

Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006

Del 1: **Hovedrapport**



Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006
Del 1: **Hovedrapport**

Forord

I oktober 2004 fikk NOKUT i oppdrag fra daværende Utdannings- og forskningsdepartementet å sette i verk en evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Oppdraget kom tre år etter at Norgesnettrådet evaluerte allmennlærerutdanning, førskolelærerutdanning og praktisk-pedagogisk utdanning i Norge.

Med utgangspunkt i oppdragsbrevet fra departementet har NOKUT utarbeidet en prosjektplan som beskriver forløp, aktører, metoder og fokus for evalueringen. Evalueringen omfatter alle 20 institusjoner som tilbyr allmennlærerutdanning i Norge. Blant disse er det ett universitet, en privat høyskole og 18 statlige høyskoler.

For å gjennomføre evalueringen har NOKUT oppnevnt til sammen 19 sakkyndige med bredt kompetansefelt, og nordisk representasjon. Av disse har 9 sakkyndige utgjort et evalueringspanel som er ansvarlig for de faglige vurderingene og rapportene som evalueringen gir. Følgende personer utgjør evalueringspanelet:

Per Ramberg, (leder)¹ undervisningsdosent, NTNU, Trondheim.
Sven-Erik Hansén, (leder) professor, Åbo Akademi, Vasa
Berit Askling, professor, Göteborgs universitet, Göteborg
Lars Monsen, professor, Høgskolen i Lillehammer
Lisbeth Halse Ytreberg, førsteamanuensis, Oslo
Inger Lise Gjorv, fylkesmann, Inderøy
Bjørn Indreliid, rektor, Lambertseter skole i Oslo.
Hallvard Lavoll-Nylenna, student, Høgskolen i Oslo
Anne Marte Klubbenes, student, Høgskolen i Oslo

Avdelingsdirektør Jon Haakstad, rådgiver Katrine Nesje, rådgiver Wenche Froestad, rådgiver Pål Bakken og førstekonsulent Ingrid Furfjord Berglund ved NOKUT har ivarett sekretariatsfunksjonene i forbindelse med evalueringen.

Evalueringen av allmennlærerutdanningen i Norge har vært et omfattende, interessant og utfordrende prosjekt for NOKUT. Hovedmålet for evalueringen har vært å bidra til god kvalitetsutvikling innenfor norsk allmennlærerutdanning. Forhåpentligvis vil evalueringen vise seg nyttig for institusjonene i det videre arbeidet med kvalitetsutviklingen.

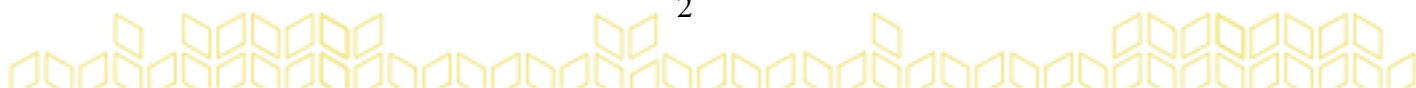
NOKUT takker evalueringens sakkyndige for godt utført arbeid. Vi takker også alle andre som i ulike faser har gitt viktige innspill og bidrag til evalueringen. Spesielt vil vi trekke frem representantene for allmennlærerutdanningen i Norge, og takke for den innsats som er nedlagt i alle faser av evalueringen.

Oslo, september 2006

Roger Abrahamsen
Styreleder

Oddvar Haugland
Direktør

¹ Undervisningsdosent Per Ramberg var leder for evalueringen fra oppstart i januar 2005 frem til 10. mai 2006, da ha gikk ut av evalueringspanelet. Medlem i evalueringspanelet professor Sven-Erik Hansén ble utnevnt som ny leder for evalueringen.



Forord fra sakkyndig komité

I løpet av 2005 og første halvdel av 2006 har NOKUT gjennomført en evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Til å gjennomføre evalueringen nedsatte NOKUT et evalueringspanel med bred fagkompetanse, nordisk representasjon og studentrepresentasjon.

Evalueringspanelet hadde sitt første møte i januar 2005, og har vært i funksjon frem til september 2006.

Evalueringspanelet fremlegger her sin rapport til NOKUT, og vil samtidig takke de evaluerte institusjonene for velvillig bistand når det gjelder innhenting av informasjon og kommentarer til rapportutkast. Evalueringens sakkyndige og NOKUTs sekretariat vil også gjerne takke for vennlig mottagelse ved institusjonsbesøkene.

Evalueringspanelet er samstemmig i sine vurderinger, konklusjoner og anbefalinger.

Oslo, september 2006

Sven-Erik Hansén (leder)

Berit Askling

Lisbeth Halse Ytreberg

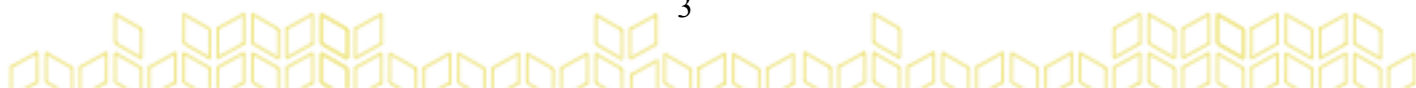
Lars Monsen

Inger Lise Gjörv

Bjørn Indrelid

Hallvard Lavoll Nylenna

Anne Marte Klubbenes



Sammendrag

Programevalueringen av norsk allmennlærerutdanning er initiert av daværende Utdannings- og forskningsdepartementet. Oppdraget ble gitt til NOKUT høsten 2004 og ble avsluttet høsten 2006. Evalueringsoppdraget omfatter alle 20 institusjoner som tilbyr allmennlærerutdanning; et universitet, en privat høyskole og 18 statlige høyskoler.

Evalueringen skal i følge mandatet være utviklingsrettet, identifisere forhold og inneholde anbefalinger som bidrar til å fremme kvaliteten i norsk allmennlærerutdanning.

Det overgripende evalueringsopplegget omfatter en *egenvurdering* som er gjennomført av alle institusjonene som tilbyr allmennlærerutdanning, en *ekstern bedømming* bestående av blant annet institusjonsbesøk, samt en *tilbakekobling* gjennom konferanser. Gjennom en tilleggsbestilling til NIFU STEP har evalueringspanelet fått ytterligere grunnlagsinformasjon. Evalueringens endelige resultater og konklusjoner presenteres i to rapporter. Del 1 utgjør den samlede hovedrapporten, og del 2 inneholder rapporter for den enkelte institusjon.

Evalueringen tar utgangspunkt i Rammeplanen av 2003 og omhandler derfor på evalueringstidspunktet en utdanning som står midt i en forandringsprosess. Forandringene skjer på flere områder, både faglig, strukturelt og organisatorisk.

Evalueringspanelets hovedinntrykk er at kvaliteten i norsk allmennlærerutdanning, slik den kommer til uttrykk gjennom evalueringens materiale, er varierende. Men panelet vil peke på at forutsetningene for å drive allmennlærerutdanning også er varierende mellom de ulike institusjonene. Dette kommer til uttrykk i forhold som institusjonsstørrelse, organisering, ledelsesstruktur, kompetansenivå, inntakskvalitet og relasjonen til praksisskoler. Utdanningene påvirkes også av en rekke faktorer som varierer i betydelig grad mellom institusjonene, men der muligheten for styring er større. Dette gjelder for eksempel studentenes deltagelse undervisningen, faglæreres forpliktelser i forhold til fagdidaktisk undervisning og faglæreres deltagelse i og valg av forsknings- og utviklingsarbeid.

Allmennlærerutdanningens ulike deler skal til sammen utgjøre en helhet som gir grunnlag for å utøve læreryrket på en profesjonell måte. Evalueringspanelets hovedinntrykk er at integreringen av praksis, fagstudium, fagdidaktisk- og pedagogisk teori er en stor utfordring for allmennlærerutdanningen. Manglende sammenheng kommer til syne i beskrivelsene av på den ene siden pedagogikken og didaktikken, og på den andre siden mellom ulike fagdidaktiske områder. Mangelen på sammenheng er også tydelig i beskrivelsen av teori og praksis, som ser ut til å foregå i ulike kretsløp. Fokus på samspillet mellom teori og praksis, som skal bidra til å konstituere kommende læreres profesjonelle evner, artikuleres svakt. Ifølge evalueringspanelets vurdering er det derfor vanskelig å få grep om hva som utgjør den samlede, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen.

Evalueringen viser dermed at kommunikasjonen mellom ulike aktører i allmennlærerutdanningen har potensial for forbedring. Mange av aktørene oppfatter manglende kommunikasjon som et problem i forhold til målsetningen om en helhetlig allmennlærerutdanning og de ulike aktørgruppene har ofte divergerende oppfatninger om styrker, svakheter og årsaksforhold. Evalueringspanelet vil understreke betydningen av å skape en diskusjon som kan bidra til faglige klargjøringer og felles oppfatninger om hva som er profesjonalitet i lærerutdanning og læreryrket.



Innholdsfortegnelse

FORORD	2
FORORD FRA SAKKYNDIG KOMITÉ	3
SAMMENDRAG	4
1 MANDAT, MATERIALE OG TOLKNING	7
OPPDRAGET	7
METODISK OPLEGG, GJENNOMFØRING OG GRUNNLAGSMATERIALE	8
VURDERING AV METODEN	12
ALLMENNLERERUTDANNINGENS OPPDRAG	14
INTERNASJONALT PERSPEKTIV	17
HOVEDRAPPORT OG INSTITUSJONSRAPPORTER	19
2 PROFESJONSBEGREPET OG LÆRERPROFESJONEN	20
LÆRERYRKET SOM PROFESJON	20
FORSKNINGSTILKNYTNING OG KVALIFISERING AV PROFESJONELLE LÆRERE	23
3 INNTAKSKVALITET, EKSAMENSRESULTATER OG GJENNOMSTRØMNING	25
SØKNING OG OPPTAKSPOENG	25
FORMELL VURDERING	28
GJENNOMSTRØMNING	37
ANALYSER AV INNTAKSNIVÅ OG RESULTATER	39
4 FAGLIG INNSATS OG FAGLIG KOMPETANSE	41
RESSURSBRUK I INSTITUSJONENES UTDANNING/UNDERVISNING	41
RESSURSBRUK I PRAKSIS	43
LÆRERUTDANNERNES KOMPETANSE	44
ARBEIDSFORDELING	49
5 FAG, FAGDIDAKTIKK OG PEDAGOGIKK I TEORI OG PRAKSIS	51
FAGSTUDIER OG FAGDIDAKTIKK	51
PEDAGOGIKK I ALLMENNLERERUTDANNINGEN	54
FORSKNINGSTILKNYTNING I ALLMENNLERERUTDANNINGEN	55
PRAKSIS I ALLMENNLERERUTDANNINGEN	58
UNDERVISNINGSFORMER OG VURDERINGSFORMER	62
6 STYRING, ORGANISASJON OG LEDELSE	65
STYRING AV ALLMENNLERERUTDANNINGEN	65
ORGANISERING AV ALLMENNLERERUTDANNINGEN	65
LEDELSE I ALLMENNLERERUTDANNINGEN	67
7 KONKLUSJONER OG ANBEFALINGER	71
TO RAMMEPLANER – TO EVALUERINGER	71
MØNSTER, VARIASJONER OG TILFELDIGHETENES SPILL	73
PROFESJONEN OG UTDANNINGEN	73
INNTAKSKVALITET, GJENNOMSTRØMNING OG EKSAMENSRESULTATER	75
DIMENSJONERING, FAGLIG INNSATS OG KOMPETANSE	77
FAG, FAGDIDAKTIKK OG PEDAGOGIKK I TEORI OG PRAKSIS	77
STYRING, LEDELSE OG ORGANISERING	79
AVSLUTTENDE ANBEFALING	81



Tabelliste

Tabell 1:	Gjennomsnittlig poengsum ved opptak til allmennlærerutdanning i 2004.	27
Tabell 2:	Andel avviste dersom nye opptakskrav hadde vært gjeldende.	28
Tabell 3:	Karakterdata for hele 2005, alle fag og emner. Tabellen viser prosentvis fordeling.	30
Tabell 4:	Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i matematikk.	32
Tabell 5:	Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i norsk.	33
Tabell 6:	Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i pedagogikk.	34
Tabell 7:	Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i KRL.	35
Tabell 8:	Gjennomsnittet for ressursinnsats målt i form av lærerarbeidstimer per studiepoeng til undervisning/ veiledning i noen sentrale fag.	41
Tabell 9:	Gjennomsnittlig antall studenter per gruppe i praksisperioder tilknyttet de to første årene i allmennlærerutdanningen.	43
Tabell 10:	Antall faglige årsverk tilknyttet allmennlærerutdanningen og prosentvis andel med førstestillingskompetanse.	44
Tabell 11:	Prosentvis andel førstestillingskompetanse i sentrale fag i allmennlærerutdanningen.	45
Tabell 12:	Faglig ansattes formelle pedagogiske kompetanse.	47
Tabell 13:	Prosentvis ressursinnsats undervisning, FoU, administrasjon og annet.	50

FIGURLISTE

Figur 1:	Utvikling i sentrale søkertall de siste 11 årene.	26
Figur 2:	Primærsøkere per studieplass på allmennlærerutdanningene.	26
Figur 3:	Prosentandel av de som møtte i 2001–03 som ville blitt avvist dersom nye opptakskrav hadde vært gjeldende i disse årene, fordelt pr høgskole.	28
Figur 4:	Karakterfordeling nasjonalt, 2004.	31
Figur 5:	Sensur og resensur i matematikk.	33
Figur 6:	Sensur og resensur i norsk.	34
Figur 7:	Sensur og resensur i pedagogikk.	35
Figur 8:	Sensur og resensur i KRL.	36
Figur 9:	Sensur og resensur i alle fire fag samlet.	37
Figur 10:	Gjennomsnittlig ressursinnsats i obligatoriske fag og gjennomsnittlig studentkull 2003 og 2004.	42
Figur 11:	Andel med undervisningserfaring fra grunnskolen sammenholdt med andel førstestillingskompetanse.	48
Figur 12:	Gjennomsnittlig antall år med undervisningserfaring sammenholdt med andel førstestillingskompetanse.	49
Figur 13:	Prosentandel stryk i praksis og antall tvilsmeldinger vedrørende skikkekhet i 2003 og 2004.	62



1 Mandat, materiale og tolkning

Oppdraget

Programevalueringen av norsk allmennlærerutdanning er initiert av daværende Utdannings- og forskningsdepartementet. Evalueringsoppdraget ble gitt til NOKUT høsten 2004. Oppdraget innebærer at samtlige institusjoner som tilbyr allmennlærerutdanning skal evalueres. Evalueringsoppdraget omfatter dermed 20 institusjoner; ett universitet, en privat høyskole og 18 statlige høyskoler. Bakgrunnen for oppdraget beskrives i departementets oppdragsbrev/mandat. Evalueringen skal beskrive alle relevante forhold som er viktige for kvaliteten i utdanningen:

- Profesjons- og brukerperspektivet (relevans og yrkesnærhet)
- Institusjonens ledelse og styring av utdanningen
- Faglig nivå og kvalitet: Programkvalitet og kvalitet i gjennomføringen
- Lærerutdannernes kompetanse
- FoU som grunnlag for forskningsbasert lærerutdanning
- Institusjonenes ressursbruk og vektlegging av innsatsfaktorer
- Studentenes studieforutsetninger, studieinnsats og medinnflytelse
- Studentenes sluttkompetanse
- Etter- og videreutdanning, med vekt på gjensidig kunnskapsflyt mellom utdanning og yrkesfelt.

I mandatet beskrives evalueringens hovedmålsetninger:

- Evalueringen skal fremskaffe et best mulig kunnskapsgrunnlag for videreutvikling av utdanningen
- Evaluere alle relevante forhold som er viktige for kvalitet, med særlig vekt på profesjonsinnretningen
- Søke å fange opp virkninger av omlegginger av rammeforhold, deriblant ny rammeplan
- Gi anbefalinger om utvikling av kvalitet i norsk allmennlærerutdanning (indikatorer)

Departementet har i mandatet løftet frem flere ulike temaer som har betydning for allmennlærerutdanningens kvalitet og kvalitetsutvikling. Mandatets temaer omhandler allmennlærerutdanningens oppdrag, forutsetninger, utdanningens opplegg og innhold, samt resultater. Noen av mandatets temaer peker også på betydningen av et fokus på institusjonens tolkning og gjennomføring av utdanningsoppdraget som forutsetninger for god kvalitet. *Evalueringspanelet* velger derfor å gruppere temaene i noen hovedområder som blir veiledende for panelets tolkning av oppdraget, evalueringens opplegg og rapportens disposisjon. I den strukturen som er valgt, vil mandatets temaer bli behandlet under følgende punkter:

- Profesjonsinnretning gjennom utdanningen
- Inntakskvalitet, gjennomstrømning, eksamensresultater
- Faglig innsats og faglig kompetanse
- Fag, fagdidaktikk og pedagogikk i teori og praksis
- Styring, ledelse og organisering



Denne disposisjonen benyttes også i kapittel 7 der evalueringens samlede konklusjoner presenteres. Kapitlet gir også anbefalinger om den videre utviklingen av kvaliteten i allmennlærerutdanningen.

Mandatet refererer til kvalitet og kvalitetsutvikling i allmennlærerutdanningen.

Evalueringspanelet erkjenner at det finnes mange ulike oppfatninger av begrepet kvalitet. Enhver diskusjon om kvalitetsbegrepet og kvalitetsspørsmål bringer med seg utfordrende og vanskelige problemstillinger. Begrepet kvalitet og prosessen ved å forbedre noe hører sammen. Å ville forbedre noe innebærer i sin tur at det finnes en oppfatning av hva som er ønskelig å oppnå og/eller realisere. Begrepet kvalitet er således et verdiladet begrep som ikke lar seg beskrive i objektive termer. Beskrivelse av kvalitet må alltid foretas ut fra spesifikke hensikter og mål. Disse kan være universelle og gi uttrykk for allment ønskede kvaliteter, eller de kan være spesifikke og knyttet til bestemte oppfatninger om hva som er verd å oppnå. Denne spennvidden i oppfatninger om kvalitet blir spesielt tydelig når fokus er virksomheter som hviler på et samfunnspolitisk grunnlag, slik som både skole og lærerutdanning gjør. Spørsmålet om kvalitet i undervisning og utdanning handler således i et universelt perspektiv om et ønske om å utvikle og forbedre menneskers liv og levekår.

Når det gjelder kvaliteten i allmennlærerutdanningen, uttrykker universitets- og høyskoleloven, rammeplanen og grunnskolens læreplan overgripende oppfatninger om kvalitet på et gitt tidspunkt. Innenfor rammen av de nevnte styringsdokumentene har institusjonene i dag en selvstendighet og en utstrakt frihet til å velge egne profileringer og egne midler. Med en slik selvstendighet i tolkningen av oppdraget kan variasjonen i kvalitetsoppfatninger bli omfattende, og i noen sammenhenger motsetningsfulle.

I forståelsen av kvalitetsspørsmålet i allmennlærerutdanningen har *evalueringspanelet*, utover de ovenfor nevnte styringsdokumentene, også benyttet bedømmelsen av den intersubjektive overensstemmelsen mellom panelets medlemmer om hva kvalitet er, som evalueringens omfattende grunnlagsmateriale har gitt. Panelet forstår begrepet intersubjektiv fortolkning som en prosess som innebærer at en samstemmighet kan oppnås når flere ulike parter uttaler seg om eller bedømmer samme fenomen på en ensartet måte. Denne tolkningsprosessen omfatter således en samforståelse i en spesifikk kontekst, der deltagere i en samspillssituasjon møtes i kommunikasjon og gjennom dette møtet deler oppfatninger om et tema – i dette tilfellet allmennlærerutdanning (jf von Wright, 2000).

*Evalueringspanelet*s oppfatninger om kvalitet i allmennlærerutdanningen vil således komme til uttrykk gjennom hele den foreliggende rapporten, og spesielt i forhold til de anbefalinger som presenteres i kapittel 7. Den forrige evalueringen av allmennlærerutdanningen (2002) har ifølge mandatet også vært veiledende for evalueringen. *Evalueringspanelet* vil derfor gjennom rapportens kapitler og konklusjoner relatere og referere til den forrige evalueringen.

Metodisk opplegg, gjennomføring og grunnlagsmateriale

I evalueringen inngår de 20 institusjonene som gir allmennlærerutdanning i Norge; Høgskolen i Agder, Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Bodø, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Sogn og Fjordane, Høgskolen Stord/Haugesund, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Tromsø, Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Volda, Høgskolen i Østfold, Norsk lærerakademi, Samisk høgskole og Universitetet i Stavanger.



Det overgripende evalueringsopplegget omfatter en egenvurdering som gjennomføres av alle institusjonene som tilbyr allmennlærerutdanning, ekstern bedømming bestående av blant annet institusjonsbesøk, samt tilbakekobling i form av tre konferanser der evalueringen har blitt diskutert med representanter for de involverte institusjonene. Ved oppstarten av evalueringen ble det holdt en åpningskonferanse der evalueringens opplegg ble presentert, og der institusjonene fikk kjennskap til den påfølgende egenvurderingen som ble gjennomført i forbindelse med evalueringen. I september 2005 ble resultater fra evalueringens første fase presentert i en midtveiskonferanse. Evalueringens endelige resultater og konklusjoner presenteres på avslutningskonferansen i september 2006. I utviklingen av evalueringsopplegget har det blitt lagt vekt på å sikre en bredde i datamaterialet og ivaretagelse av ulike perspektiver på allmennlærerutdanning.

Evalueringen har hatt et stort og komplekst objekt for sine undersøkelser og vurderinger. Av metodiske grunner har evalueringen vært oppdelt i tre faser. Fase én har omfattet fire delundersøkelser. Delundersøkelsene har gitt et sammenlignende grunnlagsmateriale som de sakkyndige har benyttet i forkant av institusjonsbesøkene. Funn og analyser fra den første fasen har vært grunnlag for undersøkelser i fase to. Fase to har omfattet utarbeidelse av intervjuguider og gjennomføring av institusjonsbesøk med intervjuer av ledelse, faglærere, øvingslærere og studenter. Fase tre har omfattet analyser av det empiriske materialet og utarbeidelse av rapporter. Siktemålet med denne måten å organisere evalueringen på har vært å sikre en mangesidighet i grunnlaget for å bygge opp en forståelse kumulativt, og gjennom dette oppnå en større dynamikk mellom involverte parter i evalueringsarbeidet.

Den konkrete analysemetoden som *evalueringspanelet* har benyttet seg av er en tolkning av de dokumenter som er samlet inn - fagplaner og egenvurderinger - og de mange intervjuer som er gjennomført i forbindelse med evalueringen. Tolkingsprosessen har som tidligere vist fremfor alt skjedd gjennom diskusjoner, men også gjennom den prosesskriving som ble utført i evalueringens slutfase.

Sakkyndige: NOKUT oppnevnte høsten 2004 sytten sakkyndige til å gjennomføre evalueringen. Av disse utgjør ni personer et evalueringspanel som står ansvarlig for de faglige vurderingene og rapportene som evalueringen gir. Følgende personer utgjør *evalueringspanelet*:

Sven-Erik Hansén, leder, professor, Åbo Akademi, Vasa²
Per Ramberg, leder, undervisningsdosent, NTNU
Berit Askling, professor, Göteborgs universitet
Lars Monsen, professor, Høgskolen i Lillehammer
Lisbeth Halse Ytreberg, tidligere rektor ved Høgskolen i Tromsø
Inger Lise Gjorv, fylkesmann i Nord-Trøndelag,
Bjørn Indrelid, rektor, Lambertseter skole, Oslo
Hallvard Lavoll-Nylenna, student, Høgskolen i Oslo
Anne Marte Klubbenes, student, Høgskolen i Oslo

I noen av evalueringens faser har *evalueringspanelet* blitt støttet av ytterligere ti sakkyndige som har deltatt i evalueringens temapaneler og institusjonsbesøkspaneler:

² 10. mai 2006 tiltrådte Professor Sven-Erik Hansén som leder av evalueringen, etter at undervisningsdosent Per Ramberg gikk ut av evalueringspanelet.



Jens Rasmussen, professor, Danmarks pædagogiske universitet, København
Doris Jorde, professor, Universitetet i Oslo
Torlaug Løkensgard Hoel, professor, NTNU
Kaare Skagen, professor, Universitetet i Tromsø/Høgskolen i Oslo
Thomas Nordahl, professor, Høgskolen i Hedmark
Siri Margrethe Løksa, studiedirektør, UMB
Kjetil Solvik, studiesjef, Norges musikkhøgskole
Arne Johannes Eriksen, plan og kvalitetssjef, Menighetsfakultetet
Njål Bele, student, Høgskolen i Bergen
Leidulf Øvrebø, student, Universitetet i Stavanger

Våren 2005 arbeidet evalueringens sakkyndige ut fra en fordeling i fire underpaneler. De fire temapanelene har utført datainnsamling og analyser av:

- Egenvurderinger fra institusjonene
- Vurdering av studie- og fagplaner
- Brukervurderinger
- Kvantitative/statistiske data

Temapanelene har forfattet arbeidsrapporter som ble levert til NOKUT i juni 2005, og som *evalueringspanelet* har benyttet som grunnlag i sitt vurderingsarbeid.

Høsten 2005 ble samtlige sakkyndige fordelt på fire komiteer som hadde som oppgave å gjennomføre institusjonsbesøk. Komiteene ble supplert med ytterligere to studenter, slik at alle besøkskomiteene hadde studentrepresentasjon.

Evalueringens sakkyndige møttes første gang i forbindelse med planlegging av prosjektet 11. januar 2005. Utover dette har *evalueringspanelet* gjennom prosessen hatt 15 møter av et omfang på en til to dager. Hele gruppen av sakkyndige har hatt fire fellesmøter. Ut over dette har sekretariatet hatt jevnlige møter med evalueringens leder, spesielt i slutfasen. I tillegg har evalueringens sakkyndige og NOKUTs sekretariat hatt løpende kontakt pr e-post og telefon gjennom hele evalueringen.

Egenvurderingene: NOKUT inviterte representanter for alle allmennlærerprogrammene til en oppstartskonferanse i januar 2005. Ved konferansen ble tidsplan og opplegg for evalueringen presentert, samt en første presentasjon av egenvurderingsmalen til institusjonene diskutert. Malen for egenvurderingene ble sendt institusjonene 1. februar 2005, med svarfrist 15. april 2005. Egenvurderingene ble utformet slik at de ivaretok vurderinger fra fire ulike grupper ved utdanningene. Disse fire gruppene var studenter, faglærere, praksislærere og ledelse. Utdanningsledelsen ble bedt om å gi vurderinger av overordnet og kommenterende karakter i forhold til de tre øvrige gruppernes vurderinger. Institusjonene valgte selv representanter til å gjennomføre vurderingene, men ble anbefalt å la utvelgelsen av representanter for de ulike vurderingsgruppene gå gjennom tillitsvalgte instanser som representerte de ulike gruppene.

Egenvurderingene fra institusjonene er av noe varierende omfang, og beskriver og vurderer lærerutdanningen på ulike måter, og i ulik grad. Institusjonene har vært imøtekommende og samarbeidsvillige med hensyn til krav om innsending av dokumentasjon og materiale.

Analyser av studie- og fagplaner: Fagplanpanelet har analysert studieprogrammene ved de berørte institusjonene gjennom deres studie- og fagplaner. Likheter og ulikheter i institusjonenes beskrivelse av utdanningstilbudet er blitt vektlagt. Panelet har i sin studie sett spesielt på de overordnede tekstene i programbeskrivelsen, samt fagplanene for fagene



pedagogikk, norsk, matematikk, KRL og engelsk, og planene for praksis. Bortsett fra engelsk hører alle fagene til den obligatoriske delen av utdanningen, og alle institusjonene har organisert de obligatoriske skolefagene innenfor de to første studieårene. Undersøkelsen konsentrerer seg om en analyse av studieprogrammene som helhet, og innebærer ingen fullstendig vurdering av de enkelte fagplanene.

Kvantitative data: Datapanelet innhentet kvantitative data som ble sammenstilt og analysert i lys av de mål og evalueringstemaer som er definert i prosjektet. Det er forsøkt å få frem interessante avvik og utslag for de enkelte studieprogram, og for norsk allmennlærerutdanning som helhet. Resultatene er presentert i de ulike institusjonsrapportene og i hovedrapporten. Videre har datapanelet utarbeidet et forslag til utvikling og rapportering av faste indikatorer fra allmennlærerutdanningsprogrammene.

Data ble hentet inn fra to hovedkilder: Samordna opptak og alle utdanningsinstitusjonene som tilbyr allmennlærerutdanningsprogram. Data fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) ble i mange tilfeller ikke ansett som velegnet, da mange data ikke er rapportert på programnivå. Institusjonene sendte inn såkalte faktaark med kvantitative data til NOKUT. Datapanelet har ikke kunnet nyttiggjøre seg alle de tilsendte dataene, hovedsakelig på grunn av manglende og ulik rapportering.

Brukervurderinger: Ut fra et brukerperspektiv er evalueringens relevans knyttet til en kvalitetsmessig utvikling av lærerutdanningen, og dermed også av kvaliteten på skolens undervisning. For å ivareta brukerperspektivet ble det i mars og april 2005 gjennomført en intervjuundersøkelse med et utvalg av rektorer ved grunnskoler, samt nyutdannede allmennlærere. Undersøkelsen er basert på kvalitative data fra gruppeintervjuer. Samtalene ble gjennomført på bakgrunn av intervjuguider utarbeidet av evalueringens sakkyndige. Materialet omfatter totalt sett 30 gruppeintervjuer, med til sammen 177 informanter.

Forutsetningen for å delta som informant i gruppen nyutdannet lærer var at vedkommende var ferdig utdannet i 2003 eller 2004. Alle institusjonene var representert gjennom kandidatene. Også i utvalget skoleledere/eiere har en tilstrebet en god spredning på de ulike regionene og de ulike skoletypene. Det materialet som fremkom gjennom brukerundersøkelsen ble for det meste benyttet til hypotesedannelse i forkant av institusjonsbesøkene i evalueringens andre fase.

Institusjonsbesøk: I begynnelsen av september 2005 møttes samtlige sakkyndige og prosjektsekretariat for å planlegge institusjonsbesøkene. I forkant av møtet ble de sakkyndige satt sammen i fire institusjonsbesøkskomiteer, med ansvar for fem institusjoner hver. Besøkskomiteene ble satt sammen av representanter for de ulike temapanelene, i tillegg til en student. På bakgrunn av gjennomlesning av de respektive egenvurderingene, og perspektiver og spørsmål generert fra de ulike temapanelene, ble det utviklet et sett med intervjuguider til institusjonsbesøkene. Midtveisrapporten ga institusjonene innsikt i evalueringens fokus, og ga en pekepinn om hva institusjonene kunne forvente seg – og forberede seg på – i forbindelse med komiteenes besøk. I forkant av besøkene ble det sendt ut et ”faktaark” med nøkkeltall og sammenligning av de respektive institusjonene i forhold til et landsgjennomsnitt.

Institusjonsbesøkene ble gjennomført i perioden 3. oktober til 16. november 2005, mens ett besøk ble gjennomført 7. februar 2006. Uavhengig av institusjonenes størrelse og profil ble institusjonsbesøkene gjennomført etter samme program:



Formøte i komiteen

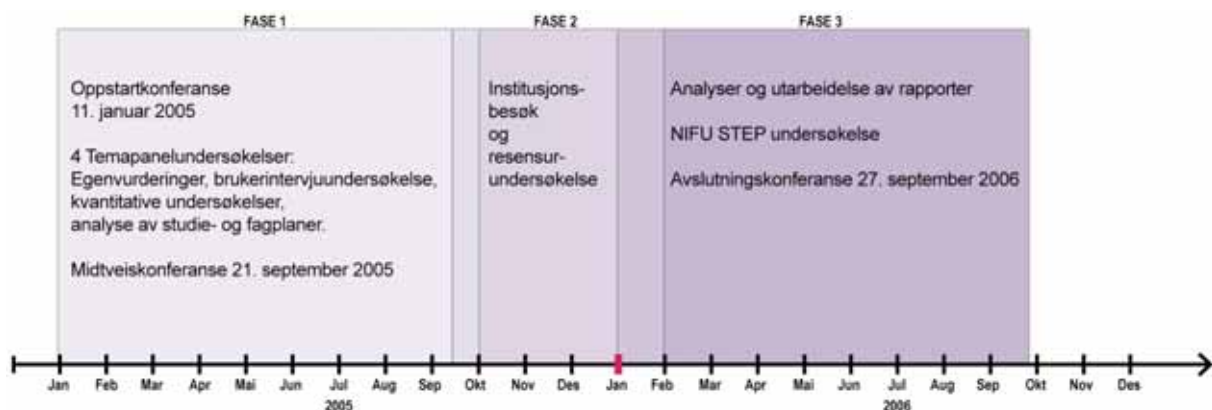
09.00 – 09.30	Institusjonens ledelse
09.45 – 10.45	Studenter på allmennlærerprogrammet
11.00 – 12.00	Praksislærere
12.00 – 13.00	Pause
13.00 – 14.00	Faglærere
14.30 – 15.30	Faglig og administrativ ledelse av programmet

Kategoriene av personer komiteene møtte ble bestemt av de sakkyndige og prosjektsekretariatet. Det ble også bestemt at gruppene av studenter, faglærere og praksislærere skulle bestå av tre personer som hadde deltatt i arbeidet med egenvurderingene, og tre personer som ikke hadde denne erfaringen. Utvalget av personer som deltok i samtalen ble gjort av institusjonene selv.

Kompletterende materiale: *Evalueringspanelet* har gjennom arbeidet også hatt tilgang til tilleggsbestillinger i form av to undersøkelser. Den ene er en undersøkelse av gjennomstrømning og frafall blant allmennlærerstudenter gjennomført av NIFU STEP. NIFU STEP har tatt utgangspunkt i registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB) for å foreta en detaljert kartlegging av studieløpet for to kull av begynnerstudenter i allmennlæreutdanningen. Undersøkelsen er omtalt i kapittel 3.

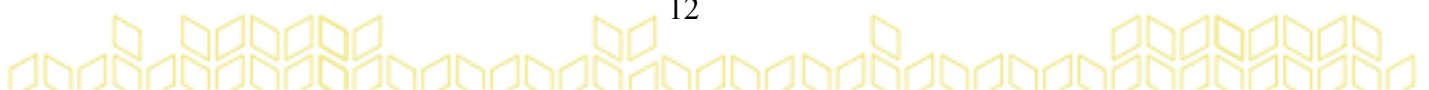
Den andre undersøkelsen omfatter en resensur av eksamensbesvarelser våren 2005, innenfor sentrale fag i allmennlærerutdanningen. Det primære formålet i undersøkelsen er å sammenligne original og ny sensur. Undersøkelse organisert av NOKUT og resensurarbeidet er gjennomført av komiteer bestående av fagpersoner fra høyskoler og universiteter. Undersøkelsen er omtalt i kapittel 3.

Datamaterialet er samlet inn i følgende tidslinje:



Vurdering av metoden

I gjennomføring av evalueringer aktualiseres en rekke metodespørsmål. I det følgende skal noen av disse spørsmålene drøftes. Å evaluere en utdanning som er så verdiladet som allmennlærerutdanningen er i utgangspunktet en utfordring. Når utdanningen i tillegg nettopp er utsatt for en reform og evalueringen skjer på et tidspunkt da reformen ikke er fullt ut implementert, blir utfordringen enda større. Den siste lærerutdanningsreformen ble iverksatt i 2003 uten at systematiske oppfølgingsrutiner ble gjennomført. De første studentene som



uteksamineres etter ny rammeplan vil bli uteksaminert først i 2007. Dette forholdet innebærer at to ulike rammeplaner er i funksjon samtidig – også på evalueringstidspunktet - ved hver institusjon.

Ved en vurdering av hvor godt utdanningen tilfredsstiller de mål for studentenes tilegnelse av kompetanse og læringsutbytte som er uttrykt i lovverk og sentrale og lokale styringsdokumenter, kreves det tilgang til sluttprodukter fra utdanningen i form av eksamensarbeider, reaksjoner fra avtakere, og opplysninger om gjennomstrømming. Denne typen informasjon foreligger ikke systematisk og over tid for allmennlærerutdanningen. Mangelen på slike systematiske grunnlagsdata har man forsøkt å kompensere for gjennom spesifikke undersøkelser.

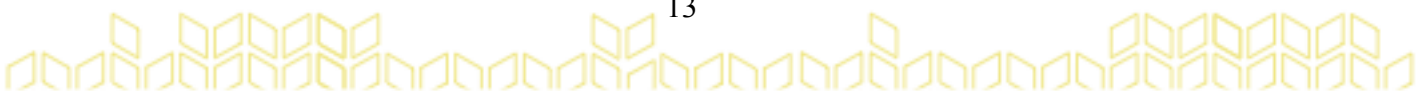
Slik det fremgår i beskrivelsen av metoden er evalueringen kompleks. Et stort og omfattende materiale er samlet inn, til dels under varierende betingelser. Evalueringens 19 sakkyndige har tatt del i utarbeidelse og bearbeidelse av dette materialet. Imidlertid er det kun *evalueringspanelet* som har sett helheten i materialet, og det har vært en utfordring å smelte alle inntrykkene sammen til omforente, pålitelige vurderinger og gi disse et helhetlig uttrykk i tekst.

Det er panelets oppfatning at det på tross av evalueringens kompleksitet finnes flere mønstre som er konsistente og enhetlige når man sammenligner materialet ved de ulike institusjonene. Selv om man gjennom materialet til dels får fragmentariske bilder av utdanningens ulike sider, peker sammenfallet i panelets ulike sett av observasjoner mot en tilfredsstillende reliabilitet i materialet. Det kvantitative materialet støtter i all hovedsak det kvalitative materialet som er samlet inn. *Evalueringspanelet* ønsker likevel å understreke at selv om evalueringen metodisk nærmer seg et forskningslikt prosjekt, er den ikke å anse som regelrett forskning, men først og fremst en evaluerende utredning.

Institusjonenes fagplaner, brukervurderinger og egenvurderinger speiler til sammen mange ulike preferanser og referanser, men viser også samlet sett tydelige tendenser som går igjen i det meste av det innhentede materialet.

Et grunnleggende problem med evalueringer av virksomheter i bevegelse, er at man har skal forsøke å fange inn en virkelighet som endrer og utvikler seg dynamisk. Ved evalueringen av allmennlærerutdanningen gjelder det for eksempel ny rammeplan, nye fagplaner, ny øvingslæreravtale, ulike tiltak i forbindelse med Kunnskapsløftet og andre lokalt betonte utviklingsprosjekter og reformer. Derfor er *evalueringspanelet*s fortolkninger og rapport et uttrykk for en vurdering på et gitt tidspunkt. Egenvurderinger og midtveisrapportering aktiverer dessuten i seg selv utviklingsarbeid i institusjonene, og det har innløpt en god del informasjon om forandringer etter midtveisrapporteringen i september 2005. Dette innebærer at det som mandatet formelt sett kaller en evaluering, til en viss grad også er en oppfølging i en pågående forandingsprosess. I arbeidet med informasjonsgrunnlaget for vurderingene har man måttet ofre betydelig oppmerksomhet på å fjerne misforståelser og utydigheter i forhold til hva som egentlig er vurderingens objekt, slik at informasjonen blir reelt sammenlignbar.

I evalueringens andre fase ligger hovedvekten på institusjonsbesøk ved alle utdanningene. Høgskolene selv valgte ut deltagere til intervjuene. Informasjonens reliabilitet vurderes likevel som god i betraktning av at de sakkyndige har besøkt 20 institusjoner og møtt fem grupper ved hver institusjon, med seks deltagere i hver gruppe. Det betyr at de sakkyndige har truffet rundt 600 informanter. Institusjonsbesøkene utfylte og bekreftet i hovedsak det



bildet som egenvurdering, egenrapportering av nøkkeltall, brukerundersøkelser og fagplananalyser har gitt. Innenfor den tidsrammen som *evalueringspanelet* har arbeidet, har det ikke vært mulig å foreta direkte observasjoner av undervisning eller praksisopplæring i programmene.

Evalueringen har lite informasjon som gir grunnlag for å bedømme de økonomiske forutsetningene for allmennlærerutdanningen. Bakgrunnen for dette er at det i følge institusjonene er vanskelig å skille ut på programnivå hva som eksplisitt går til allmennlærerutdanningen.

Allmennlærerutdanningens oppdrag

I dette avsnittet berører *evalueringspanelet* noen rammefaktorer som har betydning for forståelsen av det oppdraget allmennlærerutdanningen har. Først diskuteres utdanningens samfunnsoppdrag, deretter Kunnskapsløftet og til slutt settes dagens lærerutdanning inn i et overordnet historisk perspektiv.

Allmennlærerutdanningens samfunnsoppdrag

Allmennlærerutdanningens samfunnsoppdrag er gitt i § 2 i Lov om universiteter og høyskoler. Når det gjelder dimensjoneringen av grunnutdanningen, gir departementet måltall for institusjonene, som må oppfylles. Innhold, omfang og organisering av allmennlærerutdanningene styres dessuten av sentral rammeplan. Siden allmennlærerutdanningen i hovedsak utdanner lærere for arbeid i grunnskolen, forholder utdanningen seg også til grunnskolens planer og til andre dokumenter som er bestemmende for arbeid i grunnskolen, slik som "Kunnskapsløftet".

Enkelte allmennlærerutdanninger har fagtilbud som er klart nasjonale, men de fleste utdanninger har både nasjonal og regional rekruttering. Rekrutteringen fra eget fylke varierer fra 35 prosent til 88 prosent av studentene, med snitt på 59 prosent. Det er derfor rimelig å anta at den regionale tilhørigheten hos de fleste institusjonene er relativt sterk, og at dette bør gjenspeiles i utdanningenes studietilbud og kontakt med samfunnet omkring.

Allmennlærerutdanningen skal gjenspeile at Norge er et flerkulturelt samfunn. Dette gir seg ulike uttrykk. Flerkulturelle perspektiver er tatt opp i sin bredde bare ved enkelte høyskoler, særlig i geografiske områder der det er relativt stor konsentrasjon av fremmedspråklige elever. Utdanningenes planer i sin helhet mangler imidlertid bevissthet om at flerkulturelle utfordringer angår hele landet, og at rekrutteringen av lærere med innvandringsbakgrunn ikke er tilfredsstillende.

Kunnskapsløftet

I Kunnskapsløftet som er basert på St. meld nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring, innskjerper departementet satsingen på elevenes grunnleggende ferdigheter: Å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne regne, å kunne uttrykke seg skriftlig og å kunne bruke digitale verktøy. Disse grunnleggende ferdighetene skal prioriteres i alle fag og skal integreres i kompetansemålene i alle fag. Denne omleggingen og vektlegging av alle pedagogers felles ansvar for de grunnleggende ferdighetene, gir grunnskolen og lærerutdannere nye utfordringer. Omleggingen setter krav til metodikk og tverrfaglighet, spesielt i forholdet mellom pedagogikk og fagdidaktikk. Allmennlærerutdanningsinstitusjonene må dermed sørge for større åpenhet mellom fagmiljøene. I Prinsipper for opplæringen kommer, i tillegg til



de fem grunnleggende ferdighetene, også en vektlegging av læringsstrategier og sosial kompetanse. Dette vil kreve mer samarbeid mellom fagmiljøene ved institusjonene, og mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet. Etter at departementet i innledningen til Kunnskapsløftet påpeker at norsk skoles største utfordring er tilpasset opplæring til alle elever, bør kunnskaper om og utprøving av relevante modeller for tilpasset opplæring i grunnskolen være et omfattende emne i allmennlærerutdanningen i langt sterkere grad enn i dag.

Allmennlærerutdanningen i historisk perspektiv

Den første offentlige lærerutdanningen av allmueskolelærere ble startet ved Trondenes seminar i 1826; det som senere ble Tromsø lærerskole. Allmueskoleloven av 1827 fastsatte nye krav til utdanning av lærere og dannet dermed grunnlaget for opprettelse av flere to-årige lærerseminar, først ved Asker seminar i 1834 og senere Stord og Klæbu seminar. Disse seminarene ble sentrale institusjoner i norsk skolehistorie. Gjennom to år ga de alle som ble utdannet der en for den tid omfattende allmenndanning i alle sentrale skolefag, og de innvarslet en begynnende profesjonalisering av læreryrket (Dahl 1959). Det var likevel seminarenes samfunnsmessige rolle og seminaristenes økende deltakelse i samfunnet som kom til å prege seminarenes historie. I historien om norsk nasjonsbygging har seminaristene/lærerne blitt oppfattet som sentrale aktører og den utdanning de har fått på seminarene var en forutsetning for dette samfunnsengasjementet. For embetsstaten representerte seminarene på mange måter et ”uromoment” i den etablerte samfunnsorden. Seminarene, eller nok mer presist, enkelte av lærerne ved seminarene, ble tidlig talsmenn for en folkelig utdanning i motsetning til embetsstandens latinskoler. Det er rollen som anførere i denne og andre motkulturelle bevegelser i Norge som har formet norsk lærerutdanning, og som har medvirket til den høye anseelsen norske folkeskolelærere etter hvert fikk.

Ved lærerskoleloven av 1902 gikk seminarene over til å bli kalt lærerskoler. Det kan sies at lærerutdanningen og lærerutdanningsinstitusjonene fikk en mindre nasjonal betydning i neste århundre, selv om lærerskoleloven av 1902 ga lærerstanden en offentlig sertifisering som profesjonelle yrkesutøvere. Helt fram til slutten av århundret var den samfunnsmessige interessen for og debatten om lærerutdanning relativt liten. I den grad det var noen offentlig oppmerksomhet rundt lærerutdanningen, handlet den om at det var utdannet for mange lærere (i kriseårene fra slutten av 1920-tallet) eller at det var for få lærere (i en lang periode etter 1945). Debatten om målsetting, organisering og innhold foregikk i en snever krets av skolepolitikere og talspersoner for lærerutdanningen, i lærerutdanningsrådet og departementet.

Ny lov om lærerutdanning av 1973 som ble iverksatt i 1975, førte lærerutdanningen inn den akademiske verden. Lærerskolene ble til lærerhøgskoler og undervisningstiden ble nesten halvert. Lærerskoleelevene ble lærerstudenter med større muligheter for individuelle valg av studieopplegg. Denne nye loven var resultatet av en prosess som kan føres tilbake til 1950-tallet og opprettelsen av Forsøksrådet og nyere oppfatninger om undervisning og læring som da var på vei inn i Norge som ellers i verden.

Den moderne debatten om lærerutdanningen kan tilskrives Hernesutvalgets utredning fra 1988 ”Med viten og vilje” (NOU 1988). Utredningen er et oppgjør med høyere utdanning i Norge, og i noen grad også med lærerutdanningen. Gjennomgående for all utdanning i Norge, ifølge denne utredningen, er tidsspille, dårlig utnyttelse av tildelte ressurser og manglende vilje og evne til å se kritisk på egen virksomhet.



Utdanningsreformene som Hernes som minister sto i spissen for på første del av 90-tallet tok opp disse utfordringene. I løpet av 1990-tallet og ved overgangen til et nytt årtusen ble lærerutdanningen en integrert del av universitets- og høyskolesystemet i Norge, og det ble laget to nye rammeplaner. I flere utredninger og rapporter har norsk lærerutdanning fått mange kritiske kommentarer og i massemediene er det mange oppslag om svakhetene i lærerutdanningen og om nyutdannede læreres manglende kunnskaper og ferdigheter som lærere. Lærerutdanningen har igjen fått offentlighetens søkelys på seg, men nå ikke som utklekningsanstalt for motkulturister, men som et problem i det nye kunnskapssamfunnet.

Rammeplanen fra 1992 ble fra Hernes sett på som et framstøt for å gjenreise respekten for læreryrket og derved sikre en bedre rekruttering. Utdanningstiden ble økt fra tre til fire år og rammeplanen stilte mer detaljerte krav til faglig innhold, med flere obligatoriske fag og derved mindre valgfrihet. Pedagogikkfaget ble redusert til 10 vekttall (½ års utdanning). Denne rammeplanen ble revidert i 1998, og med utgangspunkt i Kvalitetsreformen i høgre utdanning sendte daværende statsråd Kristin Clemet en melding til Stortinget i 2002 (St.meld. nr.16, 2002 – 2002) der det ble foreslått en større revisjon av lærerutdanningen. Dette ble fulgt opp av den nye Rammeplanen som kom i 2003. I denne planen ble kravene til obligatoriske fag redusert til fire (KRL, matematikk, norsk og pedagogikk) og et tverrfaglig emne - grunnleggende lese, skrive og matematikkopplæring (GLSM) ble innført. I to av de fire årene ble det mulig enten med større faglig bredde eller større dybde. Her ser vi for første gang en utvikling mot en allmennlærerutdanning som en faglærerutdanning. En annen side ved kvalitetsreformen, og allmennlærerutdanningen spesielt, er at ansvaret for oppfølging, gjennomføring og evaluering av det nye planverket nå legges på det lokale nivået, det vil si for allmennlærerutdanningens del på det valgte styret for utdanningen og ledelsen for de enkelte utdanningene. NOKUTs evaluering kommer her inn som en nasjonal kontroll av hvordan denne nye lokale friheten utøves.

Rammeplanene i 1998 og 2003

Rammeplanen fra 1998 bygger på en revisjon av rammeplanen av 1992. Ved innføring av fireårig allmennlærerutdanning og ny rammeplan i 1992 ble institusjonenes autonomi og valgfrihet relativt begrenset. 1998-planen hadde som mål at utdanningen både skulle være rettet mot de nye læreplanene i skoleverket, og kunne møte endringer, utfordringer og behov i fremtidens skole. Planen representerer ytterligere reduksjon i valgfrihet for studentene. Den obligatoriske delen av utdanningen er lagt til de tre første studieårene og består av følgende innhold: estetiske fag (kunst og håndverk eller musikk), KRL, matematikk, natur - samfunn og miljø, norsk, pedagogikk, praksisopplæring og praktiske fag (heimkunnskap eller kroppsøving). Studentenes valgfrihet er lagt til det fjerde studieåret, og innebærer at studentene kan velge enten to 10 vekttallsenheter eller en 20 vekttallsenhet.

Rammeplanen av 1998 inneholder detaljerte fagplaner og anvisninger av arbeidsformer i lærerutdanningen. I evalueringen av allmennlærerutdanningen i 2002 kom det frem at utdanningsinstitusjonene følte seg sterkt begrenset i sitt handlingsrom, og at planen ga for lite rom for fordypning for studentene. Det ble blant annet uttalt at rammeplanen virket ”sementerende på gårdsdagens løsninger” og at lokal kvalitetsutvikling ble vanskeliggjort fordi både arbeids- og vurderingsformer var bestemt i rammeplanen (NNR, 2002). Rammeplanen av 1998 var sterkt styrende og ga lite rom for lokal handlefrihet og kreativitet.

I Norgesnettrådets evaluering av allmennlærerutdanningen i 2001-2002 fremkom det at institusjonene ønsket en utvikling mot en mindre detaljert rammeplan som inneholdt mer prinsipielle og allmenne mål for utdanningen. Slik sett kunne det skapes rom for lokal tilpasning der man kunne ta hensyn til regionale og faglige forhold. Det ville dermed bli



institusjonenes oppgave å gi en lærerutdanning som passet til de nasjonalt fastsatte kompetansemålene.

I Rammeplanen av 2003 har man gått bort fra de detaljerte fagplanene. Rammeplanen innebærer blant annet et mer utstrakt lokalt fagplanarbeid. Hensikten med endringen er å legge til rette for institusjonenes utvikling av helhetlige studieprogrammer, der blant annet de overgripende kompetansemålene kan ivaretas på en bedre måte. På tross av at kompetanseområdene beskrives inngående i Rammeplanen av 2003, diskuteres ikke spørsmålet om hvordan disse forholder seg til hverandre. Det oppstår dermed spenninger i fortolkning av hvordan utdanningen skal konstrueres.

Allmennlærerutdanningen har altså gjennom hele 1990-tallet og frem til i dag vært utsatt for stadige reformer og evalueringer. Rammeplanen er revidert tre ganger siden starten av 1990-tallet. I 2001-2002 ble det gjennomført en evaluering av allmennlærerutdanningen, og allerede i 2004 initierte departementet en ny evaluering av utdanningen. Dagens evaluering kan dermed plasseres som et ledd i rekken av styringsvirkemidler utdanningsmyndighetene har tatt bruk i forhold til allmennlærerutdanningen. De stadige reformene tyder imidlertid på at man ikke har oppnådd de tilsiktede endringene.

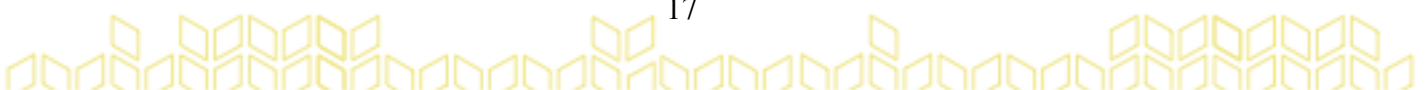
Rammeplanene er blitt endret i et så raskt tempo at samtlige ledere, studenter og faglærere som har bidratt til evalueringens grunnlagsmateriale ikke har arbeidet innenfor en utdanning som har forholdt seg til *en* rammeplan. Mens studenter i de lavere trinnene følger den nye rammeplanen, så følger studentene i de høyere trinnene den gamle rammeplanen.

Evalueringspanelet vurderer altså en utdanning som står midt i innholdsmessige, strukturelle og organisatoriske endringer. For noen institusjoner har forandringene vært store og krevende, for andre institusjoner har forandringene vært mindre og lettere å håndtere. Det komplekse mønsteret av forandringer betyr blant annet at det er en stor utfordring å skulle skille ut hva som er effekter av rammeplanendringen i 2003 i forhold til rammeplanen av 1998. På bakgrunn av dette vil panelet understreke at evalueringens materiale tolkes som en sammensmelting av reaksjoner og erfaringer, blant annet i forhold til den tidligere og nåværende rammeplanen, og i forhold til høgskolereformen i 1994.

Dagens evaluering kan ses som det siste leddet i en lang prosess av forandringer og kontroll av lærerutdanningen. Rapportens siste kapittel inneholder derfor anbefalinger både til departementet og til utdanningsinstitusjonene.

Internasjonalt perspektiv

Utdanning har i de seneste tiårene vært et prioritert område for ulike slag av internasjonale initiativ, som har som formål å utvikle menneskelig og sosial kapital for å fremme fremskritt og velferd. Bolognaerklæringen fra 1998 er et eksempel på et slikt initiativ. Målet med den såkalte Bolgnaprosessen er gjennom harmoniseringstiltak å skape et felles ”europesk rom for høyere utdanning” innen 2010. Begrunnelsen for målet er i stor grad samfunnsøkonomisk: Å bedre den relative konkurransekraften til europeisk høgere utdanning i en verden av økende globalisering. En annen hovedgrunn, som dels også er et middel til å oppnå økt konkurransekraft, er ønsket om å lette den interne mobiliteten av aktører (forskere, lærere, studenter) og kvalifikasjoner innenfor det ”europeske rommet”.



Det viktigste middel for å nå målet er å skape sammenlignbare grader og kvalifikasjonsbeskrivelser. Dette skal oppnås gjennom en felles gradsstruktur (BA, MA, PhD), som igjen bygger på en felles beregningsmåte for studieomfang gjennom studiepoeng (ECTS: European Credit Transfer System). Bruk av et såkalt "Diploma Supplement" skal gi de viktigste opplysninger om grader og eksamensbevis i standardisert form, og det skal stilles felleseuropeiske krav om intern og ekstern kvalitetssikring av studietilbudene. Et felles kjennetegn ved den nye måten å definere gradskvalifikasjoner på, er at det ikke bare tas utgangspunkt i studietid (tid-for-tid prinsippet), men at en i økende grad søker å gi forpliktende definisjoner på lærings- og kompetansemål for de ulike gradsnivåene.

Lærerutdanninger i de forskjellige land tilpasses i dag ulike varianter av Bolognakonseptet. Tendensen i Europa er at lærerutdanningene blir lagt inn i den felles gradsstrukturen. Norsk høgre utdanning har vært tidlig ute med å tilpasse seg Bologna-prosessen. Allmennlærerutdanningen er i så måte et unntak ved at den er organisert som en grunnutdanning på fire år.

Det er nokså uklart hvordan de forskjellige europeiske land kommer til å tilpasse sine respektive lærerutdanninger til de strukturene som det legges opp til i Bologna-prosessen. En finner i dag alt

- fra lærerutdanninger som i sin helhet ikke går ut over bachelornivået (barne- og ungdomsskolelærere, blant annet i Danmark, Island, Sveits) til lærerutdanninger som ligger på et kombinert bachelor- og masternivå (blant annet de fleste lærerutdanninger i Finland, Tyskland, Sverige).
- fra lærerutdanninger som er konsekutivt organisert til lærerutdanninger som gjennomgående integrerer fag- og pedagogisk opplæring,
- fra lærerutdanninger som tilføyer et eller flere kandidatår (som i Tyskland) til andre som ikke anerkjenner en særskilt nybegynnerstatus (som de fleste nordiske land),
- fra lærerutdanninger som krever en særskilt sertifisering (som i England & Wales) til lærerutdanninger som nærmest fullstendig overlates til de enkelte utdanningsinstitusjonenes egne beslutninger (som gymnaslærernes utdanning i Østerrike eller i Tyskland).

Inntil slutten av 1990-årene kunne man nok identifisere en generell bevegelse mot lengre og mer akademiske lærerutdanninger, samt en utvidelse av praksisperioder eller innføring av kandidatperioder der slike ikke fantes i forveien. Likeens kunne en konstatere en bredere etablering av fagdidaktikken som et selvstendig utdanningsledd i lærerutdanninger. Men disse utviklingslinjene synes ikke å fortsette like entydig som før. Enkelte land har bevisst valgt å holde bestemte deler eller nivåer av lærerutdanningen i det minste inntil videre utenfor universitetssystemet (som f.eks. barne- og ungdomsskolelærerutdanninger i Danmark, Østerrike m.fl.). Andre har åpnet for helt nye løsninger, der det etableres nye utdanningsløp på skole- og kommuneplan utenfor de tradisjonelle akademiske institusjonene (som for eksempel i England). På denne bakgrunnen er det vanskelig å forutse hvilke typer og formater av lærerutdanning som kommer til å bli dominerende, og om det kommer så langt at det utvikler seg en slags europeisk fellesramme for disse. I dag virker det heller som at de fleste



land kommer til å holde fast i nasjonale trekk som hittil har eksistert, men at en også søker å tilpasse disse så godt som mulig til Bologna-prosessens formelle rammer.

Blant de store strukturelle utfordringene som ellers tegner seg, ligger balansen mellom de profesjonsspesifikke og de mer generelle elementene i lærerutdanningen. Ikke minst i land som til dels har for mange lærerutdannede kandidater (som for eksempel Østerrike og til dels også Tyskland) føres det en debatt om lærerutdanningens polyvalens, det vil si om den har tilstrekkelig tilkoblingspotensial til andre yrker enn læreryrket. Jo høyere utdanningens polyvalens er, jo lettere er det å sluse utdanningens kandidater til andre områder enn skoleverket. Naturlig nok virker denne tendensen i retning av å styrke utdanningenes fagvitenskapelige elementer. Samtidig førte også bl.a. PISA-undersøkelsen til at man i mange land nå vil styrke nettopp disse fagvitenskapelige elementene, ikke minst i de fagene som ifølge de internasjonale undersøkelsene synes å være kriserammet. Det gjelder for eksempel fagene naturfag og matematikk i nærmest alle vesteuropeiske land.

På den annen side viser imidlertid nyere lærerutdanningsforskning nokså tydelig at det er nettopp de utdanningsspesifikke delene (altså pedagogikk, pedagogisk praksis og fagdidaktikk) som har størst betydning for lærerutdanningens bæredyktighet i læreryrket, samt at en høyere grad av fagvitenskapelig utdanning ikke nødvendigvis styrker lærernes undervisningskompetanse. Tilsvarende finnes det ikke minst i land med for få lærerutdannede (som Norge) tendenser til å kritisere mangler nettopp ved denne siden av den samlede utdanningen. Dette fører i sin tur til forslag om å styrke disse elementene på bekostningen av polyvalensen. Heller ikke på dette punktet kan det sies at en enhetlig nordisk eller europeisk trend avtegner seg allerede. Det er heller slik at de forskjellige land følger de sporene som er blitt lagt i deres respektive nasjonale debatter i de senere år.

Lærerutdanningene har i de senere år blitt gjenstand for grundige nasjonale evalueringer i de fleste vesteuropeiske land. Imidlertid har ikke den evalueringsstrategien som typisk anvendes vært befordrende for internasjonal harmonisering eller større omlegginger som bryter med tradisjoner. Disse evalueringene støtter seg nærmest fullstendig på institusjonenes egne rapporteringer og på observasjoner som brukere eller deltakere innenfor institusjonene har gjort. Dermed står de i fare for å reprodusere eller fortsette nettopp de vektleggingene som lenge har dominert innenfor lærerutdanningens egne diskurser. Selv ikke de nyere europeiske evalueringene kommer ut over en oppsummering av nasjonale selvrappoteringer. Stort sett mangler data og observasjoner ”utenfra”, som systematisk vurderer og sammenligner forhold som forutsetninger, potensialer, virkninger av ulike typer utdanningsløp, eller elementer i disse. Derfor kan ennå ikke internasjonal debatt eller forskning brukes til å bedømme kvaliteten i de nasjonale lærerutdanningene.

Hovedrapport og institusjonsrapporter

Evalueringens resultater presenteres dels i den foreliggende hovedrapporten og dels i institusjonsrapportene til hver enkelt institusjon. Hovedrapportens innledende kapittel beskriver hele evalueringsopplegget, og gjelder også for institusjonsrapportene som presenteres i del 2.

Anbefalinger: Alle anbefalinger rettet mot institusjonene som fremkommer i hovedrapporten, gjelder samtlige institusjoner. I hovedrapporten gis anbefalinger på et mer overordnet nivå rettet mot institusjoner og departement, og i institusjonsrapportene mer spesifikt til den enkelte institusjon.



2 Profesjonsbegrepet og lærerprofesjonen

I dette kapitlet drøftes på et mer prinsipielt nivå spørsmål som berører selve profesjonen og utdanningen. Hensikten er å belyse spørsmålet om profesjonsinnretningen og noen dilemmaer som kjennetegner allmennlærerutdanningen som innplassert i universitets- og høgskolesystemet. Det materialet som anvendes som grunnlag er dels norsk og internasjonal forskning, dels ulike styringsdokumenter som rammeplan og lov, og i noen grad evalueringens grunnlagsmateriale. Først behandles læreryrket som profesjon og deretter intensjonene om å forsterke en forskningsbasert og forskningsorientert utdanning.

Læreryrket som profesjon

Formålet med lærerutdanningen er beskrevet i rammeplanens innledende avsnitt:

Lærerutdanningen skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse.....

Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenheng mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet. (side 4).

Visjonene om allmennlærerutdanningen som inngår i Stortingsmelding nr.16 ga grunnlaget for Rammeplanen av 2003.

To sentrale spenningsforhold preger læreryrket og lærerutdanningen. For det første spenningen mellom teori, det vil si akademiske og vitenskapelig krav, og praksisfeltet med de daglige krav til utøvelsen av yrket. For det andre spenningen mellom autonom yrkesutøvelse der profesjonen selv setter standardene og kravene til en yrkesetisk kodeks, og samfunnets behov for regulering og styring av yrkesutøvelsen.

Mange som har analysert utviklingen i læreryrket de senere tiår har påpekt en tilsynelatende paradoksalt utvikling: På den ene siden økes kravene til akademisk innhold og krav om vitenskapelig tilnærming, på den andre siden har de politiske kravene om kontroll og styring av yrkesutøvelsen økt gjennom et finmasket nett av testing, rapportering og observasjon med mulig standardisering av yrkesutøvelsen som resultat (Popkewitz, 1998). Denne beskrivelsen av læreryrkets utvikling ser ut til å gjenfinnes i mange land. Sammenholder vi det med de sentrale plandokumentene for lærerutdanningen i Norge og også tilsvarende dokumenter de enkelte institusjonene selv har utviklet, ser vi lite av denne spenningen, utover det at teori – praksisdimensjonen ses på som en utfordring. Her tas det for gitt at læreryrket er en profesjon og at profesjonskravene kan innfris bare utdanningen blir ”god nok”.

Utviklingen av læreryrket avhenger av et samspill mellom mange interessegrupper og aktører der lærerutdannerne og yrkesutøverne er to viktige, men langt fra avgjørende interessegrupper i forhold til en mulig profesjonsutvikling. Kritikken læreryrket, og kanskje særlig lærerutdanningen, har vært gjenstand for de senere år, kan ses på som et uttrykk for at politikere og andre har ønsket å føre profesjonsutviklingen i andre retninger enn det lærerutdannerne ser for seg.



På den bakgrunnen blir det en utfordring for alle lærerutdanningsinstitusjonene når kritikerne er enige om at lærerutdanningen har alvorlige mangler og at avstanden mellom teori og praksis er for stor. Denne oppfatningen deles også langt på vei av profesjonen selv (jfr. Midtveisrapporten).

Evalueringen tar som utgangspunkt at allmennlæreutdanningene er profesjonsutdanninger rettet mot læreryrket. Dette er også slått fast i Rammeplanen for lærerutdanningen 2003, som beskriver de kompetanseområdene som skal kjennetegne en allmennlærer. Disse kompetanseområdene blir dermed også en målsetning for lærerutdanningen.

De fem kompetanseområdene i rammeplanen (s. 12) er:

- *Faglig kompetanse*: kjenne innhold, teorier og metoder i de enkelte basisfagene, ha kunnskaper om barn, barndom og pedagogisk arbeid og kunnskaper om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag.
- *Didaktisk kompetanse*: kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever.
- *Sosial kompetanse*: kunne observere, lytte, forstå og respektere andres handlinger og synspunkter, kunne samarbeide med elever, kolleger og foreldre/foresatte og kunne være ledere i et lærende fellesskap.
- *Endrings- og utviklingskompetanse*: kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke egen kompetanse.
- *Yrkesetisk kompetanse*: ha innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere læringssituasjonene i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på.

Det er *evalueringspanelets* oppfatning at disse kompetanseområdene fremdeles konstituerer sentrale elementer i profesjonsutdanningen, selv om beskrivelsen også preges av mangler. Men hva sier disse kompetanseområdene og betegnelsen ”profesjonsutdanning” mer enn at lærerutdanningene ønsker å fremheve at de er yrkesrettet? Hva som er, eventuelt ikke er, en profesjon finnes det en omfattende samfunnsfaglig litteratur om. En av de mer grundige behandlingene av temaet på norsk er foretatt av Ulf Torgersen (1994). Han belyser spesielt de ulike interessene som står bak utviklingen av ulike profesjoner i offentlig virksomhet i Norge. I denne framstillingen føres det en drøfting av om snart alle yrker med en viss utdanning i offentlig virksomhet etter hvert blir en profesjon. Andre vil innføre et skille mellom de tradisjonelle profesjonene som leger og jurister på den ene siden med lang universitetsutdanning og stor yrkesautonomi. På den andre siden vil enkelte skille de nyere yrkesutdanningene på høgskolenivå med kortere utdanning og mindre grad av yrkesautonomi, der læreryrket ofte trekkes fram som et eksempel på en yrkesgruppe som da betegnes som semi-profesjoner. Denne diskusjonen ser etter hvert ut til å bli innhentet av utviklingen etter hvert som mange av disse ”nye” profesjonene får mer omfattende utdanning, og en utdanning som legger mer vekt på det vitenskapelig grunnlaget for yrkesutøvelsen (Nylehn & Støkken, 2002).

Rammeplanen og studieprogram for allmennlærerutdanningene er nærmest samstemmige i at det er elementer som praksisnærhet og kritisk refleksjon over praksiserfaringene som er kjernen i deres profesjonsbegrep. Utover dette sies det lite i studieprogrammets generelle del om hva innholdet i begrepet er. Implisitt kan det likevel tolkes mer ut fra hva som ellers framheves i de ofte kortfattede og summariske generelle delene av studieprogrammene. Det kan, eksempelvis slik det er formulert i et av studieprogrammene, handle om faglig bredde og faglig fordypning, verdiforankring og verdisøkning, kreativitet og håndverkstrygghet. Dette



sammenfattes i overskriften ”En helhetlig lærerutdanning”. Praksis, fagstudium og pedagogisk teori, er tre sentrale elementer i lærerutdanningen. Disse tre elementer er generelle, og målet er at disse til sammen skal utgjøre en helhet som gir grunnlag for å kunne utøve læregjerningen på en profesjonell måte. Kan hende læreryrket kan betraktes som en profesjon når disse tre delene utgjør en helhet. Problemet med lærerutdanning generelt er at man ikke har lyktes i å få til denne helheten, og at de enkelte utdanningene derfor heller ikke er gode nok som profesjonsutdanninger.

I de klassiske profesjonsdiskusjonene er en lite opptatt av utdanningen *til* profesjonen, utover at den skal være relativt omfattende, og bygge på et vitenskapelig grunnlag, og at profesjonen skal ha stor innflytelse over utformingen av denne utdanningen. Mye av diskusjonen handler om graden av *autonomi* i yrkesutøvelsen. Autonomien kommer blant annet til uttrykk gjennom lærerens utforming av undervisningen. Her peker Torgersen (1994) på et dilemma: Etter hvert som offentlig sektor har utviklet seg med stadig mer spesialisering og krav til nye kunnskaper og funksjonsområder, blir det også mer problematisk å opprettholde forestillingen om stadig flere ”liberale” yrker innenfor en voksende offentlig sektor.

Skolen som en del av et stort og komplisert styringsverk, ble på slutten av forrige århundre gjenstand for mer inngående granskning. Det ble krevd at det skulle brukes metoder som forskning hadde vist ga bedre resultater enn andre og mer tradisjonelle metoder, på områder som lese- og skriveopplæring, matematikkopplæring og naturfagsundervisning. Den tradisjonelle metodefriheten ble utfordret. I debatten som fulgte disse nye framstøtene for å endre yrkesutøvelsen, ble det hevdet at dette ville frata lærerne den profesjonelle frihet de hadde tilkjempet seg og at de sto i fare for å bli redusert til pedagogiske funksjonærer (Ball, 2003; Hargreaves, 1996; Karlsen, 2002). De som mente det var nødvendig å se på lærernes yrkesutøvelse med nye øyne, påpekte at dersom lærerne ville se på seg selv som profesjonelle, måtte de kunne forholde seg til og bruke det nyeste både når det gjaldt metodeutvikling og på andre områder av skoleutviklingen. Etter deres oppfatning er dette kjernen i en profesjon: Evnen og viljen til å ta i bruk ny kunnskap på eget yrkesområde. Denne kunnskapen må ha et vitenskapelig grunnlag.

Denne diskusjonen har bidratt til en avklaring av hva et moderne profesjonsbegrep for læreryrket kan bli. Det handler fortsatt om krav til utdanning, men nå med en understreking av at yrkesutdanningen uansett bare blir en innføring til yrket, og at utdanningen må ha en tilstrekkelig komponent med vitenskapelig skolering til å kunne bruke denne kunnskapen senere i yrkesutøvelsen. Resten av yrkesopplæringen og yrkessosialiseringen vil da kunne skje i form av etterutdanning, veiledning og videreutdanning, der det vil være lettere å få til den ønskede praksisnærhet. I denne delen av utdanningen vil yrkesgruppen eller profesjonen selv kunne spille en aktiv rolle. Om læreryrket utvikler seg i mer funksjonærretning eller med en styrking av det profesjonelle, vil i høy grad avgjøres av hva som skjer i det politiske landskapet, der ulike interessegrupper vil ha sitt å si til hvordan lærere skal utøve sitt yrke.

På denne bakgrunn vil *evalueringspanelet* påpeke at det må foretas noen valg i forhold til de to spenningsfeltene: spenningen mellom teori og praksisfeltet og autonom yrkesutøvelse versus kravet om å tilgodese samfunnets behov. Dersom en ønsker å styrke den vitenskapelige tilnærmingen i lærerutdanningen med en nødvendig fordypelse som konsekvens, vil det kunne føre til et mindre antall fag eller mindre plass for praksis. For å imøtegå en kritikk av ytterligere ”akademisering” av læreryrket, kan en for eksempel legge vekt på at den vitenskapelige tilnærmingen knyttes sammen med yrkesrelevante problemstillinger (”den forskende lærer”). Denne avveiningen i forholdet mellom fag, vitenskapelig tilnærming til yrkesfeltet og senere yrkesutøvelse bør også ses i forhold til den andre spenningsdimensjonen:



grad av frihet i yrkesutøvelsen. Det vil ha liten mening å legge vekt på en vitenskapelig tilnærming til yrkesutøvelsen dersom samfunnet ønsker seg en standardisert utøvelse av læreryrket. Det er ikke her snakk om et enten-eller, men om gjennomtenkte avveininger med bakgrunn i hva slags samfunn vi beveger oss i retning av. Dersom det er riktig at vi er på vei inn i et informasjonssamfunn, bør det få følger for i hvilken retning lærerutdanningen bør bevege seg. Da bør det være rimelig å kreve mer vekt på en vitenskapelig tilnærming til læreryrket. Hva en slik tilnærming vil innebære, finnes det ingen oppskrift på, men i den internasjonale debatten om framtidens lærerutdanning er dette et sentralt tema.

Kompetanseområdene i rammeplanen er som fremhevet tidligere sentrale, men relasjonen mellom dem må klargjøres, og det bør også foretas enkelte komplementeringer. Som en sammenfatning løfter *evalueringspanelet* frem noen trekk som er sentrale i en profesjonsrettet lærerutdanning: Den bygger på vitenskapelig generert kunnskap, er på samme tid praksisnær og teoriorientert, gir rom for selvstendighet (autonomi) i yrkesutøvelsen, og den utvikler både evnen til kritisk refleksjon over praksis og evnen til å utnytte ny kunnskap i egen yrkesutførelse.

Profesjonsinnretningen vil bli behandlet i ulike sammenhenger gjennom rapporten. I rapportens sluttkapittel kommer *evalueringspanelet* tilbake til dette temaet i sine anbefalinger.

Forskningstilknytning og kvalifisering av profesjonelle lærere

I dette avsnittet stiller *evalueringspanelet* spørsmål om hvordan forskningsorienteringen kan utvikles og rettes mot kvalifiseringen av profesjonelle lærere.

Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) og Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003) er overgripende offisielle måldokumenter for lærerutdanningen. I disse dokumentene betones forskningstilknytningens betydning for kvalifiseringen av profesjonelle lærere.

Allmennlærerutdanningens plassering i det norske universitets- og høgskolesystemet og i dets gradstruktur, innebærer et generelt krav om forskningstilknytning. Det er politisk enighet om at undervisningen innen høyere utdanning skal være forskningsbasert. Med høgskolereformen i 1994 og felles lov om universiteter og høyskoler fra 1996 er kravet til forskning i hele det høyere utdanningssystemet blitt tydeligere. Hva betyr det så at undervisningen er forskningsbasert?

En måte å forstå kravet til forskningstilknytning på er å rette oppmerksomheten mot undervisningspersonalets forskningsmessige kvalifikasjoner. Den minst krevende forståelsen av begrepet forskningsbasert undervisning ut fra et slik perspektiv er at det er tilstrekkelig at undervisningen gis av et personale som holder seg oppdatert i sentral faglitteratur, men uten selv å drive forskning. Den strengeste fortolkningen innebærer at læreren er aktiv forsker innenfor den disiplin vedkommende underviser i.

Begrepet forskningsbasert undervisning kan imidlertid nyanseres betydelig. I følge Hyllseth (2001) foreligger det flere tolkninger av hva det kan innebære, for eksempel:

- at undervisningen skal være i overensstemmelse med forskningens nyeste resultater
- at undervisningen skal være tilknyttet et forskningsmiljø
- at fast ansatte lærere skal ha forskningskompetanse
- at undervisningen skal utføres av aktive forskere



- at undervisningen skal innebære trening i vitenskapelig metode i samarbeid med praktiserende forskere

For allmennlærerutdanningen har forskningstilknytningen også et mer profesjonsspesifikt mål. Lærernes muligheter for, gjennom en forskningstilknyttet lærerutdanning og en egen utviklet refleksjonsbasis å kunne bli delaktige i skolens eget utviklingsarbeide, ble på 1990-tallet viet mer og mer oppmerksomhet i den internasjonale debatten (Haug, 2003).

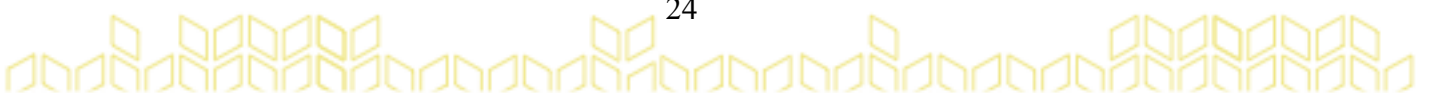
Allmennlærerutdanningens oppdrag - å kvalifisere profesjonelle lærere - innebærer altså at utdanningen skal gi kommende lærere forutsetninger for kritisk å granske og analysere sin egen skoles virksomhet og ta en aktiv del i skolens utviklingsarbeid. Dette gjenfinnes i rammeplanens kapittel 2. Når det gjelder endrings- og utviklingskompetanse sies det følgende:

kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke sin egen kompetanse. (side 12)

Evalueringspanelet tolker teksten slik at allmennlærerutdanningen i henhold til rammeplanen skal inneholde forsknings- og utviklingsarbeid og at den skal utdanne lærere som kan reflektere over sitt og sin skoles arbeid, og være en ressurs i skolens utviklingsarbeid. Studentene skal ikke bare utdannes til å passe i den skolen som finnes i dag, men også ha kraft til å kunne videreutvikle skolen og seg selv som virksomme i denne skolen. *Evalueringspanelet* oppfatter formuleringene som en presisering av de aktiviteter som skal finnes innenfor hver institusjons allmennlærerutdanning, og hva den skal bringe frem hos studentene.

I allmennlærerutdanningen kan forskningstilknytningen konkretiseres i ulike typer tiltak. Det kan bety at det lærestoffet studenten arbeider med skal ha en forskningsmessig basis. Det kan også bety at studenten skal tilegne seg en kritisk vitenskapelig holdning til virksomheten i skolen gjennom lærestoffet og de erfaringene som blir gjort i studiets teoretiske og praktiske deler. Det kan handle om at studenten selv skal kunne bli satt i stand til å gjennomføre et eget og selvstendig forskningsmessig arbeid eller pedagogisk utviklingsarbeid ut fra vanlige vitenskapelige krav og konvensjoner. Det kan også bety at lærerutdanningen skal gi et grunnlag studenten kan bruke for å gå videre i forskerutdanning. Forskningstilknytningen kan føre til at studenten får mulighet til aktiv deltagelse i forskningsprosessen og dermed også får innblikk i hvordan det er å være produsent av forskning. En annen side av forskningstilknytningen er å bli en kvalifisert konsument av andres forskningserfaringer og forskningsresultater, det vil si å kunne ta del i de forskningsresultater som eksempelvis presenteres i fagtidsskrifter.

Samlet sett konstaterer *evalueringspanelet* at det ikke entydig kan sies hva som ligger i profesjonsbegrepet eller læreryrket som profesjon. Det er imidlertid *evalueringspanelet*s oppfatning at et tydelig kjennetegn på allmennlærerutdanningen og yrket som profesjon, er at praksis, teori og forskning utgjør en helhet. Denne tolkningen av profesjonsbegrepet innebærer derfor en sterk betoning av forskningsorientert eller forskningsbasert utdanning.



3 Inntakskvalitet, eksamensresultater og gjennomstrømning

I kapitlet gis statistiske opplysninger som søkning og opptakspoeng til allmennlærerutdanningen, karakterdata i form av formell vurdering, studentenes gjennomstrømning og frafall, og avslutningsvis en kort sammenfattende analyse.

Søkning og opptakspoeng

Utvikling de siste årene – hovedtall: Antall søkere til allmennlærerutdanningen har gått betraktelig ned siden de store søkertallene på midten av 1990-tallet. Antall studieplasser har likevel vært relativt stabilt de 10 siste årene, fram til 2006, da antallet studieplasser ble redusert. Antallet primærsøkere³ til allmennlærerutdanningen ble nær halvert fra 1996 til 1999 og har siden holdt seg relativt stabilt, dog med et bunnivå i 2005. I 2006 økte antallet primærsøkere noe.

Antall primærsøkere per studieplass har ligget relativt stabilt rundt 1,4 fra 1999 til 2005, for så å øke til 1,6 i 2006. Økningen i 2006 har dels sammenheng med at antall studieplasser ble redusert med rundt 9 prosent i 2006, og dels med en reell økning i antall primærsøkere på rundt 5 prosent. Det er viktig å legge merke til at en primærsøker ikke alltid er en kvalifisert søker. Ifølge Samordna opptak var i 2004 81 prosent av primærsøkerne til allmennlærerutdanning kvalifisert for opptak, mens andelen kvalifiserte primærsøkere i 2005 var sunket til 61 prosent. Selv om det var 1,4 primærsøkere per studieplass i 2005, var altså bare omtrent 0,85 kvalifiserte primærsøkere per studieplass.

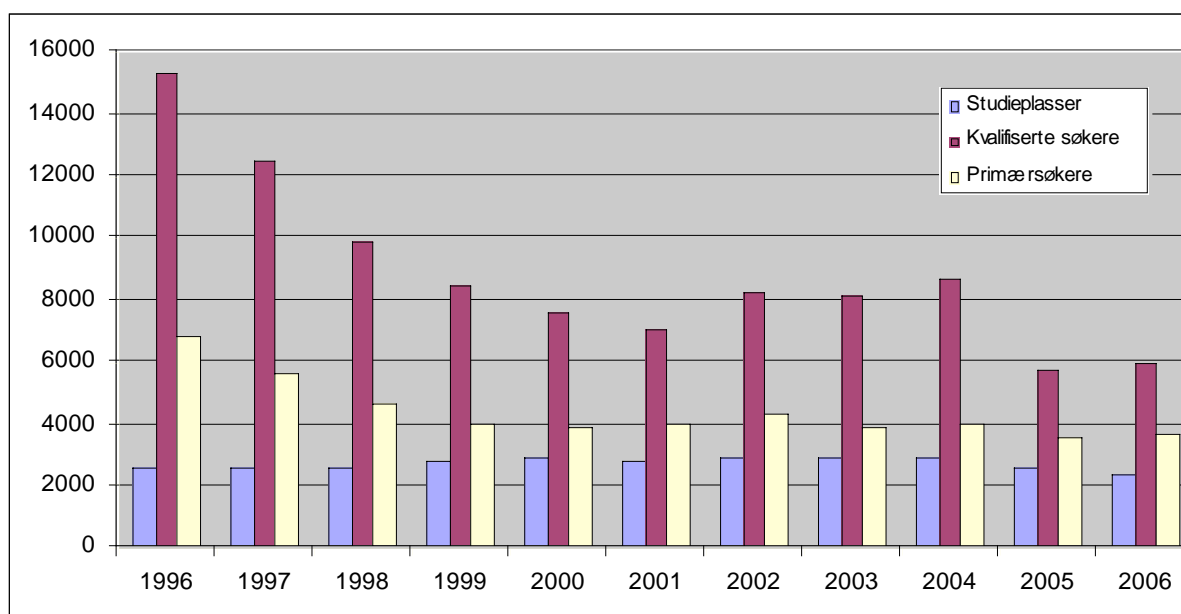
Det samlede antall kvalifiserte søkere⁴ til allmennlærerutdanning har gått ned siden 1996, og har ligget på rundt 8000 de siste årene. En liten oppsving kom i 2006, da antallet kvalifiserte søkere steg med omlag 5 prosent fra 2005. Nedgangen i antall kvalifiserte søkere i 2005 skyldes trolig primært innføringen av karakterkrav ved opptak til utdanningen. Innføringen av muligheten for å søke opptak på realkompetansegrunnlag i 2001 ga 350 ekstra primærsøkere i 2001, mens det i 2005 kun var 170 søkere med realkompetansegrunnlag.

³ Primærsøkere er søkere som har allmennlærerutdanning som førsteprioritet på sin søknad til Samordna opptak.

⁴ Antall kvalifiserte søkere er her summen av alle søkere som fyller de formelle opptakskravene, altså både primærsøkere og søkere som har allmennlærerutdanning lavere prioritert på søknadsskjemaet.



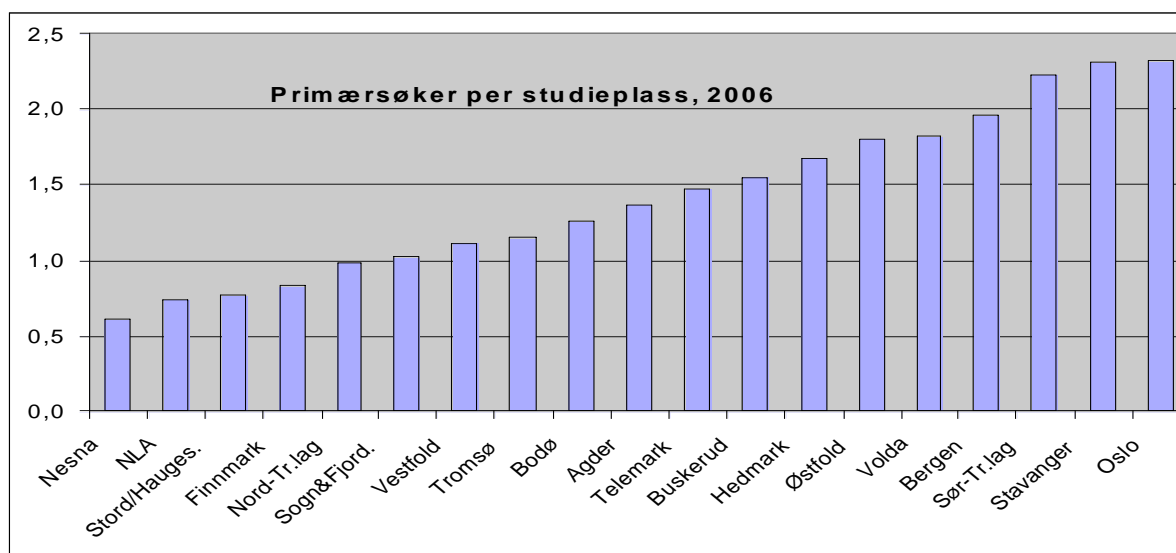
Figur 1: Utvikling i sentrale søkertall de siste 11 årene.



Kilde: Samordna opptak

Sammenlignet med andre profesjonsutdanninger, hadde allmennlærerutdanningen omtrent like mange primærsøkere per studieplass som ingeniør- og førskolelærerutdanningen, og klart færre enn sykepleierutdanningen. Det er store forskjeller mellom institusjonene i antall primærsøkere per studieplass (se figur). Søkningen er størst til institusjonene i de fire største byene.

Figur 2: Primærsøkere per studieplass på allmennlærerutdanningene.



Kilde: Samordna opptak

Poengdata: Utviklingen de siste 10 årene har gått i retning av stadig flere åpne studier, i betydningen at alle kvalifiserte søkere har kommet inn. I 2006 var 22 av 29 studietilbud⁵ åpne, mot 3 av 19 i 1998. I 1998 var gjennomsnittlig poenggrense 46, i 2004 var den sunket til 43 –

⁵ Med *studietilbud* menes de til sammen 29 søknadsalternativene for allmennlærerutdanning i 2006. Noen institusjoner har flere søknadsalternativer, for eksempel desentraliserte tilbud.



blant de 11 studiene som hadde poenggrense. Den egentlige gjennomsnittlige poenggrensen var 35 i 2004, om man tar utgangspunkt i laveste poengsum ved opptak også for de åpne studiene.

I det følgende er det primært brukt data for 2004. Det er liten grunn til å tro at det har skjedd store endringer i søkerens opptakspoeng, med unntak av at de svakeste søkerne fra og med 2005 må ha over 35 opptakspoeng på grunn av nye opptaksregler.

De fleste institusjonene har frem til 2004 tatt opp en eller flere studenter med under 35 i opptakspoengsum. Dette innebærer et karaktersnitt fra videregående skole på under 3,5. Samtidig viser tallene at gjennomsnittlig poengsum for opptak til allmennlærerutdanningen var 48 i 2004⁶. Dette viser altså at gjennomsnitt for inntaket til utdanningen er relativt høyt, mens de laveste poengsummene ved opptak er lave. Det er imidlertid få studenter som har svært lav poengsum ved opptak. I tillegg innebærer de nye opptakskravene fra 2005 både et poengkrav og et karakterkrav i sentrale fag. 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.

Sammenlignet med andre profesjonsstudier, hadde allmennlærerutdanningen en mye større andel studietilbud uten karakterkrav ved opptak enn sykepleierutdanningen, noe større andel enn førskolelærerutdanningen, og en noe mindre andel enn ingeniørutdanningen.

I tabellen nedenfor vises gjennomsnittet av laveste poengsum og gjennomsnittlig poengsum for opptak til studiet i 2004 for alle institusjoner. Tallene inkluderer alle typer ekstrapoeng en søker kan oppnå. Tabellen viser at den *laveste* opptakspoengsummen ("Minimum poeng") som ga studieplass i gjennomsnitt var 34,6. Ved enkelte institusjoner var den laveste poengsummen over 45, mens den samme summen for andre institusjoner var under 30. De resterende kolonnene viser *gjennomsnittlig* opptakspoengsum. Gjennomsnittlig opptakspoeng varierer fra 43 til 55 mellom studietilbudene. Gjennomsnittsalderen ved opptaket i 2004 var 24 år. Gjennomsnittsalder ved de ulike tilbudene varierte mye, fra 20,7 år ved allmennlærer med musikk ved Høgskolen i Hedmark, til 33,4 år ved allmennlærerutdanning deltid ved Høgskolen i Nesna⁷.

Tabell 1: Gjennomsnittlig poengsum ved opptak til allmennlærerutdanning i 2004.

År	Minimum poeng	Snitt poeng	Snitt poeng kvinner	Snitt poeng menn	Antall frammøtte	Andel kvinner	Snitt alder
2004	34,6	48,0	48,0	48,2	2325	67 %	24,0

Kilde: Samordna opptak

Tabellen og diagrammet nedenfor viser andel som ville blitt avvist blant de som møtte til allmennlærerutdanning 2001 – 2003, dersom karakter på minst 3,0 i både norsk og matematikk grunnkurs, samt 35 skolepoeng hadde vært gjeldende krav for opptak. Tallene er basert på de som faktisk møtte til utdanningene⁸.

⁶ NOKUT har ikke lyktes med å få poengdata fra Samordna opptak for 2005.

⁷ I følge tall fra DBH var gjennomsnittsalder for alle registrerte allmennlærerstudenter høsten 2005 26,7 år. Til sammenligning var gjennomsnittsalderen for sykepleierstudenter 27,7 år, mens den for ingeniørstudenter var 25,5 år.

⁸ Tallene for 2001, 2002 og 2003 er slått sammen. De ulike årene skiller seg lite fra hverandre, samtidig som datagrunnlaget for de enkelte lærestedene ville bli noe tynt om vi skulle behandle årene hver for seg. Feilmarginen i beregningene er i størrelsesorden noen få prosentpoeng. (Samordna opptak).



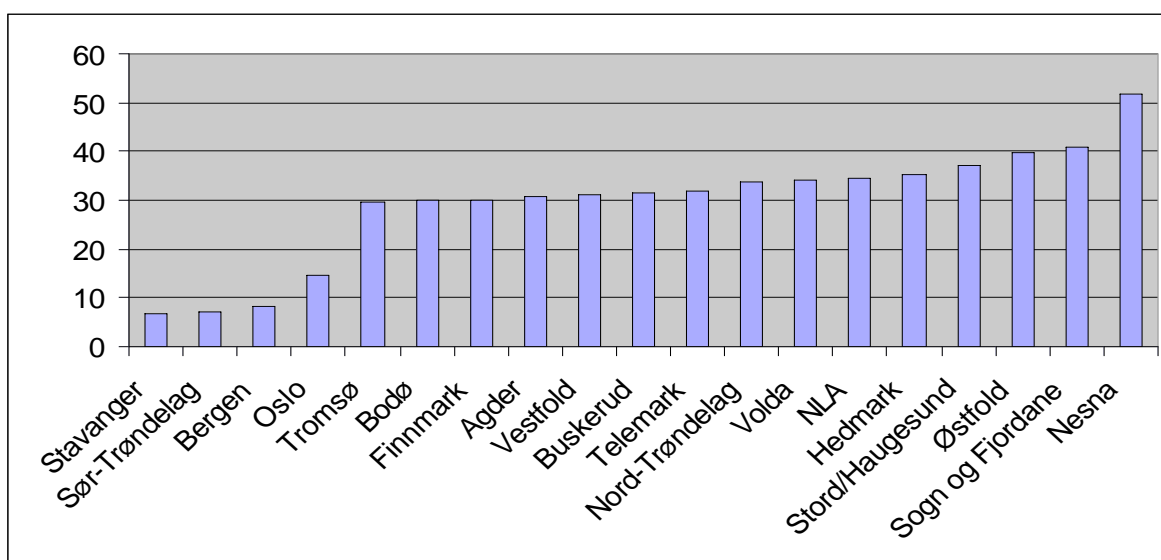
Tabell 2: Andel avviste dersom nye opptakskrav hadde vært gjeldende

År	Prosentandel av de som møtte, som ikke fylte de nye opptakskravene fra 2005
2001-03	23,7 %

Kilde: Samordna opptak

Bare institusjonene i de fire største byene hadde en avvist-andel mindre enn 15 prosent i 2001-2003. De øvrige institusjonene lå på fra ca 30 % og opp til over 50 %. Samisk høyskole er ikke med i statistikken, da de har svært lave opptakstall som bare delvis er registrert i SO.

Figur 3: Prosentandel av de som møtte i 2001 – 03 som ville blitt avvist dersom nye opptakskrav hadde vært gjeldende i disse årene, fordelt pr høyskole.



Kilde: Samordna opptak

Mange øvingslærere og faglærere hevder gjennom evalueringens egenvurderinger og institusjonsbesøk at studentene ikke har de allmenn/basiskunnskapene som er nødvendig som et godt utgangspunkt for å ta en lærerutdanning. Dette behøver nødvendigvis ikke å bety at allmennlærerstudenter er svakere enn studenter i andre utdanninger. Imidlertid er allmennlærerutdanningen kompleks, og stiller store krav til en balanse av på den ene siden breddekunnskap og på den andre siden spesialisert kunnskap.

De nye inntakskravene ser i overveiende grad ut til å ha blitt positivt mottatt blant både studenter, lærere, øvingslærere og ledelsen ved allmennlærerutdanningene. Søkningen til allmennlærerutdanning økte fra 2005 til 2006, målt både ved antall søkere, primærsøkere og kvalifiserte søkere. Økningen kom riktig nok etter en større nedgang fra 2004 til 2005. Det er fortsatt, til tross for nye inntakskrav, store utfordringer med hensyn til inntakskvalitet.

Formell vurdering

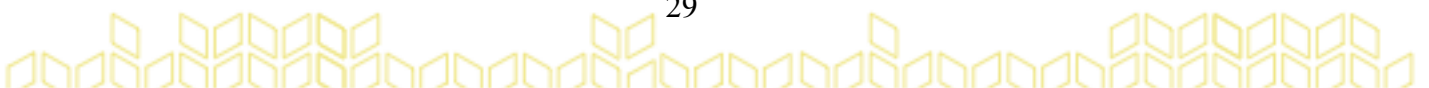
NOKUT har bedt institusjonene om rapportering av eksamensdata i en del emner innen sentrale, obligatoriske fag. En del institusjoner rapporterte ikke data i alle fag, noe som gjør analyser og sammenligninger vanskelig. Data fra denne rapporteringen er gjengitt i institusjonsrapportene, men tas ikke med her, annet enn som en nasjonal samleoversikt over

karakterfordelingen, jamfør figur 4 nedenfor. For å få et bredere og bedre bilde av karaktergivningen, har vi valgt å bruke data fra Database for statistikk om høgre utdanning til å beskrive karaktergiving generelt, da denne databasen har et mye større grunnlag målt både i eksaminander og emner. Databasen har imidlertid den svakhet at det ikke er mulig å få sammenlignbare tall på fagnivå, da institusjonene gjør sine egne, individuelle inndelinger av fagene i ulike emner, samtidig som emnekodene ikke er standardisert.

En presentasjon av karakterene som ble gitt ett år, kan være noe misvisende for den enkelte institusjon, da karakterene kan variere betydelig fra år til år. En del institusjoner har til dels store forskjeller i karaktergivningen mellom 2004 og 2005, noe som gjør at en må være forsiktig med å generalisere ut fra de dataene som presenteres her. De fleste institusjoner har omtrent samme strykprosent i 2004 og 2005, dog er det ved fire av institusjonene mer enn +/- 4 prosentpoeng i forskjell.

I tabellen under gjengis den prosentvise karakterfordelingen ved alle fag og emner i allmennlærerutdanningen i 2005⁹. For beregning av gjennomsnittskarakter er det tatt utgangspunkt i at A=5, B=4, C=3 osv. F (stryk) er ikke medregnet i gjennomsnittskarakteren, Intensjonen med den nye karakterskalaen har vært at karakteren C skal være en gjennomsnittskarakter innenfor skalaen av bestått-karakterer. Den beregnede gjennomsnittskarakter ved omregning i tabellen under burde dermed forventes å være 3,0. Imidlertid er gjennomsnittet 3,33, og den institusjon som har lavest gjennomsnittskarakter ligger på 3,0.

⁹ Samisk høgskole har ikke rapportert karakterdata til Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) og er derfor ikke med i tabellen



Tabell 3: Karakterdata for hele 2005, alle fag og emner. Tabellen viser prosentvis fordeling.

	A	B	C	D	E	F	Snitt uten F
Høgskolen i Agder	5,6	21,3	30,1	18,9	7,2	16,8	3,24
Høgskolen i Bergen	10,1	30,7	31,8	15,7	6,3	5,4	3,56
Høgskolen i Bodø	6,6	25,2	36,2	17,0	5,6	9,4	3,39
Høgskolen i Buskerud	8,7	24,4	32,7	16,9	9,0	8,3	3,34
Høgskolen i Finnmark	9,9	25,3	35,2	18,5	6,0	5,1	3,42
Høgskolen i Hedmark	8,0	23,4	29,2	18,0	9,5	11,9	3,29
Høgskolen i Nesna	8,0	26,6	35,3	17,8	8,4	3,9	3,36
Norsk Lærerakademi	5,5	19,2	28,0	19,6	13,6	14,0	3,03
Høgskolen i Nord-Trøndelag	6,9	19,6	26,6	19,8	13,3	13,8	3,08
Høgskolen i Oslo	7,5	26,9	32,0	16,3	5,6	11,7	3,47
Høgskolen i Sør-Trøndelag	5,8	32,3	36,9	9,9	1,0	14,2	3,75
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4,2	22,3	36,2	21,8	4,5	11,0	3,25
Universitetet i Stavanger	5,7	22,0	31,1	20,0	6,5	14,7	3,26
Høgskolen Stord/Haugesund	5,1	22,8	33,1	20,6	5,9	12,6	3,27
Høgskolen i Telemark	8,7	24,5	28,7	19,6	9,7	8,8	3,30
Høgskolen i Tromsø	10,2	24,9	30,4	15,0	4,7	14,8	3,54
Høgskolen i Vestfold	10,9	29,1	33,4	15,5	5,6	5,4	3,56
Høgskolen i Volda	3,1	18,1	33,3	20,5	11,1	13,9	3,00
Høgskolen i Østfold	6,3	19,8	32,2	18,5	10,1	13,2	3,16
Snitt	7,5	24,7	31,6	17,5	7,6	11,1	3,33

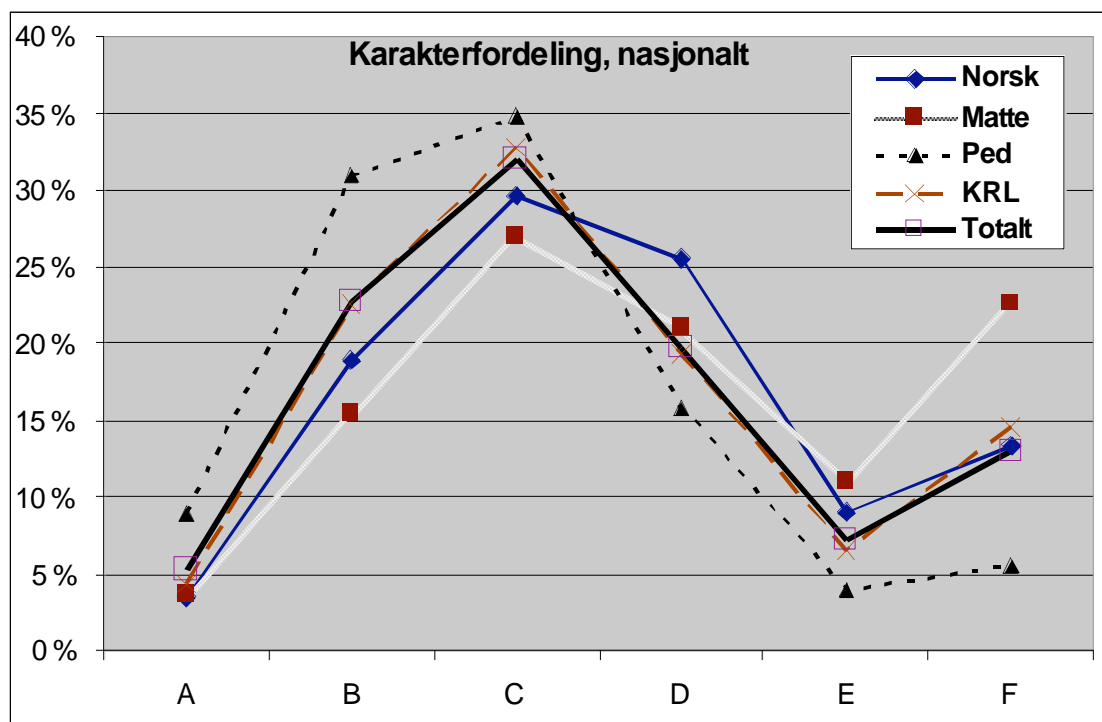
Kilde: Database for statistikk om høgre utdanning (DBH)

Tabell 3 viser at en del institusjoner gir om lag dobbelt så mange B som D, flere høgskoler gir om lag 40 prosent A eller B. Strykprosenten varierer fra 3,9 til 16,8 prosent.

I figur 4 presenteres eksamensdataene som NOKUT samlet inn for de obligatoriske fagene.



Figur 4: Karakterfordeling nasjonalt, 2004.



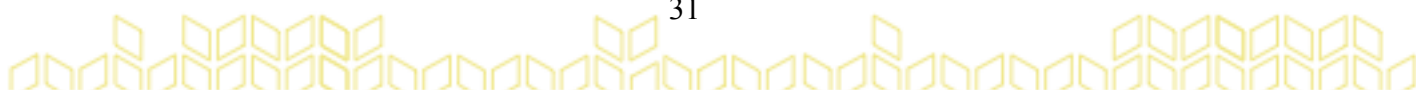
Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

Figuren viser at det er noen flere studenter som får B (23 prosent) i forhold til D (20 prosent). Det er noen færre som får A (5 prosent) i forhold til E (7 prosent). Strykprosenten i snitt for disse fagene er på 13 prosent. Matematikk har klart størst strykprosent (24 prosent), mens pedagogikk har den laveste strykprosenten (6 prosent). Det er også i pedagogikk det gis flest gode karakterer og gjennomsnittskarakteren er høyest¹⁰. I alle fagene varierer både karaktersnitt og strykprosent svært mye mellom institusjonene. I pedagogikk varierer strykprosenten fra 1 til 19, i matematikk fra 4 til 43 og i norsk fra 4 til 35.

NOKUTs resensurprosjekt: En av evalueringens delundersøkelser omfatter en resensur av eksamensbesvarelser våren 2005, innenfor sentrale fag i allmennlærerutdanningen. Det primære formålet i undersøkelsen er å sammenligne original og ny sensur. Allmennlærerutdanningsinstitusjonene ble bedt om å sende inn fem eksamensbesvarelser inkludert eksamensoppgavene, i fagene matematikk, norsk, pedagogikk og KRL. Institusjonene ble bedt om å velge eksamener som oppfylte følgende spesifikasjoner; at eksamen gir minst 5 studiepoeng, at den er en ren skoleeksamen, at den vurderes etter vanlig 6-delt karakterskala og at den inngår i den obligatoriske delen av utdanningen. Videre ble institusjonene bedt om å redegjøre for karakterfordelingen for alle som møtte til gjeldende eksamen, samt opplysninger om det ble benyttet ekstern sensor.

Sensorene ble valgt ut ved at de nasjonale fagrådene organisert av Universitets- og høyskolerådet ble bedt om å nominere fagpersoner. På bakgrunn av nominasjonene ble det foretatt et utvalg av resensorer. Hver sensorkomiteé besto av tre fagpersoner tilsatt ved universitet eller høyskole. Sensorkomiteene hadde som oppgave å gi ny sensur til de utvalgte eksamensoppgavene, samt sammenligne gammel og ny sensur.

¹⁰ Universitets- og høyskolerådet samlet inn eksamensdata på pedagogikk for våren 2005, og kom fram til om lag samme nasjonale tall som NOKUT, dog er det til dels stor forskjell på den enkelte institusjonens tall mellom de to datakildene.



Undersøkelsen kan ikke uttrykke noe generelt om karaktersetting ved den enkelte institusjon. Institusjonene er derfor anonymisert i de grafiske fremstillingene. Grunnen til dette er at utvalget av eksamensoppgaver er lite. Imidlertid bygger undersøkelsen på 85 – 90 eksamensbesvarelser i hvert av fagene og utvalget vurderes som tilstrekkelig for å belyse aspekter ved karaktersettingen på nasjonalt nivå, ved en sammenligning av originale karaktersettingen og resensorenes karaktersetting.

Ingen sensorer vil ha den helt samme oppfatning om en samling eksamensbesvarelser, og det er ikke nødvendigvis slik at NOKUTs sensorer vurderer besvarelsene bedre enn andre. Imidlertid er det kun NOKUTs sensorer som har vurdert besvarelser fra alle institusjonene. Dette gjør at de har fått et bredt og sammensatt bilde av pensum, oppgavetekster og besvarelser.

Resultatene av resensuren presenteres nærmere nedenfor. I sammenligning med den originale sensur, finnes til dels betydelige avvik for enkelte institusjoner. Avviket varierer fra fag til fag, minst forskjell er det i matematikk og størst forskjell i KRL. Gjennomgående har resensuren gitt lavere karakterer enn den opprinnelige sensuren.

Tabellene under viser karaktersnitt, antall stryk og antall A i de fire fagene. Karaktersnitt er beregnet med $A=5$, $B=4$, etc. Her inngår karakteren $F = 0$ i karaktersnittberegningen. Diagrammene viser gjennomsnittet av original sensur og resensur for hver institusjon. Institusjonene er anonymisert. Nummereringen av institusjonene forskjellig for hvert fag. Det foreligger ikke data fra Høgskolen i Sør-Trøndelag og Samisk høgskole. I tre av de fire fagene mangler data fra ytterligere en institusjon.

Tabell 4: Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i matematikk.

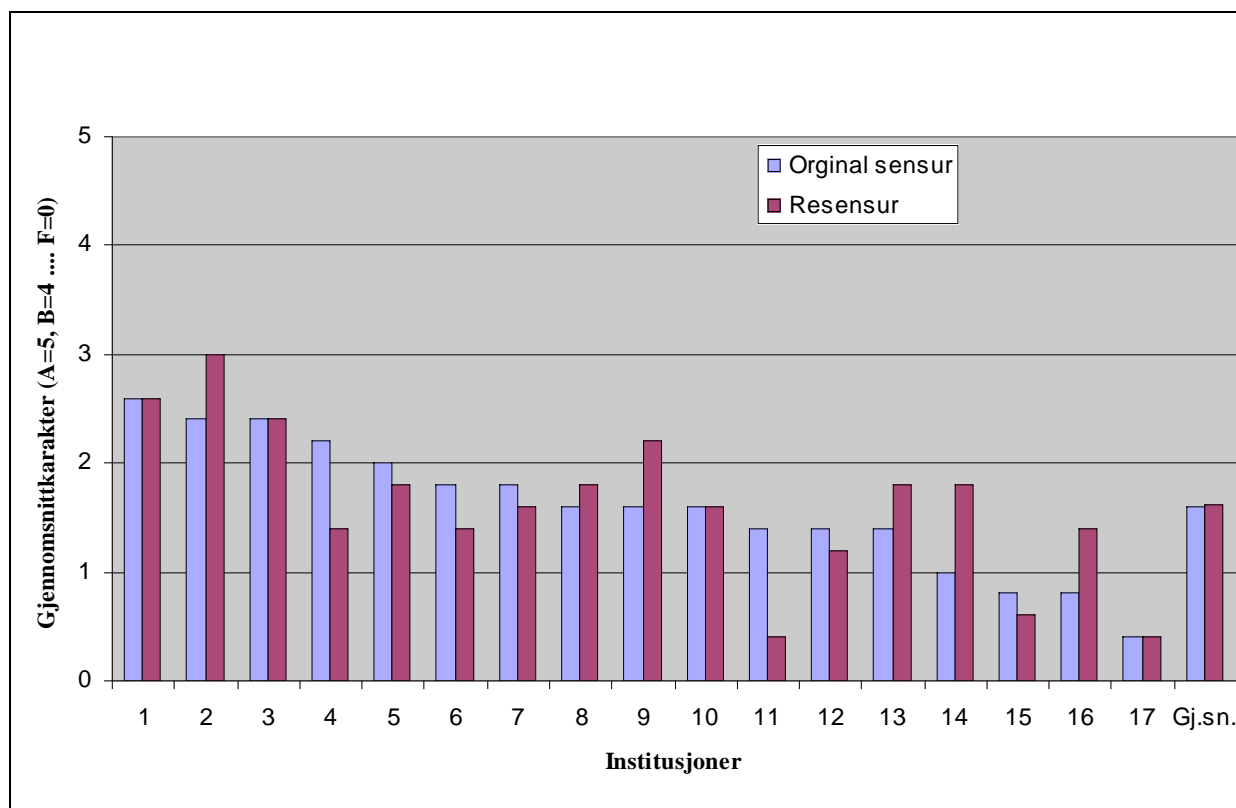
	Karaktersnitt	Antall stryk	Antall A
Original sensur	1,60	23	1
Resensur	1,61	21	0

Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

Ved de fleste institusjonene var resensur ganske lik original sensur. Som diagrammet under viser, var det likevel enkelte avvik ved enkeltinstitusjoner. Største avvik er ved en institusjon der gjennomsnittskarakteren ved resensur ligger en hel karakter lavere enn ved original sensur.



Figur 5: Sensur og resensur i matematikk.



Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

Tabell 5: Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i norsk.

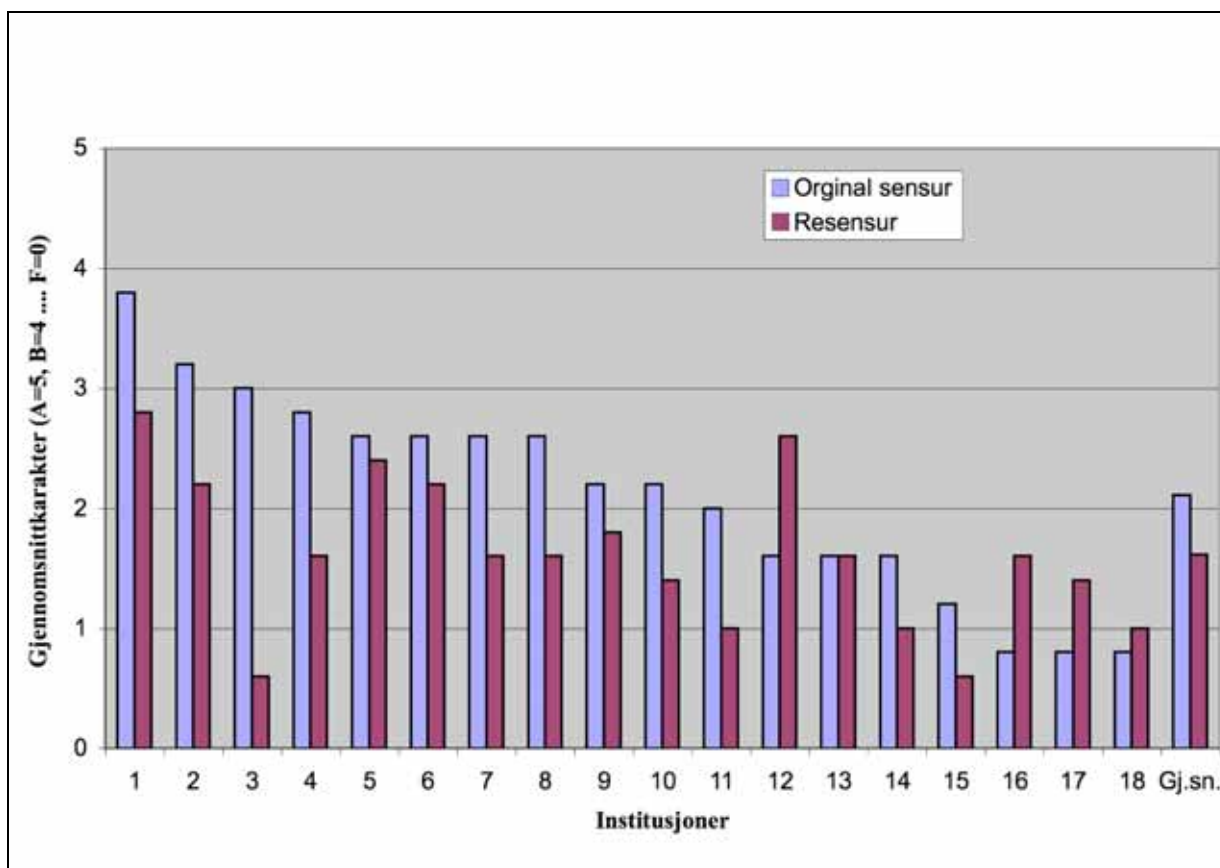
	Karaktersnitt	Antall stryk	Antall A
Original sensur	2,11	13	2
Resensur	1,61	26	0

Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

I norsk er resensur klart strengere enn original sensur ved de fleste institusjoner. Ved fire av institusjonene ga resensuren høyere karaktersnitt. For enkeltbesvarelser var avviket fra gammel til ny sensur på mer enn *en* karakter ved hele 12 av de 18 institusjonene som deltok i undersøkelsen. I flere tilfeller ble en original B gitt D eller svakere i resensuren, en original C ble gitt E og en original D ble gitt F. For sju av institusjonene gikk gjennomsnittskarakteren ned med en hel karakter eller mer. For en institusjon gikk gjennomsnittskarakteren ned hele 2,4.



Figur 6: Sensur og resensur i norsk.



Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

Tabell 6: Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i pedagogikk.

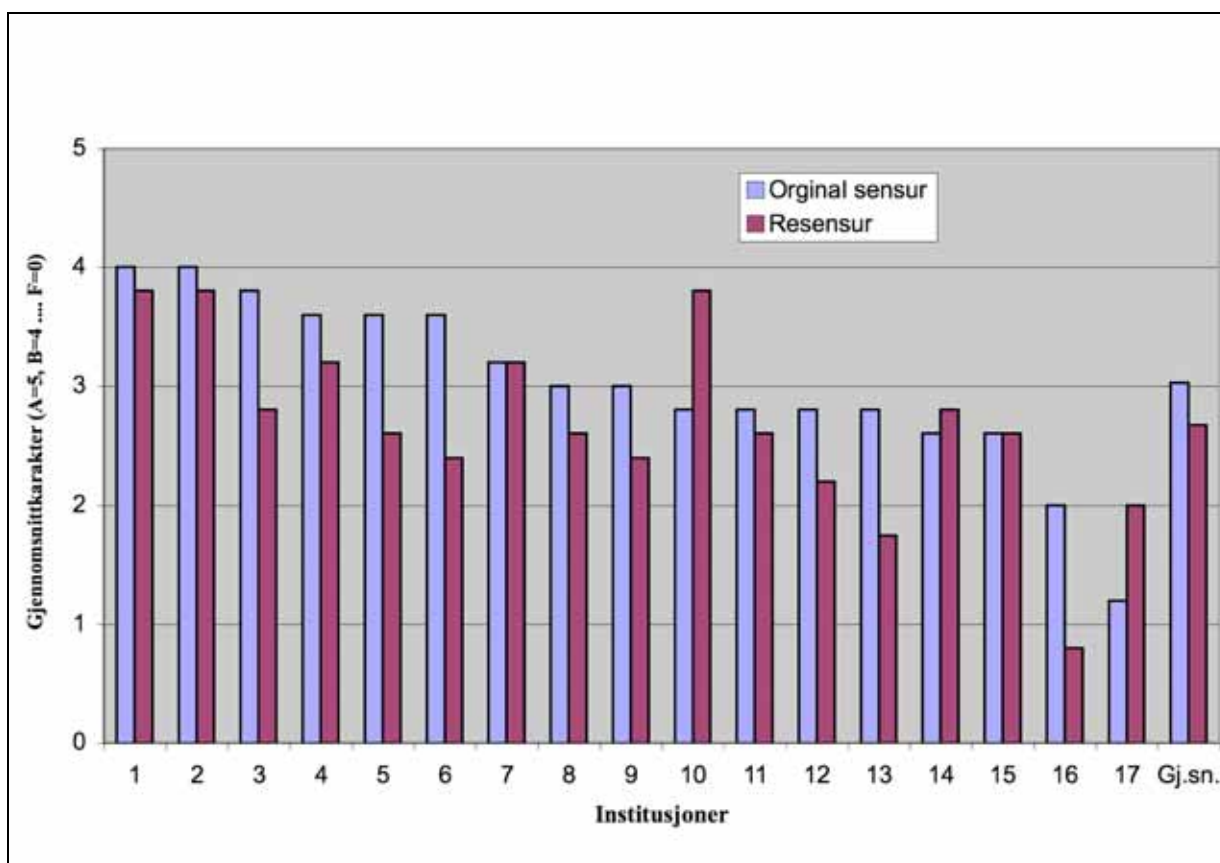
	Karaktersnitt	Antall stryk	Antall A
Original sensur	3,02	4	9
Resensur	2,67	9	4

Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

Også i pedagogikk var resensuren for de fleste institusjonene strengere enn original sensur. For tre av institusjonene ga resensuren bedre resultat; ved en av institusjonene gikk karaktersnittet opp en hel karakter. For fem av institusjonene gikk karaktersnittet ned en hel karakter eller mer.



Figur 7: Sensur og resensur i pedagogikk.



Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

Tabell 7: Sammenligning mellom karaktersnitt og antall stryk i sensur og resensur i KRL.

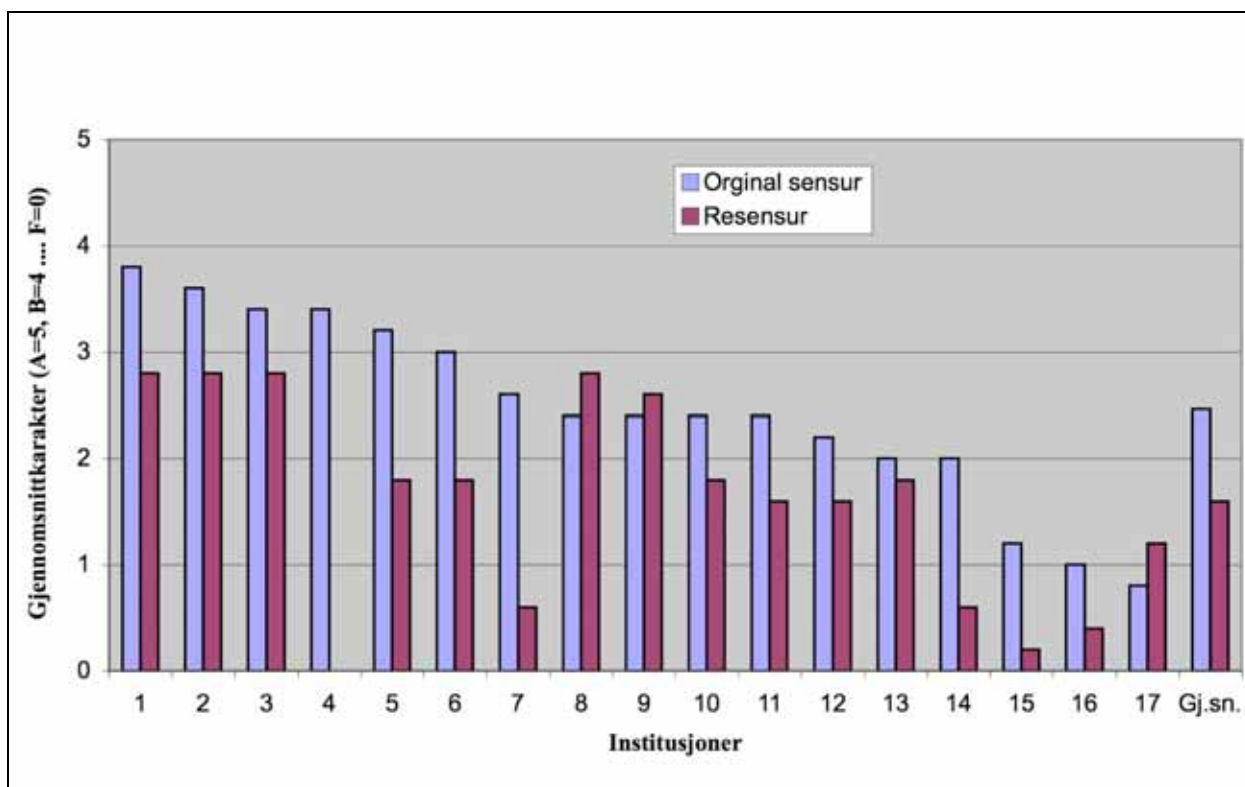
	Karaktersnitt	Antall stryk	Antall A
Original sensur	2,46	13	5
Resensur	1,60	39	5

Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

I KRL var resensur strengere enn original sensur for de fleste institusjonene. For to av institusjonene ga resensuren bedre resultat enn original sensur. For enkeltbesvarelser var avviket fra gammel til ny sensur på mer enn en karakter ved 14 av de 17 institusjonene som undersøkelsen omfatter. I likhet med resensuren for norsk var det flere tilfeller av at B ble vurdert til D, C ble vurdert til E eller F, og D ble vurdert til F. For sju av institusjonene gikk gjennomsnittskarakteren ned med en hel karakter eller mer. For en institusjon gikk gjennomsnittskarakteren ned hele 3,4, fra fem ståkarakterer med et gjennomsnitt på mellom B og C, til fem stryk.



Figur 8: Sensur og resensur i KRL.



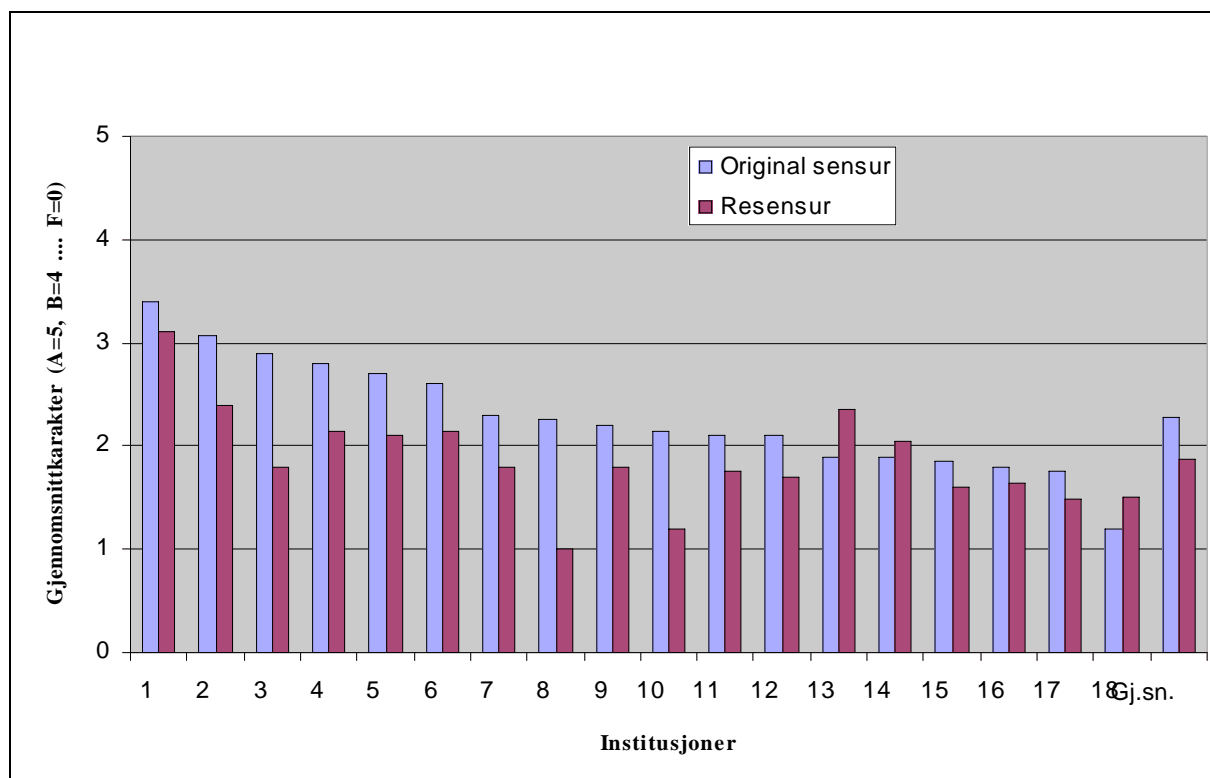
Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

For de eksamener som har inngått i resensurundersøkelsen oppgir institusjonene at det har vært benyttet ekstern sensor ved et knapt flertall av eksamenene. Ved å sammenholde opplysninger om bruk av ekstern eller intern sensor med avvikene fra original sensur til resensur, finner vi at bruk av ekstern sensor ikke ser ut til å være avgjørende for å sikre lik bruk av karakterskalaen. Avvikene fra original sensur til resensur er like store for eksamener der det har vært benyttet sensor som for de som er vurdert av bare interne sensorer. Det kan tyde på at den lokale karakterkultur på den enkelte institusjon, og til dels innenfor det enkelte fag, har større betydning for karakternivået enn om det brukes ekstern sensor.

En institusjon fikk bedre karaktergjennomsnitt i alle fag ved resensuren enn ved den opprinnelige sensuren. Fire institusjoner fikk lavere karaktersnitt i alle fag. For de øvrige institusjonene varierer resultatet fra fag til fag, men gjennomgående har resensuren gitt lavere karakterer enn den opprinnelige sensuren. For to av institusjonene ligger gjennomsnittlig karakter ved resensur mer enn en hel karakter lavere enn opprinnelig sensur. Diagrammet under viser gjennomsnittsverdier for alle fire fag ved den enkelte institusjon.



Figur 9: Sensur og resensur i alle fire fag samlet.



Kilde: NOKUT/ resensurprosjektet

Gjennomstrømning

I analysen av datamaterialet sendt inn av institusjonene, fant *evalueringspanelet* urovekkende lave gjennomstrømningstall for allmennlærerutdanningen. Datamaterialet viser en fullføringsprosent på normert tid på 45 prosent og et frafall på 35 prosent. Det er store variasjoner mellom institusjonene. Antall fullførte studenter på normert tid varierte fra om lag 30 til 60 prosent. Frafallet varierte fra 11 til 51 prosent. Da de ulike besøkskomiteene presenterte disse tallene for institusjonene var dette til dels ukjente størrelser for institusjonene. Dette til tross at institusjonen selv stod ansvarlige for innrapportering av tallene til NOKUT.

Det er *evalueringspanelets* oppfatning at svært få institusjoner har gjennomført systematiske rapporteringer og analyser av gjennomstrømning og frafall. Det finnes imidlertid et fåtall institusjoner som har iverksatt tiltak for å se nærmere på denne problemstillingen.

Med bakgrunn i klare indikasjoner om begrensninger i de innrapporterte tallene ble det besluttet å gjennomføre en undersøkelse med gjennomføring og frafall som tema. NIFU STEP fikk i oppdrag å gjennomføre denne undersøkelsen. I det følgende vil det redegjøres for de viktigste funnene i "Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter" av Terje Næss og Nils Vibe (Arbeidsnotat 23/2006)

NIFU STEP har tatt utgangspunkt i registerdata fra Statistisk sentralbyrå (SSB) for å foreta en detaljert kartlegging av studieløpet for to kull av begynnerstudenter i allmennlærerutdanningen. De to kullene påbegynte allmennlærerutdanningen i 1999 og i 2003. NIFU STEP fremhever at undersøkelsen tyder på at studieprogresjonen i allmennlærerutdanningen er relativt svak og at omvalg og frafall er omfattende.



Et av de viktigste funnene er at under halvparten (48 prosent) av studentene som begynte høsten i allmennlærerutdanningen i 1999, hadde fullført utdanningen etter fem år. 14 prosent av studentene hadde fullført annen høyere utdanning, 15 prosent av studentene var fortsatt i utdanning, mens 23 prosent av studentene var helt ute av utdanningssystemet. Av de studentene som ikke falt fra første studieår fullførte 93 prosent. 73 prosent av disse fulgte normert studieprogresjon.

I undersøkelsen av gjennomstrømning og frafall gjennomført av NIFU STEP blir følgende hovedkonklusjoner trukket frem:

Problemer med registrering av fullføring

NIFU STEP påpeker at undersøkelsens resultater gir grunn til skepsis, og er ikke sikre på at registreringen ved institusjonene og rapporteringen til SSB i tilstrekkelig grad fanger opp om studentene faktisk har fullført studiene. Det understrekes imidlertid at eventuelle registreringsproblemer bare til dels kan forklare de svake gjennomføringstallene. Det fremheves at materialet i hovedsak ser ut til å gjenspeile reelle problemer.

Hver fjerde student falt fra underveis i studiet

Et av de viktigste funnene i rapporten fra NIFU STEP er at 27 prosent av studentene avbrøt utdanningen. De fleste sluttet i begynnelsen av studiet. Hver femte student forsvant i løpet av det første studieåret. Dette er et relativt høyt antall sammenlignet med de fleste andre typer utdanninger. Av de som sluttet, påbegynte litt over halvparten andre studier, mens resten helt sluttet å studere.

Problemer i avslutningsfasen

Undersøkelsen viser også at mange studenter fikk problemer i avslutningsfasen. Overraskende få (56 prosent) av de som hadde fulgt normert studieprogresjon gjennom hele studiet ble registrert med fullført allmennlærerutdanning etter normert studietid. Undersøkelsen viser at det er høyere fullføring blant kvinner enn blant menn.

Bakgrunn fra videregående skole

Studenter med bakgrunn i allmennfaglig studieretning fra videregående skole hadde betydelig bedre studiegjennomføring enn de som var registrert med andre studieretninger fra videregående skole.

Studenter med akademikerforeldre hadde bedre studiegjennomføring

Undersøkelsen viser også at foreldres utdanningsnivå hadde stor betydning for studiegjennomføringen. Studenter som hadde minst en forelder med mer enn fire års høyere utdanning hadde en fullføringsandel på 54 prosent, mot 45 prosent blant studenter hvor begge foreldrene hadde grunnskole.

Stor variasjon mellom læresteder

Det viser seg å være stor variasjon mellom institusjonene når det gjelder fullføringsandelen. Fullføringsandelen varierer fra 37 til 68 prosent. Noe av variasjonen blir forklart med at enkelte institusjoner har mangelfulle rutiner ved registrering av fullføring. NIFU STEP har funnet en sammenheng mellom karakterkrav og andelen som har fullført utdanningen. Det viser seg å være bedre gjennomstrømning ved institusjoner med reelle karakterkrav. I institusjoner med karakterkrav fullførte 52 prosent av studentene innen fem år, mot 47 prosent ved institusjoner der alle kvalifiserte søkere fikk opptak.



Rapporten viser til en liten, men signifikant reduksjon i andelen med avbrudd etter det første studieåret og flere som følger normert progresjon.

Vurdering: En konklusjon hos NIFU STEP er altså at det er svakheter i datamaterialet på grunn av manglende/svak registrering. Dette understøttes av indikasjoner NOKUT fikk direkte fra institusjonene. Flere antyder at det har vært eller er problemer og svakheter med registreringen.

I følge NIFU STEPs undersøkelse skjer den største delen av frafallet i første studieår. Etter første studieår er gjennomføringen på 93 prosent. Undersøkelsen sier ikke om det er de svakeste eller sterkeste studentene som faller fra. Heller ikke om det er de mest eller minst motiverte studentene som faller fra. Imidlertid viser det seg å være slik at institusjoner med karakterkrav har bedre fullføring. Gitt at det er de svake og umotiverte studentene som faller fra tidlig i studiet, kan en si at frafallet kan ses på som en nødvendig seleksjon.

Evalueringspanelet vil fremheve som helt sentralt for utdanningsinstitusjonene å sørge for innsikt i nøkkeltall som bruk av ressurser, resultater og gjennomstrømning. Dette er av stor betydning for å kunne vurdere egen innsats, og for å kunne kartlegge behovene for å iverksette tiltak. Til dette arbeidet kreves et kvalitetssikringssystem som inkluderer nøkkeltall på en konstruktiv måte, og som ivaretar program- og instituttnivået i institusjonene.

I forhold til forslag til fremtidige indikatorer for rapportering fra hvert enkelt allmennlærerprogram, mener *evalueringspanelet* at institusjonene bør utvikle rapportering av data som viser gjennomstrømning og frafall, inkludert når studentene faller fra og hvilke studenter som faller fra, eksempelvis målt ved kjønn, alder, opptaksdata og eksamensdata. Registreringen kan med fordel skje gjennom forbedringer av egen registreringsrutiner og studieadministrative systemer. Ytterligere rapportering til Database for statistikk om høgre utdanning er ikke nødvendig, på grunn av forventet dårlig sammenlignbarhet, usikre data og vanskelig datarapportering.

Analyser av inntaksnivå og resultater

Det er blitt gjennomført analyser for å finne eventuelle sammenhenger mellom inntaksdata og resultater – og faktorer som kan påvirke dette. For å måle inntaksnivå, er brukt gjennomsnittlig opptakspoeng, og i noen grad karakterer i enkeltfag fra videregående skole, for de som møtte til studiet i 2004. Som mål på resultater er brukt eksamensdata som snittkarakter og strykpersent, samt fullførings- og frafallsprosent. Som innsatsfaktorer er brukt andel førstestillingskompetanse, størrelsen på utdanningen målt i antall ansatte og studenter, samt ressursinnsats målt i timer brukt til undervisning og veiledning.

Som en samlet vurdering må det konkluderes med at det på grunnlag av de tilgjengelige data, ikke er mulig å finne sikre sammenhenger mellom inntaksnivå, innsatsfaktorer og resultater. En hovedgrunn til dette antas å være at presisjonen i resultatvurdering og rapportering fra institusjonene ikke holder tilfredsstillende kvalitet. Resultatet av resensurprosjektet indikerer at det er relativt store variasjoner i forståelse og bruk av karakterskalaen, både mellom institusjoner og mellom de ulike fagene. De tilgjengelige karakterdata er derfor ikke tilfredsstillende for å gjøre sikre analyser. De tilgjengelige tallene for gjennomstrømning og frafall synes å ha betydelige mangler. NOKUT har innhentet gjennomstrømnings- og frafallsdata for flere kull direkte fra institusjonene. Samtidig har NIFU STEP gjennomført en undersøkelse av gjennomstrømning og frafall for to kull, basert på registreringer i SSB,



jamfør foregående kapittel. Datagrunnlaget stammer i begge tilfeller opprinnelig fra institusjonene selv, men det er til dels betydelige forskjeller mellom tallene institusjonene har rapportert til NOKUT og de tall NIFU STEP har hentet ut fra SSB. Ved institusjonsbesøkene ble det i mange tilfeller klart at institusjonene hadde liten oversikt over gjennomstrømning og frafall, og lite kunnskap om årsakene til frafall.



4 Faglig innsats og faglig kompetanse

Formålet med dette kapitlet er å gi grunnleggende statistiske opplysninger om ressursbruk i allmennlærerutdanningen, om allmennlærerutdanneres kompetanse og om arbeidsfordeling. Med ressursbruk menes her ikke ressurser i økonomisk forstand, men blant annet i forhold til ressursbruk i form av timer til undervisning og veiledning.

Ressursbruk i institusjonenes utdanning/undervisning

Ressursbruk i obligatoriske fag

Institusjonene har rapportert ressursbruk i lærerarbeidstimer per studiepoeng for de obligatoriske fagene, samt natur- og miljøfag og engelsk. Tallene er beregnet ut fra planlagt avlagte studiepoeng, og ikke de faktisk avlagte studiepoengene. Tall for Høgskolen i Oslo mangler. Tabellen er sortert på kolonnen ”Gjennomsnitt”, som viser gjennomsnittet for de obligatoriske fagene ved hver institusjon.

Vår definisjon på ressursbruk er tidsbruk per studiepoeng til undervisning/veiledning, inkludert for- og etterarbeid til undervisning og eksamensarbeid, målt i antall arbeidstimer, det vil si samlet antall lærerarbeidstimer i faget delt på antall studenter delt på antall studiepoeng i faget¹¹.

Tabell 8: Gjennomsnittet for ressursinnsats målt i form av lærerarbeidstimer per studiepoeng til undervisning/ veiledning i noen sentrale fag.

Institusjon	Norsk	Mate- matikk	Peda- gogikk	KRL	GLSM	Gjennomsnitt	Natur og miljøfag	Engelsk
Samisk høyskole	3,57	2,50	3,57			3,21	1,92	
Høgskolen i Finnmark	1,19	1,28	1,23	1,16	1,34	1,24	1,30	1,07
Høgskolen i Østfold	1,24	1,41	1,25	0,71	1,41	1,20	1,13	
Høgskolen i Vestfold	1,14	1,19	1,19	1,12	1,27	1,18	1,40	1,40
Høgskolen i Nesna	1,09	1,03	1,04	0,99	1,33	1,10	1,51	1,42
Høgskolen Stord/Haugesund	0,93	1,00	1,00	1,00	0,95	0,98	1,15	1,20
Høgskolen i Sogn og Fjordane	0,94	0,94	0,94	0,94	1,02	0,96	1,37	1,23
Høgskolen i Bergen	0,91	0,96	0,93	0,92	0,99	0,94	1,31	1,09
Universitetet i Stavanger	1,00	0,98	0,93	0,81	1,00	0,94	0,89	1,55
Høgskolen i Nord- Trøndelag	0,93	0,93	0,94	0,93	0,92	0,93	0,93	1,43
Høgskolen i Buskerud	0,87	0,87	0,87	0,87	0,87	0,87	1,00	0,87
Høgskolen i Sør- Trøndelag	0,83	0,83	0,83	0,83	1,00	0,86	0,99	0,94
Norsk Lærerakademi	0,99	0,84	0,80	0,82	0,80	0,85	1,14	-
Høgskolen i Bodø	0,80	0,80	0,97	0,80	0,80	0,83	1,88	0,84
Høgskolen i Telemark	0,86	0,82	0,84	0,79	0,71	0,80		
Høgskolen i Tromsø	0,80	0,80	0,80	0,60	1,00	0,80	2,50	2,90
Høgskolen i Volda	0,77	0,77	0,77	0,69	0,88	0,78	0,88	0,82

¹¹ Altså skal det samlede antall arbeidstimer deles på antall studenter og deretter deles på antall studiepoeng pr student, for eksempel $(150+375+7479) \text{ arbeidstimer} / 277 \text{ studenter} / 30 \text{ studiepoeng} = 0,96 \text{ lærerarbeidstimer pr studiepoeng}$.



Høgskolen i Hedmark	0,88	0,63	0,63	0,63	0,63	0,68	0,88	0,88
Høgskolen i Agder	0,68	0,65	0,46	0,63		0,61		1,44
Snitt¹²	0,94	0,93	0,91	0,85	1,00	0,92	1,27	1,27

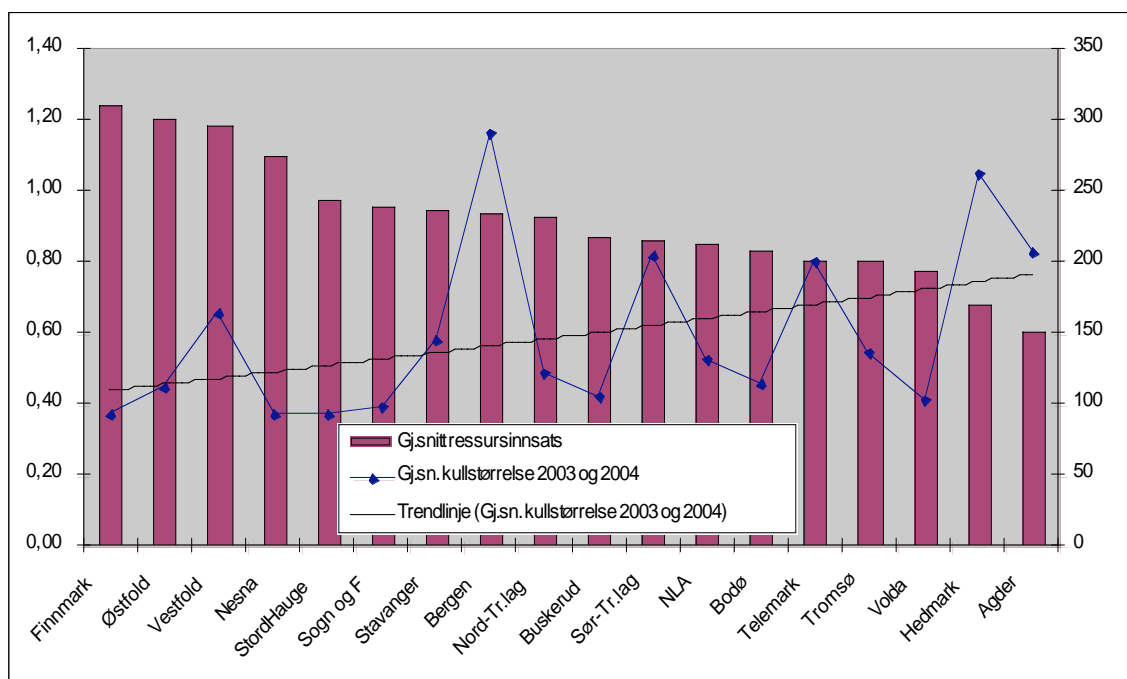
Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

I utgangspunktet har de obligatoriske fagene like mange studenter ved hver institusjon, da alle studenter skal gjennom disse fagene. I noen fag kan studenter som tidligere har strøket, følge undervisningen, og kan dermed være medregnet i antall planlagte studiepoeng.

KRL har i gjennomsnitt de laveste verdiene, med et nasjonalt snitt på 0,88, og pedagogikk har den laveste enkeltverdien på 0,46. Engelsk og natur og miljøfag har de høyeste snittverdiene. Det er store forskjeller på ressursbruk i de ulike fagene, og innenfor samme fag mellom de ulike høgskolene. Skillet er størst mellom de obligatoriske fagene og valgfagene. Dette kan skyldes at det er flere studenter i de obligatoriske fagene, da alle skal gjennom de samme fagene. For valgfagene kan studenttallene være lavere, siden studentene fordeler seg på flere fag og fagene gjennomføres selv om ikke kapasiteten er full. I tilfellet natur og miljø vil fagets egenart kunne spille inn på utfallet. Natur og miljø vil kunne kreve mindre klasser på grunn av laboratorieøvelser, feltarbeid og lignende. Studenttallet ved institusjonen vil i noen grad være avgjørende for ressursbruken. Det gjelder i særlig grad Samisk høgskole, der studenttallet er svært lavt.

Figuren under viser gjennomsnittlig ressursinnsats i de obligatoriske fagene (venstre akse), og gjennomsnittlig studentkull for årene 2003 og 2004 (høyre akse). Tallene for Samisk høgskole skiller seg sterkt ut fra de øvrige (jf tabellen over) og er derfor ikke inkludert i figuren. For å tydeliggjøre tendensen i grafen for kullstørrelse er det lagt inn en trendlinje. Denne linjen forholder seg utelukkende til kullstørrelse, og er ikke veid mot den andre grafen.

Figur 10: Gjennomsnittlig ressursinnsats i obligatoriske fag og gjennomsnittlig studentkull 2003 og 2004.



Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

¹² Tallene for Samisk høyskole skiller seg svært mye fra de øvrige og er ikke medregnet i gjennomsnittet.



Det er store forskjeller mellom institusjonenes gjennomsnittlige ressursinnsats. Det er en tydelig tendens til at jo større studentkull, jo lavere er ressursinnsatsen pr student. Snittet for høyskolene med studentkull som er større enn 120 er 0,86, mens snittet for institusjonene med kull som er lavere enn 120 studenter er 0,99.

Ressursbruk i praksis

Institusjonene har rapportert midler benyttet i forbindelse med praksis. Da flere melder at ikke alt tas over et eget praksisbudsjett, og ikke har rapportert inn disse tilleggstillene, er det vanskelig å skulle sammenligne alle resultatene oppgitt i tabellen. I og med at øvingslæreravtalen legger opp til en fleksibel organisering av praksisen, vil heller ikke parametrene som for eksempel antall øvingslærer per student være særlig interessant kvantitativt. De eneste tallene som er sikre og interessante i denne sammenheng, er størrelsen på praksisgruppene. For det videre arbeidet tas det sikte på å utbedre rapporteringen i denne tabellen for å kunne gi mer brukbare tall.

Gruppestørrelse

Institusjonene har rapportert antall studenter per gruppe i praksis. Tallene er gjennomsnittstall, og gjelder for studenter ”on campus” og kun for de første, obligatoriske årene i allmennlærerutdanningen. Etter gammel modell vil dette være de tre første årene, mens etter ny modell er dette de to første årene. Fagpraksis (3./4. studieår) og praksis for desentraliserte studier har ofte færre studenter per gruppe. Samisk høyskole har ikke oppgitt tall for gruppestørrelse i praksis.

Tabell 9: Gjennomsnittlig antall studenter per gruppe i praksisperioder tilknyttet de to første årene i allmennlærerutdanningen.

Institusjon	Gruppestørrelse
Høgskolen i Buskerud	5,3*
Høgskolen i Vestfold	5,0
Høgskolen i Hedmark	4,6
Høgskolen i Oslo	4,4
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4,4
Høgskolen i Østfold	4,4
Norsk Lærerakademi	4,2
Høgskolen i Nesna	4,0
Høgskolen i Nord-Trøndelag	4,0
Høgskolen i Sør-Trøndelag	4,0
Universitetet i Stavanger	4,0
Høgskolen Stord/Haugesund	4,0
Høgskolen i Telemark	4,0
Høgskolen i Volda	4,0
Høgskolen i Bergen	3,7
Høgskolen i Agder	3,6
Høgskolen i Tromsø	3,3
Høgskolen i Bodø	3,0
Høgskolen i Finnmark	3,0

Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

* Buskerud opererer med en ytterligere oppdeling, det er til vanlig 2-3 studenter per lærerteam.



Tallene varierer fra forholdsvis mye, med snitt på 3 til 5,3 studenter. Snittet totalt for alle høgskolene ligger på 4. Det som er oppgitt er gjennomsnittlig praksisgruppe ved høgskolene. For de høgskolene som praktiserer grupper på i gjennomsnitt 5-5,3 studenter vil noen ha praksisgrupper på godt over 5 studenter. Tabellen sier derimot ingenting om disse praksisgruppene opererer i samme klasserom. Ny øvingslæreravtale setter grense på maksimum fire studenter i en gruppe.

Lærerutdannernes kompetanse

Den formelle kompetansen til utdanningsinstitusjonenes faglig ansatte blir ansett for å være ett av flere uttrykk for kvalitet i utdanningen. Hensikten med dette kapitlet er å belyse faglærernes formelle kompetanse generelt. Det er de faglig ansatte som har tilknytning til allmennlærerprogrammene det fokuseres på. Temaet vil behandles i forhold til fire punkter: førstestillingskompetanse, kompetansefordeling, formell pedagogisk kompetanse og praksiserfaring.

Tallene som fremstilles i tabellene er basert på opplysninger fra institusjonene, og er også kontrollert av institusjonene. Institusjonene er bedt om å rapportere antall faglige årsverk som benyttes til allmennlærerutdanning, fordelingen mellom faste og midlertidig ansatte og kompetansefordeling mellom de ansatte. Tallene viser at andelen fast ansatte varierer fra 94 til 65 prosent. I gjennomsnitt er andelen fast ansatte 77 prosent.

Førstestillingskompetanse

Den gjennomsnittlige andelen av de ansatte i allmennlærerutdanningen med førstestillingskompetanse (førstelektor / førsteamanuensis / høskoledosent / professor) er 32 prosent. Det synes å være en viss sammenheng mellom totalt antall årsverk og andelen med førstestillingskompetanse. De største byene og dermed de største allmennlærerutdanningsinstitusjonene har en relativt høy andel ansatte med førstestillingskompetanse. Imidlertid er det også enkelte mindre institusjoner som har en høy andel førstestillingskompetanse.

Tabell 10: Antall faglige årsverk tilknyttet allmennlærerutdanningen og prosentvis andel med førstestillingskompetanse.

Institusjon	Faglige totalt	Andel 1.komp
Samisk høyskole	9,7	58 %
Høgskolen i Oslo	99,8	41 %
Høgskolen i Bergen	68,9	41 %
Høgskolen i Finnmark	31,5	40 %
Høgskolen i Bodø	41,5	38 %
Høgskolen i Sør-Trøndelag	46,1	35 %
Høgskolen i Agder	63,2	35 %
Høgskolen i Hedmark	81,6	34 %
Høgskolen i Volda	21,7	34 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	10,5	33 %
Universitetet i Stavanger	42,9	27 %
Høgskolen i Østfold	40,0	26 %
Høgskolen i Nesna	30,5	26 %
Høgskolen Stord/Haugesund	27,8	25 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	37,4	23 %
Høgskolen i Telemark	22,2	23 %
Høgskolen i Vestfold	44,4	19 %
Høgskolen i Tromsø	39,6	15 %



Høgskolen i Buskerud	19,2	14 %
Norsk Lærerakademi	26,1	8 %
Sum/Gjennomsnitt	804,6	31 %

Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

Evalueringspanelet konstaterer at fire institusjoner ligger under 20 prosent når det gjelder førstestillingskompetanse¹³.

Førstestillingskompetanse fordelt på fag

Institusjonene er også bedt om å oppgi kompetansefordeling per fag. Den følgende tabellen viser den prosentvise andelen med førstestillingskompetanse i de obligatoriske fagene i allmennlærerutdanningen, samt naturfag og engelsk¹⁴. Kolonnen for gjennomsnitt viser den gjennomsnittlige andelen for de seks fagene, og skiller seg dermed fra tabellen over, som viser andel med førstestillingskompetanse for alle fag i allmennlærerutdanningen.

Tabell 11: Prosentvis andel førstestillingskompetanse i sentrale fag i allmennlærerutdanningen.

Institusjon	Norsk	Matematikk	Pedagogikk	KRL	Naturfag	Engelsk	Gjennomsnitt
Samisk høgskole	94 %	0 %	0 %	-	100 %	-	60 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	32 %	69 %	45 %	36 %	-	-	46 %
Høgskolen i Bodø	19 %	30 %	73 %	50 %	65 %	0 %	44 %
Høgskolen i Oslo	56 %	13 %	27 %	88 %	83 %	0 %	41 %
Høgskolen i Agder	13 %	46 %	35 %	48 %	-	67 %	36 %
Høgskolen i Østfold	1 %	0 %	56 %	62 %	74 %	56 %	36 %
Høgskolen i Bergen	65 %	26 %	10 %	41 %	-	100 %	36 %
Høgskolen i Volda	33 %	53 %	23 %	52 %	0 %	50 %	35 %
Høgskolen i Sør-Trøndelag	45 %	71 %	20 %	0 %	43 %	0 %	34 %
Høgskolen i Vestfold	25 %	24 %	33 %	91 %	0 %	0 %	33 %
Høgskolen i Finnmark	0 %	0 %	35 %	0 %	100 %	56 %	27 %
Høgskolen i Stord/Haugesund	4 %	0 %	25 %	0 %	100 %	46 %	26 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	0 %	48 %	4 %	16 %	33 %	41 %	24 %
Universitetet i Stavanger	13 %	17 %	41 %	11 %	50 %	0 %	24 %
Høgskolen i Telemark	33 %	0 %	27 %	20 %	23 %	-	22 %
Høgskolen i Hedmark	25 %	16 %	14 %	23 %	25 %	13 %	19 %
Høgskolen i Buskerud	0 %	17 %	0 %	50 %	0 %	67 %	19 %
Høgskolen i Nesna	40 %	0 %	10 %	0 %	67 %	0 %	19 %
Høgskolen i Tromsø	15 %	0 %	28 %	0 %	62 %	0 %	19 %
Norsk Lærerakademi	0 %	46 %	0 %	0 %	0 %	-	12 %
Snitt¹⁵	33 %	26 %	25 %	40 %	52 %	30 %	32 %

Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

¹³ NOKUT har fastsatt en forskrift om standarder og kriterier for akkreditering av studier og kriterier for akkreditering av institusjoner i norsk høyere utdanning. § 2-1 omhandler Standarder og kriterier for akkreditering av studier på lavere grads nivå. § 2-1 (2) sier at Institusjonen skal ha et stabilt fagmiljø knyttet til studiet. Dette innebærer blant annet et krav om at minst 20 prosent av fagmiljøet skal dekkes av ansatte med førstestillingskompetanse.

¹⁴ Av de obligatoriske fagene er ikke grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring tatt med på grunn av svært få tall.

¹⁵ Snittallene er veide snitt, der antallet årsverk med førsteamanuensiskompetanse på nasjonalt plan er lagt til grunn, det er altså ikke et gjennomsnitt av prosenttallene for institusjonene.



Antall ansatte med førstestillingskompetanse på nasjonalt plan varierer mye mellom ulike fag, lavest i pedagogikk med 25 prosent og høyest i naturfag med 52 prosent. Et annet tydelig mønster er de store forskjellene i andelen førstestillingskompetanse mellom ulike fag på den enkelte høyskole og mellom høyskolene i det enkelte fag¹⁶. Der andelen førstestillingskompetanse i matematikk ligger på 71 prosent ved Høgskolen i Sør-Trøndelag ligger den på 0 prosent ved flere av de andre høyskolene. Høgskolen i Bodø har 73 prosent førstestillingskompetanse i pedagogikk, mens Høgskolen i Buskerud og Norsk Lærerakademi har 0 prosent

Det er viktig å merke seg de til dels betydelige forskjellene mellom andelen med førstekompetanse blant alle fag i tabell 10 og den siste kolonnen i tabell 11, over andel med førstestillingskompetanse i de mest sentrale fagene. De nasjonale snittall er ikke så ulike, 31 prosent førstestillingskompetanse om man ser på alle fag, og 32 prosent om man ser på de mest sentrale fagene, men variasjonene mellom fagene, både nasjonalt og på den enkelte høyskole, er store. Eksempelvis er andelen med førstestillingskompetanse ved en av institusjonene 34 prosent for hele allmennlærerutdanningen, mens andelen er bare 19 prosent i de mest sentrale fagene.

Slik *evalueringspanelet* har pekt på i kapittel 2, er forskningsorienteringen betydningsfull for kvalifiseringen av profesjonelle lærere, og derfor er det behov for allmennlærerutdannere med høy akademisk/vitenskapelig kompetanse. Dette temaet diskuteres mer inngående i kapittel 5.

Formell pedagogisk kompetanse

Institusjonene er bedt om å oppgi hvilken formell pedagogisk kompetanse det faglige personalet har, fordelt på følgende kategorier: praktisk pedagogisk utdanning/allmennlærerutdanning/faglærerutdanning, kurs i høyskolepedagogikk, annen pedagogisk utdanning eller ingen formell pedagogisk utdanning.

Flere av institusjonene har oppgitt relativt høye tall under ”annen pedagogisk utdanning”. Det er imidlertid uklart hva som skjuler seg bak disse tallene. Enkelte kan eksempelvis ha registrert halvårig pedagogisk seminar i denne kategorien og ikke under kategorien praktisk-pedagogisk utdanning. Det er også grunn til å tro at noen institusjoner har medregnet samme person i mer enn en kolonne. De to kategoriene ”Praktisk-pedagogisk utdanning /allmennlærerutdanning/faglærerutdanning” og ”Ingen formell pedagogisk utdanning” er trolig de kategoriene som er mest til å stole på. Kategorien ”Ingen formell pedagogisk utdanning” er gjennomgående lav, selv om enkelte institusjoner skiller seg ut med en uventet høy andel.

¹⁶ Andelen med førstestillingskompetanse pr fag er beregnet på grunnlag av til dels svært få årsverk på den enkelte institusjon.



Tabell 12: Faglig ansattes formelle pedagogiske kompetanse.

Institusjon	Praktisk pedagogisk utdanning / allmennlærerutdanning / faglærerutdanning	Kurs i høyskolepedagogikk	Annen pedagogisk utdanning	Ingen formell pedagogisk utdanning
Høgskolen i Bergen	100 %	0 %	0 %	0 %
Høgskolen i Bodø	100 %	0 %	0 %	0 %
Høgskolen i Oslo	94 %	0 %	0 %	6 %
Høgskolen i Agder	93 %	0 %	0 %	7 %
Høgskolen Stord/Haugesund	93 %	0 %	0 %	7 %
Høgskolen i Tromsø	90 %	0 %	9 %	1 %
Høgskolen i Hedmark	90 %	1 %	4 %	5 %
Høgskolen i Østfold	90 %	0 %	6 %	4 %
Høgskolen i Sør-Trøndelag	85 %	2 %	13 %	0 %
Universitetet i Stavanger	85 %	0 %	5 %	10 %
Høgskolen i Volda	84 %	0 %	13 %	3 %
Høgskolen i Telemark	84 %	0 %	12 %	4 %
Høgskolen i Finnmark	83 %	0 %	6 %	11 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	78 %	2 %	21 %	0 %
Norsk Lærerakademi	76 %	2 %	8 %	14 %
Høgskolen i Buskerud	73 %	0 %	20 %	8 %
Høgskolen i Vestfold	72 %	0 %	26 %	2 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	72 %	2 %	14 %	14 %
Høgskolen i Nesna	52 %	3 %	33 %	12 %
Samisk høyskole	41 %	21 %	21 %	10 %
Gjennomsnitt	86 %	1 %	8 %	5 %

Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

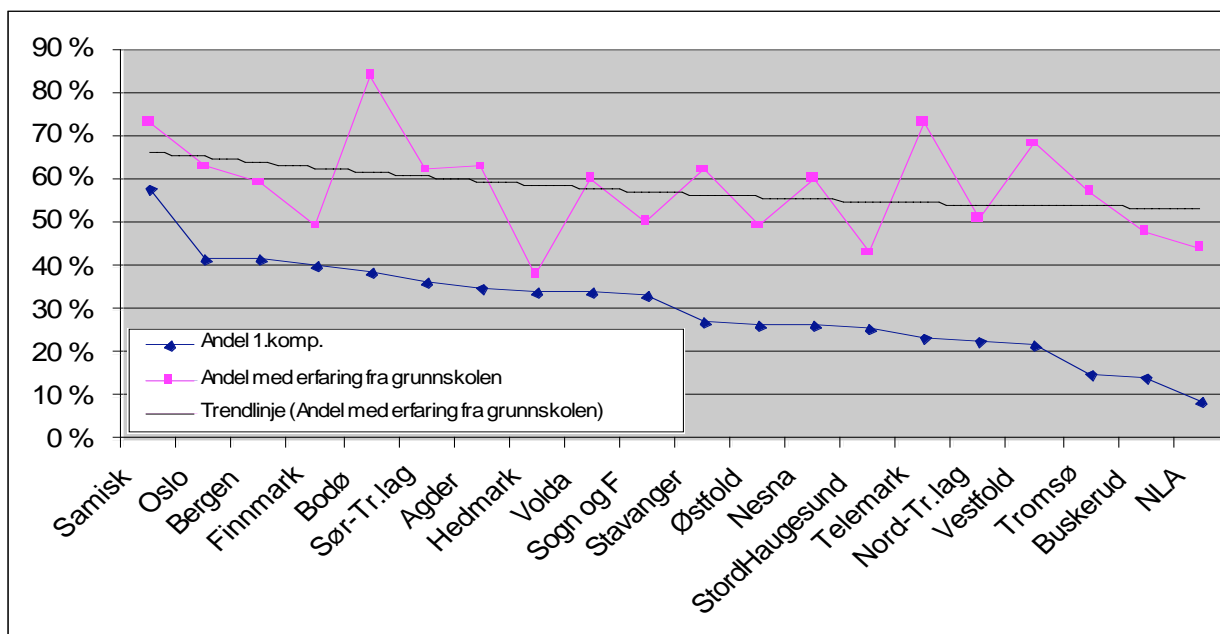
En sammenligning av tabellene for faglig kompetansenivå (andel førstestillingskompetanse) og formell pedagogisk kompetanse, viser ingen sammenheng som for eksempel kunne antyde at institusjoner må velge mellom høy faglig kompetanse og formell pedagogisk kompetanse.

Praksiserfaring

Institusjonene er bedt om å oppgi andelen av de faglig ansatte som har minst ett års undervisningserfaring fra grunnskolen. Det er gjennomgående en svært høy andel av de tilsatte som har slik erfaring. Imidlertid gir rapporteringene ikke svar på hvor gammel erfaringen er. Om man sammenholder disse tallene med kompetansenivået, finner man ingen holdepunkter for å si at høyt formelt faglig kompetansenivå er til hinder for at personalet samtidig har undervisningserfaring fra grunnskolen. Tvert i mot viser den grafiske framstillingen under at det er en viss tendens til at de institusjonene som har høyest andel førstestillingskompetente, også har høyest andel med erfaring fra grunnskolen. For å tydeliggjøre tendensen i grafen for andel med minst ett års erfaring fra grunnskolen er det lagt inn en trendlinje. Denne linjen forholder seg utelukkende til andel med erfaring fra grunnskolen, og er ikke veid mot den andre grafen.



Figur 11: Andel med undervisningserfaring fra grunnskolen sammenholdt med andel førstestillingskompetanse.

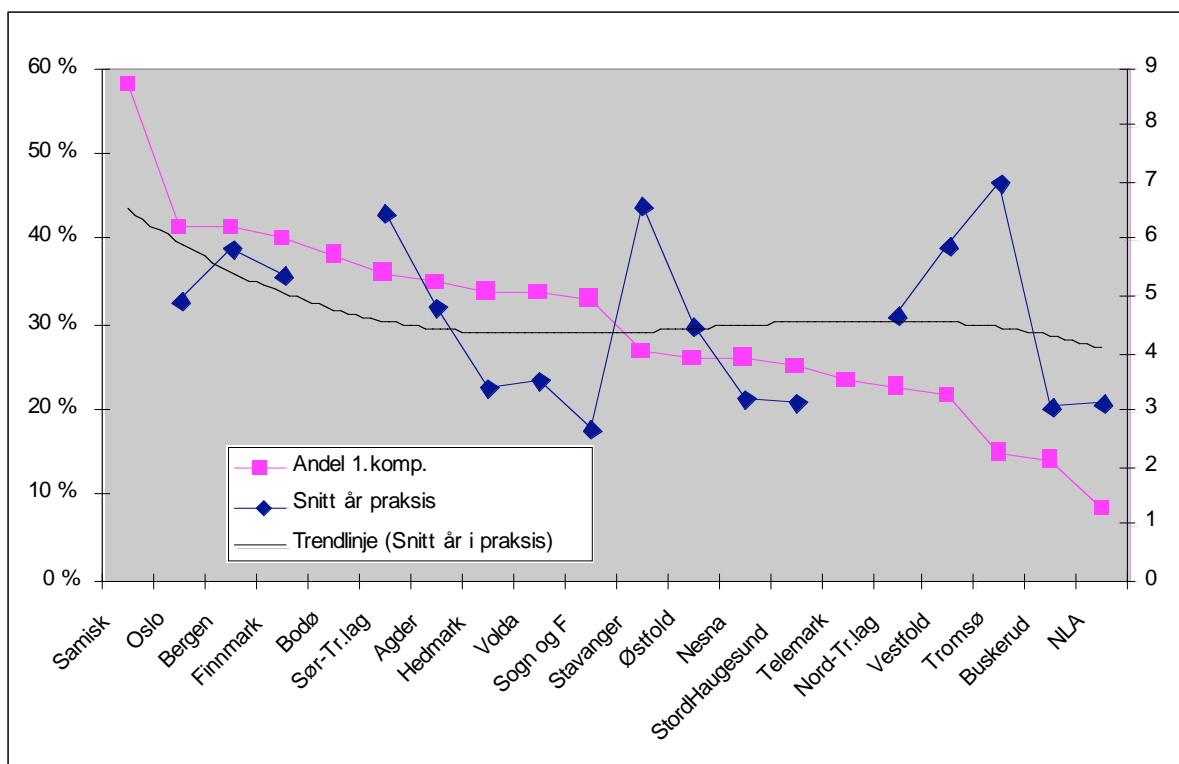


Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

Et annet sammenligningstall er *gjennomsnittlig antall år med undervisningserfaring* fra grunnskolen. Under er dette sammenholdt med den formelle faglige kompetansen. Også her ses en tendens til en sammenheng mellom høyt faglig kompetansenivå og omfanget av undervisningserfaring fra grunnskolen, men det er relativt høyt omfang av erfaring fra grunnskolen også ved lavere formelt kompetansenivå. For å tydeliggjøre tendensen i grafen for antall år i praksis er det lagt inn en trendlinje. Denne linjen forholder seg utelukkende til snitt år i praksis, og er ikke veid mot den andre grafen.



Figur 12: Gjennomsnittlig antall år med undervisningserfaring sammenholdt med andel førstestillingskompetanse.



Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

Arbeidsfordeling

Institusjonene er blitt bedt om å rapportere hvordan et årsverk fordeler seg på ulike oppgaver som undervisning/veiledning, FoU, administrasjon og annet. Hva som er oppgitt under kategorien ”administrasjon” vil nok variere. Mye kan tyde på at rapporteringen er gjort ulikt, for eksempel kan det gjelde i hvilken grad omfattende verv (dekaner, studieledere og liknende) er medregnet. Også når det gjelder kategorien ”annet” er det store variasjoner. En forklaring på dette er at enkelte institusjoner ikke tildeler FoU-tid til ansatte på lektornivået, men i stedet gir tid til faglig oppdatering, som her er registrert under ”annet”. Samisk høgskole har ikke oppgitt tall.



Tabell 13: Prosentvis ressursinnsats undervisning, FoU, administrasjon og annet.

Skole	Undervisning	FoU	Adm.	Annet
Høgskolen i Bodø	76 %	24 %		
Høgskolen i Nord-Trøndelag	75 %	19 %	6 %	0 %
Høgskolen i Vestfold	74 %	8 %	5 %	14 %
Høgskolen i Nesna	72 %	24 %	4 %	0 %
Høgskolen i Østfold	72 %	23 %	5 %	0 %
Høgskolen i Agder	71 %	22 %	7 %	0 %
Høgskolen i Tromsø	70 %	26 %	5 %	0 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	68 %	24 %	8 %	0 %
Høgskolen i Bergen	67 %	15 %	9 %	9 %
Høgskolen i Buskerud	66 %	15 %	10 %	8 %
Høgskolen i Oslo	65 %	25 %	7 %	4 %
Høgskolen Stord/Haugesund	65 %	24 %	7 %	3 %
Høgskolen i Finnmark	64 %	18 %	9 %	9 %
Universitetet i Stavanger	63 %	33 %	5 %	0 %
Høgskolen i Telemark	63 %	23 %	14 %	0 %
Norsk Lærerakademi	57 %	23 %	19 %	1 %
Høgskolen i Volda	55 %	30 %	5 %	10 %
Høgskolen i Sør-Trøndelag	64 %	25 %	8 %	4 %
Høgskolen i Hedmark	41 %	29 %	7 %	23 %
Snitt	63 %	24 %	7 %	6 %

Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger fra institusjonene

Tabellen viser en forbausende stor variasjon i andel av et årsverk som går til undervisning, og mye kan tyde på at institusjonene har oppfattet hva de skulle rapportere noe ulikt. Blant annet har Høgskolen i Hedmark plassert de ansattes tidsbruk til undervisning på andre studier, som for eksempel praktisk pedagogisk utdanning og førskolelærerutdanning i kategorien ”annet”, og dermed blir tallene ikke riktige.

De mest sikre tallene i oversikten er trolig tallene for andel av årsverket som går til FoU, dog med den usikkerhet som er knyttet til at enkelte institusjoner har lagt en andel til ”faglig oppdatering” under kategorien annet, mens tilsvarende tidsressurs for andre institusjoner ligger under FoU.

Institusjonene er blitt bedt om å redegjøre for fordelingen av arbeidstid for hele det faglig personalet samlet, og i tillegg for gruppen med førstestillingskompetanse. Denne rapporteringen viser at så godt som alle institusjoner praktiserer å gi ansatte med førstestillingskompetanse mer tid til FoU enn de på lavere kompetansenivå. Forskjellen mellom de to gruppene ligger i gjennomsnitt på om lag 5 prosent.



5 Fag, fagdidaktikk og pedagogikk i teori og praksis

Hensikten med kapittel 5 er å granske den innholdsmessige strukturen og opplegget for allmennlærerutdanningen. Kapitlet disponeres slik at fagstudier og fagdidaktikk behandles først, fulgt av pedagogikk i allmennlærerutdanningen. Deretter behandles forskningsorienteringen, praksis i utdanning og undervisnings- og vurderingsformer. Denne disposisjonen fanger inn de sentrale dimensjonene som til sammen danner innholdet i allmennlærerutdanningen.

Med fag og fagstudier mener *evalueringspanelet* de fag og den faghelheten som inngår i rammeplanen, og med fagdidaktikk den pedagogiske bearbeidningen for undervisning. Begrepet fagdidaktikk vil ytterligere presiseres i den sammenheng det diskuteres.

I kapitlet presenteres også et antall gode eksempler på løsninger som berører den tematikken som behandles.

Vurderingen baserer seg på en tolkning av styringsdokumenter, fagplaner, høgskolenes egenervurderinger og intervjuer med ulike grupper gjennomført i forbindelse med institusjonsbesøkene.

Fagstudier og fagdidaktikk

Evalueringspanelet har notert at de ulike *fagenes* organisatoriske plassering i allmennlærerutdanningen har vært i kontinuerlig endring (se for eksempel Karlsen 2003). Før innføringen av fireårig allmennlærerutdanning i 1992 hadde institusjonene relativt store frihetsgrader i valg av modell for lærerutdanningen. I de sentrale bestemmelsene fra 1973 skulle utdanningen inneholde en pedagogisk del med teori og praksis tilsvarende ett år av tre års studium. Studiet skulle inneholde minst fire fag i grunnskolens fagkrets, hvorav ett fag med et halvt års studietid. I 1980 førte nye bestemmelser til en viss innstramming ved at det ble bestemt at KRL, norsk og ett praktisk-estetisk fag skulle være en del av fagkretsen.

Med innføringen av fireårig allmennlærerutdanning i 1992 ble den institusjonelle friheten betydelig redusert. I rammeplanen av 1992 ble en større del av vekttallene enn tidligere bundet. Ved reformen i 1992 ble pedagogikkfaget svekket, mens basisfagene, spesielt norsk, ble styrket.

Utdannings- og skolepolitikken på 1990-tallet resulterte i ytterligere to reformer i allmennlærerutdanningen, som fikk konsekvenser for fagenes plassering. De nye reformene la vekt på en felles nasjonal modell for allmennlærerutdanning, med mindre grad av frihet.

Studentenes fagvalg avgjøres av mange ulike forhold, som rammeplanens bestemmelser, institusjonens fagtilbud og studentenes egne ønsker. Rammeplanen av 1998 utvidet den obligatoriske delen av allmennlærerstudiet, blant annet ved å utvide matematikk og KRL til 10 vekttall. I rammeplanen av 1998 var 60 av 80 vekttall bundet, med et lite innslag av valg når det gjaldt praktiske og estetiske fag. Kvalitetsreformen i 2001 og Norgesnettrådets evaluering av allmennlærerutdanningen i 2002 ga premisser for utarbeidelse av en ny modell for utdanningen. Gjeldende rammeplan innført i 2003 innebærer større institusjonell frihet og valgfrihet for studentene. Pedagogikk, norsk, matematikk, KRL og Grunnleggende lese-, skrive og matematikkopplæring er obligatoriske fag, mens studentene kan velge innefor 120 studiepoeng, med den begrensning at 60 studiepoeng må brukes til skolefag. Pedagogikkfaget er derimot ikke styrket i 2003-reformen.



Institusjonene tilbyr ulike alternativer av muligheter til fagvalg. En del institusjoner har utviklet tydelige profiler eller linjer innenfor bestemte fagområder, for eksempel kunsthøgskolen, matematikk, språk, eller i noen grad integrerte faghelheter. Det totale tilbudet av fag er til en viss grad avhengig av institusjonens størrelse, men også av de satsninger og ressurser institusjonene setter inn på de valgfrie studiene.

Det gode eksemplet – Profileringsprosjektet omkring et flerkulturelt perspektiv

Høgskolen i Oslo har utviklet flerkulturelt arbeid som et spesielt innsatsområde. Ved allmennlærerutdanningen preger flerkulturelle utfordringer og muligheter både studier og praksisperioden gjennom temaundervisning og prosjektarbeid om fag og undervisning i den flerkulturelle skolen.

Evalueringspanelet vil også fremheve at det råder et spenningsforhold mellom fagovergrepene og faglighet/interdisiplin. De fem fagovergrepene som rammeplanen beskriver, innebærer et fokus på de faglige/profesjonsspesifikke aspektene i allmennlærerutdanningen. Historisk har pedagogikkfaget vært viktig for å ivareta en profesjonsrettet utdanning. Når man også ser på fagfordeling i rammeplanen, samt fagplaner og rammefaktorer for utdanningen, er det fagene som vektlegges. 2003-reformen innebærer en styrking av den faglige kompetansen. I de fem kompetanseområdene i rammeplanen vektlegges den faglige kompetansen i spørsmålet om å kjenne innholdet i fagene, teorier og metoder i enkelte basisfag, og å ha kunnskaper om barn, barndom og pedagogisk arbeid.

Allmennlærerutdanningen er faglig i sin karakter, på lik linje med for eksempel sykepleierutdanning og ingeniørutdanning. Teorier og perspektiver fra flere fag er med på å prege utdanningen. *Evalueringspanelet* vil derfor trekke frem to forhold som er sentrale: Vitenskapsfagets relasjon til skolefaget og skolefagets relasjon til andre fag i allmennlærerutdanningen. Allmennlærerutdannere er på den ene siden forankret i vitenskapsfaget og på den andre siden i skolefaget, og må kontinuerlig forholde seg til begge dimensjoner. I noen fag ligger det utfordringer i det å skulle omdanne vitenskapsfaget til skolefag. Studentenes faglige kunnskaper skal utvikles, samtidig som de skal vinne innsikt i de profesjonelle aspektene ved faget på ulike nivåer og områder i grunnskolen.

Analyser av fagplanene og intervjuer med ledelse, faglærere og studenter viser at hovedfokus for undervisningen fremdeles ser ut til å hvile på det enkelte fag/fagdisiplin. Faglærere og ledelse ved allmennlærerprogrammene peker på flere årsaker til dette. Som nevnt har fagseksjonene i allmennlærerutdanningen historisk sett vært sterke, og det tar tid å bryte tradisjonelle mønstre for kunnskapsutvikling og formidling (se også Kvalbein, 2005). Til tross for at de fleste studentenes inntakskvalitet er relativt høy, hevder faglærerne at studentenes kunnskaper og kompetanse ved opptak til lærerutdanningen de senere årene har vært relativt svak. Dette kommer også til uttrykk og gjennom intervjuer med ledelse og øvingslærere. Når undervisningstid/ressursene er begrensede medfører denne oppfatningen at faglærere og praksislærere velger å prioritere arbeid med faglige spørsmål fremfor fagdidaktiske eller fagovergrepene problemstillinger. Innføringen av minimumskrav ved inntak er imidlertid godt mottatt av de fleste informanter i evalueringen, og ser ut til å ha en positiv innvirkning på utdanningen.



Evalueringsens kvalitative materiale tyder i følge *evalueringspanelet* for det tredje på at undervisningen i de enkelte fag i allmennlærerutdanningen i for liten grad er knyttet til de didaktiske og *metodiske utfordringer* i grunnskolen, og i følge studentene oppleves derfor undervisningen å ha liten relevans. Studenter og nyutdannede lærere er av den oppfatning at de i for liten grad ble forberedt til å undervise i de enkelte fag som lærer. Et hyppig hørt synspunkt er at man i utdanningen ikke i tilstrekkelig grad tar utgangspunkt i grunnskolens kunnskapsgrunnlag og undervisning. Studentene hevder altså at de får faglig fordypning, men en fordypning som ikke er profesjonsrettet. *Evalueringspanelets* oppfatning er at det å forberede allmennlærerstudentene på en kvalitativt god yrkesutøvelse innebærer at undervisningen både omfatter og peker ut over grunnskolens kunnskapsgrunnlag.

Fagdidaktikken beveger seg i et spenningsforhold mellom pedagogikk, fagene som vitenskapsfag og fagene som undervisningsfag, og den kan forstås på ulike måter. St.meld. nr.16 (2002-2002) gjør det flere steder klart at fagdidaktikken er sentral i lærerutdanningen, og Norgesnettrådets evaluering av 2002 anbefaler styrking av fagdidaktisk kompetanse i allmennlærerutdanningen. Rammeplanen har i den generelle delen ikke noe spesifikt om omfanget av eller innholdet i fagdidaktikk, men krever at studentene skal *utvikle didaktisk kompetanse: kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette for lærings- og utviklingsprosesser for alle elever*. Det er rimelig å tolke begrepet *didaktisk kompetanse* slik at det også omfatter fagdidaktikk siden det senere i planen forutsettes at undervisningen i skolefag skal omfatte fagdidaktikk. Alle fagplanene har dessuten målområder som kalles *Faglig og fagdidaktisk kunnskap*.

Uten å gå inn i hele diskusjonen om avgrensninger og innhold, anser *evalueringspanelet* at fagdidaktikken under alle omstendigheter omhandler fagopplæringens formål og samfunnsmessige forankring, fagets historie som undervisningsfag og dets egenart i forhold til andre fag, læreplanens faglige innhold, elevenes forutsetninger og de rammene undervisningen foregår i. I tillegg til at omfanget av fagdidaktikk må være tilstrekkelig, er det avgjørende for kvaliteten at studentene oppfatter den helheten som praksis, fagstudier og pedagogisk teori, eller mer presist uttrykt, praksis, fagstudier, fagdidaktikk og pedagogisk teori skal utgjøre (jf kapittel 2). Fagdidaktikken er derfor avhengig av at samarbeidet mellom aktørene i de ulike delene av lærerutdanningen må utvikles, samtidig som en tydeligere ansvarsfordeling må foretas. Det er ledelsens oppgave å legge til rette for at det nødvendige samarbeidet fungerer og å medvirke til at allmennlærerutdannerne utvikler den kompetansen de trenger.

Evalueringen viser at fagdidaktikken tildeles varierende posisjon og betydning i undervisningen ved allmennlærerutdanningsinstitusjonene. Fagplanene viser at omtalen av fagdidaktikken av og til kan mangle i planenes generelle del, og at omfanget kan variere sterkt fra fag til fag, selv ved samme høyskole, til tross for at faglærerne i egenvurderinger og intervjuer sier de ser fagdidaktikken som det egentlige profesjonsrettede elementet i faget. Få av dem nevner rammeplanens fem kompetanseområder som retningsgivende. Selv om kravene i planverket og selv om forskning i fagdidaktikk har hatt betydelig vekst, er målet om fagdidaktikk som integrert del av alle fag i allmennlærerutdanningen på ingen måte nådd. Studentene synes å ha varierende oppfatninger om innholdet i begrepet fagdidaktikk selv om de etterlyser mer av disiplinen, mens faglærerne stort sett hevder at undervisningen omfatter det den skal i fagdidaktikk. Denne motsetningen som *evalueringspanelet* finner mange steder, kan bero på manglende samarbeid mellom de berørte lærerkategoriene og på mangelfull avgrensning av fagområdet overfor studentene. Panelet har ofte fått det inntrykk at studentene, når de etterlyser fagdidaktikk, egentlig vil ha mer undervisningsmetodikk. Her bør



det ikke foreligge noen motsetning, siden metodikken kan ses som en integrert del av selve fagdidaktikken og faglærerne må ha kjennskap til grunnskolens metodikk. En grenseoppgang mellom institusjonen og praksis er igjen nødvendig. Problemet kan også bunne i at fagdidaktisk forskning ikke står spesielt sterkt i en del av fagmiljøene.

Evalueringspanelet oppsummerer diskusjonen om fagstudier og fagdidaktikk med å konstatere at allmennlærerutdanningen kan ses som mer fagsentrert enn profesjonssentrert, og at tradisjon og rammefaktorer ikke legger til rette for å nå de mer fagovergripende målene. Tvert imot virker det som om utdanningens rammefaktorer stimulerer til å opprettholde de faglige skillene, blant annet gjennom fagplanenes fokus på det enkelte fag og de eksamens- og vurderingsformene som er knyttet til det enkelte fag.

Pedagogikk i allmennlærerutdanningen

Pedagogikk kan enkelt uttrykt dels beskrives som et samlende begrep for praktisk orienterte aktiviteter som påvirker mennesker, dels som en vitenskapelig disiplin som studerer denne påvirkningen. I pedagogikken henger derfor den teoretiske orienteringen nært sammen med den praktiske. Den første er i sin natur en måte å reflektere over den andre (Hansén og Sjøberg, 2006).

Pedagogikkens innhold og status i allmennlærerutdanningen er avhengig av hvilke fortolkninger pedagogene har av hva som er kjernen i lærerprofesjonen og hvilken vei som fører dit. *Evalueringspanelet* vil i den sammenhengen løfte frem tre dilemmaer i allmennlærerutdanningen som angår pedagogikkfaget. De tre dilemmaer som diskuteres innebærer også et forsøk på å ytterligere presisere pedagogikkfagets innhold.

Pedagogikkfaget i forhold til fagdidaktikk: Diskusjonen om pedagogikk i allmennlærerutdanningen kan i stor utstrekning legges til deldisiplinen didaktikk i generell betydning og i fagdidaktikk i en spesifikk betydning. I didaktikken møtes nemlig fagovergripende perspektiver og spesifikt faglige perspektiver på undervisning og læring. Relasjonen mellom pedagogikk og didaktikk forblir dermed kompleks i sin natur og antydninger om klare og entydige avgrensninger kan bli som å forsøke å tegne streker i vann. Det eksisterer nemlig ingen allment akseptert definisjon av fenomenet didaktikk. Vanligvis anses begrepet imidlertid her å ha en snevrere betydning gjennom fokusering på undervisning og læring. Undervisning og læring forstås her i vid betydning ved at oppmerksomheten rettes mot lærerens handlinger med det formål å støtte barns og ungdoms oppdragelse og læring. Det didaktiske perspektivet dreier seg om lærerens handlinger i klasserom og i fellesskap med kolleger, og må innenfor allmennlærerutdanningen håndteres både teoretisk og praktisk.

Pedagogikkens forhold til praksis: Didaktikkens kjerne i allmennlærerutdanningen ligger i møtet mellom teori og praksis. Disse begrepene er diffuse, men betydningen og relasjonene kan enkelt uttrykkes på følgende måte: I teoretisk orientert undervisning tilbys en vitenskapelig basert kunnskap om og forståelse for den praktiske utførelsen av lærergjerningen. Denne praksis kan ha sitt grunnlag i teorigenerert kunnskap og forståelse. Det omvendte forholdet kan også være tilfelle; at praksis gir grunnlag for teoriutvikling.

Relasjonen teori og praksis har alltid utgjort en sentral del av diskusjonen omkring innholdet i allmennlærerutdanningen. Læring gjennom handling eller praksis fremholdes i dag som en nødvendig del av yrkeskvalifiseringen, og med tydeligere teoretiske argumenter enn tidligere (Nielsen & Kvale, 2003). I handling omsettes og evalueres, men også genereres, teoretisk



kunnskap. Det å gjennom praktisk handling forholde seg distansert til teoretisk kunnskap, og med hjelp av denne kunnskap granske praksis, bidrar til at studentene utvikler en teoretisk forankret handlingskunnskap eller praksisteori. I diskusjonen om begrunnelser for innholdet i allmennlærerutdanningen inntar relasjonen teori og praksis derfor en sentral posisjon.

Selvforståelse: Forståelsen av pedagogikkfaget er i minst to henseende problematisk, og begge problemområder motvirker en tydelig kjerne for disiplinen. Det ene spenningsmønsteret ligger i pedagogikken som vitenskap kontra pedagogikk som praktisk, konkret skolevirksomhet. Allmennlærerutdanningen er integrert i høyere utdanning som bygger på vitenskapelig generert kunnskap. På den ene siden er pedagogikk en vitenskapelig disiplin, som er underlagt krav om kunnskapsteoretisk utvikling slik andre vitenskapelige disipliner. På den annen side er pedagogikk en hverdagslig virksomhet som for læreren innebærer konkrete handlinger og kontinuerlig beslutningstaking i skolens hverdag. Dette spenningsfeltet, som speiler teori – praksisrelasjonen, er vanskelig å håndtere.

Det andre spenningsfeltet er sammenflettet mellom de vitenskapelige ambisjonene og de utdanningspolitiske intensjonene som heller ikke alltid møter hverandre. Det innholdsmessige grunnlaget må være gjennomsyret av det prinsippet om vitenskapelighet som kjennetegner all høyere utdanning. Samtidig er det nødvendig å poengtere det faktum at vitenskapelige krav på en intrikat måte er sammenflettet med utdanningspolitiske intensjoner. I det spenningsfelt som råder mellom vitenskap og politikk utformes derfor vilkårene for, og innholdet i, utdanningen.

Disse spenningsfeltene har ført til at pedagogikkfagets selvforståelse ikke er klart utviklet, og at faget ikke har en tydelig identitet og profil. Dette speiler seg også i allmennlærerutdanningen. *Evalueringspanelet* konstaterer nemlig at pedagogikkfaget har fått svært ulik betydning ved institusjonene. På en del institusjoner ser faget ut til å ha en sentral posisjon, mens det på andre steder står relativt svakt.

Det kan se ut som pedagogikkfaget har vanskeligheter med å forholde seg til profesjonsaspektet i utdanningen, slik som skole-hjemsamarbeidet, disiplinspørsmål og klasseledelse. Både faglærere og studenter fremholder at de savner elementer som burde behandles i pedagogikkfaget. *Evalueringspanelet* har registrert at planene eksempelvis sier lite om tilpasset opplæring til tross for at dette er et hovedmoment i grunnskolens planverk. Selv om det kan diskuteres hvor mye utdanningen skal ta ansvar for og hvor mye som må læres i praksis som ferdige lærere, er det nødvendig å ta opp et så sentralt emne. Generelt synes fagets tilknytning til praksisfeltet å være uklar.

Sammenfattende noterer *evalueringspanelet* at pedagogikken ser ut til å ha utfordringer på de områdene som her er diskutert som dilemmaer, og at det innenfor faget er ulike oppfatninger om fagets rolle og funksjon i allmennlærerutdanningen.

Forskningstilknytning i allmennlærerutdanningen

En styrking av allmennlærerutdanningens forskningstilknytning kan, som *evalueringspanelet* har behandlet i kapittel 2, gjøres på ulike måter og bestå av ulike aspekter. Den kan skje gjennom utdanningens tilknytning til forskning og pedagogisk utviklingsarbeid, gjennom studentenes kjennskap til og delaktighet i forsknings- og utviklingsarbeid, og gjennom at undervisningen vektlegger problemstillinger og temaer som er med på å utvikle en profesjonell refleksjonsbasis for det kommende lærerarbeidet.



Rammeplanen gir institusjonene rom til å argumentere på ulike måter når utdanningen skal utformes og gjennomføres. Institusjonene synes å formulere ulike mål for utdanningen og prioritere ulike aspekter av lærerutdanningens yrkesforberedende funksjon. Av dette følger også at forskningsbaseringen av undervisningen får ulik funksjon og dermed også ulik utforming. I det følgende vil *evalueringspanelet* trekke frem sentrale aspekter i spørsmålet for forskningstilknytning, og gjøre rede for de inntrykk panelet har dannet seg.

Variasjoner i forskningstilknytning: Institusjonenes egenvurderinger og intervjuer ved institusjonsbesøkene har vist at allmennlærerutdanningene forholder seg på ulike måter til rammeplanens tekster om forskning og faglig og pedagogisk utviklingsarbeid. Institusjonene viser også ulik grad av refleksjon når de formulerer egne utfordringer.

Variasjonene viser seg også i institusjonenes ambisjoner når det gjelder forsknings- og utviklingsarbeid. For noen av utdanningene er forskningstilknytning en stor utfordring ut fra argumentet at en akademitilhørighet og aktiv forskningstilknytning styrker allmennlærerutdanningen og læreryrkets status og tilfører skolen mer kvalifiserte lærere. For andre institusjoner har deltagelsen i skoleutviklingsarbeid fått en fremskutt plass fordi allmennlærerutdanningen kan vinne legitimitet gjennom å være en ressurs for et fremtidsrettet utviklingsarbeid i skolen. En tredje gruppe institusjoner løfter frem den individuelle veiledningssamtalen som sentral. Gjennom samtalene får lærerstudentene støtte for å kunne bli trygge i sin egen kommende lærerrolle. Enkelte institusjoner løfter frem sine ulike FoU-satsninger, mens andre knapt nevner disse.

Ledelse og organisering av FoU: Enkelte institusjoner har en egen FoU-leder, eksempelvis en professor II, en vitenskapelig ansatt, eller en person med hovedsakelig administrative kvalifikasjoner, med ansvar for stillingsutlysninger og ansettelse, doktorgradsprogram, prosjektsøknader, finansieringsspørsmål, eksterne reiser og vitenskapsteoretisk veiledning. Noen institusjoner har utarbeidet handlingsplaner for FoU-arbeid for å stimulere til et kvalifisert samarbeid mellom institusjonen og praksis, ofte også for å stimulere internasjonaliseringsbestrebelse.

Et problem som ofte nevnes, er den såkalte "flate" tildelingen av FoU-tid. I det ligger det at alle fast ansatte får et visst antall årstimer til FoU. Problemet med slik tildeling er at det ofte ikke rapporteres hva den brukes til. I noen tilfelle fremgår det at tiden fylles av andre arbeidsoppgaver. Ofte er ressursen i seg selv så liten at det kan være vanskelig å se hvordan den kan brukes hensiktsmessig. Det etterspørres i flere tilfeller en tydeligere, mer offensiv håndtering av den samlede FoU-ressursen. Det er av sentral betydning hvordan ledelsen forvalter den FoU-ressursen som finnes. Dersom ledelsen holder igjen en viss del av ressursene, vil det gi en mulighet til å styre FoU-arbeidet. Dette krever imidlertid at allmennlærerutdanningsledelsen foretar en strategisk vurdering og planlegging av utdanningens totale forsknings- og utviklingsarbeid. Noen institusjoner har gjort forsøk med professor II – stillinger. Utfallet av slike ansettelse har vært varierende. I en slik stilling har man behov for bred kompetanse og en interesse for å initiere og engasjere seg i lokalt forsknings- og skoleutviklingsarbeid. Mange professor II – stillingsinnehavere er av naturlige årsaker relativt smale i sitt eget forskningsrepertoar.

Lærerkompetanse og kompetanseutvikling: Kapittel 4 viser en oversikt over den formelle kompetansen hos faglig ansatte i allmennlærerutdanningen. Oversikten viser at antall årsverk med førstestillingskompetanse er 31 prosent i gjennomsnitt. Høgskolene rapporterer at de til sammen har 753 ansatte knyttet til allmennlærerutdanningen. Stillingsbetegnelsen



høgskolelektor utgjør den største gruppen, med til sammen 444,9 årsverk. Antall årsverk førstestillingskompetanse er ujevnt fordelt mellom de ulike institusjonene.

Den kategori lærere som studentene oftest møter, uavhengig av fag, har altså selv ikke noen formell vitenskapelig bakgrunn ut over hovedfag. De har som gruppe ikke det kunnskapsmessige grunnlaget som den nye rammeplanen forutsetter. Studentene får derfor i liten grad møte pågående forskningsarbeid som de kan følge over tid, og som de kunne blitt engasjert i både praktisk og faglig.

Evalueringspanelets oppfatning er at forskningstilknytningen hittil hovedsakelig skjer som kompetanseutvikling av personale uten førstestillingskompetanse. Flere institusjoner har en omfattende satsing på kompetanseheving av sine ansatte, blant annet gjennom tilbud om deltagelse i førstelektor- og doktorgradsprogrammer. Dette innebærer at det kommer til å ta lang tid før allmennlærerutdanningen får en tilfredsstillende forskningstilknytning og forutsetninger for å utvikle en vitenskapelig basis for utdanningen.

Engasjement i skoleutviklingsarbeid: Ved noen institusjoner fant *evalueringspanelet* et omfattende skoleutviklingsarbeid, preget av godt samarbeid mellom øvingslærere og høgskolens lærere. Slike arbeider kunne være initiert fra høgskolens side og fra grunnskolene. Studentene kom mer tilfeldig i kontakt med slikt FoU-arbeid.

Studentenes delaktighet: Det er *evalueringspanelet*s generelle inntrykk at studentene i relativt liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier og heller ikke har noe større kjennskap til eventuelt pågående lokalt skoleutviklingsarbeid. FoU- arbeid og beredskap til selv etter hvert å bli rustet til skoleutviklingsarbeid sto ikke høyt på agendaen for kommende lærere.

Som sammenfatning er det *evalueringspanelet*s generelle inntrykk og vurdering at målsetning om forskningsbasert lærerutdanning slik den er uttrykt i St.meld.16 (2001-2002) i liten grad blir oppfylt i praksis. *Evalueringspanelet* har registrert at det finnes store forskjeller mellom institusjonene med hensyn til organisering og gjennomføring av forsknings- og utviklingsarbeid. Det finnes noen dilemmaer som ledelse og organisering av FoU må bearbeide: FoU- ressursen som lærerens private ressurs eller som lærerutdanningen samlede ressurs; akademiske vitenskapelige kriterier kontra kriterier som er klarere knyttet til lærerutdanningen og skolevirkeligheten. *Evalueringspanelet* konstaterer likevel med tilfredshet at mange av utdanningene legger atskillig arbeid i kompetanseheving av personalet.

Det synes som om det innenfor allmennlærerutdanningen særlig finnes en motsetning mellom en forskningsorientering og en praksisorientering når det kommer til den konkrete planleggingen og gjennomføringen av undervisningen – fremfor alt i opplegg og gjennomføring av fagstudiene og i samordningen mellom fagstudier, pedagogikk og praksis. En slik motsetning bærer sannsynligvis bud om at utdannelsene ikke makter å skape eller vise den relevansen som forskning og systematisk utviklingsarbeid kan ha for å utvikle en lærerprofesjonalitet.

Både den enkelte lærer og institusjonene må ta ansvar for at undervisningen blir forskningsbasert ved at aktuelle forskningsresultater formidles og drøftes for eksempel i klasseromsforskning og evalueringer av skolereformer. Det faglige innholdet må gjenspeile det ansvaret institusjonene har for at aktuell forskning formidles til kommende lærere. Det er



*evalueringspanelet*s inntrykk at trening i å ta til seg andres forskningsresultater og erfaringer av utviklingsarbeid i liten grad er viet oppmerksomhet.

Praksis i allmennlærerutdanningen

I dette avsnittet rettes oppmerksomheten mot den innholdsmessige strukturen i praksisopplæringen.

St.meld.nr 16 (2001-2002) understreker betydningen av *lærerutdannernes kompetanse* i forhold til praksisfeltet. Det heter der i punkt 5.3.1: ”Den som arbeider i lærerutdanningen, er pliktig til å holde seg å jour med utvikling og nyvinninger i fagene som inngår i studiet, men også med utviklingen i barnehage, skole og yrkesliv... For at lærerutdanningene skal kunne ta opp disse viktige forholdene (dvs. utdanningspolitikk, reformarbeid, tverrfaglig opplæring, aktuelle arbeidsformer med mer) må lærerutdannerne ha god kjennskap til praksisfeltet”.

Evalueringspanelet vil understreke betydningen av at lærerutdanningen som *profesjonsutdanning* må ta utgangspunkt i utdanningen som profesjon. Kompetansebehovene i yrkesutøvelsen som lærer må være styrende for innholdet i utdanningen. Konkret betyr dette blant annet at fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap må – ved siden av at den er forskningsbasert – knyttes nært til reelle problemstillinger og læringssituasjoner i grunnskolen. Den må videre kobles med erfaringsbasert innsikt i de sidene av lærerrolle og skolevirkelighet som går ut over den faglige kunnskapsformidlingen.

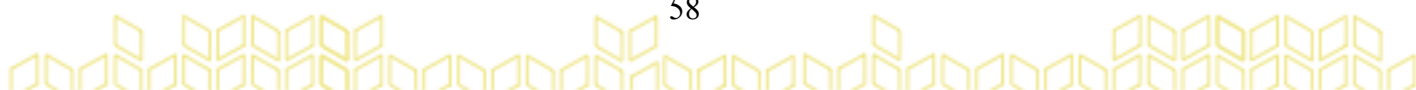
Det gode eksemplet - Erfaringsseminar og opplæringsbok

Høgskolen i Nesna har utviklet en årlig tradisjon, erfaringsseminar, der fjorårets ferdige studenter blir invitert tilbake for å fortelle avgangselevne om sine opplevelser som nyutdannet lærer i skolen.

I allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Nesna får deltidsstudentene en opplæringsbok som brukes som verktøy i praksisfeltet. Boka følger studenten gjennom hele studieløpet og skal synliggjøre det arbeid og den progresjon studenten tilegner seg. Studenten har ansvar for at måloppnåelse kvitteres ut av ansvarlig faglærer.

Som diskusjonen i kapittel 2 har vist, setter St.meld.16 (2001-2002) og rammeplanen krav til den profesjonelle lærer. Kravene gjelder først og fremst lærerstudentene, men også indirekte den undervisningen og veiledningen som ventes av institusjonene. Under avsnittet om praksisopplæringen heter det for eksempel: *Erfaringer og problemstillinger fra praksisfeltet er et sentralt utgangspunkt også for fagstudiene. For å gjøre sammenhengen mellom de ulike læringsarenaene tydelig må studiet legge til rette for didaktisk refleksjon....Den (dvs. praksisplanen) skal understreke det ansvaret faglærere, studenter og praksisskoler har for å planlegge, gjennomføre og bearbeide praksiserfaringene.*

Samarbeidet mellom institusjonen og praksisfeltet er avgjørende for utviklingen av profesjonelle lærere. Det er altså et krav at faglærerne skal ha kontakt med praksisfeltet for å være kompetente til å undervise slik planverket forutsetter. Å sikre at profesjonsstudiene er i



samsvar med dette kravet og med de behovene brukerne har, er en del av utdanningens kvalitetssikringsarbeid.

Evalueringen viser at det er svært stor variasjon mellom institusjonene når det gjelder praksiskontakten. Det er i mange tilfelle enkeltlærere eller enkeltmiljøer som utmerker seg, mens andre i fagpersonalet velger å se bort fra det feltet utdanningen retter seg mot. Noen institusjoner arbeider aktivt for å bedre forholdet. For å oppfylle kravene til allmennlærerutdanningen må den enkelte institusjon på ulike måter vurdere hvordan fagpersonalets kompetanse på dette området kan videreutvikles, og det er den pedagogiske ledelsen som har ansvaret for å sette i verk nødvendige tiltak.

Evalueringspanelet mener likevel det er et dominerende mønster at utdanningen og praksisskolene til dels fungerer innenfor to ulike kretsløp. I den videre utviklingen er en helt sentral utfordring å få praksisopplæringen til å fremstå som en integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen. Dette må vises i planer som styrer sammenheng og interaksjon mellom teorifag og praksisopplæring, slik at de to delene aktivt viser til hverandre.

Det gode eksemplet – Best Praksis

Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Vestfold har satt i gang et treårig prosjekt for felles kompetanseutvikling under navnet Best praksis. Prosjektet er et samarbeidsprosjekt mellom høgskolens nye partnerskoler og skoleeiere. Høgskolen sa i 2005 opp alle eksisterende praksisavtaler for å kunne inngå nye avtaler med gamle og nye praksisskoler, og stiller som krav til samtlige at de skal delta i prosjektet.

Hensikten med prosjektet er å få et tettere samarbeid med partnerskolene og praksislærerne gjennom samarbeid, kunnskapsutveksling og økt forståelse for hverandres rolle i utdanningen av lærere. Prosjektet skal også bidra til kompetanseutvikling for høgskolens faglærere, samt lærere og ledere ved partnerskolene innenfor sentrale temaer i Kunnskapsløftet. Studenter og lærere er sammen med de faste partnerskolene organisert i team. Samarbeidet foregår gjennom en referansegruppe for praksis som består av rektorer, øvingslærere, praksiskonsulenter, studieleder, faglærer og studenter. Nettsted for praksis er etablert for å fremme kommunikasjon, informasjon, entydighet, dokumentasjon og kvalitetssikring.

Det gode eksemplet – Sandfallet Ungdomsskole

Allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Finnmark har sammen med Sandfallet Ungdomsskole utviklet et prosjektet der skolen fungerer som samhandlingsarena for utvikling av god praksis. Alle lærere fungerer som øvingslærere, og hver student i 3. klasse har sin egen lærer. En del av praksisen består av skoleovertakelse der studentene går inn i det faste personalets roller. Praksis skal ligge så nær opp til den virkelighet de møter i læreryrket. Praksis medfører gradvis økt egenansvar for studentene etter hvert som de kommer høyere opp i klassetrinn.

Det er *evalueringspanelets* oppfatning at det bør foregå en systematisk utveksling mellom grunnskolen og allmennlærerutdanningsinstitusjonen i form av organisert og planfestet samarbeid. Dersom allmennlærerutdanningen skal være på høyde med - eller helst i forkant av



– det som skjer i grunnskolen, bør institusjonens allmennlærerutdannere kjenne til lærerarbeidet i grunnskolen gjennom jevnlig kontakt. Hvordan kontakten med grunnskolen etableres og opprettholdes, er opp til den enkelte institusjon, men det må være en forutsetning at den angår hele fagpersonalet. Evalueringen har vist at det er mange veier til målet. For eksempel satser flere institusjoner på forskning og pedagogisk utviklingsarbeid i forhold til grunnskolen. Hvis studentene kan trekkes med i deler av arbeidene, vil det være gunstig. Dersom FoU-arbeid er eneste form for kontakt, kan det imidlertid være vanskelig å engasjere hele personalet. I og med at opprykk førstelektorstillinger er bredere enn førsteamanuensisstillinger, vil et førstelektorprogram kunne styrke retningen mot prosjekter og publikasjoner som er direkte knyttet til grunnskolen.

Enkelte institusjoner gir støtte til faglærere som hospiterer i grunnskolen i perioder. Med slike ordninger bør de erfaringene hospitanter opparbeider seg bearbeides. Dersom institusjonen ikke har andre kontaktflater til grunnskolen, bør slike hospiteringsordninger gjelde alle allmennlærerutdannerne. Institusjonen kan også med fordel bruke øvingslærerne mer i undervisningen på institusjonen.

Nær kjennskap til grunnskolen er også et viktig grunnlag for at institusjonen skal kunne gi gode etterutdanningstilbud. Mange av institusjonene trekker frem etter- og videreutdanningstilbudet som et middel til å komme i kontakt med praksis. Dersom en slik kontakt skal være meningsfylt, er det en betingelse at den er reelt tosidig og at erfaringene bearbeides i ettekant og diskuteres i et kollegialt fellesskap.

Det gode eksemplet – partnerskapsavtaler¹⁷

Høgskolen i Agder og Høgskolen i Tromsø har løftet frem sitt nære samarbeid med praksisskoler innenfor rammen av inngåtte partnerskapsavtaler.

Høgskolen i Tromsø har inngått avtaler om partnerskap mellom lærerutdanningen og 9 grunnskoler. Avtalene skal være til gjensidig utvikling og skal styrke samarbeidet ut over øvingslæreravtalene.

Ved Høgskolen i Agder er utvalgte grunnskoler invitert til inngå en partnerskapsavtale med høgskolen. En partnerskapsmodell innebærer et tettere og mer forpliktende samarbeid mellom lærerutdannere ved høgskolen og i praksisfeltet med fokus på kvalitetsutvikling av lærerutdanningene. Samarbeidet kan danne grunnlag for relevante problemstillinger som grunnlag for FoU.

Forskningen ledes av ansatte ved høgskolen, studenter kan være forskningsassistenter og partnerinstitusjonene kan få ny kunnskap som forbedrer praksis. Formidling bør skje både gjennom vitenskapelige og populærvitenskapelige tidsskrift. Dette vil igjen ha ringvirkninger inn i lærerutdanningene fordi lærerutdannere ved høgskolen plikter å holde seg á jour både når det gjelder utvikling av hva som skjer i praksisfeltet og i fagene.

Det bør foreligge en klar oppgave og *ansvarsfordeling* mellom institusjonen og praksisfelt. Den nye øvingslæreravtalen sikrer på overordnet nivå kontakten mellom institusjonen og praksisfelt gjennom et tydeligere ledelsesansvar i praksisskolene. Rektorenes rolle er derfor

¹⁷ Begrepet partnerskapsavtale brukes også som betegnelse på en avtale mellom en skole og en bedrift, men i dette tilfellet brukes begrepet slik institusjonen selv anvender det.



langt viktigere enn før, og rektorene må ha et avklart forhold til hva som ventes av dem i forholdet til institusjonen. Øvingslærerne gir uttrykk for at det varierer en del i hvilken grad øvingskolene rektorer engasjerer seg i praksisundervisningen. For allmennlærerutdanningen er det spesielt viktig at kravene til hva som skal oppnås i praksis er klare, at alle aspekter ved praksis integreres i utdanningen, og at studentene følges opp gjennom praksisopplæringen. Studentene opplever praksis som meningsfylt, selv om de ikke alltid er tilfreds med innhold og kvalitet. Innvendingene går dels på mangel på kontakt med faglærere, praksis som ikke omfatter det eller de fag de har fordypning i, og problemer med å få individuell praksis.

Evalueringen viser at det ved de fleste allmennlærerprogrammer er ingen eller svært lav prosentandel *ikke bestått* i praksisopplæringen, jmf oversikt i figur 13 nedenfor. Materialet viser at mange øvingslærere føler seg alene med ansvaret for vurdering av studentenes praksis og at det foreligger uklarheter både forhold til arbeids- og ansvarsfordelingen mellom høyskole og praksisfelt og i forhold til klarhet i vurderingskriterier for praksis. Det framkom også at mange øvingslærere mener det er å foretrekke å veilede studenter ut av studiet fremfor å stryke dem i praksis. Imidlertid har de færreste av institusjonene klare retningslinjer og prosedyrer for slik veiledning, og bare ca halvparten av institusjonene har vært i stand til å angi hvor mange som ble veiledet ut av studiet i årene 2003 og 2004. Både ledelse, fagansatte og spesielt øvingslærere ved flere institusjoner fører en argumentasjon hvor de beskriver etiske vanskeligheter og psykologiske barrierer ved å stryke studenter i praksis. Ved flere tilfeller går argumentasjonen over i en eksplisitt diskusjon om vanskelighetene ved skikkethetsvurdering.

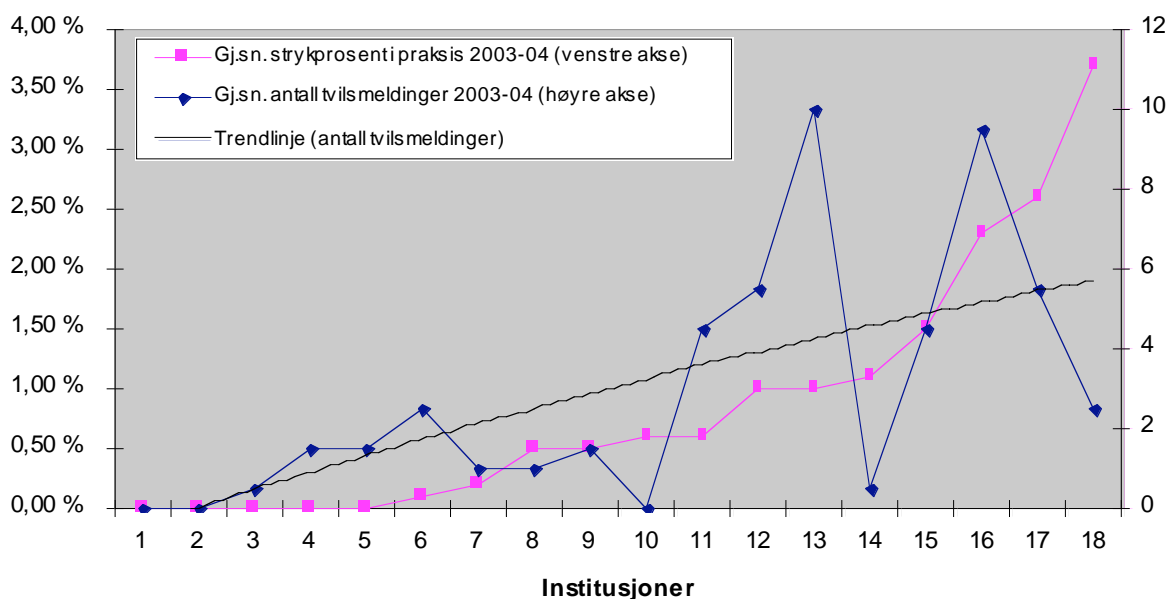
At praksis er en fullverdig del av utdanningen, betyr også at studentene gis en vurdering av praksisdelen som i prinsippet er like grundig som i teorifagene, og at studentene *kan* stryke i praksis.

Diskusjonen omkring vanskelighetene i forhold til stryk i praksis har også generert spørsmål om hvorvidt skikkethetsvurdering fungerer tilfredsstillende ved utdanningsprogrammene. Statistiske data innhentet fra institusjonene viser at det ved de fleste institusjoner er relativt få tvilmeldinger og skikkethetssaker. I gjennomsnitt for årene 2003 og 2004 rapporterer institusjonene om til sammen 54 innrapporterte tvilmeldinger, 11 behandlede skikkethetssaker og to utestengninger. Det ser ut til at mange forstår skikkethetsvurdering som noe som kun skal forekomme i praksisperioden, og som skal initieres av øvingslærere. Det er viktig å fremholde at skikkethetsvurdering er en vurdering som skal gjøres både i teori- og praksisdelen av studiet, og at både fagansatte og øvingslærere er forpliktet til å sende inn tvilmelding om de ser grunn til det.

Det finnes ikke noen fasit for hva som kan anses som *riktig* antall stryk i praksis eller *riktig* antall tvilmeldinger eller behandlede skikkethetssaker. Imidlertid viser tallene at det er store variasjoner mellom institusjonene på disse områdene. De store forskjellene tyder på at det ikke er etablert en felles, nasjonal norm på disse områdene. Av figuren under fremgår også at det er en tendens i retning av at institusjoner med lav strykprosent i praksis også har få tvilmeldinger, mens institusjoner med høyere strykprosent har høyere antall tvilmeldinger. Dette kan indikere at det er noen systematiske forskjeller mellom institusjonene mht prosedyrer og retningslinjer for vurdering av praksisopplæringen og vurdering av skikkethet.



Figur 13: Prosentandel stryk i praksis og antall tvilmeldinger vedrørende skikkehet i 2003 og 2004



Kilde: Faktaark med statistiske opplysninger innhentet fra institusjonene

Undervisningsformer og vurderingsformer

Undervisningsformer

Med undervisningsformer mener vi her faglærernes planlegging og gjennomføring av undervisningen ved institusjonen og hvordan dette arter seg. *Evalueringspanelet* har som tidligere nevnt, ikke selv dannet seg en oppfatning om hvordan undervisningen organiseres og gjennomføres, men har et indirekte bilde via egenvurderinger og samtaler med faglærere og studenter.

Oppfatningen om *variasjoner i undervisningsformer* varierer blant informantene. *Evalueringspanelet* har vurdert hvorvidt studieprogrammene gir anvisninger om undervisningsformer, veiledning og vurderingsordninger. Det samlede bildet er at både studieprogrammene generelt og de enkelte fagplanene legger stor vekt på varierte undervisningsformer.

Selv om fagplanene legger opp til varierte undervisningsformer, etterlyser studenter i egenvurderingene mer variasjon i undervisning, men dette er ikke entydig i alle egenvurderingene. Noen studenter peker på at det er populært med gjesteforelesere fra grunnskolen.

Faglærerne har i samtalen gitt uttrykk for en ambisjon om å variere undervisningsformer, og har trukket frem problemorientert undervisning, gruppearbeid, seminarundervisning, læringsplattformer, selvstendige studentoppgaver og forelesninger. Mange har lagt vekt på den eksemplariske læringens betydning i allmennlærerutdanningen. Bildet som trer frem gjennom intervjuene er sammenfallende med det som blir gitt i egenvurderingene.

Mot dette bildet fremtrer et annet som studentene løfter frem. Studentene hevder at undervisningen er ensidig preget av forelesninger. Undervisningen er ofte nært knyttet til



pensumbøker og diffust formulerte gruppearbeid uten tydelige rutiner for tilbakemelding og oppfølging. Ifølge studentene er derfor oppmøte i undervisningen dårlig. Samtidig som denne kritikken fremføres uttrykker mange studenter tilfredsstillelse med den undervisningen og veiledningen de får i enkelte fag.

Valg av undervisningsformer kan ses fra ulike perspektiver og ut fra ulike behov. Det kan ses ut fra et høyskolepedagogisk perspektiv og svare mot krav til høyskolemessighet. Det kan også ses ut fra et skole- og lærerprofesjonsperspektiv og svare mot krav til forbilledlighet og ha form av eksemplarisk læring. Denne dialektikken i valget av metode er lite problematisert i allmennlærerutdanningen.

Med tanke på at allmennlærerutdanningen er en profesjonsutdanning på høyskolenivå, mener *evalueringspanelet* at de pedagogiske aspektene ved valg av undervisningsformer burde tillegges større betydning. Valget av undervisningsformer kan ikke bare være den enkelte faglærers ansvar, men må ses på bakgrunn av at allmennlærerutdanningen som helhet skal gi studentene erfaringer med et mangfold av undervisningsformer. Dette forutsetter en tydelig pedagogisk ledelse av utdanningsprogrammet. Etersom studentene etterlyser mer varierte undervisningsformer og selv uttrykker et ønske om å medvirke som en ressurs i høyskolens undervisning, bør utdanningen utvide sitt repertoar og inkludere flere studentaktive undervisningsformer. Studentene bør også kjenne til grunnskolens bruk av ulike undervisnings- og vurderingsformer.

Når det gjelder *organisering av undervisningen*, er bildet ikke fullt så positivt. Generelt burde planene, både når det gjelder teori og praksis, si noe mer om gruppeorganisering, eksempelvis hvorvidt gruppearbeidet gjelder faste grupper, eller kollokviegrupper. Ingen steder er det tatt opp at forhold som innleveringer og gruppearbeid skal koordineres mellom de ulike fagplanene. Dårlig organisering, for eksempel at studentene samtidig deltar i mange ulike grupper og/eller har store innleveringer i ulike fag til samme tid, skaper fort store og unødvendige problem for studentene. Selv om detaljer hører til på lavere nivå, for eksempel undervisningsorganisering, burde det stå noe generelt om det i planene for studieprogrammet.

Det er variasjoner mellom institusjonene og mellom de ulike fagplanene når det gjelder *konkretisering av målene* for faget og hvilke krav som stilles til studentene. Hovedtendensen er, som nevnt tidligere, likevel at målene ofte er lite konkrete og målbare. Det samme gjelder krav til studentene. Arbeidskravene er tydeligst når det kommer til innleveringer og sluttevaluering.

Studentenes manglende *oppmøte* i undervisningen opplevdes av lærerutdannere som et stort problem. Universitets- og høyskoleloven tolkes svært ulikt med hensyn til mulighetene for å stille krav om obligatorisk oppmøte. En av institusjonene mener at de ikke kan stille særlig krav om dette, og beklager at studentene i liten grad møter opp til undervisning som er avhengig av studentdeltakelse. Andre institusjoner mener at de har mulighet til å pålegge studentene oppmøte, og er fornøyd med at dette gjøres.

Vurderingsformer og faglige krav

Evalueringspanelets analyser av studie- og fagplanene viser allmennlærerutdanningen tar i bruk *varierte vurderingsordninger*, og at de er godt beskrevet både i de overordnede tekstene for studieprogrammene som helhet og i de ulike fagplanene. At studentene skal gjøres kjent med vurderingsordningene som brukes i grunnskolen, er imidlertid ikke tydeliggjort i alle fagplanene selv om enkelte nevner dette i forbindelse med fagdidaktikken.



Vurderingsformer og eksamen er avgjørende styringsmidler for utdanningen. Variasjonen i studentenes faglige forutsetninger og studentenes svake arbeidsinnsats i forhold til bruk av tid til studiet bør gi utdanningsinstitusjonene grunn til å gjennomgå kravnivået til studentene slik det kommer til uttrykk i vurderingsformer, eksamen og karaktersetting.

Mappevurdering blir i institusjonene trukket frem som et tydelig styringsinstrument for å øke studentenes arbeidsinnsats. Bruken av mappevurdering ser imidlertid ut til å lykkes i ulik grad i institusjonene. Studentene hevder at faglærerne både innenfor samme fag og mellom ulike fag, legger forskjellig innhold i hva mappevurdering skal være. Mappevurdering oppleves av faglærere og avdelingsledelse som ressurskrevende, og flere institusjoner har sluttet med mappevurdering nettopp av den grunn. Institusjonene må legge til rette for erfaringsutveksling når det gjelder både mappevurdering og andre vurderingsformer, ikke minst i forhold til kompetansekravene i rammeplanen. Hvis hele utdanningen har en felles oppfatning av innhold og bruk av vurderingen, vil det også bli klarere for studentene hvilke krav som stilles til dem.

Faglig vurdering er et tydelig styringsinstrument for hele utdanningen. En felles diskusjon om vurderingsformene og videreutviklingen av dem er krevende, men nødvendig for en utdanning med pedagogisk ansvar både for egne lærer og studenter, og for fremtidige lærere. Det er ledelsens ansvar å legge til rette for at det foregår en kontinuerlig diskusjon om slike spørsmål innad i utdanningen.

Variasjon i vurderingskulturer: Evalueringspanelet har gjennom stikkprøveprosjektet gjort undersøkelser av karaktergivningen og kan konstatere at det er store variasjoner i karaktersettingen (jmfør kapittel 4). Variasjonene viser seg både mellom fagene på den enkelte institusjon og nasjonalt mellom institusjonene. Panelet har ikke opplysninger om karakterbruk som går over lengre tid, men konstaterer at dette er et område utdanningene bør gripe fatt i. Det kan se ut som kvalitetssikringssystemet, som skulle fange opp slike variasjoner, ikke fungerer tilstrekkelig. Dette kan føre til utvikling av lokale karakterkulturer og i siste instans til forskjellsbehandling av studentene. *Evalueringspanelet* mener det er helt nødvendig at institusjonene i full åpenhet analyserer sin karakterbruk, både i et lengre perspektiv og i forhold til karaktersettingen nasjonalt.

Ved institusjonsbesøkene fikk allmennlærerutdanningen stilt spørsmål om *studentenes totale progresjon*. Svarene viste at svært få så ut til å ha grep om det totale ansvaret i studentenes progresjon i studiene. Allmennlærerutdanningens sammensatte oppdrag og kunnskapsgrunnlag gir store utfordringer for utdanningsinstitusjonene i forhold til utvikling av studieopplegg som sikrer god progresjon og sammenhengende kompetanse for studentene. Enkelte institusjoner har en ordning med kontaktlærer eller liknende gjennom studiet, men alle institusjonene bør i større grad sikre ansvar for oppfølgingen av studentenes progresjon.

Det gode eksemplet – Studentengasjement

Studentene ved allmennlærerutdanningen i Sør-Trøndelag arrangerer PedRock som er en svært omfattende faglig og musikkulturell mønstring på Rotvoll med full studentstyring og studentansvar. Høgskolen støtter opp om arrangementet både ved tilskudd og ved arbeidsinnsats. Slike studentbaserte aktiviteter er viktige både sosialt og fordi de har positive tilbakevirkninger til studiemiljøet.



6 Styring, organisasjon og ledelse

Kapittel 5 fokuserte på lærerutdanningens innholdsmessige struktur. I dette kapitlet settes fokus på lærerutdanningens organisasjonsmessige struktur og dens styring og ledelse. Grunnlaget for analysen er egenvurderinger fra institusjonene, intervjuer med høgskolens ledelse og ledelse for allmennlærerutdanningen.

Styring av allmennlærerutdanningen

Institusjonene har gjennom *Lov om universiteter og høgskoler* en relativt høy grad av autonomi, og det er styrets ansvar at hele virksomheten drives slik loven forutsetter. Samtidig ligger rammene fast gjennom statsbudsjett, måltall, rundskriv og andre overordnede retningslinjer fra departementet – i tillegg til gjeldende rammeplan.

Dette innebærer at statens styring av lærerutdanningens innhold og organisering har blitt redusert, mens statens styring av utdanningens ”produksjonsforhold”, økonomiske forutsetninger og produksjon i form av antall avlagte eksamener og forskningspublikasjoner, har øket.

Alt som skjer innenfor institusjonene, skjer på fullmakt fra styret dersom ikke styret selv tar avgjørelsene. Dette betyr at styrets visjon og strategi for utdanningen hele tiden er retningsgivende, og derfor er styret avhengig av at ledelse og organisasjon utformes slik at både horisontal og vertikal kommunikasjon fremmes. I all høyere utdanning er det ventet at planene på det høyeste styringsnivået springer ut av felles diskusjoner også nedover i systemet. Når dette fungerer, vil hele virksomheten, slik den fremtrer i skriftlig og muntlig fremstilling, gjenspeile visjon og overordnet strategi.

Valget og utformingen av organisasjonsstruktur er det i høy grad opp til den enkelte institusjon å utforme. Dette innebærer at de ulike ”bygggestener” for lærerutdanningen som fagstudiene, pedagogikkstudiet og praksis utgjør, kan forvaltes på forskjellig måte i de lokale institusjonsorganene. Den samme gjelder sammenhengen mellom de tre komponentene som didaktikken, forskningstilknytningen og undervisnings- og vurderingsformer tilbyr. Hvordan man sikrer helhet og sammenheng samtidig som de tilgjengelige økonomiske ressursene og personressursene utnyttes effektivt er altså et lokalt ansvar.

Et viktig instrument for institusjonens styring er det kvalitetssikringssystem hver institusjon skal ha. Som det fremgår av kapittel 3, har *evalueringspanelet* kunnet konstatere at dette systemet på flere institusjoner ennå ikke er satt ut i livet på en slik måte at det fungerer som et effektivt instrument for styrets ledelse av allmennlærerutdanningen.

Organisering av allmennlærerutdanningen

Allmennlærerutdanningen skjer i dag ved institusjoner som varierer i størrelse. De varierer også med hensyn til tidligere organisatorisk utforming. En del er resultat av sammenslåingene i 1994, mens noen har gjennomgått store omorganiseringer i de siste årene. I disse omorganiseringene har allmennlærerutdanningens spesielle behov ikke alltid kunne tilgodeses fullt ut. Det er *evalueringspanelet*s oppfatning at det ikke finnes *en* beste modell for organisering og ledelse som alle utdanninger bør følge.



Det er ulike oppfatninger av hvilken type organisering som best fungerer for allmennlærerutdanningen. Ulike organiseringsmodeller vil ivareta ulike hensyn. Gjennom materiale og institusjonsbesøk har *evalueringspanelet* sett store variasjoner med tanke på organisasjon og ledelse.

Organiseringen faller i hovedsak inn under en av de tre modeller som beskrives i evalueringen av høgskolereformen¹⁸. *Evalueringspanelet* bruker den samme oppdelingen, men velger å gi modellene navn som tydeligere indikerer den organiseringen de har.

Enhetlig modell – en avdeling ivaretar allmennlærerutdanning, i fortsettelsen kalt *enhetsmodellen*.

Blandingsmodell – en avdeling er tillagt ansvar for mesteparten av utdanningen, men hvor det også er en viss integrasjon mellom allmennlærerutdanningsfag og fag fra andre studieprogrammer. I det følgende kalt en *asymmetrisk matrisemodell*.

Differensiert modell – allmennlærerutdanningen er spredd på en rekke ulike avdelinger/fakulteter. Koordineringsansvaret er tillagt en enhet som ikke hører til et noen avdeling. Dette danner en *matrisemodell*.

En av de bærende ideer i hele kvalitetsreformen er at utdanningstilbudene skal være organisert som helhetlige programmer, og for at dette skal kunne realiseres på en god måte, kreves det et visst administrativt apparat rundt det enkelte programmet, som også må ha robust og tydelig ledelse. Hver og en av de tre modellene gir ulike forutsetninger for å gi programmet en ledelse som både medvirker til høy faglig akademisk kvalitet og tydelig profesjonsinnretning.

Enhetsmodellen: Denne modellen representerer den minste endringen fra den tradisjonelle lærerhøgskolemodellen, og lærerutdanningen fremstår som en konsolidert og fremtredende lærerutdanningsavdeling i høgskolen. Det faglige og profesjonsrettede ansvaret for programmet er samlet innenfor en og samme enhet på høgskolen, og den samordnende ledelsen utføres innen bare en organisatorisk enhet. Denne modellen kan gjøre det vanskelig å holde høy faglig kompetanse i alle fag som inngår i utdanningen, og å gjøre bruk av alle fagenes lærerressurser når studenttallet svikter.

En asymmetrisk matrisemodell: Innenfor rammen av den asymmetriske modellen finnes et bredt spekter av ulike avdelingsløsninger. Disse løsningene har det til felles at hoveddelen av allmennlærerutdanningen er samlet i en egen lærerutdanningsavdeling, mens noen fag er plassert i andre avdelinger sammen med fag fra andre enheter. I blandingsmodellen er som oftest en avdeling for lærerutdanning tillagt ansvaret for å holde utdanningen sammen. Denne modellen kan sies å forme en asymmetrisk matrise; en stor del av det faglige ansvaret ligger innenfor en enhet, og hos denne enheten ligger ofte også ansvaret for profesjonsinnretningen. En del av det faglige ansvaret er imidlertid lokalisert til andre enheter, uten samme ansvar for profesjonsinnretningen. En styrke med denne modellen er at allmennlærerutdanningen er en tydelig del av høgskolen. En ulempe kan være at enkelte fagområder kan oppfattes som mindre engasjert i utdanningen generelt. Asymmetrien i organisasjonen kan også medvirke til en asymmetri når det gjelder faglærernes interesse for de fagdidaktiske og praksisorienterte innslagene i utdanningen.

¹⁸ Beskrivelsene av institusjonens organisering av allmennlærerutdanningen korresponderer med observasjoner gjort i forbindelse med evalueringen av høgskolereformen som ble gjennomført i 1999. (Kyvik, S. 1999. Evaluering av høgskolereformen.)



Matrisemodellen: Denne modellen skiller seg fra de andre organiseringsmodellene på to måter. For det første gjennom at lærerutdanningen i større grad enn i den asymmetriske modellen er spredt på et antall avdelinger, og for det andre gjennom hvor koordineringsansvaret er plassert. I sin mest rendyrkede form tilhører de ulike fagenhetene/instituttene også ulike fakulteter. Ledelsen av studieprogrammet innebærer at organisatorisk separate deler må integreres over fakultetsgrensene for å kunne danne en profesjonsinnrettet utdanning. Koordineringen mellom de ulike fakultetene er ikke tillagt et fakultet, men plassert i et utvalg for lærerutdanning. For at et slikt utvalg skal kunne utøve fullgod ledelse, kreves det at utvalget får en fakultetsovergripende plassering i organisasjonen. I evalueringen kommer det klart frem at programdimensjonen i organiseringen ennå er svakt utviklet på de fleste steder. Dette gjelder spesielt på de institusjoner der man har valgt å organisere virksomheten som asymmetrisk eller ren matrisemodell, og der utfordringene til den målrettede og koordinerende ledelsesfunksjonen er betydelige.

Programledelsene ved mange institusjoner legger ikke opp til felles diskusjoner og utvikling av en felles pedagogisk plattform for allmennlærerutdanningen. Rammeplanen er bevisst vidt/generelt formulert, og uten et felles språk og en felles kultur innenfor lærerutdanningen vil rammeplanens intensjoner tolkes ulikt i institusjonene. Dette medvirker også til at utdanningen i liten grad fremstår som den sammenhengende og profesjonsinnrettede utdanningen den burde være.

Ledelse i allmennlærerutdanningen

Evalueringspanelet konstaterer at allmennlærerutdanningens plassering i høgskolesystemet medfører både organisasjons- og ledelsesproblemer når det gjelder å tilby en profesjonsrettet utdanning med høy faglig kvalitet. Panelet har registrert at de nåværende ledelsesfunksjoner på mange institusjoner er uklare. Dette gjelder vertikalt i relasjonene mellom fagnivå, programnivå, avdelings-/fakultetsnivå og styringsnivå. Det gjelder også horisontalt i samspillet og koordineringen mellom ulike fagstudier og mellom fagstudier og praksis.

Evalueringspanelet vil hevde at en slik ledessvikt medfører at institusjonene ikke i tilstrekkelig grad tar vare på de muligheter de har til å skape en felles visjon, slik at tiltak som arenaer for pedagogisk debatt og satsning på profesjonsinnrettet FoU-virksomhet blir satt i verk. Uten et faglig og pedagogisk fellesskap som *allmennlærerutdanning* blir det ikke mulig å tilby studentene en utdanning som preges av helhet og sammenheng og tydelig progresjon.

Evalueringspanelet har registrert at det grunnleggende mønsteret for i lærerutdanningen er relativt homogent, selv om det finnes variasjoner i den konkrete organiseringen. Utdanningen er ofte lagt til en avdeling som samler all eller det meste av lærerutdanning ved institusjonen og ledes av en dekan, eller tilsvarende. Dette innebærer at det er enhets- og den assymetriske modellen som dominerer. Øvrig ledelse på avdelingsnivå består gjerne av prodekan, avdelingsdirektør og studieledere. Førstestillingskompetanse er mangelvare i den samlede ledelsen av allmennlærerutdanningen ved 9 institusjoner. Generelt virker det ikke som om institusjonenes førstestillingskompetente tilsettes i faglige lederstillinger. Gjennomsnittlig ledererfaring på rektor/dekannivået er 8-12 år og på studie-/instituttledernivå 4-8 år.

Evalueringspanelet har merket seg at det forholdsvis ofte er *manglende samsvar* mellom institusjonens øverste ledelse og ledelsen ved avdeling/fakultet når det gjelder oppfatningene



om utdanningen og synet på mål og strategier. *Evalueringspanelet* har også funnet at det enkelte steder er til dels store forskjeller i beskrivelser mellom øverste nivå og avdelings/fakultets - nivå når det gjelder så sentrale felt som FoU og kvalitetssikring. Også nedover i utdanningen gjenfinnes motsetninger i syn på mål, og uklarheter med hensyn til hvor og hos hvem ansvar og beslutningsmyndighet ligger.

Det kan være mange grunner til manglende samsvar mellom ledelsesnivåene. Dersom styret ikke har hatt tilfredsstillende toveis kommunikasjon med utdanningen, vil det oppstå en avstand som hindrer det fellesskapet som loven forutsetter. Det kan også tenkes at lærerutdanningene oppfatter seg som mer uavhengige av styret enn de etter loven er. I tradisjonen for ledelse innen universiteter og de tidligere distriktshøgskolene så en seg som løst koblet til styret, mens en i tradisjonen fra lærerhøgskolene var sterkt avhengige av departementet. Etter høgskolereformen fra 1994 har ledelse på avdelings/fakultetsnivå kommet til, og ennå synes ikke dette ledelsesnivået å ha den legitimiteten det nye styrings-systemet forventer. På studieledernivå forsterkes usikkerheten. I tillegg kommer at det er en solid argumentativ kultur i hele systemet, der avgjørelser uavbrutt er gjenstand for diskusjon og kanskje manglete aksept.

Utfordringene for allmennlærerutdanningen er på den ene siden å forene kravet til sammenheng mellom styrings- og ledelsesnivåene vertikalt med kravet om kommunikasjon og fellesskap på tvers av organisasjonen, slik blant annet kvalitetsreformen og kunnskapsløftet forutsetter.

Organisering og ledelse av praksisopplæringen

I tråd med ny avtale for øvingslærere som trådte i kraft 1. august 2005 skal avtalene om praksisopplæringen inngås mellom institusjon og skoleeier. I retningslinjer for ny avtale om praksisopplæring vektlegges det at studentene må få innblikk i og ta del i arbeidet med å virkeliggjøre læreplanens intensjoner i skolehverdagen. Hele skolen skal fremstå som øvingsarena for studentene, og sørge for at studentene får en realistisk oppfatning av skolen i dag. I departementets retningslinjer for praksisopplæringen heter det at planleggingen av innholdet i praksisperioden må skje i samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonenes lærere, praksisskolens ledelse, øvingslærerne og studentene, og ta utgangspunkt i både praksisstedets årsplan og innholdet i studiet.

Evalueringen viser at samarbeid og kontakt mellom institusjonens faglærere og øvingslærerne kan forbedres. Det finnes åpenbart mangler i ledelsesfunksjonen fremfor alt på institusjonene, men også i praksisskolenes ledelse. En skriftlig dokumentasjon, en praksisbok eller liknende, som regulerer ansvarsforholdene, mangler ennå på flere institusjoner. Mange fag er bare svakt involvert i spørsmål som angår praksis og praksisoppfølging. Studentene gir ofte uttrykk for at høgskoleundervisningen og praksis er ”to verdener”.

I henhold til øvingslæreravtalen har rektor det formelle ansvaret for praksisopplæringen ved sin skole. Dette betyr imidlertid at kontakten mellom den enkelte øvingslærere og høgskolen ikke nødvendigvis opprettholdes og styrkes. Mange øvingslærere mener at kontakten med utdanningsinstitusjonen er blitt dårligere etter innføringen av den nye avtalen. *Evalueringspanelet* mener at dette godt kan ivaretas også i den nye ordningen.



Organisering av utdanningsløpet

Rammeplanen gir institusjonene frihet til å organisere utdanningsforløpet på måter som de mener vil gi optimal utdanningskvalitet. Av slike mulige valg mener *evalueringspanelet* at utdanningsforløp som hele tiden beholder yrkesperspektivet i fokus må være å foretrekke. Det innebærer blant annet at en pedagogisk-didaktisk dimensjon må løpe med noenlunde lik styrke gjennom hele utdanningen, og at en i alle de fire årene må legge til rette for tverrfaglig og fagovergrepene samarbeid i teori og praksis.

Rammeplanen forutsetter at til sammen to år er bundet til *obligatoriske* fag og to år til valg. Plasseringen av henholdsvis obligatoriske fag og valgfag er i prinsippet fritt, men alle utdanningene har valgt en organisering der de to første årene er obligatoriske. Utdanningen oppleves i dag som 2+2, og ikke som fire sammenhengende år, og det er kun i de to første årene en har gode organisatoriske vilkår for yrkesretting og sammenheng. Komiteen ser at det finnes klare årsaker til at det i praksis er blitt en 2+2 modell. Av de to kryssende hensyn – optimal utdanningskvalitet og organisatorisk fleksibilitet for optimal kandidatproduksjon – er det kanskje rimelig og rasjonelt at institusjonene velger hensynet til kandidatproduksjonen, som det jo foreligger klare budsjettmessige insentiver for. I tillegg er pedagogikkfaget nå bare 30 studiepoeng, slik at det er vanskelig å utnytte fagets relasjon til andre fag enn de obligatoriske som ligger i de to første årene. Modellen 2+2 år har som konsekvens at pedagogikkfaget ikke får muligheter for å kunne fungere som en profesjonsrettet ”rød tråd” gjennom hele utdanningen.

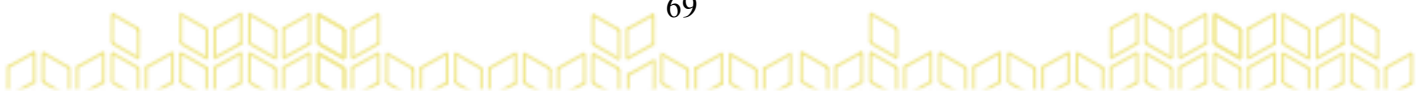
Innenfor rammen av dagens ordning er det muligheter for institusjonene til å gjøre endringer som ville styrke utdanningen, men *evalueringspanelet* ville foretrekke at sentrale signaler og insentiver gjorde det rasjonelt for institusjonene å gå i den retningen.

Nasjonal organisering: Tilbudsprofiler, dimensjonering og kompetanse

Evalueringspanelet registrer at noen institusjoner er mer sårbare enn andre med hensyn til studentrekruttering til allmennlærerutdanningen. Svak søkning til det stasjonære grunnutdanningsprogrammet kompenseres da gjerne gjennom et omfattende tilbud innenfor videre- og etterutdanning og økt satsing på alternative tilbudsformer for grunnutdanningsprogrammet. Grunnutdanningen tilbys på deltid og/eller desentralisert, eller en organiserer deler av den stasjonære grunnutdanningen som samlinger.

Etter loven skal alle allmennlærerutdanningene gi tilbud om *videreutdanning og etterutdanning*. På grunn av lav søkning og ønsket om utnyttelse av faglige ressurser har disse feltene på enkelte høyskoler blitt utviklet til en usedvanlig stor andel av hele utdanningens virksomhet, uten at det begrunnes i regionens eller grunnskolens behov. Her kan det se ut som den drivende kraften er institusjonens behov for å utnytte faglærerressursene så godt som mulig.

Evalueringspanelet mener at institusjonenes dimensjonering av etter- og videreutdanning kan være problematisk. Det gjelder særlig i de tilfeller der grunnutdanningsstudenter og videreutdanningsstudenter integreres i samme tilbud. Panelets betenkeligheter gjelder hvis en for stor del av undervisningsaktiviteten er spredt geografisk og/eller i konsentrerte tidsbolker. Dette kan virke ødeleggende på det totale læringsmiljøet ved institusjonen og utdanningen, og dermed på kvaliteten i utdanningen. For eksempel finnes det flere uttalelser i materialet om at samlingsbasert undervisningsorganisering kan gi fulltidsstudenter en følelse av å være deltidsstudenter. En integrering av grunnutdanningsstudenter og videreutdanningsstudenter som ikke er lærere kan også føre til problemer med organisering av praksis og å ivareta



profesjonsaspektet i utdanningen. Eksempelvis har fagdidaktikken fått mindre plass i slike tilfeller. *Evalueringspanelet* mener imidlertid at det er mer forståelig med desentraliserte utdanninger i visse deler av landet enn i andre.

De store profesjonsutdanningene som allmennlærerutdanning er på mange måter levebrødet for de regionale institusjonene. Et allmennlærerutdanningsprogram sikrer en viss størrelse og et visst studenttall. Institusjonene vil derfor svært gjerne ha allmennlærerutdanning, og gir den nødvendig fra seg hvis de har en. Den relativt liberale etableringspolitikken de senere årene har ført til allmennlærerutdanning i nye institusjoner, og etablerte lærerutdanningsinstitusjoner ekspanderer inn i nye områder med satellittprogram. Dette kan være ønskelig i et distriktpolitisk perspektiv, men *evalueringspanelet* er kritisk til at lærerutdanningsmiljøene kan bli for små og faglig tynne. Dette fremgår av kapittel 4 der det er redegjort for lærerutdannernes kompetanse. Dersom en skal greie å holde oppe noenlunde sterke og stabile fagmiljøer, som også kan organisere FoU-virksomhet med noen tyngde, kreves det et visst grunnlag i studentrekruttering. Hovedpoenget her er ikke at institusjonene nødvendigvis må være store, men at det må være en sammenheng mellom størrelse og bredde i profilen, slik at de aktivitetene som utføres har en kompetansemessig soliditet og forutsigbarhet.

Uten at *evalueringspanelet* har noen oppskrift på hvilke tiltak som bør settes i verk, mener det at dagens spredte organisering av allmennlærerutdanningstilbudet forutsetter en større grad av spesialisering, profilering og arbeidsdeling. Med de klare tendensene man ser for hvor studentmassen søker seg, er *evalueringspanelet* skeptisk til å opprettholde en tilnærmet lik allmennlærerutdanning ved 20 institusjoner.

Dagens rammer for allmennlærerutdanningen gir mulighet for institusjonene til å *profilere* seg i forhold til sin geografiske plassering og i forhold til det studentinntaket de har, gjennom satsning på bredde eller dybde. Det er også mulig å styre studentenes valg gjennom å tilby ”pakker” med faggrupper. Når det gjelder differensiering, er det intensjonen med modellen at de første enhetene i hovedsak skal rette seg mot barneskolen og påbyggingsenhetene mot ungdomsskolen.

Evalueringspanelet stiller seg spørrende til om det er økonomisk og hensiktsmessig å opprettholde hele bredden av fagtilbud på alle allmennlærerutdanningene. Utdanninger som er så å si like over hele landet vil etter hvert skape store problemer for institusjonene i periferien fordi de ikke klarer å opprettholde et bredt fagtilbud, mens utdanningene i de store byene kan tilby hele fagspekteret. Det bør etter panelets syn være et mål at institusjoner innen samme region samarbeider slik at hver institusjon profilerer seg tydeligere. Dermed vil tilbudet totalt kunne bli stort og variert og mulighetene for faglig spesialisering både for lærere og studenter bedre.



7 Konklusjoner og anbefalinger

I denne rapporten og i institusjonsrapportene som foreligger i del 2 har *evalueringspanelet* formidlet resultater og vurderinger av allmennlærerutdanningen. I kapittel 7 gjør panelet en sammenfatting og vurderinger av de resultater evalueringen har gitt.

To rammeplaner – to evalueringer

Evalueringen i 2001/2002 omfattet fem allmennlærerutdanninger og ble utført på bakgrunn av rammeplanen fra 1998. Den foreliggende evalueringen omfatter alle allmennlærerprogram, og skjer etter en ny rammeplanrevisjon i 2003. Evalueringene omhandler en utdanning som står midt i en innholdsmessig forandring fra fag til kompetanseområder, strukturelle forandringer som dreier seg om forholdet mellom institusjonene og utdanningsmyndighetene, og organisatorisk forandring som har med nykonstruerte institusjoner, fakulteter og institutter å gjøre.

Det ble i evalueringen fra 2002 trukket frem at allmennlærerutdanningen manglet helhet og sammenheng og at rammeplanen av 1998 hadde et for stort fokus på læringsmål kategorisert etter emner i stedet for kompetanseområder. Dette ga ifølge evalueringen begrensede muligheter for fagovergripende arbeid. Rammeplanen av 2003 inneholder færre emnemål enn 1998-planen, men gir fortsatt tydelige målbeskrivelser og spesifiseringer av undervisningsinnhold i hver og ett av fagene. Denne evalueringen tyder på at mye av undervisningen i allmennlærerinstitutionene fremdeles organiseres etter emner, og ikke etter de angitte kompetanseområdene. Den viser også at mangel på helhet og sammenheng er en vedvarende svakhet. Endringene i rammeplanen har altså ikke gitt seg vesentlige utslag. Hva er det som i realiteten er så styrende for utdanningen at det synes å konservere emneorganisering og mangel på helhet og sammenheng? Hva er det for slags integrerende element som savnes i utdanningen som alle fag skal kunne relatere seg til?

Selve det faktum at det har vært hyppige rammeplanendringer og evalueringer tyder på at det finnes grunnleggende problemer i allmennlærerutdanningen. *Evalueringspanelet* ser det som en stor utfordring å forsøke å peke ut disse problemene og antyde konstruktive måter å nærme seg dem på. Spørsmålet er kanskje om de i det hele tatt kan løses. Er utdanningen så sammensatt at den knapt *kan* bli helhetlig? Er den tilnærmet så god som man kan forvente, mens samfunn, brukere og studenter stiller urimelige krav?

Rammeplanene er blitt endret i et så raskt tempo at samtlige ledere, studenter og faglærere som har bidratt til grunnlagsmaterialet i de to evalueringene som er gjennomført, representerer en utdanning som er styrt av mer enn én rammeplan. Ved begge evalueringene har utdanningens aktører vært engasjert i en allmennlærerutdanning der to rammeplaner er i virksomhet samtidig.

To forhold ved allmennlærerutdanningen ble tydelig kritisert i evalueringen i 2002: Mangelen på helhet og sammenheng og rammeplanens sterke styringsfunksjon. Det ble blant annet hevdet at Rammeplanen av 1998 ga mer begrensninger enn muligheter. Disse to funnene er noe paradoksale og betyr, hvis de er riktige, at en enten ikke har villet, eller kunnet, styre utdanningen mot ønsket helhet og sammenheng gjennom rammeplanen, eller også at institusjonene har unnlatt å følge planens styringssignaler. *Evalueringspanelet* registrerer at kritikk rettet mot rammeplanens styringsfunksjon ikke gjenfinnes nå. Likevel er utdanningene stor sett ikke kommet lenger når det gjelder å skape den ønskede helheten. Beskrivelsen av en fragmentert utdanning fremføres i dag både av lærere og studenter. På bakgrunn av dette



konstaterer panelet at en forandring i rammeplanen ikke umiddelbart fører til endringer i virksomheten. Evalueringen viser at mye av undervisningen i allmennlærerinstitutionene fremdeles organiseres etter emner, og ikke etter de angitte kompetanseområdene.

Evalueringen av allmennlærerutdanningen som ble gjennomført i 2001-2002 beskriver mange av de samme observasjoner som den foreliggende evalueringen. Med dette som bakgrunn gjengis hovedkonklusjonene i den forrige evalueringen:

Helhet og sammenheng: I evalueringen i 2002 ble det klart at det finnes en splittelse eller et uavklart forhold mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis i utdanningen.

Evalueringspanelet mener imidlertid at problemer knyttet til forholdet mellom utdanningens ulike elementer gjelder alle profesjonsutdanninger, og er ikke spesielt for allmennlærerutdanningen. Allmennlærerutdanningens svakhet ser ut til å henge sammen med at det ikke finnes et vitenskapelig territorium som lærerne har vært med å utvikle av egen kraft.

Pedagogiske teorier om lærerkunnskap er blitt utviklet av andre utenfor.

Bredde og dybde: Allmennlærerutdanningen skal forberede studentene på å undervise fra første til tiende trinn. Det er både i evalueringen i 2002 og i dagens evaluering allmenn enighet om at dette er en stor utfordring - og nærmest en umulighet. Det fremkommer av evalueringen i 2002 at den daværende modellen utdannet lærere mest for mellomtrinnet. Utdanningsprogrammet var preget av fagtrengsel som ga liten mulighet for fordypning. I evalueringen ble det påpekt at utdanningen bør gi mulighet for fordypning blant annet for å gjøre den mer attraktiv og interessant for studentene.

Profesjonsinnretting: Evalueringen i 2002 registrerte en sviktende profesjonsinnretting i utdanningen. Det ble fremhevet at det manglet klare forbindelseslinjer mellom på den ene siden teori og praksis, og på den andre siden mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og FoU-prosjekter. Videre ble det trukket frem at faglærerne visste for lite om grunnskolen, og praksisfeltet mente at faglærere i høgskolen var for lite interessert i praksis. Ansvarsfordelingen og kommunikasjonen mellom høgskole og praksisfelt ble oppfattet som uklart.

Progresjon: Ansvar for å følge og vurdere studentenes progresjon gjennom utdanningen er uklart.

Forsknings- og utviklingsarbeid: Evalueringen viste at aktiviteter innenfor forskning og utvikling er lite kjent blant studentene og brukerne snakker i liten grad om behovet for forsknings- og utviklingsarbeid. Kravet om forskning og utvikling er kanskje mer et politisk og faglig krav enn et krav som er vokst frem fra skolens virksomhet. Institusjonene har her et spesielt ansvar for å utvikle en kompetanse som ikke selvfølgelig etterspørres av praksisfeltet selv.

Organisering og ledelse: I evalueringen i 2001/2002 ble det påpekt at ledelsen og organiseringen er utydelig. Når allmennlærerutdanningen skal være en del av en høgskole eller universitet stilles det store krav til organisering og ledelse, med kvalitetssikringsrutiner, tilbakekoblinger og transparens i organisasjonen. Dette medfører et økt innsyn i allmennlærerutdanningen og et økt innsyn i den enkelte lærerutdannings arbeid. Her finnes det et stort handlingsrom for å utvikle organisasjonen til å bli en lærende organisasjon som blant annet utnytter kvalitetssikringssystemer på en konstruktiv måte.

Rammeplanen av 2003 er mindre styrende med hensyn til antall obligatoriske fag, hvilket betyr at handlingsrommet i institusjonene i formell betydning har økt. På tross av større frihet



til spesialisering og profilering er utdanningene allikevel, med hensyn til struktur og organisering, i hovedsak like. Dette tyder etter *evalueringspanelets* oppfatning på at det økte handlingsrommet ikke er utnyttet fullt ut på en måte som viser studentene at utdanningen har en tydelig sammenheng og en bevisst profil.

Mønster, variasjoner og tilfeldighetenes spill

Institusjonene som tilbyr allmennlærerutdanning har grunnleggende likheter i struktur og organisering. I selve gjennomføringen av oppdraget - utdanning av allmennlærere - finnes det imidlertid merkbare variasjoner institusjonene imellom. Evalueringens empiriske materiale, både kvantitative data og mer vurderende og kommenterende informasjon som egen-vurderinger, brukerintervjuer og institusjonsbesøk, viser ulikheter mellom institusjonene innenfor alle de temaer som er foreskrevet i departementets mandat, og som *evalueringspanelet* behandler i det følgende. Med disse ulikhetene menes ikke tydelig, planlagt variasjon som ulik profilering og regional tilpasning.

Til tross for at allmennlærerutdanningen omfattes av en retningsgivende rammeplan og i tillegg er preget av en sterk bevissthet om yrkesforberedelsens betydning, synes utdanningen å påvirkes av en rekke faktorer som den enkelte institusjon i varierende grad har problemer med å styre. Det dreier seg eksempelvis om hvordan studentene deltar i undervisningen, faglæreres forpliktelse i forhold til de fagdidaktiske innslagene i undervisningen, deltagelse i og valget av forsknings- og utviklingsarbeid og en rekke andre personrelaterte omstendigheter. I tillegg finnes det også en variasjon mellom de institusjonene som gir lærerutdanning med henblikk på størrelse, organisering, ledelsesstruktur, kompetansenivå, inntakskvalitet og relasjonen til praksisskoler.

Evalueringspanelet har også, til tross for variasjoner og tilfeldigheter, funnet flere tydelige tendenser i evalueringsmaterialet. I de følgende delkapitlene presenteres panelets konklusjoner og anbefalinger gjennom den disposisjonen som ble presentert i kapittel 1. Hoveddelen av anbefalingene er knyttet til rapportens kapittel 5 og 6. Anbefalingene er i sin karakter ulike og varierer fra de prinsipielle til de mer konkrete. De prinsipielle anbefalingene gjelder den statlige og lokale styring, ledelse og oppfølging av allmennlærerutdanningen. Flere av de temaene som tas opp er innholdsmessig overlappende.

Profesjonen og utdanningen

Profesjonsbegrepet er, som det fremgår av kapittel 2, i seg selv svært omfattende og gjenstand for ulik tolkning. Det finnes ingen allment akseptert oppfatning om hva lærerprofesjonalitet står for. I hovedsak knyttes tolkningene til begreper som yrkesnærhet, faglighet og verdier som oppfattes som felles, men også til begreper som skikkethet og ansvar i yrkesutøvelsen, og til yrkesstolthet. Det finnes også et aspekt av profesjonsbegrepet som er direkte sammenkoblet med "eierskapet" til kunnskapsutviklingen innenfor yrkesområdet, og til autonomi og dermed til kontroll over yrkesutøvelsen.

Allmennlærerutdanningen som profesjonsutdanning ventes å gi en solid innføring i yrket, med skoling i å ta i bruk ny kunnskap og med vekt på å gi kompetanse for medvirkning i skolens endringsarbeid i et samfunn som er i stadig forandring.



Evalueringen berører profesjonsspørsmålene i flere sammenhenger, og gjennom rapportens ulike tematiske deler belyses *evalueringspanelets* forståelse av begrepet lærerprofesjonalitet og de kvalifikasjonene som samlet utgjør profesjonaliteten. Selv om de fleste av disse kvalifikasjonene omfattes av rammeplanens fem kompetanseområder, mener *evalueringspanelet* det er hensiktsmessig å presisere og utvide disse. Panelet vil spesielt betone at forskningstilknytning bør gjennomsyre alle deler av lærerutdanningen og gi blivende lærere kjennskap til forskningsmetode, utvikle den kritiske refleksjonen og gjøre læreren kjent med aktuell pedagogisk forskning. Bak orienteringen ligger det en forestilling om en lærer som kan benytte seg av teorier og utvikle egne praksisteorier for sin undervisning. Videre vil panelet peke på betydningen av en velutviklet samfunnsorientering som gjør studentene bevisste på samfunnsspørsmål og den utvikling samfunnet gjennomgår med globalisering, IKT og medienes rolle. En vesentlig del av samfunnsorienteringen er kjennskap til flerkulturelle perspektiver. Panelet mener derfor at enkelte institusjoner bør spesialisere seg innen flerkulturell lærerutdanning og dessuten sikre flerkulturell rekruttering.

En forutsetning for at utdanningen skal lykkes med å utdanne profesjonelle lærere, er at kompetanseområdene danner en helhet og sammenheng som dermed blir sentral i hele profesjonsdiskusjonen og videre i programutformingen av lærerutdanningen. Disse profesjonsinnretningene, som i stor utstrekning sammenfaller med rammeplanens kompetanseområder, danner et viktig utgangspunkt i arbeidet for å oppnå helhet i utdanningen. Disse bør i større grad innarbeides i utdanningsprogrammet i samarbeid mellom fagdidaktikere, pedagogikk-lærere og representanter fra praksisfeltet. I tanken om helhet og sammenheng ligger nemlig forestillingen om at praksis, fagstudier og pedagogisk teori kan danne en enhet, og målet er at de også skal fremtre slik i utdanningen. Dette kan gjøres gjennom organisatoriske og strukturelle tiltak og gjennom faglige tiltak der fagdidaktikk og flerfaglige aspekter får en mer sentral plass i utdanningen. Dette betyr både samarbeid om fagovergrepemner, samkjøring av planer og planrealisering mellom alle fag, samkjøring mellom fag, og samkjøring mellom fag og praksis. *Evalueringspanelet* konstaterer at utdanningen foreløpig ikke har lyktes med dette. På hver institusjon bør man sammen arbeide frem en felles visjon om hva utdanningen skal føre til og en veiledende teoretisk modell for hvordan utdanningens ulike deler skal kunne bidra til dette.

Arbeidet med å etablere helhet og sammenheng møter mange utfordringer. Utdanningen blir presentert i rammeplanen som splittet i den forstand at fagene beskrives uavhengig av hverandre, og der teori og praksis foregår på ulike arenaer, ofte i lite systematiserte former for samarbeid. Det faktum at det finnes elementer som kan virke splittende eller konfliktfylte i en så mangfoldig utdanning, gjør at kommunikasjonen mellom aktørene må være god. *Evalueringspanelet* har funnet mange tilfeller av mangelfull kommunikasjon og mangel på arenaer for drøfting av profesjonalitetsforståelsen. Der planen foreskriver tverrfaglighet, er temaene i sin natur ikke nødvendigvis tverrfaglige. De kan også virke avsporende på en utvikling mot fagovergrepemner diskusjoner som er ønskelige, fordi tverrfagligheten kan reduseres til disse temaene.

Kravet om *forskningstilknytning og endrings- og utviklingskompetanse* i lærerutdanningen er slått fast i alle offisielle måldokumenter. Likevel finner *evalueringspanelet* relativt store forskjeller i institusjonene i mellom både når det gjelder typen forsknings- og utviklingsarbeidet og omfanget av den. Det vil alltid være avveining og valg mellom vekten på vitenskapelig tilnærming, akademisering og kontakt med praksisfeltet. *Evalueringspanelet* mener at forskningstilknytningen i lærerutdanningen sett i et profesjonsperspektiv tilsier at den i hovedsak må knyttes til utdanningens og grunnskolens erfaringsområder. Utfordringen er dels å relatere vitenskapen til praksis, dels å utvikle vitenskap ut fra praktiske erfaringer. I



tillegg må forskningen bidra til at studentene får kontakt og erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid slik at de får en reflektert holdning både til forskningens betydning for egen utdanning og for fremtidig utviklingsarbeid i grunnskolen. *Evalueringspanelet* kan ikke se at man innen alle utdanningene har en felles oppfatning av hva forskningen skal tjene til og en forskningspraksis som er basert på felles strategi. Selv her synes ulike målsettinger å være avgjørende; faglæreres forskningsinteresse, ledelsens interesse for å utvikle en effektiv forsknings- og utviklingsstrategi og grunnskolens interesse for å utnytte lærerutdanningen som en ressurs i eget skoleutviklingsarbeid.

Anbefalinger:

Departementet

- bør iverksette tiltak for å utvikle rammeplanen med et eksplisitt formulert kompetanseområde som løfter frem samfunnsorienteringen
- bør se til at minst fem institusjoner spesialisere seg i forhold til flerkulturell rekruttering.

Institusjonene

- bør se til at rammeplanens kompetanseområder med de nevnte presiseringer danner kjernen i profesjonsinnretningen og at disse inkluderes og konkretiseres i institusjonenes utdanningsprogram på en tydeligere måte.
- bør få frem forskningstilknytningen i utdanningen sterkere gjennom en tydelig ledelse og sørge for at forskningen knyttes nærmere opp til grunnskolens erfaringsområder

Inntakskvalitet, gjennomstrømning og eksamensresultater

På bakgrunn av egenrevisninger og institusjonsbesøk er *evalueringpanelet* av den oppfatning at opptakskrav i allmennlærerutdanningen med fordel kan opprettholdes. Selv om evalueringens data viser at studentene som får tilbud om studieplass i gjennomsnitt har en relativt høy opptakspoengsum, finnes det en liten andel studenter med svært lav poengsum ved opptak.

Gjennomstrømningen i allmennlærerutdanningen er relativt lav sammenlignet med andre profesjonsutdanninger. Mange studenter faller fra i første studieår. Det er ikke mulig å redegjøre for om det er de studiemessig svakeste eller beste studentene som faller fra. Det er heller ikke, ut fra det materialet som foreligger, mulig å ha en oppfatning om det er slik at frafallet kan forklares med at studenter etter to år ved en høyskole flytter over til en mer sentralt beliggende høyskole eller universitet og fullfører utdanningen der. Det er med andre ord vanskelig å bedømme om frafallet er en fordel for allmennlærerutdanningen eller ikke. Dersom man antar at de svakeste studentene faller fra, vil en skjerping av opptakskravene kunne sikre en bedre gjennomstrømning. *Evalueringpanelet* ser heller ikke bort fra at de innførte opptakskravene har vært av betydning for økte søkertall til utdanningen (2005 og 2006). Når søkermassen i tillegg beveger seg mot sentrale institusjoner, er det viktig at nasjonalt fastsatte opptakskrav kan sikre et minimum hos institusjoner som sliter med rekruttering. Undersøkelsen fra NIFU STEP viser at det er en svak sammenheng mellom karakterkrav og gjennomstrømning. Økte opptakskrav kan dermed på sikt antas å føre til bedre gjennomstrømning.



Gjennom evalueringens materiale har panelet sett mange utsagn om lite motiverte studenter, lav arbeidsinnsats i studiet i forhold til andre utdanninger, og kritikk fra studentene med hensyn til lavt kravnivå i utdanningen. På tross av dette er inntakskvaliteten relativt god. Her synes det således å finne en form for dysfunksjon i utdanningen og forventninger som går forbi hverandre. Studentene forventer seg en tydelighet fra lærernes side, og lærerne forventer seg initiativ fra studentene.

I forhold til blant annet frafall og gjennomstrømning har *evalueringspanelet* fått tydelige eksempler på at *kvalitetssikringssystemene* ved institusjonene ennå ikke er tilstrekkelig operasjonalisert og tatt i bruk etter sentrale intensjoner. Selv om de fleste institusjonene har innført kvalitetssikringssystemer og mange har fått systemet godkjent av NOKUT, ser panelet at svært mange utdanninger ikke bruker systemet fullt ut. At det finnes et kvalitetssikringssystem som fungerer på institusjonsnivå, synes i henhold til panelets erfaringer ikke automatisk å innebære at systemet fungerer tilfredsstillende på program- og instituttnivå. Nøkkeldata/nøkkeltall ser ikke ut til å bli inkludert i kvalitetssikringsarbeidet på en konstruktiv måte. Et kvalitetssikringssystem skal kunne avdekke store utslag i karaktergivning, og institusjoner skal kunne finne informasjon som begrunner slike utslag. Eksempelvis kunne få institusjoner forklare de lave gjennomstrømmingstallene og mange var i tillegg ukjent med selve tallene.

Eksisterende databaser for høyere utdanning, som for eksempel Database for statistikk om høyere utdanning (DBH), må sammen med kvalitetssikringssystemet brukes aktivt for å avdekke avvik. Departementet og institusjonene selv bør sammenligne karakterdata nasjonalt for å unngå store variasjoner. Da *evalueringspanelet* presenterte ulike karakterdata under institusjonsbesøkene, ble ledelsen og de fagtilsatte ofte overrasket over tallmaterialet. Dette er data institusjonen burde kjenne til gjennom egne kvalitetssikringssystemer.

Evalueringspanelet registrerer at de fleste institusjonene bruker ekstern sensor i en eller annen form. Selv om evalueringens materiale så langt ikke gir grunn til å mene at ekstern sensor gir sikkerhet for mer konsistent karaktergivning, er det andre grunner som taler for bruke ekstern sensor – eller i det minste at institusjonene sikrer ekstern vurdering og jevnføring av kravnivå i eksaminasjon. *Evalueringspanelet* ser eksempelvis at det har utviklet seg ulike kulturer med hensyn til vurdering og karaktersetting, hvilket innebærer at karaktergivningen ikke synes å skje ut fra en nasjonalt utviklet skala. I denne henseende kan eksterne sensorer eller tilsvarende ha en viktig funksjon. Det er dessuten viktig for fagpersonalet, især i små miljøer, å måtte legitimere sine vurderinger i møte med sensorer som kommer fra andre institusjoner.

Departementet

- bør sammenligne karakterdata nasjonalt for å kunne avdekke store variasjoner over tid.

Institusjonene

- bør utvikle et kvalitetssikringssystem som kan fungere som et styrings- og kontrollverktøy for institusjonen og gi informasjon om viktige nøkkeltall og bruk av ressurser.
- bør legge vekt på å kartlegge og analysere gjennomstrømningen ved egen institusjon.
- bør som et ledd i kvalitetssikringssystemet etablere eksterne kontakter slik at kvaliteten i utdanningen kan vurderes i forhold til andre institusjoner, blant annet med hensyn til karakterdata.
- bør formidle forventninger og stille tydeligere krav til studentene i utdanningen.



Dimensjonering, faglig innsats og kompetanse

Evalueringspanelet finner store variasjoner i blant annet ressursbruk og faglig kompetanse mellom institusjoner. Også på fagnivå finner panelet store variasjoner. Disse variasjonene sett i sammenheng med forholdsvis like allmennlærerutdanningstilbud spredt over hele landet peker mot en diskusjon om dimensjonering og lokalisering. Panelet er bekymret for at dagens måte å organisere sektoren på kan gå på bekostning av kvaliteten i utdanningen. Det bør defineres en nedre grense for hvor mange heltidsstudenter en utdanning kan ha før institusjonen må revurdere organisering og tilbud.

Dersom utdanningen skal styres ideelt med gjennomløpende pedagogisk orientering, fagdidaktisk forankring og profesjonsretting, krever dette et fokus også i forhold til rekruttering av studenter. Små miljøer med få studenter fra grunnutdanning sammen med mange etter- og videreutdanningsstudenter er etter *evalueringspanelets* oppfatning problematisk. Flere institusjoner bør revurdere sin egen rekrutteringspolitikk med hensyn til å ta inn etter- og videreutdanningsstudenter for å fylle opp studieplassene. Dette betyr på lengre sikt at departementet bør vurdere dimensjonering av allmennlærerutdanningen.

Institusjonene oppfordres til regionalt samarbeid omkring spørsmålet om hvilken profilering hver og en institusjon bør utvikle. Evalueringen viser klart at det for flere institusjoner er en stor utfordring å samle hele den brede kompetansen som kreves for at utdanningen og forskningen skal være av høy kvalitet i samtlige fag. Med en profilering kan en institusjon konsentrere sin utdanning omkring en gruppe emner og overgripende fagområder og innenfor disse utvikle høy faglig og forskningsmessig kompetanse. Samtidig kan det stilles spørsmålsteget ved en av de grunnleggende ideene med allmennlærerutdanningen – den brede kompetansen for arbeid i hele grunnskolen.

Departementet

- bør vurdere dimensjoneringen av allmennlærerutdanningen i Norge, blant annet gjennom å vurdere en bedre arbeidsdeling og profilering mellom utdanningsinstitusjonene.

Institusjonene

- bør utvikle kompetansehevingstiltak som øker faglæreres muligheter til å kvalifisere seg for førstestillinger.

Fag, fagdidaktikk og pedagogikk i teori og praksis

Rammeplanen gjør det klart at *fagdidaktikk* skal utgjøre en vesentlig del av innholdet i fagene. Rammeplanens vektlegging av fagdidaktikken som et viktig profesjonsrettende element gjenspeiles i liten grad i institusjonene. *Evalueringspanelet* har kunnet iaktta at hovedfokus ser ut til å legges på *fagstudier* på bekostning av fagdidaktikken. Dette fremgår blant annet av fagplanenes omtale av den fagdidaktiske komponenten. Det er i følge studentene til dels store variasjoner innenfor fagene når det gjelder undervisning i fagdidaktikk, både i omfang og avgrensning mot pedagogisk teori og praksis.

En av de sentrale konklusjonene fra evalueringen i 2002 var at de fagdidaktiske perspektivene i utdanningen ikke ble ivaretatt på en systematisk måte. Den fagdidaktiske forankringen var da, slik den viser seg å være nå, fag- og personavhengig. En del faglærere er engasjert i fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid, men et stort antall gir inntrykk av å ikke være oppdatert på den forskningen som finnes. Den motsetning i oppfatning om fagdidaktikk og



fagdidaktisk forankring som finnes mellom utdanningens ulike aktører krever at utdanningsinstitusjonene setter inn ressurser for å avklare dette spørsmålet. Dette innebærer sannsynligvis også oppklaring av begrepsmessige uklarheter. For eksempel synes det som om studentene har problemer med å skille mellom fagdidaktikk og metodikk. Dersom dette skillet er uklart for studentene, så har de heller ikke den begrepsmessige tilgangen til de sentrale diskusjonene som angår deres egen profesjonelle kompetanse. Fagdidaktikkens stilling i utdanning og forskning bør derfor tydeliggjøres. Dette må skje i relasjon til faget, pedagogikkfaget og praksis, og krever at ledelsen setter inn tiltak for å styrke samarbeidet mellom ulike fagavdelinger og mellom de fagansatte og øvingslærerne.

På samme måte bør det skje en klargjøring av *pedagogikkfagets* funksjon i utdanningen og i forhold til fagdidaktikk og praksis. Pedagogikkfaget synes å ha blitt åpent for mange ulike fortolkninger om funksjon og dermed også om valg av innhold og undervisningsformer – som støtte for personlig utvikling, som teoretisk grunn for profesjonell refleksjon, som formidler av et metodearsenal som kan anvendes i forskings- og utviklingsvirksomheten.

En overordnet styring av den *forskning* som er knyttet til fagdidaktikk og pedagogikk, tilligger ledelsen ved den enkelte institusjon. Utdanningens kvalitet forutsetter et forskende fellesskap og ledelsen må se til at alle faglærere til enhver tid er oppdatert på områder som fagdidaktikk, pedagogikk, faglig fornyelse og utvikling og den løpende forskningen på disse områdene.

Dessuten ser *evalueringspanelet* nødvendigheten av at alle institusjoner går over til utdeling av FoU – midler etter søknad og vurdering av relevans. I slike søknader skal det inngå en eksplisitt beskrivelse av publisering og dokumentasjon av utført forskning. For å realisere disse ambisjonene må alle institusjoner gjennomføre kompetansekartlegging og utarbeide rullerende kompetanseplaner.

Evalueringspanelet har gjennom intervjuer og egenvurderinger fått et klart bilde av at aktivitetene innefor forsknings- og utviklingsarbeidet er lite kjent blant studentene og blant øvingslærerne. Kontakten med forskningen ser ut til å være personavhengig. FoU-kravet er både politisk og faglig. Institusjonene har et spesielt ansvar for å utvikle en forsknings- og utviklingskompetanse som ikke selvsagt etterspørres av skolefolket selv.

Samtidig som forskningen utgjør den teoretiske orienteringen i utdanningen, danner praksis den andre sentrale orienteringen. Evalueringen har vist at forholdet og kontakten mellom teori og praksis er svak. Institusjonens ledelse har et overordnet ansvar for høgskolens praksistilbud, og dermed for at relasjonen mellom teori og praksis skal fungere. Det empiriske materialet viser at dette ansvaret ikke er tilstrekkelig ivarettatt. Undervisningen er i stadig utvikling på alle nivåer i skolesystemet og dette bør reflekteres mer markant i institusjonens egen undervisning. Alle institusjoner er tjent med å ha en skriftlig detaljert avtale mellom institusjon og øvingskole ved rektor, der fordelingen av ansvar og oppgaver kommer klart frem.

Evalueringspanelet mener det er viktig å sikre at hver student får nødvendig individuell praksis og vurdering. Dette bør skje gjennom at studentene får en individuell praksisbok der alle hovedmomenter i rammeplan og praksisavtale kvitteres ut etter hver fullført praksisperiode. Studentene bør også sikres mappevurdering i minimum to fag i løpet av de tre første årene.



Evalueringspanelet vil videre understreke at alle forhold som angår studentenes praksis må være klargjort for alle parter. Det gjelder fellesskap mellom pedagogikklærere, faglærere, øvingslærere og studenter i planlegging av praksisperiodene og for- og etterarbeid. Det gjelder også kravene til studentene i praksis og de rettigheter de har. Ansvar for evalueringen av praksis ligger hos utdanningen og praksisskolen i fellesskap. Det er i den sammenhengen spesielt viktig at kriteriene for ikke bestått praksis er så klare som mulig.

Institusjonene

- bør utvikle fungerende samarbeidsstrukturer mellom fagavdelinger og mellom de fagansatte og øvingslærerne.
- bør sørge for at praksis er et felles ansvar mellom utdanningen og praksisskolen og se til at alle forhold vedrørende praksis er klargjort for alle parter.
- bør innføre praksisbok som sikrer at studentene får obligatorisk individuell praksis og individuell vurdering.
- bør styrke den fagdidaktiske delen av fagene og klargjøre pedagogikkfagets funksjon og posisjon i utdanningen
- bør ha en strategisk fordeling av FoU-ressursene og knytte minimum 50 prosent av forsknings- og utviklingsmidlene til emner som omhandler grunnskolens undervisning og skoleutvikling. Den øvrige forskningen bør også være relevant i forhold til institusjonens kompetanseplan og profilering.
- bør involvere studentene i aktuell FoU-aktivitet ved institusjonen/studentene må kjenne til FoU-aktiviteten ved institusjonen.

Styring, ledelse og organisering

Allmennlærerutdanningen utspiller seg på overordnet nivå i et spenningsfelt mellom pedagogikk, fagdidaktikk, fag og praksis. Samspillet mellom disse elementene skjer i en kontinuerlig vekselvirkning mellom teoretiske og praksisorienterte innslag med det mål å utdanne studentene til profesjonelle lærere.

I tillegg til utdanningens indre spenningsforhold finnes det også spenningsforhold mellom høgskolepolitiske og grunnskolepolitiske målsetninger med utdanningen, som blant annet får konsekvenser for dimensjonering og lokalisering av utdanningen. Videre har regionalpolitiske spørsmål om høgskolenes rolle i regionen og grunnskolenes behov for allmennlærere direkte eller indirekte betydning for opplegg og innhold i utdanningen. Endelig ser en et spenningsforhold mellom forskningstilknytning og fagfordypning kontra profesjonsinnretningen og grunnskolens daglige virksomhet.

Til sammen innebærer de forhold, som er omtalt ovenfor at styring og ledelse av et så komplekst utdanningsprogram som allmennlærerutdanning byr på store utfordringer. Sentrale ambisjoner om helhet, sammenheng og god profesjonsforberedning i utdanningen vil neppe kunne realiseres uten en vesentlig tydeligere styringsinnsats enn det en normalt finner på institusjonene i dag.



Utdanningen preges av at hovedelementene – fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis – ser ut til å være gjenstand for interne motsetninger mellom utdanningens aktører, der aktørgruppene har divergerende syn på roller, ansvar, oppgaver og årsaksforhold. Teoriundervisningen og praksisopplæringen beskrives som ”to verdener”, og på samme måte preges forholdet mellom (ofte små) fagseksjoner av svakt utviklet samarbeid og innbyrdes konkurranse. En utdanning som er så lite organisatorisk integrert, kan vanskelig levere optimal sammenheng i utdanningstilbudet. *Evalueringspanelet* ser et klart behov for å styrke den faglige ledelsen av programdimensjonen ved institusjonene, og for en mer aktiv bruk av kvalitetssikringssystem for å sikre og utvikle utdanningskvaliteten. God bruk av kvalitetssystem er også et middel til å binde utdanningen bedre sammen.

Slik *evalueringspanelet* vurderer det, bør det nasjonale nivået gi drahjelp på dette punktet i form av insentiver til klarere styring. Begrunnelsen for styring av allmennlærerutdanning har alltid vært at den har stått i en særstilling som nasjonal oppgave, og at dette betinger og legitimerer sterkere nasjonale føringer enn for de fleste andre utdanninger. Utfordringen for institusjonene ligger i å kunne håndtere de nye kontrollfunksjonene som er gitt som styringsinstrument og få disse mekanismene til å virke også i allmennlærerutdanningen uten å gå tilbake til sentral styring via detaljerte regler og forskrifter. *Evalueringspanelet* ønsker ikke å argumentere for en sterkere styring sentralt, men lokalt gjennom utnyttelse av de virkemidler som finnes, og gjennom sterkere profileringer av utdanningen.

Det kan virke som om variasjoner i institusjonenes forvaltning av sitt styringsansvar preger mange allmennlærerutdanninger. Delvis er dette selvsagt et uttrykk for at institusjonene er ulike i størrelse, har ulik sammensetning av sitt totale studietilbud, ulik organisering og ulik organisatorisk plassering av lærerutdanningen. Utover dette finnes det likevel ulikheter i utformingen av ledelses- og beslutningsstrukturen og i utførelse av ledelsesfunksjonene. En institusjon som har lærerutdanning som eneste studietilbud, kan ha en høy grad av profesjonsinnretning, mens den faglige kompetansen og forsknings- og utviklingsvirksomheten ikke nødvendigvis er tilsvarende sterk. Dette kan føre til en nærsynt profesjonsinnretning og kan medføre en profesjonell isolering eller avskjerming der utdanningen ikke kan dra nytte av den faglige dybden og bredden og den nærheten til forsknings- og utviklingsarbeid som en større institusjon kan tilby. Det er en stor utfordring å skulle ivareta disse perspektivene i en lærerutdanning – både en profesjonsinnretning som ligner den de gamle seminarene hadde samtidig som utdanningen skal gi en endringskompetanse som hviler på et vitenskapelig grunnlag.

Kulturen for utøvelse av ledelse har etter *evalueringspanelet*s mening et betydelig forbedringspotensiale. Disse utfordringene bør drøftes i forhold til den enkelte høgskoles fordeling av oppgaver mellom rektor og direktør (og i den forbindelse eventuelt se disse funksjonene under ett), og mellom ledelsen av fagenhetene/instituttene og ledelsen for hele allmennlærerprogrammet. En spesiell utfordring ligger i å få ledelsen av det helhetlige programmet til å bli kraftfull og tydelig innenfor høgskolen eller universitetet som institusjon, der flere faginstitutter, som også er engasjert i andre typer av utdanningstilbud, medvirker i utdanningen.



Departementet

- bør ha en samordnende funksjon slik at det totale tilbudet av allmennlærerutdanninger med ulike profileringer oppfyller nasjonale behov.

Institusjonene

- bør klargjøre ledelsesansvaret på alle nivåer i utdanningen.
- bør utvikle oppfølgingssystemer med årlig rapportering i henhold til følgende indikatorer: økonomi, studentgjennomstrømning, frafall, studieprogresjon og øvrige innsatsfaktorer (se kapittel 4).
- bør se på sammenhengen mellom egen organisering og den muligheten organiseringen gir for å skape helhet og sammenheng i utdanningen uten å dermed avskjerme de lærerfaglige miljøene fra sine faglige miljøer.
- bør etablere fora og arenaer for drøfting av profesjonsbegrepet, pedagogikk og fagdidaktikk.
- bør fortsatt utvikle desentraliserte tilbud og deltidstilbud, men institusjonene må se disse tilbudene i forhold til den ordinære undervisningen og behovet for et levende studiemiljø.

Avsluttende anbefaling

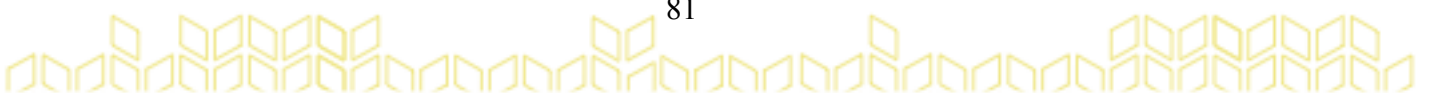
Læreren utøver en av samfunnets mest sentrale yrkesfunksjoner. Allmennlærerens beredskap for å kunne arbeide i hele grunnskolen utgjør en viktig forutsetning for samfunnets muligheter til å kunne tilby en kvalifisert grunnskoleundervisning på de stedene der folk vil bo og arbeide. Allmennlærerutdanningen er derfor av vesentlig betydning for grunnskolens nåværende funksjon og fremtidige utvikling.

Samtidig er det nettopp kravene til bredde og dybde i allmennlærerens yrkesberedskap, en beredskap for det brede spekteret av faglig og pedagogisk innsats som grunnskolen krever, som skaper mange av utdanningens problemer, og som i årenes løp har resultert i stadige rammeplanreformer og evalueringer.

I denne evalueringsrapporten har *evalueringspanelet* pekt på noen av disse problemene og også diskutert ulike forslag til løsninger. Som en rød tråd i *evalueringspanelets* resonnement går kravene om tydeligere institusjonell ledelse og økt klarhet i hvordan utdanningen fremtrer for den enkelte student og for hele studentgruppen. Panelet har også aktualisert spørsmålet om økt lokal profilering av utdanningen. Disse resonnementene har tatt utgangspunkt i den nåværende situasjonen når det gjelder utdanningens omfang i tid. Avslutningsvis vil *evalueringspanelet* legge frem et forslag som går ut over utdanningens nåværende rammebetingelser.

Allmennlærerutdanningen er nå fireårig. Studentene kan få en bachelorgrad etter tre år, men tittel og kvalifikasjon som allmennlærer først etter fire. Modellen forholder seg altså til det europeiske gradssystemet, men skiller seg også noe fra det.

Evalueringspanelet ser det som gunstig at det gis mulighet til en relativt stor fagbredde og en viss anledning til spesialisering innenfor de fire årene i nåværende utdanning. Dagens

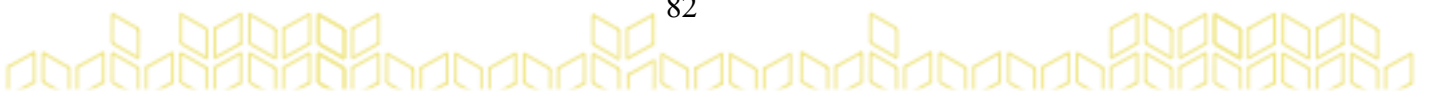


utdanning har likevel visse grunnleggende svakheter når det gjelder modellen. Det gjelder det forhold at pedagogikkfaget på grunn av sin størrelse ikke naturlig bør strekkes ut over to år, og at etterspurte profesjonsfaglige emner faller ut i den resterende del av utdanningen.

Evalueringspanelet legger til grunn at helhet og sammenheng mellom pedagogikk, fag, fagdidaktikk og praksis er avgjørende viktig i profesjonsutdanningen av allmennlærere, og en utvidelse av utdanningen vil kunne gi plass for sammenholdende og profesjonsspesifikke elementer gjennom hele eller større deler av utdanningen.

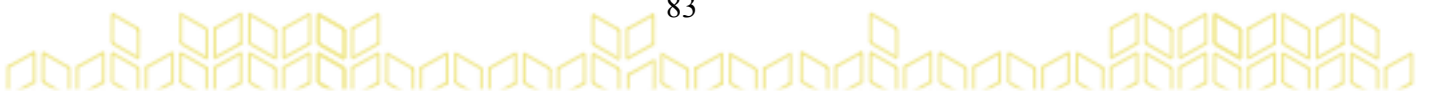
Det gjelder også den situasjonen at allmennlærerne ofte må undervise i mange fag, dels uten spesialisering, og i noen tilfelle også helt uten bakgrunn i faget fra utdanningen. Dette er åpenbart uheldig i et samfunn som i utpreget grad etterspør fagkunnskap. For større spesialisering, enten det er i retning av barneskole eller ungdomsskole, vil det derfor også være hensiktsmessig med en utvidelse av tidsrammene for utdanningen. I henhold til kapittel 1 betyr en utvidelse av tidsrammene også en harmonisering av den norske lærerutdanningen med utviklingen innenfor europeisk høyere utdanning.

På denne bakgrunnen mener *evalueringspanelet* at departementet bør innføre en femårig allmennlærerutdanning.



Litteraturliste

- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market*. Routledge/Falmer, London
- Dahl, H. (1959). *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag*. Oslo: Universitetsforlaget
- Etzinoni, A. (ed.) (1969). *The Semi-professions and their organization*. Free Press, New York
- Hansén, S.E. og J. Sjøberg (2006). Didaktik i lærarutbildningar. I Ongstad, Sigmund (red.) Fag og didaktikk i lærerutdanning. *Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Haug, P. (2003). Om forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga. Karlsen, G.E. & I.A. Kvalbein (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo
- Hyllseth, B. (2001). *Forskningsbasert undervisning*. Norgesnettrådets rapporter
- Jakku-Sihvonen, R. & H. Niemi (eds.) (2006). *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Turku: Research in Educational Sciences 25.
- Karlsen, G. (2002). *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G.E. & I.A. Kvalbein (red.) (2003). *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kvalbein, I.A. (2005). Lærerutdannere, didaktikk og profesjonsorientering. I J. Sjøberg & S.E. Hansén (red.) *Framtidens lærare. Om lærarutbildningens samhälleliga, didaktiska och kompetensmässiga villkor i Norden*. Rapporter fra Pedagogiska fakulteten nr 17. Åbo Akademi.
- Kyvik, S. (1999). *Evaluering av høgskolereformen*. Oslo: Norges forskningsråd
- Lindblad, S. & T. Popkewitz (eds.) (2004). *Educational restructuring: International perspectives on travelling policies*. Information Age Publishing: Greenwich
- Nielsen, K. & S. Kvale (2003). *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk Forlag
- NOKUT (2005). *Evaluering av allmennlærerutdanningen. Midtveisrapport fra eksternt komité*. Oslo: NOKUT
- Norgesnettrådet (2002). *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner*. Oslo: Norgesnettrådets rapporter.
- NOU (1988). *Med viten og vilje*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste
- Nylehn, B. & A.M. Støkken (red.) (2002). *De profesjonelle*. Universitetsforlaget, Oslo



Næss, T. og N. Vibe (2006). *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter*. Arbeidsnotat 23. Oslo: NIFU STEP

Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: The politics of schooling and the construction of the teacher*. New York, Columbia University Press/Sage

Torgersen, U. (1994). *Profesjoner og offentlig sektor*. TANO, Oslo

UFD (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: UFD.

UFD (2003). Stortingsmelding nr.16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig - krevende - relevant*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

von Wright, M. (2000): *Vad eller vem: en pedagogisk rekonstruksjon av G.H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos





Kronprinsens gate 9
Postboks 1708 Vika
0121 Oslo

Telefon: 21 02 18 00
Telefaks: 21 02 18 01
postmottak@nokut.no
www.nokut.no

