



Kartlegging av lærere uten formelle kvalifikasjoner

Jørgen Sjaastad, Tone Cecilie Carlsten, Sabine Wollscheid, Rapport 2016:15
Rune Borgan Reiling og Roger André Federici

Kartlegging av lærere uten formelle kvalifikasjoner

Jørgen Sjaastad, Tone Cecilie Carlsten, Sabine Wollscheid,
Rune Borgan Reiling og Roger André Federici

Rapport 2016:15

Rapport	2016:15
Utgitt av Adresse	Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.
Prosjektnr.	12820604
Oppdragsgiver Adresse	Utdanningsdirektoratet Schweigaards gate 15 B, 0135 Oslo
Trykk	Link Grafisk
Foto	Shutterstock
ISBN	978-82-327-0242-8
ISSN	1892-2597 (online)

www.nifu.no

Forord

NIFU har gjennomført en kartlegging av ansatte i undervisningsstillinger uten formell lærerkvalifisering. Kartleggingen er utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og etter Kunnskapsdepartementets initiativ til undersøkelsen høsten 2015. Ved NIFU har Tone Cecilie Carlsten, Sabine Wollscheid, Rune Borgan Reiling, Roger André Federici og Jørgen Sjaastad stått ansvarlige for arbeidet, med sistnevnte som prosjektleder.

En stor takk rettes til alle som stilte til intervju med oss våren 2016.

Oslo, november 2016

Sveinung Skule
Direktør

Vibeke Opheim
Ass. direktør

Innhold

Sammendrag.....	7
Summary	12
1 Innledning	17
1.1 Bakgrunn.....	17
1.2 Problemstillinger.....	18
1.3 Data og metoder	19
1.4 Rapportens oppbygging	23
2 Hva vil det si å være en «kvalifisert lærer» i norsk skole?	24
2.1 Definisjon av en kvalifisert lærer	24
2.2 Utdanninger som gir lærerkvalifikasjon	25
2.3 Eksisterende forskning: Faktorer som kan motivere valg av utdanning og yrke	28
2.4 Oppsummering.....	31
3 Statistikk om ukvalifiserte lærere i norsk skole.....	32
3.1 Kvalifisering og utdanningsbakgrunn	33
3.2 Stillingsprosent og lønn	42
3.3 Alder	45
3.4 Geografisk spredning	47
3.5 Oppsummering.....	51
4 Å arbeide som ukvalifisert lærer i skolen.....	53
4.1 Veien inn i klasserommet	54
4.2 Aktørene i skolen	58
4.3 Arbeidsoppgavene og rammene.....	63
4.4 Veien videre: Aktuelt med lærerutdanning?	68
4.5 Ut av skolen	72
4.6 Oppsummering.....	73
5 Motivasjon for læreryrket og pedagogisk utdanning	74
5.1 Eccles modell for mestringsrelaterte valg	74
5.2 Motivasjon for læreryrket	75
5.3 Motivasjon for pedagogisk utdanning	79
5.4 Oppsummering.....	81
6 Oppsummering og konklusjon	82
6.1 Oppsummering.....	82
6.2 Betingelser for at kvalifiseringstiltak skal være realistiske og bidra til rekruttering	85
Referanser.....	87
Vedlegg 1: Uttak av relevant data fra ulike registre	90
Vedlegg 2: Undervisningsstillinger i grunnopplæringen	94
Vedlegg 3: Ansatte i undervisningsstillinger i grunnopplæringen	95
Vedlegg 4: Undervisningsstillinger fordelt etter arbeidsgrupper	96
Vedlegg 5: Utdanninger og kvalifisering til PPU, PPU-Y og YFL	97
Vedlegg 6: Utdanningsbakgrunn	98
Vedlegg 7: Stillingsprosent og lønn	100
Vedlegg 8: Alderssammensetning.....	101

Sammendrag

Grunnet diskusjoner om mangelen på kvalifiserte lærere både i grunnskole og i videregående skole de siste årene, ønsker utdanningsmyndighetene å lære mer om hva som kan motivere ukvalifiserte lærere til å ta pedagogisk utdanning og bli værende i læreryrket. I denne kartleggingen, som NIFU har gjennomført på vegne av Utdanningsdirektoratet, beskriver vi gruppen av ukvalifiserte lærere i norsk skole, deres erfaringer fra læreryrket og deres vurderinger knyttet til det å ta en lærerutdanning og bli værende i læreryrket.

Kartleggingen bygger på et omfattende datamateriale. Ved bruk av registerdata beskriver vi målgruppen, inkludert faktorer som antall, alder, geografisk spredning og utdanningsbakgrunn, mens deres erfaringer og vurderinger er kartlagt gjennom totalt 60 intervjuer. Registerdataene omfatter statistikk fra GSI, KS sitt sysselsettingsregister (PAI-registeret) og SSB. De 60 intervjuene omfatter 30 ukvalifiserte lærere, 18 lærere som tidligere var i målgruppen, men nå er underveis i eller akkurat har fullført kvalifiserende utdanning, 8 personer som tidligere jobbet som ukvalifiserte lærere, men som har sluttet i skolen, samt 4 skoleledere. Disse ulike gruppene ble intervjuet for å få innblikk i ulike perspektiver knyttet til motivasjon for læreryrket og for lærerutdanning.

Det er seks spørsmål denne kartleggingen skal besvare. Disse oppsummeres her.

Hva er omfanget av ukvalifiserte lærere i norsk skole?

Av de omtrent 62 000 personene med hovedstilling i undervisning i grunnskolen og de 24 000 personene i videregående skole, er det en andel som ikke har formell kvalifisering som lærere. I grunnskolen gjelder dette omtrent 6 prosent (3 700 personer) og i videregående et sted mellom 5 og 6 prosent (1 300 personer). I grunnskolen fyller disse personene nesten 8 prosent av stillingene, men gjennomfører under 4 prosent av årsverkene. De har med andre ord flere og små stillinger. De ukvalifiserte lærerne i videregående skole er derimot likere sine kvalifiserte kolleger ved at de har færre og større stillinger. Her er det litt under 5 prosent av årsverkene som blir gjennomført av ukvalifiserte lærere.

En del av de ukvalifiserte lærerne er likevel kvalifisert for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) eller yrkesfaglærerutdanning (YFL). Dette er særlig relevant for personene i videregående skole. Dersom vi ser på personene i målgruppen som heller ikke er kvalifisert til disse utdanningstilbudene, sitter vi igjen med litt over 3000 personer i grunnskolen (5-6 prosent) og omtrent 800 personer i videregående skole (rundt 3-4 prosent). Her underviser omtrent 250 i studieforberedende studieretninger og omtrent 550 i yrkesfaglige studieretninger.

Er det geografiske forskjeller knyttet til bruken av ukvalifiserte lærere?

Ikke overraskende gjennomføres flest undervisningsårsverk i de mest folkerike fylkene. Dersom man ønsker å utvikle lokale tiltak for å øke rekrutteringen til lærerutdanning, er det også i disse fylkene man har det høyeste *antallet* ukvalifiserte lærere; Akershus, Oslo, Rogaland og Hordaland. Her befinner omtrent halvparten av målgruppen i grunnskolen seg. De fylkene med høyest *andeler* ukvalifiserte grunnskolelærere er fylkene i Osloområdet og Nord-Norge; Akershus, Oslo, Nordland, Troms og Finnmark. Her er andelen omtrent 7 til 8 prosent, mens de øvrige fylkene har andeler mellom 2 og 6 prosent.

I videregående skole skiller Rogaland, Møre og Romsdal og Nordland seg ut med en relativt høy *andel* ukvalifiserte lærere på 10-12 prosent. Ser man på *antall* og ikke andeler, er det igjen de folkerike fylkene Akershus, Oslo, Rogaland og Hordaland som utmerker seg. Disse har tilsammen omtrent halvparten av alle ukvalifiserte lærere i vår målgruppe. I studieforberedende studieretninger er det flest i Oslo, Akershus og Hordaland, hver med 30-40 personer i vår målgruppe, mens Akershus, Hordaland og Rogaland er fylkene med flest i yrkesfaglige studieretninger. Hver av disse har 50-60 ukvalifiserte yrkesfaglærere i vår målgruppe.

Hva kjennetegner ukvalifiserte lærere i norsk skole?

To kjennetegn ved denne gruppen ansatte er særlig interessante: Deres alder og deres utdanningsbakgrunn. Datamaterialet vårt spriker på dette punktet, men vi kan likevel konkludere med at målgruppen er vesentlig yngre enn sine kvalifiserte kolleger. På grunnskolenivå er andelen personer i 20-årene generelt litt over 10 prosent, mens den i målgruppen er mellom 30 og 50 prosent. Andelen personer over 40 år er tilsvarende lavere. I videregående er det generelt rundt 5 prosent av lærerne som er i 20-årene, mens det i målgruppen i studieforberedende studieprogrammer er omtrent 20 til 25 prosent slike og i yrkesfaglige studieprogrammer omtrent 10 til 15 prosent. Forskjellene er altså mindre i videregående skole, og særlig i yrkesfaglige studieprogrammer.

Videre er det viktig å merke seg at mange av personene i målgruppen har vært tilknyttet en lærerutdanning. I grunnskolen og i studieforberedende studieprogrammer på videregående trinn gjelder dette omtrent 4 av 10 personer. Hvorvidt denne utdanningen er avsluttet, satt på vent eller om personene fortsatt følger et slikt utdanningsløp, vet vi ikke. For mange personer i målgruppen har det altså en gang i tiden *ikke vært uaktuelt* med en lærerutdanning. Det er derimot noe som førte til at flere av dem ikke fortsatte dette utdanningsløpet, men likevel valgte å jobbe i skolen.

I tillegg til alder og utdanningsbakgrunn, har vi antydnet at det er forskjeller i hvor store stillinger de ukvalifiserte lærerne har. Mens omtrent 7 av 10 lærere i norsk skole har full stilling, gjelder dette mellom 20 og 40 prosent av målgruppen i grunnskolen, i underkant av 50 prosent av målgruppen i studieforberedende studieretninger og opptil 50-60 prosent av målgruppen i yrkesfaglige studieretninger. Igjen ser vi at sistnevnte målgruppe i stor grad ligner sine kvalifiserte kolleger. Med tanke på små stillinger i norsk skole, er det svært ofte ukvalifiserte lærere som besitter disse.

Videre finner vi store lønnsforskjeller mellom kvalifiserte og ukvalifiserte lærere. I grunnskolen har de ukvalifiserte en gjennomsnittlig månedslønn som er omtrent 10 000 kroner lavere ved full stilling. Det tilsvarende tallet for ukvalifiserte lærere i videregående skole er 7 000 kroner.

Hvorfor har ikke de ukvalifiserte lærerne fullført en pedagogisk utdanning?

Intervjuer med 56 forskjellige personer gir innblikk i svært ulike historier og livssituasjoner. Begrunnelsene for hvorfor de jobber som ukvalifiserte lærere og ikke har fullført en pedagogisk utdanning først, er derfor svært ulike. Likevel er det to begrunnelser som går igjen.

For det første gir de ukvalifiserte lærerne uttrykk for et begrenset behov for en pedagogisk utdanning når det gjelder selve undervisningsoppgavene. De opplever å være «gode nok» i klasserommet og at de lykkes som lærere. Til tross for at de anerkjenner å mangle kunnskap om skolen som organisasjon, at de gjerne skulle hatt et større undervisningsrepertoar og at dette kan holde dem utenfor fast

ansettelse og anerkjennelse som «lærere», opplever de at kostnaden ved å ta fatt på en slik utdanning ikke er verdt det. Videre er det blant noen yngre også usikkerhet om læreryrket er noe de ønsker på sikt.

Den andre begrunnelsen, som gikk igjen blant en svært stor andel av de ukvalifiserte lærerne i grunnskolen som var etablert med familie, fast bosted og huslån, var at de ikke opplever å ha praktisk eller økonomisk mulighet til å gjennomføre et så langt utdanningsløp som lærerutdanningen er. I denne gruppen tenker flere også på hvorvidt det er «verdt det» å bruke så mange år på en utdanning når de ikke nødvendigvis har så mange år igjen i yrket. Mange av disse gir uttrykk for at de vet lite om de fleksible kvalifiseringsmuligheter som finnes.

Et noe mer utdypende svar på spørsmålet om hvorfor disse ikke har tatt pedagogisk utdanning, er gitt implisitt i de neste avsnittene om hva kan motivere til nettopp dette.

Hva kan motivere disse lærerne til å ta pedagogisk utdanning og forbli i skolen?

For å videre besvare spørsmålene om hva som kan motivere ukvalifiserte lærere til å bli værende i læreryrket og til å ta pedagogisk utdanning, strukturerte og analyserte vi intervjuene med utgangspunkt i *Eccles modell for mestringsrelaterte valg* (presentert i kapittel 5.1). Modellen er hyppig brukt i utdanningsforskning, blant annet for å gi en teoretisk innramming hva angår utdannings- og yrkesvalg. I denne kartleggingen så vi på de to spørsmålene separat: Hva kan bidra til å øke motivasjonen for læreryrket? Og hva kan motivere ukvalifiserte lærere til å ta en lærerutdanning?

Motivasjonen for *læreryrket* øker dersom individet tror det kan mestre arbeidsoppgavene. Dette opplever de fleste av våre informanter. En tilsvarende kilde til mestringsforventning kunne vært tilbakemeldinger og oppmuntring fra ledelsen, men mange av våre informanter fortalte at de savnet dette. Her har man altså en potensiell kilde til økt motivasjon. Videre beskriver flere at de mangler innsikt og opplæring knyttet til administrative forhold, formelle rettigheter, plikter m.m. og at dette er aspekter ved arbeidet som det tar unødvendig mye tid å finne ut av. Dette bidrar til å redusere opplevelsen av å lykkes som lærer.

Informantene oppgir at det gir glede å arbeide med barn og unge. De sier det er spesielt stort å være tilstede «når lyset går opp for elevene» og de opplever mestring. Videre fremhever flere av informantene gleden av å kunne arbeide og formidle faget sitt og at skoledagen er interessant fordi undervisning fordrer variasjon i arbeidsmåter. Generelt oppgir informantene at de verdsetter en stor del av rammene rundt læreryrket og fremhever særlig arbeidstid, fleksibilitet og et trygt yrke med god lønn. Samtidig pekes det også på negative aspekter som trekker ned informantenes vurderinger av læreryrket. Arbeidet beskrives av flere som slitsomt og at arbeid på kveldstid og helg gjør at man må forsake fritidsaktiviteter. Det fortelles om enkeltelever og elevgrupper som tærer på kreftene og at uro, psykososiale utfordringer og konflikter kan være svært strevsomt å håndtere. Blant våre informanter var det flest i grunnskolen som snakket om dette. Det at ukvalifiserte lærere i grunnskolen oftere har flere og mindre stillinger kan bidra negativt i slike situasjoner, ved at arbeidshverdagen er mer oppstykket og at de må forholde seg til mange ulike elevgrupper.

Med tanke på motivasjonen for en *pedagogisk utdanning*, har informantene stor tro på at de har forutsetninger til å gjennomføre dette. En felles bekymring er knyttet til den praktiske organiseringen av utdanningsløpet og hvordan dette kunne blitt gjennomført i kombinasjon med nåværende stilling. Flere uttrykte bekymring for at det ville bli for mye å holde styr på. Videre var det tvil om hvorvidt de kunne fullføre praksisdelen av studiet dersom de fortsatt skulle ha stilling på sin nåværende skole.

Informantene gir uttrykk for nytteverdien ved en pedagogisk utdanning, da denne kan bidra til mulighet for fast jobb, økt legitimitet blant kolleger og foreldre og flere undervisningsmuligheter. Utdanningen omtales mer som et nødvendig middel for å oppnå disse tingene enn som noe de er interessert i og de tror kunne gjort dem til bedre lærere. Når de likevel ikke velger å ta en pedagogisk utdanning, gjøres dette fordi kostnadene anses som store: Tanken på å «sitte fire-fem nye år på skolebenken» er

uaktuell for svært mange, blant annet fordi dette ville medført flyttebehov for noen, mens andre er avhengige av en stabil inntekt.

Hvilke betingelser må være tilstede for at kvalifiseringstiltak skal være realistiske og bidra til rekruttering?

Med en så sammensatt målgruppe kan vi ikke formulere bastante betingelser og slå fast at kvalifiseringstiltak som ikke oppfyller disse, heller ikke vil bidra til rekruttering. Vi vil derimot presentere resultater som vi mener bør tas høyde for i utviklingen av kvalifiseringstiltak og som vil øke sannsynligheten for å lykkes med disse.

- Informantene gir uttrykk for at informasjonen om ulike kvalifiseringstilbud er for uoversiktlig, og at deres skoleledere heller ikke har en god nok oversikt. De vet generelt lite om hvilke fleksible muligheter som finnes, blant annet for videreutdanning over nett, om deltidsstudier og om hvilken variasjon det er i opptakskrav til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved landets ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Om våre informanter kjente til en ressurs hvor slike muligheter og opptakskrav var samlet, har vi grunn til å tro at flere av disse ville gjort en ny vurdering av muligheten til å fullføre en kvalifiserende utdanning. En videreutvikling av eksisterende nettsteder, som utdanning.no og ved studiesteder med lærerutdanning, kunne innebære enkle tilleggstjenester for å gi erfarne lærere svar på ting de ofte lurer på.
- Blant de kvalifiseringsordningene våre informanter kjenner til, er det få som er fleksible nok for at de som er etablert med familie, fast bosted og huslån ville vurdert dem som aktuelle. Også skoleledere vi snakket med opplever at det er mangel på fleksible tilbud for denne lærergruppen. De snakker blant annet om muligheten til å få godskrevet allerede påbegynte lærerutdanninger, da det å skulle ta fatt på en full lærerutdanning ikke er realistisk for mange av disse. Dette gjelder i særlig grad målgruppen i grunnskolen, ettersom de i videregående skole oftest kun mangler ett år med PPU for å fullføre sin lærerkvalifisering. Videre nevnes mulighetene til å ha praksis på egen skole.
- Mange informanter fortalte om hvordan de ble «kastet inn i klasserommet». Til tross for at de fleste vi snakket med opplever å mestre undervisningsoppgavene, beskriver de tøffe perioder i startfasen. Noen av dem antar at dette «praksissjokket» er årsaken til at mange slutter på et tidlig tidspunkt. Dette bekreftes av enkelte av våre informanter som allerede hadde sluttet. Mange beskrev hvordan de var overlatt til seg selv i startfasen, uten mulighet for veiledning eller tilbakemeldinger på hvordan de håndterte lærerjobben. Dette gjaldt både oppfølging fra kolleger og fra skolens ledelse. Videre var det noen informanter som mente at det optimale tidspunktet for en skoleleder å oppfordre ukvalifiserte lærere til å gå videre med pedagogisk kvalifisering, var etter cirka et år i jobb. Da er det verste «praksissjokket» over, og de som ser at de mestrer oppgavene vil være mer motiverte.
- Jevnt over ser det ut til at ukvalifiserte lærere får minimalt med faglig-pedagogisk oppfølging og at kontakten med skoleledelsen er svak. Dette er problematisk av flere grunner. Elevene får undervisning av en ukvalifisert lærer med få utviklingsmuligheter, den ukvalifiserte læreren opplever i mindre grad at han eller hun blir «satset på» av skolen, og man går glipp av muligheten til å vise denne gruppen lærere at det finnes relevant og praksisnyttig kunnskap som disse kunne hatt glede av. Dette er særlig interessant i lys av kartleggingens resultater vedrørende de ukvalifiserte lærernes opplevelse av å lykkes med undervisningen: De har liten tro på at det å fullføre en lærerutdanning hadde gjort dem til vesentlig bedre lærere. Deres nytte av en pedagogisk utdanning er tydeligvis ikke kommunisert på en overbevisende måte, noe som kan anses som et problem for profesjonen.
- En stor andel av målgruppen har på et tidspunkt i livet deltatt i en form for lærerutdanning. Det er interessant å se på årsakene til at de ikke fullførte denne, men likevel jobber som lærere i skolen. Flere peker på egen livssituasjon og behovet for inntekt. Ved flere tilfeller ser det ut til at tilfeldigheter i privatlivet førte til at de måtte sette utdanningen på vent på ubestemt tid. Det

ser ut til at mange altså ikke har gjort et bevisst valg om å slutte i utdanningen, men at det ikke har vært tilrettelagt godt nok for disse til at de har ønsket å fortsette der de avsluttet.

- Det som per dags dato ser ut til å fungere best for å motivere ukvalifiserte lærere til å ta kvalifiserende utdanning, er regelen om godkjent lærerutdanning for å få fast jobb og muligheten for økt lønn. Det første poenget er godt kjent, mens det er mer usikkert om alle i målgruppen kjenner til størrelsen på en lønnsøkning ved kvalifisering. Skoleledere kan legge bedre til rette for veiledning av denne gruppen.

Avslutningsvis gjentar vi et sentralt, men ikke overraskende, resultat. Statistikken om de ukvalifiserte lærerne viser at disse er svært ulike, noe våre intervjuer bekrefter. Ulike målgrupper ser ut til å trenge ulike tiltak. Noen personer er i arbeidslivet og kan tenke seg en undervisningsstilling. Noen har allerede en undervisningsstilling de ønsker å være i, men opplever begrensede muligheter til å skaffe seg nødvendig kvalifisering. Andre arbeider som ukvalifiserte lærere fordi de trenger pengene, for eksempel mens de er under annen utdanning, og vet ikke om dette yrket egentlig er noe for dem. De ulike vurderingene personer gjør seg i disse relativt sett små gruppene, tyder på at det må fleksible tiltak til for å motivere dem til å begynne på eller fullføre en lærerutdanning, og å satse på læreryrket.

Summary

Due to discussions about the lack of qualified teachers in both primary and secondary schools in recent years, national authorities seek to learn more about what might motivate unqualified teachers to complete teacher training and to remain in the teaching profession. In this survey that NIFU has conducted on behalf of the Norwegian Directorate for Education and Training, we describe the group of unqualified teachers in Norwegian schools, their experiences with classroom instruction, and their beliefs about teacher training and on remaining in the teaching profession.

The survey draws on rich data material. Using registry data, we describe the target group of unqualified teachers by including factors such as the number of teachers, their age, geographical and educational background data. Data on teachers' experiences and beliefs are collected through 60 interviews. Registry data includes statistics from GSI (compulsory school information system), the employment register (PAI-register) and data collected by Statistics Norway. The 60 interviews comprise interviews of 30 unqualified teachers, interviews with 18 teachers who originally belonged to the target group, but were currently under way or had just completed teacher training; 8 teachers who previously worked as unqualified teachers, but who had left their positions, and 4 school leaders. These different groups were interviewed to gain an insight into different perspectives related to motivation for completing teacher training and staying in the teaching profession.

Six questions have guided this survey. The answers to the questions are summarized in the following paragraphs.

What is the scope of unqualified teachers in Norwegian schools?

Of the approximately 62,000 persons with primary employment in teaching in primary schools and lower secondary schools, and the 24,000 working in upper secondary school, there is a proportion not formally qualified as teachers. In primary schools, this share is approximately 6 percent (3,700 people) and in secondary schools somewhere between 5 and 6 per cent (1,300 people). In primary and lower secondary schools, these people make up approximately eight percent of the positions, which means that they have several small jobs. In upper secondary school, however, the unqualified teachers are more similar to their qualified counterparts, as they have fewer and larger positions. In upper secondary schools, a little less than 5 percent of the employment is being undertaken by unqualified teachers.

Several of the unqualified teachers are eligible for teacher training, i.e., practical pedagogical education (PPU), practical pedagogical education for vocational training (PPU-Y) and vocational teacher training (YFL). These teaching programs are particularly relevant for workers who wish to qualify for regular teaching positions in upper secondary school. If we look at teachers in the target group, who do not qualify for teacher training, we are left with approximately 3,000 persons in primary

schools and lower secondary schools (5-6 percent) and about 800 persons in upper secondary schools (around 3-4 percent). Among the 800 employees registered in upper secondary schools, 250 teach in academic programs and 550 in vocational programs.

Is there a difference in geography related to the use of unqualified teachers?

Not surprisingly most teaching positions filled by unqualified teachers are found in the most densely populated counties. If one wishes to develop local initiatives to increase recruitment to teacher training, the highest number of unqualified teachers are found in the following counties: Akershus, Oslo, Rogaland and Hordaland. In these counties, half of the unqualified teachers work in primary schools and lower secondary schools. The highest proportions of unqualified primary- and lower secondary school teachers are found in regions covering Oslo and northern parts of Norway; Akershus, Oslo, Nordland, Troms and Finnmark. Here the proportions are roughly between 7 to 8 percent, while the remaining counties have shares between 2 and 6 percent.

For upper secondary school, Rogaland, Nordland, Møre and Romsdal have a relatively high proportion of unqualified teachers of 10-12 percent. Looking at head counts and not shares of positions, the most densely populated counties of Akershus, Oslo, Rogaland and Hordaland are again at the center of attention. About half of the target group of unqualified teachers are working here. Unqualified teachers working in general study programs in upper secondary schools are in a majority in Oslo, Akershus and Oslo, with 30-40 people in each group, while Akershus, Hordaland and Rogaland represent the counties with the highest number of unqualified teachers working in vocational study programs at the same level, counting 50-60 persons in each group.

What characterizes unqualified teachers in Norwegian schools?

Two characteristics of this group of employees is particularly interesting: Their age and their educational background. Our data material point in somewhat different directions, but we can still conclude that the main target group is significantly younger than their formally qualified skilled counterparts. At the primary- and lower secondary school level, the proportion of qualified teachers between 20 and 30 years of age is just over 10 per cent. Our data show that the number of unqualified teachers in this age span is between 30 and 50 percent. At the same time, the proportion of employees over 40 years of age is correspondingly lower. In upper secondary school, there are around five percent of unqualified teachers who are in the age group between 20 and 30. Between 20 and 25 percent of these teachers are working in general study programs, and between 10 and 15 percent are working in vocational study programs. All in all, differences are smaller in upper secondary school than in primary and lower secondary schools, in particular in the vocational programs.

Several candidates in the target group have at some point been enrolled in a formal teacher education programme. In primary schools, lower secondary schools and in general study programs in upper secondary school, this is the case for four out of ten people. Whether this training is completed, postponed or, whether our informants are still enrolled in a teacher training program is uncertain. For many informants in the target group, teacher training has been a realistic option at some point in time. For one reason or another, something has interrupted their ambition to complete their formal teacher training, but not created a hindrance to their motivation to work as classroom teachers.

In addition to age and educational background, we indicated differences in terms of the size of the positions unqualified teachers fill. While around 7 out of 10 qualified teachers in Norwegian schools have a full position, this is true for a percentage between 20 to 40 percent of the target group in primary- and lower secondary school. For unqualified teachers in upper secondary school, the percentage is a little less than 50 percent for general study programs, and between 50 and 60 percent for vocational study programs. Again, we observe that unqualified teachers in vocational study program in upper secondary schools are relatively similar to their formally qualified colleagues. With respect to small positions in Norwegian schools, these positions are very often staffed by unqualified teachers.

We find significant differences in salary between qualified and unqualified teachers. For a full position at the primary- and lower secondary school level, unqualified teachers have a monthly salary which is approximately 1000 Euros lower than that of a qualified teacher. The respective number for unqualified teachers in upper secondary school is approximately 700 Euros.

Why have unqualified teachers not completed a formal teacher training?

Interviews with 56 informants provide insights into very different histories and life situations. The reasons why our informants work as unqualified teachers without an initial teacher education are therefore as unique to each as their personal narrative. Still, our material leads us towards two distinct argumentation patterns:

First, unqualified teachers express limited needs for a teacher training with respect to instructional tasks. These teachers experience that they are “good enough” in the class room, and they believe they are successful teachers. Despite their acknowledgement of a certain lack of knowledge about the school sector, and a stated need for access to a larger teaching repertoire, a wish to get a regular teaching position and recognition as a “teacher”, they consider the costs of completing such an education as not worthwhile. Some of the younger teachers express uncertainty if this is a profession where they want to stay when looking ahead. is the profession.

The second argument was dominating in a large proportion of the unqualified teachers who were established with family, a permanent residence and mortgages. They did not consider themselves to be practically or financially capable to complete such a long education as teacher training. Teachers within this group also raise the question whether it is worth to use many years for an education, given that they do not have so many more years left until retirement age. Many express that they know little about the flexible qualification opportunities that exist.

Some more detailed answers to the question of why these have not completed teaching training, is given implicitly in the following paragraphs about what may motivate them to complete a formal pedagogical education.

What can motivate these teachers to complete pedagogical education and continue to work as school teachers?

To inquire into these questions, we structured and analysed the interviews based on Eccles' expectancy-value model in education. The model is widely used in educational research, not least offering a theoretical framework to guide analyses of individual choices related to education and career opportunities. In this survey, we looked at those two issues separately: What can help to increase motivation for the teaching profession? And what can motivate unqualified teachers to complete teacher training?

The motivation for the teaching profession increases if the individual believes she or he can master work related tasks. This is the case among most of our informants. A similar source of self-efficacy could be feedback and encouragement by school leaders, but many of our informants reported that they did not receive such feedback. As such, this may be seen as a potential source to increase motivation. Furthermore, several informants describe that they lack insight and competence related to administrative tasks, formal regulations, obligations, etc., and that this aspect therefore take an unnecessary amount of time to resolve. This reduces the experience of being a successful teacher.

Informants report that they enjoy working with children and young people. They highlight the experience to be present “when the light dawns on pupils’ and pupils experience mastery”. Further, several informants highlight the joy of conveying subject matter and being busy with a varied school day. In general, informants report that they appreciate working conditions related to the teacher profession. They emphasize a favourable working time, flexibility and security with a relatively high salary. At the same time, negative aspects of the teaching profession are mentioned. Several informants mention that working with pupils is demanding. They also refer to workloads that cannot be

completed during a regular school day and that have to be completed in the evenings or at weekends, which implies that they have to postpone leisure activities. They refer to demanding individual pupils and groups of pupils, and that disturbances, psychosocial challenges and conflicts might be difficult to handle. Among our informants, most of those who were working in primary schools and lower secondary schools referred to such challenges. The fact that unqualified teachers in primary- and lower secondary schools more often have several and smaller positions might contribute negatively in such situations, because their working day may be more fragmented and they have to deal with many different groups of pupils.

Concerning the motivation to complete a pedagogical education, informants are convinced that they have the admission requirements needed to fulfil this. A common concern is related to the practical organization of the teacher education programs and how the formal course requirements can be integrated with their current work obligations. Several expressed concern that it would be too difficult to combine. Furthermore, there was doubt as to whether they could complete the practical part of the study if they would continue to hold a position at their current school.

Informants did express a belief that they would be able to gain from completing a pedagogical education, in the sense that it will contribute to a permanent position, increasing legitimacy among colleagues and parents, as well as more teaching opportunities. The pedagogical education is discussed more than a necessary means to an end, than as something in which they are interested in for its own sake; as a training which will help them to become a better teacher. The main reason for not completing a formal teacher education is that they consider the costs to be too high. The idea of spending four to five more years in school is not a realistic option for the majority of our informants. For some of them, this would imply the need to move house, while others are dependent on a stable income.

Which conditions have to be in place for qualification programs to be realistic and contribute to recruitment in the teaching profession in Norway?

Given such a heterogeneous target group, we cannot give specific recommendations guaranteeing increased recruitment. We will, however, present results which we believe should be taken into account in the development of qualification programs in order to ensure the probability of successful outcome.

- Informants emphasize that the information about different qualification programs are difficult to retrieve, and that their school leaders seem to be as poorly informed as they are themselves. In general, informants know very little about the flexible options available, e.g. online study programs, part-time studies, and admission requirements to practical pedagogical education (PPU) at different teacher training institutions in different parts of the country. If our informants had access to a resource with available information on flexible systems and their admission requirements, we have the impression that several might possibly reconsider their decision to complete an education which qualifies to the teacher profession.

- Among the qualification programs our informants have knowledge about, few seem to be flexible enough for those established with a family, home resistance and mortgage. School leaders we interviewed also expressed a lack of flexible programs for this group of teachers. They referred to the possibility of accreditation of non-completed teacher training, in particular for teachers in primary- and lower secondary schools. As teachers in upper secondary schools often lack only one year of PPU to fulfil teacher education it is not seen as crucial to them. In addition, school leaders also mention that there should be a possibility to complete the practical training at the school or at least within the school district in which they are currently employed.

- Many informants reported on how they met the “practice shock” in the classroom. Even though most of those we interviewed claimed to be in control of classroom management, they describe demanding periods particularly in the first weeks in the classroom. Some assume that this “practice shock” is one

of the main reasons some unqualified teachers quit at an early stage. This is confirmed by some of our informants who had already quit teaching. Many described how they were left to themselves in the beginning, with no possibility for guidance or feedback by their school leader and colleagues, on how they actually managed the teaching job. Some informants believed that the ideal time for a school leader to encourage unqualified teachers to proceed with a formal teacher education would be at the end of the first year of teaching. At this point in time, the worst “practice shock” seem to be over for most, and it is a good time to talk about ways to learn more and qualify when teachers’ self-efficacy believes are higher.

- On average, unqualified teachers seem to receive minimal professional-pedagogical feedback, and it seems that the contact with the school leadership is weak. This is problematic for several reasons. Pupils are taught by an unqualified teacher with few professional development opportunities, the unqualified teacher may experience that the school is «not really interested» in her or his competences and interests, and schools lose the opportunity to retain motivated and knowledgeable teachers. A particularly interesting finding in this survey of unqualified teachers is related to their experience of successful teaching: The majority of these teachers have little confidence that the completion of any teacher training would enhance their teaching skills. The benefit from a pedagogical education is apparently not communicated to them in a convincing manner. This can be regarded as a challenge for the profession.

- A large share of the target group of this survey has, at one time or another in their lives, participated in a formal teacher education program. It is interesting to look for reasons why these teachers did not complete the program, but still continued to work as school teachers. Several point to their own life situation and a need to earn money as main factors. It seems that circumstances in private life led to a need to put education on hold indefinitely. It appears that many have not made a deliberate choice to leave the teacher education program. However, lack of flexibility in the program do not match the informants’ needs. Thus, they cannot continue where they left off to complete the formal qualification program.

- What currently seems to be the best motivation for unqualified teachers to complete a qualifying education, is the Norwegian legislative regulation that a formal teacher education is the basis of getting a permanent job and the possibility of increased wages. The first consequence of the requirement seems to be well known, while it seems to be more uncertain whether the second consequence is as well noted among unqualified teachers. School leaders are an important source of information and guidance for the target group when it comes to distributing information it seems will lead to more unqualified teachers completing a formal teacher education.

Although not a surprising result, we finally highlight a main finding. Statistics on the unqualified teachers show that these teachers comprise a very heterogeneous group, and our interviews have confirmed this finding. Different target groups need different measures. Some employees are currently working in other professions, and can imagine themselves in a teaching position. Others already have a teaching position, but they experience limited possibilities to complete the necessary qualifications. A third group work as unqualified teachers because they need the money, for instance while completing an alternative education. These may be uncertain if the teacher profession actually is a primary choice of career. How persons within these relatively small groups reflect on their differing motivation to teach, indicate that flexible measures are needed for them and for schools to take advantage of their wish to start or complete a teacher training and to choose to join and to stay in the teacher profession.

1 Innledning

Hvor mange «ukvalifiserte» lærere har vi i norsk skole – altså lærere som underviser uten formell lærerkompetanse? Hvilken utdannings- og yrkeserfaring har de, og hvor gamle er de? Hvilken stillingsprosent og lønn har de i forhold til kvalifiserte lærere? Hvilke skoletrinn handler dette i hovedsak om, og hvordan fordeler de seg geografisk? Hvilke konsekvenser mener de selv at det har for deres arbeid at de mangler formell lærerkompetanse? Hvordan forholder disse seg til elever, foreldre, kolleger, skoleledelse, skoleeier og lærerprofesjonen som helhet? Hvordan kan denne gruppen ansatte motiveres til å fullføre en formell lærerkvalifisering, og hvor fleksible opplever de at dagens kvalifiseringsordninger er?

Det er mange som ønsker svar på slike spørsmål. I denne rapporten vil vi besvare spørsmål om ukvalifiserte lærere og bidra med kunnskap om hva som skal til for at disse fullfører en lærerutdanning og blir værende i skolen. Rapporten avslutter et oppdrag NIFU har blitt tildelt av Utdanningsdirektoratet, der målet har vært å kartlegge «ansatte i undervisningsstillinger uten formell lærerkvalifisering».

1.1 Bakgrunn

Lærermangel har vært diskutert som et problem både i Norge og i andre land. OECD (2005) har pekt på at mange land vil få problemer med å skaffe kvalifiserte lærere i de kommende årene. I Norge har Statistisk sentralbyrå (SSB) estimert at det vil være behov for 218 000 lærere frem mot 2030. Dette tallet inkluderer 20 000 flere lærere enn framskrivningen publisert i 2010 viste (Cappelen m.fl. 2013).

Videre viser tidligere kartlegginger at lærere uten godkjent lærerutdanning utgjør en relativ betydelig gruppe blant ansatte lærere i norsk skole. Dette gjelder spesielt lærere i grunnskolen (Huseby 2015, Nyen og Svensen 2002). Ifølge tall fra grunnskolens informasjonssystem (GIS) er det i dag om lag 3 500 ufaglærte lærere som underviser i norske grunnskoler. I en NRK-undersøkelse høsten 2016 blant landets skoleledere svarte 3 av 10 at de hadde en andel ufaglærte på 5 prosent eller mer, og at denne andelen er større i kommuner med færre enn 5 000 innbyggere.¹ Nyen og Svensen (2002), som har sett på fordelingen av andel lærere uten godkjent lærerutdanning i kommunale grunnskoler finner store forskjeller mellom ulike fylker. De bruker ulike datakilder, GSI-data og egen spørreundersøkelse, og påviser de høyeste andelen «ukvalifiserte» lærere i Oslo og Akershus og i de tre fylkene i nord; Nordland, Troms og Finnmark (mellom 9 og 11 prosent). De laveste andelen ble påvist for Vest-Agder, Aust-Agder, Hordaland, Rogaland, Trøndelag, Vestfold og Østfold (mellom 2 og

¹ 3500 ufaglærte lærere i norske skoler. Nordland: [23.09.2016] <https://www.nrk.no/nordland/3500-ufaglaerte-laerere-i-skolene-1.13145374> [lastet ned: 17.10.2016]

5 prosent). Det var altså i 2002 store geografiske forskjeller i andel ukvalifiserte lærere i norsk grunnskole.

For lærere i videregående skole viser en NIFU-kartlegging publisert i 2016 at andelen ansatte på videregående skole uten godkjent utdanning er omtrent 5 prosent. De fleste av disse manglet bare praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), og nesten alle hadde det antallet studiepoeng eller vekttall som kreves for å være kvalifisert til å ta PPU. Lærerne i elektrofag skilte seg noe ut, hvor omtrent 20 prosent manglet PPU. Videre var antall år i skolen en viktig variabel. Nesten alle lærere som hadde jobbet seks år eller mer hadde fullført PPU, mens bare 76 prosent av de lærerne som hadde jobbet i skolen mindre enn seks år hadde dette (Sjaastad, Carlsten og Wollscheid 2016).

1.2 Problemstillinger

Behovet for kunnskap om ansatte i undervisningsstillinger uten formell lærerkvalifisering er stort. Lærermangelen i norsk skole har vært på dagsorden i flere år, og har blant annet blitt tema i forbindelse med innføringen om kravet til karakteren 4 i matematikk for å bli tatt opp til lærerutdanningene. Ifølge tall fra Samordna opptak juli 2016 var det ledige plasser på 91 ulike studier til lærer- og barnehagelærer. Samtidig var det 7218 personer som hadde søkt lærerstudier som var ukvalifiserte.

Denne rapporten er en kartlegging av ukvalifiserte lærere. Men hva regnes som en «lærer» i norsk skole? Inkluderer dette personer i midlertidige stillinger eller vikariater? Ringevikarer som i praksis jobber 100 prosent? Hva med assistenter som av ulike grunner overtar undervisningsplikter på fast basis i 40 eller kanskje 50 prosent av arbeidstiden sin?

I denne kartleggingen tar vi utgangspunkt i alle med en gyldig kontrakt, inkludert midlertidige kontrakter, som innebærer at personen skal ha et minstetall undervisningstimer i kontraktperioden. Dette inkluderer personer i delte stillinger (assistent/lærer/annet) og personer med kontrakter knyttet til undervisning i et bestemt fag eller en bestemt klasse for en gitt tidsperiode. Det ekskluderer derimot ringevikarer som skolen kun lønner på timesbasis, assistenter og andre ansatte ved skolen som tar undervisningsoppdrag på uregelmessig basis.

Vi definerer målgruppen for våre datainnsamlinger «ansatte i undervisningsstillinger i grunnskolen og videregående skole uten godkjent utdanning og som ikke er kvalifisert til å ta praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y) eller yrkesfaglærerutdanning (YFL)».

Med utgangspunkt i målgruppen definert over, er kartleggingen gjennomført med følgende formål:

Formålet med oppdraget er å utvikle et kunnskapsgrunnlag som kan brukes i arbeidet med å utvikle ordninger og kvalifiseringstiltak for denne gruppen ansatte slik at de blir motivert til å skaffe seg pedagogisk utdanning.

Om målgruppen ønsker vi derfor å kartlegge følgende fem dimensjoner:

- Antall: Hvor mange de er
- Demografisk informasjon: Alder og geografisk spredning
- Bakgrunn: Utdanningsbakgrunn, yrkesbakgrunn og sysselsettingshistorikk
- Stilling i skolen: Arbeidsoppgaver ved skolen, stillingsprosent og lønn
- Livssituasjon og fremtidsplaner: Opplevd behov for og muligheter for videreutdanning som leder frem mot formell lærerkompetanse og motivasjon for en lærerkarriere på lang sikt

Kartleggingen vil i hovedsak benytte seg av kvantitative datakilder for å besvare de fire første punktene. Vi vil her skille mellom grunnskole og videregående skole, og ved noen tilfeller også mellom studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger. For å kartlegge den femte dimensjonen, knyttet til

målgruppens livssituasjon og fremtidsplaner, finnes det ingen eksisterende database. Vi vil derfor belyse dette gjennom et stort antall intervjuer med personer i målgruppen. I intervjuarbeidet vil vi også inkludere personer utenfor målgruppen som besitter relevante erfaringer med tanke på kartleggingens formål; tidligere lærere uten utdanning som har valgt bort læreryrket, lærere som tidligere var ukvalifiserte men som nå er underveis i eller akkurat har fullført videreutdanning, og skoleledere. Totalt sett vil vi benytte disse datakildene til å besvare følgende seks spørsmål:

1. Hvor stort er omfanget av ansatte i undervisningsstillinger uten pedagogisk utdanning i grunnskolen og i videregående skole (studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram)?
2. Er det geografiske forskjeller?
3. Hva kjennetegner denne gruppen ansatte?
4. Hvordan begrunner de at de ikke har tatt pedagogisk utdanning?
5. Hva kan motivere dem til å ta pedagogisk utdanning og fortsette å arbeide i skolen?
6. Hvilke betingelser må være tilstede for at eventuelle ordninger eller modeller for kvalifiseringstiltak skal være realistiske og vellykket for å bidra til rekruttering til læreryrket?

Totalt sett vil vi, gjennom å kartlegge målgruppen langs de fem dimensjonene og svare på de seks spørsmålene, utvikle et kunnskapsgrunnlag som kan fremme arbeidet med å utvikle ordninger og kvalifiseringstiltak rettet mot målgruppen – i tråd med kartleggingens formål.

1.3 Data og metoder

I kartleggingen kombinerer vi kvalitative og kvantitative metoder for å kunne gi helhetlige og utfyllende svar på spørsmålene over. Her bruker vi både eksisterende datakilder (registerdata, kapittel 1.3.1) og data vi selv har samlet inn (intervjuer, kapittel 1.3.2). Vi vil også omtale en spørreundersøkelse som ble forsøkt gjennomført (kapittel 1.3.3).

1.3.1 Registerdata

GSI – Grunnskolenes informasjonssystem

GSI er et system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge. Dette inkluderer blant annet beregnede årsverk for undervisningspersonale. Årsverkene for undervisningspersonale beregnes ved at hver enkelt skole rapporterer opplysninger om årstimer, slik det er planlagt per 1. oktober hvert år. Dette gjøres for både for de som oppfyller kompetansekravene for tilsetting og de som ikke oppfyller kravene. Dermed kan GSI brukes til å besvare hvor mange årsverk som fylles av undervisningspersonale uten godkjent kompetanse. Dette kan gjøres både for landet som helhet og fylkesvis. Utover dette inneholder ikke GSI informasjon om undervisningspersonalets alder, utdanningsbakgrunn, stillingsprosent og lønn eller sysselsettingshistorikk. GSI gir heller ikke informasjon om videregående skole.

KS sitt sysselsettingsregister: PAI-registeret

Dette registeret inneholder detaljert informasjon om alle ansatte i kommuner og kommunale virksomheter per 1. desember hvert år. Dette inkluderer informasjon om hvilket tjenestested hver enkelt person er ansatt ved, samt informasjon om stilling, utdanning og dellønnsprosent. PAI-registeret gir altså informasjon om alle personer som er ansatt i en eller annen stilling i grunnskole eller videregående skole.

SSBs sysselsettingsdata og utdanningsdata

I kartleggingen kombinerer vi SSBs sysselsettingsregister (AA-registeret) og den nasjonale utdanningsdatabasen (NUDB). På denne måten får vi tilgang til informasjon om yrke, stillingsstørrelse, alder, kjønn, arbeidskommune og skoletype. Dermed kan vi gjøre analyser hvor både grunnskolen og videregående skole er inkludert og hvor disse likevel kan holdes adskilt. Videre kan vi skille mellom

personer som er ansatt i videregående skole innenfor studieforberedende studieretninger og innenfor yrkesfaglige.

1.3.2 Intervjuer

Formålet med kartleggingen er, som tidligere nevnt, å utvikle et kunnskapsgrunnlag som kan brukes i arbeidet med å utvikle ordninger og kvalifiseringstiltak rettet mot ukvalifiserte lærere i norsk skole. Et slikt kunnskapsgrunnlag bør dermed inkludere kunnskap om målgruppens livssituasjon, hvordan og hvorfor de kom til skolen i utgangspunktet, hvilke erfaringer de har gjort seg i skolen så langt, og hvordan de vurderer en fremtid i læreryrket. Hvordan kan disse motiveres til å ta utdanning som leder frem til lærerkompetanse? Og til å velge læreryrket på langsiktig basis? De beste til å gi denne innsikten er naturlig nok representanter for målgruppen selv.

I denne sammenheng er det to faktorer som la føringer for vår datainnsamling. For det første finnes det ingen eksisterende database for slik informasjon om denne målgruppen. Dette måtte vi altså samle inn i anledning denne kartleggingen. For det andre ville disse lærernes livssituasjoner, erfaringer og vurderinger være så ulike og sammensatte at vi måtte snakke med ganske mange av dem for å få en god oversikt.

Vi ønsker å finne ut hva som kan motivere ukvalifiserte lærere til å ta utdanning som leder frem mot lærerkompetanse. Av denne grunn var det også interessant å intervjuer noen som akkurat har vært i målgruppen, men som hadde beveget seg i én av to motsatte retninger: Noen hadde valgt å bli værende i læreryrket og var i ferd med å gjennomføre eller har akkurat fullført en lærerutdanning. Andre hadde valgt bort læreryrket. Begge disse gruppene besitter erfaringer og vurderinger som i høyeste grad vil ha relevans for målgruppen – og som kan informere de som ønsker å motivere målgruppen til å satse på lærerutdanning og en fremtid i skolen.

En siste gruppe informanter inngår i kartleggingen. Tidlig i intervjufasen kom det frem at skolelederne spilte en viktig rolle for målgruppen, både med tanke på faglig og sosial trivsel, opplevd behov for videreutdanning og praktisk mulighet for gjennomføring av dette. Derfor snakket vi med fire skoleledere om skolens praksis knyttet til ukvalifiserte lærerne. Disse ble valgt ut på bakgrunn av kontakten med skolelederne i rekrutteringsprosessen, hvor de fire uttrykte interesse for og engasjement i tematikken. Dette antallet – fire informanter – er så lavt at det ikke gir grunnlag for generaliseringer om «hva skoleledere tenker om hvordan man tar imot ukvalifiserte lærere». Hensikten vår var derimot å generere noen eksempler på hvordan man kan ta imot ukvalifiserte lærere og legge til rette for deres videre karriere i skolen, sett i sammenheng med lærernes egne utsagn om hvordan de opplevde denne situasjonen.

Totalt intervjuet vi 60 personer:

- 30 lærere i målgruppen «ukvalifiserte lærere»
- 18 lærere som hadde vært i målgruppen, men som nå tar/har tatt kvalifiserende utdanning
- 8 lærere som hadde vært i målgruppen, men som sluttet som lærere
- 4 skoleledere

Rekrutteringen av informanter, dvs. lærere uten godkjent lærerutdanning, viste seg til å være svært krevende. Tre ulike strategier ble benyttet. For det første rekrutterte vi informanter gjennom arbeidet med å rekruttere respondenter til spørreundersøkelsen som blir omtalt i kapittel 1.3.3. Her fikk vi 21 informanter fra arbeidet med undersøkelsen for grunnskolen, og vi fikk 13 informanter fra undersøkelsen som ble gjennomført i videregående. Sistnevnte undersøkelse ble gjennomført i forbindelse med kartlegging av undervisningstimer med kvalifiserte lærere tidligere i 2016 (Sjaastad, Carlsten og Wollscheid 2016). Videre gjorde vi tilfeldige uttrekk av skoler og kontaktet skoleleder ved disse for å identifisere potensielle informanter, og for det tredje benyttet vi snøballmetoden: Informanter vi kjente ble spurt om de kjente flere som var i en av de tre kategoriene informanter vi

søkte. Disse ble videre spurt om de kjente noen, osv. Slik fikk vi de resterende 22 informantene på lærernivå.

Noen informanter «byttet» målgruppe underveis, dvs. etter at de har blitt rekruttert. Noen lærere var i ferd med å forlate skolen ved intervjutidspunkt, andre hatt fått mulighet til å begynne med en lærerutdanning. I slike tilfeller er det vanskelig med en entydig kategorisering, noe som må ses som en begrensning når man skal gi en oversikt over hvem som inngår i de ulike gruppene. Da de 56 intervjuene på lærernivå var avsluttet, så status ut som i tabell 1:

Tabell 1: Informanter i kartleggingen.

Målgruppen	Grunnskole	Videregående skole	Sum
Menn	1	11	12
Kvinner	17	1	18
Sum	18	12	30
Tidligere i målgruppen	Grunnskole	Videregående skole	Sum
Menn	3	4	7
Kvinner	8	3	11
Sum	11	7	18
Sluttet	Grunnskole	Videregående skole	Sum
Menn	2	1	3
Kvinner	5	0	5
Sum	7	1	8
Skoleledere	Grunnskole	Videregående skole	Sum
Menn	1	1	2
Kvinner	1	1	2
Sum	2	2	4

Totalt sett har vi en god balanse mellom antall kvinner og antall menn og mellom antall informanter i grunnskolen og i videregående skole. De to forholdene som peker seg mest ut, er for det første kjønnsskjevheten blant informanter i målgruppen på ulike nivåer. Blant informantene i grunnskolen er nesten alle kvinner, mens informantene i videregående skole med ett unntak er menn. Dette reflekterer riktignok en ubalanse som er reell blant lærere flest, men den er ikke så ekstrem som den ble i vårt utvalg. For det andre er det få informanter blant de som sluttet i skolen som underviste i videregående skole.

Ser vi på utdanningsbakgrunnen til de 30 informantene i målgruppen finner vi stor variasjon. Av disse har 20 videregående utdanning som høyest fullførte utdanning. Dette er i stor grad kvinner som underviser på barnetrinnet. Videre er det blant de 30 informantene fem stykker som har påbegynt tidligere lærerutdanning eller kommet inn på lærerutdanning en gang, men av ulike årsaker ikke begynt eller fullført. Av mennene er de fleste tilhørende gruppen som underviser på videregående trinn. De fleste av disse har enten bachelorgrad eller annen høyere universitets- eller høyskoleutdanning.

Blant de 18 i kategorien «tidligere i målgruppen» var 16 lærere under utdanning og 2 hadde nylig fullført dette ved intervjutidspunktet. I denne gruppen finner vi syv lærere med bachelorgrad i samfunnsvitenskapelige fag. Vi finner også noen med en utdanning til profesjoner der pedagogiske fag inngår, blant annet førskolelærere.

Intervjuguiden vi benyttet var semistrukturert. Kartleggingens hovedspørsmål og konkrete underspørsmål fungerte som utgangspunkt, men samtalenes gang la føringer for rekkefølge og hvor mye tid som ble benyttet til de ulike temaene. Samme intervjuguide ble benyttet i intervjuene med de

som hadde sluttet. Forskjellen da var at alle spørsmål ble formulert i fortid, og at det ble henvist til beslutningen om å forlate skolen ved spørsmål om vurderinger av læreryrket og lærerutdanning.

Intervjuene ble gjennomført enten ved at forskerne reiste på besøk, at informantene kom på besøk til NIFU eller som Skype- eller telefonintervju. Med få unntak deltok to forskere, hvorav en hadde ansvar for å ta notater underveis. Det ble også gjort lydopptak av intervjuene. Disse ble anonymisert og slettet ved prosjektslutt for å sikre konfidensialitet.

Av de 60 intervjuene ble et utvalg av 19 intervjuer transkribert. Disse ble valgt ut av forskerne med tanke på å oppnå mest mulig variasjon. Sammen med intervjunotatene fra de resterende 41 intervjuene utgjorde disse transkripsjonene datagrunnlaget for analysene som er presentert i kapittel 4. Alle notater ble lest gjentatte ganger og kodet med tanke på sentrale problemstillinger og temaer, som for eksempel «å være ukvalifisert», «ordninger og tiltak» og «motivasjon for lærerutdanning og pedagogisk utdanning».

1.3.3 Spørreundersøkelse

I tillegg til registerdata og intervjuer, forsøkte vi i denne kartleggingen også å gjennomføre en spørreundersøkelse med et representativt utvalg av målgruppen.

Spørreskjemaet ble utviklet med utgangspunkt i formålet med kartleggingen og erfaringer hentet fra intervjuer med to personer i målgruppen. Deretter lot vi 8 personer i målgruppen svare på undersøkelsen mens de kommenterte hvordan de tenkte for å besvare de ulike spørsmålene (en «think-aloud»).

Gjennomføringen av undersøkelsen var todelt. Respondenter fra målgruppen i videregående skole besvarte spørsmålene som del av en større undersøkelse de fikk gjennom en annen kartlegging (Sjaastad, Carlsten og Wollscheid 2016).

For å identifisere informanter fra grunnskolen, ble det trukket ut 500 skoler med barne-, mellom- og ungdomstrinn. Med utgangspunkt i daværende statistikk, som tilsa at det i gjennomsnitt skulle være omtrent 4 lærere i målgruppen per skole, antok vi at vi kunne skaffe til veie omtrent 1000-1500 respondenter til undersøkelsen. For å identifisere personer i målgruppen ved disse skolene, og få disse personenes epostadresser, ble følgende gjort:

- Eposter med informasjon om prosjektet og hvilke personer vi ønsket kontakt med ble sendt til skoleledere ved de 500 skolene den 12. november 2015.
- Halvparten av de som ikke besvarte henvendelsen innen 20. november fikk en påminnelse per epost. Den andre halvparten begynte vi å kontakte per telefon. Etter dette fortsatte vi med oppringninger og påminnelser per epost.
- Da vi avsluttet rekrutteringsprosessen den 25. januar 2016, hadde alle skoler fått minst 2 påminnelser per epost og blitt forsøkt oppringt minst 3 ganger.
- Av de 500 skolene var 5 skoler nedlagt. 62 skoler fikk vi aldri svar fra, mens 87 skoler sa de ønsket å hjelpe, men fulgte ikke opp med kontaktinformasjon tross purringer fra oss. 40 skoler ønsket ikke å identifisere/oppgi kontaktinformasjon til slike lærere, mens 244 skoler svarte at de ikke hadde ansatte i målgruppen. Totalt var det 62 skoler som oppga at de hadde lærere i målgruppen, og disse sendte oss kontaktinformasjon til totalt 104 (!) lærere.

Da rekrutteringsprosessen presentert over ble slutført, satt vi altså igjen med en liste på kun 104 personer. Vi forsøkte å gjennomføre undersøkelsen med disse, og da viste det seg videre at mange av disse i realiteten ikke var i vår målgruppe. Skolelederen deres hadde gitt feilaktig informasjon om deres utdanningsbakgrunn. Vi konkluderte med at spørreundersøkelsen var mislykket. Her fikk vi ikke datamateriale vi kunne trekke statistisk robuste slutninger fra.

Samtidig lærte vi mye av denne prosessen. Vi vil her nevne tre punkter.

1. Vi lærte at det finnes svært mange lærere som arbeider i sammensatte stillinger og i stillinger med ulike arbeidsoppgaver. Alle kombinasjoner av arbeidsoppgaver (lærer, assistent, sosiallærer, IKT-ansvarlig, andre oppgaver), variasjon i stillingsprosent (ulike prosenter på ulike oppgaver, behovsdrevet stillingsprosent med kontinuerlig endring i oppgaver, alle prosenter på en oppgave – men gjør mye annet enn dette), og tidshorisonter (kontrakter med ulik varighet, kontrakter man «vet» vil fornyes ved hvert utløp, kontrakter med muntlige løfter om økt varighet, osv.) gjør det overraskende komplisert å definere hvem som er i gruppen «lærer ansatt på denne skolen». For hoveddelen av staben er dette ikke vanskelig, men for akkurat de personene som er i vår målgruppe, er dette vanskelig. Skal vi inkludere ringevikarer som må ta over en klasse ut skoleåret, kontorsekretærer som har en klasse i et fag gjennom et skoleår og assistenter som i praksis har samme arbeidsoppgaver hovedlæreren i en klasse?

2. Vi lærte at mange skoleledere mangler oversikt over de ansattes formelle kvalifisering. De mange kombinasjonene av arbeidsoppgaver, stillingsprosenter og tidshorisonter gjør det riktignok vanskelig for en skoleleder å gi en enkel beskrivelse av hvor mange lærere de har ansatt – og følgelig hvor mange ukvalifiserte lærere de har ansatt. Ved flere tilfeller fikk vi svar fra skoleledere om at «vi ikke har noen» eller «vi har bare denne ene», men så viste det seg gjennom samtale med «denne ene» at det faktisk var en håndfull slike ved skolen. Det motsatte skjedde også – vi fikk navn på personer som vi senere skjønnte ikke tilhørte målgruppen.

3. Vi lærte at det kan være fornuftig å være påpasselig med bruk av statistikk i dette feltet. Statistikken det ofte henvises til, er ikke feil – men det henvises til feil statistikk. Nøyaktig hva sikker man til når man snakker om «hvor mange ukvalifiserte lærere vi har i norsk skole»? Tallmaterialet mange henviser til, tyder på at det i gjennomsnitt er omtrent fire ukvalifiserte lærere per skole. Arbeidet med registerdata i denne kartleggingen viste oss på et senere tidspunkt at dette tallet er for høyt.

Til tross for at vi ikke kan benytte resultatene fra spørreundersøkelsen i denne kartleggingen, vil dimensjonene og spørsmålene presentert i kapittel 1.2 bli godt dekket. Analysene av registerdata og de mange intervjuene bidrar til dette.

1.4 Rapportens oppbygging

I kapittel 2 kommer vi nærmere inn på de formelle rammene for å defineres som lærer i Norge, og vi presenterer relevant forskning knyttet til motivasjon for utdanning og yrke.

Vi analyserer registerdataene i kapittel 3. Dette vil omfatte fire av de fem dimensjonene og de tre første av de seks spørsmålene som ble oppgitt i kapittel 1.2.

Kapittel 4 er en gjennomgang av intervjudataene. Her gir vi rike beskrivelser om personenes ulike veier inn i læreryrket, om deres liv som ukvalifiserte lærere og deres tanker om veien videre generelt og veier mot formell kvalifisering spesielt. Dette kapitlet besvarer dermed det fjerde spørsmålet og den femte dimensjonen i kapittel 1.2, og dette fungerer som utgangspunkt når spørsmål 5 i kapittel 1.2 skal besvares. Kapittel 5 tar for seg spørsmålet dette spørsmålet, om hva som kan motivere de ukvalifiserte lærerne til å velge læreryrket og fullføre lærerutdanning, mens vi oppsummerer og konkluderer i kapittel 6. Dette vil blant annet innebære å diskutere betingelser for rekrutterings- og kvalifiseringstiltak, som er det sjette spørsmålet som skal besvares.

2 Hva vil det si å være en «kvalifisert lærer» i norsk skole?

2.1 Definisjon av en kvalifisert lærer

Opplæringslovens kapittel 10 omhandler personalet i skolen, og her fremgår det tydelig at personer i undervisningsstillinger skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse (§10-1). Denne er beskrevet i kapittel 4 i Utdanningsdirektoratets «Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag». Kort sammenfattet krever man 30 studiepoeng i relevante fag for å undervise fag som norsk, engelsk og matematikk på barnetrinnet, på ungdomstrinnet kreves 60 poeng i disse fagene og 30 poeng i andre fag, mens det i videregående skole kreves 60 studiepoeng i alle fag. For yrkesfaglærere tilsatt på bakgrunn av opplæringslovens §14-4 andre ledd (med to års yrkesteoretisk utdanning utover yrkesfaglig videregående opplæring samt fire års yrkespraksis) kreves ikke 60 studiepoeng, men at ett av de to årene med yrkesteoretisk utdanning er relevant for faget. I tillegg kommer de ordinære tilsetningskravene for undervisningsstillinger, noe som omfatter pedagogisk opplæring, normalt fra allmennlærerutdanning eller PPU.

For lærere i private skoler med alternativ pedagogikk, som for eksempel Steinerskolene, kan daglig leder vurdere hvorvidt søkere som ikke innfrir de formelle kravene likevel innehar tilstrekkelig fagkompetanse for å tiltre i undervisningsstillinger.

I opplæringslovens §10-2 presenteres flere unntak fra de ordinære kompetansekravene. For det første gjelder ikke kravene for de som er midlertidig ansatt. Videre kan skoleeier, om nødvendig, fravike kravet om relevant kompetanse i undervisningsfag dersom skolen ikke har nok kvalifisert undervisningspersonale i faget. Et forbehold blir gitt i §10-11: Personer som ikke er ansatt i undervisningsstillinger kan hjelpe til, dersom de får veiledning og at elevene fortsatt får forsvarlig utbytte av opplæringen. Videre slås det fast at kun personer som er ansatt i undervisningsstillinger kan ha ansvaret for opplæringen.

Regjeringens strategi «Lærerløftet» dreier seg både om å løfte lærernes fagkompetanse, og om å rekruttere flere ansatte i undervisningsstillinger med godkjent pedagogisk utdanning, både i grunnskolen og i videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2014). Siden 1. januar 2014 har det i Norge vært forbud mot å gi fast ansettelse til lærere uten formell kompetanse. En liknende tendens ser man i Sverige hvor de ønsker å løfte lærernes fagkompetanse ved at de definerer strengere opptakskrav til lærerutdanning. I tillegg ble det i 2015 innført «Lärarlegitimation» som innebærer at kun lærere med godkjent lærerutdanning kan vurdere elever og kan få fast ansettelse.

2.2 Utdanninger som gir lærerkvalifikasjon

En *godkjent lærerutdanning* eller kvalifikasjon består av to sentrale deler: Én faglig del og en pedagogisk del.

For de som ønsker å undervise i barne- eller ungdomsskolen, finnes det i dag fire ulike lærerutdanningsprogrammer. Det inkluderer to programmer ved høyskoler, rettet mot 1.-7. trinn og 5.-10. trinn. I tillegg finnes to programmer ved universiteter som er rettet mot trinn 8-13. Av de to er ett en femårig lærerutdanning på mastergradsnivå, opprettet i 2015 bl.a. som svar på kritikken om kunnskapsnivået hos norske lærere (Kunnskapsdepartementet 2014).

For personer som ønsker å undervise på videregående nivå, men eventuelt også på ungdomstrinnet/trinn 5-10, tar man utgangspunkt i et eller flere fagområder vedkommende har undervisningskompetanse i – det vil si et minimum av 60 studiepoeng i faget. Gjennom en ettårig praktisk-pedagogisk utdanning får disse lærerstudentene opplæring i pedagogisk teori, fagdidaktisk teori (i faget/fagene vedkommende har undervisningskompetanse i) og veiledet praksis ved en eller flere skoler.

Når det gjelder praktisk-pedagogiske utdanninger skilles det mellom tre ulike former: 1) Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) som er normert til ett studieår, 2) PPU-Y som er et studium for lærere som jobber ved yrkesfag, vanligvis på videregående trinn, og 3) yrkesfaglærerutdanning (YFL), en 3-årig yrkesfaglærerutdanning som er et høyskoletilbud for fagarbeidere som vil bli lærere eller instruktører i bedrift. For å få opptak kreves fag-/svennebrev eller tilsvarende, minimum to års yrkespraksis og generell studiekompetanse/vurdert realkompetanse.

Felles for alle de ulike lærerutdanningene vi har presentert over, er at det finnes muligheter for å gjennomføre disse på deltid, distansebasert (over Internett) eller med en kombinasjon av samlingsbasert og nettbasert undervisning. Slike muligheter spiller en viktig rolle for målgruppen i denne kartleggingen.

I Kunnskapsdepartementets strategi «Lærerløftet» fra 2014 understrekes det at Regjeringen vil vurdere endringer i dagens praktisk-pedagogiske utdanning (PPU) for å løse de kvalitetsmessige utfordringene utdanningen har i dag (Kunnskapsdepartementet 2014). I forbindelse med forberedelser til denne kartleggingen gikk vi gjennom dagens opptakskrav til PPU ved landets ulike utdanningsinstitusjoner, i og med at disse har lokalt opptak og derfor varierer fra utdanningssted til utdanningssted. Forarbeidet viste stor variasjon både i presentasjonsform av opptakskriterier, tilgjengelighet av informasjon, samt ulikhet i selve opptakskravene.

Ved Universitetet i Bergen fant vi for eksempel følgende opptaksinformasjon for årsstudium PPU:

Minimum 180 studiepoeng fra universitet eller høyskole. Master- og bachelorgrader prioriteres i opptaket. Fagleg fordjuping i to fag med minimum 60 studiepoeng i kvart fag. Fagleg fordjuping i fag som gir undervisningskompetanse i skulen og som universitetet tilbyr fagdidaktikk i. Fagtilbodet kan variere frå semester til semester. Eventuelt tilsvarende utanlandsk utdanning. Normalt må ein ha eit snitt på minst C i dei undervisningsfaga som er opptaksgrunnlaget. Det er dei einskilte fagmiljøa ved UiB som vurderer om utdanninga er relevant som opptaksgrunnlag til PPU. Avvik fra krav om C vil bli behandlet individuelt. Du må vere kvalifisert for å følgje to av fagdidaktikkemnene som UiB har tilbod i for å kunne byrje på PPU. Utfyllande informasjon om fagdidaktikktilbod, undervisningsfag og opptakskrav finn du på denne nettsida: <http://www.uib.no/utdanning/laerer>

Ved Universitetet i Oslo understrekes mye av det samme, men der et kravene til svært god kommunikasjonsevne i norsk også fremhevet:

Minimum 180 studiepoeng. Minimum 60 studiepoeng innenfor minst ett av de fagdidaktiske fagene som tilbys i henhold til fagkravene. Sjekk om du dekker fagkravene: <http://www.uio.no/studier/program/ppu/opptak/fagkrav.html> Du må takke ja til de fagene du har søkt på

og kunne undervise i fagene, dersom du får tilbud fra oss. Eksamener som er avgjørende for hvorvidt du er kvalifisert søker, må være bestått før studiet starter. Generell studiekompetanse (GSK). Krav om å kunne kommunisere svært godt på norsk, og «språk må ikke være til hinder for muntlig kommunikasjon i klasserommet.»

Til sammenligning har Høgskulen i Sogn i Fjordane tilsvarende informasjon for årsstudium PPU:

Minimum 3 år universitets- eller høgskuleutdanning som kvalifiserer for undervisning i skulefag i grunnskule, eller fellesfag i vidaregående opplæring. Minimum 60 studiepoeng (sp) i eit eller to fag, med innhald som har relevans for undervisning i skulen

For PPU årsstudium i drama og teaterkommunikasjon ved HiOA er det litt annerledes krav enn de som er listet over:

Opptakskrav til PPU med fagdidaktikk i drama- og teaterkommunikasjon er treårig drama- og/eller teaterfaglig utdanning fra universitet/høgskole. To av de tre årene må bygge på hverandre. Søkere skal sende inn en tekst (maks to A4 sider inkludert relevant fotodokumentasjon/ lenke til nettside) hvor de svarer på følgende spørsmål: Hva er din bakgrunn? Hva er din praktisk-estetiske erfaring og kompetanse? Hva er din motivasjon for å søke dette studiet? Hvordan og hvor planlegger du å benytte din kompetanse etter endt utdanning?

Dette er bare noen få eksempler vi hentet fra studiestedenes hjemmesider våren 2016. De viser variasjon i både informasjonsformat- og omfang. De signaliserer ganske forskjellige krav for opptak. I sum er det en omfattende jobb å orientere seg om hvilke utdanningsinstitusjoner som tilbyr hvilke fag og hvilke opptakskrav disse har. Tilgang til relevant informasjon om slike tilbud og deres opptakskrav ble derfor et tema i intervjuene i denne kartleggingen.

Basert på arbeidet med å finne fram i de ulike tilbudene om PPU, kan man også spørre om Lærerløftet kunne lagt vekt på å innføre endringer i dagens PPU som ikke bare skal løse eventuelle «kvalitetsmessige utfordringer utdanningen har i dag», men også løse utfordringer knyttet til variasjonen i struktur (inkl. tilgjengelighet av informasjon). På samlesiden www.utdanning.no står det i dag kun en oversikt over studiesteder og at det generelt er et opptakskrav om generell studiekompetanse og relevant bachelorgrad på 180 studiepoeng. Gjennomgangen av informasjon fra de 47 studiene som er listet på nettstedet viser derimot at det kan være ganske stor variasjon innenfor disse rammene, som alle gir mulighet for å jobbe fra 5. klasse og oppover.

2.2.1 Internasjonale forskjeller i innhold og organisering av lærerutdanning

Internasjonalt er det store forskjeller i innhold og organisasjon av lærerutdanningen. Blant annet har nyere norsk-initiert forskning studert forskjeller mellom norsk og finsk lærerutdanning. Forskjellene viser seg eksempelvis i at den norske staten har lagt seg på en politisk styrt linje i kunnskapsutvelgelsen, mens man i Finland har en mer akademisk ledet prosess når det gjelder hva lærerstudenter skal lære for å kvalifisere seg til yrket. Det vil si at den finske staten, i større grad enn den norske, kun har inntatt en veiledende rolle (Afdal 2013). Et annet eksempel vises i forskningsprosjektet Coherence and Assignment in Teacher Education (CATE). Denne studien tar også utgangspunkt i åpenbare forskjeller mellom norske krav til formelle kvalifikasjoner og de fra andre land. For eksempel påpekes det at lærerutdanning ved Stanford i USA og i Havanna på Cuba har strengere opptakskrav og strengere krav knyttet til studentenes evne til å koble teori og praksis (Hammerness og Klette 2014). Generelt har det tidligere vært påpekt at det stilles lave formelle krav til norske lærerstudenter og norske lærere når det gjelder kontinuerlig oppdatering av formalisert kunnskap som kvalifiserer for yrket (f.eks. Klette og Carlsten 2012). Dette er interessant i lys av den pågående diskusjonen vedrørende økte krav for å komme inn på norske lærerutdanninger og for å undervise i enkelte fag på barne- og ungdomstrinnet.

2.2.2 Internasjonale forskjeller i læreres utdanningsbakgrunn

I OECDs Teaching and Learning International Study (TALIS) 2013 undersøkte vi læreres utdanningsbakgrunn. Lærere på alle trinn i grunnsopplæringen ble bedt om å svare på et enkelt spørsmål: «Har du fullført en lærerutdanning (inkludert PPU)?»

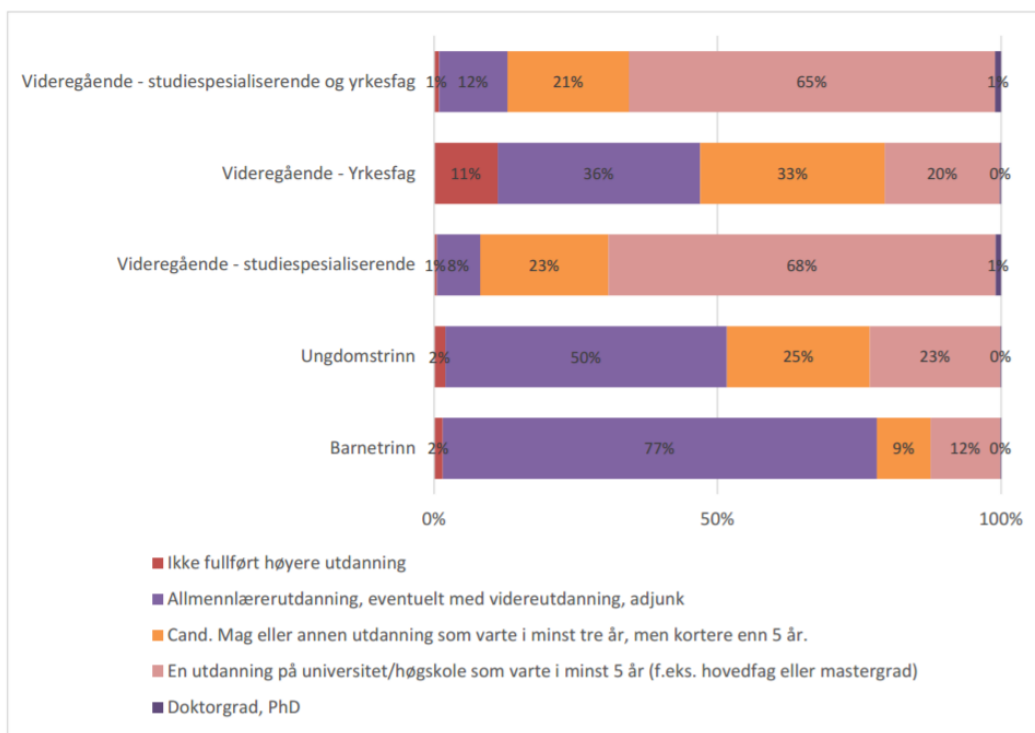
Internasjonalt varierte andelen som har svart bekreftende på dette spørsmålet fra 62 prosent i Mexico og 71 prosent i Serbia til 98 prosent i Australia, Belgia, Bulgaria, Canada (Alberta), Polen og Singapore. På barnetrinnet i Norge svarte 84,5 prosent av de norske lærerne bekreftende på dette, på ungdomstrinnet 92,5 prosent, og i videregående opplæring svarte 88,1 prosent bekreftende. I videregående opplæring var det her et klart skille mellom lærerne på yrkesforberedende og studiespesialiserende studieretninger. 80,3 prosent av lærerne som underviste kun på yrkesforberedende studieretning, oppga å ha fullført en lærerutdanning, mens 93,5 prosent av lærerne som underviste på kun studiespesialiserende, oppga å ha en lærerutdanning. 93 prosent av lærerne som underviste på begge typer studieretninger, oppga å ha en lærerutdanning. Det var altså blant lærerne som underviste på kun yrkesforberedende studieretning, at vi fant lærere som i minst grad hadde fullført en lærerutdanning (Caspersen m.fl. 2014).

Som påpekt i TALIS-rapporten i 2014, er det vanskelig å sammenligne utdanningsnivå på tvers av land som deltar i undersøkelsen, fordi læreres høyeste utdanning er kodet ulikt i de ulike landene. Et eksempel er at det ikke alltid er kodet slik at man kan skille mellom mastergrads- og bachelornivå. Det er i enkelte tilfeller heller ikke kategorisert slik at nivået mellom videregående og høyere utdanning blir tydelig, slik det vil være relevant å få informasjon om fagskole for den norske undersøkelsens del. En grunn til dette er at TALIS 2013 brukte ISCED 1997-klassifiseringer, som ikke skiller spesielt godt mellom ulike typer høyere utdanning. Som vi påpekte i sluttrapporten i 2014 kunne vi ha sammenlignet antall lærere uten høyere utdanning, men dette er mindre interessant da denne andelen er svært lav i nesten alle deltakerland (2,3 prosent i snitt for TALIS-land og 2 prosent for Norge).

I TALIS 2018 vil ISCED 2011 bli brukt, og man kan da håpe på mer presise sammenligninger på tvers av land.

I figur 1 ser vi hvordan TALIS 2013 tok inn en mer detaljert utdanningsklassifisering som ga opplysninger om utdanningsnivået blant lærere på barnetrinnet, ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Her fant vi det relevant å dele mellom lærere som underviste kun på studiespesialiserende, kun på yrkesfag, eller på begge. Fordi vi rettet kategoriene mot særnorske forhold ble disse kategoriene naturlig nok ikke sammenlignbare med andre land.

Vi ser her at andelen norske lærere uten fullført høyere utdanning er lav på alle trinn. Unntaket er yrkesfaglærere. Her var det 11 prosent som oppga å ikke ha fullført en høyere utdanning. At det var høyere andel allmennlærere på barnetrinnet og høyere andel med hovedfag eller masterutdanning på videregående er ikke overraskende.



Figur 1: Norske læreres utdanningsbakgrunn etter trinn i TALIS 2013 (Caspersen m.fl. 2014).

Det som er viktig å ta med seg i den videre diskusjonen om ukvalifiserte lærere er at det er et skille mellom det å være ukvalifisert for selve yrkestilsettingen, dvs. å mangle de grunnleggende kravene for ansettelse i form av fag- og pedagogisk utdanning, og det å være ukvalifisert for undervisning i bestemte fag, dvs. å mangle formell utdanning i de fagene man settes til å undervise. I denne kartleggingen er det den første gruppen som inngår.

2.3 Eksisterende forskning: Faktorer som kan motivere valg av utdanning og yrke

Vi vil her presentere aktuell forskning om ulike faktorer som kan forklare hvorfor personer uten formell kvalifisering ønsker å arbeide som lærere i norsk skole. I kapittel 5 skal vi diskutere dette videre. Denne diskusjonen vil ta utgangspunkt i fem faktorer som inngår i «Eccles modell for mestringsrelaterte valg» (Eccles m.fl., 1983; Eccles og Wigfield, 2002; Wigfield og Eccles, 2000). Med tanke på denne gjennomgangen av eksisterende forskning, velger vi likevel å organisere dette under overskriftene «individuelle faktorer», «sosiale faktorer» og «ytre rammefaktorer». Faktorene i Eccles modell er mer finmaskede, noe som hadde gjort det krevende å plassere artikler og forskning under en enkelt av disse faktorene. Modellen blir presentert i kapittel 5.1.

2.3.1 Individuelle faktorer

Indre motivasjon antas å ha stor betydning både for lærernes vei inn i skolen som ukvalifisert og veien videre. Indre motivasjon kan defineres som en drivkraft som oppstår når arbeidstakere motiveres av arbeidet i seg selv, og arbeidsoppgavene oppleves som meningsfylte og interessante. I sin teori om indre motivasjon beskriver Deci og Ryan (2000) tre grunnleggende og fundamentale psykologiske behov som må være tilfredsstilt for at mennesker skal bli engasjert, motivert og interessert. Disse blir ansett som kritiske og nødvendige for å fremme indre motivasjon. De tre grunnleggende behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Behovet for autonomi beskrives som at mennesker har et grunnleggende behov for å føle selvstendighet, føle at de er årsaken til egne handlinger og at de selv rår over sine egne beslutninger. Autonomi er da knyttet til en følelse av indre kontroll og forutsetter en viss grad av valgfrihet. Skoleledere som legger til rette for å stimulere medarbeidernes behov for selvbestemmelse kan dermed betegnes som «autonomistøttende». Å gi ansatte medbestemmelse og mulighet til å påvirke egen jobbsituasjon vil kunne bidra til økt engasjement og trivsel – og dermed indre motivasjon. Mikkelsen og Laudal (2014) beskriver at ansatte som opplever høy grad av autonomi i jobben vil bruke mer tid på arbeidsoppgavene og yte større innsats. Videre viser for eksempel studier at det er en positiv sammenheng mellom opplevd jobbautonomi og høye jobbprestasjoner hos ansatte som skårer høyt på indre motivasjon (Dysvik og Kuvaas 2011).

Behov for kompetanse handler om at mennesker har et medfødt behov for å føle seg kompetent i forhold til sine omgivelser og at de har et behov for å mestre (Deci og Ryan 2000). Man opplever seg kompetent når handlingene er menings- og virkningsfulle, og når man får uttrykt sin kompetanse ovenfor andre (Deci og Ryan 2002). Behovet for kompetanse er derfor en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende arbeidsoppgaver og for å ha utholdenhet når oppgavene blir krevende (Skaalvik og Skaalvik 2012). Det å erverve seg kompetanse gjennom å mestre oppgaver og aktiviteter resulterer gjerne i en økt sannsynlighet for å fortsette med aktiviteten eller gjenta den. Positive mestringsfølelser hos medarbeidere i skolen er naturligvis nyttige for både ledere og medarbeidere å spille videre på – fordi tidligere erfaringer med å mestre oppgaver fører til økt forventning om fremtidig mestring (Bandura 1977). Studier indikerer at medarbeideres opplevelse av å benytte egen kompetanse har konsekvenser for deres motivasjon. Opplevd bruk av kompetanse er for eksempel knyttet til trivsel på jobb, økt tro på egen mestring og økt egenverdi. Videre hevder Deci og Ryan (2000) at tilbakemeldinger fra kollegaer kan ha innvirkning på hvordan en oppfatter egen kompetanse. Tro og bruk av egen kompetanse, i kombinasjon med støtte fra støtte fra omgivelsene, kan derfor være av stor betydning for indre motivasjon.

Det siste behovet Deci og Ryan (2000) omtaler, er behovet for tilhørighet. Dette handler om et medfødt behov for nærhet til andre personer, at man føler seg inkludert, at man er nyttig og er en integrert del av samfunnet man tilhører. Overført til en skolekontekst kan for eksempel dette handle om gode og trygge relasjoner mellom medarbeidere, inkludert ledelsen. Typiske stikkord er anerkjennelse, omsorg og trygghet. Deci og Ryan understreker likevel at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon. Dette skyldes at mennesker ofte engasjerer seg i aktiviteter uten å være avhengig av andre. Likevel, i en skolekontekst, hvor teamarbeid og samarbeid er fremtredende, er det naturlig å anta at «sosial eksklusjon» vil være negativt for indre motivasjon.

Deci og Ryan (2000) hevder at enhver organisasjon bør etterstrebe og tilfredsstille disse behovene blant sine medarbeidere, da dette er faktorer som fremmer indre motivasjon. Viktigheten av dette kan underbygges av forskning som indikerer at indre motivasjon er essensielt for at ansatte skal trives og lykkes i sitt arbeid, og dermed ønske å bli værende i den aktuelle bedriften (Dysvik og Kuvaas 2010).

2.3.2 Sosiale faktorer

Teoretiske perspektiver som vektlegger individuelle faktorer for å belyse spørsmålet om hva som kan motivere lærere uten formell kompetanse til å ta pedagogisk utdanning, suppleres av teorier som inntar et sosialiseringsperspektiv. I vårt tilfelle handler dette om å vektlegge sosiale faktorer som har betydning for lærernes vei inn i skolen og deres senere valg.

Noen argumenterer for at «signifikante andre» fra egen oppvekst, for eksempel foreldre eller egne lærere, kan ha betydning for sosialiseringen inn i læreryrket. Noen innenfor dette perspektivet vektlegger altså tidlige relasjoner med voksne og betydningen disse har senere i livet. Hvordan de ukvalifiserte lærerne vil fylle lærerrollen, kan blant annet tenkes å ha blitt påvirket av relasjoner til lærere de selv har hatt og disse lærernes personlighet (Wright og Tuskas 1967; sitert i Zeichner og Gore 1989, side 9). Andre som også fremhever påvirkningen av egen skoletid som elev, dvs. «the influence of the thousands of hours spent by teachers as pupils», er Zeichner og Gore (1989). De

diskuterer «apprenticeship of observation» (Lortie 1975). Ut fra dette perspektivet skjer sosialiseringen inn i lærerrollen først og fremst gjennom kontakt med egne lærere, «through the internalization of teaching models during the time spent as pupils in close contact with teachers» (ibid., side 9).

Et annet perspektiv vektlegger betydningen av utdanningsbakgrunn og tidligere yrkeserfaring, såkalte «pretraining influences». Det antas at noen grupper studenter som velger lærerutdanning, gjør dette grunnet tidligere undervisningserfaring eller annen relevant yrkeserfaring. Her nevnes også andre livserfaringer, som for eksempel det å stifte familie (Lanier og Little 1986; sitert i Zeichner og Gore 1989, side 9) som faktorer som kan tenkes å bidra til et valg av læreryrket. Denne forskningen bli også omtalt i en norsk avhandling om «Motivasjon for utdanning og utøving». Ifølge Roness (2011) er dette fenomenet, å velge læreryrket som en karriere nummer to, spesielt fremtredende i Australia og New Zealand.

Oppsummert kan vi fra et sosialiseringsspektiv anta at ulike sosiale faktorer kan ha betydningen for lærernes vei inn i skolen og senere valg. Dette inkluderer signifikante andre fra egen oppvekst, egne lærere som rollemodeller, samt utdanning og yrkes- og livserfaring.

2.3.3 Strukturelle faktorer

En utfordring når man studerer læreres kvalifikasjoner er selve skillet mellom *formell* lærerkompetanse (struktur) og *opplevd* lærerkompetanse (prosess). Vi nevnte dette innledningsvis i del 2.2.2. om internasjonale forskjeller i læreres utdanningsbakgrunn.

I OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) skilles det mellom disse aspektene på følgende måte: *Formell* lærerkompetanse er de faktiske kvalifikasjonene læreren har, det vil si deres utdanning og andre formelle krav som stilles til læreren. *Opplevd* lærerkompetanse viser til i hvilken grad læreren vurderes som kompetent av eleven eller foreldre, kollegaer eller skoleledelse. Opplevd lærerkompetanse kan også vurderes av læreren selv (Caspersen m.fl. 2014).

I TALIS viser *prestasjonsrelatert* lærerkompetanse til i hvor stor grad en lærer får frem gode resultater hos elevene, enten i forskjellige elevgrupper over tid eller ved å løfte den samme klassen eller eleven over tid. Prestasjonsrelatert lærerkompetanse går ikke inn på hva det er ved undervisningen som påvirker elevresultater, men slutter fra de resultatene læreren mener å oppnå til lærerens egen kompetanse (Caspersen m.fl. 2014). Dette vil altså ikke være en faktor som gjelder motivasjon for første kontakt med yrket, men det kan ha stor innvirkning på en lærers motivasjon for videre pedagogisk utdanning og kvalifisering til lærerprofesjonen.

Som vi ser er ikke studier av hva det vil si å være en kvalifisert lærer like entydige når det gjelder begrepsbruk. Det er viktig i en slik kartlegging som denne å være eksplisitte på forskjellen mellom de strukturelle rammene som regulerer lærerprofesjonen, læreres opplevde kompetanse og de mer grunnleggende individuelle og sosiale faktorene.

I analyser av data fra TALIS 2013 ble det forsøkt å avdekke hvilke faktorer som påvirker læreres mestringsforventning og en såkalt effektiv tidsbruk i klasserommet. Dette gjaldt kun lærere med fast stilling. Likevel er det interessant å se på hva det antyder om sammenhenger mellom lærerkompetanse og rammer for elevenes læring. Effektiv tidsbruk ble forstått som hvor mye av undervisningstiden som faktisk brukes på undervisning, og ikke på å holde orden og ro eller andre oppgaver. Resultatene dannet ikke et entydig bilde på tvers av skolenivå, men noen områder pekte seg ut som viktige. Av bakgrunnsvariablene fant vi at kvinner mener at de i større grad enn menn klarer å holde orden i klasserommet, variere undervisningen og skape engasjement blant elevene. Eldre lærere syntes også å mestre klasserommet og å skape engasjement bedre enn yngre lærere (Caspersen m.fl. 2014).

Allmennlærere hadde større tro på egne evner til å holde kontroll i klasserommet enn lærere med annen utdanningsbakgrunn. Troen på å kunne variere undervisningen etter behov var noe høyere blant lærere med mastergrad eller hovedfag på ungdomstrinnet, og på studiespesialiserende program

på videregående. De har noe lavere tro på å kunne variere undervisningen på yrkesforberedende. Lærere med cand.mag.-grad eller bachelorgrad hadde noe lavere tro enn allmennlærere på å kunne variere undervisningen ved behov i hele videregående opplæring.

Når det gjelder troen på å kunne skape elevengasjement fant man omtrent samme mønster. Lærere med cand.mag.- eller bachelorgrad har noe høyere andel effektiv tidsbruk enn allmennlærere på barnetrinnet, noe lavere på ungdomstrinnet, og noe høyere på deler av videregående. Lærere med master- eller hovedfag hadde en noe høyere effektiv tidsbruk på ungdomstrinnet, klart høyere effektiv tidsbruk på studiespesialiserende program på videregående, og noe høyere tidsbruk på yrkesforberedende (Caspersen m.fl. 2014).

Resultatene fra TALIS kan tyde på at det å være *en integrert del av kollegiet* og det å *delta på profesjonelle utviklingsaktiviteter* er viktig for kvaliteten på lærerarbeidet totalt sett. Akkurat disse to faktorene kan være mer utfordrende for ukvalifiserte ansatte i undervisningsstillinger å få ta formell del i. Mange dyktige lærere underviser i fag de ikke er formelt kvalifisert for å undervise i. Utdanningsforskning er naturlig nok opptatt av å undersøke om lærerens kvalifikasjoner har innflytelse på elevenes læringsutbytte.

Både internasjonale studier og nordiske studier påviser en positiv sammenheng mellom lærernes formelle kvalifikasjoner, som én del av lærerkvalitet, og elevenes læringsutbytte (f.eks. Borko og Livingston 1989, Darling-Hammond og Bransford 2007, Hattie 2012; Nordiske studier: Falch og Naper 2008, Skoleverket 2006). For lærerens pedagogiske kompetanse viser forskning at formell kompetanse har betydning for elevenes prestasjoner uavhengig av hvilket klassetrinn det gjelder (Goe og Stickler, 2008). En studie fra Sverige (Skoleverket, 2006) konkluderte med at pedagogisk kompetanse og fagutdanning har en positiv påvirkning på elevenes læringsutbytte.

Studiene følges av aktuelle og relevante fagdiskusjoner om det er mulig å identifisere effektive lærere gjennom elevers læringsutbytte, og i hvilken grad læreres formelle kvalifikasjoner er den utslagsgivende faktor i dette forholdet (f.eks. Grossman, Loeb, Cohen og Wyckoff 2013).

Fra et profesjonsteoretisk perspektiv er pedagogisk kunnskap avgjørende i tillegg til kunnskap i undervisningsfaget for å være en profesjonell lærer (f.eks. Dale 1989). En formell lærerutdanning anses derfor som en svært viktig for senere å kunne lykkes som lærer – som en del av å opprettholde og videreutvikle en profesjon i praksis. En formell kvalifisering kan derfor ha varierende utbytte for den enkeltes individuelle undervisningspraksis i klasserommet, men den vil ha som mål å lage relasjoner mellom et profesjonsorientert teorigrunnlag og kollektivt orienterte praksiser.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi presentert formelle krav til det å arbeide som kvalifisert lærer i norsk skole. Vi har problematisert selve begrepsbruken rundt det å være kvalifisert til så ulike undervisningsoppgaver som det er på barnetrinnet, ungdomstrinnet, studieforberedende og yrkesfaglige programmer på videregående trinn. Videre har vi sett nærmere på internasjonale forskjeller i lærerutdanningstilbud og variasjoner i læreres utdanningsbakgrunn.

Både individuelle faktorer, sosiale faktorer og strukturelle faktorer antas å ha betydning for lærernes vei inn i skolen. Dette vil gjelde både for lærere og andre ansattgrupper i skolen generelt, men også for ukvalifiserte lærere spesielt, som er målgruppen for denne rapporten. Vi vil benytte disse faktorene når vi presenterer og analyserer intervjudata.

3 Statistikk om ukvalifiserte lærere i norsk skole

Flere av spørsmålene denne kartleggingen skal besvare omhandler demografiske faktorer som for eksempel de ukvalifiserte lærernes utdanningsbakgrunn, stilling, alder og bosted. Her vil vi analysere statistikk fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI), KS sitt sysselsettingsregister (PAI-registeret) og SSBs sysselsettingsdata og utdanningsdata. GSI er et system for registrering av opplysninger om grunnskolen i Norge. Her kan vi altså få informasjon på skolenivå, men ikke på personnivå. PAI-registeret inneholder detaljert informasjon om alle ansatte i kommuner og kommunale virksomheter per 1. desember hvert år. Dette inkluderer informasjon om hvilket tjenestested hver enkelt ansatt er ansatt ved, stilling, utdanning og dellønnsprosent. Her finner vi dermed alle personer som er ansatt i offentlig grunnskole eller offentlig videregående skole.

SSBs sysselsettingsregister (AA-registeret) kombinerer vi her med den nasjonale utdanningsdatabasen (NUDB). I sysselsettingsregisteret finner man informasjon om yrke, stillingsstørrelse, alder, kjønn, arbeidskommune og skoletype. Gjennom SSB-dataene får vi mer detaljert kunnskap om personenes utdanningsbakgrunn enn vi får i PAI-registeret. I tillegg har vi muligheten til å skille mellom de ansatte i videregående skole som er ansatt i studieforbereidende studieretninger og de som er ansatt i yrkesfaglige studieretninger.

Det å bestille uttak fra dataregistrene krever kunnskap om hvordan disse er bygget opp og hvordan man organiserer søkene. I vedlegg 1 gir vi en detaljert beskrivelse av hvordan vi gikk frem for å identifisere datamaterialet som var relevant i denne kartleggingen.

I de kommende delkapitlene vil vi analysere registerdataene for svare på spørsmål om hvor mange ukvalifiserte lærere vi har i norsk skole, deres utdanningsbakgrunn (kapittel 3.1), deres stillingsprosent og lønn (kapittel 3.2), disse personenes alder (kapittel 3.3) og den geografiske fordelingen av ukvalifiserte lærere (kapittel 3.4). I hvert av disse delkapitlene vil vi presentere data fra GSI, PAI og SSB hver for seg.

Vi kommer til å forholde oss til ulike grupper. Hovedmålgruppen for denne kartleggingen er «ukvalifiserte lærere som ikke kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL». Disse vil vi av praktiske hensyn ganske enkelt kalle «målgruppen». Videre presenterer vi statistikk om den større gruppen «ukvalifiserte lærere». Dette er interessant blant annet fordi mange av de ukvalifiserte lærerne arbeider på barne- og mellomtrinnet. For disse er PPU, PPU-Y eller YFL uansett ikke relevant, så hvorvidt de ukvalifiserte lærerne kvalifiserer til disse tilbudene er ikke vesentlig. Statistikk om «alle lærere» blir inkludert som referansepunkt for det vi finner ut om «målgruppen» spesielt og «ukvalifiserte lærere» generelt.

De ulike kvalifiseringskriteriene til PPU, PPU-Y og YFL og informasjonen som finnes om personenes utdanningsbakgrunn i PAI og SSB gjør det svært krevende å identifisere personene i gruppen «ukvalifiserte lærere» som tilhører målgruppen. I kapittel 3.1 beskriver vi hvordan vi har gått frem for å identifisere disse personene i registerdata fra PAI og SSB. Det er altså i disse to delkapitlene gruppene defineres som det henvises til i kapittel 3.2, 3.3 og 3.4.

Det er viktig å merke seg at resultatene vil være ulike når vi bruker data fra PAI-registeret og når vi bruker SSB-dataene. Dette har flere årsaker:

- Dataene vi har fått tilgang til gjelder to ulike år.
- Dataene fra SSB inkluderer informasjon fra private skoler. Dette gjør ikke dataene fra PAI. Dermed vil tallene fra SSB stort sett være høyere enn dataene fra PAI.
- De to datakildene henter informasjonen sin fra ulike databaser, som igjen opererer med ulike definisjoner og registreringskriterier. Blant annet inkluderer ikke SSB-dataene personer som har stillinger på under 10 prosent. Dermed blir ikke resultatene fra SSB like «ekstreme» som resultatene fra PAI.
- Det er svakheter i rapporteringen av data fra ytterste ledd (skolene) til disse samles i databasene. Blant annet avhenger dataene fra PAI-registeret av svært mange individuelle innrapporteringer, noe som reduserer datakvaliteten.
- Særlig vil resultater fra PAI- og SSB-data variere når det er snakk om vår målgruppe. Som nevnt er gruppen svært krevende å identifisere. PAI- og SSB-registrene kategoriserer personenes utdanningsbakgrunn ulikt, og deres kategorier er ikke nødvendigvis de samme «byggeklossene» som vi ideelt sett skulle kombinert for å treffe akkurat de vi har i vår målgruppe. Derfor har vi i de to identifiseringsprosessene fra henholdsvis PAI- og SSB-registrene måttet velge noe som ikke er perfekt. I tilfellet for PAI-dataene endte vi opp med å operere med to ulike målgrupper – én vi vet er større enn den virkelige gruppen (inkluderende definisjon), og én vi vet er mindre enn den virkelige gruppen (ekskluderende definisjon). Vår hypotese om resultatene vedrørende «målgruppen» er at virkeligheten vil ligge et sted mellom resultatene fra SSB, de «inkluderende» PAI-resultatene og de «ekskluderende» PAI-resultatene.

Noen steder er avvikene mellom SSB-dataene og PAI-dataene påfallende store. Dette vil bli kommentert fortløpende, og vi vil presentere hypoteser om hva som kan forårsake forskjellene. Disse forskjellene til tross: I de fleste tilfeller vil man trekke samme konklusjoner om det er det ene eller andre resultatet man stoler mest på. Dette kommer av at forskjellene stort sett handler i *hvor stor grad* målgruppen skiller seg fra de øvrige lærerne, og *ikke i hvilken retning* på skalaen de er forskjellige. I etterkant av oppsummeringen i dette kapitlet, vil vi gi en utdypende kommentar vedrørende bruken av registerdata i utdanningsforskning, hvordan registrene er bygget opp og hvordan vi har gått frem for å hente ut data fra disse.

3.1 Kvalifisering og utdanningsbakgrunn

Hvor stor andel ukvalifiserte lærere har vi i norsk skole? Dette spørsmålet kan omformuleres på ulike måter:

- Hvor stor andel av *stillingene* er besatt av ukvalifiserte lærere?
- Hvor stor andel av *årsverkene* gjennomføres av ukvalifiserte lærere?
- Hvor stor andel av de *ansatte* med undervisning i stillingen sin er ukvalifiserte?
- Hvor stor andel av de med *hovedstilling i undervisning* er ukvalifiserte?

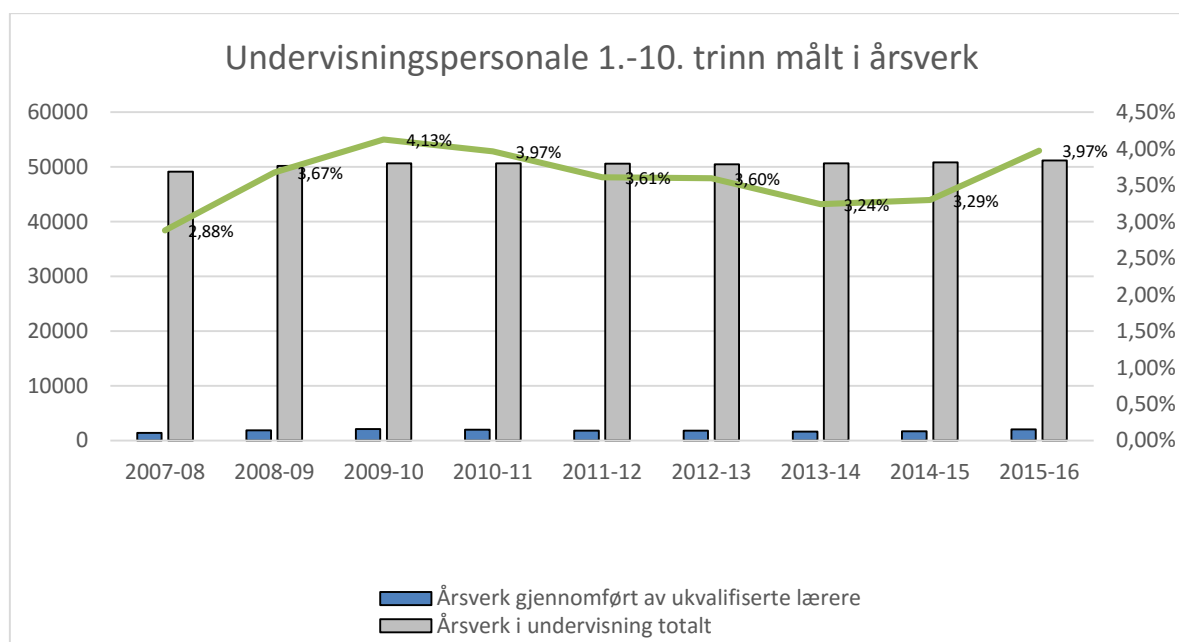
Analyser vedrørende blant annet utdanningsbakgrunn, alder og geografi vil i hovedsak gi de samme resultatene, uavhengig av hvilket av disse fire utgangspunktene man velger. I kapitlet vil vi likevel være tydelige på hvilke av disse det er snakk om.

Videre vil vi kunne si noe viktig om målgruppen ved å se på de ulikhetene som faktisk finnes mellom svarene på de fire spørsmålene. Hvis det eksempelvis viser seg at andelen stillinger besatt av

ukvalifiserte lærere er høyere enn andelen årsverk gjennomført av ukvalifiserte, vil dette bety at de ukvalifiserte lærerne i gjennomsnitt har lavere stillingsprosent enn sine kvalifiserte kolleger. Slike analyser vil vi blant annet gjøre i delkapittel 3.1.2.

3.1.1 Data fra GSI om grunnskolen (1-10. trinn)

Dataene fra GSI gir informasjon på skole- og ikke personnivå. Her får vi blant annet se hvor mange årstimer som er planlagt per 1. oktober hvert år og om det er kvalifiserte eller ukvalifiserte lærere som er planlagt å avholde disse timene. Dermed kan vi beregne antall og andel årsverk som gjennomføres av ukvalifiserte lærere i grunnskolen. Dette er illustrert i figur 2.



Figur 2: Undervisningspersonale 1-10. trinn, målt i årsverk, perioden 2007-2016. GSI-data.

I figur 2 ser vi at andelen årsverk som gjennomføres av ukvalifiserte lærere gjennom de siste 10 årene har vært på et sted mellom 3 og 4 prosent. De grå søylene viser totalt antall undervisningsårsverk, mens de blå søylene viser antallet undervisningsårsverk gjennomført av personer som ikke oppfyller kompetansekravene for tilsetning. Den grønne linja viser utviklingen i andelen.

Totalt antall årsverk i undervisningsstillinger har ligget relativt stabilt rundt 50 000 i hele perioden. De tre første årene økte andelen «ukvalifiserte årsverk» 2,88 prosent (2007-08) til 4,13 prosent (4,13 prosent). I perioden 2009-10 til 2013-14 var det et svakt fall fra 4,13 prosent til 3,24 prosent, før andelen undervisningspersonale økte litt igjen fra 2014-15 til 2015-16. Det blir interessant å se om økningen det siste året vi har tall for, fortsetter i påfølgende år.

Om fire prosent av årsverkene gjennomføres av personer som ikke har formell kompetanse, betyr dette at elever med 25 skoletimer i uka i gjennomsnitt får «ukvalifisert undervisning» én time i uka. Dette høres ikke dramatisk ut. Utfordringene blir derimot større dersom det viser seg at de ukvalifiserte lærerne er samlet, enten i bestemte fag, på bestemte trinn eller i bestemte regioner.

3.1.2 Data fra PAI

I PAI-registeret får vi informasjon både om grunnskolen og om videregående skole. I 2015 ble det registrert 138 754 stillinger i undervisningssektoren i PAI-registeret. Dette inkluderer alle, fra lektorer til sekretærer, renholdsarbeider og vaktmestere. Vi inkluderer kun de som er registrert i undervisningsstillinger. Dette er de i PAI-registeret som tilhører følgende «arbeidsgrupper»:

- Adjunkt
- Adjunkt med tilleggsutdanning
- Lektor
- Lektor med tilleggsutdanning
- Lærer som fyller krav til kompetanse
- Lærer som ikke fyller krav til kompetanse

De fire første kategoriene er, teknisk sett, samlet i den femte. Dette har å gjøre med forskjeller i hvordan skoler har rapportert inn disse dataene, samt at det finnes alternative veier til kvalifisering som er nyttige å analysere adskilt.

Totalt sett oppgir PAI-registeret at vi i 2015 hadde omtrent 90 000 undervisningsstillinger av ulike størrelser. Hvordan disse fordeler seg mellom grunnskole og videregående skole er presentert i vedlegg 2. En del av de som er ansatte er ansatt i flere stillinger. De kan være ansatt i flere stillinger knyttet til undervisning, eller ha én eller flere stillinger i grunnopplæringen i tillegg som ikke er knyttet til undervisning. Totalt 87 000 personer var ansatt i de 90 000 undervisningsstillingene. Fordelingen av disse mellom grunnskole og videregående skole vises i vedlegg 3.

Blant disse 87 000 er det personer med hovedstillinger i skoleadministrasjon, assistenter eller lignende som også har undervisningsstilling. Nå vil vi se på antall ansatte med hovedstilling i undervisning. Dersom en person er ansatt i flere stillinger plasseres denne i den arbeidskategorien hvor den har størst stillingsprosent. Om en person er ansatt i flere like stillinger i samme kommune og tjenestestedstype, legges «dellønnsprosent» for disse stillingene sammen til en samlet stillingsprosent. Dermed får vi fordelingen av ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen og videregående som presentert i tabell 2.

Tabell 2: Antall ansatte med hovedstilling i undervisning i 2015. PAI-data 2015.

Grunnskolen	61 964
Videregående skole	23 609
Totalt	85 573

Tabell 2 viser at det ifølge PAI-registeret var om lag 62 000 ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen, og 23 600 ansatte i videregående skole i 2015. Vi ser at omtrent 1500 av de 87 000 personene i undervisningsstillinger faller bort når vi bare ser på de med hovedstilling i undervisning. I det følgende vil vi presentere analyser for denne siste gruppen. Vi vil fortløpende referere til vedlegg for resultater for de andre gruppene.

Utdanningsbakgrunn

Blant disse omtrent 85 600 lærerne, er det på grunnskolenivå cirka 6 prosent ukvalifiserte lærere (tabell 3). Disse gjennomfører 3,6 prosent av årsverkene.

Tabell 3: Antall ansatte i grunnskolen med hovedstilling i undervisning og antall årsverk gjennomført av disse, fordelt etter arbeidsgruppe. PAI-data 2015.

Grunnskolen	Antall ansatte med hovedstilling i undervisning		Antall årsverk	
Lærer som ikke fyller krav til kompetanse	3 673	5,9 %	2 011	3,6 %
Lærer som fyller krav til kompetanse	4 356	7,0 %	3 485	6,4 %
Adjunkt	24 701	39,9 %	22 302	40,9 %
Adjunkt med tilleggsutdanning	24 310	39,2 %	22 280	40,8 %
Lektor	1 278	2,1 %	1 145	2,1 %
Lektor med tilleggsutdanning	3 646	5,9 %	3 320	6,1 %
SUM	61 964		54 543	

I videregående skole er den tilsvarende andelen ganske lik (5,6 prosent), noe som stemmer godt med tidligere undersøkelser (Sjaastad, Carlsten og Wollscheid 2016). Disse gjennomfører en større andel av årsverkene enn sine motparter i grunnskolen: 4,7 prosent (tabell 4). Fordelingen dersom man ikke ser på antallet slike ansatte, men på *undervisningsstillinger*, er gitt i vedlegg 4.

Tabell 4: Antall ansatte i videregående skole med hovedstilling i undervisning og antall årsverk gjennomført av disse, fordelt etter arbeidsgruppe. PAI-data 2015.

Videregående skole	Antall ansatte med hovedstilling i undervisning		Antall årsverk	
Lærer som ikke fyller krav til kompetanse	1 328	5,6 %	974	4,7 %
Lærer som fyller krav til kompetanse	1 156	4,9 %	977	4,7 %
Adjunkt	3 905	16,5 %	3 441	16,4 %
Adjunkt med tilleggsutdanning	8 802	37,3 %	8 022	38,3 %
Lektor	903	3,8 %	760	3,6 %
Lektor med tilleggsutdanning	7 515	31,8 %	6 762	32,3 %
SUM	23 609		20 936	

Tabell 3 viser at om lag 50 000 av de ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen faller inn under arbeidsgruppen «adjunkt» eller «adjunkt med tilleggsutdanning». I videregående er det «adjunkt med tilleggsutdanning» og «lektor med tilleggsutdanning» som er de to store gruppene (tabell 4).

Som nevnt er det en forskjell mellom hvor mange de ukvalifiserte er, og hvor mange årsverk de gjennomfører. Det tilsvarende kan sies om antallet stillinger de besitter (vedlegg 4): I grunnskolen utgjør de ukvalifiserte 5,9 prosent. De besitter derimot 7,8 prosent av stillingene, men gjennomfører 3,6 prosent av årsverkene. Vi kan derfor konkludere med at denne gruppen gjerne har flere og mindre stillinger enn sine kvalifiserte kolleger.

I videregående skole er forskjellene mindre. Der besitter de 5,6 prosent ukvalifiserte lærerne 5,8 prosent av stillingene og gjennomfører 4,7 prosent av årsverkene. Dette vil si at de i større grad enn i grunnskolen ligner på sine kolleger.

For å identifisere den spesifikke målgruppen for denne kartleggingen, må vi finne ut hvem av de ukvalifiserte lærerne som ikke kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL. I PAI-registeret er personene også registrert med en utdanningskode. Disse kodene skal dekke de fleste utdanninger som er relevante for arbeid i offentlig sektor, men omfatter ikke kurs og utdanning av mindre enn 3 måneders varighet. I analysene under har vi tatt utgangspunkt i disse kodene, men har valgt å gjøre enkelte tilpasninger. En detaljert oversikt over disse er presentert i vedlegg 5. Her har vi også gjort en vurdering av om utdanningene kvalifiserer for PPU, PPU-Y eller YFL.

Grunnskolen

I tabell 5 har vi sortert ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen etter utdanningsbakgrunn. Kolonne 1 og 2 viser resultatene for alle, mens kolonne 3 og 4 viser resultatene kun for de som har blitt registrert som at de «ikke fyller krav til kompetanse». Tabellen inneholder noen ulogiske sammenhenger. Disse kommenterer vi under.

Tabell 5: Utdanningsbakgrunn for ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen. PAI-data 2015.

	(1) Alle ansatte med hovedstilling i undervisning	(2) %	(3) Ansatte med hovedstilling i undervisning, lærere som ikke fyller krav til kompetanse	(4) %
Lærerutdanning:				
Lærerutdanning som oppfyller krav til kompetanse	44 199	71,3	114	3,1
Førskolelærer-/barnehagelærerutdanning (med og uten videreutdanning)	2 684	4,3	66	1,8
Lærer og faglærer uten godkjent utdanning	1 535	2,5	517	14,1
Utdanning som kvalifiserer til PPU dersom 60 studiepoeng i et undervisningsfag:				
Universitets- og høyskolenivå, høyere grad	2 022	3,3	99	2,7
Universitets- og høyskolenivå, lavere grad	3 858	6,2	260	7,1
Utdanning på videregående nivå eller høyere kan kvalifisere til PPU-Y eller YFL):				
Utdanning av håndverksmessig og teknisk karakter og annen utdanning fra videregående skole	178	0,3	89	2,4
Utdanning innen helsevesen og sosial omsorg (kan kvalifisere til PPU-Y)	512	0,8	220	6,0
Diverse spesialutdanning + etatsutdanning og militærutdanning	278	0,5	82	2,2
Utdanning på videregående nivå eller lavere eller ukjent (kvalifiserer ikke til PPU-Y eller YFL):				
Allmennutdanning	3 076	5,0	1 531	41,7
Ukjent	3 622	5,9	695	18,9
Total	61 964	100	3 673	100

Tilsvarende tabell for *undervisningsstillinger*, og ikke ansatte, er gitt i vedlegg 6.

Tallene i nederste linje – antall ansatte med hovedstilling i undervisning og antall av disse som ikke fyller krav til kompetanse – samsvarer med tallene i tabell 3. De tallene er hentet fra personenes stillingskoder, som avgjør deres lønn. Når vi i tabell 5 blant annet ser at nærmere 7 000 av lærerne er registrert med «allmennutdanning» (3 076 personer) eller «ukjent» (3 622 personer) er det grunn til å tenke at flere enn de 3 676 lærerne i tabell 3 skulle tilhørt kategorien «lærere som ikke fyller krav til kompetanse». Eksempelvis skulle man tro at alle 3 076 personer registrert med allmennutdanning i kolonne 1 skulle bli å finne i kolonne 3 – da dette ikke er en utdanning som fyller krav til kompetanse.

Kommunikasjon med KS, som eier PAI-dataene, tyder på at dette avviket skyldes treghet i innrapportering av personers utdanningsbakgrunn. Mens personers stillingskoder automatisk blir registrert, kan det ta lenger tid før en person som har fullført sin utdanning får dette registrert i PAI-registeret. Med andre ord er tallene i nederste linje i tabell 5 pålitelige, til tross for at fordelingen av personene mellom de ulike utdanningskodene ikke er presis. Personene vil jevnt over ha høyere utdanningsnivå enn det tabellen tilsier. Et eksempel på dette er de som ikke er registrert som adjunkter eller lektorer, men med høyere eller lavere grads universitet- og høyskoleutdanning. Svært få av disse nesten 6 000 personene (kolonne 1) har stilling som tilsier at de ikke oppfyller kompetansekravene (359 personer, kolonne 3). Dette tyder på at de fleste av disse har tatt PPU og at dette ikke er rapportert til PAI-registeret.

Videre bør det kommenteres at vi i kolonne 3 finner 114 personer som er registrert med godkjent utdanning, men likevel har en stillingskode som tilsier at de ikke fyller kompetansekravene. Dette kan skyldes feilregistrering eller at de har undervisningsoppgaver som ikke samsvarer med lærerkompetansen de innehar – for eksempel om de underviser på andre trinn enn de er utdannet for.

Hva kan vi så lære fra tabell 5 om de 3 673 ukvalifiserte lærernes utdanningsbakgrunn? Ettersom utdanningsnivået jevnt over er lavere i tabellen enn i virkeligheten, kan vi slå fast at *minst* 9,8 prosent av disse (2,7+7,1) kvalifiserer til PPU. *Minst* 10,6 prosent (2,4+6,0+2,2) har bakgrunn som tilsier at de *kan* være kvalifisert for PPU-Y eller YFL, og *maksimalt* 74,7 prosent (14,1+41,7+18,9) står uten noen form for utdanning etter videregående opplæring. Mest sannsynlig er denne siste andelen vesentlig lavere. Oppsummert kan vi derfor si følgende: Blant de 6 prosent ukvalifiserte lærere i grunnskolen viser tallene at omtrent en fjerdedel muligens er kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL og at de resterende ikke har registrert utdanning ut over videregående opplæring, men mest sannsynlig har disse mer utdannelse enn det tallene skulle tilsi.

For akkurat denne gruppen – de ukvalifiserte lærerne i *grunnskolen* – er det verdt å merke seg at mange ikke uansett ikke vil anse kvalifisering til PPU, PPU-Y og YFL som relevant, da disse ikke er rettet inn mot undervisning på barne- og mellomtrinnet. For lærere på disse trinnene er det en 4-årig eller 5-årig lærerutdanning som er veien til kvalifisering.

Videregående skole

I tabell 6 presenterer vi utdanningsbakgrunnen til personer med hovedstilling i undervisning i videregående skole, slik denne informasjonen foreligger i PAI-registeret. Som for tabell 5 viser kolonne 1 og 2 resultatene for alle lærerne og kolonne 3 og 4 resultatene for de som har en stillingskode som indikerer at de ikke fyller de formelle kravene til kompetanse.

Kommentarene over vedrørende svakheter med tabell 5 gjelder også her: Mest troverdig er tallet i nederste linje, som bygger på personenes stillingskode. Noen tall vedrørende utdanningsbakgrunn tyder på feilrapportering, og mange av personene har mer utdanning enn det som er registrert. Tabellen tegner i så måte et mer negativt bilde enn det som faktisk er tilfelle hva angår de ukvalifisertes utdanningsbakgrunn.

Tidligere undersøkelser tyder som nevnt på at minst 95 prosent av lærere i videregående skole har formell lærerkvalifisering (Sjaastad, Carlsten, Wollscheid 2016). Dette stemmer godt med tallene knyttet til lærernes stillingskoder, som viser oss at 94,4 prosent av lærerne har stillinger som kvalifiserte lærere (tabell 4). Dette gir grunn til å tro at svært mange av de i kolonne 1 i tabell 6 som står oppført i kategoriene om kvalifisering til PPU (25,7+16,4 = 42,1 prosent) og PPU-Y og YFL (3,3+2,6+1,1 = 7,0 prosent) allerede har tatt disse pedagogiske utdanningene.

Dersom vi fokuserer på de personene som har stillinger som ukvalifiserte lærere (kolonne 3), ser vi at mange av disse har lærerutdanning (17,6 prosent). Dette er trolig personer som underviser på trinn de ikke er kvalifisert for. Videre er det minst 17,4 prosent (8,8+8,6) som kvalifiserer til PPU og minst 30,1 prosent (20,8+5,8+3,5) som *kan* være kvalifisert til PPU-Y eller YFL.

Tabell 6: Utdanningsbakgrunn for ansatte med hovedstilling i undervisning i videregående skole. PAI-data 2015.

	(1) Alle ansatte med hovedstilling i undervisning	(2) %	(3) Ansatte med hovedstilling i undervisning, lærere som ikke fyller krav til kompetanse	(4) %
Lærerutdanning:				
Lærerutdanning som oppfyller krav til kompetanse	10 206	43,1	234	17,6
Førskolelærer-/barnehagelærerutdanning (med og uten videreutdanning)	105	0,4	4	0,3
Lærer og faglærer uten godkjent utdanning	624	2,6	301	22,7
Utdanning som kvalifiserer til PPU dersom 60 studiepoeng i et undervisningsfag:				
Universitets- og høyskolenivå, høyere grad	6 058	25,7	117	8,8
Universitets- og høyskolenivå, lavere grad	3 874	16,4	114	8,6
Utdanning på videregående nivå eller høyere kan kvalifisere til PPU-Y eller YFL):				
Utdanning av håndverksmessig og teknisk karakter og annen utdanning fra videregående skole	786	3,3	273	20,6
Utdanning innen helsevesen og sosial omsorg (kan kvalifisere til PPU-Y)	615	2,6	77	5,8
Diverse spesialutdanning + etatsutdanning og militærutdanning	253	1,1	47	3,5
Utdanning på videregående nivå eller lavere eller ukjent (kvalifiserer ikke til PPU-Y eller YFL):				
Allmennutdanning	169	0,7	61	4,6
Ukjent	921	3,9	100	7,5
Total	23 609	100	1 328	100

Tilsvarende tabell for *undervisningsstillinger*, og ikke ansatte, er gitt i vedlegg 6.

Identifisering av målgruppen med utgangspunkt i PAI-data om utdanningsbakgrunn

Den spesielle målgruppen i denne kartleggingen er ukvalifiserte lærere som ikke er kvalifisert til PPU, PPU-Y eller YFL. Det er krevende å identifisere dette på grunn av spesifikke opptakskrav. PPU krever at man har tatt 60 studiepoeng i et eller flere undervisningsfag, mens både PPU-Y og YFL krever at man har mellom to og fire års yrkespraksis og at man har generell studiekompetanse. I tillegg krever PPU-Y at man har to års yrkesteoretisk utdanning dersom man i utgangspunktet har fag- eller svennebrev i et fag. PAI-dataene gir ikke informasjon om disse tilleggskriteriene. Dette medfører at vi definerer målgruppen vi er interessert i på to måter. Den inkluderende definisjonen gir en gruppe hvor vi vet at alle i målgruppen er med, men hvor vi også har med noen som ikke er i målgruppen. Den ekskluderende definisjonen vil kun ta med personer fra målgruppen, men sannsynligvis også utelate en del av de som skulle vært med.

Inkluderende definisjon: Vi inkluderer alle lærere som ut fra stillingskodene er definert som ukvalifiserte. Dersom vi inkluderer alle disse, tar vi for gitt at *ingen* av de som kanskje kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL, faktisk er kvalifisert. Dermed vil «den inkluderende målgruppen» utgjøre totalt 5,8 prosent av personene ansatt med hovedstilling i undervisning i norsk skole – 5,9 prosent av personene på grunnskolen og 5,6 prosent av personene i videregående skole.

Ekskluderende definisjon: Her tar vi utgangspunkt i alle som ut fra stillingskodene er definert som ukvalifiserte. Vi tar derimot ut alle som kanskje er kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL, og står igjen med de som står oppført under «allmennutdanning» og «ukjent». «Den ekskluderende målgruppen»

vil dermed utgjøre 2,8 prosent av personene ansatt med hovedstilling i undervisning i norsk skole – 3,6 prosent av personene i grunnskolen og 0,7 prosent av personene i videregående skole.

I de følgende delkapitlene vil vi for PAI-dataene presentere analyser for begge disse gruppene. Det er rimelig å anta at resultatene for den faktiske målgruppa vi er interessert i, ligger et sted imellom resultatene for disse to gruppene.

3.1.3 Data fra SSB

Til forskjell fra PAI-dataene inneholder data fra SSB informasjon også om private skoler. Derfor finner vi i tabell 7 at disse inkluderer flere personer ansatt i undervisningsstillinger i grunnskolen og videregående skole enn det som ble inkludert i tabell 2. Videre er det her snakk om alle personer i undervisningsstillinger, og det er ikke begrenset til de som har *hovedstilling* i undervisning. Her får vi også et skille mellom de som arbeider på studieforberedende og yrkesfaglige studieretninger.

Tabell 7: Antall personer i undervisningsstillinger. SSB-data 2014.

Grunnskolen	67 191
Videregående skole - studieforberedende studieretninger: 13 586 - yrkesfaglige studieretninger: 12 952	26 538
SUM	93 729

Identifisering av målgruppen med utgangspunkt i SSB-data om utdanningsbakgrunn

For å se på utdanningsbakgrunnen til lærerne i henholdsvis grunnskolen og videregående skole er det nødvendig å koble sysselsettingsregisteret med utdanningsdata hentet fra Nasjonal utdanningsdatabase (NUDB). Utdanningsdatabasen gir informasjon om hver enkelt lærers avsluttede utdanning, både kortere kurs og klassetrinn. Her er man definert med fullført utdanning dersom man har fullført det siste klassetrinnet/kurset som er knyttet til en gitt utdanning. Dermed blir alle de som enten ikke har fullført det siste semesteret eller ikke er registrert med noen avslutning, registrert som at de ikke har fullført den gitte utdanningen vi ser på.

Vi antar at alle som har begynt på, men ikke fullført universitets- og høyskoleutdanninger på lavere nivå, ikke har utdanning som kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL. Det samme gjelder de som kun har fullført kortere utdanninger (som høyskolekandidater og studenter som har fullført grunnkurs). Videre kan vi anta at alle som ikke har fullført en lærerutdanning heller ikke er kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL. Alle disse gruppene inkluderes i målgruppen.

Det er rimelig å anta at alle som har begynt på (men ikke har fullført) PPU, PPU-Y eller YFL, også er kvalifisert for disse utdanningene. Videre gjør vi antagelser om at ingeniørutdannede, sykepleiere, andre helsefagutdannende og siviløkonomer er kvalifisert for PPU-Y, mens alle som har fullført en bachelorgrad, cand.mag., eller tilsvarende og høyere grader også antas å være kvalifisert for PPU. Ingen av disse er inkludert i målgruppen. Det er heller ikke personer som er ansatt i undervisningsyrker og har fullført et yrkesfag på videregående nivå, da disse mest sannsynlig er kvalifisert for YFL. Ettersom kvalifisering til YFL i utgangspunktet forutsetter et visst antall år med arbeidserfaring vil vi også her – som i enkelte andre tilfeller – ekskludere noen lærere fra målgruppen som egentlig skulle vært inkludert. I tillegg antar vi at personer som har begynt på videreutdanning for lærere, men ikke har fullført, har en utdanning i bunn som gjør at de er enten er kvalifiserte lærere eller er kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL. Begrunnelsen for dette er at Gjerustad og Næss (2016) finner at nesten alle lærere som deltar i videreutdanning har høyere utdanning. I tillegg spesifiserer

utdanningsdirektoratet at lærere som skal ta videreutdanning bør ha en grunnutdanning som lærer i fra før.²

Etter denne utvelgelsesprosessen sitter vi igjen med omtrent 4 500 personer i målgruppen i grunnskolen, og nesten 800 personer i målgruppen i videregående skole (tabell 8). At det er flere i målgruppen i grunnskolen her enn i PAI-dataene er forventet, ettersom vi her inkluderer også private skoler og personene i undervisningsstillinger som ikke har dette som hovedstilling. At det er omtrent 800 personer i målgruppen i videregående, passer også fint, ettersom dette tallet er mellom tallene for inkluderende og ekskluderende definisjon benyttet i PAI. Av sistnevnte gruppe er 257 personer ansatt innenfor studieforbereende studieretninger og 540 innenfor yrkesfaglige studieretninger. Personene som inngår i målgruppen i grunnskolen utgjør 6-7 prosent av det totale antallet som er ansatt i undervisningsyrker på dette nivået, mens målgruppen i videregående skole utgjør omtrent 3 prosent. Disse tallene ligner mest på tallene fra «den inkluderende målgruppen» i PAI-dataene. Dette er ikke overraskende, ettersom utvelgelsesprosessen her ligner mest på den inkluderende tilnærmingen i delkapittel 3.1.2.

Tabell 8: Utdanningsbakgrunn for målgruppen. SSB-tall 2014.

	Grunnskolen		VGS, studieforbereende		VGS, yrkesfag	
Kortere høyere utdanning (1-2 år)	637	14 %	0	0 %	152	28 %
Påbegynt høyere utdanning (3-4 år) ikke fullført	702	16 %	139	54 %	141	26 %
Påbegynt lærerutdanning, ikke fullført	1 870	42 %	108	42 %	89	16 %
Videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning	1 264	28 %	10	4 %	158	29 %
SUM	4 473		257		540	

I tabell 8 merker vi oss først at 42 prosent av de som inngår i målgruppen på grunnskolen og i studieforbereende studieretninger i videregående har påbegynt en lærerutdanning. Denne er enten avbrutt eller fortsatt i gang. Dette vil si at mange av personene i målgruppen en gang har hatt en idé om å fullføre en lærerutdanning. I yrkesfaglige studieretninger har derimot kun 16 prosent av de personene som inngår i målgruppen påbegynt en lærerutdanning.

På videregående skole er det også mange som har begynt høyere utdanning (3-4 år) uten at dette er registrert som fullført. Dette gjelder for 54 prosent av de som inngår i målgruppen på studieforbereende og 26 prosent av de på yrkesfag. Til sammenligning er det i underkant av 20 prosent av de som inngår i målgruppen på grunnskolen som har påbegynt en høyere utdanning.

Utover dette merker vi oss at i mens om lag 30 prosent av målgruppene i grunnskolen og i yrkesfaglige studieretninger i videregående har videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning, gjelder dette for et ubetydelig antall i målgruppen på studieforbereende studieretninger.³ På studieforbereende er det heller ingen i målgruppen som kun har fullført kortere høyere utdanning (1-2 år).⁴ Derimot er utgjør personer med denne typen utdanninger en betydelig andel av målgruppene både i grunnskolen og i yrkesfaglige studieretninger, henholdsvis 14 prosent og 28 prosent.

²http://www.udir.no/globalassets/upload/kompetanseutvikling/videreutdanning/informasjon_til_skoleeier_om_videreutdanning_og_rektorutdanning_2015.pdf

³På grunnskolen er denne delen av målgruppen typisk yngre personer (1/3 er 29 år eller yngre), mens på yrkesfag er de med videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning i hovedsak personer over 50 år (ca. 2/3 av denne gruppen).

⁴I kortere høyere utdanning inngår høgskolekandidat, etatsutdanninger, andre et og toårige studier, mm.

Det er altså en betydelig andel av målgruppen, både i grunnskolen og i videregående skole, som enten har vært eller er i gang med en utdanning på universitets- eller høghskolenivå.

3.2 Stillingsprosent og lønn

3.2.1 Data fra PAI

I PAI-registeret registreres den prosenten ansatte får grunnlønn etter. Denne prosenten kalles «dellønnsprosent». Heltidsansatte føres opp med 100,00 i dellønnsprosent, mens deltidsansatte føres opp med for eksempel 75,00 (3/4 stilling). Dellønnsprosenten samsvarer som regel med den ansattes stillingsstørrelse, og kan dermed benyttes for å analysere stillingsstørrelsen til alle ansatte i undervisningsstillinger, inkludert den målgruppen vi er særlig interessert i.

Stillingsprosenter i grunnskolen

I delkapittel 3.1.2 så vi i tabell 3 og tabell V3 at de ukvalifiserte utgjorde omtrent 6 prosent av de ansatte, at de holdt nesten 8 prosent av undervisningsstillingene og at de gjennomførte under 4 prosent av årsverkene. Dette betyr at undervisningsstillingene disse personene gjennomfører, er mindre enn de stillingene som kvalifiserte lærere gjennomfører. Dette får vi bekreftet når vi ser på de faktiske stillingsprosentene i tabell 9.

Tabell 9: Stillingsprosenter for ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen. PAI-data 2015.

Stillingsprosent	Andel ansatte med hovedstilling i undervisning	Andel i målgruppen (inkluderende definisjon)	Andel i målgruppen (ekskluderende definisjon)
1-10 %	1,2	13,0	15,5
11-20 %	1,3	9,2	10,9
21-30 %	0,9	6,0	6,5
31-40 %	2,2	9,0	9,4
41-50 %	4,2	11,3	11,9
51-60 %	1,5	7,5	8,0
61-70 %	5,8	8,7	8,8
71-80 %	10,2	7,2	6,0
81-90 %	3,5	3,8	3,6
91-99 %	1,3	2,1	1,9
100 % +	68,0	22,1	17,6
Antall	61 964	3 673	2 226

Tilsvarende tabell for *undervisningsstillinger*, og ikke *ansatte*, er gitt i vedlegg 7.

Blant grunnskolelærere flest er det omtrent 2 av 3 som har full stilling (68 prosent). Hver tiende lærer (10,2 prosent) har 71 til 80 prosent stilling. Vi forventer at mange av disse har en 80 prosent stilling, da dette er en stilling som gir «fri en dag i uken». Utover dette kan vi konkludere med at svært få – 1 av 40 (1,2+1,3 prosent) har stillingsprosent på 20 eller mindre.

For vår målgruppe er stillingsprosentene et sted i intervallet mellom de «inkluderende» og de «ekskluderende» tallene. Dette vil si at omtrent 20 prosent av målgruppen har full stilling. Litt over 10 prosent har halv stilling. Noen av disse kan man tenke seg også studerer i 50 prosent, og at dette iblant dreier seg om en lærerutdanning, som tabell 8 viser oss at mange har hatt kontakt med.

Størst forskjell mellom kvalifiserte lærere og lærerne i vår målgruppe, er at sistnevnte i vesentlig større grad har små stillinger. Mens 2,5 prosent av *alle lærere* har stillingsprosent på 20 prosent eller mindre, er det omtrent 25 prosent – ti ganger så høy andel – av de i målgruppen som har så små stillinger. Med tanke på at målgruppen utgjør omtrent 5 prosent av lærerne totalt, betyr dette at omtrent halvparten av stillingene under 20 prosent besittes av personer i vår målgruppe.

Lønn i grunnskolen

PAI-registeret oppgir personenes dellønnsprosent. For å sammenligne lønn mellom de ulike gruppene lærere, presenterer vi lønnen slik den hadde vært dersom personen jobbet i full stilling. Da kommer vi frem til følgende resultat for 2015:

- For alle lærere totalt var gjennomsnittslønnen omtrent 40 000 kroner i måneden ved full stilling
- Lærere i den «inkluderende» målgruppen ville tjent omtrent 30 000 kroner i måneden ved full stilling, mens de i den «ekskluderende» målgruppen ville tjent litt over 28 000 kroner i måneden ved full stilling

At lønnen er noe litt høyere i den inkluderende enn den ekskluderende målgruppen, er ikke overraskende, da førstnevnte gruppe i gjennomsnitt vil ha høyere utdanning enn sistnevnte. Forskjellen er imidlertid ganske liten mellom de to, og vi kan slå fast følgende: Personene i målgruppen på grunnskolen har mye å tjene på å oppnå formell kompetanse. I gjennomsnitt tjener de omtrent 10 000 kroner mindre i måneden enn grunnskolelærere flest.

Noe av avviket kan riktignok forklares med personenes ansiennitet. Vi skal senere se at målgruppen er relativt ung, og følgelig med lavere ansiennitet. Det er altså ikke bare deres utdanningsbakgrunn som er årsaken til en lavere lønn.

Om stillingsprosent og lønn i videregående skole

Vi så i tabell 9 at en vesentlig andel av målgruppen i grunnskolen hadde små stillinger. Tabell 10 viser at målgruppen i videregående skole har noe større stillinger.

Tabell 10: Stillingsprosent, ansatte med hovedstilling i undervisning i videregående skole. PAI-data 2015.

Stillingsprosent	Andel ansatte med hovedstilling i undervisning	Andel i målgruppen (inkluderende definisjon)	Andel i målgruppen (ekskluderende definisjon)
1-10 %	1,4	7,4	12,4
11-20 %	1,4	6,1	12,4
21-30 %	1,1	3,6	6,2
31-40 %	1,9	4,6	8,7
41-50 %	3,8	7,4	10,6
51-60 %	1,8	3,5	1,9
61-70 %	5,8	3,8	3,1
71-80 %	5,6	5,9	6,2
81-90 %	4,1	3,7	5,0
91-99 %	1,7	1,5	1,2
100 % +	71,5	52,6	32,3
Antall	23 609	1 328	161

Tilsvarende tabell for *undervisningsstillinger*, og ikke *ansatte*, er gitt i vedlegg 7.

Hovedmønsteret for stillingsprosent i videregående skole er ganske likt mønsteret i grunnskolen. Omtrent 7 av 10 har full stilling og kun 2,8 prosent har stillingsprosent på 20 eller lavere. Det er videre en opphopning av stillinger på rundt 70-75 prosent, og foruten dette en ganske jevn spredning.

Det første vi merker oss i tabell 10 er at forskjellene mellom den inkluderende og den ekskluderende målgruppen er større i videregående enn i grunnskolen. Dette har å gjøre med at inklusjonskriteriene omhandlet kvalifisering til PPU, PPU-Y og YFL. De aller fleste lærere i videregående skole har utdanning som *muligens* kan kvalifisere dem til disse utdanningene, og derfor er den ekskluderende målgruppen er svært liten – 161 personer.

For den lille andelen i den ekskluderende målgruppen, ser vi at resultatene ligner på målgruppen i grunnskolen: Omtrent 25 prosent har små stillinger (20 prosent eller mindre), og omtrent 10 prosent har en 50-prosentstilling. En noe større andel, 32 prosent, har full stilling.

For den inkluderende målgruppen, som er vesentlig større, er bildet et helt annet. Disse har stillingsprosent som legger seg midt mellom det deres kolleger har på en side og det den ekskluderende målgruppen har på den andre siden. Blant annet har over halvparten full stilling, mens 13,5 prosent har stilling på 20 prosent eller mindre.

Lønn i videregående skole

I grunnskolen så vi at lærere i gjennomsnitt hadde en månedslønn ved full stilling på 40 000 kroner, mens de i den inkluderende og ekskluderende målgruppen ville tjent henholdsvis 30 000 og 28 000 kroner i full stilling. I videregående skole lå lønnen for lærere flest omtrent 10 prosent over nivået til grunnskolelærerne i 2015:

- For alle lærere totalt var gjennomsnittslønnen omtrent 44 000 kroner i måneden ved full stilling
- Lærere i den «inkluderende» målgruppen ville tjent omtrent 37 000 kroner i måneden ved full stilling, mens de i den «ekskluderende» målgruppen ville tjent litt over 34 000 kroner i måneden ved full stilling

Som tilfellet er for grunnskolen, har altså målgruppen i videregående mye å tjene på å skaffe seg formell kvalifisering – omtrent 10 000 kroner i måneden for den ekskluderende målgruppen. Samtidig merker vi oss igjen at den inkluderende målgruppen, som også er den største, ligner mer på sine kvalifiserte kolleger enn det målgruppen gjør i grunnskolen. I tillegg til å ha større stillinger, tjener disse kun 7 000 kroner mindre per måned ved full stilling.

3.2.2 Data fra SSB

Stillingsprosent

SSB-dataene gir informasjon om det antallet arbeidstimer som den ansatte ifølge arbeidskontrakten skal være på arbeid. Basert på dette kan vi beregne avtalt stillingsprosent for hver enkelt person som er ansatt i et undervisningsyrke. Her har vi mulighet til å skille mellom tre nivåer: Grunnskolen, studieforberedende i videregående skole og yrkesfag i videregående skole. Informasjon om lønn har vi ikke fra denne datakilden.

I tabell 11 oppgir vi stillingsprosentene til ulike grupper slik disse er i data fra SSB. Det første vi merker oss, er at målgruppen ser ut til å ha vesentlig høyere stillingsprosent i denne tabellen enn i tabell 9 og tabell 10, som bygger på data fra PAI. Dette er kommentert under.

Tabell 11: Stillingsprosent, personer ansatt i undervisningsstillinger. SSB-data 2014.

	Grunnskolen (andel)		VGS studieforberedende (andel)		VGS yrkesfag (andel)	
	Alle	Målgruppen	Alle	Målgruppen	Alle	Målgruppen
1-10 %	0	0,3	0,4	0,4	0,3	0,4
11-20 %	1,4	7,0	0,9	3,1	0,9	3,0
21-30 %	1,3	6,2	1,7	5,5	1,0	3,3
31-40 %	1,7	5,6	1,3	5,8	1,3	3,2
41-50 %	4,0	7,3	3,5	7,0	3,5	4,3
51-60 %	4,4	6,3	5,0	6,2	4,6	5,7
61-70 %	3,4	5,5	3,7	4,7	3,1	3,4
71-80 %	9,9	9,1	5,8	5,1	6,0	8,2
81-90 %	4,7	5,3	5,3	9,3	3,7	3,9
91-99 %	1,9	2,2	2,7	2,0	2,3	2,8
100 % +	67,3	45,3	69,8	51,0	73,2	61,5
Antall	67 191	4 473	13 586	257	12 952	540

Resultatene fra *grunnskolen* i tabell 11 tyder på at det er relativt store forskjeller mellom målgruppen og alle lærerne samlet. Vi ser at det i målgruppen er litt over 20 prosentpoeng lavere andel med full stilling og at disse fordeler seg jevnt mellom gruppene «11-20 %», «21-20 %» og «31-40 %». Utover dette er målgruppen svært lik de andre ansatte i stillingsprosent.

Selv om det, også når vi ser på SSB-data, er relativt store forskjeller mellom alle lærere og målgruppen, er dette resultatet svært forskjellig fra det vi fant i PAI-data (tabell 9). Der er omtrent 20 prosent i målgruppen oppgitt å ha full stilling, mens det i SSB-data er nærmere 45,3 prosent som har dette. Videre er det i SSB-dataene praktisk talt ingen personer som er oppgitt med stilling på 10 prosent eller mindre, og kun 7 prosent i målgruppen som har 11-20 prosent stilling. I PAI-dataene er de tilsvarende tallene henholdsvis 15 prosent og 10 prosent. At målgruppene er veldig forskjellige, er nok ikke en viktig forklaring på avviket, da størrelsen på målgruppen i SSB-data er ganske sammenfallende med den inkluderende målgruppen i PAI-data. Det er altså trolig de samme personene som er inkludert. Noe av avviket kan derimot skyldes en sum av flere små forskjeller. Her er det forskjeller i måter å rapportere data på, tidspunkter for innrapportering og type informasjon som meldes inn.

Med tanke på målgruppen i *studieforberedende studieretninger på videregående*, ligner resultatene i tabell 11 mer på resultatene fra PAI-registeret. Litt over halvparten av disse er registrert med full stilling. I den andre enden av skalaen er det derimot fortsatt et større avvik, hvor SSB-dataene tyder på at kun 3,5 prosent av målgruppen har stillinger på 20 prosent eller mindre. Ser vi på de i målgruppen i *yrkesfaglige studieretninger*, er det kun små forskjeller mellom disse og deres kvalifiserte kolleger. I overkant av 6 av 10 har full stilling, og kun 3 prosent har små stillinger.

Resultatene i tabell 9 og tabell 10, som bygger på PAI-registeret, fikk oss til å konkludere at 1) de i målgruppen fra grunnskolene hadde vesentlig mindre stillinger enn sine kvalifiserte kolleger, og 2) at målgruppen på videregående *lignet mer* på sine kolleger hva stillingsprosent angikk enn målgruppen på grunnskolen. De konklusjonene ville vi ikke kommet til dersom vi kun lot SSB-data og tabell 11 ligge til grunn. Da ville vi heller konkludert med at 3) de i målgruppen fra yrkesfag på videregående er *ganske like* sine kvalifiserte kolleger, mens 4) de i målgruppene fra grunnskolen og fra studieforberedende på videregående har *noe mindre* stillingsprosent enn sine kvalifiserte kolleger.

I oppsummeringen i dette kapitlet vil vi kommentere avvikene mellom resultatene fra PAI og SSB ytterligere. Vedrørende stillingsprosent, som er tema for dette delkapitlet, må vi vurdere hvilke konklusjoner vi kan trekke når vi sitter med informasjon fra både PAI- og SSB-registeret? På hvilke punkter er tabell 9, tabell 10 og tabell 11 i overensstemmelse?

- Ser vi alle lærere samlet, er det omtrent 70 prosent som har full stilling. Kun 1-3 prosent har stilling på 20 prosent eller mindre. Dette gjelder både på grunnskolen og i videregående skole.
- I målgruppen i grunnskolen er det flere som har små stillinger – et sted mellom 7 prosent (SSB-data) og 25 prosent (PAI-data).
- I målgruppen i grunnskolen er det færre som har full stilling – et sted mellom 20 prosent (PAI-data) og 45 prosent (SSB-data).
- I målgruppen i videregående skole er det noe flere som har små stillinger – et sted mellom 3 prosent (SSB-data) og 10 prosent (PAI-data) har stilling på 20 prosent eller mindre.
- I målgruppen i videregående skole er det noe færre som har full stilling – i underkant av 50 prosent av målgruppen i studieforberedende studieretninger og rundt 50-60 prosent i yrkesfaglige studieretninger.

3.3 Alder

3.3.1 Data fra PAI

I tabell 12 viser vi aldersfordelingen mellom alle ansatte med hovedstilling i undervisning i *grunnskolen*, samt mellom de av disse som inngår i den inkluderende og ekskluderende målgruppen på grunnskolenivå.

Tabell 12: Aldersfordeling, ansatte med hovedstilling i undervisning i grunnskolen. PAI-data 2015.

Aldersgruppe	Andel ansatte med hovedstilling i undervisning	Andel i målgruppen (inkluderende definisjon)	Andel i målgruppen (ekskluderende definisjon)
Under 30 år	11,0	41,4	52,0
30-39 år	24,9	24,6	21,0
40-49 år	30,7	19,4	16,4
50-59 år	19,8	10,8	8,1
60+ år	13,6	3,7	2,4
Antall	61 964	3 673	2 226

Tilsvarende tabell for *undervisningsstillinger*, og ikke *ansatte*, er gitt i vedlegg 8.

Fordelingen i tabell 12 viser tydelig at målgruppen i grunnskolen er vesentlig yngre enn de andre lærerne. Mens omtrent 10 prosent av alle lærere i grunnskolen er under 30 år, gjelder dette litt under halvparten av de i vår målgruppe. Til gjengjeld er det tilsvarende færre i målgruppen i alderen 40 år og oppover. Balansepunktet her ser ut til å være i 30-årene, hvor det er omtrent like mange blant lærere flest som det er i målgruppen.

De tilsvarende PAI-dataene for *videregående skole* er oppgitt i tabell 13. Sammenlignet med grunnskolen, ser vi at disse lærerne jevnt over er eldre. Her er 22 prosent under 40 år, mot 36 prosent i grunnskolen, og nesten halvparten er 50 år eller mer, mens bare 33 prosent av lærerne i grunnskolen er dette.

Målgruppen på videregående er yngre enn sine kvalifiserte kolleger, men forskjellen er vesentlig mindre enn på grunnskolen. På videregående er det 10-15 prosent flere under 30 år i målgruppen enn i gruppen av kvalifiserte lærere, mens det på grunnskolen var 30-40 prosent flere i målgruppen. I videregående kompenseres dette med at det er omtrent 10 prosent flere i målgruppen i alderen 30-39 år enn blant de kvalifiserte lærerne.

Tabell 13: Aldersfordeling, ansatte med hovedstilling i undervisning i videregående skole. PAI-data 2015.

Aldersgruppe	Andel ansatte med hovedstilling i undervisning	Andel i målgruppen (inkluderende definisjon)	Andel i målgruppen (ekskluderende definisjon)
Under 30 år	4,5	15,3	26,1
30-39 år	17,9	26,3	32,9
40-49 år	29,8	32,9	25,5
50-59 år	27,4	19,7	12,4
60+ år	20,4	5,8	3,1
Totalt	23 609	1 328	161

Tilsvarende tabell for *undervisningsstillinger*, og ikke *ansatte*, er gitt i vedlegg 8.

3.3.2 Data fra SSB

Aldersfordelingen blant *alle lærere* i grunnskolen og i videregående skole, slik denne er gitt i PAI-dataene (tabell 12 og tabell 13) stemmer godt overens med dataene fra SSB (tabell 14). Tendensen er at lærere i videregående er eldre enn lærere i grunnskolen, og at lærere i yrkesfaglige studieprogrammer er noe eldre enn lærere i studieforberedende studieprogrammer.

Tabell 14: Aldersfordeling, ansatte i grunnskolen og videregående skole. SSB-data 2014.

Aldersgruppe	Grunnskolen (andel)		VGS, studieforberedende (andel)		VGS, yrkesfag (andel)	
	Alle	Målgruppen	Alle	Målgruppen	Alle	Målgruppen
Under 30 år	12,4	27,8	7,2	27,6	5,3	10,2
30-39 år	26,4	25,6	21,3	27,6	17,5	17,8
40-49 år	29,7	23,1	29,4	16,3	29,8	26,5
50-59 år	19,7	15,9	24,6	17,5	28,4	26,5
60+ år	11,9	7,7	17,5	10,9	19,0	19,1
Antall	67 191	4 473	13 586	257	12 952	540

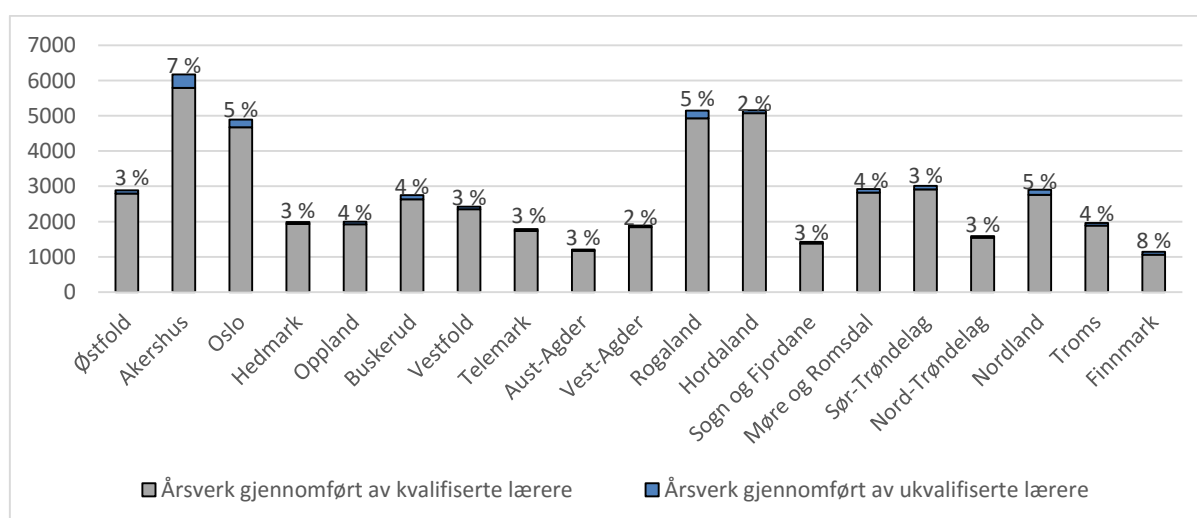
Ser man på målgruppen i *grunnskolen*, finner man også her at disse er yngre enn sine kvalifiserte kolleger. Mens 12 prosent blant alle lærere er under 30 år, er 28 prosent av målgruppen så unge. Andel i alderen 30-39 år er den samme i målgruppen som for alle lærere. Dermed er i overkant av 50 prosent av personene i målgruppen under 40 år. Igjen finner vi avvik mellom SSB- og PAI-data. Forskjellene i SSB-dataene er vesentlig mindre enn i PAI-dataene, hvor det blant annet er mellom 40 og 50 prosent i målgruppen som er under 30 år (tabell 12) – omtrent 15-20 prosentpoeng mer enn det SSB-dataene antyder. Dette føyer seg inn i rekken av avvik vi kommenterer avslutningsvis i dette kapitlet.

Også i målgruppen i videregående skole ser vi samme tendens: SSB-dataene bekrefter at disse lærere er yngre enn sine kvalifiserte kolleger. I studieforberedende studieprogrammer er andelen under 30 år litt over 27 prosent og i yrkesfaglige studieprogrammer rundt 10 prosent. Blant andre lærere er denne andelen rundt 6 prosent. Her er altså SSB-dataene og PAI-dataene enige. Gjennomsnittet for SSB-målgruppen i videregående vil ligge omtrent mellom PAI-anslagene for den inkluderende og den ekskluderende målgruppen.

3.4 Geografisk spredning

3.4.1 Data fra GSI – 1-10.trinn

I GSI har vi tall for hvordan undervisningsårsverkene i grunnskolen fordeler seg geografisk mellom fylker, samt om det er personer som oppfyller kompetansekravene som gjennomfører disse årsverkene. Figur 3 viser resultatene for skoleåret 2015-16.



Figur 3: Antall undervisningsårsverk gjennomført i grunnskolen i 2015 (grå+blå bit av søyle) samt andel av disse som ble gjennomført av personer som ikke fyller kompetansekravene (blå bit av søyle, prosentandel angitt over stolpe). GSI-data.

Ikke overraskende er det flest undervisningsårsverk i de fylkene hvor det er bosatt flest personer; Akershus, Oslo, Rogaland og Hordaland. Fra kapittel 3.1 vet vi at det i gjennomsnitt er omtrent 4 prosent av årsverkene på landsbasis som gjennomføres av ukvalifiserte lærere. Vi ser at det er en vesentlig spredning rundt dette gjennomsnittet mellom de ulike fylkene, fra 2 til 8 prosent. Størst andel «ukvalifiserte årsverk» har vi i Finnmark (8 prosent) og Akershus (7 prosent), mens andelen er minst i Vest-Agder (2 prosent) og Hordaland (2 prosent).

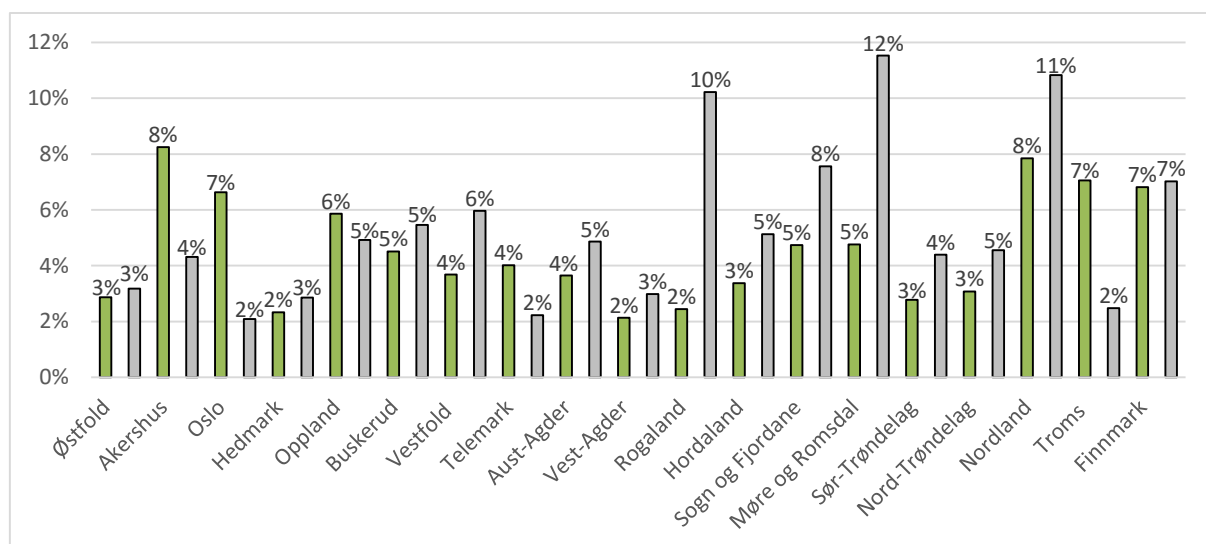
Det er vanskelig å se om dette henger sammen med hvor folkerike fylkene er. Tre av de største fylkene har riktignok blant de største andelen ukvalifiserte årsverk, men Hordaland har kun 2 prosent slike årsverk, mens fylket med færrest personer, Finnmark, har flest ukvalifiserte årsverk. Disse to unntakene gjør at vi ikke kan påstå at det er en sammenheng mellom antallet innbyggere og andel årsverk gjennomført av ukvalifiserte lærere.

Videre kan vi ikke konkludere med en sammenheng med landsdel. Finnmark (8 prosent) og Troms (4 prosent) er ulike, Rogaland (5 prosent) og Hordaland (2 prosent) skiller seg fra hverandre, og Akershus (7 prosent) skiller seg fra Østfold (3 prosent) og Vestfold (3 prosent). Likevel kan det påpekes at alle de tre nordligste fylkene befinner seg i øvre halvdel av skalaen når de kommer til andel undervisningsårsverk gjennomført av lærere som ikke fyller kompetansekravene.

3.4.2 Data fra PAI

I PAI-registeret står de som er ansatt i videregående skole oppført med arbeidsfylke, mens de som er ansatt i grunnskolen står oppført med arbeidskommune. I analysene av PAI-data har vi valgt å bruke fylker som analyseenhet, da mange av kommunene er svært små.

Forholdet mellom antall innbyggere i et fylke, antall undervisningsårsverk og antall ansatte i skolen henger svært tett sammen. I figur 3 var søylene toppet med et prosenttall for hvor stor andel av undervisningsårsverkene i grunnskolen som ble gjennomført av personer som ikke oppfylte kompetansekravene for tilsetning. I figur 4 viser vi hva PAI-databasen forteller oss om de fylkesvise andelen av personer i vår målgruppe. Søylene for grunnskolen er et gjennomsnitt av andelen i inkluderende og ekskluderende målgruppe. For videregående skole, derimot, viser vi søylen for den inkluderende målgruppen. Den ekskluderende målgruppen var svært liten, og den inkluderende målgruppen lignet i mye større grad på målgruppen basert på SSB-data. Derfor prioriteres denne.



Figur 4: Andelen ukvalifiserte lærere som ikke kvalifiserer til PPU, PPU-U eller YFL i grunnskolen (grønne søyler) og videregående skole (grå søyler) i ulike fylker. PAI-data 2015.

De grå søylene i figur 4 viser hvor stor andel blant grunnskolelærerne som er i målgruppen for hvert enkelt fylkene. Det er Akershus og Oslo, samt Nordland, Troms og Finnmark som skiller seg ut med 7

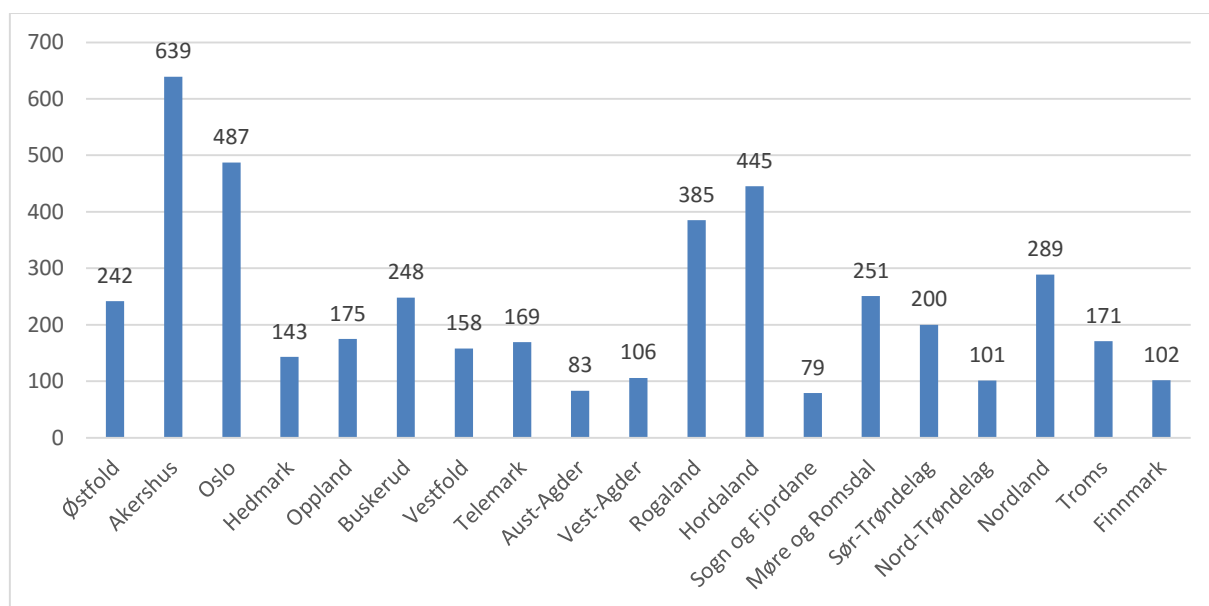
til 8 prosent av sine grunnskolelærere i målgruppen. De andre fylkene har mellom 2 og 6 prosent av sine lærere i målgruppen. Disse tallene samsvarer godt med tallene fra Nyen og Svensen (2002). Det ser med andre ord ut til at den geografiske variasjonen er relativt stabil.

I Rogaland, Møre og Romsdal og Nordland er 10 til 12 prosent av lærerne i videregående skole i vår målgruppe. Videre har Sogn og Fjordane og Finnmark 7 til 8 prosent slike lærere. Ved å se på SSB-data kan vi lære mer om forskjeller i videregående mellom studieforberedende og yrkesfaglige studieprogrammer.

3.4.3 Data fra SSB

Med utgangspunkt i data fra GSI og PAI har vi i det foregående fokusert på de ulike fylkenes *andeler* av ansatte som ikke fyller kompetansekravene og som er i vår målgruppe. Det er med på å belyse fylkesvise variasjoner i forhold som blant annet har med rekruttering av lærere og tilgang til arbeidskraft å gjøre. Med tanke på utvikling av tiltak, er det også interessant å vite mer om *antallet* personer i de ulike fylkene som er i målgruppen. Hvor befinner de seg, de man ønsker å nå med de ulike tiltakene?

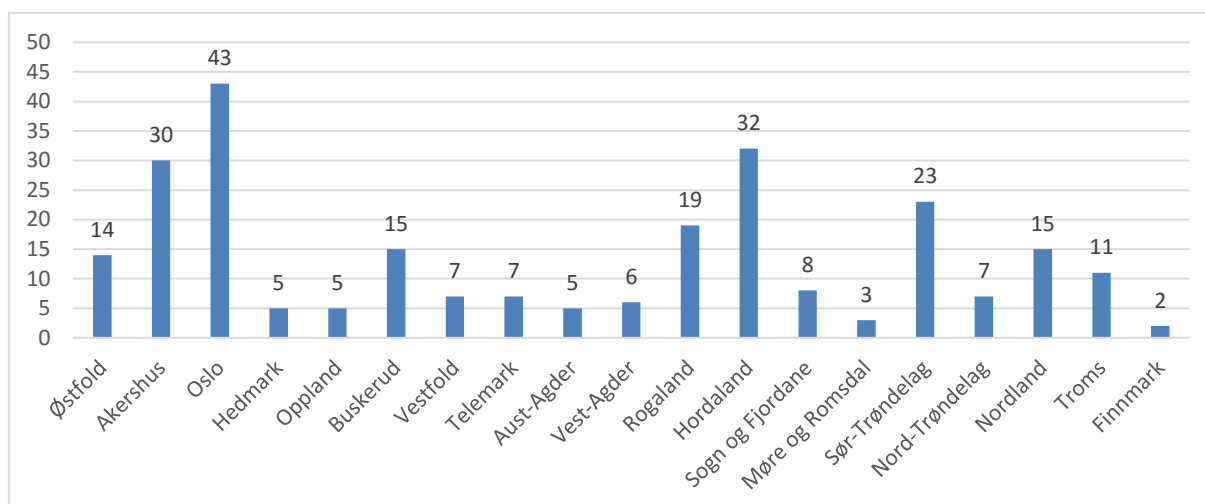
Vi presenterer her tre figurer, som hver for seg viser antallet i målgruppen i de ulike fylkene for henholdsvis grunnskolen, studieforberedende studieretninger i videregående skole og yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Vi ønsker å holde disse adskilt, da kvalifiseringskravene til disse tre er forholdsvis ulike og at dette gjerne gjenspeiles i tiltakene man utformer.



Figur 5: Antall ukvalifiserte lærere i grunnskolen som ikke kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL i ulike fylker. SSB-data 2014.

Figur 5 viser de absolutte tallene for hvordan de omtrent 4 500 personene i målgruppen på grunnskolenivå er fordelt mellom fylkene. Halvparten av disse befinner seg i Oslo, Akershus, Rogaland og Hordaland, med 389 til 650 personer hver. I de andre fylkene er det stort sett mellom 100 og 250 personer i målgruppen.

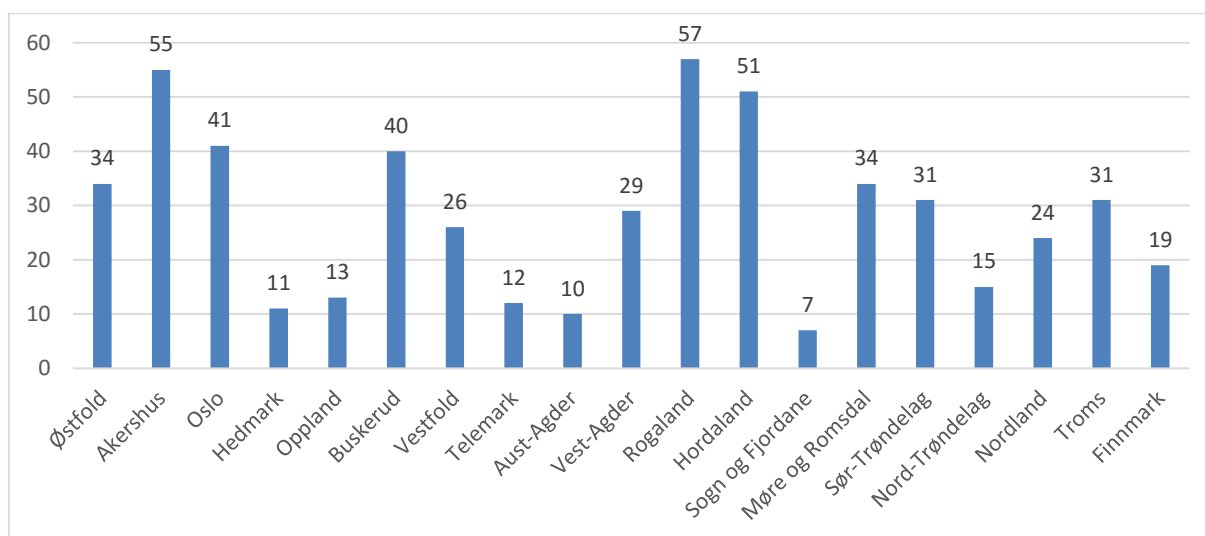
Figuren har en form som minner om figur 3, hvor vi viser antall undervisningsårsverk i grunnskolen i de ulike fylkene. Men, ettersom figur 4 blant annet viser at fylkene i Nord-Norge har en relativt sett høy andel personer i målgruppen, er stolpene i figur 5 noe høyere enn det antallet undervisningsårsverk skulle tilsi.



Figur 6: Antall ukvalifiserte lærere i videregående skole, studieforberedende studieretninger, som ikke kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL i ulike fylker. SSB-data 2014.

Figur 6 viser antallet personer i målgruppen som jobber i studieforberedende studieprogrammer i videregående skole. Igjen er det flest å finne i Oslo, Akershus, Hordaland og Rogaland, men også Sør-Trøndelag har mange slike lærere. Disse fylkene har mellom 20 og 43 personer i målgruppen. De øvrige fylkene har få – mellom 2 og 15.

Vedrørende yrkesfaglige studieprogrammer viser figur 7 fordelingen av målgruppen mellom fylkene.



Figur 7: Antall ukvalifiserte lærere i videregående skole, yrkesfaglige studieretninger, som ikke kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL i ulike fylker. SSB-data 2014.

Igjen har Oslo, Akershus, Rogaland og Hordaland mange av personene i målgruppen, men denne gangen er det flest i Rogaland. Østfold, Buskerud og Møre og Romsdal er også blant fylkene som har mange slike lærere. Møre og Romsdal hadde i figur 6 relativt sett få i målgruppen fra studieforberedende studieretninger, så det er yrkesfagene som er grunnen til at dette fylket i figur 4 totalt sett har såpass høye andeler i målgruppen i videregående skole. Vi merker oss også at Sogn og Fjordane kun er registrert med 7 personer i denne målgruppen.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi benyttet data fra tre datakilder – GSI, PAI og SSB – til å belyse følgende spørsmål i kartleggingen:

- Hvor mange ukvalifiserte lærere har vi i norsk skole? Og hvor mange av disse kvalifiserer ikke til PPU, PPU-Y eller YFL?
- Hvilken utdanningsbakgrunn har disse lærerne?
- Hvor store stillinger har de, og hvor mye tjener de?
- Hvordan er aldersfordelingen for denne gruppen lærere?
- Hvor i landet arbeider disse lærerne?

I norsk skole er det omtrent 62 000 personer med hovedstilling i undervisning på grunnskolen og 24 000 i videregående skole – noen flere dersom man inkluderer alle med undervisningsstillinger. Blant disse lærerne er det i grunnskolen 5,9 prosent (omtrent 3 700 personer) som ikke fyller krav til kompetanse. Disse holder 7,8 prosent av stillingene, men gjennomfører kun 3,6 prosent av årsverkene. Med andre ord har de mange og små stillinger. I videregående skole er det 5,6 prosent (omtrent 1 300 personer) som ikke fyller kompetansekravene. Disse holder 5,8 prosent av stillingene og gjennomfører 4,7 prosent av årsverkene. Sammenlignet med de ukvalifiserte på grunnskolen har disse altså færre og større stillinger – og ligner i så måte mer på sine kvalifiserte kolleger.

Av lærerne i grunnskolen ser det ut til at mellom litt under 6 prosent, noe over 3000 personer, verken er kvalifisert til PPU, PPU-Y eller YFL. Omtrent 4 av 10 personer i denne målgruppen har på et tidspunkt startet på en lærerutdanning vi ikke vet utfallet av. Videre er det 28 prosent som har videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning. I videregående skole er det sannsynligvis et sted rundt 3 prosent av lærerne, rundt 800 personer, som ikke er kvalifisert til PPU, PPU-Y eller YFL. Av disse underviser omtrent 250 på studieforberedende studieretninger og omtrent 550 på yrkesfaglige studieretninger. I førstnevnte gruppe er det som i grunnskolen en relativt stor andel, rundt 40 prosent, som har påbegynt en lærerutdanning som ikke er fullført, og noe flere som har påbegynt en 3-4 års høyere utdanning som ikke er fullført. Blant lærerne i yrkesfaglige studieretninger er det derimot flere med kortere høyere utdanning (28 prosent) og som har videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning (29 prosent).

Mange av disse lærerne, både på grunnskolen og i videregående skole, er relativt unge og har deltidsstillinger. Ser man de ulike datakildene sammen, er det grunn til å tro at noen av disse fortsatt er i ferd med å fullføre utdanningene de har påbegynt.

Kartleggingens resultater knyttet til hvor mange ukvalifiserte lærere det er i norsk skole, forklarer i stor grad hvorfor vi ikke fikk nok respondenter til spørreundersøkelsen som ble omtalt i kapittel 1.3.3. Det var ikke like mange personer i vår målgruppe som det tidligere informasjon kunne tyde på.

Blant norske lærere, både i grunnskolen og i videregående skole, er det omtrent 7 av 10 som har full stilling. For våre målgrupper er det et sted mellom 20 prosent (PAI-data) og 45 prosent (SSB-data) som har dette i grunnskolen, mens det i videregående er i underkant av 50 prosent av målgruppen i studieforberedende studieretninger som har dette og opptil 50-60 prosent av målgruppen i yrkesfaglige studieretninger. Målgruppene har derfor vesentlig flere personer i små stillinger. PAI-dataene indikerer at så mye som 20 til 25 prosent av disse har stillinger som er 20 prosent eller mindre. Ifølge SSB-dataene er forskjellene mellom målgruppene og andre lærere vesentlig mindre.

Ukvalifiserte lærere har mye å tjene på å skaffe seg formell kvalifisering. Mens gjennomsnittslønnen for lærere er 40 000 og 44 000 kroner i måneden i henholdsvis grunnskolen og videregående skole, ville målgruppen med full stilling tjent henholdsvis 30 000 og 37 000 kroner i måneden.

Personene i målgruppen er vesentlig yngre enn andre lærere. Mens det blant alle grunnskolelærerne i Norge er litt over 10 prosent som er i 20-årene, er det fra 28 prosent (SSB-data) til 40-50 prosent (PAI-data) som er i denne alderen i målgruppen. Andelen i 30-årene er ganske lik gjennomsnittet, så det er

i alderen 40+ at målgruppen er underrepresentert. I videregående skole er det omtrent 5-6 prosent som er i 20-årene. I målgruppen er det ifølge PAI-data omtrent 20 prosent som er dette. SSB-dataene tyder på at det i målgruppen i studieforbereidende studieretninger er litt over 25 prosent som er så unge, mens andelen i yrkesfaglige studieretninger er omtrent 10 prosent.

Resultatene vedrørende stillingsprosent tyder på at målgruppen i grunnskolen skiller seg mest fra sine kolleger, mens det blant lærerne på yrkesfag er mindre forskjeller mellom personer i målgruppen og andre yrkesfaglærere.

Det er flest undervisningsårsverk i de fylkene hvor det er bosatt flest personer; Akershus, Oslo, Rogaland og Hordaland. Størst andel «ukvalifiserte årsverk» i grunnskolen har vi, ifølge GSI, i Finnmark (8 prosent) og Akershus (7 prosent), mens andelen er minst i Vest-Agder (2 prosent) og Hordaland (2 prosent). PAI-dataene bekrefter dette. Der er det Finnmark og Akershus, samt Oslo, Nordland og Troms som skiller seg ut med 7 til 8 prosent av sine grunnskolelærere i målgruppen. De andre fylkene har mellom 2 og 6 prosent av sine lærere i målgruppen. Det er altså noe høyere andeler «ukvalifiserte årsverk» i Oslo-området og i fylkene i Nord-Norge. Disse andelene ser derimot i liten grad til å henge sammen med antall personer bosatt i fylket. Med tanke på absolutte tall er det derimot en tydelig sammenheng. Av de omtrent 3000 personene i målgruppen i grunnskolen, befinner omtrent halvparten seg ifølge SSB-data i Oslo, Akershus, Rogaland og Hordaland, med 350 til 450 personer hver.

PAI-dataene for videregående skole viser at det i Rogaland, Møre og Romsdal og Nordland er 10 til 12 prosent av lærerne som er i vår målgruppe. Videre har Sogn og Fjordane og Finnmark 7 til 8 prosent slike lærere. SSB-dataene viser oss at det i Oslo, Akershus, Hordaland og Rogaland, men også Sør-Trøndelag, at flest i målgruppen fra studieforbereidende studieretninger er å finne, med mellom 20 og 45 personer hver i målgruppen. For yrkesfagene har de fire mest folkerike fylkene igjen mange i målgruppen, mens denne gangen skiller også Buskerud seg ut med mange slike lærere.

Kommentar vedrørende bruk av registerdata i utdanningsforskning

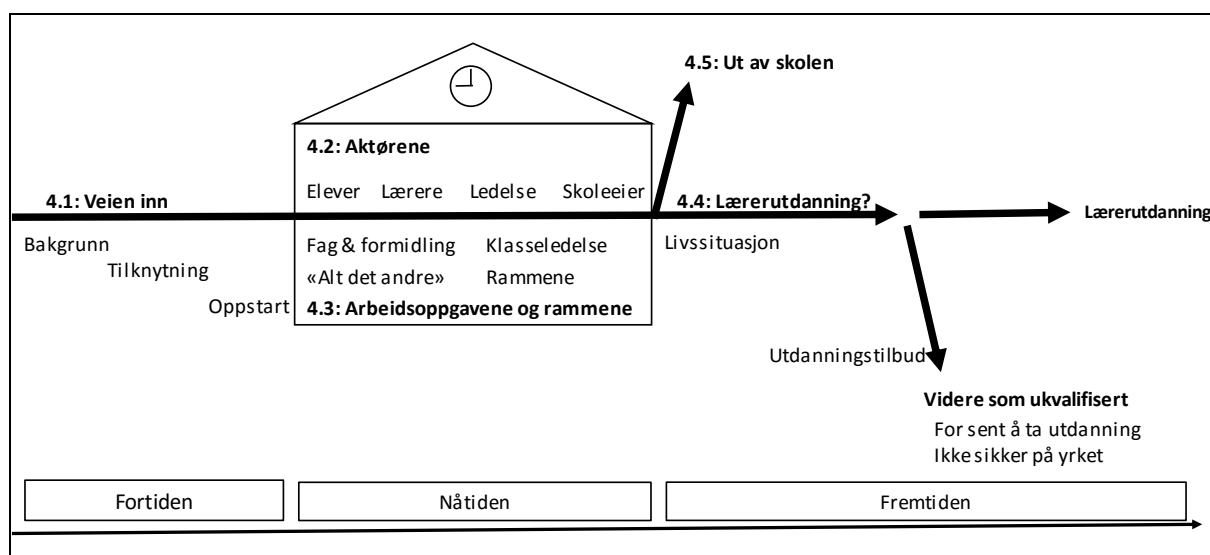
Analysearbeidet som er presentert i dette kapitlet var svært krevende. Det viste seg blant annet å være flere ulogiske sammenhenger mellom tall knyttet til utdanningsbakgrunn i PAI-registeret. Dette bidro ikke bare til usikkerhet knyttet til resultatene om utdanningsbakgrunn, men også til usikkerhet knyttet til uttrekk av målgruppen. Videre var det tidvis store forskjeller mellom resultater fra PAI-data og resultater fra SSB-data. Mens førstnevnte utfordring i stor grad forklares med at utdanningsdata i PAI ikke er oppdatert, er avviket mellom de to ulike datakildene vanskeligere å forklare.

Erfaringene fra dette arbeidet er en påminnelse om at det ikke er like enkelt å benytte slike datakilder som det er naturlig å anta. Man kan komme til svært ulike resultater avhengig av hvilke datakilder man benytter, og det er en krevende jobb å identifisere årsaker til dette. Små distinksjoner i databasenes definisjoner og datainnsamlingsrutiner kan gi store utslag i resultatene – distinksjoner som er vanskelige å fange opp. Det er sannsynligvis tilfelle at flere av de som bruker data fra PAI og SSB ikke kjenner til disse utfordringene. Brukere av registerdata må bruke tid på å sette seg inn i datastrukturen og gjerne sammenligne resultater med bruk av ulike databaser for å validere konklusjonene sine.

Av ovennevnte grunner har vi enkelte steder i dette kapitlet trukket omtrentlige konklusjoner. Likevel mener vi at resultatene er disse presise nok til å svare godt på spørsmålene i kartleggingen. Vår fremgangsmåte for å identifisere det relevante datamaterialet, er presentert i vedlegg 1.

4 Å arbeide som ukvalifisert lærer i skolen

I dette kapitlet skal vi sammenfatte de 60 intervjuene tematisk. Som nevnt i kapittel 1, og noe av årsaken til at vi ville intervju så mange, var at personene i målgruppen er i ulike livssituasjoner og har ulike erfaringer og vurderinger. Derfor vil denne sammenfattingen totalt sett gi et omfangsrikt og bredt bilde av «ukvalifiserte lærere i norsk skole». Figur 8 illustrerer disposisjonen for dette kapitlet.



Figur 8: Skjematisk oversikt over situasjonen for ukvalifiserte lærere. Oversikten angir også dette kapitlets disposisjon for presentasjon av intervjudata.

Kapittel 4.1 ser på lærernes vei inn i skolen, med fokus på fortiden og den motivasjon som lå til grunn for valget om å undervise uten formell lærerkompetanse. Kapittel 4.2 og kapittel 4.3 retter søkelys på nåtiden, og fokuserer på lærernes fortellinger om møte med ulike aktører ved skolen og arbeidsoppgavene. Betrachninger om veien videre er tema for kapittel 4.4 og 4.5. Her rapporterer vi blant annet informantenes utsagn om hvilke betingelser som må være tilstede for at de vurderer lærerutdanning og en fremtid i skolen.

Kapitlet handler dermed både om informantenes egne erfaringer med det å mangle *formell* lærerkompetanse i arbeidssituasjonen, det vil si deres utdanning og andre formelle krav som stilles til læreren. Kapitlet handler også om deres *opplevde* lærerkompetanse, dvs. deres erfaringer med å vurderes som kompetent av elever, foresatte, kollegaer, skoleledelse, skoleeier – og ikke minst av dem selv (jf. kapittel 2.2.2).

Som i TALIS-undersøkelsen skiller vi *opplevd lærerkompetanse* fra læreres *mestringsforventning* (self-efficacy), ved at mestringsforventning er rettet mot konkrete lære- og undervisningssituasjoner, mens den opplevde lærerkompetansen dreier seg om å *føle seg kompetent* i det aktuelle faget (Caspersen m.fl. 2014). Vi kommer i noen grad også inn på informantenes egen vurdering av *prestasjonsrelatert lærerkompetanse*, dvs. i hvor stor grad de mener å få frem gode resultater hos elevene, enten i forskjellige elevgrupper over tid eller ved å løfte den samme klassen eller eleven over tid.

4.1 Veien inn i klasserommet

Her tar vi for oss informantenes egne historier om deres vei inn i skolen. Vi beskriver hva de oppfatter som relevant fra sin bakgrunn og deres tilknytning til skolen, som begrunnelse for å ha begynt som ukvalifisert lærer eller assistent. Det eneste informantene har felles, er altså erfaring med å undervise som ukvalifisert lærer i skolen, noe som vil si at de representerer de 5-6 prosent ukvalifiserte lærere vi har i norsk skole (kapittel 3).

4.1.1 Bakgrunn og tilknytning

Fortiden, altså veien inn i skolen, beskriver de på svært ulikt vis. Noen informanter har alltid hatt en plan om å bli lærer, mens andre har havnet i klasserommet av tilfeldige grunner. Innledningsvis i intervjuet fikk informantene følgende åpne spørsmål: «Kan du fortelle litt om bakgrunnen din og veien frem til den stillingen du er i nå»? Datamaterialet presentert i dette delkapitlet gjelder først og fremst informantenes svar på dette spørsmålet. Vi presenterer argumentasjonsmønstre under samme overskrifter som benyttet i kapittel 2.3, knyttet til individuelle faktorer, sosiale faktorer og strukturelle faktorer.

Individuelle faktorer

Flere informanter ga uttrykk for en høy indre motivasjon til å komme inn i skolen. Likevel begynte de i jobb før de hadde påbegynt eller fullført en lærerutdanning, og flere peker på ytre omstendigheter og tilfeldigheter som forhindret dem. Et eksempel er et utsagn fra denne læreren:

Så har jeg egentlig hele tiden hatt lyst til å jobbe i skolen, selv om jeg ikke tok utdannelsen, og det er rett og slett fordi jeg manglet en god nok karakter i norskfaget. Så det var grunnen til at jeg søkte førskolelærer og ikke en annen lærerutdanning.

I argumentasjonsmønstrene til våre informanter vektlegges individuelle faktorer, sosiale faktorer og strukturelle faktorer i ulik grad. Blant de som i størst grad fremhever indre motivasjon, enten knyttet til lærerrollen generelt eller relasjonelle aspekter spesielt, gir noen uttrykk for at de «alltid hadde ønsket å bli lærer» og at de «liker å jobbe med mennesker.» Dette bildet finner vi også i litteraturen som omhandler valg av læreryrket, og Roness (2011) forteller at mange ukvalifiserte lærere som alltid hadde hatt lyst til å bli lærere, hyppig refererer til ytre omstendigheter som et hinder for å ha kunnet realisere ønsket om formell kvalifisering.

En annen informant forteller at hun tok en vikarstilling etter videregående skole, før hun bestemte seg for å ta lærerutdanning.

Jeg hadde ikke lyst til å bare kaste meg ut i en utdanning uten å vite helt hva det går ut på (...). Så derfor tenkte jeg at jeg først skulle jobbe litt som vikar og få et litt større innblikk i hvordan det er å jobbe på skole og sånne ting. Derfor søkte jeg da jobb på ungdomsskolen og på barneskolen. (...) Jeg leverte bare en søknad, for jeg kjenner noen som har jobbet som vikar tidligere, som bare har levert søknad om å bli ringevikar. Så jeg dro rett og slett bare til skolen og leverte en søknad.

Andre derimot viser til en litt mer tilfeldig vei inn i klasserommet, til tross for at ønsket om å være lærer kan ha ligget latent.

Jeg jobbet i forskjellige deler av ekspedisjonsbransjen i tolv år og hadde mellomlederstillinger der. Og det medførte at jeg drev med en del intern opplæring. Det var noe jeg likte veldig godt å holde på med. Så jeg slapp aldri helt tanken på at det var opplæring jeg hadde lyst til å drive med. Og i og med at jeg hadde fått den faglige erfaringen og begynte etter hvert på et fagbrev og sånne ting – så ble jeg kontaktet av et firma som drev med den type opplæring, altså fagbrevopplæring. Og etter å ha jobbet der i tre måneder, så fikk jeg tilbud om fast ansettelse og fulltidsjobb. I 2003 så trengte de vikarer her i (...). Og når jeg da kom inn hit (...) så hadde jeg jo alle timene i en yrkesfaglig klasse.

Av de 60 intervjuene fremgår det at motivasjonen for å jobbe i skolen er mindre knyttet til å være en del av lærerprofesjonen (strukturelle faktorer) enn motivasjonen til å drive med individuell opplæring av elever og delta i skolehverdagen med kolleger (individuelle og sosiale faktorer). Indre motivasjon knyttet til faglige aspekter er et dominerende argumentasjonsmønster. Flere informanter som legger vekt på faglige formidling har en lengre høyere utdanning (master). Disse informantene refererer i flere sammenhenger til at «det å undervise faget» har vært en viktig faktor for veien inn i skolen. Dette er faglærere og gjerne de som underviser i videregående skoler og i programfag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer. At lærere på videregående skole er mer fagorientert i sin motivasjon enn lærere i grunnskolen, er også påvist i tidligere studier (Book og Freeman 1986; sitert i Roness 2011).

I et siste argumentasjonsmønster blir læreryrket presentert som et alternativ til en tidligere karriere. Disse læreren forteller om tidligere arbeidserfaring og utdanningsbakgrunn, og trekker gjerne frem ytre omstendigheter i argumentasjonen om hvordan de fant veien inn i skolen. Ytre omstendigheter, for eksempel knyttet til livs- og familiesituasjon, er også faktorer nevnt i den internasjonale litteraturen om læreryrket som karriere nummer to (Anthony og Ord 2007). I utsagn fra informantene finner vi tydelige referanser til tidligere arbeidserfaring eller utdanningsbakgrunn (for eksempel innenfor et tradisjonelt håndverksfag), motivasjonsfaktorer knyttet til det faglige, og hvordan dette kan ha påvirket veien inn i skolen. Generelt snakker denne gruppen mindre om et ønske om å arbeide i skolen som organisasjon, enn om viktigheten og gleden ved å lære opp elever i et håndverk eller i en fagtradisjon.

Jeg liker å lære bort faget mitt. Jeg er jo genuint interessert i håndverk generelt. Og særlig det som vi ser på den handlingsbårne kunnskapen. Det er ikke en teoretisk tilnærming til fag, men en praktisk tilnærming.

Når det gjelder bakgrunnsfaktorer, ser vi en viss forskjell i argumentasjonsmønstre mellom informanter som underviser på lavere trinn i grunnskolen og informanter fra videregående skole. Sistnevnte gruppe beskriver individuelle ønsker om å formidle fagkunnskap og erfaring fra yrkeslivet. Informantene på lavere trinn i grunnskolen er noe yngre, og beskriver en indre motivasjon som er tettere knyttet til barn og unges utvikling og danning.

Sosiale faktorer

Flere av informantene, uavhengig av trinn, nevnte egen erfaring fra skolegang som viktig for deres ønske om å gå tilbake til skolen som organisasjon. Dette svarer til det Lortie kaller «apprenticeship of observation» (Lortie 1975, jf. kapittel 2.3). I svært få andre yrker kan personer uten utdanning rettmessig påstå at de har flere tusen timer med observasjon av arbeidsoppgavene. Gode lærere fra egen skolegang kan fungere som «signifikante andre» og inspirere unge mennesker til å bli lærere.

Videre er det mange som refererer til erfaringer som ikke stammer direkte fra et klasserom, men fra andre settinger som innebærer aktiviteter knyttet til ungdom, læring og ledelse. Slike «pretraining influences» er det flere av våre informanter som refererer til når de begrunner sitt valg av læreryrket. Særlig gjaldt dette informanter som hadde jobbet som trenere, som hadde barn eller som hadde vært innom opplæringsoppgaver i andre sammenhenger enn skole. Eksemplet over med informanten som hadde hatt god erfaring med intern opplæring innen ekspedisjonsbransjen viser til det siste. En informant, utdannet ungdoms- og helsearbeider, forteller at hun alltid har jobbet med både utdanning og helse, og at det var slik hun «havnet i denne skolen». Som hun forteller:

Jeg har tatt utdanning som ungdomsarbeider og helsefagarbeider. Og så har jeg alltid jobbet med litt av hvert. Det er langt over ti år siden, da startet jeg som aleneforsørger for tre barn. Så ble sykehuset jeg jobbet ved nedlagt mens jeg gikk i permisjon. Så helt tilfeldig så gikk jeg ned der på skolen og hilste på den daværende rektor og spurte om jeg kunne prøve meg her på noe vikariat. Så gikk det bare noen dager før jeg ble satt inn i et vikariat i en klasse.

Andre av informantene viste til «signifikante andre» på deres vei inn i læreryrket. Dette gjaldt ofte nære familiemedlemmer eller venner som hadde erfaring fra læreryrket selv. Karakteristisk for utsagn fra disse informantene er at de henviser til «kontakten med mennesker» og «det sosiale» i fortellingene om veien inn i skolen.

En informant med bachelor i radiografi, refererer til arbeidserfaring i helsevesenet i over ti år. «Det eneste jeg satt pris på der egentlig, var den kontakten med mennesker». Han begynte derfor å se etter alternativer, og viser til at han hadde flere venner som er lærere og rektorer. Etter å ha vært i et lengre vikariat er vedkommende nå halvveis i lærerutdanningen: «Jeg har slitt med å finne meg selv, men har nå funnet riktig hylle – endelig.»

Flere av de som argumenterer for at læreryrket var et alternativ, har høyere utdanning. Flere av de vi snakket med, hadde bachelorgrad, og i denne gruppen finner vi flere med utdanning i fag hvor det ofte er vanskelig å finne en passende stilling. Noen av disse forteller hvordan familie eller venner har hjulpet dem til å finne en relevant måte å bruke utdannelsen på. En informant med bachelor i praktisk teologi, for eksempel, påpeker:

[Jeg] tenkte jeg ikke så mye over hva jeg skulle bruke den utdannelsen til eller hva jeg skulle bli. Jeg synes bare utdannelsen var veldig, veldig spennende.

Ved siden av studiet hadde vedkommende vært formidlingsansvarlig ved et museum, noe som «tilsvarer det å være museumspedagog». Informanten ble spurt av søsteren som jobbet i skolen om vedkommende hadde mulighet «til å ta noen vikartimer», siden det var et stort behov ved den skolen. Informanten opplevde veien inn i skolen som tilfeldig, og forteller: «Så da begynte jeg litt med løse vikartimer uten noen tanker om at jeg egentlig skulle bli lærer.»

Det er flere av informantene som forteller at erfaringer fra egen skolegang, erfaringer fra «pedagogiske oppgaver» i andre sammenhenger enn skole - i kombinasjon med innflytelse fra «signifikante andre» - har vært utslagsgivende for å ha kommet inn i skolen.

Strukturelle faktorer

Et annet argumentasjonsmønster ligger på det strukturelle planet. Dette finner vi hos informanter som refererer til at de i første omgang ikke hadde en plan om å bli lærer, men at dette var en plan B. Denne gruppen er i seg selv veldig heterogen. Her finner vi eksempelvis utsagn fra informanter som peker på at de måtte finne et alternativ på grunn av nedgangstider i arbeidsmarkedet eller på grunn av generelle vansker å finne en passende jobb. Disse fremstiller ikke sin historie som at «signifikante andre» var avgjørende for å velge skolen. Det var derimot strukturene rundt dem og deres livssituasjon – ytre omstendigheter – som bidro mest til valget.

Ikke overraskende er det noen informanter som i denne perioden forteller om vansker med å få jobbe som utdannet ingeniør. En av de vi snakket med ønsket jobb i oljebransjen, men der var det nå «full stopp i nyansettelser».

Noen av våre informanter, med bakgrunn i fysisk krevende yrker, refererer til yrkesskader og alder som avgjørende for å lete etter et alternativ. En informant som på grunn av yrkesskade ikke kunne fortsette som elektriker, tok kontakt med sin tidligere skole og fikk raskt kontrakt som lærer der. Bakgrunnen for hvorfor man kom inn i skolen, er naturlig nok sammensatt, og flere i denne gruppen henviser også til venner, familiemedlemmer og bekjente som betydningsfulle for deres vei inn i skolen.

Det som er tydelig i intervjumaterialet, er at enkelte av informantene som alltid har hatt lyst til å bli lærer i grunnskolen, og spesielt på barnetrinnet, har støtt på utfordringer i form av formelle krav i oppstartsfasen. Dette har de opplevd i større grad enn de som underviser i videregående skole. Der er det lærere, også personer som egentlig ikke hadde læreryrket som planlagt karrierevei, som lettere har kunnet bruke sin utdannings- eller yrkesbakgrunn i kombinasjon for å få lærerstilling. Disse har kun en kortere PPU som trengs for å få status som kvalifisert lærer.

4.1.2 Oppstart – første kontakt med lærerutdanningen

Som vi så i kapittel 3, er det en ganske stor gruppe lærere i målgruppen som en gang har startet på en kvalifiserende lærerutdanning. Hvorvidt disse fortsatt er i utdanning ved siden av læreryrket, om de har tatt en pause fra utdanningen eller har avsluttet den for godt, vet vi derimot mindre om.

Flere av våre informanter hadde påbegynt lærerutdanning, men har denne «på vent» eller har sluttet. Dette så vi i kapittel 3 at gjelder en stor andel av målgruppen, og blant våre informanter dreier dette seg oftest om lærere som tar allmennlærerutdanning. At utfordringen med å fullføre var større for disse enn det informantene i videregående skole ga uttrykk for, ble tydelig i de 60 intervjuene, hvor vi hadde fem informanter vi visste hadde denne erfaringen fra grunnskolen. Lærerne i videregående skole beskrev hvordan de kunne kvalifisere seg gjennom kortere utdanningsløp, ved å ta de nødvendige studiepoengene som manglet og deretter PPU. Flere av de ukvalifiserte grunnskolelærere vi snakket med forteller om hvordan de av ulike grunner «aldri ble ferdig med allmennlærerutdannelsen». Noen viser eksplisitt til økonomiske årsaker og andre viser til årsaker knyttet til familiesituasjon når de beskriver hvorfor de ikke fullførte lærerutdanningen. De fleste av disse informantene befant seg i familieetableringsfasen ved det tidspunktet de sluttet, og de peker på konkrete faktorer som ansvar for småbarn som aleneforsørger, ansvar for alvorlig syke foreldre, samlivsbrudd og boliglån. En informant delte følgende historie:

Rett etter videregående begynte jeg på lærerskolen. Så jeg har egentlig fire års utdanning fra lærerhøgskolen, men jeg mangler eksamen i ett fag for å få godkjent utdanning. Av ulike private årsaker fikk jeg ikke tatt opp den eksamenen. Og så måtte jeg flytte. Så jobbet jeg som vikar på en skole der en stund. Så flyttet vi til et nytt sted og jeg jobbet som vikar der også. Så fikk vi barn og jeg var hjemme i permisjon i ett år. Og året etter tok jeg mer pedagogikk, så jeg har vel egentlig mer pedagogikk enn hva kanskje mange av lærerne har her på skolen. Og så søkte jeg meg jobb her. Her har jeg jobbet i full stilling i vel åtte år.

Denne informanten er et eksempel på en «ukvalifisert lærer» som mangler svært lite for å kunne få kvalifisert seg og få fast stilling, fremfor å måtte søke på ny midlertidig stilling hvert år. Det var imidlertid gått så mange år at det ikke lenger tilbys eksamener innenfor den type lærerutdanning hun nesten fullførte. Alternativet nå ville være å starte helt på nytt med en lærerutdanning for 1-7. trinn. Dette oppfattet denne informanten som tungvint vei inn i læreryrket, med tanke på at vedkommende allerede hadde en 4-årig lærerutdanning og til sammen over 10 års erfaring som både faglærer og kontaktlærer på barnetrinnet.

I informantgruppen var det flere lærere som var i samme situasjon som denne informanten. Flere hadde enten en gang blitt tatt opp til lærerutdanning, men av ulike årsaker ikke begynt, eller startet opp allmennlærerutdanning eller PPU uten å fullføre. Noen uttrykte en viss skepsis til den pedagogiske merverdien av å ta opp utdannelsen etter flere års arbeid i læreryrket, men samtlige ga uttrykk for at de ville gjennomført den pedagogiske utdanningen om det hadde vært mer fleksible ordninger. Dette kunne inkludert mulighet for praksis i egen skole, bedre finansieringsordninger eller at man fikk uttelling for tidligere år med lærerutdanning og dermed ikke trenger å ta fatt på full lærerutdanning. Samtlige la vekt på at den viktigste, og iblant også den eneste, grunnen til å kvalifisere seg formelt, lå i lønnsøkning og mulighet for fast ansettelse.

4.1.3 Oppsummering

Når det gjelder fortiden til informantene våre, dvs. første del av figur 8, så bekrefter deres fortellinger mye av tidligere forskning om rekruttering til læreryrket – at valgene deres er sammensatte og hviler på ulike individuelle, sosiale og strukturelle betingelser (jf. kapittel 2.3). Deres fortellinger antyder årsaker som kan bidra til å forklare hovedinntrykk fra kapittel 3 knyttet til personenes alder og utdanningsbakgrunn; om hvorfor personer med de ulike kjennetegnene befinner seg i skolen som ukvalifiserte lærere. Resultatene i dette kapitlet tyder dermed på at den sammensatte gruppen beskrevet i kapittel 3 trenger skreddersydde løsninger dersom de skal bli motivert til å fullføre en pedagogisk utdanning. Informantene selv etterlyser dette, og deres bakgrunn og nåværende situasjon tyder på at fleksible løsninger er nødvendig for å sikre at den kontakten med lærerutdanningen mange faktisk har hatt, fører til en avsluttet formell kvalifisering. Dette er et behov som i særlig grad gjelder lærere som underviser i grunnskolen.

4.2 Aktørene i skolen

Vi beveger oss nå inn i «skolehuset» i figur 8. I dette delkapitlet vil vi tar for oss informanternes utsagn som handler om deres forhold til andre aktører i skolen: Elever, kolleger, ledelse og skoleeier. Vi kommer dermed også nærmere inn på deres utsagn knyttet til de individuelle faktorene autonomi, kompetanse og tilhørighet vi beskrev i kapittel 2.3.

4.2.1 Elevene

Informantene fikk spørsmål om hva som er det beste med å være lærer. Ikke overraskende handler mange av lærernes svar om relasjonen til elevene. Det å ha kontakt med barn og unge fremhever mange, særlig de som jobber i grunnskolen, som den viktigste motivasjonsfaktoren for å være lærer. En informant beskriver en «skikkelig god dag som lærer»:

Da har jeg en god følelse av at i dag har jeg virkelig fått snakket med alle. Jeg har fått sett alle. (...) Og når de kommer til meg og sier: «i dag har vi hatt det kjempefint», da blir jeg også glad.

En annen informant forteller at denne kontakten gjør henne ydmyk. Hun uttrykker hvordan voksne personer har stor påvirkningskraft i barnas liv, og at dette er et stort ansvar hun ikke tar lett på. Det å bli kjent med barna og være trygge omsorgspersoner for dem fremheves av flere.

Mye av grunnen til at informantene setter pris på nær kontakt med barn og unge, har med elevenes spontanitet, ærlighet og nysgjerrighet å gjøre. Disse lærerne forteller at de setter pris på måten barn og unge kommuniserer på: «De er veldig ærlige i den alderen der. Veldig direkte, ikke så taktiske, og det er litt deilig». Flere forteller hvordan de yngste elevene er rause med komplimenter og flinke til å fortelle lærerne sine at de er glade i dem. En av disse sier at man får en «selvtillit-boost» av å jobbe i førsteklasse, hvor man kan få høre at «du er så vakker» og «du er den beste læreren som finnes»:

Og barn er jo alltid, stort sett når de er så små, så er de glade i deg uansett. Hvis du har en dårlig dag, så klarer du nesten ikke å være sur når du kommer ned i klasserommet.

Ved å ha nær kontakt med barn og unge, legger flere av informantene vekt på at man har god mulighet til å se mennesker i utvikling og vekst. Noen av informantene fremhever det som et privilegium å kunne observere og ta del i denne prosessen. En av disse formulerer seg på denne måten: «De kommer som barn, og reiser herfra som ungdommer». I disse prosessene legger informantene vekt på både faglig og personlig utvikling. De blir inspirert av å se elevene utvikle sosiale ferdigheter, at de blir flinkere til å ta del i et positivt samspill i klassen og «at de skal bli ålreite mennesker».

Flere informanter forteller at de opplevde store utfordringer i første møtet med elevene. En informant med lang arbeidserfaring fra et annet yrke, snakker om sitt første møte med elevene som kontaktlærer ved en barneskole. Det opplevdes som svært krevende. Som vedkommende sier: «Hadde jeg ikke

vært så gammel hadde jeg sluttet som lærer etter første året. Kom inn som kontaktlærer i en krevende klasse.»

Selv om samtlige informanter forteller om lite struktur rundt de første møtene med elevene og skolen, er det ikke alle som opplevde det som krevende. En informant med lang bakgrunn som trener i barneidrett forteller at det første møtet med elevene i en første klasse i et tidligere vikariat var svært «givende»:

Første gang jeg var lærervikar i førsteklasse, så skulle jeg lære dem å skrive firetall på tavlen. Og jeg kunne se hvordan de fikk det til og sånt, det var utrolig givende. Det lille framskrittet som det jo er.

I samtalen trekker vedkommende eksplisitt veksler mellom trener- og lærerrollen. Som vedkommende sier:

Jeg har vært trener nå siden jeg var 15. Og det å kunne ha sine egne partier, det å kunne se spillerne sine (...) og følge dem opp, se at de bli bedre, og bare overføre det til skolen, fra den idretten som man er glad i til skolen, er veldig enkelt.

Denne informanten formidler et nyansert bilde av hvordan det første møtet med elevene kan oppleves. Vedkommende refererer i en annen sammenheng til en syvende klasse, «en veldig utfordrende klasse». Informanten forteller at han følte seg «mye mer som en brannfakkell enn en brannslukker». Mens tiden i første klasse ble brukt effektivt til undervisning, ble tiden i syvende klasse mest brukt til å holde ro.

Oppsummert vitner fortellingene fra våre informanter om at elevene er viktige kilder til glede i hverdagen, og at det å forholde seg til barn og unge for mange er hovedgrunn til å jobbe som lærer. Samtidig hører vi om store utfordringer i oppstartsfasen, både når det gjelder informasjon og tilrettelegging, og de første møtene med elevene. Mange refererer til at de har blitt «kastet inn i klasserommet» og at de første møtene med elevene var krevende. Her ser vi at ukvalifiserte lærere rapporterer om svært høy grad av autonomi. Deci og Ryan omtaler autonomi som en faktor for motivasjon, men denne formen for autonomi er på grensen til det uforsvarlige både for elevene og de ferske lærerne: Med unntak av de tilfellene hvor de har fullført deler av en lærerutdanning, som kapittel 3 riktignok antyder at det er en del av, har de ikke mottatt noen formell introduksjon til verken undervisningsmetoder eller elevgruppen. De som rapporterer om lite tilrettelegging for sine oppgaver er ofte de samme som rapporterer om større grad av tilhørighet til elevene enn til skoleledelse og kolleger. Når det gjelder generell kompetanse for å ta på seg disse oppgavene sier de fleste at de har behersket å gå inn i skolens undervisningsoppgaver uten formelle kvalifikasjoner.

Blant de som refererer til mindre krevende situasjoner i møte med elever, finner vi informanter som viser til tidligere yrkes- eller ledelseserfaring, for eksempel som trener. Vi kan anta at livserfaring og modenhet har noe å si for hvordan lærerne opplever og håndterer det første møtet med elevene. Dette poenget kan illustreres med følgende sitat fra en skoleleder om «eldre» kandidater: «De har livserfaring og tåler å stå i utfordringer.»

4.2.2 Lærere

Det første møtet med skolehverdagen som ukvalifisert lærer handler altså mer om relasjoner til elevene enn kolleger når informantene uttaler seg om denne hverdagen. Et forhold som derimot er avgjørende for om de ønsker å fortsette eller ikke i læreryrket er opplevelsen av å føle seg som en integrert del av skolen som organisasjon. Dette gjelder særlig forholdet til andre lærere. Deci og Ryan omtaler behovet for tilhørighet for å oppleve motivasjon. De aller fleste av våre informanter vitner om en tydelig opplevelse av sosial tilhørighet og trivsel. Dette omtaler vi nærmere i kapittel 4.3.4.

Når det gjelder faglig tilhørighet i form av samarbeid med kollegaer, ser vi forskjeller i utsagn fra informanter i grunnskolen og i videregående skole. Kort fortalt ser de ukvalifiserte lærerne i

videregående ut til å være bedre integrert. Blant annet er det flere av disse informantene som snakker om faglig samarbeid med kolleger. Flere informanter, blant disse en skoleleder, refererer til at de er to lærere i én klasse. Flere informanter vurderer denne type samarbeid som svært positivt. En informant peker blant annet på muligheter for samarbeid i etterkant av undervisning: «Så kan man diskutere ting i ettertid i forhold til retting etter prøver». Dette inntrykket av kollegasamarbeid bekrefter tidligere funn i studier som omhandler samarbeid i videregående skoler (f.eks. Aamodt m.fl. 2016).

Forskjeller i faglig kontakt og samarbeid med kollegaer finner vi også mellom lærere i yrkesfaglige og studieforberedende studieprogrammer. Informanter fra yrkesfagene viser oftere til at lærere arbeider i team eller at det er to lærere i klassen, noen som også ble påvist i en tidligere NIFU-rapport (Sjaastad, Carlsen og Wollscheid 2016).

Å følge seg likestilt med kolleger trekkes ofte frem i intervjuene. En av informantene forteller om viktigheten av ukentlige avdelingsmøter og jevnlig bruk av et meldingssystem for å holde seg oppdatert og for å dele informasjon. Denne informanten bruker vi-form og skiller ikke mellom «de andre» og «seg selv som vikar»:

Jeg føler ikke at det er noen forskjellsbehandling. Det gjør jeg ikke. Jeg forholder meg relativt ydmyk i en del situasjoner når det er snakk om å håndtere klasserom og sånt, for de andre lærerne har mye mer erfaring. Men på det tekniske og mye av det faglige så har jeg mye jeg skulle sagt. Og siden jeg er den eneste som sitter med fagbrev av de som jobber på IKT så føler jeg at jeg også blir lyttet til. Så andre har lektorutdanning, men de har ikke yrkeserfaring i IKT. Det var en av grunnene til at de ønsket meg som ansatt.

Flere informanter gir eksplisitt uttrykk for å føle seg «på høyde med alle andre». At informantene ikke opplever et opplevd skille mellom kvalifiserte og ukvalifiserte lærere gjelder særlig yrkesfag. Dette var også et poeng som ble trukket frem i et intervju med en skoleleder: «Vi skiller ikke mellom de ufaglærte og faglærte. Vi er yrkesfagsskole, og det er faget i bunn som teller.» En annen av skolelederne understreket: «Slik vi er organisert er det alltid to faglærere på ett trinn – så da vil det aldri være to ufaglærte på samme fag på samme trinn.»

Andre opplever i mindre grad faglig samarbeid med kolleger, noe som kan henge sammen med hvordan skolen eller de enkelte fagavdelingene er organisert. En informant, som underviser i et tradisjonelt håndverksfag, forteller at han er den eneste læreren på denne linjen og er «plassert et annet sted enn de andre lærerne». Samtidig understreker vedkommende at han har et veldig godt samarbeid med kollegaene, og refererer til lunsj og planleggingsdag i denne sammenhengen. En annen informant, som underviser i matematikk og naturfag, forteller at hun sitter «som fellesfaglærer sammen med yrkesfaglærerne». Faglig sett opplever hun ikke så mye faglig utveksling med de andre lærerne i matematikk- og naturfag, men hun har likevel utbytte av måten skolen er organisert på:

Altså, jeg ser jo at jeg har nytte av å kunne være med på og får vite hva elevene gjør mest, som er i praksisfagene og yrkesfagene. At jeg drar nytte av det sånn fellesfaglig. Men samtidig så hadde jeg jo dratt mye nytte av å kunne sitte sammen med andre matematikk- og naturfagslærere og snakke om hva vi underviser i. Og didaktiske tilnærminger til det. Så en blanding der hadde vært det beste.

Å være få lærere knyttet til et fag begrenser mulighet for samarbeidet. Dette nevnes også av denne informanten, som underviser i rettslære sammen med en annen kollega:

Nå er det bare en annen rettslærelærer her. Vi samarbeider vi to, men det er et lite rettslæremiljø. Jeg misunner litt de som har norsk, for eksempel. De er mange flere. De kan ha mye mer samarbeid. Jeg og han andre rettslæreren vi deler jo en del. Litt sånn: «Hvilken prøve synes du funket bra?»

Informantene fra videregående trinn ga i stor grad uttrykk for å arbeide på lik linje med deres kvalifiserte kolleger. Dette bildet stemmer godt med bildet som tegnes i kapittel 3. Der så vi at

ukvalifiserte lærere i videregående generelt, og i yrkesfagene spesielt, har stillinger som i stor grad ligner stillingene til deres kvalifiserte kolleger.

Når det gjelder grunnskolene identifiserte vi flere eksempler i intervjumaterialet hvor de ukvalifiserte lærere gir mer varierende uttrykk for kollegasamarbeid. Noen opplever et godt samarbeid med sine kollegaer, enten de er kvalifiserte eller ikke. En informant, som ikke hadde fullført lærerutdannelsen og har jobbet ved skolen i ti år, forteller om gode erfaringer i samarbeid med kolleger:

Vi er store team. Så vi er jo ganske mange. Og så er det en inspektør som kommer. Vi jobber med periodeplaner, så vi planlegger seks og seks uker om gangen. Og vi ruller på fag, for at alle skal få være med på alle fag. Jeg har stort sett veldig god erfaring med det teamet jeg er på. Vi fungerer veldig godt sammen. Deler ting, hjelper hverandre, prøver å gjøre det lille for å gjøre det enkelt for den andre. Vi hjelper hverandre til å få det beste ut av dagen.

En utdannet vernepleier synes også at samarbeidet «er veldig godt» og utdyper: «Jeg har kjempegodt samarbeid med hun som er klassekontakt.» Videre i samtalen henviser vedkommende særlig til betydningen av assistenten med tanke på opplæring i begynnelsen: «Jeg fikk god opplæring av assistenten», som informanten sier. Dette er et interessant utsagn, som viser at den første innføringen nye lærere kan få er fra en ukvalifisert lærer, og at en ukvalifisert lærer kan være den nærmeste kollegaen for andre ukvalifiserte som kommer til skolen. Hvor utbredt dette er, kan vi imidlertid ikke si ut fra de data vi har.

Gjennom intervjuene fant vi også noen eksempler på skoler i Norge hvor de ukvalifiserte lærerne – også de med høy utdanning, relevant yrkeserfaring og de som har lyktes godt som lærere over flere år – blir behandlet som annenrangs lærere av andre. Ved noen skoler er det et tydelig skille mellom de kvalifiserte og ukvalifiserte, eller som en av informantene uttaler, mellom de som er og ikke er «allmennlæreren med stor A». En forteller at han opplevde dette da han begynte i skolen for ti år siden. De ukvalifiserte følte seg mindre verdt enn de andre, og sammen med assistentene hadde ikke disse et arbeidsrom eller et sted å spise lunsj. Dette forholdet merkes altså spesielt ved materielle spørsmål:

I for eksempel norsk så fikk jo personalet spørsmål: «Vil du ha ny PC?» Og da tenkte jeg: «Jeg er vikar, jeg har en sånn vikar-PC. Det svarer ikke jeg på», tenkte jeg. Jeg vet min rolle. Sånn er det, jeg er ikke fast ansatt.

Noen få av informantene opplever at «man helst ikke skal blande seg i den faglige diskusjonen, selv om man kanskje har noe å komme med», eller at det oftere stilles spørsmål ved deres bidrag enn andres. En som har utdanning som førskolelærer utdyper:

Det kan være et opplegg som jeg lager, for eksempel. Som det blir stilt veldig mange flere spørsmål ved. «Har du tenkt det og det i forhold til læreplanen?» Altså, som om jeg ikke tenker på læreplanen når jeg legger dette fram! Det er akkurat som om du føler du har støttehjul på deg som du aldri får lov til å ta av, fordi du er «bare førskolelærer». Så det er litt ovenfra-og-ned-syn, før du i det hele tatt har fått vist hva du kan.

En informant beskriver hvordan hun kan foreslå måter å gjøre ting på som blir oversett, mens når andre foreslår det samme etterpå, blir dette tatt videre: «Jeg har nok ikke hatt de rette ordene». Vedkommende ser for seg at en del ukvalifiserte opplever det samme.

Andre informanter deler opplevelsen av å ha «mye å bevise» fordi de ikke «har papirene». Noen av de ukvalifiserte lærerne vi snakket med, forteller at de gjerne legger mer arbeid i oppleggene sine enn det de tror kollegene gjør, fordi de føler de må vise at de har gjort seg fortjent til jobben.

Noen av våre informanter i gang med PPU eller lærerutdanning. Disse påpeker at det faglige samarbeidet med kollegaer har forandret seg etter at de begynte med utdannelsen:

Det har blitt bedre her etter at jeg begynte på utdannelsen. Da er du en av dem. Det er noe med å bli hørt. Her er det veldig mye fellestid. Veldig mye arbeid i grupper i mange uker nå så har vi jobbet med å øke begrepsforståelsen. Da har det handlet om å kunne bli hørt når man har noen faglige forslag.

Blant lærere som underviser i grunnskolen finner vi altså både positive, negative og mer «blandete» eksempler når det gjelder samarbeid med kvalifiserte kollegaer. Informanter med lang erfaring som ukvalifiserte lærere uten fullført lærerutdanning, samt informanter med en fagrelatert utdanning viser ofte til gode faglige samarbeidsrelasjoner.

4.2.3 Ledelse og skoleeier

Gjennomgående finner vi få eksempler der informantene referer til kontakt med skoleledelsen. Noen informanter har vært i kontakt med ledelsen angående kompetanseheving, kvalifisering til PPU eller fullføring av lærerutdanning:

Jeg har jo god kontakt med min avdelingsleder, som har oppfordret meg til å søke utdanning, men i tillegg har presisert tydelig at det ikke eksisterer noen jobb til meg her i utgangpunktet. Men de har oppfordret meg til å søke.

En ukvalifisert lærer i en barneskole forteller at hun har blitt oppfordret av rektor til å dra på kurs, noe hun er «veldig glad for». I tillegg opplyser informanten at hun hadde snakket med rektor angående opptakskrav til PPU, men at rektor heller ikke kunne gi vedkommende et konkret svar. Dette var ett av flere eksempler på at hverken skoleledelse eller lærere hadde god nok informasjon om hvilke lærerutdanningstilbud som finnes, hvilke som fører til kvalifisering for bestemte trinn, hvilke opptakskrav som gjelder for de ulike tilbudene, og hvor man skulle finne fram til denne informasjonen (jf. kapittel 2.2). Noen få informanter referer til medarbeidersamtaler.

Selv om vi har identifisert noen eksempler om kontakt med ledelsen, er disse tilfellene heller et unntak enn en regel. Oppsummert vitner informantenes utsagn om lite og sporadisk kontakt med skoleledelsen, enten i form av enkelte medarbeidersamtaler eller mer eller mindre tilfeldig kontakt angående kompetanseheving. Informantene gir uttrykk for at de savner kontakt, og at en bedre oppfølging vil kunne motivere dem til videre utdanning og å bli i yrket. Noen mente at det optimale tidspunktet for en skoleleder å oppfordre ukvalifiserte lærere til å gå videre med pedagogisk kvalifisering burde være etter cirka et år i jobb. Da er det verste praksissjokket over, og de som ser at de mestrer oppgavene vil være mer motiverte for å gå inn i lærerprofesjonen med alle rettigheter og plikter det innebærer.

Skoleledere vi snakket med, ble valgt ut fordi de viste interesse for forhold knyttet til ukvalifiserte lærere. Ikke overraskende gir disse i stor grad uttrykk for at de er i kontakt med de ukvalifiserte. Som en av disse sier: «Ved skolevandring når vi observerer, da inkluderer vi dem også, og setter mål for dem på linje med de andre.» De forteller om hvordan deres og andre skoler de har kontakt med, har ganske gode opplegg for oppfølging av ukvalifiserte lærere:

De unge studentene prøver vi å matche i tråd med utfordringer. Så merker vi hvem i studentkategorien som sier de trives og som har talent, så lar vi dem ha en klasse i en uke – og merker at de trives. Så får de utfordringer i takt med utviklingen.

Vi har fått høre utsagn om at ukvalifiserte lærere er velkomne og at de fyller en viktig rolle i skoler som sliter med å få nok ansatte lærere. De skolelederne vi snakket med har tanker om tilpassing av oppgaver, integrering i kollegiet og materielle ordninger. Vikarer får i regelen ikke fast arbeidsplass, men låner gjerne plass til en som er syk. De får ellers det de trenger av utstyr fra kolleger på samme trinn. Når det gjelder sosial integrering, uttrykker en skoleleder at det er slik at det er et ansvar som gjelder alle parter:

De som har vært her over en tid, som ikke er studenter, som har vært her over en tid, er fullt med. Det tar gjerne tre-fire måneder. At de blir med på det sosiale, lønningspils, lærerfester, det er en bekreftelse på at du vil være en del av kollegiet – du viser at du har ambisjoner. De som bare er inne for å tjene penger, som ikke tar del, det merker vi oss.

Vedrørende skoleeiere, er det ikke overraskende at informantene ikke omtaler disse i stor grad. Indirekte kontakt med skoleeiernivået fremkommer gjennom utsagn fra informanter som viser til forskjeller mellom to eller flere arbeidsssteder de har vært vikarer.

Blant informantene som hadde jobbet mange år som ukvalifiserte lærere, viste utsagnene to ulike måter å forholde seg til skoleeier på. Noen uttrykte en takknemlighet overfor skoleeier og skolen fordi de hadde fått anledning til å jobbe med noe de likte og mestret – uten å egentlig være kvalifiserte. Andre uttrykte heller at de nå hadde jobbet så lenge, og både hadde autonomi og kompetanse, at skoleeier nærmest var forpliktet til å gi dem en fast stilling. Disse refererte til andre yrker, hvor man etter noen års midlertidig ansettelse fikk tilbud om fast stilling. De kunne ikke forstå hva som var så spesielt med læreryrket at det skulle gjelde andre regler her.

4.3 Arbeidsoppgavene og rammene

Vi er fremdeles inne i «skolehuset» i figur 8. Vi har tatt for oss informanternes utsagn som handler om deres forhold til andre aktører i skolen: Elever, kolleger, ledelse og skoleeier. Nå skal vi se nærmere på klasseledelse, fag og formidling, «alt det andre» og mer formelle rammer. Noe har naturlig nok vært berørt i foregående delavsnitt, men vi setter her utsagnene i relasjon til de strukturelle faktorene som handler om opplevd og situert lærerkompetanse, mestringsforventning og prestasjonsrelatert lærerkompetanse slik dette ble nevnt i kapittel 2.3.

4.3.1 Klasseledelse og kontaktlæreransvar

Hovedinntrykket fra intervjuene er at de ukvalifiserte lærernes arbeidsoppgaver varierer enormt, og at de som har lange ansettelsesforhold har akkurat samme oppgaver som en kvalifisert lærer. Forskjellen ligger i hovedsak i rammene. Foruten lønnsforskjeller og usikkerhet rundt jobbsituasjonen, samt manglende representasjon i interesseorganisasjoner, handler det i hverdagen om at en del av informantene har en følelse av å stå ganske alene om sine arbeidsoppgaver. Det er kanskje først og fremst når det gjelder klasseledelse at de føler sterkt på dette:

Kunne vel vært litt mer oppfølging. Kanskje noen tips om klasseledelse og sånne ting. Jeg føler at du må finne ut det meste selv. Jeg har lest en del om det selv. De har ikke vært på besøk i en eneste time. Så det syns jeg er litt rart, da.

Også en annen informant påpeker at hun ikke har fått noe oppfølging når det gjelder klasseledelse, og nevner at hun har tatt det opp med lederen sin. Læreren er skuffet når hun forteller at «han fleiper litt tilbake og sier at man ikke hører noe klaging». Dette kan tolkes ditt hen at det ikke anses som nødvendig å gi noen form for faglig-pedagogisk oppfølging dersom det ikke er noen problemer som rapporteres. Disse forholdene gir ikke inntrykk av at skolen som organisasjon har utviklet seg spesielt mye fra funn i TALIS 2008 om svak tilbakemeldingskultur (Vibe m.fl. 2009). Det kan selvsagt være at skolen har lagt til nye prosedyrer når det gjelder tettere oppfølging av kvalifiserte lærere, men ikke alle ansatte som er involvert i skolens daglige oppgaver. Flere utsagn fra informantene peker på at det er prosedyrer som eksisterer på skolen som de ikke tar del i fordi de mangler formelle papirer.

Andre informanter viser til oppfølging, selv om denne ikke ansees som systematisk. En informant nevner å ha vært i et klasserom og blitt observert av skoleleder, og fått tilbakemelding i etterkant. «Det er nyttig, det», som informanten understreker. Det var imidlertid ikke en systematisert handling som ble fulgt opp.

Informantene som jobber i grunnskolen, særlig de som jobber på barnetrinnet, angir oftere å undervise i flere fag, og gjerne med kontaktlæreransvar. De med kontaktlæreransvar viser ofte til en avbrutt lærerutdanning eller en annen relevant utdanning eller yrkesbakgrunn, som gjelder en vesentlig andel av målgruppen (kapittel 3). Et eksempel er en informant med fullført førskolelærerutdanning, som forteller å ha fulgt en klasse i fire år. Vedkommende gir uttrykk for å ha vært bekymret for å måtte gi opp kontaktlæreransvaret når de elevene begynner i femte klasse, på grunn av den manglende kvalifikasjonen. Som hun sier: «Nå går de i fjerde, de skal opp i femte, og jeg er jo egentlig ikke kvalifisert for det.»

En som referer til ni års erfaring som «ufaglært», sier om arbeidsoppgavene som klasseleder: «Man gjør jo det samme som alle andre, og jeg har jo tross alt tatt fire år på lærerhøgskolen.» En annen informant, med bachelor i radiografi og langvarig yrkeserfaring i helsevesen og som nå er underveis i lærerutdanning, forteller om arbeidet som kontaktlærer ved den nåværende skolen. Dette syntes hun var en stor utfordring, særlig i begynnelsen. Samtidig opplever hun å lykkes med dette:

I år er jeg kontaktlærer for førsteklasse. Veldig skremmende. I fjor sommer syns jeg det var veldig skremmende. Men det har vært veldig morsomt. Jeg har ansvar for matematikk, naturfag og samfunnsfag, kroppsøving og kunst- og håndverk.

Fortellingene fra informanter i grunnskolen tyder på at de kan få alle de arbeidsoppgavene som deres kvalifiserte kollegaer kan få. Flere har sammensatte arbeidsoppgaver, både knyttet til undervisning og andre oppgaver, for eksempel SFO eller spesialundervisning. Noen av de vi snakket med hadde kontrakt som fast ansatt assistent eller fagarbeider, men de refererer allikevel til arbeidsoppgaver relatert til læreryrket. Arbeidsoppgavene til våre informanter i videregående skole varierer mindre. Disse fremstår mer som «vanlige lærere», noe som sammenfaller med analysene fra kapittel 3 vedrørende antall stillinger og stillingsprosent. Disse har oftere enn målgruppen i grunnskolen én stor undervisningsstilling fremfor flere små.

4.3.2 Fag og formidling

Som vi så i den første delen av dette kapitlet er motivasjon for første kontakt med skolen ofte en forventning om gode relasjoner til elevene. Svært mange trekker frem gleden ved å ha kontakt med elever som opplever mestring. Bak disse historiene er det grunn til å forvente at lærerne opplever å være kompetente – de oppnår det man skal oppnå som lærer.

Ordet «mestring» går altså igjen i svært mange av intervjuene som en viktig motivasjonsfaktor for læreryrket. Dette innebærer både å kunne legge til rette for mestringsopplevelser hos elevene, og å være tilstede i mestringsøyeblikkene: «Oi, nå klarer de det!», «Jeg har nådd fram!», «De bare lyser opp!» er uttrykk informantene bruker. Når elevene mestrer sine oppgaver, opplever lærerne å ha mestret sine undervisningsoppgaver. En av informantene satte ord på det flere var inne på: «Jeg har ofte følt at du bare kan stemple lærer i panna på meg. Noen ganger så går det så bra!» En lærer sier at «det gir meg veldig mye å se at andre opplever mestring og at vi kan snu elever som har opplevd mye motgang til å få veldig mye positivt ut av skoleåret». Det var mange av informantene som trakk frem nettopp de svake elevene og gleden av å være med på å la disse oppleve mestring. En informant forteller om hva han tenker skal til for å oppnå dette:

Det er viktig å møte ungene der de er. Å gå tilbake til det nivået de er på. Det nytter ikke å bare jobbe videre, du må gå tilbake og se hvor problemene ligger før du jobber videre.

Noe de aller fleste informantene ga uttrykk for i løpet av samtalene, var en glede over å formidle kunnskap. Dette gjaldt særlig for informantene i videregående skole. Mange snakker om tilfredsstillelsen ved å kunne lære bort noe. Det er ikke bare elevenes mestring som er i fokus, men også de ukvalifiserte lærernes opplevelse av mestring. Mye av dette er knyttet til de pedagogiske og didaktiske utfordringene ved undervisningen. Informantene forteller om hvor inspirerende og gøy det er «å få til et opplegg som treffer dem» og at elevene «går fra å sitte med åpen munn og vidåpne øyne

og ikke forstå noen ting, til at de begynner å forstå det». En lærer beskriver utfordringen på denne måten:

Du blir utfordret på at du må sette deg inn i en 16-årings hode. Og en 16-årings hode er ganske interessant. Det er mye som foregår og det er mye nytt, og du blir tvunget til å følge med på alt som skjer av utvikling.

Noen av lærerne vi snakket med, har bestemte pedagogiske målsettinger de ønsker å nå. Flere av disse snakket om målet om å gjøre undervisningen praktisk og variert. En informant forteller at han ønsker å videreføre praktiske metoder og teknikker som ikke mange kan lenger, og en annen forteller at han på en særlig måte ønsker å ha en «praktisk tilnærming til matematikkfaget spesielt». Han hevder at dette er med på å åpne øynene til mange elever og at dette bidrar til en variert skoledag.

I tillegg til å fremheve interesse for pedagogiske og didaktiske utfordringer, er det mange av informantene som snakker om interesse for bestemte undervisningsfag. Flere av informantene er i hovedsak motivert av muligheten til å arbeide med et fagfelt de er opptatt av. Særlig er det lærere i videregående skole som uttrykker en slik glede. En av disse er IT-lærer som får faglig påfyll gjennom kontakten med elevene:

IT er veldig i utvikling, og hvis man stopper opp blir man utdatert. Så det trigger meg at du kan undervise i nye ting og at du også får mye impulser fra elevene. De gir veldig mye tilbake. For de bruker IT på nye måter som vi ikke gjør. Jeg synes det er interessant å se hva de yngre holder på med.

Denne læreren er primært opptatt av IT-faget, og uttrykker blant annet at «jeg fant ut at jeg ikke kunne tenke meg å være norsklærer, for eksempel». En annen lærer har på sin side blitt interessert i nettopp norskfaget gjennom møtet med skolen: «I KRLE har jeg jo fagkompetansen, men det er norsken jeg synes er morsomst og mest spennende og liker best».

Alt i alt gir de 56 lærerne og 4 skolelederne vi har snakket med uttrykk for at de ukvalifiserte lærerne har undervisningsoppgaver som andre lærere.

4.3.3 Et krevende yrke som er mer enn undervisning

Videre gir informantene uttrykk for at det å være lærer er mer enn å ha gode kolleger og interessante oppgaver i klasserommet. Det er først og fremst når det gjelder «alt dette andre» at vi finner de utsagnene som viser om informantene har motivasjon for å fortsette å kvalifisere seg eller om de vurderer å slutte i jobben.

Mange av lærerne i utvalget ga uttrykk for at de har et krevende yrke. En av våre informanter beskrev hvorfor mange av hans tidligere kolleger sluttet i skolen:

Vi har jo hatt godt kvalifiserte mennesker inne på yrkesfag hos oss. De har vært inne og jobbet noen år, har hatt pedagogisk utdannelse, men har gått tilbake til yrket sitt. De trodde at de skulle komme og gli gjennom og få lange ferier. Men de så at det faktisk er ganske slitsomt å være lærer. Så da var det tilbake til prosjektstillinger med seksti timer i uka i stedet. Tenk på det!

En lærer fortalte at mange av dem hun kjenner som sluttet i skolen, var utbrente: «Jeg tror at mange jobbet seg litt i hjel». Hun beskriver en hverdag hvor man kontinuerlig må prestere og samtidig forberede neste aktivitet, og hevder at det er «mye flink pike-syndrom» blant både mannlige og kvinnelige lærere. En annen informant snakket om at yrket er slik at man må være «110 prosent 'på' med en gang du kommer på jobben, og du må 'stå den gjennom' hele dagen».

I tillegg til høyt tempo gjennom dagen, er det mange informanter som beskriver at arbeidsdagene er lange, og gjerne lenger enn det de får igjen for når de avspaserer. En av arbeidsoppgavene noen av

informantene nevner spesielt, er retting av oppgaver og prøver. Dette kan være svært tidkrevende i noen fag, og en lærer har dette som viktigste ankepunkt mot å være lærer i norsk. Når det skiltes med mye fritid, forteller en informant, glemmer man ofte at lærere jobber i helger og sene kvelder. En annen beskriver det slik:

Det er mange som sier «Ja, lærerne har så lang ferie», men det er jo ikke sånn at du går hjem klokken fire og er ferdig. Det er jo dager hvor du sitter og jobber når du kommer hjem. Det er ofte at jeg bruker søndager til å planlegge ting jeg skal gjøre. Det har jo vært snakk om at det skal være fast arbeidstid, og det vil jo bære galt avsted. Da vil det jo bli sånn at «OK, nå er klokken fire, da legger vi bare fra oss bøkene og går hjem, og det vi ikke har rukket å gjøre ferdig, det gjør vi ikke». Det går jo ikke.

Mange av informantene forteller at lærerhverdagen påvirkes negativt av alt det som tar tid, men som de ikke opplever er direkte knyttet til det å drive undervisning i klasserommet. Blant det som nevnes er oppfølging av foreldre, elevsamtaler, saksarbeid i forbindelse med PPT, avdelingsmøter, allmøter, deltagelse i tiltak skolen er med på, fagrapporter, tilsynsrapporter og, ikke minst, dokumentasjonskrav:

Vi skriver og vi skriver og vi skriver. Og det tror jeg at det er mange som kjenner på, at de ikke får gjort det de egentlig utdannet seg til. 'Jeg skulle jo stå i klasserommet. Jeg skulle jo være i kontakt med elevene.' Og så sitter du og skriver ulike type rapporter og dokumenter.

I tillegg til informanten sitert over, er det flere som snakker om at det følger mye mer med læreryrket enn bare å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning. Noen bruker ordet det velkjente begrepet «praksissjokk» for å beskrive det de selv opplevde eller det nye lærere kan oppleve. Dette er noe man visstnok ikke hører mye om i lærerutdanningen de har begynt på, ifølge en av informantene: «Vi lærer jo ingen ting om alle disse litt utrivelige sidene, det å få elevene inn i PPT, de litt lite hyggelige samtaler med foreldrene, og kjeften man får». Det er spesielt lærere som har begynt på PPU som uttaler dette. De som har påbegynt grunnskolelærerutdanning uttaler at de er mer fornøyd på omfanget av pedagogiske fag som forbereder lærere på profesjonsoppgavene i skolen.

Det er også informanter som forteller at de gjerne ville hatt bedre rammer for å være med på «alt det andre», fordi det er der profesjonen utvikles. En informant fortalt om deltagelse i prosjektet «Vurdering for læring», og det å være i kontakt med universitets- og høyskolesektoren. En annen ukvalifisert lærer fortalte at hun var blitt innkalt til Utdanningsdirektoratet for å være med å utvikle læreplaner for Vg3. Dette ble vurdert som svært nyttig av informanten: «Også selv om jeg mangler den utdannelsen har jeg i alle fall vært med på det. Da får man lære litt bakom ting.»

4.3.4 Rammer

Sosiale rammer

Det siste elementet vi finner inne i «skolehuset» i figur 8 er det vi har kalt rammer. Dette inkluderer sosiale og materielle forhold. Vedrørende de sosiale rammene er det svært mange av våre informanter som fremhever sine kolleger som en av de viktigste årsakene til at de trives som lærere. I kapittel 4.2.2 nevnte vi kort at informantene opplevde stor grad av sosial tilhørighet. Sosial trivsel på lærerværelset – og iblant også på fritiden – er en avgjørende del av rammene for hverdagen, og for flere er dette en hovedgrunn for å bli værende i læreryrket. Datamaterialet vårt omfatter utsagn som beskriver omgjengelige og kunnskapsrike mennesker, humoristiske omgangsformer og personer som er støttende i vanskelige tider:

Ja, jeg føler at det går bra generelt sett. De andre lærerne kommuniserer veldig godt at det er lov å gjøre feil og at man ikke er utlært – man blir jo aldri utlært – så det går veldig fint.

De ukvalifiserte lærernes kolleger har, i tillegg til å bidra med faglig og pedagogisk veiledning og samarbeid, en viktig jobb med å inkludere nye lærere i det sosiale fellesskapet. I de aller fleste tilfeller

skryter våre informanter av trivselen i lærerkollegiet. Sosial trivsel ble nevnt i svært mange intervjuer som en av de viktigste grunnene til å bli værende i læreryrket.

Flere informanter beskriver stemningen på lærerværelset, i sin seksjon eller sitt arbeidsrom som uformell og morsom, gjerne med en humoristisk tone. Et eksempel fikk vi fra en lærer på yrkesfag som arbeider på en avdeling han oppfatter som en «satellitt» på skolen og som ligger utenfor skolens område. De første ukene i avdelingen trodde han det var et «forferdelig miljø» ettersom lærerne der sa så mange stygge ting til hverandre. Etter hvert skjønnte han at dette var en del av en humoristisk sjargong som var et uttrykk for vennskap, og han opplevde at han ble svært godt tatt vare på: «De tok meg godt under vingene sine».

En informant karakteriserer lærerne på skolen som «kunnskapsrike», «selvstendige mennesker med egne tanker» og «lite klikkete», og en annen forteller hvordan han har lært mye av de andre lærernes fagområder: «Jeg deler arbeidsplass sammen med restaurant- og matfaglærerne (...) og har lært utrolig mye om kjøkken og god mat».

I tillegg til å være preget av humor og en lett tone, er det flere som opplever det kollegiale fellesskapet på et litt dypere nivå. En person foreller at kollegene, da han i startfasen kun var inne som vikar en gang i uken, ga han en opplevelse av å bli satt pris på. Det å bli venner på Facebook har for noen vært en bekreftelse på at man hører til. En lærer forteller at lærerne drar på turer sammen og gjør ting på fritiden, og en annen beskriver hvordan kollegene har vært støttende gjennom vanskelige perioder i privatlivet:

Her har vi det fantastisk morsomt på jobb. Det er altså en så flott gjeng. Og vi ler så fælt på jobb. Og gjennom litt tøffe perioder i livet, så har på en måte jobben vært det som har vært veldig fint. Og vet jeg om flere her som sier det, at når det stormer litt ellers, så er det godt å komme på jobb. Og da tenker jeg at man har klart noe viktig som arbeidsplass.

Svært få av våre informanter har en annen opplevelse av lærerkollegiet enn den beskrevet hittil i dette kapitlet. Likevel er det noen som opplever stemningen på skolen som negativ. En av disse lærerne beskriver en skolekultur preget av klaging:

Det kan være tilfeldig med de kollegaene jeg sitter nærmest på vårt rom, men jeg har aldri vært på en arbeidsplass hvor folk har uttrykt så mye misnøye. Og jeg tror ikke det handler om arbeidsplassen. Men yrket, liksom. At det er litt sånn: «Off...» At det er mye offing. At det er kjedelig. (...) Det er litt sånn: «Åh, ja, så er det på'n igjen» og: «Nå er det så og så lenge til sommerferien».

Materielle rammer

Det å være lærer kan innebære å ha ansvar for krevende elevgrupper og slitsomme arbeidsperioder. Informantene er tydelige på at man bør får «lønn for strevet». Læreryrket er ikke attraktivt bare fordi man er glad i elever, eller i å formidle. Fleksible arbeidstider og lønn er viktige rammebetingelser.

Det «frynsegodet» som flest trekker frem ved å jobbe som lærer, er knyttet til arbeidstiden. Noen har forsøkt turnusarbeid uten hell og setter pris på den regelmessige arbeidstiden. Andre har tidligere vært pendlere og fremhever hvordan geografisk nærhet til skolen bidrar til å redusere reisetiden. På en særlig måte fremhever småbarnsforeldre at jobben som lærer lar seg kombinere med familielivet. En informant forteller at hennes tidligere arbeidsplass opererte med arbeidstider som ikke lot seg forene med å ha små barn, «i hvert fall ikke når du er alene».

I kapittel 3.2 så av at det er ganske store forskjeller i lønn som kvalifisert og ukvalifisert lærer, spesielt i grunnskolen. I grunnskolen tjener disse i gjennomsnitt 10 000 kroner mindre i måneden ved full stilling fordi de ikke er kvalifisert, mens det tilsvarende resultatet for lærere i videregående var 7000 kroner mindre. Selv om noen få av de vi snakket med synes lønnen er god, fremstår økt lønn som en viktig motivasjonsfaktor for å fullføre en pedagogisk utdanning for mange av våre informanter. En av disse

omtaler muligheten for å ta PPU og sier at hun ville fått et betraktelig løft på lønnsstigen dersom hun fikk fullført dette: «Det har på en måte ikke vært motivasjonen, at jeg skal ha mer lønn, men samtidig er det jo en kjempefordel». En annen forteller at en kollega med samme ansiennitet tjener mellom 120 000 og 150 000 i året mer fordi vedkommende har godkjent lærerutdanning.

4.3.5 Oppsummering

Oppsummert ser vi at læreres opplevelser av deres arbeidshverdag inne i «skolehuset» i figur 8 sjelden er knyttet til formell lærerkompetanse (strukturer), men mer til opplevd lærerkompetanse (prosesser), jf. kapittel 4.3. Samtidig har vi hørt fra noen av våre informanter at det kan være en viss forskjell mellom hvilken kompetanse de selv mener de har og hvordan de mener å bli vurdert av kolleger. Mens vi i kapittel 4.1 presenterte enkelte funn som gjaldt informantenes generelle forståelse av kompetanse for arbeid i skolen, har vi også sett nærmere på lærernes mestringsforventning til konkrete lære- og undervisningssituasjoner. Flertallet av de ukvalifiserte lærerne i utvalget anser ikke sin manglende kvalifikasjon som en utfordring for undervisningskvaliteten. De fleste uttrykker at det er mye «learning by doing» og problematiserer dette i liten grad. Vi ser også at disse i hovedsak får undervisningsoppgaver som om de er kvalifiserte.

Når det gjelder *prestasjonsrelatert* lærerkompetanse, som viser til i hvor stor grad en lærer får frem gode resultater hos elevene, enten i forskjellige elevgrupper over tid eller ved å løfte den samme klassen eller eleven over tid, har vi hørt at flere av de ukvalifiserte lærerne kunne tenkt seg å bli observert i klasserommet av rektor eller kolleger. Dette skjer svært sjelden, ifølge dem selv. De fleste av informantene henviser i stedet til elever og foreldre som har uttalt at de er fornøyd med de resultatene elevene har vist under deres ansvar. Som vi skrev i kapittel 2 er dette en mestringsopplevelse som kan ha innvirkning på en lærers motivasjon for videre pedagogisk utdanning og kvalifisering til lærerprofesjonen. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 5.

4.4 Veien videre: Aktuelt med lærerutdanning?

Hittil har vi presentert rammer for læreryrket de ukvalifiserte lærerne trekker frem som positive. Yrket byr stort sett på spennende oppgaver, et hyggelig kollegium, lønn, gode arbeidstider og er godt forenelig med et familieliv. Når informantene snakker om rammer rundt arbeidet som gjør jobben mer krevende, nevnes i særlig grad utfordringer som er spesifikke nettopp for denne målgruppen – ukvalifiserte lærere som oftest ikke har fast ansettelse. Dette kan bidra til usikkerhet og faglig stagnasjon. For en ukvalifisert lærer i norsk skole finnes det tre ulike veier videre. Man kan fortsette i skolen som ukvalifisert, man kan ta fatt på nødvendig utdanning eller videreutdanning som gir lærerkvalifisering, eller man kan slutte i skolen. Vi har snakket med lærere i alle disse tre gruppene for å finne svar på spørsmålet som ligger på dørterskelen på vei ut av skolehuset i figur 8: Hvilken vei er jeg motivert for å ta?

4.4.1 Usikkerheten på terskelen

Usikker arbeidssituasjon

Den største usikkerhet mange av informantene sitter med, er knyttet til hva som skjer neste skoleår og hva det vil få å si for deres livssituasjon. De fleste intervjuene ble gjennomført i perioden fra mars til mai 2016, noe som kan ha ført til at nettopp denne problemstillingen var særlig aktuell fordi det er tiden man må søke om jobb for neste skoleår. Mange uttrykker bevissthet rundt det at «hvis noen kommer med en utdanning som er mer relevant enn din, så har de ikke så veldig mye de kan gjøre, for den personen må gå foran deg». En av informantene, som er over 40 år gammel, forteller at hun ikke lenger ser for seg å «gå i ettårsvikariater resten av livet», og en annen forteller at han opplever seg litt maktesløs når sommeren nærmer seg:

Når du kommer på denne siden her av jul og mot våren, så begynner man å se til neste år. Da sitter man og lurer på «Er jeg her da? Nei, det er ikke sikkert». Du har aldri noe du skulle sagt. Du er priggitt den jobben du eventuelt får.

Mange av informantene deler historier om usikkerheten knyttet til perioden før sommerferien. De færreste får klarhet i neste skoleårs arbeidssituasjon før juni, og dette opplever mange som en stor belastning. På spørsmål om hvordan det er å holde ut med dette år etter år, svarer en som har vært mange år i skolen følgende:

Det jeg kjenner at jeg ikke orker mer. Jeg vil ha den tryggheten. Jeg vil kjenne at jeg er en av gjengen, som faktisk kan mene noe om hvordan vi skal styre skuta neste år, fordi jeg skal være her.

Usikker på egen kompetanse

Selv om de fleste informantene ikke uttrykker stort behov for lærerutdanning overordnet sett, er det likevel flere områder de ønsker mer kompetanseutvikling innenfor, og som det ikke ser ut til at de får tilegnet seg på arbeidsplassen. Det er altså ikke alltid slik at de ukvalifiserte lærerne føler seg fullt ut kompetente. I særlig grad dreier dette seg om spesial- og sosialpedagogisk kompetanse, og en lærer ønsker seg mer kunnskap om «hva gjør man med de verste, ukonsentrerte typene?». Videre er det informanter som ønsker et større repertoar i undervisningspraksiser:

Det er det største problemet for meg, syns jeg. Å vite hvordan jeg skal gjøre dette stoffet levende og hvordan jeg skal klare å gjøre det med en litt annen vri, enn at jeg står og foreleser. Og det er det elevene også etterspør, ikke sant. Litt mer variasjon.

Læreren sitert over gir uttrykk for et ønske om å gjøre undervisningen mer variert og spennende, spesielt for de elevene som viser svak interesse for skolearbeid. Slike uttrykk viser til hovedfunnet i både TALIS 2013 (Caspersen m.fl. 2014) og i evaluering av virkemidler i Ungdomstrinn i utvikling (Markussen m.fl.2015). Her svarte bare 6 prosent av norske kvalifiserte lærere at de følte de klarte å motivere elever som viste svak interesse for skolearbeidet. Det undersøkelsene imidlertid viste var, at faglig og pedagogisk påfyll bidro til å øke lærernes mestringfølelse. Dette vil ikke være et tilbud de ukvalifiserte lærerne umiddelbart kan ta del i.

Flere informanter deler ønsket om slik kompetanseutvikling: «Jeg hadde trengt flere tips til hvordan man varierer undervisningen», sier en lærer, og en annen formulerer seg slik: «Jeg tenker på det å få nye ideer, nye opplegg, nye måter å se ting på, å kunne drive mer tverrfaglig». En informant hever at mye av undervisningen på barnetrinnet kunne vært bedre om man hadde «mer kunnskap om lek og læring for barn».

Noen informanter forteller at de, til tross for at dette kunne bidratt til å styrke undervisningen deres, ikke får mulighet til å delta i kurs eller etter- og videreutdanningstilbud. Ved en skole vi besøkte, fortalte informanten at det alltid er de fast ansatte som blir prioritert når kursdeltagere velges ut, til tross for at hun hadde full stilling og flere års lærererfaring ved skolen. Ved en annen skole forteller en ukvalifisert lærer at han ikke får lov til å delta i det faglige nettverket de har mellom lærerne i dette faget i kommunen. Vi møtte også lærere som har den motsatte opplevelsen, og en av disse fortalte at hun «har vært på utrolig mange kurs», som hun har blitt sendt på av rektor. Dette tolker hun som et signal om at hun har en fremtid på skolen. Samlet sett viser informantenes utsagn at det i stor grad er opp til skoleledelsen og skoleeierne hvorvidt disse personene – som fyller viktige stillinger i deres skoler – har mulighet til å delta i kompetanseutviklende aktiviteter.

Videre opplever informantene varierende grad av støtte og oppmuntring. En informant tror at mange av de som prøver ut læreryrket som ukvalifiserte, ikke blir værende i yrket fordi de ikke får den anerkjennelsen de føler de fortjener for jobben de har gjort. Vedkommende gir som eksempel assistenter som gjør hovedjobben for læreren, men så er det læreren som får all rosen for det som blir gjort.

En annen forteller at kolleger ofte kan ha urealistiske forventninger til hva en ukvalifisert lærer skal kunne om skolen som organisasjon, om årshjulet og om alle de oppgavene som ikke er direkte knyttet til undervisningen. Slike oppgaver beskrev vi i kapittel 4.3, og informanten skulle ønske at noen kunne sette seg ned med vedkommende å si: «Hør her, nå er du lærer her, og slik ser året ditt ut». Personen «savner litt oppbacking, litt klapp på skuldra av og til». Blant de få informantene som opplever å få slik oppmuntring, trekkes dette frem som et viktig trivselsmoment og en viktig grunn til at de har blitt værende og ønsker å ta kvalifiserende pedagogisk utdanning.

4.4.2 Lærerutdanning?

Blant informantene som ikke har vært innom noen form for pedagogisk utdanning, er det nesten ingen som sier de savner teoretiske perspektiver på arbeidet de gjør. Unntaket er lærere med høyere teoretisk utdanning som ønsker «et begrepsapparat og rammeverk rundt det jeg gjør». Det er grunn til å tro at manglende interesse for teoretiske perspektiver blant de ukvalifiserte, skyldes at man ikke savner noe når man ikke vet hva dette «noe» er.

Noen få informanter gir uttrykk for at manglende kvalifisering bidrar til å svekke selvtiliten som lærer. En forteller at han «har følt seg litt underlegen når de har snakket om studier og sånt» og en annen sier at han føler på det «hvis de snakker om pensum og fag, og forskjellige forskningsartikler om det». På spørsmål om å beskrive en situasjon hvor man merker at man ikke har den formelle kompetansen, sier en informant følgende:

Det er jo når man sitter i lærermøter og de faglige diskusjonene går, ikke sant. Du har ikke den kunnskapen som de sitter med, eller den bakgrunnen. De faglige diskusjonene har jeg ikke kunnet henge med på.

En annen informant forklarte at det kan være vanskelig å overbevise ukvalifiserte kolleger om verdien av pedagogisk utdanning: «En generell oppfatning her er at PPU er litt mas, at man føler at man er gode lærere fra før.» Dersom vedkommende hadde kunnet gi råd til nye ukvalifiserte lærere som vurderte å ta lærerutdanning, ville han sagt følgende:

Jeg hadde med en gang sagt at du må ta PPU. For den refleksjonen du har rundt det å tenke pedagogisk og didaktisk, den får du ikke hvis ikke du har blitt ført inn i den tankegangen gjennom et studium. Altså, du kan jo like gjerne bli veiledet dit. Men jeg tenker at du, ved å være med i et studium, så blir du litt dedikert til akkurat den biten. Og så tenker jeg jo også at samtalene med medstudenter er viktige. Så er du hele tiden i fokus, også med veileder på skolen. Når du gjennomfører praksisen, så er du hele tiden utfordret på hva som er det pedagogiske i dette. Hva er det didaktiske momentet? Så uten den, så...

Den samme informanten sa at han heller ikke selv hadde sett noe behov for pedagogisk utdanning før han «måtte» ta PPU for å få fast stilling:

For jeg var veldig sånn i starten. Nei, dette kunne jeg jo. for jeg har drevet mye med ungdomsarbeid i mange, mange år. I speideren og idrettslag. Så jeg følte liksom at jeg hadde en pedagogisk evne. Den kan det godt hende at ligger der, men den var absolutt ikke modnet. Og det tror jeg er en veldig vikargreie. Alle som starter som vikarer, for det var jeg også: «Nei, herregud, dette er jo ikke noe å tenke på». Men når jeg først startet opp med det, så så jeg det veldig tydelig at det her var veldig viktig.

Både denne informanten og flere andre påpeker at det er verdien av «metatenkning om praksis» som er det viktigste læringsutbytte av en pedagogisk utdanning: «Altså, det der 'Hvordan har jeg gjennomført dette? Hva var det som fungerte? Hva var det som ikke fungerte?' og sånt». At noen ikke ser utbytte av PPU eller annen lærerutdanning henger ikke nødvendigvis sammen med at de ikke har et behov for kompetanseutvikling:

Det er litt vanskelig å svare på. Ja, for så vidt så merker jeg det, jeg merker det veldig godt at jeg kunne trenge noe mer. Men det er noe med at jeg ikke helt vet hva jeg vil få hvis jeg tar den PPU-utdanningen. Det som er komisk er at alle som har tatt det sier jo at det er nesten bortkastet. Tilbakemeldingene jeg får når vi snakker om det er at det ikke er mye hjelp i det likevel. At det er et kjedelig studium og at man ikke nødvendigvis får så mange nye verktøy eller metoder. Men det jeg tenker er at jeg ville kanskje fått et annet begrepsapparat og rammeverk rundt det jeg gjør, for jeg gjør litt sånn som jeg tenker at kan være lurt. Men da vil jeg få en litt mer teoretisk forankring og få mer ramme rundt jeg driver med, kunne fått det forankret i noen begreper og sånt. Jeg lærer meg jo hele tiden nye begreper, lærerbegreper.

Den viktigste grunnen til at de som enten tar eller har tenkt å ta lærerutdanning er at det er nødvendig for fast jobb. Økt lønn var det noe færre som nevnte. Det kan også virke som det ikke har vært klart for alle vi har snakket med hvor stor lønnsøkningen de kan forvente med fullført utdanning.

Verdien i form av et profesjonelt utbytte er ikke like tydelig for informantene. Unntakene er stort sett å finne blant dem som har tatt pedagogikk fra før, eller nå påbegynt studiet. Det er tydelig i vårt materiale at PPU spesielt har et dårlig rykte når det gjelder læringsutbytte, mens lærerutdanningen får mer positiv omtale. Informanter med mye erfaring på barnetrinnet gir imidlertid uttrykk for at det er for omfattende å starte på nytt på med en lærerutdanning. En av disse etterlyser en PPU-løsning for erfarne lærere i barneskolen. Av hele vår målgruppe utgjør disse majoriteten – ukvalifiserte lærere som har arbeidet flere år i grunnskolen. Det vil derfor være særlig viktig å utvikle gode kvalifiseringstiltak for nettopp denne gruppen. Her er det igjen verdt å repetere resultatet fra kapittel 283 om at mange av disse ved et tidligere tidspunkt har vært innom en lærerutdanning. Man må altså innrette tiltak som tar høyde for informantenes historier om hvorfor de avsluttet utdanningen og gikk direkte til skolen.

4.4.3 «Evig vikar»

Vi stilte de fem informantene som tidligere hadde påbegynt en lærerutdanning spørsmålet om de fortsatt var motivert for å ta lærerutdanning. En av disse svarte at «Nei, akkurat nå er jeg ikke det!» og ga følgende begrunnelse:

Jeg er litt sånn fram og tilbake fortsatt, fordi nå kjenner jeg litt på det at jeg ikke forstår at folk orker å jobbe som lærere, for det er så krevende og utmattende. Men allikevel så er jo jeg vikar, så elevene ser på meg på en helt annen måte enn de ser på lærerne. Og det hadde jo vært mye lettere om jeg hadde planlagt timene selv og kunnet pensum og sånne ting. Så jeg er litt sånn todelt der. Hvis det er like krevende å være lærer som å være vikar, så har jeg ikke lyst til å utdanne meg til å bli lærer.

Dette var ikke den eneste informanten som var usikker på om livet som kvalifisert lærer ville bli mindre kaotisk enn det å gå fra vikartime til vikartime. Vedkommende hadde snakket med sine kolleger om dette, men fikk inntrykk av at flere av de kvalifiserte også var ganske slitne og lei: «Og, da blir man jo litt skeptisk».

For flere er det slik at det er uaktuelt å flytte for å ta det som skal til for å fullføre kvalifiseringen som lærer. Det er også uaktuelt for dem gå ned i lønn ettersom de har familieforpliktelser. De synes også at det er vanskelig å finne fram til god informasjon om ulike løsninger (jf. kapittel 2.2), og flere står litt på stedet hvil. Dette gjaldt igjen særlig lærere i grunnskolen. Alternativet for dem som ikke vil, eller har rammer for, å ta lærerutdanning er å bli «evig vikar.» Noen synes det er greit. Skolelederne vi snakket med, mener det bør bli enklere for de ukvalifiserte lærerne å ta en kvalifiserende utdanning. De hevdet at det trengs mer smidige løsninger enn dem som finnes i dag.

Vi ser i materialet at det er noen skoleeiere som har innført særordninger. For eksempel er det personer med ingeniørbakgrunn som har fått gunstige ordninger for å delta i PPU uten å ha oppfylt kravet om matematikk. Noen får tilrettelagt tidsplanen for å delta på samlinger i PPU. Andre igjen får

ha praksis på egen skole, mens dette ikke gjelder alle. Noen forteller om kompliserte timeplaner der de må ha undervisning på egen skole og praksis på en annen skole, i tillegg til å ha små barn hjemme. Her er det lærere som observerer ulike løsninger, og som ikke skjønner hvorfor det må være så forskjellige løsninger på lokalt opptak ved studiesteder og ulike løsninger hos ulike skoleeiere:

Det må tilpasses mer individuelt i forhold til de som har jobbet mange år i skolen. Ja, jeg skjønner det med formelle krav, og det blir på en måte bare mer og mer formelle krav fordi man tenker man skal satse på lærerne. Men det sitter så mye kunnskap og erfaring der som er så mye verdt at det å gi noe «slækk» på en del av de kravene som ligger der vil gjøre det mye enklere og gjennomførbart for mange flere enn det er i dag. For sånne som for meg, jeg tar et halvt år av gangen og ser om jeg klarer det. Jeg vet ikke enda om jeg kommer i mål.

Det er også skoleledere som er i vanskelige situasjoner, og som forsøker å finne egnede løsninger:

Det er en vanskelig situasjon hvert år. Helt ærlig: vi har to faste vikarer som har vært her år etter år. Vi kan ikke ansette dem fast fordi de ikke har utdanning. De er kjempedyktige, og jeg sier tidlig fra at de har jobb videre. Jeg omgår ikke reglene, men jeg holder tilbake vikarstillingene, så de to får jobben. Hadde det stått noen på døra og sagt at «jeg har denne utdanningen – jeg vil ha denne jobben», så... Egentlig burde vi lyst ut, men...

Det er ikke bare ønsket om å ha folk i fast ansettelse som driver skoleledere til å ønske at ukvalifiserte lærere tar utdanning: «Vi ser at de uten PPU mangler et helhetsbilde av skole, derfor legger vi opp til erfaringsdeling med hele skolen, så de også får med seg helheten. Den generelle læreplanen og så videre.» En annen skoleleder er mer skeptisk til PPU:

Og så har vi et krav fra Utdanningsdirektoratet om at de skal ha utdanning. Men jeg merker ikke at de som har vært her i 20 år som har blitt bedre av å ta PPU. Så vi legger til rette for dette for å blidgjøre Utdanningsdirektoratet. Men det er også sånn at jeg ser at lærere får en enklere hverdag om de har noen pedagogiske knagger. De uten pedagogikken tar med seg alle problemer hjem. Da blir det 24-7, men jeg ønsker jo at disse skal ha et privatliv. Så PPU er for lærerens del, ikke elevenes del.

4.5 Ut av skolen

Blant informantene som hadde sluttet i skolen og blant dem som argumenterer for at de kanskje kommer til å gjøre det, finner vi to hovedgrupper. Den ene gruppen er de informantene har bidratt med mange av opplevelsene beskrevet med negativt fortegn i dette kapitlet. Videre er det en gruppe som uansett «aldri hadde tenkt å bli lærer, dette var bare en løsning underveis til jeg fant noe annet jeg vil». Den siste gruppen var det ikke mange av blant våre informanter. De gir uttrykk for at det ikke er noen insentiver som ville fått dem til å endre mening. Noen har trivdes i skolen og hevder å ha mestret undervisningsoppgaver godt, men har andre planer for fremtiden.

Den førstnevnte gruppen ville det derimot vært mulig å gjøre noe for å holde på. Det er de som har kommet til skolen for å jobbe med elever, fag og kolleger – enten ved å ha vært motivert i forkant, eller ved å ha funnet motivasjon på veien. Det disse oppgir som grunn for å slutte, er blant annet en skolekultur som ikke tar seg av ukvalifiserte lærere, for svak faglig-pedagogisk oppfølging fra skoleledelsen, eller regionale og nasjonale myndigheter har gjort det for vanskelig for dem, i deres situasjon, å fortsette som ukvalifisert lærer eller få tatt en kvalifiserende lærerutdanning. I lys av alle de historiene som peker i motsatt retning av det disse forteller, tyder dette på store lokale forskjeller i norsk skole.

Det som derimot nevnes av samtlige, og som ikke motsies av noen, er behovet for flere fleksible kvalifiseringsordninger og mer informasjon om de fleksible ordningene som allerede finnes. De nevner nettbaserte løsninger, mulighet for praksis på eget arbeidssted, økonomisk kompensasjon med

bindingstid i etterkant, samt mulighet for å ta slutteksamener i allerede påbegynte allmennlærerutdanningsløp.

4.6 Oppsummering

I dette kapitlet delt tanker, erfaringer og opplevelser fra 60 informanter vi har intervjuet i forbindelse med denne kartleggingen. Gjennom disse historiene har vi beskrevet veier inn i de første læreroppgavene, livet som ukvalifisert lærer og betraktninger knyttet til spørsmålet om veien videre med tanke på lærerutdanning og læreryrket. Med utgangspunkt i Deci og Ryans termer (kapittel 2.3.1) kan vi konkludere med at disse lærerne opplever autonomi, muligens utover det som er å anbefale i startfasen, og at de opplever sosial tilhørighet mer enn en faglig tilhørighet.

Vedrørende kompetanse, forteller informantene at de har en *opplevd* lærerkompetanse på høyt nivå. Andre aktører i skolen verdsetter dem for deres tilstedeværelse og deres kompetanse både innenfor fag og klasseledelse. Arbeidsoppgavene de blir tildelt bærer i liten grad preg av at de mangler en *formell* lærerkompetanse. Vi kan likevel se at enkeltes *mestringsforventning* rettet mot konkrete lære- og undervisningssituasjoner og deres *prestasjonsrelaterte* lærerkompetanse, det vil si i hvor stor grad de mener å få frem gode resultater hos elevene, kunne vært styrket om det hadde vært bedre tilrettelagt for faglig og profesjonell kompetanseutvikling for denne gruppen.

I kapittel 3 så vi at andelen ukvalifiserte lærerne i Norge har vært forholdsvis stabil på 5-6 prosent. Dette kapitlet har vist oss at det er mye å hente på å tilrettelegge godt for mottagelse og oppfølging på skolene, samt å tilrettelegge for fleksible lærerutdanninger fra skoleeier og nasjonale myndigheters side for å redusere dette antallet ytterligere. I det påfølgende kapittel 5 skal vi ta systematisere datamaterialet presentert i dette kapitlet, for å peke på faktorer som kan bidra til å motivere ukvalifiserte lærere til å bli værende i læreryrket og fullføre kvalifiserende utdanning.

5 Motivasjon for læreryrket og pedagogisk utdanning

I det foregående kapitlet har vi presentert de ukvalifiserte lærernes beskrivelser av sin hverdag som lærere, veien inn i læreryrket og tanker om fremtiden. Hva kan motivere disse til å ta pedagogisk utdanning og bli værende i læreryrket?

Mange av de vi snakket med, er allerede motivert for læreryrket, men har ennå ikke tatt pedagogisk utdanning. Andre vi snakket med, er både usikre på om de ønsker å jobbe som lærere og om skal ta fatt på en relevant utdanning. I dette kapitlet vil vi derfor diskutere to spørsmål:

1. Hva kan motivere personene i målgruppen til å bli værende i læreryrket?
2. Hva kan motivere personene i målgruppen til å ta pedagogisk utdanning?

Mye av det som ble presentert i forrige kapittel knytter seg direkte eller indirekte til disse to spørsmålene. For å besvare disse, vil vi her strukturere datamaterialet og analysere det ved hjelp av en teoretisk modell for «mestringsrelaterte valg» som er mye benyttet i forskning på utdannings- og yrkesvalg. Det vil derfor bli en del overlapp med det foregående kapitlet. Dette har vi valgt å for at kapitlene skal kunne leses selvstendig og for å sikre nærhet mellom den teoretiske modellen og vår empiri.

5.1 Eccles modell for mestringsrelaterte valg

Gjennom flere tiår har Jacquelynne Eccles utviklet en modell for mestringsrelaterte valg med utgangspunkt i sosialpsykologiske teorier (Eccles m.fl. 1983, Eccles og Wigfield 2002, Wigfield og Eccles 2000). Modellen viser sammenhenger mellom personers bakgrunn, oppvekst, opplevelser og preferanser og de faktorene som direkte påvirker personenes valg av aktiviteter som innebærer prestasjoner og mestring. Denne passer godt med vårt tema, og er blant de rådende i akademiske diskusjoner av utdanningsvalg. En vanlig anvendelse av modellen er i diskusjoner om ungdoms utdanningsvalg (for eksempel, Bøe, Lyons, Henriksen og Schreiner 2011, Jacobs og Bleeker 2004, Schau 2003). Noe av grunnen til at denne blir benyttet i så stor grad, er at den oppfattes som «all inclusive»: Stort sett alle faktorer og forhold man kan tenke seg har betydning for personers valg, er på en eller annen måte representert i modellen. Man får derfor tilgang et omfattende begrepsapparat, og behovet for å hente inn begreper fra andre teorier er lite.

En svært forenklet versjon av modellen kan beskrives slik: En persons mestringsrelaterte valg avhenger av personens mestringsforventning og personens subjektive vurdering av aktivitetens verdi. Disse to faktorene er blant annet vist å forutsi yrkesvalg (Eccles, Barber, og Jozefowicz 1999).

Personers sannsynlighet for å velge en lærerutdanning øker dersom de tror de kan lykkes og om de verdsetter en slik utdanning. Disse avhenger ifølge Eccles av psykologiske, sosiale og kulturelle mønstre, samt den enkeltes oppvekst og miljø. Verdivurderingen er en sum av fire komponenter. Vi vil her gi en kort presentasjon av de to hovedfaktorene og de fire verdikomponentene.

Mestringsforventning er en i denne modellen faktor som er nært knyttet til Banduras (1986) «self-efficacy». Denne retter fokus mot personens tro på å lykkes med en oppgave. Dette kan dreie seg om sannsynligheten for å fullføre et studieløp eller å oppnå gode resultater i en jobb. Det å «lykkes» er en vurdering som skal forstås relativt. Mens en student med lave prestasjoner kan anse det å fullføre som en suksess, kan en medstudent anse alt annet enn toppkarakter som en fiasko.

Personens *subjektive vurdering av aktivitetens verdi* er en faktor som består av fire komponenter.

- *Interesse og glede.* Denne komponenten overlapper i stor grad med begrepet «indre motivasjon» (Deci og Ryan 2000). Personen vurderer hvor interessert han er i aktiviteten og hvor mye glede det gir å drive med dette. Vil jeg ha det gøy når jeg holder på? Er dette noe jeg er interessert i og som jeg synes er morsomt?
- *Måloppnåelsesverdi.* Her vurderer personen hvor viktig det er for vedkommende å fullføre eller prestere godt i en gitt aktivitet. Dette henger sammen med personens identitet (Eccles 2009). Vil dette være med på å bekrefte hvem jeg er? Passer dette min identitet? Er dette noe som er viktig for meg?
- *Nytteverdi.* Mens «interesse og glede» knyttes til indre motivasjon, har nytteverdien med den ytre motivasjonen (Deci og Ryan 2000) å gjøre: Er dette nyttig med tanke på andre målsettinger jeg har? Vil det å gjøre dette bringe meg nærmere noe annet jeg ønsker?
- *Kostnad.* Den subjektive vurderingen av aktivitetens verdi inkluderer også de negative sidene ved valget. Hvor mye vil dette koste meg av tid, krefter og innsats? Må jeg slutte med andre aktiviteter, får jeg mindre frihet eller må jeg gi opp andre drømmer? Hvordan vil det føles dersom jeg mislykkes?

Mens de tre første komponentene er positivt ladd, er kostnad en negativt ladd komponent. Dette vil si at sannsynligheten for å velge en aktivitet øker dersom nytteverdien, måloppnåelsesverdien eller vurderingen av «interesse og glede»-verdien øker. Motsatt vil økte forventede kostnader bidra til å redusere sannsynligheten for dette valget.

Grunnen til at personens vurdering av aktivitetens verdi omtales som «subjektiv», er for å understreke at modellen ikke er deterministisk. Det varierer fra person til person hvor mye hver av de fire komponentene teller i den totale vurderingen. Eksempelvis vil en idealist gjerne vektlegge måloppnåelsesverdien, mens en som er opptatt av karriere og lønn gjerne vektlegger nytteverdien.

I denne rapporten vil vi benytte begrepsapparatet fra Eccles modell i diskusjonen av hva som kan motivere personene i vår målgruppe til å bli værende i læreryrket og velge pedagogisk utdanning. Vi tar først for oss spørsmålet knyttet til motivasjon for læreryrket. Selv om disse to spørsmålene blir behandlet separat, er det grunn til å kommentere en opplagt sammenheng mellom de to spørsmålene: Det som motiverer en person for læreryrket, vil indirekte også være en motivasjon for å ta pedagogisk utdanning. Dette er kommentert i kapittel 5.3.4.

5.2 Motivasjon for læreryrket

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, er spørsmålet om hvordan man motiverer målgruppen til å velge læreryrket ikke relevant for alle våre informanter. Noen har allerede valgt dette yrket på permanent basis, men lurer på om de skal ta pedagogisk utdanning, mens andre har valgt bort dette yrket og vil derfor ikke vurdere en slik utdanning. Begge disse gruppernes erfaringer vil likevel bli

inkludert i datamaterialet her, ettersom de bidrar med eksempler på hva som gjør læreryrket mer og mindre attraktivt.

5.2.1 Mestringsforventning

Sannsynligheten for å velge læreryrket øker dersom en person tror hun kan mestre jobben. Intervjuene vi gjorde med ukvalifiserte lærerne tyder på at mange – til tross for manglende formell kompetanse – ser på seg selv som dyktige lærere. Kompetanse blir av Deci og Ryan (kapittel 2.3) fremhevet som en av tre nøkler til å oppleve motivasjon. Informantene gir uttrykk for at de har den *kompetansen* som trengs for å lykkes – om de ikke har *kvalifiseringen*. Mange beskriver læreryrket som en jobb hvor man hele tiden må være «på» og man ikke har mulighet til å sette seg ned når man er sliten. Undervisningstimen skal gjennomføres uansett om man føler seg forberedt til den eller ikke, og man lever med rollen som klasseleder både faglig og sosialt. Slik sett beskriver de læreryrket som en jobb hvor man kontinuerlig står overfor mestrings situasjoner, og våre informanter gir inntrykk av å mestre de fleste slike situasjoner. De opplever mestring når undervisningsopplegg «treffer» og de ser at elevene har det gøy og lærer. Dette er en motiverende faktor.

Noen informanter forteller at det ikke alltid er slik at undervisningen går slik man ønsker. I enkelte klasser og ved enkelte tidspunkt er det krevende å holde ro i klassen og få gjennomført undervisningsopplegget man ønsker. Dette er med på å redusere noen ukvalifiserte læreres tro på at de kan lykkes i dette yrket.

Informantene deler erfaringer og historier som tydelig viser et stort og uforløst potensial med tanke på å øke de ukvalifiserte lærernes mestringsforventning: Kun et fåtall av våre informanter fortalte at de hadde fått oppmuntring og ros fra ledelsen (kapittel 4.2.3). De få som hadde fått høre at «dette fungerer bra» hadde latt seg motivere av dette i stor grad. Her ser det altså ut til at skolene med ganske enkle grep og liten innsats kunne bidratt med betydelig motivasjon. Noen av informantene som «bare ble kastet inn i klasserommet» uttrykker usikkerhet med tanke på egen undervisning. De har aldri blitt observert av andre lærere og dermed ikke fått det de oppfatter som en troverdig vurdering av egen undervisning. Dette kan være med å svekke disse personenes mestringsforventning.

Mange ukvalifiserte lærere har erfaringsbasert kunnskap fra de oppgavene og situasjonene de selv har stått i. Kunnskap om skolen som organisasjon og arbeidsoppgaver utover det de selv har bidratt med, er det flere som uttrykker at de mangler. En informant beskriver hvordan dette gjør det vanskeligere å lykkes som lærer. En del arbeidsoppgaver, blant annet knyttet til administrative forhold, formelle rettigheter og plikter og skriving av søknader og rapporter, har disse ikke fått innføring i. Dette er oppgaver som noen av informantene bruker unødvendig mye tid på å finne ut av, noe som igjen kan redusere opplevelsen av å lykkes i rollen som lærer.

5.2.2 Interesse og glede

I intervjuene snakker stort sett alle informantene om hvor mye glede det gir å jobbe som lærer. Mye av dette handlet om å ha kontakt med barn og unge (kapittel 4.2.1). Elevene blir blant annet beskrevet som spontane og nysgjerrige, noe som gjør det gøy å være sammen med dem. Informantene følger elevene gjennom flere år, og forteller hvordan det gir stor glede å se dem utvikle seg både faglig og sosialt. Det fleste informanter trekker frem, er hvor stort det er å være tilstede i øyeblikk «når lyset går opp for elevene» og de opplever mestring.

Informantene forteller også om enkeltelever og elevgrupper som kan være krevende. Riktignok er det noen lærere som opplever glede over å kunne hjelpe disse et lite skritt videre, men flere nevner hvordan slike elever er med på å gjøre opplevelsen av å stå i klasserommet mindre hyggelig. Også utenfor klasserommet er det hendelser relatert til dette som gjør hverdagen som lærer mindre lystbetont. Ifølge en informant er det lite hyggelige med enkelte foreldresamtaler, og som lærer kan man også få kjeft fra ulike hold for måten man har håndtert en vanskelig situasjon på. Dette reduserer gleden ved å arbeide som lærer. Dersom ukvalifiserte lærere får nødvendig støtte fra kolleger og

skoleledelse i slike situasjoner, vil dette kunne gå fra å være noe som trekker «interesse og glede»-faktoren ned, til noe som trekker mestringsforventningen opp.

I tillegg til kontakten med elevene, er det to forhold ved det å være lærer som i særlig grad blir positivt fremhevet av informantene. Det ene er knyttet til fag og formidling. Mange av informantene, særlig i videregående skole, uttrykker stor interesse for faget sitt. Læreryrket gir disse muligheten til å fordype seg i noe de er interessert i. Enkelte beskriver også hvor gøy det er å ha kolleger med samme faglige interesser som dem selv. Formidlingsgleden er også noe svært mange vektlegger. De synes det er gøy å undervise. Noen liker muligheten til å gjøre undervisningen så praktisk som mulig, mens andre fremhever hvordan de liker å knytte undervisningen opp til arbeidslivet. Uansett hvilke pedagogiske og didaktiske målsettinger de ulike lærerne har, gir de klart uttrykk for at fag og formidling er viktige kilder til interesse og glede i læreryrket.

Det andre forholdet mange informanter legger vekt på, er den sosiale trivselen på jobb. De aller fleste vi snakket med, har det gøy sammen med kollegene sine. De opplever tilhørighet, som Deci og Ryan fremhever som sentralt i sin motivasjonsforskning. Dette dreier seg eksempelvis om en inkluderende atmosfære i lærerværelset, om små kommentarer når man passerer hverandre i gangen og arrangementer utenfor arbeidstid. Kollegiet er en viktig grunn til trivsel på norske skoler. Her indikerer riktignok våre intervjudata at det finnes et potensial for ytterligere økt trivsel. Informantene beskriver en arbeidssituasjon med lite samarbeid mellom lærerne. I tillegg til å potensielt gjøre undervisningen bedre, ville nok dette kunne økt den sosiale gleden ved yrket ytterligere.

Noen informanter fremhever hvordan skoledagen er interessant fordi den er så variert. Man møter ulike elever, samarbeider med forskjellige kolleger og underviser i flere fag. «Ingen dager er like» forteller en informant. Samtidig er det enkelte av oppgavene man har som lærer som ikke er like lystbetonte. Noen nevner retting av prøver, mens flere kommer inn på alle de oppgavene som de ikke oppfatter som direkte relatert til undervisning (kapittel 4.3.3). Dette inkluderer blant annet oppfølging av foreldresamtaler, avdelingsmøter, skriving av rapporter, PPT-relatert saksarbeid og generelle dokumentasjonskrav.

5.2.3 Måloppnåelsesverdi

Noen av våre informanter opplever det å være lærer som et kall. I kapittel 4.1 har vi beskrevet hvordan flere av de ukvalifiserte lærerne «alltid har visst» at dette var det de skulle. «Lærer» er ikke bare *hva* de er, men også *hvem* de er. Det er nært knyttet til identiteten deres. Andre skulle absolutt ikke bli lærere, men ble det likevel, som om det var forutbestemt at det var lærere de skulle bli.

Noen av informantene snakker om læreryrket som noe som passer personer med deres egenskaper (kapittel 4.1.1). Dette gjelder blant annet personer som har utviklet lederegenskaper gjennom idrett, organisasjons- eller menighetsliv, og noen av disse trekker frem hvordan deres bakgrunn har formet dem til gode klasseledere. Andre informanter har bakgrunn fra helse- og omsorgssektoren og opplever det som «rett for meg» å jobbe tett på barn og unge i skolen. Særlig lærere i barnetrinnet fremhever dette.

Det er altså mange informanter som tilskriver læreryrket høy måloppnåelsesverdi – det er oppleves naturlig, riktig og viktig for dem å være lærer. Flere fremhever dette som en hovedgrunn til å være lærer, og som bør friste flere til å velge dette yrket: Dette er en viktig samfunnsoppgave. En lærer forteller at hun blir ydmyk av tanken på hvor stor påvirkningskraft hun har, en annen snakker om målsettingen om å gi et godt utgangspunkt for neste generasjon, og en tredje fremhever muligheten til å hjelpe unge mennesker som sliter. Informantene forteller om hvor godt det er å ta del i unge menneskers personlige vekst.

Eksempelene i avsnittet over viser at mange av de ukvalifiserte lærerne vurderer læreryrket til å ha høy måloppnåelsesverdi. Det er viktig og meningsfullt å arbeide som lærer. Dette er perspektiver de tror vil kunne motivere flere personer til å velge læreryrket.

5.2.4 Nytteverdi

I kapittel 4.3.4 kommer det frem at informantene verdsetter en del av rammene rundt læreryrket høyt. På en særlig måte fremheves arbeidstiden og fleksibiliteten. De beskriver hvordan fleksibiliteten bidrar til at organiseringen av familielivet fungerer godt og at de har mulighet til å ha ferie sammen med barna sine. Av denne grunn er det mange som ser nytteverdien av det å jobbe som lærer. Valget om å bli lærer er nyttig dersom man har som mål å ha mye ferie/avspasering, og det er et godt valg dersom man vil oppnå rammer rundt hverdagen som lar seg kombinere livet i en småbarnsfamilie.

En annen opplagt nytteverdi med å jobbe som lærer, er lønnen. Flere av de vi snakket med, fremstiller det som at det var tilfeldig at det ble læreryrket. Først og fremst var de ute etter å få jobb og trygg inntekt. I noen tilfeller var dette eneste mulighet i en vanskelig livssituasjon. Dette er et viktig gode ved det å være lærer: Jobbmulighetene er mange og de finnes i de fleste norske byer og bygder. Dersom man flytter, er sannsynligheten stor for at stedet man kommer til, også har en skole med potensielle arbeidsplasser.

Læreryrket blir først og fremst ansett som nyttig med tanke på muligheten til å ha en fleksibel hverdag og gode feriemuligheter, samt stor tilgang på trygg jobber med god lønn. Noen av våre informanter fremhever også andre goder. Å arbeide som lærer gir verdifull erfaring og kompetanse som er etterspurt flere steder. En av våre informanter snakker om at han jobber i skolen nå, og håper at dette på sikt kan åpne opp muligheter innenfor mentorvirksomhet, som foredragsholder eller i forskning. En annen snakker om det å være lærer som nyttig for å «sikre rekruttering til yrket». Vedkommende er lærer på en lite utbredt yrkesfaglig linje. Han startet opp linjen i dette faget på den videregående skolen han arbeider nå, og anser dette som et viktig bidrag for at denne spesifikke yrkeskompetansen ikke skal forsvinne for godt.

5.2.5 Kostnad

Intervjuene har pekt på mange positive sider ved det å jobbe som lærer. De fleste lærere har høy mestringsforventning, de finner mye interesse og glede i arbeidet, måloppnåelsesverdien er høy og yrket er nyttig for å oppnå enkelte goder. Samtidig kommer det frem at det er visse kostnader forbundet med det å jobbe som lærer. Det koster krefter, tid og stor innsats. I kapittel 4.2.1 forteller informanter om enkeltelever og elevgrupper som tærer på kreftene. Uro, psyko-sosiale utfordringer og konflikter kan det være svært strevsomt å håndtere.

Slike enkelttilfeller kommer i tillegg til en jobb som mange informanter beskriver som en generelt slitsom. De forteller at det er mange arbeidsoppgaver og høyt tempo, og man har ikke mulighet til å ta en pause når man selv føler for det. Skoledagen går uansett videre, og noen informanter opplever at de må være «på» til enhver tid. Flere henviser til perioder de har vært helt utslitt, og en lærer forteller om tidligere kolleger som heller gikk tilbake til yrker med 60-timersuker enn å fortsette i skolen. En annen informant forteller at hans kone tidligere var lærer, men at arbeidspresset ble for stort for henne. At yrket er slitsomt, henger også sammen med at mange lærere må jobbe på kveldstid og i helger. Dette er prisen de betaler for mye avspasering i ferietider. Det er altså noen lærere som må forsake enkelte fritidsaktiviteter, og mange tar med prøvebunker på hyttetur for å rette disse i løpet av helgen. Dette opplever flere informanter som en stor kostnad ved yrket.

En kostnad som er spesifikk for enkelte lærere, særlig innenfor yrkesfag, er lønnsnivået. Flere yrkesfaglærere går ned i lønn når de blir lærere. En informant tror at dette er en viktig årsak til at skolen går glipp av mange talentfulle yrkesfaglærere.

Flere av de vi snakket med, har andre planer i livet enn å bli lærer. De ser på jobben som noe midlertidig, enten i påvente av en annen jobb eller som en jobb ved siden av studier som er relevante for det de egentlig ønsker å drive med. Det å skulle bli lærer ville i så fall betydd å gi slipp på konkrete karrieredømmer. Dette ville vært en vesentlig kostnad ved å velge læreryrket.

5.3 Motivasjon for pedagogisk utdanning

Felles for alle personene i målgruppen er at de mangler pedagogisk utdanning. I tillegg til personer i målgruppen, intervjuet vi personer som tidligere var i målgruppen, men som hadde begynt på en slik utdanning. På samme måte som at intervjudata fra de som hadde valgt eller valgt bort læreryrket ble inkludert i forrige delkapittel, vil vi her inkludere intervjudata fra de som har begynt på en pedagogisk utdanning. Det som motiverte disse til å foreta dette valget, er relevant for vår målgruppe.

Som nevnt i siste avsnitt i kapittel 5.1, er det en opplagt sammenheng mellom spørsmålet om motivasjon for læreryrket og motivasjon for pedagogisk utdanning. Dersom noe motiverer en person til å bli lærer, er dette en indirekte motivasjon for å ta en utdanning som gir lærerkompetanse. Slik sett kan vi anse hele kapittel 5.2 som et underpunkt i det kommende kapittel 5.3.4 om nytteverdien ved å ta en lærerutdanning, ettersom denne er nyttig ved at den øker mulighetene for å jobbe som lærer.

I forrige delkapittel tok vi for oss intervjudataene (kapittel 4) vedrørende læreryrket og presenterte disse i lys av de fem komponentene i Eccles modell (kapittel 5.1). Her vil vi gjøre det samme, denne gangen med utgangspunkt i intervjudataene vedrørende pedagogisk utdanning.

5.3.1 Mestringsforventning

Våre intervjuer tyder på at personene i målgruppen har stor tro på at de kunne fullført en pedagogisk utdanning dersom dette ble lagt til rette for dem. I svært liten grad var det faglige nivået på utdanningen et tema. I større grad var det tvil knyttet til den praktiske muligheten for gjennomføring. Dette kunne blant annet dreie seg om de ville håndtere den totale arbeidsbelastningen, dersom de måtte kombinere studiet med lærerjobb i full eller redusert stilling. Flere uttrykte bekymring for om det ville bli for mye å holde styr på. Videre var det tvil om hvorvidt de kunne fullføre praksisdelen av studiet dersom de fortsatt skulle ha stilling på sin nåværende skole.

5.3.2 Interesse og glede

Mange av informantene snakker om sin interesse for undervisningsfagene når de beskriver hva som er fint med å være lærer (kapittel 4.3.2). Videre fremstår noen informanter som svært interessert i pedagogiske og didaktiske aspekter ved yrket sitt. En forteller hvordan han setter pris på praksisstudenter som kommer til skolen med nye perspektiver og undervisningsopplegg, mens en annen forteller om gledene ved å utvikle sin undervisning gjennom kursdeltagelse.

For slike ukvalifiserte lærere bør en pedagogisk utdanning ha høy interesseverdi. Hvorvidt de faktisk har det, avhenger av deres inntrykk av de ulike lærerutdanningene. Her møtte vi forskjellige oppfatninger. Flere informanter tror at de hadde fått det de føler behov for i et lærerutdanningsløp. Samtidig er det mange som uttrykker skepsis til utdanningenes relevans. På en særlig er det PPU som har et slikt omdømme. Mange har hørt rykter eller kjenner andre som har tatt PPU og som ikke har vært imponert over kvaliteten. Hvorvidt dette stemmer, er ikke tema for denne kartleggingen. Vi kan uansett slå fast at mange av personene i målgruppen ikke forventer at en pedagogisk utdanning ville vært interessant for dem.

Blant noen av de vi snakket med som hadde påbegynt en lærerutdanning, var det en erfaring de fant særlig glede i: Å få satt ord på ting de allerede gjorde. Flere opplevde at dette hadde vært en nyttig øyeåpner. Det hadde vært interessant å reflektere over egen praksis på en mer systematisk måte enn det de hadde gjort tidligere.

5.3.3 Måloppnåelsesverdi

De aller fleste vi snakket med føler seg som en integrert del av lærerkollegiet. De trives godt sosialt, og kun unntaksvis er det situasjoner som gjør at de merker at de er ukvalifiserte. For noen dreier dette seg om at de stiller sist i køen når noen fra kollegiet skal få dra på kurs, for andre dreier dette seg om ikke å bli lyttet til i faglige diskusjoner, og for de fleste dreier dette seg om usikkerhet knyttet til egen

jobbsituasjon neste skoleår. Enkelte av informantene gir uttrykk for at dette er med på å gi dem en følelse av underlegenhet. Blant annet er det en av lærerne som forteller at det å være en ukvalifisert lærer er med på å svekke hennes selvtillit i arbeidet hun gjør.

For slike lærere kan måloppnåelsesverdien ved å ta en pedagogisk utdanning være høy. Dette vil bidra til å bekrefte at «jeg er en som hører til her». Ifølge noen av disse lærerne vil dette blant annet bidra til økt legitimitet i kollegiet, mens andre fremhever hvor godt det ville vært å være en «skikkelig lærer» i møte med foreldre. Til tross for at mange opplever å fungere fint som lærere uten formell kvalifisering, er det altså noen som ønsker «å ha papirene i orden» for virkelig å føle seg som lærere.

Noen av informantene er ikke sikre på om de velger læreryrket på sikt. En informant beskriver ønsket om å ha fullført en utdanning. Dette er en viktig faktor i hennes selvfølelse – men det trenger ikke nødvendigvis å være en lærerutdanning.

5.3.4 Nytteverdi

Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet, er nytteverdien av en pedagogisk utdanning svært høy for de i målgruppen som ønsker en videre karriere i skolen. Hele kapittel 5.2 handler om ulike faktorer som motiverer informantene til å satse på læreryrket. De faktorene er på sett og vis en utfyllende beskrivelse av nytten av å ta en lærerutdanning: Utdanningen gir større muligheter til å oppnå gledene og godene ved det å være lærer.

I så måte bidrar antallet ukvalifiserte lærere i norsk skole til å svekke folks oppfatning av nytteverdien av en pedagogisk utdanning. Dette sender signaler om at utdanningen ikke er nødvendig for å jobbe som lærer. Noen få av våre informanter uttrykker stor trygghet med tanke på egen arbeidssituasjon og er sikre på å få jobbe videre i mange år, til tross for at de ikke er formelt kvalifisert.

Til tross for noen slike unntak, er det svært mange personer i målgruppen som trekker frem akkurat denne nytten ved å ta en pedagogisk utdanning: Det gir muligheten til å få fast jobb i skolen. Nesten alle holder frem dette punktet når de snakker om hvorvidt de ser for seg å ta utdannelsen. Det ser ut til at praksisen om ikke å gi fast ansettelse til ukvalifiserte lærere er godt etablert i norsk skole. En slik praksis har bidratt til å øke målgruppens oppfatning av hvor nyttig det vil være for dem å ta en pedagogisk utdanning.

Relatert til muligheten om fast jobb er også ønsket om høyere lønn. Kvalifiserte lærere i faste stillinger tjener mer enn ukvalifiserte lærere som arbeider midlertidig. Noen av informantene forteller om store lønnsforskjeller mellom dem og deres kolleger og nevner utdannelsen som det nødvendige midlet for å oppnå målet om høyere lønn.

Mange ukvalifiserte lærere opplever å være underlagt visse begrensninger. Ved noen skoler kan de følge en bestemt klasse i maksimalt et visst antall år, og ved andre skoler kan de ikke undervise over et visst klassetrinn. Videre er det noen fag de heller ikke kan ha uten et tilstrekkelig antall studiepoeng. Noen av de vi snakket med er av den oppfatning at de ikke kan bli med i fagforeningen deres kolleger er med i, og noen opplevde hvordan manglende kvalifisering reduserer mulighetene for deltagelse i etter- og videreutdanningskurs. Alt i alt forteller informantene om mange ulike ulemper med å ikke være en formelt kvalifisert lærer. Nå er det riktignok ikke slik at alle opplever alle de nevnte begrensningene, og det er heller ikke slik at dette var punkter informantene vektla tyngst. Likevel vil de fleste i målgruppen ha erfaring med noen av disse punktene, og dette er argumenter som trekker i retning av at det lønner seg å ta pedagogisk utdanning.

Hittil har vi begrunnet nytteverdien av lærerutdanning i formelle forhold, som muligheter til fast jobb, økt lønn og andre lokale bestemmelser som de ukvalifiserte lærerne må forholde seg til. Samtidig kommer noen av informantene også inn på den faglige og pedagogiske nytten av å ta en pedagogisk utdanning. Mange av informantene opplevde at de ble «kastet inn i klasserommet» uten noen form for opplæring og med lite veiledning. Videre forteller de fleste av de vi snakket med at den faglig-pedagogiske oppfølgingen har vært fraværende eller svak. Slik sett har mange av personene i

målgruppen vesentlig mer praktisk erfaring enn teoretisk innsikt. Selv om de fleste opplever at de i stor grad gjør en god jobb som lærere, er det likevel noen som forteller at de tror de hadde gjort en bedre jobb dersom de hadde fullført en lærerutdanning.

Blant de informantene som tror utdannelsen hadde gjort dem til bedre lærere, er det et særlig fokus på det å få et større repertoar av undervisningsopplegg og -strategier. De ser for seg at konkrete tips til aktiviteter kan gjøre undervisningen deres mer variert og engasjerende.

Kun få informanter snakker om hvordan økt teoretisk pedagogisk kunnskap hadde gjort dem til bedre lærere. Som nevnt kan dette henge sammen med at man ikke vet hvilken nytte man kan ha av noe, dersom man ikke vet hva dette *noe* er. Informantene ser i liten grad ut til å ha kunnskap om god bruk av pedagogisk og didaktisk teori, noe som trolig ville styrket deres syn på nytteverdien av en lærerutdanning.

5.3.5 Kostnad

Det å skulle ta en lærerutdanning er, ikke overraskende, noe de fleste av informantene har gjort en vurdering av. Dersom man arbeider i norsk skole, vil spørsmålet om hvorvidt man er formelt kvalifisert måtte dukke opp med jevne mellomrom. Ettersom de fleste av de vi snakket med ennå ikke har påbegynt en slik utdanning, er det heller ikke overraskende at det finnes gode grunner til å la være. For noen vil de fire foregående positivt ladde motivasjonsfaktorene (kapittel 5.3.1-5.3.4) ikke veie tungt nok til å veie opp for kostnadene. Dette er det flest av våre informanter snakker om når vi diskuterer muligheten til å ta en pedagogisk utdanning: De opplever å måtte ofre for mye, særlig i form av tid og en lønn de er avhengige av.

For mange av personene i målgruppen er det ikke PPU eller et lignende studium over ett år som mangler, men et helt lærerutdanningsløp. Tanken på å «sitter fem nye år på skolebenken» er uaktuell for svært mange. For noen dreier dette seg om alder. Informantene over 30-40 års alder anser det ikke som en reell mulighet å bruke så mange år på studier, med tanke på hvor mange års undervisningstid de har igjen. For andre dreier dette seg om at de allerede har fullført andre studier. Noen informanter gir uttrykk for at de har brukt nok tid på å studere.

Videre ville et studium medført flyttebehov for de som bor utenfor storbyene, noe som er uaktuelt for de som er etablert med familie og barn. Mange er dessuten avhengige av en stabilt stor inntekt. Flertallet av informantene over 30-35 år har huslån og lignende som ikke lar seg betjene med inntektene de kunne oppnådd som studenter over flere år.

Kostnadene ved å ta en lærerutdanning, i form av tid, bosted og lønn, er så store at det ikke er aktuelt for de aller fleste av informantene over 30-35 år. Disse uttrykker at de eneste reelle alternativene hadde vært deltidsstudier og/eller nettbaserte studier.

5.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi forsøkt å besvare to relaterte spørsmål: Hva kan motivere ukvalifiserte lærere til å bli værende i læreryrket? Og hva kan motivere slike lærere til å velge å ta en pedagogisk utdanning? For å besvare disse to spørsmålene benyttet vi Eccles modell for mestringsrelaterte valg. Denne modellen viser hvordan personers syn på mestringsforventningen, interesseverdien, måloppnåelsesverdien, nytteverdien og kostnadene knyttet til en utdanning eller et yrke er med på å påvirke sannsynligheten for å velge denne utdanningen eller dette yrket.

Med utgangspunkt i beskrivelsene i kapittel 4, hvor vi presenterte informantenes tanker, erfaringer og opplevelser, har vi i dette kapitlet identifisert eksempler på forhold som knytter seg til de fem faktorene i Eccles modell og diskutert hvordan disse påvirker informantenes motivasjon for å bli værende i læreryrket og ta fatt på en lærerutdanning.

6 Oppsummering og konklusjon

6.1 Oppsummering

Grunnet mangelen på kvalifiserte lærere både i grunnskolen og i videregående skole, ønsker utdanningsmyndighetene å lære mer om hva som kan motivere ukvalifiserte lærere til å ta pedagogisk utdanning og bli værende i læreryrket. Slik kunnskapen vil ikke bare være nyttig for utdanningsmyndighetene, men også for andre som er opptatt av rekruttering til læreryrket og utvikling av lærerutdanningstilbud. I denne kartleggingen av ukvalifiserte lærere, som NIFU har gjennomført på vegne av Utdanningsdirektoratet, har vi analysert registerdata og gjennomført 60 intervjuer for å besvare seks spørsmål om denne målgruppen. Fem av disse spørsmålene er besvart i kapittel 3, 4 og 5, og svarene på disse spørsmålene vil vi oppsummere her. Dette vil innebære å omtale fem interessante dimensjoner som er utdypet i kapittel 1.2.

Avslutningsvis vil vi, med utgangspunkt i disse svarene, også besvare det sjette spørsmålet: Hvilke betingelser må være tilstede for at eventuelle ordninger eller modeller for kvalifiseringstiltak skal være realistiske og vellykket for å bidra til rekruttering til læreryrket?

6.1.1 Omfanget av ukvalifiserte lærere

Av de omtrent 62 000 personene med hovedstilling i undervisning i grunnskolen og de 24 000 personene i videregående skole, er det en andel som ikke har formell kvalifisering som lærere. I grunnskolen gjelder dette omtrent 6 prosent (3 700 personer) og i videregående et sted mellom 5 og 6 prosent (1 300 personer). I grunnskolen fyller disse personene nesten 8 prosent av stillingene, men gjennomfører under 4 prosent av årsverkene. De har med andre ord flere og små stillinger. De ukvalifiserte lærerne i videregående er derimot likere sine kvalifiserte kolleger ved at de har færre og større stillinger. Her er det litt under 5 prosent av årsverkene som blir gjennomført av ukvalifiserte lærere.

En del av de ukvalifiserte lærerne er likevel kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL. Dette er særlig relevant for personene i videregående. Dersom vi ser på personene i målgruppen som heller ikke er kvalifisert til disse utdanningstilbudene, sitter vi igjen med litt over 3000 personer i grunnskolen (5-6 prosent) og omtrent 800 personer i videregående skole (rundt 3-4 prosent). Her underviser omtrent 250 i studieforberedende studieretninger og omtrent 550 i yrkesfaglige studieretninger.

6.1.2 Geografiske forskjeller

Ikke overraskende gjennomføres flest undervisningsårsverk i de mest folkerike fylkene. Dersom man ønsker å utvikle lokale tiltak for å øke rekrutteringen til lærerutdanning, er det også i disse fylkene man har de høyeste *antallene* ukvalifiserte lærere; Akershus, Oslo, Rogaland og Hordaland. Her

befinner omtrent halvparten av målgruppen i grunnskolen seg. De fylkene med høyest *andel* ukvalifiserte grunnskolelærere er fylkene i Osloområdet og Nord-Norge; Akershus, Oslo, Nordland, Troms og Finnmark. Her er andelen omtrent 7 til 8 prosent, mens de øvrige fylkene har andeler mellom 2 og 6 prosent. Våre funn svarer til resultater fra undersøkelsen til Nyen og Svensen (2002), som vi refererte til i kapittel 1, og kan tyde på at fylkesvise forskjeller er noe som har holdt seg stabilt over tid.

I videregående skole skiller Rogaland, Møre og Romsdal og Nordland seg ut med en relativt høy *andel* ukvalifiserte lærere på 10-12 prosent. Ser man på *antall* og ikke andeler, er det igjen de folkerike fylkene Akershus, Oslo, Rogaland og Hordaland som utmerker seg. Disse har tilsammen omtrent halvparten av alle ukvalifiserte lærere i vår målgruppe. I studieforberedende studieretninger er det flest i Oslo, Akershus og Hordaland, hver med 30-40 personer i vår målgruppe, mens Akershus, Hordaland og Rogaland er fylkene med flest i yrkesfaglige studieretninger. Hver av disse har 50-60 ukvalifiserte yrkesfaglærere i vår målgruppe.

6.1.3 Kjennetegn ved denne gruppen ansatte

To kjennetegn ved denne gruppen ansatte er særlig interessante: Deres alder og deres utdanningsbakgrunn. Datamaterialet vårt spriker på dette punktet, men vi kan likevel konkludere med at målgruppen er vesentlig yngre enn sine kvalifiserte kolleger. På grunnskolenivå er andelen personer i 20-årene generelt litt over 10 prosent, mens den i målgruppen er mellom 30 og 50 prosent. Andelen personer over 40 år er tilsvarende lavere. I videregående er det generelt rundt 5 prosent av lærerne som er i 20-årene, mens det i målgruppen i studieforberedende studieprogrammer er omtrent 20 til 25 prosent slike og i yrkesfaglige studieprogrammer omtrent 10 til 15 prosent. Forskjellene er altså mindre i videregående skole, og særlig i yrkesfaglige studieprogrammer.

Videre er det viktig å merke seg at mange av personene i målgruppen har vært tilknyttet en lærerutdanning. I grunnskolen og i studieforberedende studieprogrammer gjelder dette omtrent 4 av 10 personer. Hvorvidt denne utdanningen er avsluttet, satt på vent eller om personene fortsatt følger et slikt utdanningsløp, vet vi ikke. For mange personer i målgruppen har det altså en gang i tiden *ikke vært uaktuelt* med en lærerutdanning. Det er derimot noe som førte til at de ikke fortsatte dette utdanningsløpet, men likevel valgte å jobbe i skolen.

I tillegg til alder og utdanningsbakgrunn, har vi antydnet at det er forskjeller i hvor store stillinger de ukvalifiserte lærerne har. Mens omtrent 7 av 10 lærere i norsk skole har full stilling, gjelder dette mellom 20 og 40 prosent av målgruppen i grunnskolen, i underkant av 50 prosent av målgruppen i studieforberedende studieretninger og opptil 50-60 prosent av målgruppen i yrkesfaglige studieretninger. Igjen ser vi at sistnevnte målgruppe i stor grad ligner sine kvalifiserte kolleger. Med tanke på de små stillingene i norsk skole, er disse svært ofte ukvalifiserte lærere som besitter disse.

Videre finner vi store lønnsforskjeller mellom kvalifiserte og ukvalifiserte lærere. I grunnskolen har de ukvalifiserte en gjennomsnittlig månedslønn som er omtrent 10 000 kroner lavere ved full stilling. Det tilsvarende tallet for ukvalifiserte lærere i videregående skole er 7 000 kroner.

6.1.4 Hvorfor ikke pedagogisk utdanning?

Intervjuer med 56 forskjellige personer gir innblikk i svært ulike historier og livssituasjoner. Begrunnelsene for hvorfor de jobber som ukvalifiserte lærere og ikke har fullført en pedagogisk utdanning først, er derfor svært ulike. Likevel er det to begrunnelser som går igjen.

For det første gir de ukvalifiserte lærerne uttrykk for et begrenset behov for en pedagogisk utdanning når det gjelder selve undervisningsoppgavene. De opplever å være «gode nok» i klasserommet og at de lykkes som lærere. Til tross for at de anerkjenner å mangle kunnskap om skolen som organisasjon, at de gjerne skulle hatt et større undervisningsrepertoar og at dette kan holde dem utenfor fast ansettelse og anerkjennelse som «lærere», opplever de at kostnaden ved å ta fatt på en slik

utdanning ikke er verdt det. Videre er det blant noen yngre også usikkerhet om læreryrket er noe de ønsker på sikt.

Den andre begrunnelsen, som gikk igjen blant en svært stor andel av de ukvalifiserte lærerne i grunnskolen som var etablert med familie, fast bosted og huslån, var at de ikke opplever å ha praktisk eller økonomisk mulighet til å gjennomføre et så langt utdanningsløp som lærerutdanningen er. De tenker også på hvorvidt det er «verdt det» å bruke så mange år på en utdanning når de ikke nødvendigvis har så mange år igjen i yrket. Mange av disse gir uttrykk for at de vet lite om de fleksible kvalifiseringsmuligheter som finnes.

Et noe mer utdypende svar på spørsmålet om hvorfor disse ikke har tatt pedagogisk utdanning, er gitt implisitt i de neste avsnittene om hva kan motivere til nettopp dette.

6.1.5 Hva kan motivere til pedagogisk utdanning og videre arbeid i skolen?

For å videre besvare spørsmålene om hva som kan motivere ukvalifiserte lærere til å bli værende i læreryrket og til å ta pedagogisk utdanning, strukturerte og analyserte vi intervjuene med utgangspunkt i *Eccles modell for mestringsrelaterte valg*. Modellen er hyppig brukt i utdanningsforskning, blant annet for å gi en teoretisk innramming hva angår utdannings- og yrkesvalg. I denne kartleggingen så vi på de to spørsmålene separat: Hva kan bidra til å øke motivasjonen for læreryrket? Og hva kan motivere ukvalifiserte lærere til å ta en lærerutdanning?

Motivasjonen for *læreryrket* øker dersom individet tror det kan mestre arbeidsoppgavene. Dette opplever de fleste av våre informanter. En tilsvarende kilde til mestringsforventning kunne vært tilbakemeldinger og oppmuntring fra ledelsen, men mange av våre informanter fortalte at de savnet dette. Her har man altså en potensiell kilde til økt motivasjon. Videre beskriver flere at de mangler innsikt og opplæring knyttet til administrative forhold, formelle rettigheter, plikter m.m. og at dette er aspekter ved arbeidet som det tar unødvendig mye tid å finne ut av. Dette bidrar til å redusere opplevelsen av å lykkes som lærer.

Informantene oppgir at det gir glede å arbeide med barn og unge. Det er spesielt stort å være tilstede «når lyset går opp for elevene» og de opplever mestring. Videre fremhever flere av informantene gleden av å kunne arbeide og formidle faget sitt og at skoledagen er interessant fordi undervisning fordrer variasjon i arbeidsmåter. Generelt oppgir informantene at de verdsetter en stor del av rammene rundt læreryrket og fremhever særlig arbeidstid, fleksibilitet og et trygt yrke med god lønn. Samtidig pekes det også på negative aspekter som trekker ned informantenes vurderinger av læreryrket. Arbeidet beskrives av flere som slitsomt og at arbeid på kveldstid og helg gjør at man må forsake fritidsaktiviteter. Det fortelles om enkeltelever og elevgrupper som tærer på kreftene og at uro, psykososiale utfordringer og konflikter kan være svært strevsomt å håndtere. Blant våre informanter var det flest i grunnskolen som snakket om dette. Det at ukvalifiserte lærere i grunnskolen oftere har flere og mindre stillinger kan bidra negativt i slike situasjoner, ved at arbeidshverdagen er mer oppstykket og at de må forholde seg til mange ulike elevgrupper.

Med tanke på motivasjonen for en *pedagogisk utdanning*, har informantene stor tro på at de har forutsetninger til å gjennomføre dette. En felles bekymring er knyttet til den praktiske organiseringen av utdanningsløpet og hvordan dette kunne blitt gjennomført i kombinasjon med nåværende stilling. Flere uttrykte bekymring for at det ville bli for mye å holde styr på. Videre var det tvil om hvorvidt de kunne fullføre praksisdelen av studiet dersom de fortsatt skulle ha stilling på sin nåværende skole.

Informantene gir uttrykk for nytteverdien ved en pedagogisk utdanning, da denne kan bidra til mulighet for fast jobb, økt legitimitet blant kolleger og foreldre og flere undervisningsmuligheter. Utdanningen omtales mer som et nødvendig middel for å oppnå disse tingene enn som noe de er interessert i og tror kunne gjort dem til bedre lærere. Når de likevel ikke velger å ta en pedagogisk utdanning, gjøres dette fordi kostnadene anses som store: Tanken på å «sitte fire-fem nye år på skolebenken» er

uaktuell for svært mange, blant annet fordi dette ville medført flyttebehov for noen, mens andre er avhengige av en stabil inntekt.

6.2 Betingelser for at kvalifiseringstiltak skal være realistiske og bidra til rekruttering

Et sentralt spørsmål som ligger til grunn for denne kartleggingen er: Hvilke betingelser må være tilstede for at eventuelle ordninger eller modeller for kvalifiseringstiltak skal være realistiske og vellykket for å bidra til rekruttering til læreryrket? Med en så sammensatt målgruppe kan vi ikke formulere bastante betingelser og slå fast at kvalifiseringstiltak som ikke oppfyller disse, heller ikke vil bidra til rekruttering. Med utgangspunkt i oppsummeringen i kapittel 6.1, vil vi derimot presentere resultater som vi mener bør tas høyde for i utviklingen av kvalifiseringstiltak og som vil øke sannsynligheten for å lykkes med disse.

- Informantene gir uttrykk for at informasjonen om ulike kvalifiseringstilbud er for uoversiktlig, og at deres skoleledere heller ikke har en god nok oversikt. De vet generelt lite om hvilke fleksible muligheter som finnes, blant annet for videreutdanning over nett, om deltidsstudier og om hvilken variasjon det er i opptakskrav til praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) ved landets ulike lærerutdanningsinstitusjoner. Om våre informanter kjente til en ressurs hvor slike muligheter og opptakskrav var samlet, har vi grunn til å tro at flere av disse ville gjort en ny vurdering av muligheten til å fullføre en kvalifiserende utdanning. En videreutvikling av eksisterende nettsteder, som utdanning.no og ved studiesteder med lærerutdanning, kunne innebære enkle tilleggstjenester for å gi erfarne lærere svar på ting de ofte lurer på: Hvor mange vektall og studiepoeng har jeg, og hvilke av disse som «teller» for opptak til PPU? Kan jeg fortsette der jeg sluttet i lærerutdanningen i 1998? Hvordan kan jeg koble egen undervisning til praksiskrav i lærerutdanningen? Finnes det finansieringsmuligheter jeg kan benytte meg av? Det kan muligens være behov for å opprette nettverk for denne gruppen lærere på tvers av skoler i et fylke eller andre systemer for å fange opp disse på skoleeiernivå.
- Blant de kvalifiseringsordningene våre informanter kjenner til, er det få som er fleksible nok for at de som er etablert med familie, fast bosted og huslån ville vurdert dem som aktuelle. Også skoleledere vi snakket med opplever at det er mangel på fleksible tilbud for denne lærergruppen. De snakker blant annet om muligheten til å få godskrevet allerede påbegynte lærerutdanninger, da det å skulle ta fatt på en full lærerutdanning ikke er realistisk for mange. Dette gjelder i særlig grad målgruppen i grunnskolen, ettersom de i videregående skole oftest kun mangler ett år med PPU for å fullføre sin lærerqualifisering. Videre nevnes mulighetene til å ha praksis på egen skole. For lærere som må fullføre lærerutdanning ved siden av full jobb, kan det være en mulighet å tilby en fleksibel utdanning. Arbeidsplassbasert utdanning, som førskolelærere har tilbud om, er ett eksempel, og flere nettbaserte løsninger på deltid er et annet eksempel. For lærere som kun mangler få eksamener på å fullføre en tidligere påbegynt utdanning, men som nå er i full jobb, kan det være mulig å se etter en løsning hvor man får tatt disse eksamenene slik at man ikke trenger å ta alle årene om igjen.
- Mange informanter fortalte om hvordan de ble «kastet inn i klasserommet». Til tross for at de fleste vi snakket med opplever å mestre undervisningsoppgavene, beskriver de tøffe perioder i startfasen. Noen av dem antar at dette «praksissjokket» er årsaken til at mange slutter på et tidlig tidspunkt. Dette bekreftes av enkelte av våre informanter som allerede hadde sluttet. Videre var det noen informanter som mente at det optimale tidspunktet for en skoleleder å oppfordre ukvalifiserte lærere til å gå videre med pedagogisk kvalifisering, var etter cirka et år i jobb. Da er det verste «praksissjokket» over, og de som ser at de mestrer oppgavene vil være mer motiverte. Det ser altså ut til å være et stort potensiale for å beholde aspirerende lærere gjennom å gi tettere oppfølging fra skoleledelsen i startfasen. Mange beskrev hvordan de var overlatt til seg selv i startfasen, uten mulighet for veiledning eller tilbakemeldinger på hvordan de håndterte lærerjobben. Dette gjaldt både oppfølging fra kolleger og fra skolens ledelse. Skoleledere og skoleeiere har de siste årene blitt gjort oppmerksomme på behovet for bedre

oppfølging av og tilbakemelding til lærere i skolen. Så lenge man tar inn ukvalifiserte lærere til å utføre pedagogiske og spesialpedagogiske oppgaver, kan det diskuteres om også disse lærere burde inngå i den jevnlig oppfølging av skoleleder. Dette er noe som også kan være tema i møter mellom skoleledere og skoleeiere. Her vil blant annet oppdatert informasjon om lærerutdanningstilbud for denne gruppen kunne informeres om fra skoleeiere.

- Jevnt over ser det ut til at ukvalifiserte lærere får minimalt med faglig-pedagogisk oppfølging og at kontakten med skoleledelsen er svak. Dette er problematisk av flere grunner. Elevene får undervisning av en ukvalifisert lærer med få utviklingsmuligheter, den ukvalifiserte læreren opplever i mindre grad at han eller hun blir «satset på» av skolen, og man går glipp av muligheten til å vise denne gruppen lærere at det finnes relevant og praksisnyttig kunnskap som disse kunne hatt glede av. Dette er særlig interessant i lys av kartleggingens resultater vedrørende de ukvalifiserte lærernes opplevelse av å lykkes med undervisningen: De har liten tro på at det å fullføre en lærerutdanning hadde gjort dem til vesentlig bedre lærere. Deres nytte av en pedagogisk utdanning er tydeligvis ikke kommunisert på en overbevisende måte, noe som kan anses som et problem for profesjonen. Skoleledere kan eksempelvis legge til rette for skolebasert kompetanseutvikling hvor verdien av pedagogisk kunnskap blir synliggjort. Videre vil systematisering av kollegabasert veiledning, hvor ukvalifiserte lærere får ta del i forskningsbasert refleksjon over undervisning sammen med kvalifiserte lærere, også kunne eksemplifisere nytten av pedagogisk utdanning. Videre kan lærerutdanningsinstitusjonene legge opp til oppfølgingssamlinger med uteksaminerte, erfarne lærere for å samle erfaringer og vurderinger av hva som kan forbedres.
- En stor andel av målgruppen har på et tidspunkt i livet deltatt i en form for lærerutdanning. Det er interessant å se på årsakene til at de ikke fullførte denne, men likevel jobber som lærere i skolen. Flere peker på egen livssituasjon og behovet for inntekt. Ved flere tilfeller ser det ut til at tilfeldigheter i privatlivet førte til at de måtte sette utdanningen på vent på ubestemt tid. Det ser ut til at mange altså ikke har gjort et bevisst valg om å slutte i utdanningen, men at det ikke har vært tilrettelagt godt nok for disse til at de har ønsket å fortsette der de avsluttet.
- Det som per dags dato ser ut til å fungere best for å motivere ukvalifiserte lærere til å ta kvalifiserende utdanning, er regelen om godkjent lærerutdanning for å få fast jobb og muligheten for økt lønn. Det første poenget er godt kjent, mens det er mer usikkert om alle i målgruppen kjenner til størrelsen på en lønnsøkning ved kvalifisering. Skoleledere kan legge bedre til rette for veiledning av denne gruppen. En del av veiledningen kan innebære å forklare forskjeller i lønn, muligheter for deltagelse i kompetanseutviklingstilbud og deltagelse i lærerorganisasjoner, slik at lærere i målgruppen får et realistisk bilde av egen situasjon og egne karriereutviklingsmuligheter i skolen. Lærerorganisasjonene kan også gå inn med informasjon med ukvalifiserte lærere i hovedmålgruppen.

Avslutningsvis gjentar vi et sentralt, men ikke overraskende, resultat. Statistikken om de ukvalifiserte lærerne viser at disse er svært ulike, noe våre intervjuer bekrefter. Ulike målgrupper ser ut til å trenge ulike tiltak. Noen personer er i arbeidslivet og kan tenke seg en undervisningsstilling. Noen har allerede en undervisningsstilling de ønsker å være i, men opplever begrensede muligheter til å skaffe seg nødvendig kvalifisering. Andre arbeider som ukvalifiserte lærere fordi de trenger pengene, for eksempel mens de er under annen utdanning, og vet ikke om dette yrket egentlig er noe for dem. De ulike vurderingene personer gjør seg i disse relativt sett små gruppene, tyder på at det må fleksible tiltak til for å motivere dem til å begynne på en lærerutdanning og satse på læreryrket.

Referanser

- Aamodt, P. O., Carlsten, T. C., Caspersen, J. Grøgaard, J. og Røsdal, T. (2016). Kompetanseutvikling blant yrkesfaglærere: En undersøkelse basert på OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS). NIFU-rapport 2016:6.
- Afdal, H. W. (2012). Constructing knowledge for the teaching profession. A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway. Dissertation for the Degree of PhD, University of Oslo.
- Anthony, G., og Ord, K. (2008). Change-of-career secondary teachers: Motivations, expectations and intentions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(4), 359-376.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Book, C. L., og Freeman, D. J. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47-51.
- Borko, H. og Livingstone, C. (1990). Cognition and improvisation: Differences in mathematics instruction by expert and novice teachers. *American Educational Research Journal*, 26, 473–498.
- Bøe, M. V., Henriksen, E.K., Lyons, T. og Schreiner, C. (2011). Participation in science and technology: Young people's achievement-related choices in late-modern societies. *Studies in Science Education*, 47(1), pp. 37-72.
- Cappelen, Å., H. Gjefsen, M. Gjelsvik, I. Holm, og N.M. Stølen (2013). Forecasting demand and supply of labour by education. Rapport 2013/48, Statistisk sentralbyrå.
- Caspersen, J., Aamodt, P. O., Vibe, N., og Carlsten, T. C. (2014). Kompetanse og praksis blant norske lærere: resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013. NIFU-Rapport 2014:41.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal. Norsk Forlag. AS.
- Darling-Hammond, L. og Brasford, J. (red.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dysvik, A., og Kuvaas, B. (2011). Intrinsic motivation as a moderator on the relationship between perceived job autonomy and work performance. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 367-387. doi:10.1080/13594321003590630.
- Eccles, J. S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., og Midgley, C. (1983). Expectations, values and academic behaviors. I J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Barber, B., og Jozefowicz, D. (1999). Linking gender to educational, occupational, and recreational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. I W. B. J. Swann, J. H. Langlois & L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The*

- gender science of Janet Taylor Spence (pp. 153-192). Washington DC: American Psychological Association.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Reviews Psychology*, 53, 109-132.
- Falch, T. og Naper, L. R. (2008). Lærerkompetanse og elevresultater i ungdomsskolen. SØF-rapport nr. 01/08. Trondheim: Senter for økonomiske forskning.
- Gjerustad, C. og Næss, T. (2016): Deltakerundersøkelsen 2016: Resultater for en spørreundersøkelse blant ansatte i skolen som har tatt videreutdanning innenfor strategien «Kompetanse for kvalitet». NIFU-rapport 2016:28.
- Goe, L. og Stickler, L. M. (2008). Teacher quality and student achievement: Making the most of recent research. TQ Research & Policy Brief. National Comprehensive Center for Teacher.
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J., Wyckoff, J. (2013) Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English language arts and teachers' value-added. *American Journal of Education*, 119(3),445-470.
- Hammerness, K., og Klette, K. (2014). Indicators of quality in teacher education: Examining opportunities to enact practice. Paper presented at the 2014 Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), April 3-7, Philadelphia, PE, USA.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. London og New York: Routledge.
- Huseby, C. (2015). Hvem er lærervikarene i norsk skole? En kartlegging av ukvalifiserte lærere i lys av lærermangelen og rekrutteringsutfordringene i grunnskolen. Masteroppgave ved Institutt for pedagogikk Det utdanningsvitenskaplige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Jacobs, J.E. og Bleeker, M.M. (2004). Girls' and boys' developing interests in math and science: Do parents matter? *New directions for child and adolescent development*, 2004 (106), 5-21.
- Klette, K. og Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning: New professional challenges, I: K. Jensen; L.C. Lahn og M. Nerland (ed.). *Professional Learning in the Knowledge Society*. Sense Publishers.
- Kunnskapsdepartementet (2014). Strategi Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. Oslo.
- Lanier, J. og Little, J. (1986). Research on teacher education. I M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3. utgave, side 527-569).
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Markussen, E., Carlsten, T.C., Seland, I. og Sjaastad, J. (2015). Fra politisk visjon til virkelighet i klasserommet. Evaluering av virkemidlene i Ungdomstrinn i utvikling. Delrapport 2. NIFU-rapport 2015: 27.
- Mikkelsen, A., og Laudal, T. (2014). Strategisk HRM. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nyen, T. og Svensen, E. (2002). Lærer ved å lære andre: Lærere uten godkjent utdanning i kommunale grunnskoler. Rapport nr. 376. Oslo: Fafo.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.
- Roness, D. (2011). Hvorfor blir lærer? Motivasjon for utdanning og utøving. Avhandling for graden philosophiae doctor ved Universitetet i Bergen.

- Schau, C. (2003). Students' attitudes: The «other» important outcome in statistics education. Paper presented at the Joint Statistics Meetings, August 2003, San Fransisco.
- Sjaastad, J., Carlsten, T.C. og Wollscheid, S. (2016). Får elevene den opplæringen de har krav på? Kartlegging av undervisningstimer med kvalifiserte lærere i videregående opplæring. NIFU-rapport 2016:26.
- Skaalvik, Einar Melgren; Skaalvik, Sidsel. (2012) Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer. Universitetsforlaget. 2012. ISBN 978-82-15-02114-0.
- Skolverket (2006): "Lusten och möjligheten. Om lärarens betydelse, arbetssituation och förutsättningar". Rapport 282, Skolverket, Stockholm.
- Wigfield, A., og Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wright, B. D., og Tuska, S. A. (1967). The childhood romance theory of teacher development. *The School Review*, 75(2), 123-154.
- Zeichner, K. M. og Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. In: Houston, W.R. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. (pp. 329-348). New York: Macmillan.

Vedlegg 1: Uttak av relevant data fra ulike registre

For å definere målgruppen for dette prosjektet er det nødvendig å gjøre noen antagelser med tanke hvordan vi avgjør om en utdanningsaktivitet innenfor det norske utdanningssystemet kvalifiserer til PPU, PPU-Y, eller YFL eller ikke. Dette innebærer at den målgruppen vi står igjen med må vurderes som et anslag på målgruppen, og ikke en eksakt definisjon. For å redegjøre for hvordan vi definerer målgruppen, er det nyttig å ta utgangspunkt i Norsk standard for utdanningsgruppering sin nivåinndeling av det norske utdanningssystemet. I denne standarden deles utdanningssystemet inn i følgende ni nivåer⁵:

Nivå	Nivånavn	Klassetrinn	Tredeling av nivå
0	Ingen utdanning og førskoleutdanning	Under skoleplikt	
1	Barneskoleutdanning	1.-7. klassetrinn	Obligatorisk utdanning
2	Ungdomsskoleutdanning	8.-10. klassetrinn	
3	Videregående, grunnutdanning	11.-12. klassetrinn	Mellomutdanning
4	Videregående, avsluttende utdanning	13. klassetrinn +	
5	Påbygging til videregående utdanning	14. klassetrinn +	
6	Universitets- og høgskoleutdanning, lavere nivå	14.-17. klassetrinn	Universitets- og høgskoleutdanning
7	Universitets- og høgskoleutdanning, høyere nivå	18.-19. klassetrinn	
8	Forskerutdanning	20. klassetrinn +	

Vi begynner med nivåene under universitets- og høgskoleutdanning (nivå 0-5), og vurderer om noen av utdanningene på disse nivåene kvalifiserer til YFL (for å være kvalifisert til PPU eller PPU-Y må man ha utdanning på universitet- eller høgskolenivå og disse utdanningene er dermed ikke aktuelle for personer med utdanning på videregående nivå eller lavere som høyeste fullført utdanning). Dersom vi ser bort fra tilleggskravene om yrkeserfaring og generell studiekompetanse (eller godkjent realkompetanse), anser vi det som en rimelig å anta at alle som har fullført en yrkesfaglig utdanning på nivå 4, altså avsluttende utdanning på videregående nivå, som kvalifisert for YFL. I tillegg kan det antas at de fleste som har fullført utdanning på nivå 5 (påbygging til videregående utdanning) også er kvalifisert for YFL, da dette nivået inkluderer teknisk fagskoleutdanning samt høgskoleutdanning som har studiekompetanse eller fagprøve som opptakskrav, men som ikke er godkjent av KUF/KD.

Dette betyr at vi vurderer at alle som er ansatt i undervisningsyrker i grunnopplæringen som har videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning kan inkluderes i målgruppen for dette prosjektet.

Videre må vi vurdere hvilke utdanninger på nivå 6, 7 og 8 i utdanningssystemet (universitets- og høgskoleutdanning) som kvalifiserer til PPU eller PPU-Y. Det enkleste er å anta at alle utdanninger på disse nivåene gjør at ansatte i undervisningsyrker enten er kvalifisert for PPU eller PPU-Y. Vi anser allikevel at en slik antagelse vil være for grov, og at den kan medføre at vi utelater for mange av de ansatte i undervisningsyrker fra målgruppen. For eksempel, omfatter nivå 6 utdanninger på lavere nivå ved universiteter og høgskoler som ikke gir nok studiepoeng til å kunne ta PPU eller PPU-Y. Dette kan for eksempel være ulike grunn- og mellomfagsutdanninger, høgskolekandidatutdanninger og

⁵ Se <https://www.ssb.no/utdanning/norsk-standard-for-utdanningsgruppering> for en detaljert beskrivelse.

etatsutdanninger. Dersom en ansatt i undervisningsyrker i grunnsopplæringen har en slik utdanning er det rimelig å anta at denne personen ikke kvalifisert til PPU eller PUY-Y, og denne må derfor inkluderes i målgruppen.

For å avgjøre hvilke utdanninger på universitets- og høgskolenivå, som ikke kvalifiserer til PPU eller PPU-Y benytter vi kodeverket til Norsk standard for utdanningsgruppering (NUS2000).⁶ Dette kodeverket inneholder en 6-sifret kode for alle utdanningsaktiviteter i det norske utdanningssystemet (både nåværende og gamle utdanningsaktiviteter), informasjon om antall studiepoeng og hvilke klassetrinn som er knyttet til hver enkelt utdanningsaktivitet, samt hvilken UH-gruppe utdanningsaktiviteten er tilknyttet.⁷ Ved å kombinere denne informasjonen kan vi identifisere utdanningsaktiviteter på nivå 6 i utdanningssystemet som i utgangspunktet ikke gir nok studiepoeng til å kunne ta PPU eller PUY-Y. Kriteriene for at utdanningen ikke kvalifiserer til PPU eller PPU-Y er at den må være på nivå 6 i utdanningssystemet, gi mindre enn 180 studiepoeng og ikke ha klassetrinn over 17. Basert på disse kriteriene kan vi anta utdanninger som faller inn under UH-grupperingene -

01 – Forberedende prøver

03 – Andre ettårige studier, grunnutdanning

04 – Høgskolekandidat, toårig

05 – Ingeniørutdanning, toårig grunnutdanning

05H – Høgskolekandidat, ingeniørfag, toårig

06 – Andre toårige studier, grunnutdanninger

15 - Etatsutdanninger

- ikke kvalifiserer til PPU eller PPU-Y. Ansatte i undervisningsyrker i grunnsopplæringen som har utdanninger som faller inn under disse UH-gruppene som høyeste fullførte utdanning og ikke har yrkesfaglig utdanning fra videregående inkluderes altså i målgruppen for dette prosjektet.

Utover dette antar vi at alle som har fullført en eller flere utdanninger på universitets- og høgskolenivå (nivå 6-8) enten er kvalifisert for PPU eller PPU-Y. Vi gjør oppmerksom på at det vil være ansatte i undervisningsyrker som har tatt utdanninger på universitets- og høgskolenivå som ikke oppfyller kravet om 60 relevante studiepoeng. Disse vil feilaktig være ekskludert fra målgruppen i dette prosjektet.

Foreløpig medfører antagelsene våre at følgende kriterier må være oppfylt for at en ansatte i undervisningsyrke skal inkluderes i målgruppen for dette prosjektet:

- Personen har videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning.
- Personen har utdanning innenfor UH-gruppene 01, 03, 04, 05, 05H, 06 eller 15 som høyeste fullførte utdanning og ikke har fullført yrkesfaglig utdanning på videregående skole-nivå.

Det neste spørsmålet er hvordan vi skal finne ut hvilken utdanning de ansatte i undervisningsyrker faktisk har. For å si noe om dette tar vi utgangspunkt i forløpsfila for alle kurs i Norsk utdanningsdatabase (NUDB). Denne fila omfatter alle utdanningsaktiviteter som har vært igangværende eller avsluttet i utdanningsinstitusjoner i Norge eller av studenter i utlandet med tilskudd

⁶ https://www.ssb.no/utdanning/_attachment/283638?_ts=1583ea0afe0

⁷ UH-gruppering brukes for å gruppere utdanninger på nivå 6-8. Dette er en grovere standardgruppering enn NUS2000-kodene, som først og fremst er tenkt som en forenkling i forbindelse med presentasjon av offisiell utdanningsstatistikk. Se Barrabes og Kjøstad Østli (2015, s. 18) for en fullstendig oversikt over de ulike uh-grupperingene.

fra Statens lånekasse for utdanning.⁸ Vi har altså informasjon om hele utdanningsløpet til de ansatte i undervisningsyrker i grunnopplæringen i 2014. Mer spesifikt gir forløpsfila informasjon om:

- Utdanningens art (NUS2000),
- Klassesertrinn (NUS2000-standard)
- Utfall for utdanningen
 - 1 = Kodet avbrutt i NUDB. Utdanningsaktiviteten har vært registrert som startet på en NUS-kode, men er ikke registrert noen avslutning og heller ikke registrert som igangværende året etter på samme NUS-kode.
 - 2 = Ikke fullført
 - 8 = Fullført
- Studiepoeng for eksamen
 - Avlagte studiepoeng ved høgskole/universitet. Fra oktober 1998. Komplette fra oktober 2002. Ved gjentak registreres ikke studiepoeng.
- Recordtype
 - Blank = Fullført utdanning ellers
 - 3 = Kortere kurs/deksamener
 - 4 = Fullført en grad/kvalifikasjon på minst 2 år (NUS2000-nivå 6,7 eller 8) etter september 1999.

Denne informasjonen, kombinert med informasjon om hver enkelt utdannings korresponderende studiepoeng, klassesertrinn og UH-gruppering⁹ i Norsk standard for utdanningsgruppering, gjør at vi kan identifisere personer som har fullført det klassesertrinnet som kvalifiserer til en fullført utdanning på universitets- og høgskolenivå. Videre gir vi tre eksempler på hvordan dette fungerer i praksis:

- En person har fullført allmennlærerutdanning dersom denne er registrert med utfall=8 for klassesertrinn 17 og en utdanning innenfor UH-gruppe 08 (Allmenn-/grunnskolelærerutdanning / Bachelor, lærerutdanning ved Rudolf Steinerhøgskolen).
- En person registreres med en fullført mastergrad dersom denne er registrert med utfall=8 for klassesertrinn 18 på en utdanning innenfor en UH-gruppe på nivå 7 i utdanningssystemet.
- En person registreres med doktorgrad dersom denne er registrert med utfall=8 for klassesertrinn 21 eller 22 på en utdanning innenfor en UH-gruppe på nivå 8 i utdanningssystemet.

Ettersom alle kurs som har vært igangværende eller avsluttet, gir forløpsfila oversikt over alle utdanninger en person har påbegynt eller fullført. Altså en person som har fullført en bachelorgrad, deretter tatt PPU, for deretter å ha tatt en mastergrad, vil registreres med både bachelorgrad, mastergrad og PPU i datasettet vårt.

Videre er det også viktig å se på utdanninger på universitets- og høgskolenivå som de ansatte i undervisningsyrker enten har avbrutt eller fremdeles er i gang med. Dette er spesielt viktig fordi vi opplever at utdanningsforløpet til enkelte av individene i forløpsfila ikke er fullstendig. Det er for eksempel noen som bare dukker opp med påbegynt PPU eller videreutdanning for lærere.

Med utgangspunkt i forløpsfila for alle kurs, antar vi at utdanningsaktiviteter der det korresponderende utfallet er lik 1 eller 2 ikke er fullført. Dersom utfallet for utdanningsaktiviteten indikerer at aktiviteten er fullført, men at det korresponderende klassesertrinnet ikke er høyt nok til at det kvalifiserer til en grad/fullført utdanning og det samtidig ikke er registrert en fullført utdanningsaktivitet på høyt nok klassesertrinn på et senere tidspunkt antar vi at dette heller ikke er en fullført utdanning. På denne måten får vi en oversikt over ansatte i undervisningsyrker som har begynt på en utdanning på universitets- og høgskolenivå, som de enten ikke har avbrutt eller som de fremdeles er i gang med. Det er her viktig å

⁸For nærmere beskrivelse i SSBs Dokumentasjonsrapport
http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200754/notat_200754.pdf

⁹ UH-gruppering brukes for å gruppere utdanninger på nivå 6-8. Dette er en grovere standardgruppering enn NUS2000-kodene, som først og fremst er tenkt som en forenkling i forbindelse med presentasjon av offisiell utdanningsstatistikk.

bemerke at vi her bare ser på hvordan dette er for ansatte i undervisningsyrker som ikke er registrert med en fullført utdanning på universitets- eller høgskolenivå.

Basert på den informasjonen dette gir oss, antar vi at personer som har begynt på, men ikke fullført universitets- og høgskoleutdanninger på lavere nivå (nivå 6 i inndelingen over), og tidligere ikke har fullført yrkesfaglig utdanning på videregående skole-nivå, ikke har utdanning som kvalifiserer til PPU, PPU-Y eller YFL. Videre kan vi anta dette også gjelder for de som ikke har fullført en lærerutdanning.¹⁰ Ansatte i undervisningsyrker som faller inn under disse to gruppene, inkluderes derfor i målgruppen. Derimot anser vi at det rimelig å anta at alle som har begynt på (men ikke har fullført) PPU, PPU-Y eller YFL, også er kvalifisert for disse utdanningene. I tillegg antar vi at personer som har begynt på videreutdanning for lærere, men ikke har fullført, har en utdanning i bunn som gjør at de er enten er kvalifiserte lærere eller er kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL. Begrunnelsen for dette er at Gjerustad og Næss (2016) finner at nesten alle lærere som deltar i videreutdanning har høyere utdanning. I tillegg spesifiserer utdanningsdirektoratet at lærere som skal ta videreutdanning bør ha en grunnutdanning som lærer i fra før.¹¹ Tilslutt antar vi også at personer som har begynt på, men ikke fullført, universitets- og høgskoleutdanninger på høyere nivå også har tilstrekkelig utdanning til å være kvalifisert for PPU, PPU-Y eller YFL.

Dette betyr at vi ender opp med at en ansatt i undervisningsyrke i grunnopplæringen må oppfylle et eller flere av de følgende kriterier for å bli inkludert i målgruppen:

- Den ansatte har videregående studiespesialisering eller lavere som høyeste fullførte utdanning.
- Den ansatte har utdanning innenfor UH-gruppene 01, 03, 04, 05, 05H, 06 eller 15 som høyeste fullførte utdanning og ikke har fullført yrkesfaglig utdanning på videregående skole-nivå.
- Den ansatte har påbegynt lærerutdanning, men ikke fullført, og har heller ikke fullført yrkesfaglig utdanning på videregående skole-nivå.
- Den ansatte har påbegynt en utdanning på en universitets- og høgskoleutdanning, lavere nivå, men ikke fullført, og har heller ikke fullført yrkesfaglig utdanning på videregående skole-nivå.

Dette fører til at vi ender opp med målgruppene etter skoletype som presentert i tabell 7 i kapittel 3.

¹⁰ I lærerutdanninger inngår UH-gruppering 08 (Allmenn-/grunnskolelærerutdanning / Bachelor, lærerutdanning (ved Rudolf Steinerhøgskolen)), 09 (Førskolelærer, grunnutdanning / Bachelor, førskole-/barnehagelærerutdanning), 10 (Fag- og yrkesfaglærer, grunnutdanning / Bachelor, fag- og yrkesfaglærerutdanning), 23 (Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)), og 73 (Master, lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk). I tillegg har vi forsøkt å inkludere alle lærerutdanninger som er plassert under andre UH-grupperinger.

¹¹ http://www.udir.no/globalassets/upload/kompetanseutvikling/videreutdanning/informasjon_til_skoleeier_om_videreutdanning_og_rektorutdanning_2015.pdf

Vedlegg 2: Undervisningsstillinger i grunnopplæringen

Tabell V2.1: Undervisningsstillinger i grunnopplæringen 2015. PAI-data.

	Antall undervisningsstillinger	Antall årsverk	Gjennomsnittlig stillingsprosent
Grunnskolen	65 173	54 777	84 prosent
Videregående skole	24 322	20 995	86 prosent
Totalt	89 495	75 772	85 prosent

Av totalt 89 495 undervisningsstillingene finner vi 65 173 i grunnskolen, mens det er 24 322 undervisningsstillinger i videregående skole. PAI-registeret inneholder også informasjon om dellønnsprosent. Dermed kan vi også beregne antall årsverk i undervisningsstillinger og gjennomsnittlig stillingsprosent. I grunnskolen var det 54 777 årsverk, mens det i videregående skole var 20 995 årsverk. Gjennomsnittlig stillingsprosent i grunnskolen var 84 prosent og 86 prosent i videregående skole. Dette indikerer at de aller fleste som arbeider i grunnopplæringen er ansatt i relativt store stillinger.

Vedlegg 3: Ansatte i undervisningsstillinger i grunnsopplæringen

Tabell V3.1: Antall ansatte i undervisningsstillinger i grunnskolen og videregående skole i 2015. PAI-data.

Ansatte i undervisningsstillinger	
Grunnskolen	63 262
Videregående skole	23 653
Både i grunnskolen og videregående skole	167
Totalt	87 082

Tabell V2 viser at det er 63 262 personer som er ansatt i undervisningsstillinger i grunnskolen, og 23 653 personer som er ansatte i undervisningsstillinger i videregående skole. I tillegg er det en liten gruppe på 167 personer som er ansatte i stillinger både i videregående og grunnskolen. Antallet personer som er ansatt i henholdsvis grunnskolen og videregående er altså 3,0 og 2,7 prosent lavere enn antall undervisningsstillinger i tabell V1.1. Dette betyr at om lag 2 000 personer i grunnskolen og 600 personer i videregående skole er ansatt i flere undervisningsstillinger.

Vedlegg 4: Undervisningsstillinger fordelt etter arbeidsgrupper

Tallene for undervisningsstillinger i grunnskolen er presentert i tabell V4.1, mens tallene der vi fokuserer på undervisningsstillinger i videregående skole presenteres i tabell V4.2.

Tabell V4.1 viser at om lag 50 000 (eller nesten 80 prosent) av undervisningsstillingene i grunnskolen faller inn under arbeidsgruppene «Adjunkt» og «Adjunkt med tilleggsutdanning». 5 119 av stillingene er «Lektorer» og «Lektorer med tilleggsutdanning», mens «Lærere som fyller kravet til kompetanse» utgjør 4 677 av stillingene. Rett i overkant av 5 000 av stillingene faller inn under arbeidsgruppen «Lærer som ikke fyller krav til kompetanse». Dette betyr at ca. åtte prosent av undervisningsstillingene i grunnskolen er undervisningspersonale som ikke fyller krav til kompetanse. Hvis vi ser på årsverk i kolonne 3 og 4, ser vi at 3,9 prosent av årsverkene i undervisning utføres av lærere som ikke fyller krav til kompetanse.

Tabell V4.1: Fordeling av undervisningsstillinger etter arbeidsgrupper i grunnskolen i 2015. PAI-data.

Arbeidsgruppe	(1) Antall stillinger	(2) Prosent	(3) Antall årsverk	(4) Prosent
Lærer som ikke fyller krav til kompetanse	5 067	7,8	2 154	3,9
Lærer som fyller krav til kompetanse	4 677	7,2	3 511	6,4
Adjunkt	25 339	38,9	22 329	40,8
Adjunkt med tilleggsutdanning	24 971	38,3	22 303	40,7
Lektor	1326	2,0	1 148	2,1
Lektor med tilleggsutdanning	3793	5,8	3 332	6,1
Totalt	65 173	100	54 777	100

Videre ser vi på tallene for videregående skole i tabell V3.2. Vi ser at 6 prosent av stillingene faller inn under arbeidsgruppen «lærer som ikke fyller krav til kompetanse». 54 prosent av populasjonen er adjunkter, mens 36 prosent har lektor kompetanse. Sammenlignet med tallene for grunnskolen er det altså en lavere andel av stillingene som faller inn under arbeidsgruppen «lærer som ikke fyller krav til kompetanse» og en betydelig større andel av stillingene som fylles av personer med lektorkompetanse. Ser vi på årsverk i kolonne 2 er det interessant at det er mindre forskjell på antall stillinger og årsverk i videregående skole sammenlignet med grunnskolen. Dette kan bety at det er flere store stillinger i videregående skole sammenlignet med i grunnskolen.

Tabell V4.2: Fordeling av undervisningsstillinger etter arbeidsgrupper i videregående skole i 2015. PAI-data.

Arbeidsgruppe	(1) Antall stillinger	(2) Antall årsverk
Lærer som ikke fyller krav til kompetanse	5,8	4,7
Lærer som fyller krav til kompetanse	5,0	4,7
Adjunkt	16,6	16,5
Adjunkt med tilleggsutdanning	37,0	38,3
Lektor	3,9	3,6
Lektor med tilleggsutdanning	31,8	32,2
N (=100 %)	24 322	20 995

Vedlegg 5: Utdanninger og kvalifisering til PPU, PPU-Y og YFL

Tabell V5.1: Utdanninger som kvalifiserer/ikke kvalifiserer til PPU, PPU-Y og YFL.

Utdanningsbakgrunn	Undergrupper (eksempler)	Kvalifisert for PPU	Kvalifisert for PPU-Y eller YFL
Lærerutdanning	- Lærerskoleeksamen, 2+4 år - Lærerhøgskoleeksamen med videreutdanning - Eksamen fra faglærerhøgskole - Yrkeslærerutdanning - Eksamen fra faglærerhøgskole med videreutdanning - Yrkeslærerutdanning med videreutdanning - Annen utdanning som gir faglærerkompetanse - Utdanning fra spesiallærerhøgskole - Utdanning som gir adjunktkompetanse - Bachelor i lærerutdanning, pedagogikk, spesialpedagogikk - Utdanning som gir lektorkompetanse	Nei	Nei
Førskolelærer-/barnehagelærerutdanning	Master eller bachelor – eller tilsvarende	Nei	Nei
Lærer og faglærer uten godkjent utdanning		Nei	Nei
Universitets- og høyskolenivå (høyere grad)	Master eller tilsvarende	Ja (dersom tilleggskrav er oppfylt)	Nei
Universitets- og høyskolenivå (lavere grad)	Bachelor eller tilsvarende	Ja (dersom tilleggskrav er oppfylt)	Nei
Utdanningen innen helsevesen og sosialomsorg	Bachelor, fagskole eller VGS	Nei	Ja (dersom tilleggskrav er oppfylt)
Utdanningen av håndverksmessig og teknisk karakter og annen utdanning fra videregående skole	Fagskole eller VGS	Nei	Ja (dersom tilleggskrav er oppfylt)
Diverse spesialutdanning + etatsutdanning og militærutdanning	Bachelor, fagskole eller VGS	Nei	Ja (dersom tilleggskrav er oppfylt)
Allmennutdanning	VGS eller lavere	Nei	Ja (dersom tilleggskrav er oppfylt)
Ukjent		Nei	Nei

Vedlegg 6: Utdanningsbakgrunn

Tabell V6.1: Utdanningsbakgrunn – undervisningsstillinger i grunnskolen i 2015. PAI-data.

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Undervisningsstillinger	%	Undervisningsstillinger, lærere som ikke fyller krav til kompetanse	%
Lærerutdanning:				
Lærerutdanning som oppfyller krav til kompetanse	45 394	69,7	143	2.8
Førskolelærer-/barnehagelærerutdanning (med og uten videreutdanning)	2 777	4.3	79	1.6
Lærer og faglærer uten godkjent utdanning	1 682	2.6	595	11.7
Utdanning som kvalifiserer til PPU dersom 60 studiepoeng i et undervisningsfag:				
Universitets- og høyskolenivå, høyere grad	2 121	3.3	119	2.4
Universitets- og høyskolenivå, lavere grad	4 036	6.2	302	6,0
Utdanning på videregående nivå eller høyere kan kvalifisere til PPU-Y eller YFL):				
Utdanning av håndverksmessig og teknisk karakter og annen utdanning fra videregående skole	255	0.4	158	3.1
Utdanning innen helsevesen og sosial omsorg	809	1.2	483	9.5
Diverse spesialutdanning + etatsutdanning og militærutdanning	335	0.5	126	2.4
Utdanning på videregående nivå eller lavere eller ukjent (kvalifiserer ikke til PPU-Y eller YFL):				
Allmennutdanning	3 938	6.0	2 282	45.0
Ukjent	3 826	5.9	780	15.4
Total	65 173	100	5 067	100

Tabell V6.2: Utdanningsbakgrunn – undervisningsstillinger i videregående skole i 2015. PAI-data.

	(1) Alle undervisningsstillinger	(2) Lærere som ikke fyller krav til kompetanse
Lærerutdanning:		
Lærerutdanning som oppfyller krav til kompetanse	43,0	16,9
Førskolelærer-/barnehagelærerutdanning (med og uten videreutdanning)	0,4	0,4
Lærer og faglærer uten godkjent utdanning	2,6	21,7
Utdanning som kvalifiserer til PPU dersom 60 studiepoeng i et undervisningsfag:		
Universitets- og høyskolenivå, høyere grad	25,7	8,6
Universitets- og høyskolenivå, lavere grad	16,3	8,6
Utdanning på videregående nivå eller høyere kan kvalifisere til PPU-Y eller YFL):		
Utdanning av håndverksmessig og teknisk karakter og annen utdanning fra videregående skole	3,4	21,0
Utdanning innen helsevesen og sosial omsorg (kan kvalifisere til PPU-Y)	2,7	6,4
Diverse spesialutdanning + etatsutdanning og militærutdanning	1,1	3,6
Utdanning på videregående nivå eller lavere eller ukjent (kvalifiserer ikke til PPU-Y eller YFL):		
Allmennutdanning	0,8	5,1
Ukjent	4,0	7,6
Total	24 322	1 417

Vedlegg 7: Stillingsprosent og lønn

Tabell V7.1: Stillingsprosent, undervisningsstillinger i grunnskolen i 2015. PAI-data.

Stillingsprosent	Undervisningsstillinger	Målgruppens stillinger (inkluderende definisjon)	Målgruppens stillinger (ekskluderende definisjon)
Under 10 prosent	3,3	26,0	27,9
11-20 prosent	2,5	12,7	13,8
21-30 prosent	1,4	7,0	7,4
31-40 prosent	3,1	8,4	8,5
41-50 prosent	4,5	9,1	9,5
51-60 prosent	1,5	5,5	6,0
61-70 prosent	5,9	6,3	6,3
71-80 prosent	9,8	5,3	4,3
81-90 prosent	3,4	2,6	2,5
91-99 prosent	1,3	1,3	1,2
100 prosent eller mer	63,5	15,8	12,6
N (=100 %)	65 173	5 067	3 062

Tabell V7.2: Stillingsprosent, undervisningsstillinger i videregående skole i 2015. PAI-data.

Stillingsprosent	Undervisningsstillinger	Målgruppens stillinger (inkluderende definisjon)	Målgruppens stillinger (ekskluderende definisjon)
Under 10 prosent	2,3	9,0	15,6
11-20 prosent	1,9	7,0	13,4
21-30 prosent	1,6	4,8	6,2
31-40 prosent	2,5	5,6	10,1
41-50 prosent	4,2	7,3	10,6
51-60 prosent	1,8	3,3	1,7
61-70 prosent	6,0	4,0	3,4
71-80 prosent	5,7	5,4	6,2
81-90 prosent	3,8	3,5	3,9
91-99 prosent	1,5	1,3	1,1
100 prosent eller mer	68,6	48,8	27,9
N (=100 %)	24 322	1 417	179

Vedlegg 8: Alderssammensetning

Tabell V8.1: Alderssammensetning, undervisningsstillinger i grunnskolen i 2015. PAI-data.

Aldersgruppe	Undervisningsstillinger	Målgruppens stillinger (inkluderende definisjon)	Målgruppens stillinger (ekskluderende definisjon)
29 år og lavere	11,2	37,0	46,7
30-39 år	24,7	22,7	19,7
40-49 år	30,7	21,3	18,2
50-59 år	19,9	13,9	11,7
60+ år	13,5	5,1	3,7
N (=100%)	65 173	5 067	3 062

Tabell V8.2: Alderssammensetning, undervisningsstillinger i videregående skole i 2015. PAI-data.

Aldersgruppe	Undervisningsstillinger	Målgruppens stillinger (inkluderende definisjon)	Målgruppens stillinger (ekskluderende definisjon)
29 år og lavere	4,6	15,0	25,1
30-39 år	18,0	26,0	31,8
40-49 år	29,9	33,5	25,7
50-59 år	27,4	19,7	12,3
60+ år	20,1	5,9	5,0
Totalt	24 322	1 417	179

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic Institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no