk vekst og strukturelle forandringer ganske tydelig. Læreryrket framstår i relasjon til andre yrker med litte prestisje og har lønsmessig sakkett akterut. Her forsøkte man å reagere på gjennom innføring av inntakskriterier som skulle heve kunnskapsnivå.

Tross at lærer har opplevd flere lønnsøkninger i de siste tiår har de tapt sin gamle status. Men det ser ikke ut som om dette er relatert til lønn. I 2003 var lønnen til en allmennlærer bare 2 prosent lavere enn siviløkonomenes lønn og 9 prosent lavere enn høyere grads kandidaters lønn (Arnesen 2005: 36). I tillegg steg begynnerlønn for disse lærer mellom 1999 og 2003 med 19%. Etter sin utdanning får de aller fleste lærer også en jobb som lærer. Men dette må ikke leges skjul på at de fleste må nøye seg med deltidsstillinger (21%). Dermed er det vanskelig for de fleste søkere å komme inn i skoleverket.

En annen trend bland lærer utgjør deres tidelige avgang. Data peker på at lærer opplever sin jobb åpenbar som vanskelig og slitsom når de blir 60. En konsekvens er at mange går av med pensjon. Hvis dette blir en trend i framtiden vil det oppstår stort behov for nye utdannede lærer siden behovet er i dag allerede større enn tilbudet. Arbeidsmarkedet for lærer er av rekrutteringsproblemer og en reell nedgang i søkere kjennetegnet.

I kjølvannet av PISA-undersøkelsen finnes en nasjonal satsing på utdanning for og i realfag. Dermed skulle en kunne forvente at lærer med en realfaglig spesialisering ville øke. Dette gjelder særlig siden studenter må på en aller måte fordype seg i et fag. Her viser det seg at studentene velger tross avmange tiltakk påfallende ofte humaniorastudier. Dermed bekreftes humanioratradisjon den norske lærerutdanningen står i. Muligens kan dette tolkes slik at lærerutdanningen oppfattes som et dannelsesfag og som et fag for selvdannelse.

Ellers viser det seg at mye data om den økonomiske og yrkesmessige situasjonen av lærer er ikke tilgjengelig (eller ikke lett tilgjengelig). Det mangler mange undersøkelser som kunne støtte opp den offentlige debatt. Det viser seg at nemlig at det finnes mange utsagn i media om tilstand av norsk lærerutdanning uten at den er basert på valide og reliabel data. Den offentlige debatt bærer preg av tung veiende argumenter, men en må slå fast at det finnes ikke godt nok grunnlag for det.

5.2 Udbud og efterspørgsel af lærere

Tabel 13
Udbuddet af læreruddannede 2003-2007

Niveau	År	Antal dimittender	Beskæftigelsesgrad for dimittend i lærerprofessionen pr. årgang
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	2003	1817	87%
	2004	2031	
	2005	2017	
	2006	1923	
	2007	Ikke tilgjengelig	
Master (lærer) og pedagogikkutdanning; ppu er ikke tilgjengelig	2003		
	2004	7	
	2005	213	
	2006	357	
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	2003		
	2004		
	2005		
	2006		
	2007		

ssb.no, egne beregninger

Beskriv og vurder endvidere arbejdsløsheden blandt lærere i perioden 2003-2007.

Tabel 14

År	2003	2004	2005	2006	2007
grunnskole	1331	1337	1236	952	677
Anndre lærer	1078	1180	1141	939	704

Arbeidsledigheten er for tiden veldig litte utspredd blant lærer. Det finnes ingen tegn som påpeker at en kan forvente flere arbeidsledige. Pedagogstudentene har sendt ut en pressemelding på at disse tall ikke viser det faktiske antall lærere som venter på jobb. I virkeligheten er dette tallet langt større. Det er mange nyutdannede lærere som i påvente av lærerjobb i skolen fortsetter å studere eller tar seg andre jobber. De fleste ledige lærerne er forholdsvis nyutdannet, og har liten eller ingen erfaring fra skoleverket. Antakelig vil en del gå inn i korttidsvikariater. Utfordringen for den norske skolen ligger i mestring av den kommende pensjoneringsbølge. Mange arbeidsledige lærer vil da ha gått over til et annet yrke. I dag er over 50 prosent av undervisningspersonalet i norsk skole over 50 år.

Ifølge Utdanningsforbundet har ikke lærere vært særlig bevisst på å melde fra til Aetat at de ikke har fått seg undervisningsarbeid.

5.3 Beskæftigelses- og ansættelsesforhold

5.3.1 Lærernes ansættelsesforhold.

Tabel 15
Ansættelsesforhold (procent)

Niveau	Fastansatte	Midlertidigt ansatte	Fuldtidsansatte	Deltidsansatte
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)			43428 (2003)	21948 (2003)
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)				
Erhvervsfagligt niveau				

Oplys hvilken definition af henholdsvis 'fastansat', 'midlertidigt ansat', 'fuldtidsansat' og 'deltidsansat' der anvendes i ovenstående tabel.

Fulltidsansatt er en person når vedkommende har inngått arbeidsavtale med 1687,5 timer per år. Deltidsansatt er en person når den jobber mindre en 1687,5 timer per år.

Antal ugentlige undervisningstimer

Årsverket for en lærer i 100 % stilling er 1687,5 timer. Av dette utgjør den 39. skoleuka 35 timer (08.00 – 15.00). Dette gir en gjennomsnittlig arbeidstid pr. uke på 43.5 timer i de resterende 38 uker. Timene som er oppført inneholder også forberedlestimer.

Tabel 16
Antal undervisningstimer om ugen

Niveau	Antal ugentlige undervisningstimer
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	33,2
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	30,2
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	

Fafo-undersøkelse

Undervisningstimer og forberedlestimer

I avtalen om "arbeidstid for undervisningspersonalet" oppgis ingen tid for forberedlestimer. Disse setter seg sammen gjennom deler av de ukentlige undervisningstimer samt timene for selvstendig arbeid.

Tabel 17
Antal forberedlestimer per undervisningstime

Niveau	Antal forberedlestimer per undervisningstime
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	Ingen avtalte timer, inngår i tiden skal være tilstede ved skolen, se tab 17*) - 425 timer for selvstendig arbeid (å holde seg a jour)
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	Ingen avtalte timer, inngår i tiden skal være tilstede ved skolen, se tab 17 - 537,5 timer for selvstendig arbeid (å holde seg a jour)
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	

*) Avtale om arbeidstid for undervisningspersonalet, 2004-2006, pkt. a.1 (gjelder inntil 2010)

Antal fag

En norsk allmennlærer har som oppgave å undervise på barnetrinn i alle fag. Lærer som er ansatt på barnetrinnet fungerer derfor som klasselærer og underviser en klasse i de fleste fag avhengig av skoleinspektørens beslutning og lærerens faglige kompetanse. Lærer på ungdomstrinnet vil ikke undervise i alle fag siden de er mer spesialiserte (pga. av utdanningen). Ellers finnes det for tiden ingen lett tilgjengelige data.

5.3.2 Fastholdelse i lærerprofesjon

Yrkesaktive lærere viser i Norge en sterk tilknytning til sin profesjon og ligger i frafall ikke over gjennomsnittet til andre offentlige sektorer (Grimsø 2001). Men det er tross alt bare 10% av lærerne som jobber til de oppnår pensjonsgrensen (Lærerforbundet 1999). Andelen av lærere som trekker seg tidligere tilbake fra det aktive yrkesliv er signifikant høyere enn i andre deler av den offentlige sektor. Ca. 36% går av med pensjon når de blir 62 år. En stor andel av disse (57%) går på uføretrygd dvs. disse personer kan ikke utføre jobben lenger. Mellom 45 og 55 forlater dobbelt så mange menn som kvinner sin profesjon med henhold til sykdom. Dette forsterker feminiseringseffekten ytterligere.

Det siste prosjektet i Norge om lærerens "retrett" viser at cirka halvparten av de som forsvinner klager over arbeidsbetingelsene. Halvparten av disse nevner arbeidsforhold som avgjørende faktorer (Blichfeldt 2002). Men det er ikke sikkerhetssystemene som kan forklare avgangen, det er også andre karrieremuligheter den andre delen etterspør. Det ser ut som om

karriere muligheten er begrenset innenfor allmennlæreryrket (assisterende rektor/ rektor). Ut over dette går særlig kvinner ned i arbeidstid når de får barn (Abrahamsen 2007).

Tabel 18

Gennemsnittlig antal år i lærerprofessjonen

Niveau	Gennemsnittlig antal år i lærerprofessjonen
Grundskoleniveau (kl.trin 1-9)	
Alment gymnasialt niveau (kl.trin 10-12)	
Erhvervsfagligt niveau (kl.trin 10-12)	

(der ingen tall via SSB eller Utdanningsforbundet på en offentlig måte tilgjengelig)

Lærerstuderendes valg af undervisningsfag (linjefag)

Tabel 19

Fordypning	2005	2006	2007
Engelsk	221	264	276
Informatikk	215	252	190
RLE	173	121	185
Matematikk	313	397	345
Naturfag	268	279	369
Norsk	199	218	252
Praktisk-estetiske fag	550	585	879
Samfunnsfag og historie	348	326	439
Spesialpedagogikk	330	299	288

Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning

I kjølvannet av PISA-undersøkelsen ble det tydelig uttalt at en i Norge har behov for flere lærer siden den nåværende generasjonen snart oppnår pensjonsalderen eller går som indikert ovenfor, tidligere av. De siste tall fra 2003 viser at 43,6% av alle lærer er over 50 år. Mer en 42% av disse over 60. Denne relasjonen har forskjøvet seg tydeligere oppover i de siste år. I tillegg ble timetallet i grundskolen øket.

I rekrutteringsdebatten ble det også tydelig at det finnes behov for en satsning på naturfag og matematikklærere i grunnskolen. Behovet er tydelig politisk motivert for å forbedre resultater i framtidige prestasjonsundersøkelser. Men til tross for forskjellige tiltak for å øke antall allmennlærerstudenter med spesialisering i matematikk eller naturfag speiler tabellen en sterk humanioratradisjon. Fra 2005 til 2007 har likevel mer studenter valgt fordypning i matematikk enn før. Det ser ut som om spesialiseringen vokste tydeligere i de ikkematematiske fag selv om man kan konstatere beskjeden oppgang der også. Det ble satt krav – 60 ECTS i norsk, mate, engelsk – for å kunne jobbe som faglærer.

Som tidligere nevnt er grunnskolen delt: på barnetrinnet forehersker klasselærerprinsippet. Det blir til dels oppløst på ungdomstrinnet til fordel av faglærerprinsippet. Men her gjelder det at læreren må kunne undervise i alt. Studentene kan gjennom sine studievalg ikke nødvendigvis foreta noen karrierevalg bortsett fra at de kan bestemme tidlig om de ønsker å jobbe på barnetrinns- eller på ungdomstrinnsnivå.

5.4 Lønforhold

Tabel 20

Lønn per måned i NOK

	2006	2007	forandring i prosent
Skoleverket i alt	32067	33237	3,6
Ledere	39593	41313	4,3
Fagledere	37036	38189	3,1

Lærere	29257	30289	3,5
Adjunkter	30514	31565	3,4
Adjunkter med opprykk	31810	33115	4,1
Lektorer	34764	35959	3,4

Lærerlønningene er ikke særlig imponerende i Norge. Med en gjennomsnittlig årslønn på 388.440 NOK tjener de norske lærer betydelig mindre en mange av sine europeiske kolleger. En tysk lærer tjener omtrent 612.000 NOK per år. Differansen blir ennå mer tydelig når en relaterer inntekten til BNP. Enda Sørkorea viser en lærerlønning på 233% av BNP pr. innbygger ligger den i Norge ved 74%. Samme ujevne fordeling viser seg også når en tar begynnerlønn og topplønn i betraktning. Også her er gapet påfallende stort. Sluttlønnen til en norsk lærer ligger forholdmessig lavt (364.000 NOK lærer/ 381.000 NOK adjunkter etter 16 år).

5.5 Læreruddannelsens status i samfundet

Inntil 2008 sank tallet av arbeidsledige med 24% i undervisningssektoren. Parallelt med dette sank tallet ledige stillinger (- 12%). I en annen bransje ville dette bety at antall av arbeidsledige ville stige. Dermed indikerer utviklingen for lærer at de ikke velger å jobbe som lærere. Mye tyder på at de velger bort en jobb som betraktes som tidkrevende, slitsom og ikke statusgivende. Ut over det er lønningen ikke særlig høy når man sammenligner den med tilsvarende utdanningsforløp.

Den beskjedne topplønnen er med å forårsake at profesjonen ikke betraktes lengre som prestisjefyllt. Her har bildet forandret seg betydelig siden det å være lærer før var en høyt ansett karriere. Dette har ført til en betydelig statusforandring av lærerprofesjonen. Fra å være mannsdominert er profesjonen nå preget av kvinner.

En annen faktor er for lav rekruttering kan en se også i utdanningens lengde. Det finnes for tiden yrkesaktive lærer på grunnskolen som har 3 til 4 år med utdanning. På videregående skole jobber i motsetning til det lærer med inntil 5/6 år utdanning. Det ser ut som om studenter oppfatter lengre utdanningsforløp som mer prestisjefulle og mer økonomisk lønnsomme siden dette har også konsekvenser for pensjonen. Jo høyere lønnen er, jo tidligere kan en slutte siden vedkommende slutter på et høyt lønnsnivå. Dermed er tap av inntekter mindre.

Heler er utdanningen – som blir diskutert i en kritisk offentlighet – statusgivende. Kaare Skaagen spør i lyset av den manglende spesialisering i utdanningen hvordan det egentlig skulle være mulig at prosjektet lykkes. Læreroppavens kompleksitet er for stort for å kunne beherske den med en 4-årig utdanning som skal forberede på undervisning i alle fag. Mye tyder på at diskursen om en slik sprikende utdanning oppfattes som betenkelig (Utdanningsforbundet 2008).

Muligens bidro tap av status i lærerprofesjonen også at lærere har blitt brukt som samfunnets problemløser. De fikk den uløselige oppgaven å løse – innefor skolens rammeverk – samfunnets problemer. Siden deres og skolens ressurser er begrenset og de ikke er utdannet for en slik jobb, kunne de ikke reagere som forventet. Oppgaven ble ikke løst og lærerne ble gjort ansvarlig for det. Dermed mistet de sin profesjonsstatus.

Ut over ble er lærerens posisjon yterlige svekket da de ble overført til kommunen. Dermed fungerer rektorer ikke lengre som "en av dem" men som kommunenes (arbeidsgivernes) representant. Privatiseringstanken bak denne utviklingen begrenser så vel rektorens som lærerens individuell handlingsfrihet siden det kreves garantert suksess. Dette førte til tap av lærerens autonomi. Selv om de kan og vil – så får de ikke lov. Det ser ut som om det er jobben selv – og ikke utdanningen – som skremmer folk vekk.

Litteratur

Arnesen, Clara Åse (2005). Utviklingen på arbeidsmarkedet for nyutdannede akademikere. Arbeidsnotat 12/2005, Oslo, NIFU STEP
 Bedre lærere viktigst. <http://www.aftenposten.no/meninger/kommentarer/article2139174.ece> (publ. 06.12.2007), ret. 18.09.2008

Blichfeldt, Jon Frode. (2002). En framtid som lærer? En studie i utviklingsarbeid ved åtte skoler med sikte på kvalitativ forbedring og forlenging av yrkeskarrieren. AFI-rapport 3/2002. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet

Blom, Kari (2003): "Den nye lærerutdanningsreformen i et virksomhetsperspektiv". Artikkel i: Karlsen, Gustav E., Kvalbein, Inger Anne (red.): Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv. Universitetsforlaget, Oslo, Universitetsforlaget

Børing, P. (2004). Studiegjennomføring og studiefravall ved høgskolene. NIFU skriftserie nr. 15/2004, Oslo, NIFU.

Børing, Pål (2005). Har arbeidserfaring betydning for studentenes jobbmuligheter etter avsluttet utdanning? NIFU skriftserie nr. 1/2005, Oslo, NIFU STEP

Dårlig lærerutdanning. <http://www.aftenposten.no/sid/article2359181.ece> (publ. 10.04.2008), ret. 18.09.2008

Grimsmo, Asbjørn. (2001). Lærernes arbeidsmiljø 2000. AFI- Notat 7/01. Oslo, Arbeidsforskningsinstituttet

Halvorsen, H. (1999). Hundre år på lag med lærerutdanningen 1899–1999. Notodden, Forsterforbundets Forening for Lærerutdanning

Jordell, Karl Øyvind & Aamodt, Per Olaf (1989). Lærerrollen. I: Jordell, Karl Øyvind; Aamodt, Per Olaf (red). Læreren fra kall til lønnskamp. 250års utvikling. Oslo, TANO, s. 9-19

Karlsen, G. E. (2002). Utdanning, styring og marked. Oslo, Universitetsforlaget

Karlsen, G. E., & Kvalbein, I. A. (eds.) (2003), Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv Oslo, Universitetsforlaget

Kunnskapsdepartementet (2005): Forskrift om opptak til universiteter og høyskoler. <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20051010-1191.html>

Kunnskapsdepartementet (2005): Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanning <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20051213-1449.html>

Kunnskapsdepartementet (2005): Lov om universiteter og høyskoler. http://lovdato.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdato/all/nl-20050401-015.html&emne=universitet*&

Kunnskapsdepartementet (2007): Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene. Sluttrapport November 2007, Oslo

Kyvik, Sein (1999). Evaluering av høgskolereformen. Sluttrapport. Oslo, Norges forskningsråd

Larsen, I.M. & J.D Norgård (2002): Statlig styring av høgskolesektoren. I: Gammelsæter, H. (red.): Høgskoler til besvær. Når statlige reformer møter lokale institusjoner og ambisjoner. Bergen, Fagbokforlaget

Lærerne har vært svake og passive. <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article2193231.ece> (publ. 13.01.2008), ret. 18.09.2008

Manger, Terje (1988), Universitetslærere og undervisning. Rapportserie fra prosjekt UNIBUT, 4, Bergen, Universitetet i Bergen.

NOKUT (2006b): Forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning. Oslo, NOKUT

Norgesnettrådet. (2002). Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komitee. Norgesnettrådets rapporter, Oslo, NOKUT

Næss, Terje & Vibe, Nils (2006). Gjennomføring og fravall blant allmennlærerstudenter. Datagrunnlag og hovedtall. Arbeidsnotat 23/2006, Oslo, NIFU STEP

Næss, Terje (2006). Inntakskvalitet og karakterer i høyere utdanning. Høyere grads kandidater, siviløkonomer og allmennlærere. Rapportserie, nr 4, Oslo, NIFU STEP (http://nifu.pdc.no/publ/index.php?seks_id=93684&t=R)

Raaheim, Arild & Radford, John (1998). Undervisning og læring ved universitetet i Bergen. Resultater fra en spørreundersøkelse. Universitetet i Bergen, rapport nr 2/1998, Bergen

St.meld. nr. 16 (2001-2002) "Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning – Mangfoldig, krevende, relevant"

St.meld. nr. 30 (2003-2004), Kultur for læring

St.meld. nr. 7 (2007-2008). Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgere utdanning

Sundli, L. (2003). Yrkeskvalifisering gjennom praksis. I G. E. Karlsen og I. A. Kvalbein (red). Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv. Oslo, Universitetsforlaget

The Bologna Declaration of 19th June 1999

Utdanningsforbundet (2008): Stortingsmelding om lærerrollen og lærerutdanning. http://www.utdanningsforbundet.no/UdfTemplates/Page_____64734.aspx, ret. 18.09.2008

Appendiks A

Oversigt over uddannelsessystemet

