

Bjørn Stensaker

**Rammebetingelser, studieopplegg og nøkkeltall
for norskfaget i allmennlærerutdanningen**

NIFUs skriftserie nr. 4/98

NIFU - Norsk institutt for studier av
forskning og utdanning
Hegdehaugsveien 31
0352 Oslo

ISSN 0808-4572

Forord

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) har gitt NIFU i oppdrag å organisere en evaluering av norskfaget i allmennlærerutdanningen. I forbindelse med evalueringen ønsket departementet at man også skulle samle inn og systematisere noen kvantitative data om norskfaget i allmennlærerutdanningen. Dette notatet er resultatet av denne datainnsamlingen.

Ti høyskoler ble valgt ut til å delta i evalueringen, og notatet er blitt til med stor hjelp fra lokale kontaktpersoner ved disse skolene: Jan Arild Kvamme Sollied, Bjørg Gløersen, Agnar Eikeland, Kirsten E. Johannessen, Hanne Davidsen, Karl Lauritz Lund Iversen, Dag Gulaker, Johs. Thaule, Anne Austad, Trond Arne Ingvoldstad. I tillegg har Anders Aspaas ved Samordnet Opptak bidratt med data om forkunnskapene til lærerstudentene.

Under forarbeidet til notatet har de sakkyndige, og da spesielt Kjell Arild Madsen og Synnøve Skjong kommet med verdifulle innspill i forhold til de metodeproblemer en systematisering av mer kvantitativ art innebærer. Underveis har også andre sakkyndige; Kjell Lars Berge, Eskil Hanssen, Anna Huse Sanness og Turid Hegg, sammen med norskevalueringens styringsgruppe; Bjarne Øygarden, Sylvi Penne, Kari Aarsund og Birgitte Stub, samt styringsgruppens sekretær; Jorunn Dahl, bidratt med nyttige kommentarer.

Ved NIFU har Katrine Teigen bidratt med en reanalyse av et tidligere innsamlet datamateriale. De vurderinger som er foretatt i notatet står imidlertid kun for forfatterens regning. Notatet er utarbeidet av Bjørn Stensaker.

Oslo, april 1998

Berit Mørland
Instituttjef

Per Olaf Aamodt
Seksjonsleder

Innholdsfortegnelse

Forord	3
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunnen for evalueringen.....	7
1.2 Data og metode.....	8
2 Rammebetingelser, studieopplegg og nøkkeltall	11
2.1 Forkunnskaper hos lærerstudentene.....	11
2.2 Noen nøkkeltall.....	14
2.3 Studie- og undervisningsopplegget.....	19
2.4 Studieresultater.....	25
3 En samlet vurdering og noen avsluttende spørsmål	29
Litteratur	32

1 Innledning

1.1 Bakgrunnen for evalueringen

Bakgrunnen for evalueringen av norskfaget i allmennlærerutdanningen må sees i sammenheng med reformene i grunnskolen, og at disse medfører nye arbeidsformer og fagområder for lærerne (jfr NOU 1996: 22, St. meld nr. 48 1996-97). Under behandlingen av lærerutdanningsmeldingen i Stortinget uttrykte Kirke-, utdannings- og forskningskomiteen at det hadde vært ønskelig å øke antall vekttall i norsk i den obligatoriske delen av lærerutdanningen, men at komiteen likevel ikke hadde funnet plass til dette ut fra en samlet vurdering.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) tok på dette grunnlaget initiativ til en evaluering av den obligatoriske norskopplæringen i allmennlærerutdanningen hvor målsettingene var å:

- Kartlegge sentrale sider som viser hvordan institusjonene planlegger, gjennomfører, organiserer og evaluerer norskfaget i allmennlærerutdanningen i forhold til behov i grunnskolen.
- Vurdere tiltak som kan bidra til å heve kvaliteten på norskfaget i allmennlærerutdanningen innenfor dagens vekttallsramme.

10 høyskoler som tilbyr allmennlærerutdanning, ble valgt ut til å delta i evalueringen:

- Høgskolen i Nord-Trøndelag
- Høgskolen i Volda
- Høgskolen i Sogn og Fjordane
- Høgskolen i Bergen
- Høgskolen i Agder
- Høgskolen i Finnmark
- Høgskolen i Tromsø
- Høgskolen i Nesna
- Høgskolen i Vestfold
- Høgskolen i Oslo

En egen styringsgruppe bestående av Bjarne Øygarden, Sylvi Penne, Kari Aarseth og Birgitte Stub ble videre oppnevnt av KUF og fikk ansvaret for den faglige styringen av evalueringen. NIFU ble tildelt det operative ansvaret for prosessen.

Evalueringen må sies å ha et meget anvendt siktemål. I tillegg til å vurdere og

foreslå tiltak som kan heve kvaliteten på norskopplæringen ved de høyskolene som deltar i evalueringen, er tanken også å koble resultatene fra evalueringen til det ramme- og fagplanarbeid som skjer i allmennlærerutdanningen og som skal ferdigstilles våren 1998. Tanken er at styringsgruppen i en egen rapport skal komme med innspill til det lokale fagplanarbeidet.

Egne institusjonsbesøk av sakkyndige i norsk er ment å utgjøre det viktigste elementet i evalueringen, men NIFU ble i tillegg bedt om å utarbeide et eget notat som systematiserte data av mer kvantitativ art, til støtte for både de sakkyndige og styringsgruppen. Dette notatet er resultatet av denne datainnsamlingen.

1.2 Data og metode

Selv om notatet kartlegger og tallfester enkelte dimensjoner ved norskfaget i allmennlærerutdanningen, er de data som er samlet inn, langt fra tilstrekkelige til å trekke summative konklusjoner om kvaliteten på utdanningene som gis. Skal slike konklusjoner trekkes, må dette notatet leses og vurderes i forhold til de mer kvalitativt orienterte evalueringsrapportene som er utarbeidet i etterkant.

I tillegg hefter det også en del metodiske svakheter ved datamaterialet som leseren bør merke seg: Forkunnskaper hos studentene ble i første omgang forsøkt innhentet direkte fra høyskolene. Det viste seg imidlertid raskt at kun et mindretall av høyskolene kunne svare på de mer detaljerte spørsmålene knyttet til norskarakterene ved opptak. For å kunne gi et mer sammenlignbart bilde av forkunnskapene for alle de deltakende høyskolene, ble det derfor besluttet å innhente mer generelle data fra Samordnet Opptak, knyttet til poenggrenser for opptak til allmennlærerutdanningen og karaktergjennomsnitt fra videregående skole. Disse tallene viser imidlertid ikke forkunnskapene i norsk, men er et gjennomsnitt beregnet fra flere fag. Tallene viser heller ikke det eksakte nivået på opptaket ved det enkelte lærested fordi lærestedene kan ta opp søkere gjennom lokal supplering og på særskilte vilkår, noe som ikke fremkommer av statistikken fra Samordnet Opptak. Tabellene som er gjengitt, burde imidlertid gi et generelt bilde av opptaksnivået blant lærerstudentene ved de deltakende høyskolene.

På grunn av knappe tidsfrister har det ikke vært anledning til å foreta en egen kartlegging av studentenes studievaner ved de utvalgte høyskolene. For likevel å gi noen meget generelle inntrykk av dette forholdet har det blitt trukket veksler på en sammenlignende studie som Teigen (1997) foretok blant allmennlærer- og ingeniørstudenter ved høyskolene i Oslo, Østfold og Bodø. Data fra denne studien er reanalysert og vil forhåpentligvis være et innspill til økt kunnskap om mulige variasjoner mellom høyskolene når det gjelder allmennlærerstudentenes studievaner og studieerfaringer. Det må her igjen understrekes at forholdene som er kartlagt,

ikke henviser spesifikt til norskfaget, men til allmennlærerutdanningen generelt.

Utvalget av høyskoler som det er foretatt en egen datainnhenting fra, er ikke trukket tilfeldig. Representativitet er imidlertid forsøkt ivaretatt ved at høyskolene som deltar i evalueringen, er valgt utfra kriterier som geografisk lokalisering, institusjonsstørrelse og organisering av lærerutdanningen. Utvalget burde derfor utgjøre et rimelig tverrsnitt av de høyskoler som har lærerutdanninger.

Spørsmålene knyttet til antall undervisningstimer pr uke i normal undervisningsperiode høsten 1997, og antall klasser i Norsk I høsten 1997, må begge relateres til den studiemodell som den enkelte høyskole har. Begrepet studiemodell betyr i denne sammenhengen om undervisningen i norsk foregår over to eller fire semestre. Ulikheter i antall timer og klasser mellom høyskolene representerer altså ikke nødvendigvis forskjeller i det totale omfanget på norskundervisningen.

Spørsmålene om fordelingen av undervisningen, og om denne foregår i storforelesninger eller som klasseundervisning har vist seg å åpne for en skjønnsmessig vurdering hos respondentene. Hva som regnes som "storforelesning" varierer fra høyskole til høyskole. Som oftest vil dette begrepet referere til grupper av studenter på over 50 personer. "Klasser" vil som regel bety grupper av studenter på mellom 24 og 34 personer. Undervisning gis imidlertid også til enda mindre grupper av studenter.

I tillegg til disse generelle forholdene som her er nevnt, forekommer det ytterligere metodeproblemer knyttet til spesielle forhold og særtrekk ved den enkelte høyskoles studieopplegg. Disse er forsøkt dekket inn gjennom fotnoter i tilknytning til den enkelte tabell.

Avslutningsvis bør det derfor gjentas at en leser skal være ytterst varsom med å trekke bastante konklusjoner på basis av enkelttabeller i notatet. Gjennomsnittsverdier o.l. er som en konsekvens kun beregnet for noen tabeller. Markante variasjoner i tallmaterialet i enkelttabeller bør derfor vurderes i forhold til det samlede bildet som notatet forhåpentligvis gir.

Hensikten med notatet har imidlertid ikke vært så mye knyttet til å finne "svar" som til å stimulere evaluatorene, styringsgruppen og ikke minst høyskolene selv til å formulere gode spørsmål i arbeidet for å bedre kvaliteten på norskfaget i allmennlærerutdanningen.

2 Rammebetingelser, studieopplegg og nøkkelindikatorer

2.1 Forkunnskaper hos lærerstudentene

Forkunnskapene til lærerstudentene ble først forsøkt kartlagt gjennom henvendelser til den enkelte høyskole hvor det ble bedt om en spesifisering av norskkarakterene fra videregående skole. Dette klarte kun to høyskoler å få til innen den tidsfrist man opererte med. En henvendelse ble derfor gjort til Samordnet Opptak for å kunne gi et mer generelt bilde av poenggrenser for opptak til allmennlærerutdanningen og karakternivået fra videregående skole.

Tabell 1 viser poenggrensene for opptak til allmennlærerutdanningene de siste tre år for de ti høyskolene som deltar i evalueringen. Tallene i tabellen refererer til poenggrensene etter nasjonalt suppleringsopptak, men er likevel ikke helt eksakte fordi høyskolene kan ta opp søkere gjennom lokal supplering. Dette fremkommer ikke av tallene fra Samordnet Opptak.

Tabell 1: Poenggrenser ved høyskolene etter nasjonalt suppleringsopptak for allmennlærerutdanningen for årene 1995, 1996 og 1997.

	1995		1996		1997	
	ORD	UNG	ORD	UNG	ORD	UNG
Høgskolen i Nord-Trøndelag	49,4	45,5	48,3	42,6	46,3	41,3
Høgskolen i Volda	48,8	44,8	48,0	42,9	45,3	41,7
Høgskolen i Sogn og Fjordane	49,1	44,4	47,6	42,8	45,5	41,6
Høgskolen i Bergen	53,6	49,5	54,0	48,0	52,4	45,2
Høgskolen i Agder	51,3	47,3	51,8	45,8	51,9	45,9
Høgskolen i Finnmark	47,8	42,8	45,9	40,1	41,8	36,4
Høgskolen i Tromsø	49,2	43,7	48,2	42,4	46,7	39,6
Høgskolen i Nesna	47,8	42,8	45,8	41,1	42,0	38,4
Høgskolen i Vestfold	51,4	45,7	51,2	44,9	49,9	44,7
Høgskolen i Oslo	52,6	46,6	52,5	45,6	52,8	44,5
Gjennomsnitt	50,1	45,3	49,3	43,6	47,5	41,9

Kilde: Samordnet Opptak. ORD: Ordinær kvote, UNG: Ungdomskvot

Det tabellen først og fremst viser, er en nedgang i poenggrensene for opptak til

allmennlærerutdanning de siste tre år. Mens poenggrensen i gjennomsnitt for de ti høyskolene det her er snakk om, var på 50,1 poeng i 1995, var grensen sunket til 47,5 poeng i 1997. Den samme tendensen gjør seg gjeldende både hvis man studerer den ordinære opptakskvoten og ungdomskvoten. Forskjellen på ordinær kvote og ungdomskvote indikerer at mange søkere i ordinær kvote har fordypnings- og tilleggs-poeng. Sammenligner man nivået på allmennlærerutdanningen med andre utdanninger, viser det seg at søkere i ordinært opptak ved allmennlærerutdanningen i 1995 hadde en høyere poenggrense enn f.eks en gruppe studenter ved Universitetet i Oslo (Berg 1997b: 42).

Det eksisterer imidlertid endel variasjoner i poenggrenser mellom de ti høyskolene. Geografisk lokalisering av høyskolene synes her å være en vesentlig forklaring på denne variasjonen. Mens høyskolene i Oslo, Bergen og i Agder alle opererte med poenggrenser over 50 for opptaket i 1997, opererte høyskolene i f.eks. Finnmark, Nesna, Volda og Sogn og Fjordane med en poenggrense godt nede på 40-tallet. De sentralt beliggende høyskolene (Oslo, Bergen og Agder) er også de som minst berøres av nedgangen i poenggrenser de siste tre år. Høyskolene i f.eks Finnmark og Nesna har en markant større nedgang i poenggrensene. Det bør understrekes at det geografiske mønsteret på søkingen til allmennlærerutdanningene ikke skiller seg vesentlig fra søkemønsteret for andre utdanninger (Sandberg 1996: 62).

Et vesentlig spørsmål knyttet til nedgangen i poenggrenser er imidlertid om dette er et uttrykk for om generelle karakternivået blant søkere synker, eller om det er et uttrykk for at antall søkere med fordypnings- og tilleggs-poeng er redusert? Tabell 2 viser karaktergjennomsnittet fra videregående skole, men ikke eventuelle fordypnings- og tilleggs-poeng for de søkerne som møtte fram til studiestart. Tabellen gir igjen ikke et helt eksakt bilde av situasjonen fordi høyskolene i tillegg kan ta inn søkere på særskilte vilkår. Det er imidlertid liten grunn til å tro at dette vil endre vesentlig på det generelle bildet fordi søkere på særskilte vilkår utgjør svært få i forhold til det totale antallet søkere. Det må igjen understrekes at tabellen henviser til karaktergjennomsnittet fra videregående skole og ikke spesifikt til norsk-karakterene. For de to høyskolene som imidlertid har klart å spesifisere norsk-karakterene (hovedmål og sidemål) fra videregående skole, ligger disse i begge tilfeller litt under det generelle karaktergjennomsnittet.

Tabell 2: Karaktergjennomsnitt fra videregående skole for søkere som møtte frem til studiestart i allmennlærerutdanningen i 1995, 1996 og 1997. Kun en desimal er tatt med i tabellen. Karakterene er avrundet oppover.

	1995	1996	1997
Høgskolen i Nord-Trøndelag	4,1	4,0	3,8
Høgskolen i Volda	4,0	4,1	4,0
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4,0	4,0	3,9
Høgskolen i Bergen	4,4	4,4	4,3
Høgskolen i Agder	4,3	4,3	4,2
Høgskolen i Finnmark	3,9	3,8	3,6
Høgskolen i Tromsø	4,1	4,0	3,8
Høgskolen i Nesna	3,8	3,8	3,5
Høgskolen i Vestfold	4,1	4,2	4,2
Høgskolen i Oslo	4,4	4,3	4,3
Gjennomsnitt	4,1	4,1	3,9

Kilde: Samordnet Opptak

Et problem med tabell 2 er at den ikke viser karakterspredningen til studentene ved de ti høgskolene. Bruker man et sentralmål tyder imidlertid tabell 2 på at karaktergjennomsnittet fra videregående skole synker noe blant søkerene til de ti høgskolene i perioden 1995 til 1997, selv om nedgangen ikke kan sies å være drastisk. Igjen viser det seg at det eksisterer geografiske forskjeller blant høgskolene i utvalget. Karaktergjennomsnittet for høgskolene i Oslo, Bergen og Agder reduseres mindre i perioden enn karaktergjennomsnittet for f.eks høgskolene i Finnmark og Nesna. Nedgangen i karaktergjennomsnitt er imidlertid ikke så stor, noe som antyder at også antallet søkere med fordypnings- og tilleggspoeng er blitt noe redusert. At antallet studieplasser i allmennlærerutdanningen fra 1993 til 1996 er økt med 300 (Skjersli 1997: 33), kan imidlertid også være en delforklaring på nedgangen i poenggrenser og karaktergjennomsnitt.

Nedgangen i poenggrenser og karaktergjennomsnitt for allmennlærerutdanningen bør sees i sammenheng med den generelle tendensen til at antallet søkere til høyere utdanning er redusert (jfr. Skjersli 1997). Skjersli (1997: 32) har da også vist at søkertallet for allmennlærerutdanningen i 1997 er redusert med 22 prosentpoeng i forhold til 1993, noe som utgjør rundt 3500 personer på landsbasis. Vurdert ut fra vårt materiale synes denne nedgangen ikke å berøre alle høgskolene i like stor grad.

Problemet i rekrutteringssammenheng synes å være størst ved de høgskoler som ikke kan sies å ha en sentral geografisk plassering i forhold til store befolkningsskonsentrasjoner.

Generelt sett kan det likevel konkluderes med at rekrutteringssituasjonen til

allmennlærerutdanningene, målt mer kvalitativt, fremdeles synes å være god. Allmennlærerstudenter synes i tillegg å ha en rekke kjennetegn som gjør at det kan være misvisende med for stor fokusering på en nedgang i karaktergjennomsnitt fra videregående skole. En undersøkelse av allmennlærere og ingeniørstudenter viser f.eks at allmennlærerstudenter har en tendens til å være eldre enn ingeniørstudentene, at de har en høyere andel av studierelevant yrkeserfaring, at de bestemte seg tidlig for utdanningen, samt at mange har annen høyskole- eller universitetsutdanning fra før (Teigen 1997: 12-14). Alle disse forholdene peker i retning av at studentene generelt har gode studieforutsetninger.

2.2 Noen nøkkeltall

Under dette avsnittet skal noen nøkkeltall for allmennlærerutdanningen ved de ti utvalgte høyskolene spesifiseres. Hensikten er å vise variasjoner i rekruttering, men og å antyde noen betingelser som kan ha betydning for studieutbyttet ved den enkelte høyskole. Selv om forrige avsnitt kan antyde noe synkende kvalitet hos søkere til allmennlærerutdanningen de siste tre år, er rekrutteringssituasjonen, målt mer kvantitativt, fremdeles god. I 1997 hadde allmennlærerutdanningen 12413 kvalifiserte søkere til 2553 plasser (Skjersli 1997: 32). Av disse hadde 5604 allmennlærerutdanningen som primærvalg¹.

Hos de ti høyskolene i vårt utvalg ble totalt 1637 studenter tatt opp på Norsk I høsten 1997 (se tabell 3). Variasjonene i antall studenter tatt opp på Norsk I reflekterer i stor grad antall studieplasser til rådighet ved den enkelte høyskole. Igjen dominerer de geografisk sentrale høyskolene med store opptakstall. Rekrutteringssituasjonen for de mindre høyskolene synes imidlertid også å være god. At klasseantallet varierer meget mellom høyskolene må delvis sees i sammenheng med forskjeller i rekrutteringsgrunnlag, men og at undervisningen i Norsk I ved enkelte høyskoler strekker seg over henholdsvis 2 og 4 semestre (se for øvrig tabell 7).

Tabell 3: Antall studenter tatt opp, samt antall klasser på Norsk I høsten 1997².

¹Tallene er hentet fra Samordnet Opptak, men er ikke endelig bekreftet. Mindre justeringer både i forhold til antall søkere, og søkere som har allmennlærerutdanningen som primærvalg kan derfor forventes.

²Tabellen gir ikke et uttrykk for antall studenter i hver klasse. De høyskoler med flest klasser i tabellen vil som oftest ha undervisning i Norsk I over fire semestre. Klassebegrepet spiller i tillegg en ulik rolle i organiseringen av studiene. Betydningen av antall klasser kan derfor variere fra høyskole til høyskole.

	Antall studenter	Antall klasser
Høgskolen i Nord-Trøndelag	127	6
Høgskolen i Volda	129	8
Høgskolen i Sogn og Fjordane	112	4
Høgskolen i Bergen	210	7
Høgskolen i Agder	162	5
Høgskolen i Finnmark	123	6
Høgskolen i Tromsø	157	10
Høgskolen i Nesna	140	4
Høgskolen i Vestfold	183	5
Høgskolen i Oslo	294	7

En tidligere studie av allmennlærerstudenter og ingeniørstudenter har illustrert at de førstnevnte ofte er kvinner (Teigen 1997: 12). Dette bekreftes ved å se på de totale opptakstallene for allmennlærerutdanningen i 1996. Tall fra Samordnet Opptak viser da at 68 prosent av søkerene til allmennlærerutdanningen var kvinner, og at andelen har vært økende på 90-tallet (Skjersli 1997: 32-33). Dette generelle bildet understrekes ytterligere når man ser nærmere på andelen menn og kvinner tatt opp på Norsk I høsten 1997 ved de ti høgskolene i vårt utvalg. Som tabell 4 viser er den gjennomsnittlige kvinneandelen på Norsk I ved disse høgskolene på 68 prosent.

En nærmere granskning viser også svært liten forskjell i kvinneandelen fra høgskole til høgskole, selv om man kan se en liten antydning til at geografisk sentrale høgskoler (Oslo, Bergen og Agder) har en høyere kvinneandel enn f.eks høgskolene i Sogn og Fjordane, Nesna og Finnmark. Høgskolen i Tromsø peker seg imidlertid ut som den høgskolen med den mest balanserte rekrutteringsprofilen sett i forhold til kjønn.

Tabell 4: Andel kvinner og menn tatt opp på Norsk I høsten 1997.

	Andel kvinner	Andel menn
Høgskolen i Nord-Trøndelag	67	33
Høgskolen i Volda	77	23
Høgskolen i Sogn og Fjordane	62	38

Høgskolen i Bergen	68	32
Høgskolen i Agder	72	28
Høgskolen i Finnmark	65	35
Høgskolen i Tromsø	61	39
Høgskolen i Nesna	64	36
Høgskolen i Vestfold	73	27
Høgskolen i Oslo	71	29
Gjennomsnitt	68	32

I det skjema som ble sendt ut til høgskolene, ble det også bedt om en spesifisering av noen forhold som kan ha betydning for de studiebetingelser den enkelte høgskole kan sies å inneha. Dette er forholdstallet studenter/lærere, antall studenter pr lesesalsplass, og antallet studenter pr IT-arbeidsplass.

Forholdstallet mellom antallet studenter og lærere kan f.eks ha betydning for lærernes mulighet til å gi den enkelte student faglig tilbakemelding og veiledning, men har og betydning for trivselen til den enkelte student, noe som igjen kan ha betydning for studiemotivasjon og prestasjon. I tabell 5 har noen av høgskolene i utvalget klart å beregne dette forholdstallet. Når man leser tabellen, bør det imidlertid tas høyde for at tallene ikke skiller mellom f.eks. timelærere og faste lærere, og at dette forholdet kan ha betydning for lærernes tilstedeværelse og mulighet til å gi faglige tilbakemeldinger og veiledning.

Tabell 5 viser at forholdstallet mellom studenter og lærere varierer meget mellom høgskolene. Selv om det kan reises innvendinger i forhold til presisjonen i tabellen, er det likevel grunn til å stille spørsmål ved om forskjellene mellom høgskolene er så store som de fremkommer her. Her bør eventuell ulik organisasjonstilhørighet for allmennlærerutdanningen, men og økonomiske prioriteringer ved den enkelte høgskole vurderes nærmere.

Tabell 5: Forholdstall studenter/lærere på Norsk I høsten 1997.

	Antall studenter/lærere
Høgskolen i Nord-Trøndelag	35
Høgskolen i Volda	-
Høgskolen i Sogn og Fjordane	37
Høgskolen i Bergen	33

Høgskolen i Agder	18 ³
Høgskolen i Finnmark	-
Høgskolen i Tromsø	-
Høgskolen i Nesna	-
Høgskolen i Vestfold	24
Høgskolen i Oslo	38

Hvis det er slik at det er betydelig flere lærere tilgjengelige for studentene ved høyskolene i Agder og Vestfold som ved høyskolene i Oslo, Bergen, Sogn og Fjordane og Nord-Trøndelag, så antyder dette at det eksisterer svært ulike rammebetingelser fra høyskole til høyskole. Rammebetingelser som kan ha direkte konsekvenser for studentenes prestasjoner. Og hvis det er slik at lærerens tilgjengelighet har betydning for sosial integrering, har studier vist at faglig integrering igjen har en stor og positiv betydning for studentenes læringsutbytte (jfr. Berg 1995: 103). Eventuelle ulikheter mellom høyskolene vil derfor bli ytterligere belyst under punkt 2.3 som tar for seg studieopplegget ved den enkelte høyskole.

Samtidig har en annen studie vist at allmennlærerutdanningen i forhold til f.eks. ingeniørutdanningen utmerker seg ved at det er flere studenter som får faglige tilbakemeldinger fra lærerne, og at det er flere studenter som tror at minst én av lærerne kjenner dem ved navn (Teigen 1997: 17). Selv om det med andre ord kan eksistere variasjoner innen allmennlærerutdanningen, synes altså utdanningen generelt sett å skåre forholdsvis høyt på faglig/sosial integrering.

Også når man ser på forholdstallet mellom antall studenter og henholdsvis antall lesesalsplasser og IT-arbeidsplasser, viser data fra høyskolene store variasjoner. Selv om man igjen ikke skal tolke dataene for detaljert, antyder tabell 6 at det også her eksisterer svært ulike rammebetingelser for studentene fra høyskole til høyskole.

Antallet lesesalsplasser kan igjen ha stor betydning for den faglige og sosiale integrasjonen til studentene, selv om den direkte sammenhengen mellom disse faktorene kan være vanskelig å påvise. Sett i forhold til den betydning som IT-bruk og IT-kunnskap tillegges i rammeplan for allmennlærerutdanning (jfr. Bergem et al 1996), synes det også å være grunn til bekymring hvis det f.eks er tilfelle at det er 43 studenter for hver IT-arbeidsplass ved Høgskolen i Sogn og Fjordane.

³Forholdstallet studenter/lærere er her utregnet i heltidsekvivalenter. Teller man antall studenthoder vil forholdstallet være høyere.

Tabell 6: Antall studenter pr. lesesalsplass og IT-arbeidsplass.

	Studenter/lesesalsplass	Studenter/IT-plass
Høgskolen i Nord-Trøndelag	15	9
Høgskolen i Volda	-	18
Høgskolen i Sogn og Fjordane	15	43
Høgskolen i Bergen ⁴	40	-
Høgskolen i Agder ⁵	11	30
Høgskolen i Finnmark	Full dekning	-
Høgskolen i Tromsø	-	-
Høgskolen i Nesna	21	36
Høgskolen i Vestfold	-	15
Høgskolen i Oslo	14	32

Til tabell 6 bør det selvfølgelig bemerkes at antall studenter, økonomiske prioriteringer og fysiske rammer i form av tilgjengelig bygningsmasse (størrelse på og antall studiesteder) i stor grad påvirker de forholdstall som fremkommer, men og at høgskoler med IT-relaterte utdanninger (f.eks. ingeniøruddanninger) kan komme bedre ut enn høgskoler uten slike utdanninger. Uten at man skal spesifisere et “optimalt” forholdstall mellom studenter i forhold til lesesalsplasser og IT-arbeidsplasser er det likevel et spørsmål om ikke det eksisterer en nedre “kritisk grense” for dette forholdstallet i forhold til å opprettholde og utvikle kvaliteten i allmennlærerutdanningen.

2.3 Studie- og undervisningsopplegget

Den enkelte høgskole har selv i stor grad stått fritt til å velge studieopplegg for norskfaget i allmennlærerutdanningen. Dette betyr at det har eksistert valgmuligheter i f.eks. undervisningsmåter, i antall undervisningstimer og i antallet semester undervisningen i Norsk I går over.

Tabell 7 viser fordelingen i antallet undervisningstimer og i antallet semester undervisningen i Norsk I strekker seg over for de ti høgskolene i utvalget. Tabellen gir inntrykk av at det gis et svært ulikt antall undervisningstimer i Norsk I mellom høgskolene, men dette forholdet må sees i sammenheng med antall semester undervisningen går over. De høgskolene som har en undervisning over 2 semester, vil som regel ha et større antall undervisningstimer pr uke enn de som har en

⁴Tallet gjelder studiested Landås.

⁵Tallet gjelder studiested Gimlemoen.

undervisning som strekker seg over 4 semester. Et blikk på tabellen indikerer videre at de fleste høyskolene synes å foretrekke et to semesters studieopplegg i Norsk I. Et spørsmål til vurdering er imidlertid om en slik “konsentrert” studiemodell gir et kvalitativt annerledes studieutbytte enn f.eks. et fire semesters studieopplegg som kanskje bidrar til utvikle større faglig modenhet?

Tabell 7: Totalt antall undervisningstimer pr. uke i normal undervisningsperiode og antallet semester undervisningen i Norsk I strekker seg over.

	Undervisningstimer	Antall semester
Høgskolen i Nord-Trøndelag	9	2
Høgskolen i Volda	6	4
Høgskolen i Sogn og Fjordane	9	2
Høgskolen i Bergen	10	2
Høgskolen i Agder	9	2
Høgskolen i Finnmark	5	4
Høgskolen i Tromsø	4	4
Høgskolen i Nesna	5	4
Høgskolen i Vestfold	8	2
Høgskolen i Oslo	8	2

Et annet spørsmål i forbindelse med hvor mange undervisningstimer som blir gitt, er også hvordan disse fordeles på undervisning i store og små grupper/klasser. I tabell 8 er derfor uketimetallet brutt ned til henholdsvis storforelesninger og klasseromsundervisning.

Tabell 8: Antall timer avsatt til storforelesninger og klasseundervisning pr uke i Norsk I høsten 1997⁶. Gjennomsnitt.

	Storforelesninger	Klasseundervisning
Høgskolen i Nord-Trøndelag	4	5
Høgskolen i Volda	3	3
Høgskolen i Sogn og Fjordane	4	5
Høgskolen i Bergen	4	6

⁶Begrepet storforelesning betyr i denne sammenhengen at to eller flere klasser eller grupper av studenter har undervisning sammen. For de fleste høyskolene betyr dette forsamlinger på over 50 studenter. Begrepet klasser vil i denne sammenhengen oftest referere til et studentantall på mellom 24 og 34.

Høgskolen i Agder	4	5
Høgskolen i Finnmark	2	3
Høgskolen i Tromsø	-	-
Høgskolen i Nesna	1	4
Høgskolen i Vestfold	3,5	4,5
Høgskolen i Oslo	4	4

Et gjennomgående trekk i tabellen er at det stort sett er færre timer avsatt til storforelesninger enn til klasseundervisning i Norsk I ved alle høgskolene. Den høgskolen som har det største studenttallet, Høgskolen i Oslo, er en av to høgskoler som har like mange timer avsatt til de ulike undervisningsmåtene, men heller ikke her eksisterer det en overvekt i bruken av storforelesninger. Undervisning til mindre grupper av studenter synes derfor å være noe høgskolene prioriterer høyt. Dette understrekes ved at flere av høgskolene i utvalget også har undervisning til meget små grupper av studenter. Den sistnevnte varianten kan f.eks. omfatte undervisning til kun 8 studenter samtidig. Er denne forholdsvis tunge undervisningsorienteringen et uttrykk for langvarig tradisjon eller er den en bevisst prioritering? Tabellen kan her være et utgangspunkt for en nærmere vurdering av hvordan den enkelte høgskole tenker omkring forholdet mellom undervisning og selvstudium.

I tillegg til den undervisning som tilbys, gis det også veiledning til studentene. I sin respons til NIFU understreker høgskolene at det er vanskelig å spesifisere et eksakt timetall for veiledningsomfanget, men at veiledning gis når studentene etterspør det. Naturlig nok vil dette variere over tid og mellom klasser.

En fordeling av storforelesninger og klasseundervisning gir ingen innsikt i hvordan studentene selv vurderer og legger opp sin læring. I undersøkelsen gjort blant de ti høgskolene har det ikke vært tid til å hente inn informasjon om norskstudentenes arbeids- og studievaner. For likevel å bidra med innspill til økt kunnskap om allmennlærerstudentenes studievaner er data fra en sammenlignende spørreundersøkelse blant allmennlærerstudenter og ingeniørstudenter reanalysert når det gjelder allmennlærerstudentene (for data og metodevalg ved denne undersøkelsen, se Teigen 1997). De høgskolene som deltok i denne undersøkelsen, var høgskolene i Oslo, Østfold og Bodø. Fordi utvalget av høgskoler her er lite, bør man være varsom med generaliseringer til resten av allmennlærerutdanningen. Samtidig kan utvalget gi interessante opplysninger om variasjoner mellom høgskoler når det gjelder studievaner og studieopplegg.

Tabell 9: Timer brukt i uken til studier av allmennlærerstudentene ved høyskolene i Oslo, Østfold og Bodø. Gjennomsnitt. N = fra 42 til 533.

	1. Klasse	3. Klasse
Høgskolen i Oslo	30	28
Høgskolen i Østfold	29	29
Høgskolen i Bodø	32	28
Gjennomsnitt	30	28

Kilde: Teigen (1997).

Tabellen viser at allmennlærerstudentene ved de nevnte tre høyskoler bruker gjennomsnittlig mellom 28 og 30 timer i uken til studier. Variasjonene mellom høyskolene må likevel sies å være forholdsvis små. Samtidig gir tabellen et inntrykk av at timetallet brukt til studier reduseres noe fra første til tredje klasse i allmennlærerutdanningen. At timetallet som studentene bruker til studier varierer lite mellom høyskolene, kan være et uttrykk for at allmennlærerutdanningen har en studiekultur som innebærer bestemte studievaner uavhengig av utdanningsinstitusjonen (Teigen 1997: 33). For å granske en slik hypotese noe nærmere er timetallet brukt til studier brutt ytterligere ned for de tre høyskolene (se tabell 10).

Inntrykket av at det eksisterer en bestemt studiekultur innen allmennlærerutdanningen blir ikke avvist på grunnlag av tabell 10. Inntrykket man sitter igjen med etter å ha studert tabellen, er heller at allmennlærerutdanningen ved de tre høyskolene er tungt orientert mot undervisning på bekostning av innlæringsformer som gruppearbeid, kollokvier og selvstendig lesing.

Tabell 10: Gjennomsnittlig tid brukt på undervisning, gruppearbeid, kollokvier og lesing hos allmennlærerstudentene ved høyskolene i Oslo, Østfold og Bodø. Timer. N = henholdsvis 202, 141 og 97.

	Undervisning	Gruppearbeid	Kollokvier	Lesing
Høgskolen i Oslo	16,28	2,45	2,32	7,31
Høgskolen i Østfold	18,74	1,20	1,84	7,43
Høgskolen i Bodø	18,23	2,35	1,77	7,71
Gjennomsnitt	17,75	2,00	1,98	7,48

At utdanningen er så undervisningsintensiv bidrar også til å forklare at bildet er ganske identisk mellom de tre høyskolene. Den store undervisningsandelen hindrer rett og slett variasjonsmulighetene i forhold til andre innlæringsformer.

Som illustrert i tabell 5 synes forholdstallet mellom studenter og lærere å være svært

forskjellig ved de ti høyskolene i utvalget. Dette kan som nevnt ha betydning for den faglige/sosiale integreringen av studentene i allmennlærerutdanningen, og dermed igjen ha betydning for studieresultatene de oppnår. For å studere eventuelle variasjoner i sosial og faglig integrasjon ved høyskolene nærmere, har også noen indikatorer på sosial og faglig integrasjon ved høyskolene i Oslo, Østfold og Bodø blitt gransket (se tabell 11).

Tabell 11: Sosial og faglig integrasjon hos allmennlærerstudentene ved høyskolene i Oslo, Østfold og Bodø. Prosentvise andeler. N = 464.

	Andel som trives svært bra eller bra	Andel som har fått individuell faglig tilbakemelding dette semesteret	Andel som tror at minst en av lærerne kjenner meg ved navn
Høyskolen i Oslo	85,4	77,5	97,7
Høyskolen i Østfold	85,5	78,6	87,6
Høyskolen i Bodø	85,8	51,9	94,3
Gjennomsnitt	85,6	69,3	93,2

Igen synes likhetene mellom høyskolene å være mer fremtredende enn forskjellene, tabellen sett under ett. Ved alle høyskolene er det en meget høy andel av studentene som trives svært bra eller bra, som har fått faglig tilbakemelding og som også tror at minst en av lærerne kjenner dem ved navn.

Studieoppleggene ved allmennlærerutdanningene synes å kunne være en vesentlig forklaring på disse funnene. Hvis det er slik at de tre høyskolene som utgjør datagrunnlaget for tabell 11 også har klasseundervisning som en vesentlig del av studieopplegget, vil dette være et forhold som uten tvil bidrar sterkt til at det både oppstår tettere bånd mellom studentene, som mellom studentene og lærerne. I mindre forsamlinger vil det naturlig nok være lettere for lærerne å gi faglige tilbakemeldinger, samt utvikle et mer personlig forhold til studentene.

At Høyskolen i Bodø utmerker seg ved at få studenter har fått faglige tilbakemeldinger, antyder riktignok at det eksisterer en viss institusjonell forskjell når det gjelder studieopplegg. Denne forskjellen kan ytterligere illustreres når man studerer krav om innleverte arbeider for å kunne gå opp til eksamen, samt det eventuelle antallet arbeider som kreves innlevert (se tabell 12).

Tabell 12: Krav om innleverte arbeider for å kunne gå opp til eksamen i Norsk I, samt eventuelt antall innleverte arbeider.

	Krav om arbeider	Antall arbeider
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Nei	-
Høgskolen i Volda	Ja	2
Høgskolen i Sogn og Fjordane	Ja	3
Høgskolen i Bergen	Ja	2
Høgskolen i Agder	Ja	2
Høgskolen i Finnmark	Nei	-
Høgskolen i Tromsø	Ja	3
Høgskolen i Nesna	Ja	6
Høgskolen i Vestfold	Ja	2
Høgskolen i Oslo	Ja	2

Tabell 12 viser at det stort sett er et vanlig krav blant høgskolene at studentarbeider skal innleveres for å kunne gå opp til eksamen. Forskjellene fremkommer imidlertid når det gjelder antallet arbeider innlevert, hvor forskjellene er til dels store. Mens høgskolen i Nesna krever seks studentarbeider innlevert, har mange av de andre høgskolene kun krav om to. I utvalget av høgskoler er høgskolene i Nord-Trøndelag og Finnmark de eneste som ikke har krav om innleverte arbeider for å kunne gå opp til eksamen. Samtidig vil det ved disse høgskolene kunne eksistere andre ordninger. Ved Høgskolen i Finnmark brukes f.eks et gruppearbeid som en delforberedelse til eksamen.

Som illustrert i tabell 6 synes forholdstallet mellom antall studenter og antallet IT-arbeidsplasser å variere mellom høgskolene. Når så mange av høgskolene synes å ha krav om at det skal innleveres studentarbeider før man kan gå opp til eksamen, kan et interessant spørsmål være om man i disse tilfellene også krever PC-utskrifter for disse studentarbeidene (se tabell 13):

Tabell 13: Krav om PC-utskrifter ved innleverte arbeider i Norsk I.

	Krav om PC-utskrifter?	. Er PC-utskrifter vanlig selv om dette ikke er et krav?
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Nei	Ja
Høgskolen i Volda	Nei	Ja
Høgskolen i Sogn og Fjordane	Nei	Ja
Høgskolen i Bergen	Nei	Ja

Høgskolen i Agder	Nei	Ja
Høgskolen i Finnmark	Nei	Ja
Høgskolen i Tromsø	Nei	Ja
Høgskolen i Nesna	Nei	Ja
Høgskolen i Vestfold	Ja	-
Høgskolen i Oslo	For noen	Ja

Som tabell 13 indikerer er PC-utskrifter svært vanlig ved høyskolene selv om man ikke formelt krever dette. Hvis dekningsgraden i antallet IT-arbeidsplasser varierer så mye som tabell 6 antyder, kan dette bety at det ved svært mange høyskoler er stor konkurranse om IT-arbeidsplassene, med svært ulike rammebetingelser for opparbeidelse av IT-kompetanse blant studentene som en mulig konsekvens.

Et siste spørsmål som ble stilt høyskolene i forhold til studieopplegget, var om man også krevde en eller annen form for muntlig “eksaminasjon” av studentene før de fikk gå opp til eksamen, noe alle høyskolene synes å ha innarbeidet (se tabell 14). Begrepet eksaminasjon henviser imidlertid ikke til at eksterne fagpersoner deltar, men at man internt ved utdanningen har en samtale, fremleggelse eller “test” før den formelle eksamen kan avlegges. Begrepene foran henviser til uttrykk brukt av høyskolene selv der “eksaminasjonen” har noe forskjellig formål. Mens noen høyskoler vektlegger “form” i betydningen fremleggelse av stoff hvor ikke innholdet vektlegges så mye, legger andre høyskoler mer vekt på innholdet i eksaminasjonen, hvor spørsmålet om kunnskap står sterkere. Noen høyskoler knytter den muntlige “eksaminasjon” til studentenes praksisperioder.

Tabell 14: Krav om muntlig eksaminasjon for å kunne gå opp til eksamen, samt eventuelt antall eksaminasjoner.

	Krav om eksaminasjon	Antall eksaminasjoner
Høgskolen i Nord-Trøndelag	Ja	(knyttet til praksis)
Høgskolen i Volda	Ja	1
Høgskolen i Sogn og Fjordane	Ja	1
Høgskolen i Bergen	Ja	1
Høgskolen i Agder	Ja	1
Høgskolen i Finnmark	Ja	1
Høgskolen i Tromsø	Ja	1
Høgskolen i Nesna	Ja	1

Høgskolen i Vestfold	Ja	1
Høgskolen i Oslo	Ja	1

Fordi “muntlig eksaminasjon” tydeligvis har svært ulik form ved de ulike høgskolene, kan det være grunn til å gå nærmere inn på hvilke former for eksaminasjon som studentene selv synes å ha mest utbytte av. Det er iallefall grunn til å anta at en mer skolepreget “eksaminasjon” må arte seg svært forskjellig og gi studentene et annet utbytte enn en mer praksisrelatert “eksaminasjon”.

2.4 Studieresultater

Den siste kvalitetsdimensjonen som skal systematiseres i dette notatet, er karaktergjennomsnittet og strykprosentene for de utvalgte høgskolene i perioden 1995 til 1997. Ut fra poenggrensene for opptak til allmennlærerutdanningen og karakterene fra videregående skole i samme periode (se tabell 1 og 2), er det grunn til å anta at karaktergjennomsnittet og strykprosenten ved eksamen også vil forverres i samme periode. Dette ut fra en tankegang om at hvis rekrutteringsgrunnlaget blir dårligere, kan dette ha betydning også for studentenes mulighet og evne til læring. Tabell 15 viser karaktergjennomsnittet og strykprosentene for de siste tre år ved de ti høgskolene og, for sammenligningens skyld, eksamensresultatene og strykprosentene for nordisk grunnfag ved universitetene i Oslo og Bergen.

Tabell 15: Eksamensresultater (karaktergjennomsnitt) og stryk (gjennomsnitt i prosent) for Norsk I årene 1995, 1996 og 1997 ved ti høgskoler.

Karakterer og strykprosent i språk og litteratur er slått sammen.

	1995		1996		1997	
	Resultat	Stryk	Resultat	Stryk	Resultat	Stryk
Høgskolen i Nord-Trøndelag	3,0	11	3,1	21	3,0	34
Høgskolen i Volda	3,0	10	3,0	13	3,0	6
Høgskolen i Sogn og Fjordane	2,8	17	2,7	46	2,9	26
Høgskolen i Bergen	2,8	18	2,9	27	2,9	14
Høgskolen i Agder	3,1	24	3,0	14	3,0	14
Høgskolen i Finnmark	2,9	1	2,9	13	3,0	20
Høgskolen i Tromsø	-	-	-	-	-	-
Høgskolen i Nesna	2,7	29	2,8	14	3,1	16
Høgskolen i Vestfold	3,0	18	3,1	19	3,1	34
Høgskolen i Oslo	2,9	13	3,0	28	2,9	17

Gjennomsnitt høyskoler	2,9	16	2,9	17	3,0	20
Universitetet i Oslo ⁷	2,6	13	2,7	12	2,6	12
Universitetet i Bergen ⁸	2,8	15	2,7	29	2,7	26

Et viktig moment hvis man skal vurdere resultatene i tabell 15 opp mot poenggrenser ved opptak og karaktergjennomsnittet fra videregående skole, er imidlertid at de studentene som begynte i 1995, ikke hadde eksamen i Norsk I før tidligst i 1996 eller i 1997.

Det tabell 15 viser, er et meget stabilt karaktergjennomsnitt for høyskoleutdanningene for hele perioden 1995 til 1997. Variasjoner innen den enkelte høyskole fra år til år utgjøres kun av noen tideler, mens variasjoner mellom høyskoler i karaktergjennomsnitt også er meget små. Også grunnfagene i nordisk ved universitetene har et stabilt karaktergjennomsnitt i denne perioden. At gjennomsnittet for grunnfagskarakterene er bedre enn karakterene for Norsk I ved høyskolene kan forklares ved at motivasjonen for norskfaget nok kan være høyere ved et spesialisert grunnfag enn ved et delfag i en allmennlærerutdanning.

Noen nivåsenkning, målt ut fra karaktergjennomsnittet, synes imidlertid ikke å ha funnet sted ved høyskolene i perioden 1995 til 1997, selv om delkarakterer i henholdsvis språk og litteratur kan variere mer enn gjennomsnittskarakterene i tabell 15 gir uttrykk for⁹.

Studerer man strykprosentene, er variasjonen mye større, både innen og mellom høyskolene, som mellom de to universitetene. Et interessant spørsmål burde være å kartlegge noen av årsakene til de tildels store variasjonene som her forekommer. En strykprosent ved Høyskolen i Nesna i 1995 på 29 prosent, en strykprosent ved Høyskolen i Sogn og Fjordane i 1996 på 46 prosent, og strykprosentene ved høyskolene i Nord-Trøndelag og Vestfold på 34 prosent bør stimulere til en nærmere granskning. Samtidig er ikke nødvendigvis en høy strykprosent et uttrykk for dårlig

⁷Karakterene og strykprosentene for Universitetet i Oslo er et gjennomsnitt som inkluderer både vår og høsteksamener. Tallene gjelder nordisk grunnfag.

⁸Karakterene og strykprosentene for Universitetet i Bergen er et gjennomsnitt basert på eksamener avlagt i vårsemesteret. Tallene gjelder nordisk grunnfag.

⁹Høyskolen i Nord-Trøndelag hadde f.eks en høy strykprosent i en deleksamen i norsk våren 1996, uten at dette gir særlig utslag på gjennomsnittskarakteren for dette året.

kvalitet. Det er også mulig å hevde at en lav strykprosent betyr at nivået ved eksamen er satt for lavt, og at studenter som kanskje burde strøket likevel har bestått. Slik sett er det i tillegg grunn til å gå inn på at Høgskolen i Finnmark har en strykprosent på 1 i 1995 eller at Høgskolen i Volda har en strykprosent på 6 i 1997. At strykprosentene også varierer meget mellom universitetene i Oslo og Bergen antyder imidlertid at årsaken til variasjonen i stryk ikke nødvendigvis behøver å tilbakeføres til spesifikke forhold ved allmennlærerutdanningen ved høskolene.

Tabell 16: Antall studenter som gikk opp til fornyet prøve i Norsk I i 1995, 1996 og 1997¹⁰.

	1995	1996	1997
Høgskolen i Nord-Trøndelag	21	3	12
Høgskolen i Volda	-	33	24
Høgskolen i Sogn og Fjordane	16	24	3
Høgskolen i Bergen	11	47	12
Høgskolen i Agder	54	39	38
Høgskolen i Finnmark	6	22	32
Høgskolen i Tromsø	-	-	-
Høgskolen i Nesna	8	9	17
Høgskolen i Vestfold	35	47	60
Høgskolen i Oslo	63	145	76
Gjennomsnitt	36	49	37

Et karaktergjennomsnitt gir imidlertid ikke et inntrykk av ytterpunktene på karakterskalaen. Man vet ikke fordelingen av eksamensresultatene på karakterskalaen. For å kunne gi en indikasjon på antallet studenter som har et dårlig eksamensresultat har derfor høgskolene blitt bedt om å rapportere antall studenter som gikk opp til fornyet prøve i Norsk I de siste tre år (se tabell 16).

Sett i forhold til de stabile karaktergjennomsnittene høgskolene hadde til eksamen, viser tabell 16 store variasjoner mellom høgskolene i antall studenter som gikk opp til fornyet prøve i Norsk I. Et annet trekk ved tabellen er forskjellene innen den enkelte høgskole over tid. Disse variasjoner kan neppe kun forklares i forhold til antall studieplasser. Hvorfor er det gjennomsnittlig så store forskjeller mellom to forholdsvis like store høgskoler som Bergen og Agder i antallet studenter som gikk opp til fornyet prøve de siste tre år? Forklaringene til fenomenet kan være flere; Er det eksamensoppgavene som varierer i vanskelighetsgrad fra år til år? Er det studentkullene som varierer i kvalitet fra år til år? Det synes med andre ord å være flere spørsmål som fortjener en nærmere granskning.

¹⁰Tabellen inkluderer også de studentene som gikk opp til fornyet prøve for å forbedre karakterene.

3 En samlet vurdering og noen avsluttende spørsmål

Som antydnet i innledningen er utgangspunktet for dette notatet å bistå i arbeidet med å formulere spørsmål som kan bidra til å heve kvaliteten på norskfaget i allmennlærerutdanningen. Det er allikevel mulig å gjøre noen generelle betraktninger rundt allmennlærerutdanningen og norskdelen i denne på grunnlag av notatet.

For det første synes rekrutteringssituasjonen til allmennlærerutdanningen fremdeles å være god, selv om man hos søkerne kan identifisere en liten nedgang i karaktergjennomsnittet fra videregående skole. Allmennlærerutdanningen synes videre å rekruttere en stor og økende andel kvinner til studiet. For det andre synes geografisk lokalisering av høyskolene å ha stor betydning for endringer i rekrutteringen. Høgskoler med beliggenhet i tettere befolkningsområder merker i mindre grad nedgangen i søkertall og karaktergjennomsnittet for disse, enn høgskoler som ikke har en slik sentral beliggenhet. På sikt kan dette bidra til å øke forskjellene mellom høyskolene, selv om høyskolene i dagens situasjon generelt synes å ha mange studenter med gode studieforutsetninger. For det tredje synes allmennlærerutdanningen å ha flere likhetstrekk i studieopplegget enn forskjeller. En tung undervisningsorientering med stor vekt på undervisning i mindre klasser, samt antydninger om at det eksisterer store likheter i timetall brukt på studier blant studentene gir næring til en slik slutning. For det fjerde synes eventuelle forskjeller mellom allmennlærerutdanningene å kunne tilbakeføres til forskjeller i økonomiske prioriteringer, samt organisasjonsmessige og fysiske rammer ved den enkelte høyskole. At det eksisterer ulikheter i forholdstallet mellom studenter og lærere, og i forholdstallet mellom studenter og antall IT-arbeidsplasser er bl.a. faktorer som bidrar til et slikt resonnement. For det femte synes noe svekket rekruttering, i alle fall på kort sikt, ikke å ha hatt betydning for de studieresultatene som studentene oppnår. Dette antyder at læringsprosessen i allmennlærerutdanningen til dels oppveier variasjoner i rekrutteringsgrunnlaget. Samtidig gir svært store variasjoner i strykposent og i andeler av studentene som går opp til fornyet prøve i Norsk I grunnlag for å gå inn i en nærmere granskning av disse forholdene. Spørsmål om studieopplegg, undervisningsformer og eksamensforberedelser kan her være viktige faktorer.

I Teigens (1997) studie av allmennlærerstudenter ved høyskolene i Oslo, Østfold og Bodø viste det seg f.eks. at en stor majoritet av studentene ikke vurderte undervisningen som interessant (71 prosent), samt at rundt halvparten av dem (45 prosent) også hevdet at mer av pensum burde være valgfritt. Dette er interessante tall ut fra den store undervisningsorienteringen som allmennlærerutdanningen synes å legge opp til, men også i forhold til at allmennlærerstudentene synes å bruke

mindre tid på studiene enn f.eks ingeniørstudenter (Teigen 1997). Og selv med stor undervisningsmengde synes allmennlærerstudentene å bruke mindre tid på studiet enn f.eks universitetsstudenter (Berg 1997: 49). Det kan med andre ord synes som om store deler av undervisningen som gis ikke appellerer til studentene, og at de ønsker seg mer valgfrihet i egen innlæring. Et problem i denne sammenhengen er selvfølgelig at allmennlærerutdanningen også skal ivareta målsettinger om et “nasjonal nivå” på utdanningen som gis, og at større grad av frihet i studieopplegget kan gå på bekostning av en slik felles standard. Samtidig er det også slik at studentenes faglige interesser bør stimuleres fordi dette igjen kan påvirke både studentenes studiemotivasjon og ikke minst deres studieresultater (se bl.a Berg 1992, 1995, 1997a). Man ender her opp med en variant av det grunnleggende dilemma mellom lokal autonomi og nasjonal styring. Forhold som kan være interessante å trekke inn i denne sammenhengen er f.eks graden av standardisering i forhold til innleverte arbeider før eksamen, men også graden av og formen på muntlig eksaminasjon. Som vist i dette notatet har høyskolene forskjellige opplegg for dette, noe som kan bidra til at studentene i varierende grad får testet ut og praktisert egne kunnskaper. Et spørsmål er derfor om slike elementer kan bidra til å bygge bro mellom lokal autonomi og nasjonale styringsbehov?

Selv om allmennlærerstudentene kan være misfornøyde med undervisningen de tilbys, synes de imidlertid å trives svært bra på studiestedet, samt at de også i høy grad får faglige tilbakemeldinger fra sine lærere. Sammenlignet med allmennlærerstudentene synes f.eks studenter ved universiteter og høyskoler i Norge å være langt mindre faglig og sosialt integrert (Berg 1997b: 47). Samtidig eksisterer det variasjoner mellom høyskolene i noen rammebetingelser som kan ha stor betydning i forhold til sosial og faglig integrasjon. Studerer man f.eks forholdstallet mellom antall studenter og antall lærere, samt antall lesesalsplasser til rådighet ved de enkelte høyskoler, er en nærliggende slutning at økonomiske og fysiske rammebetingelser og prioriteringer bidrar til denne variasjonen. Et spørsmål som bør vurderes er derfor om det kan settes i verk tiltak som kan skape mer enhetlige rammebetingelser for allmennlærerutdanningene?

Mange av de spørsmålene som er i reist i dette notatet har også relevans til den studie som Bergem et al (1996) utførte om fagplanene i allmennlærerutdanningen. Sentrale spørsmål som ble reist i etterkant av Bergems studie var om lærerutdanningen var uten sentral styring, om rammeplanen var et egnet styringsinstrument for en enhetlig lærerutdanning, samt hvordan utbyttet av lærerutdanningen kunne etterprøves og kontrolleres fra sentralt hold. Uten å ta stilling til det første av disse spørsmålene, har iallefall noen av indikatorene i dette notatet et potensiale til å bedre styringen og etterprøvingen av allmennlærerutdanningen. Ofte vil slike begreper kun gi assosiasjoner til en ensidig sentral styring av utdanningen (jfr. St.meld 48 1996-97). Ut fra et formål om å utvikle kvaliteten på

allmennlærerutdanningen er det imidlertid også i utdanningsinstitusjonenes egen interesse å bidra i dette arbeidet. Arbeidet med å samle inn data til dette notatet har f.eks illustrert at høyskolene ofte mangler gode redskaper og prosedyrer for å skaffe seg innsikt, forståelse og oversikt over allmennlærerutdanningen. Økt profesjonalitet i forhold til å vite hvem egne studenter er, hvilke studieforutsetninger og interesser de har, hvordan deres behov blir ivaretatt i studieløpet, samt å studere årsaker til eventuelle endringer over tid, er et grunnleggende element når kvaliteten på enhver utdanning skal utvikles (jfr. Karlsen og Stensaker 1996). Her synes de fleste høyskolene i utvalget å ha et potensiale for forbedring.

Litteratur

- Berg, L. red. (1992) *Begynnerstudenten*. Rapport 8/92. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo.
- Berg, L. (1995) *Examen Philosophicum: Studietilknytning, innsats og resultat for ulike grupper av begynnerstudenter ved Universitetet i Oslo*. Rapport 2/95. Utredningsinstituttet for forskning og høyere utdanning, Oslo.
- Berg, L. (1997a) *Studieløpet. Om tidsbrukvalg, faglige valg og kunnskapsteoretiske valg*. NIFU rapport 3/97. NIFU, Oslo.
- Berg, L. (1997b) En gruppe norske studenter i utlandet høsten 1995. I Berg, L. og B. Stensaker (1997) *Studenter i utlandet. Innblikk i eksisterende teori og empiri*. NIFUs skriftserie 20/97. NIFU, Oslo.
- Bergem, T., O. Tangvald-Pedersen, G. K. Gjerdrum og D. Roness (1996) *LU 98 - fra rammeplan til fagplan. En analyse av fagplaner i allmennlærerutdanningen*. Norsk lærerakademi, Bergen.
- Karlsen, R. og B. Stensaker (1996) *Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis*. NIFU rapport 1/96. NIFU, Oslo.
- Norges offentlige utredninger (1996) *Lærerutdanning - mellom krav og ideal*. NOU 1996: 6. Statens forvaltningstjeneste, Oslo.
- Sandberg, N. (1996) *Midt i eksplosjonen. Søking og opptak til høyere utdanning i 1993*. NIFU rapport 5/96. NIFU, Oslo.
- Skjersli, S. (1997) *Søking, tilbud og opptak til høyere utdanning i tidsrommet 1993 - 1997*. NIFUs skriftserie 30/97. NIFU, Oslo.
- St.meld.nr. 48 (1996-97) *Om lærerutdanning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- Teigen, K. (1997) *Studievaner blant allmennlærere- og ingeniørstudenter*. NIFUs skriftserie 22/97. NIFU, Oslo.