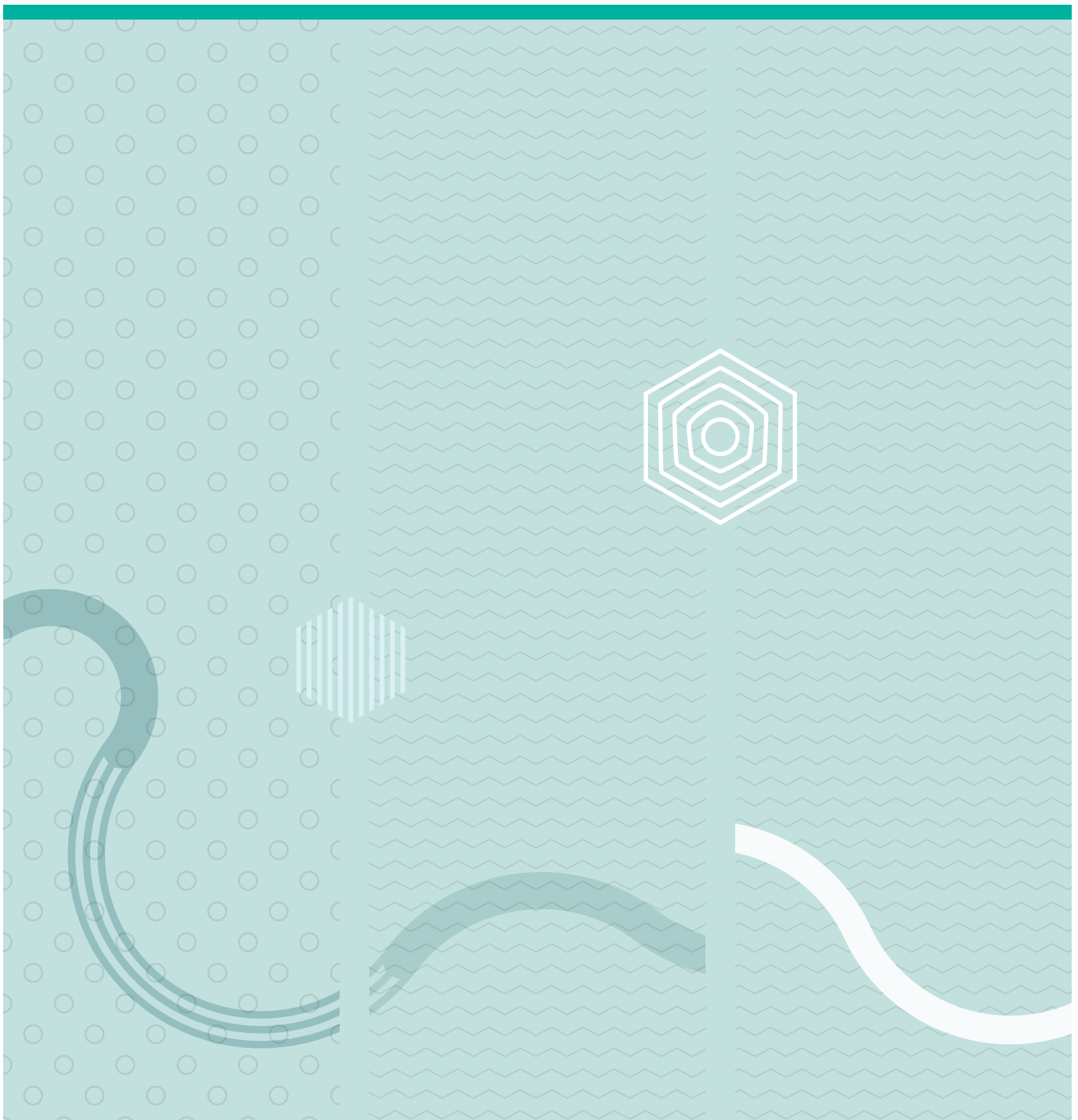


# Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende

Eva Maagerø  
Tine S. Prøitz  
Ellen Rye  
Birte Simonsen





Eva Maagerø, Tine S. Prøitz, Ellen Rye og Birte Simonsen

## **Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende**

© 2019 Eva Maagerø, Tine S. Prøitz, Ellen Rye og Birte Simonsen  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Horten, 2019

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 30

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-390-1(Online)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons\* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

# Forord

Følgeforskningsprosjektet GLU-forsk ble igangsatt sommeren 2018. Prosjektet ser på innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger ved USN og vil pågå til det første studentkullet som startet på femårig GLU høsten 2017, har gjennomført sitt studium våren 2022. Dette er den første delrapporten fra prosjektet.

På oppdrag fra ledelsen ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap skal prosjektgruppen gjennomføre et følgeforskningsprosjekt på implementering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Grunnskolelærerutdanningene for 1-7 og 5-10 ble fra høsten 2017 femårige utdanninger der de tre første årene er på bachelornivå (syklus 1) og de to siste på masternivå (syklus 2). Formålet med innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger er at neste generasjon lærere skal få mer forskningsbasert kunnskap, mer faglig fordypning og mer praksis før de skal ut i jobb. Prosjektet ser på hvilken betydning innføring av femårig utdanning har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt hvordan studenter, faglærere, programkoordinatorer og praksislærere opplever den femårige GLU-masteren ved USN.

Denne delrapporten baserer seg på en spørreundersøkelse til alle studenter som begynte på femårig GLU 1-7 og 5-10 høsten 2017, altså det første kullet. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2018 etter at studentene nettopp var begynt på sitt andre studieår. I tillegg baserer den seg på gruppeintervjuer med 28 studenter og 7 programkoordinatorer. Til slutt i rapporten oppsummeres og diskuteres hovedfunnene i spørreundersøkelsen og intervjuene kort. Vi tar utgangspunkt i fire hovedtemaer i denne oppsummerende drøftingen: (1) rekruttering, (2) organisering og informasjon, (3) profesjonsretting og faglig fordypning og (4) fra fireårig til femårig lærerutdanning på masternivå. I tillegg legger vi frem anbefalinger for hvordan programmet og utdanningen kan utvikles videre.

Denne rapporten er utformet av Eva Maagerø, Tine S. Prøitz, Ellen Rye og Birte Simonsen. I arbeidet med rapporten har vi hatt samarbeid med Hilde Afdal og Fred Rune Bjørdal ved Høgskolen i Østfold (HiØ). Den samme spørreundersøkelsen og intervjuguiden er brukt ved begge institusjonene, og en tilsvarende rapport som denne foreligger fra HiØ på USNs Skriftsserie.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>5</b>
1.1. GLU-forsk mandat og formål .....	5
<b>2. Bakgrunn og prosjektets design.....</b>	<b>6</b>
2.1. Bakgrunn .....	6
2.1.1. Rammeplan og nasjonale retningslinjer for ny grunnskolelærerutdanning.....	6
2.1.2. Grunnskolelærerutdanning ved USN.....	8
2.1.3. Hva er spesielt nytt med ny grunnskolelærerutdanning? .....	11
2.2. Design og metode i prosjektet.....	12
<b>3. Spørreundersøkelse for GLU-studenter høsten 2018.....</b>	<b>15</b>
3.1.1. Bakgrunnsinformasjon om GLU-studentene.....	16
3.1.2. Begrunnelser for å søke GLU og USN .....	16
3.1.3. Begrunnelser for fagvalg .....	19
3.1.4. Studentenes tilfredshet med informasjon om studiet .....	21
3.1.5. Erfaringer fra første studieår (studietilfredshet) .....	24
3.1.6. Arbeidsformer.....	29
3.1.7. Vurderingsformer og tilbakemeldinger fra lærer .....	31
3.1.8. Profesjonsdagen .....	32
3.1.9. Forskningsbasert utdanning.....	35
3.1.10. Praksisopplæringen .....	36
3.1.11. Valg av masterfag .....	40
3.1.12. Tre ting studentene likte godt og dårlig i første studieår.....	41
<b>4. Gruppeintervju med studenter og programkoordinatorer vår 2019.....</b>	<b>44</b>
4.1. Informasjon.....	44
4.2. Studiested .....	47
4.3. Studiets innhold og relevans.....	48
4.4. Studiesituasjon .....	51
4.5. Profesjonsdagen .....	54
4.6. Vurderingsformer .....	56
4.7. Utveksling/internasjonalisering .....	58
4.8. Oppsummering .....	60
<b>5. Oppsummerende diskusjon.....</b>	<b>61</b>

5.1.	Rekruttering.....	61
5.2.	Organisering og informasjon.....	63
5.3.	Profesjonsretting og faglig fordypning.....	65
5.4.	Fra fireårig til femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå.....	67
5.5.	Forslag til tiltak.....	70
<b>6.</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>72</b>
	Figuroversikt .....	73
	Tabelloversikt .....	73
<b>7.</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>74</b>
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studenter .....	74
	Vedlegg 2: Spørreskjema .....	75
	Vedlegg 3: Intervjuguide til gruppeintervju med studenter .....	79
	Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju med programkoordinatorer.....	81

# 1. Introduksjon

Denne delrapporten presenterer prosjektet GLU-forsk sitt mandat og formål, og studiets første undersøkelser av implementeringen av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved Universitetet i Sørøst-Norge.

## 1.1. GLU-forsk mandat og formål

Prosjektgruppen fikk høsten 2018 følgende mandat fra dekan Arild Hovland og visedekan Anne Fængsrud ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap:

På oppdrag fra ledelsen ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap skal prosjektgruppen gjennomføre et følgeforskningsprosjekt på implementering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Grunnskolelærerutdanningene for 1-7 og 5-10 ble fra høsten 2017 femårige utdanninger med mastergrad. Formålet med innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger er at neste generasjon lærere skal få mer forskningsbasert kunnskap, mer faglig fordypning og mer praksis før de skal ut i jobb.

Prosjektet skal se på innføringen av femårig utdanning og hvilke konsekvenser det har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt hvordan studenter, faglærere, programkoordinatorer og praksislærere opplever de femårige GLU-masterutdanningene ved USN.

Følgeforskningen skal følge studentkullet som startet høsten 2017. Prosjektet igangsettes i juni 2018 og avsluttes i juni 2022. Det skal leveres årlige rapporter i slutten av vårsemesteret hvert år.

Prosjektgruppen rapporterer til visedekan for grunnskolelærerutdanningene. Underveis i prosessen informeres prosjektleder for "Det er lærer du skal bli"-prosjektet ved USN om aktiviteter i prosjektet.

## 2. Bakgrunn og prosjektets design

### 2.1. Bakgrunn

Med Kunnskapsdepartementets fastsettelse av rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1-7 og trinn 5-10 ble lærerutdanning som masterutdanning innført i Norge fra høsten 2017 (Forskrifter om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10, 2016). De nye grunnskolelærerutdanningene skal være praksisnære masterutdanninger hvor studentene skal være tett på både klasserommets utfordringer og på forskning. Etablering av masterutdanning innebærer flere endringer og større omstillinger for både lærerutdanningenes organisering og innhold. I det videre utdyper vi kort hva de største endringene innebærer slik de er utformet gjennom nasjonale retningslinjer og regelverk for grunnskolelærerutdanningene.

#### 2.1.1. Rammeplan og nasjonale retningslinjer for ny grunnskolelærerutdanning

##### Faglig fordypning

Rammeplanen gir mulighet til å velge masterfordypning i alle skolens undervisningsfag, begynneropplæring (trinn 1 – 7), profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk. Alle undervisningsfag i lærerutdanningene skal være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen. Noen fag har større timetall i grunnskolen enn andre, og det ble ved innføringen av studiene pekt på at kompetansebehovet var stort i disse fagene. Dette gjelder særlig norsk, matematikk og engelsk. Departementet ba lærerutdanningsinstitusjonene om at masterfordypning i disse fagene skulle prioriteres. Sentrale krav knyttet til faglig fordypning var at studenter i GLU 1-7 normalt skal ha tre til fire undervisningsfag. Det er obligatorisk at alle studenter har minst 30 studiepoeng i norsk og matematikk. Studenter i GLU 5-10 skal normalt ha to til tre undervisningsfag, og studentene må ha minst 60 studiepoeng i undervisningsfag I og II. Undervisningsfag III er normalt på 30 studiepoeng. I tillegg skal studenter i begge utdanninger kunne velge 30 studiepoeng i et såkalt skolerrelevant fag. Et skolerrelevant fag skiller seg fra et ordinært undervisningsfag ved at det er relevant for det å jobbe som lærer i skolen, men at det ikke er et fag studentene skal undervise elevene i.



## **Pedagogikkfagets plass i den nye lærerutdanningen**

Pedagogikk og elevkunnskap er obligatorisk og tilsvarer et årsstudium i de to utdanningene. Faget skal legges både i syklus 1 og 2. Bacheloroppgaven er erstattet av en FoU-oppgave. Den skal skrives i kombinasjon mellom et undervisningsfag og pedagogikk- og elevkunnskap. Oppgavens omfang og organisering bestemmes av institusjonene. Alle skolefag i utdanningen skal omfatte fagdidaktikk. Dette er fagenes egen pedagogikk og kommer i tillegg til pedagogikken som inngår i pedagogikk- og elevkunnskapsfaget. I alle fag er det krav om at studenten skal lære å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov. Rammeplanene åpner for at studentene kan velge 30 studiepoeng i pedagogikk eller spesialpedagogikk som et skolerelevant fag.

## **Masteroppgaven**

Alle masteroppgaver som skrives i grunnskolelærerutdanningene, skal være knyttet til det å arbeide som lærer. Det åpnes derfor ikke for masteroppgaver som utelukkende omhandler teoretiske studier i fag eller pedagogikk. Lærerstudentene kan ta masterfordypning og skrive masteroppgave i alle skolens undervisningsfag, i profesjonsrettet pedagogikk og i spesialpedagogikk. I tillegg kan studentene på GLU 1-7 velge å skrive masteroppgave i begynneropplæring. Både på GLU 1-7 og GLU 5-10 skal masteroppgaven være på minimum 30 studiepoeng.

Studenter som velger å skrive masteroppgave om emner tilknyttet begynneropplæringen, skal ha pedagogikk eller spesialpedagogikk i masterfordypningen sin i kombinasjon med skolefag.

## **Praksisstudium**

Antallet praksisdager ble i de nye femårige GLU-utdanningene økt fra 100 til 110 dager veiledet og vurdert praksis. I tillegg kommer 5 dager observasjonspraksis. Det meste av praksisstudiet skal foregå på de trinn i skolen utdanningen er rettet mot. De som skal undervise de yngste barna, skal ha 5 dager praksis i barnehage. Dette er et grep for å forberede dem på å ta imot de aller yngste i barneskolen. Praksis skal inngå i alle skolefagene.

I tillegg til at regelverk og nasjonale retningslinjer legger føringer og rammer for utdanningene, utformer institusjonene ofte egne rammer for den lokale operasjonaliseringen av utdanningene. Dette gjøres på ulike måter. Ved USN er dette arbeidet i hovedsak forankret i USNs

visjonsdokument i tillegg til i program-, semester- og emneplaner. Vi presenterer her hovedtrekk fra visjonsplanen for grunnskolelærerutdanning ved USN.

### 2.1.2. Grunnskolelærerutdanning ved USN

Grunnskolelærerutdanningen ved USN skal i henhold til USNs visjonsdokument «Grunnskolelærerutdanning (GLU) ved USN – en orientering» (2017) være i utvikling ved alle fire campus og stadig forbedres i tett dialog med skoleeiere og rektorer i regionen. Studiemodellen er lik for alle campus, men de ulike campus tilbyr egne kombinasjoner av fagvalg. Fagvalget ved de ulike campus kan justeres ut fra arbeidslivets behov, studentkullets størrelse og om et fag kan gjennomføres nett- og samlingsbasert. Uansett må fagmiljøet for det enkelte fag som tilbys, ivareta kravene i studiekvalitetsforskriften (se spesielt § 3-2) og studietilsynsforskriften § 2-3.

USNs studiemodell må være i tråd med Opplæringsloven og dens krav i § 10-2 «Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag», og presiseringen i et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet som finnes i «Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag» (Udir-3-2015). Det er ulike kompetansekrav på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Dette er det viktig at studentene gjøres kjent med. For eksempel må man ha minimum 30 studiepoeng i norsk, matematikk og engelsk for å undervise på barnetrinnet 1-7 i disse fagene. På ungdomstrinnet er det 60 studiepoeng i de samme fagene, med krav om 30 studiepoeng i de andre skolefagene. Det betyr for eksempel at 30 studiepoeng engelsk i GLU 5-10 bare vil gi undervisningskompetanse på 5.-7. trinn og ikke på ungdomstrinnet. Ingen fag i grunnskolelærerutdanningene er mindre enn 30 studiepoeng. Alle studenter må ta ett skolefag på 60 studiepoeng i GLU 1-7, mens studentene tar to skolefag på 60 studiepoeng i GLU 5-10.

På masternivå vil alle studenter ha to fag, som utgjøres av profesjonsfaget og et skolefag. Alle studenter må ha pedagogikk og elevkunnskap på masternivå (30 studiepoeng), og alle studenter vil ha et skolefag på masternivå (30 studiepoeng). Masterfaget kan være et skolefag eller profesjonsfaglig pedagogikk, på GLU 1-7 også begynneropplæring (se ovenfor). Masterfaget er det faget studenten velger å fordype seg i gjennom å skrive en masteroppgave.

GLU 1-7 og GLU 5-10 går som fulltidsstudier over fem år. Når alle emner er bestått, får kandidaten vitnemål i sitt studieprogram 1-7 eller 5-10. Det fins i dag ingen overgangsordninger mellom de to

utdanningsprogrammene. Praksis er en integrert del av fagene og gir ikke studiepoeng. Likevel er det utarbeidet emneplaner for praksis for første til fjerde studieår, og praksis må bestå hvert studieår. I praksis brukes karakteren bestått/ikke bestått.

GLU 1-7 og 5-10 er styrt av hver sin nasjonale forskrift om rammeplan. Denne legger rammer for og setter krav til selve utdanningen, som læringsutbytte på studieprogramnivå, antall dager i praksis og krav om avtaler med praksisfeltet. Økonomi og organisering av lærerutdanning reguleres ikke gjennom Kunnskapsdepartementets forskrifter.

Mens rammeplanen fastsetter læringsutbytte og rammer på studieprogramnivå, gir nasjonale retningslinjer for GLU 1-7 og 5-10 anbefalinger om læringsutbyttebeskrivelser og rammer på fag- og emnenivå. I tillegg er det lagt inn overordnede profesjonsfaglige temaer, som USN har satt inn i en profesjonstrapp (se nedenfor), og som skal gi føringer for de ulike emneplanene. I nasjonale retningslinjer har de enkelte fag – og praksis – læringsutbytter definert på emnenivå pr. 30 studiepoeng.

Studieplanen er USNs faglige styringsdokument og en institusjonell operasjonalisering av nasjonale retningslinjer. Det er visedekan for grunnskolelærerutdanningene (GLU) og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) som har ansvar for studieplanen, men det er den enkelte programkoordinator som har ansvar for at det enkelte studieprogram gjennomføres i tråd med studieplanen.

Emnene på 30 studiepoeng i nasjonale retningslinjer er brutt ned på to emner på 15 studiepoeng i emneplanene. Det er det enkelte fagmiljø som fordeler og presiserer læringsutbyttene i emneplanene, og som fastsetter arbeidsmåter og eksamensform, slik at det i emnene er sammenheng mellom læringsutbytte, innhold, læringsaktiviteter, vurdering og tilbakemelding. Emneplanene er de styringsdokumentene som ligger tettest på studentenes læring. Det er læringsutbyttene i emneplanen studentene blir vurdert etter ved eksamen, og det er gjennom det enkelte emnet at studentene oppnår studiepoeng. Til sammen skal læringsutbyttene i alle emnene i et studieprogram sørge for at studentene oppnår det læringsutbyttet som er beskrevet i studieplanen, og som står på vitnemålet. Det er gjennom å bestå de enkelte emner og praksis, at studenten viser progresjon – og til slutt får vitnemål. En sentral oppgave for fagmiljøene i en lærerutdanning blir derfor å sørge for at læringsutbyttene i et fag faktisk ivaretar læringsutbytter på

studieprogramnivå. Programkoordinator har ansvar for helhet og sammenheng i det enkelte studieprogram ved det enkelte studiested.

Det er krav til fagmiljøene som skal undervise i grunnskolelærerutdanning, både når det gjelder størrelse, relevant forskningsaktivitet og utdanningsfaglig kompetanse. Den som underviser i lærerutdanningene, skal selv være aktiv forsker eller være del av et fagmiljø der det forskes og publiseres på områder som er relevante for grunnskolelærerutdanningen og lærerprofesjonen. Lærerutdanning som profesjonsutdanning skal utvikles gjennom kontinuerlig og systematisk forsknings- og utviklingsarbeid – og faglig samarbeid.

Et sentralt organiserende prinsipp for GLU på USN er den såkalte profesjonstrappa.

Profesjonstrappa er en konkretisering av profesjonsfaglige områder som studentene skal møte hvert år i sin GLU-utdanning. Den består av seks profesjonsfaglige områder: etikk og profesjonelt ansvar, praksisopplæring, fagovergripende tema på programnivå, FoU, profesjonsfaglig digital kompetanse og internasjonalisering. Innenfor de seks profesjonsfaglige områdene er trappa en konkretisering av progresjon og sammenheng gjennom studiet. De profesjonsfaglige områdene skal integreres i det enkelte fag, for eksempel i norsk og matematikk, slik at studentene får utdanning i lærerutdanningsfaget. I det grå feltet formet som en pil mot høyre under profesjonstrappa er det skrevet inn fagovergripende emner i alle fag som skal inn i alle emner gjennom hele studiet. Det er vurdering, tilpasset opplæring (TPO) og grunnleggende ferdigheter. For GLU 1-7 gjelder også begynneropplæring.

				4. år	Forskningsetikk
				Etikk og bruk av sosiale medier	Den forskende læreren og endringskompetanse
			3. år	Etiske dilemmaer	Læringsledelse i en mangfoldig skole
		2. år	Profesjonsetisk plattform	Skolen som organisasjon	Tverrfaglig tema GM og samisk kultur
Område	1. år	Lærerenes profesjonelle blikk	Lærerenes rolle og elevrollen	Tverrfaglig tema BU	Vitenskapsteori og metode
Etikk og profesjonelt ansvar	Læringsledelse	Tverrfaglig tema PL	FOU-oppgave	Etikk og bruk av sosiale medier	Masteroppgave
Praksisopplæring	Tverrfaglig tema EL	Akademisk tekst	Samarbeid og delingskultur	Internasjonal forskning	
F.O. programnivå	Observasjon og tolkning	Sosiale medier/digital identitet	Internasjonalt semester		
FOU	Metodisk bruk av IKT i undervisning	Læring og kultur			
PfDK	Språk og uttrykk i verden				
Internasjonalisering	F.O. i alle fag: Begynneropplæring (1-7), Vurdering, TPO og grunnleggende ferdigheter				
F.O.= Fagovergripende tema	EL= Estetiske læreprosesser. BU=	PL=Psykososialt læringsmiljø. GM=	FOU= Forskning og utviklingsarbeid	Vit.Met= Vitenskapsteori og	PfDK= Profesjonell digital kompetanse

Figur 1 Profesjonstrappa ved USN, illustrasjon fra USN visjonsdokument s. 8.

### 2.1.3. Hva er spesielt nytt med ny grunnskolelærerutdanning?

Et vesentlig trekk ved ny GLU er en større vektlegging av faglig fordypning og forskningsbasering av utdanningene. At GLU nå er blitt masterutdanning, innebærer nye og andre krav til det helhetlige løpet frem mot kvalifisering gjennom et eget faglig arbeid i form av en masteroppgave. Dette stiller andre og dels nye krav til utdanningen dersom den skal kunne være et sammenhengende løp frem mot masterkvalifisering. Samtidig stilles det krav om at utdanningene skal være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen. Dette er krav som dels innebærer en videreføring av sterke tradisjoner i lærerutdanningene, men som også kan anses å bli utfordret av et krav om masterforydning i et av skolefagene eller i profesjonsfaget og nye krav til antall studiepoeng og antall undervisningsfag. Endringene forutsetter muligheter for bestemte fagvalg og kombinasjoner og stiller forventninger om integrasjon av både tradisjonsbundne og nyere elementer i lærerutdanningen, som for eksempel i arbeidet med FoU-oppgaven underveis i studiet og i kombinasjoner av undervisningsfag, pedagogikk- og elevkunnskap og praksis som det kan være

krevende å få til. Masteroppgavens rolle og funksjon innenfor rammen av et helhetlig studieløp er også et nytt element som vil innebære en annen tilnærming enn eksisterende og tidligere såkalte integrerte mastere innenfor utdanningsområdet.

I tillegg til disse generelle utfordringene har USN som alle lærerutdanninger i Norge ulikheter i lokale forhold som kan være en styrke i utviklingen av ny lærerutdanning, men også institusjonelle rammebetingelser og forutsetninger som kan være utfordrende og til og med problematiske for innføringen av ny lærerutdanning. Dels handler dette om styrken i det å ha sterke fagmiljøer med lange tradisjoner innenfor flere fagområder, dels handler dette for USNs del om koordinering og organisering av en av Norges største lærerutdanninger på fire studiesteder.

I denne rapporten presenterer vi de første undersøkelsene av introduksjon av ny master-GLU på USN. Vi har valgt å starte med fokus på studentenes erfaringer fra de første årene i utdanningene, før vi senere i følgeprosjektet ser på de andre sentrale aktørene for innføringen av ny grunnskolelærerutdanning.

## **2.2. Design og metode i prosjektet**

Prosjektet har et design som er basert på bruk av flere metoder. Prosjektet går over en tidsperiode fra høsten 2018 til og med våren 2022, og vi følger det første studentkullet i femårig GLU frem til avsluttet studium. Prosjektperioden er delt opp i fire årsperioder H18-V19, H19-V20, H20-V21 og H21-V22.

Vi begynte som nevnt med studentenes erfaringer fra utdanningene kort tid etter deres første studieår ved hjelp av en spørreundersøkelse høsten 2018, som vi fulgte opp med gruppeintervjuer våren 2019. I første år intervjuet vi i tillegg programkoordinatorene. Vi henter inn generell statistikk og benytter også resultater fra studiebarometeret. I årsperioden H19-V20 retter prosjektet et spesielt fokus på faglærere, praksislærere og administrasjonens erfaringer med den nye femårige utdanningen. Vi gjennomfører nye intervjuer med studentene H20-V21. Mot slutten av studieløpet vil vi gjennomføre en ny spørreundersøkelse (høst 2021) blant studentene. I tillegg intervjuer vi faglærere, praksislærere og administrasjonen på nytt (H21-V22). Både studenter og faglærere, praksislærere og administrasjon blir dermed intervjuet to ganger i prosjektperioden, for at vi skal

kunne studere utvikling i implementeringen av GLU-masterne. GLU-forsk rapporterer årlig ut fra de innsamlede resultatene i hver periode og ved å bygge på tidligere resultater i prosjektet. Våren 2022 vil prosjektet avsluttes med en sluttrapport som oppsummerer prosjektets resultater. Figur 2 gir en oversikt over design i GLU-forsk og tidsplan samt delrapporteringer og sluttrapport.

Aktiviteter	H18-V19	H19-V20	H20-V21	H21-V22
Spørreundersøkelse studenter	X			X
Dokumentgjennomgang	X			
Generell statistikk/informasjon om studentmassen ved GLU	X		X	X
Studiebarometeret	X	X	X	X
Gruppeintervjuer studenter	X		X	
Intervjuer programkoordinatorer	X			
Intervjuer faglærer, praksislærere og administrasjon		X		X
Delrapportering	September 19	31.05.20	31.05.21	Sluttrapport

Figur 2 Oversikt over GLU-forsk design og tidsplan

Denne delrapporten omhandler prosjektets første årsperiode og presenterer resultatene fra spørreundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2018 rettet mot alle GLU-studenter som startet på lærerutdanningen i 2017, og som er reformens første kull ved USN. Vi har også gjennomført fire gruppeintervjuer med totalt 13 studenter på GLU 1-7 og fire gruppeintervjuer med 15 studenter på GLU 5-10 på USNs fire studiesteder. I tillegg gjennomførte vi gruppeintervjuer med totalt sju programkoordinatorer ved grunnskolelærerutdanningene ved de fire studiestedene som tilbyr GLU ved USN. Denne første delrapporten bygger også på data fra Studiebarometeret og FS (Felles Studentsystem).

Tabell 1 Oversikt over antall respondenter og informanter ved USN

Gruppe	Antall
Respondenter spørreundersøkelse	188
Studenter i gruppeintervju	28
Studiekoordinatorer i intervjuer	7

Spørreundersøkelsen ble utformet i Questback og omfattet spørsmål om studentenes bakgrunn: alder, kjønn, studietilhørighet og utdanningsbakgrunn. Spørreskjemaet var inndelt i følgende hovedområder: studentenes motivasjon for å studere, det første møtet med studiet, forskningsbasert utdanning, praksisstudiet, masteridentitet og hva studentene opplever som best og dårligst ved studiet. Spørreskjemaet er dels sammensatt av lukkede og åpne spørsmål og gir datamateriale av både kvantitativ og kvalitativ art (se vedlegg 2 Spørreskjema).

Spørreskjemaet ble administrert høsten 2018 ved at forskerne i prosjektet møtte opp på det enkelte studiested til avtalt tid i tilknytning til undervisning. Forskerne orienterte om prosjektet og spørreskjemaet, frivillighet og anonymitet ved deltakelse samt konfidensialitet i behandling av data. Deretter ble en lenke til Questback-skjemaet formidlet via et PowerPoint- lysbilde på tavla som respondentene kunne anvende dersom de ønsket å delta. 188 studenter valgte å svare på spørreundersøkelsen. I tillegg til å informere skriftlig og muntlig om prosjektet, frivillighet og personvern ved deltakelse ble den samme informasjonen lagt ut på studentenes læringsplattform (se vedlegg 1 Informasjonsskriv).

Gruppeintervjuene ble gjennomført våren 2019 ved at studiekoordinator trakk fire studenter etter alfabetisk liste med studenter ved det enkelte studiested. Disse studentene ble forespurt om å være med på gruppeintervju. Dersom en trukket student ikke ønsket å delta, ble neste på listen forespurt til vi hadde fire studenter for gruppeintervju ved hvert studiested. I noen grupper var det studenter som ikke møtte til avtalt tid. Dette er grunnen til at det var 28 studenter som ble intervjuet, og ikke 32. Gruppeintervjuene ble gjennomført ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide utviklet i prosjektet. Guiden tok utgangspunkt i resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Hensikten var å få utdypet og ytterligere konkretisert kunnskap om studentenes erfaringer med master-GLU første året (se vedlegg 3 Intervjuguide).

Gruppeintervjuene ble gjennomført ved at forskerne besøkte hvert aktuelt studiested og møtte studentene etter avtale der. Intervjuene ble tatt opp og transkribert. I tillegg til gruppeintervjuer med studenter ble det også gjennomført semistrukturerte gruppeintervjuer med programkoordinatorer ved hvert studiested. Intervjuguiden for disse intervjuene var utviklet for å speile studentintervjuet, og for å få ytterligere informasjon om situasjonen ved studiet det første



året (se vedlegg 4). Intervjuene ble tatt opp og relevante deler av intervjuene er skrevet ut, oppsummert og gjengitt i tilknytning til presentasjon av studentmaterialet i denne rapporten.

Datamaterialet er behandlet etter hva slags type data det er. De kvantitative dataene er i hovedsak redegjort for deskriptivt, men med noen kommentarer. Det kvalitative materialet er analysert etter prinsipper for tematisk analyse (Braun & Clark 2006). Det innebærer at forskergruppens medlemmer har gjennomført individuell lesing av materialet og identifisert temaer som så har vært diskutert i forskergruppen i fellesskap for en omforent fortolkning av temaer som tydelig fremtrer i materialet. Det har også blitt etablert kategorier med utgangspunkt i tellinger av forekomster av temaer etter prinsipper for metning. For eksempel har vi knyttet til spørsmålet om studentenes begrunnelse for å velge lærerutdanning i spørreskjemaet notert oss alle begrunnelser som er gitt til vi ikke fant flere nye, og altså tilnærmet oss materialet ut fra metodiske prinsipper for såkalt metning (saturation) (Morse, 1995). Studien som presenteres her, har i første rekke til hensikt å være en beskrivende kartlegging av situasjonen i nye master-GLU slik studentene har erfart det.

Vi har valgt å presentere resultater fra Studiebarometeret 2018 som komparative data sammen med data fra den lokale spørreundersøkelsen. Studiebarometeret er en nasjonal spørreundersøkelse som blir sendt ut til over 60 000 studenter hver høst. Undersøkelsen spør om studentenes oppfatninger om kvalitet i studieprogrammer ved norske høyskoler og universiteter. Undersøkelsen går årlig ut til 2. års bachelorstudenter, til 2. års masterstudenter og til 2. og 5. års studenter på mastergradsutdanninger som er fem år eller lengre. Dette innebærer at det første kullet med studenter på femårig GLU ved USN skal svare på Studiebarometeret parallelt med spørreundersøkelsene vi gjennomfører H18/V19 og H21/V22. Svarskalaen i Studiebarometeret går fra 1–5, med 5 som beste score.

### **3. Spørreundersøkelse for GLU-studenter høsten 2018**

Spørreundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2018, var rettet mot alle GLU-studenter som startet på GLU-utdanningen i 2017, og som dermed er reformens første kull ved USN.

Resultater fra Studiebarometeret 2018 brukes som komparative data der dette anses som hensiktsmessig. I og med at Studiebarometeret går ut til alle studenter på 2. og 5. studieår, er det

de samme studentene som har svart på begge undersøkelsene. Svarprosenten var 77 prosent<sup>1</sup> på den lokale spørreundersøkelsen, mens den på Studiebarometeret varierer fra 36,8 til 100 prosent mellom de to utdanningene (1-7 og 5-10) og mellom studiesteder<sup>2</sup>. Det er viktig å merke at resultatene fra Studiebarometeret presenteres for hver utdanning (1-7 eller 5-10) og for hvert studiested. I denne rapporten har vi ikke oppgitt resultater for hver utdanning/studiested. På noen spørsmål er det til dels store variasjoner mellom utdanning og/eller studiesteder ved USN.

Vi ser at kategorien «nøytral» blir en uklar størrelse når vi går inn i materialet fra den lokale spørreundersøkelsen. En relativt stor gruppe av studentene benytter denne kategorien ofte. Man kan stille seg spørsmålet om dette er fordi de ikke vet hva de mener, om de ikke synes spørsmålet er relevant, eller om svaralternativene er for unyanserte. I det videre arbeidet blir det derfor viktig at vi utformer forskningsverktøyet slik at vi får tak i hva som kan skjule seg bak denne kategorien.

### 3.1.1. Bakgrunnsinformasjon om GLU-studentene

188 studenter ved USN svarte, som tidligere nevnt, på spørreundersøkelsen. Av disse er 76 prosent kvinner og 24 prosent menn. Studentene fordeler seg med 47 prosent på GLU 1-7 og 53 prosent på GLU 5-10. 75 prosent av studentene har videregående opplæring som utdanningsbakgrunn, mens 25 prosent har annen høyere utdanning, og 1 prosent har annen bakgrunn.

### 3.1.2. Begrunnelser for å søke GLU og USN

I spørreskjemaet har vi flere spørsmål der respondentene bes om å svare på åpne spørsmål. Vi har vært opptatt av hvorfor studentene har søkt seg til lærerutdanning generelt, og hvorfor de søkte seg til USN spesielt. I og med at dette er åpne svarformuleringer har studentene skrevet inn lengre og kortere svar i varierende grad. Vi har behandlet svarene som et kvalitativt materiale der vi har lest gjennom alle svarene med fokus på identifisering av hvilke begrunnelser studentene gir, jf. 2.2.

På spørsmålet om hvorfor de søkte lærerutdanning, gir studentene gjennomgående gjerne to eller flere begrunnelser i sine svar. Vi har kategorisert studentenes svar i fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier. De fleste svarene tyder på at det er et sammensatt valg der ulike

---

<sup>1</sup> Basert på aktive studenter per 31.12.18 i FS.

<sup>2</sup> Merk at svar for GLU 5-10 i Drammen ikke er oppgitt på grunn av for få svar.

begrunnelser sammen former grunnlaget for å søke, men det er ikke et synlig mønster i kombinasjonen av disse begrunnelsene. Dette innebærer at når vi nå i det videre presenterer begrunnelsene, må det forstås som en seleksjon av enkeltstående begrunnelser, men der flere av disse gjerne brukes sammen av den enkelte student. 18 besvarelser er enten blanke eller inneholder ikke-kategoriserbare svar som «fordi jeg vil bli lærer».

Tabell 2 viser at «Motivert av indre verdier og ønsker» er den mest representerte hovedkategorien blant besvarelsene ved USN, og underkategorien «Ønsker/likes å jobbe med barn, ungdom og/eller mennesker» har høyest forekomst. Hovedkategorien «Motivert av pragmatiske årsaker» er minst representert, med kun 8 studenter som oppgir at de går på lærerutdanningen som en «plan B».

Tabell 2 Studentenes begrunnelser for å søke lærerutdanning

Hovedkategori	Underkategori	Forekomst	Total forekomst per hovedkategori
Motivert av indre verdier og ønsker	Alltid ønsket å bli lærer	13	129
	Ønske om å gjøre en forskjell («lære bort», hjelpe barn med problemer og/eller bli en bedre lærer enn den man selv har erfaring med)	46	
	Ønske om å bidra til utviklingen av fremtiden og samfunnet (barn og ungdom er fremtiden)	6	
	Ønsker/likes å jobbe med barn/ungdom og/eller mennesker	64	
Motivert av erfaringer og interesser	Positive erfaringer fra arbeid i barnehage, SFO eller skole motiverte til studiet/yrket	38	57
	Interessert i fag og kunnskap	19	
Motivert av tanker om læreryrket	Læreryrket er spennende og viktig	20	68
	Læreryrket gir jobbsikkerhet (også på landet og nær bosted)	21	
	Læreryrket byr på god arbeidstid, ferier og god lønn	15	
	Læreryrket gir en variert arbeidsdag, som et alternativ til kontorjobb	12	
Motivert av pragmatiske årsaker	Studiet er nær bosted	2	20
	Lærerutdanningen er plan B/backup plan	8	
	Nettstudiet gav mulighet for formell kvalifisering	1	

	Jobbskifte fra mer usikker bransje/sykdom	9	
--	--	---	--

Også på spørsmålet om hvorfor de søkte USN som studiested, oppgir mange studenter to eller flere begrunnelser. I tabell 3 er begrunnelsene rangert i kategorier fra flest besvarelser til færrest.

Tabell 3 Studentenes begrunnelser for å søke studiested ved USN

Kategori	Forekomst
Beliggenhet ut fra bosted	106
Tilbyr nett-/samlingsbaserte studier	48
Familieforhold/arbeid	20
Positiv omtale av USN/studiestedet	14
Tilbyr relevant fagtilbud	8
Ønsket å flytte til området	7
Kom ikke inn på ønsket institusjon	6
Restplass	4
Nærhet til Oslo	3

Den klart mest representerte begrunnelsen er «Beliggenhet i forhold til bosted» med 106 forekomster. Tilbud om nett- og samlingsbaserte studier er også en stor kategori, med 48 forekomster. Både blant de som begrunner at de har søkt USN på grunn av beliggenhet, og de som har søkt fordi USN tilbyr nett-/samlingsbaserte studier, er det en del (totalt 20) som i tillegg viser til at dette lar seg kombinere med familie og eventuelt også arbeid. Åtte studenter svarer at de har søkt USN på grunnlag av fagtilbudet, mens totalt 10 oppgir at de begynte på USN fordi de ikke kom inn på den institusjonen de selv ønsket (6 forekomster) eller fikk tilbud om restplass ved USN (4 forekomster).

I tillegg til kategoriene over finner vi også andre supplerende begrunnelser som brukes mer variert, men av færre respondenter. Dette er for eksempel utdypende begrunnelser knyttet til at USN er nær bostedet, som at det er dyrt å flytte, eller at man ikke ønsker å flytte og/eller pendle til andre byer. Flere oppgir også at det er av betydning at foreldre og/eller familie bor i nærheten, men også langt nok unna til at man flytter hjemmefra.

I tillegg har vi en rekke enkeltbegrunnelser som er brukt av få studenter, men som synliggjør at det finnes et mangfold av årsaker til at studenter velger USN som studiested, slik som: USN har små klasser, flere campuser med andre fag å velge mellom, flinke lærere, ny masterutdanning, fine

lokaler, USN er utenfor Oslo, USN har universitetsstatus og er en offentlig institusjon, sykdom og at studiet er nær behandlingssted, at man ønsket å flytte til et annet sted, og at man hadde fått hybel nær USN.

Materialet viser dermed at det er sammensatte motiv som ligger bak valget om å søke lærerutdanning ved USN. Det er derfor grunn til å anta at tallene fra tabell 2 og 3 kan brukes som grunnlag ved utarbeiding av en rekrutteringsstrategi hvor det tas sikte på å spille på ulike motivasjonsfaktorer.

### 3.1.3. Begrunnelser for fagvalg

Tabellene 4 og 5 under gir en oversikt over hvilke fag studentene på henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10 valgte i første studieår, sortert fra høyest til lavest forekomst<sup>3</sup>.

Tabell 4 Fagvalg for studenter på GLU 1-7

GLU 1-7	
Fag	Forekomst
Samfunnsfag	60
Naturfag	27
Engelsk	23
Kunst og håndverk	14
Kroppsøving	11

Tabell 5 Fagvalg for studenter på GLU 5-10

GLU 5-10	
Fag	Forekomst
Matematikk	117
Samfunnsfag	82
Norsk	48
Naturfag	46
Engelsk	31
Kroppsøving	26
KRLE	9
Kunst og håndverk	4

---

<sup>3</sup> Tallene er hentet fra FS (Felles studentsystem).

I spørreundersøkelsen stilte vi studentene et åpent spørsmål om hvorfor de valgte de fagene de gjorde. I tabell 6 er studentens svar sortert i fem kategorier.

Tabell 6 Studentenes begrunnelser for fagvalg

Studentenes begrunnelser for fagvalg	
Kategori	Forekomst
Interesse	143
Tilbud i studiemodellen	50
Mestring	15
Jobbmuligheter	12
Manglende informasjon om andre muligheter	7

Noen svar omfatter flere kategorier. Den kategorien med høyest forekomst er «interesse». I denne kategorien har vi valgt å inkludere svar som gjelder obligatoriske fag, som er tilfellet for GLU 5-10. Denne kategorien har 143 forekomster. Kategorien «tilbud i studiemodellen» har 50 forekomster, og innebærer at studentene svarer at de har valgt fagene nettopp fordi det er disse som tilbys ved studiestedet. En del av de som svarer dette, har valgt ett fag ut fra interesse, og det andre ut fra tilgjengelig tilbud. Kategorien «mestring» har 15 forekomster, og omfatter svar der studentene viser til at de har mestret faget tidligere og/eller tror at dette faget er det de har best forutsetninger for å mestre i lærerutdanningen eller undervisningssituasjonen. 12 studenter har begrunnet fagvalg med at dette vil gi gode jobbmuligheter. 7 studenter har nevnt manglende informasjon om andre muligheter som begrunnelse.

Det kan være verdt å merke seg at flere av svarene som faller inn under kategorien «tilbud i studiemodellen», i tillegg har begrunnelser som delvis av egen interesse eller mestring, og delvis fordi valgte fag utelukker andre fag som de gjerne hadde ønsket å velge. I flere av disse svarene trekkes det frem manglende og/eller fraværende motivasjon for det faget de føler seg tvunget til å velge. Kategorien «tilbud i studiemodellen» omfatter også noen studenter som svarer at de valgte fagene de gjorde, fordi det var dårlig valgalternativer på egen campus, men de har ikke mulighet til å dra til andre campus. Det er verdt å legge merke til at enkelte studenter skriver at de ikke var klar over at de kunne velge fag ved andre studiesteder før etter en stund, og at de ville ha valgt fag ved

en annen campus dersom de var klar over dette. Flere viser til at de gjerne skulle hatt flere valgmuligheter.

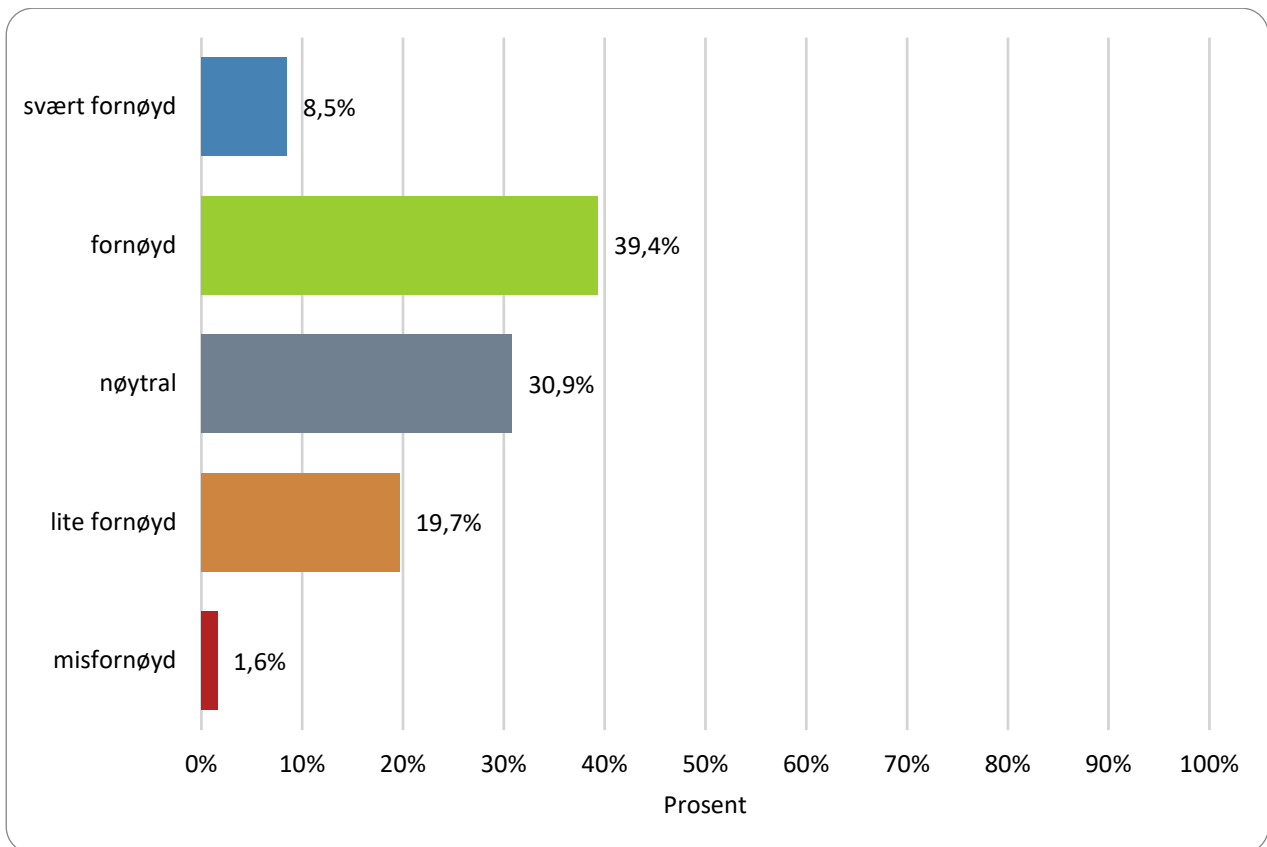
### 3.1.4. Studentenes tilfredshet med informasjon om studiet

I spørreundersøkelsen spurte vi studentene hvor fornøyd de var med informasjon om studiet, om de hadde fått tilstrekkelig informasjon om hva som er nytt med femårig GLU, og om hvilke valgfag som var mulig i tillegg til obligatorisk norsk og matematikk for GLU 1-7, og mulige fagkombinasjoner på GLU 5-10.

På spørsmålet om studentene hadde fått informasjon om hva som er nytt med 5-årig GLU, svarte 72 prosent av studentene at de hadde fått informasjon, mens 28 prosent svarte at de ikke hadde fått informasjon om dette.

Når det gjelder informasjon om studiet generelt, var 48 prosent av studentene fornøyd eller svært fornøyd. Men hele 31 prosent av studentene er nøytrale, mens 22 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 3 nedenfor). Det er vanskelig å vite hva studentene legger i kategorien 'nøytral' (se ovenfor). Kategorien kan tolkes som at informasjonen har vært tilstrekkelig, men også at studentene ikke er sikre på om de har fått den informasjonen de burde ha fått. Det må understrekes at spørreundersøkelsen ble gjennomført ett år etter at studentene begynte på studiet, og studentene må tenke tilbake til oppstarten i 2017. I løpet av studieåret 2017/18 har de ganske sikkert fått stadig mer informasjon om studiet.

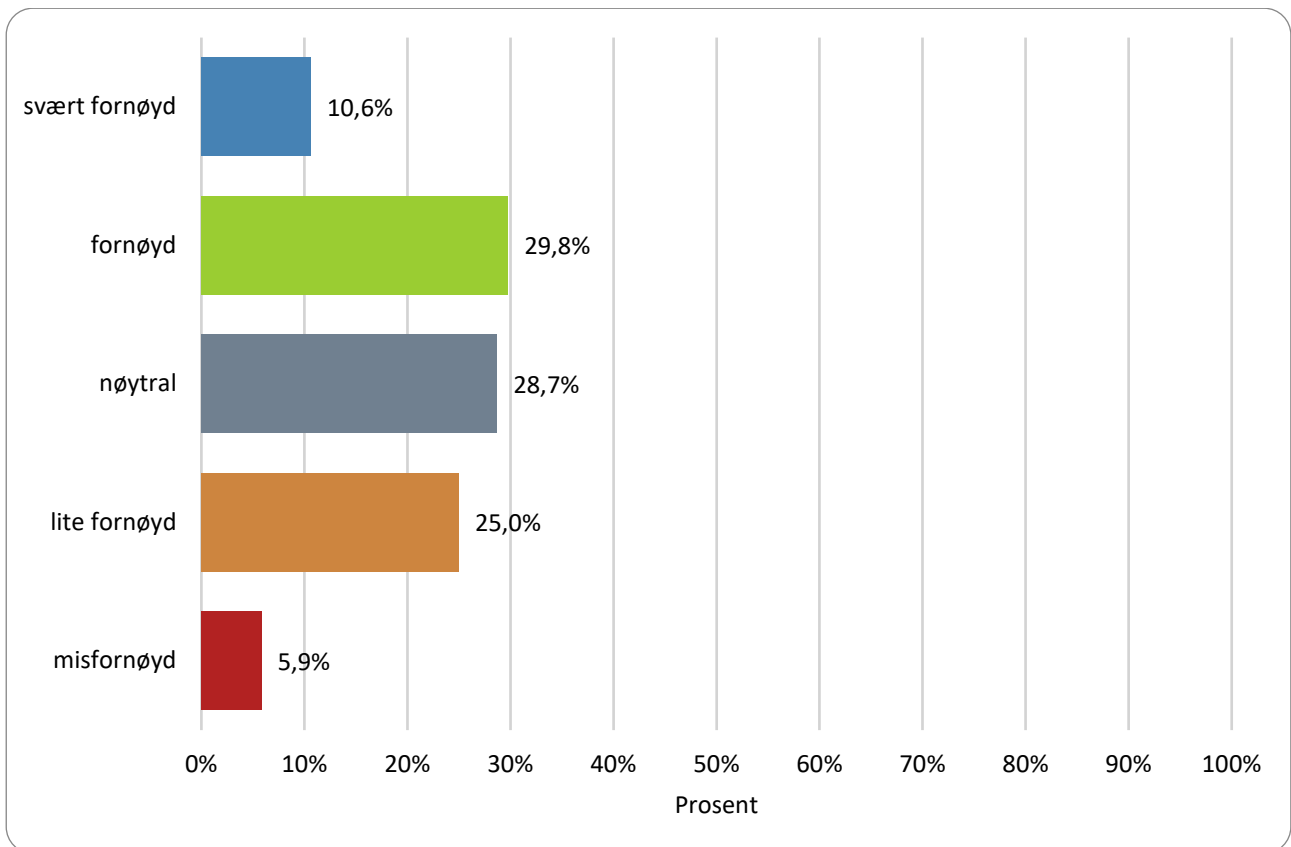
Det er viktig at alle studenter som begynner på femårig GLU, får god informasjon om studiet. Studentene har begynt på et langt studium med bachelor- og masternivå (syklus 1 og 2), og med en kompleks modell med krav om studiepoeng knyttet til masterfaget. På begynnelsen av studiet er det vanskelig for studentene å ta inn all informasjonen, men allikevel er det viktig at studentene raskt blir fortrolige med studiemodellen, og med hva det innebærer at lærerutdanningen har blitt masterutdanning.



Figur 3 Tilfredshet med informasjon

Når det gjelder informasjon om valgmuligheter (se figur 4 nedenfor), oppgir 41 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd med informasjonen de har fått, mens 29 prosent stiller seg nøytrale til spørsmålet, og 31 prosent oppgir at de er lite fornøyd eller misfornøyd med informasjonen. Igjen er tallet for kategorien 'nøytral' høyt, og det er en påfallende stor andel som er lite fornøyd eller misfornøyd. Uansett hvordan man tolker kategorien nøytral, er det et viktig funn at mange studenter mener at de ikke har fått tilstrekkelig informasjon om valgfagsmulighetene. Fagvalg er avgjørende for at de får en utdanning som gir dem de undervisningsfagene som de er motivert for, og som de ønsker å undervise i i læreryrket sitt. Fagvalg tidlig i studiet kan også ha betydning for masterfaget seinere i studiet. Vi kommer tilbake til informasjon om fagvalg både i kapitlet om intervjuene og i drøftingskapitlet.

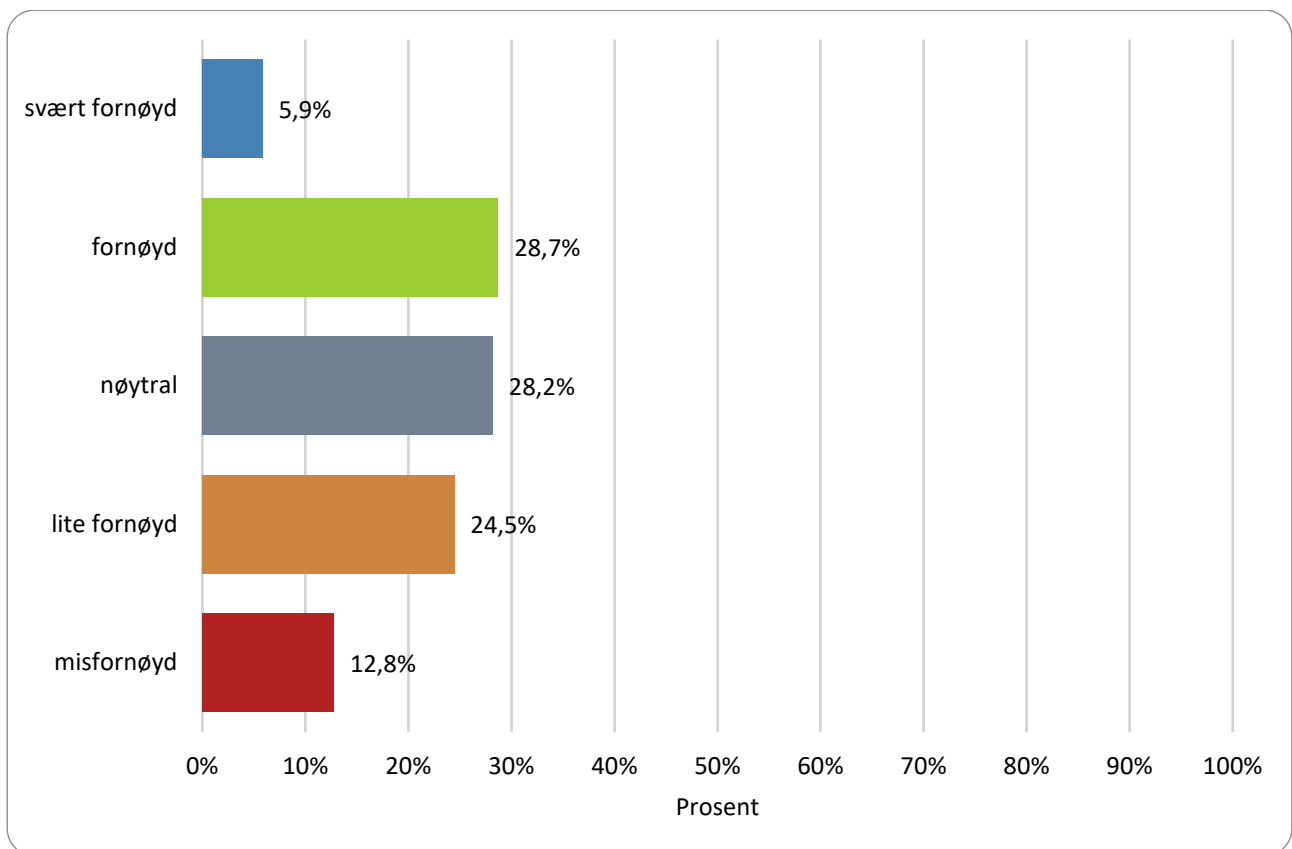




Figur 4 Tilfredshet med informasjon om valgmuligheter

Resultatene på spørsmålene om informasjon samsvarer med det som kommer fram i Studiebarometeret. Graden av tilfredshet varierer mellom utdanning og studiesteder fra 2,1-3,2 på spørsmål om tilgjengelighet på informasjon og fra 2,3-3,0 på spørsmål om kvaliteten på tilgjengelig informasjon. Det er verdt å merke seg at studenter på GLU 1-7 gjennomgående er mer fornøyd med tilgjengelighet på og kvalitet på informasjon enn studenter fra 5-10 ved alle studiesteder.

Studentene ble også spurt om de var fornøyd med valgfagstilbudet. Her svarer kun 34 prosent at de er svært fornøyd eller fornøyd, mens 28,2 prosent er nøytrale, og hele 37,3 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 5 nedenfor). Ikke alle skolefag tilbys på den enkelte campus på USN, og valgfagstilbudet blir naturlig nok begrenset på hvert sted. Førsteårsstudentene er muligens særlig knyttet til den campusen der de har valgt å studere, og de ønsker ikke å reise til andre campus for å få et mer relevant fag. En annen grunn kan være at de ikke har fått tilstrekkelig informasjon om hvilke fag som tilbys på andre campus.



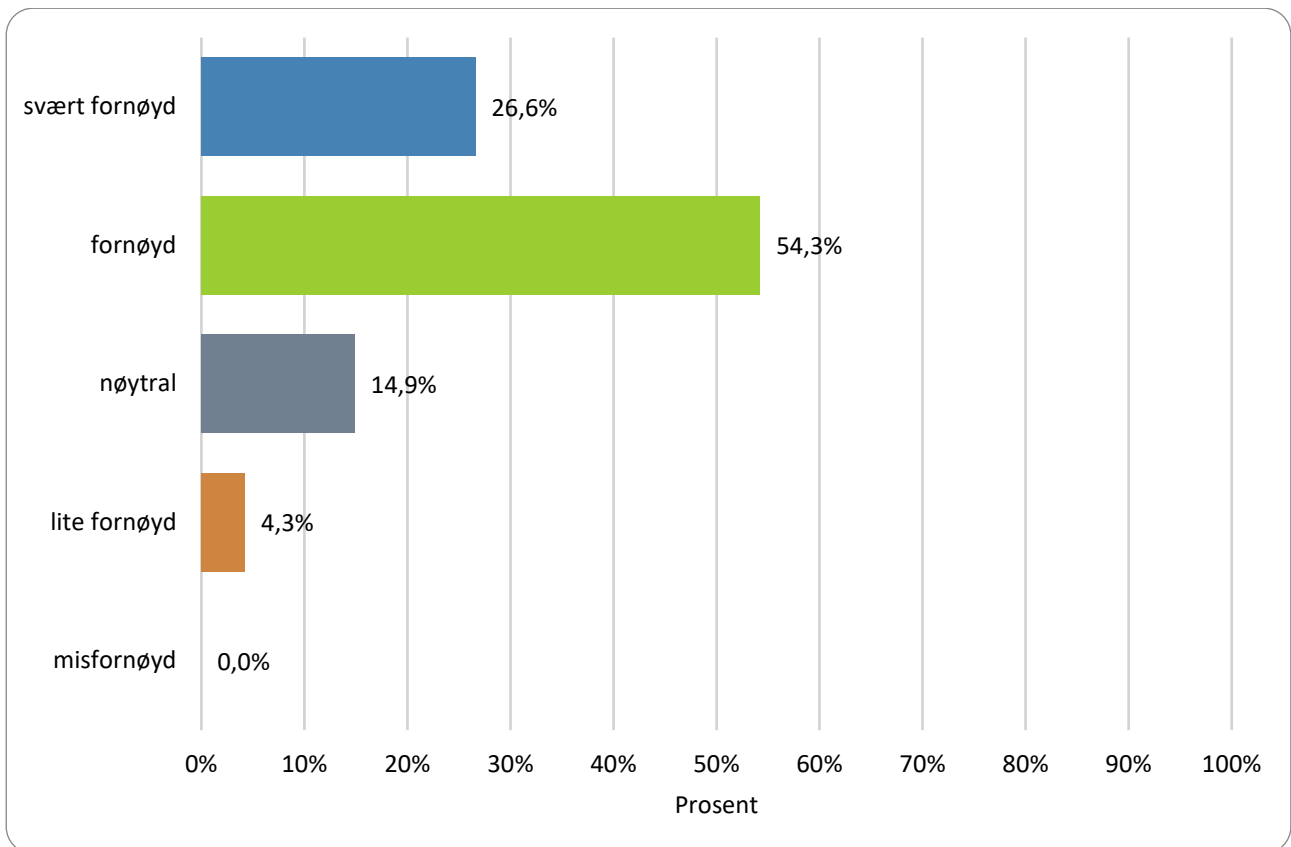
Figur 5 Tilfredshet med valgfagstilbudet

Oppsummert viser spørreundersøkelsen at informasjonen både om GLU som femårig masterstudium og om valgmulighetene de to studentgruppene har i modellen, kan bli bedre. Dette støttes også av tall i Studiebarometeret. Det er dessuten viktig å gi god informasjon om valgmuligheter på tvers av campus.

### 3.1.5. Erfaringer fra første studieår (studietilfredshet)

I spørreundersøkelsen spurte vi studentene i hvilken grad de var fornøyd med fagene i første studieår, med pensum og arbeidskrav, samt arbeids- og vurderingsformer.

Majoriteten av studentene oppgir å være fornøyd (54 prosent) eller svært fornøyd (27 prosent) med fagene de har hatt i første studieår (se figur 6 nedenfor).



Figur 6 Tilfredshet med fag i første studieår

Når det gjelder undervisningsinnholdets nivå og relevans, arbeidsformer, type arbeidskrav, mengde arbeidskrav, vurderingsformer og tilbakemelding fra lærer, er majoriteten (60-80 prosent) gjennomgående fornøyd eller svært fornøyd. Det er likevel viktig å merke seg at om lag 20 prosent stiller seg nøytrale til disse spørsmålene (resultatet ligger mellom 16-25 prosent). Mellom 4-10 prosent av studentene er lite fornøyd eller misfornøyd.

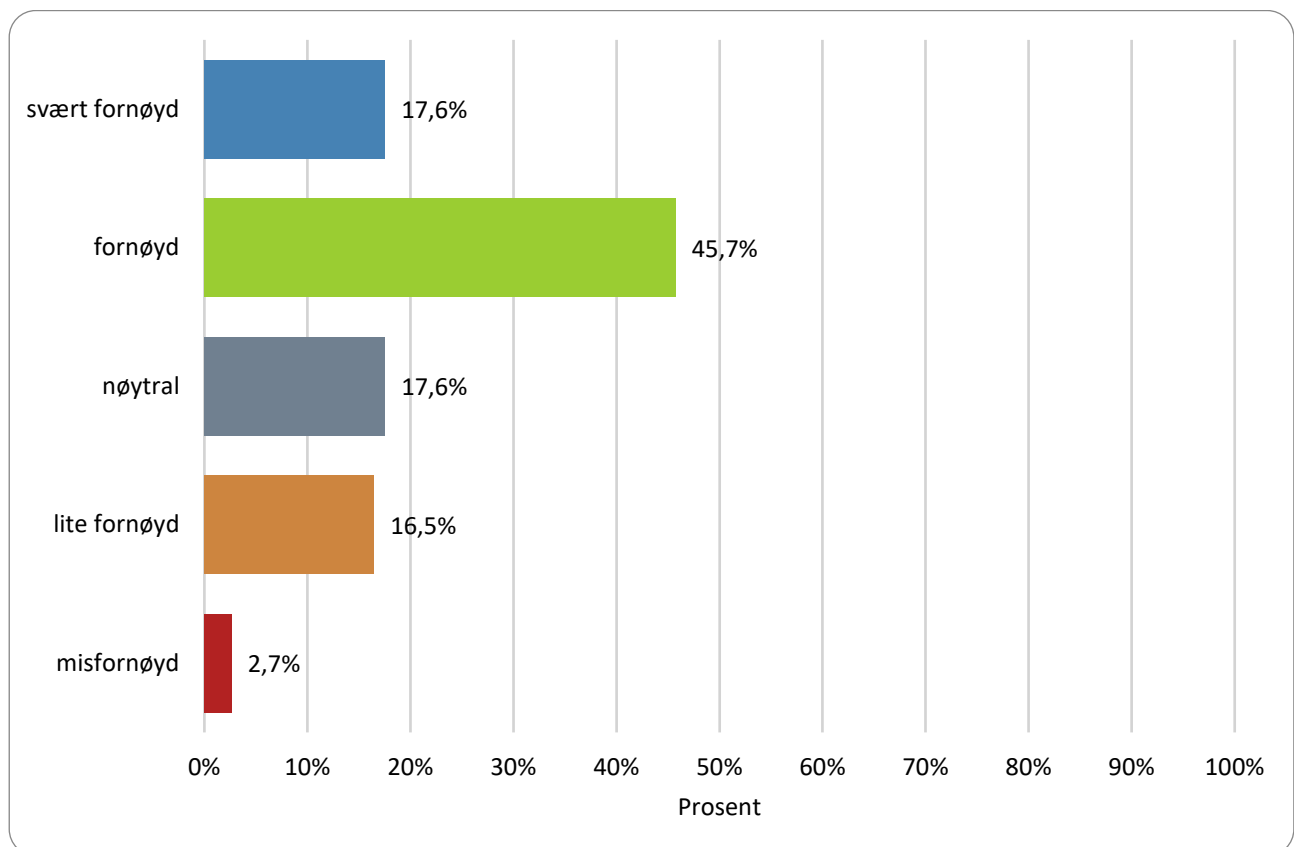
I Studiebarometeret varierer svarene fra studentene ved GLU 1-7 mellom studiestedene når det gjelder antall timer de bruker per uke på institusjonsorganisert læringsaktivitet, fra 18,2 til 23,1 timer. Svarene fra studentene ved GLU 5-10 varierer fra 16,9-18,9 timer per uke.

Landsgjennomsnittet er 18,3 timer per uke. I vår spørreundersøkelse svarer 83,5 prosent at de enten er fornøyd eller svært fornøyd med antall undervisningstimer, og 12,2 prosent svarer nøytralt. 4,3 prosent oppgir at de er lite fornøyd, mens ingen oppgir at de er misfornøyd.

Når det gjelder tid til selvstudium, svarer også majoriteten av studentene at de er fornøyd (46 prosent) eller svært fornøyd (18 prosent), men på dette spørsmålet er en noe større andel av studentene enten nøytrale (18 prosent) eller lite fornøyd (17 prosent)/misfornøyd (3 prosent) (se

figur 7 nedenfor). Spørreundersøkelsen sier ikke noe om de studentene som stiller seg nøytrale til dette spørsmålet, eller de som er lite fornøyd eller misfornøyd, synes det er for mye undervisning og for lite tid til selvstudium, eller om det er omvendt. Dette spørsmålet blir utdypet i intervjuundersøkelsen (se kapittel 4).

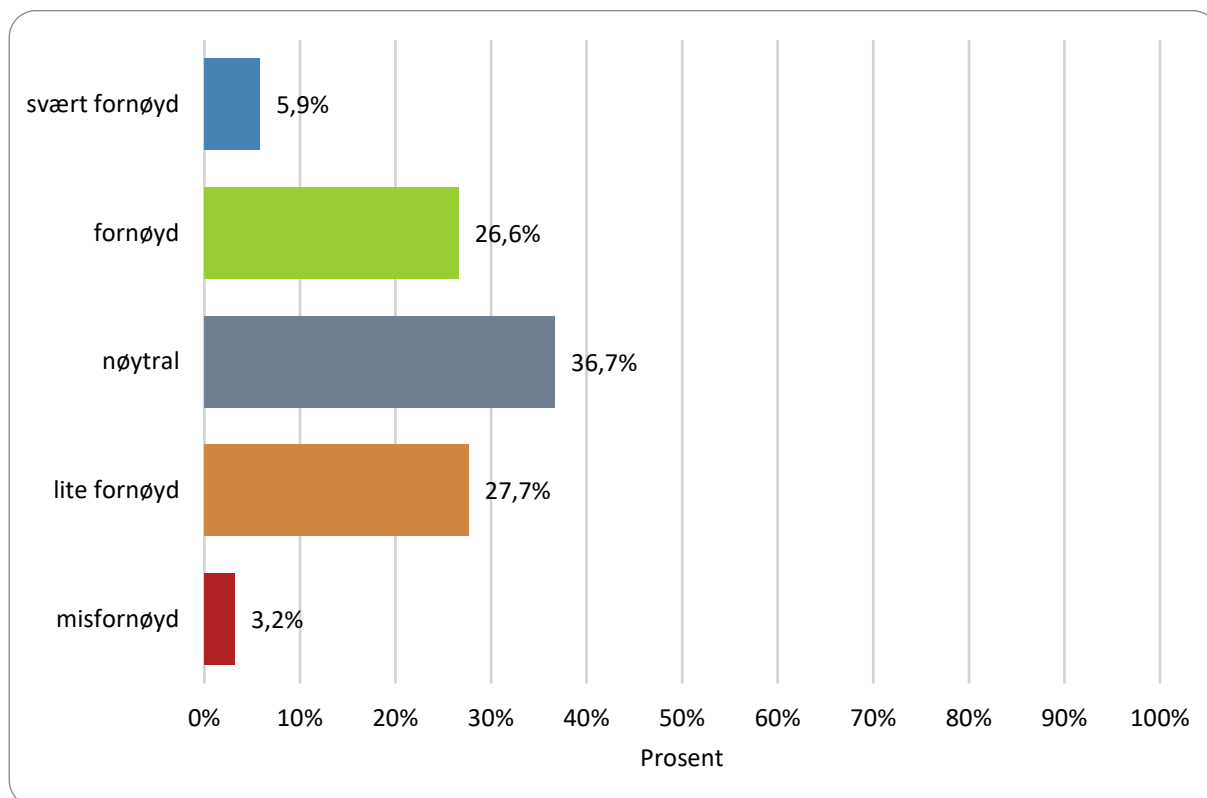
Studiebarometeret måler hvor mange timer i gjennomsnitt per uke studentene oppgir at de bruker på egenstudier – fra 7,7 til 20,4 timer per uke. Det er med andre ord store variasjoner mellom studiestedene. I Studiebarometeret er det også store variasjoner mellom studiesteder og utdanninger (1-7 og 5-10) når det gjelder hvor mange timer studentene oppgir at de bruker på betalt arbeid ved siden av studiene, fra 2,7 til 18,6 timer per uke. Dette har vi imidlertid ikke spurt om i vår spørreundersøkelse.



Figur 7 Tilfredshet med tid til selvstudium

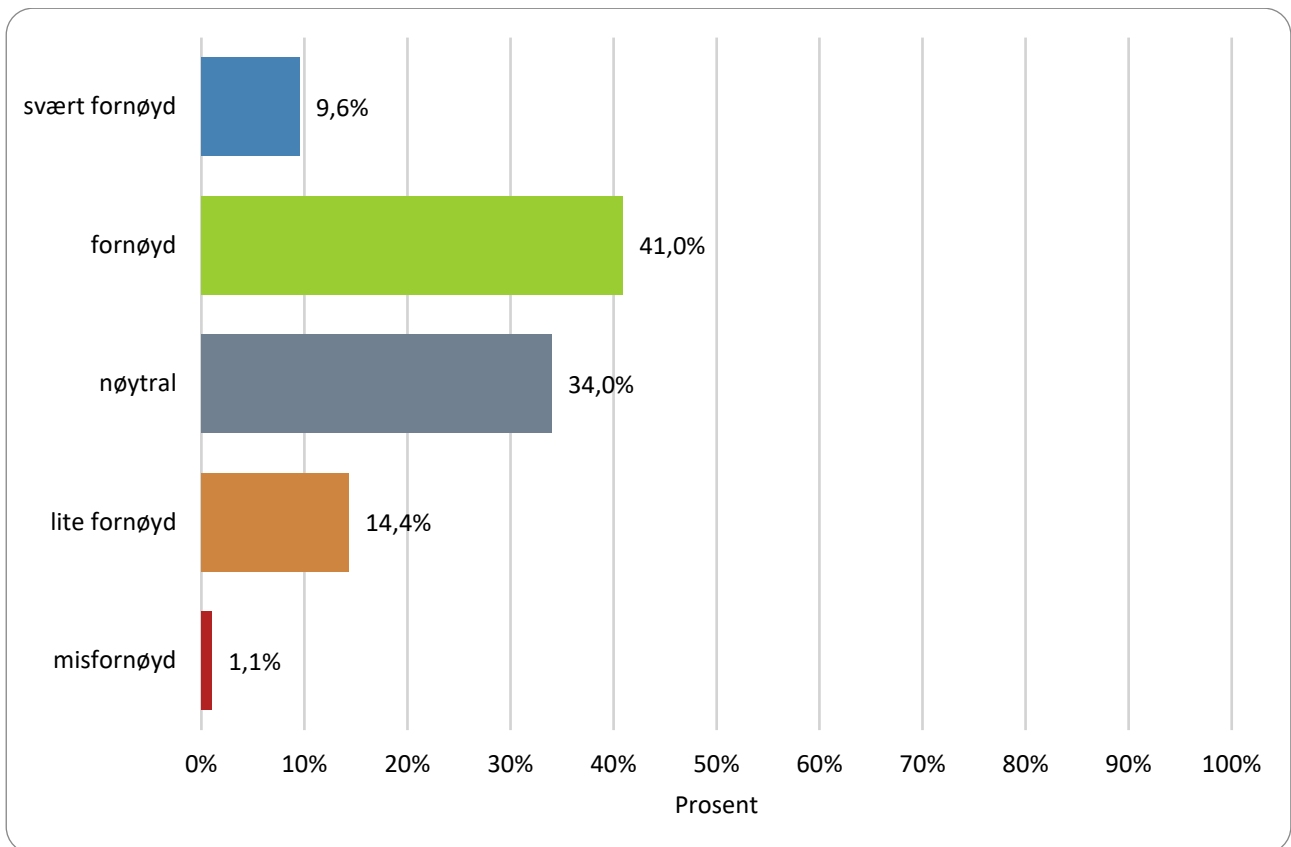
På spørsmål om hvor tilfreds studentene er med pensumlitteraturens mengde, viser det seg et annet mønster. Om lag 33 prosent av studentene sier seg fornøyd eller svært fornøyd med pensumlitteraturens mengde, mens så mye som 37 prosent oppgir å være nøytrale til dette spørsmålet og 30,9 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 8 nedenfor).

Spørreundersøkelsen sier ikke om studentene som stiller seg nøytrale til dette spørsmålet, eller er lite fornøyd/misfornøyd med pensummengden, mener at det er for mye å lese eller for lite. Igjen blir dette utdypet i intervjuundersøkelsen.



Figur 8 Tilfredshet med pensumlitteraturens mengde

Resultatene ovenfor står i kontrast til at 51 prosent av studentene oppgir å være fornøyd med pensumlitteraturens vanskegrad (se figur 9 nedenfor). Samtidig ser vi at 34 prosent av studentene oppgir å være nøytrale når det gjelder spørsmålet om pensumlitteraturens vanskegrad, mens 14 prosent oppgir å være lite fornøyd. Om disse gruppene mener at pensumlitteraturen er for lett eller for vanskelig, sier ikke spørreundersøkelsen noe om. Også pensumlitteraturen blir tatt opp i intervjuundersøkelsen (se kapittel 4).



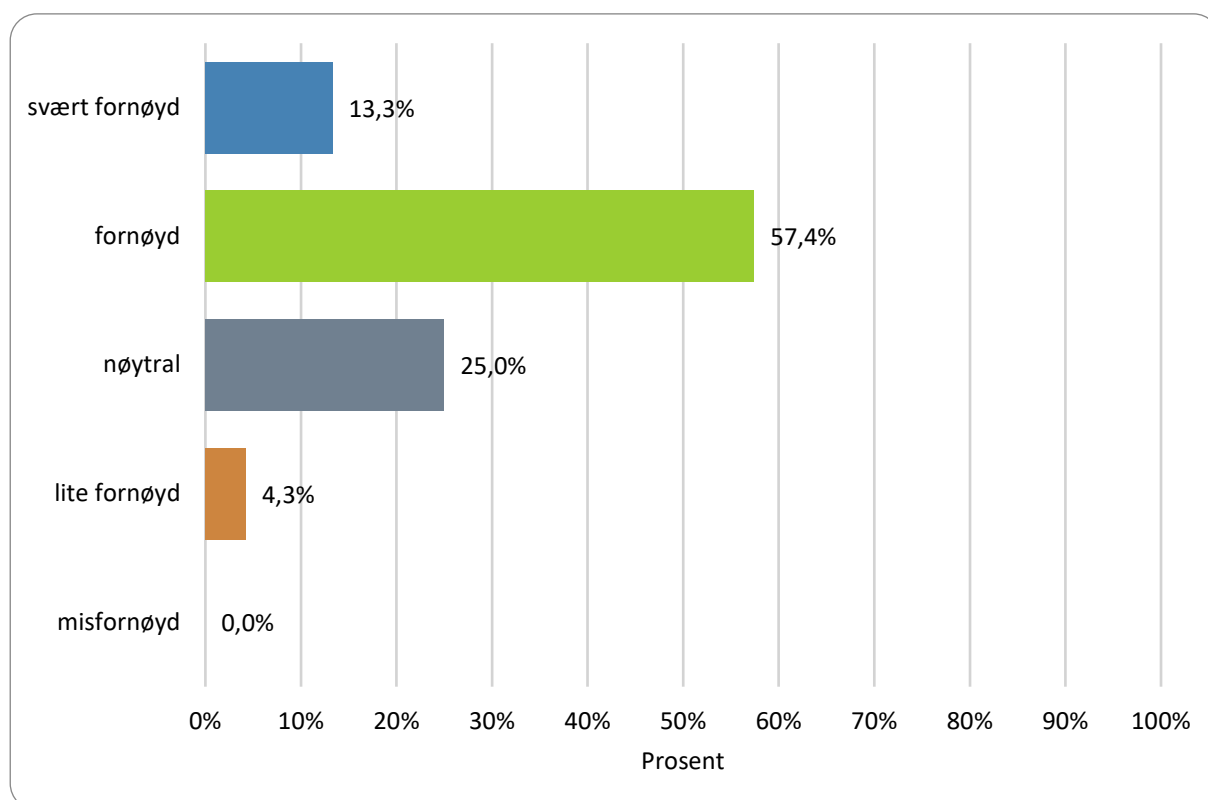
Figur 9 Tilfredshet med pensumlitteraturens nivå (vanskegrad)

Disse resultatene kan også sees i sammenheng med de foregående opplysningene om tilfredshet når det gjelder undervisningstid og tid til selvstudium. Et flertall av studentene er positive til pensumets nivå men negative til mengden pensum, samtidig som et flertall er positive til antallet undervisningstimer mens mange er nøytrale eller negative til tid til selvstudium. Dette kan indikere at det er behov for mer tid til selvstudium for at studentene skal rekke over pensum, eller eventuelt at mengden pensum reduseres sett i lys av den høye graden av tilfredshet når det gjelder undervisningstid. Samtidig bør disse dataene leses i sammenheng med tall fra Studiebarometeret, som indikerer at studentene har en relativt høy grad av tilfredshet når det gjelder eget læringsutbytte tilknyttet samarbeidsevne, muntlig kommunikasjonsevne, skriftlig kommunikasjonsevne, evne til å tenke nytt og evne til å arbeide selvstendig (3,3-4,5).

Oppsummert viser undersøkelsen at en stor del av studentene er fornøyd med fagene de har hatt første studieår. Mange er også fornøyd med forholdet mellom undervisning og tid til selvstudium og med pensumets vanskegrad. Derimot er andelen av nøytrale og lite fornøyde/misfornøyde stor når det gjelder pensumets mengde. Utdyping av noen av disse forholdene blir som nevnt gjort i intervjuundersøkelsen (kapittel 4).

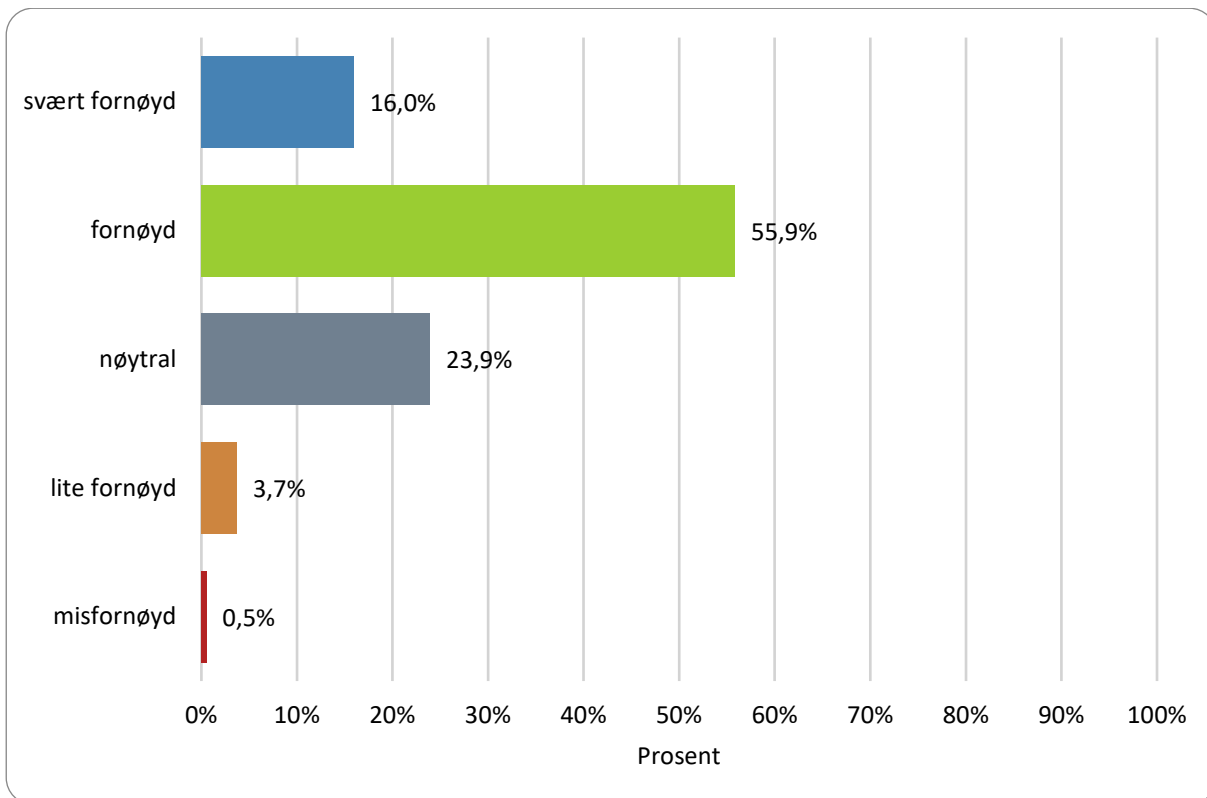
### 3.1.6. Arbeidsformer

I spørreundersøkelsen fikk studentene også spørsmål om hvor fornøyde de var med arbeidsformer, type arbeidskrav og mengden av arbeidskrav. Når det gjelder arbeidsformer, svarer 70 prosent av studentene at de er fornøyd eller svært fornøyd, 25 prosent svarer nøytralt, mens kun 4 prosent er lite fornøyd (se figur 10 nedenfor). Dette kan tolkes som at majoriteten av studentene opplever at arbeidsmåtene de møter i undervisningen, er relevante i lærerutdanningen.



Figur 10 Tilfredshet med arbeidsformer

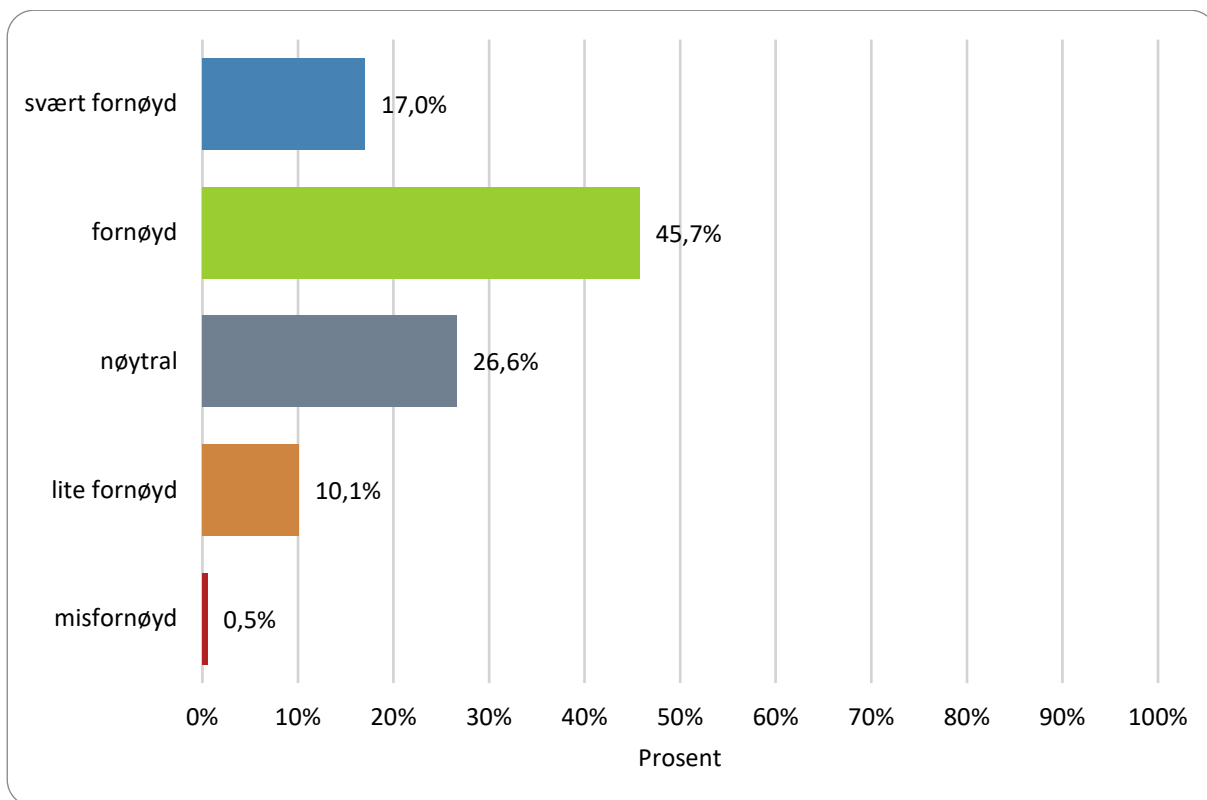
Vi finner i stor grad det samme svarmønsteret når det gjelder studentenes opplevelse av type arbeidskrav. Hele 71,9 prosent av studentene er fornøyd med type arbeidskrav, mens 23,9 prosent er nøytrale og kun 4,2 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 11 nedenfor). Igjen kan dette resultatet tolkes som at majoriteten av studentene opplever arbeidskravene som de møter i undervisningen i de enkelte fagene, er relevante for lærerutdanningen.



Figur 11 Tilfredshet med type arbeidskrav

Det stiller det seg imidlertid litt annerledes når det gjelder hvor fornøyd studentene er med mengden arbeidskrav (se figur 12 nedenfor). Her oppgir 63 prosent av studentene at de er fornøyd eller svært fornøyd, 27 prosent er nøytrale, mens 10 prosent oppgir å være lite fornøyd (se figur 12). Det er et kjent problem at arbeidskrav kan komme omtrent på samme tid i ulike fag, og at studentene kan oppleve at de ulike faglærerne ikke samarbeider godt nok om mengde arbeidskrav og tidspunkt for innlevering. Allikevel skal en merke seg at majoriteten er fornøyd eller svært fornøyd med mengden arbeidskrav. Igjen er dette spørsmål som vil bli utdypet i intervjuundersøkelsen (se kapittel 4).





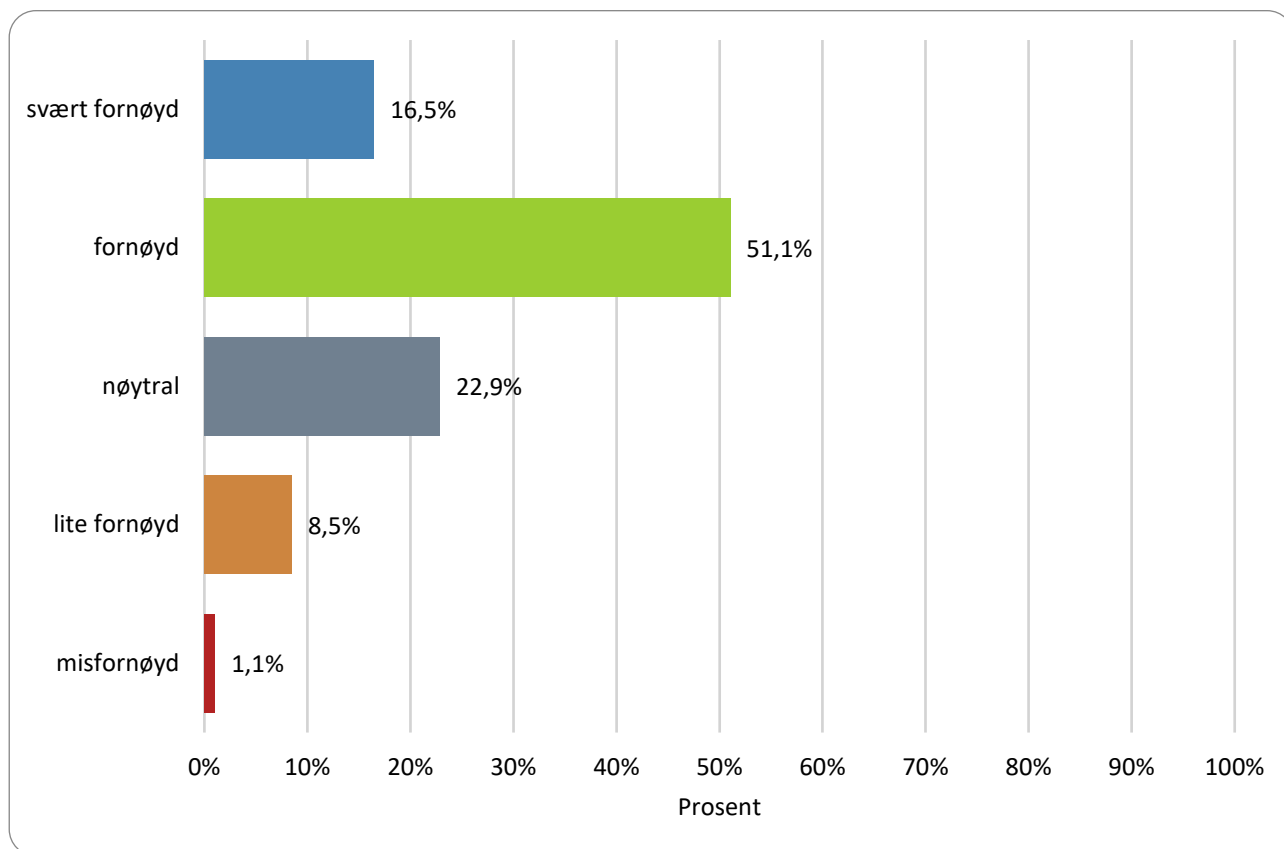
Figur 12 Tilfredshet med mengde arbeidskrav

### 3.1.7. Vurderingsformer og tilbakemeldinger fra lærer

77 prosent av studentene oppgir at de er fornøyd eller svært fornøyd med vurderingsformene, mens 18 prosent er nøytrale og 5 prosent er lite fornøyd. I Studiebarometeret varierer studentenes tilfredshet med vurderingsformer mellom utdanning og studiesteder fra 3,5-4,2 (landsgjennomsnitt 3,8), men bare to utdanninger/studiesteder har resultat lavere enn 4,0. Vurderingsformene til eksamen er varierte på de to GLU-studiene, og studentene kan oppleve både mappeeksamen, hjemmeeksamen, skriftlig skoleeksamen og muntlig eksamen. Det er mulig at variasjonen oppleves som positiv for mange studenter.

Også på spørsmål om hvor fornøyd de er med tilbakemeldinger fra lærer, er majoriteten av studentene fornøyd eller svært fornøyd (68 prosent). 23 prosent stiller seg nøytrale til spørsmålet, og 9 prosent er lite fornøyd (se figur 13 nedenfor). Dette resultatet bekreftes i stor grad i Studiebarometeret, hvor grad av tilfredshet med tilbakemeldinger er 2,9-3,8 (landsgjennomsnitt: 3,1). Det er positivt at så stor andel av studentene er positive til lærernes tilbakemelding, men man skal også merke seg at så mye som 23 prosent stiller seg nøytrale til dette spørsmålet eller er

misfornøyde. Det kan være fag der tilbakemeldingene ikke er gode nok. Men denne studentgruppen kan selvsagt også være spredt på ulike fag, og da har disse studentene muligens hatt andre forventninger til tilbakemeldinger enn dem de har fått.

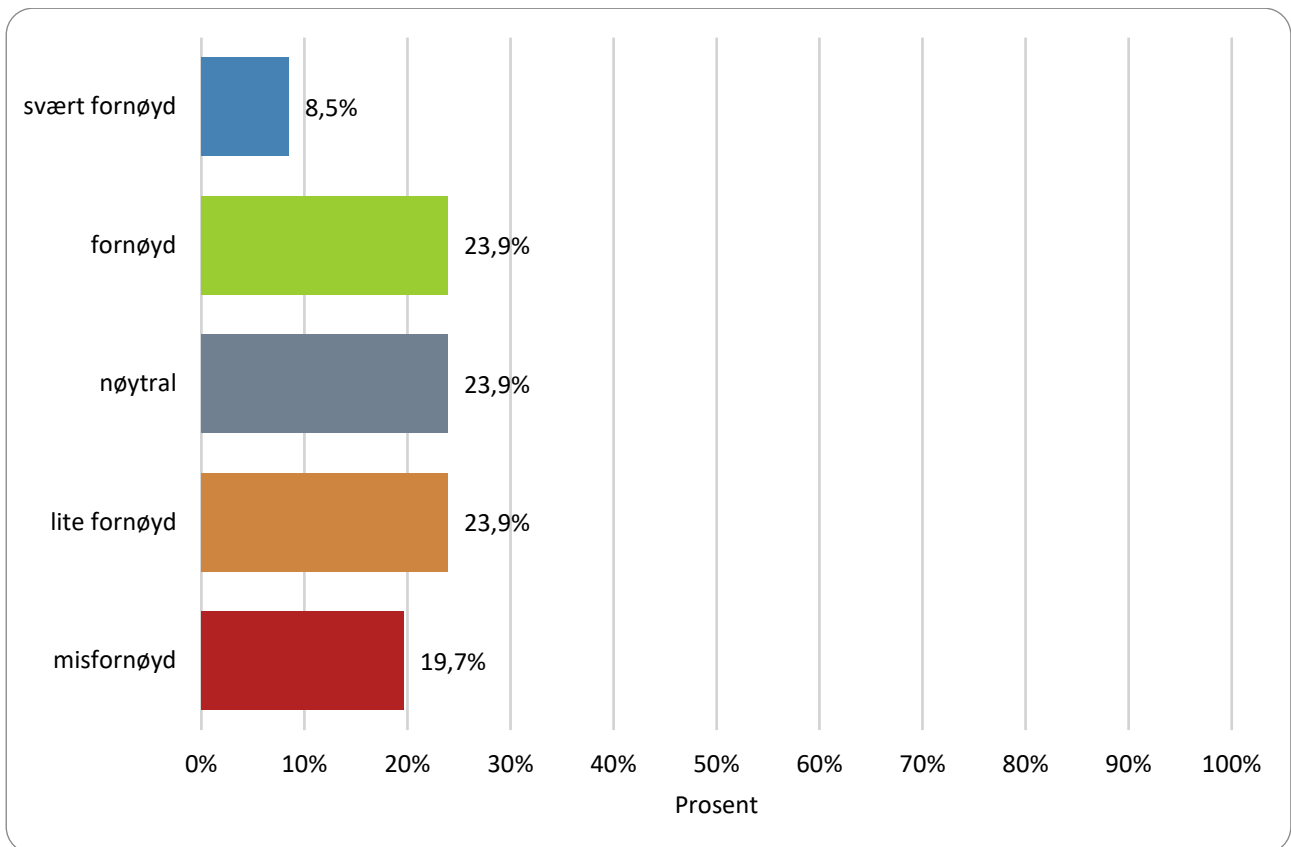


Figur 13 Tilfredshet med tilbakemeldinger fra lærer

Oppsummert er antallet studenter som sier seg fornøyd med arbeidsformer, vurderingsformer og tilbakemeldinger fra lærer nokså høy. Allikevel er det viktig å være oppmerksom på den relativt store gruppen studenter som stiller seg nøytral til disse områdene.

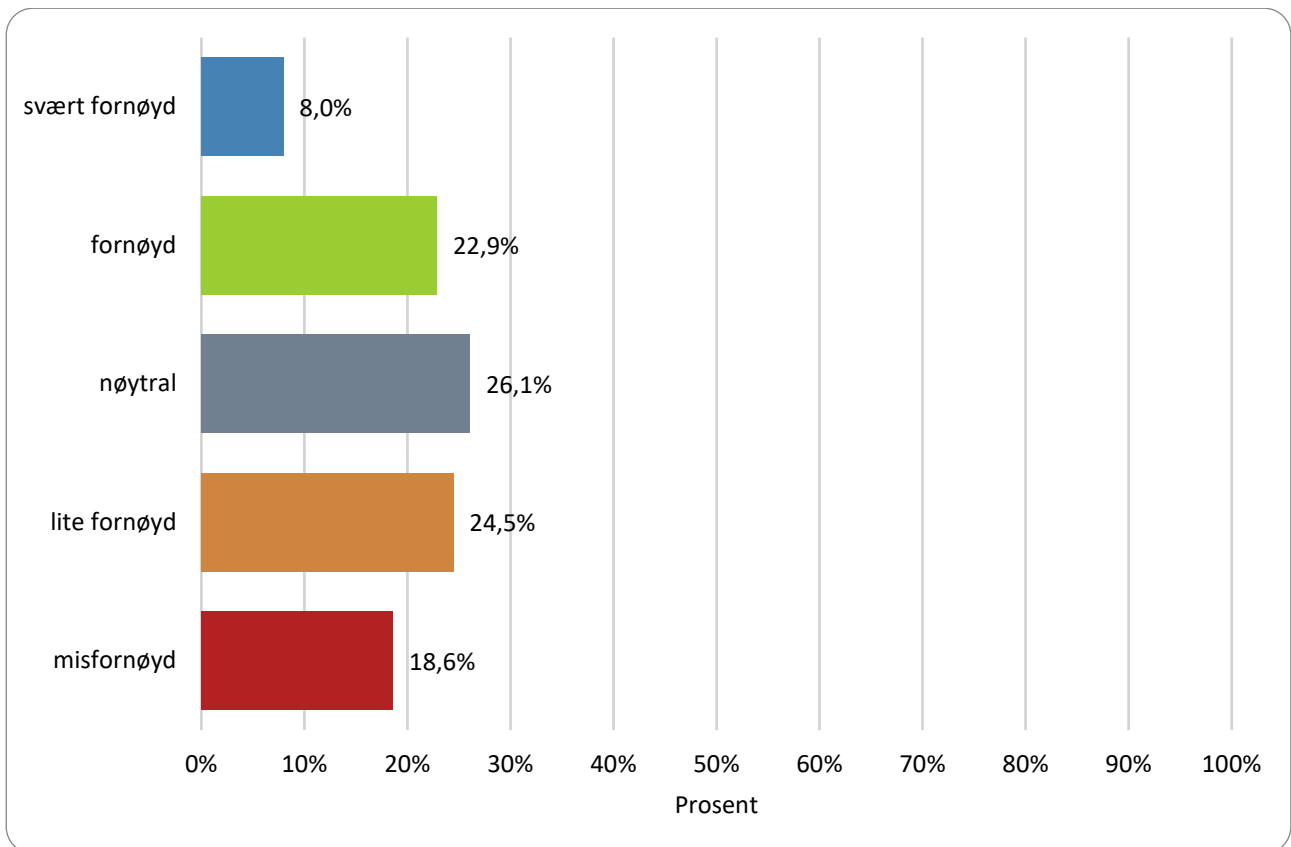
### 3.1.8. Profesjonsdagen

I spørreundersøkelsen har vi spurt studentene om hvor fornøyd de er med profesjonsdagens innhold og struktur. Når det gjelder innhold, svarer 33 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd, 24 prosent er nøytrale, mens hele 45 prosent oppgir å være lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 14 nedenfor).



Figur 14 Tilfredshet med profesjonsdagens innhold

Når det gjelder profesjonsdagens struktur, oppgir 31 prosent å være fornøyd eller svært fornøyd, 26 prosent oppgir å være nøytrale, mens 44 prosent oppgir å være lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 15 nedenfor).



Figur 15 Tilfredshet med profesjonsdagens struktur

Studentenes vurdering av profesjonsdagen er det som scorer lavest i hele spørreundersøkelsen. Det kan være mange grunner til dette resultatet. Det kan skyldes at informasjonen om hensikten med og innholdet i profesjonsdagen ikke var god nok ved studiestart. Studenter som begynner på lærerstudiet, forventer at skolefag og pedagogikkfaget er en del av studiet. Profesjonsdagen tilhørte imidlertid verken ett bestemt fag eller var en del av pedagogikkfaget, men skulle derimot integrere både allmennpedagogiske spørsmål, lærerrollen, fagdidaktikk og mye annet. Det vil være avgjørende å informere godt om viktigheten av dette for at studentene skal se hensikten og nytten. Det kan også være slik at profesjonsdagen bandt opp mye tid for studentene, og den var obligatorisk, men hadde allikevel ikke en viss mengde studiepoeng. Dette ble muligens vanskelig å forstå.

Profesjonsdagen blir tatt opp i intervjuundersøkelsen, og her utdyper de studentene som ble intervjuet, synspunkter på profesjonsdagen (se kapittel 4).

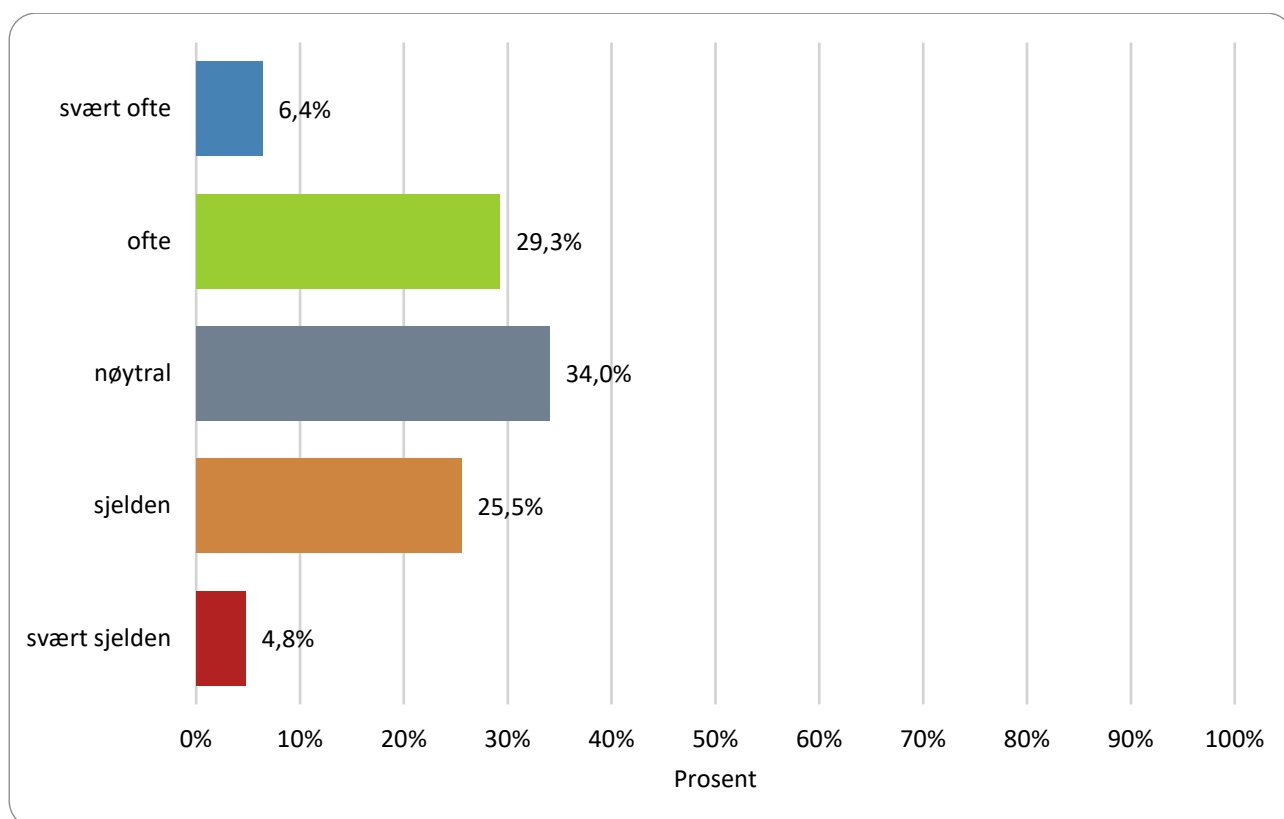
### 3.1.9. Forskningsbasert utdanning

I spørreundersøkelsen stilte vi studentene spørsmål om ulike sider knyttet til forskningsbasert utdanning. Vi spurte studentene om de i løpet av det første året har:

- Fått presentert resultater fra forskning i undervisningen?
- Lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen?
- Lest en forskningsrapport?
- Lest en forskningsartikkel?

På spørsmål om de har fått presentert resultater fra forskning i undervisningen, svarte 35 prosent av studentene at dette har skjedd ofte eller svært ofte. 34 prosent stilte seg nøytrale til spørsmålet, mens 31 prosent svarte sjelden eller svært sjelden. Andelen nøytrale og andelen av dem som svarer sjelden eller svært sjelden, er høy (se figur 16 nedenfor).

Resultatene kan skyldes flere forhold. Lærerne kan referere til forskningsresultater uten at det blir eksplisitt nok formidlet. Samtidig kan vi heller ikke se bort fra at forskningsresultater har en for liten plass i undervisningen.



Figur 16 Presentasjon av resultater fra forskning i undervisningen

I underkant av 40 prosent av studentene oppga at de har lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen. 38 prosent stilte seg nøytrale til spørsmålet, mens 24 prosent oppga at de sjelden eller svært sjelden har lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen. En grunn kan være at det hovedsakelig benyttes grunnbøker som pensum. Grunnbøker i høyere utdanning bygger som regel på forskning, men det er mulig at selve forskningsresultatene ikke er eksplisitt nok presentert til at studentene oppfatter dem under lesingen. Men resultatet er også en påminnelse om at man i undervisningen må ramme inn forskningsresultater tydelig slik at studentene forstår når stoffet de arbeider med, bygger på forskning, og selvsagt sørge for at pensum er forskningsbasert.

Studentene ble også spurt om de har lest en forskningsrapport. Her stiller hele 41 prosent av studentene seg nøytrale, mens 47 prosent svarte at de sjelden eller svært sjelden har lest en forskningsrapport. På spørsmålet om de har lest en forskningsartikkel, stilte 36 prosent av studentene seg nøytrale, mens 36 prosent svarte sjelden eller svært sjelden. 29 prosent svarte at de ofte eller svært ofte har lest en forskningsartikkel. Det er kanskje ikke så underlig at ikke forskningsrapporter leses i første år av lærerutdanningen. Derimot må man merke seg at kun 29 prosent av studentene sier at de ofte eller svært ofte har lest en forskningsartikkel. Det er foruroligende siden studiet skal være forskningsbasert fra dag 1 og dessuten er et masterstudium.

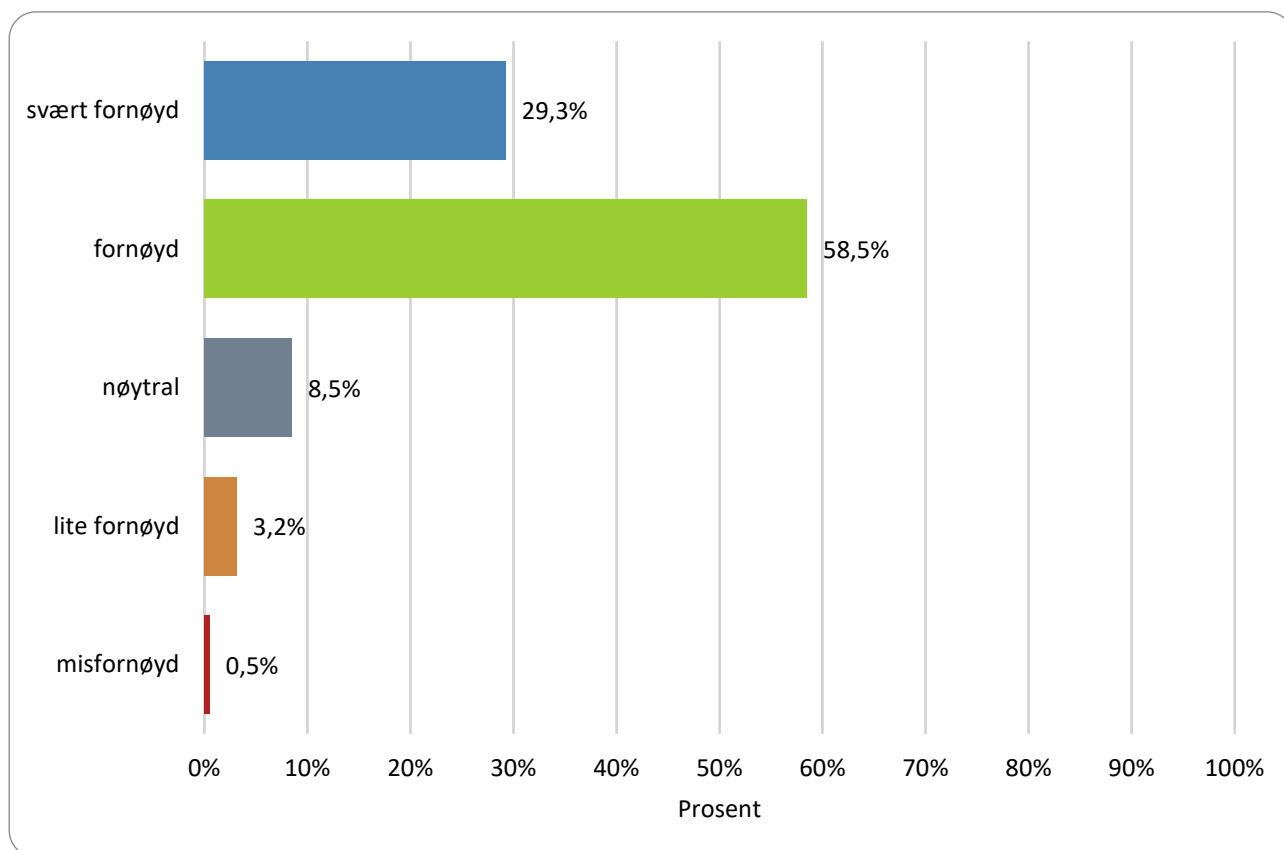
Til tross for dette resultatet oppgir Studiebarometeret at studentene er relativt fornøyd når det gjelder eget læringsutbytte knyttet til kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning (2,5-3,8). Når det gjelder læringsutbyttet knyttet til egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid varierer grad av tilfredshet fra 2,7-3,7.

### 3.1.10. Praksisopplæringen

I spørreundersøkelsen stilte vi studentene spørsmål om praksisopplæringen. Vi spurte om hvor fornøyd studentene var med:

- a. De faglige utfordringene i praksisopplæringen?
- b. Fagenes relevans for praksis?
- c. Måten eksempler fra praksis knyttes til innholdet i fagene på?
- d. Hvordan studiet så langt har forberedt dem til læreryrket?

Hovedmønsteret er at studentene i stor grad er fornøyd med praksisopplæringen (a). Det er et entydig svar når det gjelder spørsmål om de faglige utfordringene i praksisopplæringen. Her viser figur 17 nedenfor at så mye som 87, 8 prosent er svært fornøyd eller fornøyd. Dette samsvarer med Studiebarometeret, hvor grad av tilfredshet når det gjelder faglige utfordringer i praksis, er 4,1 - 4,5.

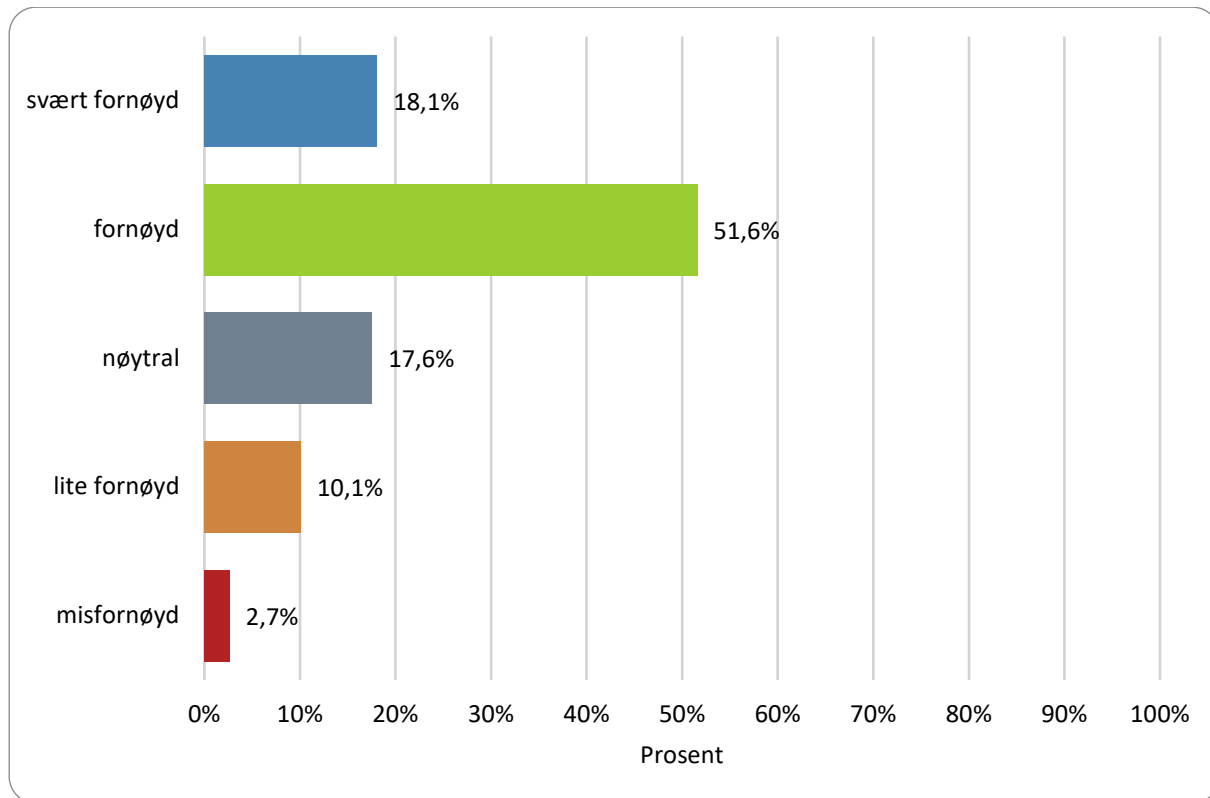


Figur 17 Tilfredshet med de faglige utfordringene i praksisopplæringen

Når det gjelder fagenes relevans for praksis (b), er hele 69,7 prosent svært fornøyd eller fornøyd, mens 17 prosent er nøytrale og 12, 8 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 18 nedenfor). Fra Studiebarometeret er det verdt å merke seg at studentene også her er mindre tilfreds med teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen enn de er med de faglige utfordringene i praksisopplæringen. Resultatene varierer mellom utdanning/studiesteder fra 2,8-4,1.

Allikevel skal en merke seg det positive resultatet fra spørreundersøkelsen. Fagene i lærerutdanningen har blitt kritisert for ikke å ha et relevant nok innhold i forhold til praksis i skolen. I tillegg understrekes det i selve GLU-reformen at forholdet mellom fagenes innhold og praksis skal

styrkes. På denne bakgrunn er det interessant at en så stor majoritet av studentene svarer at fagene er relevante for praksis.

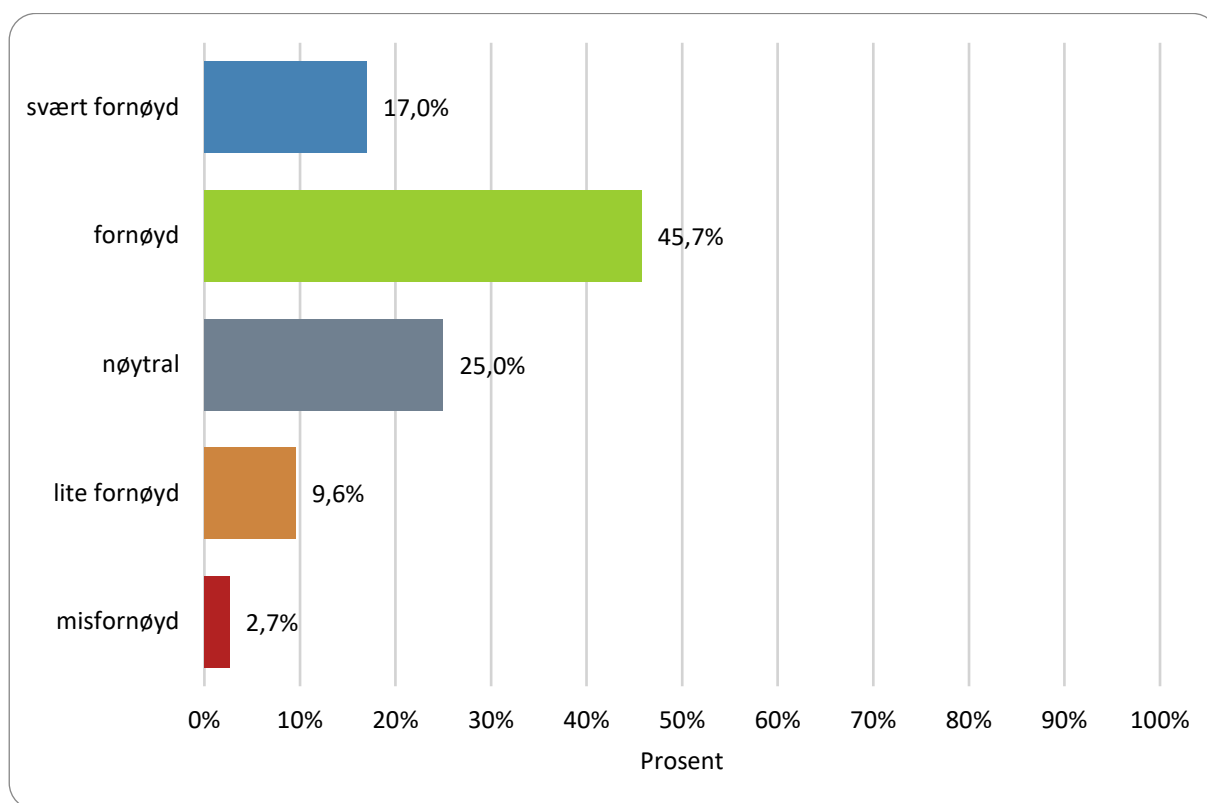


Figur 18 Tilfredshet med fagenes relevans for praksis

Når det gjelder spørsmålet om måten eksempler fra praksis knyttes til innholdet i fagene på, er studentene i spørreundersøkelsen overveiende positive. 62,7 prosent er fornøyd eller svært fornøyd, mens 25 prosent er nøytrale og 11,9 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 19 nedenfor). Igjen er det viktig å merke seg det positive resultatet av samme grunner som nevnt ovenfor. Samtidig viser resultatene et forbedringspotensial.

Studiebarometeret har en litt annen spørsmålsstilling. Her spørres det i hvilke grad erfaring fra praksis brukes som grunnlag for diskusjon/refleksjon i undervisningen. Her er resultatet mellom 3,6 og 4,1.



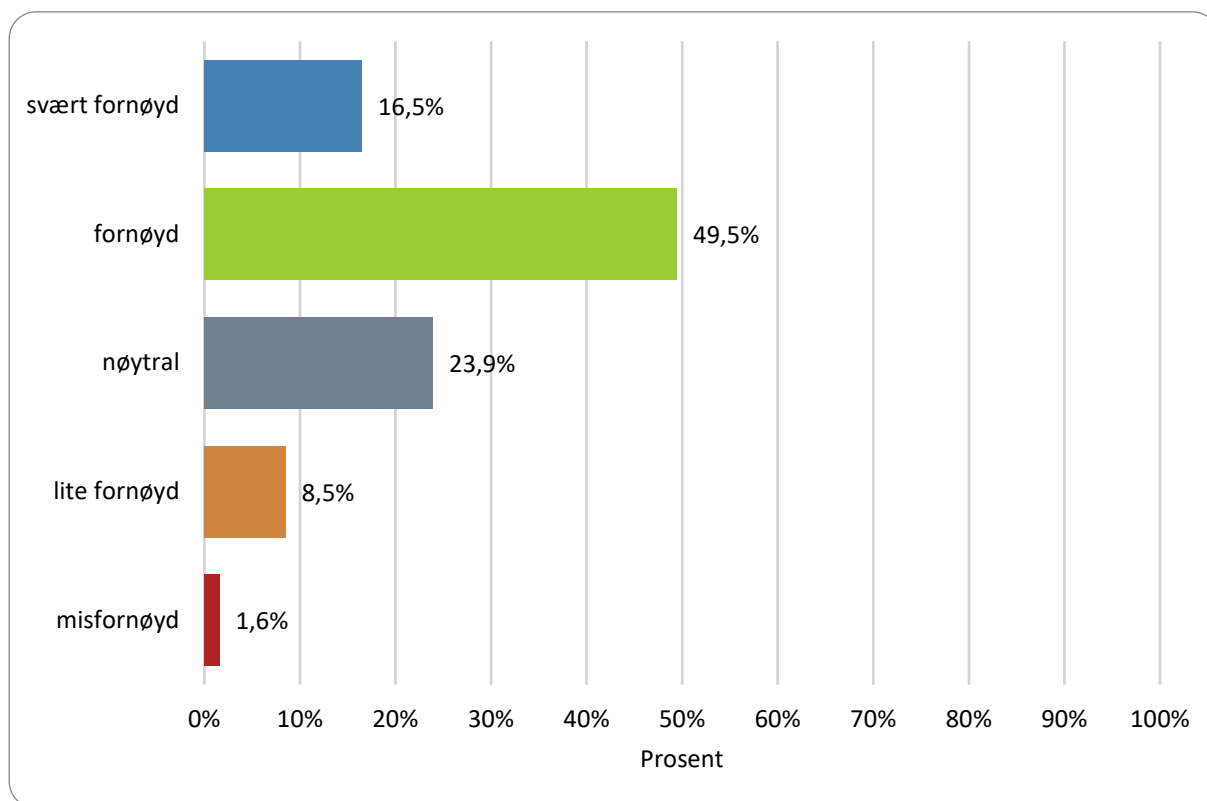


Figur 19 Tilfredshet med måten eksempler fra praksis knyttes til innholdet i fagene

De overveiende positive resultatene fortsetter når det gjelder spørsmålet om hvor tilfreds studentene til nå er med hvordan studiet har forberedt dem for læreryrket. 66 prosent svarer at de er fornøyd eller svært fornøyd på dette spørsmålet, mens 23,9 prosent er nøytrale og 10,1 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd (se figur 20 nedenfor). Det er viktig å understreke at det er studenter tidlig i studieløpet som svarer på denne undersøkelsen, og erfaringene som lærer er for de fleste begrenset. En skarpere kritikk kan forventes med mer erfaringer. Allikevel skal en merke seg at en majoritet av studentene er tilfreds med forberedelsen til læreryrket etter ett år i den nye lærerutdanningen og med to praksisperioder gjennomført.

I Studiebarometeret svarer studentene på spørsmålet om hvordan høgskolen/universitetet har forberedt dem på praksisopplæringen. Resultatet herfra er også positivt og støtter opp om resultatet fra spørreundersøkelsen. Resultatet varierer mellom 2,6-3,6.

Andre resultater fra Studiebarometer trekker imidlertid i en mer negativ retning. Her oppgis det også at grad av tilfredshet med læringsutbyttet knyttet til yrkes- og fagspesifikke ferdigheter varierer mellom 3,6-4,4. Når det gjelder relevans for yrkeslivet, viser Studiebarometeret at graden av tilfredshet knyttet til kompetanse rettet mot yrkeslivet varierer mellom 3,5-3,7, og knyttet til informasjon om hvordan kompetansen kan brukes i yrkeslivet mellom 3,2-4,4.



Figur 20 Tilfredshet med hvordan studiet så langt har forberedt deg for læreryrket

Oppsummert viser resultatene fra spørreundersøkelsen at majoriteten av studentene er fornøyd med fagenes relevans for praksis og forberedelsen til læreryrket, noe som er et område som nettopp skal styrkes i den nye lærerutdanningen. Men Studiebarometeret og andelen nøytrale og studenter som er lite fornøyd, minner om at det selvsagt er et område som kontinuerlig må få oppmerksomhet.

### 3.1.11. Valg av masterfag

I spørreundersøkelsen spurte vi studentene om de har valgt masterfag, og om de har bestemt seg for tema for masteroppgaven. Om lag 60 prosent av studentene oppgir at de ikke har valgt masterfag, mens 91 prosent oppgir at de ikke har bestemt seg for tema.

I tillegg stilte vi et åpent spørsmål om hvilket tema de eventuelt hadde bestemt seg for. På dette spørsmålet har en del studenter i stedet oppgitt hvilket fag de har bestemt seg for som masterfag. En opptelling viser: matematikk (14), norsk (12), samfunnsfag (5), naturfag (4), engelsk (3), pedagogikk og elevkunnskap (4), kunst og håndverk (2), kroppsøving (2). Noen få studenter svarer hvilket tema de har bestemt seg for å skrive om: Evolusjon (1), bærekraftig utvikling (2), begynneropplæring (3), overgang barnehage-skole (2), flerspråklighet (1), relasjoner (norsk) (1), instrumentell og relasjonell forståelse (matematikk) (1), tverrfaglig undervisning (1). Det er også verdt å merke seg at 11 studenter nevner at de ikke har fått nok informasjon om masteroppgaven, for eksempel hvilke fag de kan velge, og hva det innebærer å skrive en masteroppgave.

### 3.1.12. Tre ting studentene likte godt og dårlig i første studieår

Som avslutning på spørreundersøkelsen ble studentene i et åpent kommentarfelt bedt om å nevne tre ting de likte godt, og tre ting de likte mindre godt i første studieår. Selv om noen av studentene hoppet over denne utfordringen og andre svarte med færre enn tre ting, kom det et stort antall tilbakemeldinger. Svarene er lagt inn i grove kategorier. Flere av svarene lot seg imidlertid ikke inkludere direkte i kategoriene. Både på det positive og det negative området kom studentene med eksempler knyttet til egne opplevelser og egne behov som i og for seg kan være interessante nok for institusjonen, men som ikke er direkte relatert til studiet.

Tabell 7 og 8 viser antall forekomster av svar knyttet til de ulike kategoriene.

Tabell 7 Tre ting studentene likte godt i første studieår.

KATEGORI	FOREKOMST
Undervisningen	135*
Faglærere	104
Praksis/praksislærere	46
Klassemiljø	44
Turer/ekskursjoner	5
Emneansvarlige	4

\* Inkluderer også nettstudenter som nevner nettundervisning/samlinger som positivt (20).

Kategorien "undervisning" rommer i hovedsak den direkte undervisningen, men i opptellingen er det også tatt med det som regnes i forlengelsen av undervisning, som arbeidskrav, eksamen, fagstoff, metode og struktur. Disse områdene er nevnt mellom 1 og 10 ganger. De som uttaler seg positivt om profesjonsverksted/-dagen/-trappa (6), er også tatt med her. Undervisningskategorien har en klar relasjon til kategorien "faglærer", og disse to har til sammen et stort antall positive tilbakemeldinger.

Når det gjelder faglærerkategorien, dekker den både rosende omtale av navngitte lærere som gode forelesere, og mer generelle uttrykk om kvaliteten på lærergruppa. Lav terskel for å komme i kontakt med lærerne er også nevnt.

Kategorien "praksis" omfatter både praksislærere og praksisskoler og tilretteleggelsen fra universitetets side. At klassemiljø og positiv omtale av medstudenter nevnes hyppig, er interessant. Litt overraskende er det at turer og ekskursjoner som krever mye arbeid fra lærere og institusjonen, ikke nevnes av flere.

Noen positive tilbakemeldinger faller utenfor kategoriene ovenfor: Det er 5 positive tilbakemeldinger om Canvas, 4 om struktur og fleksibilitet og 1 om bibliotek.

Tabell 8 Tre ting studentene likte mindre godt I første studieår.

KATEGORI	FOREKOMST
Profesjonsdagen/profesjonstrappa	69
Generell informasjon	55
Dårlige lærere i enkeltfag/emner	45
Praksis/praksisorganisering	33
Undervisning - ikke praksisrelevant	30
For stort pensum	17
For lite tid til selvstudium	12
Læreres innsikt i studiemodellen	12
Klasserom/kantine	11

Lite struktur ved oppstart	5
----------------------------	---

Områdene som ble nevnt i positiv retning for noen av studentene, regnes i nesten samme grad inn på den negative siden for andre. Hvis en ser på kategoriene som omhandler profesjonsdagen, lærerkvalitet og mangel på praksisrelatert undervisning i sammenheng, viser det et høyt antall som nok bør ses nærmere på og holdes opp mot undervisningskategoriene på den positive siden. Når det gjelder profesjonsdagen, etterlyses det langsiktige planer og relevans. Drama trekkes frem som negativt av et mindre antall (5). Når det gjelder lærerkvalitet, er frafall av/mangel på lærere også tatt med.

Informasjon som ikke var satt opp som kategori på den positive siden, og som heller ikke ble nevnt av studentene i særlig grad der, gir på den negative siden et ganske høyt antall svar. Kategorien må også ses i sammenheng med lærernes innsikt i studiet og oppstart. En del av praksistilbakemeldingene handler også om at informasjonen var uklar eller kommer seint. Omtrent det samme antallet som anså Canvas som positivt, melder om at de ikke finner nødvendig informasjon der. Informasjonskategorien er svært vid og handler både om organisering, kontakt med institusjonen og ikke minst om informasjon om fagvalg og mulige masterfag. På dette området kan det leses en del frustrasjon og litt forvirring om tilbud og muligheter på den enkelte campus og på universitetet som helhet. Tidsfaktoren ser ut til å spille en viktig rolle på alle områdene, og at tidligere informasjon ville kunne bøte på en del.

Når det gjelder praksis, er det slik som på den positive siden at både kontakt med praksisfeltet og universitetets håndtering av praksis, nevnes. Flere tar også opp koordinering og kommunikasjonen mellom disse to.

Det som kan leses ut fra disse åpne kommentarene, er at mange av studentene lett kan finne positive elementer ved studiet, men at frekvensen på de negative tilbakemeldingene også er svært høy. Mye av kritikken er knyttet til organisering og struktur, og det er ikke overraskende på en institusjon med ny struktur og mange campuser. Det som er viktig i det videre arbeidet, er nettopp å skille mellom de organisatoriske/administrative utfordringene og det som er direkte knyttet til ny, femårig masterutdanning.

## **4. Gruppeintervju med studenter og programkoordinatorer vår 2019**

Gruppeintervjuene foregikk på det enkelte studiested. Studenter som representerte GLU 1-7, og studenter som representerte GLU 5-10, ble intervjuet separat. Til sammen ble åtte grupper intervjuet, og gruppene besto til sammen av 28 studenter. Resultatene fra intervjuene er imidlertid ikke brutt ned på studiested og utdanning av hensyn til anonymitet og personvern.

Programkoordinatorene for GLU 1-7 og GLU 5-10 ble intervjuet sammen. I ett tilfelle ble bare en koordinator intervjuet. Heller ikke her er resultatene brutt ned på utdanning og studiested.

### **4.1. Informasjon**

Intervjudelen knyttet til informasjon dekker både generell og praktisk informasjon og informasjon om selve innholdet i studiet og hvilke valgmuligheter som finnes.

Når det gjelder den generelle informasjonen, viste spørreundersøkelsen at 48 prosent av studentene var fornøyd eller svært fornøyd. 31 prosent av studentene var nøytrale, mens 22 prosent uttrykte at de var lite fornøyd eller misfornøyd. Den høye graden av nøytralitet kan henge sammen med at det ikke er klart nok for studentene hva som kan forventes av informasjon, slik en av studentene uttaler: «Jeg tror ikke vi helt vet hva vi savner heller, fordi det er så mye annet å holde oversikt over at man prøver bare å holde hodet over vannet.» I gruppeintervjuene fremkommer det imidlertid en tydelig misnøye med den informasjonen som ble gitt. Noe kan selvsagt tilskrives individuelt ansvar for å følge opp, men det er verdt å merke seg at det kommer tydelig fram i intervjuene at informasjonen generelt sett har vært for dårlig.

Intervjuene viser at det først og fremst er USNs nettsider som er kanalen for studentenes innhenting av informasjon om lærerutdanningen. Spørsmål om hva studentene hadde kjennskap til før studiestart avdekker stor spredning. En del av studentene som aktivt har satt seg inn i det som er å finne på nettet, er stort sett fornøyd. Fra andre meldes det om at en «ikke visste noe» før studiet startet. Noen sier at de ikke hadde reflektert over at de begynte på et masterstudium, og at

de på forhånd bare visste at de gikk på et studium som var femårig. Fra alle gruppene rapporteres det om store mengder informasjon i ukene rett etter studiestart. Det dreier seg både om fag og om praktiske forhold omkring det å være student. Programkoordinatorene bekrefter at det var gjort et grundig arbeid med studiestart på alle områder, og i tillegg tett oppfølging av studentene. Men de sier også at det er svært mye som foregår samtidig, og at det er forståelig om det oppstår usikkerhet.

Studentene fra alle studiestedene gir inntrykk av at de er klar over at de befinner seg i en pionersituasjon som første kull i en ny utdanning. Men selv om de på den ene siden uttrykker forståelse for dette, oppleves det ikke positivt stadig å få høre at «veien blir til mens en går» og «dere er prøvekaniner». De stiller spørsmål ved om dette faktisk behøver slå ut på så mange felt som det tilsynelatende gjør: «Det er veldig mye som ikke er klart, og det blir veldig mye endringer underveis og misforståelser.» Flere påpeker at det er vanskelig å legge egne planer, fordi det virker som institusjonen bare har planene klare for det første halvåret.

Det er når en kommer til informasjon om innholdet og valgtilbudene, at kritikken er sterkest. En student sier: «I forhold til oppstarten så synes jeg ikke informasjonsflyten er så god som jeg skulle ønske. Jeg synes vi får mye informasjon seint.» I spørreundersøkelsen oppgir om lag 40 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd med informasjonen, mens den nøytrale, lite fornøyde og misfornøyde gruppa til sammen utgjør om lag 60 prosent. Kritikken gjelder både informasjon om fag og fagkombinasjoner og oversikt/langsiktighet knyttet til profesjonsdagen. Studentene savner informasjon om at fagvalget de gjør første studieår, kan få stor betydning seinere og ikke minst for masterfaget. Selv om informasjonen ble gitt, var den vanskelig å ta inn over seg. En student på GLU 5-10 sier: «Jeg tror veldig få av studentene fikk med seg viktigheten og alvoret rundt valgene vi tar i starten, hvilke valgfag vi tar, og hva slags fag vi velger for fordypning. Og vi fikk jo vite nå i tredje semester, slutten av tredje semester, at vi måtte bygge opp 60 studiepoeng i et undervisningsfag. Det var ikke noe vi var klar over før da, og da var allerede valgfagene så å si gjort, så vi hadde ikke mulighet for å reversere ønskene våre.»

Profesjonsdagen behandles i eget avsnitt nedenfor, men det må også nevnes her at studentene ser ut til særlig å savne informasjon om innholdet i og bakgrunnen for profesjonsdagene. Det var vanskelig å forstå hvilken status disse dagene har, hvorfor de er obligatoriske når de ikke har

studiepoeng, og i hvilken grad innholdet er knyttet til praksis. Når de spurte om dette, var det ikke alltid de fikk svar. En student sier at presentasjonen av profesjonstrappa var uklar: «Nei, profesjonstrappa som blir presentert, den var jo ikke klar når vi begynte studiet. Det første året var klart, men så var det ikke noen tydelig plan for andre året eller tredje året, annet enn en generell trapp som de skulle ta som det kom.» Det nevnes også at det er store forskjeller i informasjonen i de ulike fagene. I noen fag får studentene god informasjon, mens i andre fag er det mye som er uklart.

Når informasjon gis generelt for hele institusjonen, gir det etter studentenes oppfatning ikke god nok oversikt over den enkeltes situasjon og muligheter. Masterfaget er for de fleste foreløpig et uklart fenomen: «Vi vet bare at vi ikke blir allmennlærere lenger og får smalere fagkrets.» Det er særlig det femte semesteret som løftes fram som usikkerhetsmoment. Flere mener at en da bare har valget mellom utveksling eller et eneste fag, eventuelt et annet fag gitt som nettstudium. Ved oppfølging av dette temaet i samtalen med programkoordinatorene, bekrefter de at selv om de gjør sitt beste, har de ikke alltid selv tilgang til den informasjonen som etterspørres, spesielt gjelder det den som ligger et stykke inn i framtida. De har til dels selv manglet informasjon om hvordan fagtilbudene vil se ut på den enkelte campus. Flere av koordinatorene uttrykker at de synes det er vanskelig å være gode informanter når de selv mangler vesentlig informasjon.

Fra nettstudentene kommer det kritikk knyttet til at en hadde større forventninger til fleksibilitet, og at graden av obligatorikk var uklart fremstilt på forhånd. De hadde sett for seg svært fleksible løsninger nettopp fordi studiet var på nett, og denne fleksibiliteten var en viktig grunn til å begynne på studiet.

Når det gjelder den direkte informasjonen gitt av lærere eller programkoordinatorer blir det fra alle gruppene uttrykt en viss usikkerhet om hvem av de ansatte som egentlig har ansvaret for hva. Det er betegnende hva denne studenten sier: «Jeg føler også at hvis man spør noen, så blir man bare henvendt videre. Det er ingen som sitter på riktig informasjon (...). Det er kanskje det punktet blant alt hvor det mangler mest.» At noen stadig er på reise mellom studiestedene, gjør ikke tilgangen lettere, noe som også bekreftes av koordinatorene. Det understrekes også at det her er ulikheter fra fag til fag.



## 4.2. Studiested

«Jeg har jo begynt å sette røtter i samfunnet her.» «Bosted teller mest, tar de faga en får. Visste bare at jeg skulle ha engelsk.» I denne retningen uttrykker flere av studentene seg.

Spørreundersøkelsen viste også en tydelig tendens til at mange studenter hadde et allerede etablert bosted som utgangspunkt for valg av studiested, uavhengig av hvilke konsekvenser det vil ha for fagvalg.

Det er en tydelig tendens i alle informantgruppene at studiested går foran fagpreferanser. En student går så langt som til å si at USN er kjent for at mange studenter kommer fra stedet der de studerer. Grunnene som oppgis for valg av nærmeste studiested, er familie, nettverk, bolig, lavere kostnader og jobb. Det siste er interessant. Uten at man i intervjuene er gått nærmere inn på størrelse på jobbene, virker det som de fleste studentene som har deltatt i gruppeintervjuene, har jobb ved siden av. At de går på et heltidsstudium, bringes ikke inn i samtalen som problematisk. De av intervjuobjektene som hadde valgt å flytte til studiestedet, var unge og uten bindinger av noen art. En av disse bemerket at det var bra å komme seg bort, mens det fra andre ble understreket at flere av dem hadde allerede vært borte, i militæret eller på andre studier, men nå var kommet «hjem igjen».

Når det gjelder studentene som har valgt nettbasert tilbud, gjør det samme forholdet seg gjeldende. De er bundet av de samme grunnene som de andre studentene, og det er studietilbudet på nett som gjør det mulig for dem å studere.

Når valget av sted er så høyt prioritert foran fag, viser det seg at flere av studentene ikke har undersøkt fagtilbudet på forhånd. De kan få seg noen overraskelser: «Selv om jeg har mest jobbet med språk, blir jeg en OK mattelærer.» Det er også fare for at det oppstår skuffelse når realitetene blir kjent. Noen mener imidlertid at det er fullt mulig å komme seg til en annen campus uten å bytte bosted, siden studiestedene ligger så pass nær hverandre og transportmulighetene er gode. Andre igjen bekrefter at de heller tar, og kommer til å ta, fag de normalt ikke ville tatt for å slippe å reise til en annen campus. En student sier at han skulle vurdert å dra til en annen campus hvis det var Harvard som lå der, men det er det jo ikke, og da blir han der han er. En motstemme

argumenterer med at en tross alt skal undervise i 40 år, så det er viktig å ta fag en virkelig er glad i. På tidspunktet for intervjuene har mange, slik det er påpekt tidligere, ikke klart for seg hvilket fag som blir masterfaget deres.

Koordinatorerne sitter med det samme inntrykket av at studiested velges foran fag. De mener det kan bli vanskelig å imøtekomme studentenes ønsker, fordi antallet studenter varierer fra sted til sted, og interessen for de ulike fagene varierer fra år til år. Selv om fag tilbys på en bestemt campus i utgangspunktet, kan det være at det ikke blir satt i gang på grunn av liten interesse. Det kan også bli komplisert å sette sammen en mastergrad som består både av fag med mange uketimer i skolen og fag som har færre, og noen vil kanskje sitte igjen med bare små fag.

### **4.3. Studiets innhold og relevans**

Alle undervisningsfagene i lærerutdanningene skal være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen. I intervjuene spurte vi studentene om de har opplevd innholdet i fagene/undervisningen som relevant for læreryrket.

Studentene har svært varierende oppfatninger av om undervisningen er relevant, og det kan se ut som studentene er mer kritiske i gruppeintervjuene enn i spørreundersøkelsen. Studentene ved alle studiesteder understreker at dette varierer mye mellom fag og lærere. I noen fag mener de at innholdet er svært relevant for læreryrket, og at undervisningen har vært veldig godt lagt opp. I denne sammenheng viser de gjerne til at innholdet har vært praksisnært, at undervisningen har inneholdt mye fagdidaktikk, og at det har vært stort fokus på å eksemplifisere og gi konkrete tips om hvordan fagstoff kan tilrettelegges på forskjellige trinn i skolen.

Studentene gir eksempler på fag der de mener at undervisningen er svært god og relevant, og som de mener gir dem nyttig kunnskap for arbeid i skolen. For eksempel viser de til lærere som skiller mellom det de skal lære bort i skolen, og det som kan være relevant stoff i tillegg: «... dette kan du lære bort klasserommet, men dette er lurt for deg å vite som bakgrunnsstoff, sånn at hvis de spør, så kan du bygge det opp med noe. Så derfor lærer du dette her, men det er kun dette her du trenger å lære bort.» Noen viser også til at det er god sammenheng mellom faget i læreplanen for skolen og i undervisningen ved USN: «Altså, i forhold til læreplanen som kommer: at det skal være

utforskende og at det skal være problembasert... (...) At det skal legges til rette for at elevene skal få undersøke, da, og at man kanskje skal jobbe med litt større oppgaver enn det man har gjort før. Og jeg synes at i fag X så har de tatt hensyn til det i hvordan de har lagt opp undervisning for oss. For vi har fått forska, vi har fått... Det har vært en sånn utrolig bra kobling mellom begynnelsen av studiet, hvordan de har tenkt fagopplegget rett og slett, og hvordan de stiller oss spørsmål, hvordan de legger opp timene».

Samtidig viser studentene til at undervisningen i andre fag har vært lite relevant for læreryrket. Begrunnelser som brukes i denne sammenheng er at faget er for akademisk og teoretisk, at innholdet ikke er relevant for aldersgruppen de skal undervise i skolen, at de ikke lærer hvordan de skal lære bort faget, og at de får lite kunnskap om det som det forventes at de skal levere til elevene i skolen. Enkelte viser til at det ikke er samsvar mellom læreplanen for skolen og det de lærer i undervisningen. De hadde også forventet mer opplæring om skolens læreplan i undervisningen, for eksempel ved at faglærere hadde tatt opp fagfornyelsen som pågår og diskutert dette i undervisningen. Flere forteller at de følte seg uforberedt da de kom ut i praksis, og at de ikke visste hva de skulle gjøre i enkelte fag i praksistiden. Noen mener at det er i praksisopplæringen de faktisk lærer om hvordan de skal undervise i faget, og ikke i undervisningen på universitetet. Flere av studentene tar også opp at de mener at pedagogikk kommer for sent inn i studiet, og at de burde hatt pedagogikk i første studieår. De viser til at de har praksis i første studieår, og at det hadde vært nyttig å ha pedagogikk før de gikk ut i praksis.

Flere studenter viser til at innholdet i enkelte av fagene ligger på et mye høyere nivå enn det som forventes at de skal bruke i skolen. I denne sammenheng utdyper flere at de forstår at de må ha en dypere kunnskap i fagene enn det de skal lære bort, og at dette vil være en trygghet for dem som lærere (se også ovenfor). Likevel er de kritiske til at de ikke lærer et innhold som de kan bruke når de kommer ut i skolen, eller at undervisningen ikke tar opp hvordan de kan lære bort faget: «(...) det blir veldig teoritunget, veldig mye fokus på, altså, vår kunnskap, det vi skal kunne, ikke nødvendigvis det vi skal lære ungene». Samtidig er det også et par studenter som mener at undervisningen i for liten grad tar opp stoff som de trenger som bakgrunn ut over det de forventes å lære elevene i skolen.

I forbindelse med spørsmålet om studiets innhold, nevner også noen studenter at de opplever mye repetisjon i undervisningen, og mener at emneansvarlige bør ha et nærmere samarbeid med de andre lærerne slik at en vet hva andre tar opp, og slik kan unngå repetisjon.

Vi spurte også studentene om arbeidsformene i undervisningen er relevant for arbeid i skolen. Også på dette spørsmålet svarer studentene at det er stor variasjon mellom fag og faglærere. I noen fag møter de varierte arbeidsmåter som de mener at de kan ta med seg videre i egen undervisningspraksis. I andre fag forteller de at det først og fremst er teoriorientert tavleundervisning som er dominerende.

I spørreundersøkelsen oppga i underkant av 40 prosent av studentene at de har lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen, mens 24 prosent svarte at de sjelden eller svært sjelden har lest om forskningsresultater (se ovenfor). Vi spurte studentene i intervjuene om de mente at undervisningen var forskningsbasert, og om de har fått presentert resultater fra forskning i undervisningen. Også på dette spørsmålet varierer svarene fra studentene. Flere mener at de har fått presentert mye forskning i undervisningen og har mye relevant og oppdatert forskning på pensum, og at dette er nyttig: «Til hver forelesning så bruker vi artikler og forskningsresultater. Og vi bruker for eksempel vitenskapelige sider, sånne typer ting da. (...) Får beskjed om at nå skal du velge det her, og du skal lage presentasjon om det for oss. Ja, det synes jeg er veldig bra». En student svarer som følger: «Jeg tenker kanskje at det er en av de tingene de har vært best på i alle..., som har gått gjennom som en litt sånn rød tråd gjennom alle fag at det blir trukket inn forskning hele tiden». Samtidig viser de til at det er variasjoner mellom fag og lærere også på dette området.

Noen av studentene er usikre på om det er forskning de har fått presentert eller hva som skiller forskningsartikler fra annen litteratur. Dette er også nevnt i forbindelse med resultatene fra spørreundersøkelsen (se ovenfor). Enkelte forteller at de hadde forventet å lese mer forskningslitteratur enn de har gjort hittil: «Ikke i så stor grad som jeg hadde trodd, i forhold til hva jeg har lest og fått informasjon om fra før, så skal jo utdannelsen vår være veldig forskningsbasert». Andre viser til at det er referert til mye forskning og studier, men at de ikke kan huske å ha lest forskningsrapporter.

Programkoordinatorene bekreftet at det nok kan variere når det gjelder hvorvidt undervisningen er profesjonsrelevant. Dette har de fått tilbakemeldinger om fra studentene. Videre sier de at det er stor forskjell fra lærer til lærer mer enn at det er variasjon mellom fagene. De understreker at dette er en pågående diskusjon, men at det er behov for kontinuerlig arbeid på denne fronten. En programkoordinator forteller at det tar tid å få alle faglærerne med på «prosjektet GLU», og at alle som underviser på GLU skal forstå hva det innebærer å arbeide i en grunnskolelærerutdanning. Det går imidlertid framover, hevder den samme koordinatoren. Når det gjelder forskningsbasert utdanning, svarer programkoordinatorene at de generelt opplever at undervisningen er forskningsbasert, og at faglærere er opptatt av å presentere forskning i undervisningen.

#### **4.4. Studiesituasjon**

Spørreundersøkelsen viste at en del studenter mente at de hadde for lite tid til selvstudium. I intervjuundersøkelsen var studentene delt i svarene på dette spørsmålet. Noen svarer at de har tilstrekkelig tid til å lese, mens andre mener at det er altfor liten tid. Svarene avhenger til en viss grad av studentenes livssituasjon for øvrig. Flere forteller at de jobber som vikarer/lærere og/eller at de har egne barn, og at de må lese på kveldstid og i helger for å komme gjennom pensum og forberede seg til undervisning.

Samtidig varierer svarene fra de som betegner seg som heltidsstudenter. Noen viser til at de har flere dager i uka uten undervisning og at de har god tid til å lese, mens andre mener at undervisningen er organisert på en lite hensiktsmessig måte i forhold til tid til selvstudier. For eksempel forteller en student at hun ofte har undervisning fem dager i uka fra 8 til 12, og at det hadde vært bedre å samle undervisningen på færre dager og ha rene lesedager: «Det å ha noen lesedager som er dedikert til det, er jo gull». Andre forteller at de synes det er hensiktsmessig at undervisningen er fordelt ut over uka. En student sier for eksempel: «Men samtidig så har vi tre timer obligatorisk forelesning om dagen. Og i en vanlig arbeidssituasjon ute i arbeidslivet, så ville en arbeidsdag være på åtte timer. Og vi har selv ansvar for å komme oss fram og tilbake til jobben, og den tiden regner vi aldri med som arbeidstid. Så jeg tenker at det er fint mulig å strukturere ukene sine slik at man kan være tre timer på forelesning og bruke tre til fem timer på egenstudium hver dag, og ha det som en arbeidsøkt (...)». Flere studenter forteller at de har lang reisevei til studiestedet, og ønsker seg derfor undervisningen konsentrert på færre dager for å få hele dager

der de kan lese hjemme. Andre ønsker at undervisningen skal konsentreres til færre dager for at det skal gis mulighet til å jobbe ved siden av studiet.

I intervjuene gis det flere eksempler på at studiesituasjonen har blitt bedre enn i begynnelsen med tanke på tid til selvstudier, og at de har fått flere lesedager etter hvert. De trekker fram at de opplever at de har blitt hørt når de har tatt opp utfordringen med tid til selvstudier. For eksempel sier en student: «Men da vi begynte så var det veldig lite tid til selvstudium. Vi hadde vel ikke nesten en eneste lesedag tror jeg de første to semestrene. Det er klart at da blir det mye når du sitter med et stort pensum i tillegg som skal leses utenom. (...) Så det var en heftig oppstart. Og en satt og lurte på noen ganger hva en hadde gjort for noe. Men der skal det også sies at de var veldig lydhøre når vi kom med tilbakemeldinger i forhold til at det ble for mye. Så vi ble tatt på alvor på det, og så...». Flere studenter viser også til at etter at de sluttet å ha profesjonsdag hver onsdag, har de fått bedre tid til å lese og en mer overkommelig studiehverdag.

En utfordring som nevnes av flere, er at det i enkelte fag er så mange temaer som skal fordøyes. En student sier for eksempel «Ikke sant, du har mandag og tirsdag på ett fag, og så har du profesjonsfag, og så har du torsdag og fredag på et annet fag. Hvor skal du fordøye det du har fått inn da?»

Andre gir eksempler på fag der de mener pensum er altfor stort. På spørsmål om omfanget på pensum er det imidlertid svært varierende oppfatninger blant studentene. Noen mener at omfanget er passe og fullt overkommelig, mens andre forteller at de ikke vet hvordan de skal komme gjennom, særlig i enkelte fag. Flere av dem som mener at pensumet er for stort, begrunner gjerne dette med at de har familie å ta seg av ved siden av studiene: «Jeg jobber tre fulle dager i uka, og hver kveld eller mer eller mindre hver eneste helg så sitter jeg og leser. (...). Men det så sitte søndag kveld mer eller mindre hver eneste uke for å bli ferdig med noe, det er ikke alltid like gøy å sitte... Altså, hver dag... Når man sitter på senga hver eneste dag kveld og leser gjennom notater, leser gjennom pensum eller en av de fire bøkene vi må lese i tillegg til pensum det semesteret her i skjønnlitteratur. Og det er ikke små bøker. Og det blir veldig mye». Vårt inntrykk fra intervjuene er at mange av studentene på nett/samlingsbaserte studier hadde en oppfatning før de begynte om at studiet lettere ville la seg kombinere med jobb og/eller familie ved siden av, og at omfanget av pensum som må gjennomgås før forelesninger, dermed kom som noe overraskende. Samtidig

mener noen at pensum i enkelte fag er større enn det antall studiepoeng burde tilsi: «Og jeg føler at sammenlikna med de andre fagene jeg har tatt tidligere, så er det en helt annen arbeidsmengde og pensummengde her. Og når vi har kommentert det, så sier de at det er det som må være kravet. Og det stemmer jo ikke. Det må jo ikke være 2000 sider for at det skal være godkjent 15 studiepoeng. Det er jo ikke pensummengden det går på. Det går jo an å velge kvalitet framfor kvantitet, og det er det jeg føler er litt misforstått her. At jo, nå er det master, nå skal vi peise på med pensum».

Noen av studentene tar også opp utfordringer knyttet til informasjon i forbindelse med pensum. Dette gjelder blant annet enkelte fag der de før ferien har fått beskjed om at flere av bøkene skal brukes igjen neste semester. Så har de brukt ferien til å lese gjennom og forberede seg på disse bøkene, men fått ny lærer det neste semesteret som har byttet ut pensum. De ønsker seg bedre kommunikasjon mellom faglærere når det gjelder pensum og hvilke bøker de har brukt tidligere.

På spørsmål om hvor og når de leser pensum, er det også varierende svar blant studentene. Flere leser stort sett hjemme, mens andre leser på biblioteket eller andre steder på studiestedet. I noen fag leser de pensum kontinuerlig i tilknytning til forelesinger, mens de i andre fag leser rett før eksamen. En del av de studentene som jobber eller har familie ved siden av, forteller at de leser stort sett på kvelder og i helger.

På spørsmål om de leser mer enn pensum, svarer de fleste at det stort sett er nok med pensum, og at de ikke leser fagbøker ut over pensumlitteraturen. Flere svarer likevel at de leser artikler i fagblader eller forskning knyttet til spesielle temaer i undervisningen: «Er det interessante temaer, så er jeg mer tilbøyelig til å utforske litteratur ut over pensum. Og jeg har alltid øynene og ørene åpne for impulser fra ulike medier, sosiale medier og også nyhetssider på om det er noe relevant ny forskning eller om det er noen nye saker som tar opp temaene som vi jobber med, så er jeg mer interessert i å lese det. Men i utgangspunktet så holder jeg meg til pensum». På spørsmål om de har lest pensum på andre språk enn norsk, svarer flertallet av studentene at det er lite pensum på engelsk. Noen viser til fagbøker og artikler på engelsk eller andre språk i noen av fagene. På spørsmål om pensumets vanskelighetsgrad, svarer en av studentene: «Altså, nå personlig, så er jeg ikke så glad i å lese engelske tekster, så alt pensum som er på engelsk av fagtekster, det leser jeg ikke». En annen sier at det handler om hvordan undervisningen i faget forbereder dem på å lese

engelske tekster, for eksempel ved å gjennomgå faguttrykk i ulike fag. Vårt generelle inntrykk fra intervjuene er at studentene opplever at det er lite pensum på andre språk enn norsk.

## 4.5. Profesjonsdagen

Profesjonsdagen er lagt til onsdager på alle campus, men innholdet er forskjellig på de ulike campus. I spørreundersøkelsen var studentenes evaluering av profesjonsdagen svært varierende, men med en overvekt av negative vurderinger. Dette var utgangspunktet for å ta opp profesjonsdagen også i gruppeintervjuene. I intervjuene er studentene på alle de fire campusene kritiske til profesjonsdagen, og kritikken gjelder særlig første år. Det er gjennomgående at studentene er mindre kritiske til gjennomføringen av profesjonsdagen det andre studieåret.

Kritikken går først og fremst på dårlig informasjon og på selve innholdet. I begynnelsen av det første studieåret var det forvirrende hva som var hensikten med profesjonsdagen, hvor ofte den skulle være, og at det var krav om tilstedeværelse (se også under gjennomgangen av spørreundersøkelsen og i 4.1). En student uttrykker det slik: «Hva er meningen med de profesjonsdagene? Hva vil de ha ut av dem? Hva vil de at vi skal ha ut av dem? Så det tror jeg liksom... Vi har ikke fått tak på det enda, og nå har vi begynt på fjerde semester». De nevner at mye virket uorganisert og lite gjennomarbeidet det første året. Beskjeder om hva som var innholdet, kom også seint, i mange tilfelle dagen eller uka før. Det samme gjaldt avlysninger. Da ble de i noen tilfeller overlatt til seg selv med krav om å gjøre oppgaver som var lite forberedt, og de opplevde at dette bare skulle fylle tiden, men at det likevel var krav om at de skulle være til stede. Flere studenter nevner dessuten at det var manglende informasjon om hva som ble forventet av dem i de forskjellige oppleggene.

Det nevnes også at de i oppstarten fikk for seint beskjed om at de måtte være til stede hver onsdag. Noen hadde planlagt å jobbe på onsdager, og de måtte si fra seg jobben. Andre nevner problemer med barnepass på onsdager og igjen andre et ønske om å arbeide hjemme en dag i uka. Alt dette medførte at mange ble frustrerte og kritiske til profesjonsdagen i utgangspunktet, noe som var uheldig. Dette varte ved og kommer til uttrykk hos noen studenter fremdeles. Flere av studentene i gruppeintervjuene har dessuten ikke hørt om profesjonstrappa. En student sier at hun tror at den er ukjent for alle i klassen hennes. En annen student sier at profesjonsdagen var en gyllen mulighet



til å ta opp temaer som var knyttet til lærerprofesjonen, og som ikke ble tatt opp i fagene, men denne muligheten klarte ikke skolen å ta vare på. I stedet opplevdes disse dagene som unyttige.

Studentene er som nevnt også misfornøyd med innholdet. Studenter fra alle campus mener at innholdet det første året virket tilfeldig, og at det manglet en innramming. Det var ikke klart hvem av de ansatte som hadde et overordnet ansvar, og det manglet koordinering mellom lærerne. Nøkkelord er mer samarbeid og kommunikasjon ifølge studentene i et av intervjuene. En student kommenterer det han anser som dårlig planlegging, slik: «Det var kvantitet framfor kvalitet», mens en annen sier: «Jeg fikk inntrykk av at bare skulle fylle tiden vår». En tredje student kommer med følgende kommentar: «Det første halvåret så snakka vi jo hver eneste onsdag om hva som er en god lærer. Det var jo repetisjon på det hele første halvåret, følte jeg da». Studentene klarte ikke det første året å se sammenhengen mellom innholdet og lærerprofesjonen. Motivasjonen for i det hele tatt å være til stede på onsdagene ble kravet om obligatorisk frammøte. I tillegg mener studentene at det er uheldig med felles profesjonsdager for GLU 1-7 og GLU 5-10, noe som har forekommet på noen campuser. Temaet kan være relevant for begge utdanninger, men erfaringen er at eksemplene blir rettet for mye inn mot det ene programmet. På nettstudiet fikk studentene inntrykk av at profesjonsdagene var en måte å oppfylle krav om obligatorikk på, noe de generelt var negative til siden de har ønsket seg et studium med sterk grad av fleksibilitet.

Studentene peker også på konkrete emner de mener var særlig irrelevante, eller ble forklart for dårlig. Her nevnes ulike typer leker de måtte gjennomføre, estetiske læreprosesser, opplæring i dataprogrammer de kunne fra før, og kreative verksted der de skulle lage en fortelling av papir. Enkelte emner var gjentakelser av emner fra undervisningen i fagene slik at profesjonsdagen ble opplevd som ren repetisjon.

Som nevnt ovenfor synes studentene at profesjonsdagene 2. studieår har blitt bedre. De er først og fremst færre, og studentene framhever at noen av onsdagene da kan benyttes til selvstudium og oppgaveskriving. Flere nevner også at emnene i 2. studieår er mer relevante sammenliknet med emnene i 1. studieår. Slike emner er akademisk skriving (men det nevnes at dette emnet burde ha kommet i 1. studieår), konkrete undervisningsopplegg, trygg trafikk, fagfornyelsen, seksuelle overgrep og besøk av læreren og forfatteren Håvard Tjora. Det blir også vurdert som positivt at det kommer fagfolk fra institusjoner utenfor universitetet slik som barnevernet og grunnskoler. En

student sier: «Jeg føler at vi har fått prata om litt mer relevante ting det semesteret her da enn tidligere. Det kan jo hende vi har vokst som lærerstudenter, jeg vet ikke, men...». Flere studenter nevner at det er positivt at de har blitt hørt når de har kommet med tilbakemeldinger om profesjonsdagen. Dette gjelder både reduksjon i antall profesjonsdager, å få informasjon tidligere og valg av emner. Men flere nevner også at mange av svarene de har fått, fremdeles har vært diffuse og lite oppklarende.

Programkoordinatorene understreker i intervjuene at profesjonsdagen også var ny for dem, og at den kunne ha vært bedre planlagt. Det er vanskelig å planlegge grundig når det blir sent avklart hvilke lærere som skal undervise på GLU, og hvilke som skal ha ansvar på de enkelte dagene. De sier at veien ble til mens en gikk det første året. De gjorde det beste de kunne, og som studentene ble de mer fornøyd etter hvert. I et av intervjuene sier koordinatorene at de etter hvert fikk flere faglærere på banen, og at det som foregikk på profesjonsdagene, dermed framsto som mindre isolert og mer integrert i fagene og mer rettet mot studentenes praksis. Etter hvert ble det også lettere å lage mer langsiktige planer.

## **4.6. Vurderingsformer**

I spørreundersøkelsen var mange studenter tilfreds med vurderingsformene det første året i GLU, og det er ingen klare forskjeller mellom GLU 1-7 og GLU 5-10 her. Det samme resultatet kommer fram gjennom gruppeintervjuene. Studentene legger vekt på at variasjon i eksamensformer er viktig slik at måtene de blir vurdert på, passer for alle. Derfor er det positivt både med skriftlige og muntlige vurderingsformer. Det er dessuten viktig med oppgaver de kan arbeide med over tid. En gruppe studenter nevner som spesielt lærerikt at de fikk være med og lage eksamensoppgavene. En annen gruppe trekker fram som positivt å ha mappevurdering fordi de da kan forbedre arbeidene sine etter hvert som de lærer mer gjennom semesteret. I alle gruppeintervjuene understrekes det at tilbakemeldinger på arbeidene de leverer underveis i semesteret, er avgjørende. I noen fag får de verdifulle tilbakemeldinger, i andre ikke. De setter pris på lærere som setter seg ned med hver enkelt og går gjennom styrker og svakheter i arbeidene. De er også opptatt av at tilbakemeldingene skal ha overføringsverdi slik at de gjennom tilbakemeldinger de får på studiet, får kompetanse i å gi tilbakemeldinger til elevene i skolen. Det trekkes dessuten fram som positivt at lærerne er tilgjengelige for spørsmål når de arbeider med en oppgave over tid. Viktig er det imidlertid at antall

arbeidskrav og eksamensformer koordineres på tvers av fag slik at de har tid nok til å gjøre et godt arbeid.

I intervjuene kommer det også fram eksempler på vurderingsformer som studentene mener er kritikkverdige. I matematikk hadde noen studenter opplevd at de kunne skrive alt de ville til eksamen, og at «noen skrev ned hele pensum». Andre hevder at eksamen bare tester kunnskaper i faget, ikke didaktisk kompetanse. Igjen nevnes matematikk som eksempel. I en gruppe nevnes det at norskeksamenene er for enkle, og at kunnskapene i norsk ikke testes: «Hvis du spør halvparten av klassen hva en subjunksjon er, så blir det blankt i øynene». De tester heller ikke hvor god en er til å skrive. En annen vurderingsoppgave som flere studenter er kritiske til, er praksisoppgaven. De opplevde at selve oppgaven kom for seint, og at de ikke hadde forutsetninger til å gjennomføre den som ferske studenter i den første praksisperioden. Noen studenter savner også å få arbeidskrav underveis i studiet. En gruppe sier at de har gått et helt semester uten å få noen som helst tilbakemelding på hvordan de ligger an i faget. Dette opplever de som svært frustrerende. De vet ikke hva som forventes av dem, og de vet ikke om de arbeider med faget på riktig måte.

Noen studentene trekker fram som positivt at de vurderer hverandres arbeid slik som det gjøres i noen fag, men de hevder at dette ikke kan erstatte tilbakemelding fra læreren. Et hinder for god tilbakemelding er for mange lærere på ett lite emne, hevder studentene. Da blir både undervisning og arbeid med oppgaver oppstykket, og den ene vet ikke hva den andre gjør. Tilbakemeldingen må dessuten bestå av noe mer enn det de omtaler som «stempellet godkjent». En slik tilbakemelding har ingen verdi.

Fra enkeltstudenter kommer det en generell kritikk av eksamen som vurderingsform: «Eksamen som vurderingsform er jo utgått på dato». Særlig korte skriftlige skoleeksamener hindrer studentene i å vise hva de har lært i løpet av året, hevder de. En annen form som kritiseres, er å få en viss mengde spørsmål som man skal forberede til en eksamen. Det fører ifølge en gruppe studenter bare til pugg og ikke til læring. En mulighet er at et arbeidskrav med hjelpemidler teller en viss prosent, og muntlig eller skriftlig skoleeksamen resten, eller at det er arbeidskravene gjennom semesteret som er vurderingen, og ikke eksamen. Da får man bedre vist hva man kan. Hjemmeeksamener med hjelpemidler er en mer relevant vurderingsform fordi den er mer lik situasjoner i arbeidslivet, hevder noen. Andre foreslår en hel dag der studentene lager

undervisningsopplegg med faglig begrunnelse og også gjennomfører opplegget i en klasse. En slik eksamensform vil også teste hvordan en er som lærer.

Intervjuene med programkoordinatorene støtter opp om en del av det studentene sier, blant annet at det har vært lagt vekt på variasjon i vurderingsformene, og at de har inntrykk av at studentene har vært fornøyd med variasjonen. Men det sies også at enkelte studenter har ønsket mer underveisvurdering. Koordinatorene er også opptatt av at studentene raskt skal komme i gang med skriveprosesser og utvikle seg til å bli gode skrivere. De ønsker dessuten at det skal arbeides mer med samordningen av arbeidskrav. Koordinatorene nevner at canvas et godt hjelpemiddel i vurderingsarbeidet. En utfordring er imidlertid lærere som reiser mellom campus, og ikke får god nok kontakt med studentene.

#### **4.7. Utveksling/internasjonalisering**

Gruppeintervjuene viser at studentene er positive til at det finnes muligheter for utveksling til institusjoner i utlandet i femte semester i programmene deres. Den viktigste grunnen mener de er å lære om andre kulturer, å lære språk og å få generelle livserfaringer. Det nevnes at det kan være en fordel at flere reiser sammen slik at en kan diskutere erfaringene med medstudenter.

I alle gruppeintervjuene kommer det fram at studentene ønsker mer informasjon. Noen studenter har bare fått informasjon på skjermer på campus. Andre mener at den informasjonen de har fått, ikke har vært presis nok. De har fått vite om enkelte institusjoner de kan reise til, men ikke hva slags institusjon det er, og hva man kan studere der. De mangler også presis informasjon om stipendordninger som Erasmus-stipend. Det gis dessuten ifølge studentene for dårlig informasjon på tvers av campusene. Flere nevner at de har fått noe informasjon, men at informasjonen kom i oppstarten, og at den ikke følges opp. Da forsvinner informasjonen om utveksling i all annen informasjon. Oppfølging er viktig fordi det er mye som skal planlegges hvis en velger å dra på utveksling. Noen hadde bestemt at de skulle reise ut og gjennomføre praksis i et annet land, men ventet for lenge på informasjon om hva som skulle skje videre. Noen av studentene mener også at kun de som på et tidlig tidspunkt hadde sagt at de var interessert, fikk oppmerksomhet, og at det var få forsøk på å få med andre etter hvert. Andre studenter hevder at de har vist interesse og tatt opp ønske om utveksling flere ganger, men at det ikke er fulgt opp: «Vi måtte mase, vi måtte mase,

og vi fikk aldri noe svar, fikk aldri noe svar. Vi måtte til slutt ta det med koordinator hvor de da fant riktig person å spørre, og så fikk vi beskjed om at det er så kort tid nå at vi ikke får til noe nå».

Flere studenter mener at kortere praksis er mer relevant enn et helt semester i utlandet. Hvis en har familie eller jobb, er det vanskelig å være for lenge borte. Noen studenter har allerede erfaringer med praksis i et annet land. En student sier: «Jeg var jo ute i praksis i Danmark nå i høst. Så erfaringene jeg tar med meg fra det, de er gull verdt de. Så det gir mersmak». Den samme studenten mener at hun hadde fått god informasjon om denne praksismuligheten på forhånd. Noen er klar over at det er muligheter for praksis i Tanzania og Nicaragua, men de har hørt altfor lite om dette.

For andre er det helt uaktuelt med utveksling. Det nevnes flere grunner: generelt stress med å få hverdagene til å gå opp, hensyn til familien, jobb, økonomi ved blant annet betaling av husleie hjemme, at det er bedre å organisere faglige reiser (for eksempel feltarbeid) i egen regi for å komme dit en vil m.m.

Enkelte grupper kritiserer utvalget av institusjoner og land de kan reise til. De henviser til venner og bekjente ved andre studiesteder som de mener har et mye større utvalg. Det er for en del studenter ikke populært med studiesteder som er for nær. En student sier: «Jeg synes liksom at det å reise på utveksling til Sverige, det blir for likt». De vil til steder som gir dem en opplevelse for livet. Studentene har også konkrete ønsker om utvekslingssted, og de nevner spesielt USA, Spania med Kanariøyene og England. Andre mener at dette er steder alle vil til og ønsker seg mer eksotiske steder. Det kommer også kritikk av at man oppfordres til å reise til land langt vekk som India og New Zealand, men at det ikke er mulig å ta et fag ved en annen norsk institusjon. Hvis man reiser ut, vet man ikke hvor skolerrelevant faget er, men hvis det er lærerutdanning ved en norsk institusjon, vet man at det er relevant. Det bør være et bedre samarbeid mellom universitetene i Norge det femte semesteret, en slags «innenlandsk utveksling», som en av studentene kaller det.

Programkoordinatorene er enig med studentene i at informasjonen bør bli bedre. De mener at det er fullt mulig både å få til utveksling av nettstudenter og andre studenter, og kortere opphold er enklere å få til enn lengre. Men det er krevende å arbeide med dette, og det blir for krevende for programkoordinatorene. De har ikke nok innsikt i feltet, og de har heller ikke tid til å sette seg godt

nok inn i de mange mulighetene. Det bør være en dedikert person med en internasjonaliseringsressurs som holder i dette området, og som også har god innsikt i hvilke muligheter studentene har på tvers av studiesteder. Internasjonalt kontor gir noe informasjon, men medarbeiderne derfra gir ikke informasjon om innhold.

## **4.8. Oppsummering**

Som nevnt innledningsvis er temaene for gruppeintervjuene hovedsakelig tatt fra spørreundersøkelsen, og målet har vært å få en utdyping av disse temaene i samtaler med studentene. Vi har imidlertid ikke tatt med praksiserfaringer i særlig grad i intervjuene siden vi ønsket å ta praksisopplæringen grundigere opp seinere når studentene hadde fått mer erfaring. Gruppeintervjuene konkretiserer på mange måter funnene fra spørreundersøkelsen. Studentene understreker at det er mye de er fornøyd med i utdanningen sin. Sammenfattende kan vi tolke studentenes synspunkter slik at de særlig er fornøyd med undervisningen, med arbeidsformer og med vurdering selv om de selvsagt også her ser forbedringspotensial. Den sterkeste kritikken fra studentene kommer i forbindelse med informasjon, og manglende informasjon bidrar til kritikken de for eksempel har av profesjonsdagens innhold og struktur. Samtidig som kritikken kan forekomme sterk, er det viktig å merke seg at studentene mener at mange av forholdene de kritiserer, er forbedret i 2. studieår. De sier selv at dette både kan skyldes tiltak fra universitetets side, men at de selv har vokst som lærerstudenter.

## 5. Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet oppsummerer og diskuterer vi kort hovedfunnene i spørreundersøkelsen til studentene og gruppeintervjuene med studenter og programkoordinatorer og presenterer noen tiltak basert på funnene. Vi har organisert kapitlet i fire temaer som også er overskriften på delkapitlene: rekruttering, organisering og informasjon, profesjonsretting og faglig fordypning og til slutt: fra fireårig til femårig lærerutdanning på masternivå. Vi ser at det både ligger fordeler og utfordringer i å ha en av Norges største lærerutdanninger spredt på fire ulike studiesteder. Fordelene ligger i et stort og mangfoldig fagmiljø, men brutt ned på fag og studiesteder kan enkelte fagmiljøer oppleves som små og sårbare. Det kreves sterk koordinering og organisering for å utnytte fagmiljøene på best mulig måte inn i GLU-utdanningene. God koordinering og organisering kreves også for å gi studentene et så godt og fleksibelt studietilbud innenfor GLU-modellene som mulig. I fagtilbudet ligger det også muligheter ved at mange fag kan tilbys hvis man ser institusjonen under ett, men også utfordringer fordi fagtilbudet er spredt på ulike studiesteder med ulike tradisjoner og historier.

### 5.1. Rekruttering

Å undersøke hva som motiverer søkerne til å velge lærerutdanning kan være et nyttig grunnlag for rekrutteringstiltak. For å kunne utvikle målrettede rekrutteringstiltak er det derfor viktig at lærerutdanningsinstitusjonene kjenner til studentenes motivasjon for å bli lærere.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at studentene i stor grad er motivert av indre verdier og ønsker når de velger lærerutdanning. Dette omtales ofte som altruistisk motivasjon, og handler om at yrket oppleves som samfunnsnyttig og viktig, og at de som kommende profesjonsutøvere vil utgjøre en forskjell i barn og unges liv gjennom å bidra til barn og unges læring og utvikling.

Videre viser resultatene fra spørreundersøkelsen at mange er motivert av tanker om læreryrket, som at yrket gir jobbsikkerhet, at yrket er spennende og viktig, at det byr på god arbeidstid, ferier og lønn osv. Mange studenter har også søkt lærerutdanning på grunnlag av at de er motivert av interesser og tidligere erfaringer, for eksempel arbeid i barnehage, SFO og skole eller fordi de er

interessert i fagene og ønsker mer kunnskap. Resultatene viser at det er relativt få (20) som har søkt lærerutdanning med utgangspunkt i pragmatiske motiver. Bare to studenter har svart at motivasjonen for å søke lærerutdanning, er at studiet er nært bosted.

Når det gjelder valg av USN som studiested, er det overveiende to motiver som kommer til uttrykk i undersøkelsen. Det ene er geografiske motiver. Svært mange studenter oppgir beliggenhet og nærhet til hjemmet som hovedårsak til å søke USN. Det andre er at USN tilbyr nett- og samlingsbaserte studier, gjerne fordi dette gjør at studiet lar seg kombinere med familie og/eller arbeid. Til sammenligning er det svært få som begrunner valget med kategorien «relevant studietilbud» eller «kom ikke inn på ønsket institusjon». Når det gjelder hvilke valgfagstilbud USN har i lærerutdanningen, ser det dermed ut til at dette har hatt svært liten betydning for det første kullet i femårig GLU ved USN. Spørreundersøkelsen og intervjuundersøkelsen viser at studentene hadde lite informasjon om eller innsikt i valgfagsmuligheter før de begynte på studiet, og at studiested går foran fagpreferanser.

Det at så mange av studentene ved USN ser ut til å være såpass stedbundne, er utfordrende for en flercampusinstitusjon som USN. Spørsmålet er hvordan USN kan legge til rette for at det utdannes lærere med variasjon i masterfag i alle deler av regionen (se nedenfor).

Vårt datamateriale kan med fordel legges til grunn for å videreutvikle USNs rekrutteringsstrategi og informasjon om studiet. Analysene viser at det er viktig å fortsette tradisjonell rekruttering i videregående opplæring basert på å nå faglig sterke elever som også har en indre motivasjon for "å gjøre en forskjell» i barn og unges liv; det vil si å spille på altruistiske motiver for å velge nettopp GLU. Videre kan en viktig rekrutteringsstrategi være å markedsføre "en utdanning nær deg" inn mot de som allerede er etablert på studiestedene, og mot de som er i beslektede jobber i skole og barnehage (for eksempel barne- og ungdomsarbeidere eller ufaglærte.) Vårt materiale viser at det også kan være hensiktsmessig å kartlegge usikre arbeidsplasser i regionen og rette informasjon om læreryrket inn mot de som kan være motivert for jobbskifte.

Analysene viser videre at det både er viktig å satse på rekrutteringstiltak lokalt og på nasjonale rekrutteringstiltak som promoterer USNs nett- og samlingsbaserte GLU-studier. Mange av studentene på nett/samlingsbaserte studier bor i andre deler av landet, men har likevel valgt å søke



USN nettopp på grunnlag av hvordan studiet er organisert. Som en av Norges største lærerutdanningsinstitusjoner bør imidlertid USN ha ambisjoner om å rekruttere nasjonalt også til de studiene som ikke er nettbasert.

## 5.2. Organisering og informasjon

I intervjuundersøkelsen gir studentene tydelig uttrykk for at utdanningen bærer preg av at den er ny. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom sen eller mangelfull informasjon til studentene og dårlig informasjonsflyt mellom faglærere både på det enkelte studiested og på tvers av studiesteder.

Selv om studentene uttrykker forståelse for at de befinner seg i en pionersituasjon som første kull i en ny utdanning, oppleves det ikke positivt å stadig å få høre at «veien blir til mens en går». De viser til at det har vært veldig mye som ikke har vært klart, mange endringer underveis og mange misforståelser. I tillegg har det vært vanskelig å legge planer, fordi det virker som om institusjonen bare har planene klare for det første halvåret. Studentene understreker at de ser at mye av det de har tatt opp, har blitt forbedret underveis, og at det er gjort endringer for kullet etter dem. Samtidig er det viktig at også det første kullet får en mer langsiktig forutsigbarhet i sitt studieløp.

Vårt inntrykk er at USN har vært på etterskudd med planlegging, viktige avklaringer og koordinering av nye grunnskolelærerutdanninger. Dette kan ha sammenheng med at fusjonen mellom HiT og HSN knapt var gjennomført da de nye utdanningene skulle igangsettes. USNs flercampusorganisering innebærer at det er en kompleks oppgave å organisere utdanningene på tvers av studiesteder med tilstrekkelige ressurser og kompetanse, og slik at det kan være mulig for studentene å velge fag på tvers av studiesteder. Da studentene i vårt utvalg startet sin grunnskolelærerutdanning, var det fortsatt ikke avklart hvilke masterfag som skulle tilbys ved de ulike studiestedene. Det har dermed vært vanskelig for programkoordinatorer og faglærere å gi god informasjon, for eksempel om konsekvenser av fagvalg i første studieår (se også nedenfor).

Samtidig kan ikke alt tilskrives flercampusorganiseringen alene. Og når det gjelder forhold som er avklart, ser det ut til at mye informasjonen har kommet sent til studentene. Det er dermed viktig å ha kontinuerlig oppmerksomhet om informasjon til studentene, både gjennom nettsider og i selve

undervisningen. Ett viktig tiltak i denne sammenheng er å sikre at alle faglærere har oversikt over helheten i studieløpet, for eksempel ved å tilrettelegge for møteplasser mellom administrasjon og faglærere. Ikke minst er det viktig at alle faglærere er oppdatert om hvilke muligheter studentene har på tvers av studiestedene. Som vi har sett i vårt materiale, etterlyser studentene bedre informasjon om og koordinering knyttet til valgfagstilbud, konsekvenser av fag og fagkombinasjoner, masteroppgaven, oversikt/langsiktighet knyttet til profesjonsdagen og internasjonalisering.

Det ser også ut til å være behov for større samordning mellom faglærere når det gjelder studiets innhold. For eksempel viser studentene til mye repetisjon i undervisningen i noen fag, og til stadig ny informasjon om pensumlitteraturen. Det kommer fram av analysene at fagmiljøene både har en vei å gå når det gjelder informasjonsflyt innad i miljøet og kjennskap til de overordnede strukturene og føringene i programmet. Programkoordinatorene forteller at det kontinuerlig arbeides for at de fagansatte skal få kjennskap til og eieforhold til utdanningen som helhet slik at studentene møter fagansatte som tydelig tar mer helhetlig ansvar som lærerutdannere og ikke bare som fagansvarlig for enkeltemner. Det blir viktig at dette arbeidet følges opp over tid både fra fagansatte og ledelse.

Våre analyser viser at studentene opplever at frontalundervisning er den vanligste undervisningsformen i noen fag. Noe av årsaken kan sikkert begrunnes med fagenes egenart. Likevel bør det tas på alvor at studentene opplever mye av en læringsform hvor de selv ikke er aktive men posisjonert som tilhørere. Nyere forskning både i pedagogikk for høyere utdanning og fagdidaktikk påpeker behov for studentaktive læringsformer både med utgangspunkt i økt læring generelt og kvaliteten på selve læringsutbytte.

Dataene fra spørreundersøkelsen viser at mange studenter har valgt fag det første året på bakgrunn av tilbud i studiemodellen, nettopp fordi det er disse som tilbys ved studiestedet. Noen svarer at det bare var ett fag de hadde spesiell interesse for, og at det ikke var så viktig hva det andre faget ble. Imidlertid har mange valgt ett fag ut fra interesse, og viser til at det valgte faget utelukker andre fag som de hadde ønsket å velge. Flere viser til manglende og/eller fraværende motivasjon for det faget de føler seg tvunget til å velge. Det kan dermed se ut til at det er organisatoriske/administrative forhold som har vært avgjørende for den fagkombinasjonen studentene har endt opp med. Det er uklart for oss hva det innebærer at et fagvalg utelukker et

annet, for eksempel om det er fordi undervisningen er lagt parallelt eller om det er andre forhold som er avgjørende. For eksempel kan det være en utfordring at fag som velges av få studenter, ikke tilbys, slik at det reelle valgtilbud er mindre enn det som er utgangspunktet. Uansett vil vi anbefale at valgfagstilbudet tilrettelegges slik at studentene så langt det lar seg gjøre, kan velge de fagene de er mest interessert i. Dette utelukker ikke at man kan informere om hvilke fagkombinasjoner som kan være hensiktsmessige.

### **5.3. Profesjonsretting og faglig fordypning**

Forut for innføringen av femårige GLU-utdanninger har det de siste ti årene foregått en omfattende debatt på nasjonalt nivå om grunnskolelærerutdanningen skulle utvides fra fire (bachelor med et tilleggsår) til fem år. Debatten har foregått blant politikere, blant lærerutdannere og forskere og i skolen. Det var imidlertid en sterk politisk vilje til å utvide grunnskolelærerutdanningen til et femårig masterprogram. Dette samstemmer med internasjonale politiske strømninger og forskning på feltet. Hos skoleeiere og blant lærere i skolen har det imidlertid hersket mer usikkerhet om hva en masterutdanning kan tilføre skolen. Innføringen av masterutdanningen for grunnskolelærere kom samtidig med skjerpede undervisningskrav til lærerne både på barne- og ungdomstrinnet og med en stor satsning på videreutdanning for lærerne. Om de nye masterutdanningene skal bli en suksess, vil avhenge av hvor skolerrelevante utdanningene blir. Lærerutdanningsinstitusjonene må klare å utvikle masterutdanningene slik at de innebærer både faglig fordypning i skoler relevante fag og emner og profesjonsretting.

Dataene fra spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene gir ikke et entydig bilde om undervisningen har både faglig fordypning og profesjonsretting. Hovedinntrykket er at det varierer fra fag til fag og fra lærer til lærer. Studentene opplever undervisning der innholdet er sterkt relatert til skolefaget, der skolens fagplaner er eksplisitt til stede i undervisningen, og der metoder som også kan brukes i skolen, blir benyttet. I andre fag og med andre lærere opplever de at faget er akademisk og teoritungt med lite relevans for de elevgruppene de skal undervise. Studentene har forståelse for at lærere må ha en langt dypere innsikt i fag og temaer enn elevene for å være trygge fagfolk i skolen, men innholdet i lærerutdanningsfagene bør allikevel ha skolerrelevans. De uttrykker ønske om oppdatert kunnskap hos lærerne sine om nye fagplaner og endringer som er på trappene, og de ønsker modellering av arbeidsformer som de selv kan prøve ut i skolen, både i praksisperiodene og

seinere. For å få til relevant faglig fordypning og profesjonsretting er det dermed viktig at faglærerne er bevisst på at de er lærerutdannere. Dette krever blant annet at lærerutdanningsinstitusjonene tar godt imot nytilsatte som kanskje har liten erfaring med fagdidaktikk og undervisning i skolen, og at de får mulighet til å utvikle seg som lærerutdannere. I tillegg er det viktig at det skapes rom for diskusjoner av ny fagdidaktisk forskning og ny utdanningsforskning samt nye reformer og endringer i skolen blant personalet.

Studentene har i spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene i liten grad fått anledning til å uttale seg om praksis siden praksis som sagt skal tas bredt opp på et seinere tidspunkt i GLUforsk når studentene har fått mer praksiserfaring. De er heller ikke spurt eksplisitt om plasseringen av pedagogikk og elevkunnskap i andre år. De har imidlertid i intervjuene kommet inn på praksis, og igjen varierer det hvor forberedt de mener de har vært til praksisperiodene. Dette avhenger, slik vi ser det, mye av hvor vellykket undervisningen har vært når det gjelder profesjonsretting. Ved at to praksisperioder er gjennomført i første studieår uten at pedagogikkfaget har vært sterkt involvert, har muligens faglærerne blitt mer involvert i praksis, noe vi anser som viktig for å få til en god profesjonsretting i fagene. Det gir også muligheter for seinere fruktbart samarbeid mellom pedagogikklærerne og faglærerne om praksis. Det er viktig at institusjonen legger til rette for et slikt samarbeid. Samtidig peker enkelte studenter på at de har savnet pedagogikk og elevkunnskap første året.

Profesjonsdagene er også et tiltak for å profesjonsrette utdanningen som flere lærerutdanningsinstitusjoner har valgt å innføre. I tillegg gir profesjonsdagene mulighet til å ta opp de fagovergrepene temaene som i USNs tilfelle er nedfelt i profesjonstrappa. Som vi har sett i presentasjonen av resultatene av spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene, har mange av studentene vært misfornøyd med profesjonsdagene både organisatorisk og innholdsmessig (se ovenfor), og de har ikke opplevd dette tiltaket som profesjonsrelevant. De har også vært sterkt kritisk til at profesjonsdagene er obligatoriske og til hyppigheten. Profesjonsdag hver uke gir undervisning hver dag for mange studenter, og dette må sees i sammenheng med studentenes ønske om å ha mer tid til selvstudium. Vi har tolket dette slik at studentene har fått for lite informasjon om formålet med profesjonsdagene og innholdet i dem. Helt ferske studenter trenger en tydelig innramming for å se nytten av slike tiltak. Vi leser også ut av dataene, og ikke minst av intervjuene med studiekoordinatorerne, at innholdet i mange av profesjonsdagene var for dårlig

planlagt, og at faglærerne var for lite involvert første år. Vi oppfordrer derfor til god planlegging i forkant av studieåret, til god informasjon om formål med profesjonsdagene samt at oversikt over innholdet i de enkelte dagene kommer i god tid. Profesjonstrappa bør få en tydelig presentasjon slik at studentene forstår hvilken modell det arbeides etter, og hensikten med de ulike trinnene må komme godt fram. Det bør også vurderes hvor hyppig profesjonsdagene skal arrangeres. Det kan også være en mulighet at profesjonsdagene kan benyttes til å problematisere og drøfte forholdet mellom fag, fagdidaktikk og profesjon slik at studentene kan få et mindre overflatisk forhold til det de opplever som «matnyttig» og «gode tips» i undervisningen.

#### **5.4. Fra fireårig til femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå**

Å utvide grunnskolelærerutdanningen til femårig master har hatt flere begrunnelser. For det første var det et sterkt ønske om at fremtidens lærere skulle få en større faglig fordypning. For det andre skal fremtidens lærere være i stand til å løse fremtidens problemer og ikke bare reprodusere fortidens kunnskap. De skal i større grad oppleve et forskningsbasert studium og venne seg til at ny forskning både kan gi nye svar, nye perspektiver og nye utfordringer i det daglige arbeidet som lærer. At GLU-utdanningene nå er blitt masterutdanning, innebærer andre krav til det helhetlige løpet frem mot kvalifisering gjennom et eget faglig arbeid i form av en masteroppgave. Det skal være en progresjon i utdanningsløpet slik at hvert studieår bygger på det foregående. Dette stiller andre og dels nye krav til utdanningen dersom utdanningen skal kunne være et sammenhengende løp frem mot masterkvalifisering. Kravene innebærer dels en videreføring av sterke tradisjoner i lærerutdanningene, men kan bli utfordret av krav som masterfordypning og krav til antall studiepoeng og antall undervisningsfag. Masteroppgavens rolle og funksjon innenfor rammen av et helhetlig studieløp er også et nytt element som vil innebære en annen tilnærming enn eksisterende og tidligere såkalte integrerte mastere innenfor utdanningsområdet. Endringene i utdanningene forutsetter muligheter for bestemte fagvalg og kombinasjoner. Det er viktig at studentene kjenner godt til modellen og tenkningen bak den allerede første studieår slik at de kan gjøre sine fagvalg på en mest mulig informert måte. Dette har vi understreket flere steder i rapporten. Har studentene ønske om et bestemt masterfag, må nemlig planene legges tidlig slik at de oppnår det nødvendige antall studiepoeng. Ovenfor kommer det frem at god informasjon om følger av fagvalg ikke var tilfellet. Vi anbefaler at det legges stor vekt på denne informasjonen når nye studentkull tas opp. Det er også viktig at alle lærere kjenner til modellen slik at studentene får riktige svar på spørsmål

om fagvalg og masterfag. Dette var heller ikke tilfellet første studieår, og studentene opplevde at lærerne ikke hadde oversikt over modellen og hva som førte fram til masterfordypning i et fag. I tillegg var programkoordinatorene usikre på hvilke masterfag som skulle tilbys på de ulike studiestedene på intervju tidspunktet.

USN har hatt som mål å tilby så mange som mulig av skolens fag som masterfordypning på begge GLU-utdanninger. Oversikten nedenfor viser de ulike masterfagene spredt på de fire studiestedene som tilbyr lærerutdanning:

Tabell 9 Oversikt over masterfagene ved USN og plassering på studiested

<u>Drammen</u>	<u>Notodden</u>	<u>Porsgrunn</u>	<u>Vestfold</u>
<u>Engelsk</u> (1-7 og 5-10)	Prof. <u>Ped.</u> (1-7 og 5-10)	Prof. <u>Ped.</u> (1-7 og 5-10)	Prof. <u>Ped.</u> (1-7 og 5-10)
KRLE (5-10)	<u>Kroppsøving</u> (1-7 og 5-10)		<u>Matematikk</u> (1-7)
<u>Matematikk</u> (5-10)	K og H (1-7 og 5-10)		<u>Norsk</u> (1-7 og 5-10)
	<u>Samfunnsfag</u> (1-7 og 5-10)		<u>Naturfag</u> (1-7)
	<u>Naturfag</u> (5-10)		<u>Begynneropplæring</u> (1-7)

Plasseringen har særlig med kompetansen i fagmiljøene på de ulike studiestedene å gjøre. Dataene i undersøkelsen vår viser imidlertid at studentene er svært stedbundne. Svært mange har valgt å studere ved USN fordi USN ligger nærmest hjemstedet, og fagvalgene de har gjort, ser i mange tilfeller ut til å være knyttet til at tilbudene finnes på deres studiested. I gruppeintervjuene kommer det frem at studentene bare i liten grad ønsker å ta fag ved andre studiesteder. Selv om masterfordypningen skal organiseres som nett- og samlingsbaserte studier, ønsker vi å uttrykke en bekymring for at studentene også i syklus 2 velger de fagene som tilbys på det studiestedet de er knyttet til. Fra politisk hold har det blitt understreket at det er behov for lærere med fordypning i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk. Et spørsmål er om dette behovet blir dekket ved at for

eksempel norsk og engelsk kun tilbys på ett studiested og matematikk 1-7 og 5-10 tilsvarende på hvert sitt studiested. I Porsgrunn tilbys det ikke masterfordypning i noen skolefag. Hvis en tenker seg at studentene er like stedbundne når de seinere søker arbeid som lærer, kan regionene rundt det enkelte studiestedet lide under dette.

Hele den femårige grunnskolelærerutdanningen skal være forskningsbasert, ikke bare masterfordypningen. Det betyr at studentene skal møte forskningsbasert undervisning fra dag 1 i utdanningen sin. De skal få innblikk i relevant fagdidaktisk forskning og utdanningsforskning, og de skal få innsikt i vitenskapelige tenkemåter i fagene. Lærerne deres bør også, så langt det er mulig, selv være aktive forskere. I spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene er imidlertid mange studenter usikre på om de har møtt forskning i undervisningen. En del tror det, men de er usikre på hva som er forskning, og hva som ikke er det, og om det de leser i pensumlitteraturen, er forskning. Det er derfor viktig at lærerne kommuniserer tydelig til studentene hva som er forskning, og hva som ikke er det. Det er også viktig å la studentene møte forskningsartikler tidlig i studiet og få til en progresjon slik at de i syklus 2 i masterfordypningen kan lese og forstå internasjonal forskning på høyt nivå og benytte slik forskning i egne arbeider og i masteroppgaven. I den siste rapporten fra følgegruppen som studerte implementeringen av GLU-reformen fra 2010 - 2015, står det at forskningsbasert undervisning har fått større fokus i de fem årene følgegruppen studerte GLU-utdanningene. Særlig framheves følgende tiltak av faglærerne: introduksjon av forskningsartikler og internasjonal litteratur, bruk av egne forskningsarbeid i undervisningen og involvering av studentene tidlig i forskningsarbeid ved at de får små forskningsoppgaver for eksempel i praksisperiodene. Dette er like viktig å understreke betydningen av i femårig GLU-utdanning. I tillegg bør det arbeides for at studentene involveres i forskningsprosjekt ved institusjonen og forskergrupper når de skal skrive masteroppgave.

Masterutdanningene i GLU forutsetter høy kompetanse hos lærerutdannerne, både formell kompetanse fordi det dreier seg om masterutdanninger, og kompetanse i fagdidaktikk og profesjonsretting. Mange studenter skal for eksempel ha veiledning på masteroppgaver. Det er viktig at USN har en god plan for rekruttering av ansatte som kan fylle kravene som de to GLU-masterne medfører. Det er også viktig å minne om at ferdige GLU-studenter skal kunne kvalifisere til stipendiatstillinger og opptak på doktorgradsprogram i syklus 3 hvis resultatene deres ellers er gode nok.

## 5.5. Forslag til tiltak

Tema i undersøkelsen	Forslag til tiltak
Begrunnelser for å søke GLU og USN	Fortsette tradisjonell rekruttering i VGO basert på å nå faglig sterke elever som også har en indre motivasjon for "å gjøre en forskjell" for barn og unge. Kartlegge hvilke flater målgruppa anvender og intensivere markedsføring rettet mot disse.
	Markedsføre "en utdanning nær deg" inn mot de som allerede er etablert på studiestedene, og de som er i beslektede jobber i skole og barnehage (for eksempel barne- og ungdomsarbeidere eller ufaglærte). Holde tradisjonelle nettsider oppdatert og informative.
	Kartlegge usikre arbeidsplasser i regionen og rette informasjon om læreryrket inn mot de som kan være motivert for jobbskifte.
Fagvalg	<p>Visualisere modeller som viser mulige fagkombinasjoner både på de ulike studiestedene og i kombinasjoner mellom studiestedene.</p> <p>Vurdere alternering av fag mellom studiestedene.</p>
Informasjon	Rekrutteringsfasen: Oversiktlig informasjon om studiet og de ulike studiestedene på nettsider og andre flater, inkludert informasjon om fagvalg.
	Opptak: Sende informasjonsskriv om fagvalgsmuligheter og organisering av studiet til studentene så snart de har takket ja til studieplass. Uttrykke klar forventning om at det er et heltidsstudium.
	Studiestart: Samtaler med studentene om fagvalg og om formålet med profesjonsdagen.
	Sikre at alle faglærere har oversikt over helheten i studiet. Legge til rette for møteplasser mellom administrasjon og faglærere.
	Gi en første informasjon om masterfag og -oppgave tidlig i studiet.
Organisering, arbeids- og vurderingsformer	Vurdere om undervisning skal samles på færre dager for å gi plass til selvstudium.
	Kommunisere klare retningslinjer for obligatorikk/fleksibilitet.
	Legge til rette for variasjon mellom forelesning og mer studentaktive arbeidsformer. Bevisstgjøre faglærere på at fagstoffet skal formidles i et didaktisk perspektiv.
	Foreta en gjennomgang av arbeidskrav på tvers av fag både med tanke på relevans og mengde. Sikre at eventuelle arbeidskrav i praksisperiodene er direkte knyttet til praksis.
Profesjonsdagen	Legge frem helhetlig oversikt over profesjonsdagene (antall og innhold) for hele semesteret. Gi studentene medansvar i organisering, innhold og arbeidsformer på disse dagene.
	Arbeide mer med begrunnelsene for selve dagen og de valgene som gjøres når innholdet skal velges. Vise hvordan innholdet i denne dagen henger sammen med fagplanen og helheten i studiet.
Forskningsbasert utdanning	Legge vekt på å bevisstgjøre studentene på hvordan forskning innarbeides i undervisningen og betydningen av det. Sikre at pensumlitteraturen også bidrar til å gjøre studiet forskningsbasert.
	Utvikle faglæreres kompetanse og forståelse av hvordan en forskningsbasert lærerutdanning kan organiseres, og hvordan innhold velges ut.



	Kompetansen som er tenkt utviklet gjennom forskningsbasering, må gjøres eksplisitt for studentene, samtidig som broen over til det å bli en reflekterende lærer med utviklings- og endringskompetanse belyses.
	Involvere studenter i utviklings- og forskningsarbeid.
	Samarbeide med praksislærere og praksisskoler om deres medansvar for å veilede studentene i å se hvordan teori kan kaste lys over praksis.
Praksisopplæringen	Etablere felles rutiner i hele institusjonen på hvordan samarbeidet mellom praksisskolene og USN skal foregå. Synliggjøre dette for alle involverte.
	Utvikle felles opplegg blant lærerutdannerne for hvordan studenter forberedes til praksis.
	Sikre at praksisforberedelse omfatter hele lærergjengen samt forståelse av trepartssamarbeidet.
	Avklare med praksisskolene hvordan en løser det faktum at studentene nå har færre fag.
Studentenes positive og negative tilbakemeldinger	Sette i verk et arbeid for å få institusjonens ansatte og samarbeidspartnere til å fremstå som et kollektiv, uavhengig av plassering geografisk eller jobbmessig.
	Legge til rette for flere stoppunkt i løpet av semesteret for at studentene skal kunne gi tilbakemeldinger om undervisning/praksis og uttrykke informasjonsbehov. Vurdere behovet for mer studentinvolvering i form av fagutvalg/studieråd for å hindre utvikling av negative holdninger.

## 6. Referanser

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (2015). GRUNNSKULELÆRARUTDANNINGANE ETTER FEM ÅR - Status, utfordringar og vegar vidare.

Kunnskapsdepartementet (2016). Faktaark om nye lærerutdanninger:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaark-rammeplan-for-ny-larerutdanning.pdf>

Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.

Kunnskapsdepartementet (2016). Forskrifter om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10, 2016)

Universitetet i Sørøst-Norge (2017). Visjonsdokument. Grunnskolelærerutdanning (GLU) ved USN – en orientering.

Utdanningsdirektoratet (2015). Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag (Udir-3-2015).

## Figuroversikt

Figur 1 Profesjonstrappa ved USN, illustrasjon fra USN visjonsdokument s. 8.....	11
Figur 2 Oversikt over GLU-følgforsk design og tidsplan .....	13
Figur 3 Tilfredshet med informasjon .....	22
Figur 4 Tilfredshet med informasjon om valgmuligheter.....	23
Figur 5 Tilfredshet med valgfagstilbudet.....	24
Figur 6 Tilfredshet med fag i første studieår.....	25
Figur 7 Tilfredshet med tid til selvstudium .....	26
Figur 8 Tilfredshet med pensumlitteraturens mengde .....	27
Figur 9 Tilfredshet med pensumlitteraturens nivå (vanskegrad).....	28
Figur 10 Tilfredshet med arbeidsformer .....	29
Figur 11 Tilfredshet med type arbeidskrav .....	30
Figur 12 Tilfredshet med mengde arbeidskrav .....	31
Figur 13 Tilfredshet med tilbakemeldinger fra lærer .....	32
Figur 14 Tilfredshet med profesjonsdagens innhold .....	33
Figur 15 Tilfredshet med profesjonsdagens struktur .....	34
Figur 16 Presentasjon av resultater fra forskning i undervisningen .....	35
Figur 17 Tilfredshet med de faglige utfordringene i praksisopplæringen .....	37
Figur 18 Tilfredshet med fagenes relevans for praksis.....	38
Figur 19 Tilfredshet med måten eksempler fra praksis knyttes til innholdet I fagene .....	39
Figur 20 Tilfredshet med hvordan studiet så langt har forberedt deg for læreryrket.....	40

## Tabelloversikt

Tabell 1 Oversikt over antall respondenter og informanter ved USN .....	13
Tabell 2 Studentenes begrunnelser for å søke lærerutdanning .....	17
Tabell 3 Studentenes begrunnelser for å søke studiested ved USN.....	18
Tabell 4 Fagvalg for studenter på GLU 1-7.....	19
Tabell 5 Fagvalg for studenter på GLU 5-10.....	19
Tabell 6 Studentenes begrunnelser for fagvalg .....	20
Tabell 7 Tre ting studentene likte godt I første studieår.....	41
Tabell 8 Tre ting studentene likte mindre godt I første studieår.....	42
Tabell 9 Oversikt over masterfagene ved USN og plassering på studiested .....	68

## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studenter

Vi inviterer herved deg som er student på kull 2017, til å delta i en spørreundersøkelse om dine erfaringer med GLU-master ved USN. Undersøkelsen er en del av et fireårig følgeforskningsprosjekt (GLU følgeforsk) ved universitetet, som gjennomføres av forskere ved lærerutdanningen.

Bakgrunnen for prosjektet er innføringen av ny master i grunnskolelærerutdanning.

Universitetet ønsker å følge utviklingen av det nye studiet nært, for å kunne sikre kvalitetsmessig god utdanning og en god arbeidssituasjon for studenter så vel som ansatte ved utdanningen.

Spørreundersøkelsen gjennomføres elektronisk ved oppstart av studieåret 2018/19 og retter seg til alle GLU-studenter på kull 2017.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Deltakelsen er frivillig. Som forskere er vi underlagt taushetsplikt, og alle data er anonyme og vil bli behandlet konfidensielt.

For mer informasjon om følgeforskningsprosjektet, ta gjerne kontakt med forskergruppen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022. Vi takker for din deltakelse. Den vil bidra til å frembringe viktig og nyttig kunnskap om hvordan det er å være student ved GLU-masteren.

Hilsen forskergruppen,

Tine S. Prøitz, Mail: [tine.proitz@usn.no](mailto:tine.proitz@usn.no) , Eva Maagerø Mail: [eva.maagero@usn.no](mailto:eva.maagero@usn.no) , Birte

Simonsen Mail: [birte.simonsen@uia.no](mailto:birte.simonsen@uia.no) , Ellen Rye, Mail: [ellen.rye@usn.no](mailto:ellen.rye@usn.no)

## Vedlegg 2: Spørreskjema

Her følger noen spørsmål til deg som har gått første året på master grunnskolelærerutdanning på Universitetet i Sørøst-Norge.

Undersøkelsen er anonym.

### 1. Bakgrunnsdata

Fødselsår:

1999-1960

Kjønn:

Kvinne

Mann

Studium:

GLU 1-7

GLU 5-10

Utdanningsbakgrunn:

Videregående opplæring

Annen høyere utdanning

Annet

### 2. Motivasjon

Hvorfor søkte du lærerutdanning?

0/4000

Hvorfor søkte du på USN/HIØ?

0/4000

### 3. Første møtet med studiet

Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med følgende:

svært  
fornøyd fornøyd nøytral fornøyd misfornøyd

a. Informasjonen om studiet?

b. Informasjon om fagvalg?

Hvilke fag hadde du i første studieår?

Har du fått informasjon om hva som er nytt med 5 årige GLU?

Ja

Nei

Hvorfor valgte du de fagene du har hatt første året?

0/4000

#### 4. Erfaringer fra første studieår

Hvor fornøyd er du med:

svært  
fornøyd fornøyd nøytral fornøyd misfornøyd

a. Fagene du har hatt i første studieår?

b. Antall undervisningstimer?

c. Tid til selvstudium?

d. Undervisningsinnholdets nivå?

e. Undervisningsinnholdets relevans?

f. Arbeidsformene?

g. Type arbeidskrav?

h. Mengde - arbeidskrav?

i. Vurderingsformer?

j. Tilbakemeldinger fra lærer?

k. Pensumlitteraturens mengde?

l. Pensumlitteraturens nivå (vanskegrad)?

m. Profesjonsdagens innhold?

n. Profesjonsdagens struktur?

## 5. Forskningsbasert utdanning

Har du i løpet av første året:

svært  
ofte ofte nøytral sjelden sjelden

- a. Fått presentert resultater fra forskning i undervisningen?
- b. Lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen?
- c. Lest en forskningsrapport?
- d. Lest en forskningsartikkel?

## 6. Praksisstudiet

Hvor fornøyd er du med:

svært  
fornøyd fornøyd nøytral fornøyd misfornøyd

- a. De faglige utfordringene i praksisopplæringen?
- b. Fagenes relevans for praksis?
- c. Måten eksempler fra praksis knyttes til innholdet i fagene?
- d. Hvordan studiet så langt har forberedt deg til læreryrket?

## 7. Identitet som masterstudent

Har du valgt masterfag?

Ja

Nei

Har du bestemt deg for tema for masteroppgaven din?

Ja

Nei

Hvilket tema kan du tenke deg å skrive masteroppgave om?

0/4000

## 8. Erfaringer med studiet?

Nevn tre ting som du likte godt i første studieår.

0/4000

Nevn tre ting som du likte mindre godt i første studieår.

0/4000



## Vedlegg 3: Intervjuguide til gruppeintervju med studenter

### Intervjuguide til gruppeintervju – januar/februar 2019

#### Informasjon

- Hva er deres oppfatning om den informasjonen dere fikk om studiet?
- Hvordan fikk dere informasjonen om studiet?

(fra studiekoordinator, fra lærere, fra medstudenter, eget informasjonssøk, nettinformasjon)

#### Stuedsted

- I spørreundersøkelsen kom det fram at nærhet til hjemmet var avgjørende for å søke USN. Hva tenker dere kan være forklaringen på dette?
- Tror dere at fagvalg er mindre viktig enn nærhet til hjemstedet?
- Tror dere at nærhet til hjemmet også spiller inn for valg av masterfag?

(Ellen bytter ut 'nærhet til hjemmet' med nettstudium)

#### Studieinnhold

- I hvilken grad har dere opplevd innholdet i fagene som profesjonsrelevant?
- Spørreundersøkelsen viser at mange er fornøyd med pensum. Hva er forklaringen på det?
- I hvilken grad opplever dere variasjon i arbeidsformer, og er de nyttige for arbeid i skolen?

(profesjonsrelevant, passe vanskelig, passe mye, på norsk vs. dansk/svensk, engelsk, forskningsbasert)

#### Studiesituasjon/arbeidssituasjon

- Spørreundersøkelsen viser at en del ikke er fornøyd med studiesituasjon, blant annet at de har lite tid selvstudium. Kan dere utdype dette?
- Når leser dere pensum?
- Hvordan leser dere pensum?
- Leser dere mer enn pensum?

## Profesjonsdagen

- Profesjonsdagen får både gode og mindre gode vurderinger i spørreundersøkelsen. Hvordan vurderer dere opplegget med profesjonsdagen?

(informasjon, omfang, innhold og aktiviteter, relevans, studentmedvirkning)

## Vurderingsformer

- Spørreundersøkelsen viser at vurderingsformene får gode tilbakemeldinger. Hva tenker dere om det?

(veiledning og tilbakemeldinger på arbeidskrav, eksamen, variasjon, relevant for arbeid i skolen)

## Utveksling/Internasjonalisering

- Hvor viktig er det at universitetet legger til rette for utveksling til institusjon i utlandet?
- Har dere fått informasjon om utveksling?
- Har dere tenkt å ta et semester ved utenlandsk institusjon? Hvorfor/hvorfor ikke?

(hvor og hvorfor dette stedet?)

## Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju med programkoordinatorer

### Intervjuguide til intervju med GLU-koordinatorer – april 2019

#### Informasjon

- Hva er deres oppfatning om den informasjonen som ble gitt om studiet i forkant og underveis?
- Hvordan informerte dere om studiet?

(fra studiekoordinator, fra lærere, fra medstudenter, eget informasjonssøk, nettinformasjon)

#### Stuedsted

- Hvilket inntrykk har dere av studentenes preferanser når det gjelder valg av studiested?
- Tror dere at fagvalg er mindre viktig enn nærhet til hjemstedet?
- Tror dere at nærhet til hjemmet også spiller inn for valg av masterfag?

#### Studieinnhold

- Opplever dere at fagenes innhold er profesjonsrelevant?
- Spørreundersøkelsen viser at mange er fornøyd med pensum. Hva tror dere er grunnen til det?
- I hvilken grad opplever dere at det er variasjon i arbeidsformer i programmet?

(profesjonsrelevant, passe vanskelig, passe mye, på norsk vs. dansk/svensk, engelsk, forskningsbasert)

#### Studiesituasjon/arbeidssituasjon

- Spørreundersøkelsen viser at en del ikke er fornøyd med studiesituasjon, blant annet at de har lite tid selvstudium. Hva tror dere det skyldes?
- Vil dere si at studentene har nok tid til selvstudium?

## Profesjonsdagen

- Hvem har ansvaret for organisering, innhold og gjennomføring av profesjonsdagen?
- Profesjonsdagen får både gode og mindre gode vurderinger i spørreundersøkelsen. Hva er deres inntrykk av opplegget med profesjonsdagen?

(informasjon, omfang, innhold og aktiviteter, relevans, studentmedvirkning)

## Vurderingsformer

- Spørreundersøkelsen viser at vurderingsformene i hovedsak får gode tilbakemeldinger. I hvilken grad synes dere at eksamensformene fungerer?
- I hvilken grad synes dere at veiledning og tilbakemeldinger fungerer?

(veiledning og tilbakemeldinger på arbeidskrav, eksamen, variasjon, relevant for arbeid i skolen)

## Utveksling/Internasjonalisering

- I hvilken grad har dere som studiekoordinatorer oversikt over de utvekslingsmulighetene lærerstudentene har?
- I hvilken grad har dere som studiekoordinatorer informert om muligheter for utveksling internasjonalt?
- Når og hvordan informerer dere?

## Oppsummering

Hvilke utfordringer har dere møtt i innføringen av GLU-masterne?

Skriftserien nr. 30  
2019

Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende

Forfattere: Eva Maagerø  
Tine S. Prøitz  
Ellen Rye  
Birte Simonsen

ISBN 978-82-7860-390-1  
ISSN 2535-5325

usn.no

