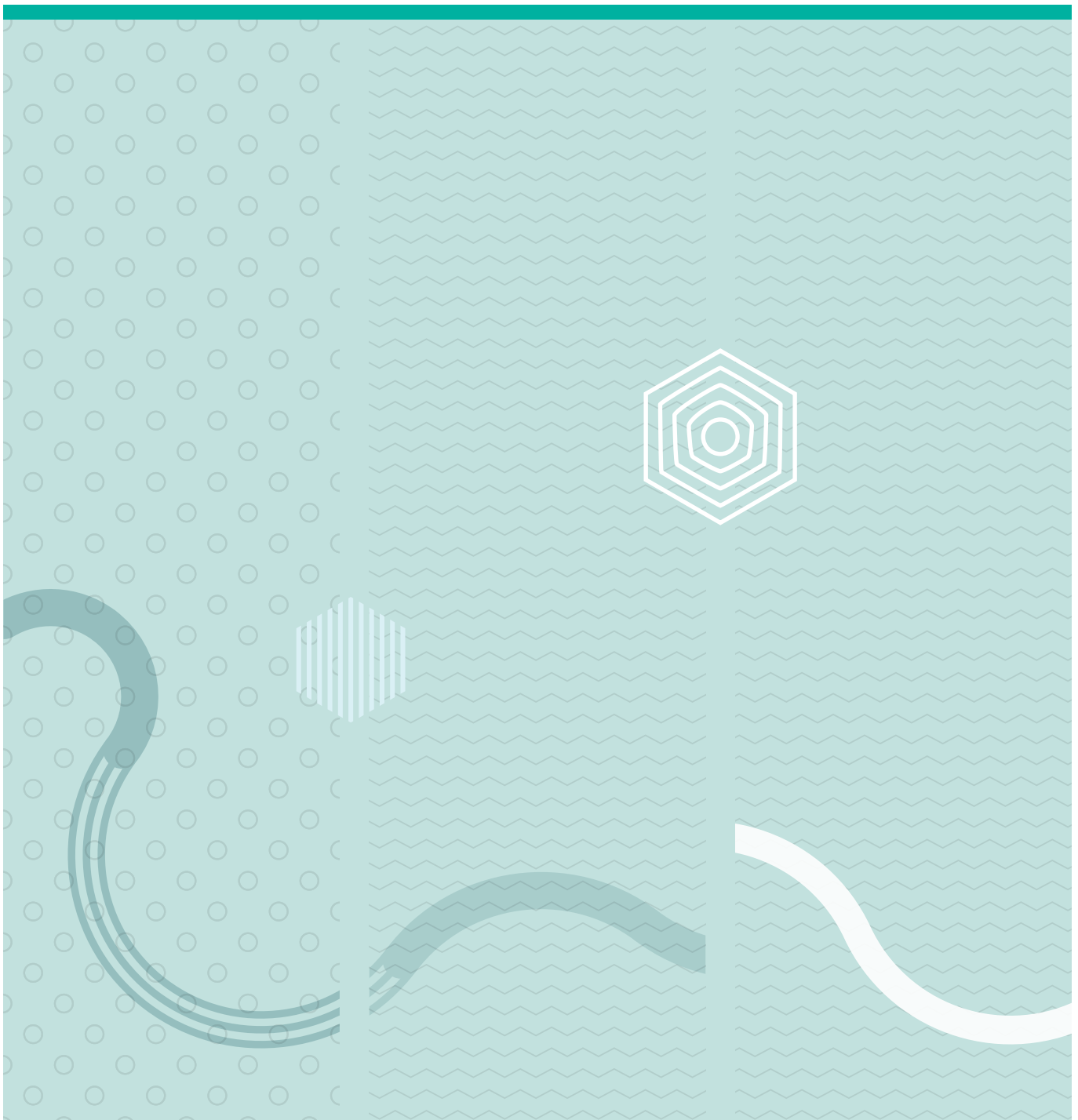


# Femårig masterutdanning for grunnskolelærere

– første kull i havn

Sluttrapport

Eva Maagerø  
Ellen Rye  
Birte Simonsen





Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen

**Femårig masterutdanning for grunnskolelærere**

**– første kull i havn**

**Sluttrapport**

© Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen, 2022  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Horten

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 109

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7206-729-7 (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. På oppdrag fra ledelsen ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU) har prosjektgruppen gjennomført et følgeforskningsprosjekt på implementeringen av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved Universitetet i Sørøst-Norge. Prosjektgruppen har fulgt det første studentkullet på de to femårige lærerutdanningene (MGLU) fra studentene startet høsten 2017 og til de gjennomførte sitt studium våren 2022.

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. Følgeforskningsprosjektet har gjennom fire år sett på hvilken betydning innføring av femårig utdanning har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring m.m.), samt hvordan studenter, faglærere, programledere, praksisrådgivere og praksislærere opplever de femårige MGLU-utdanningene ved USN.

Den første delrapporten fra prosjektet ble publisert i september 2019 og var basert på en spørreundersøkelse til studentene som startet på MGLU høsten 2017, gruppeintervjuer med studenter og intervjuer med programledere. Den andre delrapporten hadde intervjuer med faglærere og praksisrådgivere ved USN og praksislærere ved skoler der studentene hadde praksisstudier, som sitt grunnlag. Den tredje rapporten tok utgangspunkt i intervjuer med studenter og programledere. Studentene var i sitt fjerde år av utdanningen da disse intervjuene ble gjennomført. Denne siste rapporten presenterer resultater fra nok en spørreundersøkelse til studentene og fra gruppeintervjuer med lærerutdannere på universitetet. I tillegg forsøker vi i denne rapporten å komme med noen overordnede synspunkter på gjennomføringen av utdanningen av det første kullet som har tatt femårig lærerutdanning ved USN.

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

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Introduksjon .....</b>	<b>4</b>
1.1. GLU-forsk mandat og formål .....	5
<b>2. Prosjektets bakgrunn og design .....</b>	<b>7</b>
2.1. Bakgrunn .....	7
2.2. Grunnskolelærerutdanningene ved USN.....	8
2.3. Design og metode .....	12
<b>3. Forskningsbasert og profesjonsrettet lærerutdanning .....</b>	<b>15</b>
<b>4. Spørreundersøkelse og intervjuer i 2021/2022 .....</b>	<b>18</b>
4.1. Organisering og samhandling i en flercampusmodell .....	19
4.1.1. Gjennomføringen av den femårige lærerutdanning som helhet.....	19
4.1.2. Samarbeid om syklus II på tvers av studiesteder.....	21
4.1.3. Studentenes faglige og sosiale miljø i en flercampusinstitusjon .....	23
4.2. Syklus II.....	27
4.2.1. Det femte studieåret .....	27
4.2.2. Masteroppgaven .....	32
4.3. Tilknytning til praksisfeltet .....	43
<b>5. Oppsummerende diskusjon.....</b>	<b>45</b>
5.1. Organisering og samhandling i en flercampusorganisasjon .....	45
5.2. Syklus II.....	48
5.3. Praksisfeltets rolle - en vedvarende diskusjon .....	51
<b>6. Avsluttende perspektiver .....</b>	<b>53</b>
6.1. Forskningsbasert profesjonsrettet lærerutdanning .....	54
6.2. Struktur og innhold i den femårige lærerutdanningen .....	55
6.3. Innrammingen av utdanningen .....	56
6.4. Forholdet mellom studiet på universitetet og praksisstudiet .....	58
6.5. Studentenes bidrag i skoleforskning .....	59
<b>7. Referanser .....</b>	<b>61</b>
Figuroversikt.....	63
Tabelloversikt .....	63
<b>8. Vedlegg.....</b>	<b>64</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide faglærere .....	64

Vedlegg 2: Spørreskjema ..... 65

# 1. Introduksjon

Dette er den fjerde 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 høsten 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 tilbyr 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 den tredje rapporten ble 36 studenter intervjuet i par. Studentene representerte ulike masterfag. I tillegg ble de sju programlederne intervjuet, i par på campus Drammen, Notodden og Vestfold og individuelt i Porsgrunn siden det der kun er en programleder. En person som hadde en viktig rolle i tilretteleggingen av strukturen i syklus 2, ble også intervjuet. I denne fjerde rapporten presenterer vi funn fra en spørreundersøkelse som gikk ut til alle studentene i deres siste semester i utdanningen, vårsemesteret 2022, og fra seks gruppeintervjuer med til sammen 11 lærerutdannere fra ulike masterfag og ulike campus.

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 utdanning ble også tatt opp samt forholdet mellom universitetet og praksisskolene/praksislærerne i praksisstudiet. Den tredje rapporten vektla særlig studentenes og programledernes oppfatning av lærerutdanningene som forskningsbaserte og praksisrettede studier og erfaringene med praksisstudiet. I tillegg ble gjennomføringen av FoU-oppgaven i vårsemesteret i tredje år, erfaringer med nett- og samlingsbasert utdanning, valg av masterfag og de forberedelse til masteroppgaven som ble gjennomført i fjerde år, tatt opp. I den andre rapporten og i denne rapporten følges også noen av

temaene fra første rapport opp. I denne siste rapporten er særlig syklus II vektlagt. Konsentrasjonen har vært på ulike sider ved arbeidet med masteroppgaven og på veiledningen av denne og på emnet vitenskapsteori og metode, men også på organiseringen av de to siste årene mer generelt og på samarbeidet med praksis.

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 og personer kunne gi studentene klare svar på spørsmålene deres. Et annet viktig funn var studentenes 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 MGLU-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 den 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. Resultatene fra materialet vi har samlet inn i studentenes femte år, viser den samme positive trenden selv om det også er et forbedringspotensial her. Vi viser også i et oppsummerende kapittel i denne sluttrapporten noen områder som det etter vår mening bør arbeides videre med.

## **1.1. GLU-forsk mandat og formål**

Prosjektgruppen fikk høsten 2018 følgende mandat fra daværende 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.

Dette mandatet er fulgt opp gjennom innsamling av data, tolkning av data og gjennom fire rapporter. Med den fjerde og siste rapporten er prosjektet avsluttet.

---

<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 innebærer flere endringer og omstillinger både for lærerutdanningenes organisering og innhold. En masterutdanning stiller også nye krav til studenter og til lærerutdannere på lærerutdanningsinstitusjoner og på praksisskolene.

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 tradisjonelle og nyere elementer i utdanningen, 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 lærerutdanningsinstitusjoner 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**

Nasjonale retningslinjer for MGLU 1-7 og 5-10 gir anbefalinger om læringsutbyttebeskrivelser og rammer på fag- og emnenivå og skal sikre en nasjonalt koordinert lærerutdanning som oppfyller kvalitet i grunnskolelærerutdanningene. Den enkelte institusjon skal utarbeide programplaner med faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsformer. Ved USN var dette arbeidet i hovedsak forankret i USNs visjonsdokument «Grunnskolelærerutdanning (GLU) ved USN – en orientering» (2017), som videre ble operasjonalisert i program-, semester- og emneplaner. Grunnskolelærerutdanningen skulle i henhold til USNs visjonsdokument være i utvikling ved alle fire campus og stadig forbedres i tett dialog med skoleeiere og rektorer i regionen. Studiemodellen er lik for alle campus, men de ulike campus tilbyr egne kombinasjoner av fagvalg.

Det er i tillegg lagt inn overordnede profesjonsfaglige temaer i utdanningen. For det første kullet løste USN dette gjennom innføringen av en profesjonstrapp i programmet (se modellen nedenfor). Profesjonstrappa skulle gi føringer for de ulike emneplanene og sørge for en progresjon i profesjonsfaglig kompetanse gjennom studiet og dessuten skape en sammenheng gjennom de fem årene. Slik ble profesjonstrappa en konkretisering av profesjonsfaglige områder som studentene skulle møte hvert år i sin GLU-utdanning. Seks profesjonsfaglige områder utgjorde innholdet: etikk og profesjonelt ansvar, praksisopplæring, fagovergripende tema på programnivå, FoU, profesjonsfaglig digital kompetanse og internasjonalsisering. De profesjonsfaglige områdene skulle integreres i det enkelte fag, for eksempel i norsk og matematikk, slik at studentene fikk utdanning i lærerutdanningsfaget. De fagovergripende emnene som også er vektlagt i de nasjonale retningslinjene, ble også integrert i profesjonstrappa. Disse var psykososialt læringsmiljø, medborgerskap og det flerkulturelle samfunnet, samiske forhold og samiske elevers rettigheter, bærekraftig utvikling og estetiske læreprosesser. Disse fagovergripende emnene skulle være en del av alle fag gjennom hele studiet. I tillegg var vurdering, tilpasset opplæring (TPO) og grunnleggende ferdigheter en del av modellen, noe som de nasjonale retningslinjene sier at institusjonene skal sørge for at blir ivaretatt. For MGLU 1-7 gjelder også begynneropplæring. Nedenfor presenteres profesjonstrappa som har vært en del av 2017-kulletts program.

				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.= Fagovergrep tema	EL= Estetiske læreprosesser. BU=	PL=Psykososialt læringsmiljø. GM=	FOU= Forskning og utviklingsarbeid	Vit.Met= Vitenskapsteori og	PfDK= Profesjon, faglig 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 (se blant annet "Forskningsrammeverk for år 1 – 3 GLU" som ble vedtatt på ledermøte i 2020). 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. Under presenteres en oversikt over tilbudet av masterfag og organiseringen av syklus II ved USN. Studentene som har svart på spørreundersøkelsen, var på intervjutidspunktet (vårsemesteret 2022) i femte år og siste semester av syklus II. De har i de to siste årene av sin utdanning fulgt den organiseringen som blir presentert nedenfor.

Syklus II er som kjent masterdelen av MGLU-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. Dette gjelder for 2017-, 2018-, 2019- og 2020-kullet. Fra og med 2021-kullet skal alle MGLU-studenter ved USN ha en masteroppgave på 30 studiepoeng. Pr. i dag er Kunst og håndverk det faget som har størst masteroppgave (60 stp). For studenter som valgte 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 et 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 emnet i vitenskapsteori og metode (15 stp) og arbeidet med masteroppgaven. Fagene norsk, engelsk, begynneropplæring og profesjonsrettet pedagogikk har masteroppgave på 30 studiepoeng. Studentene som har valgt å skrive masteroppgave i norsk og engelsk, hadde i det fjerde året også 30 studiepoeng i masterfaget sitt og 30 studiepoeng i PEL, mens de som valgte masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk eller begynneropplæring, hadde 30 studiepoeng fordypning i et skolefag og 30 studiepoeng i PEL. For studentene med masterfagene norsk, engelsk, profesjonsrettet pedagogikk og begynneropplæring skiller imidlertid det femte året seg ut ved at studentene 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:

---

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

<b>Matematikk, KRLE, Naturfag, Kroppsøving, Samfunnsfag</b>	<b>Kunst og håndverk</b>	<b>Profesjonsrettet pedagogikk og Begynneropplæring</b>	<b>Norsk og Engelsk</b>
<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. Oversikten nedenfor viser hvilke fag som tilbys som masterfag ved MGLU 1-7 og ved 5-10 for 2017-kullet 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:

- Kompetanse i fagmiljøet.
- Profilering av campus.

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

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. I denne rapporten har vi blant annet spurt studentene om deres erfaringer med nett- og samlingsbasert undervisning.

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 får tildelt veileder. Dette er viktig av primært tre grunner:

- I høstsemesteret det femte året (i det fjerde året for kunst og håndverk) skal studentene ta emnet i vitenskapsteori og metode. Et tidlig arbeidskrav på dette emnet var for 2017-kullet å utarbeide en projektskisse for masteroppgaven<sup>4</sup>. Dessuten ble studentene 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.
- Det er gunstig å opprette kontakt mellom student og veileder så tidlig som mulig.

For at arbeidet med masteroppgaven skal komme raskt i gang i høstsemesteret, ble 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 nevnt 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. Prosjektet rapporterer årlig ut fra de innsamlede resultatene i hver periode og ved å bygge på tidligere resultater i prosjektet. I 2022 avsluttes prosjektet med denne sluttrapporten som presenterer funn fra nytt innsamlet datamateriale vinter/vår 2022, samtidig som vi oppsummerer noen av prosjektets resultater gjennom de fire årene.

---

<sup>4</sup> Dette arbeidskravet er fjernet for 2018-kullet, og krav om projektskisse løses ulikt i ulike masterfag.

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 (se Maagerø m.fl. 2019). 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 (se Maagerø m. fl. 2020). Vi gjennomførte nye intervjuer med studentene H20-V21 (se Maagerø m.fl. 2021) og med programlederne. I vårsemesteret 2022 gjennomførte vi en ny spørreundersøkelse blant studentene og gruppeintervjuer med faglærere. Studentene har dermed svart på to spørreundersøkelser, mens både studenter og faglærere har blitt intervjuet to ganger i prosjektperioden for at vi skal kunne studere utvikling i implementeringen av MGLU-masterne. Denne sluttrapporten bygger også på enkelte data fra Studiebarometeret.

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 sluttrapporten har fokuset vært rettet mot gjennomføringen av syklus II og særlig det femte året, siden det fjerde året ble tatt opp i den tredje rapporten.



Spørreundersøkelsen til studentene ble utformet i Nettskjema. Spørreskjemaet var inndelt i følgende hovedområder: Vitenskapsteori og metode, masteroppgaven, veiledning på masteroppgaven, samarbeid, innhold og pensum, organisering. Spørreskjemaet er dels sammensatt av lukkede og åpne spørsmål og gir datamateriale av både kvantitativ og kvalitativ art (se vedlegg 2 Spørreskjema). I spørreskjemaet ble det informert om prosjektets formål, frivillighet og personvern ved deltakelse. Spørreskjemaet ble sendt ut til alle aktive GLU-studenter i mars 2022, totalt 229 studenter. Vi ønsket så sen utsending som mulig for å få med mest mulig erfaring fra arbeidet med masteroppgaven. Vi fikk etter tre purringer inn 75 svar, dvs. en svarprosent på 32,75, noe som dessverre er færre enn vi håpet på. En årsak til lav svarprosent kan være at 2017-kullet har fått flere spørreundersøkelser i slutten av studietiden sin, og de var dessuten i sitt siste år også målgruppe for studiebarometeret. En annen grunn kan være at de var travelt opptatt med å skrive masteroppgave, og en tredje grunn at de jo snart var ferdig utdannede lærere slik at evalueringene de ble bedt om å gjøre gjennom undersøkelsen, ikke var relevante for dem lenger. Men til tross for et lavt antall tilbakemeldinger på undersøkelsen har de 75 studentene som svarte, kommet med mange og lange svar på de åpne spørsmålene. Her kom det fram mange interessante synspunkt som er innarbeidet i tolkningene våre av spørreundersøkelsen. Studentene som har svart på spørreundersøkelsen, fordeler seg med 52 % (39 studenter) fra GLU 1-7 og 48 % (36 studenter) fra GLU 5-10.

I tillegg har vi intervjuet 11 lærerutdannere i grupper. Disse er rekruttert ut fra at de representerer de ulike masterfagene som tilbys i GLU 1-7 og GLU 5-10 ved USN (se tabell ovenfor), og var aktive i det femte året på MGLU ved at de enten underviste eller var veiledere på masteroppgaver. Med utgangspunkt i disse kriteriene foreslo visedekanen navn på lærere, og vi kontaktet disse med forespørsel om intervju. Alle intervjuer foregikk digitalt og ble tatt opp og transkribert. Hvert intervju var på ca. 45 – 60 minutter. Intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide utviklet i prosjektet (se vedlegg 1). Spørsmålene i intervjuet var hovedsakelig knyttet til temaene *undervisning* og *forholdet til praksisfeltet* i syklus II, men også MGLU-utdanningen som helhet var et tema (se vedlegg 1). Hensikten var å få konkretisert lærernes realisering av kjerneelementene forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning i undervisningen i syklus II, og få kunnskap om hvordan de vurderer elementer i undervisningen og samarbeidet med praksisfeltet i syklus II, i tillegg til deres vurdering av gjennomføringen av MGLU-utdanningen som helhet.

De kvantitative og kvalitative dataene er redegjort for i kapittel 4. Der hvor temaer i spørreundersøkelsen til studenter og intervjuer med faglærere er sammenfallende, presenteres

kvantitative og kvalitative og data samlet. Resultatene fra gruppeintervjuene med lærerutdannerne er ikke brutt ned på fag og campus av hensyn til anonymitet og personvern. Det har ikke vært hensiktsmessig å analysere det kvalitative materialet med utgangspunkt i etablering av kategorier (Denzin og Lincoln 2018). Til det spriker svarene for mye. Dette er også grunnen til at vi i kapittel 4, skriver “noen mener”, “flere sier” osv. når vi refererer til lærerne. Der det har vært mulig å gi et eksakt antall svar i en retning, har vi gjort det. I stedet har vi lagt vekt på å gjengi en del sitater fra de intervjuede.

Vi har valgt å presentere noen resultater fra Studiebarometeret 2021 som komparative data sammen med data fra den lokale spørreundersøkelsen til studentene. Studiebarometeret er en nasjonal spørreundersøkelse som går til ca. 74 000 studenter hver høst. Undersøkelsen gjennomføres for å fange opp studentenes syn på studiekvalitet. Svorskalaen i Studiebarometeret går fra 1–5, med 5 som beste score. Undersøkelsen går årlig ut til alle studenter i 2. eller 5. studieår. Det første kullet med studenter på femårig GLU ved USN, som vi har fulgt i vår evaluering, har svart på Studiebarometeret parallelt med spørreundersøkelsene vi har gjennomført H18/V19 og H21/V22.

### **3. Forskningsbasert og profesjonsrettet lærerutdanning**

I følgeforskningen har vi hatt fokus på særtrekkene ved de femårige lærerutdanningene; mer vekt på faglig fordypning og forskningsbasering, samtidig som utdanningene skal være profesjonsrettede og praksisnære. Gjennom hele lærerutdanningshistorien har man diskutert om tyngdepunktet skulle ligge på teori eller praksis. Ved innføringen av femårig masterutdanning er det ikke lenger spørsmål om enten-eller. Spørsmålet er hvordan en skal lykkes med en utdanning som både er forskningsbasert og profesjonsrettet. 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.

I følgeevalueringen har vi etterspurt forståelsen av kjernebegrepene forskningsbasert og profesjonsrettet hos alle de involverte aktørene. I denne siste rapporten er som sagt gjennomføringen av syklus 2 og masteroppgaven hovedtema. Disse elementene er nye for både faglærere og praksislærere og vil kreve nye samarbeidsstrukturer.

I forskriftene for de to 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).

Begrepet forskningsbasert i sammenheng med høyere utdanning og lærerutdanning har blitt grundig diskutert politisk, i forskningslitteratur og innen profesjonen, både nasjonalt og internasjonalt. Det er stor variasjon i hvordan begrepet er definert og operasjonalisert, og det er derfor også uklart hva den enkelte lærerutdanner legger i det. Det viser resultatene både i denne og tidligere rapporter (se Maagerø m.fl. 2020 og 2021). Kyvig og Vågan (2014) peker 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 profesjonens kunnskapsbase, og i tillegg være praksisnær. Dette krever samhandling. Den internasjonale rådgivingsgruppen (2020) pekte på behovet for samspill og samforståelse 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).

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).

Faglig råd for lærerutdanning 2025 har i rapporten «Partnerskap for kvalitet i lærerutdanningene» (2022) tatt i bruk dialogmøter og innhentet eier- og lederperspektiver fra barnehager og skoler for å få bedre innsikt i deres erfaringer med partnerskap – blant annet hva de bidrar med, hva de får ut av det, og hva de tenker om hvordan arbeid med partnerskap kan forbedres og videreutvikles. Generelt blir det vist til et godt samarbeid med lærerutdanningene om studentenes læringsaktiviteter. Et eksempel på dette er at praksislærerne underviser på campus (på lærerutdanningsinstitusjonen) og involveres i undervisning og planlegging. Flere trekker også frem at lærerne i lærerutdanningsbarnehagene og -skolene har fått felles veilederutdanning, noe som har vært viktig i utviklingsarbeidet på den enkelte barnehage og skole. I intervjuer med praksislærere i våre tidligere rapporter har vi fått de mest positive tilbakemeldingene fra de praksislærerne som har en nær tilknytning til universitetet. Studentene har på sin side vist til at de møter betydelig ulikhet, både i praksissituasjonen og i praksislærernes interesse for studiet deres. Munthe og Ohnstad (2008) fant at praksislærernes identitet i stor grad var knyttet til lærerjobben på egen skole, og ikke i samme grad til det å være lærerutdanner. Elvebakk, Lundberg og Vederhus (2019) har utført en studie av hvordan praksislærere posisjonerer seg i dobbeltrollen mellom elevene og studentene. De konkluderer med at orienteringen var sterkest i retning av elevene og deres læringsmål, og at de finner få spor av henvisninger fra praksislærerne til studentenes emneplaner.

Faglig råd for lærerutdanning 2025 tematiserte også likeverdighet mellom de to læringsarenaene i sine dialogmøter med eier- og ledere i barnehager og skoler (2022). Noen eiere uttrykte at det ikke nødvendigvis må være full likeverdighet på alle områder, men tilstrekkelig likeverdighet slik at det opprettholdes en balanse. De viste til at barnehager/skoler og lærerutdanningene skal løse ulike oppgaver og må ha fokus på sine kjerneområder. Det ble også vist til at det er viktig å unngå en bestiller – leverandør situasjon når det kommer til for eksempel FoU-arbeid og tema for masteroppgaven til lærerstudenter. Videre ble det fremhevet at det er viktig med samarbeid og å verdsette hverandres kompetanse. Deltakerne i dialogmøtene var i stor grad opptatt av gjennomføring av masteroppgavene. På den ene siden så de på dette som en mulighet til å få ny kompetanse, men på den andre siden var de, i likhet med flere av faglærerne i vår undersøkelse, redde for at det skulle bli for stort «trøkk». Det blir etterlyst en form for oversikt, en pool. Tilsvarende nevnte flere av faglærerne vi intervjuet, at Mastertorget i større grad også burde involvere praksisfeltet. Forskriftene forutsetter dessuten at studentene blir gradvis involvert i

skolens forsknings- og utviklingsarbeid. På dette området har vi liten informasjon fra informantgruppene.

Praksisstudiet er det konkrete bindeleddet mellom utdanningsinstitusjonene og profesjonen, og i denne sammenhengen er alle som møter studentene, lærerutdannere. 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 fulgte etter evalueringen, og som nå er implementert, har hatt temaet om samspill mellom de to læringsarenaene høyt på agendaen. Dette er også fremhevet av den internasjonale rådgivingsgruppen (2020) som noe av det mest utfordrende ved disse utdanningene. Andreasen (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 mener han vil bidra til utviklingen av en profesjonell identitet som lærerutdanner.

EU- kommisjonen (2013) løfter i rapporten «Supporting Teacher Educators for better learning outcome», lærerutdannere som vesentlige aktører når det gjelder å få gode lærere i skolen, og kaller dem «crucial players». Det pekes på behovet for mer forskning på denne gruppa. En snakker ofte om å styrke “laget rundt eleven” i skolen. Rapporten viser til det samme behovet for også å styrke “laget rundt lærerstudenten”. Den systematiske oppbyggingen av samarbeidsskoler er et godt grunnlag. Men også samspillet mellom fag og faglærere på universitetet og praksisskolene er avgjørende hvis intensjonen med utdanningene skal nås. Studentene skal ikke bare tilegne seg dagens kunnskaper, de skal også bringe inn nye perspektiver for nye generasjoner. Rasmussen (2022, s 11) sier det slik:

Det er mere en nogen sinde brug for dynamiske lærere med professionel fantasi, der kan se muligheder og alternative løsninger på de problemer, de løber ind i, og som er i stand til at indarbejde ny viden og nye ideer i deres undervisning.

## **4. Spørreundersøkelse og intervjuer i 2021/2022**

I dette kapitlet presenteres resultater fra datamaterialet samlet inn i studieåret 2021/2022, altså fra spørreundersøkelsen til studentene og gruppeintervjuene med lærerne. Vi har også vist til resultater fra Studiebarometeret for 2022 der studentene i 2017-kullet var en av målgruppene. Vi

har disponert kapitlet i tre deler: 4.1 Organisering og samhandling i en flercampusmodell, 4.2 Syklus II og 4.3 Tilknytning til praksisfeltet.

## **4.1. Organisering og samhandling i en flercampusmodell**

### **4.1.1. Gjennomføringen av den femårige lærerutdanning som helhet**

I gruppeintervjuene spurte vi faglærerne om hvordan de vurderer gjennomføringen av den femårige lærerutdanningen som helhet for det første kullet som begynte i 2017. De fleste av lærerne forteller at det har vært utfordringer ved at det var en ny og kompleks modell som de ikke hadde oversikt over da studiet startet. Veien ble til underveis, og man visste ikke hvordan femte studieår så ut når det første året startet. Mange av lærerne nevner at studentene nok har følt seg som prøvekaniner gjennom hele løpet, en betegnelse vi også ofte har møtt fra studenthold i dette prosjektet. Et eksempel er en lærer som sier det på følgende måte:

Det første året var litt kaotisk. Det var mye som ikke var på plass. Og ting ble gjort veldig forskjellig. Vi så jo det. Det var noen ting som ikke var helt optimalt gjennomført. Men jeg tenker jo at vi var en veldig sammensveisa gjeng, både studenter og ansatte. Altså, når studentene da fortalte oss at vi holder på å daue, dere har fylt opp absolutt alle undervisningsdager, vi holder på å fullstendig forgå, så kasta vi oss rundt og fant en løsning og... (...) Det var veldig fellesskap, da. (...) Ja, det var veldig pionervirksomhet.

Flertallet av lærerne beskriver altså den nye utdanningen og organiseringen av denne som kompleks, uoversiktlig eller kaotisk, spesielt de første årene. Samtidig viser de fleste av lærerne til at de har funnet løsninger underveis, at de har tatt tak i mye av det som har vært utfordrende, og at det er mange prosesser som foregår på flere områder. Det er mange gode grep som er tatt både i syklus I og syklus II. Flere sier at de nye emneplanene og den nye modellen som nå fases inn, er utviklet for å gi mer helhet og bedre progresjon i utdanningen. Selv om det fortsatt er mye å jobbe med, gir flere uttrykk for at de opplever å være på god vei. Flere trekker også fram at de har opplevd at de har jobbet godt som kollegaer.

### **Utfordringer**

Når de blir spurt om hva som har vært de største utfordringene, trekker lærerne fram ulike forhold. Noen svarer at den største utfordringen nettopp har vært å organisere lærerutdanning på fire campuser, samtidig som at det er ulike fagmiljøer som skal snakke sammen. Noen sier at det å finne sammenheng og progresjon mellom syklus I og syklus II har vært utfordrende.

Et par av lærerne trekker fram at det i noen fag har vært utfordringer knyttet til det å skaffe nok studenter til å få gjennomført studiet. En lærer sier at dette i utgangspunktet handler om å få informasjon ut til studentene om muligheten til å velge faget, men at det ikke har vært så lett å komme til med informasjon på andre studiesteder:

Og da opplevde vi jo litt sånn der campus-proteksjonisme og sånt. (...) Men det er blitt bedre nå, da. Men det er sikkert en sånn der levning fra fortiden med at det egentlig var ulike steder, og så beskytter de sine... Det er bare undervisning her hos oss som skal informeres om.

## Behov for endringer

I intervjuene spurte vi også lærerne om hvilke eventuelle endringer de ønsker i den femårige utdanningen. Lærerne hadde ulike svar på dette spørsmålet:

- Gjennomgående praksis i alle semestre og legge til rette for praksis også i fag som bare er på ett semester. Praksisforankring eller -kobling også i det femte året.
- Gå bort fra to masteremner i samme semester. Denne ordningen skaper blant annet hindringer for progresjon i studiet.
- Høyere læringstrykk og større forventninger til studentenes arbeid med fagene. Tydeliggjøre hva som forventes av å ta en lærerutdanning på full tid, og hvor mye tid studentene bør bruke på fagene.
- Større fokus på praksisbesøkene. Felles praksisbesøk for lærer i PEL og annet fag.
- Større grad av sammenheng mellom praksis og undervisning på USN.
- Større grad av samarbeid på tvers av fag. Skolen blir mer og mer prosjektbasert. Mindre silotenkning ved USN. Fremme tverrfaglige arenaer i lærerutdanningen.
- Større trykk på hospitering i skolen.
- Større grad av profesjonsretting, helt fra starten av. Bli mye tydeligere på: Hva er det gode lærere kan?
- Rydde i hva som skal læres i utdanningen, og hva som må læres etterpå. Utvikle overgangsordning/veiledning av nyutdannede lærere der temaer som ikke kan læres i utdanningen tas opp, for eksempel foreldresamtale). Alt kan ikke læres i utdanningen (heller ikke i praksisutdanningen). Både rette utdanningen mer mot profesjonen, men også innse at det ikke er alt som kan læres i utdanningen.
- Større fokus på støttestrukturer rundt studentene fra oppstart av studiet. Ta opp studievaner, studiestrategier, lesestrategier. Få studentene inn i strukturer knyttet til studiene sine og etablere gode studievaner.

- Skjerpet fokus på vitenskapelig tenkemåte og metodekunnskap helt fra starten av studiet.

#### 4.1.2. Samarbeid om syklus II på tvers av studiesteder

I tidligere delrapporter i evalueringen har vårt materiale vist at det 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. Da vi intervjuet studentene i deres fjerde studieår vinteren 2021, fortalte flere studenter fra ulike masterfag at de ikke hadde nødvendige forkunnskaper fra de første årene for det som møtte dem i faget på masternivå. Andre fortalte 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 studiet.

Da vi intervjuet faglærere i forrige runde i studieåret 2019/2020, ga flere uttrykk for at de ønsket seg mer samarbeid og tid til faglige diskusjoner på tvers av fag og studiesteder. I gruppeintervjuene vinteren 2022 stilte vi faglærerne spørsmål om de har opplevd at det har vært et faglig samarbeid om syklus 2 på tvers av studiesteder. Et stort flertall av faglærerne som ble intervjuet svarer at de samarbeider på tvers av studiesteder. En lærer forteller for eksempel at det vært et svært godt samarbeid på tvers av fire studiesteder. Samarbeidet har handlet om utvikling av ny emneplan og litteraturliste, og i tillegg har lærerne inspirert hverandre når det gjelder utforming av arbeidskrav. Planen er også å utvikle felles eksamensoppgave. Læreren forteller om praktiske utfordringer i denne sammenheng, i og med at eksamensavviklingen må legges på samme tidspunkt på flere campus: «Så skal det fungere godt, så betinger jo det at vi samarbeider med eksamenskontorene også».

I intervjuene kommer det fram at mange har samarbeidet på tvers om emneplaner, arbeidskrav og felles eksamen. Noen har også samarbeidet om utvikling av nye emner i syklus II. I tillegg forteller noen at det har vært samarbeid om mange profesjonsdager og andre aktiviteter på tvers av studiesteder.

De fleste beskriver samarbeidet som positivt og givende. Dette betyr ikke at man alltid har vært enige. En faglærer forteller for eksempel at de har vært veldig uenige om utformingen av et emne der faglærerne representerer svært ulike fagmiljøer og har ulike fagbakgrunner: «Det er vi enige



om, tror jeg, alle sammen, at vi har vært uenige». Læreren utdyper at selv om det har vært utfordrende og veldig krevende, har det også vært lærerikt og positivt:

Selv om vi har vært uenige, så opplever jeg jo at det har vært en veldig takhøyde for å være uenige, og vi har hatt gode diskusjoner. Så selv om man er uenig, så betyr det jo ikke at man sitter og krangler (...). Men det har vært mye samarbeid på tvers av campus og på tvers av fag som jeg opplever som veldig positivt og veldig givende og har lært meg masse om andre kollegaers ståsteder og fagmiljøers ståsteder som har vært... som jeg synes har vært veldig veldig positivt.

I tillegg til at lærerne beskriver samarbeidet som positivt, nevner flere at også studentenes tilbakemelding er at det har vært fint å treffe studentene fra andre campus, blant annet fordi de opplever at de kommer med ulike perspektiver.

Det er imidlertid også noen faglærere som forteller at det har vært lite eller intet samarbeid på tvers av studiesteder, enten for ett spesifikt kull eller for flere. Flere forklarer dette med personalbrist. Mangel på personale påvirker både undervisningssituasjonen og muligheten for samarbeid. Samtidig som noen forteller om at personalmangel har bidratt til at noen ansatte «har vært sånne poteter som har vært litt overalt», forteller noen at det også går ut over kapasiteten for samarbeid. Noen sier også at svært begrenset kompetanse på enkelte fagområder bidrar til at den enkelte campus «tvholder på «egen» kompetanse», eller til at det blir «nesten skuddsikre murer mellom campusene».

I tillegg til mangel på ressurser forteller lærerne også om andre utfordringer knyttet til samarbeid på tvers av studiesteder. En lærer sier at emnet hen jobber med handler om samarbeid på tvers av tre institutter. Læreren sier at samarbeid på tvers av institutter er utfordrende og tidkrevende. Instituttene er svært positive, men systemet er rigget på en slik måte at det er liten tradisjon for samarbeid på tvers av institutter. Dette medfører at det er «(...) ingen som helt vet hvordan man skal få det til». Et par av lærerne nevner også at det er en utfordring at praksis organiseres fra den enkelte campus, og at det er ulik praksisordning på de ulike campusene. Det er krevende å forholde seg til campusene og deres ulike ordninger når det gjelder praksis, samtidig som det er felles undervisning på tvers av studiesteder.

På spørsmål om det faglige samarbeidet på tvers av studiesteder har blitt bedre etter hvert i årene etter fusjonen, svarer de fleste positivt på det. Noen viser til at det handler om at de nå samarbeider om å gjennomføre kursene, noe som ikke var tilfelle ved oppstarten av femårig MGLU i 2017. Noen sier at det nå er mer samarbeid enn tidligere i og med at det nå også er

samarbeid om eksamen. Noen sier også at koronaperioden har bidratt positivt til samarbeid mellom studiestedene.

### **Strukturer og arenaer for samarbeid**

Noen av lærerne sier at det fra institusjonens side har vært gjort bevisste grep med å sette sammen team fra flere campus. Samtidig forteller andre at det har variert mellom fag eller fra år til år i hvilken grad det har vært faste strukturer for samarbeid på tvers av studiesteder. I noen tilfeller blir det opp til hver enkelt emneansvarlig å ta kontakt med andre campuser for å koordinere undervisning og eksamen og prøve å få til noe. Dette er vanskelig å få til når alle har mye å gjøre, og samarbeidet blir dermed litt tilfeldig. En lærer etterlyser en tydeligere struktur for samarbeidet:

Hvis det er viktig at vi på en måte... Det burde jo være det. At man kan ha litt ulike måter å gjøre ting på ulike campus, men man må vite hva andre gjør og hvorfor de gjør sånn som de gjør. Og så må man kunne snakke om det. Hvis det er viktig, så hadde jeg forventa at det var en tydeligere forventa struktur, da, på plass. At det legges inn i en rollebeskrivelse kanskje tydeligere. Noe som sier at det forventes at det skal man gjøre.

I noen av intervjuene spurte vi lærerne om hvilke arenaer som brukes for faglig samarbeid, blant annet om instituttene ble brukt til dette formålet. Lærernes svar på dette varierer. Noen forteller at instituttmøtene er en viktig arena for å diskutere faglige spørsmål når det gjelder GLU. En lærer sier at det er stor vekt på GLU i instituttmøtene, og at det er «heller sånn at vi må prøve å passe på å få med de andre utdanningene». Andre svarer at instituttmøtene i liten grad blir brukt til dette. Blant annet handler dette om at det varierer mellom studiestedene i hvilken grad fagmiljøet er involvert i utdanningen. Dette kan tyde på at det fortsatt er nødvendig å ha oppmerksomhet om hvilke strukturer som finnes for samarbeid, for å sikre tid til faglige diskusjoner på tvers av fag og studiesteder.

#### **4.1.3. Studentenes faglige og sosiale miljø i en flercampusinstitusjon**

I tillegg til spørsmål om emnet i vitenskapsteori og metode, masteroppgaven og pensum i syklus II, stilte vi i spørreundersøkelsene til studentene i 2022 også spørsmål om hvordan de opplever organiseringen av studiet og om samarbeidet med andre studenter.

### **Nett- og samlingsbasert undervisning**

En konsekvens av flercampusorganiseringen er at undervisningen i de to siste studieårene er organisert som nett- og samlingsbasert. Da vi intervjuet studentene i deres fjerde studieår, var mange av de som hadde vært campusstudenter de første tre årene, positive til hvordan det hadde

fungert med nett- og samlingsbasert studium så langt i syklus II. Flere fortalte at de i utgangspunktet hadde vært skeptiske, men at det hadde fungert mye bedre enn forventet. Noen sa at de trivdes godt med digitale forelesninger. Flere hadde trivdes med kombinasjonen av nett og samling. For eksempel opplevde de at det har vært et godt opplegg i undervisningen og god balanse mellom det som hadde foregått på nett og på samling. Samtidig var det også en del som trakk fram ulemper. Flere mente at nett- og samlingsbasert undervisning hadde medført at det var blitt mindre sosialt med medstudenter. Noen sa at de fikk mer ut av fysisk undervisning enn nettundervisning. Eksempler på dette var studenter som sa at det er lettere å «falle ut» av en Zoom-forelesning enn en fysisk forelesning, at det er utfordrende å holde fokus, at det er vanskeligere å få til en god dialog på nett, eller at gruppearbeid ikke fungerer så godt digitalt. Noen mente at det er vanskeligere å lese hjemme enn på campus, og at motivasjonen blir dårligere. Flere viste også til at digital undervisning legger begrensninger på praktiske aktiviteter og øvelser i faget.

Også i spørreundersøkelsen i 2022 stilte vi studentene spørsmål om nett- og samlingsbasert undervisning og om felles undervisning med studenter fra andre campus. Studentene ble bedt om å ta stilling til følgende påstander:

- Nett- og samlingsbasert undervisning har fungert godt
- Felles undervisning for studenter fra ulike campus har fungert godt på masterdelen.

73 prosent av studentene som har svart på undersøkelsen er enige eller svært enige i at nett- og samlingsbasert undervisning har fungert godt, mens 24 prosent er uenige eller svært uenige. 3 prosent har ingen formening. Det er dermed fortsatt viktig å ha oppmerksomhet om at nett- og samlingsbasert undervisning ikke fungerer optimalt for alle studenter, og å fortsette dialogen på tvers av studiesteder om hvilke deler av undervisningen som egner seg for hhv. nett- og samling.

Når det gjelder påstanden om at felles undervisning for studenter fra ulike campus har fungert godt på masterdelen, svarer 64 prosent at de er enige eller svært enige. 28 prosent er uenige eller svært uenige, mens 8 prosent ikke har noen formening om dette. Da vi intervjuet studentene i deres fjerde studieår, tok vi blant annet opp progresjonen i masterfaget gjennom studiet og overgangen til syklus II i denne sammenheng. Noen studenter viste til at progresjonen kunne vært bedre dersom faglærerne hadde hatt bedre kommunikasjon seg imellom. For eksempel fortalte studenter fra to ulike masterfag at de hadde hatt forskjellige utgangspunkt når de ble slått sammen på syklus II (se ovenfor). Faglærerne hadde tatt utgangspunkt i at de kunne ting fra tidligere i studiet, men at

de ikke hadde hatt samme lærere og dermed hadde manglet nødvendige forkunnskaper. Dette kan være en forklaring på at såpass mange studenter er uenige/svært uenige i at det har fungert godt med felles undervisning på tvers av studiesteder.

### **Tilfredshet, faglig og sosialt miljø**

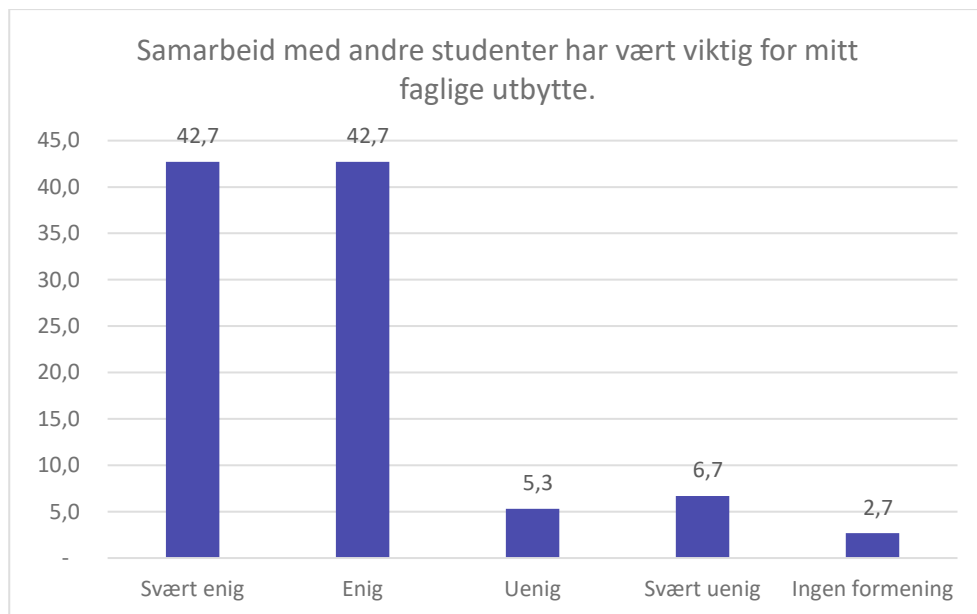
I spørreundersøkelsen i 2022 fikk studentene spørsmål om de var fornøyd med at de valgte grunnskolelærerutdanning. 82,7 prosent (62) av studentene svarer ja på dette spørsmålet. Dette samsvarer med det som kommer fram i Studiebarometeret, der studentene får spørsmål om i hvilken grad de er enige i påstanden om at de går på det studieprogrammet de helst vil gå på. Ved seks av åtte utdanninger/studiesteder ved USN er studentenes grad av enighet på dette spørsmålet 4,5-4,8, mens ved to utdanninger/studiesteder er studentenes grad av enighet 4,4. Gjennomsnittet for alle grunnskolelærerutdanninger nasjonalt er 4,5.

I Studiebarometeret får studentene også spørsmål om i hvilken grad de er enige i påstanden om at de alt i alt er tilfreds med det studieprogrammet de går på. Gjennomsnittscoren nasjonalt er 3,6. Ved USN varierer studentenes grad av enighet mellom utdanninger/studiesteder fra 3,5-4,3. Ved seks av åtte utdanninger/studiesteder ved USN er scoren 3,7 eller høyere. En utdanning/et studiested ved USN har sammen med MGLU ved en annen høyskole den høyeste scoren nasjonalt på dette spørsmålet. Dette indikerer at mange GLU-studenter ved USN har vært fornøyd med den femårige utdanningen.

I Studiebarometeret stilles det spørsmål om studentenes tilfredshet med det faglige og sosiale miljøet på studieprogrammet. På spørsmål om det sosiale miljøet blant studentene på studieprogrammet varierer studentenes tilfredshet ved ulike utdanninger/studiesteder mellom 3,5 og 4. Den nasjonale gjennomsnittsscoren for grunnskolelærerutdanningene er 3,8. Når det gjelder det faglige miljøet blant studentene, varierer scoren på USNs utdanninger/studiesteder mellom 3,2 og 3,8. Nasjonal gjennomsnittsscore for GLU er 3,6. Det er verdt å merke seg at ved seks av åtte utdanninger/studiesteder ved USN er scoren 3,6 eller høyere på dette spørsmålet. Når det gjelder miljøet mellom studentene og de faglig ansatte på studieprogrammet, varierer scoren på USNs utdanninger/studiesteder mellom 3,3 og 3,8. Nasjonal gjennomsnittsscore er her 3,5. Tre av åtte utdanninger/studiesteder ved USN ligger på eller over det nasjonale snittet på dette spørsmålet.

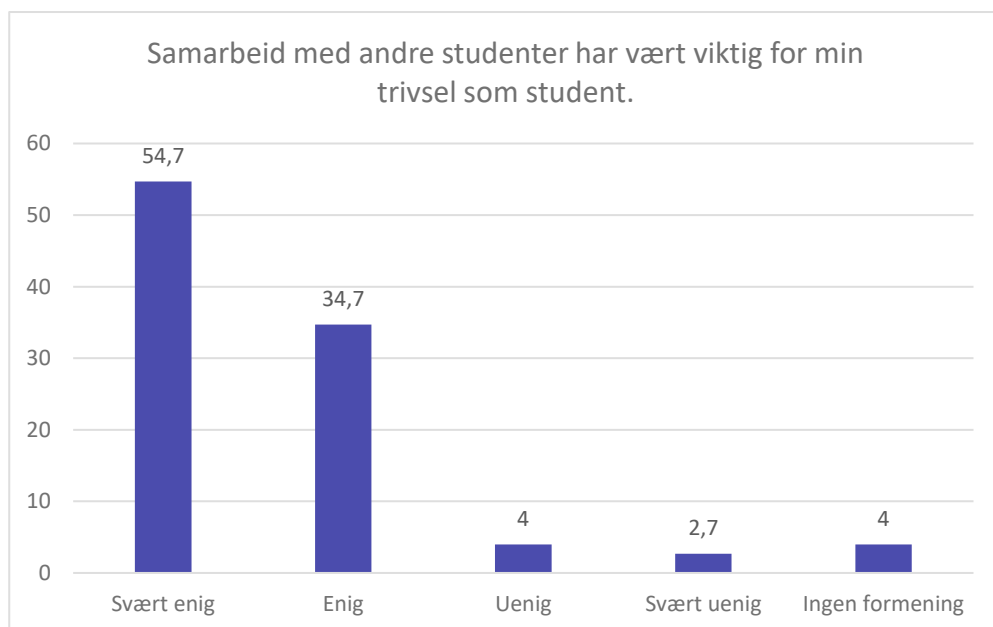
I spørreundersøkelsen 2022 ble studentene bedt om å vurdere følgende påstander om samarbeid med andre studenter:

- Samarbeid med andre studenter har vært viktig for mitt faglige utbytte.
- Samarbeid med andre studenter har vært viktig for min trivsel som student.



Figur 4 Samarbeid og faglig utbytte.

Om lag 86 prosent av studentene er enige eller svært enige i at samarbeid med andre studenter har vært viktig for deres faglige utbytte.



Figur 5 Samarbeid og trivsel som student.

Om lag 90 prosent av studentene er enige eller svært enige i at samarbeid med andre studenter har vært viktig for deres trivsel som student.

For å få et bilde av hvordan studentene samarbeider, fikk studentene også spørsmål om de samarbeider med andre studenter digitalt utenfor undervisningen. 65,3 prosent svarer ja på dette spørsmålet. På spørsmål om de har deltatt i kollokviegrupper i løpet av studietiden i tillegg til arbeidet med FOU-oppgaven, svarer 70,7 prosent at de har deltatt i kollokviegrupper.

## **4.2. Syklus II**

En stor del av spørreundersøkelsen til studentene er viet det femte studieåret. Også i gruppeintervjuene med lærerne var det spørsmål om gjennomføringen av det femte studieåret. Særlig ble arbeidet med masteroppgaven vektlagt. Nedenfor presenteres de viktigste funnene fra spørreundersøkelsen og fra gruppeintervjuene.

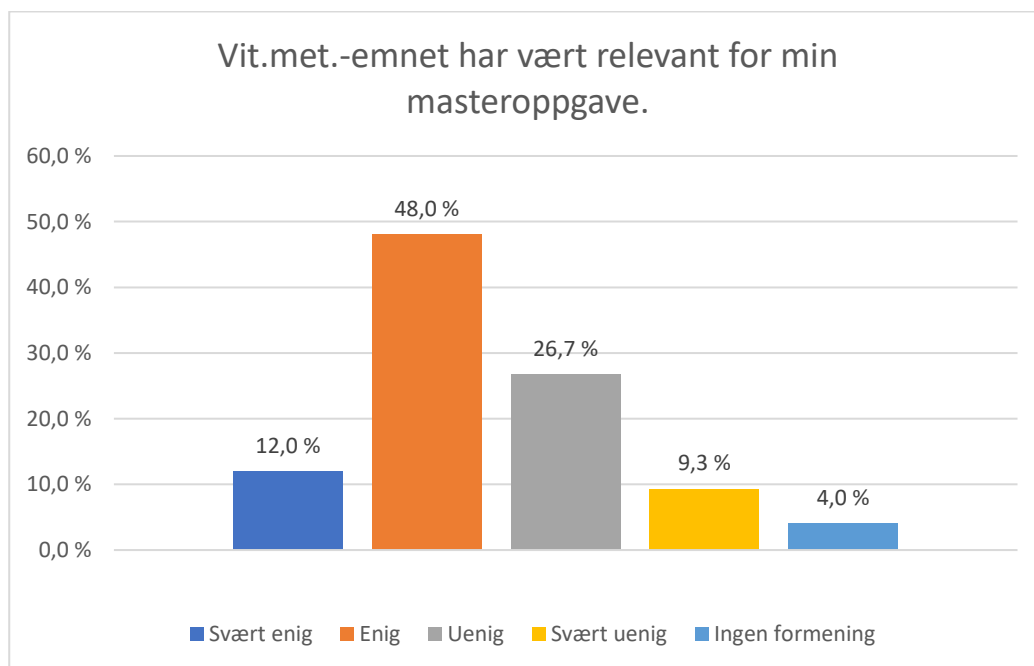
### **4.2.1. Det femte studieåret**

Spørreundersøkelsen til studentene hadde med spørsmål om antall studiepoeng var passende for arbeidet med masteroppgaven, og om gjennomføringen av det ekstra emnet i masterfaget for studentene med 30 studiepoengs masteroppgave. Flere av spørsmålene dreide seg imidlertid om emnet i vitenskapsteori og metode (15 studiepoeng) (forkortet vit.met.) og blir tatt opp først nedenfor. Her tas relevans for masteroppgaven, relevans for yrket, organiseringen av emnet og til slutt innholdet i emnet opp. Som nevnt ovenfor i metodedelen ber spørreundersøkelsen om svar på en femdelt skala fra svært enig, enig, uenig, svært uenig, og som det femte alternativet var det mulig å markere for ingen formening. Det er også fritekstspørsmål der studentene kan skrive inn individuelle kommentarer til organisering av og innhold i vit.met.-emnet og til veiledningen. De fleste av disse kommentarene er av negativ karakter og peker på forbedringer. Noen av studentenes svar er gjengitt nedenfor. Funn fra gruppeintervjuene med lærerne er som sagt også inkludert.

### **Emnet vitenskapsteori og metode**

Det femte studieåret starter med et emne i vitenskapsteori og metode for alle masterstudenter der målet er å gi studentene et grunnlag i vitenskapsteori og en innføring i ulike forskningsmetoder. Pensumet består av to deler, en generell del som er for alle masterstudenter uavhengig av masterfag, og en del som er mer tilpasset studentenes masterfag. Undervisningen gis på tvers av campus.

I spørreundersøkelsen ble studentene bedt om å markere på en skala hvor relevant dette emnet har vært for deres masteroppgave.



Figur 6 Vit.met.-emnets relevans for masteroppgaven.

12 % av studentene som svarte på undersøkelsen, markerte at emnet var svært relevant, mens 48% mente at emnet har vært relevant. Dette er et høyt tall, men samtidig svarer 40 % at emnet ikke var relevant, noe som også er et høyt tall. En student sier i kommentarfeltet at hen opplevde at emnet ikke i det hele tatt var relevant for hens masteroppgave, og hen mistet derfor raskt interessen for hele emnet. En annen student begrunner manglende relevans slik: «Jeg føler vi har lært veldig overfladisk om litt for mye, det hadde vært mye bedre om vi faktisk hadde lært om den metoden vi skal bruke». En student mener noe av det samme og foreslår et kort kurs der en kunne fått informasjon om sin metode og annet relevant for oppgaven. Hen sier videre at hen vurderer emnet som unødvendig tidsbruk. «Opplevde også vi satt bare og ventet på relevant stoff, da vi med 45 studiepoeng allerede hadde valgt hva vi ønsket å skrive om, hvilken metode vi ville bruke osv.», sier en tredje student. Det er tydelig i flere av kommentarene at studentene er ute etter helt konkret hjelp til sin masteroppgave og ikke ønsker generelle kunnskaper i vitenskapsteori og forskningsmetoder.

Når det gjelder emnets relevans for arbeidet i skolen, er det hele 68 % som mener at emnet ikke har relevans. I kommentarfeltet er en student tydelig på manglende relevans for læreryrket og sier: «Jeg føler at vit.met. er overflødig til dette yrket. Vi trenger ikke å bli forskere for å kunne gjøre denne jobben. Selvutviklede lærere er en fin tanke på papiret, men når vi blir dratt gjennom alle de

poenngløse metodene vi må bruke for å kunne skrive en masteroppgave, så mister jeg og mange andre motivasjonen. Jeg vet ikke hva alternativet er, men jeg kan med sikkerhet si at så fort vi er ferdige med dette, kommer vi aldri til å bruke det igjen. Vi kommer ikke til å publisere vitenskapelige artikler utfra vår egen forskning på våre elever. Det meste vi kommer til å gjøre er å beskrive et opplegg vi prøvde ut, og forklare rammene rundt det».

54,7 % av studentene som svarte på undersøkelsen, er ikke fornøyd med organiseringen av emnet i vitenskapsteori og metode. Her var det bare to alternativer i spørreundersøkelsen, så resten (45,3 %) skriver at de er fornøyd. I kommentarfeltet i spørreundersøkelsen skriver flere studenter at de ønsker at emnet skulle komme tidligere, gjerne i fjerde studieår, for eksempel i vårsemesteret. De synes at det er forstyrrende at emnet kommer samtidig med at de skal arbeide med masteroppgaven. Dette ser i særlig grad ut til å gjelde studenter som har 45 studiepoengs masteroppgave. Det samme understrekes av lærerne. En lærer sier: «Men vi som kommer inn med en hel bunch med studenter som har 45 studiepoeng, så passer ikke det sammen med det de gjør på vit.met. Og vi trodde lenge at vi skulle ha et samarbeid med vit.met. og få det til på et vis, og det har, sett med mine øyne, kræsja totalt». Strukturen og arbeidskravene i vit.met.-kurset har ifølge den samme læreren vært så omfattende at det har hindret studentene i å komme i gang med masteroppgaven tidlig nok. En annen lærer sier at studentene med 45 studiepoengs oppgave ikke klarte å forstå at de hadde hele 15 studiepoeng til å arbeide med oppgaven i høstsemesteret. Siden disse studentene bare hadde forelesninger to dager i uken i vit.met, tok flere studenter på seg mye arbeid de resterende dagene. Det ble strevsomt for dem når kravene til masteroppgaven begynte å melde seg. En tredje lærer sier at vit.met.-kurs i hele høstsemesteret gjør at de som skriver 45 studiepoengs oppgave, mister kontakten med faget de skriver masteroppgave i. For å skrive en god masteroppgave må studentene 'være i' faget og fagdidaktikken. Flere andre lærere mener at ulikt omfang på masteroppgavene generelt gir utfordringer i det femte året. Det skaper en «kaotisk tilstand» at studentene er på så ulike steder i arbeidet med masteroppgaven. Dette medfører at vit.met.-kurset får problemer med å ha et opplegg som passer for alle masterstudentene. Organisasjonsmessig er det derfor positivt at det er tatt en beslutning om at studentene fra og med kull 2021 skal skrive masteroppgave på 30 studiepoeng. Det er allikevel ulike meninger blant lærerne om en masteroppgave på 30 studiepoeng for alle er et godt tiltak. Strukturelt kan det være positivt, men den korte tiden for å skrive oppgave er problematisk (se nedenfor).



To studenter foreslår å dele høstsemesteret i to slik at en kan gjøre seg ferdig med emnet i vitenskapsteori og metode i første del, og komme i gang med masteroppgaven i andre del, alternativt arbeide med det ekstra emnet i masterfaget. Denne organiseringen blir også pekt på som gunstig av en lærer. Det blir av andre studenter foreslått at emnet i vitenskapsteori og metode kan komme før FoU-oppgaven, og så kunne en få en oppfriskning i forbindelse med masteroppgaven. Fra lærerhold nevnes det at vit.met.-kurset kunne ta seg av det mer overordnede stoffet i vitenskapsteori og metode, mens det enkelte fagmiljø kunne ta opp mer konkret stoff knyttet til faget. Det nevnes dessuten at det har vært krevende å ha et så stort antall studenter inne i samme canvas-rom, og at alle studentene uavhengig av campus skulle ha samme opplegg. Det ble ifølge en av lærerne for stort og sentralisert.

Noen studenter går også inn på selve undervisningen i vit.met.-emnet, og hvordan den var organisert. De er særlig kritiske til mye gruppearbeid på den andre undervisningsdagen hver uke. Flere mener at det kom lite ut av dette arbeidet. En student skriver: «Vi vil lære noe, ikke diskutere noe vi ikke kan». Flere ønsker seg det de kaller «tradisjonell undervisning» og færre videoer og podcaster, og en student sier at hen forventer flere forelesninger når en er på et universitet. Det er imidlertid flere som understreker at de har hatt gode forelesere, noe som også har kommet fram i tidligere rapporter i følgeforskningen av 2017-kullet (se for eksempel Maagerø m.fl. 2019). Men det nevnes også at noen forelesere ikke kunne svare på spørsmål studentene stilte, og at de virket usikre. En kritikk som har gått igjen fra 2017-kullet, er at de har følt seg som «prøvekaniner» (se ovenfor). Det blir også nevnt her i forbindelse med undervisningen i emnet i vitenskapsteori og metode.

Studentene er mer positive til selve innholdet i vit.met.-kurset. 60 % skriver at de er positive, mens 40 % er negative. Det blir av noen nevnt at omfanget er for stort. Det nevnes for eksempel av en student med 30 studiepoengs masteroppgave at det ble for mye i høstsemesteret med et stort emne i vitenskapsteori og metode sammen med et emne i masterfaget og i tillegg krav om å begynne å planlegge masteroppgaven. En annen student skriver følgende: «Innholdet følte jeg gikk altfor mye inn på vitenskapsteori. Temaer som epistemologi og ontologi kan være interessante temaer, men jeg mener vit.met skal forberede meg til skivingen, og temaer som dette får ikke mye relevans for meg», og en tredje student skriver: «Det var som å bli kastet på dypt vann. Også altfor mange teoretiske perspektiver for fort (...) Ble mer forvirret enn klok». Det blir nevnt av flere at

emnet var så omfattende at det tok tid fra masteroppgaven, og at en derfor kom for sent i gang med oppgaven. Lærerne fikk i gruppeintervjuene også spørsmål om innholdet i vit.met.-kurset. Det nevnes at studentene nok kan ha opplevd en stofftrensel fordi man ønsket å gi et bredt og solid kurs, og at innholdet nok ble litt for avansert for en del av studentene. Mange forskjellige lærere er dessuten involvert i kurset, og alle vil ha sine temaer med, noe som også fører til et svært kompakt kurs. Flere tar til orde for at innholdet bør være mer profesjonsrettet. En lærer mener at fagmiljøene må inn på et tidligere tidspunkt for at innholdet ikke skal bli for generelt og for lite knyttet til studentenes arbeid som lærere.

### **Omfanget på masteroppgaven**

Hele 77,3 % av studentene mente at antall studiepoeng var passende for omfanget på arbeidet med masteroppgaven. Tallet kan virke overraskende høyt. Blant annet har 30 studenter bedt om utsettelse på innleveringen av oppgaven. Spørreundersøkelsen ble imidlertid gjennomført i mars da det var mye tid igjen til innleveringsdatoen 1. juni. Omfanget på masteroppgaven blir ikke ytterligere kommentert i kommentarfeltet.

Fra lærerhold uttrykkes det imidlertid bekymring over kvaliteten på masteroppgaver på 30 studiepoeng: «Men jeg kan ikke helt skjønne at man tror at studenter nå til dags kan skrive en masteroppgave på et halvår. Det synes jeg det er imponerende at man tror». Den sammenlikner med den modningsprosessen som foregår når arbeidet med masteroppgaven gikk over to år etter endt bachelorutdanning. Flere av lærerne uttrykker den samme bekymringen nå som det er besluttet at alle masteroppgaver i lærerutdanningen på USN skal være på 30 studiepoeng (se ovenfor). Et godt forarbeid i høstsemester er nødvendig. Her blir det nevnt at de tre arbeidskravene i vit.met.-kurset der blant annet det ene arbeidskravet er en prosjektskisse, er ment som et forarbeid og et fundament for masteroppgaven, men dette fungerer bare hvis studentene klarer å se sammenhengen til masteroppgaven sin.

### **Ekstra emne i masterfaget 5. studieår**

40,6 % av de studentene som har 30 studiepoengs masteroppgave og dermed et ekstra 15 studiepoengs emne i masterfaget, var fornøyd med å ha dette emnet i femte studieår, mens 50 % ikke var det. Dette blir i liten grad kommentert av studentene i kommentarfeltet, men en kan tolke noe av det de skriver, dithen at høstsemesteret blir for fullt med to emner og planlegging av en

masteroppgave som de bare har ett semester på å fullføre. I informasjonen studentene får om masteroppgaven, blir de oppfordret til å kontakte veileder allerede i slutten av vårsemesteret i fjerde studieår og komme i gang med å planlegge masteroppgaven. Hvis disse studentene skal gjennomføre undersøkelser i skolen, blir de oppfordret til å melde prosjektet til NSD i høstsemesteret, finne aktuelle skoler og informanter og kanskje også gjennomføre datainnsamling. Dette kommer i tillegg til de to emnene på 30 studiepoeng.

## **Undervisningsmetoder i syklus II**

Lærerne fikk i gruppeintervjuene spørsmål om undervisningsmetoder i syklus II. Spørsmålet har bakgrunn i at undervisningen særlig i femte studieår har vært nett- og samlingsbasert. Lærerne understreker at man på samlinger har arbeidsmåter man ikke kan ha digitalt. Det betyr mer praktisk arbeid. Eksempler er besøk på og fra skoler, gruppearbeid, workshops m.m. I kroppsøvingsfaget har gymnastikksaler og svømmehaller blitt benyttet, og det har vært ekskursjoner i skog og mark. I kunst- og håndverk har verkstedarbeid vært viktig. Samlingene må ifølge en lærer også benyttes til å bygge relasjoner mellom studentene. Under pandemien ble det for mye digital undervisning, og de fysiske samlingene anses som helt avgjørende for god studiekvalitet i nett- og samlingsbasert undervisning. En lærer ønsker også en fysisk samling som avslutning på hele lærerstudiet, «et slutt punkt på reisen på vår campus». I siste semester arbeider alle individuelt med masteroppgaven, noe som styrker studentenes selvstendighet, men ikke samhörigheten i kullet. Undervisningsmetoden på vit.met.-kurset blir også kommentert. Den blir omtalt som «asynkron». Det har vært undervisning på mandager og tirsdager. På mandager har studentene fått et materiale med videoer og lydfiler, og de har hatt ulike leseaktiviteter, refleksjonsoppgaver m.m. Undervisningen med lærerne har foregått på tirsdager. Denne undervisningsstrukturen opplever de involverte lærerne så positiv at den fortsetter for videre kull.

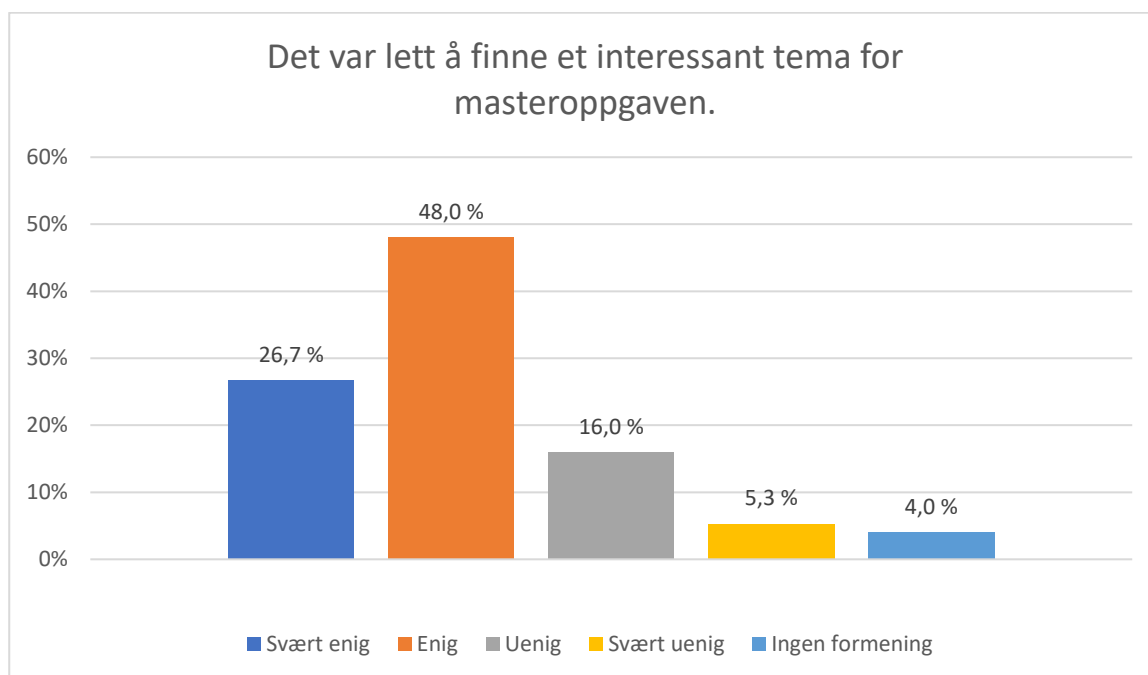
### **4.2.2. Masteroppgaven**

Studentene fikk seks spørsmål knyttet til masteroppgaven i spørreundersøkelsen: hvor lett det var å finne tema for oppgaven, om mastertorget var av betydning for valg av tema, om praksislærerne hadde betydning for valg av tema, om studentene er medlem av forskergrupper, om de skriver masteroppgave alene eller sammen med en annen, og om de har samlet inn data i skolen. I tillegg kunne studentene skrive inn kommentarer i et eget felt. Svarene på fem av spørsmålene blir presentert nedenfor. Svarene på spørsmålet om praksislærerne har vært av betydning for valg av

tema, blir tatt opp i kapitlet om praksis. Kommentarene i kommentarfeltet dreier seg hovedsakelig om forskningsmetoder de har valgt, og er fra de studentene som har samlet inn data i skolen.

### Valg av tema for masteroppgaven

Masteroppgaven i MGLU er tilknyttet et fag (et skolefag eller til profesjonsrettet pedagogikk), og det er et krav om at masteroppgaven skal være praksisrettet. Temaet skal derfor være relevant for skolen. Påstanden studentene måtte ta stilling til i spørreundersøkelsen, var: «Det var lett å finne et interessant tema for masteroppgaven».



Figur 7 Valg av tema for masteroppgaven.

Vi ser av tabellen over at 26,7 % var svært enig i denne påstanden, mens 48 % var enig. 21,3 % svarte at det ikke var lett. Resultatet viser at hoveddelen av studentene i 2017-kullet ikke hadde problemer med å finne et tema som var interessant og viktig nok for en masteroppgave. Fra tidligere arbeid med følgeforskningen vet vi at flere lot seg inspirere av FoU-oppgaven når de skulle velge tema. Resultatet kan også tolkes dithen at de lærerne som har undervist i fagene, har lyktes med å vise studentene mulige forskningsområder.

### Mastertorgets betydning for valg av tema

Mastertorget for 2017-kullet ble arrangert 18. november 2020, altså høstsemesteret i fjerde studieår. Hensikten med mastertorget var todelt, både å presentere for studentene hva som kan være aktuelle temaer for masteroppgavene, og å presentere og invitere studentene inn i

forskergrupper. På det digitale torget kunne studentene oppsøke 28 forskergrupper for å få innblikk i den forskningen som foregår i de ulike gruppene. I spørreundersøkelsen fikk studentene bare to alternativer når det gjaldt mastertorgetets betydning for valg av tema, om mastertorget hadde hatt betydning, eller om det ikke hadde hatt betydning. Hele 93,3 % svarte at det ikke hadde hatt betydning. Dette var første gang det ble holdt et møte mellom forskergrupper og masterstudenter på en så strukturert og omfattende måte. For 2017-kullet var dette nok ukjent territorium, og det var vanskelig for den enkelte student å se seg selv i relasjon til tematikken de fikk presentert. Forskergruppene er heller ikke organisert etter skolefag/pedagogikk, så det kan være vanskelig for studentene å vite hvilke parallelle presentasjoner de skulle gå til. Det er også mulig at de som presenterte forskningen i forskergruppene, ikke henvendte seg konkret nok til MGLU-studentene.

### **Medlem i forskergruppe**

Også her fikk studentene bare to svaralternativer, om de var medlem av en forskergruppe eller ikke. Kun 9,3 % svarte at de var medlem av en forskergruppe. Som nevnt ovenfor var mulig medlemskap i forskergrupper antakelig nokså ukjent for de fleste masterstudenter i 2017-kullet. På mastertorget i november 2020 var det et eget innlegg om dette der forskergrupper som hadde lyktes med å inkludere masterstudenter, presenterte sine erfaringer. Da denne spørreundersøkelsen ble gjennomført over et år seinere, ser vi av tallet ovenfor at dette ikke har lyktes for 2017-kullet.

### **Skrive alene eller sammen med en annen**

Det er gitt anledning til at to studenter kan skrive masteroppgave sammen. 28 % av studentene som svarte på spørreundersøkelsen, benyttet seg av denne muligheten. I kommentarfeltet er det ingen kommentarer knyttet til dette spørsmålet. Det kan være ulike grunner til at studenter velger å skrive alene eller sammen med en annen. Det er et faktum at studentene har vært mer alene under pandemien, og pandemien har preget det fjerde og femte året til 2017-kullet. Studentene har generelt hatt lite fysisk og sosial kontakt med hverandre. Dette kan få betydning på forskjellige måter. For å gå inn i et forpliktende samarbeid om en så viktig oppgave som masteroppgaven, må en antakelig kjenne hverandre godt. Å bli godt kjent med medstudenter har det vært mindre anledning til under pandemien. På den andre siden er ikke 28 % et lavt tall. For grunnskolelærerstudentene er masteroppgaven ny, og samskriving kan gi trygghet i en situasjon som var ny og krevende.

## **Innsamling av data i skolen**

Det er mange muligheter for datainnsamling til en praksisrettet masteroppgave, men det kan for mange studenter framstå som datainnsamling i skolen er den beste og mest relevante måten å innhente kunnskaper om sitt valgte tema på. Det er også mulig at de har fått signaler om dette gjennom studiet. Hvis så pass store kull med masterstudenter som MGLU 1-7 og 5-10 representerer, ønsker datainnsamling i skolene, kan det imidlertid bli et press på mange skoler. I tillegg er det mange som samtidig samler data i skolene til sine FoU-oppgaver. På bakgrunn av dette ble spørsmålet om datainnsamling i skolen tatt opp for å se hva 2017-kullet hadde valgt, og hvilke erfaringer de eventuelt hadde med dette. 76 % av de studentene som svarte på spørreundersøkelsen, svarte at de hadde samlet inn data i skolen. I kommentarfeltet skriver mange studenter om metodene de benyttet for datainnsamling. Intervjuer med lærere nevnes hyppigst. Det er også noen som har intervjuet elever. Det blir dessuten nevnt flere kombinasjoner av metoder som for eksempel observasjon og lærerintervju og observasjon og elevintervju. I et par av kombinasjonene blir også innsamling av elevtekster nevnt. I ett tilfelle nevnes videoopptak. Spørreskjema til en større gruppe lærere eller elever blir også nevnt av to studenter, og en student sier at hen har benyttet aksjonsforskning. At intervju av lærere er en hyppig anvendt metode, er ikke overraskende. Ut fra NSDs rammeverk er det enklere og raskere å få til intervjuer med lærere enn intervjuer med elever der foresatte også må gi samtykke. Studentene skriver ikke noe om hva slags observasjoner de har gjort utenom den ene som nevner videoopptak. Studentene som har benyttet intervjuer, sier heller ikke noe om hvor mange de har intervjuet. Intervju av lærere blir også tatt opp i gruppeintervjuene med lærerne (se nedenfor).

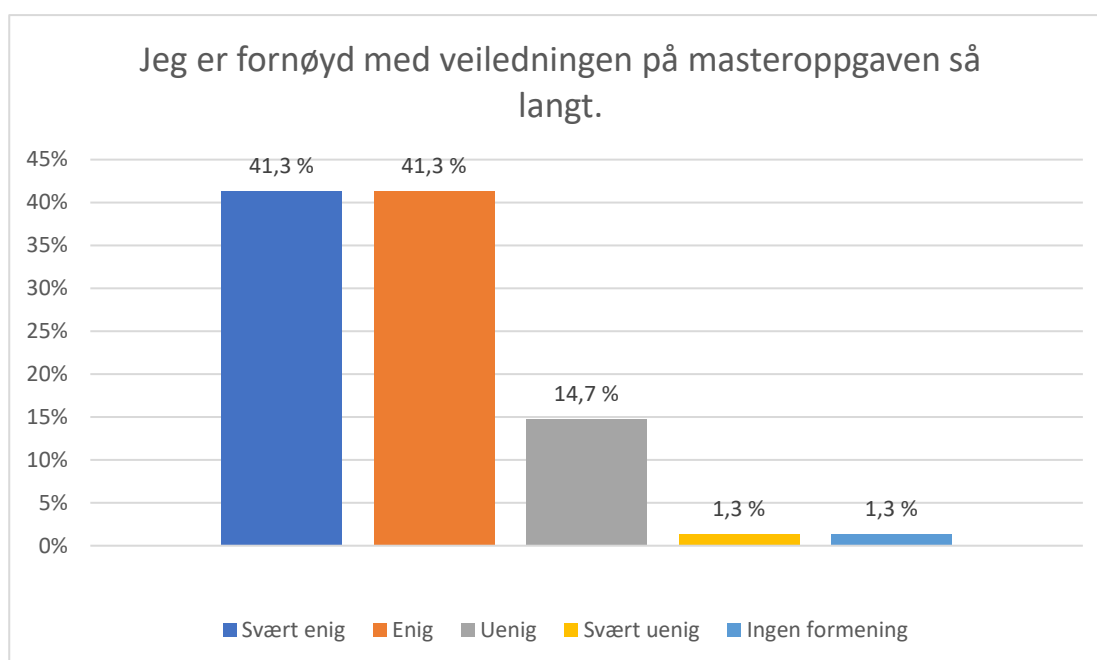
## **Veiledning av masteroppgaven**

Blant lærerutdannerne er det stor variasjon i erfaring med å veilede masteroppgaver. Fra lærerutdanningsinstitusjonenes side har det derfor vært lagt ned mye arbeid for å ruste lærerutdannerne til å veilede store MGLU-kull som skal skrive masteroppgave. Det er også gitt noe mer veiledningsressurser til veiledere av det første kullet enn det som er tilfellet for kommende kull. Det har vært åpnet for gruppeveiledning, men også tradisjonell individuell veiledning. Studentene i 2017-kullet har i liten grad kunnet velge veileder selv. De har for det meste blitt tildelt en veileder som har kompetanse på det emnet de har valgt for masteroppgaven. I spørreundersøkelsen er tre spørsmål knyttet til veiledningen av masteroppgaven: i hvilken grad studentene er fornøyde med veiledningen, om de har deltatt i skriveseminarer i forbindelse med

skrivningen av masteroppgaven, og hvis de har deltatt, i hvilken grad de har hatt nytte av slike skriveseminarer. I tillegg kunne studentene kommentere svarene sine i et kommentarfelt.

### Veiledningsprosessen

Tabellen nedenfor viser at hele 41,3 % av studentene i spørreundersøkelsen er svært fornøyd med veiledningen på masteroppgaven, og 41,3 er fornøyd. Det er høye tall, og det viser at arbeidet som er lagt ned for å få til god veiledning, i stor grad har lyktes. 14,7 % er imidlertid ikke fornøyd, mens bare 1,3 % er svært lite fornøyd.



Figur 8 Tilfredshet med veiledning på masteroppgaven.

Kommentarene på fritekstspørsmålet viser både positive og negative erfaringer med veiledningen. En student skriver: «Har fått en veileder som jeg har godt samarbeid med», og en annen skriver «Veldig ålreit veileder som bryr seg om oppgaven min. Ikke noe å trekke ned på her». En student framhever at hen er fornøyd med å ha fått velge veileder selv, noe som altså få hadde anledning til.

Negative erfaringer er knyttet til sene svar fra veileder, at veiledningstimene i for stor grad er spart opp mot slutten av skriveprosessen, og at det er for få timer til veiledning. Det er også kommentarer som går mer direkte på veilederen. For eksempel er det en student som mener hen har fått en for uerfaren veileder, en annen som stiller spørsmål ved at veilederen ikke arbeider med lærerutdanning, men sier at dette allikevel går svært bra, mens en tredje mener at veilederen viser at hen ikke har troen på studenten og prosjektet. En student er opptatt av manglende rettferdighet i veiledningen og skriver: «Synes det er urettferdig hvordan noen studenter får tett oppfølging, jeg

personlig må vente 3-4 uker på veiledning på oppgaven min. Redd jeg ikke rekker veiledning på alt før fristen. Burde vært en bedre utarbeidet mal for hvordan være veileder, så det ikke ble så store forskjeller. Hører om andre som får oppgavene sine tilbake etter bare et par dager». I flere fagmiljøer er det imidlertid utarbeidet en mal slik at det blant annet blir større rettferdighet i omfanget av veiledning. En annen student er inne på noe av det samme: «Personlig er jeg svært fornøyd med veiledningen jeg har mottatt i min mastergrad. I samtaler med medstudenter skjønner jeg at det er svært personavhengig; enkelte veiledere er svært ustabile, de slutter uten forvarsel, har ikke greie på fagfeltet studentene skriver mastergrad i, og enkelte er svært vanskelig både å få kontakt med og samarbeide med. Savner kvalitetssikring av ordningen samt stabile og pålitelige veiledere».

Fra lærerhold blir det uttrykt en bekymring for at det er mange lærere som har lite eller ingen erfaring med å veilede masteroppgaver. Nettverket mellom veilederne bør bli sterkere. Ikke alle masterfag har klart å lage gode strukturer for veilederfelleskap. Det må på plass ifølge flere av lærerne slik at ikke veiledere blir overlatt til seg selv med spørsmål og problemer. Her blir det også tatt opp at veiledernetverk krever jevnlig møter i løpet av året, og at veilederressursene ikke er tilstrekkelige for veiledersamarbeid. En lærer sier: «Jeg synes det er altfor lite tid. Jeg vet ingen som bruker så lite tid som vi er tildelt». I noen fag kommer veilederne fra disiplinaget, slik studenten tok opp ovenfor. Det er nødvendigvis ikke negativt, men det krever at veilederne er klar over hva en masteroppgave i lærerutdanningen skal være. Andre arbeider i lærerutdanningen, men de har ikke bakgrunn i fagets didaktikk, noe som fører til mye å sette seg inn i når en skal veilede en profesjonsorientert masteroppgave. Det nevnes også at MGLU-studentene ikke aktivt har valgt å skrive masteroppgave. Dette er noe av det som kreves av dem i lærerutdanningen, og de har derfor ikke samme motivasjon som studenter som aktivt ønsker å ta en master. Den manglende motivasjonen hos noen studenter krever mer arbeid av veileder. Det er også en bekymring over at studentene blir fordelt på veiledere ut fra en plan som skal gå opp, og at det derfor ikke tas nok hensyn til den faglige kompetansen til veilederen. En lærer i et språkfag sier at det for eksempel ikke er lett for en lærer med litteraturfaglig bakgrunn å veilede en masteroppgave i grammatikk.

Noen studenter uttrykker i kommentarene sine kritikk av gruppeveiledning, for eksempel: «Ikke veldig fornøyd med å måtte sette meg inn i og gi tilbakemelding på andres masteroppgave. Er nok med min egen». En annen student setter spørsmålsteget ved at studentene blir bedt om å gi



tilbakemelding på noe de ikke kan noe om. En tredje student nevner at gruppeveiledning blir for generell og ikke tilstrekkelig rettet mot hver enkelt oppgave. Selv om hoveddelen av studentene er fornøyd med veiledningen, viser kommentarene at det allikevel er et potensial for forbedringer. Når det gjelder gruppeveiledning, uttrykkes det et annet syn fra lærerhold. En lærer sier at det har blitt lagt ned mye arbeid i gruppeveiledningen. Studentene har blitt delt inn på tvers av temaer i grupper på tre til fem, og det er en forutsetning at de skal være aktive og gi innspill til hverandre. Læreren sier at det både har kommet positive og negative kommentarer fra studentene på veiledning i gruppe, men at mange har gitt uttrykk for at de var positivt overrasket over hvor nyttig det var å få innblikk i andres masteroppgave og få kommentarer fra medstudenter. Dette støttes av flere lærere i gruppeintervjuet. Det blir også nevnt at gruppeveiledning er positivt for den enkelte veileder. Man får andre veilederes syn på oppgavene, og man er ikke så alene om veiledningsoppgaven.

Flere lærere uttrykker bekymring for kvaliteten på innholdet i masteroppgavene. En lærer nevner spesielt at studentene i noen tilfeller bestemmer seg for metode før de har bestemt problemstilling. Læreren mener at dette kan ha bakgrunn i arbeidet i vit.met.-kurset der studentene lærer om ulike metoder før de har bestemt seg for hva de vil forske på. Det er også en bekymring for at mange studenter ønsker å bygge masteroppgaven sin på intervjuer med to til fire lærere, noe det kan komme svært lite ut av. Det blir også nevnt at det er en forskjell på studentene som skrev masteroppgave i overgangsmaster-programmet, og studentene i MGLU. Studentene i overgangsmaster-programmet var mer modne, og de var bedre forberedt på masteroppgaven sammenliknet med MGLU-studentene.

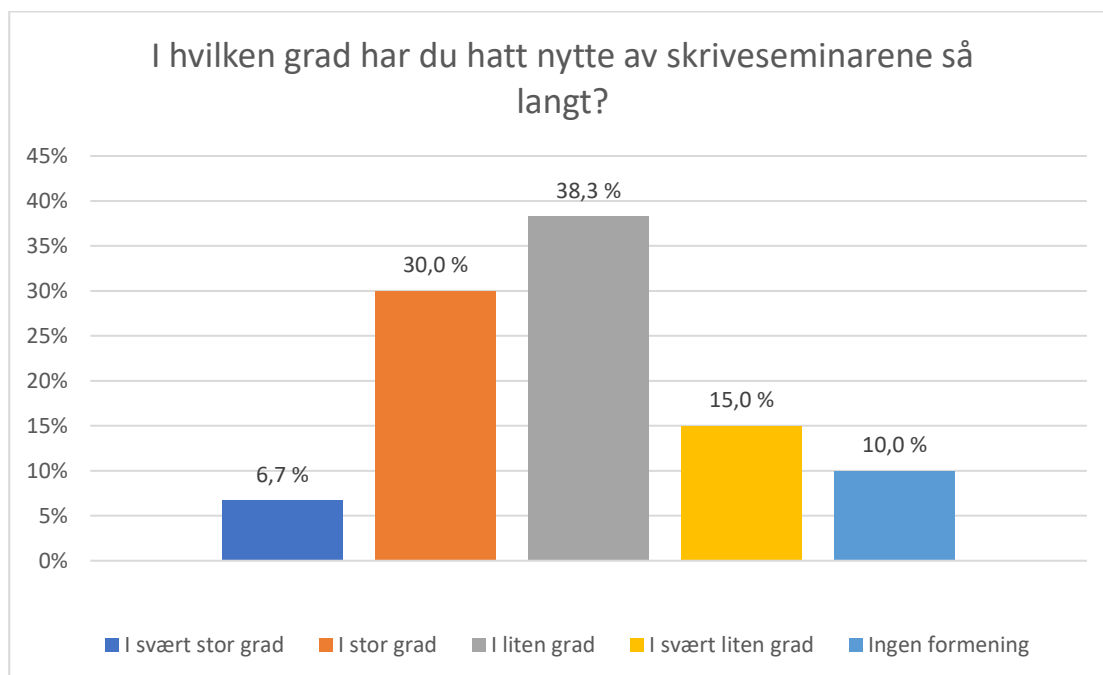
### **Deltakelse i skriveseminar**

Flere fag i MGLU-utdanningen har tilbudt skriveseminarer for studentene. Seminarene begynte allerede i høstsemesteret for dem som skriver 45 studiepoengs oppgave, mens de begynte i vårsemesteret for de studentene som skriver 30 studiepoengs oppgave. Temaene i seminarene er ment å følge progresjonen i studentenes skrivearbeid. 76 % av studentene som har svart på spørreundersøkelsen, har deltatt på skriveseminarer, mens 24 % ikke har deltatt på seminarene.

### *Nytten av skriveseminarene*

De studentene som har deltatt på skriveseminarene, ble i spørreundersøkelsen bedt om å uttale seg om nytten av seminarene. Som vi ser av tabellen nedenfor, varierer resultatene her. Bare 6,7 %

mener de har hatt svært stor nytte av seminarene, og 30 % mener at de har hatt nytte av dem. Men hele 38,3 % sier at de i liten grad har hatt nytte av dem og 15 % i svært liten grad.



Figur 9 Nytten av skriveseminarene.

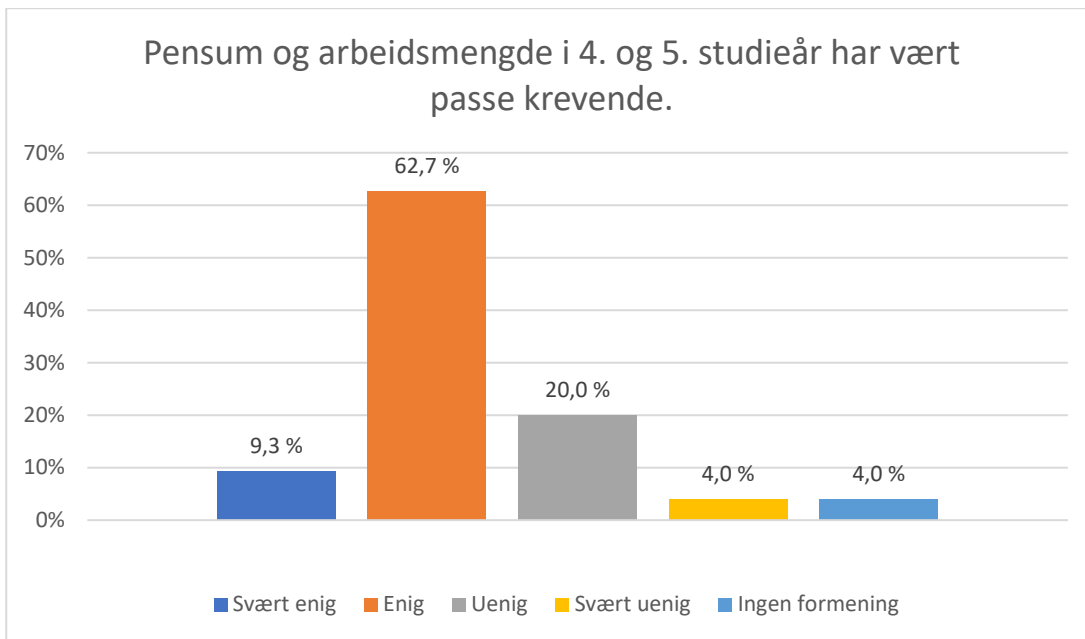
I fritekstspørsmålet om veiledning er det få kommentarer om skriveseminarene, men en student skriver følgende: «Veiledning fungerer fint, men skriveseminarene har vært lite nyttige. I stor grad er det bare repetisjon av noe vi har lært før. Ofte handler seminarene om en del av oppgaven jeg ikke jobber med for øyeblikket. For eksempel var det veldig spesielt å starte med innledningskapitlet da nesten ingen hadde startet der. Det er vanskelig å legge opp til når alle arbeider på ulike måter».

#### 4.2.3 Pensum, arbeidsmengde, progresjon og sammenheng

Studentene fikk i spørreundersøkelsen spørsmål om pensum og arbeidsmengde har vært passe krevende i det fjerde og femte studieåret, og om det har vært en tydelig progresjon og sammenheng i hele lærerstudiet. Nedenfor tas pensum og arbeidsmengde for fjerde og femte år opp først og deretter progresjon og sammenheng i studiet.

##### Pensum og arbeidsmengde i 4. og 5. studieår

9,3 % av studentene som har svart på undersøkelsen, er svært enige i at pensum og arbeidsmengde har vært passe krevende, mens hele 62,7 % er enige. Dette er et høyt tall. 20 % er imidlertid uenig i dette, og 4 % svært uenig.

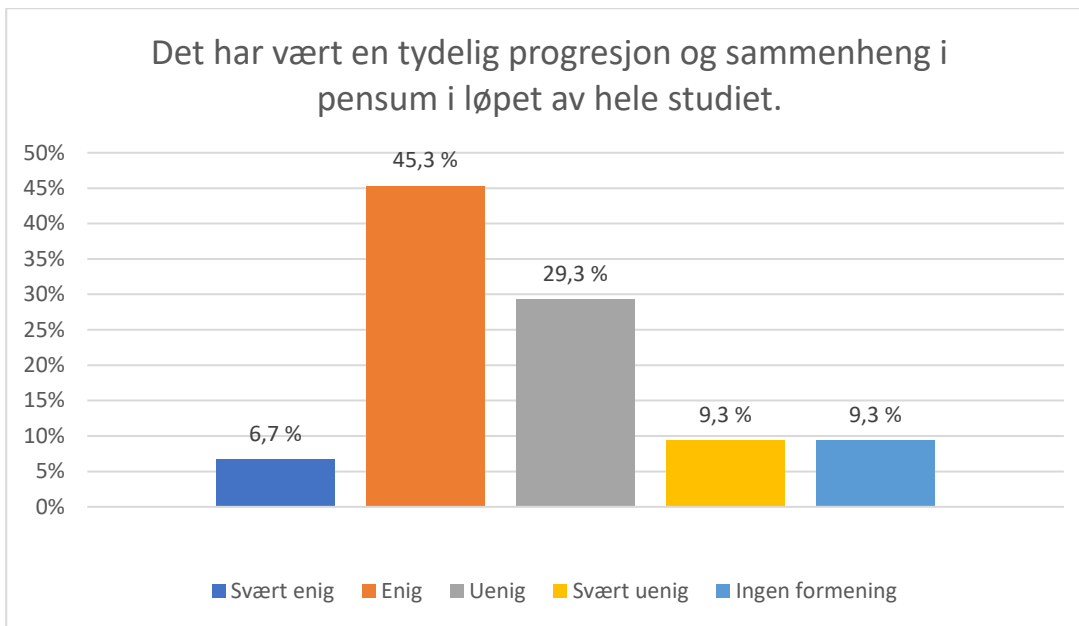


Figur 10 Pensum og arbeidsmengde i 4. og 5. studieår.

Her var det ikke lagt inn et kommentarfelt i spørreundersøkelsen. Det er derfor vanskelig å si noe om grunnene til at 24 % er uenig i påstanden. Vi kan ikke vite om det er fordi pensum er for lite krevende eller krever for mye. Heller ikke kan vi vite om studentene mener arbeidsmengden er for stor eller for liten. Ut fra kommentarer i tilknytning til andre spørsmål ser det imidlertid ut som arbeidsmengden for studenter med 30 studiepoengs oppgave har vært svært stor i høstsemesteret i det femte året siden de både har vit.met.-emnet (15 studiepoeng), et masteremne (15 studiepoeng) og oppstarten på masteroppgaven som skal skrives i det siste semesteret i femte studieår.

### Progresjon og sammenheng

Her ser vi av tabellen at 6,7 % av studentene som har svart på undersøkelsen, er svært enige i at det har vært en tydelig progresjon og sammenheng i studiet, mens 45,3 % er enige i denne påstanden. Andelen som er uenige, er her noe større enn på forrige spørsmål. 29,3 % er uenige i påstanden, mens 9,3 % er svært uenige. En kan også merke seg at en så stor prosent som 9,3 ikke har noe formening om dette spørsmålet.



Figur 11 Progresjon og sammenheng i pensum

Heller ikke her var det et kommentarfelt i spørreundersøkelsen. Vi vet derfor ikke hvorfor studentene svarte som de gjorde. Selve spørsmålet om progresjon og sammenheng kan imidlertid oppfattes noe abstrakt for studentene, og derfor vanskelig å vurdere.

I gruppeintervjuene ble lærerne også bedt om å vurdere progresjonen i studiet, og her er det tydelig at lærerne ikke bare har gjort positive erfaringer. Flere lærere mener at det er en altfor brå overgang fra syklus I til syklus II, og omtaler det som et sjokk når studentene begynner på det fjerde året der det kreves et helt annet abstraksjonsnivå enn i syklus I. En lærer sier at studentene har glemt eller fortrenget at det er en masterutdanning de går på. Erfaringen er at studentene blir sinte og frustrerte over at de må lese mer, og at ikke alt blir gjennomgått. Det blir nevnt at studentene allerede i syklus I må utvikle et «forskerblikk» og læres opp til å forske på egen praksis. FoU-oppgaven som avslutter tredje studieår, må derfor også få en bedre kvalitet. Nødvendigheten av forbedring av arbeidet med FoU-oppgaven ble også tatt opp i forrige rapport (se Maagerø m.fl. 2021). Det blir dessuten nevnt at studentene har for liten erfaring med å lese forskningsartikler, noe de må gjøre i langt større grad i syklus II. Lærerne møter for eksempel motstand fra studentene hvis forskningsartiklene er på engelsk eller et annet nordisk språk. Dessuten er veien fra å lese om forskning til selv å utføre forskning i masteroppgaven lang. Det pekes på at ferdigheter man trenger i syklus II, må utvikles over tid, og det bør arbeides mer med å se alle de fem årene i sammenheng. Et annet moment som ifølge en lærer kan hindre en god progresjon, er at studenter samles fra ulike campus i syklus II, og det er forskjeller på hva de har gjennomgått i syklus I. Dette er også

kommentert ovenfor. Det tar tid å føre disse studentene sammen til samme nivå og så løfte dem derfra til et høyere nivå. En annen lærer nevner også at to kurs i masterfaget har blitt lagt til samme semester i fjerde år. Disse kursene skal egentlig representere en progresjon, men det er vanskelig å få til når undervisningen skjer parallelt.

#### 4.2.4 Forskningsbasert profesjonsrettet undervisning

Et spørsmål til lærerne i gruppeintervjuene var følgende: Hvordan realiserer dere kjerneelementene *forskningsbasert og profesjonsrettet* utdanning i undervisningen i syklus II? Nedenfor oppsummeres det kort hva lærerne tok opp i forbindelse med dette spørsmålet i de seks gruppeintervjuene.

En lærer sier at hen er blitt svært opptatt av profesjonsretting i forbindelse med arbeidet med masteroppgavene: «... jeg kan ikke skjønne at vi ikke har diskutert mer hvordan vi skal profesjonsrette, og hvordan vi i det hele tatt gjør det når man profesjonsretter en masteroppgave». Hen mener videre at diskusjonen rundt masteroppgavene har artet seg som om det var en masteroppgave i et disiplin-fag, og at institusjonen ikke er bevisst nok på hva en master i lærerutdanningen skal være. Den samme læreren mener at man har kommet mye lengre i å gjøre utdanningen forskningsbasert. Både teori og egen forskning trekkes inn i arbeidet. Flere andre lærere er enige med denne læreren. Flere hevder at det er arbeidet godt med å gjøre lærerutdanningen forskningsbasert, og de kommer med mange eksempler på hvordan selve undervisningen har blitt mer forskningsbasert. En lærer sier: «Det vi har prøvd med studentene, er å koble undervisningen på en måte på forskning. Altså, på forskningsresultater, helt konkrete empiriske studier som vi har brukt i undervisningen for å bruke som et eksempel eller som handler om ulike deler av den profesjonen (...) for å få studentene til å se relevansen av forskning, ikke bare i utdanningen som de er en del av, men også etterpå». Det blir dessuten nevnt at profesjonskunnskap opparbeides gjennom forskning. Studentene har også i flere tilfeller fått bidra i lærernes forskning, noe som har gitt dem verdifulle erfaringer i arbeidet med masteroppgaven. En lærer sier at det ikke bare arbeides med forskningslitteratur, men at de i undervisningen utvikler et metablikk på ulike forskningsprosjekter ved at teorien og metodene som er brukt, diskuteres. Studentene har dessuten fått prøve seg på review-sjangeren, og de har fått oppgaver som å gå i dialog med sitater fra forskning. En annen lærer sier at studentene har prøvd seg på å skrive et 'forskningspaper' i masterfaget. Den samme læreren sier at hen bare har forskningslitteratur på

pensum og ingen introduksjonsbøker. En lærer nevner også at hen har hentet inn tekster fra store forskningskorpus slik at studentene har kunnet lære om korpus og benytte seg av slike samlinger.

Lærerne virker imidlertid mer usikre på om arbeidet med profesjonsretting i syklus II har kommet langt nok. Flere lærere peker på at det ikke er noen allmenn oppfatning i miljøet av hva profesjonsrettet utdanning vil si. Det diskuteres, men flere er fremdeles usikre på både hva man skal legge i begrepet, og om utdanningen er profesjonsrettet nok. Flere lærere har imidlertid et annet synspunkt her. En lærer sier at arbeidet i syklus II har vært svært praksisrettet og didaktisk orientert. Studentene har fått flere mindre oppgaver underveis som har vært rettet mot praksis. Det har også bidratt å inkludere lærere i kombinasjonsstillinger i undervisningen. Viktigheten av disse lærerne trekkes fram av flere. De er særlig viktige når faglærerne ikke selv har praksis fra skolen. En lærer opplever at samarbeidet med lærere i kombinasjonsstillinger har vært av spesielt stor betydning i emnene i masterfaget. Hen sier: «For det er en veldig viktig forankring i det at våre studenter ser og også opplever hvordan vår undervisning er anerkjent, og hvordan vi anerkjenner lærernes (i skolen) erfaringer. Og den dynamikken der, å ha både det forskningsbaserte, eller forskeren, og læreren i klasserommet samtidig, eller ute i feltet, alt etter hvor vi er og vise at vi faktisk er enige».

### **4.3. Tilknytning til praksisfeltet**

I spørreundersøkelsen ble studentene bedt om å ta stilling til påstanden om de opplever at det er godt samarbeid mellom faglærere på USN og praksislærere. 17 prosent svarer at de er enige eller svært enige i dette. Hele 65 prosent svarer at de er uenige eller svært uenige, mens 17 prosent har ingen formening om påstanden. Spørreundersøkelsen til studentene gikk ikke inn på oppfatninger om selve praksisstudiet. Målet var i denne runden å undersøke i hvilken grad praksisfeltet var involvert i temavalg og datainnsamling i forbindelse med skriving av masteroppgaven. I intervjuene med faglærerne var imidlertid hensikten både å belyse den generelle kontakten med praksisfeltet i løpet av syklus II, og i tillegg få kunnskap om studentenes arbeid med en profesjonsrettet masteroppgave.

En faglærer sier om studenter hen veiledet:

Jeg tror begge jobba i skolen. Så de kunne samle inn data der. Mens han ene slet litt. Han fikk til slutt napp på den ene praksisskolen hvor han var... jeg tror det var der hvor han var fjerdeåret. Så da kunne han komme dit.”

Uttalelsen støttes av en student som har fått liten respons i forbindelse med kontakter til datainnsamlingen, og som i sin anbefaling om videre tiltak til USN sier: «Forberede studenter på hvor vanskelig det kan være å få intervju med lærere til masteroppgaven».

På spørsmålet til studentene om praksislærerne hadde innflytelse på valg av tema for masteroppgaven svarte 73,3 prosent nei. Blant faglærerne uttrykkes også usikkerhet når det kommer til inspirasjon fra praksisfeltet:

Jeg tror flere har fått motivasjon for det temaet de har valgt ut fra det de har sett i praksisperiodene. Hva som greit å... Ja, interessant å undersøke, da. Men akkurat det om hvor mye praksislærere på en måte påvirker eller ga ideer, det vet jeg ikke.

Går en til spørsmålet om studentene har samlet inn data i skolen, svarer 76 prosent ja. Ved videre utdyping av type data som er samlet inn, viser det seg som oppsummert som tidligere nevnt at et klart tyngdepunkt ligger på intervjuer med lærere. Vi mangler imidlertid kunnskap om hvem disse lærerne er, og hvordan kontakten er etablert. Faglærerne hadde heller ingen helhetlig oversikt over hvordan datainnsamlingen i skolen foregikk, utover studentene de selv veiledet. Det ble påpekt at det lett kunne bli for mange studenter som ville intervjuer, og at det var behov for alternativer til lærerintervjuer, som for eksempel lærebokstudier. Flere viste også til at studentene burde knyttes tettere opp mot allerede pågående forskning, slik hensikten med Mastertorget er. En påpekte at praksisfeltet var invitert til å delta der. Faglærerne peker på flere muligheter. En viser til en positiv utvikling når det gjelder universitetsskolene, der en videregående skole nå har invitert inn masterstudenter for å utvikle problemstillinger i forbindelse med masteroppgaven. Hen sier at det kom litt brått på i denne omgangen, men at det må arbeides mer systematisk med denne typen samarbeid for neste kull. Også kommuner har tatt initiativ til å samhandle omkring tema til masteroppgavene. Denne faglæreren har registrert økende interesse for samhandling av denne typen. En annen faglærer mener at det nettopp er forholdet til praksisskolene som bidrar til at studentene får gode kontakter omkring masteroppgaven og datainnsamling. En tredje innrømmer at det er et stykke vei å gå, men at en må legge til rette for møteplasser for praksislærerne, slik at de kan inspirere hverandre til å gå mer inn i denne nye rollen. Det antydes mulighet for at praksislærere kan bidra med veiledning eller være medsensorer. Flere understreker det ansvaret de selv har som faglærere. En sier:

Og så er det jo opp til oss veilederne å gi dem råd om hva som er lett å undersøke, da. Ikke sant. Altså, én ting er at det er spennende og interessant og viktig og sånn, men en annen ting er at det må være relativt greit å samle data og tolke data og ikke minst diskutere det opp mot tidligere funn.

Til tross for en viss optimisme gir faglærerne samlet sett inntrykk av at det ikke er gode nok ordninger, eller at ordningene som finnes, ikke er godt nok etablert. Det er for eksempel ikke organiserte praksismøter i det femte året, og flere viser til at det har hvilt på faglærerne å ta kontakt: "Men i femte året har vi, som faglærer, ikke egentlig kontakt. Altså, ikke i forbindelse med masterundervisning". En utfordring som pekes på, er at ulike campus har "private ordninger", men det gis ikke eksempler på hva disse ordningene består i. Det er også en usikkerhet om hvor mye universitetet skal påvirke, og det vises til at praksislærerne har uttrykt at det ofte kommer for inngripende tiltak fra universitetet, og at studentene har med seg for mye oppgaver ut i praksisperiodene.

Anbefalingene fra studentene i fritekstspørsmålet der vi ba om råd til videre arbeid, handler i stor grad om praksis i sin tradisjonelle form. Rådene er «mer praksis» og i tillegg «flere faglærere med erfaring fra skolen». Det ønskes mer av «den praktiske hverdagen». En student uttrykker også at masteroppgaven må bli mer praksisnær, mens en annen skriver at en «lærmaster» må være annerledes enn en tradisjonell fagmaster. Flere påpeker behovet for mer samhandling mellom universitetet og praksisfeltet.

## **5. Oppsummerende diskusjon**

I dette kapitlet oppsummerer og diskuterer vi de funnene som vi anser som de viktigste i datamaterialet fra det siste året (spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene). Vi trekker inn funn som er presentert i de tidligere rapportene der vi mener det er relevant. Delkapitlene er de samme som i kapittel 4, men vi har føyd til et kapittel om forskningsbasert profesjonsrettet lærerutdanning (se 5.4 nedenfor). Dette har vært et gjennomgående tema i følgeforskningsprosjektet, og et tema som også denne gangen ble tatt opp i gruppeintervjuene.

### **5.1. Organisering og samhandling i en flercampusorganisasjon**

I følgeevalueringen har vi, i tillegg til de nye elementene ved femårig lærerutdanning, hatt fokus på organisering av og samhandling om lærerutdanning i en flercampusinstitusjon. Da følgeevalueringen startet og studentene var i sitt andre studieår, ga studentene i intervjuundersøkelsen tydelig uttrykk for at utdanningen bar preg av å være ny. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom sen eller mangelfull informasjon til studentene og dårlig informasjonsflyt



mellom faglærere både på det enkelte studiested og på tvers av studiesteder. Et hovedinntrykk fra intervjuer med faglærerne i en tidligere fase av følgeevalueringen var at de praktiske og organisatoriske utfordringene så ut til å ha fått stor oppmerksomhet i forbindelse med innføring av MGLU, til fordel for hva som var substansielt nytt med femårig MGLU og hvilke konsekvenser dette får for det helhetlige femårige studieløpet. Ved oppstart av lærerutdanningsreformen hadde det nylig vært fusjonsprosess, og det var utfordrende å finne en studiemodell som fungerte godt for studentene og samtidig tilfredsstilte kravene til kompetanse, økonomisk bærekraft osv. på fire studiesteder. I tillegg opplevde flertallet av våre informanter, både faglærere og praksislærere, at studiemodellen var for komplisert, vanskelig å få oversikt over og lite gunstig for studentene. Utfordringer knyttet til studiemodellen så ut til ha fått stor oppmerksomhet på bekostning av de faglige problemstillingene. Vårt materiale fra vinter/vår 2021 viste også at det var behov for bedre koordinering for at alle studenter skulle få god sammenheng og kvalitet i sine studieløp, og da særlig på tvers av studiesteder (se Maagerø m.fl. 2021). For eksempel gjaldt dette progresjonen i fagene når studentene bytter til et nytt studiested på syklus II. Flere studenter fra ulike masterfag fortalte i intervjuene at de ikke hadde nødvendige forkunnskaper fra de første årene for det som møtte dem i faget på masternivå. Andre fortalte om repetisjon i forhold til tidligere. Det var dermed behov for kommunikasjon mellom faglærere på tvers av studiesteder om det faglige opplegget og innholdet i syklus I.

Senere i følgeevalueringen viste vårt datamateriale at mye så ut til å fungere bedre når det gjaldt organiseringen av syklus II på tvers av campus. Blant annet så informasjonen til studentene ut til å fungere bedre, og det var mer kommunikasjon og samhandling mellom faglærere på tvers av studiesteder. Som vi har sett over, viser vårt materiale fra 2022 at flertallet av faglærerne som vi intervjuet, mente at det faglige samarbeidet på tvers av studiesteder har blitt bedre etter hvert i årene etter fusjonen. Et stort flertall av faglærerne samarbeider om faglige spørsmål på tvers av studiesteder. Mange har samarbeidet på tvers om utvikling av nye emneplaner for syklus II, arbeidskrav og felles eksamen, og noen forteller også om samarbeid om profesjonsdager og andre aktiviteter på tvers av studiesteder. Samarbeidet beskrives som positivt, givende og lærerikt, til tross for at det naturlig nok også er utfordrende. Det er imidlertid også noen faglærere som forteller at det har vært lite eller intet samarbeid på tvers av studiesteder.

I delrapport 3 (Maagerø m. fl. 2021) så vi blant annet på arenaer for samhandling og faglige diskusjoner om MGLU. Vårt materiale viste det var flere møtearenaer både internt og på tvers av studiesteder. Samtidig var det få møtearenaer som hadde som formål at faglærere kan diskutere det faglige innholdet i GLU. Det så ut til at program møtene ved den enkelte campus også brukes til faglige diskusjoner, men samtidig var vårt inntrykk fra intervjuene at det først og fremst var overgripende og prinsipielle spørsmål som ble diskutert i disse møtene, i tillegg til studentsaker og praktiske utfordringer. I lys av dette blir instituttene den primære arenaen for at faglærerne skal kunne delta i samordning og diskusjoner og om det faglige innholdet i undervisningen på tvers av studiesteder.

Tidligere i denne rapporten har vi sett at det fortsatt ser ut til å variere mellom fag når det gjelder hvorvidt institutt møtene blir brukt til faglig samarbeid om GLU. I noen institutter er institutt møtene en viktig arena for å diskutere faglige spørsmål, mens det i andre institutter i liten grad blir brukt til dette. Blant annet har de fleste instituttene flere studieprogram i tillegg til GLU.

I intervjuene med faglærere i 2022 kommer det frem at mange har samarbeidet på tvers av studiesteder i forbindelse med utvikling av nye emneplaner for syklus II. I intervjuene viser noen av lærerne til at det fra institusjonens side har vært gjort bevisste grep med å sette sammen team fra flere campuser. Samtidig forteller andre at det har variert mellom fag eller fra år til år i hvilken grad det har vært faste strukturer for samarbeid på tvers av studiesteder. Noen etterlyser tydeligere forventninger om samarbeid på tvers av studiesteder.

Som et ledd i implementeringen av prosjektet «Det er lærer du skal bli» ble seks instituttledere med MGLU-utdanning i sin portefølje og seks lærerutdannere intervjuet om den femårige lærerutdanningen. Resultatene presenteres i rapporten «Femårig lærerutdanning – instituttene arbeid med ny lærerutdanning» (Maagerø 2022). I rapporten kommer det fram at instituttlederne er samstemte i at det bør være møteplasser på instituttene der både innholdet og organiseringen av lærerutdanningen diskuteres. Samlet viser svarene fra instituttlederne at det i mange tilfeller mangler faste møteplasser for å diskutere innholdet i MGLU. Det er gjort noen forsøk på å få til møteplasser i noen institutter, mens det i andre institutt er langt mindre vektlagt. En instituttleder mener at slike møteplasser ligger hos programledelsen, ikke hos instituttene.

Det er dermed fortsatt nødvendig å ha oppmerksomhet om hvilke strukturer som finnes for samarbeid, for å sikre tid til faglige diskusjoner på tvers av fag og studiesteder, også ut over samarbeid om utvikling av nye emneplaner.

I tillegg til begrensede møtearenaer er en utfordring for samordning om MGLU også ansvarsforholdet mellom instituttlederrollen og programlederrollen. I rapporten fra «Det er lærer du skal bli»-prosjektet peker flere instituttledere på at selve organiseringen av lærerutdanningen ved USN gjør det komplisert for instituttene å sette i gang aktiviteter og tiltak for å fremme en god lærerutdanning, og til å påvirke innholdet i lærerutdanningen. Det er uklart hvilket ansvar instituttene skal ha for fagutvikling, og hva som er programmenes ansvar. Instituttene har et eierforhold til emnene i utdanningen, men ikke et eierforhold til programmet. Derfor er det heller ingen felles forståelse av hvordan man skal arbeide med faglig utvikling i instituttene.

## 5.2. Syklus II

Gjennomføringen av syklus II for det første kullet har ikke vært uten utfordringer, og det har allerede blitt gjort endringer for de neste kullene på bakgrunn av erfaringer fra gjennomføringen av de to siste årene for 2017-kullet. En av utfordringene har helt klart vært gjennomføringen av masteroppgaven både når det gjelder struktur og innhold. Forskrift for rammeplan for den femårige grunnskolelærerutdanningen (se [Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 - Lovdata](#) og [Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 - Lovdata](#)) sier følgende om masteroppgaven:

Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag.

Når det gjelder struktur, har masteroppgaven for 2017-kullet hatt ulikt omfang (60, 45 eller 30 studiepoeng). Det betyr at studentene i det fjerde og femte året befinner seg på ulike stadier i arbeidsprosessen med masteroppgaven og også i forberedelsene til den. Det har medført at strukturen på syklus II har blitt uoversiktlig og vanskelig å administrere. Vi ser det tydelig i studentenes og lærernes kommentarer til emnet i vitenskapsteori og metode. Flere studenter hadde en klar oppfatning av at de var i utakt med det som foregikk. Et eksempel var prosjektskissen som var et av arbeidskravene på emnet. Denne kom sent i semesteret for studentene med 45 studiepoengs masteroppgave siden de begynte på oppgaven parallelt med emnet i vitenskapsteori

og metode, mens den kom for tidlig for studentene med 30 studiepoengs oppgave siden de formelt sett først begynner med sin oppgave i vårsemesteret i femte studieår.<sup>5</sup> En viktig endring som har skjedd, er derfor at alle studentene fra og med 2021-kullet har masteroppgave på 30 studiepoeng. Det vil gjøre gjennomføringen av de to årene på syklus II langt enklere, og informasjonen til studentene, eventuelle skrivekurs og oppgaveseminarer blir mer ensartet. For de tre kullene før denne bestemmelsen trer i kraft, gjelder det å få til gode løsninger med tydelig informasjon.

Selv om det strukturelt sett er en fordel med et likt omfang på masteroppgaven, kan det diskuteres om et omfang på 30 studiepoeng er en god løsning. Dette er det ulike syn på blant studenter og lærere (se ovenfor). Spørsmålet for flere av lærerne er om studentene kan klare å skrive masteroppgaver på et tilfredsstillende nivå på bare ett semester. Innleveringsdatoen er pr. i dag satt til 1. juni, noe som betyr at studentene i praksis har fem måneder til disposisjon.

Masteroppgaven skal være profesjons- og praksisorientert (se ovenfor), noe som for mange studenter betyr at de vil ut i skolen og samle inn data i form av observasjoner, intervjuer, utprøving av ulike undervisningsopplegg eller verktøy, innsamling av materiale fra elevene m.m. Det tar tid å melde og få tillatelse til gjennomføring fra NSD, gjøre datainnsamlingen, analysere stoffet, lese den nødvendige teorien og skrive selve masteroppgaveteksten. Erfaringene fra 2017-kullet er at dette arbeidet må begynne allerede i høstsemesteret og helst så tidlig som mulig. De studentene som klarer å samle inn datamaterialet sitt allerede i høstsemesteret, ligger godt an. I høstsemesteret har imidlertid disse studentene fullt studieprogram med det siste emnet i masterfaget sitt (15 studiepoeng) og emnet i vitenskapsteori og metode (også 15 studiepoeng). Dette betyr et travelt og «overfylt» høstsemester for studentene. Det er ingen enkel løsning på dette problemet, men det er mulig at flere forberedelser til masteroppgavene bør begynne i fjerde studieår.

Det bør også diskuteres i fagmiljøet og med studentene hva en profesjonsrettet og praksisorientert masteroppgave er. Ut fra datamaterialet vårt mener vi at det her hersker en viss usikkerhet både blant lærerutdannere og studenter. Slik vi ser det, må ikke lærerstudentenes masteroppgaver nødvendigvis ha et empirisk materiale samlet inn fra skolen selv om det selvsagt er relevant i mange sammenhenger. Profesjonsrettede og praksisorienterte oppgaver kan også være alt fra ulike typer

---

<sup>5</sup> Prosjektskisse som arbeidskrav er tatt bort fra emnet i vitenskapsteori og metode for 2018-kullet som nå er i høstsemesteret i femte studieår. Det har imidlertid ført til at studenter med ulike masterfag har ulike krav om prosjektskisse, noe som kan være uheldig for både studenter og veiledere.

tekstanalyser som læremiddelanalyser i ulike fag, læreplananalyser, litterære analyser, korpusanalyser og forskningsoversikter. Det kan være laboratoriestudier, studier i naturen, analyser av verktøy som brukes i ulike fag, analyser av skolens rom ute og inne m.m. Ikke minst kan studentene forske på egen praksis. Hvis studentene kan inngå i forskningsprosjekter som pågår, vil det også kunne være positivt. Da foreligger det gjerne allerede et datamateriale som studentene kan benytte.

En annen utfordring i gjennomføringen av arbeidet med masteroppgavene for 2017-kullet har vært veiledningen. Dette forutså man på Universitetet i Tromsø som tok opp masterstudenter i grunnskolelærerutdanningen som et pilotprosjekt allerede i 2010. Det ble opprettet et kompetansehevingsprosjekt for å få til en kollektiv læringskultur og en felles kunnskapsbase blant lærerutdannerne, ikke minst fordi veilederne kom fra tre ulike institusjoner som hadde fusjonert i 2013 (Universitetet i Tromsø, Høgskolen i Troms og Høgskolen i Finnmark). Jakhelln og Lund har vurdert kompetanseprosjektet, og de finner at det både hersket en individuell usikkerhet blant lærerutdannerne knyttet til egen erfaring og kompetanse og en kollektiv usikkerhet knyttet til "hva en masteroppgave i en profesjonsutdanning for lærere skal være" (Jakhelln og Lund 2019:173). En slik usikkerhet kan vi også lese i dataene våre fra lærernes gruppediskusjoner. Siden kullet er stort, har det vært knapphet på erfarne veiledere av masteroppgaver. Det har vært lagt ned et stort arbeid på flere institutter for å øke veilederkompetansen. Det har også blitt arbeidet fram veiledningsplaner som hjelper studenter og lærere til å holde orden på antall timer som er satt av til veiledningen, og til å holde oppe progresjonen i arbeidet. Gruppeveiledning har også blitt prøvd ut. Allikevel har studentene opplevd forskjeller i kvaliteten på veiledningen, noe som kommer fram i spørreundersøkelsen. Veiledning er avhengig av en god relasjon mellom veileder og den som veiledes, og det er umulig å tilrettelegge for denne relasjonen gjennom regler og skjema. Allikevel er det en fordel at det finnes klare rammer å forholde seg til, og at veiledere møtes og gis muligheter til å diskutere utfordringer de støter på i veiledningen, noe som allerede eksisterer i flere institutter. Også USN har som UiT fusjoner bak seg, og diskusjoner av en kollektiv læringskultur og en felles kunnskapsbase er like aktuelt i vår institusjon. USN har dessuten et sterkt kompetansemiljø på veiledningsfeltet som muligens kan bidra i utviklingen av gode og trygge veiledere.

Et annet tiltak er et initiativ fra Universitets- og høyskolerådet (UHR) med opprettelsen av et nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningen i 2020 ([Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningene - NTNU](#)). Nettverket ledes fra Institutt for lærerutdanning ved NTNU i samarbeid med Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Nettverket skal bidra til erfaringsutveksling og kvalitetsutvikling i arbeidet med den femårige lærerutdanningen på masternivå. Nettverket inviterer til diskusjoner av spørsmål som veilederne er opptatt av, og det arrangeres også konferanser. Dette vil være et nyttig forum når det gjelder både veiledning og vurdering av masteroppgaver i lærerutdanningen. Ikke bare på egen institusjon, men nasjonalt er det en fordel at veiledning diskuteres og videreutvikles og ikke overlates til den enkelte lærerutdanner.

### **5.3. Praksisfeltets rolle - en vedvarende diskusjon**

Både formelle dokumenter og faglitteratur understreker det særlige ved profesjonsutdanningene, at opplæringen foregår i et samspill mellom to læringsarenaer. Forskriftene for de femårige utdanningene inneholder en styrking av tiden i praksisfeltet. Studentene skal ha minimum 110 dagers praksis, 80 dager i de første tre årene og 30 dager i de to siste. I tillegg står det om progresjon:

Det skal være progresjon i praksisstudiet, fra observasjon og analyse ved starten av studiet til det å kunne innta forskerblick og videreutvikle forsknings- og erfaringsbaserte undervisningspraksiser i den siste delen av studiet (Forskr. § 3.9).

Ved innføring av femårige utdanninger kom også kravet om en ”profesjonsrettet og praksisorientert” masteroppgave ( Forskr. § 3.7). Dette er en ny dimensjon i lærerutdanningene og en ny utfordring i samarbeidet mellom de to læringsarenaene. En av faglærerne kommenterer det slik:

Fordi den (oppgaven) skal være praksisrelatert og profesjonsrettet, og det har vi også hatt en diskusjon om: Hva det egentlig betyr. Da tenker jeg at praksisfeltet kanskje burde vært mer involvert sånn sett.

Selv om dette er første kull med femårig utdanning, og mye nytt skal på plass, er det påfallende at under 30 prosent av studentene svarer at praksislærerne har hatt betydning for valg av tema til masteroppgaven, mens samtidig over 70 prosent har foretatt datainnsamling i skolen. Dette viser behovet for en oversikt over hvor og hvordan data samles, og i hvilken grad det legges til rette for å videreføre samarbeidet i forlengelsen av de ordinære praksisperiodene. I de siste praksisperiodene har forskriften kravet om utvikling av «forskerblick», noe som kan tolkes som en glidende overgang

til masteroppgaven. Praksishåndboka som er kontaktpunktet mellom universitetet og praksisfeltet, har nedfelt denne progresjonen. I beskrivelsen av praksis i fjerde studieår står det at studenten skal "delta i skolens forsknings- og utviklingsarbeid" (Praksishåndboka 2020-2021:10). En faglærer sier at hen alltid oppfordrer studentene til å diskutere hva som kunne være interessante tema med praksislærerne, men medgir: « ...det kan ofte være en spenning mellom de de kommer tilbake med og de erfaringene de har med seg, og det som vi som faglærere tenker er relevant».

Basert på svar og uttalelser både fra studenter og faglærere, kan det se ut som det mangler en «rigg» fra universitetet som kan bidra til å føre studentene inn i den siste delen av studiet. Det er en dårlig start på masterskriving å få negative reaksjoner på henvendelser. Vi har i tidligere undersøkelser fått bekreftet at det ordinære praksisstudiet er godt organisert og ivaretatt fra USNs side, men avtalene med praksisfeltet dekker ikke denne siste delen, masteroppgaven. Flere av faglærerne reflekterte i intervjuene over hva som ville være en god struktur. Spørsmålet ble reist om hvem som er mest nærliggende til å skulle ta hånd om denne nye typen samarbeid. Er det det tradisjonelle praksisapparatet, eller burde det ligge til den som organiserer syklus II? Faglærerne påpeker også at det ikke er en organisert kontakt med praksisfeltet i det femte studieåret. Det betyr at det kun er faglærerne som i hovedsak kjenner til arbeidet til de studentene de veileder, og at studentenes informanter antakelig ofte befinner seg utenfor den delen av praksisfeltet som har et etablert samarbeid med universitetet.

Når faglærerne nevner skoler og kommuner som selv har henvendt seg til universitetet for å samarbeide om masteroppgaver, er det klart en positiv utvikling, men slike ordninger vil også innebære medvirkning fra faglærerne. Flere av faglærerne nevner faren ved at hvert sted har sin «private» ordning. De nevner også faren for overbelastning av praksisfeltet når alle studentene skal i gang med masterskriving samtidig, og ikke minst at det samme vil gjenta seg hvert år. Dette åpner jo også for spørsmålet om hvordan, og av hvem studenter kan stimuleres til en bredere vifte av temaer. At data blir samlet inn i skolen, er relevant. Men hvilke data? Skolen kan tilby langt mer enn kvalitative intervjuer med lærere. Spørreundersøkelsen avdekker et klart tyngdepunkt på det siste. Ytterst få av respondentene har for eksempel konsentrert seg om skolens dokumenter, læremidler, arkitektonisk utforming, skolegården, bruk av nærmiljøet, områder som vi også har nevnt ovenfor.

Når en student sier at det bør «advares» om at det er problematisk å skaffe informanter, og en student som selv arbeider i skolen, sliter med å få kontakt, handler det ikke nødvendigvis om et praksisfelt som er negativt innstilt til å bidra. Det kan like gjerne skyldes at praksislærerne ikke definerer denne typen deltakelse inn i sitt ansvarsområde. Vi har i tidligere rapporter konstatert at studentene i liten grad opplever spørsmål fra praksislærerne om innholdet i utdanningen. Det gir et signal om at praksislærerne først og fremst involverer studentene i sin hverdag, ikke omvendt. En studie viser også at praksislærerens fokus i stor grad rettes mot skolens læreplan, ikke mot lærerutdanningsplaner (Elvebakk, Lundberg og Vederhus 2019:72). I studiebarometeret (2021) kan en konstatere jevn tilfredshet over læringsutbyttet i praksis. Her kunne det vært interessant med et spørsmål om praksisfeltets involvering i studentenes utdanning, inkludert masteroppgaven.

Flere faglærere påpeker at en bør involvere studentene i profesjonsrettet forskning som allerede er i gang på universitetet, og at Mastertorget burde tildeles en mer markert rolle når studentene skal velge tema. I tidligere intervjuer har studentene hatt svært ulik tilnærming til hvilken betydning Mastertorget har for dem og deres masterarbeid, og få oppgir at de er en del av en forskningsgruppe. Noen vil finne dette interessant, mens andre ønsker å samhandle direkte med praksisfeltet. Det sentrale må være å skape gode og forutsigbare strukturer og presentere tydelige alternativer for de ferske forskerne.

## **6. Avsluttende perspektiver**

I følgeforskningsprosjektet har som tidligere nevnt det første kullet med studenter ved den femårige grunnskolelærerutdanningen ved USN blitt fulgt gjennom fire år. I denne siste rapporten er det viktig å løfte blikket og se på erfaringene fra gjennomføringen av utdanningen for dette første kullet. Nedenfor vil vi komme inn på noen områder som vi mener er særlig sentrale ut fra det arbeidet vi har gjort. Vi tar opp forskningsbasert og profesjonsrettet lærerutdanning, struktur og innhold i den femårige lærerutdanningen, innrammingen av studiet for studentene, forholdet mellom studiet på universitetet og praksisstudiet og studentenes bidrag til skoleforskning.



## 6.1.    **Forskningsbasert profesjonsrettet lærerutdanning**

Ifølge Lov om universiteter og høyskoler ([Lov om universiteter og høyskoler \(universitets- og høyskoleloven\) - Lovdata](#)) skal all høyere utdanning baseres på forskning. At en utdanning er forskningsbasert, betyr både at den bygger på kunnskap fra forskning og på vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte. Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningen sier at utdanningens forskningsforankring både skal være implisitt og eksplisitt. Det innebærer:

... at utdanningsprogramma skal formidle og engasjere studenten i vitenskapelige arbeidsformer, kritisk tenkning og anerkjent, forskningsbasert kunnskap. Forskningsbaserte læringsprosesser skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritiske refleksjon slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle både seg selv, sin profesjon og sin arbeidsplass etter endt utdanning. Temaet vitenskapsteori og metode skal introduseres tidlig i studiet.

De nasjonale retningslinjene sier også at den som underviser i lærerutdanningene, selv bør være aktiv forsker eller være del av et fagmiljø der det forskes og publiseres på områder som er relevante for grunnskolelærerutdanningen og lærerprofesjonen.

I tillegg skal lærerutdanningen være profesjonsrettet. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning - Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* anerkjenner politikerne læreryrket som en profesjon. En konsekvens av dette er at det understrekes i styringsdokumentene at den nye femårige lærerutdanningen som en profesjonsutdanning. Innholdet i undervisningsfagene og i pedagogikk skal derfor være rettet mot og relevant for arbeid som lærer i skolen. Praksisstudiet er styrket som en integrert del av utdanningen, og målet er at relasjonen mellom lærerutdannere på lærerutdanningsinstitusjonene og lærerutdannere på praksisskoler styrkes. Lærerutdanningen må forstås som et samspill mellom det som foregår på universitetet og i praksisskolene. En profesjonsutdanning for lærere bør dessuten bygge på et konsistent og avklart syn på kunnskap og læring som gjennomsyrrer både arbeidet på lærerutdanningsinstitusjonene og i skolen. En viktig profesjonskompetanse for lærere er å kunne ta begrunnede faglige og pedagogiske valg. For å make det trenger studentene forskningsbasert kunnskap. Lillejord og Manger (2013) har satt opp noen generelle kjennetegn for profesjonsutøvelse som også kan være viktige å reflektere over i et lærerutdanningsperspektiv:

1. Alle profesjoner har en spesialisert, felles kunnskapsbase som hele tiden fornyes.
2. Profesjoner hjelper andre mennesker og yter tjenester til samfunnet (samfunnsmandatet).
3. Profesjoner sørger for å opprettholde kvaliteten på sitt eget og profesjonsgruppens arbeid.
4. Profesjoner forholder seg til felles yrkesetiske retningslinjer.

Rapporten “Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetning og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag” av Sølvi Lillejord og Kristin Børte (2017) gir også et godt grunnlag for å forstå hva som menes med en profesjonsrettet lærerutdanning.

Materialet vårt fra de fire årene vi har fulgt 2017-kullet, viser at det blant lærerutdannerne har vært usikkerhet i hva som ligger i de to begrepene *forskningsbasert* og *profesjonsrettet*. Også blant instituttlederne og lærerutdannerne som ble intervjuet i rapporten “Femårig lærerutdanning - instituttens arbeid med ny lærerutdanning” (Maagerø 2022), var det usikkerhet om hvordan de to begrepene skal forstås. Det kan virke som det i dag er en noe klarere oppfatning av hvordan man skal forstå begrepet *forskningsbasert*. Allikevel ser det ut til, slik vi tolker materialet, at det er nødvendig å diskutere begge disse begrepene. Det er nødvendig for studentene å vite hvordan de skal forstå disse nøkkelbegrepene for den lærerutdanningen de går på. Da er det viktig at lærerutdannerne på universitetet og i praksisskolene og andre studentene møter, har en noenlunde felles oppfatning av dem. Det vil være en fordel om instituttene og programledelsen sammen kan invitere til en diskusjon av disse sentrale begrepene der også lærerutdannerne i praksisskolene deltar.

## **6.2. Struktur og innhold i den femårige lærerutdanningen**

Datamaterialet vårt i den første følgeforskningsrapporten viste at strukturen i den nye femårige lærerutdanningen var svært uklar både for studentene og de ansatte. Strukturen i grunnskolelærerstudiet er kompleks. Kombinasjoner av og rekkefølge på fag, mulige valgfag, krav om antall studiepoeng i fagene, kommende masterfag, fag ved ulike campuser osv. ga et uoversiktlig bilde. Ikke minst gjaldt det for 1-7-utdanningen der de to obligatoriske fagene matematikk og norsk også skal integreres. I tillegg gjennomførte man hyppige profesjonsdager som for mange studenter og kanskje også ansatte hadde en uklar status. Fra 2017 og til i dag er det arbeidet mye med strukturen i utdanningene, og kritikken mot uklar og for komplisert struktur i materialet som er samlet inn seinere, er dempet. Det virker som det ved fakultetet har vært arbeidet godt med å få på plass en oversiktlig struktur som er formidlet til studentene på en klar måte. Også grepene som er tatt i syklus II med å få på plass en tydelig struktur for de to siste årene i utdanningen, ser ut til å ha fungert godt. Kritikken som kom fram i det siste datamaterialet vårt, har hovedsakelig vært knyttet til følgene som ulikt antall studiepoeng på masteroppgavene, har fått. Det er også tydelig at samarbeidet på tvers av campus har blitt bedre og mer oversiktlig for

studentene. Det kan se ut som studentene gjennom studiet har utviklet en tilhørighet til USN og ikke bare til egen campus.

Når det derimot gjelder utvikling av innholdet i MGLU-utdanningene, kan det virke som det er et forbedringspotensial. I rapporten “Femårig lærerutdanning - instituttene arbeid med ny lærerutdanning” kommer det fram at instituttlederne som faglige ledere ikke har bidratt i særlig grad til utviklingen av det faglige innholdet i lærerutdanningen. Utviklingen av innholdet i fagene foregår gjennom arbeidet med emneplaner, og dette arbeidet gjøres av de lærerutdannerne som underviser på emnet. Lærerutdannerne på sin side mener at samarbeidet mellom dem som skal revidere emneplaner og finne fram til pensum, stort sett fungerer bra, også på tvers av campus. Allikevel savner de diskusjoner om innholdet i fagene. Det virker som instituttene mangler arenaer for grundige faglige diskusjoner, og at det er lite samarbeid og en uklar rollefordeling mellom instituttene og programledelsen. De nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen viser at innholdet i utdanningen er komplekst. Det faglige innholdet i undervisningsfagene skal være oppdatert og skolerelevant. I tillegg skal alle fag i utdanningen sammen med praksisstudiet ha ansvar for at studentene utvikler identitet som lærere, og i utdanningen skal pedagogikk og elevkunnskap, undervisningsfag og praksisstudium koples tett sammen på en måte som gir sammenheng og progresjon i opplæringen. De nasjonale retningslinjene sier videre at “verdier, formål, arbeids- og vurderingsformer, må skapes i samarbeid mellom lærerutdanningsfaga og praksisstudiet”, og “institusjonene har ansvar for at studenten møter varierte arbeidsmåter og formative og summative vurderingsformer i utdanningen”. Samtidig skal læreryrket forankres i en reflektert etisk bevissthet om profesjonens samfunnsoppdrag, og “lærerutdanningen skal ivareta profesjonsetikk og utdanne lærere som har etisk kunnskap og som kan handle etisk forsvarlig”. Vi ser at både det enkelte fags innhold og slike overordnede krav gjør arenaer for faglig utvikling og tverrfaglig samarbeid nødvendig. En oppfordring blir derfor å tilrettelegge for arenaer for og tid til diskusjoner om innholdet innad og på tvers av fagene for kontinuerlig å få til det best mulige innholdet i MGLU-utdanningene ved USN.

### **6.3. Innrammingen av utdanningen**

I tidligere rapporter har vi nevnt at innrammingen av den femårige lærerutdanningen er avgjørende for studentenes forståelse av studiet de har begynt på. Studentene må allerede fra første studieår få vite hva en femårig lærerutdanning med mastergrad innebærer, hva syklus I og syklus II består

av, og hva som forventes av dem i denne utdanningen. De må bli klar over at det er en tydelig progresjon gjennom studiet, og at det er en markant heving av akademisk nivå når man går fra syklus I til syklus II. Hele studiet er forskningsbasert og profesjonsrettet, men de vil merke at forskning er tydeligere til stede på en mer krevende måte i syklus II. Dette gjelder både gjennom emnet vitenskapsteori og metode, gjennom arbeidet med det siste emnet i masterfaget for de studentene som har det, og i deres eget forskningsarbeid gjennom masteroppgaven.

Ledergruppen ved HIU vedtok i 2020 et forskningsrammeverk som skal sikre en god og tydelig progresjon i lærerstudentenes FoU-arbeid fram mot FoU-oppgaven, altså gjennom de tre første årene. Målet er “at studentene skal være på god vei til å bli klare for å skrive en masteroppgave når de har fullført tredjeåret”. Det er ut fra dette utarbeidet en trinnvis progresjon for hvert av de tre årene i syklus I når det gjelder forsknings- og utviklingsarbeid. I det første året skal studentene blant annet arbeide med kildebehandling, kildesøk og kildekritikk og lese og skrive akademiske tekster, i det andre kunne formulere problemstillinger, forankre kunnskap i kilder, arbeide med argumentasjon, analysere empiri og trekke slutninger ut fra egne og andres data og vurdere eget og andres arbeid samt å arbeide med forskningsetikk, mens de i det tredje året blant annet skal få innsikt i samarbeid og tverrfaglighet først og fremst i gjennomføringen av FoU-oppgaven. Forskningsrammeverket fordeler også noen av oppgavene mellom fagene og pedagogikk. Dette rammeverket er et godt utgangspunkt for å gi studentene innsikt i den progresjonen studiet generelt har, og hva studentene må være forberedt på. Studentene trenger imidlertid eksplisitt og gjentatt informasjon om dette.

Materialet vårt fra de fire årene vi har fulgt 2017-kullet, viser at studentene i for liten grad forstår hva som venter dem. De kommer til studiet med en hverdagskunnskap om hva det vil si å bli og å være lærer. Denne kunnskapen baserer seg ofte på fortellinger om og tilfeldige oppfatninger av læreryrket. Lærerutdanningen har endret seg radikalt gjennom de siste tiårene. Studentene må vite hva som gjelder i dag. Det er også viktig at de blir bevisst på at en femårig lærerutdanning med mastergrad ikke er innført for å plage dem, men for å gi lærerutdanningen og læreryrket et løft både kunnskapsmessig, kvalitetsmessig og statusmessig.

I tillegg må innrammingen inkludere praksisfeltet. Det er ikke åpenbart at studentene ser sammenhengen mellom fagdidaktisk og pedagogisk forskning og praksisfeltet. Studentene i vårt

datamateriale snakker gjerne om forskning som noe adskilt fra praksis, og som noe som er lite relevant for arbeidet i skolen. Dette er ikke en ny utfordring i lærerutdanningen. I dag er imidlertid den fagdidaktiske forskningen styrket i de fleste fag, og det er vår oppfatning at forskningen studentene møter i fagene, i høyeste grad er relevant for deres virke som lærere. Det samme gjelder for pedagogikkfaget. Det bør tydeliggjøres at mye av det som i dag er vanlig praksis i skolefagene og i skolen generelt, nettopp er et resultat av forskning. I tillegg er det avgjørende at elever får oppdatert fagkunnskap i skolen, noe som igjen bygger på forskning. Det er viktig at studentene får kunnskaper om at god undervisning ikke kan baseres på triks og tilfeldige tips, men derimot på oppdaterte kunnskaper i fagene de underviser i, og om skolen som organisasjon. Sæthre (2018:345) viser til Deweys essay "The Relation of Theory to Practice in Education" fra 1904 og hevder at en lærerstudent uten teoretisk ballast vil basere sin undervisning på grunnlag av hva det er som virker eller ikke virker i praksis, «fra øyeblikk til øyeblikk». Hva det er som fungerer og ikke fungerer i et klasserom, blir dermed ikke fortolket eller justert ved hjelp av eller i overensstemmelse med teoretiske prinsipper, men på grunnlag av prøving og feiling.

Det vil altså etter vår mening være en fordel om studentene får klar innsikt i hva det betyr av vitenskapelig arbeid å ta en master, slik at de gjennom studiet blir minnet om hva slags studium de har valgt, og hva som forventes av dem.

#### **6.4. Forholdet mellom studiet på universitetet og praksisstudiet**

Studenter i lærerutdanning har generelt et positivt syn på praksis. Det har denne følgeforskningen også vist. I de første delrapportene kom det fram noe kritikk av informasjonen i forbindelse med praksisperioder. Senere ble det uttrykt usikkerhet omkring omfanget av studentenes eget ansvar i undervisningen på praksisskolene i løpet av periodene. Studentene viste til stor ulikhet i antall timer de fikk undervise. Det som ble kritisert og påpekt som mangler, er gjennomgående godt dekket i praksishåndboka, men alle involverte ser ikke ut til å ha full oversikt over denne. Det bør ses på om rutinene bør skjerpes. I tredje studieår fikk studentene spørsmål om praksislærerne viste interesse for den nye femårige utdanningen. Få svarte at det var et viktig samtaleemne. Det ble også nevnt at praksislærere hadde uttrykt skepsis til å gjøre lærerutdanningen om til et masterstudium. Det er naturlig at elever og opplegg krever mye oppmerksomhet fra både studenter og praksislærere, men praksislærerne har i denne sammenhengen et dobbelt ansvar, både for elevenes og for

studentenes læringsmål. Og når utdanningen endres, må praksisfeltet være godt orientert om det som er nytt.

Da studentene i spørreundersøkelsen i 2022 ble spurt om praksislærerne hadde hatt noen innvirkning på valg av tema for masteroppgaven, svarte som nevnt under tretti prosent av de som besvarte undersøkelsen, ja. Forskriftene stiller krav om at studentene i løpet av praksisstudiet skal få innblikk i praksisskolenes forsknings- og utviklingsarbeid. Intensjonen er å danne grunnlag for overgang til skriving av masteroppgaven. Her burde det ligge en god anledning til å stimulere og inspirere fra praksislærernes side. Flere faglærere påpeker at det ikke er noe organisert samarbeid med praksisfeltet det siste året, og at de har liten oversikt over hvordan studentene arbeider med masteroppgaven. USN har i sin strategi at det skal vært et utstrakt samarbeid med arbeidslivet. Det burde innebære samspill mellom faglærere og praksislærere gjennom hele løpet. Faglærerne uttrykker også bekymring for at praksisfeltet kan bli oversvømt av masterstudenter. Dette er et viktig faglig spørsmål og et kvalitetsspørsmål. Det er ikke sikkert at de fleste studentene nødvendigvis skal intervjuer lærergrupper slik spørreundersøkelsen viser. Hvis studentene gjennom hele praksisstudiet får møte problemstillinger og små og store utviklingsarbeid, vil de være bedre forberedt til sitt eget arbeid. Det er positivt at skoler og kommuner nå henvender seg og kommer med ønsker om tema til masteroppgaver, men dette arbeidet kan ikke hvile bare på forslagsstillerne, enkelte faglærere og studentene. Praksishåndboka dekker de tradisjonelle praksisperiodene godt. Spørsmålet er om den burde få et tillegg som beskriver et ønsket samspill mellom USN og praksisfeltet når studentene går over i fasen som forskere.

## **6.5. Studentenes bidrag i skoleforskning**

Våren 2022 leverte det første kullet med lærerstudenter sine masteroppgaver. I årene framover skal nye kull levere sine masteroppgaver knyttet til ulike skolefag, til pedagogikk eller til spesialpedagogikk. Antallet masteroppgaver vil være høyt siden grunnskolelærerstudentene representerer store kull. Masteroppgavene skal bygge på studentenes egen forskning og skal, slik vi har sett ovenfor, "ha solid forankring i fag og fagdidaktikk og kan i tillegg omfatte element fra pedagogikk eller spesialpedagogikk" hvis oppgaven skrives i et undervisningsfag, mens den skal være "orientert mot arbeid i klasserommet og bør knyttes til undervisning og læring i fag" hvis den skrives i pedagogikk eller spesialpedagogikk (se Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7 og 5-10). Det vil selvsagt kunne være en utfordring for de

kommende kullene med lærerstudenter å finne temaer som ikke kun repeterer funn fra tidligere masteroppgaver og annen forskning, men bidrar med ny viten i skoleforskningen. På den andre siden ligger det en stor mulighet i at så store kull som GLU-studentene utgjør, kan bidra med å belyse ulike sider ved skolefagene og skolens virksomhet gjennom forskningen knyttet til masteroppgavene. Masteroppgavene kan nyansere resultater fra tidligere forskning og kanskje til og med fylle hull i eksisterende forskning. Dette er en mulighet vi har i Norge siden grunnskolelærerutdanningen har blitt en femårig utdanning med krav om masteroppgave. Denne store muligheten bør etter vår mening utnyttes. Derfor er det viktig at studentene ser at deres bidrag kan gå inn i et større forskningsløft dersom kvaliteten på arbeidet deres er god, og at lærerutdannere både på universitetet og i praksisstudiet, instituttene som har grunnskolelærerutdanningen i sin portefølje, og programledelsen ser forskningspotensialet her. Et slikt syn på forskningen knyttet til masteroppgavene bør kunne tjene som motivasjon både for studenter og veiledere.

## 7. Referanser

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

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314

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

Elvebakk, E., Lundberg, P., Vederhus, I. (2019) Praksislæreren som lærerutdannar i norskfaget. I: Thorsen, K og Michelet, S. *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering*. Oslo Universitetsforlaget

European Commission (2013) *Supporting Teacher Educators for better learning outcome*.

Faglig Råd for Lærerutdanning (2019). *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag Delrapport 1*. [partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf](#) (regjeringen.no)

Faglig Råd for Lærerutdanning (2020). *Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag Delrapport 2*. [partnerskap-for-kvalitet-i-larerutdanningene-004.pdf](#) (regjeringen.no)

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

Jakheln, R. og Lund, T. (2019). Masterveiledning – en utfordring for grunnskolelærerutdanningen. *Uniped*, 42/2, s. 168-179

Karseth, B. (2012). Profesjonsutdanning og profesjonsfag: Mellom kunnskapstradisjoner og kunnskapspolitikk. I: Løkensgaard Hoel T. m.fl. (red). *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgre 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 (2016). *Fag – Fordypning - Forståelse - En fornyelse av kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015–2016) - [regjeringen.no](#)



Kunnskapsdepartementet (2017). Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.

[Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

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

Lillejord, S. og Manger, T. (2013). Å utvikle seg som lærer. Profesjonsutvikling og lærerkompetanse i  
Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget 293-314.

Lillejord, S. og Børte K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapscenter for utdanning.

Munthe, E. og 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. (2022). Femårig lærerutdanning - instituttens arbeid med ny lærerutdanning. Rapport tilknyttet prosjektet *Det er lærer du skal bli*, USN

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)

Maagerø, E., Rye, E., Simonsen, B. (2021). *Femårig masterutdanning for grunnskolelærere - ny og utfordrende. Delrapport 3*. Skriftserien nr. 80, Universitetet i Sørøst-Norge.  
[2021\\_80\\_Maagero\\_skriftserie.pdf \(usn.no\)](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 (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>

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/>

Rasmussen, J. (2022) *Viden om læreruddannelsen*. Aarhus Universitetsforlag (e-bok).

Sæthre, E. (2018). Om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 102/4, s. 340-350

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 for 2020-2021. Sammen om lærerutdanning.

[Praksishåndbok 2020-2021 Nett- og samlingsbasert MGLU 1-7 OG 5-10.pdf \(usn.no\)](#)

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

## Figuroversikt

Figur 1 Profesjonstrappa ved USN, illustrasjon fra USN visjonsdokument s. 8.....	9
Figur 2 Oversikt over de ulike alternativene i syklus 2 .....	11
Figur 3 Oversikt over GLU-forsk design og tidsplan.....	13
Figur 4 Samarbeid og faglig utbytte.....	26
Figur 5 Samarbeid og trivsel som student. ....	26
Figur 6 Vit.met.-emnets relevans for masteroppgaven.....	28
Figur 7 Valg av tema for masteroppgaven.....	33
Figur 8 Tilfredshet med veiledning på masteroppgaven. ....	36
Figur 9 Nyttien av skriveseminarene. ....	39
Figur 10 Pensum og arbeidsmengde i 4. og 5. studieår.....	40
Figur 11 Progresjon og sammenheng i pensum .....	41

## Tabelloversikt

Tabell 1 Oversikt over masterfag og ansvarlig campus .....	11
--	----

## 8. Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide faglærere

#### Gruppeintervju med lærere med erfaring fra syklus II

Intervjuet har tre deler.

Tid: 30 – 45 minutter.

#### Undervisning

- Hvordan realiserer dere kjerneelementene *forskningsbasert og profesjonsrettet* utdanning i undervisningen i syklus II?
- I hvilken grad opplever dere at det er en progresjon fra syklus I til syklus II?
- I hvilken grad har dere opplevd et faglig samarbeid om syklus II på tvers av studiestedene?
- Hvordan vurderer dere innholdet og strukturen i det femte året?
- Hvilke undervisningsmetoder har dere anvendt i syklus II?
- Til den/dere som har erfaring med veiledning av masteroppgaver i MGLU:  
Hvordan vurderer dere tilretteleggingen og rammene for veiledning?  
Hvilken erfaring har dere med samarbeidet med studentene om masteroppgaven så langt?
- Til den/dere som har undervist på vitmet-emnet:  
Hvordan vurderer dere dette emnet?

#### Forholdet til praksisfeltet

- I hvilken grad har dere samarbeidet med praksisfeltet i syklus II?
- Hva består samarbeidet eventuelt i?
- I hvilken grad er praksisfeltet involvert i studentenes masteroppgaver?

#### MGLU som helhet

- Hvordan vurderer dere gjennomføringen av den femårige lærerutdanning på USN som helhet?
- Hvilke eventuelle endringer ønsker dere?

Er det noe dere ønsker å tilføye?

## Vedlegg 2: Spørreskjema

### Spørreundersøkelse til alle studenter i 5. studieår ved USN

---

Obligatoriske felter er merket med stjerne \*

#### Til alle studenter i 5. studieår på GLU 1-7 og 5-10 ved USN

Du er snart ferdig med lærerutdanningen din. Vi vil derfor be deg som hører til det aller første kullet som gjennomfører en femårig masterutdanning i GLU 1-7 eller 5-10, delta i en spørreundersøkelse om dine erfaringer med studiet.

Undersøkelsen er en del av et fireårig følgeforskningsprosjekt (GLU følgeforsk) som utføres av forskere ved USN.

Bakgrunnen for prosjektet er å innhente kunnskap om innføringen av den nye masterutdanningen i GLU ved USN. USN ønsker å følge utviklingen av det nye studiet nært for å kunne sikre kvalitetsmessig god utdanning og en god arbeidssituasjon for studenter og ansatte ved lærerutdanningen.

Det er av stor betydning for evalueringen at så mange som mulig svarer på spørreundersøkelsen. Samtidig er det frivillig å delta.

Alle svar på spørreundersøkelsen behandles konfidensielt og anonymt i tråd med de forskningsetiske prinsippene for integritet i forskning. Bare forskergruppens medlemmer kommer til å håndtere og bearbeide informasjonen fra undersøkelsen.

Prosjektet avsluttes senest 1. november 2022, og på denne dato slettes og/eller anonymiseres alle personopplysninger.

Prosjektet er meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata AS).

Om du har spørsmål om evalueringen kan du kontakte:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Ellen Rye, e-post [ery@usn.no](mailto:ery@usn.no)

eller telefon +47 95112300

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: +47 55 582117

#### 1. Hvilken grunnskolelærerutdanning går du på? \*

GLU 1-7

GLU 5-10

#### Omfang på masteroppgaven

#### 2. Hvilket omfang har masteroppgaven din? \*

30 stp

45 stp

60 stp

3. Dersom din masteroppgave er på 30 stp: I hvilken grad har du vært fornøyd med å ha et ekstra emne i masterfaget i det 5. studieåret?

I svært stor grad

I stor grad

I liten grad

I svært liten grad

Ingen formening

4. Er antall studiepoeng for din masteroppgave passende i forhold til omfanget på arbeidet? \*

Ja

Nei

**Vitenskapsteori og metode**

**5. I hvilken grad er du enig i følgende påstander:**

Vit.met.-emnet har vært relevant for min masteroppgave. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

Vit.met.-emnet er relevant for mitt arbeid i skolen. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

Jeg er fornøyd med organiseringen av vit.met.-emnet. \*

Ja

Nei

Jeg er fornøyd med innholdet i vit.met.-emnet. \*

Ja

Nei

6. Har du noen kommentarer til organisering av og innhold i vit.met-emnet? Skriv svar.

### Masteroppgaven

### 7. I hvilken grad er du enig i følgende påstand:

Det var lett å finne et interessant tema for masteroppgaven. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

8. Hadde mastertorget betydning for ditt valg av tema for masteroppgaven? \*

Ja

Nei

9. Hadde praksislærerne betydning for ditt valg av tema for masteroppgaven? \*

Ja

Nei

10. Er du medlem av en forskergruppe? \*

Ja

Nei

11. Skriver du masteroppgaven alene? \*

Ja

Nei

12. Har du samlet inn data i skolen? \*

Ja

Nei

13. Hvis ja på forrige spørsmål: Hvilken type data? Skriv svar.

**14. I hvilken grad er du enig i følgende påstand:**

Jeg er fornøyd med veiledningen på masteroppgaven så langt. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

15. Har du deltatt på skriveseminar i forbindelse med masteroppgaven? \*

Ja

Nei

16. Hvis ja på forrige spørsmål: I hvilken grad har du hatt nytte av skriveseminarene så langt?

I svært stor grad

I stor grad

I liten grad

I svært liten grad

Ingen formening

17. Har du noen kommentarer om veiledningen? Skriv svar.

## Samarbeid

18. Har du deltatt i kollokveigrupper i løpet av studietiden i tillegg til arbeidet med FoU-oppgaven. \*

Ja

Nei

## 19. I hvilken grad er du enig i følgende påstander?

Samarbeid med andre studenter har vært viktig for mitt faglige utbytte. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

Samarbeid med andre studenter har vært viktig for min trivsel som student. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

20. Samarbeider du med andre studenter digitalt utenfor undervisningen? \*

Ja

Nei

## Innhold og pensum

## 21. I hvilken grad er du enig i følgende påstander:

Pensum og arbeidsmengde i 4. og 5. studieår har vært passe krevende. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening



Det har vært en tydelig progresjon og sammenheng i pensum i løpet av hele studiet. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

### Organisering

## 22. I hvilken grad er du enig i følgende påstander:

Nett- og samlingsbasert undervisning har fungert godt. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

Felles undervisning for studenter fra ulike campus har fungert godt på masterdelen. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

Jeg opplever at det er godt samarbeid mellom faglærere på USN og praksislærere. \*

Svært enig

Enig

Uenig

Svært uenig

Ingen formening

### Helt til slutt

23. Er du fornøyd med at du valgte grunnskolelærerutdanning? \*

Ja

Nei

Skriftserien nr. 109  
2022

**Femårig masterutdanning for grunnskolelærere**  
**– første kull i havn**  
Sluttrapport

Forfattere:  
Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen

ISBN 978-82-7206-729-7  
ISSN 2535-5325

usn.no

