



Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser

Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser

TemaNord 2009:505

© Nordisk Ministerråd, København 2008

ISBN 978-92-893-1818-1

Tryk: Ekspresen Tryk & Kopicenter

Oplag: 350

Trykt på miljøvenligt papir som opfylder kravene i den nordiske miljøsvanemærkeordning.

Publikationen kan bestilles på www.norden.org/order. Flere publikationer på

www.norden.org/publikationer

Printed in Denmark



Nordisk Ministerråd

Store Strandstræde 18

1255 København K

Telefon (+45) 3396 0200

Fax (+45) 3396 0202

Nordisk Råd

Store Strandstræde 18

1255 København K

Telefon (+45) 3396 0400

Fax (+45) 3311 1870

www.norden.org

Det nordiske samarbejde

Det nordiske samarbejde er en af verdens mest omfattende regionale samarbejdsformer. Samarbejdet omfatter Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, samt de selvstyrende områder Færøerne, Grønland og Åland.

Det nordiske samarbejde er både politisk, økonomisk og kulturelt forankret, og er en vigtig medspiller i det europæiske og internationale samarbejde. Det nordiske fællesskab arbejder for et stærkt Norden i et stærkt Europa.

Det nordiske samarbejde ønsker at styrke nordiske og regionale interesser og værdier i en global omverden. Fælles værdier landene imellem er med til at styrke Nordens position som en af verdens mest innovative og konkurrencedygtige regioner.

Indhold

Indhold.....	5
Forord.....	7
Forord ved EVA og DPU	9
1. Resume	11
2. Indledning.....	15
3. Regulering af lærer- uddannelser	19
3.1 Opsummering af kapitlet	19
3.2 Afgrænsning af nationale analyser.....	21
3.3 Nationale styringstendenser	22
3.4 Styringsgrundlag	25
3.5 Læreruddannelsernes organisering	28
3.6 Godkendelse og andre kvalitetssikringsformer	32
3.7 Formelle kompetencekrav til undervisere på læreruddannelsen	35
3.8 Formelle kompetencekrav til dimittenderne i forskellige dele af skolesystemet	35
4. Studenterkarakteristik og rekruttering.....	37
4.1 Opsummering af kapitlet	37
4.2 Rekruttering og rekrutteringsmønstre 2003–2007.....	39
4.3 Adgangskrav og indgangsniveau	41
4.4 Lærerstuderendes baggrund.....	43
4.5 Gennemførelsestid, frafald og frafaldstidspunkt.....	45
5. Læreruddannelsernes struktur.....	49
5.1 Opsummering af kapitlet	49
5.2 Læreruddannelsernes overordnede formål	51
5.3 Læreruddannelsernes indholdsmæssige struktur	52
5.4 Undervisningsfagernes omfang, placering og indhold.....	56
5.5 Fagdidaktikkens omfang, placering og indhold	59
5.6 De pædagogiske fags omfang, placering og indhold	60
5.7 Andre fællesfag.....	61
5.8 Praktikkens organisering, omfang og indhold	61
5.9 Kobling mellem teori og praksis	63
6. Beskæftigelsesforhold	67
6.1 Opsummering af kapitlet	67
6.2 Udbud og efterspørgsel af lærere	69
6.3 Beskæftigelses- og ansættelsesforhold	70
6.3.1 Lærernes ansættelsesforhold	71
6.3.2 Antal fag per lærer	73
6.4 Lærerstuderendes valg af undervisningsfag (linjefag)	75
6.5 Lønforhold	76
6.6 Læreruddannelsens status i samfundet	81
7. Tværgående analyse-perspektiver	85
7.1 Internationalisering.....	85
7.2 Elevudbytte	88
7.3 Udfordringer til skolen	90
7.4 Litteratur	93

8. Forslag til videre studier	95
Appendix A	97
Appendix B	99
Appendix C	101
Appendix D	103
Appendix E	105

Forord

På baggrund af en rekommandation fra Nordisk Råd besluttede Nordisk Ministerråd for uddannelse og forskning at gennemføre et studium af forskelle og ligheder mellem de nordiske læreruddannelser.

Stort set al forskning om læreruddannelserne i Norden har haft et nationalt præg. Selv om uddannelserne viser både ligheder og forskelle, er der ikke gjort studier hvor læreruddannelserne er hovedtema for en sammenligning.

Denne undersøgelse er dermed den første, som sammenligner læreruddannelserne i alle de nordiske lande.

Hovedformålet med studiet er at skabe grundlag for erfaringsudvekslinger og gensidig inspiration og læring imellem de nordiske lande. Nordisk Ministerråd ønsker desuden, at rapporten skal kunne bidrage til en bred debat om de nordiske læreruddannelser.

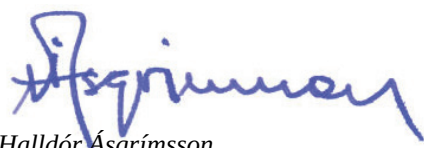
I rapporten sammenlignes de nordiske læreruddannelser indenfor fire hovedområder:

- Regulering af læreruddannelser
- Studenterkarakteristik og rekruttering
- Læreruddannelsernes struktur
- Beskæftigelsesforhold

Et komparativt studium af de nordiske læreruddannelser vil, ud over at kortlægge forskelle og ligheder i Norden, også kunne ses som et studium af Norden som region i Europa. Analyserne indenfor ovenstående hovedområder suppleres derfor af tværgående analyser af, hvordan landene har forsøgt at håndtere udfordringer, der bevæger sig på tværs af de nationale grænser i Norden.

På baggrund af studiets analyser kommer rapporten desuden med anbefalinger til videre undersøgelser om nordiske læreruddannelser.

Vi håber, at rapporten kan skabe grundlag for inspiration og læring, samt bidrage til debat om de nordiske læreruddannelsers fremtidige udvikling.



Halldór Ásgrímsson
Generalsekretær

Forord ved EVA og DPU

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, har i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, DPU, udarbejdet et komparativt studium af de nordiske læreruddannelser.

Studiet fokuserer på de forskelle og ligheder mellem de nordiske læreruddannelser som kan ses i forhold til uddannelsernes lovgivningsramme, deres opbygning og organisering, rekruttering og kapacitet til at forsyne lærere.

Vi forventer at rapporten vil kunne bidrage til debatten om de nordiske læreruddannelsers fremtidige udvikling og danne rammen for en diskussion af hvilke fremtidige komparative studier der vil være relevante for en dybere forståelse af forskelle og ligheder mellem de nordiske læreruddannelser.

Undersøgelsen er rekvireret af Nordisk Ministerråd og er gennemført i perioden juli 2008 til november 2008.

Agi Csonka
Direktør for EVA

Lars Qvortrup
Dekan for DPU

1. Resume

Formålet med dette komparative studium af de nordiske læreruddannelser i Danmark, Finland, Island, Norge og Sverige, er at kaste lys over et komplekst og sammensat uddannelsesbillede på tværs af landene.

Studiet sammenligner først de nordiske læreruddannelser inden for fire hovedområder: regulering af læreruddannelser, studenterkarakteristik og rekruttering, læreruddannelsens struktur og vægtning af fag og faglige elementer og endelig beskæftigelsesforhold. Sammenligningerne suppleres derefter med tværgående analyser af nogle af de udfordringer som beskrivelserne giver anledning til. Til sidst peges der på hvilke mulige videre studier rapporten peger i retning af.

Læreruddannelserne i Norden er organiseret meget forskelligt

Læreruddannelserne i de nordiske lande er organiseret meget forskelligt, både hvad angår længde og placering. Desuden er der forskel på om uddannelsen til lærer for klassetrinene 1–9 (10) er en bacheloruddannelse (first cycle, C1), en masteruddannelse (second cycle, C2) eller om den overhovedet kan placeres i cycle-systemet.

Den finske, islandske, norske og svenske læreruddannelse er forskningsbaseret. Den danske læreruddannelse for klassetrin 1–9 (10) er udviklingsbaseret med forskningstilknytning. Uddannelserne i Finland, Island, Norge og Sverige er placeret ved universiteter og højskoler der er omfattet af samme lovgivning. I Danmark er læreruddannelsen for klassetrin 1–9 (10) placeret ved professionshøjskoler med særskilt lovgivning, mens uddannelsen rettet mod klassetrin 10–12 er en forskningsbaseret kandidatuddannelse

Antallet af ansøgere til læreruddannelserne i Norden er faldet

Generelt er antallet af ansøgere til læreruddannelserne i Norden faldet de seneste år. Finland afviger fra de andre nordiske lande ved at rekrutteringen til læreruddannelsen er stabil og anses for tilfredsstillende. I alle de nordiske lande er der dog inden for flere fagområder mangel på lærere. Det gælder især inden for matematik og andre naturvidenskabelige fag. Der er flere nationale tiltag i gang for både at tiltrække flere studerende generelt og for at bremse lærermanglen på specifikke fagområder.

I både Danmark (for klassetrin 1–9) og Norge kan de studerendes indgangsniveau opfattes som forholdsvis lavt. I Finland anses de studerendes indgangsniveau for at være ganske højt, hvilket de særlige optagelsesprøver kombineret med læreruddannelsens popularitet kan være en del af forklaringen på. Der er ingen oplysninger om indgangsniveau for Sverige og Island.

Der er forskel på andelen af lærerstuderende som gennemfører i de nordiske lande. I Island og Sverige er andelen der gennemfører, overordnet set stor, modsat Norge og Danmark (for klassetrin 1–9), hvor andelen der gennemfører læreruddannelsen, er relativt lav.

Forskelle i læreruddannelsens struktur og vægtning af fag og faglige elementer

Der er forskel på hvor specifikke bestemmelser der regulerer de nordiske læreruddannelser. Danmark, Island og Norge har specifikke formålsbestemmelser for læreruddannelsen for klassetrinene 1–9 (10), mens Finland og Sverige har bredere formålsbestemmelser.

Læreruddannelserne har også forskellig længde. I Danmark (for klassetrin 1–9) og Norge er de fireårige og placeret på bachelorniveau (first cycle, C1). I Finland, og Danmark for klassetrin 10–12, er uddannelsen femårig på masterniveau (second cycle, C2), ligesom det i 2011 bliver tilfældet i Island. I Sverige afhænger uddannelseslængden af hvilket alderstrin man uddanner sig til at undervise.

De nordiske læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) er struktureret meget forskelligt, dog med de samme grundelementer: undervisningsfag, pædagogiske fag og praktik.

Undervisningsfagenes omfang og antal er meget forskellige i de nordiske læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). Danmark fokuserer på udvikling af kompetencer i specifikke fag i Norge gør det samme sig gældende, men fagkredsen kan her være bredere, mens Finland og Island fokuserer på bredere kompetencer. I Sverige er spørgsmålet om brede eller specifikke kompetencer afhængigt af hvilket uddannelsestrin eller hvilken fagspecialisering den lærerstuderende vælger.

Generelt betoner alle nordiske læreruddannelser betydningen af fagdidaktik, og alle uddannelser har integreret fagdidaktik i undervisningsfagene. Omfanget af de pædagogiske fag varierer omvendt mellem de nordiske lande. I Finland udgør de pædagogiske fag i læreruddannelsen til klasselærer en stor del af uddannelsen, mens Danmark og Norge ligger i den anden ende af skalaen med færre pædagogiske fag. Alle de nordiske lande har praktik som en del af deres læreruddannelse og betoner væsentligheden af koblingen mellem teori og praksis.

Generel mangel på læreruddannede undervisere i Norden

Overordnet set er arbejdsløsheden blandt lærere relativt lille i de nordiske lande, og i flere lande er der mangel på lærere. I Norge og Danmark er beskæftigelsesmulighederne særligt positive fordi mange lærere i de kommende år går på pension. Mangel på læreruddannede undervisere i flere af de nordiske lande har ført til at mange skoler har været nødt til at ansatte undervisere uden de fornødne kompetencer.

En opgørelse gennemført af OECD i 2006 viser at danske lærere har den højeste startløn og grundløn efter 15 års uddannelse. Det gælder for både lærere som underviser på klassetrinene 1–9 (10) og 10–12 udregnet i forhold til købekraftsparitet. I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet for startløn ligger både Island, Finland og Sverige under gennemsnittet. Slutlønnen er både på klassetrinene 1–9 (10) og for klassetrinene 10–12 højest i Finland. Det skal bemærkes at alle de nordiske lande ligger under både den gennemsnitlige slutløn for EU19-landene for både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau, udregnet i forhold til købekraftsparitet.

Den finske læreruddannelse skiller sig ud fra de andre læreruddannelser ved at være meget attraktiv. De øvrige nordiske læreruddannelsers status er generelt ikke særlig høj. Faldende ansøgertal og øget efterspørgsel efter lærere kan på sigt blive et samfundsmæssigt problem.

Udfordringerne for læreruddannelserne i Norden

Rapporten peger på tre overordnede udfordringer for læreruddannelsen. En udfordring er de nordiske læreruddannelsers tilpasning til Bologna-processen. Her viser det sig at tilpasningerne foretages med en vis forskellighed i tempo og ambitionsniveau. En anden udfordring er læreruddannelsens indretning i forhold til de nordiske landes stræben efter at løfte elevernes faglige udbytte af deres skolegang. Her viser rapporten at styrkelse af lærerkvaliteten på læreruddannelsen kan være væsentlig i denne sammenhæng, og at mange relevante tiltag om styrkelse af koblingen mellem teori og praksis og prioritering af didaktik allerede er i fokus. Den tredje udfordring som de nordiske læreruddannelser står over for, er en række samfundsrelaterede udfordringer. Disse udfordringer grunder sig i øget diversitet og heterogenitet i elevsammensætningen, nye former for styring og ønsker om forsknings- eller evidensbaseret viden om "vad der virker" i forhold til opnåelse af bedre elevresultater.

Behov for mere viden på tværs af nordiske læreruddannelser

På baggrund af analysen giver rapporten til sidst forslag til fire videre studier. Det drejer sig om studier i rekruttering til læreruddannelsen, forskningsbaseret af læreruddannelser, internationalisering samt udvikling af undervisningskompetencer i læreruddannelsen. Disse studier vil kunne undersøge ligheder og forskelle i dybden og pege på årsagssammenhænge som vil kunne bidrage med relevant viden til en diskussion af udviklingen af de nordiske læreruddannelser.

Bortset fra Finland har alle nordiske læreruddannelser rekrutteringsproblemer. Samtidig viser rapporten at der ikke er væsentlige forskelle i beskæftigelsesmuligheder, undervisningsbelastning eller løn når man sammenligner de nordiske læreruddannelser. Det er derfor væsentligt at

få mere viden om hvilke faktorer der kan forklare den finske læreruddannelses attraktivitet.

Tendensen i de nordiske såvel som europæiske læreruddannelser går i retning af forskningsbaserede læreruddannelser. Det vil derfor være væsentligt i fremtiden at undersøge de nordiske læreruddannelsers vidensbaser og hvordan disse i fremtiden evt. kan styrkes.

Den større internationale konkurrence om uddannelser som vi ser i dag, gør at det i fremtiden vil være relevant med undersøgelser af udviklingsmuligheder og begrænsninger i de nordiske læreruddannelser. Dette vil bidrage til kvalitetsløft af uddannelserne og mobilitet for såvel studerende som færdiguddannede.

International forskning peger på at et skolesystems kvalitetsgrænse går ved kvaliteten af dets lærere. Flere undersøgelser viser at finske elever præsterer bedre end de øvrige nordiske landes elever. Det vil derfor være interessant i fremtiden at analysere om strukturen og/eller indholdet i den finske læreruddannelse bevirker en højere lærerkvalitet end i de øvrige nordiske lande.

2. Indledning

Det centrale formål for det komparative studium af de nordiske læreruddannelser er at skabe grundlag for erfaringsudveksling og gensidig inspiration og læring de nordiske lande imellem. Omdrejningspunktet for studiets analyser er derfor at belyse forskelle og ligheder ved en række forhold relateret til de nordiske læreruddannelser. Analyserne vil også omfatte forskelle og ligheder i de nordiske landes håndtering af de udfordringer som læreruddannelser møder.

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

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

Analyserne inden for hvert af disse fire delområder er suppleret med en tværgående analyse af hvordan de nordiske lande har forsøgt at tage hånd om nogle af udfordringer læreruddannelse i disse år konfronteres med. Der er således foretaget problemorienterede komparative analyser af hvordan man i landene har forsøgt at tage hånd om tre typer udfordringer som bevæger sig på tværs af de nationale grænser i Norden, nemlig:

1. De udfordringer for læreruddannelserne som udspringer af internationalisering, sådan som de kommer til udtryk i Bologna-processen og i særskilte EU-bestræbelser
2. De udfordringer for læreruddannelserne som udspringer af målsætningen om at sikre alle elevers faglige udbytte
3. De udfordringer for læreruddannelserne som udspringer af udfordringer til skolen i de nordiske lande.

Disse problemstillinger udfordrer læreruddannelserne i forhold til væsentlige velfærdsmæssige spørgsmål om befolkningernes videns- og kompetenceniveau, og de er medvirkende drivkræfter bag mange af de seneste års reformtiltag.

Dette studium er således gennemført som en kombination af en komparativ og en problemorienteret analyse. De to supplerende analyseformer skal gerne tilvejebringe et dokumenteret og forhåbentlig inspirerende

grundlag for diskussioner af og bred debat om læreruddannelsernes udvikling både på institutionerne, i det politiske miljø og i samfundet som helhed.

På baggrund af studiets analyser kommer rapporten desuden med anbefalinger til yderligere analyser og undersøgelser om nordiske læreruddannelser. Med disse anbefalinger vil Nordisk Ministerråd kunne skabe et endnu stærkere grundlag for erfaringsudveksling om hvordan de nordiske læreruddannelser bedst muligt håndterer aktuelle og fremtidige udfordringer.

EVA og DPU har haft følgende deltagere tilknyttet projektet:

- Områdechef Tine Holm, De videregående uddannelser, EVA
- Professor Jens Rasmussen, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
- Specialkonsulent Signe Ploug Hansen, Metodeudvikling og metoderådgivning, EVA
- Specialkonsulent Anne Kjær Olsen, Dagtilbud for børn, EVA
- Evalueringskonsulent Grith Zickert, De videregående uddannelser, EVA
- Evalueringskonsulent Mark Noppen, De videregående uddannelser, EVA
- Evalueringsmedarbejder Dina Madsen, De videregående uddannelser, EVA
- Adjunkt Hans Dorf, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

Samarbejdspartnerne i de nordiske lande er:

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

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

Afgrænsning af læreruddannelser

Studiet omfatter uddannelserne til lærer på grundskoleniveau og videregående skoleniveau (gymnasieniveau/ungdomsuddannelse) (det vil sige første til tolvte klassetrin) i de fem nordiske lande (Danmark, Finland, Island,

Norge og Sverige). Dog er læreruddannelse til grundskolen (1–9(10)) vægget stærkere og givet en mere omfattende behandling end læreruddannelse til ungdomstrinnet. Alternative uddannelsesveje som fx meritlæreruddannelser og netbaserede læreruddannelser er ikke omfattet af studiet. De andre uddannelsesveje der findes i hvert af de nordiske lande, er dog angivet i afsnit 3.2.

Nationale analyser som analysegrundlag

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

Det er vigtigt at være opmærksom på at de nationale analyser og dermed også de komparative analyser er et deskriptivt studium der tager udgangspunkt i tilgængelige og eksisterende data. Af hensyn til pålideligheden af det komparative studium er der kun anvendt autoritative kilder. Det har været op til hvert enkelt land at vurdere de tilgængelige kilder og på den baggrund afgøre om det var muligt at anvende dem. Landene har også skullet anføre det i deres besvarelser hvis der ikke forelå data.

Terminologi

Det har af hensyn til forskelligheden i sprogbrug i de nordiske lande været nødvendigt at foretage nogle få terminologiske valg. De fag som de studerende specialiserer sig til at undervise i, har vi valgt at benævne undervisningsfag. Det sker vel vidende at der i denne gruppe indgår fag, fx specialundervisning, som ikke er fag i skolen. Termen undervisningsfag modsvarer den engelske benævnelse main subject eller den danske benævnelse linjefag. Den ældre og anerkendte betegnelse kandidatuddannelse, som anvendes i flere nordiske lande, anvendes i denne rapport synonymt med masteruddannelse i de tilfælde hvor der er tale om en to-årig uddannelse. Det er ofte angivet på følgende måde: Kandidatuddannelse (second cycle, C2). Helt specifikt har vi for at anskueliggøre de komparative elementer i læreruddannelserne søgt at bruge de samme begreber på tværs. Hvor Island eksempelvis betegner deres læreruddannelser som B.ed og M.ed, bruger vi i stedet de mere generelt anvendelige termer BA eller MA når vi omtaler uddannelsesniveau på tværs af landene. Ligeledes anvendes niveaubeskrivelserne BA og MA ikke i Sverige på samme måde som i denne rapport. I Sverige er systemet opbygget så

hver eksamen er placeret på et vist niveau, grundniveau (som svarer til C1), avanceret niveau (C2), eller forskerniveau (C3). Men en lærer der eksempelvis får en eksamen på avanceret niveau, har ikke nødvendigvis opnået en mastergradseksamen (MA); niveauerne er altså ikke direkte overførbare. Vi har også for Sveriges vedkommende opgjørt kursers størrelse i ECTS selv om man i Sverige bruger betegnelsen högskolepoäng (HP) der kvantitativt er direkte sammenlignelig med ECTS.

3. Regulering af læreruddannelser

Dette kapitel belyser rammerne for læreruddannelserne i de nordiske lande, det vil sige de enkelte landes styringsgrundlag. Ud over spørgsmålet om graden af regulering omfatter denne del af studiet eksterne nationale kvalitetssikringssystemer samt læreruddannelsernes organisering og institutionelle placering.

Analyserne og sammenligninger på dette område baserer sig på styringsdokumenter i form af love og bekendtgørelser i hvert af de nordiske lande.

3.1 Opsummering af kapitlet

Nationale styringstendenser

I de fleste nordiske lande kan en omfattende og vedvarende reformbestræbelse registreres. Næsten alle de nordiske læreruddannelser er blevet reformeret inden for de seneste 10–15 år. Nogle endog flere gange. Flere af uddannelserne er ligeledes blevet evalueret inden for de seneste fem år (Danmark 2003, Sverige 2004 og 2008, Norge 2004 og 2006). Debatten i forbindelse med reformbestræbelserne er i vidt omfang præget af spørgsmål om læreruddannelsens forskningsbasering, dens tilpasning til Bologna-processen og EU's påpegning af at den bør være en second cycle-uddannelse. Det sker ikke mindst i lyset af at læreruddannelserne i de nordiske lande, dog ikke Finland, har svært ved at tiltrække nok studerende.

Styringsgrundlag

Reguleringen af de nordiske læreruddannelser er forskellig alt efter om uddannelsen er indplaceret i universitetssystemet og universitetslovgivningen eller ej. Læreruddannelserne i de lande hvor de er underlagt universitetslovgivning, har en større grad af frihed end de læreruddannelser hvor det ikke er tilfældet. Den danske læreruddannelse til grundskolen (klassetrin 1–9), er sammen med de norske læreruddannelser, for hvilke der er rammeplaner, de mest regulerede læreruddannelser i Norden.

Læreruddannelsernes organisering

Læreruddannelserne i de nordiske lande er organiseret meget forskelligt. Den danske læreruddannelse er en fireårig professionsbacheloruddannelse (first cycle, C1) til alle grundskolens trin (1–9 (10)). Den finske lærerud-

dannelse er en femårig kandidatuddannelse (second cycle, C2) både til grundskolens yngre trin (1–6) og dens ældre trin (7–10). I Island er læreruddannelsen til alle grundskolens trin i dag en treårig bacheloruddannelse (first cycle, C1) der fra 2011 bliver til en femårig kandidatuddannelse (second cycle, C2). I Norge dækker almenlæreruddannelsen alle grundskoletrin (1–10), mens den praktisk-pædagogiske læreruddannelse giver kompetence til de ældre trin (5–10) og videregående uddannelse (10–12). I Sverige er læreruddannelsen en samlet uddannelse til alle trin fra førskole til ungdomsuddannelse (0–12) hvor det er den studerendes valg der afgør den uddannede lærers profil og specialisering.

I Danmark og Island er uddannelsen til lærer i grundskolen first cycle (C1) uddannelser, hvilket også er tilfældet i Sverige for lærere til og med skolens yngre årgange. I Finland er læreruddannelsen til grundskolen en second cycle (C2) uddannelse, hvilket fra 2011 også vil være tilfældet i Island. I Danmark og Finland er uddannelsen til ungdomstrinene second cycle (C2) uddannelser, hvilket i Sverige også er tilfældet for lærere til grundskolens ældre årgange og gymnasieskolen. For Norge er det ikke muligt at placere læreruddannelserne i cycle-systemet. Almenlæreruddannelsen er en erhvervseksamen, der er placeret mellem BA (first cycle, C1) og MA (second cycle, C2), mens PPU-uddannelsen kan være baseret på en BA (first cycle, C1), en erhvervsuddannelse eller en MA (second cycle, C2).

Godkendelse og andre kvalitetssikringsformer

I Danmark er der netop gennemført lovgivning der indebærer at alle eksisterende læreruddannelser ud fra på forhånd fastlagte kriterier for kvalitet og relevans skal akkrediteres positivt for at de kan fortsætte. Fremover skal alle nye udbud og uddannelser akkrediteres positivt før de kan udbydes. I den finske universitetsuddannelse spiller kvalitetsudvikling en stor rolle. Den varetages på nationalt plan af Rådet för utvärdering av högskolorna (RUH). I Norge skal alle højskoler og universiteter som udbyder højere uddannelse, have et tilfredsstillende system for kvalitetssikring som løbende evalueres af Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). I Sverige er der udviklet en systematisk kvalitetskontrol i højskolen, og tilsynsmyndigheden udøves af Högskoleverket, der har udviklet faste rutiner for evaluering af fag, uddannelse og udbudsstedernes interne arbejde med kvalitetssikring.

Den finske, islandske, norske og svenske læreruddannelse er forskningsbaseret. Den danske er udviklingsbaseret med forskningstilknytning. Uddannelserne i Finland, Island, Norge og Sverige er placeret ved universiteter og højskoler der er omfattet af samme lovgivning. I Danmark er læreruddannelsen placeret ved professionshøjskoler med særskilt lovgivning.

Formelle kompetencekrav til læreruddannelsens undervisere og dimittender

Kompetencekravet til undervisere i de nordiske læreruddannelser er i dag som et minimum en akademisk uddannelse på MA-niveau (C2).

I Danmark, Island og Norge er kompetencekravet til undervisere i grundskolen (1–9(10)) en bachelor- eller professionsbachelorgrad. I Sverige gør det samme sig gældende for lærere til grundskolens yngre årgange. I Finland er kompetencekravet en kandidatuddannelse (MA), hvilket også er tilfældet i Sverige for lærere til grundskolens ældste årgange.

Kompetencekravet til lærere i gymnasieskolen er i Island og Norge en bachelor- eller en mastergrad med efterfølgende pædagogisk overbygning, mens det i Danmark er en kandidatuddannelse (second cycle, C2) med efterfølgende pædagogisk overbygning. I Finland og Sverige er kompetencekravet en mastergrad.

Kompetencekravet til lærere i de nordiske erhvervsuddannelser er enten en erhvervsuddannelse, en bacheloruddannelse eller en masteruddannelse der i alle tilfælde skal efterfølges af en pædagogisk overbygning af et halvt til et helt års varighed.

3.2 Afgrænsning af nationale analyser

Dette afsnit beskriver i tabelform hvilke læreruddannelser der indgår i det komparative studium, og hvilke der ikke indgår.

Følgende uddannelser indgår i det komparative studium af læreruddannelser i Norden:

Tabel 1

Liste over læreruddannelser som indgår i det komparative studium fordelt efter land

Danmark	Uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (læreruddannelsen) som er rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) Pædagogikum ved de almene gymnasiale uddannelser (en pædagogisk overbygning på en universitetsuddannelse, der sammen med den faglige kompetence giver ret til at undervise ved de gymnasiale uddannelser) som er rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 Pædagogisk uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne (alment/erhvervsfagligt pædagogikum) som er rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 på erhvervsskolerne
Finland	Klasselærer (1–6) Faglærer (7–12) Erhvervsuddannelseslærer (10–12)
Island	Almenlæreruddannelse Gymnasielæreruddannelse (pædagogisk overbygning) og erhvervslæreruddannelse
Norge	Almenlæreruddannelse (ALU) (1–6) Praktisk-pædagogisk uddannelse (PPU) (7–12)
Sverige	Læreruddannelser med følgende undervisningsretninger: Undervisning i førskolen Førskoleklassen Grundskolens tidlige eller senere år Gymnasieskolen Arbejde i fritidshjemmet Erhvervsuddannelseslærer

Kilde: Landerapporterne

Tabellen nedenfor indeholder en oversigt over hvilke uddannelser der ikke indgår i det komparative studium af læreruddannelser i Norden. Beskrivelsen er taget direkte fra landerapporterne for at være så præcis som mulig og er derfor ikke oversat til dansk:

Tabel 2
Liste over læreruddannelser som ikke indgår i det komparative studium fordelt efter land

Danmark	Meritlæreruddannelsen der giver personer med en anden uddannelsesbaggrund mulighed for at uddanne sig til lærer på klassetrinene 1–9 (10) E-baseret fjernundervisning, som udbydes enkelte steder
Finland	Utbildning för undervisning inom den grundläggande konstundervisningen, som riktar sig till barn och unga och som ger eleverna förmåga att uttrycka sig och söka sig till yrkesutbildning och utbildning på högre nivå inom konstområdet i fråga (Finlex, 633/1998) Utbildning för elevhandledare och studiehandledare (Finlex, 986/1998) Utbildning för barnträdgårdslärare (Finlex, 272/2005) Utbildning för förskoleundervisning i en undervisningsgrupp i vilken inte ingår elever i grundläggande utbildning (Finlex, 327/2000) Utbildning för trafiklärare (Finlex, 358/2003) Utbildning för undervisning vid yrkeshögskola (Finlex, 357/2003)
Island	Del af diplomuddannelse af lærere på enkelte fagområder for de øverste klasser i folkeskolen og for ungdomsuddannelserne Reykjaviks kunstakademi uddanner lærere inden for de praktisk-musiske fag og drama og design, hvilket bl.a. giver ret til at undervise i disse fag i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne Diplomuddannelse i pædagogisk overbygning (B.Sc.- eller BA-grad) i et fag Ildrætslæreruddannelsen (B.Ed- eller B.Sc.-grad) der giver ret til at undervise i grundskole og på ungdomsuddannelser
Norge	Den treårige faglæreruddannelse som kvalificerer til special-/fagundervisning på ungdomstrin og på de højere klassetrin Yrkeslærerutdanningen som kvalificerer etter et 3-årig studieforløp og mottatt fag- og svennebrev til den yrkesrelaterte undervisning på de høyere klassetrin 5-årig integrert lærerutdanning med mastergrad som kvalificerer etter en spesialisering særlig for den videregående opplæring og forskningsrelaterte aktiviteter Faglærerutdannelse for studerende med tospråklig baggrund på BA-niveau Førskolelærerutdanningen som for tiden blir tilbud som Bachelorstudiet kvalifiserer for arbeid i barnehagen. Deltidsstudier og IKTbaserte utdanningstilbud.
Sverige	En mindre andel studerande erhåller lärarexamen på alternativt sätt. Dessa studerande har tillgodoräknat sig tidigare studier vilka gett bedömts motsvara eller vara närmast identiska med kurser som erbjuds inom lärarprogram. Efter genomförd validering av deras studier ges dessa studenter möjlighet att studera vad som betecknas som det allmänna utbildningsområdet (90 ECTS inklusive verksamhetsförlagd utbildning och examensarbete).

Kilde: Landerapporterne

3.3 Nationale styringstendenser

I det følgende beskrives centrale temaer i den seneste reform og/eller kommende reformer og relevant historik for reformtiltagene i de nordiske lande.

Reformerne af de nordiske læreruddannelser har til en vis grad været styret af de samme temaer og problemstillinger, men løsningerne har i vidt omfang været forskellige. De fælles temaer har været forholdet mellem teori og praksis, forskningsbaseret, specialisering og Bologna-processen.

Teori og praksis

I alle lande, dog med Finland som undtagelse, har problemet med at skabe sammenhæng mellem teori og praksis spillet en væsentlig rolle i de

senere års reformer. Reformen af den danske professionsbacheloruddannelse til lærer i folkeskolen (2006) lægger i særlig grad vægt på at teori og praksis kobles. Det sker gennem målsætninger for praktik og en bestemmelse om at praktik og uddannelsens øvrige fag kobles gennem alle studieårene. Praktikken skal forberedes, gennemføres og efterbehandles i samarbejde med det pædagogiske fagområde og de relevante undervisningsfag. Reformen af den islandske læreruddannelse betoner at alle kurser skal knyttes til fagområde, forskning og praksis. I Norge slog evalueringen (2006) fast at der ikke findes tilstrækkelig sammenhæng mellem teori og praksis. Det indebærer at de studerende i en for fragmenteret uddannelse selv må skabe sammenhæng og mening, hvilket anses for at være for risikabelt. I Sverige ændrede man i 2000 praktik til virksomhedsforlagt undervisning for at styrke sammenhængen mellem teori og praksis. Målsætningen er at knytte teori og praksis tættere sammen. Det sker ved at den studerende får mulighed for at tage professionsspecifikke problemstillinger op ude på skolerne, arbejde med dem i praksis og efterfølgende bringe erfaringerne i spil i forbindelse med uddannelsen.

Forskningsbaseret

Hidtil er danske lærere til folkeskolen blevet uddannet ved seminarier, men fra 2008 sker det ved professionshøjskoler (university colleges). Den danske læreruddannelse er ikke forskningsbaseret, men udviklingsbaseret og forskningstilknyttet. Til forskel fra de andre nordiske lande er den ikke underlagt universitetslovgivning med dens bestemmelse om at give forskningsbaseret uddannelse, men professionshøjskoleloven, der skal sikre et professions- og udviklingsbaseret vidensgrundlag i professionsuddannelserne. I bekendtgørelsen for uddannelsen betones det at den i videst muligt omfang skal inddrage resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder der er relevante for lærerprofessionen. Desuden skal uddannelsesinstitutionerne forberede den studerende til at kunne indgå i forsknings- og udviklingsarbejder.

Indtil begyndelsen af 1970'erne fandt klasselæreruddannelse i Finland sted ved seminarier. I 1971 fik universiteterne ansvaret for klasselæreruddannelsen, og ved samme lejlighed blev omfanget af pædagogik i faglæreruddannelsen øget. Grundlaget i læreruddannelserne er forskning og videnskab. Der tilstræbes en professionskultur som tager afsæt i forskning, så lærere ikke alene bliver i stand til at anvende forskningsresultater, men også til at kunne analysere og udvikle deres eget arbejde.

Læreruddannelsen ved Islands universitet, institut for pædagogik (IUP), er forskningsbaseret. Alle kurser skal knyttes til fag, forskning og praksis.

Læreruddannelse i Norge bygger på seminarieuddannelse og universitetsuddannelse og er forskningsbaseret. Mens den første, almenlæreruddannelsen (ALU), giver kompetence til undervisning på klassetrinene 1–10, åbner den anden, den praktisk-pædagogiske uddannelse (PPU), en

uddannelsesvej til ungdomstrinene og videregående skole. Historisk set er der et spændingsforhold mellem de to uddannelsesveje som reformer i 1990'erne forsøgte at gøre op med, nemlig mellem det "t kunne undervise" og det at "eherske et fag".

Den svenske læreruddannelse har siden 1970'erne været en integreret del af højere uddannelse. Det indebærer at den overordnede lovgivning for højere uddannelse, højskoleloven og højskoleforordningen, også gælder for læreruddannelsen og er forskningsbaseret.

Specialisering

I de nordiske lande der har opretholdt en enhedslæreruddannelse til grundskolen (1–9 (10)), kan reformbestræbelser i retning af øget specialisering registreres. I Danmark har et tilbagevendende tema i reformerne været spørgsmålet om specialisering af uddannelsen i forhold til udvalgte fag og alderstrin i skoleforløbet. Med 2006-reformen reducerede man antallet af undervisningsfag fra fire til to eller tre og indførte aldersspecialisering til begynder- og mellemtrinnet (1–6) og til mellem- og sluttrinnet (4–10) i dansk og matematik.

I Finland er læreruddannelsen aldersspecialiseret, nemlig i en klasselærer- og i en faglæreruddannelse, og det har den været i mange år. Klasselærere underviser på grundskolens 1.–6. klassetrin og i førskolen. Faglærere underviser på grundskolens 7.–9. klassetrin og i gymnasiet. For klasselærere er hovedfaget pædagogik, mens det for faglærere er et undervisningsfag. Klasselærere har dog mulighed for at kvalificere sig til fx faglærer eller speciallærer ved efterfølgende at supplere sin uddannelse med bifag. På lignende vis kan faglærere og speciallærere kvalificere sig til at blive klasselærere.

Reformen af læreruddannelsen ved IUP i Island har lagt stor vægt på øget specialisering på enkelte fagområder.

I Norge gav Rammeplanen for læreruddannelsen (2003) større mulighed for specialisering af de studerendes uddannelsesforløb i fag, alderstrin, og lærerfunktion.

I Sverige kan den studerende sammensætte sin uddannelse med henblik på specialisering i undervisning i førskole og førskoleklasse, grundskolens tidlige år eller grundskolens senere år og gymnasiet.

Bologna-processen

De senere års reformer af læreruddannelserne i de nordiske lande er for flere landes vedkommende direkte affødt af landenes tilpasning af deres højere uddannelser til Bologna-processen. Det gælder Finland, Island og Sverige. I Danmark har man foretaget en mindre tilpasning, mens debatten om tilpasning er i gang i Norge.

Den danske læreruddannelse blev i 2001 som en lille tilpasning til Bologna-processen gjort til en bacheloruddannelse i form af en fireårig professionsbacheloruddannelse. Det er et selvstændigt formål for uddannel-

sen at den kvalificerer til videreuddannelse på second cycle (C2) niveau. Uddannelsen giver dog kun direkte adgang til videre studier på kandidatniveau (second cycle, C2) ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Enkelte studier ved de øvrige universiteter giver merit for dele af læreruddannelsen ved påbegyndelse af en kandidatuddannelse (C2). Med 2006-loven er der indført ECTS-point for uddannelsens fag uden at man dog af den grund kan sige at uddannelsen er modulopbygget. Målene i de enkelte fag er formuleret i kompetencetermer i forhold til den tidligere danske kvalifikationsramme.

Fra et finsk perspektiv kan Bologna-processen ses som en form for national analyse og evaluering af læreruddannelsen snarere end som en strukturreform. Tilpasningen til Bologna-processen er blevet styret af undervisningsministeriet gennem lovgivning, seminarer, projekter ect. Det todelte eksamenssystem (BA/MA) blev indført i 2005.

I Island trådte en ny lov om læreruddannelse i kraft i 2008. Læreruddannelsen på nationalt plan er nu under revidering med udgangspunkt i disse lovændringer. Den nye læreruddannelse adskiller sig fra den gamle på væsentlige områder: Fra 1. juni 2011 skal alle nye lærere, og andre der uddannes inden for det pædagogiske område, have en femårig masteruddannelse (300 ECTS). Der bliver lagt stor vægt på at øge kvalitet og kontinuitet i læreruddannelsen.

I Norge er den seneste reform (2003) et resultat af "valitetsreformen" i højere uddannelse og tilpasning til internationale trends. Reformen introducerede management by objectives-tænkning i læreruddannelsen, og gennem organisatoriske tiltag reagerede den på Bologna-deklarationen. Reformen førte på organisationsniveau til indførelse af modulopbygning af uddannelsen.

De seneste væsentlige forandringer af den svenske læreruddannelse (2007) kan tilskrives indførelsen af Bologna-strukturen. Eksamensbeskrivelserne er blevet revideret i den anledning, og der er indført et tydeligere fokus på uddannelsens forventede læringsudbytte (learning outcome). I eksamensbeskrivelserne præciseres de læringsudbytter den studerende skal opnå for at bestå eksamen.

3.4 Styringsgrundlag

Dette afsnit giver et overblik over den relevante gældende lovgivning i forhold til i hvilken grad uddannelserne er reguleret af national lovgivning, og i hvilken grad de enkelte institutioner selv kan træffe beslutninger om uddannelsens form og indhold. Generelt viser afsnittet at graden af styring af de nordiske læreruddannelsers indhold er forskellig alt efter om uddannelserne er indplaceret i universitetssystemet eller ej. De uddannelser der er underlagt universitetslovgivning, har typisk større fri-

hedsgrader end de der ikke er det, dog er alle læreruddannelser i Norge uanset udbudssted underlagt rammeplaner.

Tabel 3 indeholder en oversigt over de styringsdokumenter der findes på læreruddannelsesområdet i de fem nordiske lande. Styringsdokumenter omfatter i denne sammenhæng love, bekendtgørelser, rammeplaner og lignende national lovgivning.

Tabel 3
Oversigt over nationale styringsdokumenter for de nordiske læreruddannelser

Danmark	Uddannelse til professionsbachelor som lærer i folkeskolen Lov om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (LBK nr. 579 af 9.06.2006) Bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 219 12.03.2007) Bekendtgørelse om ændring af bekendtgørelse om uddannelsen til professionsbachelor som lærer i folkeskolen (BEK nr. 895 09.07.2007)
Danmark	Pædagogikum ved de almene gymnasiale uddannelser (pædagogikumuddannelsen) Lov om pædagogikum i de gymnasiale uddannelser (Lov nr. 475 af 17.06.2008 med ikrafttræden 1. august 2009) Bekendtgørelse om undervisningskompetence i de gymnasiale uddannelser (BEK nr. 1743 af 13.12.2006. Ny bekendtgørelse udkommer i januar 2009) Pædagogisk uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne (pædagogikum) (BEK nr. 677 af 12/07/1996)
Finland	Klasse- og faglæreruddannelsen Universitetsloven (Finlex, 645/1997) Statsrådsforordning om universitetsseksamer (Finlex, 794/2004) Den erhvervspædagogiske læreruddannelse Lov om erhvervspædagogisk læreruddannelse (Finlex, 356/2003) Statsrådsforordning om erhvervspædagogisk læreruddannelse (Finlex, 357/2003)
Island	Lov om universiteter, 63/2006 Lov om offentlige universiteter, 85/2008 Lov om "accreditation of Higher Education Institutions according to Article 3 of Higher Education Act", No. 63/2006, No. 1067/2006. Lov om "Teacher education and certification in pre-schools, compulsory schools and in upper secondary schools", 87/2008
Norge	Lov om universiteter og højskoler (2005) Rammeplan for AMU (2003) Rammeplan for PPU (2003) Forskrift til rammeplan for almenlæreruddannelsen (2005) Forskrift om optag til universiteter og højskoler (2005)
Sverige	Högskolelag (SFS nr: 1992:1434) Högskoleförordning (SFS nr: 1993:100) Eksamensbeskrivelse De årlige regleringsbreve

Kilde: Landerapporterne

Den danske læreruddannelse til folkeskolen er detailreguleret. Læreruddannelsesloven fra 2006 beskriver det generelle formål og de overordnede rammer for uddannelsen. Det gælder bl.a.:

- uddannelsens varighed
- fagrække
- fagenes omfang
- betingelser for studerendes valg af fag
- professionsbachelorprojektets og praktikkens omfang
- uddannelsens institutionelle placering.

Bekendtgørelsen fastlægger uddannelsens formål og struktur detaljeret, ligesom det også er tilfældet for de enkelte fag. Den fastlægger generelle indholdsmæssige betingelser som fx at den enkelte uddannelsesinstitution skal sikre at den studerende i fællesfag arbejder med klasseledelse og med emner der vedrører skole-hjem-samarbejdet. Derudover kommer bestemmelser om

- integration af informations- og kommunikationsteknologi
- inddragelse af forskningsresultater
- progression i uddannelsen
- evaluering og dokumentation
- samspillet mellem fællesfag og undervisningsfag
- adgangskrav til undervisningsfag
- deltagelses- og mødepligt
- prøver og bedømmelse.

I den nyligt vedtagne danske lov om en fælles pædagogikumordning for alle lærere i gymnasiale uddannelser (2008) anføres det at det konkrete indhold i teoretisk pædagogikum og regler om gennemførelse af den afsluttende prøve fastsættes af universitetet i dets gældende studieordning. Bekendtgørelsen for den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskolerne (alment/erhvervs-fagligt pædagogikum) fastlægger uddannelsens formål og struktur. Den uddannelsesinstitution der tilbyder den teoretiske del, fastsætter de nærmere regler for uddannelsen i en studieordning. Studieordningen skal bl.a. indeholde

- en beskrivelse af pædagogikum og en eller flere modeller for gennemførelsen
- nærmere bestemmelser for indhold og struktur af den teoretiske del
- retningslinjer for skolernes planlægning og gennemførelse af den praktiske del
- nærmere bestemmelser om eksamen og prøver.

I Finland er universiteterne autonome og kan selv træffe beslutninger om de enkelte uddannelsers indhold. Der findes ingen detaljeret læreplan for den finske læreruddannelse. De universiteter og erhvervshøjskoler der udbyder læreruddannelse, bestemmer deres egen profil. Rammerne for læreruddannelsen gives på et generelt niveau gennem universitetslovgivningen.

I Island hører de to største læreruddannelser under de statslige universiteter. Lov om offentlige universiteter (2008) handler om styreform og regler for personaleforhold og studerende. De enkelte institutioner kan selv træffe beslutning om uddannelsens form og indhold. Der opstilles ingen krav om indholdet i lærerstudiet, hvilket dog vil blive ændret efter-

som Undervisnings-ministeriet er i gang med at udarbejde retningslinjer for læreruddannelsens indhold.

I Norge er reguleringen af højere uddannelse gennem lov om universiteter og højskoler (2005) og rammeplaner i vidt omfang decentraliseret. Det indebærer en relativt høj grad af autonomi for uddannelsesinstitutionerne og for læreruddannelsen. Regulering sker indirekte gennem styring af de økonomiske rammer for uddannelsen. Den lokale frihed tilbyder mulighed for store forskelle mellem institutionerne.

I Sverige udgør eksamensbeskrivelsen en central del af læreruddannelsens regulering. Eksamensbeskrivelsen er fastlagt i national lovgivning. Der er ikke nogen national regulering af hvordan uddannelsen ved de forskellige udbudssteder skal organiseres, eller hvilket indhold den skal have. Ud over eksamensbeskrivelsen er det lovgivningsbestemt at hvert uddannelsessted skal have et særligt organ med ansvar for læreruddannelsen, herunder forskning og forskeruddannelse med tilknytning til læreruddannelsen.

3.3 Læreruddannelsernes organisering

Læreruddannelserne i de nordiske lande er organiseret meget forskelligt fra land til land. Den danske læreruddannelse er en fireårig professionsbacheloruddannelse til alle grundskolens trin (1–9 (10)). Den finske læreruddannelse er en femårig kandidatuddannelse både til grundskolens yngre trin (1–6) og til dens ældre trin (7–10). I Island er læreruddannelsen til alle grundskolens trin i dag en treårig bacheloruddannelse der fra 2011 bliver til en femårig kandidatuddannelse (MA). I Norge dækker den fireårige almenlæreruddannelse alle grundskoletrin (1–10), mens den praktisk-pædagogiske læreruddannelse dækker de ældste trin (7–10) og videregående uddannelse (10–12). I Sverige er læreruddannelsen en samlet uddannelse til alle trin fra førskole til ungdomsuddannelse (0–12) hvor den studerendes valg afgør den uddannede lærers profil og specialisering.

I Danmark og Island er uddannelsen til lærer i grundskolen first cycle-uddannelser (C1), hvilket også er tilfældet i Sverige for lærere til og med skolens yngre årgange. I Finland er læreruddannelsen til grundskolen en second cycle-uddannelse (C2), hvilket fra 2011 også vil være tilfældet i Island. I Danmark og Finland er uddannelsen til ungdomstrinene second cycle-uddannelser (C2), hvilket i Sverige også er tilfældet for lærere til grundskolens ældre årgange og gymnasieskolen. Det er som tidligere omtalt ikke muligt at placere læreruddannelserne i Norge i cycle-systemet.

Læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9

Tabel 4 viser en samlet oversigt over de nordiske landes organisering af læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9.

Tabel 4

Organisering af læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1-9

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige
Niveau	ProfessionsBA	BA + MA	BA BA+MA (2011)	BA	Enten BA eller MA
Organisering	Integreret	Integreret	Integreret	Integreret	Integreret
Undervisningsområde	1-9 (10)	1-6 og 7-9	1-9 (10)	1-10	1-9
Længde	240 ECTS	300 ECTS	240/300 ECTS	240 ECTS	180-240 ECTS
Institutionel placering	Professionshøjskole/le/ university college	Universitet	Universitet	Højskole, videnskabelig højskole, universitet	Højskole, universitet
Cycle	C1	C2	C1 C2 (2011)	C1	C1 eller C2

Kilde: Landerapporterne

Læreruddannelsen i Danmark er en enhedsuddannelse hvor de teoretiske, pædagogiske og praktiske elementer er organiseret som et integreret forløb. Det er en fireårig professionsbacheloruddannelse placeret ved professionshøjskoler/university colleges.

I Finland er læreruddannelsen en femårig kandidatuddannelse hvor de studerende efter tre år aflægger bacheloreksamen (Bachelor of Education) og efter yderligere to år aflægger mastereksamen (Master of Education). Lærereksamen indebærer en bestået mastereksamen. Alle læreruddannelsesprogrammer indeholder modulet "pædagogiske studier for lærere" (60 ECTS). Uddannelsens kerne består dels af almen didaktik, dels af fagdidaktik. Uddannelsen finder sted ved universitetet.

I Island har uddannelsen til lærer i folkeskolen i de sidste årtier været en treårig universitetsuddannelse til bachelorniveau (grundskolelærere og børnehavslærere). Fra 2011 bliver læreruddannelsen en femårig kandidatuddannelse (MA). Uddannelsen integrerer teoretiske, pædagogiske og praktiske elementer på både bachelorniveau og masterniveau.

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

I Sverige er der én lærereksamen, men uddannelsen til forskellige alderstrin og uddannelsesretninger er forskellig. Den korteste studietid er tre år (erhvervslærere), og den længste er fem et halvt år (samfundskundskab i gymnasiet). De studerende har som sagt stor valgfrihed, der er ingen foreskrevne studiestier, de studende kan selv profilere deres uddannelse i løbet af uddannelsesperioden. Profilering sker gennem valg af fokusområde (inriktning) mod enten et fagområde eller et beskæftigelsesområde. Profilering kan også opnås gennem valg af specialisering. Alle uddannelserne har integreret undervisning i et alment uddannelsesområde, og for det valgte fokusområde (inriktning) indgår der virksomhedsforlagt

undervisning og eksamensarbejde. Læreruddannelsen finder sted ved universiteter og højskoler. Højskoler kan have aktive forskningsmiljøer, men de har ikke ret til at gennemføre forskeruddannelse. Hertil kommer læreruddannelse ved specielle højskoler som fx Kungliga Musikhögskolan. Læreruddannelsens integration i universitet eller højskole varierer. De gamle lærerhøjskoler er visse steder fortsat mere eller mindre sammenholdte enheder, men da den nuværende læreruddannelse kun omfatter en eksamen, kan der ikke identificeres en tydelig profil på de respektive læreruddannelser. Man kan med andre ord ikke sige at uddannelsen til førskolelærer alene sker ved højskoler, eller at lærere til gymnasiet uddannes ved universiteter.

Læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12

Tabel 5
Organisering af læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige
Niveau	MA + pædagogikum	MA	BA + pædagogisk overbygning	BA, MA + pædagogisk overbygning	MA
Organisering	Konsekutiv	Integreret	Konsekutiv	Integreret og Konsekutiv	Integreret
Undervisningsområde	10–12	10–12	10–12	10–12	10–12
Længde	300 ECTS + 60 ECTS	300 ECTS	180 ECTS + 60 ECTS	Mindst 180 ECTS + 60 ECTS	240–330 ECTS
Institutionel placering	Universitet	Universitet	Universitet	Universitet	Højskole, universitet
Cycle	C2+	C2	C1+	C1+ og C2+	C2

Kilde: Landerapporterne

I Danmark er gymnasielæreruddannelsen opbygget af først en kandidatuddannelse (MA) fra et universitet efterfulgt af et pædagogikum. Pædagogikumuddannelsen er en overbygning på kandidatuddannelsen. Pædagogikum er i den nuværende form en lønnet toårig uddannelsesstilling for kandidater med mere end ét fag fra den gymnasiale fagrække. For kandidater med kun ét fag og for kandidater der ikke skal sidefagssupplere, er uddannelsen etårig. Den nuværende uddannelse er ikke opgjort i ECTS-point, men den nye fælles pædagogikumuddannelse på det gymnasiale område, der træder i kraft 1. august 2009 svarer til 60 ECTS-point. Med den nye pædagogikumuddannelse overgår man desuden fra at ansætte kandidaten i en uddannelsesstilling til en fast stilling, samtidig med at den nye uddannelsen er etårig. Den teoretiske del af pædagogikumuddannelsen undervises på et universitet, mens den praktiske del varetages af ansættelsesstedet.

I Finland er det faglæreruddannelsen der ud over at kvalificere til undervisning på grundskolens ældste trin (7–9) kvalificerer til undervisning i gymnasiet (10–12).

I Island er uddannelsen til gymnasielærer organiseret konsekutivt; den opdelt i en faguddannelse til humanvidenskabeligt (BA – first cycle, C1)

eller naturvidenskabeligt bachelorniveau (BSc – first cycle, C1) og derefter en pædagogisk overbygning.

I Norge er den praktisk-pædagogiske læreruddannelse i sin ydre organisatoriske form konsekutivt organiseret i form af et tillægsstudium af et års varighed oven på mindst en treårig bacheloruddannelse. Den enkelte uddannelsesinstitution kan selv bestemme hvordan pædagogik- og erhvervsdidaktikmoduler fordeles.

Den svenske læreruddannelse rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 er behandlet ovenfor.

Erhvervsskolerne

Tabel 6
Organisering af læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige
Niveau	Erhvervsuddannel- se, BA eller MA + pædagogikum der kvalificerer til at undervise på klassetrin 10–12	Erhvervsuddannel- se + pædagogiske studier	Erhvervsuddannel- se + pædagogisk overbygning	Erhvervsuddannel- se + BA (treårig erhvervsfag- uddannelse, eller erhvervsuddannel- se + fagskole + PPU)	BA eller MA
Organisering	Konsekutiv	Integreret	Konsekutiv	Konsekutiv	Integreret
Undervisningsom- råde	10–12	10–12	10–12	10–12	10–12
Længde	Varierer + 30 ECTS	Varierer + 60 ECTS	Varierer + 60 ECTS	240 ECTS	180 – 330 ECTS
Institutionel placering	Professionshøjsko- le/university college	Erhvervshøjskole, universitet	Universitet	Højskole, viden- skabelig højskole, universitet	Højskole, universi- tet
Cycle	C1+ eller C2+	C1 eller C2	C1+		C1 eller C2

Kilde: Landerapporterne

I Danmark bygger uddannelsen til erhvervsuddannelseslærer på en erhvervsfaglig uddannelse eller en akademisk uddannelse (BA, MA). Alment/erhvervsfagligt pædagogikum er en vekseluddannelse hvor de studerende skifter mellem teoretisk undervisning og praktik. Uddannelsen er normeret til 30 ECTS-point, og den samlede varighed svarer til 18 uger på fuld tid, men den er tilrettelagt over halvandet år. Den teoretiske del af alment/erhvervsfagligt pædagogikum undervises på en professionshøjskole (Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL)), mens den praktiske del varetages af ansættelsesstedet.

I Finland læses de pædagogiske studier for lærere fra den finsksprogede erhvervslæreruddannelse ved erhvervshøjskoler, og for de svensksprogede ved det svensksprogede universitet. Lovgivningen sætter rammerne for uddannelsen inden for hvilke hvert uddannelsessted kan tilrettelægge sit eget program. Det skal dog som andre læreruddannelser indeholde pædagogiske studier svarende til 60 ECTS-point.

I Island er uddannelsen til lærer ved erhvervsskolerne en konsekutiv uddannelse med en pædagogisk overbygning på universitetsniveau på 60 ECTS-point der bygges oven på en håndværksmestergrad.

I Norge er erhvervs- og faglæreruddannelsen inden for rammerne af den praktisk-pædagogiske uddannelse et konsekutivt tillægsstudium af et års varighed til et mindst treårigt fagstudium. Den enkelte uddannelsesinstitution kan selv bestemme hvordan pædagogik- og erhvervsdidaktikmoduler fordeles.

I Sverige er erhvervseksamen ikke struktureret som de generelle eksaminer. Erhvervslærereksamen kan aflægges på både bachelor- (first cycle, C1) og masterniveau (second cycle, C2).

3.6 Godkendelse og andre kvalitetssikringsformer

Dette afsnit beskriver de eksterne kvalitetssikringsformer som læreruddannelserne i Norden er underlagt, såsom akkreditering af nye og eksisterende uddannelser, auditering, censorinstitution og ministeriel godkendelse.

Afsnittet viser at der i Danmark netop er gennemført lovgivning der indebærer at læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9(10) ud fra på forhånd fastlagte kriterier skal akkrediteres positivt for at de kan fortsætte. Fremover skal alle nye udbud og uddannelser akkrediteres positivt før de kan udbydes. I den finske universitetsuddannelse spiller kvalitetsudvikling en stor rolle. Den varetages på nationalt niveau af Rådet för utvärdering av högskolorna (RUH). I Norge skal alle højskoler og universiteter der udbyder højere uddannelse, have et tilfredsstillende system for kvalitetssikring som løbende evalueres af Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT). I Sverige er der udviklet en systematisk kvalitetskontrol i højskolen, og tilsynsmyndigheden udøves af Högskoleverket, der har udviklet faste rutiner for evaluering af fag, uddannelse og udbudsstedernes interne arbejde med kvalitetssikring.

Nedenstående tabel indeholder en oversigt over godkendelse og andre kvalitetssikringsformer for de nordiske læreruddannelser.

Tabel 7
Godkendelse og andre kvalitetssikringsformer

	Akkreditering			Kvalitetssikringssystem	Censorsystem	Evaluerings/ auditering	Autorisation af lærere
	Institution	Uddannelse	Fag				
Danmark	Nej	Ja	Nej	Ja	Ja	Evaluerings	Nej
Finland	Nej	(Ja)	Nej	Ja	-	Audit	Nej
Island	Nej	Ja	Nej	Ja	-	Evaluerings	Nej
Norge	Ja	Ja	Nej	Ja	Ja	Evaluerings	Nej
Sverige	Nej	Nej	Nej	Ja	-	Evaluerings	Nej

Kilde: Landerapporterne

Akkreditering

Danmark, Island og Norge har indført akkreditering af eksisterende og nye uddannelser. I Finland bevilger Undervisningsministeriet tilladelse til

oprettelse af en ny uddannelse, og i Sverige udfylder evalueringer fra Högskoleverket en tilsvarende funktion.

I Danmark er det undervisningsministeren der godkender en professionshøjskoles udbud af læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9(10) og godkender eksisterende udbud på baggrund af en akkreditering. Der er to typer akkreditering: akkreditering af nye uddannelser og akkreditering af eksisterende uddannelser. Akkreditering af nye uddannelser sker på baggrund af en faglig vurdering af behovet for og relevansen af uddannelsen og udbudet. Godkendelse af nye udbud af læreruddannelsen gives tidsbegrænset for at dække behovet i et nærmere bestemt geografisk område. Ved akkreditering af eksisterende uddannelser vurderes alle udbud af læreruddannelser på samme tid af eksterne faglige eksperter på baggrund af kriterier for kvalitet og relevans. På Undervisningsministeriets område forestår Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) akkrediteringerne, mens det på Videnskabsministeriets område er Akkrediteringsinstitutionens (ACE-Denmark's) faglige sekretariat.

I Island gælder de samme regler om statslig godkendelse af læreruddannelse som den der gælder for universiteter. Universiteterne opnår godkendelse på grundlag af deres fagområder og underafdelinger. Undervisningsministeriet godkender læreruddannelserne med udgangspunkt i en ekstern evaluering. Universiteterne skal have den godkendelse for at kunne tilbyde uddannelse inden for området.

I Norge akkrediteres institutioner typisk af NOKUT, hvilket også er tilfældet for godkendelse af studieprogrammer ud over et års længde. En akkrediteret institution kan selv tage stilling til oprettelse og nedlæggelse af tilbud i læreruddannelsen. Almenlæreruddannelsen, der er en selvstændig grad, som inkluderer en BA-grad, kan ikke oprettes af institutionerne selv. De må søge om oprettelse.

I Sverige findes der ikke noget eksplicit system for akkreditering af læreruddannelser, men Högskoleverket varetager en lignende funktion idet de kan fratage en institution eksamensretten. En institution kan have op til et år at ændre på de anmærkninger som Högskoleverket måtte have, og ellers fratages eksamensretten med den konsekvens at uddannelsen må afvikles. Högskoleverket gennemfører dels evalueringer af hvert udbudssteds interne system for kvalitetssikring, dels evalueringer af discipliner og uddannelsesområder. Evalueringerne foregår på nationalt niveau ved eksterne evalueringsgrupper.

Kvalitetssikring

Alle nordiske lande har indført systemer til kvalitetssikring af læreruddannelserne i tråd med de europæiske standarder for kvalitetssikring af videregående uddannelser. I de lande der har indført akkreditering af institutioner og uddannelser, indgår det i akkrediteringskriterierne at institutionerne har indført en kvalitetspolitik, og at de har taget et internt, institutionelt baseret kvalitetssikringssystem i brug.

I Danmark skal den enkelte uddannelsesinstitution have en kvalitetspolitik og et internt kvalitetssikringssystem der løbende giver mulighed for at følge med i og sikre at de ønskede mål for uddannelsen nås. I Finland foregår kvalitetsarbejdet løbende ud fra gældende lovgivning og regulativer og ud fra universiteternes og erhvervshøjskolernes interne instruktioner og beslutninger. I Island har man en kvalitetskontrol som bygger på universiteternes interne kvalitetskontrollsystem som tager udgangspunkt i universitetsloven.

Censorer

Til hver videregående uddannelse er der i Danmark tilknyttet et censor-korps. De eksterne censorer har gennem censorformandskaber til opgave at bidrage til en overordnet kvalitetssikring af uddannelserne. I Norge bidrager censorer til objektivitet i eksamensvurderinger, og universitets- og højskolerådet arbejder med fælles brug af karakterskalaen. Herudover er det muligt at anvende Databasen for statistik om højere uddannelse (DBH) til sammenligning af karakterer fra hver institution med et nationalt gennemsnit. Oplysninger har ikke været tilgængelige hvad angår censorsystemer i Finland, Island og Norge.

Evaluerings/auditering

I Danmark gennemførte Danmarks Evalueringsinstitut en evaluering af læreruddannelsen (1997-loven) i 2003. Den nuværende læreruddannelse, som trådte i kraft 2007, skal også evalueres. En følgegruppe nedsat af undervisningsministeren har til opgave at udarbejde en evalueringsplan.

I Finland gennemføres eksterne evalueringer af højskoler, uddannelsesområder, højskolepolitik osv. af Rådet för utvärdering av högskolorna (RUH). I denne periode fokuserer RUH specielt på auditering af universiteternes og erhvervshøjskolernes kvalitetssikringssystemer på institutionsniveau.

I Island har man en treårsplan for ekstern evaluering i henhold til lovgivning om universiteter. Ministeriet tager initiativ til at gennemføre ekstern evaluering af højere uddannelsesforløb eller uddannelsesinstitutioner, og det er ansvarligt for anerkendelse af nye grader.

I Norge evaluerede Norgesnettrådet i 2004 PPU, og NOKUT gennemførte en ekstern evaluering af almenlæreruddannelsen i 2006.

I Sverige kvalitetssikres al højere uddannelse af Högskoleverket. Det sker gennem evaluering af kvaliteten af undervisningen i et bestemt fag og gennem evaluering af de respektive udbudssteders kvalitetsarbejde. Arbejdet er organiseret i seksårsintervaller inden for hvert fag, program og kvalitetssikringssystem.

Autorisation

Ingen nordiske lande har indført autorisation af lærere, men i Sverige er der nedsat en udredningskomite, som er kommet med et forslag om indretning af et sådant system.

3.7 Formelle kompetencekrav til undervisere på læreruddannelsen

Kompetencekravet til undervisere i de nordiske læreruddannelser er i dag som et minimum en akademisk uddannelse på MA-niveau. I takt med at uddannelserne forskningsbaseres, tegner der sig dog en tydelig tendens til at antallet af forskeruddannede undervisere (ph.d.er) i uddannelserne øges. Det er tilfældet i Finland og på sigt i Island. I Norge har NOKUT anbefalet at der ansættes mindst 20 procent ph.d.-uddannede i læreruddannelsen. I Sverige opererer Högskoleverket i 2008-evalueringen med et generelt krav om at mindst 30 procent af undervisningen i læreruddannelsen gennemføres af forskeruddannede undervisere.

3.8 Formelle kompetencekrav til dimittenderne i forskellige dele af skolesystemet

I Danmark og Island er kompetencekravet til undervisere i grundskolen (1–9(10)) en bachelor- eller professionsbachelorgrad. I Island bliver kravet en mastergrad (second cycle, C2) efter 2011. I Norge kræves en gennemført almenlæreruddannelse samt fra 2008 60 studiepoint i norsk, matematik og engelsk for at undervise på ungdomstrinnet (8–10). I Sverige gør det samme sig gældende for lærere til grundskolens yngre årgange. I Finland er kompetencekravet en mastergrad (second cycle, C2), for lærere til grundskolens ældste årgange, og i Sverige er kravet en eksamen på avanceret niveau, hvilket svarer til en eksamen på C2-niveau.

Kompetencekravet til lærere i gymnasieskolen er i Island og Norge en bachelor- eller mastergrad med efterfølgende pædagogisk overbygning, mens det i Danmark er en kandidatgrad med efterfølgende pædagogisk overbygning. I Finland og Sverige er kompetencekravet en mastergrad.

Kompetencekravet til lærere i de nordiske erhvervsuddannelser kan enten være en erhvervsuddannelse, en bacheloruddannelse eller en masteruddannelse, der i alle tilfælde efterfølges af en pædagogisk overbygning af et halvt til et helt års varighed.

4. Studenterkarakteristik og rekruttering

Dette kapitel handler om de studerende og hvem og hvor mange der søger læreruddannelserne i de nordiske lande. Fokus er på rekruttering og de lærerstuderendes baggrund. Kapitlet beskriver derudover hvilke adgangs-krav der er til uddannelserne, hvor mange studerende der falder fra, og hvor lang tid de er om at gennemføre.

4.1 Opsummering af kapitlet

Rekruttering og rekrutteringsmønstre

Generelt er antallet af ansøgere til læreruddannelserne i Norden faldet de seneste år. Finland afviger fra de andre nordiske lande ved at rekrutteringen til læreruddannelsen er stabil og anses for tilfredsstillende. Der mangler dog lærere inden for flere fagområder, især inden for matematik og andre naturvidenskabelige fag.

Danmark og Island står med et fald på hhv. 35 procent og 45 procent i perioden 2003–2007 for det største procentvise fald i det samlede ansøgertal til læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). I Island forklares faldet bl.a. ved at udbuddet af universitetsuddannelser er større nu end tidligere – de studerende har mere at vælge imellem.

Norge har også været ramt af kraftig nedgang i ansøgertallet til den almene læreruddannelse, men har modsat samtidig oplevet en stigning i forhold til faglæreruddannelsen. Derudover er der i Norge en geografisk problemstilling idet søgningen primært er til uddannelsesstederne i storbyerne, mens institutioner placeret længere væk oplever en stor nedgang. Det lave ansøgertal kan bevirke strukturelle problemer i fremtiden i form af en øget lærermangel. En problemstilling som flere af de andre nordiske lande også står over for.

Norge skiller sig særligt ud i forhold til Danmark og Island idet andelen af ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet er markant lavere. I Norge udgjorde denne gruppe i 2007 35 procent af den samlede ansøgergruppe mod 46 procent i Danmark og 68 procent i Island.

Sverige er antallet af ansøgere faldet 4 procent i perioden 2003–2007. Dette tal dækker dog over store variationer i forhold til de forskellige undervisningsretninger.

Der er flere initiativer i gang for at øge antallet af ansøgere til læreruddannelserne i Norden. I Danmark blev meritlæreruddannelsen i 2002 oprettet. Desuden arbejder Undervisningsministeriet for tiden på at opret-

te en supplerende læreruddannelse bl.a. med henblik på at øge rekrutteringsgrundlaget til læreruddannelsen. I Island har man indført en universitetsuddannelse til lærere.

Adgangskrav og indgangsniveau

Overordnet stiller de nordiske lande krav om en bestået ungdomsuddannelse for at blive optaget på en læreruddannelse rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). Derefter optages de studerende som oftest på baggrund af karaktergennemsnit i de tilfælde hvor antallet af ansøgere overstiger antallet af pladser. I både Danmark og Sverige er der krav til karaktergennemsnit i en række fag afhængigt af hvilke fag man specialiserer sig i. Finland er det eneste land der har optagelsesprøver. Antal og udformning af prøverne tilrettelægges decentralt på de enkelte universiteter.

I Danmark er der i de seneste år sket et fald i de lærerstuderendes adgangskarakterer ved optagelse på læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10), og deres indgangsniveau opfattes ofte som ikke særlig højt. Størstedelen af de optagne på læreruddannelsen i Danmark har en almengymnasial uddannelse.

I Finland har størstedelen af de lærerstuderende også en almengymnasial. De særlige optagelsesprøver som institutionerne selv tilrettelægger, kombineret med læreruddannelsens popularitet og store søgning gør at indgangsniveauet til læreruddannelsen vurderes at være relativt højt. I Norge vurderes det at der er et lavt indgangsniveau når det gælder studerende optaget på især almenlæreruddannelsen og til dels den praktisk-pædagogiske uddannelse. Der er ingen oplysninger om indgangsniveau for Sverige og Island.

De studerendes baggrund

Den typiske studerende på læreruddannelserne i Norden rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) er en kvinde over 25 år. For læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 er overvægten af kvinder ikke så markant.

Ud fra de tilgængelige tal er det ikke muligt at konkludere noget generelt om antallet af studerende med anden etnisk baggrund på læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). Noget tyder dog på at der kan være lidt færre med anden etnisk baggrund der søger ind på læreruddannelsen, end generelt på de videregående uddannelser.

Gennemførelsestid, frafald og frafaldstidspunkt

II Island og Sverige er andelen der gennemfører læreruddannelserne, overordnet set god. De studerende der falder fra, gør det typisk i det første studieår, som oftest for at skifte studium. I Norge og Danmark er frafaldet på læreruddannelsen derimod relativt højt. Også her er frafaldet typisk placeret på første studieår. En af de forklaringer på det høje frafald

i disse lande der peges på, er manglende forudsætninger hos en gruppe af studerende fordi indgangsniveauet som tidligere nævnt har været faldende i de to lande. Det høje frafald kombineret med den vigende rekruttering kan føre til øget lærermangel i de to lande i de kommende år.

4.2 Rekruttering og rekrutteringsmønstre 2003–2007

I dette afsnit ser vi nærmere på rekruttering til de nordiske læreruddannelser i perioden 2003–2007.

Ansøgertallet for læreruddannelse rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 og 10–12 behandles for Sverige samlet da det ikke er muligt at foretage en klar afgrænsning af de to områder. I den følgende beskrivelse inddrages Finland ikke da der kun foreligger tal for 2005 og 2007. Af landerapporten fra Finland fremgår det dog at søgningen til læreruddannelsen er tilfredshedsstillende og relativt stabil. Det bliver eksemplificeret ved at der til klasselæreruddannelsen i 2007 var 6296 ansøgere, mens kun 892 blev optaget svarende til 14 procent.

I nedenstående tabel ses antal ansøgere i alt, antal ansøgere med læreruddannelsen som første prioritet og antal optagne for Danmark, Island og Norge på læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10).

Tabel 8
Antal ansøgere og optagne på læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) i Danmark, Island og Norge 2003–2007

Årstal	Danmark			Island			Norge		
	Ansøgere	Ansøgere med førsteprioritet	Optagne	Ansøgere	Ansøgere med førsteprioritet	Optagne	Ansøgere	Ansøgere med førsteprioritet	Optagne
2003	9924	4872	4314	711	-	-	10276	3887	3032
2004	9299	4663	4175	620	443	300	10404	3934	3048
2005	8373	4047	3810	480	325	223	9517	3453	2265
2006	7358	3559	3479	419	291	263	9716	3659	2308
2007	6337	2954	2896	392	266	334	8736	3063	2013

Kilde: Landerapporterne

Overordnet er antallet af ansøgere vigende i Danmark, Island og Norge. Island adskiller sig ud fra Danmark og Norge ved at antallet af optagne ikke er faldet proportionelt med faldet i antal ansøgere.

Som det fremgår af ovenstående tabel, er antallet af ansøgere til uddannelsen til lærer rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) i Danmark faldet med 36 procent – fra 9.924 ansøgere i 2003 til 6.337 i 2007. Antallet faldt med 1015 ansøgere fra 2005 til 2006 og med 1021 ansøgere fra 2006 til 2007. I samme periode er antallet af optagne faldet markant med 33 procent fra 4.314 optagne i 2003 til 2.896 optagne i 2007. Hvad angår ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet, udgør de mellem 46 og 50 procent af den samlede ansøgergruppe. Andelen er faldet en

smule i de senere år fra 49 procent i 2003 til 46 procent i 2007. Faldet i antallet af ansøgere med førsteprioritet er i perioden 2003–2007 samlet set på ca. 39 procent.

I Island faldt antallet af ansøgere med 45 procent fra 2003 til 2007. Der er dog stadig flere ansøgere end der er pladser. I 2004 var der dobbelt så mange ansøgere som pladser, mens der i 2007 blot var en sjettedel flere ansøgere end pladser. Faldet i antal ansøgere kan bl.a. forklares ved at udbuddet af universitetsuddannelser generelt er steget i de senere år. Andelen af ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet er i perioden 2004–2007 faldet med ca. 37 procent. Denne gruppe udgør mellem 67 og 71 procent af det samlede antal ansøgere. Fra 2004 til 2007 faldt andelen af ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet fra 71 procent til 68 procent. Antallet af optagne i perioden fra 2004 til 2007 varierer markant. Fra 2004 til 2005 faldt antallet således med ca. 26 procent, mens der fra 2004 til 2007 er en stigning på 11 procent.

I Norge er antallet af ansøgere i perioden 2003–2007 faldet fra 10.276 til 8736, et fald på ca. 15 procent. Faldet i antal ansøgere skal ses i forhold til at man i denne periode oplevede en stigning i antal ansøgere til videregående uddannelser generelt. Hvad angår ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet, udgør de mellem 35 og 38 procent af den samlede gruppe ansøgere i perioden 2003–2007. Antallet af optagne er i perioden fra 2003 til 2007 er også faldet. I 2003 var der således 3032 optagne, mens der i 2007 var 2013 optagne, et fald på ca. 37 procent. Særligt almenlæreruddannelsen har haft en kraftig nedgang de senere år, mens ansøgertallet til faglærer- og førskolelæreruddannelsen er øget de senere år. Dette indikerer at almenlæreruddannelsen har mistet meget af sin tidligere attraktivitet til fordel for mere fagspecialiserede læreruddannelser.

I Danmark findes der ingen centrale oplysninger om antallet af ansøgere til læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12. Der er dog tale om et stabilt optag. I Island er ansøgertallet til læreruddannelsen for klassetrinene 10–12 faldet markant med 40 procent fra 2003 til 2006. I 2003 var der 327 ansøgere, og i 2006 195 ansøgere. Fra 2006 til 2007 steg ansøgertallet dog fra 195 til 279, hvilket svarer til en stigning på 43 procent. Dette tyder umiddelbart på at tendensen er ved at vende.

Tabel 9
Antal ansøgere og optagne på læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–12 i Sverige 2003–2007

Årstal	Ansøgere	Ansøgere med førsteprioritet	Optagne
2003	18.491	14.263	10.979
2004	19.370	14.937	10.584
2005	19.613	15.276	10.733
2006	18.317	13.875	10.252
2007	17.721	11.640	9.816

Kilde: Den svenske landerapport

I Sverige er antallet af ansøgere i perioden 2003–2007 faldet fra 18.491 til 17.721, hvilket er et fald på ca. 4 procent. Man oplevede dog i perioden 2003–2005 en stigning på 6 procent i antallet af ansøgere, mens man i perioden 2005–2007 oplevede et fald på ca. 10 procent. I Sverige er andelen af ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet i perioden 2003–2007 faldet til ca. 19 procent. I forhold til den samlede gruppe af ansøgere udgør gruppen af ansøgere med førsteprioritet mellem 65 og 78 procent. I 2003 udgjorde andelen af ansøgere med læreruddannelsen som førsteprioritet 77 procent af alle ansøgere, og i 2007 udgjorde andelen 65 procent.

I Sverige er der inden for flere fagområder mangel på lærere, hvilket er en problemstilling man forsøger at løse. Denne problemstilling gælder især inden for matematik og andre naturvidenskabelige fag. Hvad angår antallet af optagne, er der i perioden fra 2003 til 2007 sket et fald på 11 procent. Der er cirka én ansøger pr. uddannelsesplads – dette er dog generelt set. Der er store forskelle på søgningen til de forskellige uddannelsesretninger. Fx er der ca. fire ansøgere til hver plads på uddannelsesretningen inden for førskolen, mens der er klart færre ansøgere på andre læreruddannelsesretninger. Med til denne betragtning hører dog også den stærke udvidelse af antallet af pladser på læreruddannelsen de senere år, hvilket har ført til at antallet af ansøgere per ledig plads er faldet.

4.3 Adgangskrav og indgangsniveau

I det følgende ser vi nærmere på de formelle adgangskrav til læreruddannelserne i de nordiske lande. Desuden beskriver vi udviklingen i de studerendes reelle indgangsniveau i forhold til karaktergennemsnit og uddannelsesbaggrund. De formelle adgangskrav belyses i forhold til følgende punkter:

- adgangsgivende eksamen
- karaktergennemsnit (opgjort efter ECTS-skala)
- specifikke niveauekrav (fx matematik).

Adgangskrav

Hvad angår adgangskravene til læreruddannelserne, er der flere ligheder blandt de nordiske lande. Tabel 8 giver et overblik over adgangskravene til læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10).

Tabel 10
Adgangskrav til læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10)

	Danmark	Finland	Island	Norge	Sverige
Krav til uddannelsesbaggrund	Uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau	Ungdomsuddannelse eller treårig videregående erhvervsuddannelse	Uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau	Uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau	Uddannelse på ungdomsuddannelsesniveau
Nationale minimumskrav (karaktergennemsnit mv.)	Nej *	Nej	Nej *	Ja, minimum 35 skolepoint	Ja
Krav til niveau og/eller karaktergennemsnit i bestemte fag	Ja, krav til karaktergennemsnit og niveauer i forhold til optag på undervisningsfagene	-	-	Ja, krav til karaktergennemsnit i norsk og matematik	Ja, krav om at alle fag inden for den valgte undervisningsretning er bestået
Alternative adgangsveje	Ja, kvote 2 (samlet vurdering af ansøgerens kvalifikationer)	Ja, optag gennem realkompetencevurdering	Ja	Ja, eventuelt optag gennem realkompetencevurderinger – op til den enkelte institution	
Optagelsesprøver	Nej	Ja	Nej	Nej	Nej

Kilde: Landerapporterne

* Hvis der er flere ansøgere end pladser, optages ansøgerne på baggrund af karaktergennemsnit.

Overordnet stiller de nordiske lande krav om en bestået ungdomsuddannelse for at blive optaget på en læreruddannelse rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). Derefter optages de studerende som oftest på baggrund af karaktergennemsnit i de tilfælde hvor antallet af ansøgere overstiger antallet af pladser.

I Danmark og Sverige er der krav til karaktergennemsnit i forhold til hvilke fag man specialiserer sig i. For Sveriges vedkommende er der tale om otte forskellige fag inden for hver retning, mens der for Danmarks vedkommende er tale om to til tre fag. I Norge er der krav om karaktergennemsnit i to fag, nemlig norsk og matematik ud over gennemsnitskarakter for optagelse på uddannelsen.

Finland er det eneste land der har optagelsesprøver. Antal og udformning af prøverne tilrettelægges decentralt på de enkelte universiteter. I Norge overvejer man for tiden muligheden for at gøre interviews med ansøgere til en del af optagelsesproceduren.

Indgangsniveau

I Danmark viser en undersøgelse at der er sket et fald i de lærerstuderendes adgangskarakterer ved optagelse på læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) i de seneste år. I 1990 var den gennemsnitlige adgangskarakter udregnet efter 13-skalaen 8,2, mens den i 2004 var faldet til 8,0.

Samtidig er antallet af studerende med en adgangskarakter på 7,5 eller derunder steget fra 18 procent til 25 procent, mens andelen med en adgangsgivende karakter på 8,5 eller derover er faldet fra 26 procent til 20

procent. Kvaliteten af de lærerstuderendes kompetencer kan derfor være svagt faldende.

Størstedelen af de optagne på læreruddannelsen i Danmark har en almen-gymnasial uddannelse. Fra 1990 til 2004 er denne andel dog faldet med knap 20 procentpoint fra 73,4 procent til 53,8 procent. En stadig større andel af de optagne har en erhvervsgymnasial uddannelse eller en erhvervsfaglig uddannelse. I 2004 havde 13,8 procent en erhvervsgymnasial uddannelse mod 6,5 procent i 1990, mens 15,5 procent i 2004 havde afsluttet en erhvervsfaglig uddannelse mod 7,1 procent i 1990.

I Finland har størstedelen af de lærerstuderende en almen-gymnasial baggrund og har taget den nationale studentereksamen. De særlige optagelsesprøver som institutionerne selv tilrettelægger, kombineret med læreruddannelsens popularitet og store søgning gør at indgangsniveauet til læreruddannelsen vurderes at være relativt høj.

I Norge er der et lavt indgangsniveau når det gælder studerende optaget på især almenlæreruddannelsen og til dels den praktisk-pædagogiske uddannelse. Allerede i slutningen af 1980'erne blev studiekompetencerne generelt vurderet til at være lave for lærerstuderende. Da man indførte de nye optagelseskrav med en gennemsnitskarakter på 3,5 som minimum og karakterer over 3,0 i fagene norsk og matematik, håbede man på at indgangsniveauet ville stige. En rapport viser at 22 procent af ansøgerne til almenlæreruddannelsen de seneste år har haft lavere karakterer end minimumskravet, hvilket er problematisk i forhold til fremtidig lærermangel i Norge. De nye krav vil ligeledes kunne medføre et fald i ansøgere til læreruddannelsen idet en relativt stor del af ansøgerne i dag ikke opfylder disse krav.

Der er ingen oplysninger om indgangsniveau for Sverige og Island.

4.4 Lærerstuderendes baggrund

Den typiske studerende på læreruddannelserne i Norden rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) er en kvinde over 25 år. For læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 er overvægten af kvinder ikke så markant.

Ud fra de tilgængelige tal er det ikke muligt at konkludere noget generelt om antallet af studerende med anden etnisk baggrund på læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). Noget tyder dog på at der kan være lidt færre med anden etnisk baggrund der søger ind på læreruddannelsen, end generelt på de videregående uddannelser.

Kønsmæssig fordeling

Tabel 11 viser den kønsmæssige fordeling på læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) i 2007.

Tabel 11
Den kønsmæssige fordeling på læreruddannelserne i 2007 (procent)

Niveau	År	Kvinder	Mænd
Klassetrinene (1–9)	Danmark	65	35
	Norge	71	29
	Island	84	16
	Sverige*	76	24
	Finland	-	-

Kilde: Landerapporterne fra de nordiske lande

* Tallene fra Sverige dækker over læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 og 10–12.

Finland har ikke haft mulighed for at skaffe tal på fordelingen mellem mænd og kvinder på læreruddannelsen. Tal viser dog at andelen af mandlige studerende på den finsksprogede læreruddannelse til klasselærer i 2007 var ca. 23 procent. Dette tyder på at der også på de finske læreruddannelser er en overvægt af kvindelige studerende.

Som det fremgår af tabellen, er der i de fire nordiske lande repræsenteret i tabellen en overvægt af kvinder på læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). Antallet af kvinder varierer fra 65 procent i Danmark til 84 procent i Island. Fordelingen af mænd og kvinder på de nordiske læreruddannelser har været relativt konstant i perioden 2003–2007 med forholdsvis små procentvise udsving.

Generelt er der 76 procent kvinder og 24 procent mænd på læreruddannelserne i Sverige. Undersøgelser peger på at der er forskel på den kønsmæssige fordeling alt efter undervisningsretning. Hvad angår førskolen og førsteklasseslærere, er der en endnu større overvægt af kvinder da 91 procent af de optagne i 2007 var kvinder mod 9 procent mænd. Derimod var der en overvægt af mænd på undervisningsretningen rettet mod klassetrinene 7–9 da 67 procent var mænd mod 33 procent kvinder.

På læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 er kønsfordelingen generelt set mere jævn. I Norge udgjorde andelen af kvinder i 2007 således 60 procent mod 71 procent på læreruddannelsen rettet mod klassetrinene 1–9. I Island var andelen af kvinder i 2007 ca. 67 procent mod 84 procent.

Der findes ikke tal for kønsfordelingen på læreruddannelserne rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12 i Danmark.

Fordelingen i forhold til etnicitet på læreruddannelserne

I Danmark er optaget for personer med anden etnisk baggrund end dansk i folkeskolen 6 procent i 2005 og 7 procent i både 2004 og 2003. Det har ikke været muligt at skaffe tal for optag af personer med anden etnisk baggrund end dansk på læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 10–12.

I Norge er antallet af optagne på læreruddannelsen med anden etnisk baggrund end norsk i 2003 på 4,5 procent. For de øvrige uddannelsesretninger i Norge er det gennemsnitlige tal for alle optagne med anden etnisk baggrund end norsk mellem 7,5 og 8,6 procent. I forhold til det ge-

nerelle optag af personer med anden etnisk baggrund optages der altså færre på læreruddannelsen.

I Sverige var antallet af optagne med anden etnisk baggrund end svensk på alle uddannelser i 2004/2005 ca. 12 procent. I 2006/2007 blev der for alle uddannelser optaget 16 procent med anden etnisk baggrund end svensk. Læreruddannelsen har en lavere andel af optagne med anden etnisk baggrund. I 2005/06 optog man omkring 16 procent med anden etnisk baggrund end svensk. Denne andel var faldet til 13 procent for året 2006/2007.

For Finland såvel som Island har oplysninger om andelen af optagne på læreruddannelsen med anden etnisk baggrund end finsk/islandsk ikke været tilgængelige.

De studerendes gennemsnitsalder

I Danmark var gennemsnitsalderen for påbegyndelse af lærerstudiet rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) på 25,5 år i 2006. Gennemsnitsalderen har været svagt faldende fra 2003, hvor gennemsnitsalderen var på 26,4.

Der findes heller ikke på Island opgørelser over studerendes gennemsnitsalder på landsplan. Men for institut for pædagogik på Islands universitet, som står for hovedparten af læreruddannelserne, er der tilgængelige oplysninger for alle registrerede studenteres gennemsnitsalder. Typisk er en studerende som begynder på læreruddannelsen på bachelorniveau (C1), mellem 25 og 29 år, lidt forskelligt efter uddannelser. Gennemsnitsalderen på masterniveau (C2) og ph.d.-niveau (C3) er højere end dette.

I Norge var gennemsnitsalderen ved påbegyndelsen af lærerstudiet 27,9 for almenlæreruddannelsen i 2007. Gennemsnitsalderen for påbegyndelser af studier i Norge har ligget relativt stabilt for årene mellem 1985, hvor den var 28,4, og 2007, hvor den var 27,9.

Det har ikke været muligt at skaffe tal for de studerendes gennemsnitsalder når de påbegynder læreruddannelsen i Sverige. Til gengæld peger den nationale beskrivelse på at ca. halvdelen af de optagne på læreruddannelsen er under 25 år, og ca. 12 procent er over 40 år når de påbegynder læreruddannelsen.

I Finland har opgørelser på nationalt niveau om lærerstuderendes gennemsnitsalder ikke været tilgængelige.

4.5 Gennemførelsestid, frafald og frafaldstidspunkt

I dette afsnit ser vi nærmere på gennemførelsesprocent og frafaldet i de nordiske læreruddannelser. Den følgende beskrivelse tager udgangspunkt i Danmark, Norge og Sverige da der ikke er centrale opgørelser over gennemførelsestid og frafald på læreruddannelsen i Finland og Island.

Overordnet er der stor variation blandt de nordiske lande i forhold til andelen af lærerstuderende som gennemfører læreruddannelsen. Norge og Danmark har de største frafaldsprocenter idet omkring 35 procent af de lærerstuderende falder fra mod ca. 20 procent i Island, som har det laveste frafald.

I Danmark er en fremtrædende problemstilling frafaldet på uddannelsen til lærer på grundskoleniveau. En ny undersøgelse af danske professionsuddannelser gennemført af Anvendt KommunalForskning (AKF) viser at fuldførelsesprocenten på læreruddannelsen i perioden 1990–2006 er faldet fra godt 85 procent til 70 procent for kvindelige studerende og fra 79 procent til 55 procent for mandlige studerende. Den gennemsnitlige fuldførelsesprocent for alle studerende var i 2006 65 procent. Undersøgelsen viser desuden at af de der afbrød uddannelsen, er kun 32 procent i gang med en anden uddannelse 15 måneder senere. Læreruddannelsen er den professionsuddannelse i Danmark med det største fald i gennemførelsesprocent. Der gives bl.a. følgende forklaringer: fald i faglige forudsætninger, relativt høj alder ved studiestart, mangelfuld sammenhæng mellem teori og praktik, for lidt dialog i undervisningen og for lidt personlig feedback fra undervisere.

I Island er der ikke centrale opgørelser over frafald. Følgende beskrivelse tager derfor udgangspunkt i IUP. Frafaldet har i perioden 2002–2006 været stigende. I 2002 var frafaldet ca. 6 procent, mens det i 2006 var på ca. 20 procent. Frafaldet er højst blandt fjernunderviste studerende. Frafaldet på læreruddannelserne er dog lavere end det gennemsnitlige frafald på universitetet generelt. Det generelle indtryk er at størstedelen af de studerende der falder fra, gør det på første semester.

Det var inden for tidsrammen ikke muligt at få nationale tal for fuldførelsesprocent og frafald i Norge. Den følgende beskrivelse bygger derfor på forskellige undersøgelser. I Norge er frafaldet på almenlæreruddannelsen relativt højt, nemlig 35 procent. Undersøgelser viser at de studerende falder fra i opstartsfasen af læreruddannelsen. Hver femte studerende falder således fra i løbet af det første studieår. Lidt over halvdelen af de frafaldne påbegynder en anden uddannelse.

Af de der gennemfører, er det blot 40 procent som gennemfører på normeret tid (4 år), mens 22 procent gennemfører med et års forsinkelse. Gennemførelsesprocenten er højere hos kvinder (50,9 procent) end hos mænd (42,5 procent).

En undersøgelse fra 2006 viser at de studerendes karaktergennemsnit ved optagelse har den største betydning for sandsynligheden for at gennemføre læreruddannelsen. Jo højere karaktergennemsnit, jo højere sandsynlighed. Derudover viste det sig også at forældrenes uddannelsesbaggrund spiller en rolle i forhold til frafald. Sandsynligheden for at gennemføre læreruddannelsen er højere når forældrene har en akademisk baggrund. En anden faktor som har betydning for frafaldet, er uddannelsesstedet. Vælger en studerende med et lavt karaktergennemsnit således

at tage læreruddannelsen ved et universitet, er risikoen for frafald større end hvis den studerende vælger at tage uddannelsen ved en højskole.

I Sverige var frafaldet i perioden 2001–2005 på ca. 23 procent for alle studerende der påbegynder en læreruddannelse. Undersøgelser af frafaldet viser at 57 procent af de studerende der falder fra, gør det inden for de første år. Det anslås at ca. 4 ud af 10 frafaldne begynder på en anden videregående uddannelse, og 2 ud af 10 har fået arbejde som lærer.

5. Læreruddannelsernes struktur

Dette kapitel beskriver læreruddannelsesprogrammernes formål, fagenes organisering, placering og indhold og koblingen mellem teori og praksis. Sammenligningen mellem de nordiske læreruddannelser vil basere sig på “e fire søjler” – en systematik hvor vi skelner mellem undervisningsfag, fagdidaktik, pædagogiske fag og praktik.

5.1 Opsummering af kapitlet

Læreruddannelsens overordnede formål

Danmark, Island og Norge har specifikke formålsbestemmelser for læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10). I Finland og Sverige er der bredere formålsbestemmelser, hvilket bl.a. er et udslag af at læreruddannelserne her er integreret som universitetsuddannelser og derfor følger de overordnede målsætninger for universitets- og højskolelovgivning. Dog har både Finland og Sverige suppleret med beskrivelser af de overordnede målsætninger for læreruddannelsen.

Alle nordiske læreruddannelser, med Danmark som eneste undtagelse, har beskrevet deres uddannelser ud fra læringsudbyttet (learning outcome) som dækker over en fælleseuropæisk målsætning om specifikation af læringsudbyttet i en uddannelse. I Danmark vil læringsudbytte blive integreret ved førstkommende lejlighed.

arbejder man netop nu med at integrere læringsudbyttet i en revision af bekendtgørelserne for læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10).

Læreruddannelsernes indholdsmæssige struktur

De nordiske læreruddannelser rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 er struktureret meget forskelligt. De har dog det tilfælles at de alle indeholder følgende tre grundelementer: undervisningsfag, pædagogiske fag og praktik. Disse fag er dog ikke nødvendigvis defineret som særligt afgrænsede områder.

Uddannelserne har forskellig længde svingende fra 180 ECTS-point til 330 ECTS-point. I Danmark og Norge er uddannelserne fireårige og placeret på bachelorniveau (first cycle, C1). I Finland er uddannelsen femårig på masterniveau (second cycle, C2), hvilket også vil være tilfældet for den islandske læreruddannelse fra 2011. I Sverige varierer uddannelsens længde afhængigt af hvilken aldersgruppe den skal føre frem til undervisning af. Her er det struktureret sådan at der er en kortere uddannel-

sesperiode til lærere der ønsker at undervise yngre elever, og omvendt en længere uddannelsesperiode til ældre elever. De fleste nordiske læreruddannelsesretninger til klassetrinene 1– 9 (10) er integrerede programmer med enkelte undtagelser. Hvad angår omfanget af obligatoriske dele og valgfrie dele i de nordiske læreruddannelser, varierer de studerendes mulighed for selv at tilrettelægge deres egen læreruddannelse.

Undervisningsfagenes omfang, placering og indhold

Undervisningsfagenes omfang og antal er meget forskellig i de nordiske læreruddannelser. Dansk læreruddannelse fokuserer på udvikling af kompetencer i specifikke fag, mens Finland og Norge med klasselærer- og almenlæreruddannelserne fokuserer på bredere kompetencer der gør en lærer i stand til at undervise i mange fag.

I Island er der mange valgfag, hvoraf der skal vælges minimum otte. Dermed lægger Island sig i forlængelse af Finland med fokus på brede kompetencer. Ligeledes med Sverige, hvor man vælger valgfag i forhold til hvilket uddannelsesstrin man specialiserer sig efter, men hvor det forventes at man kan undervise i flere fag under disse trin.

Fagdidaktikkens omfang, placering og indhold

Generelt betoner alle nordiske læreruddannelser betydningen af fagdidaktik, og alle uddannelser har også integreret fagdidaktik i undervisningsfagene. Formålet med at betone fagdidaktikken som et væsentligt element i uddannelsen er en målsætning om at studerende gennem undervisningsfagene oparbejder de nødvendige kompetencer der skal til for at blive en dygtig underviser.

De pædagogiske fags omfang, placering og indhold

Omfanget af de pædagogiske fag varierer mellem de nordiske lande. I Finland udgør det pædagogiske fag i læreruddannelsen til klasselærer mindst 120 ECTS-point for klasselærere og 60 ECTS-point for faglæreruddannelsen (det udgør 120 ECTS-point hvis hovedfaget er pædagogik), mens de i den danske og norske læreruddannelse udgør hhv. 33 ECTS-point og 30 ECTS-point.

Praktikkens organisering, omfang og indhold

Der er forskel på måden landene har struktureret praktikforløbene på og hvilken form praktikforløbet har. I Danmark er der meget specifikke krav til praktikforløbene i læreruddannelsen, der lægges fortløbende gennem hele uddannelsen. I Finland foregår praktikken på øvelsesskoler tilknyttet universiteterne. I Island kan praktikken være placeret på hver termin, men den er ikke organiseret på samme måde i de forskellige linjefag. Praktikken er altid en del af større, bestemte kurser. I Norge er praktikken også løbende integreret som en del af hele studieforløbet, her er det dog op til institutionerne selv at udvikle planer for praktikforløbene, hvilket giver

stor variation i hvordan praktik bliver gennemført. I Sverige skal alle i forbindelse med undervisningen i det almene uddannelsesområde og inden for den valgte fokusområde (inriktning) gennemføre virksomhedsforlagt undervisning. Formålet med praktikken er med små variationer stort set ens i alle de nordiske læreruddannelser idet den sigter mod at oparbejde pædagogiske kompetencer gennem udøvelse og afprøvning af didaktiske og faglige kundskaber.

Kobling mellem teori og praksis

Alle de nordiske læreruddannelser betoner væsentligheden af koblingen mellem teori og praksis. I Danmark betones denne gennem en styrkelse af praktikken så den giver de studerende praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. I denne forbindelse er målsætningen at praksis inddrages i undervisningen samtidig med at teori kobles til praksis. Derudover har man indført et bachelorprojekt der skal skrives med udgangspunkt i et fag i sammenhæng med de pædagogiske fag. I Finland kobles teori og praksis gennem de specifikke undervisningssituationer hvor man formidler med udgangspunkt i en forskningsbaggrund samtidig med at man omsætter den til praksis gennem undervisningssituationen. I Island foregår koblingen gennem de studerendes deltagelse i praksis, hvor de bl.a. indgår i planlægning og undervisning. Observering og undersøgelse af praksis sker med udgangspunkt i den studerendes faglige kundskaber. Der er i den norske læreruddannelse rammeplaner for kobling mellem teori og praksis gennem opgaver og dokumentationskrav i forbindelse med praktikgennemførelse. Den svenske læreruddannelse har ikke en national organisering af koblingen mellem teori og praksis, så der vil være lokal variation.

5.2 Læreruddannelsernes overordnede formål

Tabel 12 viser om læreruddannelserne i de fem nordiske lande har et overordnet formål, om der er beskrevet læringsudbytte (learning outcome) for uddannelserne, og om det er relateret til niveauerne first cycle (C1) og second cycle (C2).

Tabel 12
Læreruddannelsernes overordnede formål

	Overordnet formål	Beskrivelse af læringsudbytte	Beskrivelse af læringsudbytte relateret til C1 og C2
Danmark			
Grundskole	Ja	Nej	Nej
Gymnasium	Ja	Nej	Nej
Erhvervsuddannelse	Ja	Nej	Nej
Finland			
Grundskole	Ja	Ja	Ja
Gymnasium	Ja	Ja	Ja
Erhvervsuddannelse	Ja	Ja	Nej
Island			
Grundskole	Ja	Ja	Ja
Gymnasium	-	Ja	Ja
Erhvervsuddannelse	-	Ja	Nej
Norge			
Grundskole	Ja	Ja	Nej
Gymnasium	Ja	Ja	Nej
Erhvervsuddannelse	Ja	Ja	Nej
Sverige			
Grundskole	Ja	Ja	Ja
Gymnasium	Ja	Ja	Ja
Erhvervsuddannelse	Ja	Ja	Ja

Kilde: Landerapporterne

Det skal bemærkes at man i Danmark ikke har en egentlig gymnasielæreruddannelse. Efter en gennemført kandidatuddannelse (Second cycle, C2), kan man få kompetence til at undervise i gymnasiet med en pædagogisk overbygning.

Som det fremgår af tabellen, har Danmark, Island og Norge specifikke formålsbestemmelser for læreruddannelsen til grundskolen. I Finland og Sverige er læreruddannelserne integrerede universitetsuddannelser, og de følger derfor de overordnede målsætninger for universitets- og højskolelovgivning. I Sverige er de overordnede målsætninger for universitets- og højskolelovgivning suppleret med formålsbestemmelser for læreruddannelse.

Med Danmark som undtagelse har alle nordiske lande udarbejdet beskrivelser af læringsudbytte (learning outcome). I Danmark vil sådanne beskrivelser blive udformet i forbindelse med en revision af bekendtgørelsen for læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10).

5.3 Læreruddannelsernes indholdsmæssige struktur

De nordiske læreruddannelser til grundskolen er struktureret meget forskelligt. Læreruddannelserne til grundskolen har dog det tilfælles at de alle indeholder følgende tre grundelementer: undervisningsfag, pædagogiske fag og praktik. Disse fag er dog ikke nødvendigvis defineret som særligt afgrænsede områder. Det gør en direkte sammenligning vanskelig.

Uddannelserne har forskellig længde, svingende fra 180 ECTS-point til 330 ECTS-point. I Danmark og Norge er uddannelserne fireårige og placeret på bachelorniveau (first cycle, C1). I Finland er uddannelsen femårig på masterniveau (second cycle, C2), hvilket også vil være tilfældet for den islandske læreruddannelse fra 2011. I Sverige afhænger uddannelsens længde af hvilken aldersgruppe den skal føre frem til undervisning af. Der

er en kortere uddannelsesperiode til lærere der ønsker at undervise yngre elever, og omvendt en længere uddannelsesperiode til ældre elever.

De mere specifikke forskelle mellem de enkelte grundelementer bliver beskrevet i de følgende afsnit.

Obligatoriske og valgfrie dele i læreruddannelserne til grundskolen 1–9 (10)
I forhold til fordelingen mellem obligatoriske og valgfrie dele af læreruddannelsen er der stor variation mellem de enkelte lande. I den valgfrie del af uddannelsen kan den studerende vælge mellem et antal fag/kurser.

I Danmark er læreruddannelsen rettet mod undervisning på klassetrinene 1–9 (10) normeret til 240 ECTS-point og kan opdeles i fem blokke af varierende størrelse:

- Undervisningsfag (linjefag) (144 ECTS-point)
 - 72 ECTS fag: Dansk, matematik, naturfagligt fællesforløb (hvoraf et er obligatorisk), engelsk, historie og idræt
 - 36 ECTS fag: Billedkunst, biologi, dansk som andetsprog, fransk, geografi, hjemkundskab, kristendomskundskab/religion, materiel design, musik, samfundsfag, specialpædagogik og tysk.
- Praktik (36 ECTS-point)
- Pædagogiske fag (33 ECTS-point)
 - Almen didaktik
 - Psykologi
 - Pædagogik
- Andre fælles fag (17 ECTS-point)
 1. Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab
- Bacheloropgaven (10 ECTS-point).

Hvad angår valgfrihed i den danske læreruddannelse, er ét undervisningsfag (linjefag) samt alle øvrige fag obligatoriske, og læringsmål mv. er beskrevet fra centralt hold. Hvad angår undervisningsfagene (linjefag), skal de studerende vælge to eller tre undervisningsfag. Det første undervisningsfag er obligatorisk, og den studerende har valget mellem dansk (aldersspecialiseret til enten begynder- og mellemtrin eller mellem- og sluttrin), matematik (aldersspecialiseret til enten begynder- og mellemtrin eller mellem- og sluttrin), og naturfagligt fællesforløb som indledning til natur/teknik og fysik/kemi. Det eller de resterende undervisningsfag (linjefag) vælges frit. Vælger den studerende begge aldersspecialiseringer i dansk eller matematik, udgør faget 108 ECTS, hvilket også er tilfældet hvis den studerende vælger både natur/teknik og fysik/kemi, således at der yderligere kun er plads til et undervisningsfag (linjefag) på 36 ECTS.

Overordnet er læreruddannelserne i Finland opbygget ud fra princippet om hovedfag og sidefag. Hovedfaget for klasselærerstudierende er pædagogik, mens det for faglærerstudierende oftest er et specifikt undervisningsfag.

Begge læreruddannelser er normeret til 300 ECTS-point. Den obligatoriske del på både klasselæreruddannelsen og faglæreruddannelsen varierer. Dette skyldes at der er stor valgfrihed i uddannelserne hvad angår fag, selvom der dog er en række krav til overordnede områder som den studerende skal vælge fag inden for, og i forlængelse heraf minimumskrav til antal ECTS-point inden for de forskellige områder. Fagudbuddet inden for områderne fastlægges decentralt af det enkelte universitet.

De overordnede områder i klasselæreruddannelsen består af:

- Pædagogik (min. 120 ECTS-point, hvoraf de 60 ECTS-point skal være inden for området pædagogiske studier for lærere)
- Grundskolens fag og faghelheder (min. 60 ECTS-point)
- Sidefag (min. 25 ECTS-point)
- Studier i kommunikation og valgfrie studier (min. 35 ECTS-point)
- Bacheloropgave (min. 6 ECTS-point)
- Speciale (min. 20 ECTS-point).

De overordnede områder i faglæreruddannelsen består af:

- Undervisningsfag
 - Hovedfag (120–150 ECTS-point, heraf bacheloropgave på 6–10 ECTS-point og speciale på 20–40 ECTS-point)
 - Sidefag (25–90 ECTS-point)
- Pædagogiske studier for lærere (min. 60 ECTS-point)
- Studier i kommunikation og valgfrie studier (min. 35 ECTS-point).

I Island findes der ingen beskrivelser af den indholdsmæssige struktur på nationalt niveau. Følgende beskrivelse tager derfor udgangspunkt i læreruddannelsen ved den pædagogiske universitetsskole på Islands universitet.

Læreruddannelsen på bachelorniveau (first cycle, C1) er normeret til 180 ECTS-point og består af følgende dele:

- Undervisningsfag – specialisering (66 ECTS-point – valg mellem 14 linjer)
- Praktik (24 ECTS-point)
- Andre fællesfag
 - Almene grundkurser – metodologi, skrivning etc. (20 ECTS-point)
 - Almen didaktik (20 ECTS-point)
- Valgfag (20 ECTS-point – 5 fag a 4 ECTS-point)
- Pædagogiske fag
 - Pædagogisk psykologi (10 ECTS-point)
 - Pædagogisk filosofi/sociologi (10 ECTS-point)
- Bacheloropgaven (10 ECTS-point).

På masterniveau (second cycle, C2) er uddannelsen normeret til 120 ECTS-point og består af følgende dele:

- Forskningsmetoder (10 ECTS-point)
- Pædagogisk psykologi/sociologi/filosofi (20 ECTS-point)
- Specialisering i fag/emner (60 ECTS-point – valg mellem forskellige linjer)
- Valgfag (10 ECTS-point)
- Specialet (20 ECTS-point).

I Norge udvikler hver uddannelsesinstitution deres eget fagudbud som er tilpasset lokale behov og ressourcer.

Almenlæreruddannelsens opbygning kan derfor variere fra sted til sted. Den er normeret til 240 ECTS-point og består overordnet af følgende dele:

- Valgfag inden for skoler relevante fag (120 ECTS-point – herunder minimum 60 ECTS-point inden for grundskolens fag)
- Undervisningsfagene norsk og matematik (60 ECTS-point)
- Pædagogiske fag (30 ECTS-point)
- Andre fællesfag (30 ECTS-point)
 - Kristendoms-, religions- og livssynskundskab
 - Grundlæggende læse-, skrive- og matematikfærdigheder og praktik.

Alle fag på den praktisk-pædagogiske uddannelse i Norge rettet mod undervisning på klassetrinene 7–12 er obligatoriske. Den praktisk-pædagogiske uddannelse er en konsekutiv uddannelse der tages som en overbygning på en bachelor- (first cycle, C1) eller mastergrad (second cycle, C2).

Til forskel fra de andre nordiske lande sammensætter den studerende i Sverige selv store dele af læreruddannelsen. Længden varierer fra 180 ECTS-point til 330 ECTS-point alt efter fokusområde (inriktning). Undervisningen inden for det almene uddannelsesområde og praktikken er obligatorisk og er normeret til 105 ECTS-point. Undervisningen i det almene uddannelsesområde udgør de samlede generiske kompetencer man ønsker for lærerstanden fordelt på tre semestre.

Den store valgfrihed bevirker at man i Sverige i princippet har 397 eksamener, alt efter hvilket fokusområde (inriktning) og hvilke specialiseringer den studerende vælger, herunder hvilke fag den studerende vælger inden for den valgte retning og specialisering. De studerende skal dog som minimum have 75 ECTS-point fordelt på fokusområde (inriktning) og specialisering.

Læreruddannelse til ungdomsuddannelserne

Læreruddannelse til ungdomsuddannelserne (10–12) behandles for Norge og Sverige under læreruddannelse til grundskolen da det ikke for disse landes læreruddannelser er muligt at foretage en distinkt afgrænsning af de to områder.

I Danmark findes der to uddannelser til lærere på ungdomsuddannelserne: pædagogikum for lærere til de gymnasiale uddannelser og pædagogisk uddannelse for lærere ved erhvervsskolerne. De nuværende uddannelser er struktureret som pædagogiske overbygninger på en allerede gennemført uddannelse. Opbygningen af de to nuværende overbygninger er forskellige, selv om de har det tilfælles at alle fag er obligatoriske. I den nuværende ordning er der på det almene gymnasium og hf tale om en uddannelsesstilling hvor kandidaten er ansat på den skole hvor praktikken gennemføres, mens det på det erhvervsgymnasiale område og på erhvervsskolerne er fastansatte lærere der ved ansættelsen sendes i pædagogikum. Pr. 1. august 2009 træder den nye pædagogikum lov i kraft – den vil gælde for nyansatte lærere på både det erhvervsgymnasiale og det alment gymnasiale område. Pædagogikum vil være etårig, og der vil være krav om en fast stilling på et undervisningssted under gennemførelsen af denne overbygning.

I Finland skiller erhvervsskolelæreruddannelsen sig ud fra de øvrige læreruddannelser idet den undervises på en Erhvervshøjskole. Uddannelsen er normeret til 60 ECTS-point, hvoraf alle er obligatoriske. Den finsk-svenske erhvervslæreruddannelse gives på det svenske universitet.

I Island er læreruddannelsen til undervisning på gymnasialt niveau normeret til 60 ECTS, hvor de 30 er obligatoriske. Uddannelsen forudsætter at den studerende har en bachelorgrad i enten et humanvidenskabeligt fag (BA – first cycle, C1) eller et naturvidenskabeligt fag (BSc – first cycle, C1) der undervises i i folkeskolen eller på ungdomsuddannelserne.

5.4 Undervisningsfagenes omfang, placering og indhold

Dette afsnit sammenligner rammerne for undervisningsfagene (linjefagene) i de nordiske læreruddannelser. Generelt viser afsnittet at undervisningsfagenes omfang og antal er meget forskellig i de nordiske læreruddannelser. Danmark fokuserer på udvikling af kompetencer i specifikke fag, mens Finland og Norge med klasselærer- og almenlæreruddannelserne fokuserer på bredere kompetencer der gør en lærer i stand til at undervise i alle fag på de yngre klassetrin. Den islandske læreruddannelse har mange valgfag, hvoraf der skal vælges mindst otte, og lægger sig dermed i forlængelse af Finland og Norge med fokus på brede kompetencer. Det samme gælder for Sverige, hvor man vælger valgfag i forhold til hvilket uddannelsesstrin man specialiserer sig efter, men hvor det forventes at man kan undervise i flere fag under disse trin.

Undervisningsfagenes omfang, antal og placering

Undervisningsfagenes omfang og antal er meget forskellig i de nordiske læreruddannelser. Nedenstående skema giver et overblik over forskelle og ligheder mellem dem:

Tabel 13
Undervisningsfagenes omfang og placering

		Antal	ECTS-point	Placering
Danmark	Folkeskolelærer	2–3	144	Afhænger af den enkelte uddannelsesinstitution og bekendtgørelsen
Finland	Klasselærer		85/95	
	Faglærer	1	120	Placeres på bachelor- og masterdelen
		2	120–160	
Island	BA	1	80	Afhænger af den enkelte uddannelsesinstitution
	MA		70 (60+10)	
Norge	Almenlærer	Varierer	Minimum 160	Afhænger af den enkelte uddannelsesinstitution
Sverige	Grundskolen			
	Ungdomsuddannelses-niveau			

Kilde: Landerapporterne

I Danmark skal de studerende vælge undervisningsfag svarende til 144 ECTS-point. Det første undervisningsfag er obligatorisk og svarer til 72 ECTS-point. Her skal den studerende vælge mellem enten dansk (begynder- og mellemtrin), dansk (mellem- og sluttrin), matematik (begynder- og mellemtrin), matematik (mellem- og sluttrin) eller naturfagligt fællesforløb. Herefter skal den studerende vælge enten et undervisningsfag på 72 ECTS-point eller to undervisningsfag på hver 36 ECTS-point. Fagenes placering i uddannelsen afhænger af den enkelte uddannelsesinstitution da det fastlægges i studieordningerne.

Læreruddannelserne i Finland er overordnet opbygget ud fra princippet om hovedfag og bifag. Hovedfaget for klasselærerstuderende er pædagogik, mens det for faglærerstuderende oftest er undervisningsfaget. Studieordningerne for læreruddannelsen i Finland udformes decentralt af det enkelte universitet. Den følgende beskrivelse af opbygningen af klasselæreruddannelsen tager udgangspunkt i den finsk-svenske læreruddannelse ved Åbo Akademi som et eksempel på hvordan opbygningen typisk kan være struktureret.

I uddannelsen til klasselærer ved Åbo Akademi undervises de studerende i grundskolens fag og i faghelhed, hvilket omfatter minimum 60 ECTS-point (for klasselærerstuderende der optages direkte på programmet). For studerende som optages på grunduddannelsen på bachelorniveau, udgør denne del 70 ECTS-point, som inddeles i en obligatorisk og en valgfri del. Den obligatoriske del har et omfang på 50 ECTS-point og omfatter fagene tanke og handling, kultur og identitet, matematik og modersmål og litteratur. Den valgfrie del har et omfang på 20 ECTS-point

(10 ECTS-point for studerende der optages direkte på masterdelen), hvor den studerende skal vælge fire fag inden for grundskolens undervisningsfag. Heraf skal mindst et være et fag inden for "onst- och färdighet". Som et obligatorisk bifag indgår et fag med relevans for undervisningen på klassetrinene 1–6. Hvis den studerende vælger at fortsætte med fag på masterniveau, gives der mulighed for at vedkommende kan undervise på klassetrinene 7–9.

Hvad angår faglæreruddannelsen i Finland, vælger de studerende ved optagelse på universitetet et hovedfag og derefter oftest et bifag inden for skolens fag. På nogle universiteter vælger den studerende efter et til to års studium at søge faglæreruddannelsen, mens den studerende på andre universiteter fra starten søger ind på faglæreruddannelsen. Den pædagogiske del af uddannelsen foregår enten sideløbende ved fakultetet for uddannelse eller i et samarbejde mellem fakultetet for uddannelse og de faglige fakulteter. Undervisningsfagene skal som minimum have et omfang svarende til 60 ECTS-point. Som hovedregel har de studerende dog mindst 60 ECTS-point på bachelorniveau, og mindst 60 ECTS-point på masterniveau.

I Island skal den studerende vælge mellem 14 grundlæggende linjer. Undervisningen inden for en bestemt linje har et omfang på 80 ECTS-point. Som eksempel på linjer kan nævnes "egynderundervisning", "Imen undervisning i folkeskolen" (klasselærer) eller "remmede sprog (dansk, engelsk)". Generelt kan det opdeles således, at den studerende typisk vælger specialisering som "begynderlærer", klasselærer eller faglærer.

To af linjerne er tværfaglige ("begynderundervisning (indskoling)" og "almen undervisning i folkeskolen"). "Begynderundervisningen (indskoling)" er tværfaglig, idet alle fag på dette klassetrin er integreret. Faget "almen undervisning i folkeskolen" er også tværfagligt, og det er tænkt for klasselærere på mellemtrinet. På denne linje tager den studerende fire linjefag: modersmål (20 ECTS-point), matematik (20 ECTS-point), samfundsfag (10 ECTS-point) og naturfag (10 ECTS-point). Derudover skal den studerende vælge et valgfag inden for et af de andre mulige valgfag på en hvilken som helst linje (20 ECTS-point). Hver institution kan bestemme og udvikle studietilbud i linjefag.

I Norge findes der ingen nationale retningslinjer for opbygningen af almenlæreruddannelsen, men der er dog en række obligatoriske fag på tværs af de norske læreruddannelser. Hvert enkelt læreruddannelsessted udbyder et studietilbud som er tilpasset lokale behov og ressourcer, hvilket medfører at læreruddannelsens opbygning varierer fra sted til sted. Der er dog en række obligatoriske fag normeret til 120 ECTS-point, hvoraf undervisningsfag svarer til 80 ECTS-point. De obligatoriske undervisningsfag er norsk, matematik og religion, livssyn og etik (RLE). Derudover undervises de studerende i grundlæggende læse-, skrive- og matematikundervisning. Oftest placeres undervisning i den obligatoriske del af almenlæreruddannelsen i de første år af læreruddannelsen. I den

valgfrie del kan den studerende selv bestemme om vedkommende ønsker at rette sig mod de lavere klassetrin i grundskolen eller mod de højere klassetrin.

I den valgfrie del af læreruddannelsen skal de studerende vælge 120 ECTS-point inden for forskellige skolerelevante fag. Der er dog et krav om at mindst 60 ECTS-point skal være inden for fag der relaterer sig til grundskolen. Det er den enkelte uddannelsesinstitution der afgør hvilke fag der udbydes i den valgfrie del.

I Sverige er der ikke et egentlig skel mellem undervisningsfagene og læreruddannelsens øvrige grundelementer. I stedet er der krav om at den studerende skal have mindst 60 ECTS-point inden for en eller flere undervisningsretninger som lærer for bestemte klassetrin samt 30 ECTS-point specialisering.

For undervisningsretningen der sigter mod undervisning på klassetrinene 1–6 er der krav om mindst 210 ECTS-point, men der er ingen krav til hvilke undervisningsfag den studerende skal læse. Dog skal den studerende have faget grundlæggende læse-, skrive-, og matematikundervisning.

For undervisningsretningen rettet mod undervisning på klassetrinene 7–9 og 10–12 er der krav om mindst 270 ECTS-point. Der er overordnet set ingen krav hverken til hvilket undervisningsfag den studerende skal læse eller fagkombinationer. For studerende som ønsker at undervise i samfundsfag eller modersmål på klassetrinene 10–12, er der dog et krav om at minimum 120 ECTS-point skal læses inden for disse fag.

Der er ingen regler for placering af undervisning i den valgte studieretning og specialisering. Som hovedregel placeres undervisning i det almene uddannelsesområde i de første semestre efterfulgt af undervisning inden for undervisningsretningen og specialisering.

5.5 Fagdidaktikkens omfang, placering og indhold

Generelt betoner alle nordiske læreruddannelser betydningen af fagdidaktik, og alle uddannelser har integreret fagdidaktik i undervisningsfagene. Formålet med at betone fagdidaktikken som et væsentligt element i uddannelsen er at de studerende gennem fagdidaktikken vil blive bedre undervisere i undervisningsfagene ved at oparbejde de kompetencer der skal til for at blive en dygtig underviser.

Ingen af de nordiske læreruddannelser indeholder en præcisering af fagdidaktikkens omfang i form af angivelse af ECTS-point, hvilket fremgår af nedenstående tabel. Da der er få oplysninger om fagdidaktikkens omfang indhold og placering, er det ikke muligt at sammenligne på tværs.

Tabel 14
Fagdidaktikkens omfang, placering og indhold

	ECTS-point	Placering	Indhold
Danmark	Ikke specificeret	Integreret i undervisningsfag	Undervisningsmålene er integreret i fagbeskrivelserne
Finland	Ikke specificeret	Ingen national regulering	Integreret i undervisningen på undervisningsretningerne og specialiseringen
Island	Ikke specificeret	Integreret i undervisningsfag	Udvikling af undervisningskompetence inden for undervisningsfagene
Norge	Ikke specificeret	Integreret i undervisningsfag	Der mangler beskrivelser af læringsudbytte i fagdidaktik
Sverige	Ingen national regulering	Integreret i undervisningen på undervisningsretningerne og specialiseringen	

Kilde: Landerapporterne

Læreruddannelsesforskningen har peget på at det er lærerens kapacitet til at kombinere faglig viden med didaktisk viden og kompetence der fører til de bedste elevresultater. Det vil derfor være interessant på sigt bedre at kunne analysere ligheder og forskelle i de nordiske landes måder at vægte og integrere fagdidaktikken i læreruddannelserne.

5.6 De pædagogiske fags omfang, placering og indhold

Nedenstående tabel viser variationen i både antallet og omfanget af de pædagogiske fag mellem de nordiske lande:

Tabel 15
De pædagogiske fags omfang, placering og indhold

	ECTS-point i alt	Placering
Danmark	33	Afhænger af den enkelte uddannelsesinstitutions studieordning.
Finland	Klasselærer Minimum 120	Universiteternes mulighed for selv at tilrettelægge læreruddannelsen gør at de pædagogiske fags omfang og placering varierer fra et universitet til et andet. Undervisningen i de pædagogiske fag foregår parallelt med de øvrige fag. På klasselærerlinjen læser man pædagogik som et hovedfag med et omfang på minimum 120 ECTS-point. Faglærere med undervisningsfag som hovedfag læser pædagogik som bifag. På bachelordelen skal de pædagogiske fag som minimum have et omfang på 25 ECTS-point, mens det på masterniveau er 35 ECTS-point.
	Faglærer 60/120	
Island	50	De pædagogiske fag placeres ved BA-programet Bachelor of education på grundskoleniveau i IUP på forskellige årgange i studiet.
Norge	30	Oftest spredt over de to første studieår.
Sverige		Der foreligger ingen nationale kvantificerbare regulering på dette område.

Kilde: Landerapporterne

Omfanget af de pædagogiske fag varierer mellem de nordiske lande. I Finland udgør de pædagogiske fag i læreruddannelsen til klasselærer mindst 120 ECTS-point der omfatter pædagogiske studier for lærere (60 ECTS-point), bachelorprojekt (6 ECTS-point), masterprojekt (20–40 ECTS-point) og praktik (20 ECTS-point). I faglæreruddannelsen med et undervisningsfag som hovedfag udgør de pædagogiske fag 60 ECTS-point som inkluderer

bachelorprojekt (6–10 ECTS-point), masterprojekt (20–40 ECTS-point) og praktik (20 ECTS-point). Hvis hovedfaget er pædagogik udgør de pædagogiske fag 120 ECTS-point, hvilket inkluderer pædagogiske studier for lærere (60 ECTS-point), bachelorprojekt (6–10 ECTS-point), masterprojekt (20–40 ECTS-point) og praktik (20 ECTS-point). I den danske og norske læreruddannelse udgør de pædagogiske fag hhv. 33 ECTS-point og 30 ECTS-point.

Tabellen ovenfor indikerer at man i Danmark og Norge har reduceret omfanget af de pædagogiske fag til fordel for mere faglig fordybelse. Vægtningen af de pædagogiske fag giver mere tid til undervisning i generelle undervisningskompetencer, men giver samtidig mindre tid under studiet til en styrkelse af uddannelsens faglige side. Dette kan ses som et dilemma i forhold til beslutningen om at vægte de pædagogiske fag i læreruddannelsen.

5.7 Andre fællesfag

Da “andre fællesfag” opfattes forskelligt afhængigt af det enkelte lands struktur på læreruddannelsen, kan “andre fællesfag” ikke beskrives selvstændigt og uden at se på hele læreruddannelsens indholdsmæssige struktur. For oplysninger om hvilke fælles fag der går på tværs i de enkelte landes læreruddannelser, se derfor afsnit 4.3.

5.8 Praktikkens organisering, omfang og indhold

I det følgende beskrives praktikkens organisering, omfang og indhold i de nordiske læreruddannelser. Alle de nordiske læreruddannelser indeholder praktik som en del af deres læreruddannelse. Både hvad angår omfang og praktikkens form, er der betydelige forskelle mellem landene. Tabel 16 giver et overblik over dette på tværs af de nordiske lande.

Tabel 16
Praktikkens organisering, omfang og indhold

	ECTS-point	Uger	Praktiksted	Placering
Danmark	36	24	Offentlige og private skoler	Alle valgte linjefag i alle fire studieår. Der er en sammenhængende periode på 7–9 ugers skoleperiode placeret i 3. eller 4. studieår.
Finland	Varierer: 16–20	Ugetal angives ikke	Øvelsesskoler	Klasseærer: Tre praktikperioder a 5 ECTS-point i forbindelse med bachelorseksamen og en periode a 5 ECTS-point i mastereksamen. Faglærer: én praktikperiode a 5 ECTS-point i forbindelse med bacheloreksamen og tre perioder a 5 ECTS-point i mastereksamen.
Island	24	12	Samarbejdsskoler Hjemmeskolesystem	På hver termin.
Norge	-	20–22		3 til 4 år
Sverige	Minimum 30	20		2–4 perioder i studietiden. En dag om ugen i næsten hele studietiden.

Kilde: landerapporterne

Danmark er det land hvor praktikken fylder mest i forhold til læreruddannelsens samlede længde idet praktikken svarer til 15 procent af det samlede uddannelsesforløb. I Finland svarer praktikken til 5–7 procent af uddannelsesforløbet.

Der er forskel på måden landene har struktureret praktikforløbene på. I Danmark er der meget specifikke krav til praktikforløbene i læreruddannelsen, der lægges fortløbende gennem hele uddannelsen. Målsætningen er at den studerende opnår både en praktisk-pædagogisk kompetence og en analytisk kompetence i forhold til egen og andres måder at undervise på.

I Finland foregår praktikken på øvelsesskoler, der er selvstændige skoleenheder tilknyttet universiteterne hvor de studerende får muligheden for at øve sig på at undervise. Der er fire praktikperioder i de fem år uddannelsen varer. Formålet med praktikperioder er at udvikle egenskaber inden for undervisningsemnet og de didaktiske egenskaber.

I Island kan praktikken være placeret i hver termin, men den er ikke organiseret på samme måde i de forskellige linjefag. Praktikken er altid en del af større, bestemte kurser. Man søger som skole om at blive praktiksted. Universitetet vælger herefter samarbejdsskoler ud fra deres stærke sider i skolearbejde og ud fra hvordan de arbejder med bestemte fag. Formålet med praktikken er at de studerende udvikler deres egen praksisteori ved at

reflektere over egne praksiserfaringer med lærerarbejdet i sin helhed, dvs. undervisning, planlægning, forberedelse, refleksion, samarbejde med kolleger, forældre osv.

I Norge er praktikken en integreret del af hele studieforløbet, hvor nogen afslutter efter 3. studieår andre efter 4. Der er derfor praktik i alle de semestre man er under uddannelse til lærer. Det er op til institutionerne selv at udvikle planer for praktikforløbene, hvilket i praksis giver stor variation i hvordan praktik bliver gennemført. Formålet med praktikken er at de studerende skal udvikle professionskundskab ved både at afprøve og bearbejde faglige og didaktiske kundskaber.

I Sverige skal alle studerende gennemføre virksomhedsforlagt undervisning. Man har valgt at erstatte praktik med virksomhedsforlagt undervisning for at betone koblingen mellem teori og praksis sådan at de studerende undervises på både uddannelsesinstitutionerne og skolerne i lærerjobbets samlede virksomhed. De studerende har virksomhedsforlagt undervisning i forbindelse med undervisningen i det almene uddannelsesområde (15 ECTS-point) og inden for den valgte undervisningsretning (15 ECTS-point). Der er stor forskel på hvordan den virksomhedsforlagte undervisning organiseres, da der er stor decentral frihed til forskellige typer af organisering. Nogle institutioner vælger at sprede praktikken ud over hele uddannelsen, mens andre samler praktikken i slutningen af uddannelsen.

5.9 Kobling mellem teori og praksis

I det følgende beskrives og vurderes koblingen mellem de teoretiske fag (undervisningsfagene, fagdidaktikken og de pædagogiske fag) og praktikken.

Alle de nordiske læreruddannelser betoner væsentligheden af koblingen mellem teori og praksis. I Danmark betones den gennem en styrkelse af praktikken, så den giver de studerende praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. I denne forbindelse er målsætningen at praksis inddrages i undervisningen samtidig med at teori kobles til praksis. Derudover har man indført et bachelorprojekt der skal skrives med udgangspunkt i et fag i sammenhæng med de pædagogiske fag. I Finland kobles teori og praksis gennem de specifikke undervisningssituationer hvor man formidler med udgangspunkt i en forskningsbaggrund samtidig med at man omsætter den til praksis gennem undervisningssituationen. I Island kobles teori og praksis også gennem deltagelse i praksis, planlægning og undervisning i praksis, observering af praksis og undersøgelse af praksis med udgangspunkt i den studerendes faglige kundskaber. Der er i den norske læreruddannelse rammeplaner for kobling mellem teori og praksis gennem opgaver og dokumentationskrav i forbindelse med praktikgennemførelse. Den svenske læreruddannelse har

ikke en national organisering af koblingen mellem teori og praksis, så der vil være lokal variation.

I den seneste reform af læreruddannelsen i Danmark lægges der eksplicit vægt på at styrke sammenhængen mellem undervisningsfag, fagdidaktik, pædagogiske fag og praktik. I evalueringen af den foregående læreruddannelse (2003) blev det påpeget at relationen mellem teori og praksis udgør et problem, og det førte til en anbefaling om at samarbejde på tværs af undervisningsfag, pædagogiske fag og praktik, særligt på indholdssiden, skulle styrkes. Betoningen af sammenhæng i 2006-loven kan ses som et svar på denne anbefaling. Konkret har man med 2006-loven sørget for at praktikken skaber en kobling mellem teori og praksis der giver de studerendes praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Derudover har man med 2006-loven indført et professionsbachelorprojekt der skal udarbejdes i tilknytning til et af den studerendes undervisningsfag og i sammenhæng med de pædagogiske fag. Endelig skal uddannelsesinstitutionen i sin studieordning tilrettelægge uddannelsen så der etableres et samarbejde mellem de studerende og underviserne i undervisningsfagene, de pædagogiske fag og praktikken.

Relationen mellem teori og praktik har en central rolle i den finske læreruddannelse. Grundlæggende tjener teorien som en underliggende præmis for udviklingen af didaktisk handling. I undervisningssituationen formidler man forskningen samtidig med at man omsætter den til praksis. Inden læreruddannelsen blev placeret på universiteter, var læreruddannelsen mere praktisk orienteret og skulle fokusere på praktisk, erfarings- og handlingsorienteret læring. Med den nuværende konstruktion efterstræbes en integration mellem videnskabelig uddannelse og professionsviden.

I Island skal alle kurser sigte mod at integrere praktisk erfaring og teoretisk viden. Praktisk erfaring opnås gennem deltagelse i praksis, planlægning og undervisning i praksis, observering af praksis og undersøgelse af praksis. Teoretisk viden omfatter viden om praksis, om teorier/forskning som kan belyse praksis og dens tilknytning til nutidens samfund, om forskningsmetoder, pædagogiske begreber og viden knyttet til skolefag.

Der er i den norske læreruddannelse rammeplaner for kobling mellem teori og praksis. Her peges der på at opgaver og dokumentationsformer i praksisopslæring skal bidrage til at skabe sammenhæng i læreruddannelsen. Den norske landerapport peger dog på at koblingen mellem teori og praksis er svag. Dette kan enten forklares ud fra at praksiserfaringer næsten ikke bruges i institutionernes teoriundervisning, hvilket vanskeliggør en didaktisk refleksion over praksiserfaringerne. Derudover er der ikke en veludviklet systematik i forhold til at overføre viden fra teori til praksis idet lærere og elever ikke er opfordret til at levere modeller for deres egen undervisning ved fx en praktikskole. En manglende systematik i samarbejdet mellem skolerne og institutionerne gør at organiseringen af samar-

bejdet i for høj grad overlades til enkeltinstitutionerne, og at man dermed bliver afhængig af personlige initiativer baseret på frivillige indsatser.

En manglende forsknings- og udviklingsforankring i samarbejdet gør at der nærmest intet udviklingsarbejde er imellem praktikskolerne og institutionerne. I tråd med dette indikerer studenterne at de ikke oplever nok praksisopfølgning. Dette har som konsekvens at praksisoplæringen ikke opleves som en fuldgyltig del af uddannelsen.

Den svenske landerapport peger på at forholdet mellem teori og praksis i læreruddannelsen kan anskues på mange forskellige måder. Generelt peger rapporten dog på at der er tre grundlæggende måder at arbejde med forholdet mellem teori og praksis, selvom der ikke er en national organisering af forholdet så der vil være lokal variation.

Alle studerende skal skrive en eksamensopgave der skal give indsigt i forskningsprocessen og det videnskabelige håndværk. Eksamensarbejdet er således tænkt som en måde at koble teori og praksis.

Virksomhedsforlagt undervisning gennemføres med det mål at de studerende får en særskilt mulighed for at tage professionsspecifikke problemstillinger op ude på skolerne som de derefter arbejder med på uddannelsen. Endelig spiller det såkaldt almene uddannelsesområde en væsentlig rolle. Dette uddannelsesområde skal udgøre et studieområde for alle læreruddannelsesretninger, og indholdet bør være af en karakter der gør det væsentligt for alle lærerkategorier.

6. Beskæftigelsesforhold

Dette kapitel handler om dimittendernes beskæftigelsesforhold, bl.a. udbuddet og efterspørgslen af lærere og lærernes lønforhold og status i samfundet.

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

6.1 Opsummering af kapitlet

Generelt er arbejdsløsheden blandt lærerne relativt lille i de nordiske lande, og i flere lande har man decideret mangel på lærere. I Norge og Danmark er beskæftigelsesmulighederne særligt positive fordi mange lærere i de kommende år går på pension. Der er generelt stor lighed mellem de nordiske lande hvad angår beskæftigelsesmuligheder, undervisningstimer og løn. Dette kapitel viser dog en væsentlig forskel mellem de nordiske lande. Kun i Finland er læreruddannelsens status høj. Da Finland – også i en bredere europæisk kontekst er exceptionel i den henseende – vil det være nyttigt at få undersøgt årsagerne hertil yderligere.

Udbud og efterspørgsel af lærere

Mangel på læreruddannede undervisere i flere af de nordiske lande har ført til, at mange skoler har været nødt til at ansatte undervisere uden de fornødne kompetencer. Mangel på kvalificerede undervisere stiller skolerne og i sidste ende de nordiske lande over for en række problemstillinger. Eksempelvis er der en risiko for at undervisningens kvalitet og dermed også elevernes resultater forringes ved brug af for mange lærere uden tilstrækkelige kvalifikationer. National styring af undervisning i form af fx lærerplaner kan potentielt være mere besværligt, da denne form for styring forudsætter at underviserne har den nødvendige viden om lærerplaner samt den pædagogiske kompetence til at tolke diverse statslige retningslinjer om udformning og brug af lærerplaner, peger en svensk undersøgelse på.

Beskæftigelses- og ansættelsesforhold

I Finland, Norge og Sverige er der mulighed for fuldtids- og deltidsansættelser. I Finland er det også muligt at gennemføre både fastansættelser og tidsbegrænsede ansættelser. Inden for begge kategorier kan man være enten ansat på fuldtid eller deltid. Langt de fleste grundskolelærere i Finland er fastansatte, mens omkring 25 procent af alle lærere på ungdoms-

uddannelserne er ansat på timelærerbasis. I Norge er ca. 67 procent fuldtidsansatte og 33 procent deltidsansatte. Der er ingen oplysninger om forholdet mellem fastansatte og midlertidigt ansatte. I Sverige er ca. 83 procent af alle lærere ansat i en fuldtidsstilling. I Island er der ikke oplysninger om forholdet mellem fastansatte og midlertidigt ansatte lærere. På grundskoleniveauet er ca. 78 procent af lærerne fuldtidsansatte, mens dette gør sig gældende for 59 procent på ungdomsuddannelsesniveau.

Antallet af undervisningstimer varierer svagt mellem de nordiske lande. For grundskolen har Danmark laveste gennemsnitlige antal undervisningstimer med 16 timer, mens Norge har det højeste antal med 20 timer om ugen.

På ungdomsuddannelsesniveauet er det også danske lærere der med en gennemsnitlig undervisningstid per uge på 9 timer, har de færreste konfrontationstimer, mens de islandske lærere med et gennemsnit på 16 timer om ugen har det højeste antal timer.

Kun Island har et fast defineret antal forberedelsestimer per uge. I Island har en lærer der underviser på grundskoleniveau 10 timer om ugen til forberedelse, mens en lærer som underviser på ungdomsuddannelserne har ca. 20 timer.

Norge og Danmark har et lignende system både på grundskoleniveau og gymnasialt niveau idet den enkelte lærer har et antal timer om året som disponeres og tilrettelægges af læreren selv til bl.a. forberedelse af undervisningen

I Sverige gør samme princip sig gældende for fastsættelse af antal forberedelsestimer som for fastsættelse af antal undervisningstimer; nemlig at dette ikke reguleres fra statslig side, men aftales mellem arbejdsmarkedets parter.

Fastholdelse i lærerprofession

I Danmark er andelen af nyuddannede lærere, der er beskæftiget som lærere et år efter uddannelsens afslutning, 87 procent for årgang 2003. Dette er en markant stigning i forhold til tidligere som til dels kan forklares ud fra arbejdsmarkedets store efterspørgsel efter lærere. Island har ca. samme fastholdelsesgrad som Danmark efter et år i professionen, og samme fastholdelsesniveau gør sig også gældende fem år efter endt uddannelse.

Lærere i Norge og Finland viser også en stærk professionstilknytning. I Norge ligger det gennemsnitlige frafald på linje med det gennemsnitlige frafald på andre professioner, men det nævnes i landerapporten at der er en særlig problemstilling i Norge hvad angår fastholdelse på længere sigt. Kun 10 procent af alle lærere fortsætter til de når pensionsalderen. Dårlige arbejdsforhold peges på som en mulig begrundelse.

Selvom der i Finland ikke findes centrale opgørelser over lærernes fastholdelse inden for professionen, viser en opgørelse fra 2001 til 2003 at ca. 20 procent af de nyuddannede lærere forlader lærerprofessionen

efter nogle års arbejde. I Sverige findes der ingen centrale opgørelser over lærernes fastholdelse inden for professionen. Dog påpeges det i landerapporten at der før var en større grad af fastholdelse i professionen, men at denne tendens ser ud til at være under forandring, særligt i storbyområderne.

Lærerstuderendes valg af undervisningsfag

Overordnet findes der ingen centrale opgørelser over sammenhængen mellem de lærerstuderendes valg af undervisningsfag/studieretning og skolernes behov i de nordiske lande. Mangel på lærere og ansættelse af ikke-læreruddannede antages dog at spille negativt ind på skolernes dækning af undervisningsfag. I Finland diskuteres for tiden om man skal dimensionere optag på undervisningsfagene ud fra skolernes behov.

Lønforhold

En opgørelse gennemført af OECD i 2006 viser at danske lærere har den højeste startløn og grundløn efter 15 års erhvervserfaring. Det gælder både lærere som underviser på klassetrinene 1–9 og 10–12 udregnet i forhold til købekraftsparitet. I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet for startløn ligger både Island, Finland og Sverige under gennemsnittet. Slutløn er både på grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau højest i Finland. Det er særlig interessant at alle de nordiske lande ligger under både den gennemsnitlige slutløn for EU19-landene for både grundskole- og ungdomsuddannelsesniveau.

Læreruddannelsens status i samfundet

Den finske læreruddannelse skiller sig ud fra de andre læreruddannelser ved at være meget attraktiv. Den er populær og har høje ansøgertal. Men i de andre nordiske lande er læreruddannelsens status generelt ikke særlig høj. Her har der de senere år været faldende ansøgertal. Samtidig er efterspørgslen på lærere stor, hvilket på sigt kan blive et samfundsmæssigt problem. I den forbindelse er det interessant at lønniveauet som færdiguddannet lærer ofte bliver fremhævet som et problem når man taler om den manglende søgning. Men Danmark, hvor lærerne forholdsvis har den højeste løn, der altså ligger højere end Finlands, har også problemer med faldende søgning. Flere faktorer spiller altså ind når det gælder læreruddannelsens popularitet.

6.2 Udbud og efterspørgsel af lærere

Generelt er arbejdsløsheden blandt lærerne relativt lille i de nordiske lande, og i flere lande har man decideret mangel på lærere.

Flere undersøgelser viser at ledigheden blandt lærere i Danmark er lav. Beskæftigelsesmulighederne i fremtiden er generelt gode da man

forventer lærermangel i fremtiden. Det skyldes dels at mange lærere snart vil nå pensionsalderen, dels at antallet af ansøgere til læreruddannelsen og gennemførelsesprocenten er vigende. Visse fagkombinationer lider især under manglende søgning, og de er samtidig efterspurgt blandt færdiguddannede lærere. Undersøgelser viser desuden at man på klassetrinene 1–9 (10) har en del undervisere som ikke er uddannet lærere.

Den nationale kortlægning af læreruddannelsen i Finland viser at arbejdsløsheden er meget lille, og at beskæftigelsessituationen generelt ser positiv ud. Inden for især de naturvidenskabelige fagområder forventes der dog i fremtiden at være mangel på lærere på grund af faldende ansørgertal.

Af den islandske landerapport fremgår det at der i perioden fra 2003 til 2007 ingen arbejdsløshed var blandt lærere. Der har længe været mangel på lærere, og hvert år har man været nødt til at ansætte undervisere på alle uddannelsesniveauer uden at de har en godkendt læreruddannelse. En del af disse har dog en universitetsuddannelse.

I Norge er arbejdsløsheden blandt lærere lille, og man forventer ikke at den stiger i de kommende år. Dette skyldes bl.a. at mange lærere snart vil nå pensionsalderen. Tal fra 2003 viser at 42 procent af alle lærere er over 50 år, og af disse er omtrent halvdelen over 60 år. Hertil kommer at timetallet i grundskolen i de seneste år er øget.

De allerfleste nyuddannede lærere får et job der passer til deres fagområde. Af disse må 21 procent dog nøjes med deltidstillinger. I 2008 faldt antallet af ledige inden for undervisningssektoren med 24 procent, mens antallet af stillinger i samme periode faldt med 12 procent. Det kunne indikere at mange læreruddannede i høj grad finder job som ligger uden for deres fagområde.

En undersøgelse fra 2006 af antallet af undervisere som har en relevant læreruddannelse i Sverige, viste at ud af de fuldtidsansatte lærere i offentlige grundskoler havde 85 procent af lærerne i førskoleklasserne en læreruddannelse, mens det samme gjorde sig gældende for 86 procent i de almindelige klasser. I gymnasieskolerne havde 76 procent af underviserne en læreruddannelse. I de fritstående skoler var andelen af undervisere med en læreruddannelse væsentligt lavere. I grundskolen var det således 65 procent af såvel førskolelærerne som de almindelige lærere som var læreruddannede, men 51 procent af underviserne på ungdomsuddannelserne var læreruddannede. Det peger umiddelbart på at der er mangel på uddannede lærere i Sverige.

6.3 Beskæftigelses- og ansættelsesforhold

Det er ikke muligt ud fra det tilgængelige datamateriale at vise et entydigt mønster i fordelingen mellem fuldtids- og deltidsansatte og mellem fastansatte og midlertidigt ansatte lærere imellem de enkelte nordiske lande.

Det er modsat mere tydeligt at der kun er en mindre variation i antallet af de konfrontationstimer som lærerne i Norden har per undervisningsuge. Der er en større variation i antallet af de fag undervisere skal undervise i. I Danmark er man mere specialiseret i forhold til hvilke fag man underviser i, mens man i Norge har kompetence i 4–7 fag op til 10. klassetrin og i Island som klasselærer underviser i alle fag op til og med 6. klassetrin.

I både Danmark, Finland og Island er der en relativt god fastholdelse af lærere i professionen med 10–20 procents frafald. Samme billede gør sig gældende i Norge, hvor lærerne også viser en god professionstilknytning. Her er der dog en særlig problemstilling med hensyn til fastholdelse af lærere helt indtil pensionsalderen. I Sverige er der ikke centrale opgørelser, men en undersøgelse viser at ca. hver fjerde læreruddannede ikke er ansat inden for professionen.

6.3.1 Lærernes ansættelsesforhold

I Danmark findes der ingen centrale opgørelser over lærernes overordnede ansættelsesforhold. I alt er der 62.645 lærere på klassetrinene 1–9 (10).

I Finland findes der forskellige former for ansættelsesforhold. De dækker over hhv. fastansatte lærere på fuldtid, fastansatte lærere på timebasis og på fuldtid, fuldtidsansatte lærere ansat på timebasis i tidsbegrænset periode og deltidsansatte lærer ansat på timebasis i tidsbegrænset periode. For hver fuldtidsansat lærer kræves minimum 16 timers undervisning om ugen. Er undervisningstiden under 16 timer, kategoriseres læreren som deltidsansat på timebasis. I en undersøgelse fra 2005 opgjorde man lærernes ansættelsesforhold. Der findes i alt 40.382 ansatte inden for grundskolen (herunder rektorer). Af disse er ca. 9 procent fuldtidsansatte på timelærerbasis, og ca. 2 procent deltidsansatte på timelærerbasis. På ungdomsuddannelserne findes der 6.883 ansatte (herunder rektorer). Af disse er ca. 15 procent fuldtidsansat på timelærerbasis, mens ca. 10 procent er deltidsansat på timelærerbasis.

I Island er i alt 5000 lærere i grundskolen og 1900 lærere på ungdomsniveauet fastansatte eller midlertidigt ansatte. Der foreligger ingen oplysninger om forholdet mellem fastansatte og midlertidigt ansatte. Men generelt gælder det at lærere på første arbejdsår eller lærere som er ansat som vikarer i et eller to år, er midlertidigt ansatte. På grundskoleniveauet er ca. 78 procent af lærerne fuldtidsansatte, mens dette gør sig gældende for 59 procent på ungdomsuddannelsesniveau.

I Norge er den samlede lærerstab i grundskolen på 65.376. Af disse er ca. 66 procent ansat på fuldtid (arbejder mere end 1687,5 timer om året), og ca. 34 procent ansat på deltid (arbejder mindre end 1687,5 timer om året). Der foreligger ingen oplysninger om antallet af fastansatte og midlertidigt ansatte.

I Sverige er ca. 83 procent af alle lærere i skolerne ansat i en fast fuldtidsstilling. I forhold til de forskellige områder tegner sig følgende bille-

de: Blandt lærerne i førskolen er ca. 89 procent fastansat i fuldtidsstillinger, mens dette gør sig gældende for 85 procent af lærerne i grundskolen og 79 procent af lærerne i gymnasieskolen.

Antal ugentlige undervisningstimer

Nedenstående tabel, som er baseret på en opgørelse gennemført af OECD, viser det gennemsnitlige ugentlige antal undervisningstimer fordelt på landene og niveau. Opgørelsen tager udgangspunkt i hele timer og dermed ikke i skematimer.

Tabel 17
Gennemsnitligt antal undervisningstimer per uge fordelt på landene og niveau

Land	Niveau		
	Klassetrinene 1–6	Klassetrinene 7–9 (10)	Klassetrinene 10–12
Danmark	16	16	9
Finland	18	16	14
Island	19	19	16
Norge	20	17	14
Sverige	-	-	-
OECD	21	19	18
EU19	21	18	17

Kilde: OECD (2008): *Education at a Glance (Table D4.1)*

Som det fremgår af tabellen, varierer antallet af undervisningstimer per uge mellem 16–20 timer i de nordiske lande. Danmark har ifølge OECD det laveste antal undervisningstimer, mens Norge har det højeste antal. Det er værd at bemærke at for de nordiske lande er antallet af undervisningstimer per uge på alle niveauer lavere end gennemsnittet for OECD-landene og EU19-landene.

På ungdomsuddannelsesniveaut ligger de danske lærere med en gennemsnitlig undervisningstid på 9 timer per uge i bunden, mens de islandske lærere med et gennemsnit på 16 timer om ugen har det højeste antal timer.

Af den finske landerapport fremgår det at antal undervisningstimer per uge varierer alt efter stilling og undervisningsfag, både på grundskoleniveau og ungdomsuddannelsesniveau. Fx underviser en speciallærer i grundskolen ca. 24 timer om ugen, mens en lærer som underviser i modersmål og litteratur, underviser 18 timer om ugen.

Der findes ingen oplysninger om hvor mange timer de svenske lærere underviser i om ugen, da dette ikke er statsligt reguleret, men aftales mellem arbejdsmarkedsparterne.

Undervisningstimer og forberedelsestimer

I de nordiske lande er der ikke faste antal forberedelsestimer per undervisningstime med Island som eneste undtagelse. Norge og Danmark har et lignende system både på grundskoleniveau og alment gymnasialt niveau. Her tildeles den enkelte lærer et antal timer om året som disponeres

og tilrettelægges af læreren selv. Heri er forberedelse til undervisning indeholdt.

Ifølge den islandske landerapport har en lærer der underviser på grundskoleniveau, 10 timer om ugen til forberedelse. Det er ikke klart defineret hvor meget en lærer der underviser på ungdomsuddannelserne, har til forberedelse, men det er ca. 20 timer om ugen.

I Sverige gør samme princip sig gældende for fastsættelse af antal forberedelsestimer som for fastsættelse af antal undervisningstimer, nemlig at dette ikke reguleres fra statslig side, men aftales mellem arbejdsmarkedets parter.

I den nationale beskrivelse fra Finland er forholdet mellem undervisningstimer og forberedelsestimer ikke beskrevet.

6.3.2 Antal fag per lærer

Der er stor forskel på hvor mange fag en lærer underviser i når man sammenligner de nordiske lande.

I Danmark findes der ingen nyere opgørelser over hvor mange fag en lærer på klassetrinene 1–9 (10) underviser i. Der er dog en politisk målsætning om at en lærer skal undervise i sine undervisningsfag, hvilket i den udstrækning det kan lade sig gøre vil betyde at en lærer underviser i mellem to og tre fag. På det alment gymnasiale niveau underviser lærerne i deres undervisningsfag, hvilket i de fleste tilfælde betyder at læreren underviser i et til to fag.

I Norge og Island adskiller sig markant fra Danmark da lærerne på de lavere klassetrin ofte underviser en klasse i alle fag.

I Norge fungerer en lærer som underviser på klassetrinene 1–6, som klasselærer og underviser en klasse i de fleste fag afhængigt af skoleinspektørens beslutning og lærerens faglige kompetence. Lærerne på klassetrinene 7–10 underviser ikke i alle fag da de er mere specialiserede.

I Island er det mest almindeligt at den samme lærer underviser i alle fag på klassetrinene 1–4. For klassetrinene 5–7 er det også oftest klasselæreren som underviser i de fleste fag, særligt på de små skoler. Både i forhold til klassetrinene 1–4 og 5–7 er der oftest tilknyttet en anden lærer som underviser i de kreative, musiske fag og gymnastik. På klassetrinene 8–10 er det mest almindeligt at lærerne underviser i deres undervisningsfag, hvilket oftest vil betyde at en lærer underviser i et til to fag. Dette varierer dog alt efter skolens størrelse. På klassetrinene 10–12 underviser lærerne oftest i et fag, dvs. i deres linjefag.

Der findes ingen oplysninger om hvor mange fag en lærer underviser i i Sverige og Finland.

Fastholdelse i lærerprofession

I Danmark findes der ingen central opgørelse over hvor mange år lærere gennemsnitligt bliver i lærerprofessionen, hverken når det gælder lærere

på grundskoleniveau eller ungdomsuddannelsesniveau. Der er dog gennemført en undersøgelse af arbejdsmarkeds- og branchetilhørsforhold for lærere på grundskoleniveau for udvalgte årgange.

Ser man på lærernes arbejdsmarkeds- og branchetilknytning et år efter uddannelsens afslutning over en 20-årig periode, tegner der sig følgende billede: Andelen af nyuddannede lærere der er beskæftiget inden for faget et år efter uddannelsens afslutning, er steget 15 procent fra 73 procent for årgang 1983 til 87 procent for årgang 2003. Denne stigning kan dog i høj grad tilskrives en udbuds- og efterspørgselseffekt. For hvert år efter dimitteringspunktet falder andelen af lærere der er beskæftiget inden for det primære fagområde. Hvor kraftig denne tidseffekt er, varierer alt efter årgangene. For årgang 83 var tidseffekten klarest idet andelen af lærere der var beskæftiget inden for faget, blev reduceret med 9 procent i løbet af ti år, mens tidseffekten for årgang 94 er mere begrænset. Her er andelen af lærere kun reduceret med 3 procent i løbet af 10 år.

I Finland findes der ingen centrale opgørelser over lærernes fastholdelse inden for professionen. En opgørelse over hvor lærerne der fik deres eksamen i perioden fra 2001 til 2003, har fået arbejde, viste at ca. hver femte forlod lærerprofessionen efter nogle års arbejde. Dette er særlig udtalt i hovedstadsregionen, hvor det er hver tredje som forlader professionen efter nogle få års arbejde.

I Island er 80 til 85 procent af grundskolelærerne beskæftiget inden for lærerprofessionen et år efter endt uddannelse. Samme tal gør sig gældende fem år efter endt uddannelse,

Lærerne i Norge viser en stærk professionstilknytning, og frafaldet ligger ikke over det gennemsnitlige frafald for andre offentlige sektorer. Til trods for dette er det dog kun ca. 10 procent af lærerne som arbejder indtil de når pensionsalderen. Andelen af lærere som trækker sig tidligere tilbage fra arbejdsmarkedet, er dermed signifikant højere end andre dele af den offentlige sektor.

En undersøgelse af lærernes afgang viste at over halvdelen af dem som går tidligt på pension, klager over arbejdsforholdene. Flere fremhæver desuden de manglende karrieremuligheder som en grund. Der er desuden markant flere mænd end kvinder som forlader lærerprofessionen tidligt, hvilket forstærker overvægten af kvinder i professionen yderligere. Hvis udviklingen i lærernes tidlige afgang fortsætter, vil man i Norge i fremtiden stå over for endnu større behov for nyuddannede lærere da behovet i dag allerede er større end udbuddet.

I Sverige findes der ingen central opgørelse over lærernes fastholdelse inden for professionen. Tidligere var der en tendens til at lærerne var tro mod deres profession, men denne tendens ser ud til at være under forandring, særligt i storbyområderne. De lærerfaglige forbund i Sverige har peget på at ca. hver fjerde lærer ikke er beskæftiget inden for professionen. Den største gruppe af lærere som ikke arbejder inden for professionen, udgøres af lærerne på erhvervsskolerne. Det kan forklares med at de

som hovedregel har adgang til to arbejdsmarkeder: undervisningssektoren og erhvervssektoren. Gruppen med det mindste frafald udgøres af lærere som arbejder på klassetrinene 1–6 i grundskolen. Artiklen peger også på at flere mænd end kvinder forlader professionen. Blandt gruppen af lærere i aldersgruppen 25–44 er det hver fjerde som ikke længere arbejder inden for professionen.

6.4 Lærerstuderendes valg af undervisningsfag (linjefag)

Overordnet set findes der ingen centrale opgørelser over lærerstuderendes valg af undervisningsfag og skolernes behov i de nordiske lande. I det følgende beskrives forskelle blandt de nordiske lande i forhold til deres praksis på området.

I Danmark findes der ingen centrale opgørelser over sammenhængen mellem de lærerstuderendes valg af undervisningsfag og skolernes behov. En undersøgelse blandt ca. 25 procent af de danske folkeskoler viser at der inden for de forskellige fagområder er stor forskel på hvor mange klasser der undervises af lærere med uddannelse i det pågældende undervisningsfag eller lærere med kompetencer svarende til en læreruddannelse i undervisningsfaget. I fysik/kemi blev 95 procent af klasserne undervist af undervisningsfagsuddannede lærere eller lærere med kompetencer svarende dertil, mens dette i faget geografi kun gjorde sig gældende for 38 procent af klasserne. Flere af skolerne angav mangel på lærere med undervisningsfagskompetence eller tilsvarende kompetence som den hyppigst angivne årsag til en utilstrækkelig linjefagsdækning.

Oplysninger om de islandske lærerstuderendes valg af undervisningsfag og sammenhængen mellem de lærerstuderendes valg og skolernes behov for lærere inden for de forskellige fag var ikke tilgængelige inden for undersøgelsens ramme, hverken på nationalt eller institutionelt niveau.

I Finland findes der ingen centrale opgørelser over sammenhængen mellem de lærerstuderendes valg af undervisningsfag og skolernes behov. Man diskuterer dog for tiden om man skal dimensionere optagene på undervisningsfagene i forhold til skolernes behov.

I Norge er der, som beskrevet i afsnit 5.3 og afsnit 4.4 ingen specialisering i forhold til fag i læreruddannelsen til lærer i grundskolen idet lærere på klassetrinene 1–6 ud fra et klasselærerprincip underviser en klasse i de fleste fag. Dette princip opløses på klassetrinene 7–10 til fordel for et faglærerprincip. I Norge er der fra politisk side et ønske om at øge antallet af lærere med matematik eller naturfag som undervisningsfag. Dette er baseret på et ønske om at forbedre landets resultater i PISA-undersøgelserne, og man har fra 2005–07 oplevet at studerende i større grad vælger matematik som fordybning.

I Sverige registrerer man hvilken studieretning de studerende vælger frem for hvilke undervisningsfag. Som nævnt i afsnit 5.2 viste en undersøgelse fra 2006 at et væsentligt antal lærere ikke er uddannet som undervisere i skolerne.

Den svenske rigsrevision udtrykte i 2005 bekymring over at andelen af undervisere uden læreruddannelse er steget siden begyndelsen af 1990'erne. I grundskolens senere år mangler hver tredje lærer i svensk, engelsk og matematik en læreruddannelse inden for disse fag. Når underviserne ikke har den rette uddannelse, kan det for det første bevirke at der er en risiko for at undervisningens kvalitet og dermed også elevernes resultater blive forringede. For det andet udfordrer det skolernes grundlæggende målsætning om at undervisningen i skolerne nationalt set skal være ensartet. For det tredje er der en risiko for at Riksdagens og regeringens intentioner formuleret gennem læreruddannelsens struktur og indhold ikke slår igennem ude i skolerne. Statens styring af skolerne retter sig nemlig i stor udstrækning direkte mod lærergrupperne. For at denne styring skal fungere, er det bl.a. en nødvendighed at underviserne har en tilstrækkelig viden om lære- og kursusplaner og den pædagogiske kompetence til at tolke statslige retningslinjer og dokumenter. Den samme problemstilling gør sig også gældende i Danmark.

6.5 Lønforhold

I dette afsnit ser vi nærmere på lønforholdene for de nordiske lande. Generelt viser afsnittet at kun lærerlønningerne for Danmark og Finland, målt efter købekraftsparitet, ligger over OECD-landenes og EU19-landenes gennemsnit. Beskrivelsen tager udgangspunkt i OECD-rapporten *Education at a Glance* fra 2008. Statistikken i rapporten bygger på tal fra 2006.

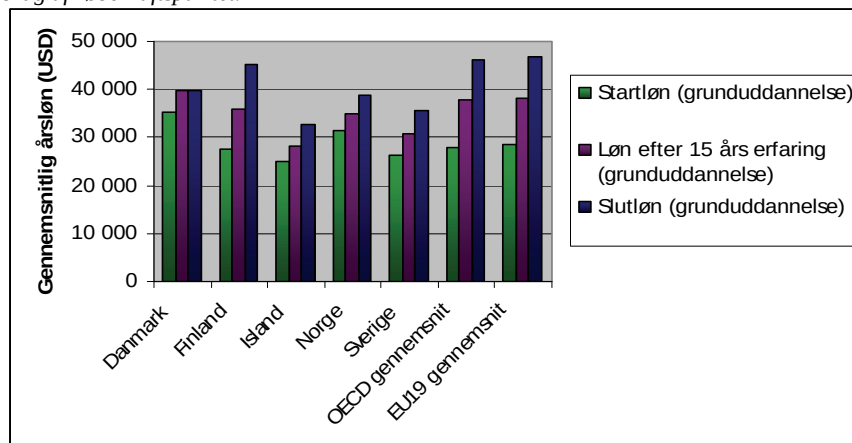
Det er ikke muligt ud fra det tilgængelige data at afgøre om lærerlønningen i de enkelte lande er lavere eller højere i forhold til andre lignende professionsgrupper.

Lønforhold for lærere som underviser på klassetrinene 1–6

Nedenstående figur illustrerer lønforholdene for lærere der underviser på grundskoleniveau i klassetrinene 1–6.

Figur 1 – Lønnen for lærere som underviser på klassetrinene 1–6

Gennemsnitlig årsløn for lærere i offentlige institutioner omregnet til USD konverteret ved brug af købekraftsparitet.



Kilde: OECD (2008): *Education at a Glance* (Table D3.1)

Som det fremgår af figuren, har Island sammenlignet med de andre nordiske lande den laveste startløn, mens Danmark har den højeste. I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet for startløn ligger både Island, Finland og Sverige under gennemsnittet.

Ser vi nærmere på den gennemsnitlige løn efter 15 år, har de danske lærere den højeste løn (39.898 USD), mens de islandske lærere har den laveste (28.097 USD). Det er samtidig også Danmark der som det eneste land ligger over OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet. Ser vi isoleret på gennemsnittet, får en dansk lærer ca. 4 procent mere i løn, mens de islandske og svenske lærere får hhv. 26 procent og 19 procent mindre.

I tabellen nedenfor ses ratio for løn efter 15 år som lærer i forhold til bruttonationalproduktet per indbygger.

Tabel 18

Ratio for løn efter 15 års erfaring i forhold til bruttonationalproduktet per indbygger for undervisere på klassetrinene 1–6

Land	Ratio
Danmark	1,13
Finland	1,09
Island	0,79
Norge	0,67
Sverige	0,88
OECD	1,22
EU19 ¹	1,16

Kilde: OECD (2008): *Education at a Glance* (Table D3.1)

¹ EU19-landene består af: Østrig, Belgien, Danmark, Finland, Frankrig, Grækenland, Holland, Irland, Italien, Luxembourg, Polen, Portugal, Slovakiet, Spanien, Sverige, Storbritannien, Tjekkiet, Tyskland og Ungarn.

Som det fremgår af tabellen, er Danmark og Island de eneste lande hvor lønnen efter 15 år er højere end bruttonationalproduktet per indbygger. Norge ligger lavest da lærerlønnen her kun er 67 procent af bruttonationalproduktet per indbygger. Det er desuden værd at bemærke at alle de nordiske lande ligger under gennemsnittet for OECD-landene og EU19-landene.

Ser vi nærmere på slutlønnen som den fremgår af figur 1, er det Finland der har den højeste slutløn (45.164), mens Island har den laveste slutløn (32.705 USD). Danmark skiller sig ud fra de øvrige nordiske lande ved at slutlønnen er den samme som den gennemsnitlige årsløn efter 15 år.

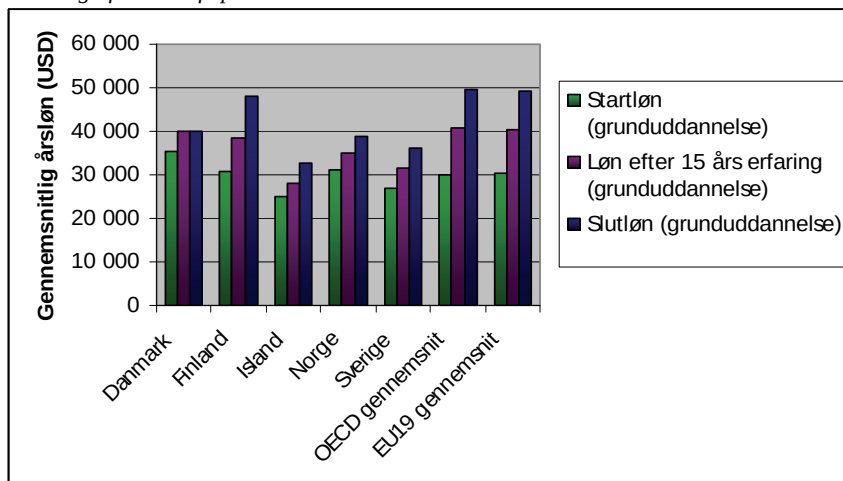
Særlig interessant er det at alle de nordiske lande ligger under både den gennemsnitlige slutløn for OECD-landene og for EU19-landene. En finsk lærer får således ca. 3 procent mindre i løn end en gennemsnitlig lærer i EU19-landene, mens en islandsk lærer får 30 procent mindre.

Lønforhold for lærere som underviser på klassetrinene 7–9

Nedenstående figur viser lønforholdene for lærere der underviser i grundskolen på klassetrinene 7–9 (10).

Figur 2 – Lønnen for lærere som underviser på klassetrinene 7–9 (10)

Gennemsnitlig årsløn for lærere i offentlige institutioner omregnet til USD konverteret ved brug af købekraftsparitet



Kilde: OECD (2008); *Education at a Glance* (Table D3.1)

For Danmark, Norge og Island er der ingen forskel på hvilken løn en lærer som underviser på lavere og højere klassetrin i grundskolen, får. Løn afhænger med andre ord ikke af hvilke klassetrin de underviser på. I Finland er startlønnen for lærere som underviser på klassetrinene 7–9 (10), ca. 11 procent højere end startlønnen for lærere som underviser på klassetrinene 1–6, mens den er ca. 2 procent højere i Sverige.

Figuren viser at Island sammenlignet med de andre nordiske lande har den laveste startløn (24.951 USD), mens Danmark har den højeste start-

løn (35.368 USD). I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet for startløn ligger Island og Sverige under gennemsnittet.

Ser vi nærmere på den gennemsnitlige løn efter 15 år, har de danske lærere den højeste løn (39.898 USD), mens de islandske lærere har den laveste (28.097 USD). I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet ligger lærerlønnen i alle de nordiske lande under gennemsnittet.

I nedenstående tabel ses ratio for løn efter 15 års erfaring i forhold til bruttonationalproduktet per indbygger.

Tabel 19
Ratio for løn efter 15 års erfaring i forhold til bruttonationalproduktet per indbygger for undervisere på klassetrinene 7–9 (10)

Land	Ratio
Danmark	1,13
Finland	1,17
Island	0,79
Norge	0,67
Sverige	0,91
OECD	1,26
EU19	1,21

Kilde: OECD (2008): *Education at a Glance (Table D3.1)*

Som det fremgår af tabellen, er Danmark og Island de eneste lande hvor lønnen efter 15 år er højere end bruttonationalproduktet per indbygger. Norge ligger lavest da lærerlønnen her kun er 67 procent af bruttonationalproduktet per indbygger. Det er desuden værd at bemærke at alle de nordiske lande ligger under OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet.

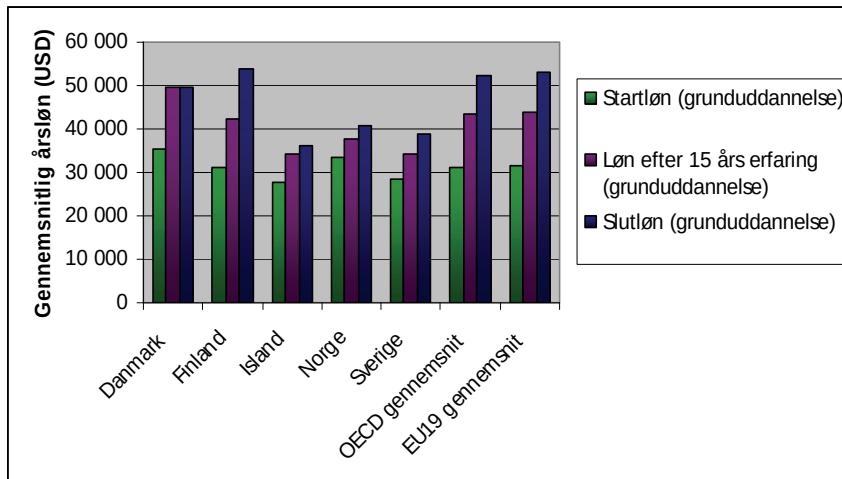
Ser vi nærmere på slutlønnen som den fremgår af figur 2, har Finland den højeste slutløn (48.192 USD), mens Island har den laveste slutløn (32.705 USD). Danmark skiller sig ud fra de øvrige nordiske lande idet slutlønnen er den samme som den gennemsnitlige årsløn efter 15 år. Særlig interessant er det at alle de nordiske lande ligger under både den gennemsnitlige slutløn for OECD-landene og for EU19-landene. I Island og Sverige tjener lærerne hhv. 33 procent og 27 procent mindre end en gennemsnitslærer fra EU19-landene. I Finland tjener lærerne blot 2 procent mindre.

Lønforhold for lærere som underviser på klassetrinene 10–12

Figuren nedenfor viser lønforholdene for lærere der underviser på klassetrinene 10–12. Figuren viser samme tendens som i forhold til klassetrinene 1–9.

Figur 3 – Lønnen for lærere som underviser på klassetrinene 10–12

Gennemsnitlig årsløn for lærere i offentlige institutioner omregnet til USD konverteret ved brug af købekraftsparitet



Kilde: OECD (2008): *Education at a Glance* (Table D3.1)

Som det fremgår af figuren, har de danske lærere den højeste startløn (35.287 USD), mens de islandske lærere har den laveste startløn (27.863 USD). I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet ligger både Sverige og Island under gennemsnittet. En islandsk lærer får således 12 procent mindre end en gennemsnitlig lærer fra EU19-landene, mens en svensk lærer får 11 procent mindre.

Ser vi nærmere på den gennemsnitlige løn efter 15 år, har de danske lærere stadig den højeste løn (49.634 USD). I forhold til OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet er Danmark og Finland de eneste lande der ligger over gennemsnittet. Lærerne i de resterende lande får således mindre i løn end en gennemsnitlig lærer fra EU19-landene. Finland er det land der har den laveste procentvise afvigelse på 3 procent, mens både Island og Sverige afviger med 22 procent.

I nedenstående tabel ses ratio for løn efter 15 års erfaring i forhold til bruttonationalprodukt per indbygger:

Tabel 20 – Ratio for løn efter 15 års erfaring i forhold til bruttonationalprodukt per indbygger for undervisere på klassetrinene 10–12

Land	Ratio
Danmark	1,41
Finland	1,30
Island	0,95
Norge	0,72
Sverige	0,98
OECD	1,34
EU19	1,31

Kilde: OECD (2008): *Education at a Glance* (Table D3.1)

Som det fremgår af tabellen, ligger lønnen for lærerne på ungdomsuddannelserne i Danmark og Finland hhv. 41 og 30 procent over bruttonationalproduktet per indbygger. Det er desuden værd at bemærke at også

på ungdomsuddannelsesniveaue ligger de nordiske lande med undtagelse af Danmark under OECD-gennemsnittet og EU19-gennemsnittet.

Ser vi nærmere på slutlønnen, har Finland den højeste slutløn (53.867 USD), mens Island har den laveste (36.264 USD). Som det fremgår af figur 3, skiller Danmark sig ud også fra de andre nordiske lande idet slutlønnen er den samme som den gennemsnitlige årsløn efter 15 år. Særlig interessant er det at alle de nordiske lande ligger under den gennemsnitlige slutløn i EU19-landene. Med undtagelse af Finland gør det samme sig gældende i forhold til OECD-landene.

Den største lønforskel står de islandske lærere for. De får 16.875 USD svarende til ca. 32 procent mindre i årsløn end en gennemsnitlig lærer fra EU19-landene får. De finske lærere ligger tættest på EU19-gennemsnittet da de får 728 USD mere i årsløn svarende til ca. 1 procent mere.

6.6 Læreruddannelsens status i samfundet

I det følgende beskrives læreruddannelsernes status i samfundet ved hjælp af nationale undersøgelser om problemstillingen, der som oftest baserer sig på uddannelsernes attraktivitet i forhold til bl.a. lønforhold, søgning til uddannelserne og læreruddannelsens omtale i medier. Det er særligt bemærkelsesværdigt i dette afsnit at det kun er i Finland at læreruddannelsens status i samfundet er høj, mens uddannelsens status i de andre nordiske lande er under pres.

I Danmark er antallet af ansøgere til uddannelsen til lærer i grundskolen faldet markant de senere år. Undersøgelser har vist at lønforhold og karrieremuligheder har stor betydning for hvor attraktivt det er at tage en læreruddannelse. Dette er til trods for at de danske lærere, som beskrevet i afsnit 5.4, ligger blandt de bedst lønnede i de nordiske lande.

Kravene for at blive optaget på en læreruddannelse er lempelige, og det er nemt at få et arbejde som færdiguddannet. Men det har ikke fået ansøgetallene til at stige, hvilket kunne indikere at læreruddannelsen og lærerprofessionen generelt har lav attraktivitet i samfundet. I en undersøgelse fra 2007 peger de unge på at den megen negative omtale af arbejdsforhold for lærere, pædagoger og sygeplejersker – lavt lønniveau, hårdt fysisk og psykisk arbejde, ringe arbejdstider etc. – i høj grad er årsag til at uddannelserne vælges fra. Firmaet bag undersøgelsen konkluderer på den baggrund at der tilsyneladende er behov for at vende billedet og få formidlet flere gode historier om professionerne i medierne og hermed til de potentielle studerende.

Finland skiller sig ud fra de øvrige nordiske lande ved at læreruddannelsen her har en høj status. Selvom der ingen direkte forskning er om læreruddannelsens status i det finske samfund, er der en række indikatorer som tyder på at læreruddannelsen opfattes som attraktiv, bl.a. at der er en stabil søgning til uddannelsen. Finland er det eneste nordiske land som

ikke har haft rekrutteringsproblemer i de senere år. Derudover blev læreruddannelsen i en Gallup-undersøgelse i foråret 2004 blandt afgangselever fra ungdomsuddannelser placeret som den mest attraktive blandt 37 forskellige professioner.

I Island er der en stærk relation mellem efterspørgsel efter uddannede lærere og den økonomiske situation i samfundet. De islandske lærere er efter lønstigninger i andre sammenlignelige sektorer overordnet set utilfredse med lønniveauet og leder efter arbejde med højere løn uden for skolen. Samtidig er der efterspørgsel efter uddannede lærere i samfundet kombineret med at man oplever øgede krav fra samfundet i forhold til lærernes kompetencer og skolens rolle. For at gøre læreruddannelsen mere attraktiv og øge søgningen til den har man nu valgt at indføre en læreruddannelse på masterniveau (second cycle, C2). Mange forventer at det vil føre til at læreruddannelsen opnår en højere status, og at lærerne vil få en bedre løn i fremtiden.

Meget tyder på at lærerrollens status i Norge er svækket. Tidligere var læreruddannelsen en attraktiv uddannelse, men i de senere år har man oplevet et fald i antallet af ansøgere. Dette har man forsøgt at løse ved at indføre adgangskrav med det formål at hæve indgangsniveauet på læreruddannelsen. Umiddelbart ser læreruddannelsens lave status ikke ud til at være relateret til økonomiske forhold. I 2003 var en almenlærers løn blot 2 procent lavere end en civiløkonoms løn. Dertilhørende at startlønnen for disse lærere steg med 19 procent fra 1999 til 2003. Den beskedne slutløn kan dog ses som en del af forklaringen på at lærerprofessionen ikke længere betragtes som prestigefyldt.

Generelt set er der ikke meget data tilgængelig om de norske læreres økonomiske og arbejdsmæssige situation. Der synes at være et behov for flere undersøgelser som kan kvalificere den offentlige debat om læreruddannelsen. Særlig mediedebatten bærer præg af manglende data om de reelle forhold.

Der peges dog på enkelte mulige forklaringsfaktorer. Den første er uddannelsens længde. Der er for tiden lærere i grundskolen som har tre til fire års uddannelse, mens lærerne på de videregående skoler har op til fem til seks års uddannelse. Det ser altså ud til at de studerende opfatter længere uddannelsesforløb som mere prestigefyldte og mere lønsomme rent økonomisk. Den manglende specialisering i selve læreruddannelsen anses også for en årsag til den kritiske diskurs i offentligheden i forhold til læreruddannelsen.

Den anden mulige forklaring på lærerprofessionens nuværende status kan være at lærerne ofte er blevet fremstillet som samfundets problemlødere. Flere har peget på at der er blevet stillet krav til lærerne om at de inden for skolens rammer også skulle løse sociale problemer ud over at skulle undervise. Da lærernes og skolens ressourcer er begrænset, og de ikke er uddannet til et sådant job, har de haft svært ved at løfte sådanne typer opgaver og er samtidig blevet holdt ansvarlige for den manglede

opgaveløsning. Dette kan have medført at lærerprofessionen har mistet status.

I Sverige debatteres og kritiseres læreruddannelsen ofte i medierne. Det kan ses som udtryk for at den har en lav status, men samtidig kan den store opmærksomhed om læreruddannelsen også ses som et udtryk for skolens og dermed lærernes store samfundsmæssige betydning. Faldet i antallet af ansøgere til læreruddannelsen kan også ses som et udtryk for lærerprofessionens og eventuelt uddannelsens faldende status. Der er dog en række forhold som man skal inddrage i denne betragtning. Bl.a. det faktum at ansøgere til læreruddannelse udgør den største ansøgergruppe blandt dem der søger om optagelse på højskoleuddannelserne. Dette peger umiddelbart ikke på at uddannelsen som sådan har en lav status.

Der er cirka én ansøger per uddannelsesplads generelt set. Der er store forskelle mellem ansøgning til de forskellige uddannelsesretninger. Fx er der ca. fire ansøgere til hver plads på uddannelsesretningerne inden for førskolen, mens der er klart færre ansøgere på andre læreruddannelsesretninger. Med til denne betragtning hører dog også den stærke udvidelse af antallet af pladser på læreruddannelsen de senere år, hvilket har ført til at antallet af ansøgere per ledig plads er faldet.

7. Tværgående analyseperspektiver

I dette kapitel analyserer vi tre af de væsentlige udfordringer som de nordiske læreruddannelser står over for disse år:

De udfordringer for læreruddannelserne som udspringer af internationalisering, sådan som de kommer til udtryk i Bologna-proces-sen og i særskilte EU-bestræbelser

De udfordringer for læreruddannelserne som udspringer af målsætningen om at sikre alle elevers faglige udbytte

De udfordringer for læreruddannelserne som udspringer af udfordringer for skolen i de nordiske lande.

Analyserne vil i vidt omfang bestå i en undersøgelse af læreruddannelses afstand til disse udfordringer. Dvs. om uddannelserne har registreret udfordringerne og i givet fald hvordan de har forholdt sig til dem. Gennem disse tværgående analyser ønsker vi at tilvejebringe et dokumenteret og forhåbentlig inspirerende grundlag for diskussioner og debat om læreruddannelses udvikling både på institutionerne, i det politiske miljø og i samfundet som helhed.

7.1 Internationalisering

Bologna-processen

Bologna-processen har sit navn efter den deklaration som blev underskrevet af 29 europæiske lande i Bologna i 1999. I dag omfatter processen 46 europæiske lande. Overordnet set er det Bologna-processens formål at etablere et åbent område for videregående uddannelse i Europa. Det skal ske ved at skabe større gennemsigtighed og gennemskuelse i den europæiske uddannelses-struktur så studerende og færdiguddannede kan bevæge sig frit mellem de europæiske uddannelsesinstitutioner og de nationale arbejdsmarkeder. I deklarationen er der fastlagt ti mål, hvoraf følgende i dette studium er tillagt særlig relevans for læreruddannelse:

Et system af akademiske grader der er sammenligneligt og opdelt i en first (C1), second (C2) og third cycle (C3) (bachelor, kandidat/master og ph.d.)

Et kvalitetssikringssystem der er i overensstemmelse med *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

I alle de nordiske lande arbejder man i øjeblikket med at tilpasse læreruddannelserne til Bologna-processen. Tilpasningerne foretages med en vis forskellighed, i forskelligt tempo og også med forskelligt ambitionsniveau.

Det første punkt om et sammenligneligt organiseret gradssystem handler især om strukturelle forhold i læreruddannelserne. Arbejdet her består typisk i dels at beskrive uddannelser og uddannelseselementer i et akkumulerbart og overførbart pointsystem (European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)), dels at beskrive læringsudbytte (learning outcome) i relation til nationale kvalifikationsrammer. Disse rammer er knyttet til den overordnede europæiske kvalifikationsramme der er udviklet inden for Bologna-processen. Kvalifikationsrammen beskriver uddannelsernes læringsudbytte ud fra de tre kategorier viden, færdigheder og kompetencer og placerer læreruddannelsen i forhold til de tre videregående uddannelsesniveauer first (C1), second (C2) og third cycle (C3).

Når det gælder indførelsen af et pointsystem, har alle nordiske lande indført ECTS-pointsystemet som en talmæssig angivelse af den totale arbejdsbelastning som gennemførelsen af et givet uddannelsesforløb er normeret til. Der er også i de nordiske læreruddannelser indført ECTS-point i relation til de enkelte fag eller kurser, men det er i vidt omfang sket i relation til den fagopdeling læreruddannelserne hidtil har været organiseret i. I Sverige anvender man ikke begrebet ECTS-point, men hp-point, som dog i kvantitativ henseende er det samme. Kun i beskedent omfang er læreruddannelserne opbygget i moduler, hvilket gør meritoverførelse og udveksling vanskelig.

Med undtagelse af Danmark er der i alle nordiske læreruddannelser til grundskole og gymnasieskole udarbejdet beskrivelser af læringsmål. I Danmark pågår et sådant arbejde i relation til den i 2008 opdaterede kvalifikationsramme. Kun i Sverige findes tilsvarende beskrivelser for erhvervslæreruddannelserne.

I en udtalt Bologna-jargon beskrives opdelingen i cycles ofte som en 3+2+3-struktur, hvilket for læreruddannelse der maksimalt andrager de to første cycles, betyder 3 år til bacheloruddannelse (C1) og 2 år til masteruddannelse (C2). Bologna-processen opererer imidlertid ikke med en så rigid opdeling. First cycle (C1) kan typisk omfatte 180–240 ECTS-point (3–4 år), mens second cycle (C2) kan omfatte 90–120 ECTS-point, dog som minimum ikke mindre end 60 ECTS-point (1–2 år).

Alle nordiske lande har tilpasset eller er i gang med at tilpasse deres læreruddannelser til denne struktur. Det gøres dog på forskellige måder, hvor følgende billede tegner sig: I Finland og fra 2011 i Island er læreruddannelse til både grundskole (1–9 (10)) og ungdomsuddannelse (10–12) en 3+2-uddannelse hvor lærerkompetence opnås på second cycle (C2) niveau (300 ECTS). I Danmark er læreruddannelse til grundskolen en first cycle (C1) professionsbacheloruddannelse af fire års varighed (240 ECTS), mens læreruddannelse til gymnasieskolen er en femårig

masteruddannelse (C2) med en pædagogisk overbygning. I Norge er læreruddannelse til grundskolen også en first cycle (C1) bacheloruddannelse (4 år/240 ECTS), og til videregående skole en second cycle (C2) uddannelse hvis varighed dog kan variere (240–300 ECTS). I Sverige er uddannelsen til lærer i grundskolen både på first cycle (C1) og second cycle (C2) niveau afhængigt af hvilke årgange den retter sig mod. Til gymnasieskolen er den en second cycle (C2) uddannelse.

I forhold til det andet punkt om kvalitetssikring har alle lande indført kvalitetssikringssystemer som er i overensstemmelse med *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Akkrediteringssystemer er også indført for de enkelte uddannelser, dog bortset fra Norge, hvor det er læreruddannelsesinstitutionen der akkrediteres, og for Sverige, hvor Högskoleverkets tillsynsmyndighed i praksis varetager funktionen.

EU-bestræbelser

EU anser det for nødvendigt at læreruddannelse finder sted på institutioner for højere uddannelse, at alle lærere har mulighed for at fortsætte deres studier til højeste niveau, dvs. på alle tre cycles, og at læreruddannelsen baseres på et akademisk og videnskabeligt grundlag der kan fremme forsknings- og evidensbaseret praksis (Commission_of_the_European_Communities, 2007; European_Commission, 2005).

Denne EU-ambition er tilgodeset i de fleste nordiske lande. I alle nordiske lande, bortset fra Danmark, finder læreruddannelse til grundskolen sted ved universiteter og højskoler der er omfattet af universitetslovgivningens krav om forskningsbaseret undervisning. I Danmark foregår læreruddannelsen ved professionshøjskoler (university college), hvor uddannelsen er udviklings- og professionsbaseret. Læreruddannelse til gymnasiet er i alle nordiske lande forskningsbaserede uddannelser.

Denne forskel mellem Danmark og de øvrige nordiske lande når det gælder læreruddannelse til grundskolen, viser sig også som en forskel i underviserkompetencer. Det formelle kompetencekrav til undervisere i læreruddannelsen er i alle nordiske lande som et minimum en akademisk uddannelse på MA-niveau, men der tegner sig en tydelig trend i retning af at øge antallet af forskeruddannede undervisere i læreruddannelsen. I Finland er kompetencekravet til undervisere i læreruddannelsen en licentiat eller ph.d.-grad. I Island vil ph.d.-grad på sigt blive en forudsætning for fastansættelse. I Norge har NOKUT i forbindelse med evalueringen af almenlæreruddannelsen anbefalet at der bør være mindst 20 procent ph.d.-uddannede undervisere i læreruddannelsen, og i Sverige opererer Högskoleverket med et generelt krav om 30 procent ph.d.-uddannede. Der findes ingen opgørelser over antallet af forskeruddannede undervisere i den danske læreruddannelse, men tallet anslås til at være endog meget lavt. Med placeringen af læreruddannelsen i institutioner der ikke giver forskningsbaseret undervisning, forekommer incitamenterne til at øge

antallet af ph.d.-uddannede undervisere at være små. Det må antages at udviklingen af en videnskabelig basis for læreruddannelsen vil tage lang tid medmindre antallet af forskeruddannede undervisere øges.

7.2 Elevudbytte

Der kan i de nordiske lande såvel som i verden uden for registreres en betydelig samfundsmæssig stræben efter at løfte elevernes faglige udbytte af deres skolegang. Denne interesse er ansporet dels af PISA-undersøgelserne, hvor kun Finland blandt de nordiske lande opnår fremragende placeringer, dels af en interesse for at løfte det generelle vidensniveau i samfundet fordi viden betragtes som en væsentlig konkurrenceparameter i en globaliseret verdensøkonomi.

International læreruddannelsesforskning peger entydigt på at læreres ekspertise i form af viden og kompetencer er den væsentligste enkeltfaktor til forklaring af elevers udbytte af undervisning (Darling-Hammond & Brasford, 2005; Darling-Hammond & Youngs, 2002). Lærerkvalitet er signifikant og positivt korreleret med elevresultater, og dens effekt er meget større end virkningen af elevens forudgående læringsresultater, klassestørrelse, skoleorganisation og ledelse, etnicitet og socioøkonomisk status (Hanushek, 2002). Det påpeges at et skolesystems kvalitetsgrænse går ved kvaliteten af dets lærere (Barber & Mourshed, 2007).

Læreruddannelsesforskningen identificerer desuden de kvaliteter der kendetegner lærere hvis elever opnår gode læringsresultater, som en kompleks, professionel kompetence i hvilken forskellige vidensformer, indstillinger og personlighedstræk er integreret. Forskningen peger specifikt på at den gode lærer suverænt behersker det undervisningsstof som skal formidles, og også behersker et bredt repertoire af undervisningsformer og viden om deres anvendelse i forhold til det faglige stof og den enkelte elev. Forskningen er også entydig og klar i sin påpegning af at faglig viden først kommer til sin ret når den kombineres med pædagogisk og didaktisk viden og kompetence, eller med andre ord at fagligheden først får sin fulde virkning når den indgår i og kombineres med lærerens fagdidaktiske viden og kompetence (Darling-Hammond & Brasford, 2005; Helmke & Weinert, 1997; Weinert et al., 1990).

I de nordiske lande har man søgt at nærme læreruddannelserne til grundskolen til de forskningsmæssige påpegninger af hvad der gør lærere til effektive undervisere. Det er bl.a. sket ved at øge det samlede omfang af undervisningsfagene, såkaldt didaktisering af uddannelserne, og gennem stærkere koblinger mellem teori og praksis.

Alle landes læreruddannelser er uanset deres omfang, niveau og placering integrerede uddannelser, og alle nordiske læreruddannelser lægger vægt på at fagdidaktik er et integreret element i undervisningsfagene. Integration af fagdidaktik i undervisningsfagene må ud fra ovennævnte

forskningsviden antages at bidrage til at de studerende bliver bedre undervisere i undervisningsfagene, hvilket igen bidrager til at højne elevernes resultater i skolen. Denne antagelse bygger ligeledes på viden om at læreren på grundlag af solid faglighed er i stand til at reflektere over denne viden i et lærings- og i et undervisningsperspektiv.

Læreruddannelse opleves ofte som adskilt i to verdener, nemlig den verden der knytter sig til uddannelsesstedet, og den verden der knytter sig til praktikstedet. Evalueringerne af den danske (2003), svenske (2004, 2008) og norske læreruddannelse (2006) påpegede at koblingen mellem teori og praksis ofte var alt for svag. Evalueringerne gjorde samtidig opmærksom på at det i vidt omfang overlades til den studerende selv at tage ansvaret for at der sker en sådan kobling, hvilket ikke blev vurderet som hensigtsmæssigt. Alle nordiske læreruddannelser er opmærksomme på denne problemstilling, men det kan se ud som om den nye danske lovgivning (2006) er gået længst i henseende til at fastlægge egentlige strukturer for kobling mellem teori og praksis. Det må antages at introduktion af stærke koblingsformer og egentlige fora for kobling vil kunne bidrage til at styrke de fremtidige læreres undervisningskompetence.

I læreruddannelserne konkretiseres koblingen mellem teori og praksis i forholdet mellem institutionsforlagt uddannelse og skole-/virksomhedsforlagt uddannelse eller med andre ord i praktikkens omfang og tilrettelæggelse. Meget taler for at styrke praktikkens kvalitet frem for at øge dens omfang hvis man ønsker bedre elevudbytte. I Finland med høj studenterkvalitet (de ca. 14 procent bedste ansøgere optages) og gode PISA-resultater udgør praktik en mindre del af uddannelsen end i de øvrige nordiske landes læreruddannelser, hvor så godt som alle kvalificerede ansøgere optages. I Finland finder praktik sted på øvelsesskoler som er knyttet til det enkelte uddannelsessted, med veluddannede praktiklærere der kan støtte de lærerstuderendes læring. Der lægges også vægt på at indholdet i den institutionsforlagte undervisning er nært knyttet til den aktuelle praksis som de lærerstuderende deltager i (Barber & Mourshed, 2007). I Danmark ser man i læreruddannelsesbekendtgørelsen en tilsvarende bestræbelse på at skabe en stærk kobling mellem teori og praksis med henblik på at den studerende erhverver praktiske færdigheder i at forberede, gennemføre og evaluere undervisningsforløb. Det skal ske ved at praktikken forberedes, gennemføres og efterbehandles i samarbejde med de pædagogiske fagområder og de relevante undervisningsfag. Yderligere forekommer det af betydning at den teori der undervises i, kan bidrage til at løse relevante problemstillinger i den foreliggende praksis, altså om den er vejledende for praksisudøvelsen (Rasmussen et al., 2007).

Læreruddannelse til gymnasiet er i alle nordiske lande konsekutivt organiseret bortset fra Finland, hvor den er en integreret uddannelse. Det betyder at gymnasielærere typisk mindst gennemfører en bachelorfase, men almindeligvis også en masterfase. Dette forløb, som består i faglig og fagvidenskabelig kvalificering, efterfølges af et pædagogikum af vari-

erende varighed. Nogenlunde det samme gør sig gældende for uddannelsen til erhvervsuddannelseslærer, bortset fra at fasen før pædagogik kan være kortere eller på lavere niveau.

7.3 Udfordringer til skolen

De nordiske landes læreruddannelser står over for en række udfordringer, hvoraf vi vil fokusere på tre:

- den demografiske sammensætning af elevmassen og den heraf følgende diversitet og heterogenitet
- efterspørgslen på forsknings- eller evidensbaseret viden om “hvad der virker” når det gælder opnåelse af bedre elevresultater
- reformer af styringen af offentlige institutioner, herunder skolen, gennem introduktion af standardcurricula og testbaserede curricula.

Diversitet

Skolen i de nordiske lande såvel som i en lang række andre europæiske lande står midt i en udfordring som udspringer af øget indvandring. Indvandring skaber nye former for spredning i mange skoler og klasser og bidrager til at øge den diversitet som læreren må være i stand til at kunne forholde sig til. Indvandring er også på en række punkter en udfordring som læreruddannelserne i de nordiske lande må vise opmærksomhed. Det gælder styrkelsen af kommende læreres interkulturelle viden og kompetencer, uddannelse af specialundervisnings- og tosproglærere og rekruttering af lærere fra andre etniske grupper.

I de fleste nordiske læreruddannelser til grundskolen er der et eller flere fag der er fælles for alle studerende, og som bl.a. fokuserer på interkulturel viden og kompetence, herunder spørgsmål om inklusion og social retfærdighed. Det er i Danmark “Kristendomskundskab/livsoplysning/medborgerskab (KLM)”, i Finland “Sprog og kommunikation” og “Tal og samtal”, og i Norge “Religion, Livssyn og Etik (RLE)”. I Sverige kan et sådant element indgå i undervisningen i det almene uddannelsesområde. Spørgsmålet om interkulturalitet vies opmærksomhed, men det er ikke muligt ud fra dette studium at sige om indsatsen er tilstrækkelig.

Specialundervisningslærere anses som særligt værdifulde når det gælder støttende og kompenserende undervisning af enkeltelever eller mindre grupper af elever, heriblandt elever fra indvandrerfamilier der har behov for en særligt tilrettelagt form for undervisning. I Danmark er der med den seneste læreruddannelseslov indført mulighed for at de studerende kan vælge specialundervisning på linje med andre undervisningsfag, og i Finland har man en særlig speciallæreruddannelse (som ikke indgår i dette komparative studium). I Norge findes der ingen formaliseret speciallæreruddannelse. De studerende kan vælge et tilbud fra specialpædagogikuddannelsen eller koble specialpædagogik som forskningsdi-

sciplin på almenlæreruddannelsen. Det er ikke muligt ud fra de nationale rapporter at se om der er tilsvarende bestræbelser i de øvrige nordiske lande.

I Danmark er det muligt at specialisere sig i at undervise tosprogede elever i dansk ved at vælge undervisningsfaget Dansk som andetsprog (36 ECTS-point). I Norge er det også muligt at uddanne sig til tosproglærere. I begge lande uddannes der dog efter alt at dømme for få tosproglærere. I Danmark skyldes det at det er vanskeligt at oprette hold andre steder end ved store læreruddannelsessteder, og i Norge at uddannelsen kun udbydes på initiativ fra den enkelte uddannelsesinstitution. Det fremgår ikke af de nationale rapporter om der i læreruddannelserne uddannes tosproglærere.

I takt med at diversiteten i elevpopulationen i de nordiske lande øges, ses også en øgning i læreruddannelserne til grundskolen. I Danmark ligger optaget af studerende med anden etnisk baggrund end dansk i perioden 2003–2005 på 6–7 procent, I Norge var det tilsvarende tal for 2003 på 5 procent, mens der i Sverige i 2005/06 blev optaget 16 procent med anden etnisk baggrund end svensk og 13 procent i 2006/07. Der foreligger ikke oplysninger for Finland og Island. Forandringerne i elevsammensætning følges til en vis grad af en tilsvarende diversitet blandt lærerstuderende. Det forekommer nærliggende at antage at en mindskelse af det kulturelle skel mellem lærere og elever gennem uddannelse af lærere fra andre etniske grupper end de nordiske vil være af værdi for elvernes skoleudbytte.

Evidensbaseret viden/standardcurricula/testbaserede curricula

En generel trend i retning af forskningsbaseret læreruddannelse kan registreres i de nordiske lande. Begrundelser for forskningsbaseret af læreruddannelserne bygger på en erkendelse af at videnskabelig indsigt kan bidrage til at klarlægge forudsætninger for og følger af pædagogisk praksis. Desuden kan det være et redskab til lærerens refleksioner over udvikling af sin undervisningspraksis. Ud over at en videnskabeliggørelse af læreruddannelsen således kan sætte lærere i stand til at forholde sig forskningsinformeret, refleksivt til deres praksis, vil den også kunne bidrage til at gøre lærere i stand til at forholde sig kritisk til de mange trends og modestrømninger der til stadighed løber gennem pædagogikken.

Bestræbelserne på forskningsbaseret af læreruddannelserne kan bl.a. forklares med afsæt i den såkaldte accountability-politik, der præciserer ansvaret på alle niveauer af uddannelsessystemet. Det sker ved på den ene side at tydeliggøre de samfundsmæssige forventninger til skolens ydelse i standarder eller mål og på den anden side ved at holde alle skolens parter, men naturligvis især lærerne, ansvarlige for at forventningerne nås i form af elevresultater der kan testes i relation til standarderne. En sådan politik står og falder med at der findes viden om hvordan undervisningen rent faktisk bedst udføres og forbedres. Tilførsel af ressourcer får

først betydning hvis lærerne ved hvad der skal til for at de bedst kan anvende ressourcerne til at styrke undervisningen og elevernes udbytte af den. Desuden giver det kun mening at holde underviserne ansvarlige for resultaterne af undervisningen hvis de har kendskab til og kompetence i at anvende virkningsfulde former for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen.

Fire af de fem nordiske læreruddannelser er forskningsbaserede uddannelser. Begge finske læreruddannelser der retter sig mod grundskolen, er universitetsuddannelser på MA-niveau (C2). Den islandske læreruddannelse er i dag en universitetsuddannelse på BA-niveau (C1), men bliver fra 2011 på MA-niveau (C2). Norsk og svensk læreruddannelse finder sted på højskoler og universiteter, men uanset hvor den gives, er den underlagt samme lovgivning og dermed et krav om forskningsbaseret. I Norge fører almenlæreruddannelsen til BA-niveau (C1), mens den i Sverige er placeret på BA-niveau (C1) for de yngre årgange og MA-niveau (C2) for de ældre.

Den danske læreruddannelse er ikke forskningsbaseret, men udviklingsbaseret. Den finder sted ved professionshøjskoler og leder frem til professionsbachelorniveau (C1). Selvom den danske læreruddannelse ikke er en forskningsbaseret uddannelse, lægges der i uddannelsesbekendtgørelsen vægt på at resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs- og udviklingsarbejder der er relevante for lærerprofessionen og egnede til at bidrage til at udvikle og anvende ny professionel viden, inddrages i undervisningen.

7.4 Litteratur

- Barber, M., & Mourshed, m. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. London: Mckinsey & Company.
- Commision_of_the_European_Communities. (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. Retrieved 15.10., 2008, from http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf
- Darling-Hammond, L., & Brasford, J. (Eds.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9).
- European_Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. 15.03.05. Retrieved 20.06., 2005, from http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. In L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher Quality* (pp. 1–12). Palo Alto: Hoover Institution.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. Themenbereich D, Serie 1, Bd. 3, pp. 71–176). Göttingen: Hogrefe: Verlag für Psychologie.
- Rasmussen, J., Kruse, S., & Holm, C. (2007). *Viden om uddannelse. Uddannelsesforskning, pædagogik og pædagogisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Weinert, F. E., Schrader, F.-W., & Helmke, A. (1990). Unterrichtsexpertise - ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwei theoretischen Paradigmen. In L. M. Alisch, J. Baumert & K. Beck, Særbind. (Eds.), *Professionswissen und Professionalisierung: Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft* (Vol. 28, pp. 173–206). Braunschweig: Copy-Center Colmsee.

8. Forslag til videre studier

Det foreliggende komparative studium af de nordiske læreruddannelser er under hensyntagen til den givne tids- og budgetramme gennemført som et deskriptivt studium af forskelle og ligheder i de måder de nordiske lande har konstrueret deres læreruddannelser. Studiet er gennemført på grundlag af tilgængelige data fra autoritative kilder og forholder sig overvejende til strukturelle træk ved de respektive læreruddannelsesprogrammer. Studiet har sat fokus på de løsninger landene har valgt inden for seks perspektiver. Det gælder:

- uddannelsernes opbygning og organisering, dvs. forholdet mellem de fire komponenter som på forskellig måde og med forskellig vægt indgår i alle læreruddannelsesprogrammer: undervisningsfag, fagdidaktik, pædagogiske fag og praktik
- forhold på uddannelsernes inputside såsom rekruttering, studenterkvalitet, indgangsniveau, gennemførelsestid og frafald
- uddannelsernes måder at tilpasse sig politiske reformbestrebelse med hensyn til gradsstruktur, akkreditering og kvalitetssikring
- deres relation til uddannelsesforskning og behovet for evidensbaseret professionspraksis
- deres relevans for problemstillinger i skolen: individualisering, diversitet, ønske om styrkelse af grundlæggende kundskaber, indførelse af standardcurricula og testbaserede læreplaner
- forhold der knytter sig til forhold efter endt uddannelse såsom beskæftigelsesforhold, undervisnings- og forberedelsestid, løn og status.

Studiet viser at der til trods for at de nordiske lande udviser store lighedstræk i samfundsstruktur og økonomi, er stor variation mellem de nordiske landes læreruddannelsestilbud inden for alle disse perspektiver. Uddannelsesprogrammernes forskelle kan med fordel lægges til grund for udvælgelsen af videre studier idet forskelle kan betragtes som tegn på hvor det med fordel betaler sig at gå dybere med videre forskning; forskelle kan anvendes til at adskille “promising avenues” fra “blind alleys”.

I videre studier vil det være formålstjenligt på grundlag af det foreliggende studiums resultater at opstille årsags- og forklaringsspørgsmål der kan gå ud over de foreliggende tentative og strukturelle data med henblik på udvikling af teoribaserede forklaringsmodeller. Formålet med de videre studier bliver derved tosidigt: På den ene side at undersøge om de identificerede forskelle i læreruddannelserne kan betragtes som forklaring på opnåelse af foretrukne resultater og hvorfor det i givet fald er tilfældet, og

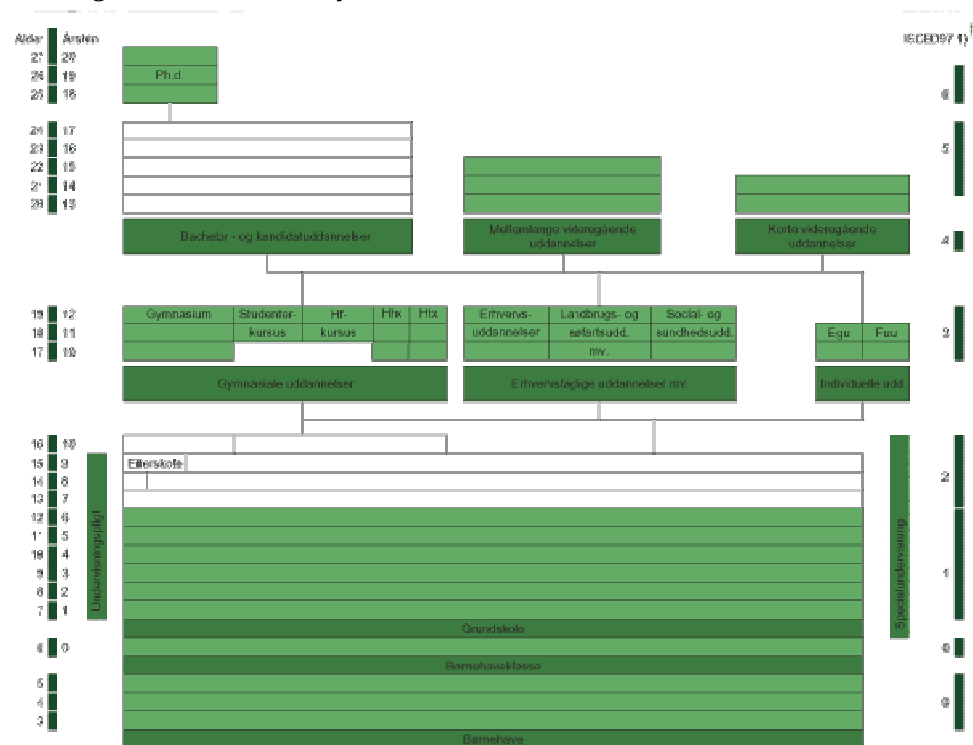
på den anden side at bidrage til afmontering af eventuelle myter om hvad det er der virker. I sådanne studier må kulturelle forskelle også tages i betragtning idet mange løsninger først kan forstås når de relateres til det net af ideer, værdier, institutionaliseringer og verdensanskuelser der til trods for den høje grad af lighed mellem de nordiske lande også adskiller dem fra hinanden.

På den baggrund foreslås videre studier gennemført på en sådan måde at de kan levere vurderinger og anbefalinger i forhold til relevante og påtrængende temaer om læreruddannelse. De mest presserende temaer forekommer at være følgende:

- *Rekruttering til læreruddannelse:* Alle nordiske lande, bortset fra Finland, slås med rekrutteringsproblemer. Der er ikke væsentlige forskelle i beskæftigelsesmuligheder, undervisningsbelastning og løn i de nordiske lande. Selvom disse faktorer ofte fremhæves som forklaring på uddannelsesvalg, så synes de ikke at kunne forklare valg af læreruddannelse. Det gør det betydningsfuldt at undersøge den finske læreruddannelses anderledeshed med hensyn til attraktivitet, organisering og efterfølgende jobbetingselser og lærerjobbets anderledeshed i forhold til andre faktorer som fx status.
- *Forskningsbaseret af læreruddannelse:* Den nordiske såvel som europæiske trend går i retning af forskningsbaserede læreruddannelser. Det vil være af betydning at undersøge de nordiske læreruddannelsers vidensforankring nærmere med henblik på bestemmelse af hvad den uddannede lærers vidensbase skal bestå i og evt. også hvordan den base kan styrkes.
- *Internationalisering:* Det har været en udbredt opfattelse at de nordiske lande indtager en fortrinsstilling med hensyn til uddannelse. Den stilling synes i dag truet af andre lande og regioner, ikke mindst vidensøkonomierne i Asien. Det synes påkrævet nærmere at undersøge muligheder og begrænsninger i de nordiske læreruddannelser for løft af deres kvalitet og for mobilitet for såvel studerende som færdiguddannede.
- *Kompetencebehov:* Læreruddannelsesforskningen peger entydigt på at et skolesystems kvalitetsgrænse går ved kvaliteten af dets lærere. I internationale sammenlignende undersøgelser præsterer finske elever bedre end de øvrige nordiske landes elever. På den baggrund synes det værdifuldt at indlede nærmere undersøgelser af betydningen af den stærke betoning af professionsrettede elementer, herunder særligt pædagogik og didaktik, i den finske læreruddannelse ud fra forskelle mellem de enkelte landes læreruddannelser. Herudover bør betydningen af elementer som fag- og aldersspecialisering, organiseringen af teori-praksis-relationen og praktik undersøges nærmere.

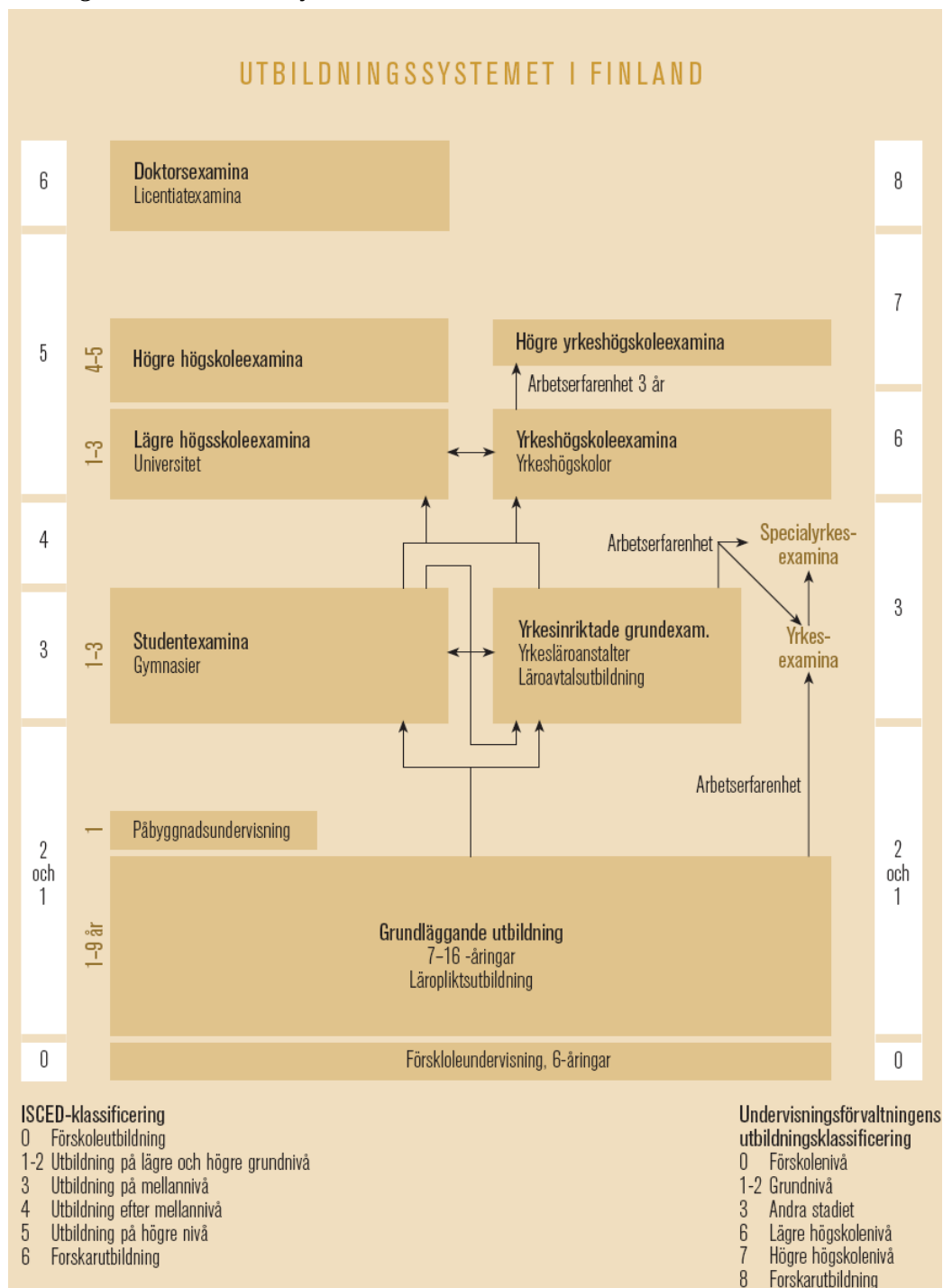
Appendix A

Oversigt over uddannelsessystemet i Danmark



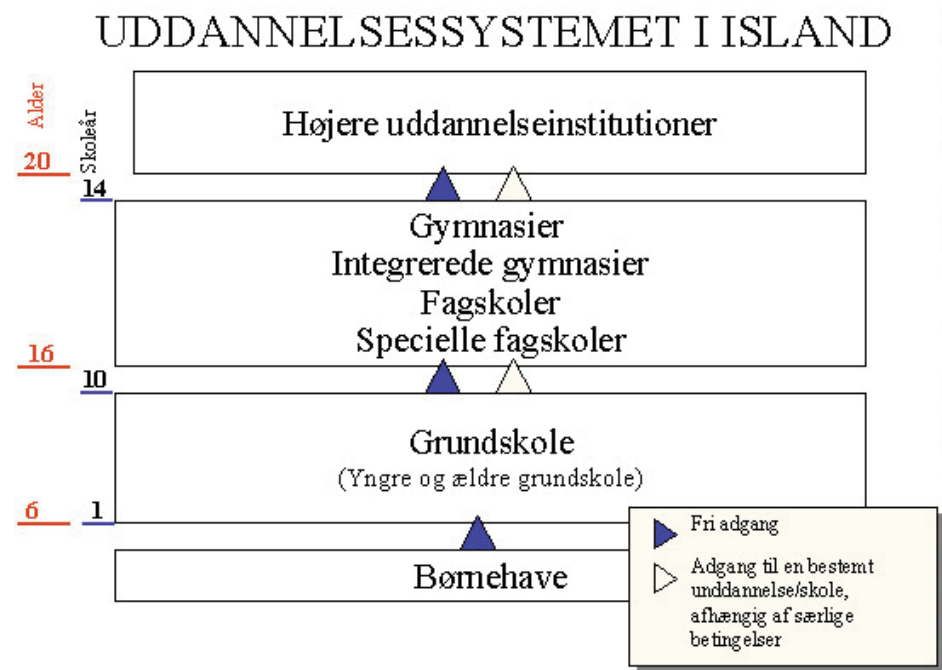
Appendix B

Oversigt over uddannelsessystemet i Finland



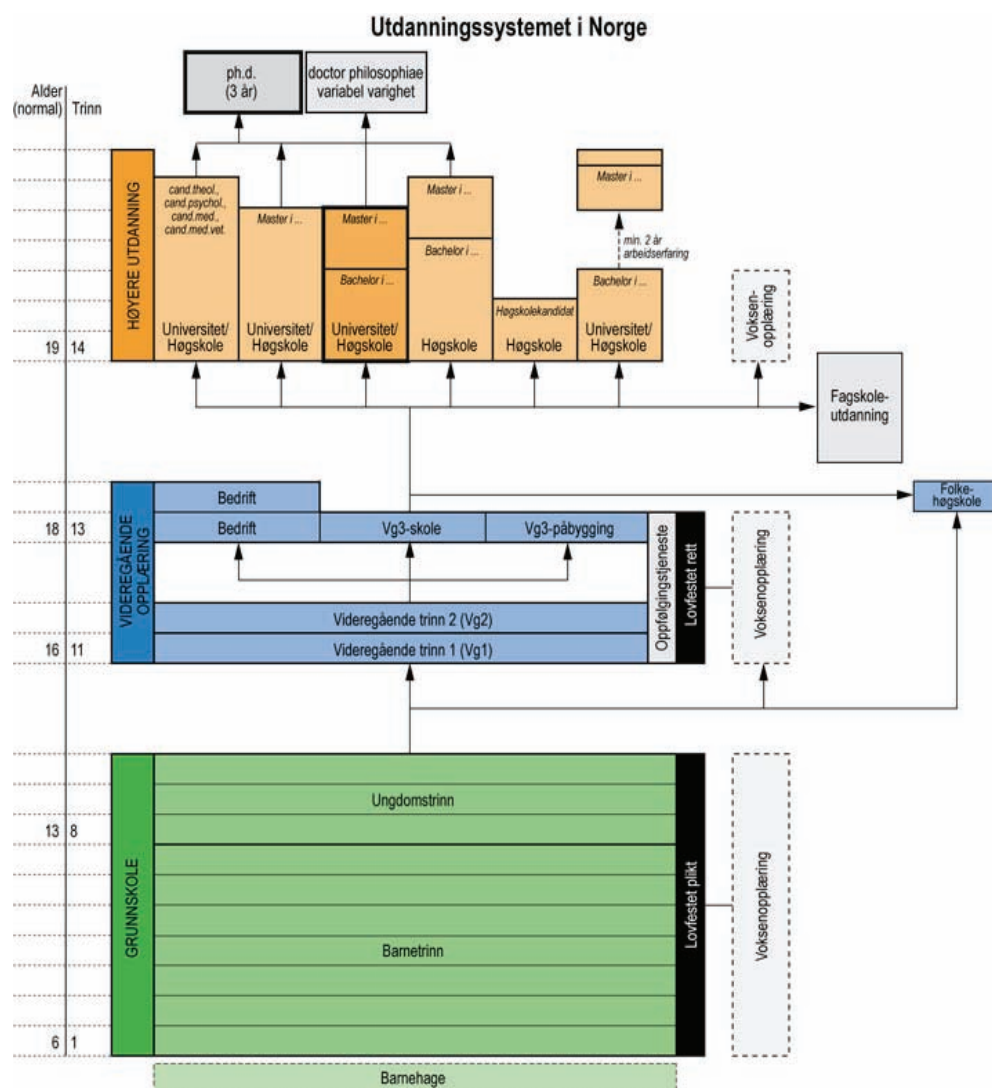
Appendix C

Oversigt over uddannelsessystemet i Island



Appendix D

Oversigt over uddannelsessystemet i Norge



Appendix E

Oversigt över uddannelsessystemet i Sverige

SVERIGES UTBILDNINGSSYSTEM 2007

