

5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå - ny og utfordrende

Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold

Delrapport I

Hilde Afdal

Fred Rune Bjordal





Hilde Afdal og Fred Rune Bjordal

5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå

- ny og utfordrende

Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold

Delrapport I

© 2019 Hilde Afdal¹ og Fred Rune Bjordal¹
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten, 2019

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 35

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-394-9(Online)

¹ Forfatterne er ansatt ved Høgskolen i Østfold. Rapporten er knyttet til et følgeforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN).



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

Forord

Følgeforskningsprosjektet MaGlu-forsk¹ ble igangsatt sommeren 2018. Prosjektet ser på innføringen av femårige grunnskolelærerutdanninger ved Høgskolen i Østfold (HiØ), og vil pågå til det første studentkullet som startet på femårig MaGlu høsten 2017 har gjennomført sitt studium våren 2022. Dette er den første delrapporten fra prosjektet.

I utgangspunktet ble prosjektet initiert som et følgeforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger på masternivå ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Gjennom faglig samarbeid mellom forskere ved USN og Høgskolen i Østfold ble prosjektet utvidet til også å omfatte implementeringen av grunnskolelærerutdanning på masternivå ved HiØ.

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

Denne delrapporten baserer seg på en spørreundersøkelse til alle studenter som begynte på femårig MaGlu 1-7 og 5-10 høsten 2017, altså det første kullet. Undersøkelsen ble gjennomført høsten 2018 etter at studentene nettopp var begynt på sitt andre studieår. I tillegg baserer den seg på gruppeintervjuer med 12 studenter, to studieledere og en programkonsulent. Til slutt i rapporten oppsummeres og diskuteres hovedfunnene i spørreundersøkelsen og intervjuene kort. Vi tar utgangspunkt i fire hovedtemaer i denne oppsummerende drøftingen: (1) rekruttering, (2) organisering og kommunikasjon, (3) faglig

¹ Ved HiØ ble tidlig betegnelsen MaGlu innført for enkelt å skille på den 4-årige modellen, GLU og den 5-årig masterutdanningen, MaGlu. I rapporten fra Universitetet i Sørøst-Norge brukes betegnelsen GLU.

fordypning versus profesjonsretting og (4) fra fireårig til femårig lærerutdanning på masternivå. I tillegg legger vi frem anbefalinger for hvordan programmet og utdanningen kan utvikles videre.

Denne rapporten er utformet av Hilde Afdal og Fred Rune Bjordal. I arbeidet med rapporten har vi hatt samarbeid Eva Maagerø, Tine S. Prøitz, Ellen Rye og Birte Simonsen ved USN. Den samme spørreundersøkelsen og intervjuguide er brukt ved begge institusjonene, og en tilsvarende rapport som denne foreligger fra USN.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon.....	6
1.1. Formål med MaGlu-forsk ved HiØ.....	6
2. Bakgrunn og prosjektets design	6
2.1. Bakgrunn	6
2.1.1. Rammeplan og nasjonale retningslinjer for ny grunnskolelærerutdanning.....	7
2.1.2. Grunnskolelærerutdanning ved HiØ.....	8
2.1.3. Hva er spesielt nytt med ny grunnskolelærerutdanning?	12
2.2. Design og metode i prosjektet.....	13
3. Spørreundersøkelse høsten 2018.....	16
3.1. Bakgrunnsinformasjon om MaGlu-studentene ved HiØ	17
3.2. Begrunnelser for å søke MaGlu og HiØ.....	17
3.3. Studentenes tilfredshet med informasjonen om studiet.....	21
3.4. Erfaringer fra første studieår (studietilfredshet)	22
3.5. Arbeidsformer	25
3.6. Vurderingsformer og tilbakemeldinger fra lærer	26
3.7. Profesjonsdagen	28
3.8. Forskningsbasert utdanning.....	29
3.9. Praksisopplæringen	32
3.10. Valg av masterfag	34
3.11. Tre ting studentene likte godt og dårlig første skoleår	34
4. Gruppeintervju med studenter og programkonsulenter vår 2019	36
4.1. Begrunnelser for å søke MaGlu på HiØ.....	37
4.2. Forventninger til studiet.....	38
4.3. Informasjon om studiet.....	39
4.4. Generell informasjon underveis og organisering av studiet så langt	41
4.5. Fagvalg.....	44
4.6. Studiets innhold og relevans.....	46
4.7. Arbeidsformer	49
4.8. Vurderingsformer og tilbakemelding fra lærer	50
4.9. Profesjonsdagene	52
4.10. Praksisopplæringen	55

4.11.	Forskningsbasing av utdanningen	59
4.12.	Internasjonalisering	62
5.	Oppsummerende diskusjon	64
5.1.	Rekruttering	65
5.2.	Organisering og kommunikasjon	66
5.3.	Faglig fordypning versus profesjonsretting	68
5.4.	Fra fireårig til femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå	71
5.5.	Forslag til tiltak og mulig ansvarsfordeling	75
Referanser		79
	Figuroversikt	80
	Tabelloversikt	81
Vedlegg		82
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studenter	82
	Vedlegg 2: Spørreskjema	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide til gruppeintervju med studenter mars 2019	87
	Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju med to studieledere og en programkonsulent mai 2019	89

1. Introduksjon

Denne delrapporten presenterer prosjektet MaGlu-forsk sitt mandat og formål, og studiets første undersøkelser av implementeringen av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved Høgskolen i Østfold.

1.1. Formål med MaGlu-forsk ved HiØ

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

Prosjektet skal se på innføringen av femårig utdanning og hvilke konsekvenser det har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt hvordan studenter, faglærere, programkonsulent og studieledere og praksislærere opplever de femårige grunnskolelærerutdanningene ved HiØ.

Følgforskningen skal følge studentkullet som startet høsten 2017. Prosjektet ble igangsatt juni 2018 og avsluttes i juni 2022. Det skal leveres årlige rapporter i slutten av vårsemesteret hvert år. Prosjektgruppen rapporterer til dekan for grunnskolelærerutdanningene.

2. Bakgrunn og prosjektets design

2.1. Bakgrunn

Med Kunnskapsdepartementets fastsettelse av rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1-7 og trinn 5-10 ble lærerutdanning som masterutdanning innført i Norge fra høsten 2017 (Forskrifter om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5-10, 2016). De nye grunnskolelærerutdanningene skal være praksisnære masterutdanninger hvor studentene skal være tett på både klasserommets utfordringer og på forskning. Etablering av masterutdanning innebærer flere

endringer og større omstillinger for både lærerutdanningenes organisering og innhold. I det videre utdyper vi kort hva de største endringene innebærer slik de er utformet gjennom nasjonale retningslinjer og regelverk for grunnskolelærerutdanningene.

2.1.1. Rammeplan og nasjonale retningslinjer for ny grunnskolelærerutdanning

Faglig fordypning

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

Pedagogikkfagets plass i den nye lærerutdanningen

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

Rammeplanene åpner for at studentene kan velge 30 studiepoeng i pedagogikk eller spesialpedagogikk som et skolerrelevant fag.

Masteroppgaven

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

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

Praksisstudium

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

I tillegg til at regelverk og nasjonale retningslinjer legger føringer og rammer for utdanningene, utformer institusjonene ofte egne rammer for den lokale operasjonaliseringen av utdanningene. Dette gjøres på ulike måter. Ved HiØ er dette arbeidet i hovedsak forankret Studieplan for grunnskolelærerutdanning på masternivå, 1-7/5-10, HiØ (Høgskolen i Østfold 2017a, 2017b).

2.1.2. Grunnskolelærerutdanning ved HiØ

HiØ er ikke selv-akkrediterende, og måtte i 2016 derfor søke NOKUT om akkreditering for grunnskolelærerutdanning på masternivå for trinn 1-7 og 5-10. Dette omfattende arbeidet

resulterte i en søknad på omtrent 150 sider for hvert program (Høgskolen i Østfold, 2016a, 2016b). Utdanningene ble akkreditert, og søknadstekstene ble førende for nåværende studieplaner i programmene (Høgskolen i Østfold 2017a, 2017b).

HiØs studiemodell må være i tråd med Opplæringslovens «Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag» (§ 10-2), samt presisering i rundskrivet «Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag» (Udir-3-2015). Det er viktig at studentene gjøres kjent med at det er ulike kompetansekrav på barnetrinnet og ungdomstrinnet. For eksempel må man ha minimum 30 studiepoeng i norsk, matematikk eller engelsk for å undervise på barnetrinnet 1-7. På ungdomstrinnet kreves det minimum 60 studiepoeng i de samme fagene, i tillegg til minimum 30 studiepoeng i de andre valgte skolefagene. Dette innebærer for eksempel at 30 studiepoeng i engelsk i MaGlu 5-10 bare vil gi undervisningskompetanse på 5.-7. trinn og ikke på ungdomstrinnet.

Emnene i MaGlu er i hovedsak på 30 studiepoeng. Alle studenter må ta 60 studiepoeng i ett skolefag i MaGlu 1-7, og tilsvarende i to skolefag i MaGlu 5-10.

På masternivå skal alle studentene ha to fag: pedagogikk (30 studiepoeng) og selvvalgt masterfag (30 studiepoeng). Masterfaget kan være enten profesjonsfaglig pedagogikk eller et skolefag, samt begynneropplæring på MaGlu 1-7. Masterfaget er faget studenten velger å fordype seg i gjennom å skrive en masteroppgave. På MaGlu ved HiØ tilbys masterfagene pedagogikk, norsk, matematikk, engelsk og tysk.

MaGlu 1-7 og MaGlu 5-10 går som fulltidsstudier over fem år. Når alle emner er bestått, får kandidaten vitnemål i sitt studieprogram 1-7 eller 5-10. Det fins i dag ingen overgangsordninger mellom de to utdanningsprogrammene. Praksis er en integrert del av fagene og gir ikke studiepoeng. Likevel fins emneplaner for praksis for første til fjerde studieår, og praksis må bestås hvert studieår. For praksis brukes karakteren bestått/ikke bestått.

Forskrift om rammeplan: MaGlu 1-7 og 5-10 er styrt av hver sin nasjonale forskrift om rammeplan. Der legges rammer og krav til selve utdanningen, som for eksempel

læringsutbytte på studieprogramnivå, antall dager i praksis og krav om avtaler med praksisfeltet. Økonomi og organisering av lærerutdanning reguleres ikke gjennom KDs forskrifter.

Nasjonale retningslinjer: Mens rammeplanen fastsetter læringsutbytter og rammer på studieprogramnivå, anbefaler nasjonale retningslinjer i MaGlu 1-7 og 5-10 læringsutbytter og rammer på emnenivå. I tillegg er det lagt inn overordnede profesjonsfaglige temaer. I nasjonale retningslinjer har de enkelte fag (og praksis), læringsutbytter definert på emnenivå pr 30 studiepoeng. Ansvar for å utarbeide og godkjenne nasjonale retningslinjer i lærerutdanningene er delegert til UHR-LU1.

Studieplan: Studieplanen er HiØs faglige styringsdokument, og er en institusjonell operasjonalisering av nasjonal rammeplan og retningslinjer. To studieledere har ansvar for hver sin studieplan (1-7 og 5-10), og for at studieprogrammene gjennomføres i tråd med studieplanen.

Emneplan: Det er hovedsakelig utarbeidet emner på 30 studiepoeng ved HiØ. Hvert fagmiljø fordeler og presiserer læringsutbyttene i emneplanene, og fastsetter arbeidsmåter og eksamensform slik at emnene har sammenheng mellom læringsutbytter, innhold, læringsaktiviteter, vurdering og tilbakemelding. Emneplanene er de styringsdokumentene som ligger tettest på studentenes læring, og som studentene blir vurdert etter ved eksamen. Det er gjennom det enkelte emnet at studenten oppnår studiepoeng og får progresjon i studiet. Til sammen skal læringsutbyttene på emnenivå i alle emner i et studieprogram sørge for at studenten oppnår de læringsutbyttet på studieprogramnivå som er beskrevet i studieplanen, og som står på vitnemålet. Det er gjennom å bestå praksis og de enkelte emnene at studenten viser progresjon og til slutt får vitnemål. En sentral oppgave for fagmiljøene i en lærerutdanning blir derfor å sørge for at læringsutbyttene i et fag ivaretar læringsutbytter på studieprogramnivå. Studieleder har ansvar for helhet og sammenheng i studieprogrammene.

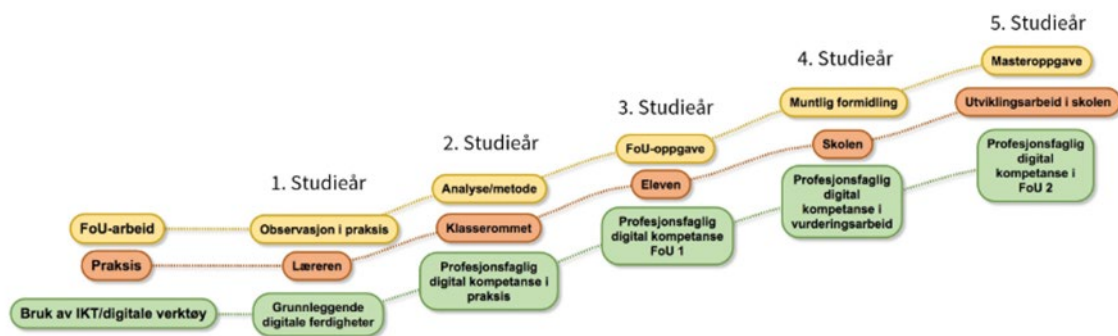
Det er krav til fagmiljøene som skal undervise i grunnskolelærerutdanningene både når det gjelder størrelse, relevant forskningsaktivitet og utdanningsfaglig kompetanse. Den som

underviser i lærerutdanningen skal enten selv forske og publisere aktivt innenfor områder som er relevante for grunnskolelærerutdanningen og lærerprofesjonen, eller være en del av et fagmiljø som har dette som sitt forskningsfelt. Lærerutdanning som profesjonsutdanning skal utvikles gjennom faglig samarbeid, og kontinuerlig og systematisk forsknings- og utviklingsarbeid.

Universitets- og høyskolerådet - Lærerutdanning: UHR-LU er en fagstrategisk enhet i Universitets- og høyskolerådet som har som oppgave å samordne og styrke kvalitet i utdanning og forskning i norsk lærerutdanning.

Gjennom det faglige samarbeidet skal MaGlu preges av koherens i studieprogrammet, som er en forutsetning for en MaGlu med høy kvalitet. Institusjonene skal legge til rette for at studentene skal kunne delta i pågående FoU- baserte prosjekt. Prosjektene kan være tverrfaglige og skal være med på å styrke profesjonsrettingen som helhet. MaGlu skal også forholde seg til HiØs kvalitetssystem. I tillegg kommer skikkethetsvurdering, som styres av en egen forskrift inkludert HiØs rutiner for oppfølging.

Progresjonstrappa: Et sentralt organiserende prinsipp for MaGlu på HiØ er den såkalte progresjonstrappa. Progresjonstrappa er en konkretisering av profesjonsfaglige områder som studentene skal møte hvert år i sin MaGlu-utdanning. Den har fokus på fagovergripende områder: FOU-arbeid, praksis og IKT. Områdene skal integreres i det enkelte fag, f.eks. norsk og matematikk, slik at studentene får en helhetlig forståelse for fagområdene sett i forhold til sin framtidige profesjonsutøvelse.



Figur 1: Progresjonstrappa ved HiØ (HiØ, 2017a, 2017b)

2.1.3. Hva er spesielt nytt med ny grunnskolelærerutdanning?

Et vesentlig trekk ved ny MaGlu er en større vektlegging av faglig fordypning og forskningsbasering av utdanningene. At MaGlu nå er blitt masterutdanning, innebærer nye og andre krav til det helhetlige løpet frem mot kvalifisering gjennom et eget faglig arbeid i form av en masteroppgave. Dette stiller andre og dels nye krav til utdanningen dersom den skal kunne være et sammenhengende løp frem mot masterkvalifisering. Samtidig stilles det krav om at utdanningene skal være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen. Dette er krav som dels innebærer en videreføring av sterke tradisjoner i lærerutdanningene, men som også kan anses å bli utfordret av et krav om 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 forventinger om integrasjon av både tradisjonsbundne og nyere elementer i lærerutdanningen, som for eksempel i arbeidet med FoU-oppgaven underveis i studiet og i kombinasjoner av undervisningsfag, pedagogikk- og elevkunnskap og praksis som det kan være krevende å få til. Masteroppgavens rolle og funksjon innenfor rammen av et helhetlig studieløp er også et nytt element som vil innebære en annen tilnærming enn eksisterende og tidligere såkalte integrerte mastere innenfor utdanningsområdet.

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

2.2. Design og metode i prosjektet

Prosjektet har et design som er basert på bruk av flere metoder. Prosjektet går over en tidsperiode fra høsten 2018 til og med våren 2022, og vi følger det første studentkullet i femårig MaGlu frem til avsluttet studium. Prosjektperioden er delt opp i fire årsperioder H18-V19, H19-V20, H20-V21 og H21-V22. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S. Deltakelsen er frivillig. Som forskere er vi underlagt taushetsplikt, og alle data er anonyme og vil bli behandlet konfidensielt.

Vi begynte som nevnt med studentenes erfaringer fra utdanningene kort tid etter deres første studieår ved hjelp av en spørreundersøkelse høsten 2018, som vi fulgte opp med gruppeintervjuer våren 2019. I første år intervjuet vi i tillegg programkonsulentene. Vi henter inn generell statistikk og benytter også resultater fra studiebarometeret. I årsperioden H19-V20 retter prosjektet et spesielt fokus på faglærere, praksislærere og administrasjonens erfaringer med den nye femårige utdanningen. Vi gjennomfører nye intervjuer med studentene H20-V21. Mot slutten av studieløpet vil vi gjennomføre en ny spørreundersøkelse (høst 2021) blant studentene. I tillegg intervjuer vi faglærere, praksislærere og administrasjonen på nytt (H21-V22). Både studenter og faglærere, praksislærere og administrasjon blir dermed intervjuet to ganger i prosjektperioden, for at vi skal kunne studere utvikling i implementeringen masterutdanningene. MaGlu-forsk rapporterer årlig ut fra de innsamlede resultatene i hver periode og ved å bygge på tidligere resultater i prosjektet. Våren 2022 vil prosjektet avsluttes med en sluttrapport som oppsummerer prosjektets resultater. Tabell 1 gir en oversikt over design i MaGlu-forsk og tidsplan samt delrapporteringer og sluttrapport.

Tabell 1: Oversikt over MaGlu-følgforsk design og tidsplan

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

Denne delrapporten omhandler prosjektets første årsperiode og presenterer resultatene fra spørreundersøkelsen som ble gjennomført høsten 2018 rettet mot alle MaGlu-studenter som startet på lærerutdanningen i 2017, og som er reformens første kull ved HiØ. Vi har også gjennomført et gruppeintervjuer med 4 studenter på MaGlu 1-7 og to gruppeintervjuer med totalt 8 studenter på 5-10. I tillegg gjennomførte vi gruppeintervjuer med to studieledere og en programkonsulenter. Denne første delrapporten bygger også på data fra Studiebarometeret og FS (Felles Studentsystem).

Tabell 2 Oversikt over antall respondenter og informanter ved HiØ

Gruppe	Antall
Respondenter spørreundersøkelse	30/34
Studenter i gruppeintervju	58/61
Studiekoordinator+ studieledere i intervjuer	1+2

Spørreundersøkelsen ble utformet i Questback og omfattet spørsmål om studentenes bakgrunn: alder, kjønn, studietilhørighet og utdanningsbakgrunn. Spørreskjemaet var inndelt i følgende hovedområder: studentenes motivasjon for å studere, det første møtet med studiet, forskningsbasert utdanning, praksisstudiet, masteridentitet og hva studentene opplever som

best og dårligst ved studiet. Spørreskjemaet er dels sammensatt av lukkede og åpne spørsmål og gir datamateriale av både kvantitativ og kvalitativ art (se vedlegg 2 Spørreskjema).

Spørreskjemaet ble administrert høsten 2018 ved at forskerne i prosjektet møtte opp til avtalt tid i tilknytning til undervisning. Forskerne orienterte om prosjektet og spørreskjemaet, frivillighet og anonymitet ved deltakelse samt konfidensialitet i behandling av data. Deretter ble en lenke til Questback-skjemaet formidlet via et PowerPoint- lysbilde på tavla som respondentene kunne anvende dersom de ønsket å delta. 88 av 95 studenter valgte å svare på spørreundersøkelsen. I tillegg til å informere skriftlig og muntlig om prosjektet, frivillighet og personvern ved deltakelse ble den samme informasjonen lagt ut på studentenes læringsplattform (se vedlegg 1 Informasjonsskriv).

Gruppeintervjuene ble gjennomført våren 2019. Utvalget av studenter er tilfeldig, basert på frivillighet etter forespørsel fra faglærere i pedagogikk. Gruppeintervjuene ble gjennomført ved hjelp av en semi-strukturert intervjuguide utviklet i prosjektet. Guiden tok utgangspunkt i resultatene fra spørreskjemaundersøkelsen. Hensikten var å få utdypet og ytterligere konkretisert kunnskap om studentenes erfaringer med MaGlu første året (se vedlegg 3 Intervjuguide). Intervjuene ble tatt opp og transkribert. I tillegg til gruppeintervjuer med studenter ble det også gjennomført semi-strukturerte gruppeintervjuer med studieledere og programkonsulent. Intervjuguiden for disse intervjuene var utviklet for å spille studentintervjuet, og for å få ytterligere informasjon om situasjonen ved studiet det første året (se vedlegg 4). Intervjuene ble tatt opp og transkribert, oppsummert og gjengitt i tilknytning til presentasjon av studentmaterialet i denne rapporten.

Datamaterialet er behandlet etter hva slags type data det er. De kvantitative dataene er i hovedsak redegjort for deskriptivt, men med noen kommentarer. Det kvalitative materialet er analysert etter prinsipper for tematisk analyse (Braun & Clark 2006). Det innebærer at forskergruppens medlemmer har gjennomført individuell lesing av materialet og identifisert temaer som så har vært diskutert i forskergruppen i fellesskap for en omforent fortolkning av temaer som tydelig fremtrer i materialet. Det har også blitt etablert kategorier med utgangspunkt i tellinger av forekomster av temaer etter prinsipper for metning. For eksempel har vi knyttet til spørsmålet om studentenes begrunnelse for å velge lærerutdanning i

spørreskjemaet notert oss alle begrunnelser som er gitt til vi ikke fant flere nye, og altså tilnærmet oss materialet ut fra metodiske prinsipper for såkalt metning (saturation) (Morse, 1995). Studien som presenteres her, har i første rekke til hensikt å være en beskrivende kartlegging av situasjonen i MaGlu slik studentene har erfart det.

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

3. Spørreundersøkelse høsten 2018

Spørreundersøkelsen ble gjennomført i to grupper bestående av 33 og 28 studenter på 5-10, og en gruppe på 34 studenter på 1-7. Fire studenter fra 1-7, og syv studenter fra 5-10 deltok ikke i undersøkelsen. Se vedlegg 2.

Resultater fra Studiebarometeret 2018 for MaGlu vil bli brukt som komparative data der dette anses som hensiktsmessig. Det nasjonale gjennomsnittet er referert i de tilfeller der de lokale resultatene avviker merkbart fra de nasjonale.

I både den lokale spørreundersøkelsen og i Studiebarometeret, gjennomført henholdsvis høsten 2018 og våren 2019, er det høy svarprosent ved MaGlu på HiØ (fra 83 til 90 prosent). Dette betyr at relativt mange av studentenes 'stemmer' er representert i det empiriske materialet som ligger til grunn for analysene i denne delen av rapporten. Går man dypt inn i tallmaterialet fra de to spørreundersøkelsene finner vi selvmotigelser både innad og på tvers av dem. Dette kan blant annet skyldes at vi undersøker sammenhenger som studentene ikke

har blitt bedt om å reflektere over. I slike tilfeller har vi vært forsiktige med å trekke for bastante konklusjoner.

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

3.1. Bakgrunnsinformasjon om MaGlu-studentene ved HiØ

Det er 80 studenter som har svart på den lokale spørreundersøkelsen. Av disse er 67,5 prosent kvinner og 32,5 prosent menn. Fordelingen mellom MaGlu 1-7 og MaGlu 5-10 er henholdsvis 33,8 prosent og 66,3 prosent. Studentene er født i perioden 1982-1998, med en klar hovedvekt i perioden 1996-1998. 87,5 prosent oppgir at de har videregående opplæring som utdanningsbakgrunn, 11,3 prosent har annen høyere utdanning, og 1,3 prosent oppgir annen bakgrunn.

Det er totalt 80 studenter som har svart på Studiebarometeret fra MaGlu ved HiØ. 90 prosent av studentene på 1-7 og 83,35 prosent på 5-10 har svart. Når det henvises til Studiebarometeret vil det enkelte ganger bli referert til «grad av tilfredshet». Skalaen går fra 1 til 5, der 1 er ikke tilfreds og 5 er svært tilfreds.

3.2. Begrunnelser for å søke MaGlu og HiØ

Studentenes besvarelser på spørsmålet om hvorfor de har søkt lærerutdanning er kategorisert i samme kategorier som besvarelsene fra HiØ. 12 besvarelser er enten blanke eller inneholder ikke-kategoriserbare svar som for eksempel «fordi jeg vil bli lærer». De aller fleste besvarelsene er satt sammen av to eller flere kategorier, men det er ikke et synlig mønster i kombinasjonen av disse begrunnelsene. Tabell 3 viser at «Motivert av indre verdier

og ønsker» er den mest representerte hovedkategorien blant besvarelsene ved HiØ, hvor underkategorien «Ønsker/likes å jobbe med barn, ungdom og/eller mennesker» har høyest forekomst. Hovedkategorien «Motivert av pragmatiske årsaker» er minst representert med kun 7 forekomster av studenter som går på lærerutdanningen som en «plan B». Likevel er det fire underkategorier som har lavere forekomst, og hvor kun to studenter har valgt lærerstudiet på grunn av god arbeidstid, lønn og ferie.

Tabell 3: Begrunnelser for å søke lærerutdanning, rangert etter antall besvarelser og kategorisert

Hovedkategori	Underkategori	Forekomst	Total forekomst per hovedkategori
Motivert av indre verdier og ønsker	Alltid ønsket å bli lærer	6	48
	Ønske om å gjøre en forskjell (hjelpe barn med problemer og være en bedre lærer enn den man selv har erfaringer med)	11	
	Ønske om å bidra til utviklingen av fremtiden og samfunnet (barn og ungdom er fremtiden)	9	
	Ønsker/likes å jobbe med barn, ungdom og/eller mennesker	22	
Motivert av erfaringer og interesser	Positive erfaringer fra vikar i barnehage, SFO eller skole motiverte til studiet/yrket	11	19
	Interessert i fag og kunnskap	8	
Motivert av tanker om læreryrket	Læreryrket er spennende og viktig	10	24
	Læreryrket gir jobbsikkerhet (også på landet og nær bosted)	6	
	Læreryrket byr på god arbeidstid, ferier og god lønn	2	
	Læreryrket gir en variert arbeidsdag som et alternativ til kontorjobb	6	
Motivert av pragmatiske årsaker	Studiet er nær bosted	0	7
	Lærerutdanningen er plan B/backup plan	7	
	Nettstudiet gav mulighet for formell kvalifisering	0 (ikke relevant)	

Når det gjelder begrunnelse for å søke HiØ som studiested, er også disse besvarelsene kategorisert i like kategorier som ved HiØ. De fleste besvarelsene faller inn under kun én av

kategoriene, men enkelte besvarelser har begrunnelser som er satt sammen av to. Den klart mest representerte begrunnelsen er «Beliggenhet ut fra bosted». I tabell 4 er begrunnelsene for å søke HiØ rangert i kategorier fra flest besvarelser til færrest.

Tabell 4: Begrunnelser for å søke lærerutdanning ved HiØ, kategorier rangert etter antall besvarelser

Kategori	Forekomst
Beliggenhet ut fra bosted	70
Positiv omtale av HiØ	5
Har relevant studietilbud	4
Venner/familie går her	3
Kom ikke inn på ønsket institusjon	3
Familieforhold	1
Restplass	1

Enkelte besvarelser kan være interessante å merke seg. Blant annet begrunner noen sitt valg om å søke HiØ med at de gjorde det for å unngå Oslo. Enkelte oppgir kronisk sykdom som begrunnelse, og det at HiØ ligger nær aktuelt behandlingssted. Enkelte oppgir et ønske om å komme seg bort fra hjemstedet sitt som årsak, og noen trekker frem muligheten for å gjennomføre praksis i Malawi som sin viktigste grunn.

Tallene ovenfor viser at det er et mangfold av motiv som ligger bak valget om å søke lærerutdanning og HiØ, og Studiebarometeret kan leses som en bekreftelse på at de fleste av disse motivene har høy individuell verdi (studentene er svært enig i at de går på det studieprogrammet som de helst vil gå på - grad av tilfredshet 4,5-4,6). Det er derfor grunn til å anta at tallene fra tabell 3 og 4 kan brukes som grunnlag ved utarbeiding av en rekrutteringsstrategi hvor det kan tas sikte på å spille på ulike motivasjonsfaktorer. For spørsmålet som gjelder hvilke fag studentene hadde første studieår, er besvarelsene satt opp i tabell 5 sortert fra høyest til lavest forekomst.

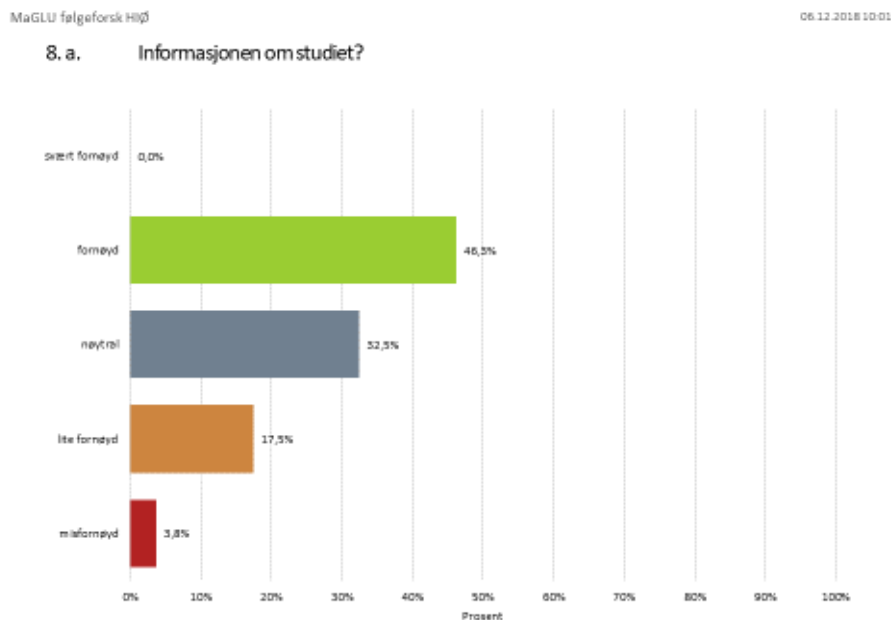
Tabell 5: Fordeling av fag rangert etter antall besvarelser

Fag	Forekomst
Matematikk	58
Norsk	43
Nat	21
Kroppsøving	15
Engelsk	14
SAF	8
IKT	4

Når det gjelder studentenes begrunnelser for fagene som er valgt første studieår, så er disse svarene sortert i fem kategorier. Noen besvarelser omfatter flere kategorier. Den kategorien med høyest forekomst er «tilbud i studiemodellen». I denne kategorien har vi valgt å inkludere besvarelser som gjelder obligatoriske fag, som er tilfellet for MaGlu5-10. Denne kategorien hadde 49 forekomster. Kategorien «interesse» har 33 forekomster, og «mestring» har 18 forekomster. 6 studenter har begrunnet fagvalg med jobbmuligheter, og kun en har nevnt manglende informasjon om andre muligheter som begrunnelse. Det kan være verdt å merke seg at flere av besvarelsene som faller inn under kategorien «tilbud i studiemodellen» begrunner valget sitt delvis av egen interesse eller mestring, og delvis fordi valgte fag utelukker andre fag som de gjerne hadde ønsket å velge. Flere av disse besvarelsene igjen trekker frem manglende og/eller fraværende motivasjon for det faget de føler seg tvunget til å velge, og enkelte uttrykker også misnøye mot HiØ på grunn organiseringen av fag i fagvalgsgupper som begrenser studentenes fagvalgsmuligheter.

3.3. Studentenes tilfredshet med informasjonen om studiet

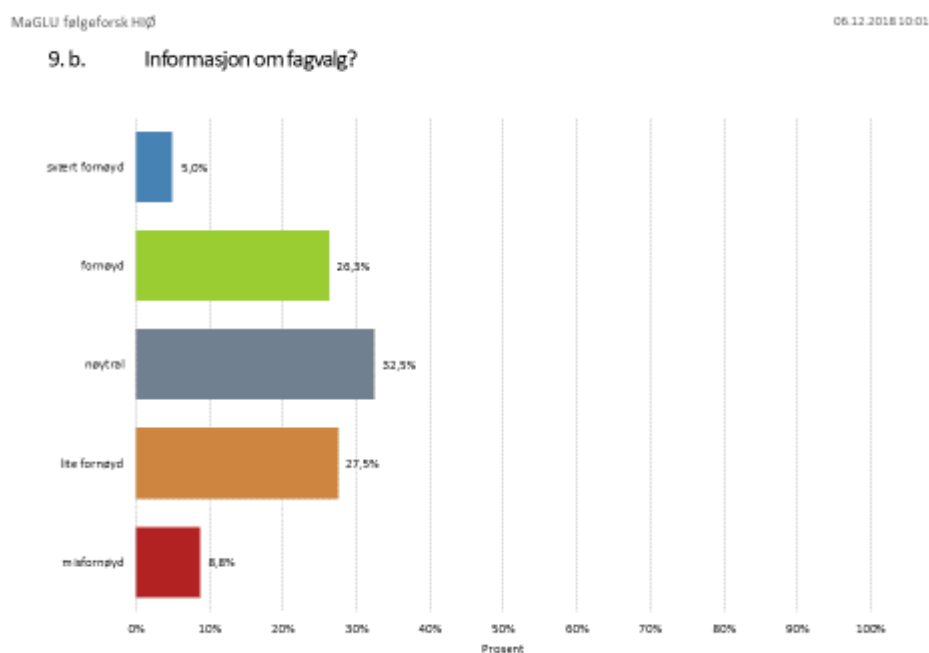
46,3 prosent oppgir at de er fornøyd med den generelle informasjonen de har fått om



Figur 2: Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med informasjon om studiet

studiet. 32,5 prosent svarer nøytralt og 21,3 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd.

Studentene ble også spurt om den informasjonen som har blitt gitt om fagvalg. Her svarer 31,3 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd med denne informasjonen. 32,5 prosent svarer nøytralt og 36,3 prosent er enten lite fornøyd eller misfornøyd.

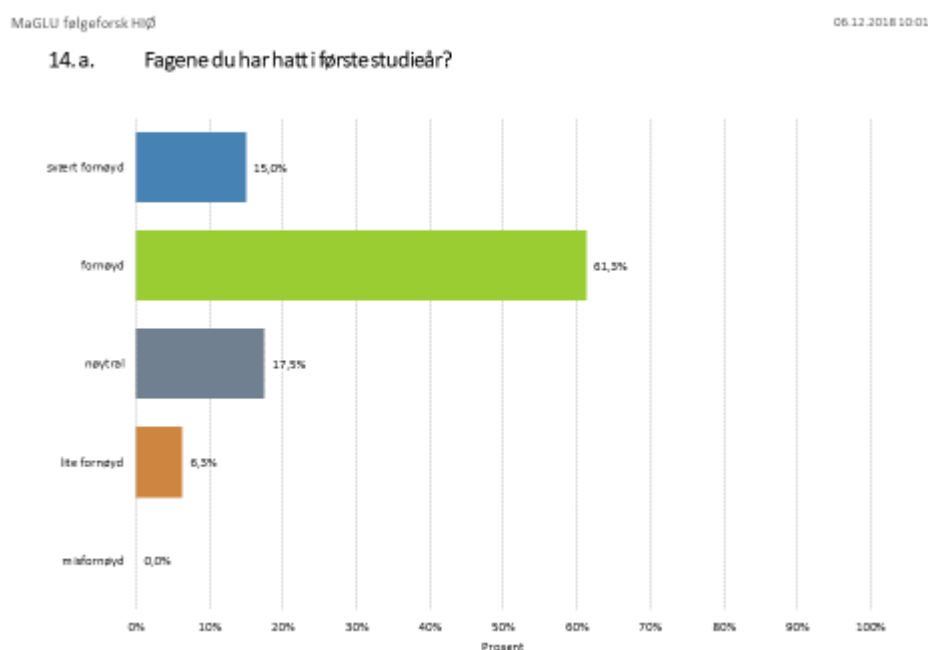


Figur 3. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med informasjon om fagvalg

Studentene ble også spurt om de har fått informasjon om hva som er nytt med femårig MaGLU. Her svarer 76,3 prosent ja og 23,8 prosent nei. Det er med andre ord en forholdsvis liten andel som ikke er fornøyd med den informasjonen som har blitt gitt av HiØ, men da med en noe høyere andel misnøye når det gjelder informasjon om fagvalg. Resultatene er relativt like de som kommer frem i Studiebarometeret, hvor graden av tilfredshet er 2,9-3,0 både når det gjelder tilgjengelighet på informasjon og kvaliteten på tilgjengelig informasjon.

3.4. Erfaringer fra første studieår (studietilfredshet)

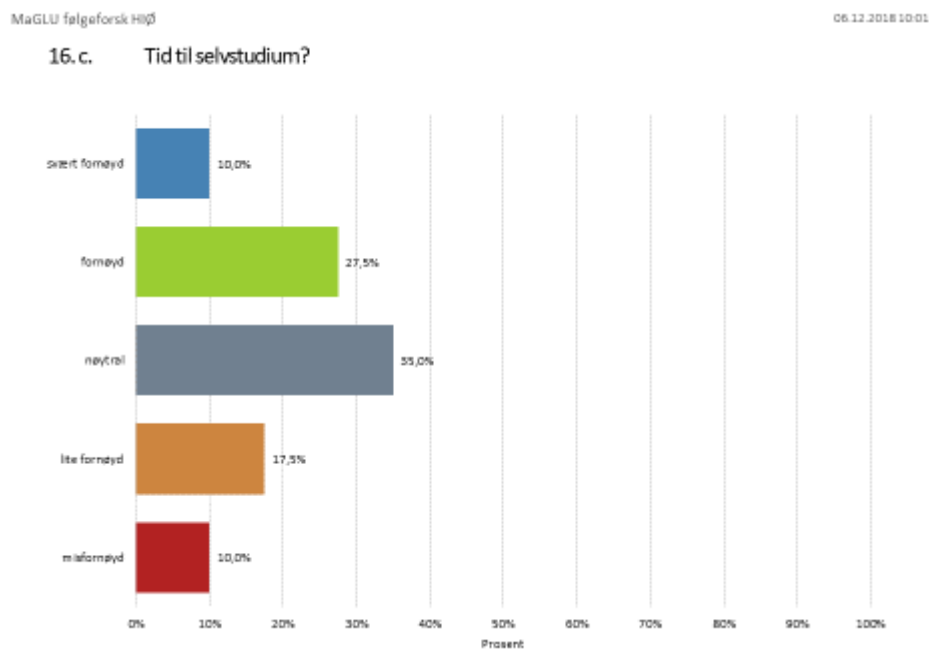
76,3 prosent av studentene har svart at de enten er fornøyd eller svært fornøyd med fagene de har hatt første studieår. 17,5 prosent har svart nøytralt, og kun 6,3 prosent lite fornøyd.



Figur 4. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med fagene de hadde første studieår

I studiebarometeret oppgir studentene ved 1-7 at de bruker 23 timer per uke på institusjonsorganisert læringsaktivitet. Studentene ved 5-10 oppgir 25,1 timer per uke. Dette ligger noe over landsgjennomsnittet på 18,3 timer. I vår undersøkelse svarer 63,8 prosent at de enten er fornøyd eller svært fornøyd med antallet undervisningstimer, og 23,8 prosent svarer nøytralt. 12,5 prosent oppgir at de enten er lite fornøyd eller misfornøyd.

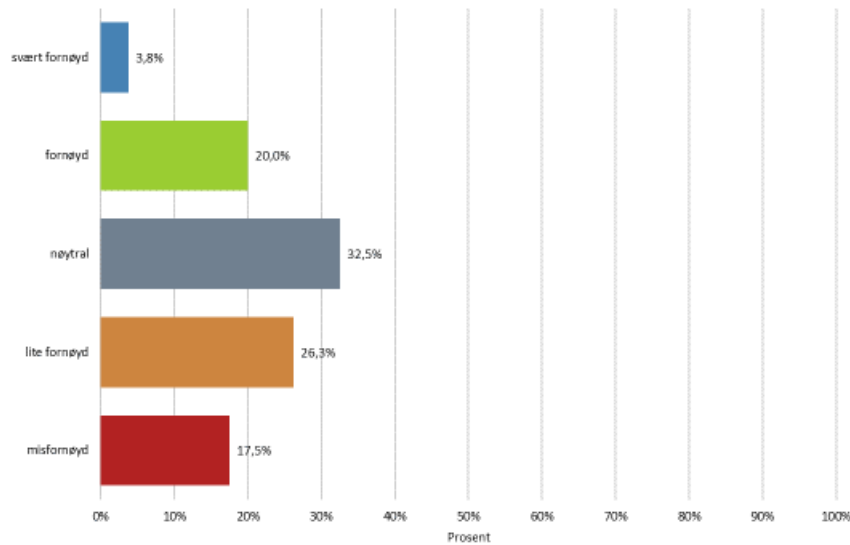
Når det gjelder tid til selvstudium svarer 37,5 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd. 35 prosent svarer nøytralt, og 27,5 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd med tid gitt til selvstudium. I Studiebarometeret oppgir studentene at de i gjennomsnitt bruker 11,6 timer per uke på selvstudier. Det er med andre ord en noe lavere grad av tilfredshet når det gjelder tid til selvstudium sammenlignet med antallet undervisningstimer. I Studiebarometeret oppgis det at tid som studentene bruker på betalt arbeid ved siden av studiene er 7-8 timer.



Figur 5. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med mengden tid til selvstudium

Spørsmålet om hvor fornøyd studentene er med mengden pensumlitteratur skiller seg noe ut ved at kun 23,8 prosent har svart at de enten er fornøyd eller svært fornøyd, og hele 43,8 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd. 32,5 prosent svarer nøytralt.

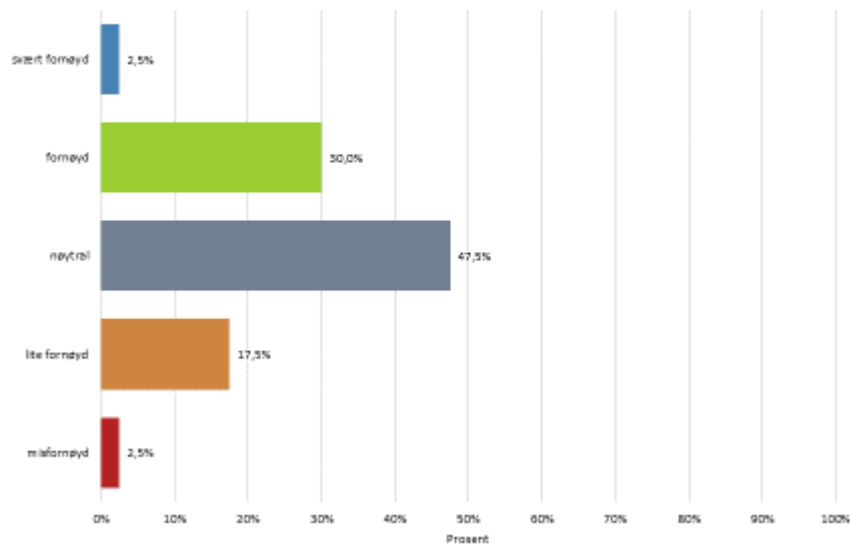
24. k. Pensumlitteraturens mengde?



Figur 6. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med mengden pensumlitteratur

I likhet med svarene fra HiØ er også disse resultatene verdt å merke seg sett i sammenheng med svarene på spørsmålet om hvor fornøyd studentene er med pensumlitteraturens vanskegrad. Her oppgir 32,5 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd, og 20 prosent at de er enten lite fornøyd eller misfornøyd. 47,5 har svart nøytralt på dette spørsmålet.

25. l. Pensumlitteraturens nivå (vanskegrad)?

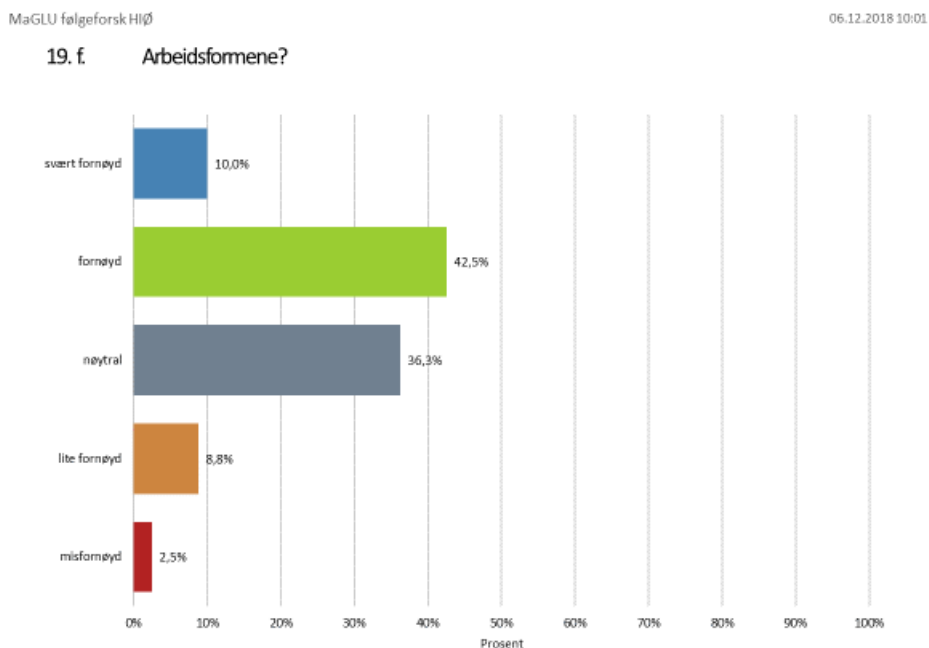


Figur 7. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med pensumlitteraturens vanskegrad

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

3.5. Arbeidsformer

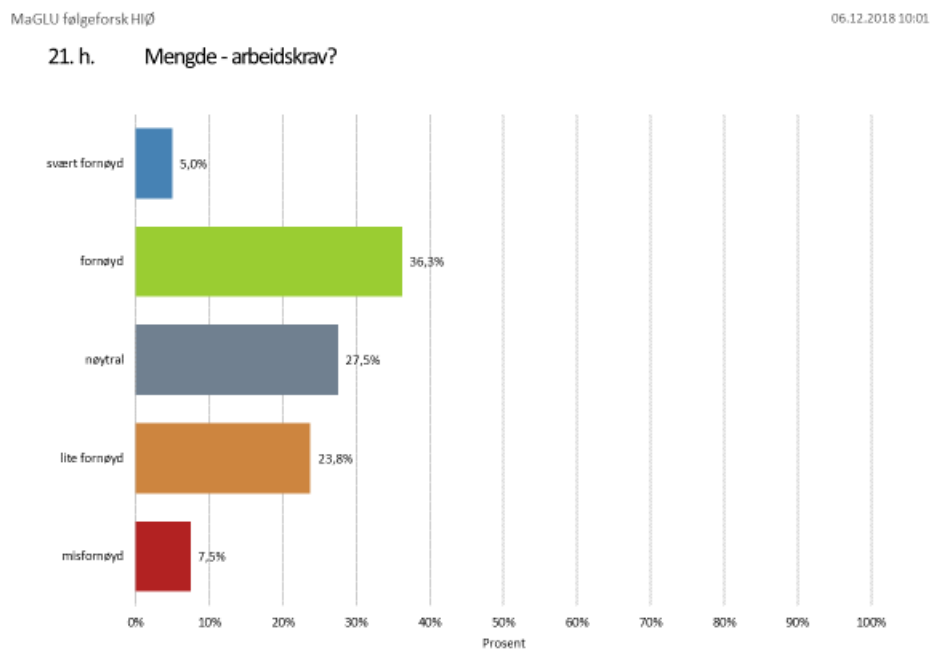
Når det gjelder arbeidsformer har 52,5 prosent svart at de enten er fornøyd eller svært fornøyd. 36,3 prosent har oppgitt nøytralt, og 11,3 prosent er lite fornøyd eller misfornøyd.



Figur 8. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med arbeidsformene første studieår

På spørsmål om studentenes opplevelse av typen arbeidskrav er mønsteret ganske likt, men med en noe høyere prosent negative svar. 46,3 prosent har svart fornøyd eller svært fornøyd,

32,5 prosent nøytralt og 21,3 prosent lite fornøyd eller misfornøyd. Denne negative tendensen ser vi også når det gjelder studentenes opplevelse av antallet arbeidskrav, hvor 41,3 prosent oppgir at de er fornøyd eller svært fornøyd med mengden arbeidskrav, 27,5 prosent er nøytrale, og hele 31,3 prosent enten er lite fornøyd eller misfornøyd.



Figur 9. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med antallet arbeidskrav

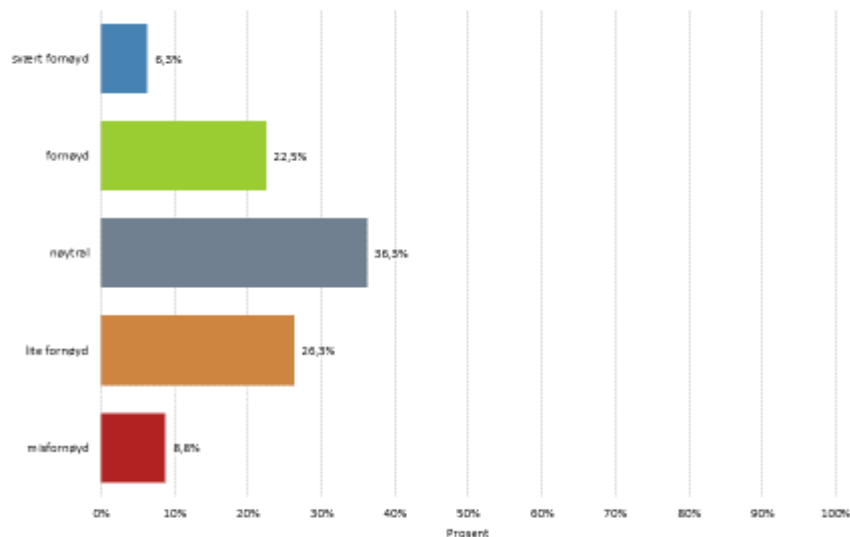
3.6. Vurderingsformer og tilbakemeldinger fra lærer

Kun 28,8 prosent svarer at de enten er fornøyd eller svært fornøyd med tilbakemeldinger fra lærer. 36,3 prosent har svart nøytralt, og hele 35,1 prosent enten lite fornøyd eller misfornøyd. Dette negative resultatet bekreftes i stor grad i Studiebarometeret, hvor grad av tilfredshet med tilbakemeldinger er 2,5-2,7 (landsgjennomsnitt: 3,1). I Studiebarometeret er det antallet tilbakemeldinger og faglig veiledning (og diskusjoner med faglig ansatte) studentene er minst fornøyd med.

MaGLU følgeforsk H10

06.12.2018 10:01

23.j. Tilbakemeldinger fra lærer?



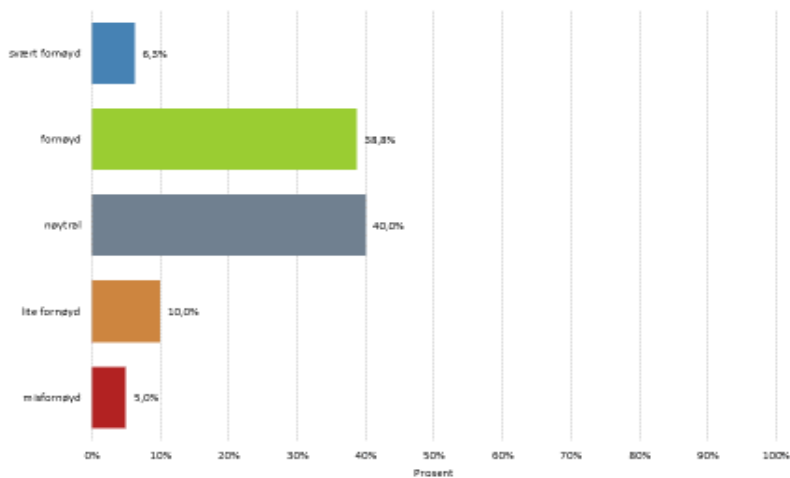
Figur 10. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med tilbakemeldinger fra lærere

Når det gjelder vurderingsformer er bildet et annet. 45,1 prosent har her svært fornøyd eller svært fornøyd, 40 prosent nøytralt og kun 15 prosent lite fornøyd eller misfornøyd. Disse tallene er sammenfallende med Studiebarometeret hvor grad av tilfredshet med vurderingsformer er 3,5, og hvor det er bruk av kriterier, overførbarhet til egne studier og bidrag til faglig utvikling studentene er minst fornøyd med (3,1-3,4).

MaGLU følgeforsk H10

06.12.2018 10:01

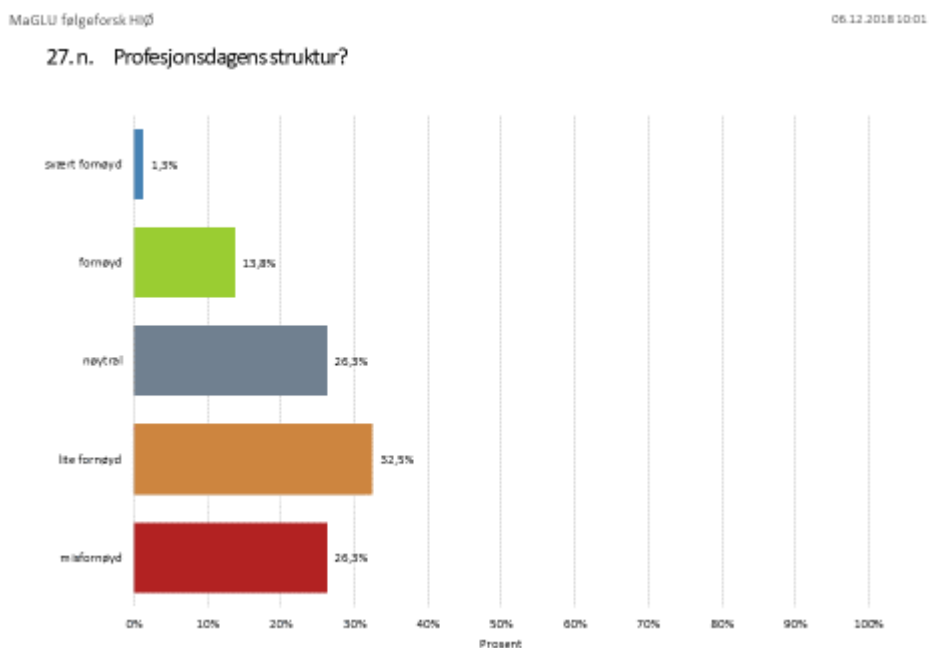
22.i. Vurderingsformer?



Figur 11. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med vurderingsformene første studieår

3.7. Profesjonsdagen

Besvarelsene som omhandler profesjonsdagens innhold og struktur har relativt likt mønster som HiØ. Når det gjelder innholdet i profesjonsdagene oppgir kun 10,1 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd. 15 prosent er nøytrale og hele 75 prosent svarer at de er lite fornøyd eller misfornøyd. Når det gjelder profesjonsdagens struktur oppgir 15,1 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd. 26,3 prosent svarer nøytralt. En stor andel på 58,8 prosent svarer at de er lite fornøyd eller misfornøyd.

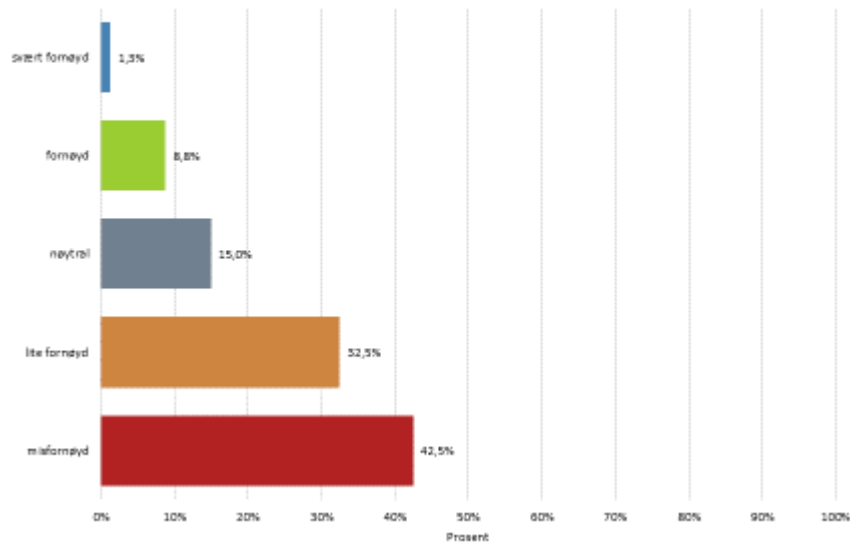


Figur 12. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med strukturen på profesjonsdagene

MaGLU følgeforskning Høg

06.12.2018 10:01

26. m. Profesjonsdagens innhold?



Figur 13. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med profesjonsdagens innhold

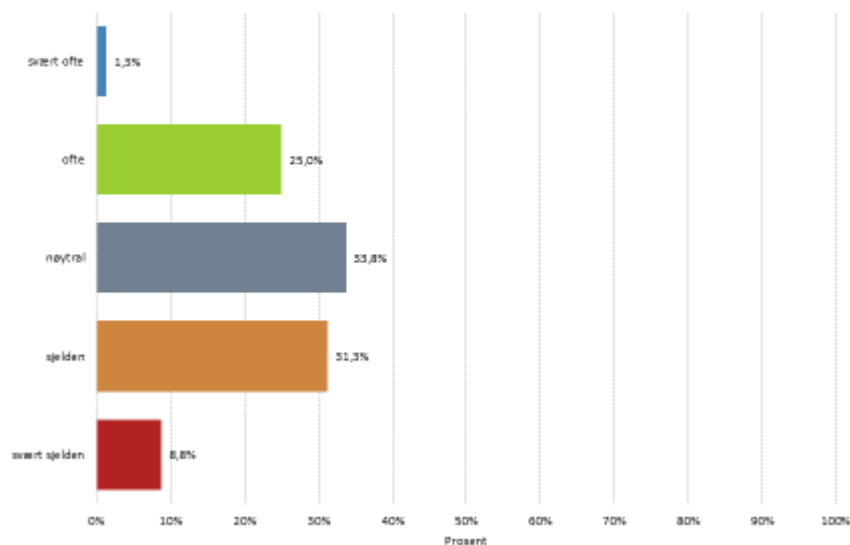
3.8. Forskningsbasert utdanning

På spørsmål om studentene har blitt presentert for forskningsresultater i undervisningen oppgir 26,3 prosent ofte eller svært ofte. 33,8 prosent har svart nøytralt og 40,1 prosent sjelden eller svært sjelden.

MaGLU følgeforskning Høg

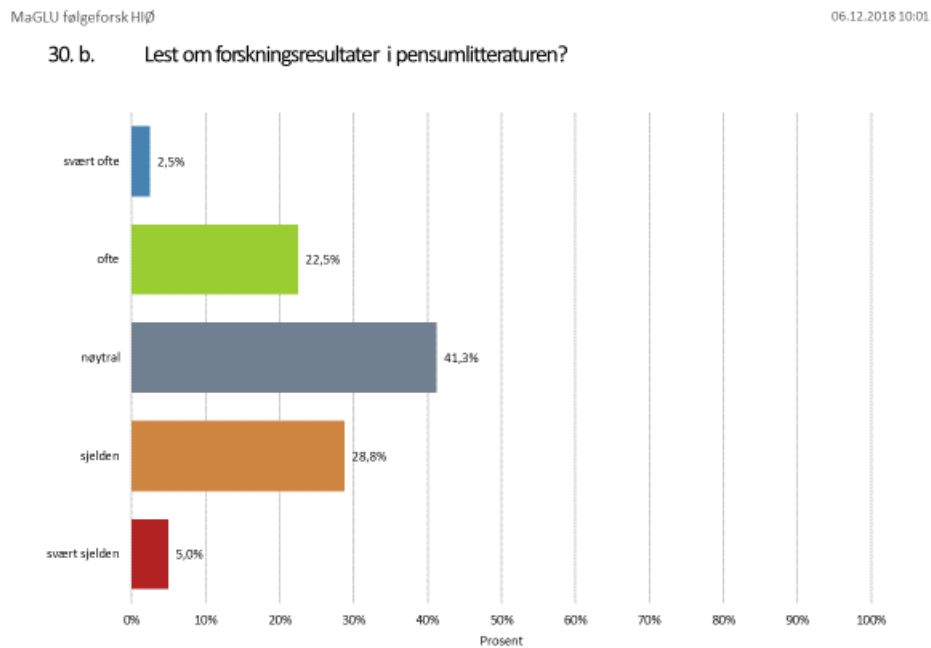
06.12.2018 10:01

29. a. Fått presentert resultater fra forskning i undervisningen?



Figur 14. Fordeling av besvarelser om i hvor stor grad studentene har fått presentert resultater fra forskning i undervisningen

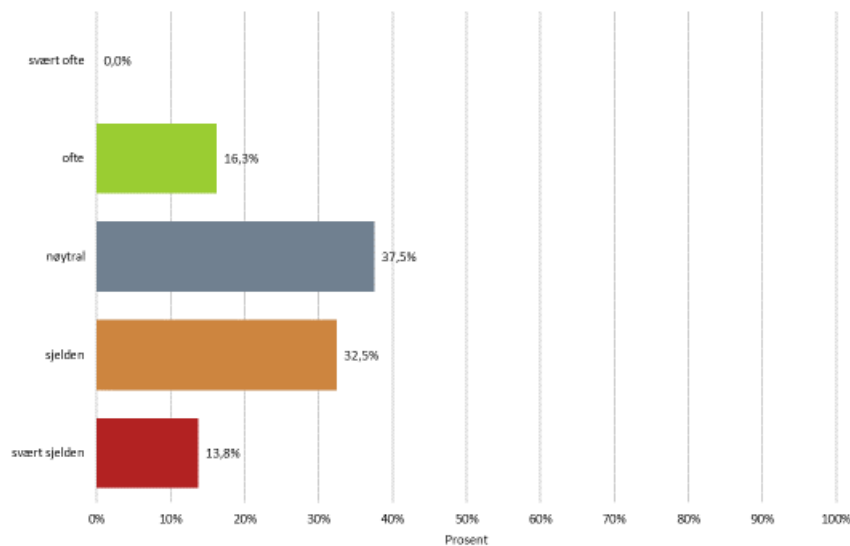
Kun 25 prosent har svart at de har lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen enten ofte eller svært ofte. 41,3 prosent har svart nøytralt og 33,8 prosent har svart enten sjelden eller svært sjelden.



Figur 15. Fordeling av besvarelser om hvor ofte de har lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen

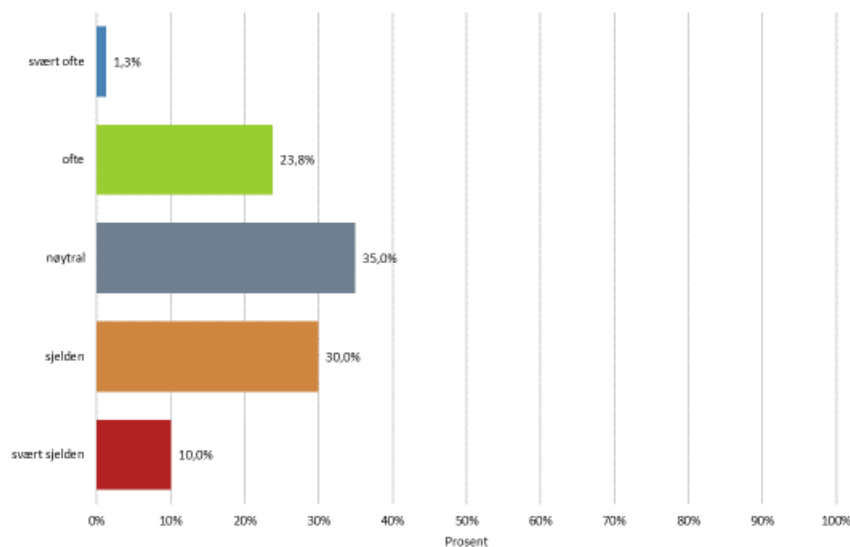
Studentene ble også spurt om de har lest en forskningsrapport. Her svarer 16,3 prosent ofte, 37,5 prosent svarer nøytralt og 46,3 prosent oppgir sjelden eller svært sjelden. Bildet er ganske likt, men likevel noe mer positivt når det gjelder spørsmålet om studentene har lest en forskningsartikkel. Her har 25,1 prosent svart enten ofte eller svært ofte, 35 prosent nøytralt og 40 prosent enten sjelden eller svært sjelden.

31. c. Lest en forskningsrapport?



Figur 16. Fordeling av besvarelser om hvor ofte de har lest en forskningsrapport

32. d. Lest en forskningsartikkel?

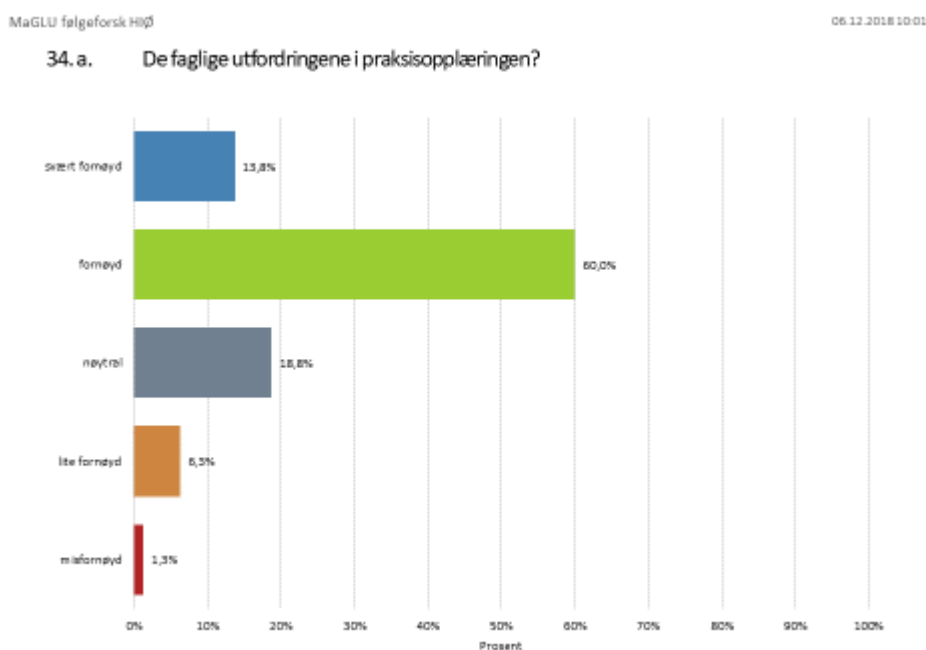


Figur 17. Fordeling av besvarelser om hvor ofte de har lest en forskningsartikkel

Til tross for dette så viser Studiebarometeret at studentene er relativt fornøyd når det gjelder læringsutbyttet knyttet til kunnskap om vitenskapelig arbeidsmetode og forskning (2,6-3,0). Når det gjelder læringsutbyttet knyttet til egen erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid er grad av tilfredshet her 2,4-2,6.

3.9. Praksisopplæringen

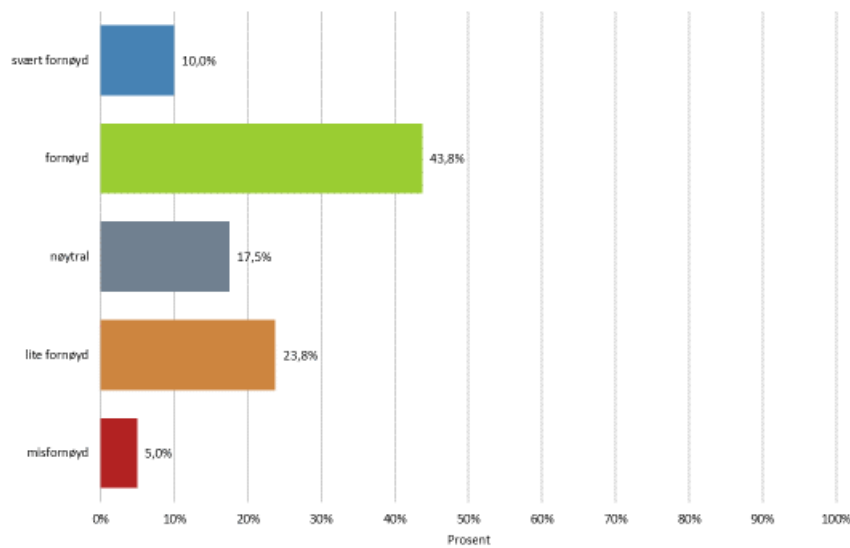
Bildet av praksisopplæringen er i hovedsak positivt, men likevel sprikende når det gjelder studentenes opplevelse av institusjonens praksisrelevans. På spørsmål om studentenes faglige utfordringer i praksisopplæringen svarer hele 73,8 prosent at de er fornøyd eller svært fornøyd. Kun 18,8 prosent stiller seg nøytrale, og bare 7,6 prosent enten lite fornøyd eller misfornøyd. Dette bildet er noe mer negativt for 1-7 i Studiebarometeret, hvor grad av tilfredshet når det gjelder faglige utfordringer i praksis er 3,9. For 5-10 samsvarer våre tall med Studiebarometeret (4,3).



Figur 18. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med de faglige utfordringene i praksis

Når det gjelder fagenes relevans for praksis så er svarene også her positive med 53,8 prosent som oppgir at de enten er fornøyd eller svært fornøyd. 17,5 prosent stiller seg nøytrale. Verdt å merke seg er at 28,8 prosent svarer at de enten er lite fornøyd eller misfornøyd med fagenes relevans for praksis. Disse tallene samsvarer til en viss grad med graden av tilfredshet som kommer frem i Studiebarometeret om teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen (2,7-3,0).

35. b. Fagenes relevans for praksis?

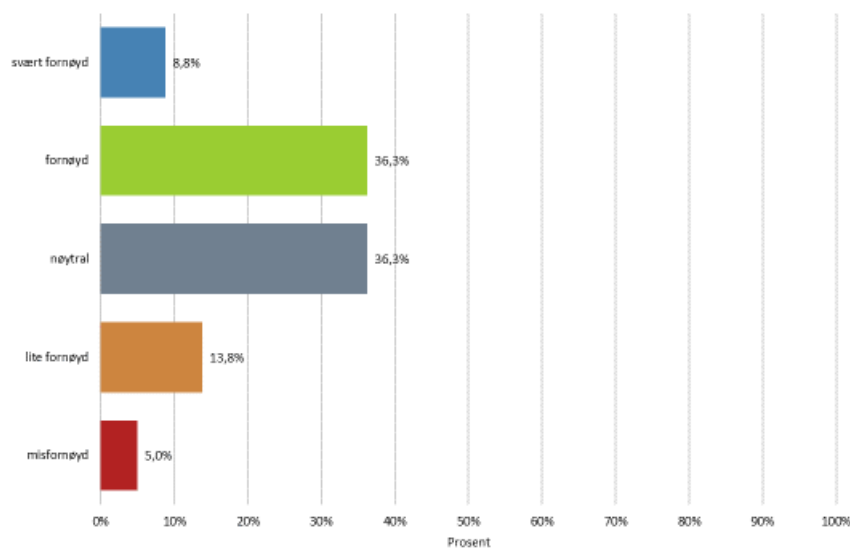


Figur 19. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med fagenes relevans for praksis

Tilsvarende kan vi se på spørsmålet om måten eksempler fra praksis knyttes til innholdet i fagene. 43,8 prosent oppgir at de enten er fornøyd eller svært fornøyd, 28,8 prosent svarer nøytralt og 27,5 prosent oppgir at de er enten lite fornøyd eller misfornøyd. Tilsvarende er grad av tilfredshet når det gjelder dette spørsmålet 3,3-3,4 i Studiebarometeret.

På spørsmål om hvordan studiet så langt har forberedt studentene på læreryrket oppgir hele 55,1 prosent at de enten er fornøyd eller svært fornøyd. Antallet nøytrale svar er også her ganske høyt med hele 36,3 prosent, men kun 18,8 prosent oppgir at de enten er lite fornøyd eller misfornøyd. I Studiebarometeret oppgis det at grad av tilfredshet med læringsutbyttet knyttet til yrkes- og fagspesifikke ferdigheter er 3,1-3,5. Når det gjelder relevans for yrkeslivet viser Studiebarometeret at graden av tilfredshet knyttet til kompetanse rettet mot yrkeslivet er 3,5-3,7, og knyttet til informasjon om hvordan kompetansen kan brukes i yrkeslivet er 3,2-3,3.

37. d. Hvordan studiet så langt har forberedt deg til læreryrket?



Figur 20. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med hvordan studiet så langt har forberedt dem til læreryrket

3.10. Valg av masterfag

68,8 prosent av studentene har svart at de har valgt masterfag, men kun 92,5 prosent oppgir at de har bestemt tema for masteroppgaven. Det er ikke tatt stilling til hvordan disse dataene skal behandles.

3.11. Tre ting studentene likte godt og dårlig første skoleår

Studentene ble bedt om å skrive ned tre ting de likte godt med det første studieåret på MaGlu ved HiØ. Besvarelsene er sortert i kategorier som er utarbeidet i samarbeid med HiØ. Etter gjennomgang av besvarelsene utpekte det seg et behov for en tilleggskategori (merket HiØ i parentes). Besvarelsene er satt opp i tabell 6 i rangert rekkefølge.

Tabell 6: Positive ting ved første studieår, kategorisert og rangert etter antall besvarelser

Kategori	Forekomst
Undervisningen	81
Faglærerne	45

Praksis/praksislærere (inkl.praksisfortellinger)	32
Klassemiljø	10
Ekskursjoner/turer	10
Emneansvarlige/trinnledere	6
Praktisk (HiØ) (Canvas, informasjonsflyt, romorganisering, eksamensdato og -form)	6

Som tabellen viser så er det høyest forekomst av studenter som trekker frem undervisningen som positivt. Av disse 81 forekomstene er det hele 28 besvarelser som poengterer tid til selvstudium som noe positivt begrunnet med blant annet at det ikke var «80%-regel» i gjeldende emne (ikke obligatorisk oppmøte). Av de 45 forekomstene som har svart faglærerne som positivt, så er det verdt å merke seg at 6 besvarelser trekker spesielt frem tett og god kontakt med faglærere (jf. «tett på»).

Studentene ble også bedt om å besvare spørsmålet om hvilke tre ting de likte mindre godt første studieår. Også her er svarene sortert i kategorier utarbeidet sammen med HiØ, men med behov for å legge til syv kategorier som ble trukket frem av studentene ved HiØ.

Besvarelsene er satt opp tabell 7 i rangert rekkefølge, og med tilleggskategoriene merket HiØ i parentes.

Tabell 7: Negative ting ved første studieår, kategorisert og rangert etter antall besvarelser

Kategori	Forekomst
Undervisningen (HiØ)	33
Profesjonsdagen	43
Generell informasjon om studiet og studiehverdagen	26
Undervisning med manglende praksisrelevans	15
Ikke pedagogikk (HiØ)	12
Dårlige lærere i enkeltfag	11
For lite tid til selvstudium	10
Praksisorganisering/gjennomføring av praksis	8
For ustrukturert oppstart	7
Eksamen (HiØ)	6
For dårlig innsikt i studiemodellen hos lærerne	5
For stort pensum	2
For lite oppmøte i undervisningen, og uro (HiØ)	2
Dårlig håndtering av krisesituasjoner/skikkethetssak (HiØ)	2
Klasserom/kantine	1
Klassemiljø (HiØ)	1

Det kan være verdt å merke seg at det også på dette spørsmålet er flest forekomster i kategorien «undervisning». Det kan også være verdt å merke seg at 13 av besvarelsene som omhandler profesjonsdagen trekker frem «STIL» som negativt, og 15 besvarelser trekker frem undervisning med manglende praksisrelevans. Sett i sammenheng med antallet forekomster av studenter som trekker frem fravær av 80%-regelen som positivt, kan det også være interessant å trekke frem at det er to besvarelser som her poengterer lavt oppmøte til undervisning som noe negativt. I tillegg, og sett i forbindelse med antallet studenter som uttrykker misnøye med mengden pensum, er det kun 2 studenter som trekker dette frem i denne sammenhengen. Flere besvarelser nevner også dårlig kommunikasjon internt mellom HiØs ansatte, både på seksjonsnivå og på personnivå, samt at flere også uttrykker misnøye med det de opplever som at flere deler av studiet er lagt opp for MaGlu5-10 og ikke MaGlu1-7.

4. Gruppeintervju med studenter og programkonsulenter vår 2019

I denne delen rapporterer vi på intervjuer gjort med studenter på både MaGlu 1-7 og 5-10, samt intervjuer med to studieledere og en studiekoordinator. I våre analyser har intervjuene med studentene hovedfokus, mens materiale fra intervjuene med studieledere og studiekoordinator blir brukt til å nyansere og utfylle drøftingen av de ulike temaene som ble tatt opp i intervjuene.

Temaene som ble tatt opp i intervjuene var felles for intervjuene med studenter og studieledere/koordinator, og det er de samme temaene som går igjen i spørreundersøkelsen som er analysert tidligere i denne rapporten: kilde til og kvalitet på informasjon om studiet før studiestart i løpet av det første studieåret, begrunnelser for valg av studiested, studiets innhold og relevans, studie- og arbeidssituasjon, praksis, profesjonsdagene, vurderingsformer, forskningsbasering samt utveksling og internasjonalisering. Se vedlegg 3 og 4.

Når det gjelder antall studenter ved studiestart andre studie år (første kull), var det 34 studenter på 1-7 og 61 studenter på 5-10. Basert på dette gjennomførte vi ett gruppeintervju på 1-7 og to på 5-10. I hvert av intervjuene var det fire studenter, og kjønnsfordeling var lik. I hovedtrekk kan vi si at analyser av intervjudataene fra 1-7 og 5-10 skiller seg i svært liten grad, og vi presenterer og nyanserer kun der funn skiller seg i vesentlig grad.

I intervjuene går vi i dybden på resultatene fra spørreundersøkelsen. Selv om et utvalg på totalt 12 studenter er relativt lite, vil vi likevel argumentere for at dette grunnlaget gjør det mulig å løfte fram og diskutere noen sentrale temaer på tvers av datamaterialet og med utgangspunkt i analysene av de to spørreundersøkelsene.

De to studielederne er faglig ansvarlig for MaGlu, og samarbeider tett. De har personalansvar for de fagansatte, og har delt hovedansvar for 1-7 og 5-10. Studiekoordinator samarbeider nært både med de to studielederne, og med faglærere om praksisperiodene og om generell studierådgiving. Studiekoordinator og de to studielederne har direkte kontakt med studentene daglig. De er relativt nye i lærerutdanningen, noe som betyr at de har lite sammenligningsgrunnlag i forhold til tidligere lærerutdanningsmodeller. Det er viktig å påpeke at studieledere og -koordinator siden oppstart av første kull på MaGlu har igangsatt og fulgt opp enda ett kull (2018), og gjort seg klar for oppstart med ytterligere ett kull (høsten 2019). Refleksjonene fra studieledere/-koordinator vil derfor ha en videre og litt annen karakter enn studentintervjuene. Vi mener dette beriker datamaterialet i denne delen ytterligere.

4.1. Begrunnelser for å søke MaGlu på HiØ

Hovedbegrunnelsen studentene oppgir for å velge lærerutdanning ved HiØ er nærhet til hjemmet og oppvekstmiljø:

Jeg tror jeg valgte det for å være hjemme jeg. Det er det samme, jeg har heller ikke noe interesse av å være i en storby. Oslo. Jeg vurderte også Volda, for der er det mye friluftsliv og andre ting å gjøre med det er.. da blir det vanskelig å flytte ting. Det er lettere å flytte hjemmefra nærme på en måte. Jeg har jo ikke bodd hjemme på lenge, men det var liksom noe.. jeg hadde liksom ikke lyst å være langt borte.

Årsaken til at nærhet til hjemmet er viktig, er begrunnet på flere ulike måter. Noen var redd for ikke å trives og at dette hadde vært vanskeligere hvis man var langt borte fra hjemmet. Andre igjen argumenterte for at det følte trygt når det var nært til et kjent lokalmiljø. Opprettholdelse av familieliv og fritidsaktiviteter sto også sentralt. Bare en nevnte faglig profil som avgjørende for valg av studiested. En av studentene hadde flyttet langt for å studere mens flertallet hadde ikke flyttet for å studere. De påpekte at det var negativt at så mange reiste hjem til sitt lokalmiljø rett etter forelesninger:

Jeg kan snakke fra et annet perspektiv enn dere igjen da, som har gått ganske langt fra hjemmet flytta ganske langt. Jeg fikk jo ganske sjokk egentlig når jeg kom hit når jeg på en måte etter skoletid bare «åja skal vi gjøre det?» og nei alle skulle hjem det var sånn man gikk på skole forelesningen var til to så dro man hjem kjørte man hjem til Sarpsborg/ Fredrikstad da dro man også var det ikke så mange som bodde her og da fikk jeg litt sånn.. puh...

4.2. Forventninger til studiet

Studentene diskuterer spesielt to ting når vi spurte dem om forventningene til studiet. Studentene på 1-7 løfter fram selve studiesituasjonen, hvor de hadde forventet en mer «universitetsaktig» studiesituasjon med forelesninger i store auditorier, og hvor studier og læring var mer eller mindre overlatt til den enkelte student:

Det føles jo som vi er en liten søt klasse med vår faste kontaktlærer og alle kjenner hverandre og er glad i hverandre liksom. Men det er jo ikke det inntrykket jeg får hvis folk snakker om det, for det er liksom: Aa, foreleser kommer liksom inn og har faget sitt også driter dem i det og så går dem liksom. Det er ikke noe personlig, men det er jo kjempepersonlig og nært da. Vi.. lærere står jo liksom veldig på for å være.. veldig kjennskap til oss da, som gjør det lettere å gjøre fag og være med, så det gjør det liksom veldig positivt.

Studentene på 5-10 snakker om forventninger til innholdet av studiet mer enn selve studiesituasjonen. De beskriver en sterk forventning om «å lære å bli lærer», altså hvordan lære bort forskjellige fag til elever:

Jeg tenkte også det at.. ha det så sterke faglig fokuset som vi har hatt. Det er veldig.. jeg har hvert fall fått inntrykk av at det er mere viktig at vi er gode i faget en at vi er gode lærere i skolen.. ja den forventingen ble litt brutt da. For det er blitt veldig mye skole for å lære fag til oss, istedenfor å lære oss faktisk hva det vil si å være lærer. Det var ganske uttrykt første praksis.

Det er akkurat det jeg tenker på. Kjenner ganske mye på den når vi er i praksis at vi har på en måte ikke lært osen vi skal stå foran et klasserom da. Skjer det en konflikt i klasserommet så har ikke vi hatt noen ting om konfliktløsning på noen som helst nivå og det jeg forventet kanskje at det skulle vært mer av sånne typer ting da for det er som du sier det veldig mye fag på veldig høynivå.

En av konsekvensene studentene trekker fram som utfordrende i denne sammenhenger at de ikke følte seg godt nok forberedt på å møte hverdagen i skolen med sine mange utfordringer. Faglærerne første studieår har vært mer opptatt av å utvikle dem som fagpersoner enn som kommende profesjonsutøvere. Et ytterligere punkt studentene på 5-10 trekker fram er nivået på de faglige utfordringene. Noen få hadde forventet seg et større faglig «hopp» sammenlignet med videregående skole:

Jeg også hadde kanskje litt forventninger om at det skulle bli et steg opp fra.. videregående forså vidt. Med tanke på mengde og vanskelighetsgrad og litt mer forskning og drøfting og sånn, men det er jo litt det samme eller sånn bare fortsettelse på videregående sånn egentlig. Trodde kanskje at det spranget skulle være større ikke at det er noe negativt eller positivt for den saks skyld altså bare det at jeg trodde at det spranget kom til å bli så veldig mye større da, men så var det egentlig bare fortsettelse.. kanskje det er litt for vi går lærerutdanning også.

Dette med nivået på det faglige innholdet er nok både fag- og studentavhengig, og ikke en gjennomgående beskrivelse studentene gir av studiet som helhet.

4.3. Informasjon om studiet

I intervjuene hadde vi fokus både på hvor studentene hadde søkt informasjon om studiet før de søkte, og hvordan de vurderte denne informasjonen. Nesten alle studentene hadde vært innom høgskolens nettsider før de søkte opptak, men intervjuene viser at det har vært stor variasjon i utbyttet. Det store flertallet av studentene beskrev informasjonen på nettet som overveldende og rotete:

R : Men da må man liksom finne fram selv, og det er ganske knotete å finne fram på Høgskolens hjemmeside fra før.

R: Ja det er helt syk.

I: Ja, si noe om den nettsiden.

R: Den er så vanskelig, ja, nei...

R: Den er kjempevanskelig å finne fram på, har ikke sjans.

I: Hvorfor eller hva? Fortell, forklar.

R: Jeg aner ikke, den er så rotete. Det er sånn, det er veldig mye fram og tilbake.

R: Det er så mye å trykke på for å..

De fleste gav uttrykk for at de visste lite om fagvalgsmuligheter, struktur og organiseringen av utdanningen før de begynte, selv om de ved intervjutidspunktet vet at det finnes på nettsiden.

Jeg brukte mye tid selv på å søke altså når jeg var ferdig på videregående da så visste jeg jo at jeg ville bli lærer så jeg hadde brukt mye tid på å lese meg opp på de forskjellige tingene og hva som ble tilbudt hvor og sånn så egentlig mye som jeg selv fant, men så har jeg også hatt en kusine som har gått her så jeg har alltid på en måte vist at det er et tilbud der og at man kan gå der hvis man vil bli lærere for eksempel da så det har kanskje vært med på å gjøre det lettere da å kunne finne ut hvor jeg ville gå en og sånn også at jeg hadde noen eller kjente noen som hadde gått her tidligere da.

Noen få hadde satt seg grundig inn i nettsideinformasjonen, men det store flertallet viste til at den viktigste informasjonene kom fra venner og/eller familie som kjente til utdanningen av ulike årsaker. Blant annet fra egne erfaringer:

Jeg må innrømme at jeg hadde ikke sjekka så mye på studiet annet enn personene som forteller meg ting da. Så mer litt sånn en til en å snakke med de rundt for å høre om erfaringer. For jeg føler at det kan stå så mye på nettet som er så bra ditt og datt, men det er liksom, jeg vil ha den en til en: Hvordan synes du det er?

Studielederne forteller på sin side at de har lite med utformingen av innholdet på nettsiden å gjøre. Dette er i hovedsak overlatt til markedsenheten ved høgskolen og en annen studiekonsulent ved avdelingen. Annet materiell som ble utviklet ved utlysning av studiet i 2017 var filmer hvor fagansatte og studenter snakket om sin rolle og sine erfaringer med lærerutdanning generelt og HiØ spesielt. Filmene ble blant annet delt på høgskolens nettsider og Facebook-side. Senere tiltak er kjøp av rullerende reklameplass på Oslo S, og besøk på videregående skoler. Avdelingen har i en årrekke deltatt på utdanningsmesser rundt omkring i landet, men ingen av studentene nevnte dette som kilde til informasjon. Når relativt få studenter fra andre deler av landet søker seg til lærerutdanning på HiØ, er det grunn til å tro at utdanningsmesser ikke i særlig grad rekrutterer studenter til HiØ.

4.4. Generell informasjon underveis og organisering av studiet så langt

Når det gjelder generell informasjon om studiet, så peker studentene på at dette varierer mye fra fag til fag, og at informasjonen som regel bedrer seg utover i semesteret. Dette kommer til uttrykk på flere måter:

[...] mange av foreleserne kunne hatt godt nytte av et lite Canvas kurs før de starter ... kommer inn som høyskoleforelesere og sier at vi skal ha Canvas men jeg aner ikke hva det er. De burde hvert fall fått et tilbud for å lære seg det eller, gidde å sette seg inn i det selv da at vi slipper å lære dem det, når det også er nytt for oss.

Syntes det er litt rot av og til, men stort sett går det bra.

Mappeinndelinger og sånn kommer alltid kanskje litt sånn halvveis inn i semesteret. Så blir rommet litt mer organisert ut i fra hva vi sier vi ønsker da. Så sånn sett så syntes jeg at læreren har vært flinke til å høre med oss hvordan vi vil ha det fordi at du vet at en annen alltid vil ha den sånn, og et annen trinn vil ha det sånn. Så de har på en måte tilvent seg det vi har sagt på en måte da.

Jeg syntes også at litt det med beskjeder og informasjon og sånn at det har vært litt altså kommunikasjon mellom lærere også har kanskje vært litt sånn.. svak når du kommer til det der da vært litt sånn at: «Å ja, hakke den personen lagt ut det nei, da skal jeg gjøre det ...»

For det første er det varierende hvor godt Canvas fungerer som informasjonskanal. Noen fag har gode strukturer inne i Canvasrommet allerede fra oppstart og har en jevn flyt av informasjon, mens andre fag bruker rommet relativt lite og usystematisk. Studentene ytrer ønske om at informasjon skal komme ut i Canvas så tidlig som mulig i semesteret. For det andre peker studentene på at de erfarer at det ikke alltid er like god informasjonsflyt mellom lærere som underviser i et emne. Dette skaper utrygghet og en følelse av uforutsigbarhet hos studentene. Det siste poenget omfatter mer enn bare den informasjonen som gis i Canvas, og gjelder organiseringen i emner og mellom emner generelt. Generelt er studentene kritisk til kommunikasjonen mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen:

R: ... og det er jo det som er problematisk. Kommunikasjon.

R: Kommunikasjon.

R: Ja, det er gjennomgående i alle fag tror jeg egentlig.

I: Hva tenker dere, kommunikasjon om hva?

R: Mellom forelesere, fra forelesere til oss, fra forelesere til praksisskolen.

R: Generelt, det virker som at folk ikke snakker med hverandre. Og at vi elevene er mellomleggspapir. Det er alltid vi som må rekke til å spørre: Hva skjer nå egentlig? Eller hva er disse pengene til? Hvorfor har vi fått en giro på 400, hva betyr det? Eller hva skjer egentlig til eksamen? Så svarer de: Nei det må jeg høre med en annen lærer, for det vet ikke jeg noe om. Men burde ikke da alle lærerne vite.. altså det er så mange sånne små tråder som vi..

R: Du må gå så mange ledd for å finne ut av ting som er litt problematisk.

Studentene peker på behovet for bedre kommunikasjonsrutiner mellom faglærere som underviser på et emne, samt mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet.

Når det gjelder organiseringen av studiet og de ulike emnene sier studentene nesten det samme som de sier om informasjonsflyten. Det er stor variasjon fra fag til fag, og fra lærer til lærer. De kommenterer også at det er tydelig for dem hvem som har erfaring som lærer fra grunn- og/eller videregående skole, og hvem som ikke har det. Dette knytter de til både innholdet og organiseringen av undervisningen:

R: Ja for nå har dem jo snakket om det her kravet om at du må ha... doktorgrad da for å kunne undervise oss. Det er tydelig i noen tilfeller, i noen fag og noen lærere har den graden, men ikke har.. ped'en eller ja fordi vi skal jo ikke bare lære faget vi skal også lære ja lære profesjonen da. Det å være lærer.

R: og da blir det jo tørt det med lærer når dem ikke kan noe om skolen...

R: Også blir det ofte kaotisk med timeplaner og sånn fordi for dem så er ikke den strukturen sånn.. lærere har da. Det er like viktig virker det som da i hvert fall.

Oppstarten av studiet beskriver studentene jevnt over som kaotisk:

De første dagene husker som veldige kaotiske. Det virket som det var ikke noe sånt helt klart hvem som skal gjøre hva og veldig mye informasjons sikkert som skulle ut til oss så det ja jeg husker det som første ja kaos.

I tillegg trekkes det fram at ulike prosjektuker framstår også som kaotiske:

Jeg syns egentlig det er litt kaotisk enda jeg til dags dato. Vi hadde en storyline prosjekt nå forrige uke hvor jeg lurte egentlig fortsatt på hvem som var sjefen for det jeg hvem var det som var lederen og på en måte hvem kunne vi henvendte oss til fra dag til dag. Fortsatt litt usikker på hva stil prosjektet er hva er det vi har vært med på egentlig hvorfor gjorde vi det? Det var jo når vi ble kastet inn i også ganske fort utentatt vi egentlig fikk noe på en måte beskjed om hva og hvorfor ja.

Studentene uttrykker et behov for å få eksplisitt drøftet hvilke mål slike prosjekter har. Hva som skal læres og hvorfor. De trenger også å få klargjort relevans i forhold til framtidig rolle som lærer.

Et annet sentralt punkt studentene trekker fram når det gjelder organisering av undervisningen er obligatorisk oppmøte på 80 %. Studentene hadde forventninger til at det var satt av mer tid til selvstudium og at mye av undervisningen skulle være valgfri:

Jeg forventet egentlig at det skulle være mere selvstudium og at.. dagene var friere. At du kunne sitte hjemme en dag og heller.. studere der da. De fleste faglige har jo hvert fall 80% grense og du må møte opp på skolen. Jeg forventet ikke det i det heletatt for jeg har også tenkt mye på det at for noen så er det kanskje.. gjør det at dem ikke lærer noe fordi dagene hvor de føler at de dagene trenger jeg å være hjemme og kanskje gjøre det for meg selv så vet dem at jeg må dra hvis ikke jeg drar så kan det hende jeg ikke står i det faget. Så det virker mot den hensikten da at man skal være på skolen for å lære ja.

Mange av studentene erfarer utdanningen mer som en forlengelse av systemet på videregående skole enn et høyere utdanningsprogram. Kanskje gjør dette noe med rollen studentene tar, og forventningene de stiller til lærere og oppfølging. Studentene ved lærerutdanningen på HiØ har nylig levert inn en resolusjon knyttet til kravet om obligatorisk oppmøte. Studielederne trekker også 80 % oppmøte fram som en utfordring, men ut i fra deres erfaringer kan det knyttes til flere faktorer enn behovet for tid til selvstudium. De opplever at veldig mange av studentene jobber relativt mye ved siden av studier, i tillegg til at ganske mange har familie. Studielederne oppfatter at det er det totale hverdagsbildet som gjør at studentene er negative til kravet om minimum 80 % oppmøte. En annen faktor studielederne trekker fram er det store behovet for vikarer i skolen. Skoleledere kjenner studentene og det er lett å ta kontakt for vikaroppdrag. Dette er veldig attraktivt blant studentene. Likevel ønsker de å ta studentenes henvendelse om obligatorisk oppmøte på alvor:

Ja, det må vi finne ut. Vi må gå bak den resolusjonen, også.. er jo ikke det noe vi kommer til å snu oss rundt med nå med en gang, men det er klart at vi må jo likevel bruke det inn i forhold til studentaktive læringsformer og hva gjør vi i undervisningen og vi må jo i dialog rundt det her. Vi må jo høre på dem.

Studielederne trekker fram andre faktorer som de er kjent med fra forskjellige studentundersøkelse, og opplever at det er mange faktorer som må vurderes i forhold til krav om oppmøte. Lærerstudenter er de studentene i høyere utdanningsløp som gjennomsnittlig bruker minst tid på studiene, og det rapporteres også at mange av de yngste studentene opplever ensomhet og psykisk stress tidlig i studiet.

Et siste punkt studentene trekker fram i forbindelse med organiseringen av studiet er plasseringen av pedagogikk:

R: Jeg tror det også handler litt om når i studieløpet du dytter inn de ulike tingene du skal lære da.. for eksempel når vi fikk vite at vi ikke skulle ha PED før andre høsten så var det en del som reagerte på at de ikke skulle ha noe PED første året. Men når jeg ser tilbake på det nå så tenker jeg egentlig at det var ganske greit å vente med PEDen for jeg tenker da har du faktisk fått vært ute et helt år og sett litt også når du da har fått gjort deg noen grunnleggende erfaringer så får du PEDen til å sette ord på det da.

R: Får litt kontraster.

R: Ja jeg tenker jeg tror PEDen på en måte har blitt mere relevant fordi du har vært igjennom litt først da.

R: Jeg var også skikkelig skeptisk til det i starten, men så hadde vi jo bare observasjonspraksis i starten så vi hadde jo for så vidt da kunne vi heller komme med ting vi lurte på eller noe vi syntes var rart også når vi da kom til PEDen andre året så fikk jeg mye mere ut av det og når jeg da var i praksis igjen forrige gang vi nå var i praksis at vi satt der og snakket skikkelig høyt pedagogisk nivå med praksislæreren var jo bare veldig relevant og lærerikt for da kunne vi såpass mye at læreren praksislæreren kunne på en måte dra inn sånne avanserte ting da også kom vi tilbake igjen på skolen også lærte vi enda mer altså ja det syntes jeg var.. sånn sett så likte jeg det.

R: Litt lettere å lære ting når du har et bilde av hva det kan være da for eksempel klasseledelse når du har et bilde av hva det vil si å være klasseleder så er det lettere å sette seg ned og lære teorien på det etterpå da.

I løpet av første studieår opplevde både ledere og lærere i utdanningen massiv kritikk fra både studenter og praksislærere fordi pedagogikk ikke kommer inn før høsten i andre studieår. En konsekvens av dette har vært at faglærere fra de ulike emnene i programmet må ta ansvar for å forberede studenten til praksis, noe som tradisjonelt har vært gjort av pedagogikklærere. Det er derfor svært interessant at det var gjennomgående enighet blant studentene vi intervjuet at det hadde vært viktig for dem å ha erfaringer med og fra praksis før de møtte pedagogikk som fag i utdanningen. Deres egne erfaringer gav dem mulighet til å utvikle en dypere forståelse for pedagogikkens innhold og nytte.

4.5. Fagvalg

Generelt sett var ikke studentene veldig opptatt av fagtilbudet ved lærerutdanningen verken før eller når de søkte studieplass. Relativt oppsiktsvekkende var det at mer enn halvparten av studentene vi intervjuet innrømte at de ikke var klar over at det var en masterutdanning de hadde søkt på før de begynte på studiet:

R: Jeg var ikke helt klar over hvilke fag jeg kunne velge her. Jeg gjorde nok ikke den researchen sånn sett, men jeg tenkte at jeg får ta det som det kommer. Jeg var ikke klar over at det bare var et visst antall fag en kunne velge. Så for min del så var det litt sånn: Ok, da tar vi det beste ut av de. Heldigvis så var det matte da, jeg er veldig glad i matte, så det gjorde ikke noe. Men hadde jeg liksom hatt et problem med det, så hadde det vært kjipt.

R: Samme med meg jeg hadde jo.. men jeg har vært sånn veldig, jeg har vært stabilt like flink i alle fag, så for meg spilte det egentlig ikke noen rolle, fordi hadde jeg vært veldig svak i noen spesielle fag, så hadde jeg kanskje tatt 'researchen' mer alvorlig på en måte og satt meg inn i det. Men jeg tenker at jeg kan egentlig ta master i hva som helst, så hva er på en måte ganske greit for meg. Jeg tenkte ikke så mye over det da på grunn av det.

De aller fleste vi intervjuet hadde ingen forkunnskap om valgmuligheter før studiestart. De var mer opptatt av at de skulle bli lærer enn å knytte det til et eller flere fag. Det kom også fram et ønske om å få tilsendt et detaljert informasjonsskriv om fagvalgsmuligheter og organiseringen av utdanningen etter at de hadde takket ja til studieplassen. En student nevner at det er synd at det er få tilbud om praktisk-estetiske fag. Utover det ser det ut til at studentene forholder seg svært pragmatisk til dette. Det viktigste er at en selv klarer å gjennomføre fagstudiene.

Studieledere deler oppfattingen om at studentene har få forventninger til fagvalgsmuligheter når de begynner på studiet:

Men hvis du snakker med studenter som har gått her en liten stund, så hvert fall så de.. det er noen vi har diskutert dette her med antall valgfag med og sånne ting. Og de studentene sier jo da at det er et viktig konkurransefortrinn det her med å ha mange valgfag. Når de først har kommet inn her, så er de misfornøyd med antall valgfag. For da ser de på andre høgskoler og universiteter og sier at: De har mye mer enn det de ønsker seg. Men det er først når de liksom har kommet inn døra.

Da kommer det ønsker om flere valgmuligheter både når det gjelder valgfag og masterfag. Da begynner studentene å sammenligne fagvalgstilbudet med de store lærerutdanningsinstitusjoner som kan tilby valgfag og masterfag knyttet til alle skolefagene. Det er tydelig at når studentene ved intervjutidspunktet er kommet til våren andre studieår, så er de langt mer bevisst på fag og hvilke valg de bør ta. Enkelte er klar på at de er nødt til å bytte institusjon for å kunne ta den masterfordypningen de ønsker. Andre slår seg til ro med

en fagkombinasjon som ikke er ideell ut fra egne interesser, ferdigheter og eksamensresultater så langt.

Når det gjelder hvordan studentene forholder seg til framtidige jobbmuligheter og hva skoler trenger av fagkompetanse, så framkommer dette som en kilde til frustrasjon blant studentene. De peker på at de får råd fra noen faglærere om å velge fag de liker og føler de har evner til, samtidig som spesielt engelsk og matematikk trekkes fram både som lurt å ta for å gjøre seg attraktiv i skolen som jobbsøker. Et tredje argument som de trekker fram er at mange føler behov for mer pedagogikk, men at de får råd fra faglærere og lærere/ledere i praksisfeltet om å velge så mange skolefag som mulig. Likevel konkluderer de fleste studentene med at det er egne interesser og evne til å gjennomføre studiet som er viktigst:

Generelt så tenker jeg nok, det er jo flere som har valgt for eksempel engelsk selv om de ikke er så glad i det fordi de vet at det trengs. Så det vet jeg faktisk om. Annet tror jeg det er egentlig mer det å overleve studie, at de gjør noe de faktisk mestrer og kan stå på eksamen og.. så er det også interesse. Så jeg tenker at det er sånn en blanding, spørs, men jeg.. hvis du tenker på generelt så er det at interesse og det å klare studiet egentlig, det er vel egentlig de to. Jeg tenker ikke så mye på hva som trengs, fordi hvis jeg går etter det så kommer jeg ikke til å klare det. Hvis jeg tar noe jeg ikke liker så er det ikke noe vits.

Studentene erfarer også at det er usikkerhet ute i skolen når det gjelder hvilken betydning den nye femårige lærerutdanningen vil ha. De får tydelige signaler om at praksisfeltet ønsker lærere med flest mulig fag i fagkretsen.

4.6. Studiets innhold og relevans

Når studentene blir spurt om hvordan de opplever studiets innhold så er det innholdets relevans i forhold til det å skulle bli lærer i framtiden som blir tematisert. Ikke overraskende tenker studentene om kunnskap som de skal tilegne seg gjennom en lærerutdanning som noe som skal være direkte overførbart og til direkte bruk i profesjonsutøvelsen. Dette henger tydelig sammen med de forventningene de uttrykte at de hadde før de begynte på studiet, om at studiet skulle ha fokus på hvordan de kan bli/være gode lærere. Men de understreker også at dette variere sterkt fra fag til fag, og fra trinn til trinn. Noen fag har stort fokus på å eksemplifisere hvordan fagstoff kan tilrettelegges på forskjellige trinn i skolen, mens i andre

fag er dette nærmest fraværende. En av studentene viser til faget matematikk hvor det er stor variasjon i fokuset på fagdidaktikk mellom emnene:

Det er, flere av oss som tar matematikk nå, valgt da praktisk matematikk på videregående. Å gå, fra P1 til den 'matta' vi har nå, du får en smell egentlig. For det er, blir for vanskelig. Og vi har veldig vanskelig for å se hva vi skal bruke dette til, for vi vil jo gjerne vite, vi liker å ha den 'dærre': Ja ok når dere går ut i skolen skal dere gjøre sånn, men nå har vi egentlig bare veldig vanskelig matte.

I dette utsagnet belyser studenten både behovet for synliggjøring av relevans, og behovet for å lære dette fagstoffet når faget blir utfordrende og når nivået ligger over det de selv skal undervise på. De nevner også behovet for å lære hvordan de skal bryte ned fagstoffet for å lære det bort til elever på 5 til 10 trinn. Studentene opplever at de må lære seg fagstoffet på nytt når de skal ut i praksis fordi det faglige nivået på høgskolen ofte ligger langt over det de selv skal undervise på. Her kommer et eksempel fra språkundervisning:

Nei altså liksom det jeg føler med grammatikken er at elvene skal lære nivå 1. Vi har lært kjempe mye, nivå 5, og vi har ikke fått noe repetisjon på nivå 1. Vi har bare hoppet rett inn i nivå 5 selv om mange har glemt mye fra ungdomskolen. Når jeg kommer i praksis så var det sånn, okay jeg må lære meg grammatikk på nytt liksom, alt basis ting sånn, ja fordi det vi har hatt på høgskolen ligger så høyt oppe.

Målet med lærerutdanning kan selvfølgelig ikke alltid være å tilpasse all undervisning til studentenes forutsetninger, men likevel oppstår det faglige utfordringer som må tas på alvor når studentene opplever at de ikke er godt nok faglig rustet for den undervisningen de selv skal utføre i praksis og som framtidige lærere. Kanskje er det en god ide som en av studentene foreslår: Å ha fokus på hvordan fagstoff som de skal lære som studenter kan brytes ned og knyttes til ulike deler av skolens kompetansemål. Ikke ved å vise sammenhengen i et en-til-en-forhold, noe som ikke alltid vil være verken mulig eller hensiktsmessig, men ved å synliggjøre enda tydeligere de ulike byggesteinen som til sammen skal gi et godt faglig grunnlag for en faglig trygg lærer.

Studentene trekker også fram flere eksempler på hvor sammenhengen mellom det som skjer på campus og det som skjer i praksis er veldig god:

Jeg tror det er både fagkompetanse og så lærerne som er der, men også at alle har vært lærer på et eller annet hvis. Og så er det et fag, det er veldig lett å være engasjert for det er morsomt også. Får du i kroppsøving, så er det to delt, du bruker kroppen også har du teori. Det som er så fint med det som vi har gjort så langt det ene året hvor vi hadde kroppsøving når vi fikk delta i kroppsøvingen er jo at alt dem gjør med

oss er jo viderefør bart til.. til ungdomskolen eller mellomtrinnet da. Alt vi har gjort av leker og.. tekniker trening i de forskjellige idretter og sånn kan jo vi bare ta med oss rett videre.

Det er ikke bare i kroppsøving hvor slike eksempler er å finne. Det er også eksempler i studentenes fortellinger både fra engelsk, matematikk og pedagogikk.

Studentene etterlyser også opplæring i viktig kunnskap og ferdigheter knyttet til lærerrollen generelt:

Hvordan skal man hjelpe noen da som sitter og har en skikkelig dårlig periode?

Hvordan skal man være streng?

Hva skjer når du bare lager deg en plan da og plutselig så er 15 av elvene dine syke. Åssen, på en måte, skal du da snu om ditt hode for å få det du har tenkt til å funke likevel da litt sånne ting?

Veldig lite konflikt håndtering og løsning altså...

Igjen er det konkrete verktøy studentene etterlyser for å kunne løse utfordrende hendelser som oppstår i en lærers hverdag. Temaene studentene nevner kan lett knyttets til temaer som allerede finnes på studentenes emne- og semesterplaner, som for eksempel tilpasset opplæring, grensesetting, generell didaktikk og konfliktløsning, men det er tydelig at dette ikke oppleves som tilstrekkelig nok til at studentene føler seg godt nok forberedt. Dette kan tyde på at undervisningen og pensumet ikke hjelper studentene til å operasjonalisere fagstoffet de blir presentert for og skal tilegne seg, slik at de kan dra nytte av det i sin praksis. På den annen side kan ikke en lærerutdanning ha som mål å gi studentene ferdige løsninger på alt de måtte møte av utfordringer i lærerpraksisen sin. Som vi ser er studentene svært opptatt av relevans, og da i den forstand at kunnskap skal kunne overføres direkte og operasjonaliseres i praktiske situasjoner. Det kan se ut som at det er svært viktig å ha en pågående dialog om hva relevans kan bety i en mer nyansert form. For eksempel at noe av lærestoffet har relevans i form av overførbarhet, men at den største delen av fagstoffet i lærerutdanningen har relevans i form av en kunnskapsbase som profesjonsutøveren selv skal kunne disponere og kombinere på en skjønnsmessig måte i profesjonspraksisen. Relevans kan også være å tilegne seg dypere forståelse for et fagfelt slik at man som framtidig lærer skal kunne analysere og igangsette komplekse læringsprosesser.

I følge studieledere/-koordinator så er det liten uenighet blant fagansatte om at utdanningen bør være profesjonsrettet, men de sier selv at de er klar over at det er svært varierende hvordan dette blir håndtert. Videre sier de at det er stor forskjell fra lærer til lærermer enn at det er variasjon mellom fagene. De understreker at dette er en pågående diskusjon, men at det er behov for kontinuerlig arbeid på denne fronten.

Studentene trekker også fram relevans i forhold til pensum. De er i det store og hele svært fornøyd med pensum. Det oppleves som relevant og sentralt. Flere nevner at de opplever at mye av det de har lest har vært nyttig når de kommer ut i praksis. I tillegg understreker de at måten forelesere gjør stoffet tilgjengelig for studentene på også er svært viktig. Likevel legger de ikke skjul på at lesing gjerne foregår i skippertak, knyttet til arbeidskrav og eksamen.

4.7. Arbeidsformer

Generelle kommentarer fra studentene om arbeidsformer går på at det er mye frontalundervisning med teoretisk fokus, hvor de selv er passive, men at de foretrekker undervisningsopplegg hvor de blir aktivisert. Argumentene for dette er både at det blir mindre kjedelig å lære, og at de mener at de lærer bedre på den måten:

Har erfaring av at det er mye teori, mye sitte på skole benken og mye passiv høring. Første semesteret så gikk vi rett til en matte gruppe hvor det var mye aktivitet. Det var mye samarbeidsoppgaver. Det var mye diskusjon og jeg koste meg veldig. Etter det så har det egentlig bare vært teori.. ikke bare teori, men det har vært mye teori så syntes at det godt kunne ha vært litt mere samarbeidsoppgaver og diskusjons oppgaver ja litt mer dynamikk på den måten da.

De påpeker igjen at det varierer fra fag til fag, emne til emne og lærer til lærer, men at hovedinntrykket er at de er relativt mye i rollen som passiv mottaker av frontalundervisning.

Når det gjelder *arbeidskrav*, påpeker mange av studentene at de lærer relativt mye av mange av arbeidskravene, samt at arbeidskravene hjelper dem til å holde arbeidstrykket oppe gjennom semesteret. Hovedutfordringen med arbeidskravene er ifølge studentene at flere av dem har innleveringsfrist samtidig, og at innleveringer og framføringer med andre ord ikke er koordinert mellom fagene som studentene tar det samme semesteret.

Ja det var liksom en måned med 6 arbeidskrav, og det var liksom (ler). En hver uke, selvfølgelig blir det mye da, men hvis du kunne hatt.. høstsemesteret er det største semesteret vi har, kunne lagt det litt bedre til. Sånn at det ikke ble så mye, og så omfattende eventuelt.

Konsekvensen av at arbeidsmengden ikke er mer jevnt fordelt blir at en del av arbeidet blir gjort overflattisk for å bli ferdig, og fokuset på å lære kommer i andre rekke. Studentene ønsker også at alle arbeidskrav med oppgaveformuleringer ligger tilgjengelig i Canvas ved semesterstart slik at de kan disponere tiden bedre. I mange fag erfarer de at oppgaveformuleringer og frister dukker opp etter hvert utover i semesteret, noe som gjør det vanskelig å planlegge.

R: De er vel i teorien det, men noen presentasjoner kan være litt sånn at.. som jeg snakka om.. snakka om det i går og, hvorfor folk ikke møter opp i presentasjonene hvis ikke det er arbeidskrav, liksom tenker at. Det er noe med at du sitter og tenker: Nei, jeg skal si det og det og det, så får du egentlig ikke med deg noe, det er det vi egentlig er litt ute etter og, at vi skal lære hverandre.

R: Ja, jeg liker også når vi får skriftlige oppgaver så får vi gjerne case. Det liker jeg også veldig godt, for du får liksom en situasjon og så må du sette deg inn i den situasjonen. Det som på en måte stopper meg litt er at istedenfor å på en måte bare prate fra det du har erfaringer, det er gjerne et punkt. Også er et annet punkt at du må knytte det opp til pensum, du må ha 2-3 sitater, du må liksom.. og det er da det stopper for min del, for da blir det litt sånn: Ok, nå har jeg egentlig skrevet ferdig oppgaven. Også bare henter jeg et par sitater som jeg synes passer, også bare putter jeg inn. Fordi det er liksom, man kan jo en del etter å ha vært i undervisninga, og etter å ha snakka om det.. med lærere om ting. Men det å få case er veldig bra sånn skriftlig oppgave, det synes jeg er veldig bra.

4.8. Vurderingsformer og tilbakemelding fra lærer

Når det gjelder vurdering er studentene vi intervjuet i det store og hele fornøyd med eksamensformene ved lærerutdanningen. De understreker likevel at de ønsker mer konkrete tilbakemeldinger fra faglærere både på eksamener og arbeidskrav:

Men ja det fineste er når du får en god tilbake melding, om det er på muntlig eller skriftlig arbeid eller hva det skulle være. Det å ikke bare si 'bra jobbet' eller 'godkjent', men faktisk si noen ord om, ja det er godkjent, men det her kunne ha vært bedre fordi..., det her var kjempe bra fordi... Det er lurt å gjøre sånn....

De er svært fornøyd når lærere bruker «spor endring»-funksjonen i Word. De ønsker tydelig tilbakemelding på hvilke deler av en oppgave som er bra, hvilke som ikke er så bra og forklaringer på hvordan de kan forbedre arbeidet.

... jeg tror kanskje de fleste har behov for noen kommentarer da på hva som er bra og hva som ikke var så bra. I noen fag så har dem vært flinke på det mens andre så har det vært mindre av det. Ikke så mye tilbakemeldinger sånn skriftlig.

De ber rett og slett om mer vurdering for læring. De knytter denne vurderingen for læring opp mot både læring i seg selv og mot muligheten til å forbedre resultater på kommende arbeidskrav og eksamener. I tillegg ønsker de mer av prosessorienterte arbeidsformer hvor de har mulighet til å få tilbakemeldinger underveis, ved for eksempel å levere flere utkast. Mange peker på at de har blitt vant til 'framovermeldinger' fra videregående skole, og at de savner denne arbeidsformen. Når det gjelder eksamensforberedelse løfter studentene fram eksempeloppgaver som en god måte å forberede seg til eksamen på:

Kanskje en ting som hadde vært fint.. det gjelder i pedagogikk, og for så vidt andre fag også, hadde vært før eksamen å vist.. forskjellige svar som hadde gitt forskjellige karakterer for eksempel.

Med andre ord ber studentene om flere læringssituasjoner som er autentiske i forhold til eksamensform og innhold.

Studielederne peker på at vurderingsformer er noe som akkurat nå blir løftet fram på nasjonalt nivå. Det er blant annet et prioritert område for Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). Studielederne ser tydelig at vurderingsformer og tilbakemelding til studenter har stort utviklingspotensial ved lærerutdanningen ved HiØ:

Nei det blir liksom, vi prata jo litt om det i stad, dette her med vurderingsformer. Det er jo mange ting som skjer.. vi hadde jo den temadagen på UHR om vurderingsformer. Og.. og det var mye spennende der. Var mye sånn prøveforelesninger og mye.. feltarbeid som kunne være vurderingsformer. Det blir jo gjort veldig mye spennende på det i skolen i dag. Og det kan hende at vi skulle gjort mer.. skulle trukket det mer inn hos oss. Vi har nok noe å gå på der, mye sånn tradisjonelle eksamener tror jeg. Det tror jeg nok helt sikker at mitt inntrykk er i mye større grad enn.. men samtidig så er det litt det studentene forventer og, de forventer litt sånn av det og. Så.. ja. Men vi har jo variasjonsbredde fra, jeg vet ikke hvor mye det er jeg. Mappevurdering til muntlig eller skriftlig. Er det det det går på? Og oppgaver. Skrivning.

Her peker studielederne på flere ting. For det første, at selve forståelsen av vurderingsbegrepet bør videreutvikles og utvides i fagmiljøene. Basert på dette åpner det seg nye muligheter og større potensial for variasjon både når det gjelder summativ vurdering og formativ vurdering. Det ligger også et potensial i det å utvide forståelsen av vurdering i retning av mer prosessorienterte vurderingsformer hvor studentene selv er mer aktive.

En annen ting studielederne er opptatt av knyttet til vurdering er den enorme økningen av studenter som ber om begrunnelse for eksamenskarakter. Slike forespørsler har økt eksplosivt i antall de siste 3-4 årene. Tidligere var det et fåtall studenter som ba om slike begrunnelser, og da gjerne kun hvis de fikk en dårlig karakter. Nå er det i enkelte emner opp mot 50 % av studentene som ber om begrunnelser, og da inkluderer dette også de som får gode karakterer. Studielederne har ikke noe godt svar på årsaken til denne økningen, men man kan jo spekulere om det kan henge sammen med det sterke fokuset på vurdering for læring i grunn- og videregående skole.

Studielederne har også fått studenter på kontoret sitt som vil drøfte kvaliteten på vurderingskriteriene i forhold til karakteren de har fått. Hos mange studenter er det også tydelig en bevissthet knyttet til forholdet mellom vurderingskriterier og karakter. Igjen kan man tenke seg at dette er en praksis og erfaring fra grunn- og videregående skole som studentene trekker veksler på videre inn i lærerutdanningen, og som lærerutdanningen kan se et stort potensiale i.

4.9. Profesjonsdagene

Når studentene blir spurt om profesjonsdagene snakker de seg raskt varme. De opplever at det har vært relativt mye usikkerhet knyttet til profesjonsdagene. For det første utrykte de at det var lite informasjon ved oppstart første studieår om at kom til å bli relativt mange profesjonsdager, og at de var obligatoriske. De påpeker også at det har vært stor variasjon i kvaliteten på innholdet og opplegget. En av de største innsigelsene de har mot profesjonsdagene er at for mye av studieuken blir bundet opp med obligatorisk undervisning. De ukene det er profesjonsdager har de undervisning hver dag, noe det er enighet om at er

for mye. De legger også til at det ofte er lange dager i et stort auditorium, noe som oppleves som ensformig.

Et annet kritisk punkt er at studentene opplever at temaene på profesjonsdagene er frakoblet de andre fagene, og at det er vanskelig å se sammenheng både med det som skjer i fagene og det som skjer i praksis. Generelt sett ønsker studentene litt færre profesjonsdager, og at disse i større grad er praksisnær og profesjonsrettet. STIL blir gjentatte ganger beskrevet som en negativ opplevelse. Det studentene sitter igjen med er at prosjektet hadde hovedfokus på lærernes forskning og ikke studentenes læring.

Sist men ikke minst nevnes arbeidskravet som de må gjennomføre hvis de ikke møter på en profesjonsdag. Studentene opplever disse kravene som veldig omfattende, og at «straffeleksen» ikke står i forhold til læringsutbyttet for dagen.

Likevel har studentene også positive ting å si om profesjonsdagene. En student påpekte at kritikken ofte bunner ut i at studentene tenker for kortsiktig på læringsutbyttet av profesjonsdagene:

Etter min mening så har de fleste profesjonsdagene vært relevante og interessante. Nå må det sies at etter min mening så er det mange studenter hos oss som ikke ser lengre enn til nesetippen sin. Dem ser ikke langtidsplanen da og at dem gidder ikke og ikke er vits å ah også sånn, men ja jeg syntes at det meste er relevant. Det er noen ting som har skurret litt, men ja for det meste så er det bra.

Det kan derfor tyde på at det er behov for at ønsket læringsutbytte på ulike profesjonsdager bør gjøres mer eksplisitt, og at det aktualiseres tydeligere i forhold til profesjonsretting av innholdet. En annen fordel med profesjonsdagene som studentene løfter fram som svært positivt er at undervisning og aktiviteter foregår på tvers av fag og program. Studentene ser det både som hyggelig og lærerikt å bli omgruppert og møte nye medstudenter og (fag)lærere.

Ja 1-7 også kunne ha vært moro og ha med. For jeg sånn som vi hadde nå da med storyline så syntes jeg det var veldig ålreit at man ja at vi var sammen med folk fra samfunnsfag og norsk og engelsk og det som er.

Med utgangspunkt i kritikken om for lite relevans i forhold til framtidig profesjonsutøvelse kommer studentene med forslag om temaer de skulle ønske for framtidige profesjonsdager. Temaer som blir nevnt er livredningskurs, det å skrive en god oppgave, hvordan håndtere en case, mobbing, vurdering, halvårsvurdering, oppstart med førsteklasse, hvordan møte foreldre, og forslag som for eksempel: «Hva gjør du hvis det kommer en elev som sier: Jeg har det ikke bra hjemme. Hva skal man gjøre da?»

Studielederne kjenner seg godt igjen i studentenes beskrivelser av turbulens rundt profesjonsdagene. Dagene blir evaluert hvert år i programevalueringen, og der kommer det svært varierende tilbakemeldinger:

Det er noen dager som studentene synes er supre, kjempespennende. Så er det noen.. ting de omtaler som: Dagen ble for lang for eksempel. Vi kunne gjort det, veldig interessant, men vi kunne gjort det på halve dagen. Eller.. liksom helt håpløst og.

De innrømmer også at fordelingen av ansvar knyttet til å organisere profesjonsdagene til nå har vært noe uklar. Det har ikke vært klart nok nedfelt i planer hvem som har hovedansvar det enkelte semester. Det har blitt videreført noen rutiner fra forrige lærerutdanningsprogram hvor det var fagansvarlig for pedagogikk det gjeldende semester som hadde planleggings- og koordineringsansvaret. I MaGlu-modellen er det ikke lenger pedagogikk hvert år, og dermed har ansvar for profesjonsdagene blitt noe pulverisert. Dette har lederne tatt tak i, og det er nå trinnlederne på hvert av programmene som har ansvar for å planlegge og organisere profesjonsdagene.

På spørsmål om hvordan den faglige profilen på profesjonsdagene er tenkt, så er det tydelig at dette er noe som det er behov for å videreutvikle:

Ja det kom jo litt an på , det er jo noen ting som legger seg selv. Nå har vi jo utvikla.. 3. året så har vi utvikla i forhold til FOU oppgaven, så blir det en sånn slags FOU profil på det. Og.. på 1-7 nå, så har vi sett at.. har vi jo ikke musikk og drama inne. Og da har vi sett at.. at vi har mulighet da, også et ønske å ha det mere inne på 1-7. Så da, nå legger vi inn en profesjonsdag, er vi ferd med å gjøre det før praksis. Eller en på høsten og en på våren. Så da studentene kan få.. kan få.. ja.. sånne type øvelser da. Erfaring med.. med klappeleker og sangleker og litt sånn verktøy og.. og seg selv som i lærerrollen og som.. første året. Fordi da er vi på fokuspraksis, altså vi er på læreren i den trappa, i praksistrappa. Og at vi.. at vi er fokus på det det året der. Også er det litt sånn spørsmål om. Så blir det jo noen profesjonsdager som går med til litt prosjekter. Har vært litt Storyline og litt.. KROM og litt STIL.

Forholdet mellom det som skjer i annen undervisning og det som skjer på profesjonsdagene framstår også som relativt uavklart, noe som blir påpekt av studielederne:

Det er forskjell, det kommer an på hva som er innholdet på profesjonsdagen. For eksempel.. 3. året da med FOU, så henger det jo veldig nært sammen med det de skal, det som skal gjøres og hvis det er prosjekter. Noe blir jo frittstående, det jo litt sånn tanken at man skal kunne ta ting som på en måte ikke hører under et emne.

I tillegg har planen vært at studentene egentlig skal være med å planlegge profesjonsdagene i større grad enn det de har vært. Det skal prøves ut kommende semester at 2 dager i halvåret er satt av til at studentene kan påvirke innholdet.

4.10. Praksisopplæringen

Det var relativt store endringer i organisering av praksis, samt hvem som har ansvar for praksisoppfølgingen, i den nye lærerutdanningsmodellen fra 2017 sammenlignet med tidligere modell. Pedagogikk har tidligere hatt hovedansvaret for praksisforberedelsen og store deler av praksisoppfølgingen. Dette betyr at ett fagmiljø har hatt hovedansvaret gjennom hele programmet. I ny modell er det i de fleste semestrene fagmiljøet i valgfaget som studenten har som har ansvar for praksisforberedelse og oppfølging. Dette bød på minst to potensielle utfordringer: For det første var det lite erfaring med praksisforberedelser i fagmiljøene. For det andre ville mange fagmiljøer bli involvert i praksisoppfølgingen gjennom programmet, noe som kunne resultere i fragmentering. På den positive siden kan man tenke seg at en foredling av ansvar for den overordnede praksisoppfølging på sikt vil kunne styrke profesjonsrettingen på utdanningen. Derfor er det spesielt interessant å se på hvordan studentene vurderer praksisopplæringen så langt.

Det er stor enighet blant studentene at praksis er det de opplever at de har lært mest av i lærerutdanningen, og at det er denne delen av utdanningen som gir dem mest trygghet som lærer. Likevel har de noen kritiske kommentarer til hvordan praksis ble organisert det første studieåret, men understreker samtidig at dette nå ser ut til å ha forbedret seg. De kritiske punktene var for det første at en del studenter fikk praksis på andre trinn og i andre fag enn de selv har valgt i studiet, og for det andre at de opplevde at hva som var forventet av dem i praksis var uklart.

I følgende utsagn kommer det fram ulike grunner til at studentene verdsetter praksis høyt:

R: Er vel der jeg føler jeg har fått lært mest sånn vi har hatt sånn vi har vært på skolen på en måte. Utrolig lærerikt å være i praksis.

R: Jeg har vel egentlig lært å være lærer da. Egentlig skjønt meg på den rollen jeg har og det ansvaret som da rollemodell og person. Den som skal gi dem kunnskap. Ja det har gått unna, hatt en kjempebra praksis og har lært masse. Det har gått så fort syntes jeg, ukene flyr unna hver gang det er praksis så har hatt det bra.

R: Jeg syntes praksis er veldig viktig i forhold til den tryggheten man får som lærer. Desto mer du er ute, desto tryggere blir du på deg i den situasjonen altså. Deg i lærer rollen da. Så syntes jeg at praksis hjelper deg godt til å finne ut hva slags lærer er det du ønsker å være og hva slags rolle ønsker du å ta i klasserommet da. Så har jeg også merket at desto mere komfortabel du blir med klassen, desto lettere er det jo å slippe seg løs og være litt morsom, spille litt på noen sånn humor i faglige setninger. Altså lettere å være seg selv etter hvert da, og vite hvordan man skal balansere lærerroller og seg selv i yrket.

Trygghet i lærerrollen, og det å finne sin identitet som lærer, blir løftet fram som sentrale elementer som de lærer i praksis. I tillegg øker praksis motivasjonen for å bli lærer, men også for å fortsette studiene på campus.

R: Jeg blir mye mer motivert kjenner jeg av praksis. Ble motivert til å faktisk gidde å gjøre noe på skolen, for jeg vet at: Bare jeg gjør dette bra, så får jeg til å bli lærer liksom.

R: Men så er praksis også fint for å bli motivert til å komme hjem tilbake til skolen og studere kjenner jeg på. Jeg er ikke så veldig skole glad, men i siste uka i praksis. Det er så godt å tenke at: Neste uke skal jeg tilbake på skolen, og ha litt trygghet i det og. Atter jeg trenger ikke være så ansvarlig lenger og jeg kan komme på skolebenken, så kan jeg få lære litt.

Det er stor enighet blant studentene om at det var viktig at første praksisperiode kom tidlig, som en realitetsorientering i forhold til at man får vurdert om det virkelig er lærer man vil bli. De foreslår faktisk dette som en første viktig utsiling av de som ikke er skikkelig motivert for å bli lærer.

Et annet læringsutbytte studentene trekker fram er forholdet mellom teori og praksis. Dette er et utbytte som de selv ser at de ikke kan se med det samme, men at forståelsen for dette utvikler seg over tid:

At liksom.. etter en tung eksamensperiode eller en god arbeidsøkt på skolen hvor det er mye gjøre og du på en måte bare kanskje ser litt mørkt på det av og til. Så kommer

praksis, og så bare selvfølgelig, det er derfor jeg er her! Og at du på en måte ser teori og praksis sammen, da syntes jeg det har vært skikkelig lærerikt!

En annen tid som vokser seg fram i løpet av det første og andre studieåret er behovet for pedagogikk, og forståelsen av hvilken rolle pedagogikk spiller i det å skulle bli lærer. Det var stor enighet om at når pedagogikk først dukker opp i studiet på høsten andre studieår, så settes mye inn i en sammenheng for dem:

R: Nå har jeg pedagogikk, nå kan jeg faktisk forstå mer av det som skjer.

R: Ja, det er veldig greit. Pedagogikken har gjort mye. Og du har også det med.. at hvert fall siden vi hadde veldig mange individuelle situasjoner i vår klasse som gjorde at vi.. lærte så sykt mye av det rundt. Ikke bare fag, ikke bare.. alt annet. Jeg synes det har vært veldig lærings.. at på en måte hvordan ta samtale med elevene, hvordan snakke med, var med på liksom et møte med foreldrene, og hvordan liksom håndtere sånne ting. Jeg synes det var veldig bra.

Studentene innrømmer villig at de i utgangspunktet var kritisk til at det ikke var pedagogikk det første studieåret, men at de etter hvert har sett at de kanskje ser mer nytten av det nå etter at de selv har erfaringer fra praksis. De understreker at det var svært viktig for dem å få lov til å observere en del før de selv begynte å undervise, slik at de kunne føle seg mer trygg på lærerrollen. Samtidig understreker de at det kanskje ble litt mye observasjon før de kom i gang. Nå etter fire praksisperioder peker de på behovet for igjen å få muligheten til å observere litt. Nå er det spesifikke situasjoner de ønsker å observere forskjellige lærere i for eksempel

For nå har jeg stått der selv. Nå ser jeg manglene mine, hva er det jeg sliter med? Så jeg har veldig lyst å sette meg ned og si liksom: Hva gjør den læreren her? Hvis, hvis han eleven sitter og fikler med en lim tube? Så det fikk jeg lov til nå sist, at jeg fikk lov de første dagene å bare observere litt. Og det hjalp mye, for da fikk jeg se klassen. Hvordan dem var med sin vanlige lærer da. Så det hjalp mye.

Det studentene peker på er at observasjon litt lenger ut i utdanningen kan gi annen læring enn den de hadde i første praksisperiode.

Et annet element i praksis som studentene verdsetter er at de får øve seg på å undervise foran praksislærer og medstudenter. Å gi og få tilbakemeldinger over tid skaper trygghet:

Og den der for det tror jeg første gangen jeg var i praksis første praksisperiode var jeg så livredd. Var sånn: Kan ikke alle bare gå ut. Jeg kan ha elevene selv. Kan ikke bare alle gå ut! Fordi det som var det skumleste var jo at medstudentene og læren skulle sitte

der, og sitte å lete etter, lete etter ting du gjorde som ikke kanskje ikke gikk så bra eller sånn. Så det var jo helt forferdelig! Men liksom når vi nå har vært i fire praksisperioder, så begynner du liksom å tro litt mer på deg selv da og hva du gjør. Og det du gjør fungerer, og om det ikke fungerer så ser jo du det selv, og når de legger merke til det så lære man av hverandre da ...

Det som framstod som skummelt og utrygt har utviklet seg til gode læringssituasjoner med fokus på læring fremfor det som ikke fungerer.

Det siste positive punktet som studentene løfter fram i forhold til praksis er at praksis har vist seg å være en svært god arena for å skaffe seg gode kontakter i forhold til framtidige jobbmuligheter:

Helt enig med det som har blitt sagt, men må også sies at det er praksis er fint til å skaffe seg kontakter. At nå etter to perioder, så er det to rektorer som har sagt: Si fra når du er ferdig! Så har vi fått vikartilbud på to forskjellige skoler. Det er jo supert det!

Praksis har altså fungert som en arena hvor lærere og rektorer kan vurdere studentenes potensiale i forhold til framtidig jobb, samtidig som studentene også får vikartilbud umiddelbart.

Hvis vi returnerer til innledningen av dette kapittelet hvor fokuset var på at praksisopplæringen har fått en ny organisering og struktur i forhold til tidligere modell, understreker studiekoordinator at selve organiseringen av praksis er nesten lettere nå enn tidligere. Argumentene han trekker fram er at det er mer avklart hvilke fag og trinn som skal stå sentralt. Likevel deler han studentenes erfaringer med at det spesielt etter den første praksisperioden var en del ting som måtte justeres:

Ja.. tenker også at det har vært en del sånn strukturelle utfordringer for 17. kullet. De har gått først, og de er veldig lei av å bli kalt forsøkskaniner, ikke sant? Og de føler seg litt sånn derre, de tar all dritten for alle andre kull som kommer etter på. Så det føler de nok veldig på, og vi prøver å være litt beviste på det også, og prøve å være rausere med både det ene og det andre.

Det handlet blant annet om fordeling av studenter på grupper, informasjonsflyt samt oppdeling av praksis. Dette er nå justert for neste kull, noe som det har fått positive tilbakemeldinger.

HiØ har svært høy veilederkompetanse blant praksislærere sammenlignet med landsgjennomsnittet. Nærmere 90 % av praksislærerne har videreutdanning i veiledning. Det er over dobbelt så mye som mange andre institusjoner har. Dette løfter studielederne fram som en styrke ved praksisopplæringen ved HiØ. Praksislærerne framstår som trygge i sin veilederrolle, noe som studentene drar stor nytte av. Studieledernes hovedinntrykk er også at studentene er svært fornøyde.

Det hender at det er praktiske ting studentene klager over i tilknytning til praksis: lang kjørevei ol. Når det er grupper hvor det oppstår uro eller konflikter er studielederne direkte involvert i problemløsningsprosessen. De drar gjerne ut sammen med en faglærer for å samarbeide med praksislærer om å løse opp i saken, samt for å legge planer framover:

Det er jo noen grupper som ikke fungerer, og at det har vi involvert oss litt i, men sammen med basisgruppeveiler og litt sånn, men det.. det har vært litt sånn støy... noen synes at selvfølgelig at det er litt langt å kjøre og sånn, men det er litt sånn praktiske saker. Ja, men det vil det alltid være tenker jeg.

For øvrig har studielederne nå fokus på om det kan være mulig å omorganisere deler av praksisen, og da spesielt den som kommer mot slutten av masterløpet. Foreløpig er de kun på planleggingsstadiet, men vil utvikle det videre i samarbeid med fagmiljøene og praksisfeltet. En av tankene er å prøve ut piloter i mindre skala, for eksempel i et fag.

4.11. Forskningsbasering av utdanningen

Studentene sier selv at de opplever at det er uklart for dem hva forskningsbasert lærerutdanning betyr. Likevel er de innom mange av elementene som vanligvis blir definert som forskningsbasering av høyere utdanning:

R: Forske på oss, ikke vi forsker?

R: Ja, det.. jeg trodde det var motsatt.

R: Ja, jeg føler ikke at det har kommet så veldig mye forskning i forelesningene heller, at de drar inn og sier: Det her er en forskningsrapport og.. dette her er viktig i forhold til sånn og sånn og sånn, som vi har hatt om i temaer at dem bruker ikke mer forskning så vidt jeg vet.

R: Nei vi hadde en nå i matte bare. En lang, lang forskningsrapport på engelsk.

R: Ja, men det er litt sånn, det er en da.

R: Egenlesning, da må du sitte og lese selv, det er ikke noe som er undervisningen, det har vi bare fått trøkka på oss: Vær så god, også skal dere svare på noe spørsmål og det er det.

R: Vi har liksom ikke fått det i noe sånn.. jeg trodde når vi, når det var forskningsbasert, så trodde jeg også at vi skulle være med på forskningen. Ikke som prøvekaniner, men som forskere. Det var det jeg trodde det var.

R: Jeg trodde også det. Det kan hende at jeg har misforstått, men det var hvert fall det jeg trodde og.

R: Det kan være at det er FOU oppgaven går ut på, som vi skal ha nå snart, nå til høsten. Men.. det virker jo sånn, når dem sier forskningsbasert undervisning så virker det som vi skal bruke mer forskning i undervisningen for å begrunne det vi har om.

Her løfter studentene fram deres forventninger om at forskningsbasering skal være både presentasjon av forskning i undervisningen og aktiv deltakelse i forskningsprosesser. Det er ikke så underlig at dette oppleves som uklart blant studentene, når den samme klarheten kommer fram i mye av forskningen som drøfter begrepet forskningsbasering, og når dette diskuteres blant lærerutdannere generelt. Etter en lengre drøfting om hva forskningsbasering kan være resonnerer studentene seg fram til elementer de mener kan identifiseres som forskningsbasering, og som de ser at de kan dra nytte av:

R: Jeg merker at.. det kommer sikkert av litt de inputene vi får i undervisningen og sånt også da at jeg har blitt mye mer kritisk etter at jeg begynte på høyere utdanning. Blir litt mere fokus på det at du skal ikke ta fakta-ting som du får servert helt for gitt da. Du skal ta ting litte gran med en klype salt noen ganger, og prøve å reflektere for eksempel over eventuelt feilkilder ved forskning da. Også føler jeg også at når du går gjennom nye ting i undervisningen så er det jo ofte fokus på hvor er det kommer fra? For eksempel kommer det fra Galilei eller Aristoteles eller spesielt i PEDen da som er veldig kobla opp mot.. forskningen, hvor kommer det fra og hvordan har forskningen utvikla seg på det området.. Det står jo i fokus det er jo noe man tydelig er opptatt av her når man underviser da.

Her trekker de fram begrunnelser for hvordan kunnskapsgrunnlaget har utviklet seg over tid, og det å være kritisk til kilder og prosesser bak ny kunnskap som presenteres. Det er tydelig at studentene etter litt drøfting kan identifisere en rekke elementer som kan knyttes til forskningsbasering av utdanningen de går på. Samtidig ser vi også at de verken har en eksplisitt forståelse av hva forskningsbasering er, eller at de har utviklet et metaspråk som gjør at de kan drøfte det.

Studentene tar også opp det sterke fokuset på forskningsbasering i forhold til at det er lærere de skal bli og ikke forskere. De ser ikke sammenhengen mellom fokuset på forskning og det å utdanne seg til profesjonsutøver:

... at vi skal lære at vi har master i et fag det skjønner jeg veldig godt. Men det er fokus på at vi skal være forskere når vi jobber i skolen og jeg vet med meg selv at fokuset mitt kommer ikke til å være på å forske, det kommer til i å være profesjonen min, der skal jeg være lærer.

Det er et tankekors at studentene ikke har blitt presentert for sammenhengen mellom forskningsbasering og behovet for, og kravet om utviklings- og endringskompetanse som det nå er så stort fokus på i skolen. Her er det tydelig at den kompetansen som er tenkt utviklet gjennom forskningsbasering må gjøres eksplisitt for studentene, samtidig som broen over til det å bli en reflekterende lærer med utviklings- og endringskompetanse må belyses.

Et siste element studentene trekker fram i sin drøfting av forskningsbasering er at de som første kull i ny lærerutdanning opplever at de har blitt forsket mye på. Det er spesielt forskningsprosjektet STIL (Studentaktive og studieintensive læringsformer) de nevner som utfordrende. De innrømmer at de vet at prosjektet hadde et todelt fokus. At studentene skulle lære noe og at lærerne skulle forske på prosessene. Likevel opplevde de at lærernes forskningsprosesser ble prioritert foran studentenes læring:

R: Det var liksom nesten alle arbeidskravene hadde noe med det å gjøre. Så det føltes som istedenfor at vi jobbet for at vi skulle lære, til å bare føle at forskerne skal ha noe å forske på. Det ble liksom litt feil fokus, eller feil perspektiv på det.

R: Da tenker jeg profesjonsdager med en gang egentlig at veldig mye, altså det er også innad i fag altså at alle lærerne vi har er jo også så og så mange prosent forskere. Som skal eller har skrevet en bok eller som skal drive med forskningsgreier i tillegg, men jeg vil jo si det er veldig mye.. altså forskning intervju, lydopptak, spørreundersøkelser, profesjonsdager hvor avkrysning, altså vi er jo med på mye av det og vi hører jo mye av lærerne våre som har vært med på det og som ønsker å gjøre noe med oss, eller ja jeg vet ikke....

I denne sammenheng blir det viktig at forskning på egen undervisning koordineres på tvers av fagmiljøene i utdanningene, slik at belastningen på studentene ikke skal oppleves som for stor.

Det er tydelig at studielederne har satt seg inn i debatten om hva målet med en forskningsbasert lærerutdanning kan og bør være, og hvilke elementer som bør være med i programmet. De nevner at forskningsbasering må reflekteres i pensum, forskning må prege undervisningen, studentene må skoles i forskningsmetode, akademisk skriving og søk etter nyere forskning. I tillegg trekker de fram at utdanningen også må lære studentene hvordan de kan bruke dette i praksis, som for eksempel knyttet til aksjonslæring. I studieplanen er forskningsbasering reflektert i FOU-trappa, hvor forskningsbaseringen i utdanningen er nedfelt. De påpeker at FOU-trappa ble utviklet før programmet ble satt i gang, og at erfaringene så langt viser at aktivitetene ikke henger godt nok sammen

Vi ser jo da at FOU trappa sånn som det er nå hos oss, den henger ikke alt for godt sammen. Vi har sett at det er ting som må gjøres, men det er tidlig. Vi er ferdig med 2. året av 5, så vi tenker at en full revisjon er litt tidlig å ta nå. Men vi ser allerede nå at det er ting som ikke henger sammen helt. Hvert fall har vi snakka om det i flere omganger at.. at emneplanene.. henger ikke helt sammen med FOU trappa, og FOU trappa er ikke helt logisk sånn som den uttrykt i dag.

I tillegg problematiserer de at ikke alle fagmiljøene kjenner godt nok til den overordnede studieplanen, og at forskningsbaseringen (og andre elementer) derfor ikke er godt nok integrert i de ulike fagplanene.

Det er tydelig at studielederne er godt orientert om hva som kan være sentrale ingredienser for å utvikle en forskningsbasert lærerutdanning, men at forankring og organisering fortsatt må jobbes videre med. Overfor studentene så er det viktig at elementer som er iverksatt med utgangspunkt i å forankre utdanningen i forskning bør uttrykkes mer eksplisitt og drøftes mer grundig med studentene. Broen over til en forskningsbasert praksis bør også tematiseres ytterligere.

4.12. Internasjonalisering

I lærerutdanningsprogrammet ved HiØ er 6. semester satt av til mulighet for internasjonal utveksling. HiØ og avdelingen har avtaler med en del institusjoner hvor studentene kan utveksle, i tillegg til at man forsøker å tilrettelegge ut i fra studenters ønsker. I tillegg har

studentene mulighet til å søke om å få en praksisperiode i Malawi. Det har også vært organisert profesjonsdager hvor internasjonale studenter ved høgskolen har orientert om både sitt hjemland og sine studier.

Likevel påpeker studielederne at det til nå har vært relativt få som har reist ut et semester. De påpeker at dette kan henge sammen med at HiØ i stor grad rekrutterer studenter som heller ikke har et ønske om å flytte på seg for å studere. Dette året derimot, har internasjonal koordinator opplevd en sterk økning av studenter som ber om informasjon knyttet til utveksling. Det har vært opp imot tretti som har søkt veiledning, mot tidligere bare en håndfull. Studielederne ser med derfor en mulighet for at den negative trenden er i ferd med å snu. Studielederne vurderer det som positivt at det er avsatt et eget semester til internasjonal utveksling. De påpeker at det både er lettere å organisere, knytte gode kontakter og veilede studenter ved en slik organisering.

Når studentene blir spurt om hvordan de opplever internasjonaliseringen ved lærerutdanningen tar det litt tid før de blir enige om hva de definerer som internasjonalisering. Etter litt drøfting definerer de studieutveksling, utenlandspraksis og informasjon fra utenlandske studenter som internasjonalisering som de har opplevd. Studentene uttrykker at de synes det er veldig bra at mulighetene til å reise utenlands er mange, og at informasjonen om denne muligheten har vært god. Det å måtte være aktiv bruker av et annet språk blir også trukket fram som en fordel, men de understreker likevel at det er en del praktiske ting som vanskeliggjør det å faktisk reise. Økonomi og forpliktelser av ulike slag her hjemme er hovedårsaken til at mange ikke reiser, tror de. En av fordelene som trekkes fram er muligheten for å få et fag som HiØ ikke tilbyr gjennom et helt semester:

Så synes jeg det er bra at man kan velge de fagene man ikke har tilbud om her. At jeg kan dra til Australia og ta 'Mat og helse' hvis jeg vil det, og ha liksom et undervisningsfag når jeg kommer tilbake. Når man har det dilemmaet at du må velge mellom fag som er i samme fagpulje. Altså jeg kunne ha tenkt meg engelsk som undervisningsfag, men jeg valgte kunst og håndverk for eksempel. Så jeg skal dra til utlandet og ta engelsk.

Noen av studentene er litt bekymret for om det kommer til å bli sett på som en ulempe å ikke ha vært utenlands, og etterlyser en drøfting av hvor viktig det egentlig er å reise ut.

Praksis i Malawi blir nevnt som en unik opplevelse med læring for livet. Men studenten påpeker at hun syns det bør gjøres noe med organiseringen. Fordi praksis i Malawi er lenger enn her hjemme, så hadde hun så mye å ta igjen da hun kom hjem at det opplevdes som nesten uoverkommelig. Hun påpeker også at hun ønsket seg mer støtte fra faglærere i de delene av fagene hun gikk glipp av mens hun var i Malawi.

Intervjuene viser at studielederne og studentene har en noenlunde overlappende forståelse av hva internasjonalisering ved avdelingen er. Det samme gjelder årsaker til at en del for eksempel velger bort et utvekslingssemester. Praksisen i Malawi får gode skussmål, men studiesituasjonen her hjemme i etterkant bør tilrettelegges bedre.

5. Oppsummerende diskusjon

Avslutningsvis i denne rapporten drøfter vi våre analyser i lys av forventinger og føringer som ligger både på nasjonalt (rammeplan og retningslinjer) og institusjonelt nivå (studieplaner og akkrediteringssøknad).

I Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1-7 og 5-10 står det blant annet at «Forskriftenes formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning ...» og «Grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap ...» (Kunnskapsdepartementet 2016, §1).

Formålet med utdanningene er med andre ord todelt ved at den skal være både profesjonsrettet og forskningsbasert. Formålet er omfattende, og mange vil også kunne argumentere for at det er motsetningsfylt.

I denne drøftingen tar vi utgangspunkt i fire hovedtemaer: *rekruttering, organisering og kommunikasjon, faglig fordypning versus profesjonsretting og om og på hvilke måte utdanningen preges av å være et masterløp.*

Vi understreker at vi kun har undersøkt studentenes oppfatninger, og ikke hva som faktisk skjer i utdanningen. Vi mener likevel det er viktig å ta på alvor studentenes oppfatninger,

både ved å vurdere og iverksette tiltak på ulike nivåer i programmet og kontinuerlig meta-reflektere med studentene om deres oppfatninger og forståelser av utdanningen.

Rapporten avslutter med en oversikt over forslag til mulige tiltak for å videreutvikle programmet, samt forslag om ansvarfordeling knyttet til tiltakene.

5.1. Rekruttering

For at lærerutdanningsinstitusjonene skal kunne utvikle målrettede rekrutteringstiltak vil det være nyttig å kjenne til studentenes motivasjon for å bli lærere. Resultatene fra vår spørreundersøkelse viser at studentene i stor grad er motivert av indre verdier og ønsker når de velger lærerutdanning. Dette omtales ofte som altruistisk motivasjon, og handler om at yrket oppleves som samfunnsnyttig og viktig, og at de som kommende profesjonsutøvere vil utgjøre en forskjell i barn og unges liv gjennom å bidra til læring og utvikling. Videre kan vi se at tidligere erfaringer fra SFO og barnehage har motivert mange studenter til å søke lærerutdanning. Det viser seg at svært få velger lærerutdanning med utgangspunkt i pragmatiske motiver, som for eksempel lønn eller omfang av ferie. Når det gjelder valg av HiØ som studiested er det overveiende geografiske motiver som kommer til uttrykk i undersøkelsen. Beliggenhet og nærhet til hjemmet oppgis som hovedårsak til å søke HiØ. Til sammenligning er det svært få som begrunner valget med kategorien «relevant studietilbud» eller «kom ikke inn på ønsket institusjon». Når det gjelder hvilke fagvalgstilbud HiØ har i lærerutdanningen ser det ut til at dette har hatt svært liten betydning for det første kullet i MaGlu. Intervjuundersøkelsen viser at studentene hadde lite innsikt i utdanningsmodellen og fagvalgsmulighetene før de begynte på studiet. Den viktigste kilden til informasjon om studiet var familie, venner og bekjente som enten var kjent med eller som selv hadde studert ved HiØ. I tillegg understreker studentene at de opplevde nettsidene til HiØ som rotete, tungvinte og svært lite tilgjengelige.

Et poeng som også er viktig å trekke fram både i sammenheng med rekruttering men også med tanke på frafall, er studentenes forventninger før studiestart. Det framkommer av våre data at studentene har en sterk forventning om at de skal «lære å bli lærere», men at den forventningen bare delvis eller i liten grad blir innfridd. De uttrykker at det ligger en sterk

forventing om å bli gode i fag, og at dette derfor oppleves som en forlengelse av videregående skole. Nå er det jo ikke slik at et studium i høyere utdanning skal innfri alle studentenes forventinger, men når dette ses i sammenheng med en sterk altruistisk motivasjon for å søke studiet så anser vi det som viktig informasjon som bør legges til grunn både når rekrutteringsstrategier skal videreutvikles, når det skal settes inn tiltak for å senke frafallsandelen og ved valg av innhold og organisering av programmet.

Våre analyser kan med fordel legges til grunn for å videreutvikle rekrutteringsstrategi og informasjon om studiet. Analysene viser at det er svært viktig å satse på rekrutteringstiltak lokalt, med andre ord Østfold og omegn, og kanskje også målrettet mot videregående skoler. I tillegg viser det seg at det kan være lurt å spille på altruistiske motiver for å velge nettopp MaGlu, som for eksempel muligheten til å gjøre en forskjell i mange barn og unges liv. Det ser også ut til at det kan være lurt å gå bredt ut med informasjon, ikke bare til potensielle studenter men også til et mer voksent publikum og/eller foreldregenerasjonspublikum i fylket. Det viser seg at mange av studentene søker informasjon og støtte i sitt nærmiljø heller enn på for eksempel nettsiden til HiØ. Facebook, Instagram og andre mer mobiltelefonvennlige sosiale mediekkanaler vil kanskje appellerer mer til søkergruppen enn det nettsiden gjør.

Når det gjelder utforming av nettsiden er studentene entydige på at den ikke fungerer som en god informasjonskanal. Den framstår som for kompleks og lite brukervennlig. Hvis vi ser dette i sammenheng med at studieledere/-koordinator i liten grad er med på utvikling av utforming og innhold, så taler dette for å involvere disse i langt større grad. En raskt gjennomgang av noen få nettsider ved andre lærerutdanningsinstitusjoner viser at det kan være nyttig å se på sidene til Universitetet i Sør-øst Norge og Høgskolen i Volda for inspirasjon.

5.2. Organisering og kommunikasjon

Som et ledd i implementering av MaGlu har dekanen innført et muntlig styringsverktøy som har fått betegnelsen «Tett-på». Målsetningen er at den enkelte student skal følges tett av ledelse og faglærere gjennom hele utdanningen for å ivareta studentenes varierende behov, samtidig som vurdering av skikkethet skal være en kontinuerlig prosess. Studenten blir tilbudt

årlige studiesamtaler og må delta i en basisgruppe. Begge følges opp av en faglærer over et år. I denne sammenheng har vi ikke undersøkt hvordan studenten har erfart denne ordningen, men studentene uttaler seg mye om deres erfaringer med kommunikasjon ved HiØ og organisering av programmer.

I intervjuundersøkelsen gir studentene tydelig uttrykk for at utdanningen bærer preg av at den er ny og at det derfor mangler felles forståelser og rutiner på mange områder. Dette kommer først og fremst til uttrykk gjennom mangel på informasjonsflyt både mellom fagansatte og ledelse, og innad i fagmiljøene. Det samme gjelder de fagansattes kjennskap til programmet og faget utover det emnet de er fagansvarlige for.

Det kommer fram av analysene at fagmiljøene har utfordringer både når det gjelder informasjonsflyt innad i miljøet, og når det gjelder kjennskap til de overordnede strukturene og føringene i programmet. Dette er ikke ukjent for ledelsen ved avdelingen. Det er allerede igangsatt tiltak hvor målet er at de fagansatte skal få økt kjennskap og eieforhold til utdanningen som helhet slik at studentene møter fagansatte som tar mer tydelig og helhetlig ansvar som lærerutdannere, og ikke bare som fagansvarlige for enkeltemner. Det blir viktig at dette arbeidet følges opp over tid både fra fagansatte og ledelsen ved avdelingen.

Innføring av Canvas som ny læringsplattform parallelt med innføringen av MaGlu har også bidratt til varierende kvalitet og tilgjengelighet på informasjon gitt fra studieledere og fagansatte til studenter. Mange av de fagansatt har ikke hatt nok kjennskap til hvordan de skal bruke Canvas på en hensiktsmessig måte. Det har vært tilbudt en rekke kurs og workshops for de ansatte, så etter vår mening ligger ansvaret hos de fagansatte på dette området.

Våre analyser viser også at studentene opplever frontalundervisning som den vanligste undervisningsformen i MaGlu på HiØ. Det kommer samtidig fram at det er stor variasjon fra lærer til lærer og fra fag til fag. Noe av årsaken kan sikkert begrunnes med fagenes egenart, som for eksempel kroppsøving versus matematikk eller naturfag versus norsk. Likevel bør det tas på alvor at studentene opplever mye av en læringsform hvor de selv ikke er aktive men posisjonert som tilhørere. Dette er paradoksalt når mye nyere forskning både i pedagogikk for

høyere utdanning og fagdidaktikk påpeker behov for studentaktive læringsformer, både med utgangspunkt i økt læring generelt og i kvaliteten på selve læringsutbytte. I tillegg kan dette ses i sammenheng med studentenes forventninger om «å lære å bli lærer» gjennom forbilledlig undervisning, hvor mengden frontalundervisning trekkes frem som urimelig i forhold til studentenes oppfattelse av undervisningsformens beskjedne rolle i grunnskolen. Studentene rapporterer et ønske om mer tid til selvstudium. Samtidig uttaler de i intervjuene at de i hovedsak arbeider i skippertak i tiden rett før innleveringer og eksamen. I denne sammenheng er det kanskje behov for mer eksplisitt informasjon om hvorfor og hva som er obligatorisk i utdanningen. Det kan se ut til at studentene også har behov for mer opplæring og veiledning i studieteknikk. Et mulig tiltak kan i den sammenheng være å vurdere bruk av studentassistenter (dyktige og arbeidsomme studenter fra kullet før) som både kan diskutere fag og studieteknikk med studentene i enkelte fag.

Vurderingsformer er et annet sentralt område som bør trekkes fram i denne drøftingen. Studentene er i det store og hele fornøyd med eksamensformene på MaGlu. Det som i denne sammenheng utkrystalliserer seg som et område som bør videreutvikles er faglæreres tilbakemeldinger til studentene. Det uttrykkes et tydelig ønske fra studentene om mer konstruktive tilbakemeldinger fra faglærere for å kunne videreutvikle seg både på innhold og framstilling, altså formativ vurdering eller vurdering for læring. I de senere årene har forskning på formativ vurdering og dens sammenheng med læring utviklet seg til et stort forskningsområde, og det eksisterer rikelig med ressurser å hente både når det gjelder form og innhold. En fornuftig tilnærming vil være om det ble nedsatt en tverrfaglig arbeidsgruppe som initierer workshops og seminarer om temaet for de fagansatte og ledelsen. Senere kan eventuelle tiltak operasjonaliseres i emneplaner og semesterplaner.

5.3. Faglig fordypning versus profesjonsretting

Debatten om å utvide grunnskolelærerutdanningen fra en fireårig (bachelor + et år) til en femårig masterutdanning startet på nasjonalt nivå i 2010. Debatten foregikk i politiske fora, forskningsmiljøer og på skolenivå. Politisk var det stor enighet om at utdanningen burde utvides til et masterprogram. Dette er i tråd med både internasjonale utdanningspolitiske strømninger og forskning på feltet. På skolenivå ser det ut til at det fortsatt hersker stor

uenighet og usikkerhet om hva en masterutdanning skal tilføre skolen. Det er viktig å tilføye at utviklingen av grunnskolelærerutdanning på masternivå kom parallelt med skjerpede utdanningskrav til lærere både på barne- og ungdomstrinnet, og en påfølgende stor satsing på videreutdanning for lærere. Et sentralt omdreiningspunkt i debatten på alle nivåer var, og er fortsatt forholdet mellom faglig fordypning versus profesjonsretting av programmet. Fra politisk hold har det kommet et økt trykk på behovet for at lærere har en utdanningsbakgrunn med faglig fordypning spesielt i kjernefagene norsk, engelsk og matematikk. På institusjonelt nivå er det vedtatt i høyskolestyret til HiØ at lærerutdanningen skal satse på å ha et bredt fagvalgstilbud samtidig som man satser på masterfagene pedagogikk, norsk, matematikk, engelsk og tysk. På alle nivåer er det intensjoner om at utdanningen skal være profesjonsrettet.

I våre undersøkelser kommer det fram at studentene opplever at det i stor grad satses på faglig fordypning i programmet, og at profesjonsrettingen og didaktikken kommer mer i bakgrunnen. De føler seg særdeles lite forberedt til arbeid i skolen, og mye av fagstoffet de til daglig arbeider med på campus oppleves som lite relevant i praksisperiodene

I intervjuene nevner studentene spesielt pedagogikkens rolle i programmet, og det at de ikke møter faget før i andre studieår. De trekker fram både negative og positive sider ved dette. For det første ble følelsen av å ikke være tilstrekkelig forberedt til praksis forsterket blant annet fordi de ikke hadde hatt pedagogikk enda. Samtidig understrekes det at de i etterkant ser at de har lært mer pedagogikk ved å ha med seg erfaringer fra praksisfeltet før de møter faget. Det kan virke som denne litt bratte (og ubehagelige) læringskurven har økt studentenes følelse av behov for pedagogisk kunnskap, samtidig som de påpeker at de ser pedagogikkens relevans for praksis i større grad. Dette er noe som vi som erfarne lærerutdannere sjelden har hørt blitt uttrykt av studenter så tidlig i studieløpet tidligere. Her er det viktig å påpeke at praksisforberedelser er noe som bør kunne planlegges og gjennomføres av faglærere i alle fagområder som er inkludert i programmet, selv om det ved HiØ tradisjonelt har vært gjort av fagmiljøet i pedagogikk. Dette handler om å utvikle lærerutdanneres kompetanse på dette området i alle fagområdene, og også gjerne tverrfaglig. Dette bør være et område hvor ledelsen bør prioritere å sette inn kompetansehevingstiltak.

Det er ingen overraskelse at studentene er svært fordøyd med praksisperiodene. De framhever at det er der de «lærer å bli lærer», og at de henter motivasjon til arbeidet på campus fra praksis. Undersøkelsene vi har gjort viser at studentene ser og er opptatt av egen læringskurve i praksis, veiledningens rolle og utvikling av læreridentitet.

Studentene opplever at det er stor avstand og dårlig kommunikasjon mellom HiØ og praksisfeltet. Dette er ikke en ny problemstilling. Allerede i forrige studiemodell fra 2010 innførte HiØ profesjonsdager i programmet for å styrke sammenhengen mellom det som skjer på campus og det som kreves av studentene i praksis. Denne ordningen ble videreført i MaGlu for å imøtekomme behovet for en sterkere profesjonsretting av utdanningen. Dette var en løsning som mange lærerutdanningsinstitusjoner nasjonalt sett falt ned på. I MaGlu har profesjonsdagene utviklet seg til å bli en arena som også skal ivaretar de fagovergripende temaene som utdanningene er pålagt ifølge rammeplanen (estetiske læringsprosesser, psykososialt læringsmiljø, FOU arbeid, vitenskapsteori og metode og profesjonsfaglig digital kompetanse). Som dataene våre viser er studentene på det første kullet av MaGlu svært kritisk til både organiseringen og innholdet av profesjonsdagene. For det første opplever de at organiseringen er kaotisk, og at det er uklart og ujevnt hvor mange profesjonsdager som blir avviklet hvert semester. De er også kritisk til at dagene er obligatoriske. Dette kan ses i sammenheng med deres ønske om mer tid til selvstudium. De ukene det er profesjonsdag har studentene undervisning alle ukedagene. De påpeker også at mange av profesjonsdagene blir avviklet i et stort auditorium med svært lite studentaktive læringsformer. For det andre påpeker de at vært få av profesjonsdagene oppleves som profesjonsrelevante. Her er det noe uenighet i intervjuene, hvor et par studenter påpeker at temaer kan være relevante selv om studentene ikke umiddelbart får bruk for det som blir formidlet. På grunnlag av dette kan det være lurt å sette tydelige rammer både for antallet profesjonsdager per semester, og timeomfanget per profesjonsdag. Et annet organisatorisk grep kan være å lage et overordnet tema for profesjonsdagene for hvert semester slik at det er lettere både for faglærere og studenter å se sammenheng og relevans.

Relevans, eller mangel på sådan, er et tema som går igjen i dataene. Slik studentene bruker begrepet relevans forstås begrepet som *betydningen eller viktigheten av at det de lærer (på campus) kan brukes i bestemte sammenhenger (i praksis)*. De beskriver dette som et lineært

og entydig forhold. Dette kan forklares som en forenkling av hvordan profesjonell kunnskap bør forstås i en lærerutdanning. I en integrert profesjonsutdanning er forholdet i kunnskapssammensetningen langt mer kompleks, og studentene bør kontinuerlig møte situasjoner hvor ulike forståelser av profesjonell kunnskap drøftes. I den sammenheng bør begrepet i større og mer eksplisitt grad drøftes og nyanseres for og sammen med studentene.

5.4. Fra fireårig til femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå

Å utvide til femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå ble begrunnet hovedsakelig med utgangspunkt i to argumenter: Framtidens lærere har behov for mer (1) faglig fordypning og (2) kompetanse i å analysere kompliserte problemstillinger og iverksette tiltak / løse dem sammen med andre profesjonsutøvere (ikke bare reprodusere kunnskap de har lært gjennom et studium). Begge argumentene ble brukt for å heve utdanningen til masternivå og for å styrke forskningsbaseringen av utdanningen ytterligere. Sistnevnte gjenspeiles i to av de tre første læringsutbyttebeskrivelsene i rammeplanen:

- har spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde (masteroppgaven)
- har bred profesjonsrettet kunnskap i øvrige fag som inngår i utdanningen
- har inngående kunnskap om relevant forskning og teori, samt vitenskapelige tenkemåter, forskningsmetoder og etikk (Kunnskapsdepartementet 2016, s. 2)

På institusjonsnivå heter det at

«Studentene skal gjennom studiet få innsikt i vitenskapsteori og forskningsmetode, og gradvis utvikle kompetanse til å gjennomføre et selvstendig FoU-arbeid og en masteroppgave. Ansvar er fordelt mellom faget pedagogikk og elevkunnskap og de ulike undervisnings-fagene, slik at studentene arbeider med FoU i ulike fag, med ulike innfallsvinkler.» (Høgskolen i Østfold 2017a, 2017b)

Målet er at studentene gradvis skal utvikle en forskningsbasert profesjonell kunnskap. I våre undersøkelser viser det seg at studentene har lite forståelse for hva forskningsbaseringen går ut på, og om de har blitt introdusert for dette i utdanningen. De er i tillegg usikre på både om de har lest forskning og hva som skiller forskning fra annen litteratur de leser i studiet. Det er tydelig behov for meta-kommunikasjon om forskningsbaseringens innhold og formål. Det kan være på tide for fagmiljøet på masternivå ved grunnskolelærerutdanningen å returnere til en prosess og et dokument som ble utarbeidet av en referansegruppe i forkant av

akkrediteringssøknadsarbeidet. I figur 21 gjengis en operasjonalisering av begrepet «forskningsbasert grunnskolelærerutdanning» som referansegruppen utviklet.

Forskningsbasert lærerutdanning

HVA

- Undervisningen vår skal være basert på nyere forskning
- Vår lærerutdanning skal engasjere studentene i vitenskapelig arbeidsformer, kritisk tenkning, forskningsetikk og anerkjent, forskningsbasert kunnskap på en profesjonsrettet måte
- Lærerutdannerne skal selv være aktive forskere/delta i forskningsmiljø som publiserer profesjonsrettet
- Praksislærere skal være oppdatert på nyere forskning som studentene blir introdusert for
- Lærerutdannerne må ta initiativ til forskningssamarbeid med studenter og praksislærere og praksisfeltets deltakelse i FOU grupper

HVORDAN

Utdanningen legger til rette for at studentene lærer

- Om forskningsprosesser
 - Forskningsmetoder – analytisk tankegang som utgangspunkt for forskning og profesjonell praksis (problemstilling, metode, relevant teori, ny kunnskap)
 - Å gjennomføre forskningsprosjekter på ulike nivåer – gjøre feltarbeid (samle data), analysere materiale/data, skape et møte mellom teori og empiri/data
- Om forskningsinnhold
 - Lesing og refleksjon over forskning på ulike nivåer individuelt og i fellesskap
 - Å tilegne seg ny kunnskap gjennom profesjonsrettet forskningsaktiviteter
- Om sammenheng mellom forskningsprosess/innhold og profesjonell praksis
 - Problemstilling – avgrense og analysere «utfordringer» i praksis
 - Metode – hvordan undersøke «utfordringen»
 - Analyse- se «utfordringen» i lys av nyere teori
 - Drøfting/konklusjon – finne løsning og begrunne handling

HVORFOR

- For å utvikle autonome lærere som kan faglig og profesjonelt begrunne sine handlinger både «der og da» og i etterkant
- For at forskning viser en tydelig sammenheng mellom forskningsbasert tilnærming og profesjonell praksis
 - Utvikle pedagogisk og didaktisk tenkning
 - Foreta velbegrunnede pedagogiske avgjørelser
 - Utvikle av pedagogisk handlingskapasitet praksis
- Fordi framtidige lærere trenger kunnskap om og erfaring med forskning for å drive utviklingsarbeid i skolen
- Fordi forskningsarbeid åpner for integrering av mange typer kunnskap (teoretisk, praktisk, metodisk)
- Skal studentene bli forskere? Nei, men forskningsbasert utdanning skal fremme studentenes selvstendighet, analytiske ferdigheter og kritisk refleksjon, slik at de som lærere kan ta i bruk ny kunnskap og videreutvikle seg selv, sin arbeidsplass og lærerprofesjon etter endt utdanning

Figur 21: Operasjonalisering av begrepet «forskningsbasert lærerutdanning» (Gjengitt fra HiØ (2015, s. 2))

Operasjonaliseringen kan for eksempel benyttes som utgangspunkt for seksjonsvis gruppearbeid når emneplaner og litteraturlister skal revideres.

Studentene på sin side bør kontinuerlig tas med i meta-refleksjoner knyttet til både hva forskningsbasing er, og hvordan og hvorfor vi operasjonaliserer det ned til læringsaktiviteter. Tabell 8 viser et eksempel på hvordan både profesjonsrettingen og forskningsbasingen kan synliggjøres for studentene knyttet til en og samme læringsaktivitet. Studentene fikk en oppgave i praksis hvor de alene eller i par skulle gjennomføre et gruppeintervju med elever som nettopp hadde begynt på ungdomsskolen om hvordan overgangen fra barne- til ungdomsskolen hadde vært. Studentene skulle utvikle en problemstilling, knytte teori til sine analyser av gruppeintervjuet og reflektere over metodologiske problemstillinger i en rapport.

Tabell 8: Akademiske og profesjonsrettede mål for studentaktivitet

Ønsket akademisk resultat Lærerstudenten skal tilegne seg:	Ønskede profesjonelle ferdigheter Lærerstudenten skal kunne:
<ul style="list-style-type: none"> - kunnskap fra og om pedagogisk forskning, og begynne aktivt å utforske kunnskapsbasen som svar på spørsmål, problemer og scenarier i/fra profesjonell praksis - kunnskap om hvordan å planlegge og utføre et fokusgruppeintervju - kunnskap om og erfaring i akademisk skriving, styrt av egne spørsmål og problemstillinger - utvikle ferdigheter i å koble sammen og forhandle teoretiske og empiriske ressurser i akademisk skriving - kunnskap om elevers erfaringer i forbindelse med overganger mellom ulike skoleslag 	<ul style="list-style-type: none"> - identifisere og bestemme profesjonelle utfordringer og kunne utforske dem systematisk - utvikle kommunikative evner - utvikle en aktiv lærende holdning - utvikle kritiske, refleksive ferdigheter i og om profesjonell praksis - identifisere forandringer i elevers behov - integrere forsknings-basert og praksis-basert kunnskap - ta teori-baserte beslutninger i og for praksis

Tabellen ble brukt til å drøfte det todelte formålet med studentene både i forkant og etterkant av oppgaven. Denne og tilsvarende måter å meta-reflektere sammen med studentene på, om formålet med ulike typer kunnskap som de blir presentert for og utfordret på, vil kanskje også imøtegå noe av den frustrasjonen studentene opplever knyttet til mangel på relevans.

5.5. Forslag til tiltak og mulig ansvarsfordeling

Tabell 9: Forslag til tiltak og mulig ansvarsfordeling

Tema	Tiltak	Ansvar		
		Ledelsen	Fagansatte	Andre
Begrunnelser for å søke MaGlu og HiØ	Undersøke begrunnelsen «liker å jobbe med mennesker» nærmere, og bruke funn i utviklingen av en rekrutteringsstrategi	X		MaGlu-følgforsk Markeds- og kommunikasjonsenheten
	Utvikle en rekrutteringsstrategi som spiller på tanker om læreryrket, indre verdier, faginteresse, nærmiljøet (Østfold/Halden som motsetning til storby) og positive omtaler.	X		Markeds- og kommunikasjonsenheten
	Profilere tilbud om fremmedspråk og internasjonalisering	X	X	Markeds- og kommunikasjonsenheten
Fagvalg	Utarbeide muligheter for flere fagkombinasjoner (ikke låse studentene til bestemte fagkombinasjoner)	X		
Studentenes tilfredshet med informasjonen om studiet	Utarbeide og organisere enklere, mer oversiktlig og mer tilgjengelig informasjon om studiet på nettsidene, inkludert informasjon om fagvalg. Studieledere må mer direkte inn i utforming av nettsider, kampanjer, brosjyrer etc	X		Markeds- og kommunikasjonsenheten
	Være mer aktive og i dialog på sosiale medier	X	X	Markeds- og kommunikasjonsenheten
	Sende informasjonsskriv om fagvalgsmuligheter og organisering av studiet/utdanningen til studentene så snart de har takket ja til studieplass	X		

	Økt satsing på informasjon ut mot videregående skoler og samfunnet for øvrig i Østfold	X		Markeds- og kommunikasjonsenheten
	Tydligere forventninger til fagansatte/emneansvarlige om informasjonsinnhold og -flyt til studentene i Canvas, inkludert tidlig frist for informasjon ved oppstart av semester og jevnlig oppdateringer	X	X	
	Drøfte studentenes ønske om økt tid til selvstudium og vurdere hvordan det kan tas høyde for dette i organiseringen av studiet	X	X	
	Kommunisere tydeligere til studentene hvordan et fag er bygd opp. Visualisere «byggesteinene» som faget er satt sammen av, vise sammenhenger i faget og knytte sammenhengen over til lærerpraksis		X	Praksislærere
	Utarbeide bedre rutiner for informasjons- og erfaringsflyt til nyansatte, inkludert informasjon vedrørende praksis	X		
Arbeidsformer	Koordinere arbeidskrav, inkludert innhold og form på hvert trinn. Redusere den totale mengden arbeidskrav, og gjøre innholdet mer (og tydeligere) overførbart til studentenes egen studiehverdag og/eller praksis.	X	X	
	Gjøre alle arbeidskrav tilgjengelige for studentene ved semesterstart, og jobbe prosessorientert med arbeidskravene		X	
	Fokus på variasjon når det gjelder undervisningsformer, og bruke mer studentaktive læringsformer		X	
	Mer casebasert undervisning/arbeidsformer for å synliggjøre sammenhengen mellom teori og praksis, og utvikle case som metode		X	
	Bruke studentenes praksiserfaringer i større grad som utgangspunkt for undervisningen		X	
	Vurdere bruk av studentassistenter (flinke studenter fra kullet før) som både kan diskutere fag og studieteknikk med studentene i enkelte fag. Det vil i så fall være behov for årlig opplæring av studentassistenter	X		
Vurderingsformer	Nedsette en tverrfaglig arbeidsgruppe som initiere workshops og seminarer om vurdering for læring/feedback for de fagansatte og ledelsen. Senere bør tiltak operasjonaliseres i emneplaner og semesterplaner.	X		

	Utarbeide bedre rutiner for hvem, når og hvordan tilbakemeldinger gis på studentarbeid og nedfelle dette i emneplanene.		X	
	Mer fokus på hvordan veiledning/tilbakemelding skal gi studentene faglig utvikling (inkludert Vurdering for læring)		X	
	Utvikle rutiner for mer konkrete/tydelige kriterier for vurdering, mål for undervisning/aktiviteter, og være mer eksplisitt når det gjelder relevans for læring, eksamen og praksis, inkludert meta-kommunikasjon om relevans/betydning av kunnskap som ikke er direkte overførbare til for eksempel praksis.	X	X	Praksislærere
	Gjennomføre jevnlige og nyanserte dialoger med studentene om hva profesjonell kunnskap og relevans er/kan være. I den sammenheng bør også fagansatte kvalifiseres ytterligere.	X	X	Praksislærere
	Utvikle rutiner for å gjennomføre forventningsavklaringer både i begynnelsen og underveis i studiet		X	
	Drøfte mål og organisering av studentpresentasjoner i forhold til ønsket læringsutbytte		X	
	Gjøre mer bruk av eksempeksamener, både skriftlig og muntlig		X	
Profesjonsdagen	Avklare antall og hvilken profil/hensikt som er ønsket for profesjonsdagene. Koordinere dem og utvikle en plan for innholdet på profesjonsdagene gjennom hele studiet, og gjøre denne oversikten tilgjengelig og tydelig for studentene fra første studieår. Overordnet tema kan knyttes til for eksempel plan for praksis/overordnet studieplan, og tydeliggjøre for studentene profesjonsdagens profesjonsrelevans. Invitere til studentmedvirkning på innhold og form.	X	X	
	Mindre bruk av storforelesninger, og mer studentaktivitet. Bland gjerne og 1- 7 og 5-10, på tvers av fag når det er hensiktsmessig.	X	X	
Forskningsbasert utdanning	Kvalifisering av faglæreres kompetanse og forståelse av hvordan en forskningsbasert lærerutdanning kan organiseres og hvordan innhold velges ut, for eksempel med utgangspunkt i figur 21	X		
	Mer fokus på å bevisstgjøre studentene på når forskning settes i spill i undervisningen, og meta-reflektere med studentene om denne kunnskapen		X	

	Utvikle en norm for andel forskning som skal på pensum.	X	X	
	Kompetansen som er tenkt utviklet gjennom forskningsbasering må gjøres eksplisitt for studentene, samtidig som broen over til det å bli en reflekterende lærer med utviklings- og endringskompetanse må belyses.		X	Praksislærere
	Forskningsprosjekter på egen undervisning må koordineres slik at ikke belastningen på studentene blir for stor	X	X	
Praksisopplæringen	Forplikte og understreke for praksislærere og praksisskoler deres ansvar for å veilede studentene i å se hvordan praksis er knyttet til teori.	X	X	Praksislærere med ledere
	Bruke studenter som snakker om egne praksiserfaringer som praksisforberedelse 1. studieår.	X	X	
	Iverksette kompetansehevingstiltak for alle lærerutdannere knyttet til hvordan studenter bør forberedes til praksis	X		
	Praksisforberedelse for «hele» profesjonsutøvelsen ikke bare som fagpersoner	X		
	Drøfte med praksisskolene hvilke konsekvenser femårig lærerutdanning versus tidligere modeller vil/må/bør/kan ha/få, for eksempel gjennom temadager om hvordan de bør omstille seg ansatte med færre fag	X		
Tre ting studentene likte godt og dårlig...	Fortsatt fokus på «tett på»	X	X	
	Bedre rutiner for informasjonsflyt mellom ansatte	X	X	

Referanser

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

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

Høgskolen i Østfold (2016a). Søknad om akkreditering: Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Halden: HiØ

Høgskolen i Østfold (2016b). Søknad om akkreditering: Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Halden: HiØ

Høgskolen i Østfold (2017a). Studieplan for Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 (300 studiepoeng) (2017–2022). Hentet fra: <https://www.hiof.no/studier/programmer/MaGlu1-7-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-17/studieplaner/H2017.html>

Høgskolen i Østfold (2017b). Studieplan for Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, 2017-2022. Hentet fra: <https://www.hiof.no/studier/programmer/MaGlu5-10-grunnskolelærerutdanning-for-trinn-510/studieplaner/H2017.html>

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

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

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

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

Figuroversikt

Figur 1: Progresjonstrappa ved HiØ (HiØ, 2017a, 2017b).....	12
Figur 2: Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med informasjon om studiet.....	21
Figur 3. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med informasjon om fagvalg.....	21
Figur 4. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med fagene de hadde første studieår	22
Figur 5. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med mengden tid til selvstudium	23
Figur 6. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med mengden pensumlitteratur.....	24
Figur 7. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med pensumlitteraturens vanskegrad.....	24
Figur 8. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med arbeidsformene første studieår.....	25
Figur 9. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med antallet arbeidskrav	26
Figur 10. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med tilbakemeldinger fra lærere	27
Figur 11. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med vurderingsformene første studieår	27
Figur 12. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med strukturen på profesjonsdagene	28
Figur 13. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med profesjonsdagens innhold.....	29
Figur 14. Fordeling av besvarelser om i hvor stor grad studentene har fått presentert resultater fra forskning i undervisningen	29
Figur 15. Fordeling av besvarelser om hvor ofte de har lest om forskningsresultater i pensumlitteraturen	30
Figur 16. Fordeling av besvarelser om hvor ofte de har lest en forskningsrapport.....	31
Figur 17. Fordeling av besvarelser om hvor ofte de har lest en forskningsartikkel.....	31
Figur 18. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med de faglige utfordringene i praksis	32
Figur 19. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med fagenes relevans for praksis	33

Figur 20. Fordeling av besvarelser om hvor fornøyd studentene er med hvordan studiet så langt har forberedt dem til læreryrket.....	34
Figur 21: Operasjonalisering av begrepet «forskningsbasert lærerutdanning» (Gjengitt fra HiØ (2015, s. 2)	73

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over MaGlu-følgforsk design og tidsplan	14
Tabell 2 Oversikt over antall respondenter og informanter ved HiØ	14
Tabell 3: Begrunnelser for å søke lærerutdanning, rangert etter antall besvarelser og kategorisert	18
Tabell 4: Begrunnelser for å søke lærerutdanning ved HiØ, kategorier rangert etter antall besvarelser	19
Tabell 5: Fordeling av fag rangert etter antall besvarelser	20
Tabell 6: Positive ting ved første studieår, kategorisert og rangert etter antall besvarelser	34
Tabell 7: Negative ting ved første studieår, kategorisert og rangert etter antall besvarelser	35
Tabell 8: Akademiske og profesjonsrettede mål for studentaktivitet	74
Tabell 9: Forslag til tiltak og mulig ansvarsfordeling.....	75

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til studenter

Vi inviterer herved deg som er student på kull 2017, til å delta i en spørreundersøkelse om dine erfaringer med MaGlu-master ved HiØ. Undersøkelsen er en del av et fireårig følgeforskningsprosjekt (MaGlu forsk) ved høgskolen, som gjennomføres av forskere ved lærerutdanningen. Bakgrunnen for prosjektet er innføringen av ny master i grunnskolelærerutdanning.

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

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

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

For mer informasjon om følgeforskningsprosjektet, ta gjerne kontakt med prosjektleder. Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2022. Vi takker for din deltakelse. Den vil bidra til å frembringe viktig og nyttig kunnskap om hvordan det er å være student ved MaGlu.

Hilsen forskergruppen,

Hilde W. Afdal (prosjektleder) hilde.afdal@hiof.no

Fred Rune Bjordal fred.r.bjordal@hiof.no

Vedlegg 2: Spørreskjema

Her følger noen spørsmål til deg som har gått første året på master grunnskolelærerutdanning på Høgskolen i Østfold

Undersøkelsen er anonym.

1. Bakgrunnsdata

Fødselsår:

1999-1960

Kjønn:

Kvinne

Mann

Studium:

MaGlu 1-7

MaGlu 5-10

Utdanningsbakgrunn:

Videregående opplæring

Annen høyere utdanning

Annet

2. Motivasjon

Hvorfor søkte du lærerutdanning?

0/4000

Hvorfor søkte du på HiØ/HiØ?

0/4000

3. Første møtet med studiet

Hvor fornøyd eller misfornøyd er du med følgende:

svært

lite

fornøyd fornøyd nøytral fornøyd misfornøyd

a. Informasjonen om studiet?

b. Informasjon om fagvalg?

Hvilke fag hadde du i første studieår?

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

Ja

Nei

Hvorfor valgte du de fagene du har hatt første året?

0/4000

4. Erfaringer fra første studieår

Hvor fornøyd er du med:

svært lite
fornøyd fornøyd nøytral fornøyd misfornøyd

- a. Fagene du har hatt i første studieår?
- b. Antall undervisningstimer?
- c. Tid til selvstudium?
- d. Undervisningsinnholdets nivå?
- e. Undervisningsinnholdets relevans?
- f. Arbeidsformene?
- g. Type arbeidskrav?
- h. Mengde - arbeidskrav?
- i. Vurderingsformer?
- j. Tilbakemeldinger fra lærer?
- k. Pensumlitteraturens mengde?
- l. Pensumlitteraturens nivå
(vanskegrad)?
- m. Profesjonsdagens innhold?
- n. Profesjonsdagens struktur?

5. Forskningsbasert utdanning

Har du i løpet av første året:

svært
ofte ofte nøytral sjelden svært
sjelden

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

6. Praksisstudiet

Hvor fornøyd er du med:

svært
fornøyd fornøyd nøytral fornøyd misfornøyd
lite

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

7. Identitet som masterstudent

Har du valgt masterfag?

Ja

Nei

Har du bestemt deg for tema for masteroppgaven din?

Ja

Nei

Hvilket tema kan du tenke deg å skrive masteroppgave om?

0/4000

8. Erfaringer med studiet?

Nevn tre ting som du likte godt i første studieår.

0/4000

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

0/4000

Vedlegg 3: Intervjuguide til gruppeintervju med studenter mars

2019

Forventninger

- Hvordan er forholdet mellom de forventningene dere hadde før du begynte på studiet og slik dere oppfatter/har erfart studiet det første året?

Informasjon

- Hvordan fikk dere informasjonen om studiet før dere begynte?
- Hva er deres oppfatning om den informasjonen dere fikk om studiet både før og underveis i studiet så langt? Gi gjerne konkrete eksempler.

Stuedsted

- I spørreundersøkelsen kom det fram at nærhet til hjemmet var avgjørende for å søke HiØ. Hva tenker dere kan være forklaringen på dette?
- Hvordan oppfatter dere at studenter tenker når de velger studiested, med tanke på to faktorer: tilbud av fag og nærhet til hjemstedet?
- Hva tenker dere om forholdet mellom det å velge et studiested i nærhet til hjemmet og tilbudet når det gjelder valg av masterfag?

Studieinnhold

- I hvilken grad har dere opplevd innholdet i fagene som profesjonsrelevant?
- Hva er det som gir opplevelse av relevans? Beskriv!
- Spørreundersøkelsen viser at mange er fornøyd med pensum. Hva kan forklaringene på det være? (profesjonsrelevant, passe vanskelig, passe mye, på norsk vs. dansk/svensk, engelsk, forskningsbasert)
- Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at mange studenter opplever at det er (for) mange arbeidskrav i studiet. Kan dere utdype dette?
- Omtrent halvparten sier at de opplever arbeidskravene som profesjonsrelevante, mens den andre halvparten sier det motsatte. Hva tenker dere om det?
- I hvilken grad opplever dere variasjon i arbeidsformer, og er de nyttige og relevant for arbeid i skolen?

Studiesituasjon/arbeidssituasjon

- Spørreundersøkelsen viser blandede resultater når det gjelder hvor fornøyd studentene er med studiesituasjon. Da tenker vi for eksempel på undervisningens innhold, organisering og kvalitet, tid til selvstudium, utvalg av pensumlitteratur osv. Kan dere utdype dette litt for oss?
- Studentaktive læringsformer – hva tenker dere når jeg sier det?
- Pensum
- Når leser dere pensum?
- Hvordan leser dere pensum?
- Leser dere mer enn pensum?

Forskningsbasering

- Hvordan kommer forskningsbasering fram i studiet?

Profesjonsdagen

- Profesjonsdagen får blandede vurderinger i spørreundersøkelsen. Hvordan vurderer dere opplegget med profesjonsdagen?

Vurderingsformer

- Spørreundersøkelsen viser at vurderingsformene får gode tilbakemeldinger. Hva tenker dere om det?
- Men resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at studentene ikke er fornøyd med tilbakemeldingene fra lærerne? Hva kan det bety? Hvilke forventninger har dere til lærere når det gjelder tilbakemeldinger?
- (veiledning og tilbakemeldinger på arbeidskrav, eksamen, variasjon, relevant forarbeid i skolen)

Utvexling/Internasjonalisering

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

Praksis

- Hvilke erfaringer har dere gjort dere gjennom de fire praksisperiodene dere nå har gjennomført?
- Hvordan opplever dere forholdet med det som skjer på høgskolen og det dere erfarer i praksis?

Vedlegg 4: Intervjuguide til intervju med to studieledere og en programkonsulent mai 2019

Informasjon

- Hva er deres oppfatning om den informasjonen som ble gitt om studiet i forkant og underveis?
- Hvordan informerte dere om studiet?
- (fra studiekoordinator, fra lærere, fra medstudenter, eget informasjonssøk, nettinformasjon)

Stuedsted

- I spørreundersøkelsen kom det fram at nærhet til hjemmet var avgjørende for å søke HiØ. Hva tenker dere kan være forklaringen på dette?
- Hvordan oppfatter dere at studenter tenker når de velger studiested, med tanke på to faktorer: tilbud av fag og nærhet til hjemstedet?
- Hva tenker dere om forholdet mellom det å velge et studiested i nærhet til hjemmet og tilbudet når det gjelder valg av masterfag?

Studieinnhold

- I hvilken grad har tenker dere at innholdet i fagene er profesjonsrelevant?
- Spørreundersøkelsen viser at mange er fornøyd med pensum. Hva kan forklaringene på det være? (profesjonsrelevant, passe vanskelig, passe mye, på norsk vs. dansk/svensk, engelsk, forskningsbasert)
- Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at mange studenter opplever at det er (for) mange arbeidskrav i studiet. Kan dere utdype dette?
- Omtrent halvparten sier at de opplever arbeidskravene som profesjonsrelevante, mens den andre halvparten sier det motsatte. Hva tenker dere om det?
- I hvilken grad opplever dere variasjon i arbeidsformer, og er de nyttige og relevant for arbeid i skolen?

Studiesituasjon/arbeidssituasjon

- Spørreundersøkelsen viser at en del ikke er fornøyd med studiesituasjon, blant annet at de har lite tid selvstudium. Hva tror dere det skyldes? Hva tenker dere om dette?
- Det er stort fokus på studentaktive læringsformer i høyere utdanning for tiden. Hvordan vurderer dere fokuset på dette i programmene?

Forskningsbasering

- Hvordan tenker dere at forskningsbasering kommer fram i studiet?

Profesjonsdagen

- Hvem har ansvaret for organisering, innhold og gjennomføring av profesjonsdagen?

- Profesjonsdagen får både gode og mindre gode vurderinger i spørreundersøkelsen. Hva er deres inntrykk av opplegget med profesjonsdagen?
(informasjon, omfang, innhold og aktiviteter, relevans, studentmedvirkning)

Vurderingsformer

- Spørreundersøkelsen viser at vurderingsformene i hovedsak får gode tilbakemeldinger. I hvilken grad synes dere at eksamensformene fungerer?
- Men resultatene fra spørreundersøkelsen viser også at studentene ikke er fornøyd med tilbakemeldingene fra lærerne? Hva kan det bety? Hvilke forventninger har dere til lærere når det gjelder tilbakemeldinger?
(veiledning og tilbakemeldinger på arbeidskrav, eksamen, variasjon, relevant for arbeid i skolen)

Utvexling/Internasjonalisering

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

Praksis

Oppsummering

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

5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå
- ny og utfordrende
Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold

Delrapport I

Forfattere:
Hilde Afdal
Fred Rune Bjordal

ISBN 978-82-7860-394-9
ISSN 2535-5325

usn.no

