

Kartlegging av mastergrader i lærerutdanningene

Rune Sarromaa Hausstätter
Kari Nes
Inger Marie Kleppan
Lene Sletten

Høgskolen i Hedmark
30.06.2008

Innhold

Innledning	3
Bakgrunn.....	4
Ulike mastergradstilbud	5
Opptak til mastergradsutdanningen	6
Metode.....	6
Utvalg	6
Relevante mastergrader knyttet til lærerutdanningen.....	7
Mastergrader i drift	9
Mastergrader under planlegging	9
Etableringen av mastergrader	9
Opptakskrav og gjennomstrømming	10
Innhold og fokus for mastergradene	13
Ansattes kompetanse og rekruttering	15
Samarbeid og nettverk	15
Økonomiske forhold	16
Konklusjon og avslutning.....	17
Kvalitet på mastergradene	17
Profesjon eller disiplinrettet	17
Hva med kvaliteten på lavere grads nivå.	18
Et forslag til utdanningsstruktur innen allmennlærerutdanningen	19
Vedlegg 1	22
Vedlegg 2	24

Innledning

Høgskolen i Hedmark fikk i mai 2008 i oppdrag av Universitets- og høgskolerådet å kartlegge de ulike mastergradstilbudene som er knyttet til allmennlærerutdanningen i Norge i dag. Nasjonalt råd for lærerutdanning skisserte en rekke punkter som de ønsket å få belyst. Kartleggingen skulle gjennomføres innen 1. juli 2008.

Grunnlaget for evalueringen som her blir presentert, er alle høgskoler som har allmennlærerutdanning, enkelte andre høgskoler og Universitetet i Stavanger og Universitetet i Agder. I kartleggingen har vi undersøkt de fleste momentene som Nasjonalt råd for lærerutdanning etterspurte, men i forhold til omfanget og de uttalte målsetningene for denne kartleggingen har vi innenfor den gitte tidsrammen vært nødt til å gjøre en del avgrensninger. Disse vil det i rapporten bli gjort løpende rede for.

Med bakgrunn i kartleggingen av mastergradsutdanningene skisserer vi et enkelt forslag til en reorganisering av allmennlærerutdanningen. Dette forslaget baserer seg blant annet på en beskrivelse av den finske allmennlærerutdanningen som kort er beskrevet i vedlegg 1.

Bakgrunn

Bakgrunnen for undersøkelsen er en rekke spørsmål reist av Nasjonalt råd for lærerutdanning (2008). Rådet hevder blant annet at

..”på den ene siden er utviklingen av flere mastergrader en ønsket utvikling – satsingen på høyere kompetanse. Dette er også en naturlig utvikling, både med tanke på presset mot førstestillinger, publisering, FoU-aktivitet, universitetsambisjoner m.m.

Det er likevel grunn til å uttrykke bekymring over utviklingen. For høgskolene/de mindre institusjonene generelt, og for vår del for lærerutdanningene spesielt, er det grunn til bekymring blant annet på grunn av følgende spørsmål:

- Hvilken kvalitet blir det på disse nye mastergradene?
- Hvilket fokus er det på disse mastergradene, er de disiplinrettede fordi dette er ”enklest” å få til, eller er de profesjonsrettede? Vi trenger begge typene mastergrader, men akkurat nå trenger vi kanskje de profesjonsrettede mest.
- Hvor mye ressurser bruker institusjonene på disse mastergradene, og hva har dette å si for bachelorutdanningene på institusjonene? Svekkelse utdanningen på lavere nivå når det satses sterkt på høyere nivå?”

Nasjonalt råd for lærerutdanning ønsket derfor å undersøke situasjonen rundt mastergrader i lærerutdanningen. I vår undersøkelse har vi hovedsakelig vektlagt mastergradstilbudet i tilknytning til allmennlærerutdanningen. Videre ønsker rådet å få belyst:

1. ”Hvilke relevante mastergrader er under planlegging, og hvor langt er man kommet i denne prosessen?
2. Er det mastergrader som enda ikke konkret er planlagt, men som institusjonen ser for seg at de ønsker å utvikle i løpet av de kommende årene?
3. Hvilket opptakskrav er det til mastergradsstudiene?
4. Hvordan er gjennomstrømmingen på mastergradsstudiene?
5. Hvilket antall lærerstudenter (og andre studenter) er registrert ved disse mastergradsstudiene og hvor mange studieplasser er det totalt? Hvor mange studenter går rett fra et 4. år til et 5.?
6. Hvilket fokus er det på disse mastergradene, er de profesjonsrettet, spesialpedagogiske, fagdidaktiske eller er de disiplinrettet?
7. Hvordan er ressursituasjonen og hvordan har etableringen av mastergradene påvirket bachelorutdanningene/allmennlærerutdanningene?
8. Hvordan er den realistiske tilgangen til vitenskaplig personale for å dekke mastertilbudene som planlegges?
9. Kartlegge eksisterende samarbeid om masterutdanninger og gi innspill til en diskusjon om hvilke institusjoner som – basert på typen mastergrader – vil kunne samarbeide tettere i fremtiden.”

Ulike mastergradstilbud

Det er ulike typer mastergrader som kan tilbys som en del av lærerutdanningen: en erfaringsbasert master (§5) og en disiplinrettet master (§3). Hvilke type master som tilbys av de ulike utdanningsinstitusjonene varierer. De ulike mastergradene blir i forskriften til mastergrad beskrevet med følgende intensjon og vinkling:

§ 3. Krav til mastergrad av 120 studiepoengs omfang

Graden master oppnås på grunnlag av mastergradseksamen av 120 studiepoengs (2 års) omfang, inkludert selvstendig arbeid i henhold til § 6. Graden bygger på ett av følgende fullførte utdanningsløp: bachelorgrad, cand.mag.-grad eller annen grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang - utdanning som i henhold til § 3-4 i lov om universiteter og høyskoler er godkjent som jevngrad med ovennevnte grader eller utdanningsløp. Innenfor ett av de nevnte utdanningsløp må det inngå:

fordypning i fag, emne eller emnegruppe av minimum 80 studiepoengs omfang eller integrert yrkesrettet utdanning av minimum 120 studiepoengs omfang innenfor fagområdet for mastergrad. Institusjonene kan i spesielle tilfeller godkjenne andre dokumenterte kvalifikasjoner som helt eller delvis likeverdig med utdanningsløpene nevnt ovenfor (www.lovdatab.no).

§ 5. Krav til erfaringsbasert mastergrad av 90 eller 120 studiepoengs omfang

Graden master oppnås på grunnlag av mastergradseksamen av 90 eller 120 studiepoengs omfang, inkludert selvstendig arbeid i henhold til § 6, og ett av følgende fullførte utdanningsløp: bachelorgrad, cand.mag.-grad eller annen grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang - utdanning som i henhold til § 3-4 i lov om universiteter og høyskoler er godkjent som jevngrad med ovennevnte grader eller utdanningsløp. I tillegg kreves minst 2 års relevant yrkespraksis. Institusjonen vurderer hva som er relevant yrkespraksis, og kan for det enkelte studium fastsette krav om lengre yrkespraksis. Institusjonene kan i spesielle tilfeller godkjenne andre dokumenterte kvalifikasjoner som helt eller delvis likeverdig med utdanningsløpene nevnt ovenfor (www.lovdatab.no).

I mastergrad etter § 3 og § 5 skal det inngå selvstendig arbeid av et omfang på minimum 30 studiepoeng og det selvstendige arbeidet skal vise forståelse, refleksjon og modning.

Skillet mellom en disiplinorientert og en erfaringsorientert master blir videre beskrevet av departementet på følgende måte:

Mastergrad i henhold til § 3 skal være en reell faglig fordypning ut over lavere grad, og det forutsettes en like høy faglig standard som i dagens høyere grads studier. Mastergrader av dette omfang kan enten være disiplinbaserte (tilsvarende "gamle" hovedfag) eller yrkesrettede. Studier av denne type skal normalt gi nødvendig grunnlag for forskerutdanning.

Mastergrader fastsatt med hjemmel i § 5 forutsettes å være erfaringsbaserte. Det kreves minst to års yrkespraksis. Institusjonene kan for det enkelte studium fastsette strengere krav. Mastergraden gir normalt ikke grunnlag for

opptak til forskerutdanning. Departementet legger til grunn at utdanningstilbydere, for å møte de særskilte behov hos den aktuelle studentgruppen, kan tilrettelegge studiet over kortere tid enn det som følger av ordinær studiebelastning. (www.regjeringen.no)

Opptak til mastergradsutdanningen

St. meld nr. 7 (2007-2008) påpeker en rekke utfordringer knyttet til kvalitet på BA-nivået som grunnlag for videre studier på masternivå. I forhold til den tidligere cand. mag. graden er BA-nivået av ett års kortere varighet og det kan derfor stilles spørsmål ved studentenes faglige grunnlag før et mastergradsarbeide. En BA-grad inneholder en relativt stor fordypning i det feltet man tar BA-graden innenfor – vanligvis 90 stp. fordypning. I tillegg har denne graden kurs i metode og vitenskapsteori som forbereder studentene til mastergradsstudiet.

I forhold til evalueringen av mastergrader knyttet til lærerutdanningen er det viktig å påpeke at en BA-utdannelse ikke er et nødvendig krav for opptak til mastergradsstudium. Som diskutert senere synes ”annen relevant utdannelse” å være et mye brukt inntakskriterium for denne typen mastergrader.

Metode

Vi har gjennomført denne undersøkelsen hovedsakelig ved bruk av telefonintervjuer basert på et halvstrukturert intervjukjema (vedlegg 1). I tillegg har vi brukt informasjon om mastergradstilbudet på de ulike nettsidene til institusjonene.

Utvalg

Universiteter og høyskoler som ble kontaktet:

1. Universitetet i Agder
2. Universitetet i Stavanger
3. Høgskolen i Bergen
4. Høgskolen i Bodø
5. Høgskolen i Buskerud
6. Høgskolen i Finnmark
7. Høgskolen i Hedmark
8. Høgskolen i Narvik*
9. Høgskolen i Nesna
10. Høgskolen i Lillehammer
11. Høgskolen i Nord-Trøndelag
12. Høgskolen i Oslo
13. Høgskolen i Sogn og Fjordane
14. Høgskolen i Sør-Trøndelag
15. Høgskolen i Stord Haugesund

16. Høgskolen i Telemark
17. Høgskolen i Tromsø
18. Høgskolen i Vestfold
19. Høgskolen i Volda
20. Høgskolen i Østfold
21. Norges Musikkhøgskolen
22. Samisk Høgskole
23. Norsk Lærerakademi
24. Dronning Mauds Minne

* Har ikke mastertilbud til allmennlærerutdanningen

Relevante mastergrader knyttet til lærerutdanningen

Vi har i alt funnet 81 mastergrader som kan knyttes til allmennlærerutdanningen (tabell 2). I tillegg til mastergradene som er satt opp i tabell 2 har de fire universitetene, Oslo, Bergen, Trondheim og Tromsø også mastergradstilbud som kan brukes i lærerutdanningen. Det finnes i tillegg mastergradstilbud hos andre private og offentlige utdanningsinstitusjoner. Kriteriet vi har brukt for å vurdere om en mastergrad er relevant eller ikke, er om det er mulig å søke på dette studiet etter fullført 3 av 4 år ved en allmennlærerutdanning.

Flere av disse masterstudiene er allerede i drift (62) og andre masterstudier er under planlegging (13). Blant mastergradene i drift har vi stipulert antallet studieplasser til 1153 (Der vi har ikke fått opplysninger om studieplasser, er disse stipulert til 20 pr master)

Tabell 2: Relevante mastergrader knyttet til allmennlærerutdanningen

Institusjon	Mastergrader i drift	Antall plasser	Planlagte mastergrader
Universitetet i Agder	Matematikk-didaktikk (§3)	10	Kunstfagsdidaktikk
	Matematikk-didaktikk integrert (§5)	10	
	Pedagogikk (§3)	20	
	Engelsk (§3)	15	
	Nordisk språk og litteratur (§3)	15	
	Religion (§3)	15	
	Historie (§3)	15	
	Idrettsvitenskap (§3)	12	
Universitetet i Stavanger	Realfag med teknologimaster, femårig lærerutdanningsprogram (§3)	20	
	Master i spesialpedagogikk (§3)	30	
	Master i grunnskolen matematikkfag (§3)	15	
Høgskolen i Bergen	Master i musikkpedagogikk (§ 3)	12	Master i undervisning Master i barns og unges tekstkultur
	Master i dramapedagogikk (§ 3)	12	
	Master i historie med samfunnsfagsdidaktikk (§3)	12	
Høgskolen i Bodø	Master i tilpassa opplæring (§3)	30	Master i logopedi
	Master i praktisk kunnskap (§5)	25	

Høgskolen i Buskerud	Master i utdanningsledelse (§5)	25	Master i human rights (§3)
Høgskolen i Finnmark	Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring (§5)	15	Master i idrett og friluftsliv (§3) Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring (§3)
Høgskolen i Hedmark	Master i tilpasset opplæring (§3)	20	
	Master i inkluderende pedagogikk (ikke i drift)		
	Master i kultur og språkfagenes didaktikk (§3)	20	
Høgskolen i Nesna	Master i språk, kultur og digital kommunikasjon (§3)	10	Master i pedagogikk (§3)
	Master i profesjonsrettet naturfag	15	
Høgskolen i Lillehammer	Master i musikk	15	Master i mediepedagogikk (§3)
	Master i pedagogikk (§3)	25	
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Master i spesialpedagogikk (§3)	25	
	Master i fagdidaktikk (§3)	30	
Høgskolen i Oslo	Master i kroppsøving (§3)	10	Master i IKT og læring (§3). Master i kunst og design (§3) Master i dramadidaktikk (§3)
	Master i spesialpedagogikk (§3)		
	Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse (§5)	25	
	Master i grunnskoleidaktikk (div. fordypninger) (§3)	20	
Høgskolen i Sogn og Fjordane	Master i flerkulturell og internasjonal utdanning (§3)	20	
	Master i barnehagepedagogikk (§3)*	20	
	Master i formgiving kunst og håndverk (§3)	20	
	Master i tilpasset opplæring (§3)	15	
Høgskolen i Sør-Trøndelag	Master i organisasjon og leing med spesialisering i helse og sosialisering eller utdanningsleing (§5)		
	Master i skoleledelse (§5)	Ubegr.	
	Master i spesialpedagogikk	20	
	Master i matematikdidaktikk (§3)	20	
	Master i naturfagdidaktikk (§3)	20	
	Master i norskdidaktikk (§3)	20	
Master i samfunnsdidaktikk	20		
Høgskolen i Stord Haugesund	Master i IKT i læring (§3)	20	
Høgskolen i Telemark	Master i formgivning, kunst og håndverk (§3)		
	Master i natur-, helse-, miljøvernspesielt tilrettelagt for lærere (§3)		
Høgskolen i Tromsø	Master i pedagogikk (§3)		
	Master i spesialpedagogikk (§3)		
	Master i utdanningsledelse (§5)		
	Master i voksenpedagogikk (§5)		
Høgskolen i Vestfold	Master i pedagogiske tekster	25	
Høgskolen i Volda	Master i nynorsk skriftkultur (§3)	10	
	Master i yrkesretta spesialpedagogikk (§3)		
Høgskolen i Østfold	Master i spesialpedagogikk (§3)	30	Master i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet
Norges Musikkhøgskole	Master i musikkpedagogikk Master i musikkterapi		
Samisk Høgskole	Master i samisk språk og litteratur		
Norsk Lærerakademi	Master i Pedagogikk (§3)		

	Master i pedagogikk med vekt på ledelse Master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk (§3) Master i kristendomskunnskap Master i religionsdidaktikk (§3)		
Dronning Mauds Minne	Master i spesialpedagogikk *		

* Spesielt rettet mot førskoleutdanningen.

Mastergrader i drift

Som vist i tabell 1 finnes det en lang rekke mastertilbud for lærerstudenter. Det er et slående mangfold av ulike titler, ulike fagretninger og indirekte ulike målsetninger med mastergradene ved de ulike institusjonene. Tyngden av mastergrader synes å ligge innenfor feltet "didaktikkastre" med en didaktisk/pedagogisk og en klassisk faglig kobling. Et annet felt som blir dekt av flere institusjoner er spesialpedagogikk og/eller tilpasset opplæring. Rene pedagogikkmastere finnes det relativt få av. Det synes som om det er en forståelse for at den "praktiske undervisningskunsten" blir ivaretatt bedre gjennom ulike fag- og didaktikkmastere. Vi velger også å tolke mastergrader i tilpasset opplæring som pedagogikkmastere i de tilfeller de ikke er knyttet til spesialpedagogikk.

Det er også viktig å understreke at samtlige institusjoner har flere mastergrader i drift og/eller under planlegging. Det er derfor klart at allmennlærerutdanningen i Norge kan gjøres som et femårig løp innenfor alle utdanningsinstitusjoner.

Mastergrader under planlegging

Tabell 1 viser også til ulike planlagte mastergrader. Enkelte av disse mastergradene vil bli igangsatt allerede fra høsten, mens andre mastergrader er det klare planer om å utarbeide og igangsette. Hvor langt i planleggingsprosessen man har kommet, varierer imidlertid mye. Ved enkelte institusjoner er det pekt ut personer som har fått i oppdrag å jobbe videre med mastergradsplanleggingen, mens andre planlagte mastergrader har kommet så langt at søknaden er sendt NOKUT. Ingen institusjoner beskrev mastergrader som "de så for seg" ville komme de nærmeste årene. Det kunne finnes planer og ønsker blant enkelte ansatte, men disse hadde altså ikke blitt konkrete.

En annen klar faktor for spørsmålet om hvilke mastergrader man skal satse på, var spørsmålet om hvilke statlige føringer som ville komme. En institusjon var klar på at man avventet en evt. planlegging av flere masterstudier til de så hvilket utfall det blir angående en 5-årig allmennlærerutdanning. Man ventet på blant annet den kommende stortingsmeldingen for å se hvilke studier som ble aktuelle, og på bakgrunn av dette utvikle et tettere samarbeid med den lavere utdanningen på institusjonen.

Etableringen av mastergrader

Utdanningsinstitusjonene oppgir ulike grunner til at de har valgt å etablere sine mastergradstilbud. Igangsettelsen av mastergrader blir begrunnet ut fra en institusjonell satsing på dette utdanningsnivået og en holdning om at dette er en

nødvendig utvikling av den høgere utdannelsen i Norge. En undersøkelse av hvorfor de konkrete satser slik de gjør, viser at det i all hovedsak er basert på to forhold:

- Utdanningsinstitusjonen har en BA-grad innenfor det området man ønsker å ha en mastergrad. Mastergraden er derfor beskrevet som en naturlig forlengelse av et eksisterende utdanningstilbud og et nødvendig videreutdanningstilbud til de studentene som man har innen BA-studiet. Mastergraden blir tilbudt lærerstudentene gjennom et alternativ opptakskriterium.
- Utdanningsinstitusjonen etablerer et mastergradstilbud som en forlengelse av fullført 3-årig allmennlærerutdanning. Valget av typen mastergrad er i disse tilfellene i stor grad avhengig av personlige forhold (faglige interesser). Har et studiemiljø et sterkt faglig engasjert personale, satser man på dette miljøet ved å utvikle et mastergradstilbud. Disse mastergradene er i stor grad fagdidaktiske mastergrader.

Enkelte institusjoner oppgir en tredje måte å etablere mastergradsutdanninger på: Blant annet høgskolene Finnmark, Østfold og Nesna oppgir at satsingen på enkelte mastergrader blir løst gjennom å utlyse professorater innen fagområdet og at disse professoratene får i oppdrag å utvikle en mastergrad.

Svært få utdanningsinstitusjoner oppgir at de har gjennomført en systematisk vurdering av søkergrunnlaget for en ny master. Studentgrunnlaget blir omtrentlig vurdert ut fra volumet på studenter ved institusjonen og antallet studenter innen for eksempel BA-utdannelsen som mastergraden bygger på.

Opptakskrav og gjennomstrømming

Opptakskravene til de ulike mastergradene er varierende. De mest generelle kriteriene er gjennomført BA-studium innen fagområdet, eller gjennomført tre av fire år av allmennlærerutdanningen med 60 stp fordypning i det faget man skal ta mastergrad innenfor.

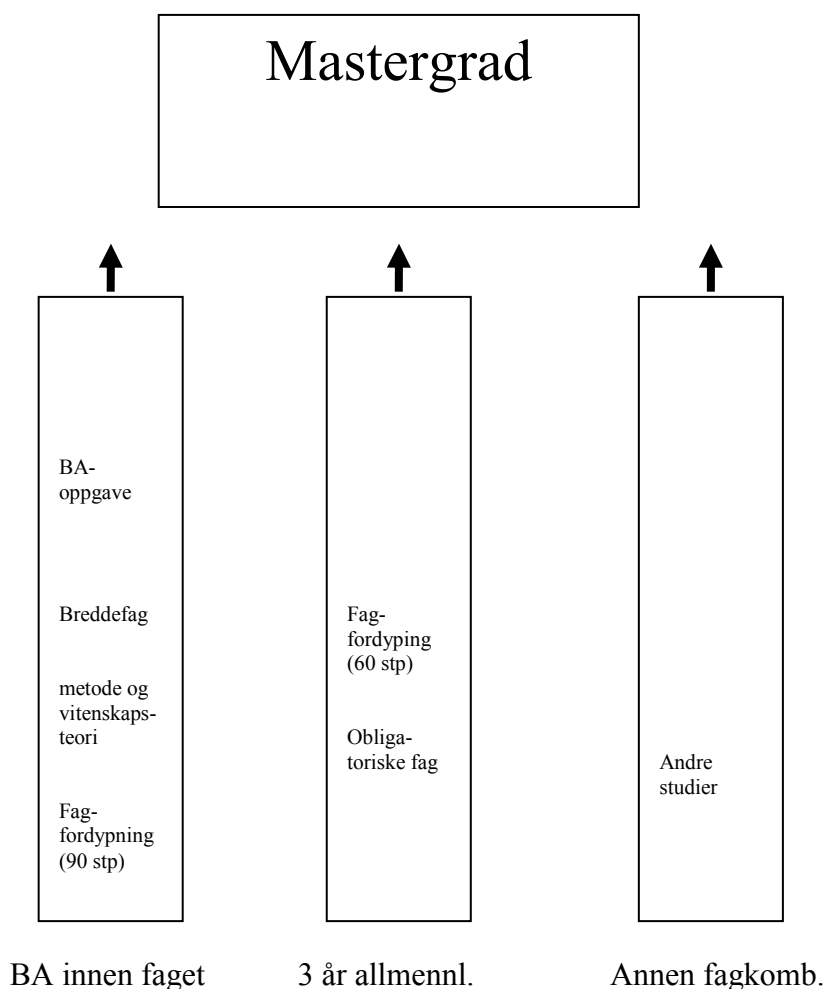
I forhold til diskusjonen i St. melding nr 7 (2007-2008), er det her nødvendig å trekke fram spørsmålet om hvilket faglig grunnlag studentene stiller med når de søker seg inn på en mastergrad. I stortingsmeldingen blir det problematisert om den faglige BA-graden gir nok faglig grunnkolering i forhold til gjennomføringen av en mastergrad. Den fagrelaterte BA-graden er imidlertid bare en av mange ulike veier inn i en mastergrad. Som vist i figur 2, har BA-graden vanligvis en faglig fordypning på 90 stp. samt kurs i metode og vitenskapsteori. Kriteriet for opptak fra allmennlærerutdanningen er som oftest 60 stp fordypning.

Det er altså enkelte mastergradstilbud som ikke stiller noen spesifikke fordypningskrav i forholdt til allmennlærerstudentene for opptak til mastergraden. Allmennlærerutdanningen inneholder heller ingen generelle krav om metodisk og vitenskapsteoretisk opplæring – enkelte institusjoner opplyser om at enkelte metodiske aspekter blir undervist som en del av den obligatoriske fagporteføljen i grunnutdanningen. Høgskolen i Oslo understreker at rammeplanen for

allmennlærerutdanningen her fungerer som et faglig hinder for utviklingen av mer vitenskaplig baserte studier innen de tre første årene i allmennlærerutdanningen.

Krav om faglig fordypning på minimum 60 stp synes ofte å være det eneste klare inntakskriteriet for å komme inn på en mastergrad. Ingen masterutdanning har krav om exphil eller exfac for studenter fra lærerutdanningen. Flere av de spurte utdanningsinstitusjonene opplyser at de har karakterkrav C, enten i gjennomsnitt eller i fordypningsområdet for opptak til mastergradsstudiet. Karakternivået spiller imidlertid en sentral faktor for kvaliteten på studentmassen. I enkelte mastergradstudier har man god søkning i forhold til antallet studieplasser, men det er også mange studietilbud som sliter med å få fylt studentkvoten og/eller gjennomstrømming av studenter som igjen kan få konsekvenser for MA-satsingen. Tilgangen til studenter synes å være svært avgjørende, som en innformant uttalte: *Har vi plasser nok, tar vi inn dem som kan ha relevant utdanning*

Det er derfor en betydelig forskjell i utgangspunktet for å gjennomføre mastergradsstudiet. Det er også nødvendig å understreke at antall studieplasser som er oppgitt i tabell 1 i stor grad fungerer som retningsgivende tall. Det er en generell praksis i å tilby betydelig flere studenter plass på studiet enn det man har som definerte plasser. Årsaken til dette er at man tar høyde for et stort frafall under studieløpet og at mastergrader er økonomisk utfordrende å drive.



Figur 1: Ulike veier inn i en mastergrad.

Basert på disse ulike opptaktskravene er det betimelig å stille spørsmål ved hvilke faglige forutsetninger allmennlærerstudenten har for å gjennomføre en mastergrad sammenlignet med studenter fra faglige baserte BA-studier.

De faglige forutsetningene til studentene kan være en av flere årsaker til det relativt lave antallet studenter som blir uteksaminert fra mastergrader innen lærerutdanningen. Det generelle inntrykket er at et sted mellom 5-10 studenter blir uteksaminert pr. år innen hver mastergrad. Flere av disse studentene har brukt mer enn normert tid på å fullføre studiet, men det var svært vanskelig for utdanningsinstitusjonene å oppgi eksakte tall i forhold til hvem som gjennomfører på normert tid og hvem som bruker ekstra tid.

Det er viktig å understreke at de praktisk-estetiske mastergradsutdanningen oppgir et betydelig større antall studenter som gjennomfører utdannelsen innen normert studieløp. Årsaken til dette har vi imidlertid ingen klar forklaring på. Det er mulig at disse utdannelsene har en studentmasse som er mer genuint interesserte i faget.

Det oppgis mange ulike årsaker til at studentene ikke gjennomfører studiet. Alderen og erfaringer hos studentene blir ofte fremhevet. Det er mange som mener det har sammenheng med at de fleste som tar en master er voksne som er i jobb og evt. har barn, og derfor har mye å tenke på utenom studiet. De fleste studiene har en gjennomsnittsalder på rundt 35-40 år. Flere av disse litt eldre studentene har i tillegg kanskje glemt hvordan man skal studere. Flere av institusjonene opplyser at de er flinke til å samarbeide med studentene og hjelpe dem med å få fullført, selv om de da bruker lang tid. Det er mange som peker på viktigheten av å tilby studentene godt faglig/vitenskapelig personale, og at det er viktig å samarbeide og følge opp studentene, dette er også en årsak til å begrense opptaket til studiet, fordi institusjonen ønsker å følge opp hver enkelt student godt slik at de skal klare å fullføre masteren.

Vurderingen av disse faktorene er imidlertid sprikende. Enkelte studiesteder oppgir at de eldre studentene er mer motiverte og kommer seg greit gjennom studieløpet, og at problemet heller er de unge studentene og deres motivasjon for å fullføre et 5-årig studieløp. En utfordring er derfor at studenter som kommer fra det tredje året i allmennlærerutdanningen, hopper av mastergradsstudiet etter første året fordi de da kan få utskrevet vitnemål for fullført fireårig allmennlærerutdanning.

Det viste seg svært vanskelig å få innsikt i graden av gjennomstrømming blant lærerstudentene fordi dette var informasjon som ville kreve svært mye innsats av opptakskontor, eksamenskontor el.l. å avdekke. På denne tiden av året var det ikke mulig å skaffe tilveie denne typen informasjon.

Enkelte institusjoner har debattert og vurdert mulige løsninger for å rette opp den dårlige gjennomstrømmingen av masterstudenter. Noen av disse ideene var:

- Skrivekurs og/eller et introduksjonskurs til studenter som ikke hadde studert på flere år
- Opparbeidelse av oppgaveprogrammer der studentene skal plukke ut et allerede definert prosjekt og skrive sin masteroppgave innen dette
- Enkelte institusjoner mener at deltidsstudium og fleksibelt studium er en viktig forutsetning for å få studenter gjennom et MA-studium.

Høgskolen i Bodø har gjort en viktig erfaring: De har registrert at det er mange studenter som klarer det første året godt på deltid med jobb ved siden av. På bakgrunn av dette går flere studenter til andre året i MA-utdanninger med urealistiske forventninger, og oppdager at det er for krevende å kombinere MA-studier og arbeid – og flere faller derfor fra andre året.

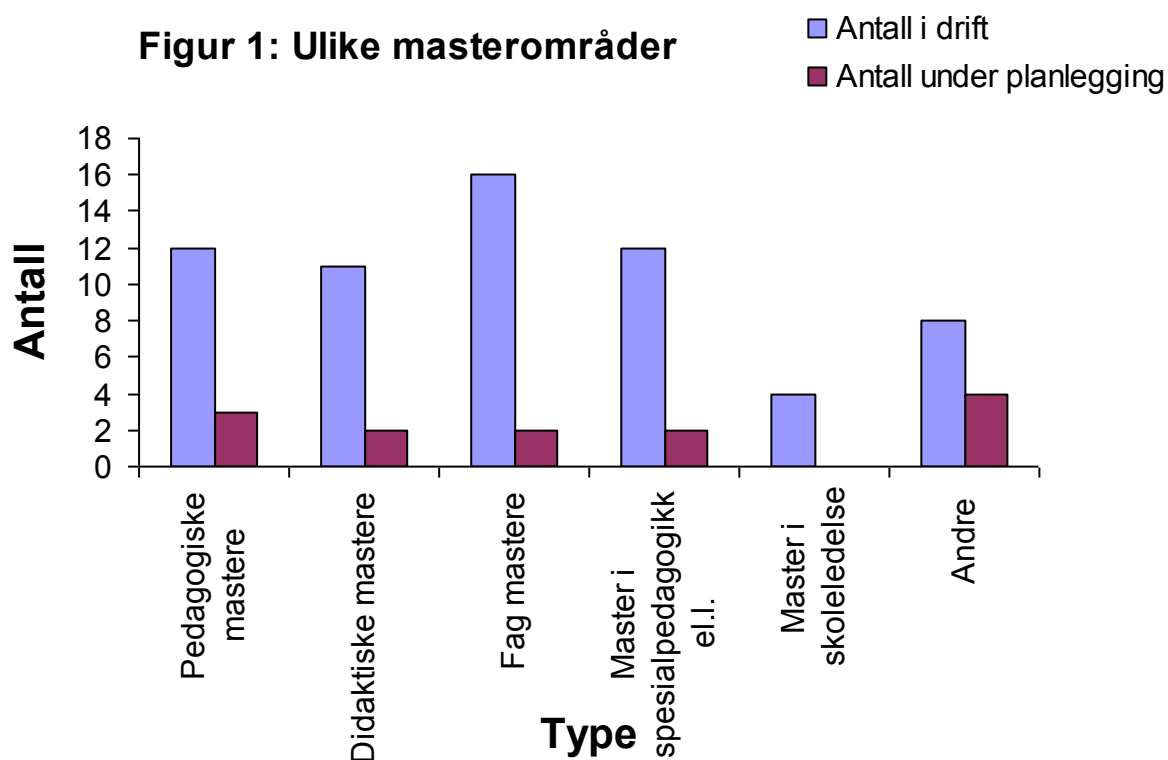
Innhold og fokus for mastergradene

Mastergradene som tilbys er i all hovedsak §3 mastere. De aller fleste av de planlagte mastergradene er også §3. Den erfaringsbaserte masteren, §5, har derfor ikke slått gjennom som et utdanningstilbud innen lærerutdanningen. En årsak til dette synes å være kravet om minst to år praksis for å kunne søke seg på dette studiet. Dette kravet viser seg å være umulig å kombinere med et opptak direkte fra det tredje året i allmennlærerutdanningen. I og med at man ikke kan ta opp studenter rett fra tredje året, vil en slik mastergradstype kanskje være et større økonomisk

sjansespill, i og med at man her mister en sentral søkergruppe til mastergraden. Høgskolen i Finnmarks planlagte mastergrad i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring er blant annet vurdert nødvendig fordi man ønsker å tilby denne typen studie direkte til studenter som er en del av allmennlærerutdanningen.

Dette argumentet er imidlertid noe problematisk siden alderen til flertallet av studentene er ganske høy; man skulle tro at det ikke ville være noe problem å ha det kravet til praksiserfaring som en §5 master krever. Høgskolen i Finnmark opplyser også at søknaden til deres §5 master er svært god.

Et annet moment kan være strategiske hensyn i forhold til en mulig utvidelse av allmennlærerutdanningen til et femårig masterløp. Hvis en slik utvidelse blir en realitet, vil dette føre til et svært begrenset behov for §5 master med krav om praksis før man begynner. Strategisk vil det derfor være uklokt å bruke ressurser på å utvikle slike mastergrader nå.



Jf. også inndelingen som er gjort i figur 3 s 21.

Vi har ikke i denne undersøkelsen kunnet gå nærmere inn på faktisk innhold i de ulike studietilbudene ved f. eks. å se på studieplaner, litteratur og hvilke masteroppgaver som er levert. En slik studie har imidlertid vært gjennomført innen området tilpasset opplæring. I en undersøkelse av 17 mastergrader i tilpasset opplæring og spesialpedagogikk analyserer Solli (2008) titlene i ferdigstilte

masteroppgaver i disse studiene. Med referanse til Opdal, Simonsen og Hagtvet (2005) finner han at oppgavene kan grupperes på følgende måte:

1. Individperspektiv
2. Didaktisk perspektiv
3. Fokus på inkludering og tilpasset opplæring
4. Samhandling, kommunikasjon og samspill
5. Meta-orientering

Samlet sett for disse 17 masterstudiene er det flest oppgaver med individperspektiv (ca 40 %). Men det er en forskjell på spesialpedagogikkstudiene og tilpasset-opplæring-studiene: Ca 40% av spesialpedagogikkstudentene velger individperspektiv i sine oppgaver, mot ca 15 % av tilpasset-opplæring-studentene. Når det gjelder didaktisk perspektiv, velges det i ca 50 % av tilpasset-opplæring-oppgavene, mot ca 20 % av spesialpedagogikk-oppgavene. Innen de andre perspektivene er forskjellene små.

Svært viktig for en generell vurdering av mastergrader er Sollis (2008) poengtering av at en analyse av mastergradsoppgaver ut fra tittel kan være en tvilsom øvelse. Den samme tvilsomme øvelsen må man også gjøre når man vurderer innholdet i mastergrader ut fra hvilke navn mastergraden har. Et problem som understreket senere, er at denne tvilsomme øvelsen også må gjøres av skoleeier og skoleleder i forhold til ansettelser av lærere og utvikling av skolen.

Ansattes kompetanse og rekruttering

I vår undersøkelse er ansattes kompetanse og rekruttering generelt oppgitt som et problem, selv om man velger å satse på de områdene man allerede er sterke på. Det er videre et generelt fokus på faglig skolering og en klar satsing på stipendiater.

Noen høyskoler i rurale områder opplyser at det spesielt kan være utfordrende å finne professorer til å toppe en mastergradssatsing. For å kompensere for en eventuell liten akademisk gruppe ved en institusjon er det etablert en praksis med mer eller mindre offisielle samarbeidsavtaler mellom små og større institusjoner (se nedenfor under Samarbeid).

På spørsmål om satsingen på MA-nivå går ut over den faglige kvaliteten på lavere grads nivå, får man ikke et entydig svar, men generelt antar man at det ikke går ut over lavere grads nivå. Det ser ut for at det hos mange skjer en forflytning av personer med førstekompetanse fra lavere grads studium til MA-studiet, men at disse personene enten blir pålagt undervisningsoppgaver på lavere grads nivå eller erstattet av andre personer som man anser som kompetente. Hovedinntrykket er imidlertid at mastergradssatsingen og lavere grad skiller lag og blir ulike avdelinger inne institusjonene, både når det gjelder personer tilknyttet undervisningen og på det administrative planet.

Samarbeid og nettverk

Det er relativt mye samarbeid mellom høyskoler angående MA-studiene, og spesielt mellom høyskoler og et universitet. En mye brukt løsning er at universitetet tar ansvaret for kurset i sin helhet, mens mye av undervisningen er delegert til høyskolene.

Det opplyses også om at det er en økende grad av personlige relasjoner og mer uoffisielle nettverk mellom institusjonene rundt MA-tilbudet. Disse nettverkene er mindre byråkratiske og derfor enklere å drifte og raskere å komme i gang med. Her kan det være snakk om å holde forelesninger for hverandre og gi veilederansvar til kompetente personer ansatt i andre institusjoner.

Et poeng som vanskeliggjør samarbeidet mellom institusjonene, er konkurransen om studentene. Institusjonene er avhengig av studentproduksjon for å sikre det økonomiske grunnlaget for mastergradene. På enkelte områder og i enkelte regioner er det derfor stor konkurranse mellom studiestedene om studentene. I disse situasjonene kan samarbeid oppleves som "ris til egen bak".

Økonomiske forhold

Mastergrader er dyre i drift. Det brukes svært mye resurser pr. uteksaminert student. Det er vanskelig å få tydelig svar på om dette direkte har gått ut over lavere grads utdanning, men det synes som om det er nødvendig med en subsidiering av mastergradene av studentproduksjon ved lavere grads studie eller gjennom institusjonens felles økonomi. Hvilke konsekvenser dette har, er uvisst.

Konklusjon og avslutning

Det er et svært stort mangfold innen mastergradstilbudene til lærere/ lærerstudenter. Dette mangfoldet kan oppfattes som en styrke gjennom at vi kan få et bredt spekter utdannede lærere som har kunnskaper innen svært mange fagområder. Mangfoldet kan imidlertid også medføre praktiske problemer for skolen. Som påpekt av Hausstätter og Takala (2008) og Hausstätter (2008) i deres analyse av utdanningstilbudet i spesialpedagogikk i Finland og Norge, kan mangfoldet av tilbud og ikke minst ulikt innhold være problematisk i forhold til den kunnskapsmessige forutsigbarheten som skoler, skoleledere og skoleeiere bør ha for å kunne planlegge utviklingen av skolen.

Kvalitet på mastergradene

Kvaliteten på de enkelte mastergradstilbud blir sikret gjennom interne og eksterne prosedyrer, bl.a. gjennom NOKUTS evaluering av søknader om mastergradsetableringer. I enkelte tilfeller har mastergradene et minimum av faglig skolerte personer til å drifte undervisningen og veiledningen, men vi har ingen grunn til å tro at dette skulle medføre en forringelse av innholdet, selv om tilbudet naturligvis er mer sårbart i forhold til sykdom etc.

Det kan vel heller stilles spørsmål ved hvor godt mastergradstilbudet generelt er, med henblikk på arbeidet med å sikre kvaliteten på lærerutdanningen i Norge. Vi mener derfor det er nødvendig å reflektere over en rekke spørsmål, slik som:

- Hva er intensjonen med mastergradene?
Eksempelvis masteren i praktisk kunnskap (Bodø) master i undervisning (Bergen), Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse (S-Trøndelag))?
- Hvorfor har vi alle disse ulike mastergradene?
Er de uttrykk for et behov for spesifikk kunnskap hos studentene, faglige interesser hos de akademisk ansatte og/eller er dette et uttrykk for institusjonenes strategiske satsing i forhold til den statlige styringen av utdanningen i Norge)?
- Gir mastergradene mening for skoleeiere og skoleledere?
For eksempel, kan man generelt gå ut fra at følgende mastere dekker behovet for IKT- lærere i skolen: Master i språk, kultur og digital kommunikasjon (Hedmark), Master i mediepedagogikk (Lillehammer), Master i IKT og læring (Oslo), Master i IKT i læring (Stord Haugesund)?

Er mangfoldet så stort at det kan være et tegn på mangel på faglig identitet i lærerutdanningen?

Profesjons- eller disiplinrettet

Å skille mellom profesjonsmastere og disiplinmastere er en tilnærmet umulig oppgave. Hva som oppfattes som profesjonsrelatert og disiplinrelatert varierer og bygger på ulike faglige tradisjoner og individuelle vurderinger. Vår måte å operasjonalisere dette skillet på i kartleggingen, var å undersøke om mastergraden var en §3 eller §5 mastergrad. Flere av informantene hadde ikke oversikt over hvilke av de to kategoriene som deres mastergrad tilhørte. En §3 master kunne godt bli omtalt som en profesjonsrettet mastergrad av informanten.

Skillet mellom §3 og 5 viste seg også å være lite hensiktsmessig fordi, som nevnt tidligere, §5 mastere ikke fungerer særlig godt i forhold til ønsket om å tilby 3. års allmennlærerstudenter et mastergradstilbud.

Det er ofte de historisk klassiske, tydelig avgrensede fagene som oppleves som disiplinorienterte. Dette er imidlertid problematisk fordi flere tilbud faller her mellom stoler. De faste skolefagene har sine disipliner, men blir de mindre disiplinorienterte av at de blir omtalt som fagdidaktiske? Hvor går i så fall grensen mellom fag og fagdidaktikk? Enda mer problematisk blir dette når fagdidaktikk i seg selv fremstår som et eget studium. Utfordringen videre blir videre å se om det er et faktisk skille mellom fagdidaktikken og pedagogikken som disipliner: Er disse fagene praktiske eller teoretiske?

Det kan se ut som mange av titlene på mastergrader i Norge gjenspeiler forsøk på å ivareta ulike sider ved en profesjonsorientering av mastertilbudet. Spørsmålet er om alle disse titlene tilfører lærerutdanningen noe nytt og nødvendig, eller om de er motivert mer av strategisk tenkning i forhold til utdanningspolitikken i Norge og kampen om studentene. Det ene utelukker ikke nødvendigvis det andre.

I Finland blir pedagogikkfaget sett på som profesjonens essensielle teoretiske kjerne, men dette bildet er ut fra denne kartleggingen mer uklart i Norge (jf. vedlegg 2). Er det i stedet fagdidaktikk og faglig fordypning som er det sentrale? Dette kan skyldes den relativt begrensede rollen pedagogikkfaget har i norsk allmennlærerutdanning og at faget dermed ofte stiller bak tyngre miljøer, gjerne med egen BA-grad, når institusjonene skal utvikle nye mastergrader.

Hva med kvaliteten på lavere grads nivå?

Rammeplanen for lærerutdanning legger føringer på innholdet i lavere grads nivå. Informasjonen vi har fått fra de ulike miljøene er at kvaliteten ikke har blitt dårligere på lavere grads nivå ved at man satser på mastergradsutdanninger.

Det skjer en forflytning av personer med førstekompetanse fra lavere grads nivå, men dette blir ikke omtalt som et stort problem. Mange institusjoner forsøker å kompensere dette gjennom tydelige mål om å kvalifisere egne ansatte til førstekompetanse.

Vår undersøkelse viser altså at det ikke er en utbredt frykt for å svekke lavere grads nivå i lærerutdanningen. Vi hevder imidlertid at det synes som om struktur og innhold på lavere grads nivå i lærerutdanningen er for dårlig i forhold til enkelte av kravene som følger av studier på mastergradsnivå. En kvalitetsheving av lærerutdanningen gjennom mastergradssatsinger må bygge på et kvalitativt godt studium på lavere grads nivå.

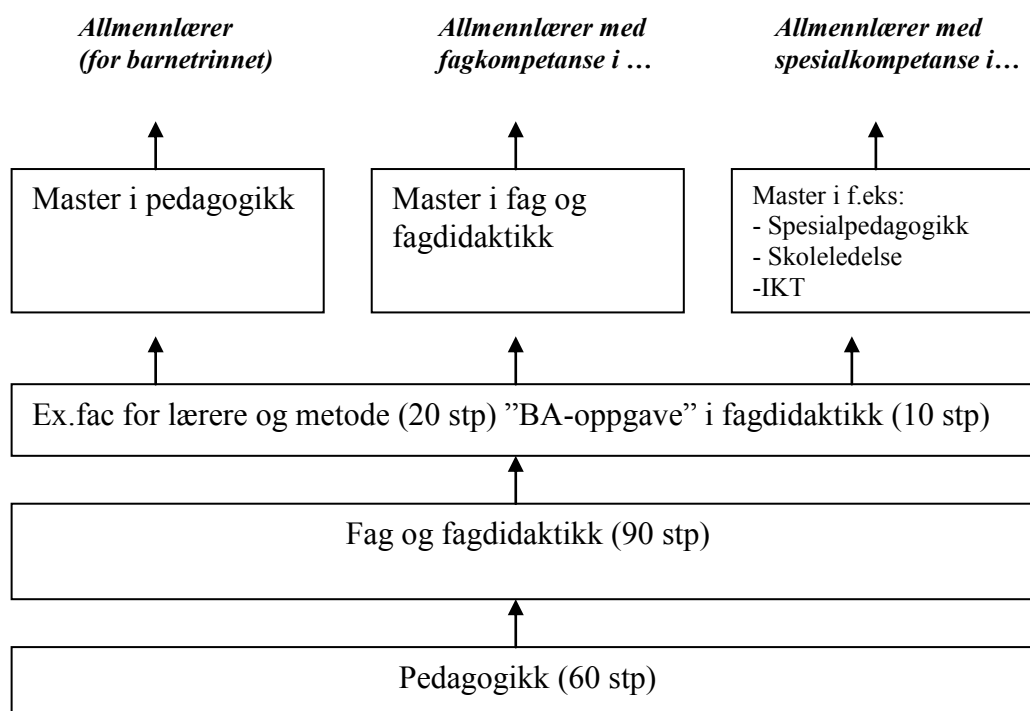
Et forslag til utdanningsstruktur innen allmennlærerutdanningen

Som en avslutning på vår gjennomgang av mastergradssatsingen knyttet til lærerutdanningen tar vi oss den frihet å presentere et innspill til reorganisering av lærerutdanningen. Ut fra vår gjennomgang av mastergradstilbudet har vi flere kritiske bemerkninger til dagens tilbud. Vi mener at dagens utdanningstilbud i for liten grad er forutsigbart for skoleeier og skoleledere i deres utvikling av skolen. Det uoversiktlige studietilbudet medfører også klare problemer for en sentral satsing på utviklingen av en god norsk skole, i og med at vi ikke har noen sentrale standarder å sette krav og målsetninger bak. Vårt forslag er et skissemessig forsøk på å redusere pluraliteten vi i dag ser, og å legge grunnlaget for struktur og tydelighet i lærerutdanningen.

Innenfor rammen av tilbudet som vi ser i lærerutdanningen i dag, mener vi det er mulig å organisere lærerens utdanning i tre retninger (figur 2). Denne oppdelingen fører til et vitnemål der studenten får tittelen allmennlærer med spesialiseringer mot ulike områder innen skolen. Alle disse ulike områdene bygger på en felles lærerplattform på tre år med integrert praksisopplæring, og spesialiseringen skjer på mastergradsnivå. Det er også mulig å tenke seg en fordeling innen skolen der allmennlæreren for barnetrinnet hovedsakelig arbeider opp til og med mellomtrinnet¹, og allmennlærer med fagkompetanse jobber fra og med mellomtrinnet og oppover. Allmennlæreren med spesialkompetanse dekker ulike behov på alle trinn i skolen og i skolens administrasjon.

En slik organisering vil redusere antallet ulike vitnemål og titler ned til tre tydelige områdespesifikke utdannelser og på denne måten være mer håndterlig for skole-Norge. Det vil på denne måten også være enklere for skoleeiere og skoleledere å definere sitt behov for arbeidskraft. Denne organiseringen vil også føre til at man tydeligere kan legge til rette for politiske og forskningsbaserte evalueringer av utviklingen av den norske læreren.

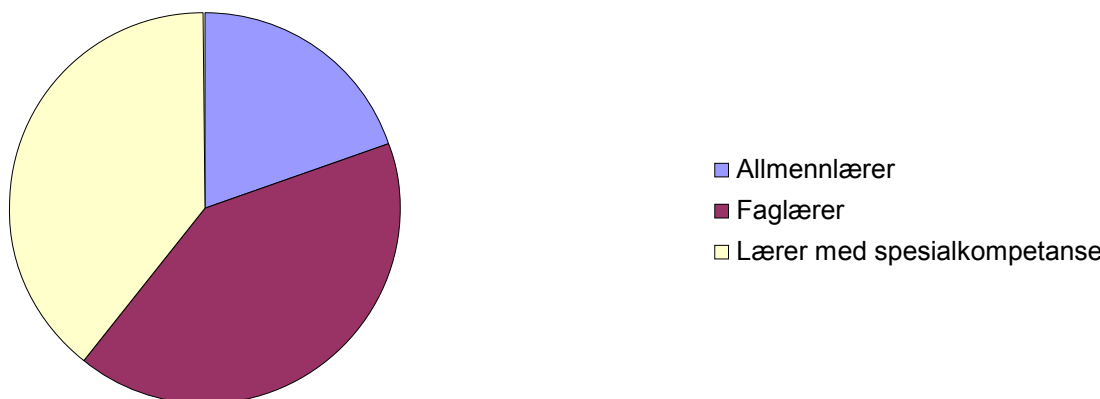
¹ Skissen for allmennlærer for barnetrinnet er svært lik den måten Finland organiserer sin klasselærerutdannelse (se vedlegg 2).



Figur 2: Forslag til reorganisering av lærerutdanningen innen dagens allmennlærerstruktur

Vårt forslag er bygd ut fra det tilbudet av mastergrader som allerede eksisterer i utdanningsinstitusjonene. På mastergradsnivå må det derfor ikke gjøres store forandringer i forhold til dagens studier. Som vist i figur 3 er det en rimelig fordeling av de ulike mastergradene mellom de tre lærerområdene. Det er mulig at antallet mastergrader i pedagogikk er noe for lavt til å kunne utdanne nok allmennlærere, og rollen til pedagogikkfaget bør derfor vurderes spesielt. Som beskrevet tidligere, har pedagogikkfaget en overraskende svak posisjon i Norge til forskjell fra for eksempel Finland, der pedagogikkfaget er grunnlaget for lærerutdanningen. Vi mener at en bør vurdere å styrke dette faget i norsk lærerutdanning, som grunnlag for den undervisningskunsten som læreren skal utøve. Samtidig må innhold og form i faget diskuteres. Hovedsakelig mener vi dette er en styrking som bør gjøres på lavere grads nivå, et nivå som må styrkes betydelig om det skal fungere som grunnlag for en femårig lærerutdannelse i Norge.

Figur 3: Fordeling innenfor eksisterende mastergrader



Litteratur

Hausstätter, R. S. (2008). Utdanning til hvilket formål? *Spesialpedagogikk* nr. 3, s. 16-20

Hausstätter, R. S. & Takala, M. (2008). The core of special teacher education: a comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*. 23(2). 121-134

Nasjonalt råd for lærerutdanning (2008) Kartlegging av utviklingen av nye mastergradsutdanninger i lærerutdanningene. Internt notat.

Opdal, L.R., Simonsen, E. og Hagtvatn, B.E. (2005): Spesialpedagogikk i akademia – tematisk profil i forskning ved ISP, UiO. *Spesialpedagogikk* nr. 9, s. 60-72.

Solli, K. A. (2008). Tilpasset opplæring i akademia. Tilpasset opplæring på mastergradsnivå. *Nettverk for tilpasset opplæring*, konferanse, Alta 2-4 juni. Se <http://prosjekt.hihm.no/nettopp/>

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

Vedlegg 1

Grunnlaget for intervjuet

Fokusområder	
Hvilke relevante mastergrader finnes ved institusjonen?	<ul style="list-style-type: none"> - Antallet mastergrader - Oppstartsår <ul style="list-style-type: none"> - Antall studieplasser - Navn på mastergraden - Intensjon (fagområde)
Hvilke relevante mastergrader er under planlegging, og hvor langt er man kommet i denne prosessen?	<ul style="list-style-type: none"> - Antallet mastergrader - planlagt oppstart - Navn på mastergraden <ul style="list-style-type: none"> - Intensjon (fagområde) - konkrete utfordringer i planleggingsprosessen - Nødvendig faglig kvalifikasjon - Økonomiske resurser - NOKUT evaluering - Er det vurdert hvor stor studenttilgangen er til studiet
Er det mastergrader som enda ikke konkret er planlagt, men som institusjonen ser for seg at de ønsker å utvikle i løpet av de kommende årene?	<ul style="list-style-type: none"> - Antallet mastergrader - Intensjon (fagområde)
Hvilket opptakskrav er det til mastergradsstudiene?	<ul style="list-style-type: none"> - Fullført tre år av allmennlærerutdanningen - Fullført treårig lærerutdanning eller tilsvarende - BA med nærmere angitt fordyping - Annet <ul style="list-style-type: none"> - Stilles det konkrete faglige krav til søkeren? - praksis - karakternivå - konkrete kurs på BA nivå
Hvordan er gjennomstrømmingen på mastergradsstudiene?	<p>Antall studenter fullført i 2007 ved de ulike mastergradsstudiene (av hvor mange studieplasser)</p> <p>Hovedutfordringen for å få studentene gjennom MA studiet?</p>
Hvilket antall lærerstudenter (og andre studenter) er registrert ved disse mastergradsstudiene og hvor mange studieplasser er det totalt? Hvor mange studenter går rett fra et 4. år til et 5.?	<p>Hvor mange studenter går direkte fra 3. året ved allmennlærerutdanningen til MA studiet?</p> <p>Hvor mange studenter kommer utenfra inn på studiet</p> <p>Har dere oversikt over gjennomføringsgrad for de ulike gruppene.</p>
Hvilket fokus er det på disse mastergradene, er de profesjonsrettet, spesialpedagogiske, fagdidaktiske eller er de disiplinrettet?	<p>Registrert som §3 eller §5 studium</p> <p>Avklaring av begrepene ('profesjonsrettet' og 'fagdidaktisk' m.v.).</p> <p>Begrunnelsen for å velge denne type mastergradsstudium</p>
Hvordan er ressurs situasjonen og hvordan har etableringen av mastergradene påvirket	<p>Er mastergradene selvfinansierende</p> <p>Er de støttet av prosjektmidler</p> <p>Subsidiert av lavere grads studium</p> <p>Er det konkret tatt hensyn til mulighet til mastergradsstudium på</p>

<p>bachelorutdanningene/ allmennlærerutdanningene?</p>	<p>BA nivå</p> <ul style="list-style-type: none"> - egne kurs rettet mot mastergradsnivået - Justering av eksisterende kurstilbudene <p>Opplever institusjonene at ressurser til BA-utdanningene er påvirket av MA-etablering(er)?</p>
<p>Hvordan er den realistiske tilgangen til vitenskapelig personale for å dekke mastertilbudene som planlegges?</p>	<p>Har institusjonen en strategi for å utvikle/beholde eller få tilgang til vitenskapelig personale for å drive et mastergradsstudium.</p>
<p>Kartlegge eksisterende samarbeid om masterutdanninger og gi innspill til en diskusjon om hvilke institusjoner som – basert på typen mastergrader – vil kunne samarbeide tettere i fremtiden.</p>	<p>Er mastergradsstudiet et samarbeid med andre institusjoner? Hvilke?</p> <p>Har informantene tanker om mulige andre samarbeidskonstellasjoner?</p>

Vedlegg 2

Rune Saaromaa Hausstätter:

Mastergrader i lærerutdanningen – en sammenligning med Finland.

Diskusjonen om nivået og kvaliteten på den norske læreren har vært relativt intens blant annet som en følge av de internasjonale testene Norge har deltatt på. Sammenligner vi oss med Finland, som gjør det godt på de samme testene, har man der hatt en klasselærerutdanning på mastergradsnivå siden 1979. I følge Westbury, Hansén, Kansanen og Björkvist (2005) spiller det faktum at det er akademisk forskningsbasert utdanning lærerstudentene gjennomfører, en helt sentral rolle for å forstå den friheten og ansvaret lærerne får i skolen. Den femårige utdannelsen er sentrert rundt praksis, pedagogisk teori, didaktikk og forskningsmetodikk (figur 1). I slutten av sitt femårige studium skal lærerstudentene skrive en mastergradsavhandling i pedagogikk som krever høye akademiske ferdigheter. Disse ferdighetene trenes opp gjennom hele det femårige studiet ved mindre oppgaver og øvelser i akademisk refleksjon og vitenskapelig metode. Gjennom sitt studium skal de lære å diskutere og argumentere med grunnlag og henvisning til forskningsresultater, og ikke basere sine påstander på løselige antagelser som bærer preg av "magiske" eller "mystiske" argumenter (Westbury m.fl., 2005 s. 479). Målet med lærerutdanningen er derfor å utdanne en:

... autonomous teacher who is able to think and act on the basis of theory and research, and to justify educational decisions using formal, systematic arguments, presupposes an ability and a readiness to read the professional and research literature critically. Teachers must be able to select what to read, evaluate what they read, and appropriate what is useful or significant from that reading for their practice. Although pedagogical thinking typically (and perhaps necessarily) mixes intuitive and formal arguments, a research-based attitude makes it possible to steer thinking and decisions towards practices which are grounded in a wider, and hopefully more systematised, experience than the circumscribed words of immediate places and settings (Westbury m.fl. 2005 s. 478).

Den forskningsbaserte tenkningen som lærerne skal beherske gjennom sin utdanning knytter seg blant annet til kunnskaper om metodikk, kausalitetsrelasjoner og systematisk analyse av observasjoner. Gjennom denne kunnskapen skal lærerne ha den nødvendige kunnskapen i å vurdere å bedømme utviklingen som elevene gjør i forhold til klart definerte målkriterier og standarder som læreren setter for undervisningen. Undervisning må søke å oppnå de mål man har satt seg med opplæringen. Valg av undervisningsmetoder må klart relateres til muligheten til å nå de målene man har satt seg med opplæringen: "Such assessments should be at the core of every teacher's thinking because it gives the teacher the capacity to develop, and justify, the arguments behind decisions about teaching approaches" (Westbury m.fl., 2005 s. 478). Kunnskapen om kvalitative og kvantitative forskningsmetoder og vitenskapelig refleksjon spiller derfor en helt avgjørende rolle for utviklingen og utdannelsen av den autonome og profesjonelle finske læreren. Det er gjennom denne typen kunnskap at den finske læreren skal vurdere sitt eget arbeid og tilpasse undervisningen til de elevene man har (Hausstätter og Saaromaa, 2008).

Figur 1: Oversikt over barneskolelærerstudiet med pedagogikk som hovedfag ved Universitetet i Helsinki (fra Hausstätter & Sarromaa, 2008).

<p><u>Obligatorisk allmenne studier (11 sp)</u></p> <p>Introduksjon til klasselærerutdanningen og det å være lærer 1 sp Morsmål 4 sp Kommunikasjonsstudier 2 sp Vitenskapelig skriving 2 sp Fremmedspråk 2 sp Svensk 2 sp IKT 2 sp</p> <p><u>Pedagogikk grunnfag, mellomfag og hovedfag (75 sp)</u></p> <p>Pedagogikk grunnfag 15 sp</p> <ul style="list-style-type: none">- utdanningsfilosofi og utdanningshistorie 2sp- utdanningspsykologi 2 sp- utviklingspsykologi 2 sp- utdannings sosiologi og utdanningens kulturelle grunnlag 3 sp- undervisningens didaktiske grunnlag 2 sp- innføring i utdanningsforskning, vitenskapsfilosofi og –metodologi 2 sp- førskoleutdanning 2 sp <p>Pedagogikk mellomfag 20 sp</p> <ul style="list-style-type: none">- allmenn didaktikk 8 sp- - praktiske og teoretiske problemer knyttet til undervisningen 3 sp- - analyse av det å være lærer og samspillkunnskaper 2 sp- - elevkunnskap 3 sp- pedagogiske forskningsmetoder, statistikk og bachelor-oppgave 9 sp- spesialpedagogikk og elever 3 sp <p>Pedagogikk hovedfag 40 sp</p> <ul style="list-style-type: none">- praksis 15 sp- utdypende litteratur 4 sp- masteroppgave 14 sp- prosjektarbeid 4 sp- forskningsmetodikk 3 sp <p><u>Fagstudier i fag som undervises i grunnskolen (65 eller 70 sp)</u></p> <ul style="list-style-type: none">- obligatoriske studier i flere fag som undervises i grunnskolen 35 sp- valgfrie sidefag, enten 15 sp i to fag eller 35 sp i ett fag <p><u>Andre studier minimum 4sp eller 9sp</u></p>

Situasjonen i Finland viser oss at sammenhengen i lærerutdanningen er av avgjørende betydning for å utdanne dyktige lærere - det viktig å fokusere på innholdet og strukturen. Fra finsk hold er lærdommen at denne utdannelsen må være en trening i akademisk refleksjon, forskningsbaserte avgjørelser og med et tydelig innslag av praksis allerede fra dag en i det femårige løpet.

Litteratur

Hausstätter R. S. og Sarromaa, S. (2008). Finsk skole og den finske læreren – en historisk og kulturell reise. *Spesialpedagogikk* (utkommer høsten 2008)

Westbury, I., Hansén, S-E., Kansanen, P. og Björkvist, O. (2005). Teacher Education for Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 49 (5). 475-485.