

# Femårig masterutdanning for grunnskolelærere

## - ny og utfordrende

### Delrapport 3

Eva Maagerø, Ellen Rye  
og Birte Simonsen





Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen

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

**Delrapport 3**

© Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen, 2021  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Horten

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 80

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-481-6 (Online)



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

[vecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](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 (MGLU) og vil pågå til det første studentkullet som startet på MGLU høsten 2017, har gjennomført sitt studium våren 2022. Dette er den tredje delrapporten fra prosjektet.

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

Grunnskolelærerutdanningene for 1-7 og 5-10 ble fra høsten 2017 utvidet med ett år fra fireårige til femårige utdanninger. 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, programledere, praksisrådgivere og praksislærere opplever de femårige GLU-utdanningene ved USN.

Den første delrapporten fra prosjektet ble publisert i september 2019 og var basert på en spørreundersøkelse for studentene som startet på MGLU høsten 2017, gruppeintervjuer med studenter og intervjuer med programledere. Den andre delrapporten var basert på intervjuer med faglærere og praksisrådgivere ved USN og praksislærere ved skoler der studentene har hatt praksisstudier. Denne tredje rapporten tar utgangspunkt i intervjuer med studenter og programledere. Studentene var i sitt fjerde år av utdanningen da intervjuene ble gjennomført.

Rapporten er utformet av Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>3</b>
1.1. GLU-forsk mandat og formål .....	4
<b>2. Prosjektets bakgrunn og design .....</b>	<b>6</b>
2.1. Bakgrunn .....	6
2.2. Grunnskolelærerutdanningene ved USN.....	7
2.3. Design og metode .....	11
<b>3. Teoretisk innramming .....</b>	<b>13</b>
<b>4. Intervjuer med studenter og programledere.....</b>	<b>17</b>
4.1. Studentenes fagvalg .....	17
4.2. Vurdering av undervisningen i masterfaget .....	19
4.3. Forventninger til å undervise i faget i skolen .....	22
4.4. Nett- og samlingsbasert utdanning .....	23
4.5. Informasjon om syklus II.....	25
4.6. Forskningsbasert lærerutdanning .....	26
4.7. Profesjonsrettet lærerutdanning .....	29
4.8. Praksisstudiet .....	34
4.9. FoU-oppgaven .....	38
4.10. Masteroppgaven .....	47
4.11. Samordning og erfaringsdeling.....	54
<b>5. Oppsummerende diskusjon og anbefalinger .....</b>	<b>56</b>
<b>6. Referanser .....</b>	<b>66</b>
Figuroversikt.....	68
Tabelloversikt .....	68
<b>7. Vedlegg.....</b>	<b>69</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide studenter .....	69
Vedlegg 2: Intervjuguide programledere .....	70

# 1. Introduksjon

Dette er den tredje rapporten i følgeforskningen på implementeringen av de nye femårige grunnskolelærerutdanningene ved USN. Følgeforskningen ble initiert av daværende visedekan for lærerutdanning, Anne Fængsrud, og igangsatt av ledelsen ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Det første kullet i de nye lærerutdanningene, grunnskolelærerutdanning for 1.-7. klasse (GLU 1-7) og grunnskolelærerutdanning for 5.-10. klasse (GLU 5-10), ble tatt opp i 2017, og det er dette første kullet som følges gjennom sitt andre, tredje, fjerde og femte år. Den første rapporten kom i 2019 og presenterte funn fra en spørreundersøkelse til alle studentene på begge utdanninger gjennomført høsten 2018. I tillegg ble 28 studenter med ulike fag intervjuet i grupper på hvert studiested, en gruppe fra GLU 1-7 og en gruppe fra GLU 5-10, til sammen åtte grupper. Programlederne (den gang kalt programkoordinatorer) på alle fire campus som har lærerutdanning, ble også intervjuet. Den andre rapporten kom i 2020 og presenterte funn fra individuelle intervjuer med 16 faglærere fra ulike fagområder og med åtte praksislærere knyttet til de fire campusene med lærerutdanning samt intervjuer med praksisrådgiverne på hvert studiested og med visedekan for lærerutdanning. I denne tredje rapporten er 36 studenter intervjuet i par. Studentene representerer ulike masterfag. I tillegg er de sju programlederne intervjuet, i par på campus Drammen, Notodden og Vestfold og individuelt i Porsgrunn siden det der kun er en programleder. Lisabeth Carson ble også intervjuet siden hun hadde en viktig rolle i tilretteleggingen av strukturen i syklus 2.

Fokus i den første rapporten var særlig på oppstart, informasjon, campustilhørighet, arbeids- og vurderingsformer, pensum i fagene m.m., mens fokus i den andre rapporten var på lærerutdannernes og programledernes opplevelser av og erfaringer med innføringen av de nye utdanningene. Lærerutdanningene som forskningsbasert og praksisrettet ble også tatt opp samt forholdet mellom universitetet og praksisskolene/praksislærerne i praksisstudiet. Den tredje rapporten har særlig vektlagt studentenes og programledernes oppfatning av lærerutdanningene som forskningsbaserte og praksisrettede studier og erfaringene med praksisstudiet. I tillegg har gjennomføringen av FoU-oppgaven i vårsemesteret i tredje år, erfaringer med nett- og samlingsbasert utdanning, valg av masterfag og forberedelse til masteroppgaven i fjerde år blitt tatt opp. I den andre rapporten og i denne rapporten følges også noen av temaene fra første rapport opp.

Et av hovedfunnene i den første rapporten var at informasjonsbehovet blant studentene var stort. De manglet en forståelse for hva en femårig lærerutdanning innebar, og de opplevde at de var 'prøvekaniner', et uttrykk som ble brukt av flere studenter. Selv om et stort arbeid var lagt ned fra USNs side for best mulig tilrettelegging, var det mye som skulle på plass på kort tid, og ikke alle instanser kunne gi studentene klare svar på spørsmålene deres. Et annet viktig funn var manglende kunnskaper om fagvalg og om at valg tidlig i utdanningsløpet kunne ha konsekvenser for masterfag seinere. I den andre rapporten var et hovedfunn at det hadde blitt nedlagt mye arbeid i å få en god struktur i de nye GLU-utdanningene på plass, men at det ikke var arbeidet like mye med innholdet. Det var for eksempel ulik oppfatning blant lærerutdannerne om hva en forskningsbasert profesjonsutdanning innebar. Det var også for liten kunnskap om de nye femårige utdanningene blant praksislærerne. I begge rapporter var det også positive funn. For eksempel uttrykte mange studenter i den første rapporten stor tilfredshet med undervisningen og lærerne sine på universitetet, og om utbyttet de hadde av praksisperiodene og kontakten med skolene. Det var også stor tilfredshet med at USN har fått lærere i kombinasjonsstillinger. I denne tredje rapporten kommer det fram områder som fremdeles kan forbedres, men det er allikevel en klar tendens til at studentene er mer tilfredse i sitt fjerde år enn de var i sitt andre år (jf. første delrapport).

## **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 den har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt

hvordan studenter, faglærere, programkoordinatorer<sup>1</sup> og praksislærere opplever de femårige GLU-masterutdanningene ved USN. Følgforskningen 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.

---

<sup>1</sup> Nå *programledere*.



## 2. Prosjektets bakgrunn og 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. De nye grunnskolelærerutdanningene skal være praksisnære masterutdanninger hvor studentene skal være tett på både klasserommets utfordringer og på forskning. Etablering av masterutdanning innebar flere endringer og omstillinger både for lærerutdanningenes organisering og innhold.

Et vesentlig trekk ved ny femårig MGLU er en større vektlegging av faglig fordypning og forskningsbasering av utdanningene. At GLU nå er blitt masterutdanning, innebærer nye krav til det helhetlige løpet frem mot masterkvalifisering 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 masterfordypning 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.

## **2.2. Grunnskolelærerutdanningene ved USN**

I tillegg til at regelverk og nasjonale retningslinjer legger føringer og rammer for utdanningene, utformer institusjonene egne rammer for den lokale operasjonaliseringen av utdanningene. Ved USN har dette arbeidet i hovedsak vært forankret i USNs visjonsdokument i tillegg til i program-, semester- og emneplaner. Grunnskolelærerutdanningen 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 campuser, men de ulike campus tilbyr egne kombinasjoner av fagvalg.

Mens rammeplanen fastsetter læringsutbytte og rammer på studieprogramnivå, gir nasjonale retningslinjer for MGLU 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, og som skal gi føringer for de ulike emneplanene. 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 MGLU 1-7 gjelder også begynneropplæring.

				4. år	Forskningsetikk
			3. år	Etikk og bruk av sosiale medier	Den forskende læreren og endringskompetanse
		2. år	Etiske dilemmaer	Læringsledelse i en mangfoldig skole	
Område	1. år	Profesjonsetisk plattform	Skolen som organisasjon	Tverrfaglig tema GM og samisk kultur	Masteroppgave
Etikk og profesjonelt ansvar	Lærers profesjonelle blikk	Læreren og elevrollen	Tverrfaglig tema BU	Vitenskapsteori og metode	
Praksisopplæring	Læringsledelse	Tverrfaglig tema PL	FOU-oppgave	Etikk og bruk av sosiale medier	
F.O. programnivå	Tverrfaglig tema EL	Akademisk tekst	Samarbeid og delingskultur	Internasjonal forskning	
FOU	Observasjon og tolkning	Sosiale medier/digital identitet	Internasjonalt semester		
PfDK	Metodisk bruk av IKT i undervisning	Læring og kultur			
Internasjonalisering	Språk og uttrykk i verden				
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.

Det er vedtatt ny studiemodell for MGLU ved USN, gjeldende fra høsten 2021. Ledergruppa ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU) besluttet gjennom prinsippene for den nye modellen at profesjonstrappa ikke skal videreføres. De profesjonsfaglige områdene skal integreres i fagenes emneplaner og i emneplaner for praksis og gjennom definerte tverrfaglige prosjekter. Profesjonstrappa gjelder imidlertid for alle kull tatt opp før 2021.

### Tilbudet av masterfag og organisering av syklus II ved USN

Styret ved USN har bestemt hvilke masterfag USN skal tilby, og hvilken campus de skal tilhøre. I tillegg har styret besluttet at alle masterfag skal være nett- og samlingsbasert. Nedenfor presenteres en oversikt over tilbudet av masterfag og organiseringen av syklus II ved USN. Studentene som er intervjuet i studieåret 2020/21, er i første år av syklus II og følger den organiseringen som presenteres nedenfor.

Syklus II er som kjent masterdelen av GLU-utdanningene. Den vil for den enkelte student være noe forskjellig ut fra hvilket masterfag studentene har valgt. For alle studenter ved USN har den to obligatoriske komponenter:

- Vitenskapsteori og metode (15 stp).
- Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) (30 stp)

Resten av syklus II er viet masterfaget og masteroppgaven. Ulike fag har ulik størrelse på masteroppgaven. Kunst og håndverk er det faget som har størst masteroppgave (60 stp). For studenter som velger master i kunst og håndverk, vil hele det femte året være viet arbeid med masteroppgaven, og studiet i vitenskapsteori og metode vil tilbys allerede i det fjerde året. Fagene matematikk, naturfag, samfunnsfag, KRLE og kroppsøving har masteroppgave på 45 studiepoeng. Studenter som har valgt å skrive masteroppgave i t av disse fagene, vil i det fjerde året ha 30 studiepoeng i masterfaget sitt og 30 studiepoeng i PEL, mens de i det femte studieåret har studiet i vitenskapsteori og metode (15 stp) og arbeidet med masteroppgaven. Fagene norsk, engelsk, begynneropplæring og profesjonsrettet pedagogikk har masteroppgave på 30 studiepoeng. Studentene som velger å skrive masteroppgave i norsk og engelsk, vil i det fjerde året også ha 30 studiepoeng i masterfaget sitt og 30 studiepoeng i PEL, mens de som velger masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk eller begynneropplæring vil ha 30 studiepoeng fordypning i et skolefag og 30 studiepoeng i PEL. For norsk, engelsk, profesjonsrettet pedagogikk og begynneropplæring skiller imidlertid det femte året seg ut ved at de i tillegg til studiet i vitenskapsteori og metode (15 stp) og arbeidet med masteroppgaven (30 stp) har ytterligere 15 studiepoeng i masterfaget.

Modellen<sup>2</sup> nedenfor viser en oversikt over de ulike alternativene i syklus II:

Matematikk, KRLE, Naturfag, Kroppsøving, Samfunnsfag	Kunst og håndverk	Profesjonsrettet pedagogikk og Begynneropplæring	Norsk og Engelsk
<b>5. Studieår</b> 15 stp Vit. Met. 45 stp Masteroppgave	<b>5. Studieår</b> 60 stp Masteroppgave	<b>5. Studieår</b> 15 stp Vit. Met. 30 stp Masteroppgave 15 stp Masterfag	<b>5. Studieår</b> 15 stp Vit. Met. 30 stp Masteroppgave 15 stp Masterfag
<b>4. studieår</b> 30 stp PEL 30 stp Masterfag	<b>4. studieår</b> 30 stp PEL 15 stp Vit. Met. 15 stp Masterfag	<b>4. studieår</b> 30 stp PEL 30 stp Fordypning i undervisningsfag	<b>4. studieår</b> 30 stp PEL 30 stp Masterfag

Figur 2 Oversikt over de ulike alternativene i syklus 2

Den samlede modellen for USN er komplisert. For hver enkelt student er det viktig å få god informasjon om den modellen som gjelder for dem, ut fra det faget de har valgt som sitt masterfag.

<sup>2</sup> Modellen er hentet fra dokumentet «Milepæl 2. Vitenskapsteori og metode og masteroppgaven. Anbefaling fra arbeidsgruppe 2» fra 2020.

Oversikten nedenfor viser hvilke fag som tilbys som masterfag ved GLU 1-7 og ved 5-10 ved USN, og hvilken campus som har ansvar for faget:

Tabell 1 Oversikt over masterfag og ansvarlig campus<sup>3</sup>

Masterfag	GLU-utdanning	Campus
Kunst og håndverk	GLU 1-7 og GLU 5-10	Notodden
Matematikk	GLU 1-7	Vestfold
	GLU 5-10	Drammen
KRLE	GLU 5-10	Drammen
Naturfag	GLU 1-7	Vestfold
	GLU 5-10	Notodden
Kroppsøving	GLU 1-7 og 5-10	Notodden
Samfunnsfag	GLU 1-7 og 5-10	Notodden
Profesjonsrettet pedagogikk	GLU 1-7 og 5-10	Porsgrunn, Notodden, Drammen
Begynneropplæring	GLU 1-7	Vestfold
Norsk	GLU 1-7 og GLU 5-10	Vestfold
Engelsk	GLU 1-7 og 5-10	Drammen

Lokaliseringen av masterfagene er vedtatt i styret 22. mai 2019 og bestemt hovedsakelig ut fra to kriterier:

- Kompetansen i fagmiljøet.
- Profilerings av campus.

Vedtaket er forankret i studiekvalitetsforskriften, studietilsynsforskriften, interne notater fra institusjonsnivå og fakultetets tilpasning til USNs flercampuskonsept.

Siden studiene i syklus II er nett- og samlingsbaserte, vil det for studentene bety at de kan arbeide fra sin opprinnelige campus, men at samlingene vil foregå der masterfaget er lokalisert.

Følgforskningen vil i neste rapport gå nærmere inn på det femte året og vektlegge gjennomføringen av masteroppgaven. I denne rapporten har vi i intervjuene kun spurt studentene og programlederne om forberedelser og forventninger til masteroppgaven.

<sup>3</sup> Kroppsøving har samlinger både i Notodden og Vestfold, og samfunnsfag har samlinger både i Notodden og Drammen.

Gjennom fagvalg i syklus I og i fjerde år i syklus II bestemmer studentene hvilket fag som er deres masterfag, og som de skal skrive masteroppgave i. Studentene skal på slutten av det fjerde året velge et foreløpig tema for sin masteroppgave, og de skal få tildelt en veileder. Dette er viktig av primært to grunner:

- I høstsemesteret det femte året (i slutten av det fjerde året for kunst og håndverk) skal studentene ta studiet i vitenskapsteori og metode. Et tidlig arbeidskrav er å utarbeide en prosjektskisse for masteroppgaven. Dessuten vil studentene bli tilbudt ulike metodiske «løyper», og de bør velge ut fra relevans for masteroppgaven.
- For instituttene er det viktig å få veiledningsressurser inn i arbeidsavtalen til lærerne.

For at arbeidet med masteroppgaven skal komme raskt i gang i høstsemesteret, er studentene bedt om å ta kontakt med sine veiledere allerede i slutten av det fjerde året.

### **2.3. Design og metode**

Følgeforskningsprosjektet går over en tidsperiode fra høsten 2018 til og med våren 2022, og vi følger som kjent det første studentkullet i femårig MGLU frem til avsluttet studium.

Prosjektperioden er delt opp i fire årsperioder H18-V19, H19-V20, H20-V21 og H21-V22. Denne rapporten gjelder H20-V21.

Prosjektet har et design som er basert på bruk av flere metoder. Vi begynte 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. Vi intervjuet i tillegg programlederne (da kalt programkoordinatorer). Vi hentet inn generell statistikk og benyttet resultater fra Studiebarometeret. I årsperioden H19-V20 rettet prosjektet et spesielt fokus på faglæreres, praksislæreres og praksisrådgiveres erfaringer med sentrale forhold ved den nye femårige utdanningen. Vi intervjuet totalt 16 faglærere fra de fire studiestedene som tilbyr MGLU, og åtte lærere i praksisskolene samt fire praksisrådgivere. Vi har gjennomført nye intervjuer med studentene H20-V21 (se denne rapporten) og med programlederne. Mot slutten av studieløpet vil vi gjennomføre en ny spørreundersøkelse (vår 2022) blant studentene og gruppeintervjuer med faglærere. Både studenter og faglærere 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 gjennom de fire årene.

Figur 3 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	X	X	
Generell statistikk/informasjon om studentmassen ved GLU	X		X	X
Studiebarometeret	X			X
Gruppeintervjuer studenter	X		X	
Intervjuer programledere	X		X	
Intervjuer faglærer, praksislærere og administrasjon		X		
Gruppeintervjuer faglærere				X
Delrapportering	September 19	August 20	August 21	Sluttrapport

Figur 3 Oversikt over GLU-forsk design og tidsplan.

I denne delrapporten har fokuset vært rettet mot studentene. Vi har intervjuet 36 studenter som representerer alle masterfagene som tilbys i GLU 1-7 og GLU 5-10 ved USN (se tabell ovenfor). Studentene ble rekruttert av faglærerne sine ved at vi kontaktet de aktuelle faglærerne og ba om hjelp til å finne fram til studenter som kunne ha interesse av å bidra. Vi fikk dermed en liste med navn og e-postadresser til aktuelle studenter og kontaktet disse for intervju. Studentene ble intervjuet i par; kun i to tilfeller måtte studentene intervjues individuelt på grunn av at det var vanskelig å finne et tidspunkt som passet for begge. Alle intervjuer ble foretatt på zoom på grunn av pandemien. Intervjuene var planlagt til inntil 60 minutter. I tillegg til de 36 studentene ble de fem programlederne for GLU-utdanningene intervjuet. Hvert studiested har en programleder for GLU 1-7 og en for 5-10 utenom Porsgrunn der det er en studieleder for begge utdanninger. Alle intervjuer er transkribert.

Intervjuene tar utgangspunkt i semistrukturerte intervjuguider utviklet i prosjektet. De to intervjuguidene er lagt ved (se vedlegg 1 og 2). En del av områdene er felles i de to intervjuguidene, men noen områder varierer ved at det dreier seg om studenter og ansatte. Noen av områdene som

tas opp, har vi tatt opp i de to tidligere forskningsrapportene og er sentrale i de nye femårige utdanningene. Dette gjelder blant annet forskningsbasert profesjonsrettet utdanning og praksisstudiet. Vi ønsket å forfølge disse inn i syklus II. I tillegg ønsket vi en vektlegging av erfaringer fra fjerde år og dermed første år av syklus II med forberedelse til masteroppgaven, og også erfaringene med FoU-oppgaven fra vårsemesteret tredje år. Erfaringer fra gjennomføringen av femte år kommer i neste og siste rapport fra følgeforskningen.

Resultatene fra intervjuene er ikke brutt ned på studiested og utdanning av hensyn til anonymitet og personvern. Svarene er heller ikke satt inn i kategorier fordi det ikke lar seg gjøre å lage tydelige kategorier. Til det spriker svarene for mye. Dette er også grunnen til at vi i kapittel 4 der resultatene presenteres, skriver “noen mener”, “mange sier” osv. Hvis det har vært mulig å gi et eksakt antall, har vi gjort det. I stedet har vi lagt vekt på å gjengi en del sitater fra de intervjuede. Disposisjonen i intervjuguidene er benyttet i presentasjonen av resultatene.

### **3. Teoretisk innramming**

I forrige rapport presenterte vi den internasjonale rådgivningsgruppen som NOKUT tok initiativ til i april 2016, Advisory Panel for Teacher Education, APT. Gruppens medlemmer var internasjonale eksperter som hadde erfaringer med reformer i lærerutdanningene i sine hjemland. Gruppen skulle gi råd i forbindelse med gjennomføringen av de nye femårige GLU-utdanningene. Arbeidet ble avsluttet i mai 2020. Rådgivningsgruppen konkluderte blant annet med at den norske lærerutdanningsreformen var svært ambisiøs, og den trekker særlig fram det å kombinere profesjonsretting og forskningsbasering som utfordrende. Dette var et viktig punkt i intervjuene med faglærere, praksislærere og praksisrådgivere presentert i den andre rapporten i følgeforskningen. Resultatene fra disse intervjuene har medført at dette forholdet også er sterkt vektlagt i årets rapport, denne gangen i intervjuene med studentene og programlederne (se neste kapittel der resultatene presenteres). I dette kapitlet presenterer vi den teoretiske innrammingen for prosjektet i denne tredje rapporten.

I forskriftene for de to femårige grunnskolelærerutdanningene står det i paragraf 1.3 at lærerutdanningsinstitusjonene skal tilby en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10, basert på forskning og erfaringskunnskap. Det profesjonsrettede og



forskningsbaserte understrekes ytterligere i forskriftenes paragraf 1.4 der det for begge utdanninger heter:

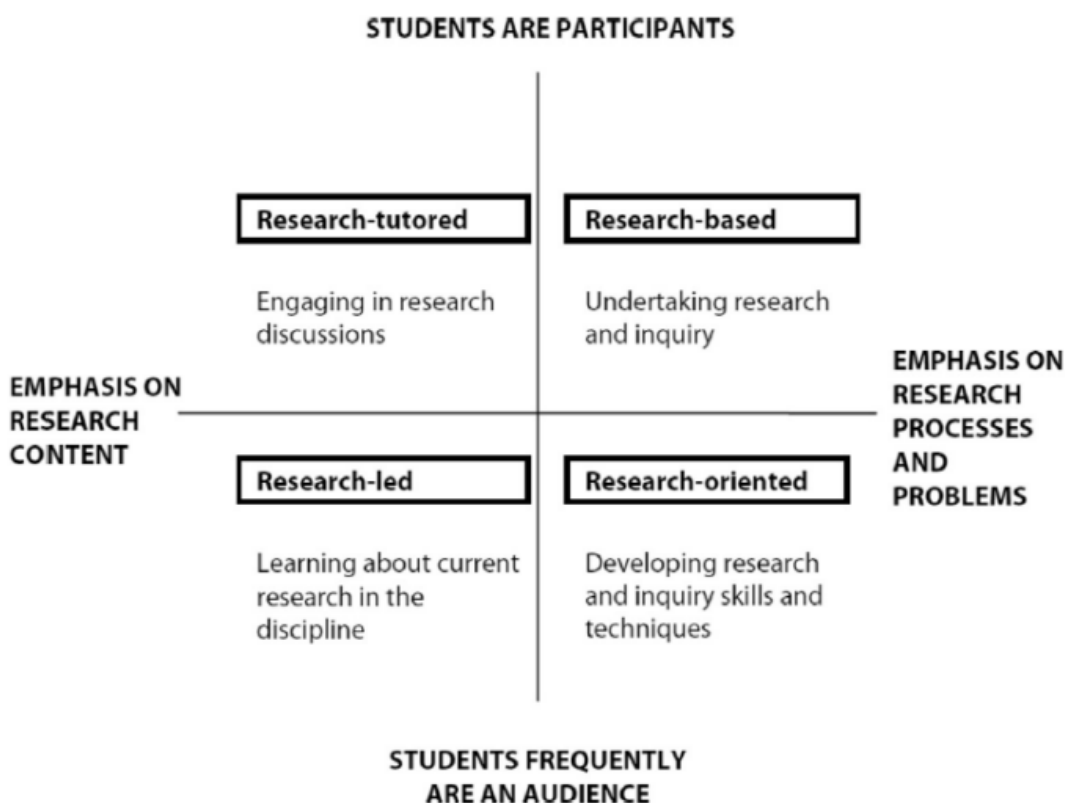
Grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og for videre studier på ph.d-nivå. Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag, ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling og kvalifisere studentene til å videreutvikle skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn (Kunnskapsdepartementet 2016 a og b).

I intervjuene som ligger til grunn for denne tredje rapporten, ble studentene og programlederne utfordret på hvordan de forstår kjernebegrepene i forskriftens paragraf 1.3, forskningsbasert og profesjonsrettet. De blir også stilt spørsmål om hvordan de oppfatter praksisstudiet, og hvilke erfaringer de har, knyttet til FoU-oppgaven og den kommende masteroppgaven.

Mange av spørsmålene vi stiller, har fulgt lærerutdanning gjennom historien. Skal tyngdepunktet og idealet ligge på teori eller praksis? Ved innføringen av masternivå, er det ikke spørsmål om enten - eller. Spørsmålet er hvordan en lykkes med en utdanning som både er forskningsbasert og profesjonsrettet.

Begrepet forskningsbasering knyttet til høyere utdanning og lærerutdanning har de senere årene blitt omfattende diskutert politisk, i forskningslitteratur og innen profesjonen internasjonalt. Likevel finnes det stor variasjon i hvordan begrepet er definert og operasjonalisert, og det er derfor også ofte uklart hva ulike lærerutdannere legger i begrepet. Analysene av våre intervjuer i forbindelse med delrapport 2, da vi intervjuet faglærere ved USN, viste også dette.

Som innledning til spørsmålene om forskningsbasering ble en firefeltmodell, utarbeidet av Healey & Jenkins i 2009, presentert for studentene. En horisontal akse strekker seg mellom forskningens innhold som det ene ytterpunktet og forskningsprosesser/metode som det andre. Vertikalt finner vi spennet mellom å bli undervist om forskning til selv være aktivt deltakende. Alle posisjonene kan knyttes til definisjoner av forskningsbasert utdanning, men som forfatterne påpeker, kan det lett bli en smal tilnærming dersom en for eksempel havner i feltet der en er passiv tilhører og får formidlet innhold som allerede er utviklet.



Figur 4 Karakteristiske trekk ved forskningsbasering av utdanning (Healey & Jenkins 2009, s.7).

Modellen er også anvendt i en rapport som skulle konkretisere Universitets- og høyskolelovens krav om forskningsbasering (UHR 2010). Her fremheves aktiv deltakelse og evnen til refleksjon og kritisk tenkning som viktige trekk. I Stortingsmelding 30: Klima for forskning, 2008-2009 er de samme argumentene løftet frem.

At det er mange forståelser av forskningsbasering understrekes også av Kyvig og Vågan (2014). De peker blant annet på at møtet med forskning skal bidra til å forbedre profesjonell praksis. I det ligger særlige krav til den forskningen studenter skal møte i profesjonsutdanninger. I grunnskolelærerutdanningene er intensjonen at både FoU-oppgaven og masteroppgaven skal være forankret i profesjonen og i tillegg være praksisnær. Men dette krever samhandling. Den internasjonale rådgivingsgruppen (2020) påpekte behovet for samspill mellom universitetet og praksisfeltet i sine anbefalinger: «Reach agreement on the meaning of “practice-based” and “professionally-oriented” research and on the focus and scope of the master’s theses» (NOKUT 2020: 128).

For det var ikke uten advarsler at forskning fikk større plass og ble sterkere fremhevet i Universitets- og høyskoleloven. Karseth (2012:77) argumenterte med at loven «skriver profesjonsutdanningene inn i en akademisk diskurs som representerer en annen referanseramme enn den vi tradisjonelt forbinder med disse utdanningene». Forskriftene for grunnskolelærerutdanningene har imidlertid tatt høyde for en slik innvending ved også å fastsette *erfaringskunnskap* som et grunnleggende element i paragraf 1.3. Da er en innenfor forståelsesrammene til Harald Grimen som ser profesjoners kunnskapsgrunnlag som «et amalgam av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner» (Grimen 2008:84).

Praksisstudiet er bindeleddet mellom utdanningsinstitusjonene og profesjonen. I evalueringen av allmennlærerutdanningen, utført av NOKUT i 2006, ble mangelen på helhet i studiet problematisert. I rapporten ble teori og praksis karakterisert som «to ulike kretsløp» (NOKUT 2006:4). Dette fenomenet ble også beskrevet som «akilleshælen» i lærerutdanning (Darling-Hammond 2006). Lærerutdanningsreformene som er kommet etter evalueringen, har hatt temaet om samspill mellom de to læringsarenaene høyt på agendaen. Som nevnt over ble dette også fremhevet av den internasjonale rådgivingsgruppen (2020) som noe av det mest utfordrende ved disse utdanningene. I flere studier har en sett på praksislærernes holdning til sine roller. Munthe og Ohnstad (2008) fant at praksislærernes identitet i større grad var knyttet til lærerjobben på egen skole, enn til det å være lærerutdanner. Andreassen (2020) oppsummerer en kvantitativ studie blant praksislærere med å peke på praksislærernes behov både for en kollektiv praksiskultur på skolene, men også på behovet for et etablert samspill med utdanningsinstitusjonene. Det bidrar til utviklingen av en profesjonell identitet som lærerutdanner. Og denne koblingen er avgjørende for å innfri forskriftens intensjon om både forskningsbasering og profesjonsretting. Raaen (2018:74) uttrykker det slik:

En framtidsrettet lærerutdanning som tilstreber å bli relevant i et samfunn som er i forandring, vil derfor også trenge å utdanne profesjonsutøvere som evner å problematisere og diskutere spenninger og motsetninger i utdanningen, og som på et vitenskapelig og erfaringsbasert grunnlag ser verdien i å la seg engasjere i offentlige diskusjoner og debatter om skolens mål og oppgaver.

## 4. Intervjuer med studenter og programledere

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuer med de 36 studentene og med de sju programlederne fra de fire studiestedene som tilbyr MGLU.

### 4.1. Studentenes fagvalg

#### Begrunnelsen for valg av masterfag

I intervjuene spurte vi studentene om begrunnelsen for sine valg av masterfag. Et stort flertall svarer at de har valgt masterfag med utgangspunkt i interesse. En del forteller at de har hatt interesse for faget siden de var barn og/eller selv var elever i skolen. Mange gir eksempler på hvorfor de synes faget er interessant, og hvordan de ønsker å undervise i faget i skolen. Flere sier at det har vært viktig for dem å velge masterfag ut fra interesse for at de skal kunne gjennomføre arbeidet med en masteroppgave. Et typisk eksempel på dette er en student som sier: «(...) skal jeg være motivert for å få gjennomført noe, så må jeg gjøre noe og skrive masteroppgave om noe som jeg interesserer meg for». Kombinert med interesse sier også noen av studentene at de har valgt faget fordi det er dette de er best i. Noen få studenter forteller at de i utgangspunktet hadde tenkt å velge et annet fag som masterfag, men at de endret valg fordi faget de til slutt valgte, virket morsommere etter hvert i studiet. Fem studenter sier i intervjuet at de har endret valg fordi de opplevde at faget ville bli for vanskelig for dem, eller at de ble «skremt bort» fra faget.

Begrunnelsene er at faget ble for abstrakt og at det var for lite didaktikk. En student sier det for eksempel slik:

Altså, jeg valgte jo (fag X) fordi jeg syntes det var så gøy når jeg hadde det første kurset. Plutselig så forsto jeg ting, og plutselig fikk jeg den oppfølginga som jeg kanskje ikke hadde fått tidligere, ikke sant, så jeg hadde masse mestrings. Og da når jeg tok fordypninga så følte jeg igjen at jeg var tilbake der hvor alt var abstrakt, og jeg skjønnte ingen ting, og jeg fikk ikke noe til, egentlig. Sånn at jeg turte ikke... Jeg ville ikke risikere noe ved å ta det videre.

Fem studenter oppgir at den viktigste begrunnelsen for valg av masterfag er at faget vil gi best jobbmuligheter, og at det vil være attraktivt i skolen. For eksempel sier en student at hen har valgt faget «for å være sikker på arbeidsmarkedet og føle seg trygg». Noen få studenter oppgir andre begrunnelser for sitt valg av fag, for eksempel at valget var spontant, at de ville ha et masterfag som ikke så mange andre har valgt eller at undervisningen i faget lar seg kombinere med jobb på dagtid.

På spørsmål om hva som er deres inntrykk av medstudentenes valg av masterfag, svarer flertallet at de tror interesse for faget har vært det mest avgjørende. Noen svarer at behov i

skolen/jobbmuligheter har hatt betydning for enkelte. Noen sier også at de tror at vanskelighetsgrad har spilt inn for enkelte, på den måten at enkelte har valgt fag som oppfattes som lette eller minst arbeidskrevende. Studentenes svar på dette spørsmålet samsvarer med resultatene fra spørreundersøkelsen som vi gjennomførte høsten 2018, da studentene gikk i 2. studieår. Den gangen stilte vi spørsmål om begrunnelser for fagvalg generelt. Et stort flertall svarte at de valgte fag med utgangspunkt i interesse, mens et mindretall svarte at de valgte fag med utgangspunkt enten i egen mestring eller senere jobbmuligheter.

På spørsmål om *når* de bestemte seg for hvilket masterfag de skulle velge, svarer flertallet at valget ble gjort tidlig i studieløpet eller allerede før de begynte på studiet, mens noen få har bestemt seg rett før fristen. Som nevnt tidligere har noen ombestemt seg i løpet av studieløpet på grunn av dårlig erfaring med faget i utdanningen.

Vi stilte også programlederne spørsmål om deres oppfatning om hva som spiller inn i studentenes valg av masterfag. Flere av programlederne sier at de har inntrykk av at mange studenter velger masterfag ut fra hvilke fag som gir best mulighet for å få jobb. Flere forteller at studentene ber om råd om hva som er lurt å velge, og hvilke fag som etterspørres fra skolene. Programlederne ved et av studiestedene forteller at de har inntrykk av at studentene velger ut fra det de tror forventes av fagkombinasjon ute i skolen, og som ikke nødvendigvis stemmer med skolens ønsker. For eksempel har mange studenter en forståelse av at de må velge matematikk, norsk eller engelsk. Dette kan gi utslag i at studentene i mindre grad velger for eksempel praktisk-estetiske fag. En av programlederne det slik:

Men det har vel blitt en sånn myte, da, på det at ved å velge de praktisk-estetiske fagene så får man ikke nødvendigvis jobb. Men vi opplever jo i disse arenaene og foraene at vi får en god dialog med praksisfeltet, og at det ikke nødvendigvis stemmer. Og at vi har en vei å gå der for å få en bedre informasjonsflyt og et bedre samarbeid, sånn at den informasjonen også når våre studenter.

Noen av programlederne tar også opp at de opplever at mange av studentene på GLU 1-7 er opptatt av å få størst mulig bredde i sin utdanning, og at mange derfor velger begynneropplæring som masterfag eller i hvert fall som fag på fjerdeåret.

### **Fagvalg og campustilhørighet**

I spørreundersøkelsen i 2018 svarte også relativt mange studenter at de hadde valgt fag med utgangspunkt i at det var disse fagene som tilbys ved det studiestedet de begynte på (tilbud i

studiemodellen). I intervjuene spurte vi derfor studentene om det hadde hatt betydning for deres valg hvilken campus masterfaget var lagt til. Studentene gir uttrykk for delte oppfatninger på dette området. En del sier at de har valgt fag med utgangspunkt i interesse selv om det innebærer å reise til en annen campus på samlinger. I denne sammenheng forteller noen få studenter at de i en tidligere fase av studiet var skeptiske til å reise til en annen campus for å ha undervisning, men at de likevel har valgt å gjøre det, og at dette har gått greit. For eksempel sier en student som følger:

Jeg kjente på det selv at det var litt skummelt å skulle plutselig bytte til et annet campus eller være et annet sted. Det følte litt utrygt. Men når jeg nå til slutt ikke fikk noe valg... Hvis jeg skulle ta naturfag masteremne, så måtte jeg til Vestfold, så tenkte jeg bare at da får man bite i det sure eplet. Og så har det gått veldig, veldig fint. Ikke vært noe å være redd for i det hele tatt.

Andre svarer at det har vært avgjørende å velge fag ved «egen» campus. Begrunnelsen er at de vil unngå reisevei, blant annet for å kunne kombinere studiet med jobb eller familie. For eksempel sier en student at «(...) jeg hadde absolutt tatt engelsk et annet sted hvis jeg hadde visst at det var nærme nok og at jeg orka å dra dit». Noen forteller at det har vært en avgjørende «vippefaktor» at faget har vært tilbudt ved egen campus når valget har stått mellom to fag.

Samtidig har en del av studentene i utgangspunkt valgt USN nettopp for å kunne ta studiet som nett- og samlingsbasert, og for mange av disse er ikke campus av avgjørende betydning for valget, særlig ikke for dem som ikke bor i nærheten av noen av studiestedene.

## 4.2. Vurdering av undervisningen i masterfaget

I intervjuene spurte vi studentene om hvordan de vurderer undervisningen og tilbudet de har fått i masterfaget så langt. Studentene har delte oppfatninger om dette, avhengig av hvilket masterfag de har valgt. Et lite flertall svarer at de er fornøyde, og flere gir uttrykk for at de er veldig fornøyde. Studentene har ulike begrunnelser for dette, men begrunnelsene er først og fremst knyttet til at det faglige innholdet har vært spennende, at de selv har fått mye kunnskap, at faglærerne har vært gode, eller at de har blitt bedre forberedt for læreryrket. Følgende sitater gir eksempler på noen begrunnelser fra studentene:

Jeg synes alle faglærerne har bydd på veldig mye kunnskap. Og jeg føler at jeg har blitt en bedre lærer, da.

Og jeg synes vi har skikkelig dyktige forelesere, og jeg føler at de hører veldig på oss når vi stiller spørsmål og at de gir oss veldig gode svar.

Jeg har vært veldig fornøyd. Det har åpna en verden av... Altså, bare å forstå hvordan du får et annet... et andrespråk. Jeg har lest bøker som jeg aldri ville funnet selv som bare har åpna en litterær verden. Jeg har hatt det helt nydelig.

Flere av studentene fra ulike masterfag sier i intervjuet at undervisningen i faget har vært mer praksisnær og hatt mer didaktikk på masternivå enn de første årene av studiet. Studentene mener dette har vært positivt. For eksempel sier en student:

(...) de hadde mange gode lærere som hadde mye praksiserfaring og som kunne gjøre det litt praktisk. Men ellers så har (faget) egentlig hele veien vært et ganske sånn teoretisk fag med lite vektlagt hva vi skal gjøre når vi kommer ut som lærere. Og jeg forstår at det er viktig at vi har solid faglig kunnskap, men jeg tenker at det er like viktig at de fokuserer på det praksisnære, det at vi faktisk skal være ute som lærere. Så det... Men det har blitt bedre, det må jeg si.

Flere av studentene sier også eksplisitt at de føler seg bedre forberedt for arbeid i skolen nå enn før de startet på masternivå.

Samtidig som mange er veldig fornøyde med undervisningen, gir flertallet av studentene også uttrykk for at det første halvåret på masternivå var svært arbeidskrevende og hardt. For eksempel sier en student:

Ja, jeg tenker det med masterfordypning at til å begynne med så var det helt overveldende med alt det det sto at vi skulle få til. Så det var et hardt semester sånn sett.

Når det gjelder de studentene som er mindre fornøyde eller misfornøyde med undervisningen i masterfaget, har disse også ulike begrunnelser for dette. Flere begrunner det med at de manglet forkunnskaper fra de første årene for det som møtte dem i faget på masternivå. Noen viser til at det var flere faglærere inne i faget som ga ulik informasjon, og at det var logistikk og andre ting som ikke var på plass, og som gjorde at det ble rotete: «Jeg føler at det er litt på grunn av den logistikken rundt med... Ja, sånne enkle ting som skulle vært på plass. Så hadde det kanskje ikke vært så ille».

Flere studenter begrunner sin misnøye med at undervisningen på masternivå har vært for teoritung og hatt for stor vekt på forskning og vært lite praksisnær/praksisrettet. En student sier for eksempel:

Jeg så for meg at det skulle være mye mer praktisk og litt sånn... Hva skal jeg si? Litt sånn matnyttig rett inn i å jobbe. Og så var det mye forskning, og så skjønnte jeg ikke helt hva de forventa og hva jeg egentlig skulle gjøre. Og så døde egentlig motivasjonen og alt.

Studentene i et annet masterfag forteller at de opplever at studiet generelt var mye mer praksisrettet og relevant for arbeid i skolen de første årene, mens de er usikre på hva de har fått ut av det første halvåret på masternivå.

I hvert fall det siste semestret nå sitter jeg ikke igjen med så mye jeg har lært som jeg kan bruke i klasserommet. Det føler jeg ikke. Jeg føler at det er mer ting jeg har lært, men ikke som jeg nødvendigvis bruker eller kommer til å bruke.

Et par studenter mener også at deler av opplegget i faget har vært lite relevant eller interessant, og at de derfor ikke har vært så fornøyd med undervisningen.

Det ser altså ut som man i ulik grad i masterfagene har klart å være både forskningsbasert og rettet mot praksis, og det ser også ut som studentenes forventninger til innholdet i masterfagene varierer.

### **Progresjon og overgang til masternivå**

Studentene har også delte oppfatninger om hvorvidt det har vært en god progresjon i faget i løpet av studietiden, og om de har merket overgangen til masternivå. Flere mener at det har vært en tydelig overgang til masternivå, og viser i denne forbindelse både til arbeidsmengde og vanskegrad.

En student sier for eksempel:

(...) ...så rent faglig sett, så har det jo på en måte kommet to hakk opp. At i hvert fall jeg merker det at, oi, fra før å på en måte kunnet ha cruisa litegrann i en del av emnene, så... Nå er det ikke cruising. Nå er det jobbing. Og man merker jo det også på vanskelighetsgraden i det som produseres, da. Altså, hva slags type spørsmål, hva slags type problemstillinger dekker vi, så merker jeg at, oi, nå er vi oppe... Jeg vet ikke om jeg skal si at nå er vi der vi skal være, for jeg vet jo ikke hvor det er egentlig, men det kjennes i hvert fall ut som at vi nå... Nå er vi proffe på en måte.

Flere forteller at de har inntrykk av at mange av medstudentene har opplevd overgangen til master som veldig stor. Samtidig sier studentene fra et par av masterfagene at de ikke har merket noe særlig til overgangen til masternivå.

Når det gjelder spørsmålet om progresjonen i faget gjennom studiet, mener studentene i noen fag at progresjonen har vært god, og begrunner dette blant annet med at faget ga en større fordypning på masternivå enn det hadde vært tidligere. Andre mener at progresjonen ikke har vært så god. En begrunnelse for dette er nettopp knyttet til overgangen fra syklus I til syklus II.

(...) jeg skulle jo ønske at vi hadde hatt på en måte en litt nøyere progresjon, da, og kontinuitet med syklus I og syklus II. For jeg får inntrykk av at veldig mange synes at den overgangen som switcha nå var veldig stor. Og at vi plutselig har blitt pøsa på med masse tekster, masse pensum, og ikke fått en sånn gradvis måte å jobbe oss opp til å komme på det akademiske nivået, da, sånn at ting skal gå lettere for alle, da.

Noen studenter viser til at progresjonen kunne vært bedre dersom faglærerne hadde hatt bedre kommunikasjon seg imellom. For eksempel forteller studentene fra et av masterfagene at faglærerne har tatt utgangspunkt i at de kan ting som har vært tatt opp tidligere i studiet, men at de ikke har hatt samme lærere og dermed har manglet nødvendige forkunnskaper i faget. I dette tilfellet hadde studentene blitt slått sammen med en klasse fra et annet studiested, og selv om



innholdet i utgangspunktet skal være likt mellom studiestedene, blir det ikke det. Studentene i et annet masterfag tar også opp det samme, og mener at det er problematisk at de sitter med forskjellige utgangspunkt når de slås sammen på syklus II. Dette viser at det er behov for at faglærere har kommunikasjon på tvers av studiesteder om det faglige opplegget i syklus I.

### 4.3. Forventninger til å undervise i faget i skolen

I intervjuene spurte vi studentene om hva de tenker om å skulle undervise i masterfaget i skolen, og om de føler seg godt forberedt og har god nok kompetanse. Svært mange av studentene uttrykker at de gleder seg til å undervise i faget og tror at det kommer til å bli morsomt. Vårt inntrykk fra intervjuene er også at mange av studentene har reflektert over hvordan de ønsker å legge opp undervisningen i faget når de kommer ut i skolen, og hva de ønsker å bidra til. Sitatene under gir noen eksempler på dette:

Jeg gleder meg veldig til å gi dem utforskende og kreativ læring, da, gjennom det vi har lært. At det ikke bare går på det tørre pensumet man hadde før og at man har den læreren som står og snakker (...), men at man får til diskusjoner og kreative opplegg og...

Jeg ønsker å jobbe innenfor realfagssatsning i barneskolen. Og det er litt dette som jeg nevnte tidligere, med å gjøre matten relevant og praktisk. At vi får et helt... gi et litt annet inntrykk av hvordan matematikken egentlig er. Og at de synes det er spennende. (...) Det å gjøre matten praktisk, det er det jeg har lyst til å gi til mine elever.

På spørsmål om de mener at de har god nok kompetanse og føler seg trygge på å gå ut i skolen og undervise i faget, svarer også mange studenter bekreftende på dette, selv om noen også sier at de fortsatt har mye å lære. Flere studenter sier i intervjuet at de føler at de har faglig trygghet, og at dette er fordi de har fått gå i dybden i faget eller har fått inngående kunnskap gjennom utdanningen. En student sier for eksempel:

Jeg føler allerede nå at jeg ikke er en 100%-lærer, hvis det gir mening. At det fortsatt er masse å lære. (...) Men jeg føler at det har gitt meg litt mer trygghet at man virkelig har gått i dybden på norsk, da. Så jeg føler at det gir meg en sånn veldig viktig selvtillit når jeg står i klasserommet. For jeg vet hva jeg snakker om, og det er lettere å ta ting litt på tampen.

Flere av studentene forteller at de har undervist i skolen også før de begynte på utdanningen. Noen av disse sier i intervjuet at de synes det er mye enklere å skulle undervise i fag som de nå har fått kunnskap og studiepoeng i.

Samtidig sier noen studenter at de ikke føler seg klare og ikke har god nok kompetanse. En av disse studentene utdyper at det er fordi hen mener at hen har «store hull» når det gjelder

grunnleggende ting i faget, og at dette ikke handler om faglige/teoretiske kunnskaper, men om hvordan man skal undervise i faget, noen hen mener at har vært for lite vektlagt gjennom studiet.

#### **4.4. Nett- og samlingsbasert utdanning**

I intervjuene spurte vi studentene om hva som er deres oppfatning om nett- og samlingsbasert utdanning på masternivå.

Nesten samtlige av studentene svarer at de synes nett- og samlingsbaserte studier har fungert godt eller «helt greit», selv om mange har hatt både positive og negative erfaringer.

En del av de studentene vi intervjuet, har gått på nett- og samlingsbasert utdanning gjennom hele løpet. Disse har valgt studiet nettopp fordi det er nett- og samlingsbasert. Noen bor langt fra USNs studiesteder og hadde dermed ikke vært studenter ved USN dersom det ikke var et nett- og samlingsbasert tilbud. Andre bor i nærheten av et av USNs studiesteder, men har valgt nett- og samlingsbasert først og fremst med utgangspunkt i fleksibilitet. Det gir mulighet for å kombinere med familie og små barn og for å jobbe noe ved siden av og studere når de ønsker. Da vi intervjuet studentene i sitt andre studieår, kom det kritikk fra nettstudentene knyttet til at de 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. I intervjuene denne gang gir noen studenter fortsatt uttrykk for den samme kritikken. Flere av studentene som har gått nett- og samlingsbasert studium hele veien, viser til at det har variert om det har vært obligatorisk oppmøte til forelesninger og om det har blitt gjort opptak av forelesningen, og at dette ikke var det de forventet. En student sier at fram til masterdelen har det vært gjort opptak av alle forelesninger for at det skal være mulig å studere på kvelden, men at det ble krav om fullt oppmøte på forelesninger da de kom til masternivå.

Hver semesterstart så er det jo noen forelesere som da skal stå på sitt, og de skal ha fullt oppmøte. Men det er urealistisk med nett- og samlingsbasert studie, fordi det er jo... Det er en grunn til at vi har valgt det. Det er jo livssituasjoner. Og jeg har gitt opp kampen med å ta det opp. Sånn som i høst så ble jo ikke det et alternativ. Og da begynte de å ta fravær på oss. Og selvfølgelig får jeg høyt fravær da. Jeg har en jobb. Jeg skal på jobben min. Jeg studerer på kvelden og i helger. Og det er sånn jeg har valgt det.

Selv om flere av nettstudentene uttrykker at fleksibiliteten er mindre enn det som ble «solgt inn» før de startet, har flere også positive omtaler av hvordan det har fungert. Flere mener at studiet har fungert godt med tanke på å kunne jobbe litt ved siden av, og at det er positivt at undervisningen er samlet slik at det har blitt mer komprimert undervisning i løpet av en uke og mindre i andre uker og

dermed større fleksibilitet. For eksempel sier en student som jobber i skolen ved siden av studiet, at dette er en stor fordel fordi man får knyttet det en lærer, hele tiden opp mot praksis og testet ut alt på egenhånd. Flere sier også at de synes studiet er lagt opp på en god måte, og at det er en god balanse mellom forelesningene som de følger hjemme, og det som foregår på samlingene. Flere sier at det tekniske har fungert godt. En student trekker også fram at nettbaserte studier medfører at de blir veldig godt kjent med både forelesere og medstudenter:

Og i og med at det er digitalt så blir vi så godt kjent med forelesere og alt. Altså, du ser dette navnet nede i hjørnet, du ser fjeset, du kan koble deg på hverandre. Og vi er inne i huset... Vi kjenner hverandre så utrolig godt, vi som er studentene. Vi er inne i huset, det går unger forbi, ikke sant. De kommer hjem. Det er sjuke unger. Vi kjenner hverandre på en helt annen måte enn hvis vi hadde sittet i en sal.

Når nettstudentene blir spurt om hva de mener er forbedringspunkter, er det særlig to ting som går igjen. Det ene er at samlingene må skille seg fra forelesningene og det som like gjerne kan gjennomføres på nett. Samlingene bør ha større vektlegging på at de får prøve seg som lærere og med aktiviteter som er relevante og som de kan bruke i skolen. Det andre er at det i noen fag er mye gjentatte aktiviteter, for eksempel ekskursjoner som gjennomføres hvert studieår. I tillegg nevner noen studenter som har lang reisevei, at de ønsker at samlingene varer lenger, fordi de bruker mye penger på å reise til campus.

Blant studentene som var campusstudenter de første tre årene, er mange positive til hvordan det har fungert med nett- og samlingsbasert studium så langt. Flere forteller at de i utgangspunktet var skeptiske, men at det har fungert mye bedre enn forventet. Noen sier at de trives godt med digitale forelesninger, og at de ikke synes det spiller noen rolle at forelesninger gjennomføres digitalt. Flere har trivdes med kombinasjonen av nett og samling. For eksempel sier de at det har vært et godt opplegg i undervisningen og god balanse mellom det som har foregått på nett og på samling. Noen synes også det har vært positivt med mindre reisetid, og noen at det har vært lettere å kombinere studiene med familie.

Samtidig er det en del som trekker fram ulemper. Flere mener at det er en ulempe at det har blitt mindre sosialt med medstudenter. Noen sier at de får mer ut av fysisk undervisning enn nettundervisning. Eksempler på dette er studenter som sier at det er lettere å «falle ut» av en Zoom-forelesning enn en fysisk forelesning, og at det er utfordrende å holde fokus, at det er vanskeligere å få til en god dialog på nett, eller at de ikke synes gruppearbeid fungerer så godt digitalt. Noen synes det er vanskeligere å lese hjemme enn på campus, og at motivasjonen blir

dårligere. Flere viser til at digital undervisning legger begrensninger på praktiske aktiviteter og øvelser i faget.

I og med at det har vært en spesiell situasjon med korona, har det for mange vært færre samlinger enn det som i utgangspunktet var planlagt, noe flere av studentene trekker fram som en ulempe. I tillegg har det lagt begrensninger på hva som har vært mulig å legge opp til på samlingene.

Flere viser til at samlingene har vært veldig viktige, både for variasjonen i studiet og for den fysiske kontakten med faglærerne. En student sier for eksempel:

De samlingene har vært kjempeviktige, fordi de små samtalene med lærerne i døra... Du får litt sånn input som du ikke får... som ikke vi får nå. Jeg har alltid på kamera og sånne ting, men det der og da...

Flere studenter tar opp at det er store ulikheter mellom hvordan faglærere driver nettundervisningen. Dette gjelder blant annet rent tekniske ting, som at man noen ganger rekker opp hånda fysisk og noen ganger bruker ikoner. Dette kan være forvirrende. Samtidig sier flere studenter at det er stor forskjell mellom emner som har vært campusbaserte, og emner der faglærere er vant til å nettbasert undervisning når det gjelder hvordan forelesningene legges opp. For eksempel mener noen at de som er vant til å ha nettbasert undervisning, er flinkere til å organisere gruppearbeid digitalt, og til å aktivisere studentene i undervisningen generelt.

En annen ting som nevnes av flere studenter, er kommunikasjonen mellom faglærerne, både innenfor og på tvers av campus. For eksempel sier en student det slik:

Det er litt dårlig kommunikasjon på en måte mellom alle campusene og også gjennomføringen av nett- og samlingsbasert, fordi at det er så forskjell fra emneansvarlig til emneansvarlig. Det er et nytt studium hvert semester. Det er lagt opp på ny måte hvert semester, så vi får aldri noen kontinuitet.

## **4.5. Informasjon om syklus II**

Da vi gjennomførte spørreundersøkelse og intervjuer med studentene da de var i andre studieår, kom det tydelig fram at mange mente at informasjonen om studiet hadde vært for dårlig. I intervjuene denne gangen spurte vi studentene om de mener at de har fått god nok informasjon om det som skal skje på syklus II.

Vårt inntrykk er at flere av studentene er langt mer fornøyde med informasjonen nå enn tidligere i studieløpet. Flere uttrykker at informasjonen har blitt mye bedre med tiden, og sier at de har fått god informasjon om syklus II, både på e-post, på informasjonsmøte med programkoordinator og på mastertorget. En student viser til at ikke alt av nødvendig informasjon blir sendt ut til hver enkelt student eller gjennomgått i undervisningen, men at det ikke er noe problem å få tak i den informasjonen de har behov for:

Jeg er jo en voksen person, så den informasjonen jeg har lurt på, har jeg fått tak i. Det er ikke verre enn det. Du får ikke et skriv i ranselen, du må finne ut av det selv.

Flere studenter sier at de føler seg godt informert og forberedt for det som skal foregå de siste to årene av studiet. Noen uttrykker også at informasjonen har kommet tidlig. For eksempel forteller en student at hen fikk e-post allerede i juni eller juli med semesterplan og pensumlister og en anbefaling om hva som burde leses før semesterstart, noe hen synes var positivt og la grunnlag for et godt semester.

Samtidig er ikke alle like fornøyde. Noen studenter mener at informasjonen om hva syklus II innebærer har vært mangelfull, eller at den har kommet sent. En student mener for eksempel at informasjonen har vært for dårlig i forhold til hva som forventes faglig, og at det har vært mangelfull informasjon og veiledning i forbindelse med oppgaveskriving i fjerde studieår. En annen student mener at informasjonen bør komme tidligere, slik at det blir mer forutsigbarhet for de som jobber ved siden av studiet, for eksempel om hva som er obligatorisk og ikke obligatorisk.

## 4.6.    **Forskningsbasert lærerutdanning**

I intervjuene ble studentene spurt om hva de legger i begrepet *forskningsbasert* lærerutdanning. En student svarer: «Ja, forskningsbasert, det er vel at vi både skal forske og lese og holde oss oppdatert på forskning, tenker jeg, da». De fleste studentene svarer i samme retning, og flere understreker at dette var nært knyttet til at de nå skulle gjennomføre et masterstudium. En student beskriver behovet for «ny innsikt, ny teori, nye metoder og nye måter å lære på og anvende læring». Andre viser til «dybdekunnskap» og behovet for å kjenne til pågående forskning: «Jeg tenker at i utdanninga skal vi vite om forskning som er gjort. Og selv om ikke alt er forska ferdig, skal vi ha det med i utdannelsen vår, og det følte jeg det var veldig mye av». Alle studentene bekrefter

at forskningsartikler og forskningsresultater har en stor plass, særlig på dette tidspunktet i utdanningen. Et par studenter nevner imidlertid at mengden er i største laget.

### Vektlegging av forskning i undervisningen

Studentene ble i intervjuene bedt om å plassere sin erfaring med forskningsbasert undervisning på en akse som strakte seg fra å «høre om», altså få innblikk i andres forskning, til å «forske selv», å ha fått praktisk erfaring, jf. Healey og Jenkins modell i kapittel 3. Nesten uten unntak plasserer studentenes erfaringer seg med tyngdepunktet på at de mest har hørt og lest om forskning. Bare en student svarer «midt på aksen». Noen er kategoriske og mener at de selv ikke hadde noen erfaringer med forskning i praksis, mens andre er mer positive: «Det er jo litt av begge deler, men det er absolutt høyest grad av det første». En annen sier følgende:

Vi har hatt litt forskning som vi har drevet med selv også. Så den drar oss da litt mot den deltaker-biten. Men jeg vil jo fremdeles si at det er en større del av informasjon, for min del i hvert fall. Altså, jeg også vil plassere meg mot midten, men mer mot informasjonsdelen, da.

I et fag ble eksamensformen nevnt som et positivt element:

Begge eksamenene var jo basert på data vi skulle hente inn selv, i hvert fall, i praksis. Og vi skulle jo lage skjemaer og... Ja. Litt sånn FoU-aktig, egentlig, du skulle innhente data, du skulle ha teori, du skulle forsvare og drøfte, og du var selv en del av det å observere og innhente dataen....Vi har vært deltaker selv i hvordan det er å forske, da, selv om det har vært et veldig lite aspekt av det. Men vi har jo fått en smakebit, da.

Deltakelse nevnes uansett opplevd eller ei i positive ordelag, og som noe studentene gjerne ville hatt mer av. Flere nevner FoU-oppgaven som det de hadde av praktisk forskningserfaring, mens de som av ulike grunner hadde dårlige erfaringer med denne, beskriver seg selv som nesten uten erfaring (se eget delkapittel om FoU-oppgaven nedenfor).

Studentene ble også bedt om å plassere seg på aksene for innhold og metode i modellen til Healey og Jenkins (jf. kap.3), der innhold i forskning er plassert på det ene ytterpunktet og metode/prosesser på det andre. Langt de fleste konkluderer med at innholdsdimensjonen har vært mest fremtredende. De fleste uttrykker seg også positivt til at de blir godt informert om aktuell forskning. Når studentene nå er i sitt fjerde år, nærmer de seg vitenskapsteori- og metodekurset og masteroppgaven. Mange nevner dette, og at de nå forventet å lære mye om metode. Men her var vi også interessert i å få vite hvordan de har erfart å møte metode tidligere i studiet. Kapittel 3-4 i de nasjonale retningslinjene uttrykker klart at dette temaet ikke bare hører til i syklus II: «Temaet vitenskapsteori og metode skal introduseres tidlig i studiet. Det skal være progresjon i temaet

gjennom utdanningen». Et par av studentene gir uttrykk for at de nærmest var blitt bedt om å vente med metode. En student sier:

De sa det jo også helt konsekvent på eksamensoppgaven: At metodedelen trenger dere nesten ikke å ha med, og hvis dere skal ha den med, så bare ha en liten del om det, bare forklar det kort, liksom, begrunn det kort.

Men metodeopplæring var ikke helt fraværende heller uten at denne studenten virker særlig imponert over egne kvalifikasjoner:

De har snakka en del om forskningsmetoder og sånn. Og jeg har ikke fått det så veldig godt med meg. Sånn, jeg kan forskjellen mellom en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse, men der stopper det kanskje også opp for min del.

## Forskningens relevans

I intervjuene ble også forskningens relevans for læreryrket tatt opp. Gjennomgående i alle intervjuene har studentene en positiv holdning til praksis og praksisfeltet. Det kom også til uttrykk når det kom til spørsmålet om forskningens relevans. Fremdeles blir det understreket av alle at forskning har sin klare plass i utdanningen. Ingen av studentene legger opp til noen form for dilemma/valg mellom praksis eller forskning; snarere er de opptatt av om forskningen kan omsettes til praktisk virksomhet. En student sier det slik:

Ja, mye av det er det(relevant). Men jeg savner litt at de har satt det i en klarere sammenheng med å bruke det i undervisninga istedenfor å presentere den forskningsartikkelen. Det her er det forskningen sier, og så drøvtygge den artikkelen til en eksamen. Så jeg skulle heller visst hva dette betyr i praksis og hva det vil ha å si for oss, da.

Flere sier også at de tror de får bruk for det de lærer av forskningen. En student sier: «Jeg tror det er en del som ligger bak i hodet som popper opp når jeg er i praksis. Sånn: Å ja, det her har jeg jo lest om et eller annet sted, som ja... som en slags erfaringsbase, da». En matematikkstudent viser til at de også gjennom forskningsinnholdet møter nye problemstillinger: «(Det) har vært mye interessant om representasjoner i matte og sånne ting som vi på en måte ikke har hatt så mye om før som er veldig interessant og jeg ikke har tenkt over».

Å kunne legge forskning til grunn for å gjøre didaktiske overveielser er et gjennomgående tema. En student sier:

Vi har hatt masse artikler om hvordan man skal drive... Eller hva som er god leseundervisning og hva som kjennetegner en skole som hjelper flerspråklige elever og sånn, men aldri helt sånne konkrete tiltak man selv kan gjøre som lærer for at det skal bli sånn, da. Men mer sånne kjennetegn - og ikke hvordan.

Et par av studentene uttrykker at PEL-faget også burde kunne bidra mer til dette: «Jeg trenger ikke å vite noe om hvordan det var for 50 år siden i skolegangen, for det er ikke viktig for disse ungene her nå. Så jeg tror vel pedagogikken kan sveve litt noen ganger».

Flere av programlederne kommenterer at å gjøre undervisningen forskningsbasert, ikke burde by på store problemer siden de fleste faglærerne som underviser i GLU, også er forskere. Slik sett skulle det gå greit å dele med studentene fra sitt eget fagområde. De sier at med MGLU har forskningen endret seg etter vedtak om at praksisrettet forskning skal styrkes: «Og det gjør noe med faglærerne når de skal snakke om sin egen forskning til studentene». Men, som en sier: «Det er jo ikke gitt at alle arbeider med forskning slik det er naturlig i en profesjonsutdanning».

### **Nødvendigheten av forskningsbasert utdanning**

«En masterutdanning må jo være forskningsbasert!» Dette blir slått fast av nesten samtlige. Svarene i denne delen av intervjuet viser en gjennomgående positiv holdning både til femårig utdanning og til forskning. En student sier det slik: «Først måtte vi jo forstå hvor viktig forskning er, ikke sant, at du ikke bare kan basere deg på at dette har vi gjort alltid, så dette fungerer». Og en student forteller fra en samtale med en praksislærer:

Vi prata oss imellom, ikke sant, og da: Herligheten, forskning viser jo at man skal ikke gjøre det på den måten. Så velger jo å håpe og tro at vi sitter igjen med et litt annet blikk på ting og at vi fanger opp ting på en litt annen måte. Og også at vi kanskje klarer å forske litt mer på egen praksis, da, egen yrkesutøvelse.

Programledernes inntrykk er også at studentene har en klar identifikasjon med at de skal ta en masterutdanning som er forskningsbasert. Ideelt sett burde hele aksene være representert, sier flere av dem, og forskning som involverer begge læringsarenaene, vil styrke profesjonsrettingen. En student knytter forskningskompetanse til det fremtidige yrket på denne måten:

Ja, og så det med de nye læreplanene spesielt. Og nå når veldig mye har blitt digitalisert også, og kildekritikk kommer enda mye mer inn, så tenker jeg at da er det veldig på en måte lurt, da, at de har lagt såpass mye forskning og da automatisk kildekritikk, da, inn i studiet vårt, sånn at du er på en måte enda mer bevisst på det enn det du var før, når vi da skal lære det videre til elevene våre.

## **4.7. Profesjonsrettet lærerutdanning**

På spørsmål om hva studentene legger i at undervisningen skal være profesjonsrettet, svarer de fleste at det er krevende å komme med en presis definisjon på profesjonsretting: «Vi hører det så ofte, men jeg kan ikke egentlig si at jeg vet sånn... kan definere ordet *profesjonsrettet*». Flere gjør gode forsøk på innramming, både ved å relatere det til den generelle forståelsen av hva en profesjon er, men også ved for eksempel å si at utdanningen skal knytte seg til det yrket en skal ut i senere:



Altså, jeg liker da å sammenlikne for eksempel lærer med leger, sykepleiere... De finner nye måter å gjøre ting på, det som er best for sine pasienter, de finner nyere utstyr, de finner opp nye vaksiner og så videre..

En annen student uttrykker det slik: «Men jeg tenker at det viktigste er på en måte det der å kunne knytte teori og praksis sammen, da. Det er liksom alfa og omega». En student konkluderer med at profesjonsretting er å forstå samfunnsoppdraget lærerne har.

I intervjuene med programlederne understreker de nettopp kombinasjonen av praktisk utøvelse i selve yrket og relevant teoretisk kunnskap. En av dem sier at dette handler om broen mellom teori og praksis, mens en annen sier at målet er å være tett på yrket de skal ut i. I denne sammenhengen blir inkluderingen av praksis<sup>24</sup>-lærerne nevnt. Utvikling av autonomi og en særlig kompetanse blir også nevnt som et innhold i begrepet. Alle programlederne uttrykker at dette er høyt prioritert i arbeidet deres. Det kom flere ideer til måter å arbeide med dette på, men alle er klare på at dette er prosesser som er krevende og som det må arbeides med kontinuerlig. Flere av programlederne kommenterer også at det nok ikke vil være så lett for studentene å gi en presis definisjon på hva profesjonsretting egentlig er.

### **Opplevelse av utdanningen som profesjonsrettet**

Basert på de forklaringene og definisjonene de selv hadde gitt, ble studentene spurt om de synes utdanningen til nå har vært profesjonsrettet. De fleste studentene svarer positivt, samtidig som de uttrykker ønske om at dette kunne være enda tydeligere. En sier: «Vi blir jo utdanna til å være lærere, og det er jo en profesjon. Det er et veldig spesielt yrke der en skal kunne mye og har mye ansvar. Så ja». Noen trekker frem sammenhengen mellom profesjonsretting og praksis og understreker hvor viktig det er med praksis i lærerutdanningene, og at de, ifølge flertallet, burde ha mer av det. Troen på yrkestrening i praksisfeltet står sterkt hos alle de spurte. Flertallet tenker imidlertid også helhetlig og knytter profesjonsretting opp mot undervisningen i fag. En sier:

Noen lærere er veldig flinke til å legge vekt på profesjon. Og jeg føler også nå at akkurat dette semestret vi har akkurat nå, så har de vært flinke til å hente inn folk som har lang praksiserfaring til å undervise. Men samtidig så har det vært noen semestre som har vært ganske fjerne der... Veldig teoretiske rett og slett.

Utsagn i denne retningen understreker også det programlederne sier, for eksempel om verdien av å involvere lærerne i kombinasjonsstillinger.

---

<sup>4</sup> Lærere i kombinasjonsstillinger. Studentene omtaler disse som praksis 2-lærere i intervjuene.

Selv om begrepet *profesjonsretting* synes noe vanskelig å forklare, ser det likevel ut som studentene har en form for nærhet til det: «At det vi lærer skal gjøre oss til bedre lærere på en måte. Og det føler jeg jo jeg definitivt har blitt etter det jeg har lært». I noen utsagn kan det virke som det blir satt likhetstegn mellom praksisnærhet og profesjonsretting:

Noen ting er litt vanskeligere å gjøre profesjonsretta, mens andre ting er litt lettere. Sånn som nå har vi jo om etikk og det starter jo veldig tungt, men så blir det mer profesjonsretta etter hvert.

Flere studenter påpeker at faglærerne må kjenne skolen godt for at de skal kunne bidra til profesjonsrettingen. En av programlederne understreker også dette og sier at det er en stor fordel dersom faglærerne selv har «smakt på feltet».

### **Utdanningens forberedelse for læreryrket**

Mye oppmerksomhet har vært knyttet til det såkalte praksisjokket. Derfor ønsket vi studentenes vurdering av om de nå i sitt fjerde år snart var klare til å ta fatt på yrket.

Både ja og nei. Altså, jeg føler jo liksom at det faglige er vi jo blitt skolert i, men jeg kunne godt ha tenkt meg litt mer ballast når det gjelder da det didaktiske. Altså, undervise. Altså, samarbeid med kollegaer.

Flere nøler litt med å bekrefte at de er klare, men de peker på at en god forberedelse ligger i en riktig blanding av teori og praktiske aktiviteter: «Det blir kanskje litt det samme som det jeg sa i sta, da, med flere sånne praktiske aktiviteter og måter å gjøre ting på, som man kan knytte til det man har lest i teorien». *Hvordan* er et ord som går igjen når studentene skal beskrive idealet for å rette undervisningen inn mot yrket - hvordan jobbe med å inkludere alle elever, hvordan legge til rette for tilpasset opplæring, hvordan møte elever med psykiske vansker. Det etterlyses en enda sterkere kobling til det de faktisk vil møte, en utvikling av den særlige kompetansen en av studielederne beskriver. En form for «hands on»-kunnskap er etterspurt: «Nå har jo jeg gått på nettstudiet, og jeg skjønner at det er vanskelig, men jeg skulle gjerne hatt noen praktiske aktiviteter som er greie å ta med seg videre i et klasserom».

Som oppfølging av spørsmålet om utdanningen har rustet dem for læreryrket, ble studentene bedt å si noe om innholdet og fordelingen av de ulike komponentene. Selv om flere på impuls sier ”mer praksis”, reflekterer de videre om at fordypningen i fag også er svært viktig. Konklusjonen hos de fleste er at kombinasjonen av praksis og fag som har et tungt didaktisk innhold, egentlig er det de etterstreber, altså i samme retning som de svarer på spørsmålet om profesjonsretting.

## Profesjonsdager og profesjonstrapp

I den første undersøkelsen som ble gjort i 2. studieår, var mange studenter kritiske til de obligatoriske profesjonsdagene, og en stor gruppe hadde også et noe diffust forhold til profesjonstrappa som følger studieløpet. Hvordan ser de på dette nå? Er det elementer fra profesjonsdagene som kan tolkes inn i profesjonsrettingen av studiet? Når studentene ser seg tilbake, kan flere av dem nok se at innholdet i disse dagene har vært en del av yrkeskompetansen.

En sier:

Ja, jeg var sikkert en av de som klagde, for det første semesteret... jeg føler, det første året så hadde vi profesjonsdag hver uke. De hadde greit innhold for så vidt, men når ikke... Når det ikke var et fag, samtidig, på en måte, så følte det ikke så relevant.

Flere studenter svarer nå at de nok ikke så nytten av disse dagene i starten på studiet. Når de reflekterer over innholdet slik de husker det, sier flere at de i ettertid kan se at mye handlet om det å være lærer. Men de fleste uttrykker at mye av innholdet som ble presentert, også ble liggende litt på siden. En student bemerker av hverdagen i skolen ikke kom godt nok frem: «Joda, flott, rollespill kan brukes, podkaster kan brukes i skolen. Det er kjempebra, det. Men det tar for mye tid som ikke er i skolehverdagen». Akkurat den innfallsvinkelen kommer frem i svarene til over halvparten av studentene. De synes det på den ene siden var morsomme områder som ble presentert, men samtidig mener de at det ble liggende på siden av det som de omtaler som «hverdagen». Det som ofte ble nevnt som negativt da vi intervjuet studentene i forbindelse med første delrapport, var at dette var ukentlige og lange obligatoriske dager. Flere av studentene trekker frem at holdningene til omfanget og obligatorikken nok skygget for innholdet. Men også tanken på at hverdagen i skolen er krevende:

Det er så mye ting, da, som skal inn i skoledagen, og det er så mange dager som forsvinner fordi at det er den kulturelle skolesekken, det er FN-dager, det er liksom sånne happenings, da, som skjer på skolen som også tar vekk fagtimer.

Et par av studentene uttaler seg positivt om nylig gjennomførte profesjonsdager der den nye læreplanen og bærekraftbegrepet hadde vært opp til behandling.

## Pedagogikkfagets bidrag til profesjonsrettingen

Noe av hensikten med profesjonsdagene i det første året var også å kompensere for at faget Pedagogikk og elevkunnskap ennå ikke var inne i studiet. På nåværende tidspunkt, i studentenes fjerde år, er det en del usikkerhet knyttet til hva som var profesjonsdager, og hva som var PEL. Denne forvirringen kan forklares slik en student gjør det: «fordi det er PEL-faglærere som ofte står

for de dagene. Du tenker at det hører til». Og en annen sier: «Så jeg har egentlig ikke fått med meg at det er profesjonsdager fortsatt, jeg. Jeg har bare tenkt at det er en del av PEL-faget».

Men hva sier studentene om innholdet i PEL-faget? Mener de det har sin plass som en del av profesjonsrettingen? Svarene varierer, men tendensen og flertallet av svarene går i retning av at faget oppfattes som teoretisk, selv om det fremheves at man får med seg «viktige ideer»: «Jeg føler ikke man har fått så mye ut av pedagogikkfaget sånn profesjonsmessig. Jeg synes det er noen viktige ting der som man har fått med seg, selvfølgelig». Flere benytter anledningen til å kritisere oppbyggingen av studiet, og særlig det at pedagogikken kom for seint inn. Men siden dette er endret i den siste programplanen, er det her ikke aktuelt å gå dypere inn i temaet. Samspillet mellom pedagogikkfaget og praksis blir også beskrevet positivt av studenten sitert ovenfor:

(...) etter hvert som man på en måte har lest mer og fått mer teorier i bakhodet som så klart kommer fra universitetet – jeg skal ikke ta fra dem det – så har man noen samtaler på lærerværelset, man har noen samtaler på vei til og fra klasserommet som på en måte connecter alt sammen...

### **Fagenes bidrag til profesjonsrettingen**

I fjerde studieår har studentene fått innsikt i minst to skolefag. Synes de at fordypningen i disse bidrar til profesjonsrettingen? Med få unntak uttrykker studentene seg positivt om fagundervisningen generelt. Dette kommer også til uttrykk ovenfor. Det virker klart at de fleste synes de har utviklet stor grad av fagkunnskap. Men igjen bringer de inn spørsmålet om de er klare for skolehverdagen:

Sånn som i matematikken så har vi jo gått 20 steg over det elevene våre skal. Så hvis elevene våre spør oss om noe som er utenfor pensum, så burde vi kunne svare på det også. Så i den grad: Ja, det er profesjonsretta. Men igjen så ligger jeg litt der at vi ikke kan lære en elev gangetabellen altså.

Balansegangen mellom eget kunnskapsnivå og de fremtidige elevenes reises som utfordrende av flere, og noen er ganske kategoriske: «For min del, så føler jeg det har vært 90 % teoretisk». Men god fagkunnskap forsvares av andre: «Jeg tenker også, da, det er å få anerkjennelse for yrket. Altså at det er litt mer tyngde bak det». Og refleksjonene omkring profesjonsretting kommer også frem i diskusjonen omkring fag:

Jeg føler at vi burde hatt mye mer om meldeplikt, taushetserklæring. Vi burde hatt mye mer om læreryrket. Altså, lærerjobben som et yrke. Fordi vi har veldig mye om fag. Jeg tror vi kommer til å være kjempesterke på å lære bort fag, og de fagkunnskapene vi har, tror jeg kommer til å ha et veldig høyt nivå...Men jeg er veldig redd for at det går på bekostning av den mellommenneskelige relasjonen, da.

## Lærerprofesjonens etiske plattform som del av undervisningen

En av studentene nevner lærerprofesjonens etiske plattform i sin definisjon på hva profesjonsretting er:

Vi får da en utdanning som gjør at ikke Gud og hvermann kan gjøre den jobben som vi gjør. Og så tenker jeg også at vi har en etisk plattform, sånn at vi er i stand til å gjøre den jobben...

Den profesjonsetiske plattformen er plassert i profesjonstrappa, i andre studieår, men studentene viser til svært ulike erfaringer i sitt møte med denne. En student sier at det var et av punktene i en praksisperiode, mens en annen sier:

I undervisningen, den ble presentert i en forelesning, og vi jobba vel også litt praktisk med den, ja, den har vært opp flere ganger, og så diskuterte vi hvorfor har vi dette her, hva sier den om at vi er en profesjon.

En student som allerede jobber i skolen, sier at kjennskapet til plattformen er fra jobb, ikke fra studiet, mens en annen igjen mener at plattformen var tema på en hel profesjonsdag.

## 4.8. Praksisstudiet

Når studentene blir bedt om å gi en generell vurdering av praksisstudiet slik de har møtt det til nå, lander et stort flertall med hovedtyngden på den positive siden, til tross for at det kommer frem enkelte eksempler som ikke er positive. Ingen ser imidlertid ut til å betvile verdien og tilstedeværelsen av praksis i studiet. Utsagn i retning av «praksisen er der vi lærer noe», er tilbakevendende. Men de fleste studentene har synspunkter både på organisering og mengde. En gjenganger er at det burde være mer praksis, og at praksisperiodene gjerne kunne vart lenger, eventuelt strukket utover med flere opphold på samme sted. En nevner også ideen om et praksissemester. Disse synspunktene begrunnes for eksempel med at når de akkurat er blitt kjent med elevene og har funnet tryggheten i lærerrollen, er perioden over, slik at de i neste omgang må bygge opp nye relasjoner. Flere ytrer også ønske om å få prøve seg oftere alene, uten veileder til stede, nettopp for å prøve ut det fremtidige yrket: «At studenter kunne få prøvd seg litt mer på hvordan det faktisk er å være i et klasserom, så de ikke får sånn praksissjokk når de kommer ut og er ferdig utdanna, og da finner ut at dette var ikke noe for meg».

De negative eksemplene som nevnes, knytter seg både til praksislærer/praksissted og til ulikheter i tildeling av undervisningstimer. At studenter på samme skole, men i ulike grupper kan ha ulikt volum på praksis, vekker en del undring:

Når man er litt større praksisgrupper, sånn fire stykker, - at noen har en tendens til å få litt færre timer. Det kommer litt an på hvilke fag man har også. At det er litt utfordrende i praksis, da. Så mange timer som mulig er jo på en måte det man vil ha. Men del oss opp i mindre grupper, så får vi noen timer.”

Nettstudenter som sier at de har skaffet sin egen praksisplass, nevner noen ekstra utfordringer: «(...) men jeg klarte ikke å skaffe meg en praksisplass på mellomtrinnet, for det var akkurat da Covid-pandemien begynte, og da følte jeg skolene jeg spurte, gjorde seg litt vanskelige». En annen student betegner dette å skulle spørre selv etter plass som en «risiko» ved nettstudiet: «Dere som USN har jo ikke mulighet til å kontrollere hvem som er praksislærere». Et fenomen som dukket opp i tillegg, var et par studenter som nevnte at de hadde «rare fag», og at det derfor var vanskeligere å finne praksisplass.

### **Praksislærerens rolle og ansvar**

Når det gjelder praksislærerne, uttrykkes det mye positivt: «Det er veldig mange flinke praksislærere der ute som vil oss godt, da». Dette utsagnet dekker mye av det studentene svarer når de snakker om praksislærerne. Og mange nevner dem som gode forbilder og rollemodeller. «Jeg føler også at praksislærere er på en måte det første forbildet en får når en skal undervise selv. En begynner jo som regel med å observere hva de gjør». Nettopp det å ha gode rollemodeller blir nevnt som en hjelp til at studenter ikke dropper ut:

Jeg var jo veldig i tvil en periode om læreryrket var noe som passet for meg, og spesielt om menn passer inn på barneskolen. Men etter å ha hatt en praksislærer som var mann så har jeg fått et helt annet inntrykk av det. Og da har jeg jo sett at menn passer jo godt inn i det yrket. Barn trenger mannlige rollemodeller, de trenger mannlige lærere.

Men selv om hovedtyngden av utsagnene er positive, kommer det også kommentarer til at veiledningen kan være tydeligere, og at ikke alle de møter, er like egnet til å være praksislærer. Flere fremhever at det er positivt å bli oppmuntret til å prøve og feile, ikke bare være innenfor en sikker sone: «Så jeg tror at det er noen viktige egenskaper ved en praksislærer: At de er oppmuntrende og gir deg på en måte rom for autonomi». Praksislæren beskrives også som bindeledd: «Nei, jeg tenker jo at praksislæreren skal hjelpe til å bygge den broa, da, mellom teori og praksis. Og også vise oss alle de tingene som... Altså, alle mine praksislærere har vært opptatt av ting som de føler at de ikke fikk i sin praksis».

### **Informasjon i forkant av praksis**

De fleste studentene svarer at de har hatt forberedende møter med praksislærere, og at de blir kjent med navn og bilder av elever. Men der hvor de uttrykker noe usikkerhet, er i forbindelse med

praktisk tilretteleggelse, som for eksempel hvor mange undervisningstimer de skal ha.

Programlederne bekrefter at det legges til rette for gode møter i forkant, og det samme er blitt bekreftet i tidligere intervjuer med praksisansvarlige. I tillegg er Praksishåndboka et felles dokument for alle de impliserte, men det forutsetter at alle har satt seg inn i denne, noe som blir påpekt av en av studentene.

### **Oppfølgingen fra universitetet**

I en tidligere rapport kom det frem at studentene følte seg godt ivaretatt av praksiskoordinatorerne. Det blir bekreftet også her. Studentene gir stort sett sin tilslutning til at trepartssamarbeidet fungerer. Det uttrykkes imidlertid fra noen studenter også behov for å kunne snakke alene med praksisrådgiver om saker som gjelder selve praksisskolen og praksislæreren. Litt mer variasjon er det i studentene uttalelser når det gjelder synspunkter på oppfølging fra faglærernes side. Det er stor variasjon blant studentene både når det gjelder forståelsen av rollen faglærerne har, og også opplevelser i selve møtene. Noen studenter spør hva hovedhensikten med "besøket" av faglærerne egentlig er, og hvem de skal snakke til og gi råd. Det bemerkes naturlig nok også at det året som har vært, har skilt seg ut. Mye av oppfølgingen har vært i zoom-møter.

Det er imidlertid en klar tendens til at studentene gir praksislærerne hovedrollen i praksisperiodene: «Jeg synes egentlig det er litt deilig å være bare oss studentene og den praksislæreren på en måte. Få litt avbrekk fra universitetet og faktisk prøve alt det teoretiske».

Svarene viser at studentene ikke har fått tak i faglærernes del av ansvaret slik det er beskrevet i de nasjonale retningslinjene. En student bemerker: «Men det kan hende det er en større verdi der enn det jeg ser akkurat nå». Erfaringene strekker seg her fra å fremheve fruktbare samtaler, via nøytralitet, til å ha mottatt det de beskriver som negative tilbakemeldinger. En sier:

En tanke jeg fikk nå var om det kunne vært bedre å ha hatt de som har praksis... de som er ansvarlige for hele kullet på en måte alle de fem årene, om det var de som fulgte oss opp i praksis. For nå har vi hatt en 5-6 forskjellige faglærere som vi har snakket med, så de vet jo ikke hva vi har gjort tidligere, og de har ikke noe forhold til oss på den måten, de har bare forelest for oss..

Noen av studentene beskriver, med vekslende erfaring, webinarer på zoom der de sammen med praksislæreren møter faglærere. Et forhold som virker uavklart når en ser studentgruppa under ett, er om det er forventet at faglærerne skal "sende med" oppgaver som skal gjøres i praksisperioden:

Jeg har likt de praksisene hvor vi ikke har hatt så mye praksisoppgaver, hvor foreleseren har sagt at dere har mer enn nok med bare å være ute i praksis, så da kan vi heller reflektere mer om praksisen dere har vært gjennom heller når dere kommer tilbake igjen fra skolen, men det skal ikke være praksisoppgave.

Andre opplever det helt motsatt til denne studenten: «...at sånn som nå sist gang med en knallhard praksisperiode, og så har man da en svær praksisoppgave å forholde seg til samtidig, den tar bort litt fokus, det gjør det altså». Eller som en sier om prioritering i perioden:

Og det synes jeg er litt dumt når vi da bare har seks uker praksis i året. Og da synes jeg at vi skal kunne fokusere fullt og helt på praksis og ikke ting på universitetet. For det blir litt sånn: Jeg har ikke fått planlagt den timen her godt nok fordi at jeg måtte sitte med masse oppgaver på kveldstid.

Et par av studentene peker på at de har prøvd å ta dette med arbeidsmengde i praksisperiodene opp både med praksislærer og med universitetet uten at de synes at de ble forstått, og noen hadde også fått negative tilbakemeldinger om at de var late.

### **Praksislærernes kjennskap til femårig grunnskolelærerutdanning**

Denne studentgruppa vi fokuserer på, er første kull i de femårige utdanningene. Siden praksisfeltet og universitetet er beskrevet som to parallelle læringsarenaer, kunne en kanskje forvente stor interesse fra skolene og lærerne som tar imot. Det viser seg ikke å være tilfellet. En student sier:

De har jo hørt om det så klart. Men av de praksislærerne jeg har hatt til nå – altså fem – så har jeg hatt én praksislærer som har satt seg ned og lest seg opp på det. De andre har vært litt sånn: Ja, nei, jeg hører dere går et femårig løp, supert, da kan dere sikkert masse.”

En annen student beskriver situasjonen slik: «Da vil jeg si: Nei. Enkelt og greit. Det de har hengt seg opp i, som jeg har lagt merke til, det er karakterkravet i matematikk».

Noen blir møtt positivt med at praksislærerne synes de kan mer fag enn tidligere studenter, men de møter også skepsis til om det er nødvendig med mastergrad i for eksempel i begynneropplæring:

En får jo også litt kommentarer på at en blir jo overkvalifisert til å jobbe på barneskole. Den også hører jeg jo litt. Men da er jo tanken: Når er det viktig å sette inn kompetanse? Er det når du går første år på videregående, eller skal du gjøre det i førsteklasse? Da bør svaret være ganske enkelt.

Men en studentene har også møtt positiv respons på master i begynneropplæring: «I hvert fall på den skolen jeg jobber på og skolene rundt her, de synes det er kjempespennende og flott at det blir fokusert på begynneropplæring og sånt i skolen». Et par av studentene kommenterer at praksislærerne kan være positivt innstilt til femårig utdanning, men at de er skeptiske til innholdet og strukturen: «At vi blir litt for dype i fag og forskning i forhold til praksis og realitet i skolen».



## Tilretteleggingen på praksisskolene

Variasjonen er stor når studentene uttaler seg om kvaliteten på tilretteleggingen på praksisskolene.

Det følgende svaret kan vel sies å være etter forskriftens intensjon:

Jeg sitter igjen med ganske gode erfaringer etter praksis. Både lærere og steder, og hvordan de tar oss imot, da. De er veldig opptatt av at vi betyr noe. At vi kommer med ny kunnskap.

En student viser til Praksishåndboka som et viktig bindeledd mellom universitetet og praksisskolene og sier at skolene følger opp det som står i den. En annen student har imidlertid en stikk motsatt erfaring: «Men den siste virka det ikke som at de hadde lest de papirene som kom ut fra praksiskontoret eller hva det ville si å være praksislærer». Noen har tanker om hva variasjonen kan skyldes:

Jeg har vært nå på en litt større skole og en litt... ganske småskole. Og på den større skolen så ble en liksom, ja, glemte litt vekk: Ok, du skal ha den og den timen, og så skal vi ha evaluering etterpå. Og så satt jeg på en måte der. Men på den litt mindre skolen føler jeg at jeg ble tatt godt imot, og folk synes det er spennende å ha en student der.

De studentene som ordner praksis selv, har stort sett positive opplevelser: «Det er jo mangel på lærere nå også for den saks skyld. Så mitt inntrykk er at de er veldig positive». Noen studenter gir imidlertid uttrykk for at de bare har hatt noen få timer i uka fordi de har vært i en stor gruppe (se også ovenfor). Situasjonen har derimot vært det motsatte for en av studentene med individuell praksis: «Jeg føler at jeg har hatt mye større, altså, utbytte av praksisperioden av å ha hatt tre og fire uker med 20 timer undervisning i uka». En av de som har ordnet sin egen praksis, peker på at det ikke synes å ha vært god nok kommunikasjon mellom universitetet og praksisskolen.

## 4.9. FoU-oppgaven

I det tredje året skal GLU-studentene skrive en FoU-oppgave. FoU-oppgaven er forankret i Rammeplanen for GLU1-7 og GLU 5-10 §3 der det står følgende:

I 3. studieår skal studentene skrive en profesjonsrettet FoU-oppgave i kombinasjon mellom et undervisningsfag og faget pedagogikk og elevkunnskap. Oppgaven må være bestått før studentene kan begynne på masteroppgaven.

FoU-oppgaven er ved USN<sup>5</sup> lagt til vårsemesteret i tredje studieår, og det er undervisningsfaget dette semesteret som sammen med pedagogikk og elevkunnskap som danner grunnlaget for

---

<sup>5</sup> Informasjonen om FoU-oppgaven ved USN er hentet fra skrevet «Om forsknings- og utviklingsoppgaven (FoU-oppgaven)» fra visedekan for lærerutdanning, datert 14.05.2019.

oppgaven. Oppgaven er dermed tverrfaglig. Det går dessuten fram av emneplanene at studentene i de tre første årene (syklus I) skal ha fått tilstrekkelig innsikt i relevante forskningsmetoder slik at de kan gjennomføre FoU-oppgaven i avslutningen av det tredje året. Alle kurs, seminarer og andre former for undervisning som er knyttet til FoU-oppgaven, er obligatoriske. Ved USN er FoU-oppgaven gruppebasert. Temaet velges individuelt ut fra noen større områder som er definert på forhånd, og studentene setter opp to alternativer. Gruppene settes sammen av USN ut fra et av temaene studentene har valgt, og studentene skal helst komme fra samme campus og ha samme undervisningsfag det semesteret de skriver FoU-oppgaven. Som hovedregel skal gruppene bestå av fire studenter. De områdene studentene i 2017-kullet kunne velge mellom da de skrev bacheloroppgave våren 2020, var:

- Ny læreplanreform, fagfornyelse og overordnet del
- Grunnleggende ferdigheter
- Profesjonsfaglig digital kompetanse
- Læremiddeldidaktikk
- Tilpasset opplæring, elevforutsetninger og didaktikk
- Begynneropplæring (kun studentene på GLU 1-7).

Gruppene skal sammen med veileder formulere en problemstilling som skal belyses ved hjelp av egnet forskningsmetode. Veiledning er obligatorisk, og alle i gruppen må delta på alle veiledninger. Hver gruppe kan regne med 3-4 timer veiledning. Oppgaven skal være profesjonsrettet og knyttet til praksisopplæringen eller andre sider ved skolens virksomhet. Det understrekes også i informasjonen til studentene at forskningsmetoden som velges, må være i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer og kravene til personvern. Omfanget på FoU-oppgaven skal være 4500-6000 ord uavhengig av gruppestørrelse. Dokumentasjon på arbeidsfordelingen mellom medlemmene i gruppene skal legges ved oppgaven ved innlevering. FoU-oppgaven vurderes med bestått/ikke bestått.

Nedenfor presenteres de 36 studentenes vurderinger av FoU-oppgaven. Programledernes synspunkter er også presentert. Først tas ulike sider ved gjennomføringen av FoU-oppgaven opp og etterpå synspunkter på nytten av oppgaven. Det må presiseres at det kan ha blitt gjort endringer for neste kull studenter, men fokus i denne rapporten er hele tiden 2017-kullet (det første masterkullet).

## Gjennomføring av FoU-oppgaven

Som det går fram av innledningen ovenfor, er rammene for gjennomføringen av FoU-oppgaven tydelige. En av programlederne kaller det et «et velorganisert og velregissert regime». I intervjuene med studentene ble det lagt vekt på valg av tema, gruppesammensetning, valg av og opplæring i metoder, veiledning og tilbakemelding/vurdering. Synspunkter på disse områdene presenteres nedenfor. Programlederne uttalte seg også om FoU-oppgaven, men ble ikke intervjuet like systematisk om dette som studentene. Deres synspunkter er også tatt med nedenfor.

### *Valg av tema*

Studentene kunne ikke velge tema for FoU-oppgaven fritt, men måtte velge fra en liste (se ovenfor). Det er forskjellige syn på denne ordningen. Tre studenter sier klart ifra at man burde stå fritt i valg av tema, for da vil man få mest ut av oppgaven. Dette støttes av en annen student som sa at hen opplevde temavalget som altfor styrt. Men det ser ellers ut som studentene aksepterte at valgene var styrt, og at dette gjorde at gruppene kom raskt i gang med arbeidet. Temaene på listen var også vide slik at det var mulig å styre det valgte temaet i en retning som interesserte gruppen. En student sier at gruppen hen var med i, nettopp gjorde det og valgte å konkretisere temaet ut fra egne erfaringer i skolen: «Grunnen var vel egentlig at vi var flere som opplevde at vi hadde hatt en matematikkundervisning som vi ikke egentlig fikk brukt da vi ble voksne». Derfor skulle oppgaven dreie seg om matematikkundervisning, og det fikk de til innenfor et av temaene på listen. En student mener at de fikk for liten tid til å ta et velbegrunnet tematisk valg, og at valget dermed ble tilfeldig.

Noen studenter gir uttrykk for at FoU-oppgaven er et tilbakelagt stadium på tidspunktet for intervjuet (6-8 måneder senere), og at temaet ikke har betydd så mye for dem. Seks av de 36 studentene husker ikke temaet, og en av dem svarer slik da de ble spurt om valg av tema: «Skal vi liksom huske det?» En annen sier: «Jeg mener å huske at vi skrev en oppgave i en gruppe på fire om... Det var noe med digitale ferdigheter rett og slett», og en tredje sa: «Jeg husker veldig lite fra FoU-oppgaven. Med en gang den var levert, så var den ute av verden».

### *Gruppesammensetning*

Som vi har sett ovenfor, skulle gruppene helst bestå av fire studenter som kom fra samme campus, og som hadde samme undervisningsfag i vårsemesteret fjerde året. Det var vanskelig å få til, og

noen av studentene som ble intervjuet, hadde vært i gruppe på tre, andre på fem, og en fortalte hen skrev alene. Ifølge programlederne var det også grupper som bestod av studenter som var sammen i praksis. Studentene ser ut til å vurdere gruppesammensetningen ut fra hvor vellykket samarbeidet ble. Noen grupper fungerte svært godt, mens andre hadde problemer. Problemene kunne skyldes gruppestørrelsen: «Ja, vi var fem, ja, flere med barn og familier og jobb ved siden av, alt skulle gjøres digitalt, og vi skulle skrive i lag, et evig mikkmakk med å få tid til å treffes». En annen student sier: «Nei, vi hadde mange meninger, og med fem stykker, så var det fem ulike meninger. Og så skal vi diskutere en del detaljer... og... og vi kombinerte 1-7 og 5-10, så vi to var sammen med tre fra 5-10, som vi, ja vi kjente jo ikke hverandre så veldig godt...». Her løftes det fram et annet problem, nemlig at studentene kom fra de to GLU-utdanningene og derfor kunne ha ulike syn på arbeidet. Dette bør kanskje ikke være et problem, men kan åpenbart være det. En student mener at den optimale gruppestørrelsen var tre, og fire studenter mener at det burde være et valg om å kunne skrive alene. Et forslag fra en student er at selve oppgaven kunne bli skrevet alene selv om de var i en gruppe som kunne diskutere temaet. Problemene kunne også skyldes utfordringer i selve samarbeidet. En student uttrykker at det var vanskelig å samarbeide når de var så mange som skulle mene noe, og en annen student mener hun ble overkjørt i gruppa:

For meg, da, så kom jeg på gruppe med to jenter som hadde veldig sterke personligheter, og de skulle gjøre det på sin måte. Og jeg også har en sterk personlighet, men jeg måtte gi meg, fordi at de tok overhånd og styring. Og jeg fikk skrive litt på innholdsbiten. Jeg fikk ikke gjort noen ting egentlig. De lot meg ikke komme til. Så det er jo det også, da, når det er sånne gruppesammensetninger der en ikke får velge gruppe selv på FoU-oppgave, og man kommer med noen man... ja, ikke går overens på en måte med og føler man strekker til, da. Så jeg har ikke fått noe læringsutbytte av FoU-oppgava, selv om den er jo godkjent og alt det der. Men ja, jeg synes jo det er litt trist, på en måte, da, at det gikk sånn på den, nå når jeg skal skrive master alene. Jeg kunne like gjerne ha skrevet FoUen alene også, så jeg hadde fått gjort det selv.

En student hevder at samarbeidet var så dårlig at hen endte opp med å skrive 70 % av oppgaven alene for å komme i mål. Fire studenter ytrer et klart ønske om å skrive alene. To studenter legger vekt på at det var helt avgjørende å komme i gruppe med noen som hadde kompetanse og var ambisiøse. Hvis ikke, kunne erfaringene med FoU-oppgaven bli dårlige og frustrerende.

### *Valg av og opplæring i metoder*

Det er ikke noe krav til studentene om at de skal benytte en bestemt metode i FoU-oppgaven. Allikevel har alle studentene som ble intervjuet, samlet data i skolen, fortrinnsvis gjennom intervjuer. De intervjuet to til tre lærere om temaet sitt, og i flere tilfeller var dette praksislærerne. To studenter sier at de fikk inntrykk av at de skulle samle inn data på skolen, men de er usikre på om det var et krav. De laget intervjuguide på forhånd, og to studenter sier at de har transkribert

intervjuene. En student sier at de i tillegg til intervju hadde observert en lærer. Hvor mange lærere som ble intervjuet, kommer ikke alltid fram i intervjuene. Det blir nevnt en til to lærere i flere tilfelle og tre i et annet tilfelle, mens en gruppe på fem hadde fem ulike praksislærere og derfor hadde intervjuet alle fem. Hvor omfattende intervjuene hadde vært, blir ikke tatt opp eksplisitt. Men en student sier at gruppen hadde hatt en intervjuguide på fire – fem spørsmål. Flere studenter bruker betegnelsen forskningsintervju på intervjuene de gjennomførte. Det hadde også blitt gitt noen anbefalinger fra veilederne. En student forteller at veileder hadde anbefalt kvalitativ metode og ikke kvantitativ. En annen student sier at de hadde fått beskjed om å forske på lærere og ikke elever fordi det var for dårlig tid til å få tillatelse fra NSD til for eksempel elevintervjuer. Dette gjorde at de heller ikke kunne velge observasjon, for da ville elevene bli involvert. Ingen av studentene opplyser om metoder som ulike typer tekstanalyse, for eksempel diskursanalyse, innholdsanalyse, multimodal analyse og litterær analyse, som kunne være aktuelt i språkfagene. Noen av disse metodene kan også være aktuelle i analyse av læremidler i mange fag og i analyse av læreplaner.

Det ble i intervjuene også tatt opp om studentene hadde fått noen opplæring i ulike forskningsmetoder. Her er svarene svært forskjellige. Dette er et spørsmål som også blir tatt opp ovenfor. Et flertall mener de har hatt en eller annen form for metodeopplæring. Seks studenter forteller at de har hatt en profesjonsdag om metode, mens en student mener at det har vært en workshop om metode. To studenter viser til en bok om metode som de har hatt på pensum. Det er også noen studenter som ikke husker eksakt om de har hatt slik undervisning, og sier at de vel har hatt noen kurs i forkant av FoU-oppgaven. En student sier at de har lært om forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode, mens en annen sier at de burde ha lært mer om hvilke tillatelser de må ha før de kan gjøre observasjoner og eventuelt intervjuer med elever. En student er overrasket over at det var store forskjeller på kunnskaper om metode i gruppa.

Det er først i det femte studieåret at studentene skal ha kurs i vitenskapsteori og metode. Her vil studentene få innføring i en generell del og en mer fagspesifikk del. Men metode er også en del av syklus I som vi er inne på ovenfor, og allerede i første semester har studentene hatt innføring i observasjon som metode. Allikevel er det altså en del usikkerhet blant studentene om de i det hele tatt har lært om metode, og det er åpenbart vanskelig for flere å knytte eventuelle kunnskaper opp mot FoU-oppgaven. Flere av programlederne mener også at det fremdeles er en vei å gå når det gjelder undervisning i metode gjennom studiet. En sier at undervisning i metode i syklus I kunne fått

større oppmerksomhet. Det har kun blitt «en liten titt inn», men programmet i lærerutdanningen er generelt omfattende, og det er vanskelig å få god nok tid til alt. To av programlederne som arbeider sammen, sier at de ønsket å arbeide for en bedre progresjon gjennom syklus I og fra syklus I til syklus II når det gjelder opplæring i metode og akademisk skriving.

### *Veiledning*

I orienteringen om FoU-oppgaven går det frem at studentene skal få tre – fire timer veiledning. Det varierer om studentene hadde en eller to veiledere, og det varierer også om veileder var fra studentenes undervisningsfag eller PEL-faget. Studentene har ulike erfaringer her. To studenter sier at PEL-læreren satte det hele i gang, men veiledningen ellers var med faglærer. Andre sier at både PEL-lærer og faglærer var med fra begynnelsen av. En av programlederne mener at det var PEL-faget som hadde regien, og derfor var det naturlig at det var PEL-læreren som satte i gang arbeidet. Fem studenter hevder at det var faglærer som veiledet mest, mens fire andre studenter sier at det for deres del var motsatt: Det var PEL-lærer som veiledet mest. Noen erfaringer kan tyde på at organiseringen av veiledningen kunne ha vært noe mer avklart på forhånd. Dette kommer fram i bemerkningene til et par av studentene. En student sier at hen hadde opplevd at faglærerne ble irritert da de fikk vite at de skulle veilede fordi det ikke var satt av tid til veiledningen i arbeidsplanen deres. En annen student opplever at faglærer mente at PEL-lærer skulle veilede fordi oppgavene ikke hadde noe å gjøre med faget som vedkommende underviste i. Faglæreren mente at hen ikke hadde noe å bidra med. En programleder sier at det var utfordrende å trekke fagmiljøet med i arbeidet med FoU-oppgaven. Programlederen mener at faglærerne er vant til at det er PEL-lærerne som tok seg av slike oppgaver.

Studentene er i intervjuet også opptatt av kvaliteten på veiledningen. Fire studenter understreker viktigheten av å ha gode og interesserte veiledere blant annet fordi de kan gjøre store temaer mer håndterbare. Ni studenter mener de hadde hatt svært gode veiledere. En student sier:

Vi hadde en skikkelig, skikkelig, skikkelig god veileder. Jeg kan sikkert ikke si navnet hennes, da, men hun var... Altså, hun var rågod. Hun var... Altså, skikkelig kudos til henne. Hun var skikkelig god på å gi veiledning. Så da lærte vi oss veldig sånn hvordan skrive oppgave, hva skal du gjøre, hva skal du ikke gjøre. Vi lærte oss om verbets betydning i en problemstilling. Altså, alt jeg kan om å skrive en oppgave tror jeg at jeg har lært av henne, fordi hun var rågod liksom. Så jeg var veldig fornøyd med veilederen. Og veldig fornøyd... Jeg følte at jeg liksom lærte å skrive oppgave, lærte å finne informasjon i den oppgava, da. Så jeg var veldig fornøyd med det.

Også en annen student framhever veilederen sin:

Vi hadde en sånn veldig organisert lærer, da, som vi har hatt i PEL. Og han hjalp oss veldig med problemstillinga, på en måte. Han bare: Ok, hvis du setter inn et 'kan' der, da kan vi spisse det litt mer. Altså, han var veldig god på å kaste ball med oss med problemstillinga helt til vi hadde den som vi faktisk landa på.

Men det er også veiledere som ikke samarbeidet og ga motstridende meldinger. I noen tilfeller var flere grupper samlet til veiledning. Det opplevde en student som negativt fordi det da ble for lite som direkte angikk deres oppgave. En student er også kritisk til at alle i gruppen måtte være med på obligatorisk veiledning. Vedkommende synes det var mye forlangt at mange måtte reise langt for 15-20 minutter veiledning. En student mener også at det er vanskelig å få til god veiledning når studentene holder til i ulike deler av landet, og har ulike livssituasjoner.

### *Tilbakemelding/vurdering*

Det er stor enighet blant studentene at det er utilfredsstillende at et så stort arbeid bare blir vurdert med bestått/ikke bestått, og at de ikke automatisk får en muntlig eller skriftlig tilbakemelding på arbeidet. To studenter sier at de fikk en muntlig tilbakemelding, men først da de ba om det. Men dette gjaldt bare dem som eksplisitt tok kontakt med veileder for å få det. En annen student hadde fått en kort skriftlig tilbakemelding, også etter at gruppa ba om det. En student mener at en tilbakemelding er særlig viktig for MGLU-studentene fordi de ikke har en bacheloroppgave etter tre år som de får karakter på, og som kan være utgangspunkt for en masteroppgave. En student sier: «Hvis tanken er litt den at vi skal forberede oss litt til å skrive master, da, så må man jo få tilbakemelding».

Tre studenter ønsker karakter på FoU-oppgaven. En student nevner at arbeidsinnsatsen kan bli dårligere når det kun er vurdering med bestått/ikke bestått: «Og også med en sånn bestått/ikke bestått-oppgave så er det fort gjort å ta litt lett på det». Dette er også synspunkter programlederne har. En av dem hevder at det nok legges mindre arbeid i en oppgave som bare får bestått/ikke bestått, og at et så stort arbeid muligens kan få mindre status enn en endags eksamen.

Tre studenter tar opp at de ønsker studiepoeng for FoU-oppgaven. En student sier: «Jeg synes det er utrolig kjipt ... at vi ikke fikk noen studiepoeng for den. Den var stor. Og det å bare legge det som en ekstraoppgave oppå resten av studiet, det synes jeg er skikkelig dårlig». To av programlederne sier at det har blitt drøftet om det skulle gis studiepoeng til FoU-oppgaven, men at det ikke har skjedd. De mener at de stipulerte oppgaven til seks studiepoeng.

## Nytten av FoU-oppgaven

Selv om studentene har kritiske punkt å komme med til gjennomføringen av FoU-oppgaven, er det så mange som 15 av de 36 studentene som mener at den var nyttig. En student sier: «Vi fikk på en måte forske litt på det vi har lært om, og det var ganske gøy». Ni studenter mener at FoU-oppgaven har vært en nyttig forberedelse til masteroppgaven. En sier det slik:

Altså, vi skal fram til en master til slutt. Og jeg tror den masteren ville oppleves veldig skremmende og stor og uopnåelig kanskje hvis man ikke hadde hatt den FoU-oppgava på forhånd. Jeg tror man blir tvunget til å tenke litegranne mer forskningsbasert når man får en sånn FoU-oppgave. Og så blir kanskje masteren litt mindre skummel.

En annen student sier: «Jeg føler at den oppgaven ga oss mot til forskning. Er det slik? Da kan vi vel klare mastergrad - og kanskje doktorgrad...». To andre studenter framhever øvelsen de fikk med å lage og gjennomføre intervjuer og å transkribere intervjuene etterpå. En student sier at FoU-oppgaven også hadde gitt trening i å diskutere et emne, noe man jo må gjøre i en masteroppgave. To studenter sier at de hadde blitt så interessert i emnet at de nå ville skrive masteroppgave om samme felt, mens en student sier at hen nå visste at emnet i FoU-oppgaven ikke skulle være emne for masteroppgaven. En student mener at arbeidet med FoU-oppgaven ikke har noe å si for masteroppgaven. Det er oppgavene i masterfaget som er av betydning.

Flere av de sju programlederne mener at en av hovedhensiktene med FoU-oppgaven er å forberede studentene til masteroppgaven. Ikke minst gjelder det å få erfaring med forskningsmetoder.

Samarbeid er også et tema studentene tar opp i intervjuet. En student fremhever at det var motiverende å få til noe sammen med tre andre. Studentene i gruppa hadde ulike skriveerfaringer, men de klarte å samordne seg og få til en tekst som hadde sammenheng. En annen student mener at FoU-oppgaven var en nyttig øvelse i samarbeid. Det blir også nevnt at tolkningen av materialet ble rikere når flere arbeidet sammen. Samarbeid er også noe som blir tatt opp av programlederne. «Samarbeid er ikke medfødt», sier en av programlederne, men samarbeid er viktig i arbeidet som lærer, og samarbeidet om FoU-oppgaven kan bidra her. To studenter fremhever selve prosessen i arbeidet med FoU-oppgaven. En av dem sier:

Alle som var med på den gruppa eide vært eneste ord i den oppgava, vil jeg si. Så det var på en måte et veldig fint samarbeid, og vi snakket etterpå om at det var en kjempegod måte å jobbe på. Så ja, jeg visste ikke... For da flytta vi setninger opp og ned og rundt omkring, og ingen visste egentlig helt... Alle eide hele oppgava og alle visste hva som var skrevet. Og det var en veldig fin måte å jobbe på.

Et annet moment som studentene legger vekt på, er at FoU-oppgaven ga nyttig øvelse i akademisk skriving. Her er studentene enige om at krav til oppsett, utseende, disposisjon, kapitteinndeling,



overskrifter m.m. gir nyttig trening til masteroppgaven. Slike krav har de ikke i like stor grad hatt på arbeidskravene i syklus I. Samtidig mener en student at de jo fikk mest trening i den delen av oppgaven de skrev selv. Det var, ifølge denne studenten, vanlig at hver student skulle ferdigstille et kapittel av oppgaven, og treningen omfattet da ikke i like stor grad å skrive de andre kapitlene. Denne studenten hadde for eksempel ikke skrevet noe på teorikapitlet og var usikker på hvordan teori skulle legges fram. Andre kan se nytten, men selve gjennomføringen var vanskelig og gjorde at arbeidet ikke ble så positivt som man kunne ønske seg. En student er svært positiv til det å arbeide med FoU-oppgaven, men opplevde at hen ble «satt til» å skrive om noe hen ikke ønsket å skrive om sammen med medstudenter som heller ikke var så motiverte. En annen student hevder at uenigheter om oppgaven hadde en tendens til å bli «løst på midten», og det er ikke sikkert at resultatet da blir så godt. Det var også noen få studenter som syntes det var i orden å komme gjennom oppgaven på minst krevende måte. Sitatet nedenfor viser tydelig at ikke alle hadde like store ambisjoner med FoU-oppgaven:

Og jeg følte ikke jeg fikk så mye ut av den oppgaven, helt ærlig, fordi vi var fire stykker som skrev den sammen. Så vi fordelte på en måte. Og jeg var ikke der på møtet da de fordelte, for da var jeg på toget på vei bort til samling. Så da satt jeg igjen med: Ok, XXX, han skriver analysedelen der han går gjennom intervjuene. Så jeg fikk den største bolken. Men det var helt greit, for jeg slapp å forholde meg til teori og kunne bare skrive og synse litt. Så jeg... For å si det sånn: Jeg måtte anstrenge meg nå for å prøve å huske hva den oppgaven egentlig dreide seg om.

Fem studenter er opptatt av stress rundt gjennomføringen av oppgaven. Den ene mener at FoU-oppgaven kom på et tidspunkt da studentene hadde mange andre arbeidskrav. Den andre mener at oppgaven skapte ekstra mye stress for nettstudentene fordi det var vanskelig å få tilpasset den i et nettstudium. For dem ble det, ifølge denne studenten, bare en ekstra oppgave i tillegg til alle de andre de hadde. Den tredje studenten er kritisk til informasjonen om FoU-oppgaven og tidspunktet informasjonen kom på. Studenten sier at de fikk et informasjonsskriv om høsten, men i ettertid fant de ut at det egentlig ikke var så mye av informasjonen som var nyttig. De to siste studentene sier at FoU-oppgaven kom i praksisperioden, og det skapte vanskeligheter for dem. Også programlederne tar opp tidspunktet for informasjon. Det ble lagt ut mye informasjon på canvas om FoU-oppgaven på høsten, og denne informasjonen opplevde studentene først relevant på våren. De mener, som noen av studentene, at informasjonen kom på feil tidspunkt. En programleder uttrykker bekymring for at FoU-oppgaven ikke var så nyttig som man kunne ønske. Oppgaven skal oppfylle mange krav ved at både fag og PEL er involvert, det skal gjerne hentes inn empiri fra praksisfeltet, og den skal være profesjonsrettet. Når studentene arbeider i grupper, lærer de samarbeid, men det er et spørsmål om de får utviklet sin akademiske stil. Programlederen mener at den gamle

bacheloroppgaven ga et mye bedre utgangspunkt for arbeid med masteroppgaven enn FoU-oppgaven gjør.

## 4.10. Masteroppgaven

Ifølge «Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning» (s. 67) skal masteroppgaven i de to femårige GLU-utdanningene være på minst 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. I undervisningsfagene skal den ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgave i pedagogikk eller spesialpedagogikk skal være orientert mot arbeid i klasserommet og bør knyttes til undervisning og læring i fag. Den skal også bidra til spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde.

Masteroppgaven i de femårige GLU-utdanningene ved USN skal gjennomføres i det femte året, men allerede i det fjerde året skal studentene begynne å tenke på tema. I fjerde år er fagvalgene gjort slik at det er klart hvilket fag studentene skal skrive masteroppgave i.

Nedenfor presenteres studentenes synspunkter ut fra temaer som ble tatt opp i intervjuene:

Forventninger til masteroppgaven, informasjon om det femte året og masteroppgaven, hvor godt studentene mener de er rustet til å skrive masteroppgave, valg av tema for masteroppgaven og til slutt skolens og praksislærernes rolle så langt i arbeidet med masteroppgaven. Synspunkter fra programlederne er også tatt med.

### Forventninger til masteroppgaven

Samlet sett ser det som studentene ser fram til masteroppgaven med skrekkblandet fryd. En student uttrykker hva mange svarer: «Jeg gleder meg veldig til det. Og... ja. Det er litt småskummelt, men ser veldig fram til å liksom finne ut av noe selv også». En annen sier: «...jeg gruer meg jo litt til å skrive master, men jeg tror det blir veldig lærerikt og veldig bra. Jeg synes det er utrolig bra at alle lærere nå skal skrive master for å bli lærere, da». De er svært positive til å arbeide med temaer de interesserer seg for, men de er også engstelige for at de ikke skal få det til, og at de ikke har den bakgrunnen som trengs. En student sier:

Jeg gleder meg jo veldig. Det blir gøy liksom å intervju og forske på noe som jeg interesserer meg for da istedenfor å få sånne arbeidskrav om at dette skal du skrive, så står du jo mye mer fritt til å skrive om det du faktisk ønsker. Og liksom muligheten til å komme med noe fornuftig da som kan brukes senere. Det er jo en veldig stor og liksom ordentlig oppgave. Og liksom det å kunne, når du er ferdig, si at du har skrevet en master, er jo litt sånn kult i hvert fall. Så jeg tror det blir veldig bra.

Studentene er positive til at de i masteroppgaven ikke bare skal skrive hva andre har funnet ut, men faktisk skal finne ut noe selv. En sier: «Så jeg forventer jo at jeg bidrar med noe nytt, at jeg bidrar med forskning selv, på en måte. Noe som ikke har blitt sett på tidligere. Fordi nå er det jo nye læreplaner og det er nye tverrfaglige temaer og... Ja, og vi er det første kullet som skriver en sånn type masteroppgave, så det er mye alle vi kan bidra med, da». Å lære mer om forskningsmetode er også noe som et par av studentene har positive forventninger til. De ser på dette som nyttig kunnskap, og de har forventninger til å finne gode metoder for det de skal undersøke i arbeidet med masteroppgaven.

Men det er også flere forhold som bekymrer studentene. Et par studenter nevner selve skrivearbeidet. Det er en lang og krevende tekst som skal skrives, og ikke alle er like glade i å skrive. Noen få studenter er bekymret for at de ikke skal få en god og engasjert veileder. Veilederen må ha kompetanse i emnet, må pushe og inspirere og ha tid og lyst til å hjelpe. En student viser til gode erfaringer med veileder fra FoU-oppgaven og ønsker seg en like engasjert og kunnskapsrik veileder på masteroppgaven. Programlederne nevner i intervjuene at det er planlagt kurs for veiledere av masteroppgaver, men at dette foreløpig ikke har kommet lengre enn til tegnebrettet. Forskergruppa i «Veiledning i profesjon og utdanning» og karriereveiledningsmiljøet kan være viktige ressurser her. Det er ulik erfaring blant faglærerne med veiledning på masternivå, og det vil sannsynligvis være flere faglærere som nå skal veilede for første gang. En programleder mener at den optimale veiledningen ville være å kunne diskutere masteroppgaven i en forskergruppe. En student sier imidlertid rett ut at hen gleder seg mest til å få den levert og bli ferdig.

### **Informasjon om det femte året og masteroppgaven**

Da studentene svarte på den første spørreundersøkelse i følgeforskningsprosjektet i 2018, var manglende informasjon om studiet noe studentene tok opp som kritikkverdig (se rapport nr. 1, se også ovenfor). Dette er endret nå. Nesten alle de 36 studentene er fornøyde med informasjonen de har fått om det femte året og om masteroppgaven. Da studentene ble intervjuet vinteren 2020/21, har de god oversikt over innholdet i det femte året, og de er klar over at de skal levere en prosjektskisse til masteroppgaven i løpet av vårsemesteret i fjerde år, og at de skal bli tildelt veileder før sommerferien.

Studentene nevner ulike tiltak som har bidratt til god informasjon. Et av tiltakene som nevnes, er mastertorget for GLU-studenter som ble avholdt 18. november 2020. Der bidro forskergruppene med korte presentasjoner av forskningen sin og foreslo aktuelle områder for masteroppgaver. Studentene ble også invitert til å delta i forskergruppene<sup>6</sup>. Hvor nyttig mastertorget var, ser ut til å variere noe blant studentene. Noen er positive fordi man fikk høre om mange interessante emner det går an å forske på, mens det for andre virket noe fremmed ved at de i høstsemesteret i det fjerde året i liten grad hadde rukket å tenke på masteroppgaven. Det er også uklart for noen av studentene hva mastertorget skulle bidra med. Selve ideen om deltakelse i forskergrupper virker for noen studenter skremmende, men en student mener at en ved en slik deltakelse vil få flere veiledere, og at dette er positivt. Egne profesjonsdager der masteroppgaven har blitt tatt opp, nevnes av tre studenter. Programlederne bekrefter dette. De sier at en profesjonsdag er viet til informasjon om masteroppgaven. En student synes informasjonen om masteroppgaven har vært god gjennom hele utdanningsløpet og sier:

Ja, jeg synes det. Og det har vært tydelig fra dag 1 at vi skal opp mot en masteroppgave. Jeg husker det første profesjonsverkstedet vi var på. Eller første samlingsuka på USN, da vi starta i 2017, så så man den profesjonstrappa og hvordan den skulle bli. Så vi har hele tiden hatt det på en måte i ryggmargen, da, at vi skal jobbe mot en masteroppgave.

Biblioteket blir også nevnt som en viktig bidragsyter i å informere om masteroppgaven. To studenter sier at studentene har blitt tilbudt flere kurs på biblioteket som har vært relevante for masteroppgaven, og en student nevner at man alltid får hjelp der, også når man henvender seg individuelt.

Sju studenter mener imidlertid at informasjonen kunne vært bedre. En student sier at det ligger mye informasjon digitalt om det femte året og om masteroppgaven, men at denne informasjonen er noe vanskelig tilgjengelig. To andre nevner at det hadde vært nyttig om de i undervisningen i fjerde året hadde gjennomgått en masteroppgave slik at de konkret kunne se hvordan masteroppgaver skal se ut, og hvordan de er bygd opp. To studenter nevner også at de har ønsket mer informasjon om størrelsen på masteroppgaven. Hvor lang skal en masteroppgave på 45 studiepoeng være? Hvor lang skal en på 30 studiepoeng være? Og hvor lang skal oppgaven være når to skriver sammen?

---

<sup>6</sup> Informasjon fra mastertorget er lagt ut på Internett: <https://blogg.usn.no/mastertorg-glu/>

## Rustet for arbeid med masteroppgaven

Også på spørsmål om de er rustet for arbeid med masteroppgaven varierer studentenes svar mye. Mange studenter er avventende og mener at dette er vanskelig å svare på nå. Et typisk svar er: «Men jeg kan svare deg i ettertid. Da kan jeg svare at ja, vi var forberedt. Eller ikke». 11 studenter uttrykker eksplisitt at de er godt rustet til å ta fatt på arbeidet. En av disse studentene tar opp opplevelsen av mastertorget og sier at hen der ble «tvunget» til å snakke om masteroppgaven sin, og det opplevde hen som svært nyttig. Den samme studenten hadde også oppsøkt en faglærer tidlig og diskutert masteroppgaven og fått råd om litteratur. Dette gjorde at hen følte seg bedre rustet til å ta fatt på oppgaven: «Så nå begynner jeg liksom å kjenne at, ja, jeg begynner å bli klar». Av en student blir det også nevnt at de i masterfaget hadde hatt en forskningsoppgave som hadde vært nyttig for arbeidet med masteroppgaven. De hadde arbeidet på egen hånd og måtte finne ut av ting selv, og utfordringene med oppgaven liknet på de utfordringene hen tror hen vil få i forbindelse med masteroppgaven. En student sier hen arbeider i skolen, og der er det andre som holder på med masteroppgaver. De gir gode råd om hva hen bør gjøre, noe som oppleves som nyttig.

Andre studenter gir tydelig uttrykk for at de ikke synes de er godt rustet til oppgaven. En student sier:

Altså, jeg føler jo at jeg kan mye om lærestrategier og de tingene der, men herregud, jeg bare ser for meg det at om et år, da, så kan jeg si at jeg... eller, ja... Eller i hvert fall så kan jeg si det at jeg har en mastergrad om liksom halvannet år. Det er... Altså, jeg får det ikke til å stemme liksom fordi kompetansen liksom føler jeg er på et sånt middels+ nivå. Og så føler jeg at når du skal ha masteren, så skal det være på maks og gjerne litt ekstra. Og der føler jeg liksom ikke at jeg ligger, da. For jeg føler at det er så mye store hull, som jeg en bare må klare å lappe sammen selv.

En annen student er bekymret for selve skrivingen. Hen sier at hen sliter med å formulere seg, og at hen har spurt om det er mulig å få et skrivekurs, men et slikt kurs har ikke funnet sted. Hen får støtte av en annen student som mener at et slikt kurs burde bli arrangert i fagene fordi akademisk skriving er ulikt i ulike fag. Flere studenter er bekymret for prosjektskissen siden det første utkastet skal skrives allerede i vårsemesteret av fjerde år, og de har ennå ikke bestemt seg for hva de skal skrive om. En student sier at hen ikke vet hvordan en prosjektskisse skal se ut, og hvordan den skal skrives. En annen student mener det er umulig å skrive prosjektskisse når hen ikke vet hvilken metode som skal brukes. Også blant disse studentene nevnes mastertorget, men nå med negativt fortegn. En student kan se nytten, men er kritisk til tidspunktet:

Og vi har hatt en sånn mastertorgdag hvor vi har fått vite litt om temaer folk er interessert i at vi kan skrive om eller ideer til ulike temaer, da, men det er på en måte... Det var også veldig rask innføring, og du måtte velge hvilke Zoom-grupper du ville være med inn i, og... Jeg følte at det var veldig sånn midt i eksamensperioden, og jeg var ikke helt mentalt til stede for å kunne begynne å tenke på master, da. At det kommer litt sånn plutselig og veldig fort, sånn at det er en hel dag satt av til sånt, som er egentlig en veldig viktig dag som jeg skulle ønske man var 100 % til stede for. Men det er litt vanskelig med tanke på tiden, da, om man har valgt å gjøre det.

I denne delen av intervjuet kommer også forskergrupper opp igjen, og spørsmålet om deltakelse i slike grupper kan ruste studentene til arbeidet med masteroppgaven. Studentene er ikke negative til slik deltakelse, men som nevnt ovenfor er forskergrupper ukjent for dem. En student sier:

Ja, for det er jo ikke noe vi har vært borti før, det var veldig ferskt å høre om det... Altså, det var jo veldig interessant å høre om det på mastertorget og at det er på en måte en mulighet å bli med på det og sånn, men det er jo ikke... Siden det ikke er noe vi har opplevd ennå, så synes jeg det er litt vanskelig å si hvorvidt det er nyttig og hva vi vil få ut av det, da.

Programlederne nevner flere tiltak som er gjennomført det fjerde året for å ruste studentene for masteroppgaven. Det viktigste tiltaket for dem ser ut til å være mastertorget med invitasjonen til deltakelse i forskergrupper, og egen profesjonsdag der temaet var masteroppgaveskriving. Tittelen på denne dagen var på en campus «Hva er en masteroppgave?» Informasjon om litteratursøk på biblioteket og undervisning i akademisk skriving nevnes også samt orientering om skissen som skal leveres i vårsemesteret det fjerde året. Allikevel mener en programleder at studentene ikke er godt nok rustet verken til masteroppgaven eller generelt til det nivået syklus II krever. Her nevnes antall arbeidstimer som studenter på dette nivået må legge ned, og mengden litteratur som må leses. Dessuten krever dette nivået at studentene i høyere grad selv tar initiativ til arbeidet. Programlederne er, som nevnt ovenfor, ikke bare opptatt av om studentene er rustet til å ta fatt på masteroppgaven, men også av om de faglig ansatte er rustet til å være veiledere for masteroppgavene, om de har veilederkompetanse, og om de er mange nok.

### **Valg av tema for masteroppgaven**

Det varierer svært mye blant studentene hvor langt de har kommet i å finne et tema for masteroppgaven. En student sier at hen har valgt et tema og allerede prøvd ut ulike problemstillinger. Seks andre skisserer også svært konkrete ideer. Flere studenter har ikke funnet et konkret tema, men et område de vil skrive innenfor. Dette er gjerne et område som de har funnet svært interessant i undervisningen, eller det er et område som de har møtt i praksis, men et mer konkret tema innenfor dette fagområdet har de ikke funnet fram til ennå. To studenter sier at de vil gå videre med det temaet som de skrev om i FoU-oppgaven (se også ovenfor). De sier at det området de valgte for denne oppgaven, bekreftet en interesse for akkurat dette emnet de hadde

tidligere, og at de nå ønsker å gå dypere inn i området enn det de kunne i FoU-oppgaven. En annen student er imidlertid sikker på at emnet for FoU-oppgaven ikke er aktuelt, for dette emnet ble hen grundig lei av. To studenter er inspirert av at det ser ut til å være lite forskning på det området de har tenkt på. Det er positivt å bidra med ny kunnskap, mener de.

13 studenter er imidlertid vage når de blir spurt om tema for masteroppgaven. En student sier: «... jeg er litt usikker. Men jeg har begynt å se noe for meg». En annen student sier at hen har tenkt litt uten at hen vil gå nærmere inn på dette. En tredje student sier hen har skrevet ned ulike emner for seg selv uten å ta noen avgjørelse. To studenter er bekymret for at det området de ønsker å skrive om, ikke er didaktisk nok. De har oppfattet at det er ønskelig å gå inn i klasserommet, og at mer faglige eller samfunnsorienterte emner ikke passer inn i en lærerutdanning. To studenter sier at de ikke har tenkt på noe tema eller fagområde i det hele tatt. De sier at de ikke har hatt tid til å tenke på dette ennå fordi det har vært så mye å gjøre i det fjerde året. Den ene sier: «Det kommer veldig sånn brått på. Jeg føler at jeg mangler litt kunnskap om hva det faktisk trengs å skrives om og hva det trengs å gjøres forskning på». To studenter har et ønske om at faglærerne skulle ha orientert dem mer om hva det går an å skrive om. Det blir også nevnt av et par studenter at de anser det som tryggest å «kjøre plankekjøring», som en av dem uttrykker det. En annen har fått råd av en lærer i skolen om at det lønner seg å skrive om fagplanen fordi det alltid er relevant. To andre sier at de er redd for å velge et emne der det er for lite litteratur å støtte seg til. Det er ingen fag som peker seg ut i svarene til studentene. De som har konkrete ideer, og de som har valgt et bestemt fagområde, kommer fra ulike fag. Det samme gjelder de studentene som har noen vage ideer om hva de vil skrive om.

Programlederne er svært bevisst på at masteroppgaven må være profesjonsrettet. Studentene må velge fagdidaktiske tema og ikke faglige tema. En programleder understreker at en ikke må miste lærerperspektivet verken i FoU-oppgaven eller i masteroppgaven. Da utdanner man «forskere og ikke lærere». En programleder har hatt en samtale med praksislærere for å høre hvilke forskningstema de er opptatt av. De temaene som kom fram, ble formidlet videre til de andre programlederne.

## **Datainnsamling i skolen**

Studentene ble også spurt om de har tenkt å samle data i skolen. Ni studenter sier at de helt klart kommer til å gjøre det, men det nevnes også at de er usikre på hvilken metode de kommer til å anvende, om det blir intervjuer, spørreskjema eller en form for opptak. En student sier at det var vanskelig å få tilgang til elevene i forbindelse med FoU-oppgaven, men at det antakelig blir lettere i forbindelse med en masteroppgave. Andre studenter har lyst til å samle inn data fra en klasse, men er usikre på om de får det til. En student har lyst til å inkludere filmopptak fra klasserommet, men er usikker på transkribering, og om hen våger å gjøre noe så krevende. En student har tenkt på muligheten av å utvide de dataene som ble samlet inn i forbindelse med FoU-oppgaven.

Et stort flertall av studentene er foreløpig så usikre på temaet for masteroppgaven at det er umulig å ha noen formening om datainnsamling. Det kommer også fram i intervjuene at noen studenter vet at det også går an å analysere styringsdokumenter, læremidler og andre tekster, og at valget deres vil være avgjørende for om de skal ut i klasserom eller ikke. En av disse studentene mener at det kanskje vil bli ansett som mer verdifullt å samle data i skolen siden de jo skal bli lærere, og dette knytter masteroppgaven nærmere praksisfeltet. Programlederne på sin side understreker bredden i temaet for og innretning av masteroppgaver så lenge de er profesjonsrettede og har inkludert fagdidaktikk. Flere studenter sier at hvis de skal ut i skolen for å samle data, vil det være naturlig å ta kontakt med en praksislærer for å få hjelp.

## **Praksislærernes rolle i arbeidet med masteroppgaven**

Det er få studenter som har hatt kontakt med praksislærerne om temaet og gjennomføringen av masteroppgaven. Fem studenter sier at de har diskutert det området de kommer til å velge, med lærere i praksisskolen, og at det var nyttig å få bekreftelse på at de var opptatt av samme tema. En annen student intervjuet praksislærer i forbindelse med FoU-oppgaven, og da snakket de også om masteroppgaven. En tredje student sier at de nevnte masteroppgaven for praksislærer, men det kom ikke noe mer ut av det. Seks studenter sier at masteroppgaven aldri har vært et tema når de har vært ute i praksis. En student mener at det kunne være fruktbart å diskutere temaet for masteroppgaven med en praksislærer. En kunne komme med noen ideer og få praksislærers respons på dem. Ingen studenter nevner at praksislærer bør være medveileder.

Programlederne er imidlertid opptatt av om lærere i kombinasjonsstillinger kan delta som veiledere av masteroppgaver. Disse vil kunne sikre at oppgavene ble tilstrekkelig profesjonsrettet og dessuten



være et bindeledd inn i skolen i forbindelse med datainnsamling. Det blir vist til at noen lærere i kombinasjonsstillinger allerede har hatt veilederoppgaver i forbindelse med masteroppgaver i overgangsmasteren for studenter med fireårig GLU-utdanning.

#### **4.11. Samordning og erfaringsdeling**

Da vi intervjuet faglærere i forbindelse med forrige delrapport studieåret 2019/2020, var det flere som ga uttrykk for at de ønsket seg mer samarbeid og tid til faglige diskusjoner på tvers av fag og studiesteder. I en flercampusinstitusjon som USN er det en viktig oppgave for ledere ved HIU å tilrettelegge for arenaer for diskusjon om faglige spørsmål. I intervjuene med programlederne stilte vi derfor spørsmål om ansvar og arenaer for erfaringsdeling og faglige diskusjoner, om samarbeid på tvers av studiesteder og om samarbeidet mellom programledere og instituttledere.

I intervjuene beskriver programlederne en rekke ulike møtearenaer i GLU. Når det gjelder møtearenaer på tvers av studiesteder, avholder visedekan for GLU og PPU (nå visedekan for utdanning og studiekvalitet) GLU-møter/seminarer for alle som er involvert i GLU 2-3 ganger i året. Annenhver uke er det faste møter mellom programledere og GLU-instituttene, der GLU-ansvarlig på instituttet er representert. Dette er nestledere ved instituttet. Programlederne og visedekan har ett fast møte hver uke, og i tillegg ett møte hver uke der også praksisrådgivere og studieveiledere deltar. I tillegg til dette er det campusbaserte møter. I program møtene inviteres alle faglærere i GLU ved studiestedet til å delta. Det varierer om disse arrangeres separat for GLU 1-7 og 5-10 eller som felles møte. Hyppigheten på disse møtene varierer noe mellom studiestedene. Noen har i tillegg trinnmøter for alle faglærere på trinnet i tillegg til praksisrådgivere og studieveiledere, og der også studentene deltar i deler av møtet. I tillegg til dette er det rektorforum og programutvalgsmøter. Det er altså mange møteplasser der MGLU er tema.

Vi stilte programlederne spørsmål om hva som er tema for de ulike møtene. Vi var særlig opptatt av på hvilke arenaer overordnede spørsmål om GLU blir diskutert og på hvilke arenaer det legges opp til faglige diskusjoner om innholdet i de ulike fagene. Programlederne beskriver det slik at felles overordnede temaer i lærerutdanningen blir diskutert på flere møtearenaer, både i GLU-seminarene for alle som er tilknyttet GLU, kan delta, i møtene mellom programledere og GLU-ansvarlige på instituttene og i program møtene på den enkelte campus.

Programlederne beskriver møtene med GLU-ansvarlige på instituttene som et viktig forum for å kunne ta opp overordnede forhold på tvers av studiesteder. En av programlederne sier som følger:

Og når det foregår, så merker jeg jo veldig godt hvor etterlengtet og hvor viktig det er. Og det jeg også ser, det er temaer som stadig kommer opp igjen, som gjentar seg, hvilket betyr at det her kanskje har – hva skal vi si? – manglet en strategi fra tidligere om hvordan man behandler overordnede temaer og i hvilke forum, da.

I disse møtene diskuteres blant annet forhold som gjelder studieplaner og føringer i forskrift og retningslinjer der det er behov for samordning på tvers, men også studentnære oppgaver. En av programlederne forteller at det har vært stort behov for felles informasjon og organisering etter at syklus II kom i gang, i tillegg til planlegging av felles samlingsuker og undervisningsdager: «Ja. Så de praktiske tingene også har vært mer framtrepende, har jeg følelsen av nå i de siste par... Ja, i hvert fall i det siste året, da».

På spørsmål om hva som diskuteres i program møtene på hvert enkelt studiested, forteller programlederne at dette kan variere, men de beskriver det slik at møtene både kan handle om faglige spørsmål, generelle saker og praktiske forhold og om mer prinsipielle spørsmål. Noen av programlederne sier at de jobber tett med faglærerne. Samtidig sier en programleder at overordnede temaer av faglig karakter nok først og fremst blir diskutert i institutt møtene. En annen programleder viser til at utdanningene i stor grad er rammeplanstyrte, og at program møtene i liten grad brukes til å samsnakke om innholdet i GLU.

På spørsmål om hvordan samarbeidet mellom programledere og instituttledere fungerer, viser programlederne til at deres viktigste kontakter for koordinering med instituttene er de instituttansvarlige for GLU. Dette er gjerne en person som instituttleder har delegert GLU-arbeidet til. De mener det har vært viktig at det er etablert jevnlig og formelle møter med instituttansvarlige, fordi de er helt avhengige av samordning med instituttene og omvendt. Etter at de begynte med de faste møtene med GLU-ansvarlige, opplever de at informasjonen blir lettere, og at det har blitt lettere å planlegge for GLU. Samtidig forteller programlederne at det fortsatt er utfordringer i samarbeidet med instituttene. En av programlederne mener at møtene med instituttansvarlige ikke er tilstrekkelige for å få alt til å flyte i forhold til instituttene, fordi det sitter alt for få i møtene:

Sånn at jeg føler vel at det leddet nedenfor, altså de som er instituttens nestledere, da, på hver campus, de er nøkkelpersoner for oss å samarbeide med, for det er de som bestemmer hvem som skal bekle ulike roller og

type emneansvar, trinnledelse og sånne ting. Så jeg føler vel at det er kanskje mer uformelt samarbeid med de du har rundt deg, da, på en campus, som er avgjørende for mye av kvaliteten i det vi greier å snekre sammen.

Flere av programlederne sier at grenseoppgangene mellom dem og instituttene ikke er helt gått opp. En av utfordringene handler om at GLU er komplisert, og at det er krevende for instituttlederne å sette seg inn i modeller, føringer og kravene til GLU. Ikke alle instituttledere har GLU «under huden». Dermed er det også vanskelig for instituttledere å sette seg inn i hvordan for eksempel studentenes fagvalg på ulike studiesteder vil få konsekvenser for hver campus. Det er også utfordringer knyttet til personalansvaret for faglærerne, som jo ligger hos instituttlederne. Det kan være vanskelig for programlederne å ta beslutninger når man ikke har personalansvar, og dermed ikke myndighet til å fatte beslutninger som gjelder faglærere. En av programlederne sier også at det kan være vanskelig å vite hvem de skal forholde seg til på instituttene, fordi det både kan være instituttleder, nestleder, GLU-ansvarlig og fagteam-koordinator på ett institutt. Noen av programlederne sier også at det er behov for avklaringer og bedre koordinering mellom instituttene og programledelsen når det gjelder å ta imot nyansatte faglærere. En av programlederne sier:

Instituttet ansetter folk og sier: Jo, du skal ha en forelesning... fire forelesninger i oktober. Vipps, så dukker det opp en ny faglærer som lurer på hvor de skal sitte, hvem de skal samarbeide med, og vi er liksom sånn: Hvor kommer du fra?... (...) Det er ikke noen linker mellom oss, da, som gjør at vi ivaretar den nye ansatte, da.

I tillegg handler det om ansvaret for at alle faglærere får god orientering som programmet og om hva som forventes av dem i undervisningen, for eksempel når det gjelder praksis og praksisoppfølging.

## **5. Oppsummerende diskusjon og anbefalinger**

I dette kapitlet oppsummerer og diskuterer vi hovedfunnene og intervjuene med studenter og programledere.

### **Organisering av GLU i en flercampusorganisasjon**

En særlig utfordring for USN er å organisere GLU på fire studiesteder. Samtidig som det må tas beslutning om hvilke fag som skal tilbys hvor, blant annet ut fra fagmiljøenes campustilhørighet, må det også legges til rette for at studentene i størst mulig grad kan få sine ønsker om fagvalg oppfylt, og at skolene i alle deler av regionen får kompetanse som de har behov for. Da vi intervjuet studentene for to år siden, kom det fram at flertallet av studentene først og fremst ønsket å ta masterfaget på det studiestedet de hadde begynt på, og mange sa at campus ville være avgjørende

for hvilket fag som de kom til å velge. Vårt inntrykk fra intervjuene denne gang er at flere studenter først og fremst velger fag ut fra hva de er mest interessert i, selv om dette innebærer å reise til et annet studiested. Dette kan ha sammenheng med at USN valgte nett- og samlingsbasert løsning for hele masterløpet, slik at antallet dager på samlinger på andre campus er begrenset. Samtidig sier fortsatt en del studenter at de har valgt masterfag med utgangspunkt i hva som tilbys ved den campusen de begynte på, og noen sier også at de kunne ha valgt et annet fag hvis det ikke var for reiseveien. Det er dermed fortsatt slik at flercampusmodellen innebærer at ikke alle studenter velger det faget de i utgangspunktet er mest interessert i som masterfag.

Når det gjelder nett- og samlingsbasert undervisning, er vårt inntrykk at mange av studentene mener at dette fungerer godt. For to år siden var mange av studentene skeptiske til digital undervisning. Blant studentene som var campusstudenter de første tre årene, er nå mange positive til hvordan det har fungert med nett- og samlingsbasert studie så langt i syklus II. Det er mulig at nettundervisning i pandemien har ført til bedre digital undervisning samt at studentene har blitt mer vant til slik undervisning.

Det er dermed mye som ser ut til å fungere godt når det gjelder organiseringen av syklus II på flere campus. Samtidig viser vårt materiale at det fortsatt er behov for bedre koordinering for at alle studenter skal få god sammenheng og kvalitet i sine studieløp, og da særlig på tvers av studiesteder. For eksempel gjelder dette progresjonen i fagene når studentene bytter til et nytt studiested på syklus II. Som vi har sett over, forteller flere studenter fra ulike masterfag i intervjuene at de ikke har nødvendige forkunnskaper fra de første årene for det som møtte dem i faget på masternivå. Andre forteller om repetisjon i forhold til tidligere. Dette viser at det er behov for at faglærere har kommunikasjon på tvers av studiesteder om det faglige opplegget og innholdet i syklus I. Selv om innholdet i utgangspunktet skal være likt mellom studiestedene, viser vårt materiale at det ikke er det, noe som er utfordrende når grupper blir slått sammen på tvers av studiesteder og studentene skifter studiested på syklus II. Vårt materiale viser også at emneansvarlige legger opp den nett- og samlingsbaserte utdanningen på ulike måter, og at noen studenter mener at dette går ut over kontinuiteten.

Som vi har sett over er det flere møtearenaer både internt og på tvers av studiesteder i GLU. Samtidig er det få møtearenaer som har som formål at faglærere kan diskutere det faglige

innholdet i GLU. Det ser ut til at program møtene ved den enkelte campus også brukes til faglige diskusjoner, men samtidig er det vårt inntrykk fra intervjuene at det først og fremst er overgripende og prinsipielle spørsmål som diskuteres i disse møtene, i tillegg til studentsaker og praktiske utfordringer. I lys av dette er det dermed institutt møtene som blir den primære arenaen for at faglærerne skal kunne delta i samordning og diskusjoner og om det faglige innholdet i undervisningen i GLU på tvers av studiesteder. Det er dermed en forutsetning at koordinering og diskusjon om faglig innhold i GLU settes på agendaen på disse møtene.

### **Forskningsbasert lærerutdanning**

I forskriftene beskrives grunnskolelærerutdanningene i paragraf 1-3 slik: «En integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning basert på forskning og erfaringskunnskap». Dette følges opp i kapittel 3-4 i de nasjonale retningslinjene der en finner denne formuleringen:

Utdanningens forskningsforankring skal være både implisitt og eksplisitt. Det innebærer at utdanningsprogrammene skal formidle og engasjere studenten i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenkning og anerkjent forskningsbasert kunnskap.

Videre i samme kapittel står det at «Temaet vitenskapsteori og metode skal introduseres tidlig i studiet». Studentene vi intervjuet, var klart støttende til at en femårig lærerutdanning måtte være forskningsbasert, men når de ved hjelp av modellen til Healy & Jenkins (2009) skulle beskrive hvordan de hadde møtt dette i studiet, mente flertallet at forskning først og fremst var blitt formidlet, og at de selv hadde lest vitenskapelige artikler. Et mindretall kom frem med erfaringer fra prosjekter og oppgaver der en «skulle finne ut av ting», og de var svært positive til den delen. Flertallet av studentene mente at de frem til nå (4. år, vår) hadde hatt ganske lite om metode, men at de snart skulle i gang med "vit.met.-kurset". Dette er i samsvar med profesjonstrappen der dette kommer i fjerde år, mens observasjon, akademisk tekst og FoU-oppgaven markeres som innholdet i de tre første årene.

Men studentenes subjektive opplevelser er ikke i tråd med de nasjonale retningslinjene når det gjelder tidlig introduksjon av vitenskapsteori og metode. Vurdert ut fra deres oppfatninger, er det et forbedringspotensial her. Det ser ut som sammenkoblingen og progresjonen må bli tydeligere dersom intensjonen skal følges opp. Ingen av studentene nevner observasjon som en del av sin metodekunnskap. Hvis dette i første studieår knyttes til elevobservasjon i praksisfeltet, vil det nok heller bli oppfattet som en form for praksisaktivitet, enn som første trinn på metodestigen. Det er betenkelig når en student uttrykker, rett før masteroppgaven skal skrives, at «jeg har lært meg

forskjellen på kvalitativ og kvantitativ metode, og det er det». FoU-oppgaven blir diskutert senere i dette kapitlet.

Flere av studentene uttrykte en kritisk holdning til at de får omfattende oppgaver av faglærere som skal utføres i praksisperioden, i det de mener at oppgavene trekker oppmerksomheten bort fra arbeidet med elevene. Slike oppgaver behøver ikke å være så store, men her kunne en benytte anledningen til å drive forskning og metodeutprøving. Dette innebærer et nært samarbeid mellom faglærere og praksislærere. Studentenes svar når det gjelder kontakten mellom disse to gruppene, viser også stor variasjon. Både faglærere og studentene ville være tjent med at ideer om forskningstema ble spilt inn fra praksisfeltet. Erfaringskunnskap skal også være et trekk ved utdanningene. Hva som ligger i dette begrepet, ville være et nyttig diskusjonstema. Det ville også være et godt forspill til å kunne drøfte tema for masteroppgaven. Andresen (2020) påpeker verdien av dette samspillet som en styrking av likeverdigheten mellom de to praksisarenaene.

På spørsmålet om forskningen de har møtt har relevans for praksis, er det ganske stor positiv tilslutning fra studentene. Det de imidlertid etterlyser, er en dreining mot det didaktiske for å kunne få svar på noen av sine «hvordan». Og det sier de ikke for å hoppe over teoretiske utfordringer. Svært få gir uttrykk for lettvinne ønsker om oppskrifter eller noe «matnyttig». De fleste virker genuint opptatt av å styrke sin egen kunnskap for å møte den enkelte elevens behov. Denne holdningen og dette ønsket er også i tråd med utdanningens formål om å være profesjonsrettet og praksisnær.

Studentene som ble intervjuet, har i liten grad vært involvert i forskergrupper, men flere uttrykker at det kunne ha vært en god erfaring. Et par av studentene som har jobb i skolen, beskriver utviklingsprosjekter de har møtt der. Programlederne sier at det er et mål at studentene skal møte hele bredden av forskning, at de både skal møte formidling og erfare deltakelse. Utfordringen er å få dette til å gå som en rød tråd gjennom hele løpet.

### **Profesjonsrettet lærerutdanning**

At utdanningene skal være profesjonsrettet, fastsettes også i forskriftenes paragraf 1-3: «Institusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning...».

Det ble tydelig understreket at studentene var klar over at de hørte til i en profesjonsrettet utdanning, men de fleste strevde med å presisere hva som ligger i begrepet. At programlederne forutså at studentene ville ha problemer med definisjonen, gir et godt grunnlag for å arbeide videre med å klargjøre dette. NTNU bruker denne definisjonen i sin ordliste til studenter:

Profesjonsrettet utdanning er en "yrkesutdanning" der du utdanner deg for å oppnå et bestemt kunnskapsnivå innen et mindre fagområde. For eksempel er medisin-, psykologi-, arkitekt- og lærerstudiene profesjonsrettet."<sup>7</sup>

I samtalens løp kom de fleste frem til at begrepet var rettet mot yrket. Noen nevnte bro mellom teori og praksis, og at opplæringen foregår både på universitetet og ute i praksisfeltet. Brometaforen ble også anvendt av programlederne. Det er ikke et poeng at en skal kunne en definisjon utenat, men det er samtidig viktig at studentene er fortrolige med kjernebegrepene i studiet. Å snakke og arbeide seg inn i profesjonen er en nødvendighet for å utvikle sin egen profesjonelle identitet (Christensen og Thorsen, 2016:24). Ut fra studentenes svar ser det ikke ut som identifikasjonen med yrket skjer automatisk. De fleste sier at det skal være en blanding av teori og praksis, men noen må hjelpe dem til å se denne sammenhengen.

På spørsmål om studiet har gjort dem klare for læreryrket, spriker svarene. Dersom profesjonsrettingen skal virke som en bro inn mot læreryrket, bør studentene føle seg ganske klare til å ta fatt ved endt utdanning. Noen av dem snakker om praksissjokk og andre om at de savner et sterkere didaktiske perspektiv. Tiltroen til praksislærerne er jevnt over stor, men hos dem får studentene vanligvis lite trening i teoretiske spørsmål. Det ser ikke ut som profesjonsretting kan bli helt gjennomført uten at det er et tett samspill mellom faglærerne og praksislærerne slik Andreasen (2020) hevder er nødvendig. Dette samspillet bør ikke være komplisert å arbeide med på lærerutdanningsinstitusjonene. Vanskeligere er det med de studentene som skaffer sin egen praksis på skoler langt borte, men noen grep kan uansett gjøres med studentene som mellomledd.

Diskusjoner om etikk og etiske dilemmaer utgjør en vesentlig del av profesjonens felt. Lærerprofesjonens etiske plattform gir et godt grunnlag for dette arbeidet og en nyttig inngang til yrket. Det er overraskende at kjennskapet til denne er så pass lite. Noen har riktignok en mening

---

<sup>7</sup> <https://www.ntnu.no/student/ordliste>

om at de har hørt om den på et tidspunkt i utdanningen, men den bør absolutt tas mer i bruk. Det kan også være et godt bindeledd mellom universitetet og praksisfeltet.

### **Praksisstudiet**

De nasjonale retningslinjene slår fast at: «Veiledning og vurdering av studenter i praksisstudiet er et felles ansvarsområde for faglærerne i lærerutdanningene, praksislærer og rektor». I tillegg kommer rektors særlige ansvar: «Praksisskolens rektor har det overordnede ansvaret for praksisstudiet ved skolen og skal sørge for at det legges gode rammer rundt praksisstudiet. Rektor skal delta i aktuelle samarbeidsfora mellom lærerutdanning og skole». Selv om det både i tidligere rapporter og i disse intervjuene er overveiende positive tilbakemeldinger både på praksislærere og på oppfølging fra universitetet, er det også en del urovekkende svar.

Det er en utfordrende prosess å binde sammen de to læringsarenaene, og de praksisansvarlige har sagt at de kontinuerlig stiller spørsmålet om hvordan en forebygger uheldige opplevelser for studentene. Det at så mange studenter selv skal bidra med å finne praksisplass, skaper en situasjon som gir nye strukturer med tanke på oppfølging fra universitetet. Praksishåndboka er grundig gjennomarbeidet og fungerer som et viktig bindeledd, men det hjelper ikke når noen studenter lurer på om den er lest av alle aktørene. Dette forholdet avdekkes særlig i spørsmålet om hvor mye studentene skal ha av undervisning og oppgaver direkte rettet mot elevene. Her er det flere av studentene som heller ikke har lest seg opp. Det meldes om store forskjeller i ukegjennomsnitt, faktisk mellom fire timer/økter (som praksishåndboka fastslår som minimum) og tjue timer (rapportert av student som selv har funnet praksisplass). Det er vel riktig å si at ingen av disse ytterpunktene er optimale, og det er heller ikke optimalt at timetallet varierer så mye fra student til student og muligens også fra fag til fag. Det er grunnlag for å spørre hvor mye veiledning det er plass til når en student har tjue frontaltimer i uka, selv om studenten selv er fornøyd og «lærer masse».

Når det gjelder måten studentene blir møtt på i skolen, hviler mye ansvar på rektor, men her må også faglærere som følger opp, kunne snakke med studentene om dette. Faglærernes rolle er noe flere studenter stiller spørsmål ved. Hvordan skal egentlig oppfølgingen («besøket») forstås? Faglærerne kan være noe av nøkkelen til å binde sammen universitetet og praksisfeltet, men da må



rollen defineres klarere og kommunikasjonen styrkes. Den internasjonale rådgivingsgruppa (2020) pekte nettopp på betydningen av felles forståelse mellom de to læringsarenaene.

De fleste studentene er positive til sine praksislærere, men noen stiller spørsmål om alle er like kvalifisert til oppgaven. Et forhold som forundret, var svarene på spørsmålet om praksislærerne var godt orientert om utdanningen de er tilknyttet. Her svarte flertallet av studentene at både interesse og kunnskap manglet. Hvem skal sikre at praksislærerne også er orientert om dette i sin travle hverdag? En må i alle fall sikre at de ikke «snakker ned» at studentene nå går på et masterstudium. Noen studenter har blitt møtt med at masteroppgaven burde vært erstattet med et praksisår, en oppfatning som er helt legitim, men praksislærerne må samtidig ikke glemme at de er medarbeidere i utdanningen. Derfor bør det være en gjenganger på praksismøtene å orientere om studieløpet og progresjon, og både rektorene og faglærerne må bidra fra sine posisjoner. Praksishåndboka bør også inkludere «ha kunnskap om studiet» som et punkt under praksislærernes ansvar. Praksislærerne sitter garantert på ideer og problemstillinger til masteroppgaveskrivingen og kan bety en ressurs her. Dette gjelder selve helheten og sammenhengen i studiet.

### **FoU-oppgaven**

FoU-oppgaven skal integrere fagdidaktikk og pedagogikk med erfaringer fra praksis. Det må være et mål at studentene utforsker et felt som er relevant for lærerprofesjonen og arbeidet i skolen, øver opp sine analytiske evner, reflekterer kritisk over det valgte feltet og over eget arbeid, får innsikt i forskningsmetoder gjennom egen erfaring og utvikler kompetanse i å arbeide mot et felles mål. De ulike lærerutdanningsinstitusjonene organiserer arbeidet med FoU-oppgaven på ulike måter. USN har valgt å styre studentenes valg av tema ved å tilby seks alternativer som studentene må velge innenfor samt å åpne for grupper opp til fem deltakere selv om de fleste ser ut til å arbeide i grupper på fire. Som det går fram av kapittel 4, har denne modellen vist seg å ha noen utfordringer. Det er ulike syn på om temaene bør være så pass styrt, og det er ulike syn på gruppesammensetningen. For enkelte studenter ser det ut som erfaringene med FoU-oppgaven har vært gode, og den fungerer for disse studentene som en nyttig forberedelse til masteroppgaven. For andre studenter har erfaringen vært negativ. Noen fikk ikke anledning til å skrive om noe de brenner for og måtte bare velge noe. Andre kan ha falt utenfor arbeidet i gruppa, eller fordelingen av arbeidet mellom medlemmene i gruppa kan virke tilfeldig og fragmentert ved at noen studenter bare har vært involvert i deler av oppgaven og ikke i helheten. Ut fra dette bør USN vurdere om det

er mer hensiktsmessig at studentene får velge tema fritt ut fra interesse, men med godkjenning av faglærer og pedagogikk lærer, og om antall studenter i gruppene bør reduseres til to, eller om det eventuelt bør åpnes opp for individuelle FoU-oppgaver slik det er ved en rekke andre institusjoner (UiO ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, OsloMet, Høgskolen i Østfold, Nord universitet etc.)

Vi vil også trekke fram nødvendigheten av godt samarbeid mellom faglærer og pedagogikk lærer i forkant av arbeidet med FoU-oppgaven og i veiledningen. Ut fra studentenes utsagn i intervjuene kan det virke som om dette samarbeidet har vært noe tilfeldig. Det betyr ikke at studentene nødvendigvis har fått dårlig veiledning, men samarbeidet bør framstå som planlagt, avklart og profesjonelt. Faglærer og pedagogikk lærer har begge viktige oppgaver i studentenes arbeid med FoU-oppgaven, og dette må komme tydelig fram. I tillegg bør rollen til praksislærerne og praksisskolene være avklart. Studentene må vite i hvilken grad de kan benytte praksisskolene i arbeidet med FoU-oppgaven, og praksislærerne (og praksisskolene) må vite hva de forventes å bidra med når det gjelder denne oppgaven.

### **Masteroppgaven**

Som nevnt er dataene for denne rapporten samlet inn da studentene i 2017-kullet var i sitt fjerde år. Det er derfor forberedelsene til masteroppgaven som har vært tema her og ikke gjennomføringen. Vi ser at studentene stort sett er tilfreds med den informasjonen de har fått om masteroppgaven, og mange føler seg rustet til å ta fatt på den om enn med «skrekkblandet fryd». Studentenes svar kan tolkes som at masteroppgaven er et mesterstykke og kronen på verket etter fem år med lærerstudier. Studentene er opptatt av at den skal bli bra og relevant. De er dessuten klar over at den skal være profesjonsrettet og nyttig for læreryrket.

Allikevel er det også her et forbedringspotensial. Mastertorget som ble avholdt i november det fjerde året, er, slik vi tolker det, et vellykket tiltak, men det kom tidlig og muligens litt overraskende på studentene. Forskergrupper var ukjent for dem, og det var vanskelig å vite hvilken av de mange parallelle presentasjonene de skulle høre på. Forskergruppene har titler som går på tvers av fag, og det er vanskelig å vite hvor det enkelte masterfaget er representert selv om dette ble antydnet i programmet for dagen. I tillegg kommer dette tiltaket tidlig, og mange studenter hadde ikke bestemt seg for tema for masteroppgaven ennå. For dette kullet skulle den første skissen for

masteroppgaven dessuten leveres inn allerede i april det fjerde året. Dette er ifølge flere studenter tidlig siden de heller ikke på dette tidspunktet hadde bestemt seg for tema. USN bør derfor vurdere når de forskjellige tiltakene for informasjon om masteroppgaven og det begynnende arbeidet med den er mest gunstig.

Også når det gjelder masteroppgaven, bør praksisfeltet involveres mer. Det virker som praksisskolenes/praksislærernes rolle i arbeidet med masteroppgavene er noe uavklart, og at praksisfeltet muligens mangler informasjon om masteroppgaven. I vår forrige rapport intervjuet vi praksislærere, og vi så at de hadde begrenset kunnskap om femårig GLU. Dette er også erfaringen denne gangen ut fra intervjuene med studentene (se ovenfor). Det er derfor ikke overraskende om ikke informasjon om masteroppgaven har nådd ut til dem. Noen få studenter og en programleder har tatt opp med praksislærerne hva som er nyttig forskning for skolen. Dette kan bidra til valg av tema for studentene. Det er mulig at et møtepunkt mellom praksislærerne, studentene og aktuelle veiledere med masteroppgaven som tema kunne være nyttig. Programlederne var dessuten opptatt av i hvilken grad lærere i kombinasjonsstillinger kunne, eventuelt burde, være medveiledere på masteroppgaver. Også dette bør avklares slik at det ikke er noen tvil om hva som gjelder.

## Anbefalinger

Basert på hovedfunn i intervjuene vil vi komme med noen anbefalinger.

- USN har arbeidet mye med å få den komplekse strukturen i de femårige GLU-utdanningene på plass. Studentene er nå langt mer fornøyd med informasjonen de har fått om strukturen i syklus II enn de var for to år siden om syklus I. Det er vår anbefaling at det nå er viktig å diskutere *innholdet* i utdanningene. Instituttene bør tematisere innholdet i utdanningene på tvers av studiesteder.
- Mål og innhold i den femårige lærerutdanningen bør presenteres tydelig for studentene. Fremdeles er det usikkerhet blant studentene om hva de ulike elementene i lærerutdanningen innebærer. Det er for eksempel ingen absolutte definisjoner på hva som ligger i begrepene *forskningsbasert* og *profesjonsrettet*, men innholdet bør diskuteres med studentene.
- Det samme gjelder for praksislærerne og rektorene. Studentene må i sitt praksisstudium møte praksislærere som har kunnskaper om de femårige GLU-utdanningene.

- Faglærernes rolle i praksisstudiet i de femårige lærerutdanningene bør avklares, og samarbeidet mellom faglærere og praksislærere styrkes. Det bør bygges en sterkere bro mellom universitetsfaget og skolefaget.
- Det må sikres at informasjonen fra Praksishåndboka når frem både til studenter og lærerutdanningsskoler/praksisskoler. En særlig vekt må legges på anslått arbeidsmengde i praksisperiodene.
- Prosedyre ved innføringen av metode bør gjennomgås, og det bør arbeides for en tydeligere sammenheng i metodeopplæringen gjennom syklus I og fram mot kurset i vitenskapsteori og metode i det femte året.
- Lærerutdanningens etiske plattform bør innlemmes i utdanningen for alle studenter.
- Det bør arbeides for at faglærere og PEL-lærere utvikler en felles forståelse for hva FoU-oppgaven skal være. Ansvar for gjennomføringen av FoU-oppgaven bør avklares.
- To av programlederne tok opp at lærere i kombinasjonsstillinger hadde spilt en rolle i arbeidet med og vurderingen av FoU-oppgaven. Hvis dette har vært vellykket, bør man vurdere en slik involvering på alle campuser. Det vil kunne knytte FoU-oppgaven nærmere praksisfeltet og dermed være med og sikre profesjonsretting.
- Det må vurderes nøye når informasjonen om masteroppgaven skal komme. Noe av informasjonen ser ut til å komme for tidlig eller på tidspunkter der studentene er opptatt med andre oppgaver.
- Selv om mastertorget var svært godt organisert og gjennomført, trengs det en tydelig presentasjon av hensikten med dette tiltaket samt en presentasjon av forskergruppene og deres tilbud for masterstudenter. Studentene hadde i liten grad hørt om forskergrupper tidligere og var uforberedt på det som møtte dem denne dagen.
- Det vil være nyttig med en avklaring av hvilken rolle praksisstudiet skal spille i arbeidet med masteroppgaven, og om praksislærere og/eller lærere i kombinasjonsstillinger skal være medveiledere på masteroppgaven.

## 6. Referanser

Andreasen, J. (2020). *Skjæringspunktet mellom lærer og lærerutdanner*. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererrollen-praksislaerer/skjaeringspunktet-mellom-laerer-og-laererutdanner/243030>

Christensen, H. & Thorsen, K. (red) (2016). *Jeg skal bli lærer. Utvikling av profesjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget

Denzin, K.N. & Lincoln, Y.S. (red.) (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. 5th ed. London: Sage.

Faglig Råd for Lærerutdanning (2019). *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag Delrapport 1*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>

Grimen, H (2008) Profesjon og kunnskap. I: Molander A og Terum L (red) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget

Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. York: HigherEducation Academy.

Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I: T. Løkensgaard Hoel m.fl. (red). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning*. Trondheim: Tapir Forlag, s. 77-95.

Kunnskapsdepartementet (2016). Faktaark om nye lærerutdanninger: <https://www.regjeringen.no/contentassets/fbaf26939bbd40abacba73e34a95d2fc/faktaark-rammeplan-for-ny-larerutdanning.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2016). Forskrifter om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet (2008-09). *Klima for forskning*. Stortingsmelding nr. 30. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-30-2008-2009-/id556563/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. (Strategi 2020-2025). <https://www.regjeringen.no>

Kyvik, S. & Vågan, A. (2014). *Forskningsbasert utdanning?* Oslo: Adlibris

Munthe, E. & Ohnstad, F. (2008) Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksislæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), s. 371-485

Maagerø, E., Prøitz, T.P., Rye, E., Simonsen, B (2019). *Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende*. Skriftserien nr. 30, Universitetet i Sørøst-Norge.  
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2618233>

Maagerø, E., Rye, E., Simonsen, B (2020). *Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende. Delrapport 2*. Skriftserien nr. 53, Universitetet i Sørøst-Norge.  
[USN Open Archive: Femårig grunnskolelærerutdanning – ny og utfordrende : Delrapport 2](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2618233)

NOKUT (2006) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*.  
[https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva\\_hovedrapport.pdf](https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf)

NOKUT (2016). SFU-magasinet. Temanummer om forskningsbasert utdanning.  
[https://www.nokut.no/siteassets/sfu/sfu-magasinet/sfu\\_magasinet\\_01-16\\_web.pdf](https://www.nokut.no/siteassets/sfu/sfu-magasinet/sfu_magasinet_01-16_web.pdf)

NOKUT (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education*. The Final Report of the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education. NOKUT Report 3.  
<https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>

Olsen, K-R. og Lie, A.L.K. (2019). *Lærere i kombinasjonsstillinger. Praksisnær teori og teorinær praksis?* Skriftserien nr 36, Universitetet i Sørøst-Norge.  
[https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2630869/2019\\_36\\_Olsen\\_Lie.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/2630869/2019_36_Olsen_Lie.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Raaen, F (2018) Hva slags vitenskapelighet trenger profesjonsutøvere? Lærerutdanningen som case. *Bedre skole* nr. 2  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/hva-slags-vitenskapelighet-trenger-profesjonsutovere-larerutdanningen-som-case/>

UHR (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Rapport fra arbeidsgruppe. Oslo: Universitets- og høyskolerådet.

Universitetet i Sørøst-Norge (2020). GLU 2021 ved USN. Prinsipper for ny MGLU-modell for 1-7 og 5-10 ved USN.

Universitetet i Sørøst-Norge (2020). Høring GLU 2021 - ny studiemodell for USNs grunnskolelærerutdanning.

Universitetet i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Praksishåndboka. Sammen om lærerutdanning. Studieåret 2019-2020  
<https://www.usn.no/getfile.php/135792791565782531/usn.no/studier/Praksis/L%C3%A6rerutdanning/Praksish%C3%A5ndbok%20for%20nett-%20og%20samlingsbasert%20MGLU%202019-2020.pdf>

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

## Figuroversikt

Figur 1 Profesjonstrappa ved USN, illustrasjon fra USN visjonsdokument s. 8.....	8
Figur 2 Oversikt over de ulike alternativene i syklus 2 .....	9
Figur 3 Oversikt over GLU-forsk design og tidsplan.....	12
Figur 4 Karakteristiske trekk ved forskningsbasering av utdanning (Healey & Jenkins 2009, s.7).....	15

## Tabelloversikt

Tabell 1 Oversikt over masterfag og ansvarlig campus .....	10
--	----

## 7. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide studenter

#### Fagvalg og egen studiemodell

- Valg av masterfag

Bakgrunn for valget:

- Når valget ble gjort
  - Hva har hatt betydning for valgene til medstudenter (deres inntrykk)?
- Vurdering av utdanningen i masterfaget
- Hvordan blir det å undervise i dette faget i skolen?

#### Oppfatning om nett- og samlingsbasert utdanning

##### Informasjon om syklus 2

#### Forskningsbasert profesjonsrettet lærerutdanning

##### Forskningsbasering

- Hvis du tenker deg en akse som strekker seg fra informasjon om forskning til deltakelse i forskning, hvor vil du plassere undervisningen du har fått? Hvis en annen akse går mellom å legge mest vekt på innholdet i forskningen som det ene ytterpunktet, og på forskningsprosesser og forskningsmetoder som det andre, hvor vil du plassere undervisningen?
- Har forskningen dere har møtt i utdanningen, relevans for praksis?
- Hvor viktig er det at lærerutdanningen er forskningsbasert?
- Medlemskap i forskergrupper

#### Profesjonsrettet utdanning

- Hva legger dere i selve begrepet?
- Har utdanningen dere har fått til nå vært profesjonsretta?
- Har utdanningen gjort dere klar for læreryrket?
- Noe dere ønsker mer av/mindre av
- Profesjonsdagen
- Profesjonstrappa
- Pedagogikkfagets bidrag til å gjøre utdanningen profesjonsrettet
- Har dere fått innføring i Lærerprofesjonens etiske plattform?

#### Praksisstudiet

- Generell vurdering av praksisstudiet til nå
- Hvordan vil du beskrive praksislærerens rolle og ansvar?
- Informasjon om praksis
- Oppfølging fra USN (praksisrådgivere, faglærere)



- Tilrettelegging på skolene (praksislærerne, skoleledelsen)
- Praksislærernes kunnskaper om femårig MGLU

### **FoU-oppgaven**

- Egen FoU-oppgave
- Valg av tema – bakgrunn
- Selvstendig valg eller klare rammer?
- Råd
- Datainnsamling
- Egne valg og bakgrunn
- Generell vurdering av nytten av FoU-oppgaven
- Generell vurdering av opplegget rundt FoU-oppgaven:
- Hvem ledet arbeidet?
- Informasjonen
- Veiledningen
- Metodeinnføring
- Betydning for masteroppgaven (eventuelle føringer)

### **Masteroppgaven**

- Forventninger til masteroppgaven
- Hvor godt rustet er dere for masteroppgaven?
- Informasjon om masteroppgaven
- Informasjon om det femte året
- Allerede valgt tema? Bakgrunn for valget (eventuelt)
- Datainnsamling i skolen?
- Diskusjon av temaet med praksislærerne eller andre i skolen?

### **Helt til slutt**

- Hvordan har arbeidsmengden vært i 3. og hittil i 4. år?
- Er det en tydelig overgang fra syklus I til syklus II?
- Opplever dere en progresjon i studiet slik at dere stadig kommer på et høyere nivå?

## **Vedlegg 2: Intervjuguide programledere**

### **Erfaringsdeling**

- Hvem har ansvar for felles faglige diskusjoner om overordnede temaer i lærerutdanningen?
- Hvilke arenaer har dere på campus for erfaringsdeling/faglige diskusjoner?  
Møter med alle faglærere på campus?  
Faste møter?/Møtefrekvens?
- Hva slags samarbeid er det på tvers av studiestedene?  
Hva skal være likt uansett studiested, og hva kan være forskjellig?

- Samarbeid mellom programledere og instituttledere:  
Hvordan opplever dere instituttledernes involvering i MGLU?  
Har dere hatt diskusjoner med instituttlederne om hva som er nytt med femårig lærerutdanning, og hva dette innebærer for utdanningen?

## Fagvalg

- Synspunkter på studentenes fagvalg.  
Hva betyr mest inn når studentene gjør sine fagvalg i de tre første årene?  
Og hva spiller mest inn i valg av masterfag?
- Hvordan legges det til rette for at studentene skal ta bevisste valg?
- I hvilken grad får studentene sine valg oppfylt?
- Hvilke utfordringer finnes når det gjelder fagvalg (eks. når det gjelder fag med få studenter?)

## Forskningsbasert profesjonsutdanning

### *Forskningsbasert utdanning*

- Hva er forskningsbasert utdanning for dere?
- Har dere diskutert med faglærerne hva det innebærer at utdanningen skal være forskningsbasert?
- Hvilken forskning skal en forskningsbasert lærerutdanning bygge på? (teoretisk forskning vs. praksisnær forskning).
- Har dere diskutert med faglærerne hva slags forskning en forskningsbasert lærerutdanning skal baseres på?
- Hvor ville du selv plassere forskningsbasert lærerutdanning?  
Tenk deg en akse som strekker seg fra informasjon *om* forskning til deltakelse *i* forskning, hvor bør tyngdepunktet ligge? Hvis en annen akse går mellom å legge mest vekt på innholdet i forskningen som det ene ytterpunktet, og på forskningsprosesser og forskningsmetoder som det andre, hvor mener du tyngdepunktet bør ligge her?
- Hvilken rolle spiller praksislærerne når det gjelder tilrettelegging for forskningsbasert utdanning ved USN?

### *Profesjonsrettet utdanning*

- Hva legger dere i profesjonsrettet utdanning?
- Hvem har hovedansvaret for at utdanningen blir profesjonsrettet?
- Hvilke krav vil dere stille til innholdet i fagene ut fra at utdanningen skal være profesjonsrettet?
- Hvilke krav vil dere stille til faglærerne for at utdanningen skal bli profesjonsrettet?  
Metoder i undervisninga  
Bakgrunn
- Hvordan vurderer dere profesjonsdagens betydning når det gjelder profesjonsretting?

## FoU-oppgaven

- Hvordan organiseres arbeidet med FoU-oppgaven?
- Hva mener dere er hovedhensikten med denne oppgaven?
- Hvor sterke føringer bør det være på fou-oppgaven?  
Tematisk?  
Individuell vs. gruppe?  
Fag?

## Syklus 2 og masteroppgaven

- Hvordan er deres vurdering av at syklus 2 er nett og samlingsbasert?
- Er det et mål at MGLU 5-10 og MGLU 1-7 er to separate studier?  
Er det rimelig at fag med få studenter slår sammen 5-10 og 1-7-utdanningene?  
Hvem har ansvaret for at dette kan gjøres?

Føring: «Alle masteroppgaver skal være knyttet til det å arbeide som lærer».

- Hvordan tolker dere denne føringen?
- Hvilke forberedelser gjøres for at studentene skal være best mulig i stand til å skrive masteroppgave?  
Til å velge relevante emner.
- Hvilken rolle har programlederne i disse forberedelsene?
- Hvordan bør veiledningen være?
- Har faglærerne fått noen innføring i veiledning av masteroppgaver?

## Praksisstudiet

- Deltar dere i møter med praksisfeltet? Hva er eventuelt temaer for møtene?
- Hva tenker dere om praksislærernes rolle og ansvar i MGLU-utdanningen?
- Hva tenker dere om at forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap skal være likeverdige i lærerutdanningen?  
På hvilken måte kan man få dette til?  
Hva er utfordringene?
- Hvor godt synes dere praksislærerne kjenner til GLU-masteren?
- I hvilken grad inviteres praksislærerne på informasjons- og diskusjonsmøter om utdanningen på universitetet?
- På hvilken måte legges det til rette for møtepunkter mellom praksislærere og faglærere?
- Involveres alle faglærere i praksisstudiet eller bare emneansvarlige?  
Hva er forventningene til faglærerne når det gjelder praksis?

Skriftserien nr. 80  
2021

—  
**Femårig masterutdanning for grunnskolelærere**  
**- ny og utfordrende**  
**Delrapport 3**  
—

Forfattere:  
Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen  
—

ISBN 978-82-7860-481-6  
ISSN 2535-5325

—  
usn.no

