

# Hvem er lærervikarene i norsk skole?

*En kartlegging av ukvalifiserte lærere i lys av lærermangelen og  
rekrutteringsutfordringene i grunnskolen*

Christian Huseby



Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1.6.2015







Copyright Forfatter

År 2015

Tittel: Hvem er lærervikarene i norsk skole?

Forfatter: Christian Huseby

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

**TITTEL:**

Hvem er lærervikarene i norsk skole?

En kartlegging av ukvalifiserte lærere i  
lys av lærermangelen og  
rekrutteringsutfordringene i grunnskolen

**AV:**

Christian Huseby

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk (Ped4391)  
Allmenn studieretning

**SEMESTER: Vår 2015**

**STIKKORD:**

Lærermangel, rekruttering, profesjon, kompetanse,  
utdanningspolitikk, kartlegging

Lærermangelen i norsk skole er en utfordring for samfunnet som bør tas på alvor før situasjonen kommer ut av kontroll. Prognoser fra Statistisk sentralbyrå (2014) viser et potensielt underskudd av lærere på 38 000 innen 2025. Samtidig finnes det et ikke ubetydelig antall personer som gjør lærerjobben uten godkjent utdanning. Denne gruppen ukvalifiserte lærere representerer på en og samme tid en mulighet og en svakhet i utdanningspolitikken. På den ene siden er gruppen med på å trekke ned anseelsen til læreryrket som profesjon ved at de som ukvalifisert arbeidskraft går inn og gjør lærerjobben. På den andre siden kan denne gruppen være en kilde til forbedring av både profesjons- og rekrutteringsutfordringene dersom de anerkjennes potensielle lærere. På den andre siden kan denne gruppen være en kilde til forbedring av både profesjons- og rekrutteringsutfordringene. For at det skal skje, må man for det første erkjenne at skolen til en viss grad er avhengig av denne gruppen, og for det andre må man legge til rette på best mulig måte for at både kompetanse og kvalifikasjonsgrunnlag kommer på plass.

Per i dag har man mangelfull antall ukvalifiserte lærere som utfører lærerjobben på midlertidig basis. I denne oppgaven har jeg derfor gjennomført en kartleggingsstudie av de ukvalifiserte lærerne i lys av lærermangel og rekrutteringsutfordringene i grunnskolen. Funnene tyder på et sterkt ønske og høy sannsynlighet for å ta kvalifiserende lærerutdanning. Resultatene fra denne undersøkelsen og gjennomgangen av teoretiske perspektiver og tilgjengelig dokumentasjon tyder på at lærere uten godkjent utdanning er en sammensatt gruppe som ikke bør behandles som homogen. På bakgrunn av tidligere rekrutteringskampanjer som har vært forsøkt, synliggjøres behovet for kartlegging som kan tjene som informasjonsmateriale for differensierte tiltak for å bedre kvalifikasjonsgrunnlaget og, i forlengelsen, antallet kvalifiserte lærere i grunnskolen.

# Forord

Temaet ”lærervikarer” fortjener en mer sentral plass når det er snakk om utfordringene knyttet til rekruttering til læreryrket. Det ligger et uforløst potensiale i denne gruppen dersom man ser godt etter. Temavalget for denne oppgaven følte naturlig med tanke på min erfaring som lærervikar/ukvalifisert lærer gjennom mange år. Kjennskapen til skolen som arbeidsplass kom godt med og bidro derfor til at jeg hadde et klart mål for øye med jobben jeg har gjort; å kartlegge dette potensialet i denne gruppen for både utdannings- og yrkesvalg.

Jeg har opplevd tiden på Helga Eng som svært nyttig og inspirerende. Kunnskapen og innsikten jeg har fått under denne tiden har utvilsomt endret måten jeg ser verden på. Jeg vil takke alle i 5. etasje på Helga Eng's hus som har latt meg gradere til svart belte i ”banking på dør”. Dere har hjulpet meg med mer enn bare det faglige. Jeg har fått trent opp måten jeg argumenterer på ved at jeg har fått stille ”dumme” spørsmål og øvet meg i å forsvare bastante påstander helt til jeg ble nødt til å forkaste disse. Tusen takk til Kamil Øzerk, Finn Rudolf Hjørdemaal og Britt Ulstrup Engelsen. Dere har alltid hatt et åpent sinn og tilsvarende åpne dører til å diskutere og veilede. Jeg har satt enormt stor pris på dette. Tusen takk også til Annette Hjelmevold for all hjelp med administrative (og personlige) ting.

Takk også til medstudenter som har hatt tålmodighet og ork til å diskutere fag både i kantina og på fritiden. Torbjørn, Hans Jakob, Annika og Eivind; takk for at jeg fikk dele deler av studentlivet med dere. Niri Talberg fortjener også en stor takk. Som leder for Samfunnsrettet pedagogikk gruppa har du gjort en super og personlig innsats langt utover det som var din plikt. En stor takk også til May Østby for hjelp både på bachelor og i denne oppgaven. Det er tre personer som har bidratt i en overordnet betydningsfull grad. Uten dere hadde jeg nok ikke blitt ferdig i tide. Først og fremst hovedveileder Elisabeth Bjørnstad. Du har hjulpet meg å forme dette fra en litt ullen ide til en ferdig oppgave. Takk for utrolig god veiledning og tilbakemeldinger. Bi-veileder Tor Arnfinn Kleven; du er veileder i ordets rette forstand. Din dør har alltid vært åpen og jeg har vært flittig bruker av denne. Tusen hjertelig takk til dere begge.

Til slutt, Mari min samboer og støttespiller. Du vet hva jeg trenger når ting ikke går helt som jeg ønsker. Denne oppgaven er (nesten) like mye din fortjeneste som min.





# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	Bakgrunn	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Teorien som blir brukt	4
1.4	Oppgavens oppbygging	5
<b>2</b>	<b>Kontekst</b>	<b>7</b>
2.1	Lærermangel	7
2.2	Situasjonen i dag	7
2.3	Fafo-rapport nr. 376	8
2.3.1	Beskrivelse av gruppen	10
2.3.2	Ansettelse og gjennomtrekk	10
2.3.3	Alder og utdanningsnivå	10
2.4	GNIST-kampanjen	11
2.5	Oppsummering	13
<b>3</b>	<b>Teori</b>	<b>16</b>
3.1	Innledning	16
3.2	Profesjonsteori	17
3.2.1	Det organisatoriske aspektet	18
3.2.2	Det performative aspektet	19
3.2.3	Læreryrket som profesjon	21
3.2.4	Hvorfor en lærerprofesjon?	22
3.2.5	Ansvar og makt	24
3.2.6	Pedagogikk som profesjonsgrunnlag for lærere	26
3.3	Kompetansebegrepet	28
3.3.1	Kompetansekompone	29
	Kunnskap	29
	Ferdigheter	31
	Evner	31
	Holdninger	32
3.3.2	Formell og uformell kompetanse	32
3.4	Tre nivåer av kompetanse	34
3.4.1	Formålsparagrafen og generell del av læreplanen	36
3.5	Kompetanse og ukvalifiserte lærere	37
3.6	Oppsummering	39
<b>4</b>	<b>Metode</b>	<b>42</b>
4.1	Innledning og valg av metode	42
4.2	Utforming av spørreskjema	44
4.2.1	Prøveundersøkelse	45
4.3	Utvalg og gjennomføring	45
4.3.1	Gjennomføring	45
4.3.2	Portvakter	46
4.3.3	Begrensninger	47
4.4	Hvem er resultatene gyldige for?	49
4.5	Avslutning	50

<b>5</b>	<b>Resultater og analyse .....</b>	<b>52</b>
5.1	Presentasjon av data.....	52
5.1.1	Geografisk fordeling.....	53
5.2	Demografisk informasjon .....	54
5.2.1	Kjønn og alder.....	54
	Alder.....	55
5.2.2	Utdanningsnivå .....	56
5.2.3	Erfaring.....	57
5.2.4	Ansettelsestype.....	58
5.3	Forskningsspørsmål 2 og 3.....	59
5.3.1	Ønske om å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket.....	60
5.3.2	Sannsynlighet for å ta lærerutdannelse eller PPU .....	61
5.4	Oppsummering av funn .....	62
5.5	Analyse .....	62
5.5.1	Alder og "ønske" .....	63
5.5.2	De over 50 år .....	65
5.5.3	Alder og "sannsynlighet" .....	65
5.5.4	Utdanning og "ønske" .....	66
5.5.5	Utdanning og "sannsynlighet" .....	67
5.5.6	Ansettelsesform .....	68
5.5.7	"Sannsynlighet" og ansettelsestype.....	70
5.5.8	Erfaring og "ønske" .....	71
5.5.9	Erfaring og Sannsynlighet .....	71
5.6	Vikarer uten kontrakt- Time- og ringevikarene i undersøkelsen.....	72
5.6.1	Ønsker å ta utdanning.....	72
5.6.2	Sannsynlighet for å ta utdanning.....	73
5.7	Oppsummering av analyse .....	74
5.8	Sammenlikning med Fafo-rapporten.....	75
5.8.1	Alder i Fafo-rapport .....	75
5.8.2	Utdanningsnivå i Fafo-rapporten.....	76
5.8.3	Erfaring i Fafo-rapporten .....	77
5.8.4	Interesse for å ta utdanning man mangler for å ha godkjent lærerutdanning.....	77
5.8.5	Sannsynlighet for å ta utdanning man mangler for å ha godkjent lærerutdanning.....	78
5.9	Sammenlikning oppsummert .....	79
<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>80</b>
6.1	Innledning .....	80
6.2	De teoretiske og empiriske perspektivene i oppgaven .....	83
6.3	Drøfting av teorijennomgangen .....	84
6.3.1	Kvaliteten på undervisningen- et spørsmål om god pedagogikk? .....	86
6.4	Tidligere rekrutteringstiltak i lys av ny informasjon.....	89
6.5	Ulike virkemidler.....	90
6.5.1	Lærerløftet som virkemiddel .....	91
6.5.2	Desentralisert lærerutdanning som virkemiddel .....	92
6.5.3	Kompetanseheving som virkemiddel.....	93
6.5.4	PPU som virkemiddel .....	94
6.5.5	Læreren som pedagog.....	95
6.6	Manglende kartlegging .....	96
6.6.1	Et eksempel på samarbeid .....	97
6.7	Forslag til videre forskning .....	98
6.8	Avsluttende bemerkninger .....	99
	Litteraturliste .....	101



# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Det kan hevdes at lærermangelen i norsk skole er i ferd med å komme ut av kontroll.

Prognosene SSB har presentert de siste årene kan underbygge denne påstanden. I 2013 viste prognosene at Norge ville mangle 20 000 lærere innen 2025. I oktober 2014 fremskrev SSB prognosene til 38 000 innen samme tiårs periode. Årsaken til det nye tallet er spriket mellom fremtidige behov og antallet personer som utdanner seg til læreryrket i dag.

I forsøket på å løse dette problemet har Kunnskapsdepartementet igangsatt flere tiltak som ikke ser ut til å ha lyktes (Regjeringen.no, 2002). Et av disse tiltakene er GNIST-kampanjen ”har du det i deg?” som ble lansert i 2009 (Gnistweb.no, 2009). Denne kampanjen hadde som målsetning å rekruttere flere søkere til lærerutdanningen. Kampanjen ble gjenstand for mye kritikk på bakgrunn av manglende resultater og er nå avsluttet.

Dette er det tallmessige og faktabaserte utgangspunktet for å skrive denne oppgaven. Til dette hører et personlig aspekt. Som mangeårig lærervikar har jeg undret meg over den manglende oppmerksomheten som rettes mot både utvikling av kompetanse og stimulering av rekrutteringspotensiale hos ukvalifiserte lærere som jobber i skolen. Gjennom min tid som lærervikar har jeg fått førstehåndserfaring med skolen som arbeidsplass. Jeg har da sett hvor stor rolle man kan spille i elevens liv, selv uten godkjent utdanning. Etter at jeg begynte på pedagogikkstudiene så jeg også hvor mye det var som jeg ikke kunne om denne jobben. Samtidig oppstod det et slags reversert praksissjokk, som jeg vil kalle ”teorisjokket”. Dette kan beskrives som det øyeblikket der man møter teorier om en arbeidsplass man har lang erfaring med, og ikke kjenner igjen den virkeligheten teoriene forsøker å beskrive.

For meg lå løsningen i et perspektivskille; jeg innså etter hvert at teorier ikke representerer oppskrifter som kan brukes i alle situasjoner. De er, i det praktiske, mer å anse som en verktøykasse. For håndverkeren er det ikke slik at verktøykassen forteller ham når de forskjellige verktøyene skal brukes. Dette må han vite selv. En erfaren håndverker vet når og hvordan han skal bruke verktøyene. På samme måte er teoriene en verktøykasse for pedagogikkens praktiske virksomhetsdel. Denne erkjennelsen gjorde at jeg fikk knagger å henge teoretisk kunnskap på, som jeg tok med meg ut i lærerjobben. Denne innsikten bidro

videre til at jeg fikk en ny interesse rundt temaet ”ukvalifiserte lærere”, spesielt i lys av lærermangelen. For mange tusen ukvalifiserte lærere er ikke situasjonen slik den var for meg. De fortsetter i jobbene sine uten å få dette faglige påfyllet. Dette påvirker både de ukvalifiserte lærerne, i at de ikke gis muligheter til å forbedre sin kunnskap i faglig forstand, og elevene som kan gå glipp av verdifull undervisning dersom de i for stor grad møter ikke kvalifiserte lærere som i verste fall bare fyller rollen som barnevakt.

Med dette i tankene skrev jeg parallelt med 2. semester på masterstudiene, ”Vikarhåndboka- Hvordan gjøre en god jobb i skolen” (Huseby, 2014). Denne håndboka er et resultat av arbeidserfaring og studier, og sikter mot å gi et kompetansegrunnlag til de som ikke blir tilbudt dette. Boka gir seg ikke ut for å være noe substitutt for utdanning, ei heller løsningen på hele utfordringen rundt ukvalifiserte lærere. Det er en begynnelse, eller et utgangspunkt for videreutviklingen av denne gruppen.

Den forventede lærermangelen fører til en usikkerhet rundt fremtidens skole. Dersom mangelen på lærere blir så stor som prognosene tilsier, vil man være langt unna et forholdstall på 13,5 elever pr lærer, som var Utdanningsdirektoratets utgangspunkt for skoleåret 2013/14 ([Udir.no](http://Udir.no), 2014). Det vil gi en forverret situasjon både for lærere og elever. Dette kan i sin tur føre til mistriivsel, at flere lærere slutter, yrkets attraktivitet synker og lærermangelen kan øke ytterligere. En slik utvikling vil kunne kalles en krise, ikke bare for utdanningssystemet, men for samfunnet for øvrig.

I denne oppgaven vil jeg se nærmere på en gruppe arbeidstakere som kan representere en delvis løsning på dette problemet: de ukvalifiserte lærerne og vikarene. Hver dag går tusenvis av personer til en jobb i skolen de egentlig ikke har kvalifikasjoner til å gjøre (Nyen og Svensen, 2002). Spørsmålet ”Hvem er lærervikarene i norsk skole?” er legitimt når man ser hvor lite oversikt det finnes over disse personene. Det finnes per i dag ingen sikre tall på hvor mange de er og hvilken kompetanse de innehar. Spørsmålet bli ekstra viktig når man ser dette i lys av de synkende søkertallene til lærerutdanningen<sup>1</sup> og den økende andelen lærere som jobber andre steder enn i klasserommet (SSB, 2014).

---

<sup>1</sup> Det registreres at søkertallene for 2015 ser bedre ut. Dette er en kommentar til tidligere års søkertall. Likevel bør man avvende å trekke konklusjoner før man vet hvor mange som faktisk kvalifiserer til utdannelsen de har søkt på.

De offentlige tiltakene har så langt gått ut på bred rekruttering av lærere til lærerstudiet, uten i særlig grad å ha lyktes. Det som imidlertid er mer utfordrende er at det finnes liten eller ingen oversikt over hva som er tilgjengelig av potensiell kompetanse hos tilkallingsvikarene.

Offentlige oversikter over hvem som gjør jobben i skolen, for eksempel hos Grunnskolens informasjonssystem (GSI) inneholder kun opplysninger som berører kontraktsfestet arbeidstid. Det er opp til den enkelte skole å holde oversikt over egen bruk av midlertidige ansettelser og vikarbruk, og det finnes pr. i dag ikke noe system som samler denne informasjonen. Med andre ord vil ikke GSI systemet gi fullstendig informasjon om bruk av tilkallingsvikarer og andre, ikke-kontraktsfestede arbeidsforhold.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Målet med oppgaven er å kartlegge de ukvalifiserte lærerne i norsk skole, i lys av lærermangelen og rekrutteringsutfordringene i grunnskolen. Dette vil belyses gjennom hovedproblemstillingen som kan formuleres slik:

*Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?*

For å kunne studere dette vil jeg gjennomføre en spørreundersøkelse blant ukvalifiserte lærere, for å finne ut mer om hvem de er og hvilke tanker de har om lærerjobben og eventuelt å skaffe seg formelle kvalifikasjoner som lærer. Jeg vil blant annet prøve å finne ut om det er spesielle undergrupper som det er grunn til å tro har et oppkvalifiseringspotensiale. I forlengelsen av problemstillingen vil søkelyset bli rettet mot mulige rekrutteringstiltak.

Med dette som bakgrunn forsøker jeg å svare på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan fordeler gruppen ”ukvalifiserte lærere” seg i dag?
2. Hvor sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning uttrykker gruppen?
3. Hvor stor er den egenvurderte sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning?
4. Hvilke likheter og forskjeller har dagens situasjon med det som beskrives av Fafo-rapport nr. 376?

Den oppmerksomheten gruppen ”ukvalifiserte lærere” oftest har fått, har blitt rettet mot problemet de representerer. At skolen har for mange lærere uten godkjent utdanning har med

jevne mellomrom blitt slått opp i aviser og omtalt av politikere. Debatten synes imidlertid å stoppe her. Utfordringene knyttet til lærermangelen blir ikke mindre dersom man utelukkende fremhever problemene. Derfor kan det være gunstig å se nærmere på mulighetene som kan ligge en tidvis oversett gruppe som for eksempel de ukvalifiserte lærerne.

Det er lite forskning på dette området. En av de få rapportene som har sett nærmere på de ukvalifiserte lærerne i norsk skole er Fafo-rapport nr. 376 "Lærer av å lære andre" (Nyen og Svensen, 2002). Denne danner utgangspunkt for min undersøkelse av problemstillingen og er, sammen med GNIST-rapporten fra februar 2013 to av de viktigste dokumentene som brukes i forbindelse med denne oppgaven.

### **1.3 Teorien som blir brukt**

Spørsmålet om ukvalifiserte lærervikarer i skolen henger sammen med lærerstandens ønske om profesjonsstatus. Jeg vil derfor begynne med en redegjørelse av profesjonsteori. Til dette bruker jeg to hovedkilder: Molander og Terum (2008) "Profesjonsstudier" og Dale (1989) "Pedagogisk profesjonalitet" samt dansk oversettelse av nyere dato "Pædagogik og professionalitet" (1998), som inneholder noen nyere betraktninger og oppdateringer. Jeg vil se nærmere på kjennetegn på profesjoner, generelt og så rettet mot lærere før de ukvalifiserte lærervikarene ses i lys av disse kjennetegnene.

Deretter vil jeg se nærmere på kompetansebegrepet i Lai (2013) og Dale (1989).

Teorigrunnlaget i Lai (2013) fungerer på overordnet nivå til å gi en generell avklaring på kompetansebegrepet. Etter denne generelle delen vil jeg se på Dale sitt kompetansebegrep knyttet til lærere og profesjonalitet. Dales kompetansenivåer er en samlet måte å forstå en tilnærming til lærervirksomheten som Dale kaller "didaktisk rasjonalitet" (Dale, 1989). I følge Dale er dette grunnlaget for en lærerprofesjon. Det vil underveis også komme innspill fra andre teoretikere.

Sammen med Fafo- og GNIST-rapportene, danner dette fundamentet i oppgaven og kan betraktes som teorigrunnlaget. Siden det ikke finnes noe teoretisk perspektiv som kan kobles direkte til temavalget, har jeg sett på elementer som kan brukes som forklaringsgrunnlag for å forstå situasjonen som har oppstått og mulige tilnærminger for å adressere dette.



Jeg ønsker hovedsakelig å kartlegge situasjonen vi befinner oss i, med tanke på rekruttering til læreryrket. Forslag til løsninger, tiltak og liknende vil ikke spille en sentral rolle i dette arbeidet. Grunnen til dette er at kartleggingen i seg selv vil kreve såpass mye plass, at løsninger og tiltak ville fremstått som overfladiske og overforenklet. Jeg vil i siste del av oppgaven likevel gå kort inn på noen muligheter som dukker opp, som kan ses som utgangspunkt eller perspektiver i utarbeidelsen av eventuelle fremtidige planer.

## 1.4 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 er et kontekstkapittel, der det vil redegjøres for dokumentene som er tilknyttet Fafo-rapporten og GNIST-kampanjen. Dette er elementer som kommer til å være gjennomgående i oppgaven og er derfor viktig bakgrunnsinformasjon. I kapittel 3 blir det gjort en gjennomgang av profesjons- og kompetansebegrepene. Det vil bli vist til forbindelser mellom de to begrepene. Hensikten er å se hvordan disse forbindelsene kan brukes til å se på lærerrollen og, i forlengelsen, de ukvalifiserte lærerne. Relevante spørsmål i den forbindelse kan være om det i lys av lærernes profesjon og kompetanse kan sies noe om hva man kan/bør forvente av de ukvalifiserte lærerne? Sammen med kapittel 1 danner dette bakgrunnen for det man kan kalle oppgavens dokumentasjonsdel. Med det menes informasjon som allerede eksisterer i form av tidligere forskning, tiltak som er utprøvd og akademisk teorigrunnlag som kan belyse situasjonen rundt lærermangelen. De neste kapitlene vil bygge på denne informasjonen samtidig som de rettes mot nyere empiri.

Kapittel 4 handler om gjennomføringen av den empiriske undersøkelsen og metodevalg i forbindelse med denne. Undersøkelsen er landsomfattende, og retter seg mot lærere som jobber i grunnskolen uten å ha godkjent utdanning.

I kapittel 5 vil datamaterialet fra kartleggingsstudien presenteres, redegjøres for og analyseres. Presentasjon av datainnsamlingen vil komme først, med tabeller og redegjørelse av spørsmålene som ble stilt og svarene som ble samlet inn. Analysen som følger er en krysstabulering, utført i SPSS der rådata fra undersøkelsen settes i sammenheng med relevante spørsmål for å gi et mer nyansert bilde av temaet *ukvalifiserte lærere*. Til slutt vil den samlede informasjonen fra de nevnte delene settes opp i mot funnene som vises i Fafo-rapport nr. 376. Hensikten med dette er å få et bedre bilde av situasjonen i 2002 kontra i 2015

og hvilke likheter og forskjeller som viser seg, noe som gir svar på forskningsspørsmål nr. 4.. Samlet svarer dette kapittelet på den første delen av problemstillingen som omhandler kartlegging. Dette kapittelet danner grunnlaget for å besvare de fire.

I kapittel 6 vil det så bli gjennomført en avslutende drøfting. Her vil de viktigste elementene som har blitt gjennomgått, samles og ses i lys av hverandre. Hovedfunnene fra undersøkelsen vil drøftes opp mot teorigjennomgangen i tillegg til at forskningsspørsmålene besvares. Drøftingen vil ha innspill av utdanningspolitiske elementer.

**Ukvalifisert lærer:** Når det i denne oppgaven er snakk om ukvalifiserte lærere vil det, hvis ikke annet er nevnt være snakk om personer som ikke har noen form for lærerutdanning (GLU, PPU, Lektor e.l). Med andre ord alle som ikke har gjennomført en pedagogisk orientert utdanning, selv om de skulle oppfylle kravene til fagkunnskap. Begrepet ”lærervikar”, som brukt i tittelen på oppgaven kan regnes som synonym til ukvalifisert lærer. Jeg har valgt bruke det sistnevnte fordi dette ligger nærmere begrepet som benyttes av Nyen og Svensen (2002) når de snakker om ”lærere uten godkjent utdanning”. Begrepet vil være gjennomgående i oppgaven.

## 2 Kontekst

### 2.1 Læremangel

I dette kapitlet vil problemstillingen *Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?* bli satt i den konteksten den må forstås ut i fra. Det innledes med en generell tilstandsrapport, der det vises til kort historikk og bakgrunn for problemet. Videre trekkes Fafo-rapporten<sup>2</sup> ”Lærer av å lære andre” (Nyen og Svensen, 2002) frem. Denne danner en bakgrunn for problemstillingen og vil også være utgangspunkt for den empiriske undersøkelsen jeg har gjennomført. Til slutt vil GNIST-kampanjen ”Har du det i deg?” trekkes frem. Dette er den hittil siste rekrutteringskampanjen fra offentlig hold som forsøkte å adressere læremangelen.

### 2.2 Situasjonen i dag

Vi står altså overfor en potensiell krise i utdanningssystemet. Da Statistisk Sentralbyrå i oktober 2014 leverte de nye prognosene for læremangel, var tallet 38 000 innen 2025. Utdanningsdirektoratet regnet i skoleåret 2013/14 med en elever- pr. lærer ratio på 13,5 (Udir.no, 2014). Det er påfallende hvor lite vedvarende oppmerksomhet dette får. Under arbeidet med denne oppgaven har jeg forsøkt å finne historisk oversikt over læremangelen. Jeg tok derfor en telefon til Peder Haug ved Høgskolen i Volda. Han fortalte at man har vært klar over denne situasjonen helt siden 70-tallet. Etterkrigsgenerasjonen representerte et stort barnekull der man fikk en høy andel som tok lærerutdanning. Denne generasjonen vil gå av med pensjon i disse dager. Det har lenge vært tydelig at etterveksten til læreryrket kunne komme til å bli en trussel for skolen etter at denne generasjonen tropper av. Haug trekker blant annet frem 4-års-planer som en medvirkende faktor til dette: Politiske partier som planlegger for den perioden de er eller ikke er i regjering. Etter Haugs mening har en slik kortsiktig tankegang ført til den situasjonen vi nå står overfor. Som nevnt har det ikke vært lett å finne litteratur på dette temaet. Når man i tillegg ønsker å se på vikarenes rolle i norsk skole, viser det seg at temavalget for denne oppgaven ikke er uten utfordringer.

---

<sup>2</sup> I oppgaven vil denne omtales vekselvis som Fafo-rapporten og Nyen og Svensen (2002), ettersom hvordan det passer med den øvrige teksten.

## 2.3 Fafo-rapport nr. 376

Nyen og Svensen (2002) utførte på oppdrag fra Kommunenes Sentralforbund (KS) og Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) en kartlegging av lærere i kommunale grunnskoler, som jobber uten godkjent lærerutdanning. Som grunnlag for denne kartleggingen skriver Nyen og Svensen (2002): ”Skolesektoren står overfor store utfordringer når det gjelder å dekke behovet for lærere. Det er nylig igangsatt en stor rekrutteringskampanje for å motivere flere til å begynne på lærer- og førskolelærerutdanningen” (s. 6). Kampanjen det vises til gikk under navnet ”Bra folk bør bli lærere og førskolelærere” i regi av statsrådene Clemet og Dávøy (Regjeringen.no, 2002). Kampanjen ble ingen suksess og ble heller ikke gjenstand for noen offentlig evaluering.

Nyen og Svensen (2002) trakk i sin rapport frem den gruppen som allerede jobber i skolen, men uten godkjent lærerutdanning. Et av hovedfunnene i undersøkelsen er at mange som allerede jobber som lærere uten godkjent utdanning, er motiverte for å ta kvalifiserende utdanning. Det vises til svakheter i datamateriale som gjør at tallene er å betrakte som grove anslag. Det kan allikevel trekkes frem interessante funn: 35 prosent av informantene var under utdanning som kvalifiserer til læreryrket i perioden undersøkelsen varte (s.14). 64 prosent av informantene svarte at de var enten ”svært så interessert” eller ”nokså interessert” i å ta utdanning de mangler for å få godkjent utdanning (s. 55). Dette representerer et ikke uvesentlig antall personer, tatt i betraktning de utfordringene læreryrket har med å tiltrekke seg og holde på kandidater (Nyen og Svensen, 2002).

I tillegg til å undersøke gruppen ukvalifiserte lærere og vikarer ble også rektorer intervjuet. Et av elementene som kom frem var at kommuner som har prøvd ulike modeller med desentralisert lærerutdanning synes å ha gode erfaringer med dette. I Fafo-rapporten heter det at ”å gjøre det enklest mulig å ta manglende utdanning gjennom desentraliserte opplegg vil trolig øke andelen som gjennomfører oppkvalifisering” (s. 7). Det går ikke i dybden på disse ”desentraliserte oppleggene” i Fafo-rapporten. Det er likevel grunn til å merke seg kommunenes innspill på dette området. Flere steder i landet er det langt til nærmeste høyskole eller universitet. Lang avstand til utdanningssted kan være en utfordring for både kandidater til lærerstudier og for skolens mulighet til å tiltrekke seg kvalifisert personell. Av rapporten går det frem at landets tre nordligste fylker har særlig høy andel ukvalifiserte

lærere, men også Akershus, Buskerud og Sogn- og Fjordane. Alle disse hadde en andel der mellom ni og elleve prosent av hele lærerstaben gikk under betegnelsen ”ukvalifisert lærer”.

Et annet interessant perspektiv fra hovedfunnene i rapporten er ”spørsmålet om å etablere systemer for dokumentasjon og verdsetting av realkompetanse” (s. 7). Nyen og Svensen (2002) skriver videre at det burde kunne eksistere en mulighet for vurdering om hvorvidt ”kompetanse opparbeidet på andre måter... kan være likeverdig med hele, eller kanskje mer realistisk, deler av godkjent lærerutdanning og dermed føre til godkjenning eller avkortning av utdanningskrav” (s.7). Dette begrunnes med både effektivitets og rettferdighetsaspekter.

Jeg vil gå grundigere inn på kompetansebegrepet i teorikapittelet, men for ordnes skyld kan det nevnes kort at realkompetanse hos Lai (2013) er sammensatt av formell og uformell kompetanse. Begrepet ”realkompetanse” hos Nyen og Svensen (2002) synes å være ment som uformell kompetanse, og da ligger svaret i spørsmålet: uformell kompetanse gjøres formell gjennom utdanning. Verdien det har for individet er kanskje avgjørende for utdanningsvalg og resultater, men vil være problematisk å akseptere som kvalifikasjonsgrunnlag til et yrke som krever særskilt utdanning (jfr. Opplæringsloven §10-1). Selv om dette spørsmålet om realkompetanse (sic) kan diskuteres, er det grunn til å tro at forfatterne av rapporten er inne på en spennende tanke. Grunnskolen har som oppgave å gi elevene grunnleggende ferdigheter (jfr. Læreplan for Kunnskapsløftet –LK 06). Vi finner formuleringer i formålsparagrafen (§1-1 i Opplæringsloven) som går i retning at skolen skal gi kunnskap om samfunnet, verden og fremtiden. Slik sett kan det stilles spørsmål om ikke voksenpersoner som har ”vært ute og prøvd seg” kunne bidra med perspektiver som kan være nyttige for elevene. Oppdragelse og danning er store områder i norsk utdanningsvirksomhet og et helhetlig perspektiv vil vanskelig kunne oppnås dersom alle de som skal gi dette kommer fra samme utdanning. Det kan sies at spørsmålet om realkompetanseverdsetting i rapporten er legitimt, særlig hvis det rettes mot potensiell rekruttering til lærerutdanningen, eventuelt praktisk pedagogisk utdanning, der det er mulig. I så fall vil det være en interessant oppgave for skolene å se nærmere på mulighetene for å kunne stimulere til en slik motivasjon. I kapittel 6 i denne oppgaven vil det bli gått nærmere inn på mulige tiltak som kan bidra til å øke vilje og motivasjon hos de ukvalifiserte lærerne til å ta denne utdanningen.

### **2.3.1 Beskrivelse av gruppen**

Lærere uten godkjent utdanning som ble undersøkt var en svært sammensatt gruppe, bestående av tre hovedgrupper: En stabil gruppe lærere uten godkjent utdanning (ca. 40-45 prosent), en gruppe yngre lærere som bare er midlertidig innom skolen (ca. 20-25 prosent) og en gruppe yngre lærere som har en periode som lærer uten godkjent utdanning som en mellomstasjon på veien til godkjent utdanning (ca. 35 prosent) (s. 6 og s. 14).

### **2.3.2 Ansettelser og gjennomtrekk**

I Fafo-rapporten blir det vist til at det var en høyere andel av ansettelser av personer uten godkjent utdanning enn med (s. 70). I perioden undersøkelsen varte representerte gruppen ”lærere uten godkjent utdanning” den største andelen ansettelser i skolen. Skolene ansatte altså relativt sett flere lærere *uten* godkjent utdanning enn lærere med godkjent utdanning. Gruppen ”lærere uten godkjent utdanning” preges av stor utskiftning. I rapporten går det frem at rundt 25 prosent forsvant fra oktober til årsskiftet. Mange synes imidlertid å ha planer om å vende tilbake til læreryrket, for eksempel etter å ha tatt manglende utdanning (Nyen og Svensen, 2002).

### **2.3.3 Alder og utdanningsnivå**

Gjennomsnittsalderen på en lærer i grunnskolen var 43,7 år, noe som har holdt seg stabilt siden 1992. I undersøkelsen er spredningen i alder fra 22-69 år. Gjennomsnittet er litt lavere enn lærere generelt (39,8 år). Hovedtyngden av lærere uten godkjent utdanning er i aldersgruppene 30-39 år (34,9 prosent) og 40-49 år (33,4 prosent). Altså 30-49 års gruppen representerer 68,2 prosent av lærere uten godkjent utdanning. Tabell 3.1 fra Fafo-rapporten viser utdanningsnivå (s. 30). Det er verdt å merke seg at tre prosent av utvalget ikke hadde høyere utdanningsnivå enn grunnskole. Det er grunn til å tro at denne gruppen hovedsakelig består av personer med lang fartstid i skolen.

Fafo-tabell 3.1: Utdanningsnivå

Utdanningsnivå	Andel i prosent
Universitetsgrad, mangler kun pedagogisk utdanning	24
Fullstendig høyere utdanning, pluss universitetsfag	1
Fullstendig høyere utdanning, ikke universitetsfag	11
Ufullstendig høyere utdanning, med universitetsfag	15
Ufullstendig høyere utdanning, ikke universitetsfag	17
Kun videregående opplæring	22
Kun grunnskole	3

## 2.4 GNIST-kampanjen

Læreryrket har ikke hatt sterk nok tiltrekningskraft på vordende studenter. Med dette som bakgrunn satte Kunnskapsdepartementet i gang kampanjen *GNIST- partnerskap for helhetlig lærersatsning* i 2008. Betegnelsen ”GNIST” kjennetegner både partnerskapsavtalen, rekrutteringskampanjen ”Har du det i deg?” og undersøkelsene som ble gjennomført for å måle effekten av kampanjen, samt den helhetlige strategien til Kunnskapsdepartementet rettet mot rekruttering av lærere. Jeg vil veksle mellom betegnelsene *kampanje*, *rapport* og *undersøkelse*, men spesifiserer gjennomgående med betegnelsen ”GNIST”. Den siste statusundersøkelsen ble publisert i mars 2014, som ble igangsatt i 2013. Det er denne rapporten som hovedsakelig vil bli referert i oppgaven hvis ikke annet spesifiseres.

Kampanjen var et samarbeid mellom regjeringen, Utdanningsforbundet, KS, LO, NHO, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund, Nasjonalt råd for lærerutdanningen, Norsk Skolelederforbund, Studentenes landsforbund og Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet. Representanter for hver av disse undertegnet et partnerskapsdokument der satsningsområdene og ambisjonene for kampanjen ble vedtatt.

Årsaken til partnerskapet er i følge dokumentet å få størst mulig effekt av regjeringens lærerpolitikk: ”For å sikre et felles fundament og sikker fremdrift må det etableres et gjensidig forpliktende partnerskap hvor de sentrale premissleverandørene er med: lærerutdanningene, skoleeierne, skolelederne, lærerne, arbeidslivets organisasjoner og staten” (GNIST partnerskapsdokument, s. 3).

Mandatet regjeringen legger til grunn er hentet fra St. melding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*, i St. melding nr. 11 (2008-09) *Læreren- rollen og utdanningen* og i statsbudsjettet for 2009. Kampanjen rettet seg mot fem hovedområder: 1) Bidra til å utvikle lærerprofesjonen, 2) endre og utvikle lærerutdanningene og bidra til et godt samspill mellom yrke og utdanning som begge skal være attraktive, krevende og relevante, 3) etablering av en nasjonal rektorutdanning, 4) øke kunnskapsgrunnlaget for profesjonsutdanning- og utøvelse, 5) stimulere rekrutteringen til læreryrket.

Det vil ikke gås inn på de fire første punktene, selv om det kan være fristende å gjøre øvelsen, blant annet fordi flere av punktene nå begynner å vise seg i praksis. Denne oppgaven vil rette seg direkte mot punkt 5.

Den kanskje mest synlige delen av GNIST-partnerskapet har vært kampanjen ”Har du det i deg?” (pkt. 5 i partnerskapsavtalen). Oppdraget for å gjennomføre denne kampanjen ble gitt til PR-byrået Geelmuyden Kise (GK) som på sin side samarbeidet med byrået Norstat som samlet inn data. I mars, 2014 kom det som ser ut til å være den siste rapporten ”Kampanjeundersøkelsen- om læreryrkets status i Norge 2014”. GNIST-sekretariatet trekker frem kompetanse ved flere anledninger blant annet ved å vise til at ”Lærere med høy faglig og pedagogisk kompetanse er den viktigste forutsetningen for god kvalitet” (Partnerskapsdokumentet, s. 2.). Også sammenhengen mellom kompetanse og profesjon gjøres tydelig flere steder i dette dokumentet (s. 2 og 3) uten at det på noe tidspunkt utdypes hva som menes med disse begrepene.

Det kan være fristende å rette kritikk mot rapportens metode, utvalg og resultater, men det er ikke hensikten med denne oppgaven. Det som kan slås fast er følgende: på tross av at GK insisterer på gode resultater har SSB sine prognoser på fremtidig lærermangel nylig blitt oppjustert til 38 000 innen 2025. Heller ikke Utdanningsforbundet er fornøyd med kampanjen. På Utdanningsforbundet sine hjemmesider konstaterer leder Ragnhild Lied at kampanjen ikke har hatt nevneverdig effekt. Det vises til rapporten *Lærerutdanning i endring*



der det konstateres en nedgang i søkertall til grunnskolelærerutdanningen (GLU) på 4 prosent fra 2012 til 2013 (Utdanningsforbundet.no, 2014). Når landets største lærerorganisasjon viser såpass tydelig misnøye med rekrutteringskampanjen og får støtte av Statistisk Sentralbyrå som viser med tall og prognoser at rekruttering til læreryrket aldri har hatt større utfordringer, blir det vanskelig å kalle denne kampanjen for en suksess. Dette er en av grunnene til at jeg vil undersøke en gruppe som GNIST-partnerskapet kan ha oversett: de ukvalifiserte lærerne og vikarene.

Her kan man minne om sitatet fra sammendraget i Nyen og Svensen (2002): ”Skolesektoren står ovenfor store utfordringer når det gjelder å dekke behovet for lærere. Det er nylig igangsatt en stor rekrutteringskampanje for å motivere flere til å begynne på lærer- og førskolelærerutdanningen” (s. 6). Sitatet kunne like gjerne vært skrevet i 2009, eller i 2014/15 og viser hvor lite som har skjedd til tross for en tilsynelatende sterk politisk vilje. Det er likevel særlig ett punkt i dette sammendraget som kanskje kunne vært inkludert i GNIST: ”Samtidig finnes det en ikke ubetydelig gruppe personer som allerede jobber i lærerstillinger i skolen uten å ha godkjent utdanning for dette” (Nyen og Svensen 2002, s. 6).

Det kan stilles spørsmål om ikke GNIST-kampanjen hadde vært tjent med å inkludere et slikt perspektiv. Ser man GNIST-kampanjen i lys av Fafo-rapporten, som på daværende tidspunkt hadde eksistert i seks år, kunne man sett hvordan gruppen ”lærere uten godkjent utdanning” var sammensatt og hvor stor grad av motivasjon disse hadde for å ta den utdanningen de mangler for å bli godkjente lærere. Selv om informasjonen i Fafo-rapporten ikke inneholder informasjon om time- og ringevikarer, ville den kunne tjent som nyttig materiale til nyansering av GNIST-kampanjen ”Har du det i deg?”.

## 2.5 Oppsummering

Som vist blant annet av SSB prognoser for fremtidig lærermangel, har offentlige kampanjer som har søkt å styrke rekrutteringen til læreryrket ikke hatt ønsket effekt. Fafo-rapport nr. 376 ”Lærer av å lære andre” (Nyen og Svensen, 2002) viser at gruppen ”lærere uten godkjent utdanning” kan vise seg å være en oversett kilde til rekruttering.

Funnene som vises i rapporten peker på at fire av ti lærere i grunnskolen uten godkjent utdanning er svært interessert i å ta lærerutdanning. Samtidig vises det til en ikke uvesentlig andel som vil bli i skolen men ikke ønsker å ta lærerutdanning av forskjellige årsaker.

Ved å vise til GNIST-kampanjens mangel på effekt og Fafo-rapportens funn ønsker jeg i denne oppgaven å se nærmere på hva som kan gjøres med rekrutteringssituasjonen i norsk skole. Gjennomgangen av Fafo-rapporten vil, som nevnt tidligere, utgjøre et sammenlikningsgrunnlag for egen datainnsamling. I kapittel 5 vil jeg se nærmere på forskjeller og likheter mellom Fafo sine funn og mine egne for å undersøke om situasjonen har endret seg vesentlig på 13 år (jfr. forskningsspørsmål 4). Dersom situasjonen i dag er sammenliknbar med funnene i Fafo-rapporten, vil dette i seg selv være interessant.

Det er ikke bare i lærerutdanningen rekrutteringen svikter. Det er en egen utfordringen å beholde lærerne i skolen. I SSB rapport nr. 48 (2013) vises det til at behovet for lærere vil øke med 65 000 enkeltindivider fram mot 2035. Omdømmet til læreryrket vil kunne tenkes å ha stor betydning for rekruttering til både læreryrket og lærerutdanningen. Frafaller av lærere i og etter utdanning vil slik sett også være en utfordring som man må se nærmere på. Ifølge St. Melding nr. 11 2008-09 "Læreren; Rollen og utdanningen" faller en av tre lærerstudenter fra under utdanningen (s. 90). I samme rapport vises det til at 20 prosent av utdannede lærere jobber utenfor skolen. Stiller vi dette opp mot SSB tall fra 2012, ser man at dette tallet er på vei opp. 174 498 personer med ulik lærerutdanning, altså personer som er kvalifisert til å jobbe som lærere. Av disse har 50 288 eller 29 prosent jobb utenfor undervisningssektoren (SSB 2012\_18). Et konkret resultat av et økende antall elever og en mangel på kvalifiserte lærere er at skolen blir nødt til å ansette flere ukvalifiserte lærere og vikarer. Alternativet ville være å avlyse eller redusere undervisningstilbudet.

GNIST-kampanjen er nå avsluttet; det blir ingen kampanje fra våren 2015. I stedet for satser regjeringen på *Lærerløftet*, en kampanje som i kraft av å øke både opptakskrav og lengde på lærerstudiet, i praksis redusere antall lærerstudenter og sørge for at de som begynner holdes på skolebenken i lengre tid.

### **Et paradoks i lærermangelen**

Rapporten "Lærerutdanning i endring" viser at det kan se ut til at det ikke er noen lærermangel, da antallet utdannede lærere i 2014 faktisk overstiger behovet (Følgegruppen i lærerutdanningsreformen, 2014, s.17). Tallene fra SSB rapport nr. 18 (2012) i forhold til tallene fra Følgegruppen (rapport nr. 4, 2014) kan tolkes i retning av at skolen, som arbeidsplass har et attraktivitetsproblem. Dette er et interessant fenomen. Selv om det finnes

et stort nok antall utdannede lærere til å fylle de avtalte årsverkene, har skolen utfordringer som tilsier at ikke mange nok av disse lærerne ønsker skolen som arbeidsplass. Behovet for antall utdannede lærere vil på en slik måte overstige antallet planlagte årsverk, med ca. 30 prosent, hvis disse tallene holder seg stabile over tid.

# 3 Teori

## 3.1 Innledning

I det følgende blir det i det følgende sett nærmere på hvilke teoretiske perspektiver som kan tydeliggjøre dette. SSB rapport 2012\_18 viser at nær en tredjedel av de utdannede lærerne jobber andre steder enn i skolen. Det virker som skolen som arbeidsplass, og særlig jobben som lærer, har et attraktivitetsproblem. Poenget med å nevne dette er å fremheve verdien av de som ønsker å jobbe i skolen. Når en så stor del av de som i utgangspunktet har den eneste legitime kvalifiseringen til dette yrket ikke ønsker å gjøre denne jobben, oppstår en problematisk forhold mellom utdanningskvalifikasjoner og det personlige elementet som må være på plass for at man blir værende i jobben. Dette ønsket eller viljen til å fortsette som lærer blir en sentral komponent som tydelig påvirker antallet kvalifiserte lærere i skolen.

Ut i fra dette ble det klart at teorier som omhandler både virksomhetskunnskapen, som legitimert, og de yrkesmessige forutsetningene som ligger til grunn for lærerjobben, ville være nyttige redskaper i denne analysen. Til dette hører også en offentlig språkmessig dimensjon. I Stortingsmeldingene nr. 30/2004-2004 og nr. 11/2008-2009 brukes ofte begrepene kompetanse og profesjon når det snakk om lærerne. I denne delen vil det derfor bli sett nærmere på begrepene *profesjon* og *kompetanse*, i teoretisk forstand. Jeg vil først komme med en redegjørelse av profesjonsbegrepet. Jeg har valgt det Molander og Terum kaller et ”tentativt forsøk” på å skape en oversikt over profesjonskriterier som utgangspunkt for denne redegjørelsen (Molander og Terum, 2008, s. 20).

Deretter vil kompetansebegrepet vil bli presentert som bestående av komponenter (Lai, 2013). Etter denne redegjørelsen vil det bli vist til andre teoretiske perspektiver som kan være med å belyse utfordringen i å endre kvalifiseringsstatus. Dale (1989, 1998) vil være sentral i dette. Målet er å vise sammenhengen mellom begrepene *profesjon* og *kompetanse* som komplementære, i den forstand at det i profesjonsbegrepet uttrykkes forventninger om kompetanse og motsatt, kompetansebegrepet må ses i lys av visse profesjonskriterier for å legitimeres.

Både profesjons- og kompetanseinnspillene behandles for å gi oversiktsbilder. Grunnen til dette er at ingen av dem går i dybden på problemstillingen som skal undersøkes, men begge

gir perspektiver som belyser deler av denne. Gjennom å se på kriterier for profesjon og kompetanse som fagbegrep, vil det tydeliggjøres hvilke utfordringer man står overfor når det gjelder å befolke skolen med profesjonelle og kompetente lærere. St. Meld nr. 30, 2003-2004 og St. Meld nr. 11, 2008-2009 bruker begrepene kompetent og profesjonell, rettet mot lærerne og danner på den måten en bakgrunn for følgende teorigjennomgang.

Slik som teorigrunnlaget fremstår, vil det være naturlig å se på mulighetene for synteseforbindelser mellom de to teoretiske perspektivene. Med dette menes at forsøket på å klargjøre hva disse perspektivene sier om temaet krever at dette kapitlet inneholder en grad av drøfting. Det blir noen steder nødvendig å bygge broer mellom temaene der slike ikke allerede eksisterer.

## 3.2 Profesjonsteori

For å forstå hva som menes med fagbegrepet *profesjon* vil det være naturlig å se til studier av dette fenomenet. *Profesjonsstudier* er en gren i sosiologien som tar for seg kjennetegn og aspekter rundt dette begrepet. Det følgende er en gjennomgang av noen fremstillinger innenfor feltet profesjonsstudier. Kjennetegn på, og aspekter av dette begrepet vil ikke inneholde ferdig definerte løsninger eller modeller som kan anvendes direkte. Snarere kan profesjonsbegrepet sies å være en diskurs som stadig pågår. Feltet er tidvis stort og uoversiktlig og det er mange sider av dette begrepet som kan diskuteres. Utvalget som representeres i denne gjennomgangen vil kunne diskuteres, men det ble funnet hensiktsmessig da det på en informativ og forståelig måte viser at det er mange fasetter i denne diskursen.

En forsiktig begrepsavklaring kan være at en profesjon er et yrke som kjennetegnes av en rekke særskilte krav til blant annet kunnskap gjennom spesialiserte utdanninger, at det eksisterer et samfunnsoppdrag som legitimerer virksomheten og en anerkjent evne til å regulere egne aktører innenfor denne virksomheten. På denne måten kan man forstå profesjoner ut ifra aspekter som *organisering* og beskrivelser som forteller hvordan *virksomheten* er rettet (Molander og Terum, 2008).

Disse to aspektene; det *organisatoriske* og det *performative* (virksomhetsrettet) brukes av Molander og Terum (2008) og danner sammen en oversikt som kan brukes til å

anskueliggjøre en profesjon. Grunnlaget som blir synliggjort i en slik oversikt er blant annet hvordan profesjonen selv lager og håndhever regler som skal regulere utføringen av virksomheten (s. 18).

Det er pågående diskusjoner om hvilke yrker som kvalifiserer til en slik status, men det er vanlig å forstå profesjoner på bakgrunn av de ”klassiske” eksemplene; lege, jurist og prest (Molander og Terum, 2008). Det som gjør dette området tidvis uoversiktlig er at disse eksemplene ikke aksepteres uten diskusjon av alle forskere. Blant annet pekes det på at grunnen til at disse er utgangspunkter for å forstå profesjoner er at de har språklige røtter i engelsk, og stammer fra den tiden profesjonsdiskursen ble til (Fauske, 2008). Videre viser Fauske til at det i studier av profesjonaliseringsprosesser ofte blir sett bort i fra at utgangspunktet finnes i det engelske språket. Fauske (2008) viser da til R. Dingwall (1976) som formulerer i retning av at profesjoner ikke er verken mer eller mindre enn det noen sosiologer sier at det er. Hva som blir kalt en profesjon er med andre ord lite empirisk betinget og handler i like stor grad om ideologi og kultur (Fauske, 2008, Habenstein, 1963, Millerson, 1964, Roth, 1971).

En historisk gjennomgang av profesjonsbegrepet viser at det har vært forsøkt en rekke oppstillinger av kjennetegn eller kriterier for profesjonsstatus. En gjennomgang av disse vil være lite hensiktsmessige med tanke på tema for denne oppgaven. Det vil i stedet vises til aspektene *organisatorisk* og *performativt*, som dimensjoner profesjonene forholder seg til (Molander og Terum, 2008; Elstad og Helstad, 2014).

### **3.2.1 Det organisatoriske aspektet**

Molander og Terum viser til Friedson (1970) som peker på at ”En profesjon er en yrkesgruppe som har kontroll over arbeidsoppgavene sine”. Det organisatoriske aspektet viser til måten yrkesgruppen utfører denne kontrollen, både eksternt og internt. *Yrkesmonopol* er et eksempel på eksternt kontroll, da den lukker adgangen til utførelsen av virksomheten. En slik kontroll vil i praksis si at man ekskluderer personer som mangler en spesifikk utdanning ved stillingsbeskyttelse i form av titler. En lege kan for eksempel ikke være en person uten medisinstudier. På denne måten kan et yrke sørge for at kun de som har utdanningen som kreves kan gjøre krav på tittelen. En slik ordning gjøres sterkere gjennom *politisk konstituering*, som innebærer en juridisk bestemmelse der staten gir yrkesgruppen beskyttelse

i en bestemt lov (Abott, 1988). Denne kontrollen gis som resultat av en statlig tillit til yrkesgruppens kompetanse.

En slik konstituering henger sammen med det Molander og Terum, med Parsons (1951) kaller *institusjonelt imperativ*, som kan forstås som en kontrakt yrkesgruppen på tillitsbasis inngår med samfunnet. Yrkesgruppen forventes å utføre virksomhet som har allmenn interesse basert på et kollektivt behov for denne typen ekspertise. Dette betyr at gruppen ikke skal handle og opptre på grunnlag av sin særskilte interesse kun for å tjene seg selv. Yrkesgrupper som kan gjøre krav på denne typen kontroll forventes å kunne utføre virksomheten selvstendig. Denne *autonomien* er et eksempel på en intern kontroll yrkesgruppen selv står for i kraft av sin ekspertise. Det forventes at yrkesgruppen har utviklet en yrkesetikk eller kodeks og at personer innenfor denne yrkesgruppen har en kollektiv selvforståelse og opptre som *kollektive aktører*. En slik sammenslutning er, i Molander og Terums (2008) forståelse basis for den samfunnskontrakten yrkesgruppen har. Slik sett blir dette en forutsetning for å kunne kalle yrkesgruppen en profesjon (Molander og Terum, 2008).

### **3.2.2 Det performative aspektet**

Den andre siden av profesjonsbegrepet handler om utførelsen av virksomheten. Det *performative aspektet* viser til praksis, som i vid betydning kan kalles menneskelig virksomhet. I det performative aspektet kan praksis brukes om ”visse typer av yrkesvirksomhet, for eksempel lege- eller advokatpraksis” (Molander og Terum, 2008 s. 19). Det vises til at de fleste definisjoner av profesjoner inneholder formuleringer i retning den Abott (1988) bruker om yrkesgrupper som ”apply somewhat abstract knowledge to particular cases” (Abott i Molander og Terum, 2008 s. 19). Kunnskapshenvisningen her går i retning spesialisering gjennom bestemte typer utdanning og viser utdanningens rolle i profesjonsgrunnlaget.

Det performative aspektet spiller videre på det organisatoriske aspektet ved at utførelsen har basis i hvordan virksomheten er organisert. En profesjonell utøver *yter tjenester*, enten personlige eller offentlige på grunnlag av sin kunnskap. Dette kan ses i sammenheng med samfunnskontrakten yrkesgruppen inngår (jfr. det organisatoriske aspektet). Tjenester kan regnes som informasjon og er forholdsvis abstrakte men kan ta form som ”materielle

gjenstander, f.eks. en rapport, en modell eller en tegning” (Molander og Terum, 2008 s. 19). På bakgrunn av tjenestebegrepets forholdvis abstrakte karakter som kognitivt arbeide, kan det vanskelig måles og kontrolleres på lik linje med tradisjonelt produksjonsarbeid som f.eks. ved et samlebånd. En slik tjenesteproduksjon har som forutsetning at det eksisterer noen som etterspør tjenesten og at disse er avhengige av tjenesten, enten de vet det eller ei. Dette gjør at et kjennetegn på profesjon er tilstedeværelsen av *klienter* som mottakere av tjenestene. Klienten søker fagpersoners profesjonelle bistand til å håndtere betydningsfulle forhold i klientenes liv og virksomhet.

Klientene presenterer praktiske ”*hvordan-problemer*” som den profesjonelle forsøker å løse. Slike problemer kan være knyttet til klientens fysiske omgivelser, med seg selv som psykisk og biologisk individ eller med den ”kulturelle tradisjonen og/eller samfunnet de lever i” (Parsons & Platt, 1973 i Molander og Terum, 2008 s. 19). Omfanget av disse tjenestene og mangfoldet av klientenes problemstillinger gjør at profesjonelle tjenester er *endringsorienterte*. Dette innebærer å føre klientene fra en tilstand til en annen; fra syk til frisk, fra urett til rett, fra unormal til normal. Denne tilstanden er som regel grunnlaget for klientens avhengige forhold til den profesjonelle og er basert i samfunnskontrakten og tillitsforholdet samfunnet har til profesjonen.

Felles for all tjenesteproduksjon i profesjonssammenheng er at innsikten som anvendes til å løse problemene er resultat av en *systematisert kunnskapsmengde* som kan rettes mot partikulære tilfeller. Vitenskapelig kunnskap har ofte generaliserte<sup>3</sup> premisser. I dette henseendet skal profesjonen tilby en overgang til det generelle til det partikulære, for å yte rettferdighet til egenart. Situasjoner der et klientellforhold utvikles har til felles at det generelle ikke alltid er tydelig spesifikt anvendelig. Gjennom identifikasjon, resonnering og beslutning, som kognitive akter skal profesjonen kunne håndtere denne utfordringen. Dette innebærer i stor grad *bruk av skjønn* og forståelsen av at profesjonell praksis er *preget av usikkerhet*. Profesjonen er feilbarlig og har en etisk forpliktelse ovenfor klienten om å opplyse om risikoen dette medfører. Utførelse av profesjonell virksomhet bør derfor ha klare etiske retningslinjer (jfr. det organisatoriske aspektet) og handlinger som utføres med grunnlag i slike retningslinjer stiller krav til profesjonens *normative regulering*. Molander og Terum skiller mellom tre typer normative fordringer: epistemiske krav til kunnskapen som

---

<sup>3</sup> Med generalisert menes det her at teorier ikke er rettet mot et enkelt individ, men større grupper som den profesjonelle må evne å trekke ned til et enkelt individ for å kunne yte personlige tjenester.



brukes (validitet eller ”gyldighet”), moralske krav til behandlingen av klientene (”fairness”) og ”pragmatiske krav til den handlemåten som velges” (”formålstjenlighet”)” (Molander og Terum, 2008, s. 20).

Forfatterne legger til at dette er et forsøk på ”å sirkle inn” en objektiv praksisorientering for profesjonsstandard. De organisatoriske og performative aspektene må forholde seg til hverandre for å sikre kvalitet i tjenesteytelsen (Molander og Terum, 2008).

Ser man læreryrket i lys av disse dimensjonene vil det performative kunne knyttes til det daglige arbeidet som gjøres i skolen og det organisatoriske mer til ”mer kollektive spørsmål om kontroll og autonomi over yrkesutøvelsen eller det å ”holde orden i eget hus” ” (Elstad og Helstad, 2014, s. 21). Senere i oppgaven vil disse aspektene knyttes til de tre kompetansenivåene hos Dale (1989).

### **3.2.3 Læreryrket som profesjon**

For å se hvordan lærerstanden forholder seg til profesjonskriteriene, kan det her være nyttig å se hvordan det organisatoriske aspektet som det nå har blitt vist til, gis konkrete uttrykk for å styrke grunnlaget for en lærerprofesjon. I denne sammenhengen vil den profesjonsetiske plattformen vedtatt av Utdanningsforbundet i 2013, kunne tjene som et godt eksempel (Elstad et.al, 2014). Gjennom fire kjerneverdier uttrykker plattformen ”...et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet”. Her er det grunn til å vurdere den grunnleggende diskusjonen som stadig pågår rundt lærernes profesjonsstatus.

Det er ikke uten videre grunn til å akseptere denne plattformens formuleringer som en legitimering av en lærerprofesjon. Det er blant annet verdt å merke seg at plattformen begynner med formuleringen ”Vi er én profesjon av førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole”. Dette kan være problematisk da førskolelæreryrket bygger på en annen utdanning, forholder seg til egen lov og har et annet samfunnsoppdrag enn lærere har.

I klassisk profesjonssosiologi er kriterier for profesjon ikke en nøyaktig vitenskap. Det har vært mange forsøk på opplisting av kriterier, uten at det er oppnådd bred nok enighet til å si at en liste er bedre enn en annen (Grimen, 2008). Øvelsen er enklere når man går til det yrket man ønsker å diskutere for å se hvilke aspekter ved dette profesjonsstudiene løfter frem. Oma

Ohnstad (2010) viser til fire kriterier for lærerprofesjon gitt av forskerne Colnerud og Granström (2002): *systematisk teori, autoritet, autonomi og profesjonsetikk*.

*Systematisk teori* går igjen i forskjellige versjoner hos mange forskere og kan ses på som utdanningskomponenten i profesjonsbegrepet (blant andre Greenwood, 1957, Barber, 1963, Millerson, 1964, Torgersen, 1981, Etzioni, 1982). I denne sammenhengen blir det hensiktsmessig å snakke om lærerutdanningens legitimerende status og kvalitetssikring. Autoritet handler i følge Oma Ohnstad (2010) om sertifisering og hører slik sett sammen med det foregående punktet. Sertifiseringen gir et yrkesmonopol som utestenger andre, ikke-kvalifiserte fra å gjøre jobben. Det enkle, men like fullt talende eksempelet blir at en lege aldri vil ha ukvalifisert vikar. I opplæringslovens § 10-6a gis det dispensasjon fra kravet om lærerutdanning ved ansettelser i perioder opptil ett skoleår. Dette hører sammen med autonomikriteriet; ”profesjonelle yrkesutøvere skal på selvstendig måte velge både arbeidsmåter og arbeidsredskaper” (s. 18). Det siste kriteriet, *profesjonsetikk*, handler om at gruppen som helhet på egenhånd skal ha utformet klare retningslinjer og prinsipper. Her kan det vises til den profesjonsetiske plattformen.

Oma Ohnstad (2010) viser til at det er delte meninger om hvorvidt læreryrket er en profesjon. Etzioni (1982) med flere, kaller læreryrket for en *semiprofesjon*, og viser spesielt til poenget med yrkesmonopol. Så lenge ukvalifiserte aktører gis tilgang i yrket uten at det gjøres en konsentrert innsats for å stenge disse ute, vil læreryrket ha problemer med å løftes til profesjonsstatus.

### **3.2.4 Hvorfor en lærerprofesjon?**

Spørsmålet ”hvorfor søker lærerstanden en profesjonsstatus?” er betimelig og et allmenngyldig svar finnes nok ikke. Begrepet ”tillit” er en faktor som spiller inn og kan ses i lys av kriteriene til Colnerud og Granström (2002), særlig med tanke på kriteriet *autonomi*. Harald Grimen (2008) viser i ”Profesjonsstudier” (Molander og Terum, 2008) til fem områder som er spesielt viktige å se på i tillitsbetraktninger: *primærrelasjoner, samfunnsoppdraget, organiseringen, kontroll/tilsynsordninger og profesjonens rolle i samfunnet*. Flere av disse punktene har blitt vist til i forholdet mellom den performative og organisatoriske siden, og tyder på at tillit er en vesentlig faktor i profesjonsbegrepet.

Ved å vise til at tilliten det er snakk om ikke bare handler om ”nedenfra”, men også tilliten ”ovenfra”, viser Grimen hvordan tillit, og i forlengelsen profesjonsstatus, kan ha betydning for et yrke. For å vise hva som menes med ”tillit nedenfra” trekker Grimen frem den *epistemiske asymmetrien* i kunnskapsforvaltningen. Dette kan føres tilbake til forholdet *klienter*. I lys av læreryrket er dette forholdet særlig synlig. Eleven mangler kunnskap som læreren ikke bare innehar, men også har utdanning i å lære bort. Utdanningens rolle blir vesentlig i dette. Den fagdidaktiske opplæringen som gis i lærerutdanningen kan vise tilbake til den *systematiske kunnskapsmengden* i det performative aspektet.

Videre viser Grimen (2008) til at ” Profesjonelle yrkesutøvere ofte har portvaktfunksjoner” (s. 201). I profesjonssammenheng er portvakten å anse som en funksjon mellom kunnskap og behovet for løsning av problemer. Det vises videre til at leger er portvakter til en rekke andre funksjoner som spesialisthelsetjenester og trygdeytelser. Lærere blir på denne måten en portvakt, men i større grad rettet mot kunnskapens og utdannelsens muliggjørende og mobiliserende effekt i form av fremtidig jobb, men man kan også se samfunnsdeltakelse og demokratisk medbestemmelse som deler av dette. I kapittel 4 vil denne funksjonen bli tydeliggjort ytterligere, om enn på en litt annen måte enn det Grimen (2008) og Terum (2003) viser.

Hva som forstås som ”tillit ovenfra” er nå mer synlig. Grimen trekker frem *forvalteransvaret* der det fra offentlig hold gis mandat til å utføre en spesifikk oppgave. Lærernes forvalteransvar er utvidet i denne forstand; det er ikke bare opplæringen av elevene lærerne forvalter, men også oppbevaringen. I dette ligger det et omsorgsperspektiv som ikke bør undervurderes. Opplæringen kan og ses i lys av en større diskusjon; danning og/eller utdanning. Kort forklart blir dette diskusjonen om hva utdanningen skal inneholde av det menneskeåndsoppbyggende (danning eller *humanitas*) på den ene siden og på den andre teknisk instrumentelle ferdigheter som kan brukes i jobbsammenheng. Dette er en diskusjon som har pågått siden offentlig skole ble innført i 1860 årene, og som stadig pågår (Korsgaard og Løvlie, 2003, Foros og Vetlesen, 2012).

Tillit ovenfra vil for lærerne bety at deres kunnskap om, og forvaltning av, dette samfunnsansvaret legitimeres og anerkjennes. Med tanke på de føringene som gis i blant annet formålsparagrafen (jfr. Opplæringsloven § 1-1) og læreplandokumenter vil en slik tillit

ovenfra være en stemme for lærene som kan benyttes som innspill i utformingen av slike bestemmelser. Et inkluderende samarbeid blir i så måte stikkordet.

En faktor for en slik tillit ovenfra er profesjonens evne til å regulere seg selv. Grimen (2008) viser til konseptet om *tillitskjeder*- en tese han tester ut, som omhandler samarbeidet mellom profesjonelle aktører innen samme profesjon. Tesen går ut på at et slikt samarbeid, i ideell forstand, sørger for at fagpersonene stoler på hverandres kompetanse. Dette kaller han en intensjonsbasert tillitskjede. I motsatte tilfeller, der det oppstår tvil om kompetansen eller intensjonene, oppstår en kontrollkjede. Grimen (2008) skriver: ”Det som primært skiller en tillitskjede fra en kontrollkjede, er det forholdet hvert ledd i kjeden har til det forutgående. I en tillitskjede blir ytelse fra det forutgående leddet i kjeden tatt for gitt. I en kontrollkjede blir de ikke tatt for gitt” (s. 205). Denne tesen kan testes med et tankeeksperiment som er inspirert av dagens situasjon for lærere:

I et lærerperspektiv kan dette forholdet, siden det her er snakk om tillit ovenfra, ses i lys av lærerutdanningen. Dette er den instansen som ”produserer” lærere”. Dette kan ses som en fabrikk i et input-output syn: man putter inn personer som oppfyller kravene til lærerstudiet, disse ”bearbeides” av lærestedet (utdanningen) og kommer ut som lærere. I tillit ovenfra-perspektivet kan mangelen på kvalifiserte søkere til lærerutdanningen bidra til en legitimering av kontroll. Ved at kravene til gjennomsnittskarakterer senkes, står output resultatet i fare for å bli lavere og tilliten til yrket forringes. Myndighetene, i form av de profesjonelle aktørene som styrer lærerutdanningen og forvaltningen av utdanningssystemet, vil da stille spørsmål om forventet kompetanse er tilstede. Dermed innføres byråkratiske kvalitetssikringsmetoder som kan minne om kontrollkjeden til Grimen (2008). Dette kan tyde på at Grimen er inne på noe med sin tese. Det tyder og på at tillit ovenfra er en svært viktig faktor for lærerstanden, og i seg selv en årsak til å søke profesjonsstatus. Det er vanskelig å hevde autonomi i et system der systemkreftene ikke har tillit til yrkesaktørene. Ved at mangelen på autonomi brukes som årsak til mangelen på tillit er man inne i en runddans det er vanskelig å komme ut av.

### **3.2.5 Ansvar og makt**

Tillit kan knyttes til en forventning om ansvar. Svensson og Karlsson (2008) viser til at ansvar ”...forutsetter selvstendighet og rom til å bruke skjønn i yrkesutøvelsen” (s. 263). I lys

av tesen til Grimen (2008) i forrige avsnitt, er det logisk å slutte at et ansvar som gis på et slikt grunnlag mister mye av sin essens dersom det oppstår en kontrollkjede. På grunnlag av forventningen om ansvar vil det være naturlig at det oppstår en forventning av tillit. Dette danner et begrepspar som ikke uproblematisk kan oppløses (Grimen, 2008, Svensson og Karlsson, 2008).

Med dette ansvaret ligger det et element av makt. Vågan og Grimen (2008) bruker Foucault sitt samlede forfatterskap til å se nærmere på det maktteoretiske perspektivet i profesjoner. Det vises til tre aspekter av maktperspektivet. For at maktkonseptet ikke skal forstås som en klassisk ”overklasse har makt over underklasse”-analyse, er et grunnleggende aspekt hvordan makten anvendes og hva som er resultatet av denne anvendelsen. Relasjonsaspektet som ble vist i den performative dimensjonen som klientperspektivet i profesjoner, kan ses i lys av dette. Eleven i klasserommet, og i mindre utstrekning foreldrene, vil kunne beskrives som klient-aktige kontrakter læreren inngår i sin virksomhet. Det asymmetriske forholdet blir igjen synlig.

Et annet aspekt er hvordan kunnskap og makt hører sammen i et forhold som skaper gjensidighet. Makt og kunnskap henger sammen betinget med at ”...kunnskap utvinnes ved makt og makt utøves ved hjelp av kunnskap” (Vågan og Grimen, 2008, s. 412). Den makten som ligger i et læreplandokument er tydelig for de lærerne som skal utarbeide lokale læreplaner og undervisningsopplegg (Raaen, 2002). Dette kan gi innvirkninger på hvordan undervisningen både planlegges og gjennomføres. Makt kan, i denne sammenhengen ses i forhold til lærernes muligheter til å utvikle og påvirke de planene de jobber ut i fra. Det blir da et naturlig ønske fra lærerstanden, som forventes å være autonome og profesjonelle, at de gis makt som følge av ansvar og tillit, til å være aktive i denne prosessen. Det vil senere vises at ett spesifikt aspekt av Dales didaktiske rasjonalitetsbegrep (K3) peker på dette poenget (Dale, 1989).

Aspektene av maktbegrepet vist i forrige avsnitt innebærer et siste; at makt er produktiv (Vågan og Grimen, 2008). Gjennom en asymmetrisk relasjon gis kunnskap om komplekse områder som, i myk forstand oppfordrer, i streng, krever endringer hos ”klientene”. Siden oppfordringene ideelt sett bygger på vitenskapelig kunnskap snarere enn gjetting, vil disse i større grad enn ikke, lede til produktiv og positive endringer. For lærerprofesjonen er dette

synlig direkte i relasjonen mellom lærer og elev gjennom eksempelvis lekser og prøver (Vågan og Grimen, 2008).

### **3.2.6 Pedagogikk som profesjonsgrunnlag for lærere**

Dale (1998) retter sinn oppmerksomhet mot selve lærerutdannelsen. Han ser på fundamentet utdannelsen hviler på og skiller mellom en yrkesrettet og profesjonsrettet lærerutdanning. Forskjellen mellom disse er at den *yrkesrettede* utdanningen tar utgangspunkt i ”et ”praktisk” overblik over læringsprinsipper” (s.11). Lærerutdannelsen vil i denne retningen være en trening i ferdigheter som kreves for å påføre elevene læring.

På den andre siden ser Dale en *profesjonsrettet* utdanning som et grunnlag for karrierelang utvikling. Istedenfor en utdanning som avsluttes med en kunnskapsprøve for deretter å gå ut i skolen å ”virke”, mener Dale at lærerstudenten skal tilegne seg strategier for å innhente ny kunnskap innen virksomhetsområdet som skal fungere som grunnlag for videreutvikling (Dale, 1998). Konsepter fra generell del av Kunnskapsløftet 2006, og det nye ”Lærerløftet”, høsten 2014 har begge mange elementer som kan ses i sammenheng med Dales tekst.

Dale (1989) legger begrepet *didaktisk rasjonalitet* til grunn for sin forståelse av en profesjonell organisasjon. For Dale (1989) virker sammenhengen mellom profesjonell og kompetent latent; man kan ikke være profesjonell uten kompetanse. For å se hva profesjonalitet og kompetanse er, knytter Dale dette til tre grunnleggende temaer som kombineres med tre kompetansenivåer. Temaene er å lese som krav eller forutsetninger. Det er gjennom kombinasjonen av tre temaer og de tre kompetansenivåene at Dales begrep om didaktisk rasjonalitet blir synliggjort (Dale, 1989).

Det første temaet (Tema 1) er at det må foreligge eller i det minste være etterspørsel etter en utviklet læreplan som er konsistent formulert. Det bør og foreligge en klar sammenheng mellom læreplanens mål, innhold og metode. Det andre temaet (Tema 2) er at det eksisterer en sammenheng mellom den formaliserte forventingen og den reelle eller neglisjerte etterlevelsen. Eller som Dale oppsummerer ”Liv og lære blir et tema i organisasjonsdidaktikken” (s. 15). Det tredje temaet (Tema 3) er meta-rasjonalitet. ”Kritisk drøfting av læreplanens mål, innhold og metode av dens konsistens, forankring i virkeligheten og mulighet for å bli realisert av selve dens grunnlag” (s. 15).

Disse temaene bygger på hverandre, og inneholder forlengelser av det foregående. Tema 1 legger et grunnlag de neste bygger videre på, helt frem til meta-rasjonaliteten eller *det store bildet* og evne til kritisk vurdering av læreplanssystemet. Det er verdt å merke at ordet ”kritikk” rett og slett betyr systematisk gjennomgang og slik sett ofte kan misoppfattes i daglig tale.

Når Dale (1998) argumenterer for en levende fagtradisjon som samarbeid mellom skolen og universiteter, formulerer han problemet på følgende måte:

Hvis pedagogikken ikke eksisterer som videnskapelig grunnlag for læreruddannelsen, bliver den pedagogiske dimensjon i læreuddannelsen kun et appendiks, som er knyttet til lærerens erhvervsforberedelse. ”At være lærer” bliver ved med at være et erhverv - ikke en profession (Dale 1998 s. 12).

Dale (1989) sin hypotese er at lærerutdanningen, både grunn- og etterutdanning, fordrer pedagogisk vitenskapelig innsikt som grunnlag for høy profesjonell kvalitet. Til å belyse dette ytterligere viser han til fire kunnskapskomponenter: *fagkunnskap, fagdidaktikk, innbyrdes kollegial kommunikasjon og pedagogikk*. Sistnevnte overordnes i betydning og er for Dale (1989) selve grunnlaget for profesjonell identitet: ”Læreren bliver professionel, uanset skolefag, når pedagogikken bliver kriteriegrunnlaget for vurderingen av kvaliteten i elevenes læreprosesser” (Dale, 1998 s. 13).

Dale (1989) legger altså opp til pedagogisk profesjonalitet som grunnlag for læreryrkets status som profesjon, men dette må, som nesten alt med Dale, også leses i kontekst med resten av boka. Min tolkning er at han ikke legger opp til en konvensjonell pedagogisk innføring som redningen, men at pedagogikken som fag, med alt det inneholder av filosofisk/estetisk, statsvitenskapelig og læreplanpolitisk, sosiologisk og psykologisk tankegods skal bidra til at læreren blir en ”Pedagog”; en fullverdig kunnskapsrik pedagogisk aktør med kompetanse og kritisk dømmekraft som bidrar til utvikling av sitt eget fagfelt. Legger man til et yrkesmonopol, der ukvalifiserte aktører ikke gis adgang til virksomheten, vil profesjonen være uangripelig.

Dales prosjekt kan sies å være nesten utopisk. Det er likevel vanskelig å være uenig på annet grunnlag enn at dette vil innebære store utfordringer for både den enkelte lærer og

lærerutdannelsen å bibringe. For å se hvordan en slik øvelse er tenkt er det nå hensiktsmessig å rette blikket mot kompetansebegrepet.

### 3.3 Kompetansebegrepet

Kompetansebegrepet brukes ofte i både media og offentlige rapporter, som regel uten at det gis noen videre forklaring. I SSB rapport nr. 30 (2014) henvises det til NOU 1997:25 som sier at kompetanse kan betegnes ”(...) med produktive og skapende evner hos det enkelte individ eller i organisasjoner” (s. 10). Videre vises det til skille mellom det som omtales som formell kompetanse, gitt gjennom dokumentert utdanning og opparbeidet erfaring (realkompetanse). Begrepet har de siste 10-15 årene blitt vanligere å bruke og kan ofte fremstå som selvforklarende: å kunne noe. Med andre ord har kompetanse en tendens til å bli oppfattet som synonymt med kunnskap.

For å forstå kompetansebegrepet i forhold til læreryrket anses det som hensiktsmessig å begynne med en redegjørelse av kompetanseteori. I denne delen tas det utgangspunkt i Linda Lai (2013). Ikke fordi denne fremstillingen er mer dekkende eller mer korrekt enn andre, men fordi oppmerksomheten Lai har fått de siste 15 årene har gjort hennes fremstilling sentral i norsk organisasjonsteori. Skolen er en del av dette organisasjonslivet, og koblingen mellom stat og marked (skole og arbeidsliv) er en faktor som gjør at denne fremstillingen av kompetansebegrepet, enten man er kritisk eller tiljublende til den, er gjeldende i norsk organisasjonsliv. Rektorer som nå utdannes fra blant annet Bedriftsøkonomisk Institutt (BI) vil være kjent med kompetansebegrepet slik det fremstilles her og dette er en medvirkende årsak til at denne er blitt valgt.

Det bør nevnes at noen steder virker Lai (2013) sin fremstilling tidvis overfladisk. Som det vil bli vist i delen om kunnskap, inneholder punktene ingen dyptgående redegjørelse. Min tolkning av dette er at Lai (2013) fremhever aspektene *ledelse* og *mobilisering av kompetanse*. Det er likevel grunn til å merke seg at denne fremstillingen er mer nyansert enn det som fremgår av NOU 1997:25 og i forlengelsen SSB nr. 30 (2014).

Det har blitt foretatt et valg om å ikke flette inn lærerrollen underveis. Isteden vil punktene ses samlet etter denne redegjørelsen. Grunnen til dette er at selv om det er mye som kan sies



om lærerne på hvert punkt, er hensikten å forstå dette som et grunnlag til å se lærerkompetanse som et innspill i både profesjons- og rekrutteringstematikken.

### 3.3.1 Kompetansekompener

Det følgende er en redegjørelse av fremstillingen Lai gir i sin bok ”Strategisk kompetanseledelse” (2013). Det vil bli vist at en del av denne fremstillingen tar utgangspunkt i psykologisk teori. Dette gjør at begreper som blir brukt kunne vært diskutert i mer inngående grad. Valget om å forholde meg til grunnlaget som vises til i fremstillingen som gis, begrunnes med at det ville blitt en uhensiktsmessig øvelse å ta en kritisk gjennomgang av alle slike begreper Lai (2013) benytter. Til det er verken plass, tid eller oppgavematikk til stede.

Lai (2013) starter med å beskrive kompetanse som *potensiale*. Det er altså ikke en ferdig utviklet evne eller ferdighet, men noe som *kan bli til* under de riktige forutsetningene. Potensiale er ikke kompetanse, i og for seg selv, men som Lai sier; ”Kompetanse handler om *potensial*, det vil si om å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå definerte mål ved å trekke på egne ressurser” (s. 11). Hun hevder at kompetanse må ses som deler eller komponenter i en helhet som til sammen utgjør begrepet. Til å belyse dette benytter hun fire kompetansekompener og vektlegger at ”kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (s. 46). Det vises til at forståelsen av kompetanse som komponentsammensatt, bygger på blant andre Craig (1987), Sternberg og Kolligian (1990), Gullichsen (1992), Nordhaug mfl. (1993) og Von Krogh og Roos (1996).

### Kunnskap

Man kan se at *kunnskap* er inkludert som komponent i kompetansebegrepet og slik sett gir kredens til den daglige forståelsen. Begrepet nyanseres imidlertid av tre andre komponenter og slik sett kan det hevdes at den daglige forståelsen er ufullstendig. Kunnskapskomponenten rommer altså mer enn en enkel og daglig måte å forstå kunnskap på. Begrepet inneholder oppdelingen *kausale, deklarativ og prosedural kunnskap* i tillegg til dimensjonene *implisitt og eksplisitt kunnskap* (Lai, 2013).

*Deklarativ kunnskap* kan forstås som faktakunnskap eller informasjon. Den er rent beskrivende og kan eksemplifiseres ved gangetabeller og historiske fakta. Den trenger ikke henge sammen med en forståelse og er slik sett hukommelsesorientert; man husker at x er sånn og y er slik. Denne kunnskapen har historisk sett vært den skolen har vært mest opptatt av. Puggeskolen og vektlegging på leksikalsk kunnskap har i utdanningshistorisk sammenheng lange tradisjoner. Denne måten å forstå kunnskap har en verdi; at ting faktisk fester seg. Men øvelsen *pugg, husk og gjengi* har og fått mye kritikk da det hevdes at den ikke oppøver forståelse og kritisk tenkning (Engelsen, 2006). *Kausal kunnskap* forklares som ”antagelser om årsakssammenhenger og relasjoner” (s. 47). Dette betyr at det er kunnskap om hvordan ting henger sammen og hva som fører til hva. Dette krever en forståelse utover ”at man bare vet”. Forståelse om hvorfor ting er som de er og måten de henger sammen, er en naturlig del av dette. Det kan for øvrig legges til at Lai (2013) ikke utdyper punktene nevneverdig grad utover de beskrivelsene som er gitt her.

*Prosedyrisk kunnskap* handler i følge Lai om ”å vite hvordan” (s. 47). Kunnskap om praktiske og konkrete prosesser og metoder, som for eksempel hvordan man lærer seg å fiske eller for den saks skyld ballspill. Den er ofte forbundet med praktiske yrker og praksisopplæring. Prosedyrisk kunnskap har ofte med kroppen å gjøre og handler om å gjennomføre bevegelsesmønstre for å fullføre en gitt oppgave.

*Implisitt og eksplisitt kunnskap* er to dimensjoner i kunnskapsbegrepet som kan henge sammen med ett eller flere av punktene over. *Implisitt kunnskap* er ”det man bare vet” uten at man nødvendigvis kan redegjøre for den. I arbeidssammenheng kan det også være kunnskap som man tar for gitt eller som man ikke nødvendigvis er klar over at er viktig, men man har det allikevel. Det som gjør denne kunnskapen taus eller implisitt er at det kan være vanskelig for personen å sette ord på denne kunnskapen og til og med å reflektere over denne kunnskapen. *Implisitt kunnskap* kan i her ses i sammenheng med *prosedyrisk kunnskap* ved at den på mange måter er automatisert.

*Eksplisitt kunnskap* og *deklarativ kunnskap* henger også til en viss grad sammen. Forskjellen er at eksplisitt kunnskap er mer enn bare deklarativ; den er alt det man kan sette ord på og forklare til andre. Lærere trenger nødvendigvis en stor andel eksplisitt kunnskap til å formidle pensum til elevene. Dette er en sentral del av all utdanningsvirksomhet, da det er kjernen i pensummaterialet og det man som elev oftest testes i på prøver og eksamen.

## **Ferdigheter**

Som kompetansekomponeent beskrives ferdighet som ”evnen til å *utføre* komplekse og velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpassningsdyktig måte for å nå definerte mål” (Lai 2013, s. 49). Denne komponenten er den Lai knytter nærmest opp til praktisk og konkret handling og blir slik sett oppsummert i sitatet av Thomas S. Szaz som Lai bruker: ”Knowledge is gained by learning; trust by doubt; skill by practice; and love by love”.

Ferdigheter kan være både eksplisitte og implisitte kunnskaper men må utvikles gjennom øving, enten det er observasjon av andre eller å utføre selv. Som komponent i kompetansebegrepet står ferdigheter litt utenfor de andre. Lai forklarer: ”Kunnskaper, evner og holdninger påvirker ofte mulighetene til å tilegne seg ferdigheter, men har i seg selv ofte liten verdi hvis de ikke kommer til uttrykk gjennom konkret atferd” (Lai 2013, s. 49).

## **Evner**

Lai forstår evner som en relativt stabil egenskap som danner grunnlag for og påvirker de andre kompetansekomponeentene. Hun trekker linjer mellom evner og fem-faktormodellen (”Big Five”) fra personlighetspsykologien og trekkene i OCEAN (Openness, conscientiousness, extrovert, agreeableness, neuroticism). I personlighetspsykologien er det vanlig å operere med at personlighetstrekk blir mer stabile etter hvert som en person blir eldre og som relativt lite foranderlige ved rundt 50 årsalderen (Larsen og Buss, 2010).

På grunnlag av at personlighet regnes som grunnlaget for våre handlinger, både kognitive og fysiske, er det relativt lite man kan gjøre for å påvirke disse. Lai referer til evnekomponenten på samme måte ved at hun peker på denne komponenten som en premissgiver for kompetanse. Siden evner ikke lar seg påvirke, mener Lai det viktigste strategisk kompetanseledelse kan gjøre er å legge til rette for at en person kan få utnyttet sine evner. En fasilitering av typen Lai viser til her kan leses som hovedbudskapet i boka; kompetansomobilisering, altså å legge til rette for å bidra til at arbeidstakere på best mulig måte kan få brukt sin kompetanse (Lai, 2013).

## Holdninger

Som kompetansekomponeent beskrives holdninger som en ”(...) essensiell del av en persons potensiale og derfor en av de viktigste – kanskje den aller viktigste – komponenten i kompetanse” (s. 50). Innsatsen en person gjør er i stor grad forbundet med denne personens holdninger til både seg selv og aktiviteten. Slike holdninger kalles selvrefererende og kan ikke måles på annen måte enn at personen selv rapporterer dem. Albert Bandura (1977) har lenge vært ledende på forskning innen slike holdninger og hans teori om *selvopplevd mestringsevne* (self efficacy) har fått en sentral plass i dette feltet.

Lai (2013) vektlegger at holdninger er av stor betydning for oppgaver som har menneskebehandling som sentral virksomhet. Den reelle kompetansen er ikke bare avhengig av kunnskap og ferdigheter, men av personens holdning til seg selv, oppgaven, arbeidsgiver (vilkår/rammebetingelser og fasiliteter) og brukerne av tjenesten man tilbyr. Selv om hun trekker frem evner som grunnlag og premissgiver og ferdigheter som mål, kaller hun holdningene den viktigste komponenten i kompetanse. I arbeid med andre mennesker, slik som skolen innbyr til, vil holdning derfor være svært viktig. Det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev fordrer en god holdning til elevene for at situasjonen kan bli optimal. En god lærer skal i følge generell del av Læreplan for kunnskapsløftet (LK 06) ha holdninger som gjør at elevene føler seg ivaretatte og respekterte. Dette synliggjør betydningen av holdninger, som en grunnleggende viktig komponent for realiseringen av både elevenes og lærerens potensiale.

### 3.3.2 Formell og uformell kompetanse

Formell kompetanse forstås vanligvis som utdanning. Til dette kan det legges til kvalifiserende kurs, sertifiseringsordninger, med mer. Som regel ender disse tiltakene med en kunnskaps- eller ferdighetstest og resulterer i et dokument (vitnemål, kursbevis o.l.). Denne typen kompetanse er tett forbundet med kunnskaps- og ferdighetskomponenten i forrige avsnitt men som tidligere vist vil også disse avhenge av evne- og holdningskomponentene (Lai 2013).

Uformell kompetanse er det man tilegner seg utenfor de planlagte ordningene som skole og kursvirksomhet. Livserfaring, selvstudium og interesseområder er eksempler på kilder til

uformell kompetanse, og viser til kompetanse som ikke er offentlig legitimert men likevel verdifull.

Summen av formell og uformell kompetanse kaller Lai (2013) for *realkompetanse* og kan forstås som den faktiske og helhetlige kompetansen en person innehar. Siden Lai innleder kompetanseredegjørelsen med potensialitetsbegrepet, kan man ut av dette trekke at dette faktiske og helhetlige i seg selv ikke er et endelig produkt. Det blir en umulig oppgave å påstå en persons realkompetanse som 100 prosent sikker så lenge det opereres med potensialitet som essens for regnestykket. Det vil da alltid foreligge muligheter til endring, forbedring eller faktisk forringelse av denne totalen. Lai (2013) poengterer at det i arbeidslivet er mer relevant å bruke uttrykket ”kvalifikasjoner” (s. 56). I denne sammenhengen blir det naturlig å se kvalifikasjoner i lys av lærerutdanningen, med tanke på de ukvalifiserte vikarene. For personer med godkjent lærerutdanning vil realkompetanse være både formell og uformell. Det er allikevel grunnlag for å si at de ikke hadde fått lærerjobben uten den formelle kompetansen.

Det har tidligere blitt vist til kvalifikasjoner som en direkte konsekvens av det man nå kan kalle formell kompetanse, altså lærerutdanning. For de ukvalifiserte lærerne kan derfor en utdanning som på et område er formell regnes uformell på et annet. En bachelorgrad i markedsøkonomi blir i lærersammenheng å regne som uformell, selv om den kan ha gitt verdifull kunnskap. Man er på mange måter tilbake til profesjonsdiskusjonen og ser her et relativt vern i læreryrket fra andre yrker. Uttrykket ”ukvalifisert lærer” er direkte knyttet til den manglende formelle kompetansen. På denne måten vil all utdanning som ikke gir kvalifiserende adgang til læreryrket, i denne sammenhengen kunne kalles uformell kompetanse.

Som det nå er vist kan det være forskjell mellom å være kompetent og kvalifisert. En kvalifisert lærer er ikke nødvendigvis kompetent og en ukvalifisert lærer er på samme måte ikke nødvendigvis ikke-kompetent. Man bør naturligvis ønske seg både kvalifiserte og kompetente lærere, men hva gjør man når det er urealistisk å dekke hele behovet gjennom lærere som er både kvalifiserte og kompetente? Da blir det viktig å stille spørsmål om hvilken kompetanse man bør kunne kreve av en lærer, enten vedkommende er formelt kvalifisert for yrket eller ikke.

### 3.4 Tre nivåer av kompetanse

Dale (1989) bruker en fremstilling av kompetansebegrepet, kjent som ”de 3 K’ene”. Kompetansenivåene hos Dale (1989) kan ses i lys av realkompetansebegrepet til Lai (2013), fordi de beskriver en trinnvis arbeidskompetanse der lærerne skal kunne: gjennomføre undervisning basert på læreplanen (K1), kunne planlegge undervisningen og bidra til utvikling av lokale læreplaner (K2) og kunne være med å diskutere og konstruere didaktisk teori (K3). Denne kompetansen skal gis gjennom lærerutdanningen som formell, men siden det er snakk om en praksisutførelse vil det være naturlig å se dette i sammenheng med begrepet realkompetanse, da i utvidet betydning som summen av formell og uformell kompetanse.

Kompetansenivåene til Dale (1989) er basisen i konseptet om *didaktisk rasjonalitet*. Kompetansenivåene ses sammen med tre temaer og er systematisk kumulative nivåer. K1 handler om å gjennomføre undervisning og viser til den asymmetriske relasjonen mellom lærer og elev. Ser man dette i sammenheng med tema 1, må læreren ha innsikt i hva læreplanen inneholder. Med tanke på at dette er en fremstilling av arbeidskompetanse, vil dette være et slags kart over den praktiske virksomheten i lærerjobben. Man kan se dette i lys av hvilke arbeidsoppgaver en ukvalifisert lærer normalt vil ha. Det første og mest sentrale vil være å holde undervisning. Dette er i tråd med K1 hos Dale (1989). Man vil få et oppdrag om å være stedfortreder i en klasse og holde undervisning basert på et vikaropplegg. Dette er normalt sett en lapp fra den kvalifiserte læreren som forteller vikaren hva som skal gjennomgås i de forskjellige timene. Slik sett kan vikaropplegget anses som lærervikarens ”læreplan” fordi den er laget av en kvalifisert lærer basert på den faktiske læreplanen. Videre vil en lærers oppgaver også strekke seg til et sosial- og personlighets-psykologisk plan. Å ivareta elever på et psykososialt oppvekstmiljø vil være en vesentlig del av lærerens jobb. Her må det legges til at dette vil gå under kategorien ”personlig egnethet”. Fordi det ikke kreves en formell opplæring for å håndtere dette på lik linje med pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller spesialpedagogisk kompetanse fra kvalifiserte lærere til å gjøre en slik jobb. Lærerutdanningen forbereder lærerne på denne delen av jobben gjennom faget ”pedagogikk og elevkunnskap”, og dessuten er det i stor utstrekning et spørsmål om personlig egnethet. Det er likevel ikke til å komme unna at ukvalifiserte lærere, ved å bli satt til å gjøre lærerens jobb, vil ha et ansvar for det psykososiale miljøet til elevene. utfordringer knyttet til hvordan man løser konflikter mellom elever, personlig veiledning,

klasseromsledelse, håndtering av utfordrende elever og mer, vil være en del av jobben som lærer, kvalifisert så vel som ukvalifisert. Jeg tolker Dale (1989) dithen at slik kompetanse er et resultat av en profesjonsrettet lærerutdanning og derfor være omfattet av begrepet didaktisk rasjonalitet.

For ukvalifiserte lærere som får lengre oppdrag vil det være normalt at de får ansvar for å planlegge undervisning uten noen systematisk oppfølging. Man vil naturligvis ha mulighet til å rådføre seg med kvalifiserte lærere og andre ressurser (pensumbøker, læreplan m.m) men en ukvalifisert lærer i en slik situasjon er i stor grad overlatt til seg selv. På dette området er man inne på K2 (Dale, 1989). Det er ikke grunn til å tro at flertallet av de ukvalifiserte lærerne setter seg inn i læreplanverket i sammenheng med planlegging av undervisning på tross av at lengre oppdrag vil forutsette kjennskap til læreplanen. Enten de har kjennskap til læreplanen eller ikke vil de ha behov for denne kompetansen. I slike langvarige oppdrag vil og ansvaret for elevenes psykososiale miljø være tilsvarende det den kvalifiserte læreren normalt har. Derfor kan det stilles spørsmål ved om det er nok med K1 kompetanse for de ukvalifiserte lærerne. Behovet for kompetanse i K2 forstand blir tydelig noe som også gjør at man i forlengelsen kan se utfordringer knyttet til kompetanse- og kvalifiseringsbegrepene. Hvordan sikrer man at lærere er personlig egnet til en slik jobb? Vil kvalifisering alene være nok?

Basert på de utfordringene som nå er blitt belyst vil jeg gå tilbake til den *didaktiske rasjonaliteten*. Det ligger en fare i kun å legge vekt på en grunnleggende fremstilling av de tre K'ene. Som nevnt forutsetter Dale (1989) et dypere meningsinnhold i konseptet *didaktisk rasjonalitet* og profesjonell lærerkompetanse enn det som knyttes direkte til undervisningen. Konsepter om *oppdragelse, sosialisering, danning, læring og utvikling* vil være helt nødvendige forutsetninger for at *undervisning* skal kunne finne sted i en kompetent form. Derfor blir kompetansenivået K3 hovedelementet i fremstillingen til Dale (1989). Fordi fremstillingen er kumulativ vil dette kompetansenivået i teorien inneholde de to foregående. K3 handler om kritisk drøfting og utvikling av didaktisk teori. Dette nivået svarer til tema 3 som er meta-rasjonalitet. Lærere skal på dette nivået kunne operere som *læreplanforskere* (Stenhouse, 1984). Dette nivået utpekes som overordnet i den didaktiske rasjonaliteten og det er for Dale (1989) her den virkelige pedagogikken ligger. Her kan det vises tilbake til maktperspektivet i profesjonsgjennomgangen. Læreryrket blir i følge Dale (1989) en profesjon på dette nivået fordi dette omhandler makten til å utvikle fagfeltet lærerstanden

baserer sin grunnleggende virksomhet på. Å vise til de ukvalifiserte lærerne på dette nivået blir ikke relevant, fordi det kan stilles spørsmål om hvorvidt lærere med godkjent utdanning i stor nok grad er kompetente på dette nivået (jfr. Dale, 1989).

Ser man disse kompetansenivåene i sammenheng med de performative og organisatoriske dimensjonene det ble vist til tidligere i denne delen, vil også betydningen for en tydelig lærerprofesjon bli synlig. Gjennom sin deltakelse i undervisning, læreplanarbeid og meta-rasjonalitet, er læreren en potensiell profesjonell aktør med innflytelse og kompetanse i samfunnsutviklingen. I det motsatte tilfellet, altså der lærerens status forblir på et semi-profesjonelt nivå, står man kun igjen med innflytelse på K1, klasserommet og i beste fall en delvis innflytelse på lokalt læreplanarbeid (K2). Delvis fordi selve læreplandokumentet vil inneholde såpass sterke sentralt gitte føringer at autonomien i et slikt arbeid blir marginalt. Hensikten til Dale (1989) er derfor at didaktisk rasjonalitet er en helhet som ikke kan eller bør deles opp. Dersom man ikke er delaktig i alle nivåene (K1, K2 og K3) blir temaene ufullstendig oppfattet og kompetansen mangelfull. Den didaktiske rasjonaliteten er en profesjonell lærerrasjonalitet, til og for lærere. Dette burde, om jeg tolker Dales rett, ikke utelukkende ligge i hendene til utdanningspolitikere og byråkrater (Dale, 1989).

### **3.4.1 Formålsparagrafen og generell del av læreplanen**

For å se kompetansebegrepet hos Dale (1989) i praktisk lys, er det hensiktsmessig å se til de bestemmelsene som muliggjør det. Formålsparagrafen i opplæringsloven er den viktigste bestemmelsen i norsk utdanning og er utgangspunktet for blant annet læreplanverket og den generelle delen. På denne måten henger formålsparagrafen og generell del sammen og inneholder perspektiver på blant annet danningens rolle i utdanningen og utdanningens rolle i samfunnet. Dette sier noe om hva slags mennesker man forsøker å ”skape” gjennom utdanningssystemet. Med dette som utgangspunkt kan man se den generelle delen av lærerplan for kunnskapsløftet (LK06) som et resultat av formålsparagrafen. De mye omtalte ”mennesketypene”, som egentlig bør forstås som dannelsesidealer, i generell del LK 06 omtaler ikke bare et ideale for elevene men også for læreren. I min bacheloroppgave ”Platon og Kunnskapsløftet” (Huseby, 2012), viste jeg en sammenheng mellom Platons kardinaldyder og de nevnte dannelsesidealene. Som Platon viser i *Menon* bør følgende spørsmål besvares: Hvis dyd (her danning) kan læres, må det også finnes lærere i dette. Hvis det ikke er mulig å si hva dyd er, hvordan kan man si at en person er dydig (dannet) og i



forlengelsen at denne kan lære andre dyd? Dette spørsmålet har Gudmund Hernes og resten av forfatterne av den generelle delen forsøkt å svare på i idealtypene. Det kan til en viss grad sies at generell del kan oppsummeres i ”det integrerte mennesket”. Denne personen oppfyller kriteriene i de andre idealene som meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannet, samarbeidende og miljøbevisst og makter å balansere alle motsetningsforholdene det vises til (jfr. LK 06, generell del )

Beskrivelsene som gis i den generelle delen av Læreplan for Kunnskapsløftet (LK 06) er idealer som ikke bør forstås som krav. Likevel vil jeg vise til to formuleringer som jeg vil ta med videre i denne analysen. Begge handler om læreren: ”Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner” (s.12). Spesielt vil det her trekkes frem formuleringen ”den viktigste”. Enten man er enig eller uenig meningsinnholdet vil dette bety at skolefagkunnskap underordnes dette aspektet. Motsetningsforholdene i ”det integrerte mennesket” kan igjen vise til og det kan stilles spørsmål om det kan legges til ett ekstra: Å balansere sitatet med læringskravene som stilles av skolen. Det neste sitatet som vil belyses er ”Lærerens viktigste læremiddel er de selv” (s.12). Med ”viktigste” settes det her en rangering der utdannelse (les: formelle lærerkvalifikasjoner) kan leses som mindre viktige enn de personlige egenskapene. Poenget med denne øvelsen er å kunne se noen egenskaper som fremheves som sentrale for lærere. Siden disse kan leses på en måte som ikke eksplisitt uttrykker et krav om formelle kvalifikasjoner, kan man stille spørsmål om de ikke kan benyttes som et utgangspunkt for å diskutere kompetanse hos de ukvalifiserte lærerne?

### **3.5 Kompetanse og ukvalifiserte lærere**

Som vist, er altså profesjon et innspill i kompetansespørsmålet, men er hovedsakelig rettet mot kvalifikasjonsspørsmålet. Kompetanse er i mindre grad knyttet til profesjon enn motsatt. Det er derfor mulig med formuleringen: en kompetent ukvalifisert lærer. Det stilles i dag ikke andre krav til en som skal utføre lærervikarjobben enn at vedkommende har fullført videregående skole (Utdanningssetaten, 2015) Man kan ikke bli ansatt på kontrakt lengre enn ett skoleår (jfr. opplæringsloven) med mindre man oppfyller kvalifikasjonskriteriene fra lærerutdanning eller PPU.

Det kan stilles spørsmål om hvorvidt mangelen på krav til kompetanse hos de ukvalifiserte lærerne er forsvarlig, spesielt med tanke på pedagogikk og kunnskap om elevene. På den andre siden kan det være problematisk å stille for høye krav til dette for ferske vikarer. Å skulle balansere avveiningen mellom kompetansekrav og stort behov for arbeidskraft byr unektelig på utfordringer. Dette danner bakgrunn for det følgende.

Av kompetansebegrepet hos Lai (2013) fremgikk det at potensiale var utgangspunktet. Videre ble det vist til at komponentene kunnskap, ferdighet, evne og holdning til sammen utgjør kompetanse. Ser vi dette i forhold til Dales didaktiske rasjonalitet og formuleringene det ble vist til fra generell del av LK06, kan vi skimte noen kompetanseaspekter som er betydningsfulle med tanke på de ukvalifiserte lærerne. Disse aspektene kan ses på som områder der kompetansen til de ukvalifiserte lærerne kan heves, og slik sett rettes dette i første rekke mot skolen som arbeidsplass. Skolen bør kunne tilrettelegge for at de ukvalifiserte lærerne får denne kompetansen, ved å for eksempel utarbeide eller skaffe til veie informasjonsmateriale og/eller holde et introduksjonskurs. På den måten kan skolen sørge for utvikling av de følgende kompetanseaspektene. Å stille krav om slik kompetanseheving er ikke uvanlig i andre typer jobber, og er i tråd med opplæringsloven § 10-8.

De viktigste aspektene vil falle naturlig inn under K1; *gjennomføring* av undervisning.. Dette kan anses som primærkompetanse og er grunnleggende for lærervirksomheten. Delvis kan man trekke inn K2 som et ledd i dette, da gjennomføring ofte fordrer en plan. I et praktisk aspekt kan ikke vikarer som har lengre oppdrag forvente at skolen skal planlegge for dem. *Undervisningsplanlegging* blir slik sett en kompetanse man i det minste bør oppøve. Planleggingen bør foregå i henhold til læreplanen som foreligger, derfor bør det rimelig forventes at de ukvalifiserte lærerne gis mulighet til å sette seg inn i denne. Oppøvelse i kompetanse for gjennomføring av undervisningen er en mer komplisert affære. Vanligvis vil dette minimumsforventning til de som skal jobbe i klasserommet. Likevel kan god undervisning anses som en kunstform (jfr. Delamont, 1994). For å oppøve til dette kan skolen selv, eller informasjonsmaterialet som anskaffes, kunne peke ut retning for de ukvalifiserte lærernes egenutvikling. På denne måten vil de ukvalifiserte lærerne få et grunnlag for sin virksomhet. I drøftingskapittelet vil det bli tatt opp andre aspekter rundt systematisk kompetanseheving.

Det kan bli uhensiktsmessig å holde ukvalifiserte lærere opp mot standarden vi finner i den didaktiske rasjonaliteten til Dale (1989). Dette er et helhetsperspektiv som ikke nødvendigvis har godt av å oppløses i enkeltbestanddeler. Når det er sagt kan det argumenteres for at kompetansenivåene K1 og K2, som omhandler planlegging og gjennomføring av undervisning, om ikke annet vil kunne angi et grunnlag for bevisst øvelse. Med dette menes at det kan gis en opplæring som kan gi et bevisst forhold til elevenes pensum. Et eksempel kunne være at skolen gir en innføring/gjennomgang av fagplanen, eller relevante deler av læreplanen. Dette vil i det minste være naturlig for de som har lengre vikariater.

Det som ville være mer naturlig er å se til Dales (1989) argumentasjon for pedagogikkens rolle i lærernes virksomhet. Det ble tidligere vist at Dale (1989) løfter frem dette som selve profesjonsgrunnlaget. Det vil da være naturlig å stille spørsmålet om ikke de ukvalifiserte vikarene burde gis en innføring i pedagogiske grunnkunnskaper?

Det er åpenbart at det bør stilles krav til de som skal gjøre lærerjobben, om enn på midlertidig basis. Det som kanskje ikke er like åpenbart er at kravene og vil innebære en trussel. Det er på den ene siden en reell mulighet for at færre vil jobbe som vikar dersom kravene virker urimelig høye i forhold til arbeidsmengde og avlønning. Skolen er til en viss grad blitt avhengig av vikarer og kan ikke uten videre venne seg av med dette forholdet.

### **3.6 Oppsummering**

For å kunne si noe om situasjonen rundt rekruttering av ukvalifiserte lærere er det viktig å se nærmere på teoretiske perspektiver i profesjon og kompetanseteori. Dette vil kunne bidra til en bedre forståelse når man vurderer datamateriale som beskriver lærervikarene i norsk skole, fordi både kompetansen og kvalifikasjonsgrunnlaget vil kunne tjene som et felles fundament for en lærer. Gjennomgangen av de teoretiske perspektivene bør ses samlet fordi rekrutteringen ikke bare dreier seg om kvalifikasjon. Det ligger også noe særegent og personlig i lærerjobben og dette kan ses i sammenheng med kompetansebegrepet. For at lærerstandens profesjonsgrunnlag skal ivaretas er det viktig at man ikke bare ser på formelle kvalifiseringskrav, men at man også ivaretar profesjonens indre samfunnsansvar. Dette ansvaret hører sammen med kompetansebegrepet slik det er vist hos Lai (2013) og Dale (1989).

Problemstillingen *Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?* krever en empirisk undersøkelse. Fordi det for øyeblikket ikke foreligger undersøkelser av nyere dato, har jeg, som nevnt innledningsvis gjennomført en landsomfattende survey. Jeg vil nå si litt om hvordan teorigjennomgangen har bidratt til denne.

Profesjongjennomgangen avslører en del perspektiver som, på tross av at de ikke vil være direkte synlige, er grunnleggende viktige for en empirisk datainnsamling. Et av de viktigste temaene i profesjongjennomgangen er *yrkesmonopol*. Det som er viktig å merke seg i den forbindelse er kvalifikasjonsprinsippet som ligger i utdanningen. Lærerutdanning, enten tradisjonell eller PPU, er det som gir kvalifiserende adgang til læreryrket.

Rekrutteringsaspektet i denne oppgaven er derfor knyttet til en godkjent form av lærerutdanning og ikke til skolen som arbeidsplass.

Gjennomgangen av profesjonsteori viste videre at, selv om læreryrket vil ha utfordringer med tanke på å kunne kalles en profesjon, så er det svært viktig for dette yrket å søke en slik status. Grunnen til dette er blant annet medbestemmelsesretten med tanke på de mange offentlige innspill læreryrket er nødt til å forholde seg til. At lærerne får en klar, tydelig og tungtveiende stemme i utdanningspolitiske bestemmelser vil være et viktig bidrag til en styrking av profesjonsgrunnet. Først og fremst vil det være rekrutteringsperspektivet som vektlegges i denne oppgaven. I en profesjonsdebatt vil dette spille en konkret rolle for yrkesmonopolet en profesjon bør inneha. Derfor er det viktig at de som gjør jobben som ukvalifiserte lærere både ønsker og anser det sannsynlig å ta en form for kvalifiserende utdanning. Graden av positive holdninger til dette vil langt på vei kunne si noe om hvor høy anseelse de har for jobben de gjør og i forlengelsen, anseelsen for lærerfelleskapet de er en slags del av.

I kompetansegjennomgangen ble det blant annet sett nærmere på hva man kan forvente seg av de ukvalifiserte lærerne. Det ble også tydeliggjort et skille mellom profesjonens kvalifiserende rolle og kompetansebegrepet, som åpner for at det er mulig å være egnet uten at det gis kvalifiserende effekt. Potensialitet blir derfor en føring som tas med videre, men også viser tilbake til problemstillingen. I gjennomgangen ble det vist til Dale (1989, 1998) og didaktisk rasjonalitet som en faktor som ytterligere kan forbinde forholdet mellom profesjon og kompetansebegrepene. Det ble vist at de som utfører lærerens virksomhet må i

profesjonell forstand kunne utvise dømmekraft i tre nivåer knyttet til tre temaer. De ukvalifiserte lærerne opererer i dette landskapet uten en legitimering med tanke på en slik didaktisk rasjonalitet. På et generelt grunnlag kan deres virksomhet knyttes direkte til K1 men vil ikke være naturlige i de to andre nivåene (K2 og K3). Dette viser at den gjennomgåtte teorien understøtter problemstillingens aktualitet og peker på at profesjonsgrunnet i læreryrket er avhengig av at de ukvalifiserte lærerne omgjøres til kvalifiserte.

## 4 Metode

I denne delen vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt under arbeidet med spørreundersøkelsen. Kapittelet består i hovedsak av fire deler. Jeg begynner med en innledning og redegjørelse for valgene som er tatt. Deretter går jeg igjennom utformingen av spørreskjema og hvilke valg som ligger til grunn for dette. Etter dette redegjøres det for utvalget for undersøkelsen, før jeg avslutter med å gå igjennom de ulike begrensningene som er aktuelle i denne undersøkelsen.

### 4.1 Innledning og valg av metode

Undersøkelsen jeg har gjennomført tar utgangspunkt i et reelt problem i norsk skolepraksis, som vist i problemstillingen *Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?* For å kunne svare på dette spørsmålet har det vært nødvendig å gjennomføre en kartlegningsstudie. Svarene fra denne studien kan tjene som utgangspunkt for fremtidige undersøkelser knyttet til dette temaet. Betydningen dette har for metoden som er brukt har sammenheng med forskningsspørsmålene:

1. Hvordan fordeler gruppen ”ukvalifiserte lærere” seg i dag?
2. Hvor sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning uttrykker gruppen?
3. Hvor stor er den egenvurderte sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning?
4. Hvilke likheter og forskjeller har dagens situasjon med det som beskrives av Fafo-rapport nr. 376?

Antagelsen jeg har jobbet ut i fra er at tidligere gjennomførte rekrutteringskampanjer som GNIST-kampanjen ”Har du det i deg?” til en viss grad kan ha oversett gruppen *ukvalifiserte lærere* som kilde til rekruttering. GNIST-kampanjen rettet seg utelukkende mot rekruttering til tradisjonell lærerutdanning, og det kan dermed tenkes at man har oversett en annen viktig kilde til rekruttering; personer som jobber som ukvalifiserte lærere med fullført høyere utdanning. Disse kvalifiserer til PPU og vil ha kort vei til status som kvalifiserte.

Siden denne gruppen jobber allerede i skolen, har praksiserfaring og kjenner mange aspekter av virksomheten vil det kunne tenkes at gruppen som undersøkes også representerer en kostnadseffektiv og tilgjengelig kilde til rekruttering. Kjennskapen og innsikten denne

gruppen besitter vil trolig være størst blant gruppene ukvalifiserte lærere som har faste ansettelsesforhold. Det betyr at de har enkeltoppdrag som går over lengre perioder og som jobber konsentrert med få klasser. Denne jobben vil ligge tett opp mot det en lærer gjør og vil omhandle alle aspekter av jobben. De som har kortere oppdrag på mer sporadisk basis, vil få kjennskap til mange aspekter av lærerjobben, men vil kanskje ikke delta i team, drive med planlegging eller ha foreldresamtaler og andre organisatoriske eller byråkratiske oppgaver. Dette betyr at de i hovedsak har kjennskap til og innsikt i undervisningsdelen av jobben. Jeg har vært opptatt av å nå frem til informantene i målgruppen for å undersøke deres interesse for å bli lærere. Bakgrunnen for dette valget, som beskrevet i oppgavens første kapittel, ligger i GNIST-kampanjen og Fafo-rapport nr. 376. For å kunne sammenlikne resultatene har jeg forsøkt å holde spørsmålene nært opp mot de formuleringer som allerede finnes, for deretter se om det kan finnes vesentlige endringer i ønsket om å bli lærer.

Kartleggingsstudien jeg har gjennomført tester altså ikke en hypotese, men har som hensikt å kartlegge gruppen *lærere uten godkjent utdanning* for å avdekke nyanser som kan belyse rekrutteringsutfordringen i grunnskolen. Det blir ikke vist til kausale forhold eller årsakssammenhenger i statistisk forstand. Dette er ikke ensbetydende med at forklaring av enkelte funn ikke vil bli sett i forhold til mulige årsaker. I kapittel 5 foretar jeg en analyse av datamateriale. Her vil jeg naturligvis kommentere mulige årsaker til diverse resultater, gjennom *rasjonal argumentasjon* (Kleven, 2002). Man vil for eksempel ikke ha behov for statistisk kontroll for å hevde at personer i aldersgruppen 31-40 år ofte har etablert familieforhold som krever forsørgeransvar. Dette vil være en naturlig begrensning for egenvurdering av sannsynlighet for å ta kvalifiserende lærerutdanning, uavhengig av hvor sterkt ønske man har for å ta en slik utdanning. Siden målet var å nå så mange som mulig i den aktuelle populasjonen, har jeg av praktiske årsaker benyttet meg av et digitalt spørreskjema. Av både tidshensyn og med hensyn til mulighet for gjennomføring, falt valget på Questback som datainnsamlingsverktøy til denne surveyundersøkelsen. Ved å gå til anskaffelse av domenenavnet "vikarundersokelsen.no" og koble dette til Questback, hadde jeg via masseutsendelser av e-post, mulighet til å nå alle norske grunnskoler på svært kort tid.

## 4.2 Utforming av spørreskjema

I alt består spørreskjemaet av 26 spørsmål hvorav 25 er kvantitative. Det siste spørsmålet ”Har du noe du ønsker å legge til?” (spørsmål nr. 26) åpner for kvalitative innspill som kan være med å belyse forhold som ikke tas høyde for i spørreskjemaet. Dette ga svært mange gode og interessante tilbakemeldinger, som jeg hovedsakelig vil komme tilbake til i dataanalysen. I de kvantitative spørsmålene som sikter mot å kartlegge holdninger benytter jeg i hovedsak skala fra 1 til 5 (1 er lavest, 5 er høyest). En del av skjemaet er rettet mot å samle inn demografisk data (eks. kjønn, alder, bostedsfylke) og til flere av disse var det ikke behov for vektet skala.

Det viktigste spørsmålet å få svar på i undersøkelsen, er om informantene har interesse for å ta lærerutdanning. Jeg har derfor bedt informantene å vurdere hvor enige de er i utsagnet ”Jeg ønsker å ta utdanning som kvalifiserer meg til læreryrket” (spørsmål nr. 7 i undersøkelsen). Den andre varianten er ”Hvor sannsynlig er det at du tar lærerutdanning evt. praktisk pedagogisk utdanning?” (spørsmål nr. 22 i undersøkelsen).

Grunnen til at jeg stiller disse spørsmålene på denne måten er for å kunne gjøre en sammenlikning med funnene i Fafo-rapporten. De stiller spørsmålene ”Hvor interessert er du i å ta den utdanningen du mangler for å ha en godkjent lærerutdanning?” (s.91) og ”Hvor sannsynlig er det at du vil begynne på en slik utdanning i løpet av de nærmeste to årene?” (s. 92) (Nyen og Svensen, 2002).

Spørsmålet om hvorvidt informantene kunne tenke seg lærerutdanning og hvor sannsynlig dette blir vurdert er i utgangspunktet to forskjellige spørsmål, som begge er avhengige av hvordan de tolkes av informantene. Hvordan disse oppfattes vil være avgjørende for svarene. Jeg mener det er naturlig å forvente at man tolker et ønske som *noe man kunne tenke seg* eller *har lyst til/på*. En vurdert sannsynlighet er i stor grad avhengig av en egenvurdering av den situasjonen man befinner seg i, men jeg vil argumentere for at en slik vurdering vil være påvirket av ønsket som ligger i bunnen. Dersom man ikke *ønsker*, vil det være logisk at vurdert sannsynlighet heller ikke blir høy. Dette vil også være logisk i motsatt rekkefølge; man kan ha et relativt sterkt ønske om å gjøre noe, men på samme tid mene at det er lite sannsynlig at det blir gjort. På denne måten forholder de to hovedspørsmålene seg til den



samme informasjonen. De er ment å måle grader og nyanser for å vise forholdet i disse egenvurderingene.

For å redusere faren for at informantene reagerer på at man stiller to spørsmål om nesten det samme og øke påliteligheten i svarene, er disse spørsmålene plassert med god avstand i spørreskjemaet (jf. Haraldsen 1999). Det første spørsmålet er nr. 7 i spørreskjemaet, det andre er nr. 22.

#### **4.2.1 Prøveundersøkelse**

Det ble foretatt en prøveundersøkelse i forkant av utsendingen. Spørreskjemaet ble testet på 5 personer med forskjellig bakgrunn, men felles var at alle på et eller annet tidspunkt har jobbet som ukvalifisert lærer. Tilbakemeldingene jeg fikk ble brukt til å forbedre måten spørsmålene var formulert og rekkefølgen de kom i. I tillegg ble jeg gjort oppmerksom på momenter som ikke var dekket samt noen forhold som ikke var så relevante. Dette var til stor hjelp og gjorde spørreskjemaet bedre.

### **4.3 Utvalg og gjennomføring**

For å nå frem til flest mulig informanter fant jeg det mest hensiktsmessig å gjøre et forsøk på å komme i kontakt med så mange skoler som mulig. Jeg kontaktet Utdanningsdirektoratet for å forhøre meg om mulige adresselister. Dette resulterte i at jeg ble henvist videre til Kommuneforlaget, der jeg fikk donert en liste med e-postadresser til alle grunnskolene i Norge, i form av en Excel-fil. Disse adressene ga meg muligheten til å raskt og effektivt nå 2869 skoler. I følge Utdanningsdirektoratet var det i 2014 totalt 2886 grunnskoler i landet. Dette gjorde at jeg hadde nærmest full dekning av målgruppen.

Undersøkelsen er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og godkjent som ”ikke meldepliktig” fordi informasjonen som innsamles ikke inneholder personsensitive opplysninger.

#### **4.3.1 Gjennomføring**

Jeg sendte e-post til alle skolene på adresselista. Denne e-posten inneholdt et informasjonsskriv om hva undersøkelsen gjaldt og en lenke til nettstedet ”vikarundersokelsen.no” som ble brukt som vert for Questback skjemaet. Tanken var at en

nettside med et navn er lettere å forholde seg til enn de adressene man får i Questback. Lenken ble derfor presentert som en lett og tidseffektiv mulighet for skolene i at de enten kunne skrive ut skrivet med lenken og henge den synlig, eller videresende eposten til de ukvalifiserte lærerne. På denne måten var undersøkelsen tenkt å gjøre minst mulig inngrep i den hektiske skolehverdagen.

Utsendelsen gikk uten vesentlige problemer. 20 e-poster kom tilbake med automatisk svar om feil adresse<sup>4</sup>. Undersøkelsen varte i 4 uker. Tidspunktet på døgnet som undersøkelsen ble besvart kan tenkes å påvirke svarene. Dersom man for eksempel svarer under arbeidstiden, kan stress og andre arbeidsoppgaver som ligger å venter skape forhastede svar. En dårlig dag med mye uro kan påvirke svar på trivsel og respekt, samt ønsket om å ta lærerutdanning. Med en nettbasert undersøkelse er det lite man kan gjøre med denne type trussel, annet enn å anerkjenne den.

### **4.3.2 Portvakter**

Et av de aspektene jeg fant interessante var de mange portvaktfunksjonene som eksisterer. Det var ikke mulig å gjennomføre undersøkelsen i den størrelsesorden jeg her har fått til, uten at jeg måtte forholde meg til portvakter. Med dette mener jeg personer som i kraft av sin plassering, stilling og makt kan begrense omfanget personer som har mulighet til å delta. E-postkontakten forløp på en slik måte at min utsendelse alltid ble lest av noen andre før den kunne nå frem til informantene. Jeg var tidlig klar over at det ikke nødvendigvis ville bli en høy svarprosent. For at lenken til vikarundersokelsen.no skulle nå frem til informantene måtte den, i noen tilfeller, passere igjennom regionale, kommunale og administrative funksjoner, før den nådde målgruppen. Noen steder ble den stoppet i første ledd, andre steder i andre eller tredje ledd.

En vesentlig utfordring for å nå forbi portvaktene kan ha hatt sammenheng med i hvor stor grad temaet ”bruk av ukvalifiserte lærere” anses som negativt. Det kan stilles spørsmål om dette kan ha økonomisk perspektiv. I en presset økonomisk hverdag der kommunebudsjettene ikke kommer med øremerkede skolemidler, kan det noen steder tenkes

---

<sup>4</sup> Jeg vil nevne en utfordring som oppstod; Jeg brukte min egen studentmail hos UiO i utsendelsesprosessen. Til denne er det knyttet en viss kvote som gjør at det ikke kan sendes ubegrenset antall mail. Dette stoppet opp utsendelsen i ca. 24 timer til jeg fikk oppjustert min utsendelseskvote. Dette betyr at ca. 1800 skoler fikk undersøkelsen ca. 24 timer før de resterende.

å være ”mer kostnadseffektivt” å la vesentlig billigere arbeidskraft utføre midlertidige undervisningsoppdrag. Det kan være så enkelt som ”denne personen, uten utdanning kan utføre dobbelt så mange timer undervisning som en med utdanning”. Dette er ikke ment som en påstand eller anklage, men snarere som en betraktning. Økonomi og budsjettforhold vil ha naturlige forutsetninger for å påvirke politiske avgjørelser og derfor nevnes dette som en mulighet. Et annet aspekt av dette kan være at en godkjent lærerutdanning ikke nødvendigvis gjør en lærer god. Under forarbeidet snakket jeg med vikarinnkallere som hevdet at det i deres erfaring ikke var noen garanti at godkjent utdanning automatisk førte til at man gjorde en god jobb. Dette kan virke som rimelige argumenter; ingen utdanning gir garanti om at jobben utføres bra. Dersom man har erfaring med en person som mangler denne utdanningen, men som gjør en god jobb, hvorfor ta sjansen? Problemet oppstår i juridisk forstand i forsikringen om at alle som gjør lærerjobben skal være kvalifiserte (Opplæringsloven §10-6a).

I portvaktfunksjonen ligger det og en tolkningsbarriere som tilsier at e-posten som inneholdt informasjonsskrivet, blir vurdert i henholdt til portvaktens forforståelse av begrepet *ukvalifisert lærer*. 128 svar ble gitt om at skolen eller læringsstedet ikke befant seg i målgruppen eller ikke hadde lærere uten godkjent utdanning. Det må her legges til at noen muligens misforstod informasjonsskrivet eller ikke leste det godt nok. Jeg informerte om at jeg også var ute etter ukvalifiserte vikarer og assistenter som utførte undervisning, om enn på korte oppdrag. Dette nådde muligens ikke alltid frem til mottaker av eposten. Om misforståelsene som oppstod er ufrivillige eller kalkulerte er umulig å si. Det kan ikke utelukkes at noen av portvaktene har benyttet seg av muligheten til å sende til noen og utelate andre, eller å unnlate deltakelse for å ikke vise den reelle vikarsituasjonen i frykt for hvilket bilde som kommer til syne.

### **4.3.3 Begrensninger**

Opplevelsen av å forske som masterstudent har gitt meg et innblikk i noen av de fallgruvene som finnes. Å gi seg i kast med en såpass ambisiøs oppgave som jeg har gjort kan kanskje virke overmodig. Jeg forsvarer dette med at det var nødt til å gjøres og at funnene, uavhengig av svakhetene i datamateriale, er interessante fordi det ikke finnes noe data om denne gruppen. I empirisk forskning er det noen begrensninger som er uunngåelige. Dette vil jeg komme tilbake til. Det er likevel slik at man som masterstudent vil ha betydelige

begrensninger i forskningen man utfører. Tidsbegrensningen er en åpenbar faktor. Ressurser til rådighet spiller også en stor rolle, og sammen med min novisekompetanse utgjør bakgrunnen for begrensninger i datamaterialet. Jeg har allerede vist til begrensende elementer i foregående avsnitt, men jeg vil synliggjøre de mest sentrale i de kommende.

Med tanke på spørreskjema som innsamlingsverktøy vil det ligge begrensninger i muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål. Måten spørsmålene leses og tolkes av informantene vil og være en begrensning siden det ikke vil være mulighet til å forklare eventuelle misforståelser (Kleven, 2002). Jeg har forsøkt å lage så lukkede spørsmål som mulig fordi åpne spørsmål ofte ikke vil produsere gode nok data (Fowler, 2009). Det kan også ligge en fare i at informantene opplever lukkede spørsmål som ledende eller at det er noen svar som er ”mer riktige” enn andre. Det vil også ligge begrensninger i internett, som medium, for å nå informantene, med tanke på å ta undersøkelsen seriøst. Et personlig intervju vil ha mindre begrensning på dette området, men vil være mer tidkrevende og muligheten for å nå mange på så kort tid vil ikke være like. I en slik avveining ble internett foretrukket, fordi det ble ansett som viktigere å få mange svar.

En av de viktigste begrensningene i denne undersøkelsen handler om mangelen av kontroll på hvem utvalget består av. Måten jeg har kommet i kontakt med informantene er en kilde til at datamaterialet kan inneholde skjevheter. For å skaffe et best mulig grunnlag for å kunne si noe generelt om gruppen jeg har undersøkt, hadde det vært best om jeg hadde hatt muligheten til å trekke et representativt utvalg basert på kriteriene jeg ønsket å undersøke. Siden populasjonen er ukjent, var ikke dette mulig. På den andre siden belyser dette behovet for kartlegging av dette området. Selv om datamaterialet nødvendigvis vil inneholde skjevheter, vil resultatene være interessante nettopp fordi det per i dag ikke finnes en faktisk oversikt over hvor mange som gjør jobben, hvilket utdanningsnivå disse har, hvor mye de jobber, etc.

I denne undersøkelsen finnes det to typer samplingsskjevhet. Den ene skyldes portvaktene og hvordan de behandler saken. Portvakter som sørger for å inkludere eller ekskludere informanter basert på sin egen agenda, vil utgjøre en kilde til skjevhet. Dette vil bidra å redusere utvalgsrammene (sample frame), ved at noen ikke vil få muligheten til å delta selv om de er i målgruppen (Fowler, 2009).

Den andre kilden ligger hos de vikarlærerne som velger å ikke svare. Dette vil av åpenbare årsaker ligge utenfor min kontroll. Det som hadde vært svært interessant er å høre hvorfor disse har valgt å avstå fra deltakelse, noe jeg ikke har mulighet for. Basert på egen kjennskap til dette yrket vil jeg anslå at en andel ikke bryr seg fordi de ikke har tenkt til å bli i skolen, andre kan rett og slett ha glemt å gjennomføre.

Siden det ikke finnes et kjent tall for populasjonen er det som nevnt vanskelig å si noe om svarprosenten. Funnene i denne undersøkelsen vil uansett være interessante, da det ikke finnes nyere datamateriale som beskriver gruppen jeg har undersøkt.

#### **4.4 Hvem er resultatene gyldige for?**

Resultatene i denne undersøkelsen kan strengt tatt ikke sies å være gyldige for andre enn de som har deltatt i undersøkelsen. Grunnen til dette er at utvalget ikke kan sies å være representativt for populasjonen. I denne sammenhengen er populasjonen alle som har jobbet som lærer uten godkjent utdanning. Utvalget er de som hadde denne jobben i perioden undersøkelsen varte. Distribusjonen av undersøkelsen tok sikte på å nå alle disse, men kunne ikke nå disse personene direkte. Undersøkelsen måtte sendes til skolen eller til administrasjonskontorer. Disse portvaktene gjorde utvalget mindre og kan ha sørget for en skjev distribusjon. Dette gjør at vi har med et ”ikke-sannsynlighetsutvalg” å gjøre, da jeg ”ikke kjenner de enkelte populasjonsmedlemmenes sjanse for å bli med i utvalget” (Kleven, 2002 s. 167). Dette betyr at de ikke gir et godt nok utgangspunkt for statistisk generalisering. Dersom en eventuell generalisering skal kunne finne sted i denne sammenhengen, kan den bare bli skjønnsmessig og basert på rasjonelle argumenter (Kleven, 2002).

Det skjønnsmessige perspektivet i denne sammenhengen er basert på min lange arbeidserfaring i dette yrket supplert av kunnskap fra utdanningen jeg har tatt. Det er naturlig at man etter mange år i et yrke har opparbeidet seg en del tanker og erfaringer, og at disse kan benyttes til å stille kritiske spørsmål. Det må også sies at denne erfaringen ikke kan si noe om alle arbeidsplasser eller alle ansatte, da jeg kun har erfaring med noen svært få. Det vil allikevel være noen fellestrekk ved disse som gjør det mulig å vurdere funnene i en slik undersøkelse. Blant annet vet jeg fra egen erfaring at det er fullt mulig å jobbe i mange år i dette yrket uten å ha arbeidskontrakt. Som vi skal se, har flertallet av svarene i min studie

kommet fra personer som har arbeidskontrakt. Alle disse er, eller skal være, med i GSI tallene (jfr. kapittel 1).

Basert på min erfaring i skolen, mener jeg det er grunn til å tro at antallet personer uten arbeidskontrakt overstiger antallet personer med arbeidskontrakt, i jobben som ukvalifisert lærer. Dette kan understøttes av en rasjonal argumentasjon omkring sykefravær. Det vil til enhver tid være høyere korttids- enn langtidsfravær. Behovet for arbeidskraft på korte oppdrag vil derfor være langt høyere i denne kategorien, noe som tilsier at antallet personer som gjør denne jobben er høyere enn den samme gruppen som får kontrakt, kanskje på bakgrunn av akkurat denne typen arbeid.

Det bør også nevnes at jeg har fått svar av 9 personer som skriver i kommentarfeltet (spørsmål nr. 26) at de jobber i Videregående skole. Adresselista jeg fikk skulle i utgangspunktet kun inneholde adresser til grunnskoler. Jeg har valgt å ikke ta bort disse svarene av samme grunn som jeg har inkludert de som jobber på kontrakt; disse er og ukvalifiserte lærere. At deres arbeidssted er på en videregående skole, anses ikke som en trussel i denne sammenhengen, når hensikten er å kartlegge.

## **4.5 Avslutning**

I alt ble undersøkelsen besvart av 247 personer, fordelt på hele landet. Til sammenlikning deltok 421 personer i Fafø sin undersøkelse og 283 personer i primærgruppen i kampanjeundersøkelsen til GNIST.

I de foregående avsnittene har jeg vist at studien jeg har gjennomført, som følge av den lave svarprosenten og skjevhet i utvalget, har store generaliseringsproblemer. Det blir derfor vanskelig å trekke sikre slutninger. I følge Fowler (2009) vil rekkefølgen i en generalisering gå fra svarene som gis av den enkelte, til svarene det samlede utvalget gir og til slutt ende opp som representative karakteristikker av populasjonen man ønsker å si noe om. Følgelig blir spørsmålet om hvor mye utvalget likner populasjonen og hvor godt svarene til utvalget måler den karakteristikken man ønsker å uttale seg om, avgjørende for slutningene man trekker (Fowler, 2002, Kleven 2002).

Jeg har en mistanke om at tilkallingsvikarer uten arbeidskontrakt er underrepresentert i utvalget. Som jeg har vært inne på kan dette skyldes portvakter, men også et bevisst valg om ikke å delta. Hvilke innvirkninger det hadde fått på datamaterialet, spesielt med tanke på problemstillingen i oppgaven, er naturligvis et viktig spørsmål å besvare. Dette er grunnen til at jeg i et senere kapittel har foretatt en krysstabulering av resultatene mellom disse gruppene for å se på hvilke forskjeller som oppstår.

Skjevhetene som ble omtalt er med på å svekke den ytre validiteten og dermed muligheten til å generalisere, men: ”...også usikker kunnskap kan danne grunnlag for fornuftige konklusjoner” (Kleven, 2002, s. 158).

# 5 Resultater og analyse

## 5.1 Presentasjon av data

I dette kapitlet vil det bli sett nærmere på resultatene av undersøkelsen. Fremstillingen er rent deskriptiv og fokuserer på problemstillingen: *Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?* Presentasjonen vil derfor inneholde de funnene som er mest sentrale og innebefatter ikke alle spørsmålene som ble stilt. Andre spørsmål fra spørreskjema blir ikke omtalt i detalj, men trekkes til en viss grad inn i drøftingen i kapittel 6.

I kapittel 1 ble det vist til fire forskningsspørsmål som stilles i forbindelse med hovedproblemstillingen. Disse forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan fordeler gruppen ”ukvalifiserte lærere” seg i dag?
2. Hvor sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning, uttrykker gruppen?
3. Hvor stor er den egenvurderte sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning?
4. Hvilke likheter og forskjeller har dagens situasjon med det som beskrives av Fafo-rapport nr. 376?

Disse forskningsspørsmålene vil delvis bli besvart i denne delen og delvis i kapittel 6 hvor funnene drøftes inngående. Grunnlaget for drøftingen vil dannes av den følgende gjennomgangen og blir ytterligere belyst av kommentarer som kom til i fritekstfeltet ”Har du noe du ønsker å legge til?”. Dette fritekstfeltet ble benyttet i mye større grad enn forventet. 67 personer la til svar og mange av disse kan brukes til å belyse spørsmålene jeg har valgt å trekke frem. Sitatene er gjengitt slik de forekommer i Questbackundersøkelsen.

Dette kapitlet legger grunnlaget for at hovedproblemstillingen besvares, ved at kartleggingen gjennomføres og datamaterialet presenteres. Forskningsspørsmål nr. 1 blir besvart på bakgrunn av denne kartleggingen, i tillegg blir forskningsspørsmål nr. 2 og 3 delvis besvart, men er tjent med nyanseringer som blir gitt i kapittel 6. Grunnen til dette er at selv om resultatene fra undersøkelsen kunne vært lest som direkte svar på spørsmålet om de ukvalifiserte lærere er interessert i å ta lærerutdanning, er det viktig å påpeke Nyen og Svensens (2002) poeng: ”Lærere uten godkjent utdanning er en svært sammensatt gruppe” (s. 6).



Videre vil også forskningsspørsmål nr. 4 bli besvart i sammenlikningen mellom funnene i Fafo-rapport nr. 376 og min egen undersøkelse.

Jeg vil begynne med å vise den geografiske fordelingen av svarene. Jeg presenterer deretter de demografiske funnene, før jeg går inn på hovedspørsmålene. Alle tabellene viser andeler i prosent, dersom ikke annet er oppgitt. Tabeller og figurer fra min studie er gitt egne nummere.

### 5.1.1 Geografisk fordeling

Mulighetene for geografisk spredning var et av hovedpoengene med å gjøre en nettbasert undersøkelse. Dette vil også gi mulighet til å vise et annet aspekt, som ikke er knyttet til problemstillingen: Spørsmålet om åpenhet i grunnskolesystemet. Hvor gjennomiktig er norsk skole? Det norske sosialdemokratiet har rykte på seg for å være et åpent samfunn og deltakelse og innsyn i offentlige anliggender er en selvfølge. Alle som følger med i politikken og samfunnsdebatten vet naturligvis at bildet ikke er så rosenrødt, men det er allikevel interessant å se nærmere på hvilken type respons en slik undersøkelse får fra fylkesadministrasjon, skoleeiere og rektorer. Tabellen under viser deltakelse på landsbasis. Det er mange ting som kan være interessant med disse tallene.

Tabell 1: Landsoversikt

Name	Count	Percent	Average
Østfold	10	4.0%	
Akershus	30	12.1%	
Oslo	16	6.5%	
Hedmark	11	4.5%	
Oppland	6	2.4%	
Buskerud	22	8.9%	
Vestfold	6	2.4%	
Telemark	0	0.0%	
Aust-Agder	11	4.5%	
Vest-Agder	3	1.2%	
Rogaland	27	10.9%	
Hordaland	17	6.9%	
Sogn og Fjordane	3	1.2%	
Møre og Romsdal	41	16.6%	
Sør-Trøndelag	5	2.0%	
Nord-Trøndelag	7	2.8%	
Nordland	14	5.7%	
Troms	12	4.9%	
Finnmark	6	2.4%	
N	247		9.57

Det er verdt å merke seg fraværet av svar i Telemark fylke og den relativt høye andelen svar fra Møre og Romsdal. Jeg vil gå nærmere inn på en diskusjon av den geografiske fordelingen i kapittel 6.

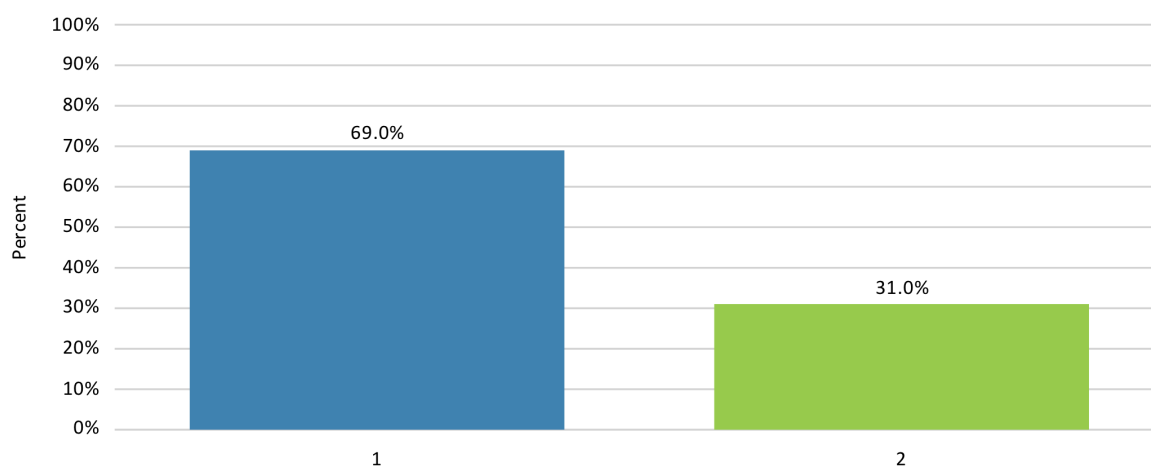
Som nevnt tidligere finnes det ingen nasjonal oversikt som gir fullstendig oversikt over størrelsen eller omfang. Av den grunn blir det umulig å gi noen konkret svarprosent.

## 5.2 Demografisk informasjon

### 5.2.1 Kjønn og alder

Kjønnsfordelingen i undersøkelsen var ikke uventet ca. 2/3 kvinner. Dette gjenspeiler tall fra andre undersøkelser, blant annet en studie Utdanningsforbundet gjorde i 2008 og Fafo-rapport nr. 376.

Figur 1 : Kjønn



Name	Percent
1 Kvinne	69.0%
2 Mann	31.0%
N	245

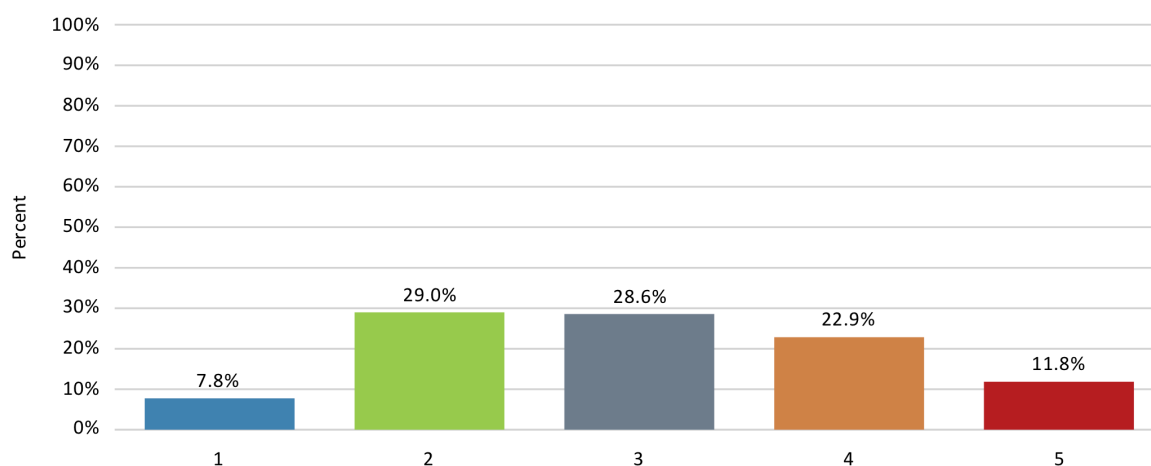
Vi ser at andelen kvinner er marginalt høyere enn det andre undersøkelser viser, men ikke mer enn at det ligger innenfor det en normalt kan forvente i en slik undersøkelse.

## Alder

Alder er en viktig faktor i utdanningsspørsmål av åpenbare grunner. GNIST-kampanjen (Kunnskapsdepartementet) retter seg i hovedsak mot aldersgruppen 18-23 år. I rapporten gis det ingen grunner til at denne aldersgruppen er mer interessant enn andre. Man kan anta at dette dreier seg om et ønske om lange arbeidsforhold fordi det antas å være mer hensiktsmessig å satse på kandidater som kan tenkes å gjøre denne jobben i 40-50 år, enn personer som er nærmere pensjonsalderen.

Figur 2 viser svarfordeling på spørsmålet ”Hvor gammel er du?”(spm. Nr. 23).

Figur 2: Alder



Name	Percent
1 18-21 år	7.8%
2 22-30 år	29.0%
3 31-40 år	28.6%
4 41-50 år	22.9%
5 Mer enn 50 år	11.8%
N	245

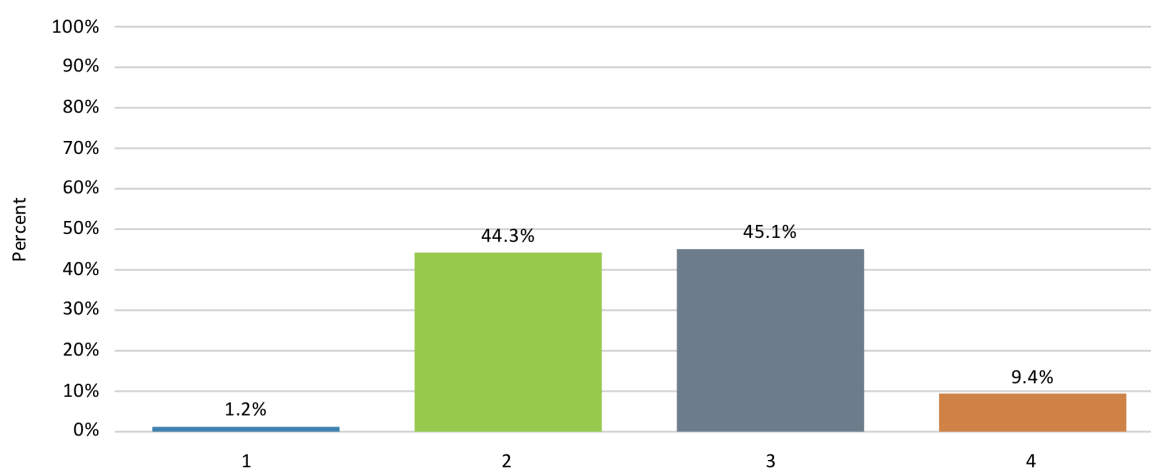
Fordelingen viser at hovedvekten deltakere i denne undersøkelsen ligger mellom 22 og 50 år. At andelen ”mer enn 50 år” er høyere enn ”18-21 år” var uventet, men kan ses i sammenheng med hvordan undersøkelsen har blitt distribuert fra skoleledelse og portvakter. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette senere i kapittelet.

## 5.2.2 Utdanningsnivå

Spørsmålet ”Hva er ditt høyeste fullførte utdanningsnivå?” handler i stor grad om å se hvor langt unna gruppen som undersøkes kan sies å være kvalifisering til læreryrket. Denne kategorien kan slå ut på graden av vurdert sannsynlighet for å ta lærerutdanning: de med lavest utdanning kan se veien til målet som for lang, og de med høyest utdanning kan anse det å begynne på en ny utdanning som lite motiverende. Jeg vil komme tilbake til forholdet mellom denne kategorien og ”sannsynlighet”.

Figur 3 viser at flesteparten av informantene er i de to midterste utdanningskategoriene, ”videregående” og ”bachelorutdannet”. Dette er forventet fordi arbeid som lærer/vikar forutsetter et visst kunnskapsnivå og kan sies å være attraktivt for lavere grads studenter og personer som ikke enda har tatt en avgjørelse om hva de vil studere.

Figur 3: Utdanningsnivå



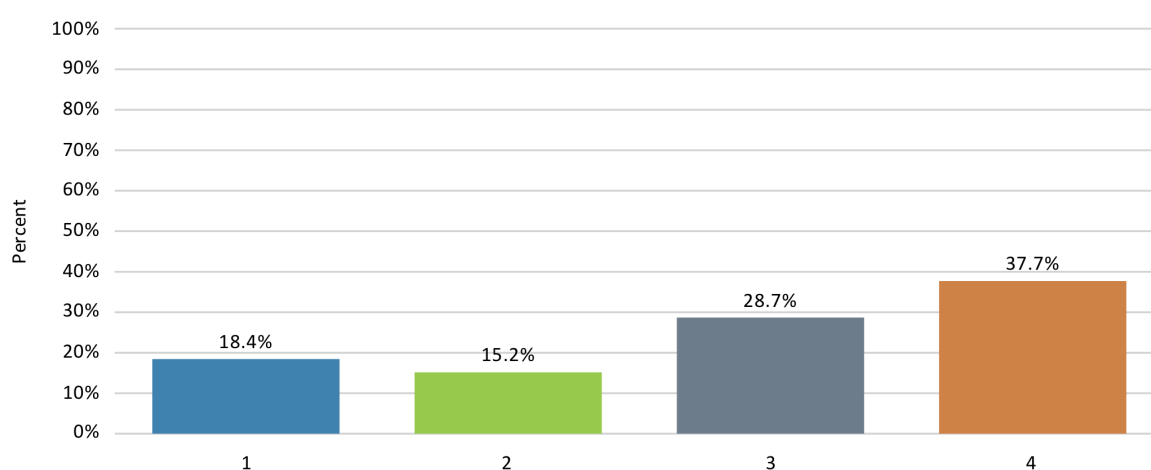
Name	Percent
1 Grunnskole	1.2%
2 Videregående	44.3%
3 Bachelorgrad eller tilsvarende 3 årig høyere	45.1%
4 Mastergrad eller tilsvarende 5 år høyere	9.4%
N	244

Det kan ellers nevnes at på spørsmål om informantene for tiden er i gang med lærerstudier eller PPU, svarte 14,8 prosent at de var i gang med lærerstudiet mens 10,7 prosent er i gang med PPU. 74,6 prosent er for øyeblikket ikke i gang med noen form for kvalifiserende utdanning, noe som viser et høyt potensiale for bedring.

### 5.2.3 Erfaring

Spørsmålet ”Hvor lenge har du jobbet som lærer?” er ment å måle erfaringen til de som undersøkes. Til forskjell fra i Fafo-rapporten har jeg delt dem som har mindre enn ett års erfaring i to grupper, 0-5 mnd. og 6-11 mnd. Grunnen til dette er at man kan anse personer som har gjort lærerjobben i over ett år, vil ha sterk motivasjon til å fortsette. Man merker raskt om lærervikar er en jobb man vil trives i. Dersom man ikke føler seg motivert til dette, vil man mest sannsynlig hoppe av lenge før det har gått ett år. På den andre siden kan det være et poeng å rette innsats mot disse personene før det har gått for lang tid. Lengden på disse antakelsene vil bli drøftet ytterligere i analysedelen, men det var dette som var tanken med å lage intervallene på denne måten.

Figur 4: Erfaring



Name	Percent
1 0-5 måneder	18.4%
2 6-11 måneder	15.2%
3 1-3 år	28.7%
4 Mer enn 3 år	37.7%
N	244

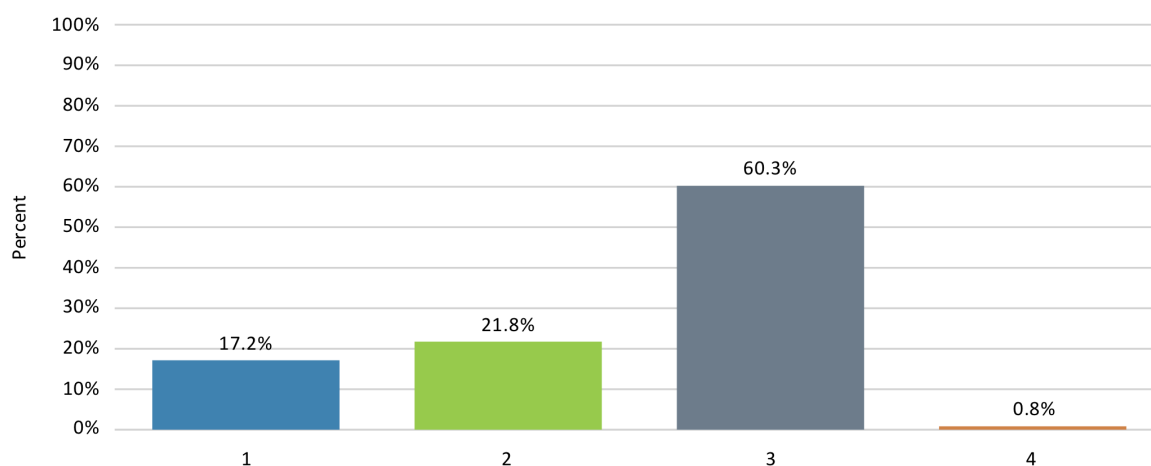
Figur 4 viser at gruppen har lang erfaring i lærerjobben. Nærmere to tredjedeler har mer enn ett års fartstid i skolen og må derfor kunne sies å ha god kjennskap til yrket som undersøkes. Svar fra erfarne personer er viktig, da de kan vitne om vilje til å holde på med denne virksomheten, uavhengig av ansettelsesforhold og status. Denne driven kan komme skolen til nytte, særlig dersom man lykkes å motivere disse arbeidstakerne til å ta manglende utdanning.

#### 5.2.4 Ansettelsestype

Hensikten med spørsmålet ”Hvilken type ansettelse beskriver best ditt nåværende oppdrag?” er å se hvordan gruppen fordeler seg med tanke på hvem som har arbeidskontrakt eller ikke. Ukvalifiserte lærere kan kun ansettes for ett skoleår av gangen (jfr. Opplæringsloven §10-6). Etter hvert et endt skoleår skal ledelsen i dialog med den ansatte vurdere om avtalen skal fornyes. Å ha et slikt forhold til arbeidsplassen er ikke gunstig, men vi vet også at det finnes andre virksomheter med liknende praksis. I denne sammenhengen er arbeidskontrakt for ett år det ”sikreste” man kan ha. Alternativet er å jobbe på timebasis eller med muntlige avtaler, der skolen avklarer at behovet er lite oversiktlig. De vikarene som over flere år tar oppdrag på kort varsel er kjærkomne for skolen. Slike ”langvarige korttidsvikarer” tilbyr arbeidsgiver fleksibilitet og muligheter til på kort varsel kunne sette inn noen som er kjent på skolen og som da har gode muligheter for å skape relasjoner til elevene.

Dette er naturligvis en krevende og lite sikker måte å jobbe på. Vi kan anta at personer som jobber slik, over lengre tid, har et relativt sterkt ønske om å jobbe i skolen og derfor bør anses som gode kandidater for rekruttering. Motsatsen til dette er at man får stor utskiftning i de som tar midlertidige og korte oppdrag. Grunnet den lave attraktiviteten og manglende stabilitet og forutsigbarhet i jobben vil det være naturlig, men ikke ønskelig. Ledelsen, lærerne og elevene vil da konstant måtte forholde seg til nye personer. En fare kan da være at det ikke lenger bare er snakk om ukvalifiserte lærere, men at hele ordningen faller ned til en variant av oppbevaring under tilsyn av ikke-profesjonelle.

Figur 5: Ansettelsesforhold



Name	Percent
1 Ringevikar, korte daglige oppdrag	17.2%
2 Muntlig avtale med skolen om lengre oppdrag	21.8%
3 Arbeidskontrakt-Fast stilling	60.3%
4 Vikarbyrå	0.8%
N	239

Som vi ser av figur 5, har de aller fleste arbeidskontrakter. I utgangspunktet hadde jeg forventet en større andel i kategoriene uten arbeidskontrakt. Dersom man ser dette i lys av hvordan undersøkelsen ble sendt ut, kan det imidlertid virke mer naturlig. Siden undersøkelsen måtte igjennom portvakter, kan utvelgelsen av deltakere påvirkes i retning av lengre ansettelsesforhold og arbeidskontrakter. Det kan og være at noen av portvaktene har misforstått begrepet ”ukvalifiserte lærere”; at dette bare dreier seg om personer som har lærerstillinger. Jeg la merke til ett par eksempler i korrespondansen der jeg fikk svar om at det ikke fantes lærere uten godkjent utdanning og at de eneste på skolen som kunne tenkes å kvalifisere til denne undersøkelsen, var de ukvalifiserte *vikarene*. Dette viser at ikke alle skoleledere fullt ut oppfatter utfordringen rundt temaet som tas opp i denne oppgaven.

Når det er sagt, er det også mulig å tenke seg at noen skoler håndplukker kandidater til undersøkelsen. De som har lengst fartstid og skolen har et tillitsforhold til, men som mangler de formelle kvalifikasjonene.

### 5.3 Forskningsspørsmål 2 og 3

Forskingsspørsmål 2 og 3 har stor betydning for del to av problemstillingen som omhandler rekrutteringsutfordringene i skolen. Kartleggingen som ble gjennomført har nå gitt empiriske

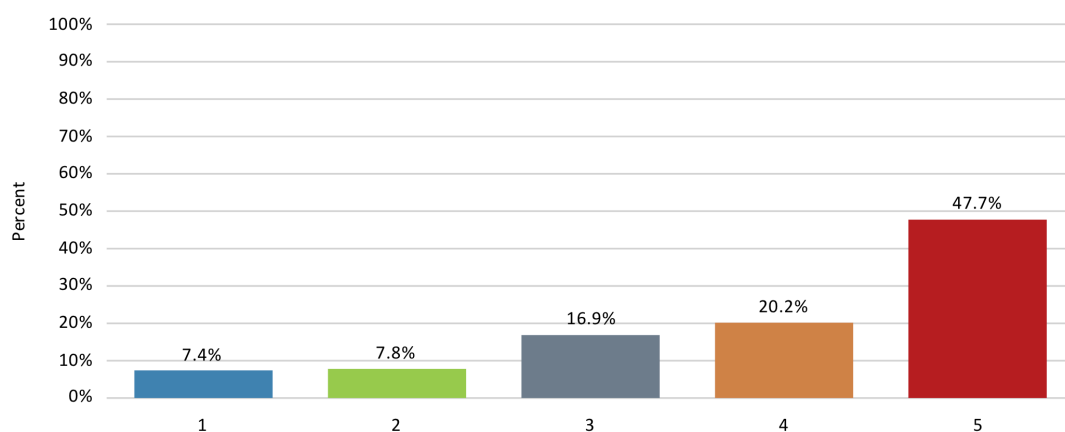
data som kan anvendes til å se nærmere på spørsmålene: *Hvor sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning, uttrykker gruppen?* og *Hvor stor er den egenvurderte sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning?*

Disse spørsmålene, henholdsvis spørsmål nummer 7 og 26 i undersøkelsen vil heretter forkortes som ”ønske” (nr. 7) og ”sannsynlighet” (nr. 26). Jeg har kalt ”vet ikke” og ”verken eller” gruppene for vippekategorier. Disse kan brukes til å se på skåren som et område der vippekategorien kan slå ut som 0 eller som hele skåren i denne kategorien.

### 5.3.1 Ønske om å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket

I spørsmål 7 i undersøkelsen bes informantene ta stilling til hvor enige de er i utsagnet ”Jeg ønsker å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket”.

Figur 6: ”Ønsker å ta lærerutdanning”



Name	Percent
1 Helt uenig	7.4%
2 Litt uenig	7.8%
3 Verken eller	16.9%
4 Litt enig	20.2%
5 Helt enig	47.7%
N	243

Ikke uventet, ser vi at graden av positive svar er høy. Dersom vippekategorien ”vet ikke” tas med, er bredden i positiv forstand 67,9-84,8 prosent. Det er naturligvis ikke sannsynlig at alle i vippekategorien vil ende opp i positiv forstand, men siden dette er en vippekategori vektet det i forstand ”alt eller ingenting”. Resultatene tyder på en markant positiv holdning til



lærerutdannelsen. På overflaten kan det virke naturlig at informantene i undersøkelsen uttrykker et relativt sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning. Etter hvert som resultatene presenteres vil nyansene bli klarere. Et ønske er ikke alltid nok og vil i seg selv ikke løse utfordringen norsk skole har med å tiltrekke seg lærere. Resultatene her vil settes opp mot resultatene av spørsmålet ”Hvor sannsynlig mener du det er at du tar lærerutdanning eller PPU?” og danne grunnlag for en videre drøfting.

### 5.3.2 Sannsynlighet for å ta lærerutdanning eller PPU

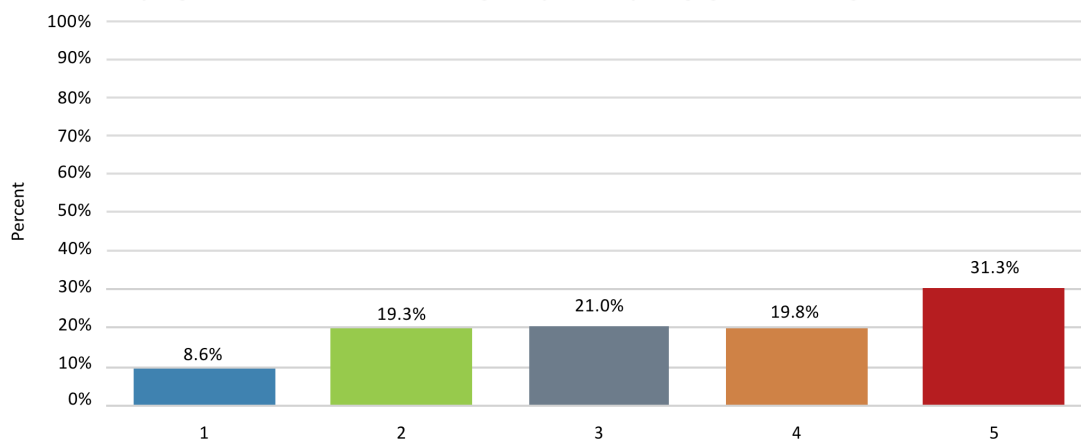
Hva som regnes som sannsynlig er et tolkningsspørsmål og er knyttet til en grad av egenvurdering som ikke nødvendigvis gir reliable svar. Det er allikevel interessant å se at informantene ser ut til å ha vært strengere i sin vurdering av dette spørsmålet, noe som kan tyde på en relativt virkelighetsnær beskrivelse av egen situasjon med tanke på valg av studier.

Figur 7: ”Sannsynlighet”

Vikarundersøkelsen

01.03.2015 5:17

#### 26. Hvor sannsynlig er det du tar lærerutdanning evt. praktisk pedagogisk utdanning?



Name	Percent
1 Helt usannsynlig	8.6%
2 Ganske usannsynlig	19.3%
3 Vet ikke	21.0%
4 Ganske sannsynlig	19.8%
5 Svært sannsynlig	31.3%
N	243

Mens 67,9 % sa seg litt eller helt enig i at de ønsker å ta lærerutdanning, er det 51,1 % som sier at det er ganske eller svært sannsynlig at de kommer til å gjøre det. Det er likevel fortsatt

et høyt tall, som underbygger antagelsen om at det er stor interesse for lærerutdanning/PPU. Når det i tillegg er 21 % i vippekategorien ”vet ikke”, viser dette at det er et stort kvalifiseringspotensiale i denne gruppen av ”ukvalifiserte lærere”.

## 5.4 Oppsummering av funn

Gjennomgående ser vi at gruppen som er undersøkt viser gode holdninger til læreryrket og tanken på å gjennomføre kvalifiserende utdanning. Andelen svar med høyere utdanning, sett i lys av disse holdningene, gjør at bildet for rekruttering ser relativt lyst ut. Selv om representativiteten i gruppen er mangelfull, viser dette utsnittet at det kan lønne seg å utforske gruppen ”ukvalifiserte lærere” i større grad, med tanke på den sviktende rekrutteringen til læreryrket.

Resultatene viser at de ukvalifiserte lærerne både ønsker og anser det som relativt sannsynlig å ta utdanning som kvalifiserer dem til læreryrket. Selv om den vurderte sannsynligheten vurderes lavere enn ønsket, er tallene likevel positive med tanke på rekruttering. Det er grunn til å forvente et lavere tall i vurdering av sannsynlighet enn i grad av ønske, rett og slett fordi dette innebærer at man tar stilling til en rekke faktorer som omhandler utfordringer og problemer. Tap av inntekt, bruk av tid, å sette seg på skolebenken etter lengre perioder i arbeid, er faktorer som åpenbart vil påvirke en slik vurdering.

## 5.5 Analyse

I denne delen vil jeg gå nærmere inn i tallmaterialet fra undersøkelsen, blant annet ved å se på resultatene fra forrige del og sette disse opplysningene opp i mot hverandre i krysstabeller. Å analysere demografisk dataen opp mot forskningsspørsmålene bidrar til å nyansere situasjonen rundt rekruttering av ukvalifiserte lærere. Dette kan gi oss verdifull informasjon som kan benyttes til både senere forskning og til å en debatt rundt hvilke tiltak som kan tenkes å være fornuftige, med tanke på rekrutteringen.

Jeg deler opp tabellene i kategoriene ”ønsker” og ”sannsynlighet” og ser nærmere på de positive svarene (svaralternativ 4 og 5) i undersøkelsen, under ett. For å videreføre tanken om svaralternativ 3 (vet ikke/verken eller) som vippekategori, har jeg også inkludert disse tallene i gjennomgangen. Alle tabellene fremstiller andeler i prosent, hvis ikke annet er angitt.

Jeg begynner med å presentere krysstabellene, der en gitt demografisk kategori ses i forhold til kategoriene ”ønsker” og ”sannsynlighet”. Underveis i analysen vil det også bli trukket frem relevante sitater fra den kvalitative delen av undersøkelsen. Det kom overraskende mange og gode svar i denne delen. Sitatene vil brukes i analysekonteksten for å vise informantenes refleksjoner. Til slutt i dette kapitlet vil jeg sammenlikne funnene i min undersøkelse med noen av funnene i Fafo-rapporten for å se hvor mye, om noe, av beskrivelsen av ukvalifiserte lærere har endret seg siden 2002. Denne sammenlikningen vil være med på å besvare forskningsspørsmål nr. 4.

### **5.5.1 Alder og ”ønske”**

Det er mange grunner til at det er interessant å se hvordan ønske om å ta lærerutdanning henger sammen med alder. I GNIST-kampanjen er hovedmålgruppen i aldersgruppen 18-23 år. Dette sier noe om Kunnskapsdepartementets målsetning og satsningsområde. Det er unektelig viktig å satse på at denne gruppen. Et spørsmål kan imidlertid være om dette er den eneste gruppen som satses på, når vi snakker om rekruttering til læreryrket?

Personer som er eldre har som regel mer av både arbeids- og livserfaring, og forventes i større grad å kunne vurdere sine valgmuligheter enn gruppen som akkurat har gått ut av videregående. I tillegg har det mye omtalte ”praksissjokket” en rolle i dette. Personene i denne undersøkelsen har alle sammen det til felles at de har praksiserfaring fra arbeid i skolen. Som en av informantene skriver:

Jeg jobbet som assistent på en skole det året jeg hadde friår etter vgs. Jeg hadde aldri vurdert lærerutdanningen før jeg begynte som assistent. Mest sannsynlig hadde jeg droppet ut av utdanningen etter første praksisperiode om jeg ikke visste hva jeg gikk til på forhånd. Jeg er nå på mitt 3. år og synes fortsatt praksis til tider kan være ille. Derfor synes jeg (og flere jeg har pratet med) det er veldig greit å få være lærervikar. På den måten får vi smake litt på hverdagen slik den kommer til å bli, og ikke den unaturlige settingen rundt praksis.

Alder kan slik sett være en faktor som, gitt relevant praksiserfaring, demper frafall under utdanning og sørger for at de som fullfører har større sannsynlighet til å bli i skolen.

Tabell 2: Alder og ”Ønske”

Alder	Prosent ”positive”	Prosent ”vet ikke”
18-21 år (n=19)	73,7	10,5
22-30 år (n=71)	69,6	13
31-40 år (n=70)	81,5	8,6
41-50 år (n=56)	63,7	20
> 50 år (n=29)	35,7	46,4

I analysen kom det frem noen svært interessante detaljer. I gruppen 31-40 år var hele 81,5 prosent positive til å ta lærerutdanning, og så mange som 62,9 prosent sa seg ”helt enig” utsagnet ”jeg ønsker å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket”. Dette tyder på et sterkt ønske fra denne aldersgruppen. Det må også regnes som positivt for lærerutdanningens fremtid at så høy andel i den yngste gruppen, ”18-21 år” ønsker seg lærerutdanning.

Den høye andelen positive i gruppen ”41-50” var også overraskende. Det kan tyde på en opparbeidet respekt for læreryrket og lærerutdanningen basert på erfaring, men også en slags anger over egne utdanningsvalg der disse har kommet sent inn i yrket og trives godt:

Jeg brenner for, og er ergerlig forbanna på utdanningssystemet på bl.a. lærerutdanningen her i landet. Å arbeide som lærer er mitt drømmeyrke og noe jeg aller helst ville gjort. Men siden en ikke kan ta utdannelsen delvis, f.eks. ta Ped, og så ta enkelte fag deltid, mens en jobber, gjør at det er komplett umulig for meg å ta utdannelsen. Har familie og et forsørger ansvar, samtidig som jeg er på jakt etter et nytt yrke. Og det gjør at jeg må finne meg et annet yrke med kortere utdanningstid samtidig som jeg kan jobbe deltid. Og der er så mange i min situasjon. Lærerutdanningen er totalt utdatert på den fronten. Ikke alle som kan sette seg 4 år på skolebenken igjen fulltid, etter 20 år i arbeidslivet. Må kunne være mulig å legge opp studie stegvis som i de aller fleste andre yrker. Stort potensiale å rekrutere litt "eldre" viss studieopplegget hadde vært annerledes.

En annen skriver:

”Pga høy alder er det ikke aktuelt å ta lærerutdanning. Det ville jeg gjort hvis jeg var yngre”. I gruppen ”31-40” ser vi en svært stor andel positive holdninger til lærerutdanning. Graden av ”ønske” sett sammen med vippekategorien ”vet ikke” tyder på at svært få har udelt negative holdninger til lærerutdanningen. At gruppen er så erfaren og har såpass sterkt ønske om å ta utdanningen, kan tyde på at det burde legges til rette for at disse kan gjennomføre kvalifikasjonsprogrammer.

### 5.5.2 De over 50 år

Med tanke på at denne gruppen relativt sett ikke har så mange år igjen som yrkesaktive, var de positive holdningene høyere enn forventet. Jeg hadde forventet en lavere andel positive svar som følge av at denne gruppen har etablert forholdsvis stabile arbeidsforhold der 21 av 29 personer har arbeidskontrakt. Gruppen ”over 50 år” utgjør 11.8 prosent av svarene.

At en tredjedel av informantene som er over 50 år ønsker lærerutdanning kan tyde på et relativt sterkt ønske om å ta utdanning. Kun 17,9 prosent<sup>5</sup> av gruppen har negative holdninger til å ta lærerutdanning. Vi ser altså veldig få i denne gruppen som har slått fra seg tanken om å bli lærere.

Det vil være liten grunn til å tro at gruppen ukvalifiserte lærere over 50 år kommer til å bli noe vesentlig satsningsområde. De har relativt kort tid igjen før de går av med pensjon, og vil slik sett gi lite tilbake for en slik satsning. På den andre siden ser vi her en gruppe mennesker med livserfaring mye realkompetanse (annen type utdanning/uformell kompetanse) som potensielt sett kan bli i jobben i resten av sin arbeidskarriere.

### 5.5.3 Alder og ”sannsynlighet”

I sammenhengen mellom alder og ”sannsynlighet” kommer det frem at det i gruppene ”22-30” og ”31-40” er flest personer som mener det er sannsynlig å ta lærerutdanning.

Tabell 3: Alder og ”sannsynlighet”

Alder	Prosent ”positive”	Prosent ”vet ikke”
18-21 år (n=19)	52,7	26,3
22-30 år (n=71)	66,2	9,9
31-40 år (n=70)	62,3	26,1
41-50 år (n=56)	34	30,2
> 50 år (n=29)	20,5	13,8

Ikke uventet, synker tallene fra ”ønske” til den egenvurderte sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning. Det positive er at aldersgruppene som har størst realistisk sjans til å bli satset på, fremdeles er svært positive i sine vurderinger. Selv om tallet for gruppen ”18-

<sup>5</sup> Dette går frem av tabell nr. 2 selv om andelen negative holdninger ikke er tatt med i oversikten. Resttallet fra andelene ”positive” og ”vet ikke” blir 17,9

21” er lavere enn ”22-40”, ser vi en stor gruppe i ”vet ikke” kategorien. Dersom forutsetningene legges til rette, kunne det tenkes at mange av disse 26,3 prosentene vipper i positiv retning, med tanke på utdanningsvalg og rekruttering til læreryrket. Grunnen til at sannsynlighet blir mindre med økende alder, etter fylte 40 år, kan tilskrives livssituasjoner. De fleste over 40 år er i situasjoner der man ikke kan gå ned i inntekt for å ta kvalifikasjonshensyn:

For meg som har funnet yrket jeg ønsker meg etter fylte 30 år er det nokså problematisk å få tatt den utdannelsen jeg nå trenger og ønsker meg. Jeg må ta to emner i nordisk høsten 2015 for å få norsk som godkjent undervisningsfag (jeg har mellomdag (sic) litteraturvitenskap) i tillegg til det undervisningsfaget som jeg har, rle (jeg har mellomfag teologi). Jeg søkte ppu ved UiO våren 2014, men kom ikke inn. Grunnen jeg fikk oppgitt var at jeg ikke hadde to undervisningsfag og at mitt arbeid på barneskole ikke hadde noen verdi for opptaket. Hvis jeg hadde hatt jobb på ungdomsskole eller videregående hadde det telt ved opptak. Meg bekjent er det ingen nåværende allmennlærerutdanning som er kompatibel med å arbeide full tid. Med to barn og boliglån er jeg jo nødt til det. Men jeg trives svært godt med arbeidet på mellomtrinnet 5.-7- klasse og synes det er synd. Jeg vil nok ha litt vanskeligheter med å få fast stilling på en barneskole uten at jeg er utdannet allmennlærer. Aller helst ville jeg tatt en utdanning som tilsvarte den. I dag underviser jeg i engelsk på 5. og 7. trinn, og matematikk på 6. trinn. Det er en kremjobb, men jeg savner pedagogisk utdanning og skaffer meg kunnskap ved å lese faglitteratur, jeg får god veiledning av inspektøren ved skolen og lærerkollegaene har en svært god delingskultur der jeg er. Så jeg er heldig!

#### 5.5.4 Utdanning og ”ønske”

Kategorien ”utdanning” er relevant da den sier noe om hvor langt en person har frem til å bli regnet som kvalifisert lærer. I undersøkelsen var alternativene på spørsmålet ”Hva er ditt høyeste fullførte utdanningsnivå?” sortert fra grunnskole, som laveste nivå, til mastergrad som høyeste. Jeg har valgt å utelate gruppen som har grunnskole som høyeste utdanningsnivå. Gruppen består av kun tre personer og anses derfor å være for liten til å bidra med noe i analysen.

Tabell 4: Utdanning og ”ønske”

Høyeste fullførte utdanningsnivå	Prosent ”positive”	Prosent ”vet ikke”
Videregående (n=108)	64,5	16,8
Bachelorgrad (n=110)	74,8	15,9
Mastergrad (n= 23)	56,5	21,7

Andelen ”positive” i gruppen ”bachelorgrad” kan tyde på at det er denne gruppen som har den korteste veien til oppkvalifisering med tanke på tiden og innsatsen som vil kreves av dem. En mulig forklaring kan være at selv om gruppen ”mastergrad” ville brukt like lang tid på å gjennomføre en PPU, kan det tenkes at en person med mastergrad vil anse tidsbruken forbundet med en slik oppkvalifisering som større, sammenliknet med en person med bachelorgrad. Dette fordi de allerede har brukt to år mer på utdanning.

Personer med videregående som høyeste fullførte utdanningsnivå kan anses for å ha flere valgmuligheter med tanke på utdanningsveien videre. Den enkleste måten å vise hvordan alder spiller inn på utdanning er krysstabellen under som viser aldersfordeling (i prosent) fordelt på utdanningsnivå.

Tabell 5: alder og utdanningsnivå

<b>Aldersgruppe</b>	<b>Grunnskole</b>	<b>Videregående</b>	<b>Bachelor</b>	<b>Master</b>
18-21 (n=19)	0	100	0	0
22-30 (n=71)	1,4	31	59,2	8,5
31-40 (n=70)	0	37,7	46,4	15,9
41-50 (n=56)	1,9	44,4	48,1	5,6
> 50 (n=29)	1,2	55,2	31	10,3

Av denne tabellen går det frem at alder fordelt på utdanningsnivå viser en fordeling der bachelorgruppa er størst i alderen 22-30 år. 109 personer i undersøkelsen har bachelorgrad og nesten 60 prosent av disse er i denne aldersgruppen. Med dette er det grunn til å tro at denne gruppas potensiale til kvalifisering, gjør dem verdt å satse på.

### 5.5.5 Utdanning og ”sannsynlighet”

Tabell 6: Utdanning og ”sannsynlighet”

<b>Høyeste fullførte utdanningsnivå</b>	<b>Prosent ”positive”</b>	<b>Prosent ”vet ikke”</b>
Videregående (n=108)	43	26,2
Bachelorgrad (n=110)	61,4	15,6
Mastergrad (n= 23)	42,9	23,8

Her kan vi se argumentet fra forrige avsnitt i nytt lys; gruppen med bachelorgrad ser det mest sannsynlig å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket. Jeg mener det er naturlig å se dette i lys av argumentet ”kortere vei”, som nevnt over. At gruppene med videregående og mastergrad mener det er like sannsynlig at de tar kvalifiserende utdanning og har omtrent samme grad av ”vet ikke” svar, kan underbygge antagelsen, men andre faktorer kan naturligvis spille inn.

I nasjonalbudsjettet for 2015 gis det for første gang penger til kompetanseheving av ukvalifiserte lærere. Gruppene med høyere utdanning, sett under ett, er målgruppen for denne satsingen. Resultatene fra denne undersøkelsen kan være et utgangspunkt for videre kartlegging. Kategoriene ”ønske og sannsynlighet for å ta lærerutdanning” i gruppen med fullført høyere utdanning vil være nyttig informasjon med tanke på kompetansehevingstiltak. Jeg vil komme nærmere tilbake til dette poenget i kapittel 6.

### **5.5.6 Ansettelsesform**

En av grunnene til å se nærmere på type ansettelse i forhold til ”ønske” og ”sannsynlighet” er at dette kan si noe om læreryrket som *profesjon*. Kategoriene ”ringevikar”, ”muntlig avtale” og ”arbeidskontrakt” skiller de ukvalifiserte lærerne i to hovedkategorier; de med og de uten arbeidskontrakt. De som går uten kontrakt har et mer usikkert forhold til jobben, med tanke på framtidsutsikter. Et annet aspekt som dukker opp her er det juridiske. Opplæringsloven § 10-1 viser at alle som er ansatt skal ha lærerutdanning. Dispensasjonskriteriet som gis i § 10-6 gjelder kun for de som jobber i kortere perioder enn ett år (tom 31.6 hvert år). At denne undersøkelsen viser at andelen på kontrakt er på 60 prosent, var mildt sagt overraskende.

Dette kan ha sammenheng med portvakter og ”håndplukkede kandidater” (jfr. kapittel 5). Det kan tenkes at skolene ønsket å vise seg fra sin beste side; at de ordnede har arbeidsforhold og ikke har utstrakt vikarbruk. I forbindelse med epost utsendelsen, fikk jeg mange tilbakemeldinger fra rektorer som tolket tittelen på undersøkelsen i retning at ”vikarer er ikke lærere”. I kommentarfeltet er det mange som kommenterer forhold jeg tolker som ”formildende omstendigheter”. Med dette mener jeg at de ser på seg selv som ”kvalifiserte” selv om lovverket og kommunen ikke gjør det. Jeg har valgt ut følgende sitater til å belyse dette:



- ”Jeg har fullført 2,5 år i min lærerutdanning. Har i tillegg 60 sp i sosioalpedagogikk (*sic*) og 30 sp i ART og forbyggende psykososiale problemer med hovedvekt på rus.”

- ”Jeg har pedagogikk.”

- ” Har gjennomført 3 årig førskolelærerutdanning”

- ”Har ped. fra Forsvaret som en del andre ansatte her på skolen har. Alle vi er enig at peden fra Forsvaret er vesentlig bedre en PPU, spesielt når det gjelder klasseledelse.”

Det ble i kapittel 3 vist til forholdet mellom kvalifisering og kompetanse. Sitatene over viser at en del av informantene anser seg selv som kompetente, men det kan stilles spørsmål om noen av disse egentlig også mener at de på bakgrunn av denne kompetansen burde være kvalifiserte.

Tabelloversikten for ”ønske” krysstabulert med form for ansettelse inneholder egentlig fire kategorier. Jeg har valgt å ikke inkludere kategorien ”vikarbyrå” da denne viste seg å være altfor liten til å si noe. Kun to av 239 personer krysset av for denne svarkategorien.

Tabell 7: ”Ønske” og type ansettelse

Type ansettelse	Andel ”positive”	Andel ”vet ikke”
Ringevikar (n=41)	73,1	7,3
Muntlig avtale (n=52)	72,6	9,8
Kontrakt (n=144)	65,9	22,0

Det mest interessante ved disse funnene er at andelen positive er størst i de to gruppene som ikke har skriftlig kontrakt. Vippekategorien kan gjøre bildet annerledes fordi 22 prosent med arbeidskontrakt ikke har bestemt seg. Slik funnene fremstår kan det likevel virke spesielt at de uten kontrakt er mest positive til å ta lærerutdanning. En mulig forklaring kan være at de med kontrakt allerede har jobben og føler seg trygge på å fortsette i stillingen. En eventuell utdanning vil koste både tid og tap av inntekt. Inntektstapet vil være av en slik størrelse at en

lønnsøkning ikke vil kunne kompensere for dette før det har gått mange år. Det lønner seg rett og slett ikke, regnet i kroner og øre.

Dersom vi snur på denne mulige forklaringen og retter den mot de to andre gruppene, kan en mulig årsak til den høye andelen positive holdninger vises på samme grunnlag. Jobbtrygghet og inntektsøkning kan være mulige motiver for den høye andelen positive holdninger.

Uavhengig av mulige årsaker tyder funnene på sterke ønsker om å ta kvalifiserende utdanning til læreryrket.

### 5.5.7 ”Sannsynlighet” og ansettelsestype

Tabell 8: ”Sannsynlighet” og ansettelsestype

Type ansettelse	Andel ”positive”	Andel ”vet ikke”
Ringevikar (n=41)	46,3	29,3
Muntlig avtale (n=52)	46,2	21,2
Kontrakt (n=144)	54,6	19,9

I denne krysstabellen blir bildet et litt annet. Andelen positive holdninger til utdanning kan fremdeles anses som høy, spesielt hvis vi inkluderer mulighetene i vippekategorien. Målt i sannsynlighet er gruppen som jobber på kontrakt høyest. Dette kan tyde på at det er mange som enten er i gang med, eller planlegger å sette i gang med, kvalifiserende utdanningsprogram.

74,6 prosent av de 244 som svarte på spørsmålet ”er du for tiden i gang med enten lærerstudiet eller praktisk pedagogisk utdanning?” er ikke i gang med slik utdanning. I alt 62 personer oppgir at de er i gang med enten lærerutdanning eller PPU. Disse fordeler seg slik på ansettelsesform:

Tabell 9: Ansettelsesform og påbegynt lærerutdanning

Ansettelsesform	I gang med lærerutdanning	I gang med PPU
Ringevikar (n=41)	17,1	4,9
Muntlig avtale (n=52)	11,8	7,8
Kontrakt (n=144)	14,7	13,3

### 5.5.8 Erfaring og ”ønske”

Jeg har valgt å inkludere svarene fra spørsmålet ”Hvor lenge har du jobbet som lærer?”. Jeg kaller denne kategorien ”erfaring”. Grunnen til å inkludere dette i analysen er for å se om arbeidserfaring har noe å si for ”ønske” og ”sannsynlighet” for å ta lærerutdanning. I alt 244 personer besvarte dette spørsmålet.

Tabell 10: Erfaring og ”ønske”

<b>Erfaring</b>	<b>Andel positive</b>	<b>Andel vet ikke</b>
0-5 mnd. (n=45)	64,5	22,2
6-11 mnd. (n=37)	86,5	8,1
1-3 år (n=70)	71	10,1
> 3 år (n=92)	60,6	23,6

Krysstabellen viser at de med mest og minst erfaring er de mest usikre. I denne undersøkelsen ser vi at andelen positive holdninger til å ta utdanning er lavest hos de med mest erfaring. Denne gruppen har også størst andel i vippekategorien.

### 5.5.9 Erfaring og Sannsynlighet

Tabell 11: Erfaring og sannsynlighet

<b>Erfaring</b>	<b>Andel ”positive”</b>	<b>Andel ”vet ikke”</b>
0-5 mnd. (n=45)	57,7	17,8
6-11 mnd. (n=37)	59,4	21,6
1-3 år (n=70)	57,9	17,4
> 3 år (n=92)	40,4	21,3

Også her ser vi at den laveste andelen ”positive” er i gruppen med mest erfaring. Dette bringer frem et interessant spørsmål: bør tiltak for å rekruttere til læreryrket rettes mot de ukvalifiserte lærerne innen en viss tid? Sagt på en annen måte: er ønske og sannsynlighet for å ta kvalifiserende utdanning en slags ferskvare?

Det er også interessant å spørre om hva som bør gjøres med andelen erfarne ukvalifiserte lærere som ikke vil ta utdanning? Antallet personer i gruppen ”mer enn 3 år” er 92 personer. Altså, den største enkeltgruppen i undersøkelsen.

## 5.6 Vikarer uten kontrakt- Time- og ringevikarene i undersøkelsen

Jeg hadde et ønske om å få flest mulige svar fra lærere uten godkjent utdanning som ikke finnes i GSI tallene. Antallet time- og ringevikarer i skolen er for tiden ukjent siden hver skole kun holder oversikt over dette selv, uten noen rapporteringsplikt til offentlige instanser. I min studie har 93 personer svart at de jobber uten en skriftlig avtale. Jeg har valgt å se bort i fra de to personene som oppgir at de jobber gjennom vikarbyrå, da dette ikke oppleves som en stor nok gruppe til å gi relevant informasjon. Det er mer interessant å undersøke de som selv har tatt kontakt med skolen eller skolen har oppsøkt personlig.

Jeg har analysert forholdet mellom de som jobber med kontrakt og de uten. Tanken er å få et bilde av om disse gruppene skiller seg vesentlig fra hverandre på de to hovedspørsmålene ”ønsker” og ”sannsynlighet” for å ta lærerutdanning. Jeg har valgt å inkludere alder og utdanningsnivå som kan være gode indikatorer for å belyse disse egenvurderingene. Det vil, for eksempel være relativt lite sannsynlig at en person over 50 år med videregående som høyeste fullførte utdanningsnivå vil ta utdanningen, selv om denne personen selv både ønsker og ser det som sannsynlig.

### 5.6.1 Ønsker å ta utdanning

På spørsmålet ”jeg ønsker å ta utdanning som kvalifiserer meg til læreryrket” (spørsmål nr. 7) skiller ikke gruppene seg fra hverandre i noen stor grad.

Tabell 12: Arbeidskontrakt og ”ønske”

Kontrakt	Verken eller	Litt enig	Helt enig
Ja (n=144)	22	16,3	49,6
Nei (n=93)	9,6	26,6	45,7

Legger vi sammen dem som har svart litt enig og helt enig, er det faktisk en større andel av personer uten kontrakt som uttrykker ønske om utdanning. Dette kan imidlertid slå annerledes ut ved inkludering av potensialet som ligger i vippekategorien ”verken eller”.

### 5.6.2 Sannsynlighet for å ta utdanning

På spørsmålet ”hvor sannsynlig mener du det er at du tar lærerutdanning evt. praktisk pedagogisk utdanning?” (nr. 22) viser hovedtendensen seg igjen. Denne vurderes konsekvent lavere enn ønsket for å ta utdanning, hos begge gruppene.

Tabell 13: Arbeidskontrakt og ”sannsynlighet”

Kontrakt	Vet ikke	Ganske sannsynlig	Svært sannsynlig
Ja (n=144)	19,9	22	32,6
Nei (n=93)	24,2	15,8	29,5

Vi ser av tabell 13 at ca. 45 prosent av vikarene uten kontrakt vurderer det som iallfall ganske sannsynlig å ta utdanning, mot ca. 55 prosent av vikarene med kontrakt. I denne vurderingen synes vippekategorien ”vet ikke ” å spille en større rolle enn i vurdering av ønsket. Dette kan tyde på at begge gruppene kan tenkes å kunne være mottakelige for påvirkning som kan stimulere flere til å ta utdanning. Et godt virkemiddel eller en målrettet og vellykket kampanje rettet mot disse gruppene, hver for seg eller samlet, kan derfor tenkes å ha gode muligheter for å lykkes.

Tabell 14: Alder og kontrakt

Kontrakt	18-21	22-30	31-40	41-50	Mer enn 50
Ja (n=144)	4,9 (7)	27,1 (39)	29,9 (43)	23,6 (34)	14,6 (21)
Nei (n=93)	12,9 (12)	34,4 (32)	26,9 (25)	18,3 (17)	7,5 (7)

Tabell 14 viser prosentfordelingen av kontrakt i forhold til hele utvalget. Antall personer som har kontrakt/ikke kontrakt i hver gruppe står i parentes. Ser vi på antall personer i hver aldergruppe er sannsynligheten for at de har kontrakt signifikant høyere jo eldre informantene er (0.05 nivå).

Tabell 15: Utdanningsnivå og kontrakt

Kontrakt	Grunnskole	Videregående	Høyere 3-årig	Høyere 5-årig
Ja (n=144)	0	43,1	45,8	9,7
Nei (n=93)	1,4	48,4	43	8,6

Der ser ikke ut til at utdanningsnivå utgjør noen forskjell i forholdet mellom gruppene. 2 personer har svart at de har arbeidskontrakt med grunnskole som høyeste fullførte utdanningsnivå, noe som i seg selv er spesielt, uten at gruppen er stor nok til å si noe mer om.

Med dette som grunnlag vil jeg vise tilbake til tabell 5 som viser forholdet mellom utdanningsnivå og alder. Det kan da forsiktig antydes at den gruppen som raskest hadde gitt kvalifiserte lærere er de som har arbeidskontrakt, i aldersgruppen 22-30 med fullført 3-årig høyere utdanning. Tallene viser hele veien at denne gruppen skårer høyt på både ønske og sannsynlighet for å ta lærerutdanning. De har og praksiserfaring som tilsier at de vet hva jobben går ut på (jfr. praksissjokket). Med fullført 3-årig høyere utdanning vil det være rimelig å anta et kvalifiseringsgrunnlag til PPU, noe som igjen betyr at de er ett år unna kvalifiseringen, dersom en slik utdanning gjennomføres til normert tid.

## 5.7 Oppsummering av analyse

I denne undersøkelsen er det ting som tyder på at gruppen ukvalifiserte lærere ikke kan behandles som en enkelt gruppe der ett tiltak når alle. Sammensettingen av blant annet alder, livssituasjon, utdanningsnivå tyder på at man kan være tjent med en grundig kartlegging av enkelte grupper for på best mulig vis å legge til rette for at de tar kvalifiserende lærerutdanning. For eksempel vil det kunne tenkes at gruppen i alderen ”18-21” vil respondere annerledes på tiltak enn gruppen i alderen ”31-40” da både livssituasjonen (forsørgeransvar, krav om inntekt o.l.) og utdanningsnivå kan være ytterst forskjellig.

Funnene i undersøkelsen kan tyde på at både kategoriene ”ønske” og ”sannsynlighet” opptrer som en ferskvare, med tanke på hvor lenge man har jobbet. Interessen for å ta kvalifiserende utdanning ser ut til å falle for personer med over tre års fartstid. Det må her nevnes at undersøkelsen har en svakhet i at det ikke tas høyde for større nyansering i den nevnte kategorien. Siden ”mer enn 3 år” er et vagt begrep, kunne det vært interessant å finne ut hvor lenge disse personene jobber, før interessen begynner å avta.

Funnene i denne kartleggingen peker klart i retning av ukvalifiserte lærere er en potensiell kilde for rekruttering til lærerutdanninger. Ikke bare kan gruppen tenke seg å jobbe som lærere med godkjent utdanning. De mener også det er sannsynlig og noen har allerede tatt grep på egenhånd for å få til dette.

## 5.8 Sammenlikning med Fafo-rapporten

Jeg har som vist tidligere i oppgaven brukt Fafo-rapport nr. 376 som utgangspunkt for denne undersøkelsen. Siden jeg nå har presentert og analysert egne funn, kan det være på sin plass å holde disse funnene opp i mot Fafo sine resultater. Fafo-rapporten kom i 2002, og var en av de første rapportene som beskrev situasjonen rundt de ukvalifiserte lærerne. Jeg har valgt ut de kategoriene fra Fafo-rapporten som likner mest på de jeg bruker i analysen, slik at det blir lettere å se sammenhengen. Det må også bemerkes at Nyen og Svensen (2002) har et mer representativt utvalg, og slik sett et mer pålitelig datamateriale enn min studie. Tabeller fra Fafo-rapport nr. 376 oppgis med tabellnummerering slik den vises i rapporten.

### 5.8.1 Alder i Fafo-rapport

Fafo-tabell 3.2: Alder (s. 29)

Aldersgruppe	Andel lærer uten godkjent utdanning
Under 30 år	16,3
30-39 år	34,9
40-49 år	33,4
50-59 år	12,3
60 år og eldre	3,0

På "alder" har Nyen og Svensen (2002) benyttet en annen inndeling enn hva jeg har gjort i min studie. Jeg har valgt å ha med yngre aldersinndelinger da poenget er å belyse hvor sannsynlig det er å begynne på lærerutdanning. Det må kunne sies at inndeling i mine alderskategorier gir en bedre oversikt over dette da de yngre gruppen logisk nok vil være mer tilbøyelige for nye utdanninger, spesielt utdanninger som går over flere år. Det kan se ut til at Nyen og Svensen (2002) sitt utvalg er noe eldre enn de som har svart på min undersøkelse, men forskjellene er ikke store. De to største gruppene i min undersøkelse er 22-30 år og 31-40 år.

## 5.8.2 Utdanningsnivå i Fafo-rapporten

Fafo-tabell 3.1: Utdanningsnivå (s. 30)

Utdanningsnivå	Andel i prosent
Universitetsgrad, mangler kun pedagogisk utdanning	24
Fullstendig høyere utdanning, pluss universitetsfag	1
Fullstendig høyere utdanning, ikke universitetsfag	11
Ufullstendig høyere utdanning, med universitetsfag	15
Ufullstendig høyere utdanning, ikke universitetsfag	17
Kun videregående opplæring	22
Kun grunnskole	3

Nyen og Svensen (2002) bruker her en helt annerledes inndeling for å vise utdanningsnivå. I tillegg viser intervjuguiden at det er mulig å svare flere alternativer (s. 89). En av grunnene til at jeg har valgt en annen inndeling er at utdanningssystemet har endret seg siden 2002. Med innføring av bachelor- og mastergradsordninger i 2003 blir det lettere å sortere høyere utdanning i oversiktlige bolker. Nyen og Svensen (2002) skiller også tydeligvis mellom høyskole og universitetsutdannelse. For å få et sammenlignbart materiale slår jeg sammen bachelor- og mastergrad og sammenlikner med de tre øverste kategoriene. Høyere utdanning hos Fafo blir da 36 prosent. I min undersøkelse blir andelen på 54,5 prosent. Andelen med kun videregående i Nyen og Svensen (2002) slås her sammen med ufullstendig høyere (begge kategorier) og blir 54 prosent mot 44,3 prosent i min studie. Andelen med kun grunnskole utdanning er for øvrig helt like, med 3 prosent av informantene i begge undersøkelsene.



### 5.8.3 Erfaring i Fafo-rapporten

Fafo-tabell 3.4: Erfaring (s. 34)

Antall år som lærer	Andel i prosent
Færre enn 3 år	26
3-5 år	33
6-9 år	20
10 år eller mer	21

FAFO-rapporten har alle med mindre enn 3 års erfaring i samme gruppe, og har derfor ikke mulighet til å få fram eventuelle forskjeller i ønske om lærerutdanning innenfor denne gruppen, slik jeg fant i min undersøkelse. De har imidlertid 74 prosent med 3 års erfaring eller mer (Nyen og Svensen 2002), mens bare 37,7 prosent av respondentene i min studie har mer enn 3 års erfaring.

### 5.8.4 Interesse for å ta utdanning man mangler for å ha godkjent lærerutdanning

Fafo-tabell 6.2: ”Interesse” (s. 55)

Grad av interesse	Fafo-rapport	Egen undersøkelse
Svært interessert	37	47,7
Nokså interessert	27	20,2
Ikke sikker	3	16,9
Nokså uinteressert	11	7,8
Helt uinteressert	21	7,4

Her må det tas høyde for at jeg har formulert både spørsmål og svaralternativer annerledes enn Nyen og Svensen (2002). Jeg mener allikevel det er mulig å se på forholdet mellom disse spørsmålene da de uttrykker omtrent det samme og skalaen i svaralternativene er bevart. Graden av positive svar er omtrent like stor i begge undersøkelsene. Nyen og Svensen (2002) har imidlertid en større andel negative holdninger mens funnene i min studie har en større gruppe i vippekategorien. Hovedinntrykket denne sammenlikningen gir, er imidlertid at mange ukvalifiserte lærere både i 2002 og 2015 virker svært interessert i å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket.

## 5.8.5 Sannsynlighet for å ta utdanning man mangler for å ha godkjent lærerutdanning

Fafo-tabell 6.3: ”Sannsynlighet” (s. 56)

Grad av sannsynlighet	Fafo	Vikarundersøkelsen
Svært sannsynlig	23	31,3
Nokså sannsynlig	20	19,8
Verken eller	10	21
Nokså lite sannsynlig	14	19,3
Svært lite sannsynlig	34	8,6

Her likner spørsmålene mer på hverandre. De uttrykker tekstmessig det samme poenget. Den eneste nevneverdige forskjellen på dette området er ”svært lite sannsynlig” (Nyen og Svensen, 2002) og ”Helt usannsynlig” (min studie). Denne forskjellen er liten, men påtakelig da svar alternativet i Vikarundersøkelsen er en utelukker, mens Nyen og Svensen har en mindre absolutt tilnærming. Om dette gir utslag i svarene kan det ikke gis noe entydig svar på. Det vi ser er at andelen positive svar i min studie er høyere enn hos Nyen og Svensen (2002). Dette kan tyde på en positiv holdningsendring. Jeg minner om at lærermangelen i 2002 var lavere enn i dag (SSB, 2009). Det kan også være et resultat av arbeidsmarkedet som på begynnelsen av 2000-tallet var en i oppgangskonjunktur. Etter finanskrisen (2008) har arbeidsmarkedet blitt mer presset. At skolen mangler lærere og at dette er et stabilt og trygt yrke kan ha påvirket resultatene på en slik måte at det er flere som anser læreryrket som attraktivt i dag, på tross av mangel på kvalifiserende utdanning.

### Sannsynlighet i ulike aldergrupper

Fafo-tabell 6.4: ”Sannsynlighet” og alder (s. 57)

Alder	Fafo	Egen studie
Under 30 år	63	63,3
31-39 år	53	63,4 (31-40 år)
40-49 år	42	34 (41-50 år)
50-59 år	16	20,5 (> 50 år)

Som nevnt er inndelingen i alder litt forskjellig. Jeg velger allikevel å sammenlikne funnene. Alderskategoriene ”18-21” og ”22-30” fra min studie er slått sammen. Denne går under en

stor ”under 30 år” kategori i Fafo-rapporten. Ellers ser vi at kategoriene går sammen. Det er ikke grunn til å tro at forskjellen i aldersinndeling utgjør vesentlige forskjeller i resultatene. Tendensene er ganske like; sannsynlighet synker med alder og gruppen under 40 år vurderer denne større enn de over 40 år.

## 5.9 Sammenlikning oppsummert

Sammenlikningen tyder på at respondentene i min studie er noe yngre enn respondentene i FAFO-undersøkelsen, har høyere andel med høyere utdanning og at en høyere andel har kortere erfaring som lærere. Forskjellene er imidlertid ikke så store, så det ser ut til at situasjonen rundt de ukvalifiserte lærerne. Et viktig funn er at interessen for å ta lærerutdanning er forholdvis lik i begge undersøkelsene. Dette er interessant fordi det har tatt 13 år å sette i gang et tiltak som retter seg mot denne gruppen: Det nylig igangsatte kompetansehevingstiltaket som skal gi stipender til ukvalifiserte lærere for å ta lærerutdanning. Dette tiltaket vil kreve nærmer analyser før det kan bedømmes, men basert på tallene som oppgis; 50 millioner fordelt på stipender á kr 100 000, vil det kunne sies å være en start selv om det maksimalt kan gi 500 nye lærere.

Det er interessant å se hvor stor grad av likhet undersøkelsene har på den egenvurderte sannsynligheten for å ta lærerutdanning hos de eldste i gruppen som ble undersøkt. Funnene i Fafo-rapporten er noe høyere enn i min studie, men det er likevel ting som tyder på at denne gruppen ikke uten videre bør undervurderes i rekrutteringsøyemed. Det vil muligens ikke være sannsynlig at denne gruppen starter på en 5-årig utdanning, men som vist har ca. en tredjedel av disse personene i min studie høyere utdanning som gjør at de kvalifiserer til PPU.

# 6 Drøfting

## 6.1 Innledning

I denne delen vil de fire forskningsspørsmålene besvares og hovedproblemstillingen *Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?* vil bli drøftet nærmere i lys av disse svarene. Teorien som ble vist til i kapittel 3 vil fungere som et rammeverk for å belyse de empiriske resultatene og danne bakgrunnen for videre drøfting. Jeg vil begynne med å svare eksplisitt på forskningsspørsmålene. Empirikapittelet vil derfor danne bakgrunn for drøftingen.

Etter at forskningsspørsmålene er blitt besvart vil de settes inn i en større drøfting. Tematikken vil da følge dokumentasjonen og teorien som har blitt belyst i oppgaven og dette vil suppleres av datainnsamlingen som har blitt gjennomført. Dette vil danne grunnlag for å drøfte noen av tiltakene som har blitt nevnt og lede til forslag til videre forskning.

**Forskningsspørsmål 1:** *Hvordan fordeler gruppen "ukvalifiserte lærere" seg i dag?*

Kartleggingsstudien jeg har gjennomført bekrefter funnene som vises til i Fafo-rapport nr. 376 ved at lærere uten godkjent utdanning er en svært sammensatt gruppe. Det er noen store hovedgrupper (jfr. kapittel 2) men som vist i analysen i kapittel 5 er det forskjeller innad i kategoriene som ikke bør overses. Jeg vil trekke frem arbeidskontrakt som et viktig punkt til å belyse dette. Interessen for å ta kvalifiserende utdanning er størst i gruppen som jobber på midlertidig basis, det vil si uten arbeidskontrakt. Det vil være rimelig å anta at de som har arbeidskontrakt er mer interesserte i å ta kvalifiserende utdanning enn de uten, men resultatene i min studie viser at dette ikke nødvendigvis er tilfellet. Den vurderte sannsynligheten er derimot større hos gruppen med kontrakt, men også her skårer gruppen uten arbeidskontrakt høyt.

Oppsummert viser resultatene følgende: Den kjønnsmessige balansen i undersøkelsen viser samsvar med tidligere undersøkelser ved at to tredjedeler av svarene kom fra kvinner. Aldersfordelingen viser at flestparten befinner seg mellom 22 og 40 år og ca. halvparten av disse har en bachelorgrad eller tilsvarende som høyeste utdanningsnivå. To tredjedeler av informantene har jobbet i skolen i mer enn ett år og nesten 80 prosent trives svært godt i

jobben . 60 prosent av de spurte rapporterer stabile ansettelses forhold med skriftlig kontrakt mot ca. 40 prosent som ikke har kontraktavtale.

Kartleggingen viser at det man ikke uten videre bør anta at de ukvalifiserte lærerne opptrer som én homogen gruppe og at det derfor er viktig med oversikt som kan gi nyansert informasjon.

**Forskningsspørsmål 2:** *Hvor sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning, uttrykker gruppen?*

Ønsket for å ta utdanning som kvalifiserer til læreryrket er svært høyt hos gruppen som helhet. To tredjedeler er litt eller helt enige utsagnet ”jeg ønsker å ta utdanning som kvalifiserer meg til læreryrket” og kun 15 prosent er negative til dette. Aldersgruppen ”31-40” skårer høyest på dette spørsmålet (81 prosent positive svar) noe som kan sies å være svært positivt med tanke på at denne gruppen er en av de største i undersøkelsen. Analysen av datamaterialet viser i tillegg at en overraskende stor andel personer i gruppen ”mer enn 50 år” som vurderer mulighetene for å ta kvalifiserende utdanning positivt. Videre er nesten halvparten av denne gruppen i vippekategorien ”vet ikke”. Det kan tyde på at det i gruppen ”mer enn 50 år” eksisterer et stort potensiale dersom de kan stimuleres i positiv retning. Ser man på utdanningsnivået hos informantene viser det at det er flest positive svar i gruppene med videregående og bachelorgrad som høyeste fullførte nivå. Henholdsvis 65 og 75 prosent er positive til å ta kvalifiserende lærerutdanning. Også de med mastergrad er positive (56 prosent), men i noe mindre grad sammenliknet med resten av utvalget.

Noe overraskende var andelen positive svar høyere i de to gruppene som jobber som lærere uten arbeidskontrakt. Ser vi gruppen uten kontrakt under ett (72 prosent) og sammenlikner med de som har kontrakt (66 prosent) vises den samme tendensen. Erfaring spiller og en rolle i vurdering av ønsket; Det ser ut til å være en tendens at ønsket avtar med økende arbeidserfaring etter ett år.

Oppsummert tyder funnene fra dette spørsmålet på et sterkt ønske om å ta kvalifiserende utdanning. Hos noen grupper er ønsket sterkere enn hos andre, noe som kan underbygge antagelsen om at det er viktig å kartlegge de ukvalifiserte lærerne for å få til en så effektiv rekruttering som mulig.

**Forskningsspørsmål 3:** *Hvor stor er den egenvurderte sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning?*

Hovedtendensen er at sannsynligheten vurderes lavere enn ønsket. Den ser også ut til å avta med økende alder. Ingen av disse kjensgjerningene er særlig overraskende og kan ha naturlige forklaringer i at ønsker som regel er høyere enn sannsynligheten for gjennomføring og at alder som regel er en utfordring når det gjelder å starte nye prosjekter. I resultatene kommer det frem at gruppen med bachelorgrad vurderer sannsynligheten for å ta kvalifiserende utdanning som vesentlig høyere enn de andre gruppene (61 prosent positive). Gruppene med videregående og mastergrad vurderer sannsynligheten nesten helt likt (43 prosent positive). Når det gjelder kontraktspørsmålet vurderes sannsynligheten som større hos gruppen med kontrakt (55 prosent) enn gruppen uten kontrakt. Dette kan tenkes å ha sammenheng med krav fra arbeidsgiver på bakgrunn av opplæringsloven §10-6a som omhandler tilsetning på vilkår om fremtidig oppkvalifisering. Ellers viser det seg at arbeidserfaringen spiller en rolle i sannsynlighetsvurderingen. De som har arbeidserfaring opptil 3 år vurderer sannsynligheten lik (ca. 60 prosent positive), mens de som har lengere erfaring vurderer sannsynligheten lavere (ca. 40 prosent positive). Igjen kan dette tyde på at tiltak bør settes inn forholdsvis tidlig i løpet hos de ukvalifiserte lærerne, fordi det vises en gjennomgående tendens til at både ønske og sannsynlighet for å ta lærerutdanning avtar etter noen år i yrket.

**Forskningsspørsmål 4:** *Hvilke likheter og forskjeller har dagens situasjon med det som beskrives av Fafo-rapport nr. 376?*

Gjennomgående er situasjonen som beskrives av Nyen og Svensen (2002) forholdsvis lik funnene i min egen studie. Det er mange kompetente og motiverte ukvalifiserte lærere i norsk skole som både ønsker og vurderer det sannsynlig å ta kvalifiserende lærerutdanning. Det er relativt små forskjeller i funnene i Fafo-rapporten og min egen studie på de vesentlige områdene *utdanning, alder, ønske og sannsynlighet*. Det ble avdekket noen tilleggsopplysninger i min studie som kan tenkes å gi nyttig informasjon for å belyse situasjonen, men disse går mer i retning av nyanser og spørsmålsformulering enn den generelle situasjonen som kan sies å være ganske lik.

Med tanke på hovedproblemstillingen viser resultatene av kartleggingsstudien en klar tendens til at de ukvalifiserte lærerne har sterke ønsker om å lærerutdanning. 67,9 prosent av informantene er helt eller delvis enig utsagnet ”jeg ønsker å ta utdanning som kvalifiserer meg til læreryrket”. Ser man dette i sammenheng med resultatene for vurdert sannsynlighet synes tendensen å bli moderert. Likevel tyder funnene i studien på et relativt stort rekrutteringspotensiale, når halvparten av informantene stille seg positive i sannsynlighetsvurderingen. Dette kan tyde på at skolene og utdanningsmyndighetene bør ta gruppen ukvalifiserte lærere og vikarer som kilde rekruttering på alvor. Det kan hevdes at skolen, som arbeidsplass, har blitt en alternativ vei til lærerutdanningen. Som vist tidligere i oppgaven er frafallet i lærerutdanningen høyt. Dette byr på en mulighet med tanke på gruppen som har blitt beskrevet, ved at man kan få utdannet personer som har utstrakt praksiserfaring, som vet hva de går til og som dermed blir og trives i læreryrket. For å kunne utnytte dette potensialet på en på best mulig måte, kan det synes at demografisk informasjon vil være svært nyttig. På denne måten kan gruppen ukvalifiserte lærere differensieres og tiltakene tilpasses.

Jeg vil også nevne følgende; på tross av undersøkelsens mangel på representativt utvalg er det ikke store forskjeller i funnene mellom denne studien og Fafo sin studie. Videre er det mange interessante spørsmål som dukker opp, med tanke på muligheter for differensierte og nyanserte tiltak for å styrke rekrutteringen. Som kartleggingsstudie kan slik data derfor kunne tenkes å være et verdifullt utgangspunkt for videre undersøkelser. Som nevnt i kapittel 5 ville et samarbeid med offentlige instanser, som for eksempel Utdanningsforbundet, Oslo Kommune, Utdanningsdirektoratet eller liknende, sørget for en representativitet som langt på vei kunne beskrevet den reelle situasjonen i skolen med tanke på de ukvalifiserte lærerne.

## **6.2 De teoretiske og empiriske perspektivene i oppgaven**

Fafo-rapporten ”Lærer ved å lære andre” (Nyen og Svensen, 2002) er den eneste tidligere forskningsrapporten som tar for seg dette temaet og er derfor sentral her. Med tanke på de rekrutteringsutfordringene vi står overfor i dag, er det underlig at denne ikke har blitt fulgt opp, verken med tanke på innspillene som gis, eller med ytterligere forskning. Situasjonen som beskrives av Nyen og Svensen (2002) er ganske lik den som kommer frem i min studie, selv om litt forskjellige områder har blitt vektlagt. Dette viser at behovet for å skape og

oppretholde oversikt gjennom å kartlegge gruppen ukvalifiserte lærere er tilstede (jfr. problemstillingen).

Funnene som presenteres i Fafo og studien jeg har gjennomført, tilsier at lærere uten godkjent utdanning representerer et potensiale for rekruttering til læreryrket. Forskjellene mellom de to undersøkelsene kan sies å være i grad av nyansering; der Nyen og Svensen (2002) var opptatt av å undersøke de personene som finnes i offentlige registre (SST, GSI), har min studie i større grad forsøkt å nå frem til lærere som ikke er inkludert i slike registre. Altså de som ikke jobber på kontrakt. Flertallet i studien jeg har foretatt rapporterer likevel kontraktsfestede ansettelsesforhold (144 av 247). Mulige årsaker til dette, som presentert i metodekapittelet, kan blant annet være portvakter som ikke ønsker en kartlegging av dette temaet. Likevel ble det nådd frem til 93 personer som jobber uten kontrakt.

### **6.3 Drøfting av teorijennomgangen**

I Stortingsmeldingene nr. 30/2004 og nr. 11/2008 brukes begrepene *kompetanse* og *profesjon* ofte når det snakk om lærerne. Det har derfor blitt sett på teoretiske innspill fra profesjons- og kompetanselitteraturen med tanke på temaet og problemstillingen som undersøkes. For å si noe om gruppen som gjør jobben til lærerne, er det først og fremst viktig å se nærmere på grunnlaget for lærernes virksomhet. Profesjonsstudier er et stort og tidvis uoversiktlig felt, der nyansene er mange og glidende. Det er ikke uproblematisk å skulle si noe kort om et profesjonsfelt, med tanke på disse nyansene. For å løse dette problemet har fremstillingen til Anders Molander og Lars Inge Terum, fra boken ”Profesjonsstudier” (2008) vært nyttig. Fremstillingen av kjennetegn på profesjoner er, som forfatterne sier, tentativ. Den viser forholdet mellom praksisfeltet og kunnskapsfeltet og kan på denne måten fungere som et utgangspunkt til å forstå omfanget i profesjonsteoretiske perspektiver. På den andre siden av dette kan det, med Fauske (2008) innvendes at profesjoner er verken mer eller mindre enn det enkelte sosiologer velger å si at det er. Det er altså en egen diskusjon om hvorvidt profesjonsbegrepet har legitimitet.

Det sies at så lenge vi opererer med et profesjonsbegrep som inneholder en viss status, vil det være attraktivt for yrkesgrupper å bli kalt profesjon. I teorijennomgangen ble det vist til tillits- og maktperspektiver for lærere. En profesjonsstatus i læreryrket kan da tenkes å høre sammen med større definisjonsmakt over eget arbeid. Videre kan dette tenkes å bidra til en



lærerutdanning som er mer profesjonsrettet og dermed styrke både de organisatoriske og performative aspektene (Dale, 1989, Molander og Terum, 2008). Det kan imidlertid synes å være mange utfordringer som må overkommes før en slik status kan aksepteres. En av de viktigste utfordringene er yrkesmonopol (Torgersen, 1981, Etzioni, 1982). Ukvalifiserte stedfortredere kan gjøre lærerens jobb, på en måte som er utenkelig i for eksempel legeyrket.

Kompetansegrunnlaget for lærere kan være med å bygge opp en profesjonsstatus gjennom didaktisk rasjonalitet, men at det også her er utfordringer knyttet til en profesjonsstatus. Blant annet vil det kunne tenkes at makt- og tillitsforhold ville påvirke alle kompetansenivåene hos Dale (1989) (jfr. Vågan og Grimen (2008)).

Tittelen på Fafo-rapporten "Lærer ved å lære andre" gir konnotasjoner om et annet sentralt poeng; kompetanse. Som vist i teoridelen, handler kompetanse om mer enn bare å kunne noe. Dette kan ses fra to sider. På den ene siden har vi krav til fagkunnskap, på den andre kan vi se dette i lys av kunnskap om pedagogikk (Dale, 1989).

Sitat fra Vikarundersøkelsen (spm. 26) "Har du noe du ønsker å legge til?":

I min praksis og som vikar under pågående lærer-studier, ser jeg at Pedagogikk spiller en viktig rolle for å arbeide som "Lærer". Det er mange assistenter og lærere uten utdanning som ikke aner noe om pedagogikk, med tanke på behandling av elever. Dette synes jeg er skremmende.  
Alle ansatte i skolen burde i det minste lest litt pedagogikk om behandling av ulike mennesketyper, respekt av elever o.l. Pedagogikk burde vært et minstekrav for både barnehage, skole og SFO.

Sitatet over viser, som flere av informantene i min studie trekker frem, et sterkt ønske om pedagogisk kunnskap. Noen av svarene går i retning av å se dette som den viktigste kompetansen for å jobbe i skolen. Det bør naturligvis ikke være slik at arbeidstakerne selv skal velge hva som er det viktigste grunnlaget for å gjøre en jobb. Samtidig har det av profesjonsgjennomgangen blitt vist at nettopp dette er et sentralt kjennetegn for en profesjon; utvikling av feltets kunnskapsdomene (Molander og Terum, 2008).

Den pedagogiske kunnskapen som informantene etterspør er rettet mot praktisk arbeid med elever. Altså ikke utelukkende "ren" didaktikk til bruk i undervisning. I Dale (1989) gis det ingen konkret definisjon av pedagogikkbegrepet. Det må derfor antas å romme hele fagfeltets spenn. Det er neppe denne versjonen som etterspørres av informantene.

Kompetansebegrepet Lai (2013) anvender ble sett i forhold til Dale (1989) sine tre kompetansenivåer og tre temaer. Forståelsen av lærernes grunnlag for virksomhet, blir i

forlengelsen av en slik fremstilling; profesjon- kompetanse- didaktisk rasjonalitet, tydeliggjort. Bildet som dannes av læreren gjør at det er mulig å forstå vikarlæreren i forlengelsen av dette. Hva skiller de ukvalifiserte lærerne fra de kvalifiserte? Til dette kunne det være interessant å ha gjort en analyse av styrker, svakheter, muligheter og trusler i forholdet mellom dem (SWOT-analyse). Jeg har ikke hatt muligheten til å gjennomføre en slik analyse, men har hatt den i bakhodet underveis. Dette gjør at jeg tidvis har vært innom elementer av en slik analyse, men fordi denne oppgaven dreier seg om potensial har mulighetsaspektet blitt vektlagt.

Teoriutvalget har gjort det mulig å skaffe et teoretisk utgangspunkt for å forstå dette temaet. I empirien har jeg i hovedsak undersøkt formell kompetanse. Slik sett kan diskusjonen rundt profesjons- og kompetanse reduseres ned til to hovedkomponenter. På den ene siden står utdanning som kvalifiserer til læreryrket. På den andre står den personlige egnetheten (realkompetanse) til å jobbe som lærer. Så lenge det er snakk om kvalifisering er utdanning overordnet. Det betyr likevel ikke at kompetanseaspektet er uviktig. Om læreren føler at hun er kompetent, kan dette lede til en opplevelse av mestring, som i sin tur leder til at man trives i jobben. Kompetanse kan med andre ord bidra til at lærerne blir i skolen etter at de har skaffet seg kvalifikasjoner.

### **6.3.1 Kvaliteten på undervisningen- et spørsmål om god pedagogikk?**

Det kan synes at gjennomgangen av kompetanse- og profesjonsperspektiver på mange måter handler om pedagogikkens rolle. Pedagogisk kunnskap blir slik sett ett stikkord. Igjen vises det til at dette betyr både i rollen som praktisk pedagog i arbeid med barn og som pedagog i Dales (1989) K3-forstand. Det er vanskelig å komme unna at den aktive delen av lærervirksomheten bunner i pedagogisk virksomhet (Dale, 1989). Til dette ligger en stor grad av egenvurdering. Spørsmålet om pedagogisk kvalitet i skolen kan vurderes fra flere sider, men i denne sammenhengen blir det naturlig å snakke om kvaliteten på undervisning.

I dagens samfunn blir dette ofte forbundet med elevenes resultater på prøver, nasjonale så vel som internasjonale. På generelt grunnlag kan det vises til kritisk drøfting av målstyring som prinsipp i utdanningspolitikken (jfr. Engelsen, 2006). PISA og nasjonale prøver har i forlengelsen også blitt utsatt for diskusjon de siste årene, men det er en debatt for et annet

forum. Vender man tilbake til det generelle grunnlaget kan det stilles spørsmål om en kvalitetsvurdering basert på prøveresultater viser til elevene eller læreren (Engelsen, 2006).

I effektiviseringen av offentlig virksomhet har vi sett at skolen pålegges stadig mer sosiale ansvarsoppgaver. Som praktisk utfører av skolens arbeids- og ansvarsoppgaver har altså lærerne opplevd en utvidelse av sine oppgaver. Læreren er ikke lenger bare ansvarlig for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen. I tillegg til dette, som vi kan kalle for lærernes grunnoppgaver, har det kommet krav om økt sosial og byråkratisk involvering. Med prinsippet om økonomisk effektivisering av skolens virksomhet har målorienteringen krevd en kvantifisering av virksomheten slik at den kan måles og sammenliknes. Hvor mye får vi faktisk ut av ressursene? Hvor gode er vi sammenliknet med andre land? Slike spørsmål gir økende grad av spalteplass, særlig i perioder der det foreligger nye PISA resultater.

Amitai Etzioni (1982) hevder at målstyringsprinsipper fører med seg et økt oppmerksomhet på virksomhet som kan måles og vil i ytterste instans medføre en svekkelse av de deler av virksomheten som har mindre målbare verdier. Hvis vi setter opp generell del av læreplan for kunnskapsløfte (LK06) på den ene siden og læreplandelen av samme dokument på den andre, vil det ikke kreve mye innsikt for å se at sistnevnte har ”bedre” forutsetninger for målbarhet enn førstnevnte. Paradokset som understreker Etzionis (1982) poeng blir at generell del har en solid juridisk forankring i formålsparagrafen i Opplæringsloven. For å klargjøre: en orientering mot målstyring, som kun er et prinsipp man i offentlig sektor har tatt til seg, fører med seg en underminering av skolens juridiske formål. (Etzioni, 1982, Opplæringsloven).

Spørsmålet man kommer tilbake til er ”hva er god pedagogisk virksomhet?”. Det finnes ikke noe enkelt svar på dette. Noe vil handle om relasjonen mellom lærer og elev, noe om fagkunnskap, noe om forventninger, noe om forhold mellom hjem og skole, og så videre. Laursen (2004) gjennomførte et kvalitativt intervju med, og observasjon av 30 lærere ”som var kjent for å gjøre et sterkt inntrykk på elevene” (Hagen og Nyen, 2009, s. 152). Resultatet ble syv faktorer som kan beskrive ”den gode læreren”. Faktorene kan deles i to kategorier; læreren selv og skolens organisatoriske rammer. Her kan man se likheter til profesjonsgjennomgangen av performative og organisatoriske aspekter. Den personlige dimensjonen av funnene består av at den gode lærer: *vil noe med det å være lærer, lykkes med å formidle at det som læres er av stor verdi, har og viser respekt for elevene og tar eget ansvar for sin faglige utvikling.* Et punkt som kan fungere som overgang til det

organisatoriske rammeverket hos skolen er at det er *samsvar mellom lærerens kompetanse og intensjonene de har for å jobbe som lærer*. Dette vil handle om arbeidsgiverens evne til å ansette rett og går videre over i faktorene; at skolen har ”organisatoriske rammer som gir rom for lærerens intensjoner og at ”de gode lærerne ser kollegene som en viktig ressurs” (Hagen og Nyen, 2009, s. 152).

Fafo-rapportens tittel, ”Lærer ved å lære andre” (Nyen og Svensen, 2002) gir forventninger om at det skjer en vekst i den pedagogiske kunnskapen til de som gjør denne jobben over lang tid. Siden det ikke er gjort noen studier av denne gruppen som omhandler kompetanseutvikling på bakgrunn av praksiserfaring, er det vanskelig å si noe konkret om hva som øker og hvor mye. Det vil likevel virke logisk at man blir flinkere til å gjøre en jobb etter hvert som man får mer erfaring. Det kan på en side virke fornuftig at de ukvalifiserte lærerne ”lærer av å lære andre”. På den andre siden kan det virke som det er lite systematisk innsats som rettes mot kompetanseutvikling av denne gruppen.

I tanken om kompetanseutvikling ligger det en mulighet utover at kompetansen heves. Dersom skolene kan klare å redusere gjennomtrekket av ukvalifiserte lærere, kan dette være med å styrke rekrutteringen dersom dette henger sammen med en bevisst satsing på å videreutvikle pedagogisk kompetanse. Ved at å vise de ukvalifiserte lærerne at de satses på og at de gis mulighet til å utvikle sin pedagogiske kompetanse, vil det kunne tenkes at gjennomtrekket reduseres og at flere gjennomfører kvalifiserende utdanning. Til en slik ordning ville et tenkt profesjonelt felleskap også kunne bidra med performative og organisatoriske aspekter som kan tenkes å styrke profesjonsgrunnlaget. Her kan en utvidelse av mentorordningen for nyutdannede lærere være et utgangspunkt for en ordning som inkluderer de ukvalifiserte lærerne. Hva slags form en slik ordning burde ta hadde da blitt et interessant tema for diskusjon og forskning.

På samme måte som at det vil være naturlig å stille krav til de ukvalifiserte lærerne ville det være naturlig å stille noen krav til skolesektorens håndtering av disse lærerne. Å forvente at denne gruppen lærere på eget forgodtbefinnende vil skaffe seg den utdanningen og kompetansen de mangler er ingen god løsning. Spesielt ikke når det allerede finnes en lovbestemmelse som krever at skoleeier ”(...) skal ha eit system som gir undervisningspersonale, skoleleiarar og personale med sær oppgåver i skuleverket høve til nødvendig kompetanseutvikling, med sikte på å fornye og utvide den faglege og pedagogiske

kunnskapen og å halde seg orienterte om og vere på høgd med utviklinga i skolen og samfunnet” (Opplæringsloven §10-8).

Funnene i studien jeg har gjennomført viser at de ukvalifiserte lærerne er motiverte til å gjennomføre både utdanning og kompetansehevingstiltak. Både for å kunne kvalifiseres til yrket de er i og for å kunne gjøre en bedre jobb. Med oversikt over situasjonen, slik kartleggingen jeg har gjennomført gir, vil skolene og utdanningsmyndigheter kunne differensiere tiltak på bakgrunn av hvilken kompetanse- og kvalifikasjonsgrunnlag som mangler.

Funnene i min studie viser videre at de ukvalifiserte lærerne respekterer læreryrket. Dette kan ses i lys av profesjonsspørsmålet, både ved å vise til begrensningen som ligger i kriteriet *yrkesmonopol* og med tanke på det organisatoriske aspektet (Molander og Terum, 2008). Ved å organisere læreryrket på en måte som tar rekrutteringsutfordringen på alvor vil en oversikt over den gruppen som sette yrkesmonopolet i fare kunne tenkes å bidra til en forbedring av både profesjonsspørsmålet og rekrutteringsutfordringen.

## **6.4 Tidligere rekrutteringstiltak i lys av ny informasjon**

Rekrutteringskampanjen ”Har du det i deg?” oppnådde ikke en ønsket effekt. I det følgende vil jeg se nærmere på mulige årsaker til dette, samt drøfte hva som kunne vært gjort annerledes. For å kunne se hvordan funnene fra min studie kan tenkes å bidra til økt rekruttering er det først og fremst viktig å vite hvilke områder av GNIST-satsingen som ikke slo ut på gunstig måte, og se på muligheter for å endre dette.

Målgruppen for kampanjen var personer i aldersgruppen 18-23 år. Det kan stilles spørsmål om hvorvidt dette er den innlysende gruppen å satse på, når vi vet at en av tre faller fra i lærerstudiet. I tillegg velger en av tre ferdigutdannede lærere andre yrker etter endt utdanning. Poenget er at selv om det kan virke hensiktsmessig å satse ungt fordi dette vil gi lærere som kan jobbe i 30-40 år, er ikke alder en garanti for å bli i læreryrket. I kapittel 5 viser jeg til at de som er over 50 år har overraskende sterke positive holdninger til det å ta lærerutdanning, med tanke på at de kunne tenkes å anse seg ferdig med utdanning. De har jobb i skolen (21 av 28 har arbeidskontrakt), og kan tenkes å ha et relativt stabilt forhold til arbeidsgiver. Det kan også tenkes at disse holdningene kan vurderes som sterkere enn hos

ynge aldersgrupper fordi de har både livs- og arbeidserfaring. Slik sett vil ikke alder nødvendigvis ha noe å si dersom skolen får 10 års lærerarbeid ut av en person som er 25 eller 50 år. På bakgrunn av den rekrutteringsutfordringen skolen har vil det være lite hensiktsmessig å se bort i fra en slik gruppe, og det kan tenkes at en tilrettelegging for oppkvalifisering av gruppen ”mer enn 50 år” kan gi gode resultater.

GNIST-rapporten fra mars 2014 viser til at informantene er delt inn i primær- og sekundærgruppe. Det vanskelig å si hva som kvalifiserer informantene til disse gruppene (Gnist, 2013). Jeg har ikke fått tilgang til klare demografiske data som kunne gitt verdifull informasjon om de som deltok i undersøkelsen. Siden det på den tiden var et krav om minimumskarakter 3 i norsk og matte for opptak på studiet, hadde det vært nyttig om man hatt denne typen data tilgjengelig for å sjekke hvorvidt gruppen i det hele tatt er representativ for de som kunne komme inn.

Dette understreker poenget fra kapittel 5 om behovet for nyansert data. For å kunne påvirke ukvalifiserte lærere til å søke en lærerutdanning er det gunstig å vite noe om hvem de er. Både Nyen og Svensen (2002) og min egen studie viser at gruppen ukvalifiserte lærere kunne ha vært satset mer på, med tanke på å rekruttere lærere til norsk skole. Denne gruppen har allerede tatt det første steget ved å oppsøke skolen som arbeidsplass og er allerede i praksis. En kartlegging kan bidra med verdifull informasjon som kunne gjør det lettere å utvikle tiltak som kan sørge for resultater. En slik nyansering kan da bidra til utvikling av sekundærtiltak og alternative løsninger for de gruppene ukvalifiserte lærere som ikke ville blitt regnet som primær søker til lærerutdanningen (Nyen og Svensen, 2002).

Ser vi tilbake til avsnittet om praksisfellesskap, ser vi signaler på at de ukvalifiserte lærerne har gode holdninger til læreryrket. Dette gir seg også utslag i vurderingen av ønske og sannsynlighet med tanke på rekruttering til dette yrket. Et sentralt element i denne oppgaven har vært å undersøke dette forholdet med tanke på GNIST-kampanjen ”Har du det i deg?”.

## **6.5 Ulike virkemidler**

Underveis i oppgaven har jeg kort vært innom forskjellige virkemidler, blant annet det som vises i Fafo-rapporten (Nyen og Svensen, 2002) som kan tenkes å ha en effekt. Jeg vil her gå nærmere inn på noen av disse. Hensikten er ikke å lage en liste med tiltak jeg mener vil løse

problemet, men snarere å se nærmere på hva som kan ligge i noen av disse tiltakene og se dem i lys av den teoretiske og empiriske analysen jeg foretok i starten av dette kapitlet. Noen av virkemidlene har blitt nevnt, andre vil bli tatt opp her som konsekvens av funnene i analysen.

### **6.5.1 Lærerløftet som virkemiddel**

Tiltaket ”Lærerløftet” ble lansert, våren 2015 og det er hovedgrunnen til at det ikke har blitt viet en mer sentral plass i oppgaven. Jeg fant det derfor mest relevant å forholde meg til materiale som lettere kan evalueres med tanke på effekt og resultater.

Selv om ”Lærerløftet” er nytt og en fullstendig analyse må avventes til ordningen er innarbeidet og utprøvd, er det noen elementer som i kraft av sin betydning allerede nå kan pekes ut. De klareste eksemplene på dette er hevingen av karakterkrav og den økte lengden på lærerutdanningen. Som tidligere nevnt, vil begge disse kravene redusere antallet lærere, både på kort og lang sikt. Professor i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, Karl Øyvind Jordell har ved flere anledninger uttrykt skepsis til effekten ”Lærerløftet” vil få på flere områder. Han skriver i bladet ”Utdanningsnytt”, 02.01.2015 blant annet til at en av tre nåværende lærerstudenter ikke har gode nok matematikkarakterer til å komme inn på lærerutdanningen. Jordell (2015) uttrykker og bekymring for antall ledige plasser i grunnskolelærerutdanningen (GLU) og viser til at det ved starten av inneværende skoleår kun var 80 prosent dekning på studieplassene. Dersom kravet til mattekarakter hadde blitt stilt på dette tidspunktet ville andelen vært nærmere 50 prosent. Den største bekymringen er knyttet til de nordligste fylkene. Han skriver:

Nord-Norge ville nærmest bli tømt for lærerstudenter for trinn 1–7. I Bodø ville bare 13 av 72 plasser blitt fylt opp, på Nesna 8 av 20, Tromsø 18 av 84. Alta klarer seg noe bedre, med 14 av 30 plasser, likeledes samisk lærerutdanning, med 7 av 12 plasser. Men samlet fremgår det at institusjonene i Nord-Norge nærmest ville tømmes: bare 60 av 228 studieplasser ville blitt fylt (26 %). Landsdelen ville dermed bli helt avhengig av lærere sørfra – som i beste fall ville bli noen år. I realiteten ville ikke særlig mange dra nordover, fordi det vil være flust med lærerjobber nærmere familie og varmere somre. Dermed ville landsdelen i økende grad bli avhengig av barneskolelærere uten annen utdanning enn videregående skole. Jordell (2015).

### **6.5.2 Desentralisert lærerutdanning som virkemiddel**

Vi lever i en tid der sentralisering er på dagsorden, også i utdanningssektoren. Den siste tidens oppmerksomhet på fusjonering av utdanningsinstitusjoner i distriktene viser dette i praksis. På denne måten kan det virke naturlig at det har det vært lite forskning på desentraliserte former av lærerutdanning. Nyen og Svensen (2002) skriver i sin rapport: ”Kommuner som har prøvd modeller med desentralisert lærerutdanning, har gode erfaringer med dette. Å gjøre det enklest mulig å ta manglende utdanning gjennom desentraliserte opplegg vil trolig øke andelen som gjennomfører oppkvalifiseringen” (s. 7). Desentralisert lærerutdanning gjennomføres ved at studentene deltar på samlinger, i motsetning til tradisjonell utdanning der man daglig (eller i det minste flere ganger i uken) er på lærestedet. På grunn av måten Norge er befolket, med mange småsteder og stor utstrekning med liten befolkningstetthet, er det mange steder der avstand til lærested er så stor at dette i seg selv kan bli en hindring for å ta utdanning.

Det har tidligere i oppgaven blitt vist til at prognosene på lærermangel varslar en potensiell samfunnskrise. Når det allerede finnes gode erfaringer fra tidligere forsøk med desentraliserte versjoner av lærerutdanningen vil dette være nyttig informasjon å ta med videre i debatten om hvordan å skaffe flest mulig dyktige lærere. Følgegruppa i Kunnskapsdepartementet (2014) viser til at en ”fleksibel lærerutdanning” tilbys ved 10 av 19 læresteder (rapport nr. 4, 2014). Her kan det trekkes linjer tilbake til Gnist-kampanjen og spørres: er det mulig at en satsning på synliggjøring av denne typen lærerutdanning for de som allerede jobber i skolen kunne bidratt til å redusere antall ukvalifiserte lærere? Både Nyen og Svensen (2002) og min kartleggingsstudie viser til svar fra informantene ofte går i retning at man ikke har mulighet til å begynne på utdanninger som går over flere år. En samlingsbasert/fleksibel lærerutdanning vil kunne gjennomføres samtidig med jobb. Det ville være interessant å se om dette kunne bidratt til større oppkvalifisering, men det vil trolig kreve en tydeligere synlighet.

Nyen og Svensen (2002) tar også opp desentralisering av PPU som et mulig tiltak. På bakgrunn av funnene i både Fafo-rapporten og min egen undersøkelse er det grunn til å tro at en slik ordning vil kunne fungere effektivt og gi en større andel kvalifiserte lærere enn om det kun satses på 5-årig utdanning. Slik situasjonen rundt lærermangelen er i ferd med å utvikles vil det kunne argumenteres for å gjøre utdanningstilbud som kan gi lærerkvalifisering så tilgjengelig som mulig.



### 6.5.3 Kompetanseheving som virkemiddel

Det vil alltid være lærere uten godkjent utdanning som ikke vil ta lærerutdanning, men som fortsetter som lærere. Skolene kan sies å ha opparbeidet seg en viss avhengighet av slike fleksible og relativ rimelige arbeidstakere, og det vil være et behov for slik arbeidskraft også i fremtiden, da lærermangelen bare ser ut til å tilta (jfr. SSB). Resultatene fra studien jeg har gjennomført tyder på at det er stor interesse for lærerutdanningen blant ukvalifiserte lærere, men det er også mange som av forskjellige årsaker ikke vil komme til å ta utdanning. Det er likevel ikke sikkert at disse vil slutte i jobben som lærere. Det dukker altså opp et spørsmål om hvordan skolen skal forholde seg til disse?

På bakgrunn av teorigjennomgangen kan det spørres om hvorvidt en systematisk innsats mot kompetanseheving kunne være et virkemiddel som kan bidra i positiv forstand? Som vist er kvalifisert og kompetent to forskjellige sider i denne debatten. Det er mulig å være kompetent uten å være kvalifisert (jfr. kapittel 3). Det hadde derfor vært svært interessant å se nærmere på hva en kompetanseheving av ukvalifiserte lærere kunne bidratt med. Spissformulert kan det sies at de i det minste hadde lært mer om jobben de gjør.

I desember 2014 ble et konkret kompetanseverktøy som retter seg mot denne gruppen, lansert. ”Vikarhåndboka-Hvordan gjøre en god jobb i skolen” (Huseby, 2014) er på ingen måte en fullstendig løsning på denne utfordringen, men det er i det minste en start. Denne boka sikter mot å gi en kort og grunnleggende innføring i noen sentrale pedagogiske teorier, gjennom å belyse situasjoner fra praksis. Basert på erfaringer fra mange år som lærervikar har jeg beskrevet situasjoner de fleste som har jobbet i skolen vil kjenne seg igjen i og vist eksempler på hvordan disse kan behandles, samt noen helt grunnleggende vikaropplegg dersom man er så uheldig å ikke ha fått et slikt før timen begynner. Hensikten er at dette skal kunne fungere som en håndbok man kan bruke når man jobber som lærer uten godkjent utdanning, slik at de ikke skal stå på bar bakke.

Ringevikarer og vikarer uten kontrakt kan dessverre ha mange arbeidsdager der skolen ikke har tid til å følge dem opp. Grunnet mangelen på stabilitet i dette yrket vil dagen ofte være vanskelig å planlegge, siden man vil være nødt til å være der det er behov. Dersom man har en kontrakt vil stabiliteten i arbeidsdagen være større. Man er da i hovedsak satt til å gjøre en på forhånd avtalt jobb, som lettere medfører muligheter til å planlegge.

I undersøkelsen jeg gjennomførte viste det seg at flertallet av informantene har en eller annen form for skriftlig arbeidsavtale som lærer, selv om de ikke har godkjent utdanning. 39 prosent svarte på spørsmål om ansettelsestype at de ikke hadde arbeidskontrakt. Jeg vil anslå at andelen lærere uten godkjent utdanning som jobber uten kontrakt, er høyere enn det som fremgår av tallene i undersøkelsen. Dette kan belyses med et logisk argument: korttidsfravær står for en langt høyere andel enn langtidsfravær. I forlengelsen av dette kan vi se jobbmarkedet for lærere: det er lite trolig at andelen lærere med godkjent utdanning står i kø for å jobbe som korttidsvikarer, når situasjonen i skolen er som den er. Å satse på vikarers kompetanse vil ikke være ensbetydende med å undergrave lærenes profesjonsgrunnlag. Det kan virke som et motsetningsforhold, og derfor forsøkes en klargjøring av dette utsagnet. Er det ikke rimelig at ved å stille krav til gjennomføring av et systematisk og offentlig godkjent tiltak for å jobbe som lærer i skolen, så vil man også anerkjenne lærernes kvalifikasjoner? Vil ikke en slik ordning nettopp underbygge argumentet at ikke hvem som helst kan gjøre denne jobben? Det kan virke som det ligger en motvilje mot å gi en slik innsats. Lillehammer kommune forsøkte gjennom arbeidskontoret (Aetat) å gi et kurs for lærervikarer i 2000. Dette ble krevd stanset av daværende Lærerforbundet av frykt for at man legitimerte ukvalifiserte lærere (NTB, 2000). At forbundet har en bekymring om at hvem som helst gis tilgang til lærerjobben er forståelig. Paradokset som oppstår bunner i at det ikke blir foreslått noen tiltak for å heve kompetansen til de ukvalifiserte lærerne man vet allerede er i skolen. Særlig når skolene ønsker at disse skal fortsette i jobben. Det har tidligere blitt vist til opplæringsloven §10-8 som sier at skoleeier har ansvar for å sørge for tiltak som utvikler kompetansen til undervisningspersonalet. Det vil være vanskelig å hevde at ukvalifiserte lærere ikke er en del av dette personalet og har slik sett krav på oppfølging (jfr. opplæringsloven).

#### **6.5.4 PPU som virkemiddel**

I kapittel 5 ble det foretatt en sammenlikningsanalyse mellom gruppene som har og ikke har, arbeidskontrakt. Det ble forsiktig antydnet en gruppe fra undersøkelsen som virker relativt lovende med tanke på rekruttering til lærerutdanning: Gruppen 22-30 år med fullført bachelorgrad.

Dette må ikke forstås som den eneste gruppen som kan tenkes å gi gode rekrutteringsresultater. Det kan også argumenteres for at gruppen i den opprinnelige Gnist-

kampanjen 18-23 år, kan gi gode resultater. Poenget med å merke seg denne gruppen er den relativt lave terskelen for oppkvalifisering gjennom PPU ordningen og det faktum at de har mange år igjen som yrkesaktive. Det vil derfor være nyttig å se på mulighetene for å utvide PPU tilbudet. Dette studiet er svært populært (uv.uio.no, 2015). Sett i lys av SSB prognosene for kommende lærermangel vil en debatt om å utvide PPU tilbudet virke innlysende og påtrengende nødvendig.

På bakgrunn av forskningsspørsmålene ble det vist at man kan anse interessen for å lærerutdanning kan anses som en ferskvare. Én mulig tolkning av tabell 11 i kapittel 5 er at interessen avtar etter hvert som personene gjør jobben over flere år. Det kan naturligvis være flere forhold som spiller inn i dette. Det er likevel ikke utenkelig at tiltak som retter seg mot denne gruppen utvikles og iverksettes innen den ukvalifiserte læreren har gjort jobben i ett år og gir signaler om at hun ønsker å bli værende i yrket. PPU kan på denne måten ses som en faktor fordi denne kvalifikasjonen tar kort tid å gjennomføre sammenliknet med tradisjonell lærerutdanning.

### **6.5.5 Læreren som pedagog**

Dale (1989) legger som nevnt meta-rasjonaliteten i K3 til grunn som profesjonsstandard for lærere. I hvor stor grad lærerutdanningen legger til rette for å oppnå en slik kompetanse kan diskuteres. En pedagogutdanning vil ligge nærmere på dette nivået enn den nåværende lærerutdanningen. Poenget med dette er at pedagoger ikke kvalifiserer til læreryrket, heller ikke gjennom en PPU, som kan beskrives som en komprimert utgave av pedagogikkutdannelsen med fagdidaktikk lagt til. Som en påminnelse på hvilken situasjon skolen og samfunnet står overfor viser jeg igjen til SSB prognosene om fremtidig lærermangel. Kamil Øzerk (2013) argumenterer for at pedagoger skal kunne godkjennes som lærere gjennom tilpasning av utdanningsløpet. Han mener at pedagogutdanningen gir en solid menneskekunnskap. Dersom denne kan suppleres med fagkunnskap i en ordning der studentene slipper å bytte studieprogram, vil kunne tjene som et godt utgangspunkt for godkjent lærerutdanning (Øzerk, 2013, s. 82-84)

En ordning som kan sørge for dette ville være interessant å se nærmere på. Det ville ikke løst problemet med lærer mangel, til det er det for få pedagoger. Ser man imidlertid dette som en av flere mulige tiltak, sammen med kompetanseheving og rekruttering av ukvalifiserte lærere

vil mangelen på lærere kunne modereres. Det finnes i dag flere varianter av lærerutdanningen; GLU 1-7, GLU 5-10, lektorutdanning og PPU. Å supplere disse med pedagogutdannede personer med kjennskap til, om ikke kompetanse i, didaktisk rasjonalitet og læreplanteori, vil fagfeltet kunne utvikles i retning av profesjon. Det kan da og tenkes at behovet for ukvalifiserte lærere ville sunket, noe som og ville styrket profesjonssøken. En debatt rundt slike tiltak og supplerings av kvalifikasjonsgrunnlag vil kunne være fruktbart i årene som kommer.

## 6.6 Manglende kartlegging

En av grunnene til at jeg har vært så opptatt av gruppen *ukvalifiserte lærere uten arbeidskontrakt*, som Nyen og Svensen (2002) ikke har med, er for å ta opp temaet *manglende kartlegging*. Helt siden jeg begynte på dette prosjektet har jeg undret meg over den manglende dokumentasjonen rundt hvem som utfører undervisning. De personene som utfører lærerjobben gjør en viktig innsats, men i kraft av sin tilstedeværelse undergraver de til en viss grad en av de viktigste kriteriene for en profesjon; yrkesmonopol (jfr. teorikapittel). Dette må ikke forstås som en anklage, verken mot skolen eller vikarene. Skolen trenger dyktige vikarer og vikarene trives svært godt i jobben. Likevel er mangelen på talloversikt de offentlige systemene gjør tilgjengelig, et problem. Det kan da hevdes at man ikke vet hvem som jobber i skolen. En samkjøring av offentlige systemer ville klart å både identifisere og kvantifisere disse ukvalifiserte lærerne; De mottar alle lønn gjennom offentlige systemer som er kommunale og fylkeskommunale. Det vil derfor ikke kreve uforholdsmessig store ressurser for å skaffe kvartals- og årsrapporter på hvor mange enkeltpersoner uten godkjent utdanning som gjør denne jobben. På denne måten vil man med større grad av sikkerhet kunne vite hvor mange personer som gjør jobben som lærer uten godkjent utdanning og hvor i landet de jobber. Det kan tenkes at en geografisk oversikt vil kunne bidra til bedre løsningsforslag.

Et spørsmål som har dukket opp underveis i arbeidet er i hvor stor grad kommuner og fylker er villige til å prioritere deltakelse i denne typen undersøkelser. Dette henger sammen med portvakttematikken (jfr. kapittel 5). Jeg mottok en god del epost svar fra slike portvakter der det ble vist til forskjellige grunner til at de ikke ønsket å delta. 129 svar ble gitt om at skolen/lærestedet ikke var i målgruppen og 46 svar ble gitt at de ikke var interessert i å delta. Blant de mest interessante tilbakemeldingene var svar fra skolesjefer og

oppvekstsjefskontorer for større kommuner. Som jeg viste i analysekapittelet var deltakelsen fra Telemark totalt fraværende. Ingen svar ble gitt fra dette fylket. Med tanke på at alle andre fylker deltok, virker det fraværet av svar fra Telemark ikke tilfeldig. I en epost fra en person i en av de store byene i Telemark ble det blant annet vist til følgende:

Du ber oss om å bredt ut til alle skoler med en undersøkelse som i kanskje berører 1, 5% av våre ansatte lærere.

De øvrige med korte ansettelsesforhold til typisk være lærerstudenter på 4 året; altså de har allerede bestemt seg for å bli lærere.

Jeg gjør oppmerksom på at jeg har klippet ut disse sitatene fra en lang e-post. Formålet med trekke frem denne e-posten er å vise et eksempel på hvordan noen aktører forholder seg til utfordringen rundt de ukvalifiserte lærerne. Tallet ”1,5%” i sitatet viser til GSI oversikten, som jeg allerede har vist at ikke er fullstendig, noe som støttes av Nyen og Svensen (2002).

Å vise til at lærerstudenter tar vikaroppdrag kan virke hensiktsmessig, men det bør og legges til at det er stort frafall både i og etter utdanning. Det hadde derfor vært gunstig å kartlegge disse lærerstudentene, da de foreløpig ikke er kvalifiserte lærere. Kommunen kunne også ha hatt nytte av en slik kartlegging, da det er interessant å finne ut av hvor mange av disse som blir lærere og blir i jobben.

Oslo Kommune svarte også at de ikke var interessert i å delta i undersøkelsen. Av landsoversikten ser vi likevel at det har kommet inn svar fra Oslo. Andelen 6,5 prosent står i kontrast til Akershus (12,1 prosent) som ganske lavt. Til sammenlikning har Troms fylke flere svar enn Oslo, til tross for nesten en halv million færre innbyggere.

### **6.6.1 Et eksempel på samarbeid**

På den andre siden viste landsfordelingen at Møre og Romsdal hadde høyest deltakelse. Det kan tenkes at dette er et resultat av kontakter jeg har i høyskolesystemet i dette fylket. Disse ba aktivt rektorer og andre sentrale personer om å delta. Siden jeg ikke har hatt mulighet til å følge opp dette med en kartlegging av hvorfor folk valgte å delta, er det vanskelig å si noe sikkert om dette. Det er likevel påtagelig at det ene fylket der jeg vet jeg fikk ”drahjelp”, representerer det høyeste tallet i undersøkelsen. Hadde det vært slik at Møre og Romsdal var Norges høyest befolkede fylke, ville sannsynligheten for at dette var en tilfeldighet vært større.

Dette viser, basert på eksemplene over, at samarbeid med kommunale- og/eller fylkesaktører vil kunne lette arbeidet med en fullstendig kartlegging av de ukvalifiserte lærerne. Dette vil i forlengelsen bidra til gode data som kan tjene til bedre utvikling av løsningsforslag.

## 6.7 Forslag til videre forskning

Undersøkelsen jeg har foretatt kan fungere som et forstudie til en nasjonal kartlegging av rekrutteringspotensiale hos de ukvalifiserte lærerne til lærerutdanning og læreyrket . Et samarbeid med sentrale aktører, ideelt sett Kunnskapsdepartement, Utdanningsdirektorat og utdanningsseksjonene i landets fylker, ville sørget for en nær komplett oversikt over de ukvalifiserte lærernes ønsker og vurderte sannsynlighet for å ta lærerutdanningen. Samtidig viser de demografiske parameterne i min studie interessante data, som kan supplere en slik undersøkelse. Et annet aspekt i denne forbindelsen kan være å utvikle tiltak rettet mot rekrutteringsprosessen og undersøke effekten av dette. Basert på demografisk informasjon kan gruppen *ukvalifiserte lærere* gis en bedre nyansering. Det kan for eksempel tenkes at personer med lang erfaring og voksen alder (som i eksemplet gruppen over 50 år) ville respondere på andre tiltak enn gruppen 22-30 år med bachelorgrad. Tiltak som utvikles etter analyse av demografisk informasjon vil trolig kunne treffe målgruppen på en mer presis måte og dermed sørge for at midlene anvendes mer effektivt og derfor kommer til skolene til gode.

Det hadde og vært interessant å se på effekten av kompetansetiltak rettet mot midlertidig ansatte som ikke ønsker eller anser det sannsynlig å ta lærerutdannelsen, men som likevel vil jobbe i skolen. Dette er en gruppe man ikke uten videre bør overse, da skolen vil ha et relativt stabilt behov for denne typen ambulerende arbeidskraft. For å klargjøre; det er naturligvis et mål om flest mulig kvalifiserte personer i skolen. Situasjonen vi står overfor viser tydelig at dette ikke er realistisk i nærmeste fremtid og i denne overgangen vil slik arbeidskraft være nødvendig. Det betyr i forlengelse at kompetansen denne gruppen innehar er et område for potensiell utvikling. En utprøving av tiltak rettet mot å heve kompetanse vil kunne tenkes å være nyttig, særlig med tanke på kvaliteten i undervisningen. I et slikt tiltak kan det også tenkes at det avdekkes mulige faktorer til de ukvalifiserte lærernes holdning og interesse for å ta kvalifiserende utdanning og at disse kan endres i positiv retning (jfr. vippekategoriene ”vet ikke/verken eller” i kapittel 5).

## 6.8 Avsluttende bemerkninger

I gjennom denne oppgaven har jeg tatt for meg temaet *de ukvalifiserte lærerne i norsk skole, i lys av lærermangelen og rekrutteringsutfordringene i grunnskolen*. Jeg har forsøkt å belyse dette med problemstillingen *Hvem er de ukvalifiserte lærerne, og er de interessert i å kvalifisere seg som lærere?* Dette har blitt sett nærmere på fra et kvalifiserings- og kompetanseaspekt som til sammen utgjør en betraktning om hva det vil si å gjøre jobben som lærer.

Teorigrunnlaget har vist at kvalifikasjoner til læreryrket dreier seg om to forhold. Det ene er den sosiale kontrakten som legitimerer en virksomhet ut i fra en forventning fra samfunnet om at de som blir satt til å utføre slik virksomhet kan ivareta samfunnsoppdraget. Dette kan og kalles det lovmessige aspektet. Det andre handler om en dypere personlig egnethet som er vanskeligere å kvalitetssikre. Kompetansebegrepet kan anses å inneholde en formell komponent som spiller tilbake på det lovmessige aspektet, men vil og være et personlig anliggende som ikke alltid kan testes eller måles. Av de som utfører den midlertidige undervisningen synes det tydelig at de formelle kvalifikasjonene ikke er tilstede, men en annen kompetanse gjør at disse like fullt er i stand til å gjøre en innsats som skolene verdsetter. Jeg begrunner denne uttalelsen med funnene som blir vist i både Fafo-rapport nr. 376 og min egen studie der flertallet av de som ble undersøkt hadde skriftlige avtaler med skolene. Derfor vil kompetanse- og profesjonsbegrepene utfylle hverandre. Den didaktiske rasjonaliteten (Dale, 1989) er en måte å se dette forholdet samlet på. Dale (1989) viser med en slik fremstilling hvordan både kompetansen og kvalifikasjonene må være tilstede for en profesjonell lærer. Dette blir ikke løst av bare å krevne utdanningskvalifikasjoner eller å stille krav til målbare resultater som for eksempel karakterer; det må og stilles spørsmål om karakter, som en menneskelig egenskap. På mange måter kan dette minne om noe jeg vil kalle ”danning for utdanningspersonale”.

Et konkret bidrag som kan være nyttig er en større kunnskap om hvem som jobber i skolen uten godkjent utdanning. Jeg har hatt tre antagelser med meg gjennom arbeidet med denne oppgaven. Disse er: 1) at disse personene kan utgjøre en ikke-uvesentlig kilde til rekruttering til læreryrket 2) lærerprofesjonen til en viss grad er avhengig av en åpen og kartlagt informasjonsstrøm når det gjelder de som på midlertidig basis utfører lærerjobben og 3) at disse personene vil være nødvendige for å gjennomføre undervisning dersom lærermangelen

blir så stor som antatt av SSB.

Dersom vi vet mest mulig om denne gruppen, vil det kunne utformes tiltak som kan sørge for at flest mulig av disse får en godkjent utdanning. Dette vil ikke bare være et spørsmål om økt lønn og anseelse, men og opplevd mestring ved å gjøre en god jobb. Gode lærere inspirerer neste generasjons kunnskapsarbeidere.

Kvaliteten på grunnopplæringen og videreutdanningen i norsk skole bunner i lærerne. Det vil ikke være nok å simpelthen ha nok lærere, de må og være gode nok lærere. Mangel på en av disse to vil kunne skape ringvirkninger i samfunnet for fremtidige generasjoner. Neste generasjons potensielle lærere sitter nå på skolebenken på grunnskoletrinnene og er avhengig av både inspirasjon og kunnskap for å kunne ta fatt på oppgaven å lære kommende generasjoner. Det er derfor helt avgjørende for utdanningssystemet å finne velfungerende løsninger på de utfordringene man nå står overfor.

Spørsmålet ”kvalitet eller kvantitet?” har vært gjennomgående i denne oppgaven. Det politiske svaret på dette er naturligvis ”ja takk, begge deler”, men det har ikke lyktes med kvantitetsforsøk. Det blir spennende å følge *Lærerløftet* som kvalitetsforsøk, men som vist i oppgaven vil det første som skjer være en ytterligere reduksjon i kvantiteten i kraft av økte krav som gir færre kvalifiserte søkere. Årene som kommer vil gi oss svar på om kvalitetsheving fungerer slik det er tenkt. Debatten om rekruttering til læreryrket vil kreve at man er villig til å gå i dialog og lytte til gode ideer på tross av ideologiske motforestillinger.

### **Konklusjon**

Som konklusjon på denne gjennomgangen vil jeg bemerke følgende: Rekrutteringspotensialet hos de ukvalifiserte lærerne er stort, men krever nyansering slik at tiltak som iverksettes skal ha bedre forutsetninger for å lykkes. For å få til en slik nyansering vil kartlegging av gruppen ”ukvalifiserte lærere” kreves. Både de yrkesmessige forutsetningene (profesjonsgrunnlaget) og den praktiske yrkesutførelsen (kompetanse) vil kreve at man vet hvem man har med å gjøre, altså at man ikke behandler alle de ukvalifiserte lærerne på samme måte. Dette kan trolig bidra til en forbedring av rekrutterings- og kvalifikasjonssituasjonen. Det vil også kunne tenkes å gi bedre forutsetninger for en fullverdig lærerprofesjon med tanke på indre organisatoriske forutsetninger og et relativt vern mot at ukvalifiserte aktører i utstrakt grad får tilgang til og etterspørres av profesjonen.



# Litteraturliste

- Abbott, A. (1988) *The systems of Professions: An essay on the Division of Expert labor*.  
Chicago: University of Chicago Press
- Barber, B. (1963) Some problems in the sociology of professions. *Daedalus*, 92 (4)
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.  
*Psychological Review*. Vol 84(2), Mar 1977, 191-215. Hentet fra:  
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Craig, R.L. (red.) (1987). *Training and Development Handbook: A Guide to Human  
Resource Development*. New York: McGraw-Hill.
- Dale, E.L. (1989) *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner- Hva, hvordan og  
hvorfor* (5.utg.) Oslo: Gyldendal akademisk
- Etzioni, A. (1982). *Moderne organisasjoner*. Oslo: Tanum
- Fauske, H. (2008) Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I Molander, & Terum,  
(red.). *Profesjonsstudier* (s. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Foros, P.B. & Vetlesen, A.J. (2012). *Angsten for oppdragelse- Et samfunnsetisk perspektiv på  
dannelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fossestøl, Knut, et. al. (2004): *Relasjonsmestere, Om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*,  
Oslo: Gyldendal
- Fowler, F.J.jr (2009). *Survey research methods*. California: SAGE Publications.

- Følgegruppen for lærerutdanningsreformen. (2014). *Lærerutdanninger i endring: Indre utvikling- ytre kontekstuelle og strukturelle hindringer* (Rapport nr. 4, 2014). Hentet fra:  
[http://ffl.uis.no/getfile.php/Følgegruppen%20for%20lærerutdanningen%20\(FFL\)/Rapport%204%20fra%20Følgegruppen.pdf](http://ffl.uis.no/getfile.php/Følgegruppen%20for%20lærerutdanningen%20(FFL)/Rapport%204%20fra%20Følgegruppen.pdf)
- Gnist-sekretariatet/KD. (2014). *Kampanjeundersøkelsen- om læreryrkets status i Norge 2014* (Gnist-rapporten, mars 2014). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:  
[www.gnistweb.no/lastned/469/gnist-statusunderskelse-laerer2014](http://www.gnistweb.no/lastned/469/gnist-statusunderskelse-laerer2014)
- Gullichsen, A.H. (1992). *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning? En analyse av opplæringsatferden i et utvalg kommuner*. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Greenwood, E. (1957) Attributes of a profession. *Social Work*.2:45-55.
- Grimen, H. (2008) Profesjon og kunnskap. I Molander & Terum (Red) *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H., & Vågan, A. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I Molander & Terum (Red) *Profesjonsstudier* (s. 411-426). Oslo: Universitetsforlaget.
- Habenstein, R.W (1963). Critique of "Profession" as a Sociological Category. *The Sociological Quarterly*, 4 (4).
- Huseby, C. (2013). *Platon og Kunnskapsløftet* (Bacheloroppgave). Institutt for pedagogikk, Oslo. Hentet fra:  
[http://issuu.com/christianhuseby/docs/bacheloroppgave\\_ped3000\\_kandidatnr](http://issuu.com/christianhuseby/docs/bacheloroppgave_ped3000_kandidatnr)
- Huseby, C. (2014). *Vikarhåndboka- Hvordan gjøre en god jobb i skolen*. Oslo: NKI forlaget.
- Jordell, K.Ø. (2015). Vil statsråden tømme Nord Norge for lærere? *Utdanningsnytt.no*. Hentet fra: <http://utdanningsnytt.no/debatt/2015/januar/vil-statsraden-tomme-nord-norge-for-larere/>

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *Ny kompetanse- Grunnlaget for helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk* (NOU 1997:25)

Kleven, T.A. (red) (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub Forlag.

Korsgaard, O., Løvlie, L (2003). Innledning. I Korsgaard, O., Løvlie, L. & Slagstad, R. (red.) (2003). *Dannelsens forvandlinger* (s.9-36). Oslo: Pax Forlag

Kunnskapsdepartementet (2006). *Den generelle delen av læreplanen*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet fra:

[http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell\\_del/generell\\_del\\_lareplanen\\_bm.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no)

Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kvalitet i skolen*. (St.meld. nr. 31. 2007-08). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren rollen og utdanningen* (St.meld. nr. 11. 2008-2009). Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2012). Kampanje. Hentet fra:

<http://www.gnistweb.no/prosjekter/2/kampanje.html>

Kunnskapsdepartementet (2014). Hva skjer i GNIST? Hentet fra:

<http://gnistweb.no/aktuelt/282/hva-skjer-i-gnist.html>

Lai, L. (2013) *Strategisk kompetanseledelse* (3. Utg). Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Larsen, R., & Buss, D. (2010) *Personality Psychology* (4. Utg). New York: McGraw-Hill International.

- Laursen, P.F (2004) *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser- hvis du vil.*  
København: Gyldendals lærerbibliotek
- Lund, T. (red) (2002). *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo: Unipub Forlag.
- Millerson, G. (1964) *The qualifying associations: a study in professionalization,* London:  
Routledge & Kegan Paul.
- NTB (2002). Bli lærervikar på tre uker. Hentet fra:  
[http://kommunal-rapport.no/artikkel/bli\\_laerervikar\\_pa\\_tre\\_uker](http://kommunal-rapport.no/artikkel/bli_laerervikar_pa_tre_uker)
- Nordhaug, O., Jevnaker, B.H., Grønhaug, K. & Løwendahl, B. (1993). *Kompetansestyring*  
(2. utg.). Oslo: Tano
- Nyen, T., & Svensen, E. (2002). *Lærer ved å lære andre: Lærere uten godkjent utdanning i kommunale grunnskoler* (Rapport nr. 376). Oslo: Fafo
- Opplæringsloven, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Parsons, T. (1951). *The Social System.* London: Routledge
- Parsons, T og Platt, G.M (1973) *The American University.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Roth, J.A. (1974) Professionalism: The sociologist's decoy. *Sociology of Work and Occupations*, 1 (1)
- Raaen, F.D. (2002) *Læreplaners fortelling om danning. M87 og L97 i et dannings- og maktperspektiv.* HiO-rapport, 15. Høgskolen i Oslo
- Statistisk sentralbyrå (2009). *Lærerkvalitet, lærerrekuttering og konjunkturer.* Hentet fra:  
[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/6\\_laerer.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/6_laerer.pdf)

Statistisk sentralbyrå (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fra mot år 2035*.

(SSB rapport nr. 18, 2012). Hentet fra:

[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201218/rapp\\_201218.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf)

Statistisk sentralbyrå (2013). *Forecasting demand and supply of labour by education*.

(SSB rapport nr. 48, 2013) Hentet fra: [https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/144096?\\_ts=141cb387d78](https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/144096?_ts=141cb387d78)

Statistisk sentralbyrå (2014). *Framskrivning av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. (SSB rapport nr. 31, 2014). Hentet

fra: [http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/200990?\\_ts=14909943420](http://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200990?_ts=14909943420)

Stenhouse, L. (1984). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann

Sternberg, R.J. & Kolligian, J.jr. (1990) *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press

Telhaug, A. (2006). *Skolen mellom stat og marked* (2.utg). Oslo: Didakta Norsk Forlag

Universitetet i Oslo. (2015). Rekordstor søkning til Praktisk Pedagogisk utdanning. Hentet fra: <http://www.uv.uio.no/ils/om/aktuelt/aktuelle-saker/2015/ppu.html>

Utdanningsetaten (2015). Vikar i Osloskolen. Hentet fra: <http://osloskolen.no/vikar-i-osloskolen/>

Utdannings- og forskningsdepartementet (2002). Bra folk bør bli lærere og førskolelærere!

Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/bra\\_folk\\_bor\\_bli\\_laerere\\_og\\_forskolelaer/id246651/](https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/bra_folk_bor_bli_laerere_og_forskolelaer/id246651/)

Utdannings- og forskningsdepartementet (2003). *Kultur for læring*. (St.meld. nr. 30 2003-04).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006) *Kunnskapsløftet -Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra:

<http://www.norway.gr/pagefiles/372262/kunnskapsloftet.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2014, 12.12). GSI-tall 2014/15. Hentet fra:

<http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Grunnskolen/GSI-tall/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsforbundet (2013). Lærerprofesjonens etiske plattform. Hentet fra:

<http://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/Akershus/Lokallag/Nesodden/Profesjonsetisk-plattform2/>

Utdanningsforbundet (2014). Læremangel ute av kontroll. Hentet fra:

<https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Lonn-og-arbeidsvilkar/Lonnsoppgjoret-2014/Nyheter/Larermangel-ute-av-kontroll/>

von Krogh, G & Roos, J (red.) (1996). *Managing Knowledge: Perspectives on Cooperation and Competition*. London: Sage

Øzerk, Kamil (2013). Bachelorprogram i pedagogikk og spesialpedagogikk- og mangelen på faglærere, *Bedre Skole*, 2013 (1), s. 82-84 Hentet fra:

[https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_1\\_2013/BS\\_1-13\\_web\\_Ozerk.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Ozerk.pdf)