

**Forskerforbundet:
Lærerutdannere om lærerutdanning
– forutsetninger for kvalitet**
Rapport fra en undersøkelse blant Forskerforbundets
medlemmer ansatt ved ulike lærerutdanninger, våren 2016

Innhold

1.	INNLEDNING	3
2.	SAMMENDRAG	4
3.	OM UNDERSØKELSEN OG RESPONDENTENE	5
4.	FOU OG FAGLIG UTVIKLING	8
4.1	Tid til FoU	8
4.2	Kvalifisering til førstekompetanse	10
4.3	Mulighet til annen faglig utvikling	10
4.4	Forutsetningene for å gi utdanning av høy kvalitet	13
4.4.1	Tid og ressurser – undervisning, FoU, faglig utvikling	13
4.4.2	Lokaler og infrastruktur	17
4.4.3	Faglig samarbeid	18
4.4.4	Organisering	19
4.4.5	Samlet vurdering av forutsetningene for utdanningskvalitet	20
5.	OPPFATNINGER OM PÅGÅENDE PROSESSER	22
5.1	Karakterkrav og nasjonale deksamener	22
5.2	Praktisk-estetiske fag og dannelsesperspektiv	24
5.3	MOOC og e-læring	26
5.4	Fusjonsprosessene	27
5.5	Nye rammeplaner og læringsmål	29
5.6	Oppfatninger om obligatorisk 5-årig mastergrad	31
5.6.1	Bedre lærere og høyere status	31
5.6.2	Rekrutteringsutfordringer	33
5.6.3	Bekymring for kvaliteten på masteroppgaven	34
5.6.4	Bekymring for økt frafall	36

1. Innledning

Norsk lærerutdanning har vært gjenstand for en rekke reformer de siste 10–15 årene. De største endringene har vært knyttet til den tidligere allmennlærerutdanningen, som fra og med høsten 2010 ble organisert i to grunnskolelærerutdanninger innrettet mot undervisning på henholdsvis 1.–7. trinn og 5.–10. trinn (GLU-reformen). Men også de øvrige lærerutdanningene har nylig fått nye rammeplaner, og fra og med 2013 skiftet førskolelærerutdanningen navn til barnehagelærerutdanning (BLU). Samtidig ble innholdet i utdanningen strukturert i kunnskapsområder i stedet for fagdisipliner.

Spørsmålet om lærerutdanningenes organisering, innhold og omfang har vært og er fortsatt gjenstand for stor politisk oppmerksomhet. Debatten har ikke minst dreid seg om hvorvidt lærere på ulike nivåer i utdanningsløpet bør ha utdanning på mastergradsnivå. Over tid har tendensen vært at stadig flere studenter velger mastergradsfordypning, selv om dette ikke har vært et krav for å oppnå undervisningskompetanse i verken grunnskole eller videregående opplæring. Parallelt har de integrerte, femårige lektorprogrammene rekruttert stadig flere studenter. Samtidig har mange vært redd for at mastergrad som norm vil svekke rekrutteringen til læreryrket. Det er også stilt spørsmål ved hvorvidt de ulike lærerutdanningsinstitusjonene er tilstrekkelig rustet til å gi utdanning på dette nivået.

Regjeringsskiftet i 2013 satt fart på prosessen. *Lærerløftet* er en høyt prioritert utdanningspolitisk satsing, og lærerutdanning på mastergradsnivå inngår som en sentral del av dette. Det ble nedsatt et nytt rammeplanutvalg med mandat å utarbeide nye rammeplaner for de to grunnskolelærerutdanningene, og fra og med høsten 2017 innføres femårig grunnskolelærerutdanning på mastergradsnivå. Tilsvarende forutsetter opptak på praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) forkunnskaper på mastergradsnivå i skolefag fra og med 2018, mot minimum bachelorgrad i dag.

Det følger av universitets- og høgskoleloven at all høyere utdanning skal være forskningsbasert. I de nye grunnskolelærerutdanningene er det en sentral målsetting å styrke både forskningsinnretningen og profesjonsorienteringen. Masterutdanningen skal legge grunnlag for en kunnskapsbasert yrkesutøvelse og gi større rom for faglig fordypning. Det er også et mål at masteroppgaven skal bidra til bedre integrering av teoriundervisning og praksisopplæringen i utdanningen, og det legges derfor til grunn at masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert.

For lærerutdanningsinstitusjonene innebærer reformen flere utfordringer, ikke minst når det gjelder krav til vitenskapelig ansattes kompetanse. NOKUT krever at minimum halvparten av fagpersonalet som er tilknyttet masterdelen av grunnskolelærerutdanningene har kompetanse som førstelektor, førsteamanuensis, dosent eller professor. Følgegruppa for grunnskolelærerutdanningen påpekte allerede i 2013 at andelen med førstekompetanse var urovekkende lav ved mange læresteder. Året etter påvises en positiv utvikling, men andelen er fortsatt lav og da særlig innenfor noen fagområder. I følgegruppas sluttrapport er liten eller manglende tid til FoU trukket som en stor utfordring. Det vises til at GLU-reformen fra 2010 har bidratt til styrket forskningsbasering, men at utfordringene som står igjen særlig er knyttet til å få nok forskningstid til alle tilsatte og øke førstekompetansen ved flere institusjoner i tiden fram mot innføring av master for alle grunnskolelærerstudenter. Følgegruppa gir her tydelige anbefalinger til både institusjonene og myndighetene. At vitenskapelig ansatte i lærerutdanningene har gode forskningsvilkår og muligheter for å kvalifisere seg, synes dermed som en vesentlig forutsetning for å lykkes med reformen når den trer i kraft høsten 2017.

Med dette som bakgrunn har Forskerforbundet gjennomført en undersøkelse blant sine medlemmer i lærerutdanningene. Vi har vært særlig opptatt av medlemmenes forskningsvilkår, mulighet for faglig utvikling og kvalifisering til førstekompetanse. Vi har også spurt om ulike forutsetninger for å gi utdanning av høy kvalitet. I tillegg har Forskerforbundets medlemmer gjennom denne undersøkelsen gitt uttrykk for sine synspunkter på andre endringer i lærerutdanningene, deriblant innføring av karakterkrav som grunnlag for opptak og nasjonale deleksamener. Andre spørsmål som inngår er fusjonsprosessenes betydning for faglig kvalitetsarbeid, oppfatninger om nye rammeplaner og syn på krav om mastergrad.

2. Sammendrag

Forskerforbundet har mange medlemmer i vitenskapelig eller teknisk-administrativ stilling som arbeider med lærerutdanning på ulike nivåer, fra barnehagelærerutdanning (BLU) til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Et utvalg på 322 personer har svart på vår spørreundersøkelse om ulike sider av lærerutdanningen, i all hovedsak personer som arbeider aktivt med undervisningen av lærerstudenter. Respondentene dekker samlet sett en stor bredde. De kommer fra i alt 18 lærerutdanningsinstitusjoner og er tilknyttet ulike lærerutdanninger. Om lag 75 % av respondentene har selv yrkeserfaring fra skole eller barnehage og vårt materiale tyder på at de er svært opptatt av å tilby god undervisning og videreutvikle seg i rollen som lærer.

Mangel på tid og ressurser til FoU

Majoriteten av respondentene er godt fornøyd med arbeidssituasjonen sin, med lokalene, organiseringen av studiet og muligheten til å tilby kvalitativ god veiledning og undervisning, men et relativt stort mindretall er det ikke. Flertallet av de vitenskapelig ansatte oppgir at de har for liten tid og ressurser til FoU-virksomhet, særlig tydelig er det ved barnehage- og grunnskolelærerutdanningene (BLU og GLU). Selv om mulighetene til faglig utvikling finnes flere steder, kreves ofte at den enkelte benytter sin fritid til å gjennomføre det. Dette viser undersøkelsen:

- 56 % oppgir at de ikke har tilstrekkelig tid og ressurser til egen faglig utvikling
- 57 % oppgir at de trenger tiltak for å videreutvikle seg som lærerutdannere
- Én av tre har ikke tilstrekkelig tid til å forberede god undervisning og veiledning
- 43 % mener det ikke legges godt til rette for faglig samarbeid

Verst for lektorgruppa (universitets-/høyskolelektor)

Manglende tid til FoU og egenutvikling synes å være spesielt påfallende for lektorgruppa (høyskolelektor og universitetslektor). Det skyldes ikke manglende ønske eller vilje: 80 % er i ferd med å gjennomføre, eller har et ønske om, videre kvalifisering til førstekompetanse (førstelektorprogram eller dr. grad). Dette viser undersøkelsen:

- Lektorene er den stillingsgruppa som i størst grad (75 %) mener de selv trenger å utvikle seg ytterligere.
- Lektorene har spesielt lite tid og ressurser til FoU på arbeidsplanen (kun 15–20 % av arbeidstiden avsatt til dette)
- Lektorene er minst fornøyd med mulighetene til faglig oppdatering og videreutvikling (70 % er misfornøyd)
- Fra vår egen lønnsundersøkelse vet vi også at denne gruppa er minst fornøyd med lønn og muligheter til lønnsutvikling (da de sammenligner seg med nyutdannede lektorer i skolen som tjener like godt eller bedre)

Negativ til reformer

Respondentene er gjennomgående noe misfornøyd med de ulike reformene i sektoren og spesielt for lærerutdanningen. De er også skeptiske til om enkelte nyere tiltak for å bedre utdanningene er virkningsfulle. Respondentene er avmålt positivt innstilte til integrert master, men frykter i noen grad for kvaliteten på masteroppgaven og frafallet. Dette viser undersøkelsen:

- To av tre mener fusjonsprosessene ikke har styrket det faglige kvalitetsarbeidet
- Majoriteten av respondentene er ikke overbevist om at karakterkrav, nasjonale eksamener og nye rammeplaner vil heve kvaliteten
- Det er en utbredt skepsis (83 %) til nedtoningen av de praktisk-estetiske fagenes plass i utdanningene
- 57 % mener dannelsesperspektivet ikke er godt nok ivaretatt i dagens studier
- Under én av tre mener nye rammeplaner og læringsmål styrker lærerutdanningen
- 80 % mener kravet om mastergrad vil heve lærernes profesjon, 58 % mener det vil heve kvaliteten i skolen, mens bare 25 % mener det vil styrke rekrutteringen til lærerutdanningen
- 60 % mener obligatorisk integrert master vil senke kravet for å bestå en masteroppgave, mens over halvparten også tror det vil føre til økt frafall.

3. Om undersøkelsen og respondentene

Undersøkelsen ble gjennomført i Questback, sendt ut 15/2 2016 og avsluttet 7/3 2016. For å nå flest mulig av våre medlemmer innen lærerutdanningen sendte vi undersøkelsen ut til 1118 unike personer som det framkom av vårt medlemsregister at kunne være tilknyttet en eller annen form for lærerutdanning, der dette kommer tydelig fram av arbeidsstedets navn. Vi har ikke presise opplysninger om eksakt hvilken type utdanning medlemmene er tilknyttet; derfor ble undersøkelsen også sendt ut til mange medlemmer ansatt ved fakulteter, institutter ol. hvor pedagogikk og lærerutdanning blir tilbudt, men hvor vi ikke visste om vedkommende faktisk arbeidet i tilknytning til lærerutdanningen eller ikke. På den måten endte vi med å sende ut invitasjon til mange som ikke var i målgruppa. Det gir derfor ikke helt mening å snakke om svarprosent.

I alt 360 svarte på undersøkelsen. 38 svarte at de ikke arbeidet med lærerutdanning og ble sluset ut av undersøkelsen. Vi har dermed 322 reelle respondenter fra lærerutdanningen:

- 305 var tilsatt i vitenskapelig stilling (inkludert faglig lederstilling)
- 17 var tilsatt i teknisk-administrativ stilling, og fikk ikke alle spørsmålene i undersøkelsen.
- Gjennomsnittsalderen er på 51 år
- Kjønnfordelingen: 55 % kvinner, 45 % menn

Det finnes ikke noen samlet oversikt over hvor mange årsverk som er tilknyttet eller hvor mange personer som arbeider med lærerutdanning. De ulike utdanningene gis ved 19 institusjoner (16 statlige og 3 private) og ifølge www.utdanning.no er det totalt 182 ulike lærerutdanningstilbud. I studieåret 2015/2016 var det ifølge Samordna opptak 7060 studieplasser. I tillegg kommer tilbud i praktisk-pedagogiske utdanninger (PPU) med ca. 2400 kandidater i 2015. Flere av dem som arbeider med lærerutdanning er også tilknyttet mer enn én utdanning (jf. tabell 1). Det er dermed vanskelig å si hvorvidt de svarene våre respondenter gir, kan sies å være representative for hele populasjonen av lærerutdannere. Som det framkommer i tabellene og figurene under er det imidlertid god spredning både i type utdanning den enkelte arbeider ved, i stillingskategorier og erfaring. Våre respondenter representerer dermed en stor bredde i det som må kunne omtales som et relativt broket landskap. Slik sett er vår undersøkelse egnet som utgangspunkt for å belyse og debattere flere viktige spørsmål tilknyttet lærerutdanningene.

Ser vi nærmere på respondentgruppen, framgår det at nesten halvparten fikk sin første hovedstilling innen lærerutdanningen for mer enn femten år siden. Tre av fire har selv arbeids erfaring fra skolen og/eller barnehage. Det er viktig å bemerke at de ulike lærerutdanningene ved UiB, UiS, UiA og UiT/Nord (Bodø) er svakt representert. Det kan skyldes flere forhold. Noen steder har vi ikke klart å identifisere de som driver med lærerutdanning. Dette er tilfelle f.eks. ved UiB, hvor de integrerte lektorprogrammene styres lokalt ved de ulike disiplinære fakultetene, og ikke fra et eget utdanningsvitenskapelig fakultet eller institutt. Det kan også skyldes at forbundet organiserer få medlemmer ved lærerutdanning ved noen av disse institusjonene. Vi har valgt ikke å presentere statistikk for institusjoner med få respondenter, og Høgskolen i Østfold med sine åtte er satt som nedre grense der vi presenterer institusjonsvise tall.

Ved en inkurie var våre medlemmer i et fusjonert Nord universitet ikke registrert som ett nytt tjenestested, men beholdt som Høgskolen i Nesna (HiNe) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Vi har ikke gjort forsøk på å slå sammen HiNe og HiNT i undersøkelsen, men tenkt at de ulike svarene fra de to tidligere lærerutdanningene kan ha interesse.

Tabell 1: Ved hvilken type lærerutdanning er du tilknyttet i din hovedstilling?

Barnehagelærerutdanning	45	14 %
Fag- og yrkesfagskoleutdanning	23	7 %
Ikke noe bestemt utdanningsnivå - arbeider like mye med flere	62	19 %
Lærerutdanning 1-10	128	40 %
Lærerutdanning 8-13	64	20 %
Totalsum	322	100 %

Vi valgte å samle all grunnskolelærerutdanning (GLU) i én kategori (1-10), selv om utdanningene formelt sett er delt i trinn 1-7 og trinn 5-10. Dette delvis fordi rammeplanene og forskriftene for disse utdanningene er svært like og fordi de fleste institusjonene tilbyr begge utdanningene og mange ansatte arbeider ved begge. Tilsvarende inkluderer kategorien Lærerutdanning 8-13 flere utdanninger som primært kvalifiserer for undervisning på ungdomsskolen og i videregående opplæring.

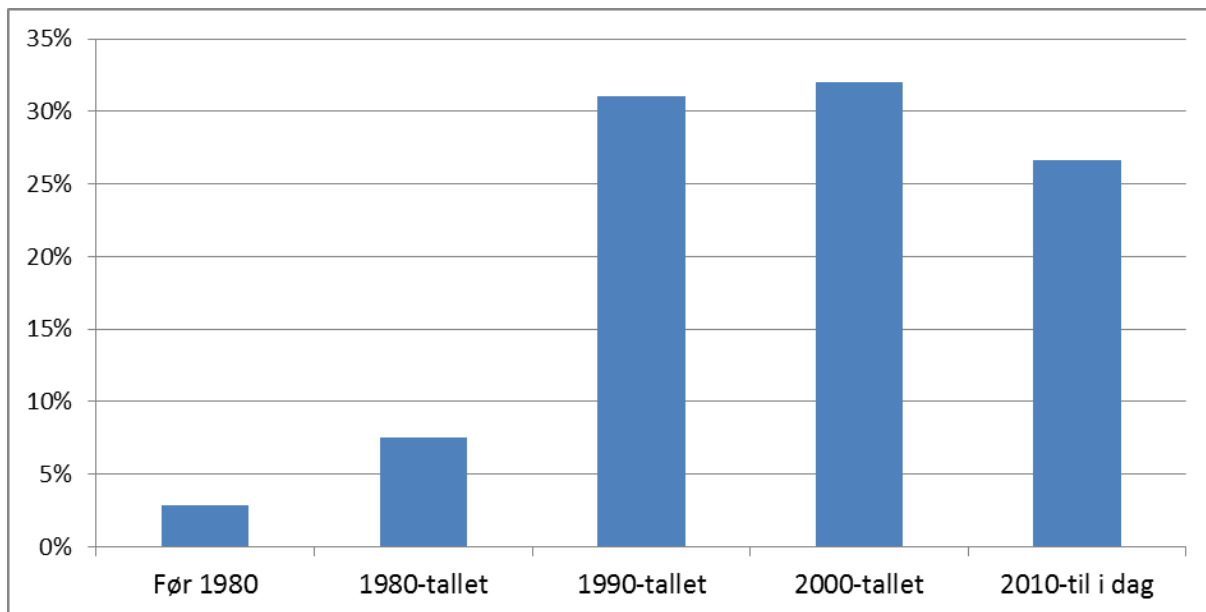
Tabell 2: Hva er din hovedstilling i dag (VA)

Dosent	17	5,6 %
Førsteamanuensis	100	32,8 %
Førstelektor	50	16,4 %
Høgskolelektor	50	16,4 %
Instituttleder/dekan	8	2,6 %
Postdoktor	3	1,0 %
Professor	30	9,8 %
Stipendiat	18	5,9 %
Undervisningsleder/studieleder/studiesjef/programansvarlig	5	1,6 %
Universitetslektor	20	6,6 %
Annen faglig stilling	4	1,3 %
Totalsum	305	100,0 %

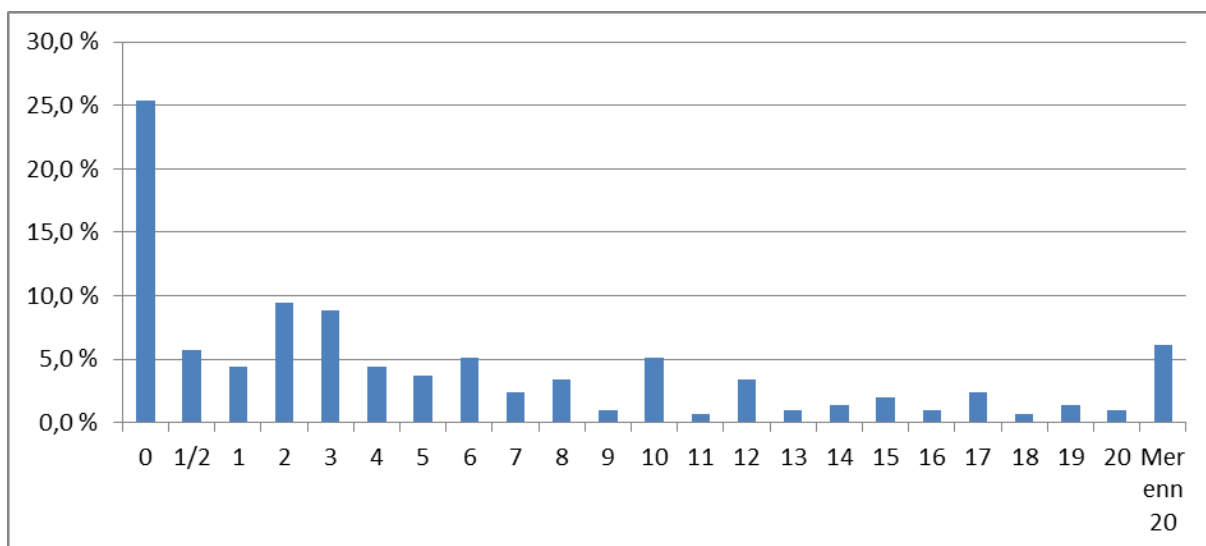
Tabell 3: Respondenter fordelt på institusjon

Høgskolen i Bergen	49	15,2 %
Høgskolen i Hedmark	15	4,7 %
Høgskolen i Lillehammer	1	0,3 %
Høgskolen i Nesna	9	2,8 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	20	6,2 %
Høgskolen i Oslo og Akershus	62	19,3 %
Høgskolen i Sørøst-Norge (HSN)	33	10,2 %
Høgskolen i Østfold	8	2,5 %
Høgskolen Stord/ Haugesund	11	3,4 %
Høgskulen i Sogn og Fjordane	12	3,7 %
Høgskulen i Volda	13	4,0 %
Norges idrettshøgskole	2	0,6 %
NTNU	41	12,7 %
Universitetet i Agder	3	0,9 %
Universitetet i Bergen	1	0,3 %
Universitetet i Oslo	15	4,7 %
Universitetet i Stavanger	2	0,6 %
Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet	25	7,8 %
Totalsum	322	100,0 %

Figur 1: Hvilket år var det første du hadde hovedstilling innen lærerutdanningen?



Figur 2: Hvor mange års praksis har du som ansatt i barnehage og/eller skoleverket (trinn 1-13)?



4. FoU og faglig utvikling

Når en stor del av lærerutdanningene skal bli femårige masterutdanninger, vil det bli et betydelig økt behov for og krav om FoU-aktivitet i lærerutdanningene. Lektorprogrammene har allerede et slikt krav, men NOKUT har varslet om tilsyn med kvalitetssikringen også her. Også barnehagelærerutdanningene vil merke et økt press på FoU-virksomhet, selv om grunnutdanningen her foreløpig ikke blir på mastergradsnivå. Vi har derfor spurt de ansatte om deres tid og ressurser til forskning og utviklingsarbeid i dagens situasjon.

4.1 Tid til FoU

Det eksisterer ingen nasjonale avtaler om tid til FoU eller faste retningslinjer for forberedelsestid til undervisning. FoU og forberedelsestid til undervisning styres dermed for en stor grad av lokale og individuelle avtaler. De «gamle» universitetene har hatt en 50-50 fordeling mellom undervisning og forskning i stillingen som førsteamanuensis og professor (og har i mindre grad benyttet lektorstillingene). Dette har framkommet både av lokalt reglement og arbeidsavtaler, men er delvis utfordret og endret med sammenslåinger og presset økonomi. Slike avtaler praktiseres nødvendigvis ulikt, og avhenger også av den enkeltes engasjement i ulike faglige prosjekter og administrative oppgaver. Ved høyskolene har de vitenskapelig ansatte tradisjonelt hatt en lavere forskningsdel tilknyttet sin stilling, også på førstestillingsnivå, og utdanningene har hatt et stort innslag av høyskolelektorer med minimal FoU-tid. I de fusjonerte institusjonene oppfattes det delvis som en utfordring at de vitenskapelig ansatte har ulik FoU-andel, avhengig av hvilken institusjon de opprinnelig tilhørte.

Vi spurte de ansatte om hvor stor andel FoU-tiden utgjorde av den samlede arbeidsplanen/ arbeidstiden for studieåret 2015–16, for i sum å kunne få et rimelig bilde av den reelle, ikke den ideelle, situasjonen. Deretter spurte vi dem også hva de selv synes var en riktig FoU-andel i egen stilling.

I Tabell 4 kan man se at de ansatte som arbeider ved BLU og GLU har en FoU-andel av arbeidsplanen på i snitt 25–27 %, noe som samsvarer godt med generelle tidsbruksundersøkelser for sektoren.¹ Det er betydelig mindre enn dem som arbeider med 8–13 (som inkluderer de integrerte lektorutdanningene og PPU). Ansatte i professor- og dosentstilling kommer godt ut, mens ansatte i førstestilling selv mener FoU-andelen bør være høyere for å kunne gi god, forskningsbasert utdanning. Lektorene har en særlig liten FoU-ressurs og oppfatter også selv at dette er et betydelig problem (Figur 3).

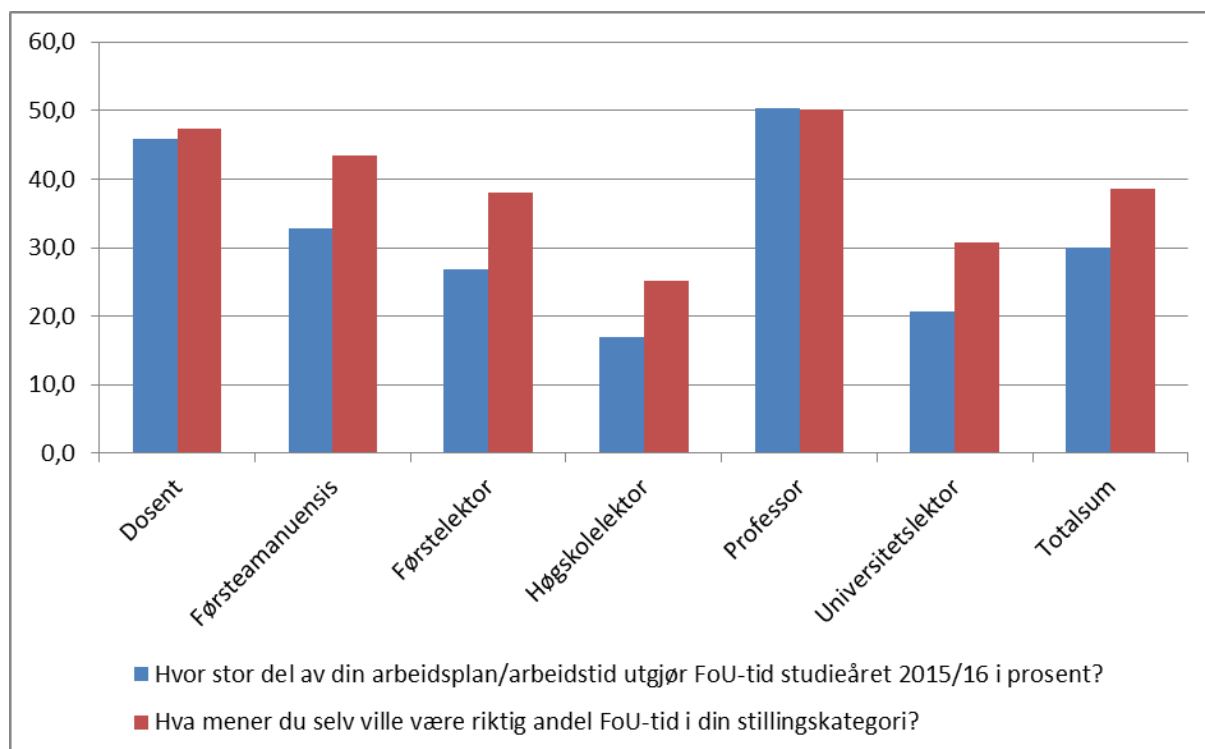
Tabell 4: Oversikt over FoU-tid på arbeidsplanen inneværende studieår fordelt på utdanningstype

Utdanningstype	FoU-andel alle stillinger (inkl. leder og forsker)	FoU-andel kun kombinerte stillinger ²
Barnehagelærerutdanning	27,2	27,4
Fag- og yrkesfagskoleutdanning	26,3	25,3
Ikke noe bestemt utdanningsnivå - arbeider like mye med flere	35,7	34,3
Lærerutdanning 1-10	29,9	27,2
Lærerutdanning 8-13	38,0	36,0
Totalsum	32,0	30,0

¹ I rapporten *Tidsbruk, arbeidstid og tidskonflikter i den norske universitets- og høyskolesektoren*, Egeland & Bergene (AFI-rapport 1/2012) utgjør «forskning, utvikling og faglig oppdatering» 23 % av tidsbruken, men tallene er ikke helt sammenlignbare da denne undersøkelsen er så vidt finmasket med en rekke andre tidsbruksposter som også kan sies å ligge innenfor en åpen FoU-kategori («utarbeiding av søknader» og «faglig aktivitet», «faglige, utadrettede oppgaver», «formidling»).

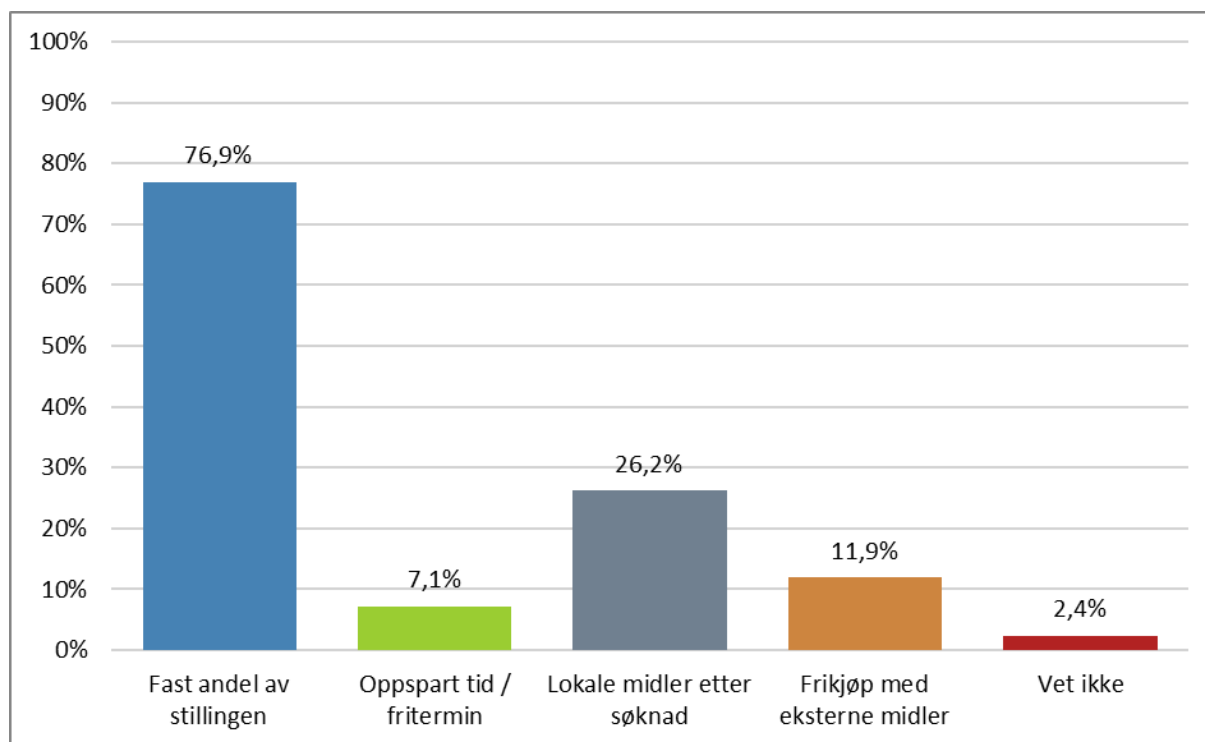
² Med kombinerte stillinger menes her alle vitenskapelige stillinger som har både undervisning og en viss FoU-andel – både lektorgruppa og førstestillingsgruppa, men ikke rekrutteringsstillinger og faglige lederstillinger.

Figur 3: Reell og ønsket FoU-tid fordelt på stilling



I all hovedsak er FoU-andelen «finansiert» som en fast del av stillingen og bare unntaksvis etter søknad på lokale eller eksterne midler (Figur 4). Det kan se ut som om institusjonene må legge enda bedre til rette for de ansattes FoU-arbeid om man skal kunne drive forskningsbasert masterutdanning etter NOKUTs kriterier.

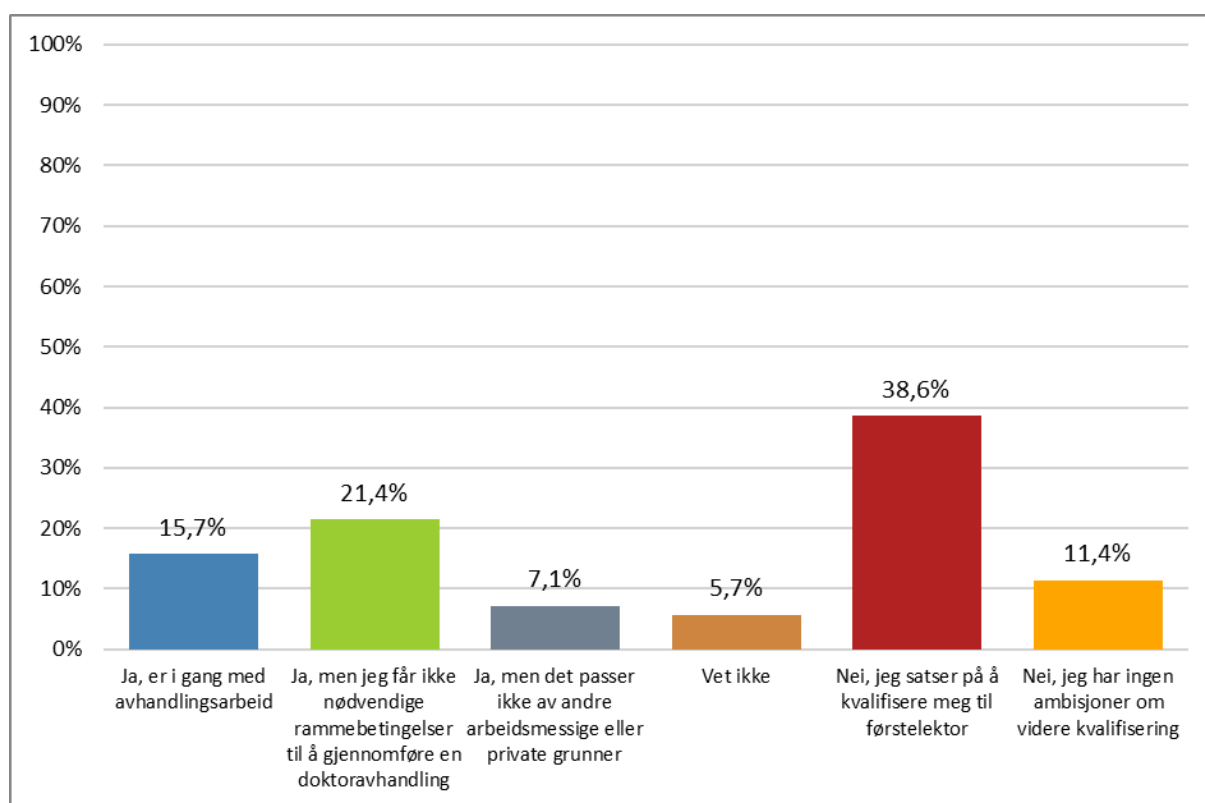
Figur 4: Hvordan finansieres FoU-tiden din inneværende studieår? (flere kryss mulig, derfor summeres det ikke til 100 %)



4.2 Kvalifisering til førstekompetanse

Vi spurte medlemmene i stillingsgruppene høyskole- og universitetslektor om de har ambisjoner om å ta en doktorgrad eller kvalifisere seg videre til førstelektor. Bare én av ti har ingen slike ambisjoner (og her var snittalderen også ganske høy). Nesten 40 % ønsker å fortsette i lektorsporet og ser for seg et videre karriereløp mot å bli førstelektor. 16 % sier de allerede er i et PhD-løp; 7 % har lyst, men sier det ikke passer; 6 % har ikke bestemt seg, mens 21 % gjerne vil, men ikke får nødvendige rammebetingelser. Dette utgjør ikke mange ved hver institusjon, bortsett fra ved HiOA, som utmerker seg med en høy andel (33 %) som oppgir at de ønsker å ta en doktorgrad, men ikke får de nødvendige rammebetingelsene for det.

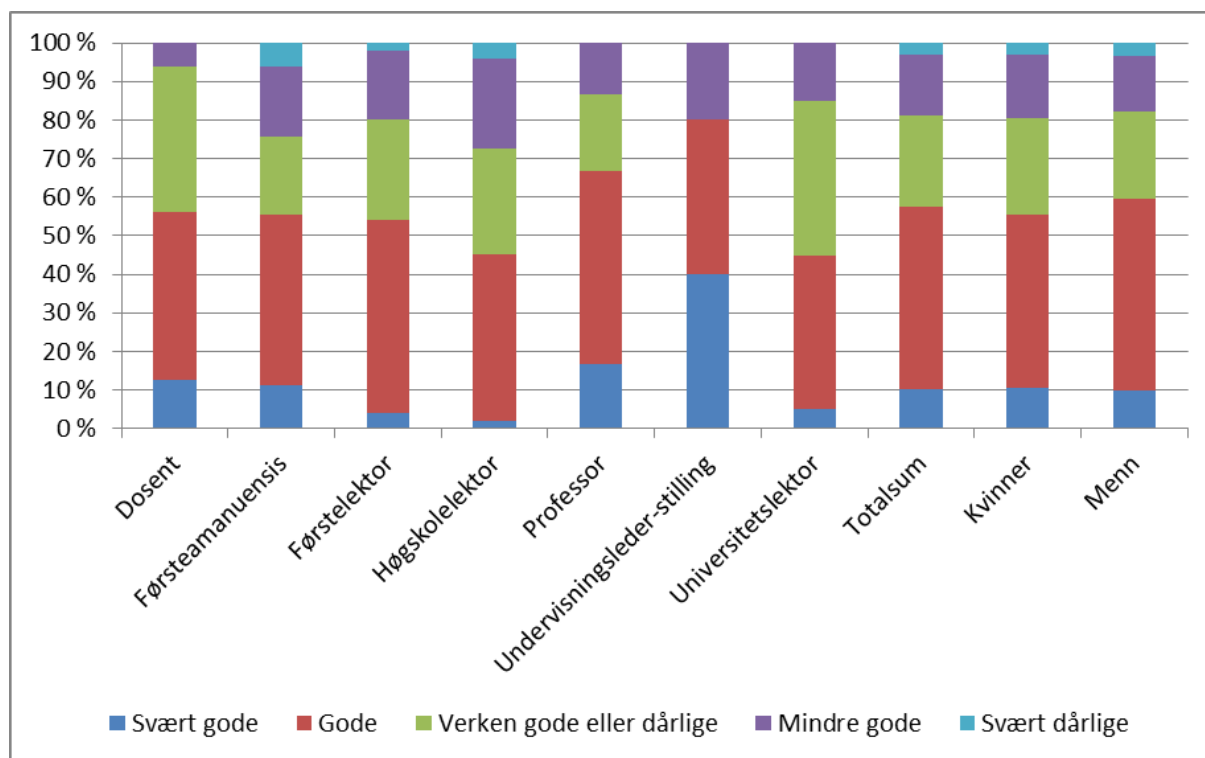
Figur 5: Spørsmål stilt til alle i stilling som universitets- og høyskolelektor: Har du ønske om å ta doktorgrad? (N= 70)



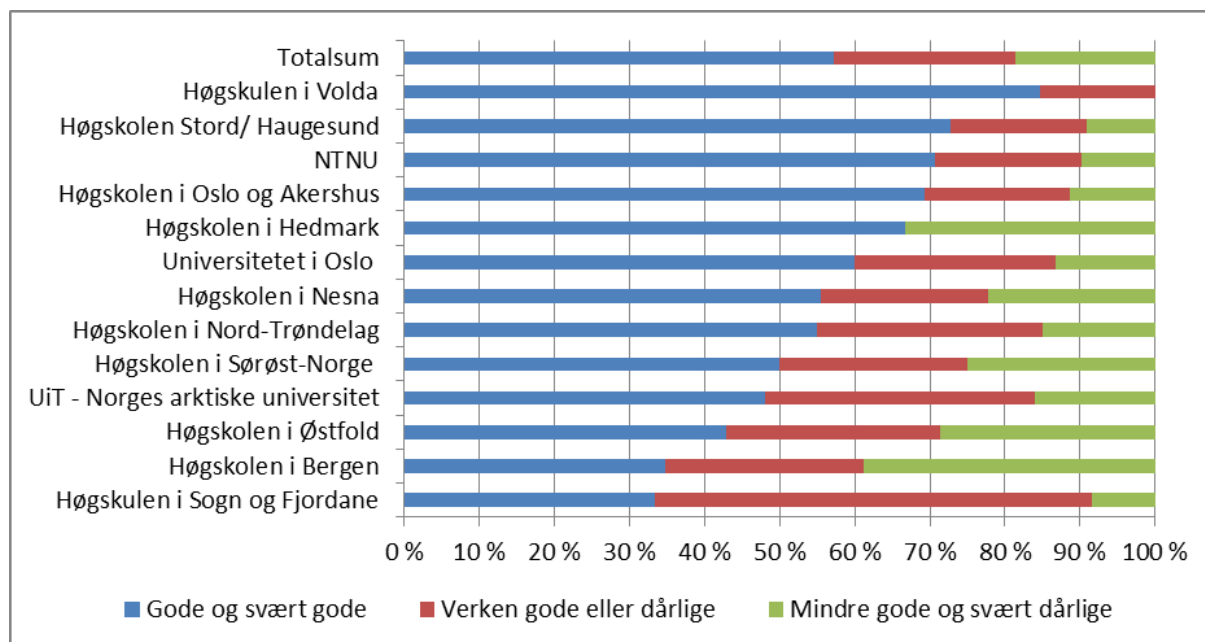
4.3 Mulighet til annen faglig utvikling

Majoriteten av medlemmene er rimelig fornøyd med den muligheten egen institusjon tilbyr for faglig utvikling: 57 % mener mulighetene er gode eller svært gode. Det er i liten grad kjønnsvariasjoner på svarene, men vi kan merke oss at lektorgruppa (høyskole- og universitetslektorene) er de minst fornøyde (Figur 6). Her er det bare rundt 45 % som mener mulighetene er gode. Nærmere 30 % av høyskolelektorene mener snarere at mulighetene til fagutvikling er mindre gode eller svært dårlige. Det kan bety at flere institusjoner har forbedringspotensial når det kommer til å løfte lektorgruppa. Dette ser ut til særlig å gjelde høyskolene i Bergen, Østfold og Sørøst-Norge (Figur 7). Det er kanskje ikke så overraskende at de i lederstilling er mer positive til utviklingsmulighetene enn andre – de har til en viss grad ansvar for å legge til rette for faglig utvikling og kjenner bedre til ulike tilbud, dessuten kan man anta at de selv har fått gode muligheter til og/eller erfart faglig utvikling gjennom lederfunksjonen. Her er imidlertid antall respondenter så få at vi ikke skal legge mye i tallene.

Figur 6: Hvordan oppfatter du din mulighet til faglig utvikling ved egen virksomhet?



Figur 7: Hvordan oppfatter du din mulighet til faglig utvikling ved egen virksomhet?



Vi stilte også de ansatte et åpent spørsmål om det er områder ledelsen burde prioritere når det gjelder videreutvikling av lærerutdannerne. Her fikk vi inn en del svar og det er noen områder som går igjen:

- Mer tid til FoU
- Praksisfeltet (FoU-arbeid, hospitering)
- Førstestillingskvalifisering og satsing på alternative karriereløp: lektor – førstelektor – dosent
- Synlig- og tydeliggjøre «utviklingsarbeid»
- Kunnskap om flerspråklighet og flerkulturalitet

Det er mange som legger vekt på manglende tid til FoU og at dette ikke settes i system. Der det skjer, trekkes imidlertid ledelsens rolle positivt fram:

«Ledelsen ved min institusjon prioriterer riktig, nemlig å få så mange som mulig opp på førstenivå, å skape forskergrupper, og å arbeide med å utvikle veilederkompetanse».

Det flere etterlyser er en tydeligere og bedre politikk for utviklingsarbeidet opp mot praksisfeltet i skolen og barnehagen. Mange mener også det er en viss ensidighet i å vektlegge forskerutdanning og etterlyser tydeligere karriereutviklingsmuligheter i lektorløpet. Problemet synes ofte å være et økende trykk på å prioritere alt og mangel på tid til nettopp egen kompetanseheving. Som én uttrykker det:

«Jeg føler at vi egentlig har tilstrekkelig tilbud om videreutvikling (lokalt og via ulike nettverk), men mangler tiden til å være med på det».

Presset på å lykkes på alle fronter samtidig går igjen i flere svar, også frykten for at man standardiseres og ender opp med noe som i stedet er middelmådig på alt:

«Innenfor lærerutdanningen finnes det i dag en tydelig forventning om at alle faglig/vitenskapelig ansatte skal yte maksimalt innenfor alle områder, dvs. undervisning, veiledning, praksisoppfølging, forskning, faglig utvikling, m.m.. Det er nødvendig med en sammensatt og profesjonsorientert kompetanse hos alle, men likevel burde det finnes større fleksibilitet innenfor systemet, der en alltid vil ha noen med tydeligere praktikerperspektiv og kunnskapsbase, og andre med en klarere forskerprofil og vitenskapelig kompetanse. Ved å gi en viss mulighet til variasjon i forhold til individuell faglig utvikling, kunne en ideelt sett styrke den sammensatte kompetansen hos ansatte samlet.»

Dessuten var det flere som ønsket seg mer pedagogikk, andre ønsket mer didaktikk, mens andre igjen vil ha mer rom for disiplinlag. Dette kan nok ses i lys av en viss spenning mellom pedagoger, fagdidaktikere og disiplinlaglærere. Noen mener det er kuttet i ressursene:

«Det er meget uheldig at våre ressurser til undervisning/veiledning har blitt systematisk kuttet i løpet av de årene jeg har vært i lærerutdanningen slik at vi nå har ca. halvparten av det som en gang var. Dermed blir kontakt og oppfølging av studentene overfladisk. Kvaliteten i utdanningen er ikke like bra som før.»

Andre oppfatter at det særlig er forskningsressursene som er under press: *«Mulighetene til faglig utvikling forstått som utvikling av undervisning og studietilbud er svært gode, mens mulighetene til faglig utvikling forstått som forskning er under press.»* Eller at brukbare ordninger står for fall:

«Det jeg som leder trenger Forskerforbundets hjelp til, er å påse at myndighetene fortsetter å gi midler til kompetanseheving av personalet nå ved innføring av femårig lærerutdanning. Vi trenger de ekstra midlene fortsatt i noen år framover for å sikre oss mange nok og gode nok lærerutdannere.»

Det framkommer ganske tydelig av svarene at viljen og ønsket om å videreutvikle seg selv og lærerutdanningen er stor blant de ansatte, men at det mange steder skorter på tid og ressurser til dette. Særlig er det lektorgruppa som oppfatter dette som mest utfordrende.

4.4 Forutsetningene for å gi utdanning av høy kvalitet

Vi spurte de ansatte også om deres oppfatning av ulike sider av hverdagen sin ved lærerutdanningen og forutsetningene de hadde for å gi utdanning av høy kvalitet.

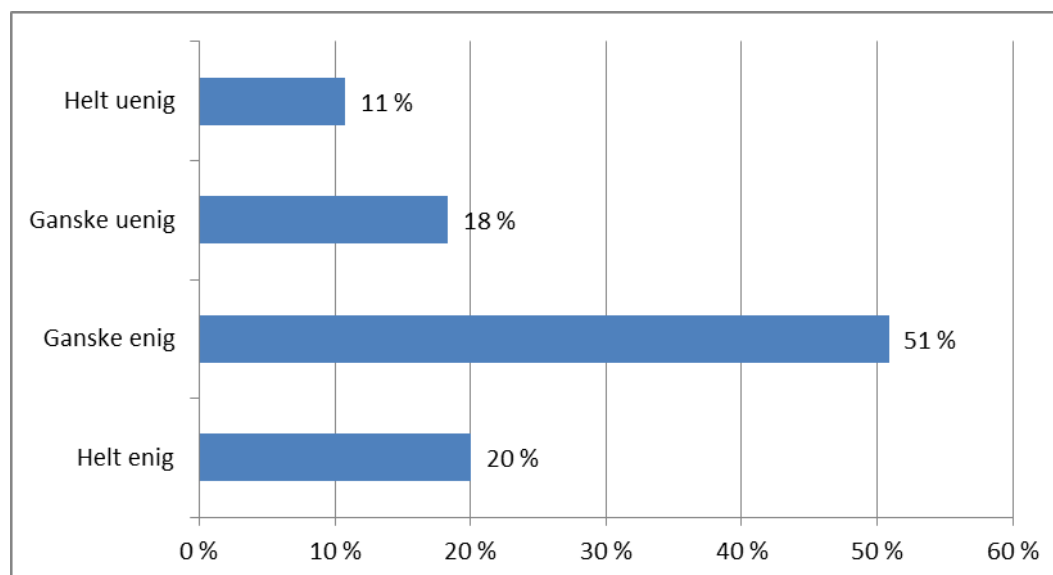
4.4.1 Tid og ressurser – undervisning, FoU, faglig utvikling

Et klart flertall angir at de har tilstrekkelig avsatt tid til å forberede undervisningen og veilede studentene (Figur 8–11). Over 70 % anser forberedelsestiden til undervisning som tilstrekkelig (Figur 8), mens noen færre, to av tre, er tilfreds med tiden til veiledning. Det betyr likevel at om lag én av tre ikke oppfatter å ha tilstrekkelig tid til å forberede undervisning eller å veilede studentene. Det er grunn til en viss uro over dette, særlig ved Høgskolen i Hedmark, i Nesna og ved UiO, som kommer svakest ut disse spørsmålene (Figur 9 og 11). Høgskolene i Nord-Trøndelag, Sogn og Fjordane og Stord/Haugesund kommer best ut.

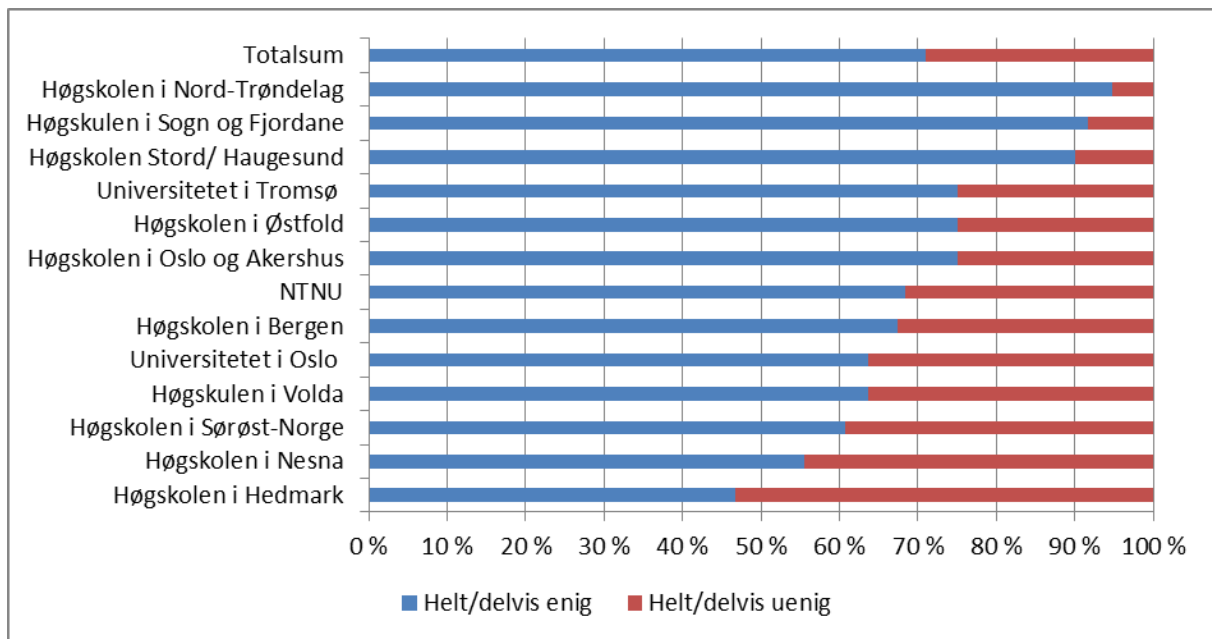
Når det kommer til tid og ressurser til egen faglig utvikling er situasjonen verre (Figur 12–13). Her er det bare 44 % som er helt eller delvis enig i at de har tilstrekkelig tid, og andelen helt uenig er stor. Til dette er det ikke så store forskjeller på institusjonene, men høyskolene i Oslo og Akershus og Hedmark kommer best ut, mens Universitetet i Oslo, Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Nesna kommer svakest ut. Det er påfallende at professorene, dosentene og førstelektorene er langt mer fornøyd enn førsteamanuensene og lektorene (Figur 13).

I sum forteller dette om en hverdag hvor man stort sett har tid til studentene og den daglige undervisningen, men i mindre grad tid til å utvikle seg som forsker og underviser. Dette gir seg også utslag i at over halvparten av respondentene mener de trenger tiltak i form av etter- og videreutdanning for å utvikle seg som lærerutdanner. For lektorgruppa er andelen som mener det hele 75 % (Figur 16). Dette er et tydelig signal om at mange har ønske om å tilby bedre undervisning, men at det skorter på tid og ressurser til faglig utviklingsarbeid, spesielt for lektorgruppa.

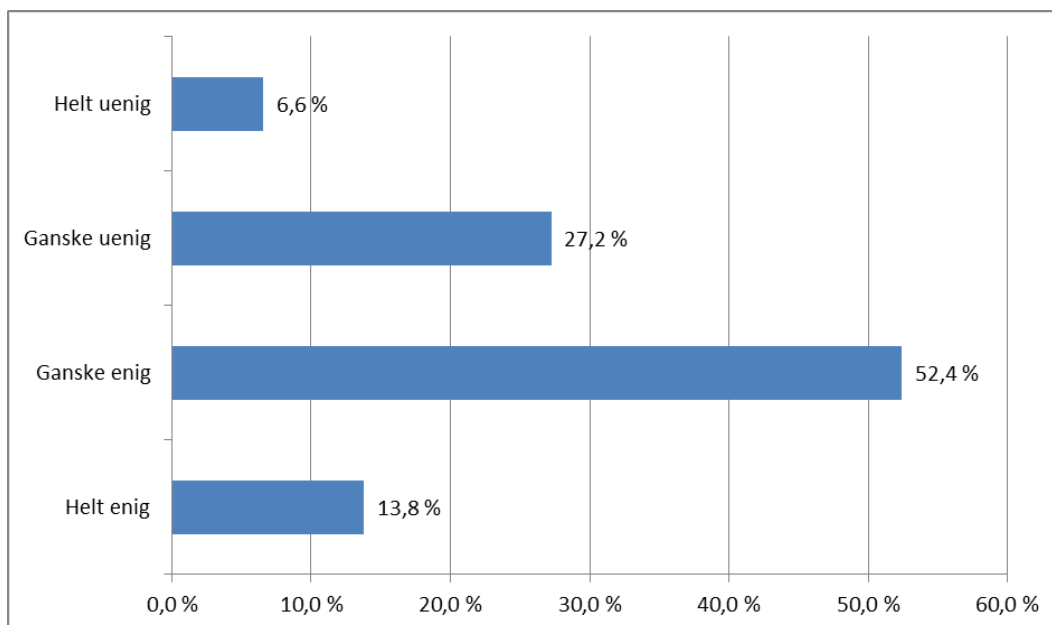
Figur 8: Jeg har tilstrekkelig tid avsatt til å forberede undervisning (alle)



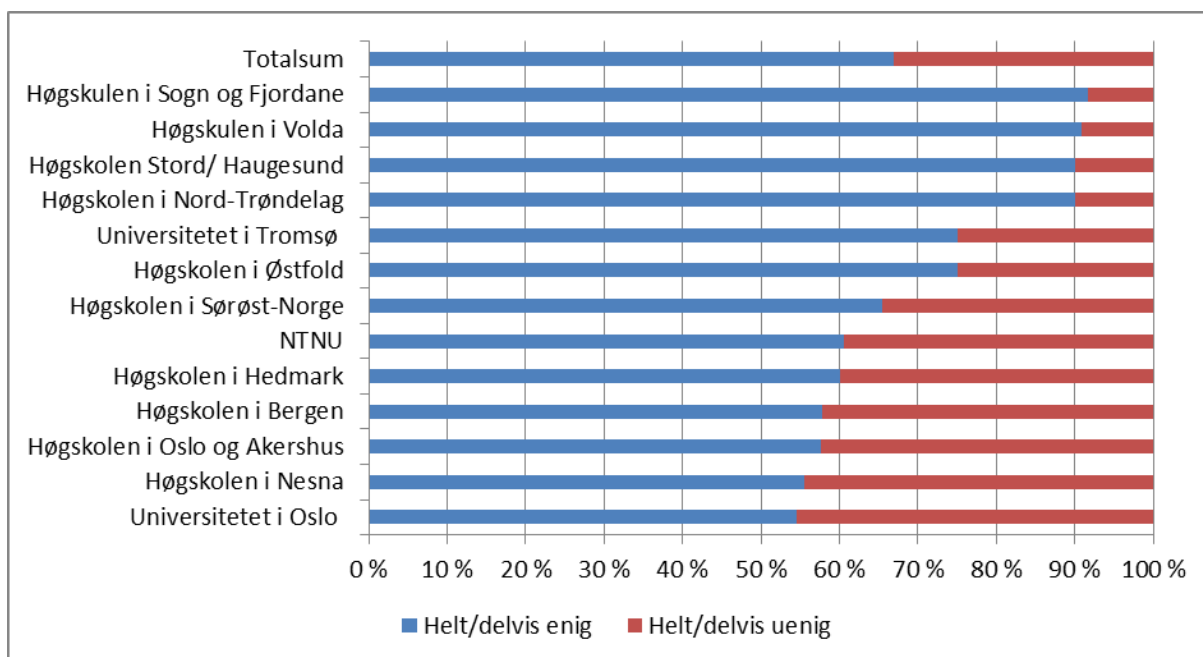
Figur 9: Jeg har tilstrekkelig tid avsatt til å forberede undervisning (fordelt på institusjon)



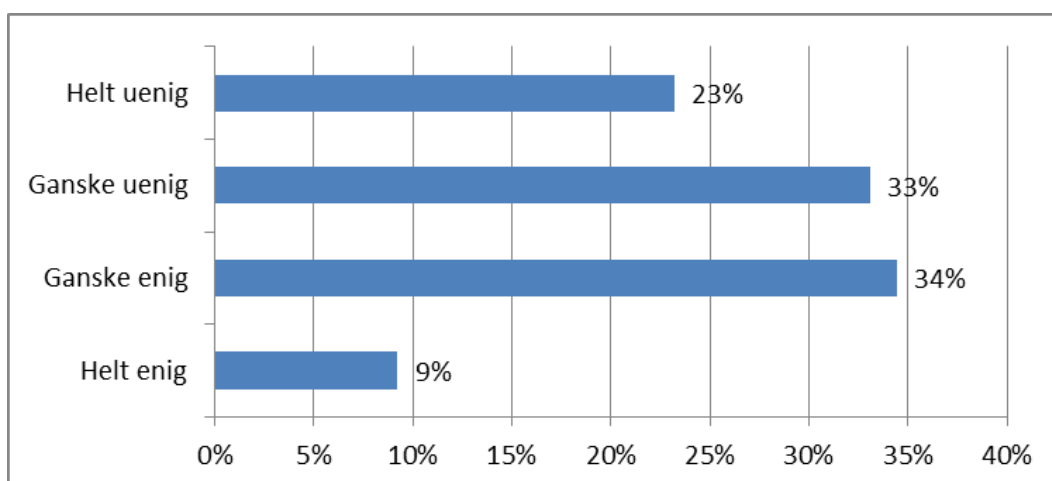
Figur 10: Jeg har tilstrekkelig tid avsatt til å veilede studenter (alle)



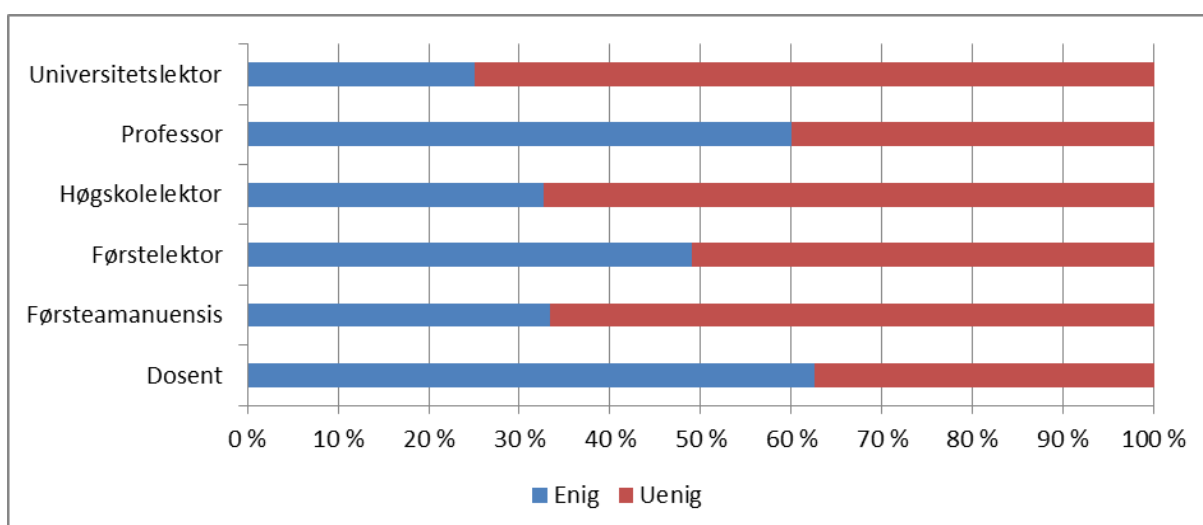
Figur 11: Jeg har tilstrekkelig tid avsatt til å veilede studenter (fordelt på institusjon)



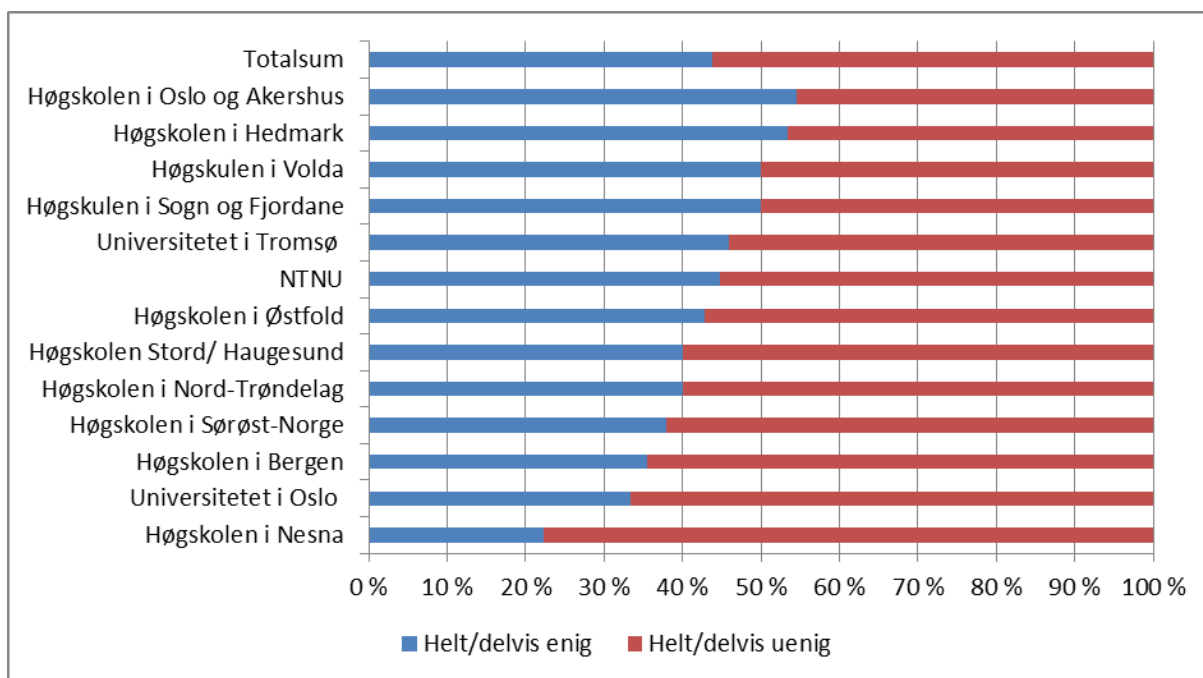
Figur 12: Jeg har tilstrekkelig tid og ressurser til egen faglig utvikling (alle)



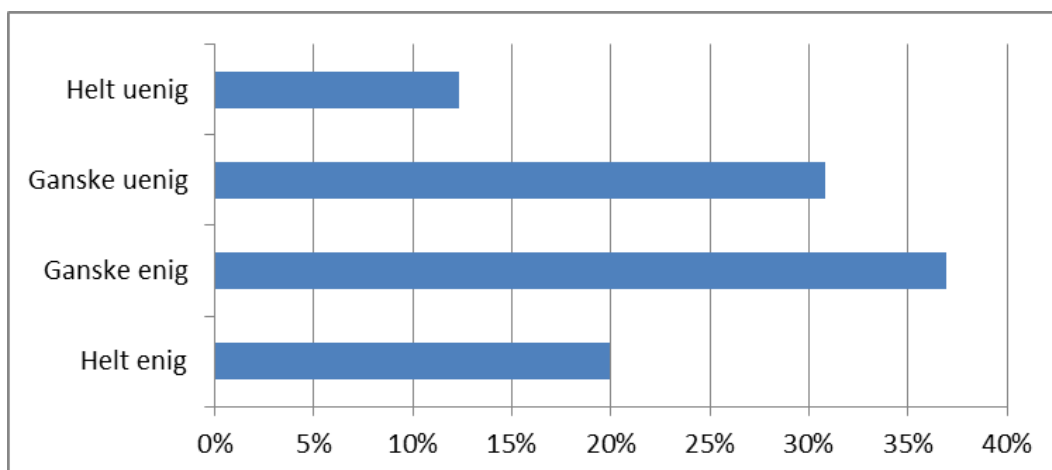
Figur 13: Jeg har tilstrekkelig tid og ressurser til egen faglig utvikling (fordelt på stilling)



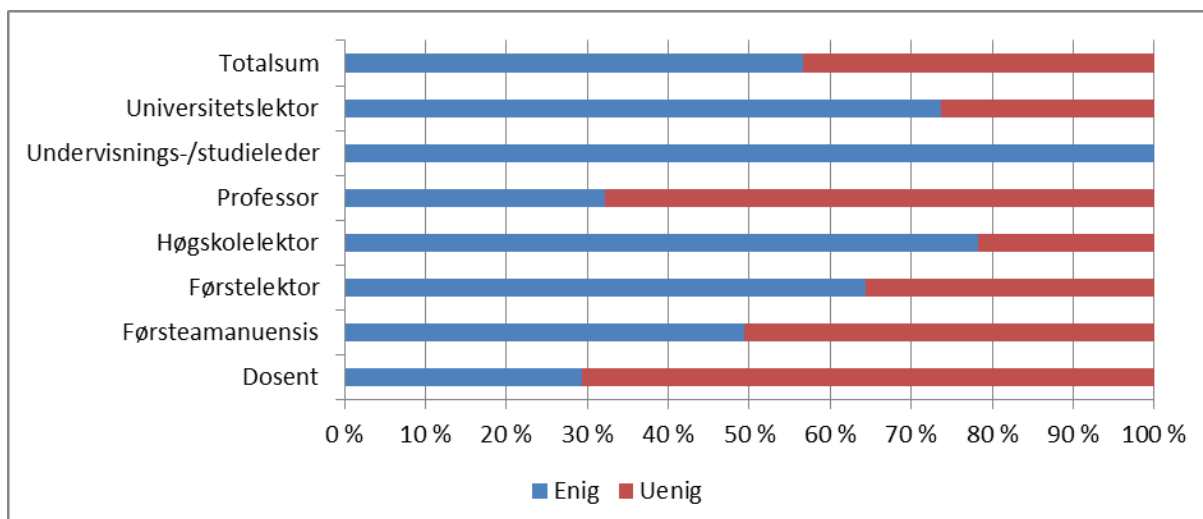
Figur 14: Jeg har tilstrekkelig tid og ressurser til egen faglig utvikling (fordelt på institusjon)



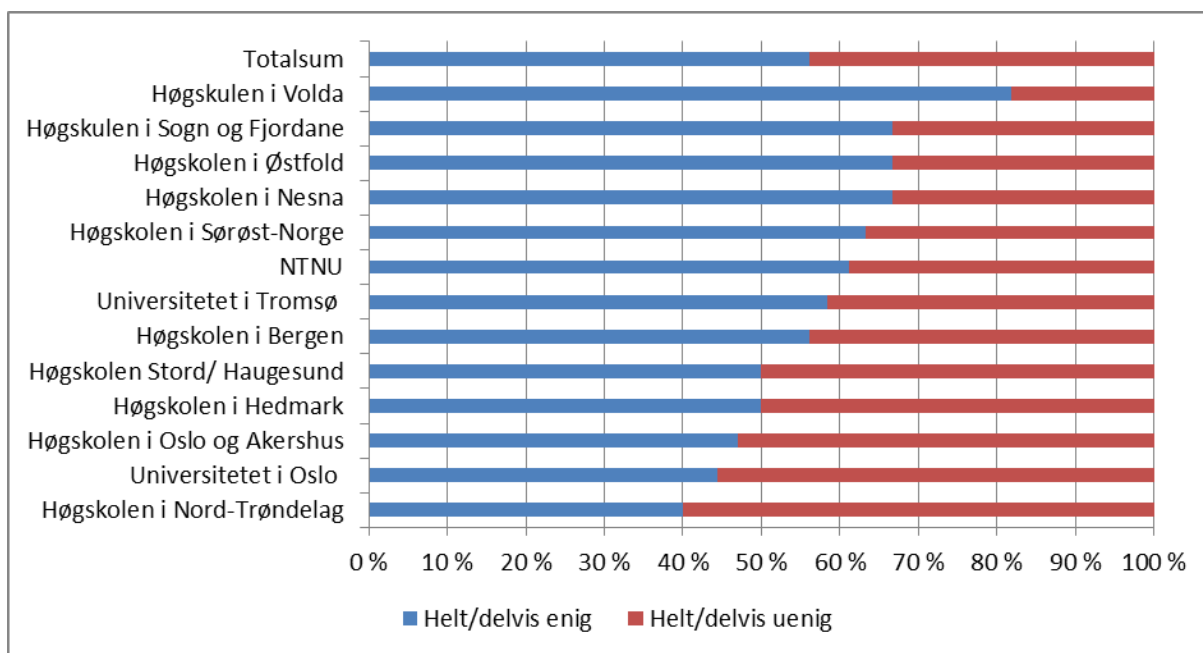
Figur 15: Jeg trenger selv tiltak i form av etter- og videreutdanning for å videreutvikle meg som lærerutdanner (alle)



Figur 16: Jeg trenger selv tiltak i form av etter- og videreutdanning for å videreutvikle meg som lærerutdanner (fordelt på stilling)



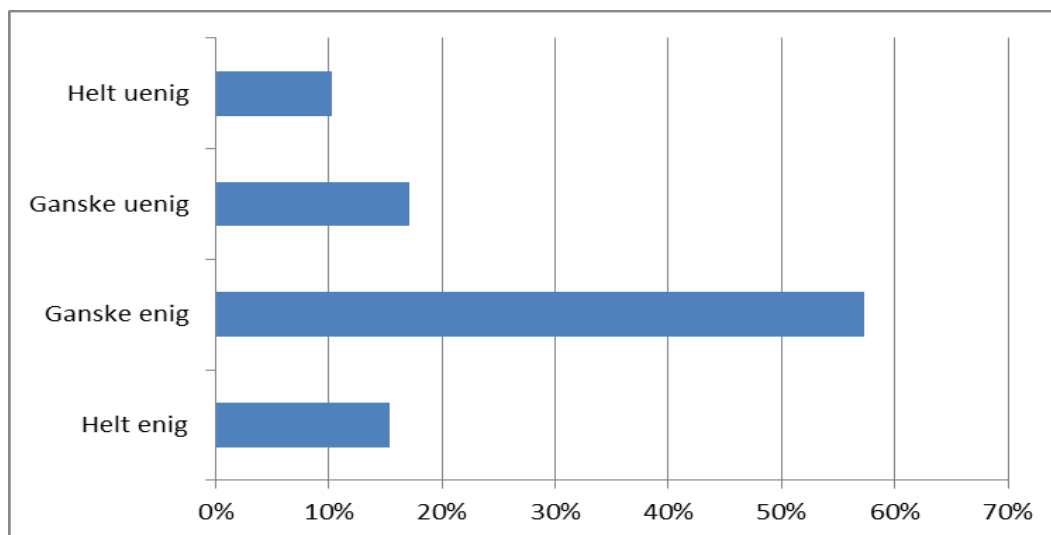
Figur 17: Jeg trenger selv tiltak i form av etter- og videreutdanning for å videreutvikle meg som lærerutdanner (institusjonsvis)



4.4.2 Lokaler og infrastruktur

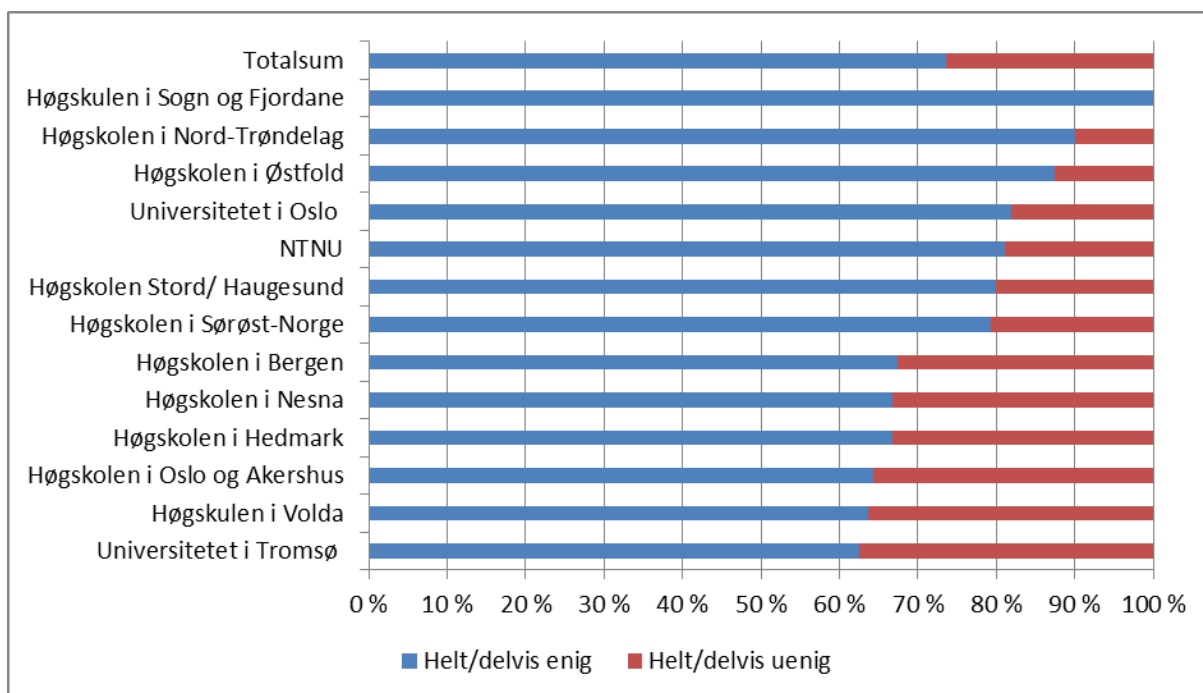
Når det kommer til lokaler og infrastruktur er et markant flertall *ganske enig* i at disse er velegnede og tilpasset studentene og undervisningsbehovet (Figur 18).

Figur 18: Lokalene og infrastrukturen der jeg arbeider er velegnede og tilpasset studentene og undervisningsbehovet (alle)



Når vi slår sammen svarkategoriene helt uenig og ganske uenig til en kategori og ganske enig og helt enig til en annen og resultatene brytes ned på institusjonsnivå ser vi at høyskolene i Sogn og Fjordane, Nord-Trøndelag og Østfold kommer best ut, mens Oslo og Akershus, Volda og Universitetet i Tromsø scorer dårligst (Figur 19).

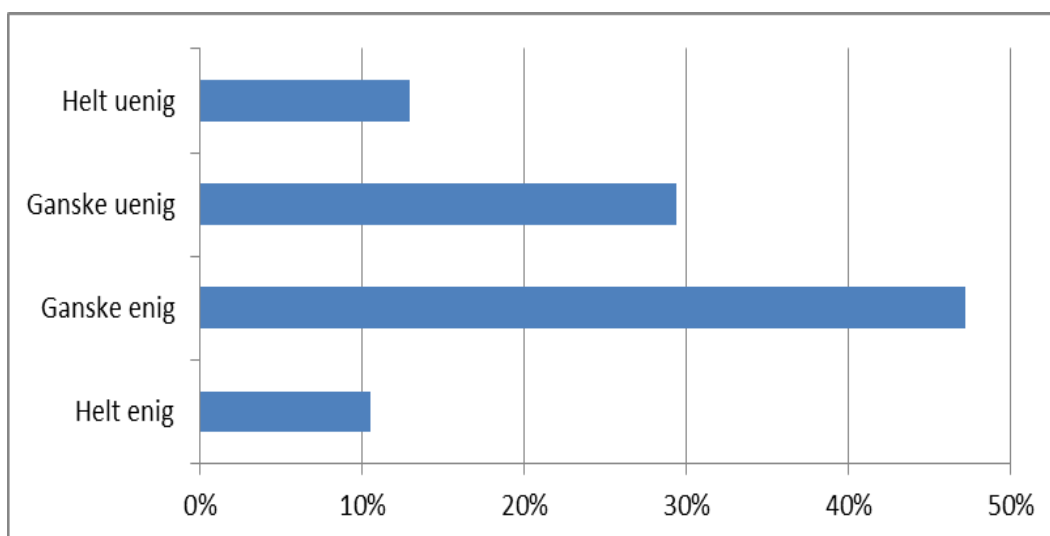
Figur 19: Lokalene og infrastrukturen der jeg arbeider er velegnede og tilpasset studentene og undervisningsbehovet (institusjonsvis)



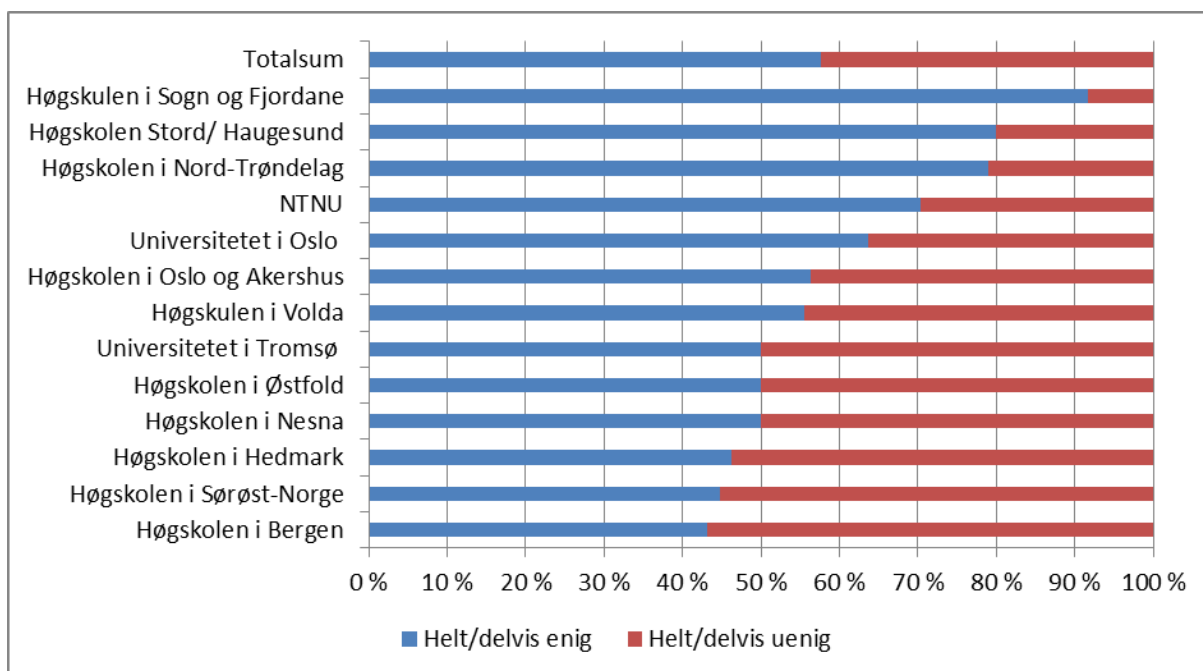
4.4.3 Faglig samarbeid

På spørsmålet om det legges godt til rette for faglig samarbeid (med fagkolleger, praksisfeltet osv.) ved arbeidsplassen er meningene mer spredt, selv om et flertall (57 %) lander på at de er helt eller ganske enig i det (Figur 20). Spørsmålet kunne vært delt opp, da man kan tilrettelegge utmerket for samarbeid internt, men svakt med praksisfeltet eller motsatt. Vi antar likevel at om man først er opptatt av samarbeidskultur, så vil det ofte være på flere arenaer. Vi må imidlertid være bevisst dette når vi tolker svarene. Mest fornøyde med mulighetene for faglig samarbeid er respondentene fra Sogn og Fjordane, Stord/Haugesund og Nord-Trøndelag, minst fornøyde er de ved høyskolene i Bergen, Sørøst-Norge og Hedmark (Figur 21).

Figur 20: Det legges godt til rette for faglig samarbeid (med fagkolleger, praksisfeltet, osv.) der jeg arbeider (alle)



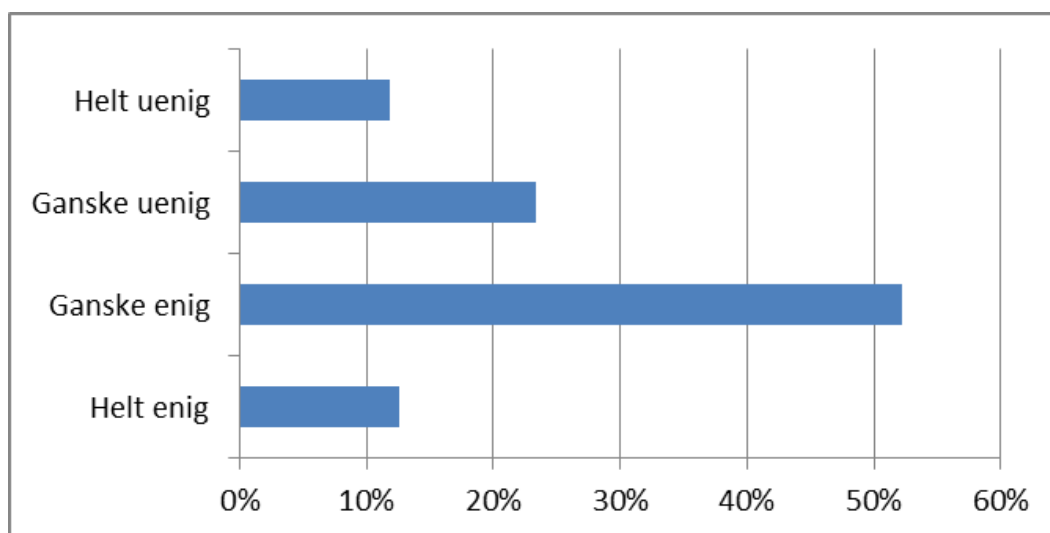
Figur 21: Det legges godt til rette for faglig samarbeid (med fagkolleger, praksisfeltet, osv.) der jeg arbeider (institusjonsvis)



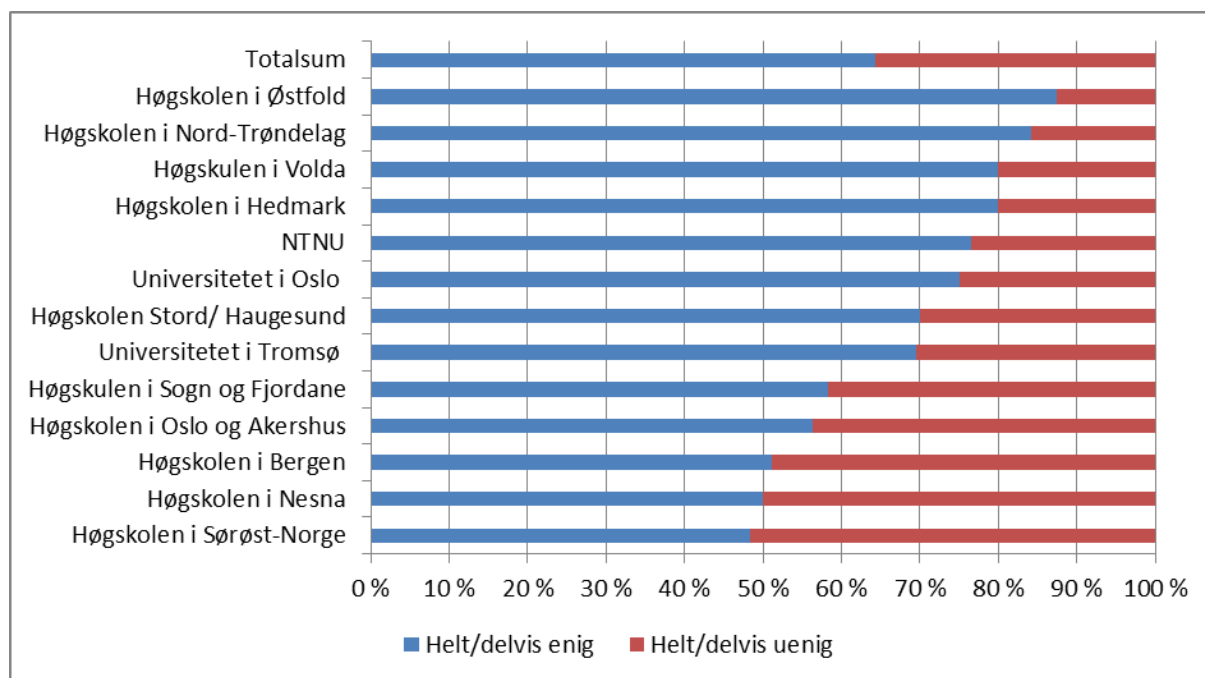
4.4.4 Organisering

De fleste er alt i alt ganske enig i at studiet og studieelementene er godt organisert, men det er verdt å merke seg at mer enn én av tre uenig i det og bare 12 % er helt enige (Figur 22). Respondentene fra høyskolene i Østfold og Nord-Trøndelag er mest positive, mens de fra Bergen, Nesna og Sørøst-Norge er mer delte – her er det bare annenhver ansatt som mener studiet er godt organisert (Figur 23). Dette bør være et tankekors, og noe institusjonene bør se nærmere på.

Figur 22: Jeg oppfatter studiet og studieelementene som godt organisert (alle)



Figur 23: Jeg oppfatter studiet og studieelementene som godt organisert (institusjonsvis)



4.4.5 Samlet vurdering av forutsetningene for utdanningskvalitet

Ut fra de samlede svarene synes det å være slik at de fleste ansatte er fornøyd med rammevilkårene for å gi undervisning og veiledning i det daglige, men at det er for liten tid og ressurser til faglig samarbeid og FoU, til å videreutvikle seg og dermed ta de nødvendige stegene videre for å tilby god undervisning på mastergradsnivå. Det ser også ut som om det er forbedringspotensial når det gjelder organisering av studiene.

Respondentene ved Høgskolen i Sogn og Fjordane er mest fornøyd med egen institusjon og forutsetningene de har for å gi utdanning av høy kvalitet, mens Høgskolen i Bergen og Universitetet i Oslo synes å ha størst andel misfornøyde. Det er verdt å merke seg at de ansatte ved gamle Høgskolen i Nord-Trøndelag også er blant de mest fornøyde, mens de på Nesna er blant de minst fornøyde. Hadde vi imidlertid slått dem sammen slik de nå er ved Nord universitet, havner de midt på treet.

I et åpent kommentarfelt til disse spørsmålene fikk vi inn flere interessante kommentarer. Mangelen på tid og at det går ut over FoU-aktiviteten og den faglige utviklingen er gjennomgående også her, som disse tre:

«Siden det samlet sett ikke er tilstrekkelig med tid og ressurser til alle andre typer arbeidsoppgaver, viser det seg at i praksis er det enklest å nedprioritere egen forskning og faglig utvikling. Det er derfra en tar den tiden som skal til for å kunne undervise, veilede, vurdere, gi respons og tilbakemeldinger og følge opp studentene i praksis.»

«Som erfaren medarbeider har jeg opparbeidet meg en kompetanse og et kontaktnett som letter min arbeidssituasjon. Mange nytilsatte i faglige stillinger sliter tungt med lite FOU og masse for- og etterarbeid til undervisning.»

«Jeg har et stort ønske om faglig videreutvikling, og jeg skulle gjerne gått videre karrieremessig hvis jeg hadde fått mulighet til å gjøre det innen arbeidstiden.»

Noen mener også at institusjonen bevisst utnytter dette og at forholdene er blitt verre:

«Vi har gjennomgående så lite tid tildelt for å utføre de ulike oppgavene vi har at samlet er det umulig å utføre jobben uten å bidra med store mengder ubetalt overtid, og institusjonen vår utnytter dette systematisk.»

«Undervisningsfaktorene er redusert. Dette svekker mulighetene til forarbeid og oppdatering/utvikling av lærerne som fagpersoner, og dermed også til lærernes mulighet til videreutvikling/fornyelse av undervisningsopplegg osv.»

«Som førstelektor har jeg kvalifisert meg ved å ta phd-kurs og skrive vitenskapelige artikler på topp av full undervisning. Tildelt FoU-tid er til tider en vits, og valget man må ta om å jobbe dobbelt for å kvalifisere seg til opprykk går utover familie og fritid.»

Dette gjelder heldigvis ikke alle, for en respondent (fra UiT) sier:

«Jeg blir veldig godt ivaretatt og verdsatt fra ledelsen og studieadministrasjonen.»

Noen gir tilbakemelding om at kulturen for FoU-virksomhet er mangelfull, også fra ledelsens side, med ulike utslag. En mener eksempelvis at det er *«vanskelig å få aksept for at FoU-tid kan timeplanfestes for å få sammenhengende tid til forskning og skriving»*. Flere er også innom at fokuset ikke er på å gi best mulig utdanning, men på å bli universitet:

«Min høyskole prioriterer målet om å bli universitet på bekostning av å utvikle en god lærerutdanning.»

Vi tar også med et hjertesukk om fusjonerte utdanninger:

«To campuser er uheldig og tar mye av arbeidsdagen til tider, spesielt når det kommer til møter (som vi ikke får tid for når vi går fram og tilbake)».

Det som flere i særlig grad etterlyser er mer bredt samarbeid om forskning og med skolen og andre berørte parter:

«Faglig samarbeid med praksisfeltet er svært dårlig etter store nedskjæringer. Den nye studiemodellen med kunnskapsområder fungerer svært dårlig, emnene blir svært komprimerte, for liten ro og helhet både for studenter og lærere.»

«Vi må forske mer sammen med medarbeidere som jobber i skolen. Det betyr at vi må omorganisere virksomheten og omfordele ressursene. Satse mer på kombinerte stillinger.»

«De ulike fagene jobber stort sett uavhengig av hverandre, det er liten sammenheng i utdanningene. Lite faglig utvikling som berører utdanningen som helhet. Praksis er helt løsrevet fra "teoriundervisningen". De som er ansatt i praksis veileder studentene i sin "privatpraksis", og er generelt lite oppdatert i "nyere kunnskap". Det er ikke organisert samarbeid mellom praksislærerne og faglærerne, som ville ha sikret mer helhet i utdanningen. Praksis er i minimal grad knyttet til "skolefagene", men er i sin helhet knyttet til pedagogikk.»

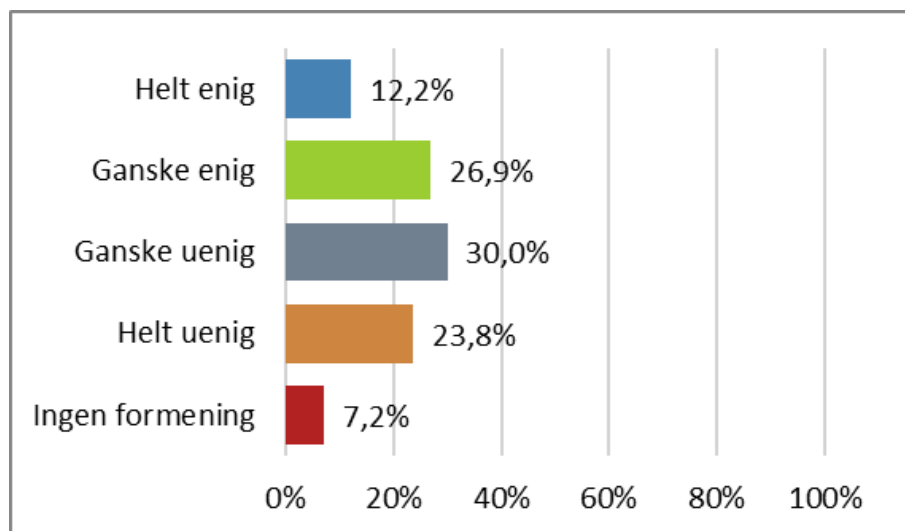
5. Oppfatninger om pågående prosesser

Vi var også interessert i de ansattes oppfatning av reformer og pågående prosesser innen lærerutdanningen. Derfor ba vi dem å ta stilling til enkelte påstander knyttet til disse, ved å si seg helt eller ganske enig, eller helt eller ganske uenig. Disse spørsmålene dreier seg for en stor grad om prosesser som ikke er avsluttet og dermed er uten et klart utfall. Oppfatningene lærerutdannerne har om dette er følgelig enten av prosessene så langt, eller en mer eller mindre kvalifisert vurdering av hva de tror utfallet vil være på sikt. Flere har påpekt denne utfordringen. En del respondenter fra barnehagelærerutdanningen (BLU) har også påpekt at flere av spørsmålene ikke er tilpasset deres utdanning og vanskelig å svare på av den grunn.

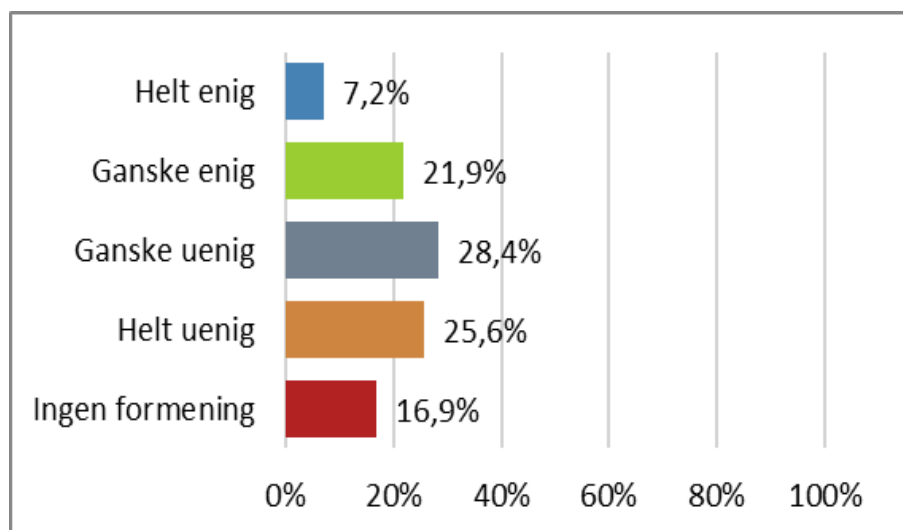
5.1 Karakterkrav og nasjonale deleksamener

Regjeringen har innført flere tiltak for å styrke kvaliteten på de ferdigutdannede lærerne, blant disse inngår karakterkrav (4) i matematikk for opptak til lærerutdanningen og nasjonale deleksamener i enkelte fag. Vi mente det var av interesse å høre de ansattes oppfatning av om disse tiltakene vil virke etter hensikten. Når det gjelder karakterkravet er de ansatte delt, med en liten slagside mot å være uenige (Figur 24). Ansatte på BLU og GLU er noe mer skeptiske enn andre. Når det gjelder nasjonale deleksamener mener bare én av tre at dette vil bidra til å bedre kvaliteten på de ferdigutdannede lærerne, mens flertallet er uenig (Figur 25). I disse to spørsmålene ber vi de ansatte om en faglig begrunnet oppfatning, men her vil vi i beste fall kjenne svaret om noen år. De gir oss derfor kun en indikasjon på om lærerutdannerne er enige med regjeringen i at disse tiltakene vil være virksomme. Det synes altså ikke å være tilfelle.

Figur 24: Opptakskrav om karakter 4 i matematikk vil bidra til å heve kvaliteten på de ferdigutdannede lærerne



Figur 25: Nasjonale eksamener i skolefag vil bidra til å heve kvaliteten på de ferdigutdannede lærerne



I det åpne feltet for kommentarer benyttet mange anledningen til å kritisere kravet om karakteren 4 i matematikk, særlig for lærerstudenter på GLU 5–10 som ikke skal undervise i matematikk eller naturfag. Her er to utvalgte:

«Karakterkrav kan være greit, men det hadde jo vært bedre om tilsøkningen til lærerutdanningene hadde vært så god at søkerne naturlig hadde gode karakterer. Dessuten kan vi ikke utelukke at vi mister potensielt gode lærere i andre fag.

Jeg tror karakterkravet i matematikk har potensial for å heve kvaliteten, men jeg synes at et høyere karakterkrav i norsk virker mer naturlig. Hvis imidlertid høyere karakterkrav senker studenttallet og dermed de tildelte ressurser til utdanningen, risikerer vi at kvaliteten synker som resultat av karakterkravet.»

«Vedr. karakter i matematikk: tenker med gru på alle lærertalentene man vil miste! Forsøk å sette inn et annet fag enn matematikk: alle må ha 4 eller bedre i musikk for å komme inn. Ingen som ikke har musikalsk talent vil noensinne kunne klare å lære en eneste elev å lese...»

De ansatte ønsker seg alle gode og motiverte studenter, men flere peker på at det ikke sikres gjennom karakterer generelt og spesielt ikke særkrav i et enkeltfag. En respondent foreslår intervju:

«Nja, jeg ønsker meg opptaksintervju med studentene, som et ledd i en bevisstgjøringsprosess som kan være viktig for oss alle. Vi må jobbe for høy inntakskvalitet - som gjerne kan være bredt sammensatt - for motivasjon fra dag 1 er betydningsfullt for gjennomføringsevnen.»

Vi ser her at våre respondenter uttrykker bekymringer knyttet til karakterkravet, som i høst har vist seg å være berettiget. Debatten omkring karakterkravet har vært omfattende. Kravet har medført en betydelig nedgang i antall kvalifiserte søkere til grunnskolelærerutdanningene og til at rundt 700 studieplasser sto ledige ved studiestart. Tilbudet om undervisning og eksamen i løpet av sommeren til de søkerne som ønsket å kvalifisere seg, kan heller ikke sies å ha vært en veldig vellykket strategi. Det har vært svært høye strykprosent, og også stilt spørsmål ved kvaliteten på tilbudet og om selve eksamenssettet i tilstrekkelig grad var tilpasset formålet. At dette ble et «hastetiltak» understøttes også av at flere studenter har klaget på formelle feil ved gjennomføringen. At man har mistet mange søkere som er godt kvalifiserte i andre skolefag, synes åpenbart.

Heller ikke nasjonale deleksamener slipper unna kritiske kommentarer, spesielt at det innføres på tross av faglige råd om det motsatte:

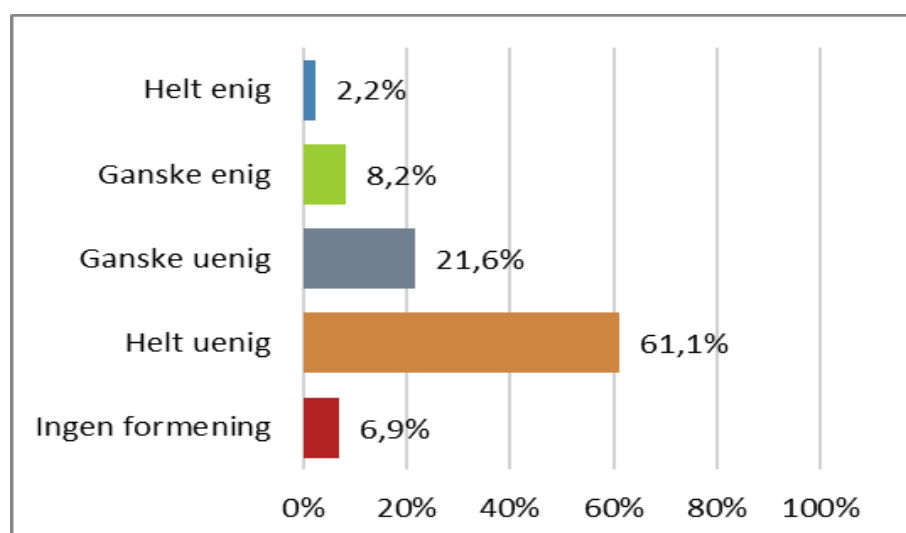
«Det er forbausende at de som gjør viktige valg for lærerutdanningen (politikere og skolebyråkrater) i stor grad gjør valg som ikke har støtte fra aktuelle fagmiljøer og forskning, men i stor grad gjennomfører viktige valg basert på 'myter' og politiske oppfatninger hva som er riktig. Det er innført en nasjonal deleksamen i «undervisningskunnskap i brøk og desimaltall» som har minimal støtte fra fagpersoner i utdanningene. En viktig grunn er at det ikke er etablert et nasjonalt pensum i dette emnet ... det virker også litt meningsløst siden det samtidig innføres karakterkrav på 4 i matematikk fra vgs, da må jo dette være 'sikret'.»

«Nasjonale deleksamener vil generelt hindre en positiv utvikling i skolen (studentenes pensum vil tvinges tilbake til et 'puggepensum' for å klare eksamen, når det er viktigere at de utvikler kunnskaper om 'god og dårlig undervisning' og bidra til endret praksis når de selv er ferdig utdannet).»

5.2 Praktisk-estetiske fag og dannelsesperspektiv

Det har pågått en debatt om de praktiske og estetiske fagene i norsk skole og skolens rolle som arena for dannelse helt siden «Pisa-sjokket». Som et svar på svake ferdigheter i lesing, skriving og tallforståelse i de første Pisa-undersøkelsene, ble både skolens og lærerutdanningens fag- og rammeplaner endret og mer vekt ble lagt på innlæring av disse grunnleggende ferdighetene. Dette på bekostning av praktiske og estetiske fag og en mer eller mindre tydelig visjon om å utdanne hele mennesket. Ettersom dette har vært og er et pågående stridsspørsmål i skole- og utdanningspolitikken, ba vi de ansatte ta stilling til om nedtoningen av de praktisk-estetiske fagene har vært en riktig prioritering. Her er lærerutdannerne ganske entydig: over 80 % er uenig i at det har vært riktig å nedprioritere praktisk-estetiske fag (Figur 26). Vi kvalifiserte ikke nedtoningen i spørsmålsstillingen og er åpne for at man kan diskutere i hvilken grad de praktisk-estetiske fagene er reelt svekket og at spørsmålet i så måte kan ha virket ledende. Likevel mener vi nedtoningen av de praktisk-estetiske fagene er reell, bevisst og en nødvendig konsekvens av økt satsing på kjernefagene norsk, engelsk og matematikk. Derfor ser vi på dette som et tydelig signal om at de som arbeider i lærerutdanningen mener dette har ført til at noe verdifullt er mistet og at man ønsker å styrke de praktisk-estetiske fagene igjen. Respondenter fra barnehagelærerutdanningen og fag- og yrkeskolelærerutdanningen er spesielt kritisk (Tabell 5).

Figur 26: Nedtoningen av praktisk-estetiske fag har vært en riktig prioritering

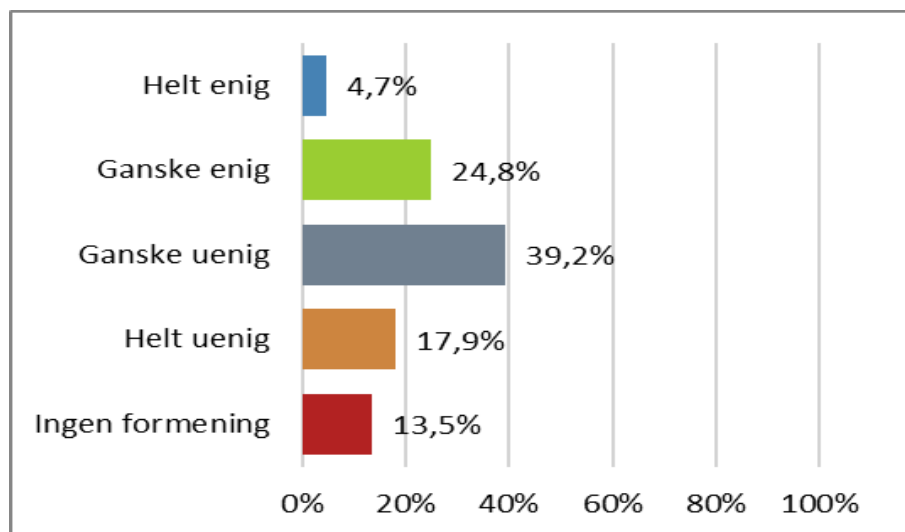


Tabell 5: Nedtoning av praktisk-estetiske fag har vært en riktig prioritering (fordelt på utdanningstype)

Hovedstilling tilknyttet	Helt enig	Ganske enig	Ganske uenig	Helt uenig	Ingen formening
Barnehagelærerutdanning	2,3 %	2,3 %	18,2 %	72,7 %	4,5 %
Fag- og yrkesfagskoleutdanning	0,0 %	0,0 %	27,3 %	68,2 %	4,5 %
Ikke noe bestemt utdanningsnivå - arbeider like mye med flere	1,6 %	9,7 %	24,2 %	62,9 %	1,6 %
Lærerutdanning 1-10	2,3 %	11,7 %	21,1 %	53,1 %	11,7 %
Lærerutdanning 8-13	3,2 %	6,3 %	20,6 %	65,1 %	4,8 %
Totalsum	2,2 %	8,2 %	21,6 %	61,1 %	6,9 %

Dette henger til en viss grad sammen med synet på det overordnede dannelsesperspektivet og i hvilken grad utdanningen nå tar vare på og setter lærerne godt i stand til å oppfylle målsettingene i den generelle delen av læreplanen og skolens brede samfunnsmandat. Vi spurte derfor også de ansatte om dannelsesperspektivet er godt nok ivaretatt i dagens lærerutdanning. Heller ikke her spesifiserte vi spørsmålet ytterligere, noe enkelte respondenter reagerte på (spesielt begrepet dannelsesperspektivet i bestemt form entall), med de begrensinger dette kan få for tolkningen av svarene. To av tre gir uttrykk for at dannelsesperspektivet ikke er godt nok ivaretatt i dagens lærerutdanning (Figur 27), mens grunnskolelærerutdannerne er noe mindre kritisk enn de andre (Tabell 6).

Figur 27: Dannelsesperspektivet er godt ivaretatt i dagens lærerutdanning



Tabell 6: Dannelsesperspektivet er godt ivaretatt i dagens lærerutdanning (fordelt på utdanningstype)

Hovedstilling tilknyttet	Helt enig	Ganske enig	Ganske uenig	Helt uenig	Ingen formening
Barnehagelærerutdanning	2,3 %	13,6 %	43,2 %	15,9 %	25,0 %
Fag- og yrkesfagskoleutdanning	4,3 %	26,1 %	34,8 %	26,1 %	8,7 %
Ikke noe bestemt utdanningsnivå - arbeider like mye med flere	6,5 %	24,2 %	37,1 %	22,6 %	9,7 %
Lærerutdanning 1-10	3,9 %	29,9 %	38,6 %	15,7 %	11,8 %
Lærerutdanning 8-13	6,3 %	22,2 %	41,3 %	15,9 %	14,3 %
Totalsum	4,7 %	24,8 %	39,2 %	17,9 %	13,5 %

Dette var et område som engasjerte respondentene i det åpne kommentarfeltet, hvor flere utdyper hvorfor de er kritiske. Her er et utvalg:

«Skolen og lærerutdanningen er kunnskapsløs i forhold til barns naturlige utvikling og læring. Vi presser stadig elevene inn i en undervisning som krever ferdigheter og kapasiteter som ikke alle er utviklet for. Å sitte i ro og bare lære gjennom teoretisk innsikt, er unaturlig. Læring skjer gjennom sansing og motorisk aktivitet. Dette er glemt i dagens skole og fører til at en rekke barn blir skoletapere.»

«Jeg brenner for de estetiske fagene, og erfarer hvordan jeg «treffer» studentene i min undervisning ved å benytte kunstbaserte læringsmetoder. Jeg erfarer hvordan denne tilnæringsformen bidrar til dannelse, fordi det skaper en økt bevissthet hos studentene knyttet til hvem de er, og styrker dem i opplevelsen av egne ressurser og muligheter. Denne læringsformen burde blitt løftet frem i alle undervisnings sammenhenger. Jeg erfarer at egne studenter tar det videre i sitt praksisarbeid i skolen med veldig positivt resultat.»

«Det at man snakker så mye om danning i skole/lærerutdanning, er vel et symptom på at denne siden står svakt i en kontekst hvor det ikke er en utbredt konsensus om hva dannelsesperspektivet innebærer. I norskfaget, for eksempel, er kulturfaget kommet i skyggen av det instrumentelt/praktiske.»

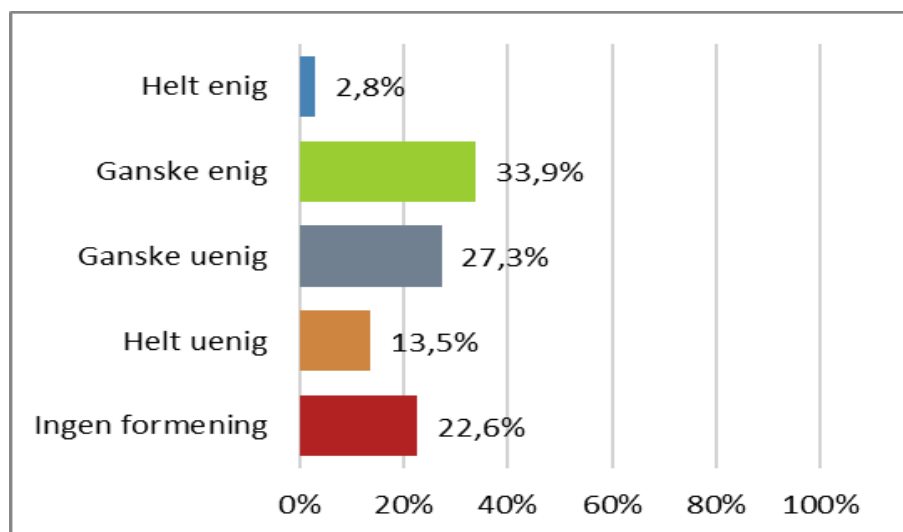
«Mangelen på dannelsesperspektiv, der de estetiske fagene også står sterkt, er et av de viktigste elementene i utviklingen av skoletretthet og frafall i skolen. Den instrumentelle tenkningen resulterer i en ensrettet utvikling av elever og studenter. Nyere hjerneforskning viser også hvor viktig en allsidig fagportefølje er for en helhetlig god utvikling av mennesker.»

5.3 MOOC og e-læring

For ikke lenge siden lanserte kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen MOOC (Massive Open Online Courses) og andre former for e-læring som naturlige redskaper for å heve lærernes kompetanse i forbindelse med kunnskapsløftet. Siden er det etablert to MOOC-er i matematikk for dette formålet gjennom Utdanningsdirektoratet (<http://matematikkmooc.no/>), og flere av landets læresteder utvikler ulike varianter av MOOC og e-læringsmoduler.

Vi spurte derfor også de ansatte om de mente slike læringsformer var velegnet til etter- og videreutdanning (EVU) av lærere. Selv om de ansatte deler seg litt på midten av hovedaksen, er det feil å si at dette splitter dem, for svært få gir uttrykk for å være verken helt enig eller helt uenig og det er dessuten en stor andel som ikke har noen formening om spørsmålet (Figur 28).

Figur 28: MOOCs og andre former for e-læring er velegnet for å etter- og videreutdanne lærerne i skolen



I det åpne kommentarfeltet ble det påpekt at man har for liten erfaring, særlig med MOOC'er til å kunne uttale seg sikkert om dette. Flere uttrykker skepsis eller blandede erfaringer med ulike former for e-læring. En peker også på at det er «for liten satsing på IKT og læring – både for ansatte og studenter – bruk av digitale medier og verktøy overlates mye til superbrukere og 'lonesome cowboys'». Flere poengterer at ulike former for e-læring uansett må skje i kombinasjon med fysiske samlinger, som disse to:

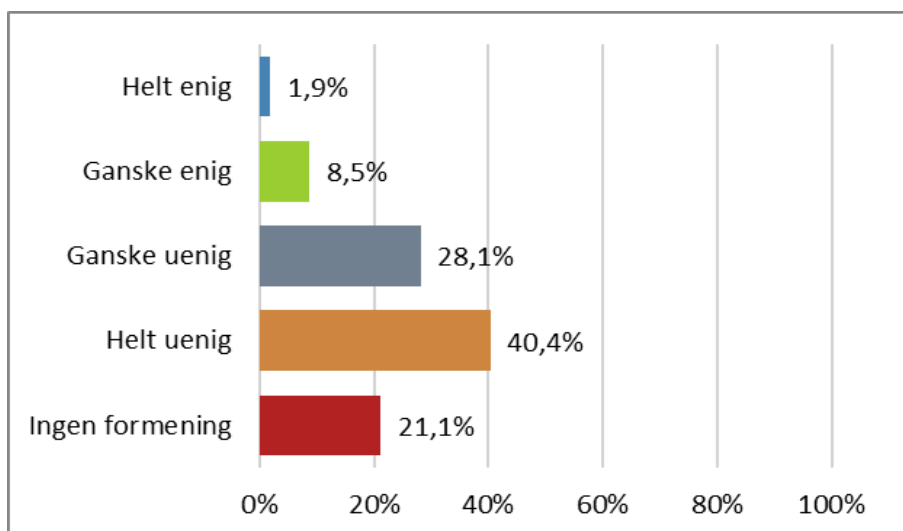
«Jeg er for e-læring i stor grad og bruk av digitale verktøy i læring, men mener bestemt det bør være i kombinasjon med samlinger på campus - så det beste fra begge deler, e-læring og campus, i et og samme kurs/studium er å foretrekke.»

«E-læring er velegnet til deler av læringsaktivitetene, men føresetnaden er at ein kombinerer med ulike former for undervisning, og at ein både er nettbasert med også har fysiske samlinger.»

5.4 Fusjonsprosessene

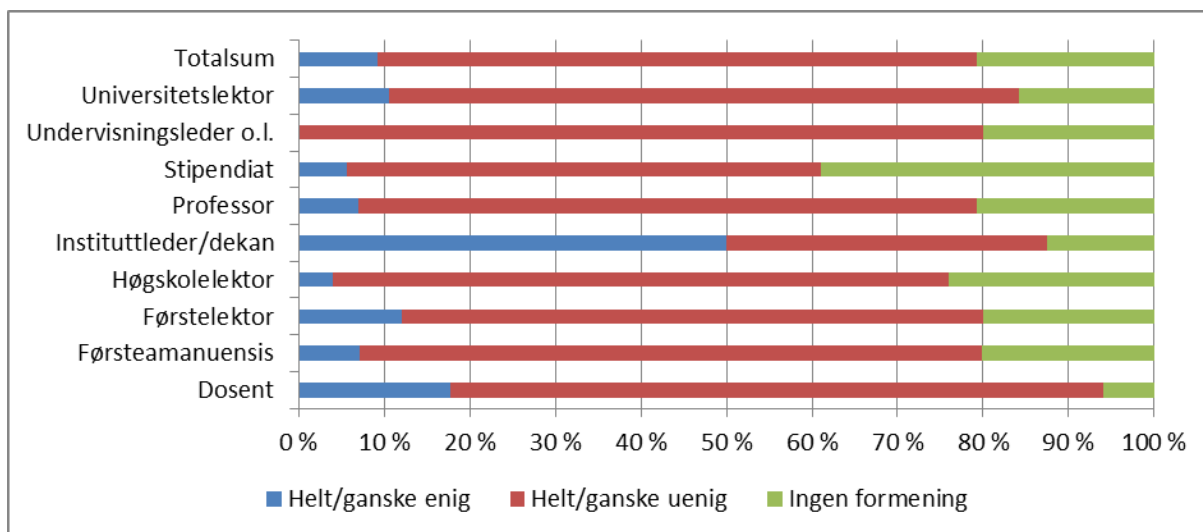
Strukturdebatter og fusjonsprosesser har preget svært mange av de lærestedene som gir lærerutdanning i landet. Begrunnelsen for sammenslåingene har vært å skape mer «robuste fagmiljøer og høyere kvalitet i utdanning og forskning». Man kan ikke forvente at synergier oppstår umiddelbart, likevel burde formålene med prosessene vært såpass forankret i det faglige kvalitetsarbeidet at de ansatte gjenkjenner og anerkjenner det. Et stort flertall mener imidlertid at fusjoner og strukturarbeidet ikke har bidratt positivt til kvalitetsutviklingen (Figur 29). Mange av respondentene er midt i en fusjonsprosess, noe som alltid vil være en krevende situasjon, og det vil derfor være interessant å følge opp disse institusjonene og deres ansatte over tid, for å se om opplevelsen endres når de nye institusjonene får satt seg. Det er allikevel et tankekors at man så langt i strukturprosessene ikke har lyktes med å involvere og overbevise de ansatte om at fusjonene virker kvalitetsfremmende for utdanningene. Bare ti prosent av de ansatte mener fusjonsprosessene har styrket det faglige kvalitetsarbeidet.

Figur 29: Fusjonsprosessene har styrket det faglige kvalitetsarbeidet



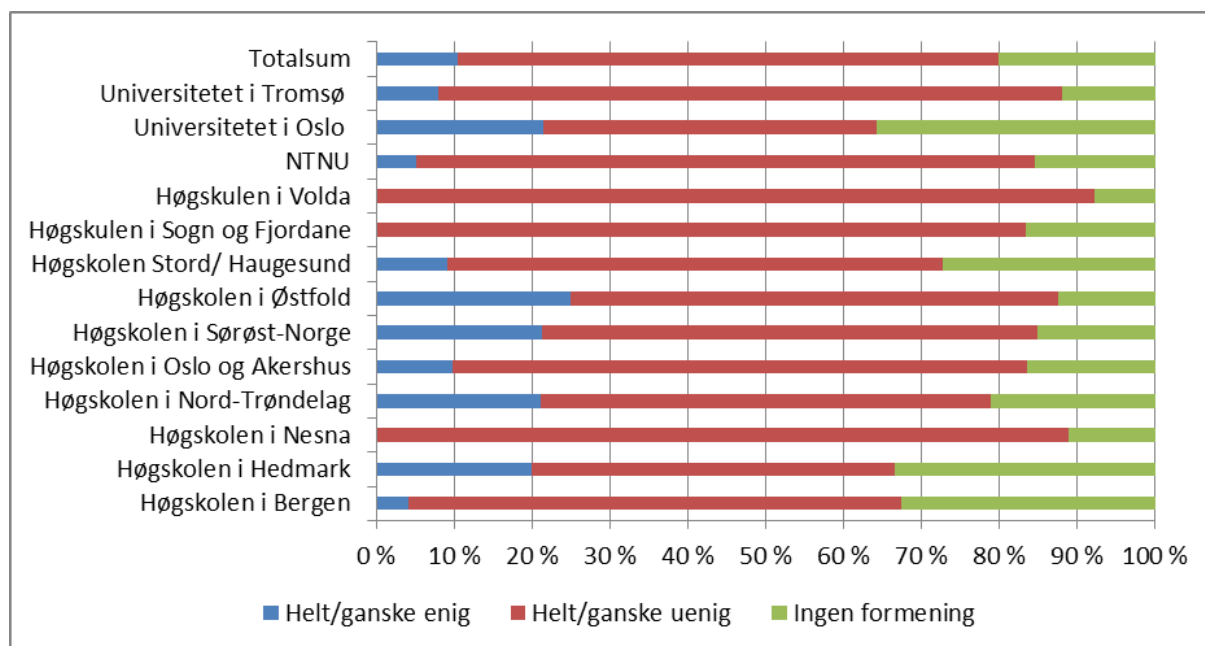
Instituttledere og dekaner er noe mer positive enn andre ansatte. Det er også verdt å merke seg at ingen av respondentene med ansvar for undervisningsledelse (undervisningsleder, studieleder/sjef, programansvarlig) er positive, med forbehold om at denne populasjonen er liten (Figur 30).

Figur 30: Fusjonsprosessene har styrket det faglige kvalitetsarbeidet (fordelt på stilling)



Det er også en tendens at ansatte ved institusjoner som ved undersøkelsestidspunktet verken var involvert i fusjonsforhandlinger eller stod midt i en prosess (UiO, HiØ, HH) er noe mer positive til det kvalitetsbringende i fusjonsprosessene (Figur 31).

Figur 31: Fusjonsprosessene har styrket det faglige kvalitetsarbeidet (fordelt på institusjon)



Flere beskriver i det åpne kommentarfeltet en situasjon hvor fusjonsprosessene er dårlig forankret i fagmiljøene og gir uttrykk for en stor skepsis til kvalitetsfremmende effekter. Man frykter mer byråkrati og overstyring, med store fysiske avstander:

«Fusjoner gjør først og fremst allerede tungdrevne og byråkratiske institusjoner enda mer tungdrevne. På papiret kan en nok vise en faglig styrking, men realiteten blir en annen. På grunn av geografiske avstander har en lite nytte av faglig fellesskap.»

Ingen gir kvalifiserende kommentarer i en tydelig positiv retning, men noen gir uttrykk for håp om at man på sikt skal komme dit at fusjonene styrker den faglige kvaliteten, men også at det da må settes av tid og ressurser, som det så langt ikke er tilstrekkelig av:

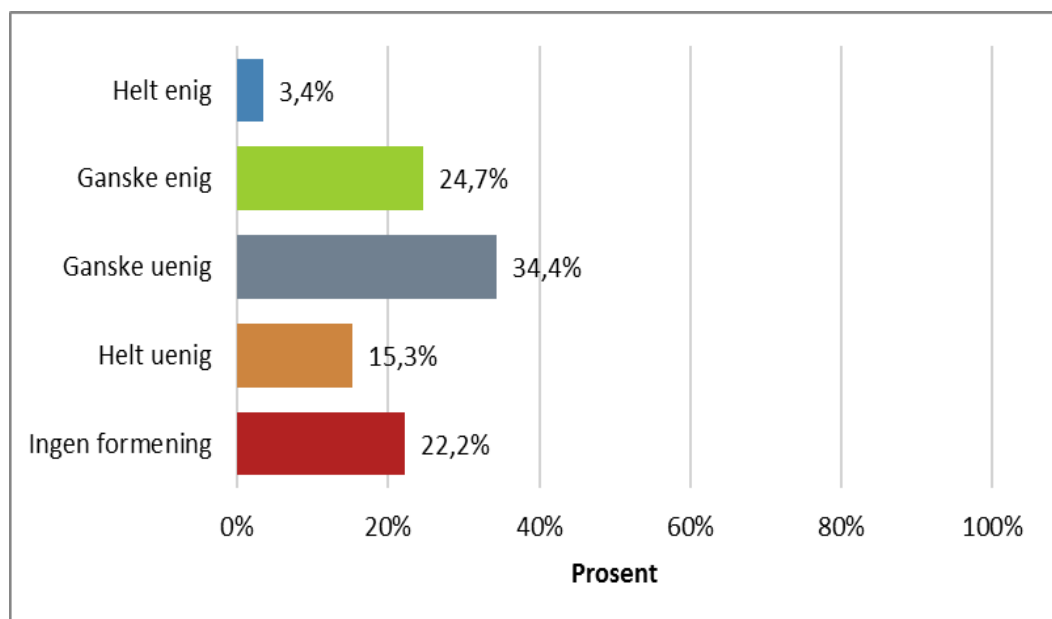
«Det er for tidleg til å vurdere fusjonsprosessane, og om dei har påverka fagleg kvalitet. Vi har fått ei bevisstgjerjing av eigen kvalitet, men det er uklart kva fusjon vil ha for konsekvensar, og korleis det igjen vil påverke kvalitet i forskning og undervising.»

«Fusjonsprosessene har gitt økt MULIGHET for faglig kvalitetsarbeid, og vi er alle enige om at vi ØNSKER å gjøre det - men vi har dessverre ikke tid til å prioritere dette i vår travle hverdag. Det må antakeligvis øremerkes timer til dette og organisere samlinger der vi sitter sammen og jobbe med dette for at det skal bli noe av...»

5.5 Nye rammeplaner og læringsmål

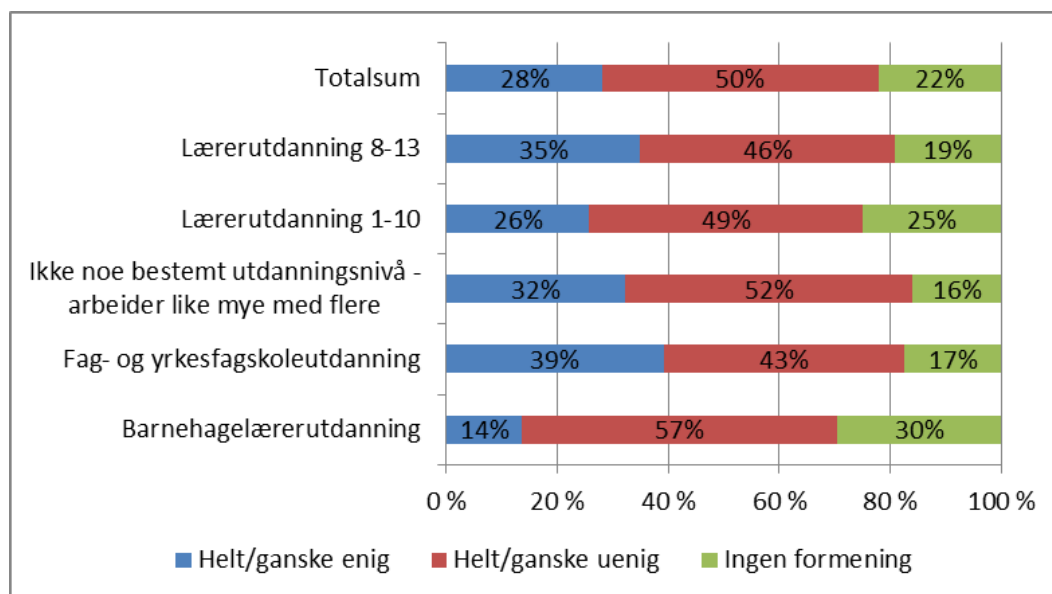
Under 30 % av lærerutdannerne er enige i at nye rammeplaner og læringsmål styrker lærerutdanningen. Spørsmålet er formulert på en måte som gjør at man kan tenke på det siste rammeplanarbeidet eller også på det gjentatte reformarbeidet med rammeplaner og læringsmål. Det er derfor noe vanskelig å tolke om de 50 % negative er skeptiske til den siste utviklingen (undersøkelsen ble vel og merke gjennomført før de siste rammeplanene for GLU var sendt på høring) eller mot de *stadige* endringene. Uansett bærer svarene preg av at reformarbeidet er for top-down-organisert og ikke finner god nok klangbunn blant de som arbeider med lærerutdanning.

Figur 32: Nye rammeplaner og læringsmål styrker lærerutdanningen samlet sett



De som utdanner barnehagelærere er de minst enige i at nye rammeplaner og læringsmål styrker utdanningen, mens de som utdanner fag- og yrkesskolelære er mest positive (Figur 33)

Figur 33: Nye rammeplaner og læringsmål styrker lærerutdanningen samlet sett (fordelt på utdanningstype)



Flere påpeker i kommentarfeltet at man ikke kjenner effektene av de nye rammeplanene som nå foreligger og at det derfor ikke er mulig å svare med grunnlag i bare disse. Det blir påpekt at man selvsagt må fornye planverket, men at det blir mye og omfattende og detaljert. Noen gir uttrykk for å være fornøyd med elementer i de nye læreplanene for GLU, som at *bærekraftighet* er kommet inn som perspektiv. Men ikke alle er begeistret for helheten:

«Forslag til nye rammeplaner for 5-årig lærerutdanning virker "rotete" og fremstår som en samling av usammenhengende ønsker uten retning og konsentrasjon. Overgangen til universitet synes mange steder å gå på bekostning av faglig oppfølging og veiledning av studentene. Det er konkrete eksempler på at undervisning og veiledning reduseres for å frigjøre midler til flere toppstillinger, stipendiater og forskning som i begrenset grad bidrar til å styrke lærerutdanningen.»

En gjennomgående tilbakemelding er imidlertid at man detaljstyres i alt for stor grad ovenfra:

«Som nytilsatt i lærerutdanning med bakgrunn fra UiO, er det svært forstemmende å se hvor detaljstyrt lærerutdanningen er. [...] Det er temmelig uinteressant å være forskerutdannet lærer med så svekket faglig autonomi.»

«Den målstyrte utdanningen gir ikke de beste lærerne! Læringsmålene skaper skjema-utdannere. En kan krysse av på alt en har vært igjennom - at en har dekket målområder, men hva sitter studentene og videre elevene igjen med av kunnskap? Målstyringsformen sier lite om hva en egentlig har forstått.»

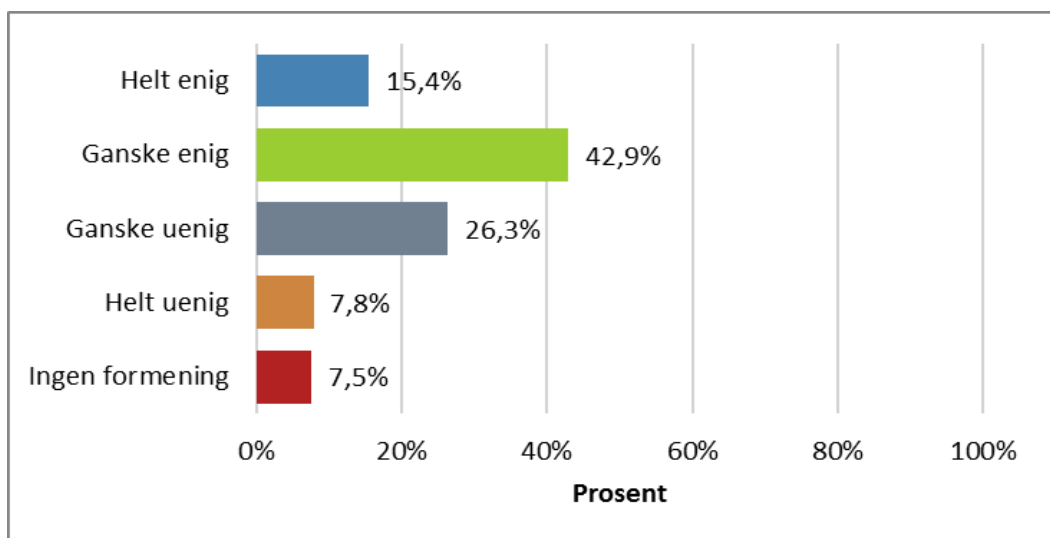
5.6 Oppfatninger om obligatorisk 5-årig mastergrad

Til sist ba vi lærerutdannerne om å vurdere forskjellige sider ved ny obligatorisk mastergrad. Spørsmålet ble stilt i form av «Kravet om mastergrad for alle lærerutdanningene vil...» og så flere ulike utsagn som respondentene skulle vurdere om de var enig eller uenig i.

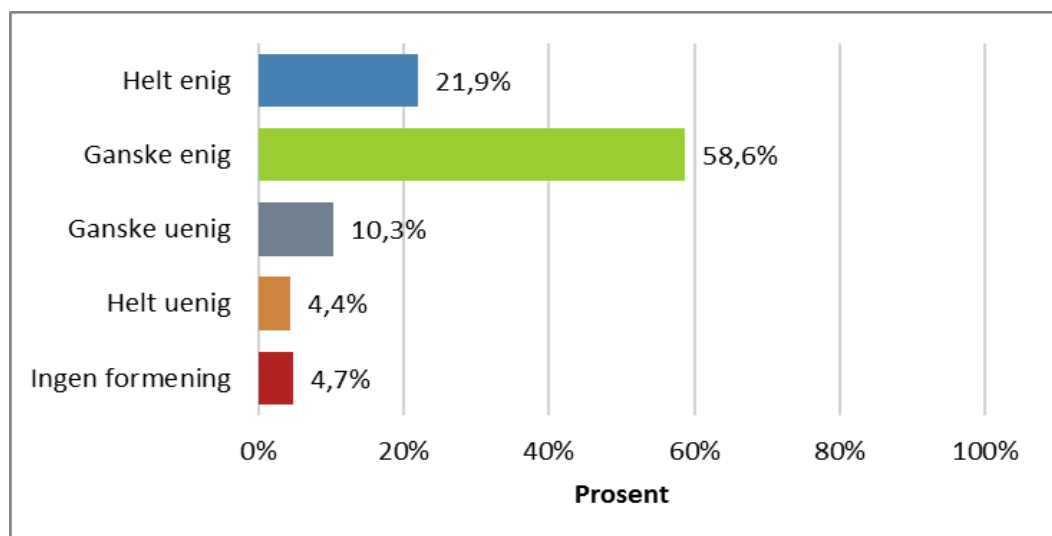
5.6.1 Bedre lærere og høyere status

Majoriteten av respondentene synes å mene at det blir bedre lærere med masterutdanning, da 58 % var helt eller ganske enig i at kravet om mastergrad vil heve kvaliteten i skolen (Figur 34). Fire av fem mener dessuten at mastergraden vil heve lærerprofesjonens status (Figur 35). Respondenter fra lektorutdanningene (8–13) er mest overbevist om at dette er tilfelle (92 %).

Figur 34: Kravet om mastergrad for lærerutdanningene vil heve kvaliteten i skolen



Figur 35: Kravet om mastergrad for lærerutdanningene vil heve lærerprofesjonens status



Det kommer også fram av de åpne kommentarene, hvor mange peker på at profesjonen må utvikle seg i takt med andre profesjoner og samfunnet rundt:

«Et kriterium på en profesjon er at den forvalter sin egen utvikling. Det er et paradoks at faglig fordypning og utdanningslengde for lærere har blitt liggende tilbake i forhold til samfunnets øvrige utdanningsnivå. Dette har ført til en form for anti-intellektuell forskansing i skolen som er uheldig, samtidig som det er prisverdig at likhetsidealer står høgt i kurs på skolefeltet. Lærerutdanningen bør prioriteres langt sterkere enn i dag, og masternivå er bare ett tiltak av flere som bør komme for å bidra til at feltet utvikles.»

Det er imidlertid også en del som uttrykker bekymring for mangfoldet og at masterutdanningen vil bli mindre praksisnær:

«Et stort problem er at de fagdidaktiske forskningsmiljøene i Norge stort sett er små i forhold til disiplinforskningen ved universitetene, og disiplinforskningen er i liten grad praksisnær. Når en ny reform skal implementeres på kort tid, er faren stor for at ansvaret for lærerutdanningen skyves over til fagmiljø som har sterk kompetanse i disiplin fag, men liten innsikt i praksisfeltet. Så hvis "praksissjokk" har vært et problem med dagens lærerutdanning, vil dette neppe bli mindre med "de nye praksisnære masterutdanningene".»

«Det er en stor fare for at 5 år sammenhengende på universitet vil gjøre lærerutdanningen mer teoretisk. Det er stor fare for at masteroppgavene blir på et lavere nivå, teoretiske og lite relevante for praksis i skolen. En 3+2-ordning, med noen års praksis mellom grunnutdanning og master, ville gitt studentene et bedre grunnlag for praksisrettet forskning.»

«Dette henger sammen med hvilke type lærere vi ønsker. For mange praktisk-estetikere blir dette svært problematisk. Skolen vil miste svært sterke ressurser og essensielle verdier i utdanningen vår.»

Én påpeker også at mye kunne vært bedret om man fikk studentene til å arbeide mer:

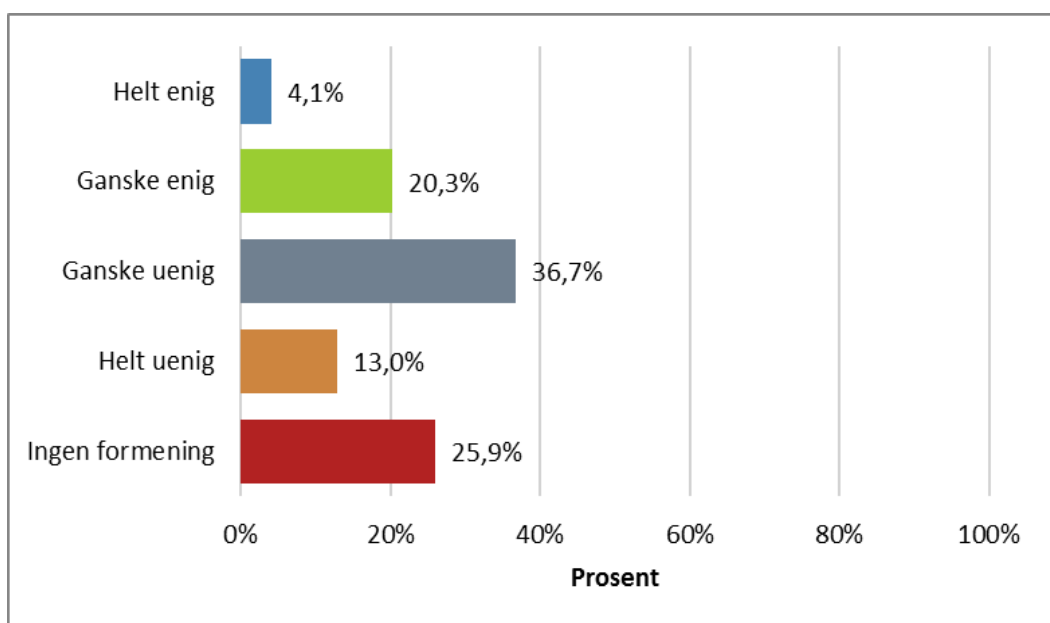
«Jeg skulle ønske at studentenes totale tidsbruk på studiene hadde vært mer framme i diskusjonen om obligatorisk mastergrad. Hvis lærerstudenter gikk fra å bruke ca. 23 timer i uka på studiene til 37,5, så ville det ikke vært nødvendig å forlenge studiet.»

5.6.2 Rekrutteringsutfordringer

Bare én av fire mener imidlertid at prestisjen som følger med et mastergradsstudium vil bedre rekrutteringen til studiet (Figur 36), mens en tilsvarende andel ikke har noen formening om det. Halvparten av respondentene mener dermed at et masterstudium ikke vil bedre rekrutteringen, men kanskje til og med svekke den. Så mange som én av fire har imidlertid ikke tatt stilling til spørsmålet og den usikkerheten kommer også fram i kommentarfeltet, som fra denne respondenten:

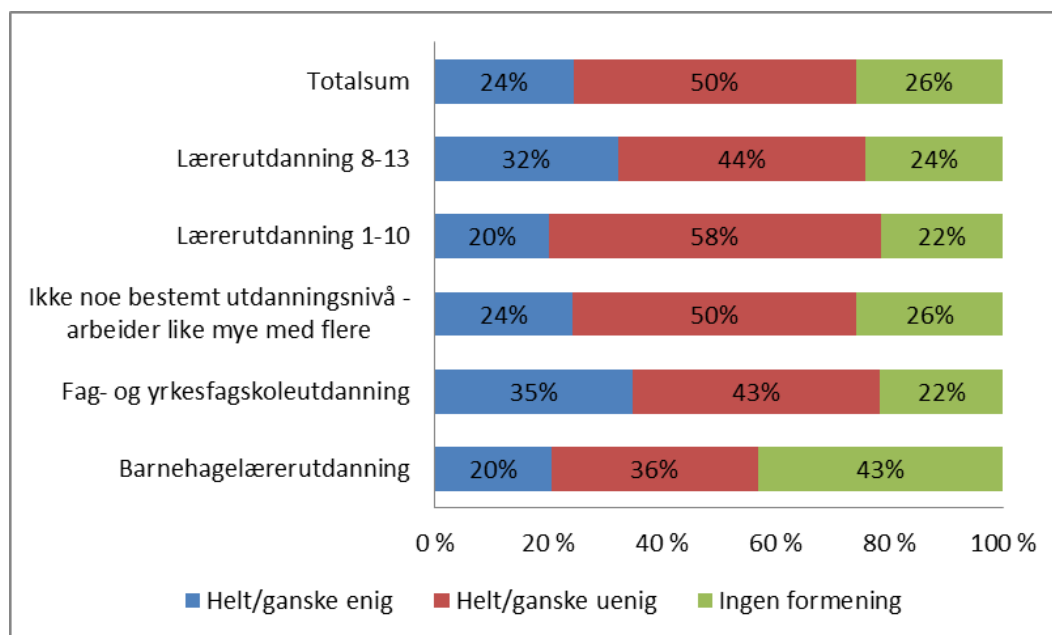
«Det kan bli færre som ønsker å starte på et femårig løp. Samtidig kan det være vi rekrutterer fra nye grupper. Det er vanskelig å ha noen formening om dette før vi får noen års erfaring. Det som blir særs viktig er å lage mastere som rekurrerer til arbeid i klasserommet og ikke ut av klasserommet. Tidligere har mange som tar mastere funnet andre type jobber, enten innafor ledelse eller i privat næringsliv mm.»

Figur 36: Kravet om master vil bedre rekrutteringen til lærerutdanningen



De som arbeider på lektorutdanningen eller med faglærer og yrkesskole har mest tiltro til at mastergraden vil føre til økt rekruttering til lærerutdanningen, mens ansatte på GLU og BLU er minst tilbøyelige til å mene det (Figur 37). En stor andel ansatte på BLU (som ikke er omfattet av nytt masterkrav) har imidlertid ikke tatt stilling til problemstillingen. En respondent påpeker også at «barnehagelærerutdanningen kan få økt søkning på feil premisser (vanskeligere å komme inn på GLU)»

Figur 37: Kravet om master vil bedre rekrutteringen til lærerutdanningen (fordelt på utdannings-type)



5.6.3 Bekymring for kvaliteten på masteroppgaven

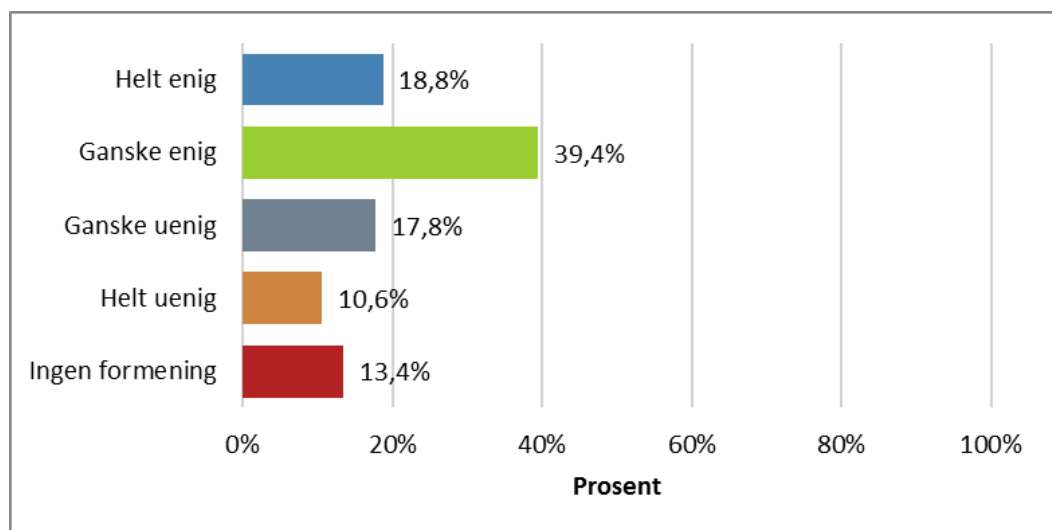
Et argument som har blitt brukt mot å innføre obligatorisk masteroppgave, er at mange gode læreremner, særlig på lavere trinn, ikke har forutsetningene for eller ønske om å gjennomføre en master, og at men dermed går glipp av mange gode kandidater. I forlengelsen av dette har det også vært reist bekymring for utslingsmekanismene og gjennomføringsevnen når man legger opp til et integrert masterløp, hvor kandidatene ikke har annen exit-mulighet enn å avbryte studiet. Argumentet har da vært at enten vil det komme et stort frafall underveis eller så vil kravet til en mastergrad bli senket, slik at flere klarer å gjennomføre. Vi lot derfor også våre medlemmer i lærerutdanningen få ta stilling til om masterkravet i lærerutdanningene vil senke kvalitetskravet for å bestå en masteroppgave. 60 % sier seg helt eller ganske enig i påstanden om at obligatorisk integrert master vil senke kvalitetskravet for å bestå en masteroppgave (Figur 38).

Vi kan ut fra det konkludere med at et betydelig flertall viser bekymring for kvaliteten på en master. Bekymringen, som kommer til uttrykk også i det åpne kommentarfeltet, er knyttet til både om institusjonene har god nok kapasitet og kompetanse til å veilede så mange masteroppgaver på et høyt nok nivå, og om alle potensielt gode lærere – særlig 1–7-trinn – evner å gjennomføre og har utbytte av en forskningsmaster. Her er to representative kommentarer:

«Med dagens studentmasse er det vanskelig å se for seg at majoriteten av våre studenter vil kunne gjennomføre et masterstudium uten at vi senker kravene til masterstudiet. I så fall vil resultatet kunne være en reduksjon i status, og i verste fall en generell (og ytterligere) reduksjon i status ved masterstudier generelt. Jeg tror ikke frafallet vil øke, fordi det har ikke institusjonene råd til. De MÅ sørge for at studentene "kommer igjennom", for ellers blir institusjonene straffet økonomisk. Presset på de faglige ansatte for å sørge for at studenter består eksamen, er allerede ganske stort.»

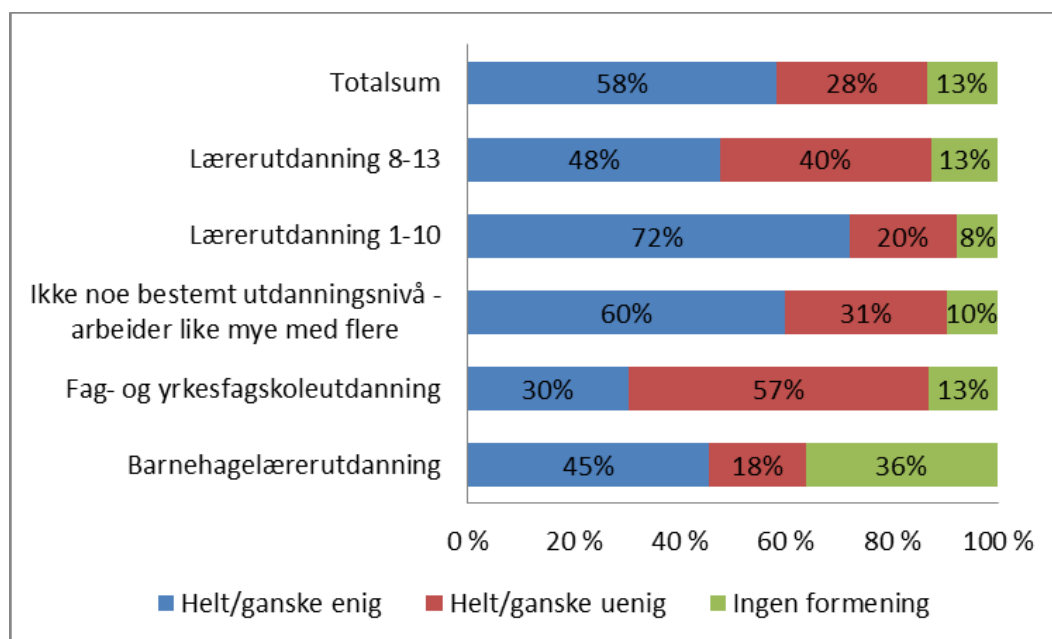
«Innføring av mastergrad vil trolig påvirke gjennomstrømminga negativt. Det vil føre til at skolen totalt sett får færre kvalifiserte lærere, dermed vil kvaliteten for landet sett under ett senkes, selv om skoler i sentrale strøk vil kunne rekruttere masterlærere. Som en konsekvens av at "alle skal med" må en senke kravene til masteroppgaven både når det gjelder omfang og kvalitet.»

Figur 38: Kravet om master i lærerutdanningene vil senke kvalitetskravet for å bestå en masteroppgave



Det er også verdt å merke seg at det særlig er de ansatte på GLU, som nå skal innføre masteren og kjenner studentene sine best, som er mest bekymret (Figur 39). Ansatte på andre utdanningstyper som ikke er påvirket av et nytt masterkrav, er langt mindre bekymret på grunnskolelærerutdanningenes og kvalitetskravenes vegne.

Figur 39: Kravet om master i lærerutdanningene vil senke kvalitetskravet for å bestå en masteroppgave (fordelt på utdanningstype)



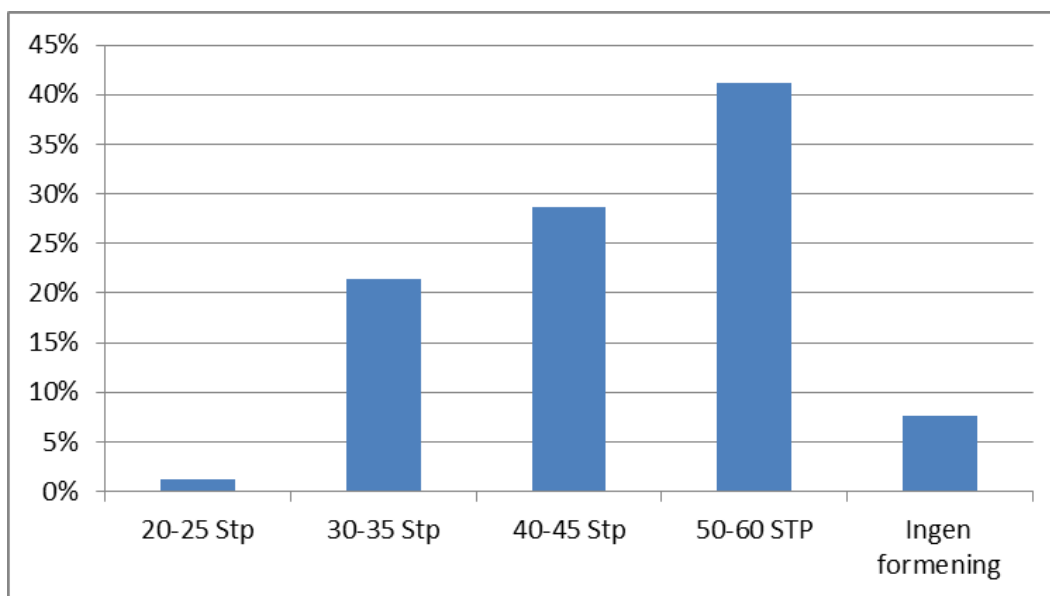
På bakgrunn av disse tilbakemeldingene er det grunn til en viss uro over kvaliteten på en masteroppgave i et nytt obligatorisk løp, og dette er noe institusjonene bør følge nøye med på. Som denne respondenten tar til orde for, bør man være seg det bevisst og utvikle hva slags type master det her er tale om:

«At kravet om mastergrad vil senke kvalitetskravet er et merkelig spørsmål. Det vil selvsagt utfordre kvalitetskravet og det vil være helt nødvendig å sette inn tiltak for at kvalitetskravet skal bestå. Samtidig er det mye som tilsier at en 30 -40 poengs masteroppgave i lærerutdanningen vil kreve en utvikling av sjangeren. Oppgaven skal både være profesjonsforberedende (av relevans for...) og den skal legge et grunnlag for en evt. videre

re forskerkarriere. Dette er omfattende sjangerkrav som både fagforening, fagfolk og institusjonene må ta på alvor.»

På et separat spørsmål om masteroppgavens lengde, svarer over 40 % at den bør være på 50-60 studiepoeng (Figur 40). Flere mener imidlertid at det kan være en god idé å differensiere lengden på masteroppgaven enten «sånn at de beste, og de som ønsker, kan få skrive 45-60 stp., mens normen er 30 stp.», eller at den har «forskjellig omfang på de ulike trinnene, 30 for 1-7 og 5-10 og minst 45 for 8-13».

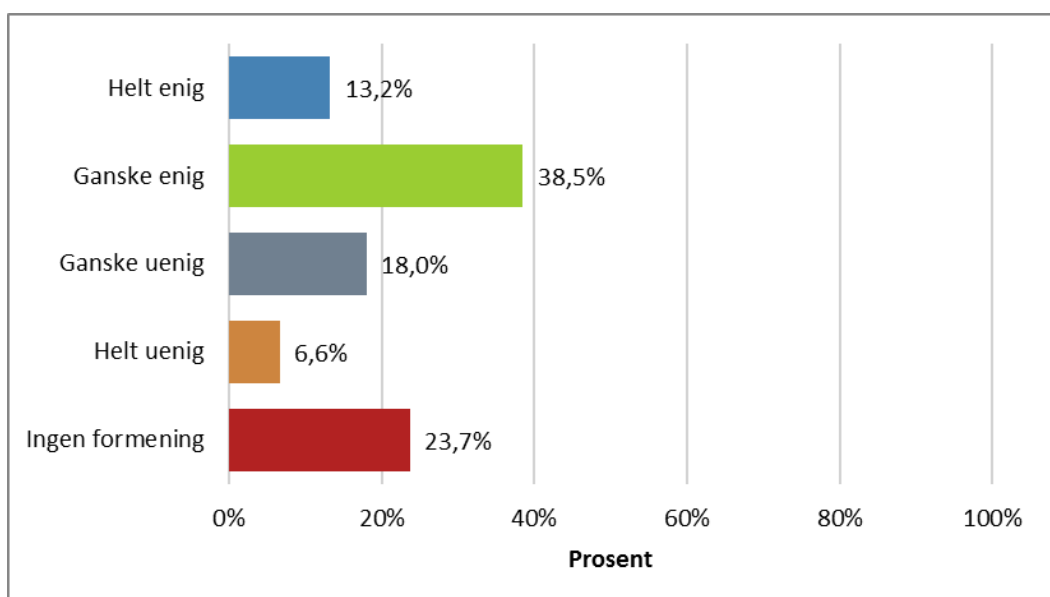
Figur 40: Hvor stort omfang bør en masteroppgave ha etter din oppfatning?



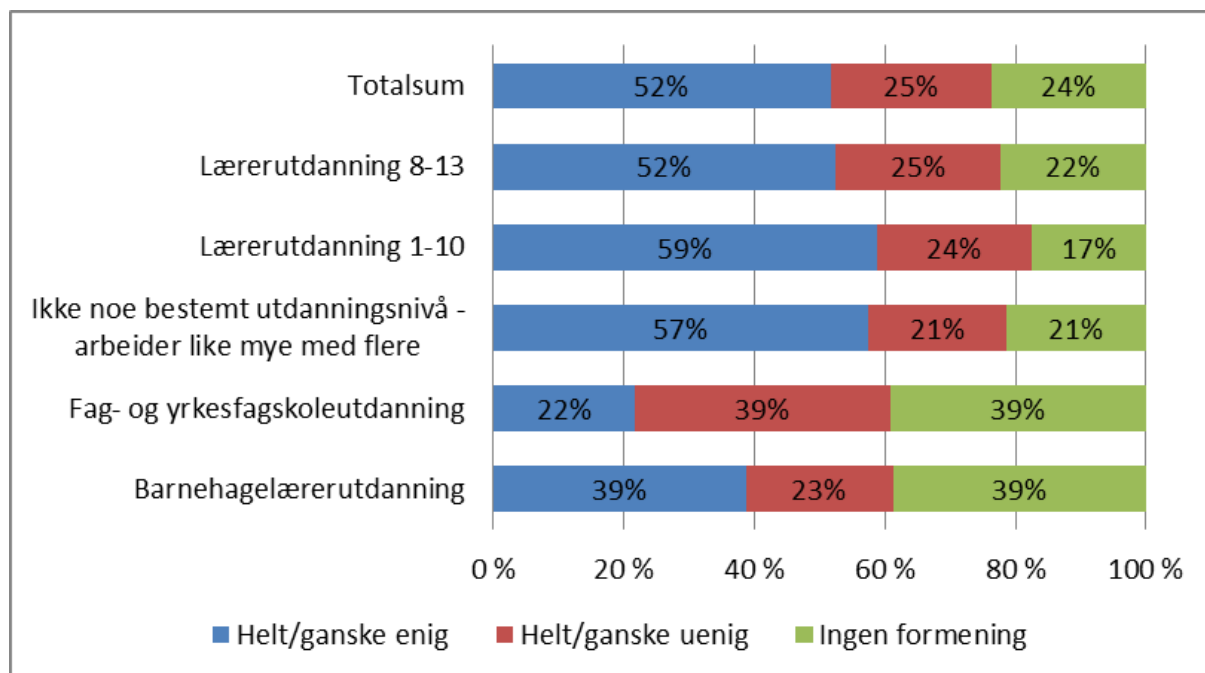
5.6.4 Bekymring for økt frafall

Over halvparten av respondentene mener også at masterkravet vil føre til økt frafall, mens 48 % ikke tror det eller ikke har gjort seg opp en mening om det (Figur 41). Fra det åpne kommentarfeltet kan man se at flere mener dette særlig vil være en utfordring på GLU 1–7. Det er også blant GLU-ansatte at formeningen om at masterkravet vil føre til økt frafall er størst (Figur 42).

Figur 41: Kravet om master vil øke frafallet i lærerutdanningen



Figur 42: Kravet om master vil øke frafallet i lærerutdanningen (fordelt på utdanningstype)



Her er et utvalg representative kommentarer:

«Kanskje vil de fleste fra 5-10 utdanningen klare dette og trives i arbeidet, og det vil styrke deres fagkunnskaper, men når det gjelder 1-7 utdanningen, som har lavere inn-takssnitt, så tror jeg det vil skape større frafall og skape tapere blant lærerstudentene. [...] en 5 årig lærerutdanning skaper også en større avstand i status mellom barnehage-lærere og lærere i grunnskolen.»

«Jeg tror kravet om mastergrad kan føre til tap av mange som er genuint opptatt av barn og barns oppvekst, dannelse og læring, men som kanskje ikke selv er så akademisk anlagt. Det er så mange flere aspekter ved læringjærningen enn det rent teorifaglige, og dersom lærerutdanningen blir veldig teoritung (inkludert krav for å komme inn), kan vi risikere at dette vil gå på bekostning av de mer "medmenneskelige" faktorene. Jeg er særlig skeptisk til å innføre masterkrav på GLU 1-7, som erfaringsmessig har mye mindre faginteresse i utgangspunktet, men først og fremst har lyst til å jobbe med barn. Dersom rekrutteringen synker på grunn av dette, er jeg redd man kan ende opp med en skole med en større andel assistenter, og færre utdannede lærere.»

«I virkeligheten ser vi at store deler av den studentgruppen som nå tar mastergrad har store problemer med å utføre den type arbeid som et masteroppgaveprosjekt medfører, og studenter som ville ha blitt gode lærere faller av uten kompetanse fordi de ikke har de forskerevnene en masteroppgave krever. ... store grupper med potensielt gode lærere går tapt og mange studenter får en alvorlig knekk - og dårlig økonomi. det er en farlig illusjon at alle trenger/kan utføre et forskningsprosjekt! Samtidig trenger vi å ivareta mastergrad som en forskningsforberedende grad. En differensiering er helt nødvendig!»