

Femårig grunnskolelærerutdanning – ny og utfordrende

Delrapport 2

Eva Maagerø
Ellen Rye
Birte Simonsen





Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen

Femårig grunnskolelærerutdanning – ny og utfordrende

Delrapport 2

© Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen, 2020
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten, 2020

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 53

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-448-9 (Online)



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

Forord

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

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

Grunnskolelærerutdanningene for 1-7 og 5-10 ble fra høsten 2017 utvidet med ett år fra fireårige til femårige utdanninger. Formålet med innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger er at neste generasjon lærere skal få mer forskningsbasert kunnskap, mer faglig fordypning og mer praksis før de skal ut i jobb. Prosjektet ser på hvilken betydning innføring av femårig utdanning har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt hvordan studenter, faglærere, programledere, praksisrådgivere og praksislærere opplever de femårige GLU-masterne ved USN.

Den første delrapporten fra prosjektet ble publisert i september 2019 og var basert på en spørreundersøkelse for studentene som startet på MGLU høsten 2017, gruppeintervjuer med studenter og individuelle intervjuer med programkoordinatorer. Denne delrapporten er basert på intervjuer med faglærere og praksisrådgivere fra USN og praksislærere ved skoler der studentene har hatt praksisstudier.

Rapporten er utformet av Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen. I arbeidet med rapporten har vi hatt samarbeid med Hilde Afdal, Fred Rune Bjørdal og Reidun Hoff-Jenssen ved Høgskolen i Østfold (HiØ). Vi har brukt den samme intervjuguiden ved begge institusjoner, og en tilsvarende rapport som denne foreligger fra HiØ på USNs skriftserie.

Innholdsfortegnelse

1. Introduksjon	3
1.1. GLU-forsk mandat og formål	3
2. Prosjektets bakgrunn og design	4
2.1. Bakgrunn	4
2.1.1. Rammeplan og nasjonale retningslinjer for ny grunnskolelærerutdanning.....	4
2.1.2. Grunnskolelærerutdanning ved USN.....	5
2.1.3. Hva er nytt med femårig grunnskolelærerutdanning?.....	10
2.2. Prosjektets design og metode	10
3. Internasjonal rådgivningsgruppe	13
4. Intervjuer med faglærere, praksisrådgivere og praksislærere.....	14
4.1. Generelt om innføring av femårig GLU	15
4.1.1. Opplevelse av endringer og utfordringer med reformen.....	15
4.1.2. Studiemodellen og organisering av masterfagene	20
4.2. Forskningsbasert profesjonsutdanning	23
4.3. Profesjonsdagen	32
4.4. Praksisstudiet.....	39
5. Oppsummerende diskusjon.....	43
5.1. Organisering og samhandling	43
5.2. Profesjonsrettet forskningsbasert femårig grunnskolelærerutdanning.....	46
5.2.1. Profesjonsrettet utdanning.....	47
5.2.2. Forskningsbasert utdanning.....	49
5.3. Profesjonsdagen	52
5.4. Praksisstudiet.....	54
5.5. Noen anbefalinger	57
6. Referanser	59
Figuroversikt.....	61
Tabelloversikt	61
7. Vedlegg.....	62
7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide faglærere	62
7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide praksislærere.....	63
7.3. Vedlegg 3: Intervjuguide praksisrådgivere	64

1. Introduksjon

Denne delrapporten presenterer innledningsvis noen overordnede rammer for nye grunnskolelærerutdanninger og dermed for prosjektet. Videre presenteres en analyse av intervjuer med faglærere, praksisrådgivere og praksislærere knyttet til MGLU ved USN. Til slutt diskuteres resultatene fra intervjuene, og det gis noen anbefalinger for det videre arbeidet med MGLU.

1.1. GLU-forsk mandat og formål

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

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

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

Prosjektet skal se på innføringen av femårig utdanning og hvilke konsekvenser den har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt hvordan studenter, faglærere, programkoordinatorer¹ og praksislærere opplever de femårige GLU-masterutdanningene ved USN. Følgeforskningen skal følge studentkullet som startet høsten 2017. Prosjektet igangsettes i juni 2018 og avsluttes i juni 2022. Det skal leveres årlige rapporter i slutten av vårsemesteret hvert år.

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

¹ Nå *programledere*.

2. Prosjektets bakgrunn og design

2.1. Bakgrunn

Med Kunnskapsdepartementets fastsettelse av rammeplaner for femårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1-7 og trinn 5-10 ble lærerutdanning som masterutdanning innført i Norge fra høsten 2017 (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 presenterer 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 utdanningen 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 MGLU 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 MGLU 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 studentene skal lære å tilpasse opplæringen til elevenes forutsetninger og behov. Rammeplanene åpner for at studentene kan velge 30 studiepoeng i pedagogikk eller spesialpedagogikk som et skolerelevant fag.

Masteroppgaven

Alle masteroppgaver skal være knyttet til det å arbeide som lærer. Det åpnes derfor ikke for masteroppgaver som utelukkende omhandler teoretiske studier i fag eller pedagogikk. Studentene kan ta masterfordypning og skrive masteroppgave i alle skolens undervisningsfag, i profesjonsrettet pedagogikk og i spesialpedagogikk. I tillegg kan studentene på MGLU 1-7 velge å skrive masteroppgave i begynneropplæring. Både på MGLU 1-7 og MGLU 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 er økt fra 100 til 110 dager veiledet og vurdert praksis. I tillegg kommer fem 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 fem 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.

2.1.2. Grunnskolelærerutdanning ved USN

I tillegg til at regelverk og nasjonale retningslinjer legger føringer og rammer for utdanningene, utformer institusjonene egne rammer for den lokale operasjonaliseringen av utdanningene. Ved USN er dette arbeidet i hovedsak forankret i USNs visjonsdokument i tillegg til i program-,

semester- og emneplaner. Vi presenterer her hovedtrekk fra visjonsplanen for grunnskolelærerutdanning ved USN.

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

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

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

MGLU 1-7 og MGLU 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. Praxis er en integrert del av fagene og gir ikke

studiepoeng. Likevel er det utarbeidet emneplaner for praksis for første til fjerde studieår, og praksis må bestås hvert studieår. I praksis brukes karakteren bestått/ikke bestått.

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

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

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

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

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

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

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

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

Det er bestemt at masterfagene skal tilbys ved følgende studiesteder:

Oversikt over hvilken campus masterfagene går på

Campus Drammen: Engelsk (1-7 og 5-10), KRLE (5-10), Matematikk (5-10)

Campus Porsgrunn: Profesjonsretta pedagogikk (1-7 og 5-10)

Campus Vestfold: Norsk (1-7 og 5-10), Profesjonsretta pedagogikk (1-7 og 5-10), Matematikk (1-7), Naturfag (1-7), Begynneropplæring (1-7)

Campus Notodden: Kunst og håndverk (1-7 og 5-10), Kroppsøving (1-7 og 5-10), Profesjonsretta pedagogikk (1-7 og 5-10), Samfunnsfag (1-7 og 5-10), Naturfag (5-10)

Figur 2 Oversikt over hvilken campus masterfagene går på.

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

2.1.3. Hva er nytt med femårig grunnskolelærerutdanning?

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

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

2.2. Prosjektets design og metode

Prosjektet går over en tidsperiode fra høsten 2018 til og med våren 2022, og vi følger det første studentkullet i femårig MGLU frem til avsluttet studium. Prosjektperioden er delt opp i fire årsperioder H18-V19, H19-V20, H20-V21 og H21-V22.

Prosjektet har et design som er basert på bruk av flere metoder. Vi begynte med studentenes erfaringer fra utdanningene kort tid etter deres første studieår ved hjelp av en spørreundersøkelse

høsten 2018, som vi fulgte opp med gruppeintervjuer våren 2019. Vi intervjuet i tillegg programlederne (da kalt programkoordinatorer). Vi hentet inn generell statistikk og benyttet resultater fra Studiebarometeret. I årsperioden H19-V20 (denne rapporten) retter prosjektet et spesielt fokus på faglæreres, praksislæreres og praksisrådgiveres erfaringer med sentrale forhold ved den nye femårige utdanningen. Vi har intervjuet totalt 28 informanter fra de fire studiestedene som tilbyr MGLU, og fra praksisskolene. Vi gjennomfører nye intervjuer med studentene H20-V21. Mot slutten av studieløpet vil vi gjennomføre en ny spørreundersøkelse (høst 2021) blant studentene. I tillegg intervjuer vi faglærere, praksislærere og administrasjonen på nytt H21-V22. Både studenter og faglærere, praksislærere og administrasjon blir dermed intervjuet to ganger i prosjektperioden, for at vi skal kunne studere utvikling i implementeringen av GLU-masterne. GLU-forsk rapporterer årlig ut fra de innsamlede resultatene i hver periode og ved å bygge på tidligere resultater i prosjektet. Våren 2022 vil prosjektet avsluttes med en sluttrapport som oppsummerer prosjektets resultater. Figur 2 gir en oversikt over design i GLU-forsk og tidsplan samt delrapporteringer og sluttrapport.

Aktiviteter	H18-V19	H19-V20	H20-V21	H21-V22
Spørreundersøkelse studenter	X			X
Dokumentgjennomgang	X	X	X	
Generell statistikk/informasjon om studentmassen ved GLU	X		X	X
Studiebarometeret	X			X
Gruppeintervjuer studenter	X		X	
Intervjuer programkoordinatorer	X			
Intervjuer faglærer, praksislærere og administrasjon		X		X
Delrapportering	September 19	August 20	August 21	Sluttrapport

Figur 3 Oversikt over GLU-forsk design og tidsplan

Denne delrapporten omhandler prosjektets andre årsperiode og presenterer resultatene fra intervjuer med faglærere, praksisrådgivere og praksislærere fra de fire studiestedene som tilbyr MGLU og fra lærerutdanningskoler.

Tabell 1 Oversikt over antall informanter ved USN og i praksisskolene

Gruppe	Antall
Faglærere	16
Praksisrådgivere	4
Praksislærere	8
Visedekan for lærerutdanning	1
Totalt	28

Vi har intervjuet totalt 16 faglærere, hhv. åtte fra MGLU 1-7 og åtte fra MGLU 5-10. Vi tok utgangspunkt i den foreløpige beslutningen om hvor masterfagene skulle legges, og intervjuet faglærere som hadde undervist i disse fagene i løpet av de første to studieårene. Vi kontaktet programledere for å få navn på faglærere ut fra dette. Praksisrådgiverne hjalp oss med kontakt til praksislærere, to med tilknytning til hver av de fire campusene. Praksislærerne underviser på både barne- og ungdomstrinnet. Intervjuet med visedekan for lærerutdanning ble gjennomført først og ble brukt som referansepunkt og som utgangspunkt for utforming av intervjuguider.

Intervjuene ble gjennomført høst 2019 og vinter/vår 2020 ved at forskerne besøkte hvert studiested og møtte informantene etter avtale. Intervjuene ble tatt opp og transkribert. Intervjuene foregikk ved fysiske møter på det enkelte studiested i perioden før mars 2020. På grunn av situasjonen med Covid-19 har fem intervjuer etter dette blitt gjennomført digitalt (Teams eller Zoom). Intervjuene skulle i utgangspunktet være i inntil 40 minutter. Enkelte intervjuer har imidlertid blitt noe lengre (inntil 60 minutter) fordi informantene hadde mye de ønsket å utdype.

Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervjuguider utviklet i prosjektet. Guidene tok utgangspunkt i resultater fra det første året i følgeevalueringen og i temaer som er sentrale elementer i reformen, som forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning og praksisopplæring. Hensikten var å få kunnskap om hvordan faglærere, praksislærere og praksisrådgivere forstår endringene i utdanningene som følge av reformen, og hvilke konsekvenser dette har for utdanningene.

Resultatene fra intervjuene er ikke brutt ned på studiested og utdanning av hensyn til anonymitet og personvern. Svarene er heller ikke satt inn i kategorier fordi det ikke lar seg gjøre å lage tydelige

kategorier. Til det spriker svarene for mye. Dette er også grunnen til at vi i kapittel 4 der resultatene presenteres, skriver "noen mener", "mange sier" osv. Hvis det har vært mulig å gi et eksakt antall, har vi gjort det. Det begrensede antall intervjuede i hver kategori og variasjonen i svarene gjør at det heller ikke er hensiktsmessig å benytte prosentutregning. I stedet har vi lagt vekt på å gjengi en del sitater fra de intervjuede. Disposisjonen i intervjuguidene er benyttet i presentasjonen av resultatene.

3. Internasjonal rådgivningsgruppe

Internasjonalt har debatten om lærerutdanning på masternivå gått over flere tiår. Ingen av de involverte i reformen i Norge har vært i tvil om at dette er en endring som fører med seg store utfordringer. Kunnskapsdepartementet var tidlig ute med å be om råd til implementeringen. Allerede i april 2016 fikk NOKUT i oppdrag å invitere utenlandske eksperter til å sitte i et rådgivningspanel (Advisory Panel for Teacher Education, APT). De som ble oppfordret til dette, hadde fra ulike ståsteder vært involvert i reformer i sine hjemland. Formålet var å gi lærerutdanningsinstitusjonene råd i forbindelse med gjennomføringen av de nye femårige GLU-masterstudiene.

Panelet avsluttet arbeidet i mai 2020. De konkluderer samlet med at "de nye masterstudiene for GLU representerer en internasjonalt særegen og usedvanlig ambisiøs reform basert på høye forventninger til lærerstudenter, lærerutdannere ved universiteter, høyskoler og skoler og til syvende og sist landets skoleelever."² Den store utfordringen de peker på, er nettopp kombinasjonen av forskningskompetanse og en utforskende praksisopplæring. Panelet fremhever samarbeid som en vesentlig suksessfaktor. De retter også søkelyset mot sine oppdragsgivere (KD og NOKUT) fordi en slik reform vil kreve mye ressurser, sagt med panelet "solid institusjonell kapasitet og infrastruktur". Rapporten presenterer to sett med anbefalinger knyttet til kjerneområder i MGLU. Ett sett tar for seg strukturelle eller politiske spørsmål og er adressert til Kunnskapsdepartementet og NOKUT. Det andre settet omhandler samarbeid og felles ansvar for

² Sitater i dette kapitlet er fra NOKUTS sammendrag av rådgivningsgruppas anbefalinger på norsk. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/apt-sammendrag-2020.pdf>

lærerutdanningene og er adressert til lærerutdanningsinstitusjonene og skole- og kommunepartnerne deres. Her pekes det på flere problemstillinger som også reises i denne rapporten.

Fem sentrale aspekter løftes frem:

- samarbeid på tvers mellom flere aktører
- aktiv deltakelse fra alle involverte innenfor kunnskapsbygging og læring
- oppbygging av forskerkompetanse og kapasitet for alle lærerstudenter og lærerutdannere
- styrking av praksisdelen i lærerstudentenes praksisopplæring og masteroppgave
- sikring av bærekraften til reformen ved å få på plass nødvendig infrastruktur, ressurser og verktøy.

Det er ingen prioritering her, alle aspektene må løftes parallelt, og institusjonene anbefales å gå gjennom sine nåværende systemer. Når det gjelder utbygging av forskningskompetansen, mener panelet at det ikke er tilstrekkelig at dette skjer i selve institusjonene. Denne kompetansen må også utvikles i skolene, og det må settes inn ressurser til denne utviklingen, og god infrastruktur og sterke nettverk må bygges. Studentene må også involveres i dette fellesskapet. Dette er viktig i forbindelse med masteroppgavene, og det anbefales veiledning både fra UH-sektoren og praksisfeltet. De såkalte toer-stillingene på ulike nivåer er et viktig grep for å skape dette fellesskapet. Utvalget berører også fusjoner og anbefaler opplæring av ledere for å kunne møte utfordringene. Det må stimuleres til målrettet samarbeid (også fysiske møter), slik at det legges grunnlag for god interaksjon. Det er også viktig å bygge systemer for presentasjon og deling av funn. Et råd er dessuten å utvikle og bygge opp enighet om hvilke kvaliteter og verdier som kjennetegner gode lærere. Det er lang tradisjon med å danne partnerskap i lærerutdanningene. Her peker utvalget på at det ikke er tilstrekkelig med struktur, men at innholdet jevnlig må diskuteres.

4. Intervjuer med faglærere, praksisrådgivere og praksislærere

I dette kapitlet presenteres resultatene fra intervjuer med faglærere, praksisrådgivere og praksislærere fra de fire studiestedene som tilbyr MGLU, og fra lærerutdanningskoler. Vi har ikke laget delkapittel ut fra hvilken gruppe som er intervjuet, men samlet resultatene tematisk (se om metode ovenfor). Det gjøres allikevel klart i framstillingen hvilken av de tre gruppene som svarer.

4.1. Generelt om innføring av femårig GLU

I intervjuene stilte vi innledningsvis faglærere, praksisrådgivere og praksislærere spørsmål om noen overordnede forhold rundt innføringen av femårig grunnskolelærerutdanning, blant annet om hva de mener er de største endringene og utfordringene med reformen, reformens betydning for eget fag og i hvilken grad de har vært med å påvirke innføringen av femårig GLU ved USN.

Vi stilte også spørsmål om ansvar for informasjon, i hvilken grad de har oversikt over studiemodellen, og om deres oppfatning av organiseringen av masterfagene ved USN (se vedlagte intervjuguider).

4.1.1. Opplevelse av endringer og utfordringer med reformen

På spørsmålet om hva de mener er de største endringene og utfordringene som følge av reformen, viser faglærerne til mange forhold. Felles for de fleste av disse er at de handler om strukturelle, organisatoriske og praktiske forhold, heller enn om substansielle elementer ved reformen.

Mange faglærere trekker frem at reformen kom samtidig med fusjonsprosessen ved USN, og at de største endringene den siste perioden først og fremst har handlet om fusjonen og om ny felles studiemodell på tvers av studiesteder. En faglærer sier for eksempel: «Jeg tror jeg vil understreke kompleksiteten i... ikke nødvendigvis i reformen. Den ville kommet før eller siden synes jeg. (...) Men det har sammenfalt med fusjonen og omorganiseringen av institusjonen og studiesteder og fagmiljøer som har... hvor det har vært prosesser som har hatt utilsiktede negative konsekvenser, og som på en måte har gjort hverdagen litt komplisert».

De fleste av utfordringene som beskrives, er knyttet til studiemodellen og konsekvenser av denne. Faglærerne beskriver utfordringer både når det gjelder egen undervisning i seg selv, og når det gjelder modellens konsekvenser for studentene. Når det gjelder studentene, er mange opptatt av at modellen begrenser mulighet for fagvalg og fagkombinasjoner både på eget studiested og på tvers av studiesteder. Mange forteller også at det har vært dårlig informasjon til studentene, særlig det første året av reformen, som følge av at modellen var uoversiktlig eller at ikke alt var godt gjennomtenkt. Blant annet forteller de at studentene ikke har fått informasjon om at de må reise til andre campus for å ha undervisning, og at mange studenter er bekymret for dette.

Flere faglærere viser spesielt til utfordringer knyttet til ny rekkefølge på fagene som følge av studiemodellen. For eksempel får endringene i strukturen og rekkefølgen på fagene konsekvenser for hvilke fag de samarbeider med, og hva studentene har fått innføring i før de møter deres fag. Noen forteller også at det har vært utfordrende å samarbeide med fag som ikke er vant til å ha førsteårsstudenter, og at dette har påvirket de tverrfaglige prosessene: «Så det tror jeg kanskje jeg synes var den største utfordringen: på en måte å sy sammen noen perspektiver, da, og prøve å få til de der tverrfaglige prosessene. Hva skal helt nye studenter... Hva trenger helt nye studenter i lærerutdanningen?». Et par av faglærerne viser også til at de nå har samarbeidet med faglærere i første studieår som ikke er vant til å tenke profesjon og profesjonsretting, og at dette har vært utfordrende.

Det kommer fram av intervjuene at det er delte oppfatninger mellom faglærere om PEL bør ligge i første studieår. Noen forteller at de er vant til å ha førsteårsstudenter, og at det ikke har betydning for undervisningen i deres fag, mens andre mener at det har vært utfordrende at studentene ikke har hatt undervisning i PEL i første studieår.

I tillegg til utfordringer som er knyttet til studiemodellen, forteller faglærerne om ulike andre forhold som har vært utfordrende. Flere viser til at det har vært krevende med omfattende arbeid med utvikling av nye emneplaner. Flere sier også at det har vært uheldig at faglærerne på tvers av studiesteder ikke har vært samlet for å utvikle den lokale emneplanen. Noen tar opp at det har vært utfordrende å gjennomføre to studieprogram parallelt, både fire- og femårig GLU, og at dette innebærer stor arbeidsmengde. Noen få faglærere forteller også at den største overgangen fra gammel til ny GLU er at de har fått mindre undervisningstid på MGLU og færre møtepunkter med studentene.

Et generelt inntrykk fra intervjuene er at det har vært utfordrende for faglærere at beslutninger har blitt tatt sent. Dette gjelder særlig hvilke fag og emner som skal tilbys hvor, - og dermed hvem som skal undervise i de ulike emnene, avklaringer knyttet til gjennomføring av profesjonsdagen og avklaringer om valg av masterfag for studentene. Det har dermed blitt kort tid til planlegging. Flere av faglærerne beskriver den første perioden med femårig grunnskolelærerutdanning som hektisk og til dels kaotisk. Flere gir uttrykk for at de ønsker seg mer tid til planlegging og organiserte faglige diskusjoner både innenfor eget fag, på tvers av fag og på tvers av studiesteder. Selv om flere

forteller at de har mye samarbeid særlig innenfor eget fag, mener mange at det er stort behov for organiserte diskusjoner på tvers.

Et par faglærere viser til at den femårige utdanningen skal være forskningsbasert og profesjonsrettet som viktige endringer med reformen, samtidig som de påpeker at dette er elementer som også har ligget der fra tidligere. Se 4.2 for utdyping.

Selv om faglærerne først og fremst forteller om strukturelle og organisatoriske forhold på spørsmålet om endringer og utfordringer med reformen, sier flere at de mener at den nasjonale innføringen av femårig utdanning er et godt trekk. Begrunnelsene for dette er blant annet at det vil heve statusen til lærere at de får masterutdanning.

Flertallet av praksislærerne er også i utgangspunktet positive til reformen og sier at de tror at det at utdanningen har blitt femårig masterutdanning vil bidra til å heve statusen til lærerne. De forteller også at dette har vært diskutert i personalgruppa på skolen, og at mange har tro på økt status til læreryrket som følge av reformen. Samtidig er flere spente på implementeringen og hva som vil skje når det kommer nyutdannete lærere ut i skolen som har femårig utdanning: «Hvordan blir det i forhold de som har vært lærere på ungdomsskolen i 10-20 år?».

Når det gjelder hva de opplever som de største endringene med reformen, svarer flere at det handler om at det er større fokus på fag i de nye utdanningene. Flere forteller at de opplever at studentene er sterkere faglig enn tidligere, og at de opplever at studentene har tatt et mer bevisst valg om å bli lærere etter at utdanningen ble femårig. En praksislærer sier for eksempel: «Jeg vil si at det er en gjeng studenter som er mere, hva skal jeg si, fagsterke, du ser en gjeng som er kanskje er litt mer bokflinke enn tidligere. Litt mer akademikere på en måte». I utgangspunktet mener de at det er positivt at studentene vil få bedre faglig kompetanse. For eksempel viser de til at fagfornyelsen i skolen krever økt kompetanse i fag. Samtidig forteller flere at det har vært diskusjoner på skolen om konsekvensene av at studentene vil komme ut med færre fag, og det er tydelig at det er delte oppfatninger om dette. Flere er bekymret for konsekvensene av at lærerne vil ha færre undervisningsfag enn tidligere, særlig på små skoler.

På spørsmål om hvilken betydning innføring av femårig utdanning har hatt for deres fag, varierer svarene fra faglærerne. Flere svarer at reformen har hatt liten betydning for undervisningen i deres fag så langt, og at de største endringene først og fremst vil komme senere i studieløpet. Et par av disse faglærerne viser imidlertid til at reformen har medført nye elementer i undervisningen som ikke handler om faget. En faglærer sier for eksempel: «I de fire første emnene – Emne1 og 2 er jo i første klasse, og så 3 og 4 i andre og tredje klasse – så synes jeg ikke det har endra seg så veldig. Eller for å si det sånn: De rent fag-faglige tingene har ikke endra seg så veldig, men jeg synes nok vi har enda mer fokus på flere ting som må inn i forhold til særlig førsteklasse som ikke PEL er inne i. At det blir en del... enda flere ting som kanskje må inn og kjempe litt om plassen, da».

Samtidig svarer mange av faglærerne at de har fått nye emneplaner som innebærer innholdsmessige endringer i faget og undervisningen. De fleste omtaler endringene i faget og emneplanene som positive. Noen viser til fagfornyelsen i skolen og at den nye rammeplanen, og dermed også emneplanen, er endret som følge av Ludvigsen-utvalgets rapporter. Flere nevner at økt fokus på begynneropplæring i rammeplanen får betydning for undervisningen. Flere forteller også om endringer i undervisningen som følge av reformens vektlegging av profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning (se kapittel 4.2). Et par viser til at den største endringen har handlet om innføring av profesjonsdagen (se kapittel 4.3).

På spørsmål om de mener at de hadde vært med på å påvirke innføringen av femårig GLU ved USN, er faglærerne i stor grad samstemte. De fleste mener at de har hatt stor påvirkning på utformingen av eget emne, enten ved at de har sittet i arbeidsgrupper som har utformet emneplanene, eller at de har kunnet påvirke gjennom høringer, enten fysiske eller på e-post. Når vi har stilt oppfølgende spørsmål om det har vært samarbeid og diskusjoner på tvers av studiesteder om emneplanene, er svarene varierte. Noen forteller at det har vært fysiske møter mellom faglærere på tvers av campus, der de har samarbeidet om felles emneplan og i flere tilfeller også felles pensum. Andre sier at de ikke har møtt faglærere ved de andre studiestedene, og at dette er noe de ønsker seg. Noen sier at de også før fusjonen har vært vant til å ta kontakt med faglærere ved andre campus som holder på med det samme, og at de ikke opplever det som en barriere at de ikke har kontor på samme campus. Andre forteller at de først og fremst har kontakt med kollegaer ved egen campus, men at de mener at det er viktig med faglige diskusjoner på tvers av studiestedene, og at de ønsker at det legges opp til organisert faglig kontakt på tvers.

Mange mener også at de har hatt stor innflytelse når det gjelder hvordan ting skal fungere rent praktisk i undervisningshverdagen. I denne sammenheng nevner imidlertid flere at dette handler om at mye av det rent praktiske ikke har vært avklart på forhånd, og at de dermed har måttet finne løsninger når ulike utfordringer har dukket opp.

Samtidig sier flertallet av faglærerne at de har hatt liten innflytelse når det gjelder studiemodellen og de overordnede rammene for reformen. Mange forteller at de har opplevd at de bare har blitt informert om studiemodellen og beslutninger knyttet til denne, uten at de har fått reell mulighet for påvirkning. Eksempler som nevnes i denne sammenheng, er hvilke fag som er lagt til hvilket studiested, hvilke dager undervisningen i ulike emner skal gå og dermed mulighet for fagkombinasjoner, og hvilke fag som skal være nettbaserte. Flere viser til at de har opplevd at beslutninger om overordnede forhold kommer «ovenfra og ned». Ett eksempel er en faglærer som svarer: «Derimot så har jeg ofte følt at de litt mer prinsipielle, de større beslutningene enten allerede har blitt tatt eller at det er ting som på en måte regnes som ikke-tema. Og da tenker jeg spesielt på det at det virker som at universitetet allerede har fastslått hva de mener en mastergrad i GLU er. Og at de har tatt den beslutningen liksom uten at det har vært noen faglig involvering så vidt jeg kan se». En annen faglærer svarer at «man føler jo ikke at man har så veldig stor påvirkning utenom å være lobbyist, da».

Selv om flere uttrykker at de har forståelse for at ikke alle kan være med på å mene noe om alt, viser de til at det er de overordnede rammene og studiemodellen som har vært særlig utfordrende i forbindelse med innføringen av femårig GLU. Nettopp derfor er det avgjørende at fagmiljøene, som har erfaring med hvordan ting fungerer, blir hørt.

Noen få av faglærerne forteller at det har vært samlinger der studiemodellen har vært diskutert, og der man hadde anledning til å komme med synspunkter. I denne sammenheng sier imidlertid et par faglærere at mange av de organisatoriske grepene allerede var tatt, og at det dermed var begrenset hva som reelt kunne endres. En sier også at man fikk anledning til å uttale seg, men at man ikke alltid så konsekvensene av hvordan modellene falt ut til slutt, for eksempel når det gjelder hvor de ulike fagene ble lagt i modellen.

Vi stilte også praksisrådgiverne spørsmål om de mente at de hadde vært med på å påvirke reformen ved USN. Praksisrådgiverne gir uttrykk for at de i stor grad har fått påvirke utformingen av emneplaner for praksisopplæringen, i tillegg til praksishåndbok og vurderingsskjemaer. Flere forteller at de har hatt perspektiver på praksisopplæringen som de mener at har vært viktige, og at de opplever å ha fått gjennomslag for disse i forbindelse med utvikling av emneplanene og internt i fagmiljøet på campus. Praksisrådgiverne forteller alle om et godt samarbeid med koordinatorene ved de andre studiestedene, og at de er godt samkjørte. De har faste ukentlige møter i tillegg til at de ofte har løpende kontakt ut over dette.

Når det gjelder praksislærerne, er svarene svært delte på spørsmål om de har vært involvert og har fått påvirke innføringen av reformen ved USN. Noen svarer at de som praksislærere har vært inne i flere fora på USN de har fått uttale seg om planer, andre at de har vært på samlinger der det har blitt gitt informasjon om hva som er hensikten med reformen, mens andre igjen svarer at de ikke har deltatt på samlinger eller hatt mulighet for påvirkning.

4.1.2. Studiemodellen og organisering av masterfagene

I intervjuundersøkelsen i forrige studieår (delrapport 1) ga studentene tydelig uttrykk for at utdanningen bærer preg av at den er ny. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom sen eller mangelfull informasjon til studentene og dårlig informasjonsflyt mellom faglærere både på det enkelte studiested og på tvers av studiesteder. Blant annet gjaldt dette studiemodellen og konsekvenser for valg av fag som følge av denne. På bakgrunn av dette har vi i intervjuene stilt spørsmål om hvem faglærerne mener at har hovedansvar for å sikre at studentene får nødvendig informasjon, og i hvilken grad faglærerne selv har oversikt over studiemodellen. Vi har også stilt spørsmål om oppfatning av organiseringen av masterfagene ved USN.

Som vi har sett over, viser faglærerne også til at sen og mangelfull informasjon har vært en sentral utfordring ved innføring av femårig GLU ved USN. På spørsmål om hvem de mener har hovedansvar for å sikre at studentene får nødvendig informasjon, svarer nesten samtlige av faglærerne at det er programledere³ som har ansvar for å informere om overordnede og strukturelle forhold. Samtidig svarer også mange at ansvaret er delt mellom programledere og faglærere, i den forstand at

³ Mange av faglærerne er usikre på hva som er betegnelsen på denne rollen, og ulike begreper brukes (programkoordinator, programansvarlig, stuiekoordinator).

faglærere skal informere om eget fag. I denne sammenheng nevner flere at det forutsetter at de selv er godt informert om beslutninger og hvilke valgmuligheter studentene har. Flere sier også at programlederne ikke hadde forutsetninger for å kunne gi god informasjon på dette området i den første perioden av reformen, fordi flere beslutninger ikke var tatt.

Et par av faglærerne viser til at det er problematisk at faglærerne skal ha ansvar for å informere studentene om fagvalg når det er så usikkert om fagene skal gå. En av faglærerne sier: «På den ene siden så vet du ikke om faget får gå, fordi du er opptatt av et visst antall studenter. Og så har du satt av ressurs på arbeidsplanene til folk som skal arbeide med det, og de forbereder seg på det. Så jeg synes jo at det sånn sett er vanskelig at faget skal informere om det».

Et par av faglærerne sier også at de ikke vet hvem som er programleder eller som har rollen som «leddet mellom det faglige og det administrative». Noen av faglærerne sier at de mener det er vanskelig å finne informasjon om studentenes muligheter på USNs nettsider, og at nettsidene ikke alltid er omforent med dokumentene som er vedtatt. Dermed får ikke studentene nødvendigvis oppdatert informasjon i tide.

På spørsmål om de selv har oversikt over studiemodellen, er svarene fra faglærerne delt. Noen har sittet i arbeidsgrupper eller med oppgaver som innebærer at de har fått god oversikt. For eksempel gjelder dette de som er emneansvarlige. Mange svarer imidlertid at de ikke har oversikt over modellen, og at de mener den er altfor kompleks og utilgjengelig. Også flere av praksisrådgiverne svarer at modellen er for kompleks og at de ikke føler seg trygge på at de kan forklare den korrekt eller fortelle hvilke fag som går hvor.

Vi stilte også faglærerne spørsmål om i hvilken grad de er fornøye med organiseringen av masterfagene. Når det gjelder fordeling av masterfag mellom campuser, oppgir mange at de er fornøye. Dette handler imidlertid først og fremst om at de er fornøye med at eget fag er lagt til egen campus (vi intervjuet i hovedsak faglærere fra campus der masterfaget skal gå). Samtidig har mange synspunkter på modellen slik den er bestemt.

Mange av faglærerne er skeptiske til at masteremnene skal gå som nett- og samlingsbaserte. Flere uttrykker at de ikke kan se for seg «hvordan man kan bli lærer på nett», og mener at viktige

elementer i utdanningen ikke vil kunne ivaretas gjennom en slik ordning. For eksempel mener en faglærer at det vil være vanskelig i et nettbasert emne å få til det faglige nivået på diskusjonen som er nødvendig på masternivå. Flere andre sier også at de er skeptiske til hvordan de relasjonelle sidene ved utdanningen skal kunne ivaretas. Samtidig er det viktig å understreke at mange faglærere som ikke har erfaring med nettbasert undervisning fra før, også er positive til at dette kan la seg gjennomføre. De fleste uttrykker forståelse for at det praktisk må bli sånn på grunn av USNs organisering og antall studenter på hvert fag. De etterlyser imidlertid opplæring i digitalt utstyr, og ikke minst diskusjoner i fagmiljøene om hvordan det er hensiktsmessig å legge opp undervisningen, hva som bør gjennomføres på samlinger, og hva som kan gjennomføres på nett, og ikke minst hvordan de kan samarbeide og bruke kompetanse og ressurser på tvers av studiesteder.

De av faglærerne som fra før er vant til å tilby studier som nett- og samlingsbaserte studier, er naturlig nok ikke så bekymret for den praktiske gjennomføringen av denne, men mer opptatt av utfordringene som ligger i bruk av kompetanse på tvers. Noen tar også opp at det må være en dialog på institusjonen om hva et nett- og samlingsbasert studium skal være, og hva som ligger i begrepene. I tillegg er flere opptatt av at det må vektlegges at dette handler om nett- og samlingsbaserte studier, og at det er uheldig at det bare omtales som nettstudier.

Flere av faglærerne tar opp at det er problematisk at det bare skal gis tilbud om noen få fag ved hvert studiested. De er usikre på i hvilken grad studentene vil benytte seg av nett- og samlingsbaserte tilbud som legges til andre campus, eller om de heller vil velge det faget som blir tilbudt der de er. Noen viser til eksempler på at studenter som har valgt fag de første årene som de i utgangspunktet ikke er interessert i, for å slippe å reise til andre campus. Flere nevner at studentene er kritiske til nettundervisning, ikke ønsker å reise til andre campus og usikre på hvordan de skal løse det praktisk med samlingene, for eksempel de økonomiske kostnadene til reise og hotell.

Et hovedinntrykk er at faglærerne generelt føler seg lite involvert i prosessene knyttet til fordeling av fag på studiesteder og studiemodellen som sådan. Når det gjelder fordelingen av fag, sier flere at de oppfatter at fagene er fordelt slik at alle skal få noe, heller enn med utgangspunkt i hva som vil være det beste for studentene: «Så det blir en sånn minste felles multiplum, sånn at vi holder konfliktnivået nede». Mange uttrykker at fordelingen av fag og organiseringen av utdanningen er

bestemt fra ledelsen med liten grad av involvering av fagmiljøene. Mange ønsker seg diskusjoner og arenaer på tvers av studiestedene om faglige spørsmål.

4.2. Forskningsbasert profesjonsutdanning

Både faglærere, praksisrådgivere og praksislærere har som tidligere nevnt fått spørsmål om hva de legger i forskningsbasert profesjonsutdanning ut fra sitt ståsted i institusjonen. Vi har delt resultatene i to underkapitler, et om MGLU som profesjonsrettet studium og et om MGLU som forskningsbasert studium.

4.2.1 MGLU som profesjonsrettet studium

Faglærerne svarer nokså ulikt på spørsmålet om undervisningen deres har endret seg og blitt mer profesjonsrettet ved innføringen av MGLU. Mange mener at den var profesjonsrettet også da GLU var fireårig: "I mitt fag har vi alltid hatt et sterkt fokus på profesjonsretting", og "Vi har et veldig fokus på at de skal bli lærere." Andre hevder at det er viktigere enn noen gang at fagene skal være profesjonsfag og ikke disiplin-fag, og at det er en mye større bevissthet om og forståelse for betydningen av profesjonsretting i MGLU enn i tidligere lærerutdanninger. Det er også en større bevissthet om at universitetet og lærerutdanningskolene er likeverdige læringsarenaer. Profesjonsretting betyr ikke å gi studentene forståelsen av at det bare er å lære seg noen arbeidsmetoder som brukes i skolen, så blir man en god lærer. Å være profesjonell lærer betyr å kunne reflektere over egen og andres praksis og også ha relevante kunnskaper på høyt nivå. Det finnes ingen enkle oppskrifter ifølge flere av faglærerne, og utfordringene er like store i pedagogikk og elevkunnskap som de er i skolefagene. I intervjuene kommer det imidlertid også fram at ikke alle faglærere vet hva profesjonsrettet utdanning er. Begrepet er ukjent, og de er opptatt av å gjøre en så god jobb som mulig der de underviser, og har i liten grad satt seg inn i overordnede rammer og prinsipper.

Noen av faglærerne som ble intervjuet, er nyansatte og har bare arbeidet ved USN i tiden fra 2017 da MGLU ble innført. En av disse faglærerne svarer blant annet at emneplanene i fagene garanterer for at undervisningen inneholder fagdidaktikk og er profesjonsrettet: "Jeg mener, det handler bare om å jobbe med emneplanen for hvert av fagene. (...) Alt ligger jo der inne. Så det involverer å sørge for at det vi presenterer for studentene, det vi gjør med studentene, både involverer og får inn den kjennskapen til disiplinen som de trenger, men også at de får øvd seg på det didaktiske, at de får inn ferdigheter som de kan bruke i praksis." Dette følges opp av en annen faglærer som sier: "Nå skal vi

endre emneplaner igjen for å få profesjonsfokuset så sterkt at det ikke går an å unngå å jobbe profesjonsretta.” Flere faglærere sier at de teoriene som vektlegges i fagene, er relevante for arbeidet i skolen, og at teoriene vil hjelpe studentene til å forstå det de møter i praksis, og det de selv skal gjøre. Andre faglærere framhever at enkelte emner er didaktiske i seg selv, slik som for eksempel begynneropplæringen i lesing, skriving og regning. Noen lærere i realfagene gir imidlertid uttrykk for at de har en utfordring ved at studentene har lite fagkunnskaper i matematikk og naturfag når de begynner på masterstudiet. Å heve kunnskapsnivået samtidig som blikket er rettet mot undervisning i skolen, blir utfordringen. Et annet interessant utsagn er at to faglærere mener at det arbeides bedre og mer profesjonsrettet på egen campus enn det som det gjøres på andre campuser. Det varierer sterkt fra fagmiljø til fagmiljø hvor mye kontakt de har på tvers av campus, og det kan muligens være grunnen til utsagn om egen fortrefelighet sammenliknet med andre.

Faglærerne ble spurt om hvordan de arbeider for å sikre profesjonsrettingen. Også her svarer lærerne ulikt. Flere svarer at profesjonsretting vektlegges i alt de gjør, og at de har inntrykk av at studentene er tilfredse med det fagdidaktiske innholdet i fagene, og at arbeidsmåtene deres er relevante for arbeid i skolen. Det blir også tatt opp at faglærerne har ulike forutsetninger for å få til profesjonsrettet undervisning på grunn av ulike utdanning og erfaringsbakgrunn. Noen faglærere i skolefagene har selv lærerutdanning eller fag som pedagogikk og veiledningspedagogikk i fagkretsen. Andre har arbeidserfaring fra grunnskolen eller videregående skole. En av lærerne, som tidligere har vært barneskolelærer, sier at den erfaringen gir styrke. Det er lettere å ramme inn undervisningen slik at den retter seg mot profesjonen. Læreren sier: “Jeg er ikke redd for å ta fram barneskolelæreren i meg (...) Jeg trenger ikke bare å stå og foredra pensumet” og trekker fram betydningen av å kunne vise til reelle eksempler. Men det ansettes nå faglærere med doktorgrad som aldri har vært i skolen, noe som en faglærer sier “er et paradoks med tanke på profesjonsretting av femårig lærerutdanning.” Det er en oppfatning blant noen av faglærerne at enkelte lærere kan ha en aversjon mot pedagogikk og er svært disiplinorienterte. Dette kan også gjelde pedagogikklærere som kan bli svært teoretiske i sin undervisning og lite praksisorienterte. Samtidig kan slike lærere ha svært god spisskompetanse på sine områder. Problemet er at de ofte settes inn på emner for ferske studenter uten at de har fått noen form for orientering om hva som forventes av en lærer på disse emnene. Noen faglærere ytrer ønske om at det ansettes flere i lærerutdanningen som selv har vært i skolen, noe kravet om førstekompetanse ved fast tilsetting vanskeliggjør. Det hevdes at det er positivt med kollegaer med doktorgrad, men hvis avhandlingen

dreier seg om noe helt annet enn skole og fagdidaktikk, er det ikke alltid like nyttig i en profesjonsrettet utdanning. Andre hevder at det er innstillingen til den nytilsatte det kommer an på. Her blir det nevnt at hospitering i skolen for ansatte uten skolebakgrunn er et godt tiltak. En slik ordning bør settes i system og ikke skje ad hoc. Hospitering nevnes også av en av praksisrådgiverne som nyttig. Ifølge denne praksisrådgiverens erfaring er det flere faglærere som ønsker å hospitere. Hvis de får tid til det på arbeidsplanen sin, er det mulig å gjennomføre.

Noen av faglærerne som ble intervjuet, er nyansatte og har bare arbeidet ved USN i tiden fra 2017 da MGLU ble innført. En av disse faglærerne svarer blant annet at emneplanene i fagene garanterer for at undervisningen inneholder fagdidaktikk og er profesjonsrettet: "Jeg mener, det handler bare om å jobbe med emneplanen for hvert av fagene. (...) Alt ligger jo der inne.

Faglærerne fikk også spørsmål om det har vært organisert felles diskusjoner i fagmiljøene om hva det innebærer at alle lærerutdanningsfag skal være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen. Faglærerne svarer forskjellig på dette. Noen sier at dette blir diskutert hele tiden, og at det er en naturlig del av den løpende fagsamtalen, mens andre sier at det har vært få prinsipielle diskusjoner om hva som ligger i begrepene 'profesjonsrettet' og 'forskningsbasert'. Det er også faglærere som sier at de vet at det foregår diskusjoner om didaktikk, men at de ikke involverer seg. Det framheves at det sjelden er tid til slike diskusjoner i fagmiljøene fordi det i hverdagen alltid er praktiske problemer som må løses. Den daglige driften tar det meste av tiden, og hverdagen er hektisk. Fagmiljøene har ifølge flere av faglærerne ikke god nok tid til å diskutere overordnede spørsmål, og det er ikke satt av planlagt tid til dette på arbeidsplanene. Det er tydelig blant flere av faglærerne at slike diskusjoner er ønskelig. Fordi det er få møteplasser for overordnede diskusjoner, påpeker flere at lærerne stort sett utformer undervisningen sin individuelt. Det som imidlertid kommer fram som positivt, er GLU-dagene som har blitt arrangert av visedekan for lærerutdanning. Her har mange sider ved reformen blitt tatt opp, men det er også ønskelig med møteplasser der fagdidaktiske spørsmål relatert til MGLU kan tas opp (se kapittel 4.1).

Flere faglærere nevner spesielt at profesjonsretting også ivaretas gjennom praksisutdanningen. I MGLU er praksis i skolen forlenget med ti dager og fordelt på de fire første årene i utdanningen. En så omfattende praksis er ifølge en av faglærerne spesielt viktig når studentene kommer rett fra videregående skole, slik mange MGLU-studenter gjør, uten annen undervisningserfaring enn den de

selv har opplevd. Praksiserfaringen har betydning for å forstå hvorfor ulike emner tas opp på universitetet, og man unngår at studentene tror at enkle oppskrifter er viktig for egen undervisning i praksisperiodene og senere. Derfor må faglærerne involvere seg i praksis og vise eksplisitt til forbindelsen mellom emnene i fagene og praksis. Faglærerne må også være en tydelig del av praksisstudiet ved at de er med på møter i for- og etterkant av praksisperiodene og besøker studentene i praksis. En av faglærerne sier at slik kan god kontakt mellom praksislærerne og faglærerne sikres.

Praksisrådgiverne har inntrykk av at undervisningen er mer profesjonsrettet i MGLU enn tidligere, men at man får det til bedre i noen fag enn andre. Ifølge en av praksisrådgiverne er det en stor fordel om faglærerne selv har arbeidet i skolen, eller at de har en utdanningsbakgrunn som inneholder didaktikk. Denne praksisrådgiveren mener at dette kanskje har vært særlig vanskelig å få til i matematikk. Inntrykket er at det ikke finnes så mange matematikdidaktikere. Det blir også nevnt at samarbeid med lærere i kombinasjonsstilling er med på å sikre profesjonsretting. Også flere av faglærerne nevner det positive ved å ha lærere i kombinasjonsstillinger med på lag. Et samarbeid med dem sørger for nærhet til det som foregår i skolen, og de blir svært godt tatt imot av studentene. Det blir også nevnt av noen faglærere at lærerne i kombinasjonsstillinger er svært dyktige lærere, og dermed gode rollemodeller og en viktig ressurs for studentene og dem selv. En av faglærerne sier: "Så både det å samarbeide og ha tilgang til dem, (er positivt), og det å føle at nå må vi skjerpe oss litt." Praksisrådgiverne har imidlertid også den erfaringen at enkelte faglærere fremdeles ønsker å kjøre sitt eget løp og ikke er innstilt på samarbeid med praksisfeltet.

Det varierer i hvilken grad praksislærerne har innsikt i hva som menes med at lærerutdanningen er profesjonsrettet. Flere spør tilbake til intervjueren hva som menes med profesjonsrettet lærerutdanning. Derimot er flere praksislærere svært fornøyd med studentene når de kommer i praksis hos dem. En praksislærer som hadde førsteårsstudenter i studieåret 2019/20, sier: "... de som er førsteårsstudenter i år - jeg synes at de har med seg mer enn det jeg kunne forvente i første. Jeg er egentlig imponert over den gruppa der." Kunnskapen studentene hadde med seg, var mer skolerelevant enn tidligere, og de var mer nysgjerrige på alt som foregikk i klassen. Opplegget som studentene ønsket å gjennomføre, var også gjennomarbeidet og relevant for elevene. De klarte å få til et pedagogisk velfundert opplegg selv om de ikke hadde hatt pedagogikk og elevkunnskap i første år, noe som læreren tilskriver fagene som må være mer profesjonsrettet nå enn tidligere.

4.2.2 Forskningsbasert utdanning

Et trekk ved MGLU er at utdanningen skal være forskningsbasert i tillegg til at den skal være profesjonsrettet. Forskningsbasert utdanning kan forstås på flere måter. I en samtale i NOKUTs magasin SFU (Sentre for fremragende forskning) hevder Hilde Sollid, leder for ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning ved Universitetet i Tromsø, at de som underviser i den nye lærerutdanningen må formidle både forskningsresultater og forskningsmetodikk. Underviserne må holde seg oppdatert på ny forskning og vurdere hvilken forskning som er relevant for studentene. Studentene må lære seg å vurdere forskning og forskningslitteratur, og reflektere over den. Mye av det Hilde Sollid nevner, tas også opp av faglærerne som er intervjuet i forbindelse med denne rapporten.

De fleste av de 16 faglærerne har klare synspunkter på at MGLU skal være et forskningsbasert studium, men det er også faglærere som har lite å si på spørsmålene om MGLU som forskningsbasert utdanning. Intervjuene viser dessuten at det er ulik forskningserfaring blant faglærerne. De faglærerne som selv forsker mye, ser på forskningsbasert utdanning som en selvfølge. De som ikke forsker så mye selv, uttrykker at det er utfordringer med forskningsbasert utdanning, og hvordan de skal få til dette. Det går imidlertid igjen i intervjuene at innføringen av masternivå i lærerutdanningen krever stor oppmerksomhet på forskning, og at alle emner på både syklus I og II må «være informert av forskning», som en av faglærerne uttrykker det.

Flere av faglærerne forventer større vektlegging av forskning når studentene begynner på syklus II. Men også emnene i syklus 1 skal være forskningsbaserte, og derfor må det legges et grunnlag i emnene gjennom innhold og arbeidsmåter slik at studentene er godt rustet til forskningsarbeidet i syklus II. Det nevnes at læringsutbyttene i emnene må være slik at de fremmer forskning. En av faglærerne sier at når studentene begynner på en masterutdanning, skal de «komme inn i en verden av forskning». De skal lære seg å søke etter relevant forskning, lese forskningslitteratur, også internasjonal, og utvikle akademiske skriveferdigheter som innbefatter integrering av andres forskning. Å møte ulike teoretiske perspektiver og ulike forskningsmetoder er også en del av en forskningsbasert utdanning. Studentene skal lære seg «et forskende blikk», og dette blikket skal utvikles på et stadig høyere nivå fram mot masteroppgaven. FoU-oppgaven etter endt syklus I er et viktig trinn i denne utviklingen, men forskningsbasert utdanning begynner fra dag 1 og må gjenspeiles i arbeidskrav og eksamensformer allerede i det første året.

Studentene må også lære at forskning betyr ulikt i ulike fag og i ulike emner innenfor fag. Å forstå dette vil også gjøre dem bedre i stand til å arbeide med masteroppgaven. Det blir nevnt at det er viktig at forskningsartikler er en læringsressurs fra første stund, og at forskningsartikler er en del av pensum. Forskningsartikler kan være kompliserte å lese, særlig hvis de er på et annet språk enn norsk, og dette er noe studentene må lære. Det er like viktig å arbeide med akademisk lesing som akademisk skriving. Studentene må også lære å søke i databaser for å finne fram til forskning selv. Dette er viktig for gjennomføringen av både FoU-oppgaven og masteroppgaven.

Mer enn halvparten av de 16 faglærerne hevder at alle som underviser på et masterstudium, må være oppdatert på forskning på sitt fagområde. Studentene må møte ny forskning på studiet, og forskningen må være relevant for læreryrket. En faglærer sier at det er viktig at man underviser i temaer som man kjenner så godt til at man kan problematisere for eksempel grunnbøker i fagdidaktikk for studentene ut fra nyere forskning. Man må hjelpe dem til å se ulike perspektiver og få dem til å forstå at den faglitteraturen som de møter i pensumlistene sine, faktisk presenterer et bestemt syn på både utdanning, undervisning og fag. Andre kan ha andre synspunkter på det samme. Å lære studentene å reflektere kritisk er også en del av forskningsbasert utdanning. I denne forbindelsen nevnes det av to av faglærerne at det er en utfordring at pensumlistene må ferdigstilles så tidlig og dermed binder opp hva studentene skal lese. De samme to faglærerne mener at studentene bør kunne sette sammen pensum selv, og at faglærerne kan hjelpe til med å finne gode og nyttige vitenskapelige artikler. De nevner også at bruk av case i undervisningen i større grad kan fremme forskningsbasert utdanning. Da kan nemlig studentene søke etter relevant forskning for å belyse casen. Men stramme rutiner i MGLU-modellene og tidlig innlevering av pensumlister gjør en slik undervisningsmåte komplisert.

Flere faglærere nevner at det er viktig å bringe egen forskning inn i undervisningen og framstå som rollemodeller for studentene. Det er vanskelig å ta opp forskning på en engasjerende måte hvis en ikke er en aktiv forsker selv. En faglærer sier følgende: «... jeg drar min egen forskning inn i undervisningen. Det gjør jeg støtt og stadig. Det handler om alt fra doktorgraden til etterpå, ting jeg gjør nå. Ikke bare forskningsprosjekter heller, men utviklingsprosjektet som handler om utvikling i feltet, dra det inn i undervisningen, gi eksempler og bruke eksempler fra empiri». Det handler også om å sette i gang forskningsprosjekter som er relevante for praksis, integrere studentene inn i egne

forskningsprosjekter og invitere dem inn i forskningsfellesskap. Et par av faglærerne sier at de har involvert studentene i egne forskningsprosjekter, at dette har vært vellykket, og at de ønsker å gjøre det mer.

Akademisk skriving nevnes av flere faglærere som en del av den forskningsbaserte utdanningen. Dette er noe alle fag må bidra med siden akademiske tekster er noe forskjellige fra fag til fag. Studentene må øve gjennom hele studiet slik at de er i stand til å skrive en masteroppgave av god kvalitet. Flere faglærere sier at de arbeider med akademisk skriving fra første semester. Det blir blant annet vist til god effekt av å bruke vitenskapelige artikler som modelltekster.

Noen faglærere uttrykker en bekymring for at emnene i MGLU er så omfattende at undervisningen kan bli fragmentert og overflatisk fordi man må dekke over mye. I tillegg er studiemodellen så komplisert at praktiske problemer må løses kontinuerlig. Forskningsbasert utdanning krever at man går i dybden, og at man har tid til refleksjon og diskusjon, noe som ikke alltid hverdagen i fagene legger opp til. En faglærer som har dette synet, sier: «... det at jeg har en forskningsutdanning, er på en måte irrelevant for den typen utdanning jeg kan gjennomføre i den her situasjonen». Hen tilføyer at den sterke målstyringen og de mange kompetansemålene truer verdien av forskning i utdanningen. I forbindelse med beskrivelsen av den travle hverdagen er det også faglærere som uttrykker bekymring for tiden de selv har til å forske. Hvis ikke man selv forsker, blir det heller ikke forskningsbasert utdanning, sier de. En annen bekymring som blir nevnt, er at det på USN er instituttledere og dekaner som ikke forsker selv, og dermed ikke forstår hva forskningsbasert utdanning innebærer. En faglærer sier: «Jeg har savna at vi har ledere som også er forskere. Det er for mange av instituttlederne og noen av dekanene som ikke har egen forskningsbakgrunn. Eller folk som har sittet og snekret og laget disse reformene som ikke både er lærerutdanner og har doktorgrad. Det synes jeg er veldig viktig». Hen tilføyer: «Skal vi ha forskningsbasert lærerutdanning, så må lederne våre også være... skjønne hva det betyr. Og det får man ikke uten selv å ha en forskerutdanning».

Det er også noen av faglærerne som har blitt intervjuet, som uttrykker at de har hatt liten tid til å tenke på at utdanningen skal være forskningsbasert. MGLU har blitt innført midt i en omfattende fusjonsprosess (se kapittel 4.1). En sier at «det har jo på en måte vært mer enn nok av endringer» til at det har blitt rom for å tenke på hva forskningsbasert utdanning innebærer. Omstillingen de

seinere årene har krevd store endringer i flere fag, og tiden har gått med til dette.

Forskningsbasering vil komme etter hvert når endringene har satt seg, og rammeverket er på plass. En faglærer sier følgende om denne omstillingen: «Du har laga emneplaner, femårig modell, hvor alle fag kriger om å få 60 studiepoeng for å komme til master. Og så skal du lage emneplaner, og så skal du fylle det med litteratur, og så skal du gjennomføre. Jeg tror på en måte at... Det har skjedd mye på kort tid». Forskningsbasering har det derfor ikke vært tid til å tenke så mye på. En annen faglærer tar opp at det er lettere å få til forskningsbasering i MGLU når man som faglærer har vært vant til å arbeide på masternivå. Selv om det er mange endringer å forholde seg til, har man med seg erfaringer med forskningsbasering fra tidligere masterutdanninger inn i nye GLU. Man har også innsikt i hva det vil si å skrive en masteroppgave. Denne læreren uttrykker også bekymring for at studenter med dårlige resultater fra syklus I nå skal forske selv og skrive en masteroppgave med god kvalitet. Det kommer ifølge denne læreren til å bli en utfordring å ruste alle studenter til denne oppgaven. Tidligere har det vært karakterkrav fra syklus I for å komme inn på syklus II.

Det kommer også fram i intervjuene at noen fag i lærerutdanningen er mer praktisk rettet enn andre, og at forskningstradisjonen i disse fagene ikke er like sterk som i andre fag. En faglærer sier: «Altså, vi gir studentene forskningslitteratur, men vi er kanskje ikke så gode på å bruke den selv, fordi vi har ikke hatt så mye tradisjoner for det». Men også faglærere fra de mer teoretiske fagene nevner dette. Det ser altså ut som det i noen tilfeller er nokså store forskjeller mellom lærere og fag. Felles for utsagnene er ikke en motstand mot forskningsbasert utdanning, men at forskningsbaseringen må få komme etter hvert. «Vi er i gang, men må bli bedre... vi jobber med saken og er veldig opptatte av at vi ønsker å bli bedre på det», sier en av lærerne. En annen sier at nå som lærerutdanningen har blitt masterutdanning, er det «bare å skjerpe seg» og benytte mer forskningslitteratur. Det holder ikke lenger bare å bruke tilpassede lærebøker. Det er også faglærere som synes kravet om forskningsbasert utdanning er krevende. En sier: «Jeg har følt det som kanskje litt tungt. For jeg driver ikke med forskning selv».

Det blir nevnt av en faglærer at det er mye gjennomtrekk av lærere i syklus I. Det kommer inn lærere uten fast ansettelse som skal undervise på flere kurs og slukke branner fordi man mangler undervisere, og som forsvinner ut igjen etter kort tid. Slike lærere har mye undervisning og ingen tid til forskning. Dette kan medføre at undervisningen ikke blir så forskningsbasert som den burde være, siden mange nye lærere har mer enn nok med å komme gjennom hverdagen.

Det blir også tatt opp av en faglærer at det kan være vanskelig å motivere alle studenter for forskning. Noen har oppmerksomheten sin hovedsakelig rettet mot praksisfeltet, og det er ikke alltid like lett for den enkelte lærerutdanner å få studentene til å forstå at det ikke er en motsetning mellom forskning og praksis, men at forskning derimot kan støtte opp om god praksis i skolen. Det gjelder å finne gode innganger til forskning som for eksempel debatter om skole og undervisning, aktuelle tv-program, resultater fra PISA og andre internasjonale tester og sammenlikninger mellom ulike lands skolesystemer og undervisningsmetoder.

MGLU som forskningsbasert utdanning ser i liten grad ut til å bli diskutert blant praksislærerne ut fra de åtte intervjuene i undersøkelsen. Forskningsbasert undervisning er ikke noe vi diskuterer i skolen, og vi leser nok ikke forskning heller, sier en av de intervjuede. Den samme praksislæreren mener det er synd siden hen selv har erfaring med videreutdanning og møtte mye interessant forskningslitteratur der. En annen praksislærer sier at det nå med masterutdanninger må trekkes mer teori inn i undervisningen. Det ser ut til at flere praksislærere forbinder forskningsbasering med en sterkere vekt på teori, og det nevnes at studentene ser ut til å være flinkere enn før til å forankre praksis i teori. Man må i utdanningen nå kunne begrunne mer hva man gjør både pedagogisk og faglig. Her trekkes også evne til refleksjon inn. Det blir dessuten nevnt at det kan være interessant og nyttig for praksislærere å snakke med studenter om forskningsartikler de har lest. En av praksislærerne er usikker på i hvilken grad det forskes på USN og sier om forskningsbasert utdanning: «(...) det må jo være knytta til forskning i alle fall, selv om ikke alle driver med forskning nede hos dere. Det tror jeg ikke, men at det er et miljø der».

En av de fire praksisrådgiverne som ble intervjuet, sier at hen har et klart inntrykk av at MGLU er forskningsbasert. Studentene lærer om forskningsmetoder fra første stund og har allerede om observasjon som metode i forbindelse med første praksisperiode. I andre studieår lærer de om intervju som metode. Dette leder fram mot FoU-oppgaven og senere masteroppgaven, og det skapes derfor en fin progresjon. Hen sier at praksis bidrar til å gjøre utdanningen forskningsbasert: «... oppgavene de får i praksis kan også trene (...) forskerblikket og bruk av metoder». En av praksisrådgiverne knytter forskningsbasert utdanning til masteroppgaven. Hen er opptatt av å organisere forskning i forbindelse med masteroppgavene på best mulig måte. Det er mange studenter som ønsker å komme ut i skolene og samle inn data til sine prosjekter samtidig. Skolene

kan lett bli overbelastet. Her ser de god informasjon i forkant som viktig. Det uttrykkes også en bekymring over at andre institusjoner har studenter som er hjemmehørende i regionen, og disse kan komme til å konkurrere med studenter fra USN om avtaler med skolene om datainnsamling. Praksisrådgiverne har heller ikke inntrykk av at det diskuteres så mye i skolen hva forskningsbasert utdanning vil si. Også her er nok et eventuelt forskningsfokus rettet mot FoU-oppgaven og masteroppgaven, mener de.

4.3. Profesjonsdagen

Faglærere, praksislærere og praksisrådgivere ble alle spurt om kjennskapen og holdningene deres til profesjonsdagene og profesjonstrappa (se intervjuguidene for de tre gruppene som vedlegg). Det varierer sterkt hvor mye de 16 faglærerne har deltatt i profesjonsdagene. Ca. to tredjedeler av de 16 faglærerne har på en eller annen måte vært involvert i undervisning på disse dagene. Det varierer også sterkt når det gjelder kunnskaper om og interesse for profesjonsdagene og holdningene til dem. Mer enn halvparten ser på profesjonsdagene som viktige og nyttige. Det nevnes blant annet at profesjonsdagene er med på å sikre profesjonsrettingen av utdannelsen selv om også fagene er profesjonsrettet. Planleggingen av innholdet har gjerne skjedd i samarbeid med andre faglærere, og temaene har vært tverrfaglige. En faglærer sier at på den campusen hen arbeider, ble alle faglærerne invitert til å spille inn et tema fra sitt fag til et overordnet tema på profesjonsdagene. Dette fungerte fint fordi alle fagene ble involvert, og alle måtte samarbeide. Dette skjedde imidlertid bare første semester, og senere har ikke denne faglæreren vært så mye involvert. Det ser ut til at det typiske for faglærerne er at involveringen deres er temmelig begrenset, bare deltakelse i en økt eller i programmet for en dag. De savner å få delta på den overordnede planleggingen av innholdet i profesjonsdagen i forkant av semesteret. Da ville det bli bedre sammenheng og en tydeligere progresjon.

Det nevnes flere eksempler på vellykkede opplegg og temaer på profesjonsdagen, for eksempel stasjonsbasert undervisning der studentene måtte løse en oppgave for å gå videre, akademisk skriving, observasjon som metode, lærernes profesjonsetiske plattform, estetiske læreprosesser. En faglærer nevner at PEL etter hvert tok mer og mer over innholdet i profesjonsdagene, og at dette kanskje var naturlig siden studentene ikke hadde PEL første år. Dette støttes av flere faglærere som mener at profesjonsdagene nettopp er noe man har fordi man ikke har PEL i første studieår. Men samtidig mistet andre faglærere noe av kontakten med profesjonsdagene på denne måten. Et klart

flertall av faglærerne mener at innholdet i og organiseringen av profesjonsdagen stadig har blitt bedre, noe som stemmer overens med det som kom fram i gruppeintervjuene med studentene i forrige rapport. En faglærer sier: «Jeg kan ikke skjønne noe annet enn at det er bedre, fordi alle som er involvert av de som skal undervise, er mer informert og vet hva vi skal gjøre bedre». Her nevner en av faglærerne at bidraget fra lærere i kombinasjonsstillinger har vært viktig. Samtidig sier den samme faglæreren at ordningen med slike lærere på profesjonsdagene lett kan bli en sovepute for faglærerne ved at profesjonsrettingen overlates til disse lærerne.

Det er allikevel påfallende at det finnes faglærere som ikke har hørt om profesjonsdagen: «Jeg vet ikke... Hva var profesjonsdagen igjen?» Noen uttaler seg også med en distanse til profesjonsdagene: «... som faglærer så ser jeg jo bare en veldig liten del av det som foregår», mens andre er avvisende og ikke skjønner hensikten: «... denne profesjonsdagen som jeg synes ikke fungerer i det hele tatt» og «Hehe. Trenger jeg å si noe der? Nei, det er... Altså... Jeg synes det er helt... Det er ikke i... ikke fungert i det hele tatt, sånn som jeg ser det. Ikke i det hele tatt». Følgende uttalelse kan tolkes som at faglæreren nærmest ser på profesjonsdagen som en provokasjon: «... den der hensikten med profesjonsdagen (...) altså, vi skjønner den ikke helt. Altså, for jeg har jo profesjon inne i undervisninga hele tiden, hele uka. Jeg skal ikke bare ha det på onsdag. Jeg skal ha det på både mandag, tirsdag, onsdag og torsdag – hvis det er undervisning alle de dagene. Sånn at for meg er det litt sånn latterlig at man skal ha én profesjonsdag, for det skal være... Hele uka er profesjonsdager». Et par faglærere uttrykker at det er uklart for dem hva profesjonsdagen inneholder, og hva som er målet med den. En faglærer sier: «Hva den inneholder? Nei, det kjenner jeg ikke til». Denne læreren sier at hans fag i hvert fall ikke har vært involvert.

Mer enn halvparten av de 16 faglærerne mener at planleggingen av profesjonsdagene har vært for dårlig, og at det kanskje ikke har blitt gitt nok ressurser til at planleggingen blir god nok. En faglærer sier at inntrykket er at mye har skjedd «ad hoc». Det understrekes at tverrfaglighet tar tid å få til på en god måte. Innholdet har dessuten bestått av «smådrypp» uten at man har kunnet gå ordentlig inn i temaene: «Vi vet jo det at det funker ikke verken for studenter eller lærere å få smådrypp. Det må være i sammenheng med noe liksom». En faglærer etterlyser et tettere og mer planlagt samarbeid mellom fagene og sier: «Hvis en sitter og jobber med profesjonstrappa og en annen sitter og jobber med emneplanen i pedagogikk og elevkunnskap og en tredje sitter og jobber med emneplanen i matematikk... Og hvis de tre ikke snakker sammen, så er det ikke muligheter for å sy

det sammen eller at det er gjennomførbart på kryss og tvers. Men det hadde vært det ideale. Men da måtte det vært muligheter for å jobbe med det i utgangspunktet i hvert fall et år i forkant». Det blir også nevnt av en av faglærerne at det bør avsettes klare ressurser til dem som skal bidra. Innsatsen har vært preget av idealisme ifølge denne faglæreren. For noen er det også uklart hvem som har det overordnede ansvaret for profesjonsdagene, og om det foreligger noen føringer slik at programmet ikke blir for forskjellig på de ulike campus. Flere faglærere mener at det ikke har vært særlig godt samarbeid mellom studiestedene om hva profesjonsdagene skal inneholde. Strukturen er den samme med profesjonsdag på onsdager, men innholdet varierer derfor fra sted til sted, og det er for tilfeldig hva som blir tatt opp. En faglærer har en oppfatning om at det er praksisrådgiver som har ansvaret for profesjonsdagene, og er den som koordinerer programmet, og at det derfor er praksisrådgiver som kontakter de faglærerne som har noe å bidra med eller har fått timer til å bidra med program på profesjonsdagen. Andre sier at det er programlederne, og at de har arbeidet hardt for å få til et godt program. En faglærer savner en person som har ansvaret for å koordinere profesjonsdagene på alle fire campus.

En faglærer sier også at det etter hvert har blitt vanskeligere å få innblikk i hva som skjer på profesjonsdagene, at de eksisterer for seg selv, og at det derfor er liten sammenheng mellom undervisning i fagene og undervisningen i profesjonsdagene. Dette støttes av en annen faglærer som sier at en grunn til dette er at faglærerne ikke har tatt nok ansvar. Mange har ifølge denne læreren tenkt at profesjonsdagen ikke har noe med deres fag å gjøre og vært glad for at andre har tatt seg av disse dagene.

I spørreundersøkelsen til studentene i studieåret 2018/19 ble studentene spurt om deres erfaringer med profesjonsdagen. Mange studenter viste til negative erfaringer. Ut fra dette ble faglærere, praksisrådgivere og praksislærere spurt om hva de tror kan være grunnen til dette. Mer enn halvparten av faglærerne mener at profesjonsdagen var like uklar for studentene som den var for dem. Det var for dårlig informasjon både til faglærere og studenter. En annen viktig grunn til at studentene var misfornøyde, kan være at profesjonsdagen «henger litt på utsiden», som en faglærer uttrykker det. Det er ikke ett bestemt fag som har ansvar for innholdet, og det er ikke knyttet studiepoeng eller et bestemt pensum til profesjonsdagen. Men den er allikevel obligatorisk. Det blir også nevnt av flere faglærere at programmet til studentene ble altfor hardt. En faglærer kaller ordningen med profesjonsdag særlig første år som «vel ambisiøs». I begynnelsen hadde

mange studenter program hver onsdag, og med mye undervisning på de andre fire ukedagene og oppgaver som skulle gjøres, fikk de liten tid til lesing og selvstudium. En faglærer sier: «Og særlig de studentene som gikk på det første kullet (...), de holdt jo på å dø, for de hadde jo undervisning hver eneste dag. De hadde jo aldri tid til å lese. Det var helt kaos for dem faktisk». En annen faglærer sier: «Vi hadde liksom teppelagt mandag morgen til fredag ettermiddag med aktiviteter. Så vi var jo nødt til å ta bort noe, for vi slo dem jo i svime med aktiviteter her». Etter hvert ble det ikke undervisning hver onsdag, og da gikk det bedre. Studentene fikk «pusterom» som en av faglærerne sier, og dermed mer motivasjon for de profesjonsdagene som ble arrangert. En faglærer nevner også at det var en mangel på «rød tråd» i innholdet i profesjonsdagene, noe som gjorde det vanskelig for studentene å forstå hensikten med det som ble tatt opp. De faglærerne som selv har vært involvert i profesjonsdagen, kan imidlertid fortelle om gode tilbakemeldinger fra studentene på det de har gjort. En faglærer mener også at emner som trafiksikkerhet, forebygging av selvskading og selvmord og besøk fra incestsenteret har fungert bra, og en annen mener at det ligger mye verdifullt i at studentene uansett tema av og til møter folk utenfra universitetet på disse dagene. En faglærer mener at det bør være noen emner som er felles for alle campuser, men at en del bør være åpnere for at aktuelle emner kan tas opp. En annen faglærer mener at det er flere emner som lett kan være tema for profesjonsdagen på tvers av campus, og nevner resultater fra UngData, menneskeverd, mangfold, etikk, barnekonvensjonen m.m., og at en bør samarbeide for å få dette til. Den samme faglæreren mener at det er viktig å bygge på studentenes egne erfaringer for å få til god kvalitet på profesjonsdagene. Ingen av faglærerne kan imidlertid melde om studentdeltakelse i planleggingen av programmet for profesjonsdagen. En faglærer sier at det vil være vanskelig for førsteårsstudenter å påvirke innholdet i profesjonsdagene, men andreårsstudenter bør være med på å diskutere innholdet. Derimot sier flere faglærere at studentene har kommet med tilbakemeldinger på hyppigheten av profesjonsdagene, og de har absolutt påvirket at det har blitt færre av dem.

Profesjonstrappa er kjent for alle de 16 faglærerne som ble intervjuet, men det er få faglærere som kun er positive til den. En faglærer kommer med følgende positive utsagn: «Jeg synes det er veldig fine og viktige aspekter ved lærerutdanning som blir synliggjort gjennom profesjonstrappa. (...) Sånn at det er noen fagovergrepene temaer som er veldig viktige, og jeg synes det er veldig fint at vi har et fokus på det». Det nevnes at profesjonstrappa legger føringer for hva som skal skje på profesjonsdagene, og gjennom den blir det fokus på noen nyttige emner hvert år. Et eksempel er

observasjon som metode som er nevnt på første trinn i profesjonstrappa, og som tas opp også i fagene med førsteårsstudentene. Det blir også nevnt at profesjonstrappa har innvirkning på emnene i fagene, og at innholdet i profesjonstrappa avspeiles i noen av kompetansemålene i de ulike emnene. En faglærer sier at hen er bevisst på de begrepene som benyttes i profesjonstrappa, og benytter dem i undervisningen i sitt fag.

Det er imidlertid også faglærere som ikke har særlig god kjennskap til profesjonstrappa. En sier at hen husker svakt noe om den fra undervisning på en av profesjonsdagene, mens en annen sier: «Det var en del av de tingene som ble forelagt oss på seminar. Den er ikke fremst i hukommelsen akkurat nå må jeg si». En annen sier: «Jeg vet ikke om vi egentlig har blitt opplært i hva som faktisk er hensikten med den, men vi har jo snakka om profesjonstrappa, og vi har sett temaene og hvordan det skal utvikle seg og sånn». Det nevnes av en annen faglærer at det ikke er en felles forståelse blant faglærerne av profesjonstrappa, og det er kritikkverdig.

Noen faglærere er temmelig kritiske til profesjonstrappa. En faglærer omtaler den som en modell utenfra som alle plutselig skal forholde seg til og sier: «(...) dette er en modell som vi har fått fra Tromsø, og Tromsø har ikke fått den til å funke. Hvorfor skal vi dette? Og det er klart at det ble jo også en sånn grunntanke inn mot den. Vi skal inn å gjøre et eller annet som Tromsø har funnet ut at ikke fungerer», mens en annen faglærer sier: «Men det jeg også synes er interessant med den trappa, den er så veldig kategorisk. Og det er jo ikke sammenheng mellom tematikken i profesjonstrappa og innholdet i emneplanene i de ulike fagene som undervises på de ulike årene. Og da skulle på en måte profesjonstrappa være limet mellom... Og det fungerer ikke. Det er ikke sånn det er». En annen faglærer uttrykker ikke samme kritikk, men viser heller ingen entusiasme for den: «Ja, jeg husker jo ikke hva som er hvor i trappa, men den den er jo der, og man kan synes hva man vil om den». En mener at det bør gjøres noe med selve innholdet i profesjonstrappa; ikke alt er like viktig. Et emne som bør inn, er ifølge denne læreren bærekraftig utvikling. I det hele tatt bør innholdet i større grad følge læreplanen i skolen. Det blir også nevnt av en faglærer at instituttlederne kunne ha tatt mer ansvar for å ta opp profesjonstrappa i instituttene for å unngå en negativ innstilling til den.

Det varierer sterkt hvor god kunnskap praksislærerne har om profesjonsdagene. En av praksislærerne som ble intervjuet, er lærer i kombinasjonsstilling. Hen kjenner svært godt til

profesjonsdagene og har også vært med på både planlegging og undervisning der. Hen gir et eksempel på hvordan det kan foregå: «Ja, nei, når vi hadde profesjonsdag om tema 'observasjon', ikke sant, og det er noen faglærere da som tar den teoretiske biten, og så kommer vi praksislærere inn. Jeg hadde et innlegg på 45 minutter om observasjon av leseutvikling, for eksempel. Og en av kollegaene mine hadde jo da bare generelt sett om observasjon av elever i klasserommet. Hvordan gjør vi det hvis vi på en måte trenger å bli bedre kjent med en elev av en eller annen grunn? Og hvordan går vi fram da? Og sånn helt systematisk. Sånn at jeg tenker at vi... at det treffer». Inntrykket er også at studentene er tilfredse med denne måten å arbeide på. Samtidig uttrykker den samme praksislæreren at det er på grunn av denne kombinasjonsstillingen at hen har god innsikt i profesjonsdagene. Hen tror ikke at andre praksislærere vet særlig mye om profesjonsdagene. Av de åtte som ble intervjuet, hadde fem i tillegg til denne læreren noe kjennskap til profesjonsdagene. En uttrykker seg positivt om innføringen av disse dagene og sier: «Jeg tenker at det å ha sånne profesjonsdager, jeg synes jo det er bra. Jeg synes det er bra at de profesjonsdagene er der, de har jo hatt folk fra forskjellige skoler, eksterne forelesere». En annen praksislærer har vært noe involvert og sier at hen tar med begreper fra profesjonsdagen til studentenes praksis og forsøker å ta dem opp der. Men den samme praksislæreren uttrykker frustrasjon over at det er vanskelig å vite hvem som er ansvarlig for profesjonsdagene, og dermed vanskelig å få en oversikt. En har inntrykk av at disse dagene også er åpne for praksislærerne, men har ikke fått invitasjon. To av praksislærerne har ikke kjennskap til profesjonsdagene. En av disse sier at hen har hørt studentene nevne profesjonsdag, men vet ikke hva det er. Det blir også nevnt at USN gjerne kunne informert praksislærerne mer om profesjonsdagene. De praksislærerne som kjenner til profesjonsdagene, sier at det er spesielt viktig med slike dager siden studentene ikke har PEL første året.

Blant praksislærerne varierer det også hvor kjent profesjonstrappa er. Seks av de åtte praksislærerne som ble intervjuet, har hørt om den, men også her varierer det hvor god kjennskap de har til den. En praksislærer mener den er «oversiktlig og godt strukturert» og sier: «Jeg har ikke noe å sette fingeren på der. På meg virker den god». En annen sier at hen ble introdusert for den og var spent på hvordan den skulle operasjonaliseres. Selv har denne praksislæreren forsøkt å konkretisere den med studentene i praksis, at styrken til en praksislærer nettopp er praksis, og at profesjonstrappa derfor måtte forstås så praktisk som mulig. En praksislærer mener at profesjonstrappa ser fornuftig ut både når det gjelder tema og progresjon, men at det krever tid å

implementere den. En annen praksislærer sier: «Nei, jeg har ikke egentlig... Men jeg har ikke satt meg inn i den heller må jeg innrømme. Jeg har ikke tenkt at det har vært noe viktig. Dessverre». En annen sier at hen ikke har hatt tid til å se så nøye på den.

Praksisrådgiverne kjenner selvsagt godt til profesjonsdagene, men de kommer med litt ulike innspill. En mener at den campusen hen arbeider på, er der de har fått til de mest vellykkede profesjonsdagene: «De har jo fungert med større og mindre hell på de forskjellige campusene. Og jeg opplever nok at Campus xx kanskje har gjort mest for å få det til å fungere. Vi samarbeider godt med skoler i nærområdet, og har noen opplegg som har fungert ganske godt». Den samme praksisrådgiveren mener at det er uheldig at det ikke er PEL første året, men at profesjonsdagene til en viss grad bøtter på dette. En annen praksisrådgiver er svært fornøyd med profesjonsdagene, også med eget engasjement i forhold til dem og synes at det har vært morsomt å arbeide med dem. Inntrykket er at faglærerne mer og mer tar over profesjonsdagene, mens det i første året var de programansvarlige som måtte ta styringen. Denne samarbeidskulturen må det tas vare på selv om PEL etter hvert kommer inn i første år. Generelt har praksisrådgiverne vært mindre inne i utformingen av innholdet, men de har kommet med synspunkter på struktur og hyppighet. De har også spilt inn synspunkter fra studentene, og en av praksisrådgiverne har et eksempel på et tema som gikk over to profesjonsdager der studentene mente at dette kunne de klart på en dag. Et annet innspill fra studentene er at vektleggingen av observasjon som metode første året har vært vellykket.

Praksisrådgiverne har også noe ulike syn på profesjonstrappa. En synes innholdet i profesjonstrappa er vanskelig å forstå. Det har tatt tid å finne ut hva som ligger i begrepene, og hvordan de kan knyttes til fagene. Når man har arbeidet med den en stund, gir den en nyttig oversikt. En er negativ og svarer på spørsmålet om dette er en nyttig modell: «Jeg har lyst til å si nei (...) Sånn den framstår nå, så er jeg nok på nei-siden, fordi den er utydelig. Tematikken henger ikke sammen med det som er planlagt i de forskjellige fagene, eksempelvis pedagogikk, da. Så det kan godt være at der har kanskje... Altså, det har gått feil på den ene eller den andre siden, da. At de som har sittet og laget trappa, ikke har tatt hensyn til de øvrige planene i fagene. Eller omvendt, ikke sant. Så der er det en mismatch».

Praksisrådgiverne ble også spurt om hvor godt de tror praksislærerne kjenner profesjonstrappa. En sier at praksislærerne har fått en kort innføring i den på fagdag for praksislærerne og på flere konferanser. Det er imidlertid stor sannsynlighet for at praksislærerne tolker trappa ulikt, og at noen ser på innholdet i den som abstrakt. En av praksisrådgiverne har ingen tro på at praksislærerne forholder seg til den i praksis, men de bør vite at den eksisterer. Det blir også nevnt at det ikke sikrer godt kjennskap til den selv om den er presentert i praksishåndboka.

4.4. Praksisstudiet

Som innledning til denne delen av intervjuene ble det i mange av intervjuene åpnet for en reaksjon på navneskiftet fra praksis/praksisopplæring til praksisstudium. Hadde dette gitt praksis et løft? Hovedinntrykket er at navneskiftet hadde gått upåaktet hen hos de fleste, uavhengig av plassering i systemet. Et par av praksislærerne var ivrige etter å si at de alltid hadde følt seg selv og praksisfeltet høyt vurdert og sånn sett ikke trengte et løft. En praksislærer så ingen behov for å endre begreper: "For min del har aldri det vært en utfordring, om det heter øvingslærer eller praksislærer. Jeg har alltid opplevd at studentene har satt pris på å kunne ha praksis." Og en annen føyer til: "Et navneskifte hjelper lite hvis vi ikke har det i ryggmargen."

Vi stilte spørsmål om hvordan de ulike gruppene vurderte sine oppgaver i forbindelse med praksisstudiet i den nye reformen. Generelt var praksislærerne nølende til om de endringene man opplever, skyldes reformen, eller om det er en utvikling som har foregått over tid. Når det gjelder å beskrive innholdet, er det et klart tyngdepunkt hos alle på ansvaret for å utvikle de personlige sidene hos studentene og knytte dem til profesjonen de skal bli en del av: "Min oppgave er å gi de et godt inntrykk av hva det vil si å jobbe som lærer, og hvilke oppgaver det innebærer særlig når det gjelder oppfølging av elever i og med at de har lite om dette på studiet". De fleste praksislærere fremhever også verdien av at studentene får tid til observasjon og refleksjon. Flere av dem har en innfallsvinkel til studentene som er lik den de har til egne elever, det er tilpasset opplæring som gjelder, og tryggheten må komme først. Det er imidlertid en endring som nevnes av de fleste, og som knyttes direkte til reformen. De studentene som utdanner seg til lærere nå, har et sterkt engasjement for fagene, noe som medfører *faglig skjerping* som en av praksislærerne uttrykker det.

Når det gjelder faglærernes beskrivelse av oppgavene i forbindelse med praksis, er det stor variasjon. I likhet med praksislærerne reflekterer de fleste over om de endringene de ser, skyldes

reformen eller fortsettelsen på en utvikling som allerede var i gang. Alle faglærerne legger sin egen bakgrunn inn som argument, noen har lang erfaring både fra skole og universitet, mens andre mangler begge deler. Her plasserer de seg over hele skalaen. Nesten uten unntak bringer de også frem synspunkter på den rollen fusjonen har spilt og fremdeles spiller, og at ulikheter mellom studiestedene er utfordrende. De fleste ser imidlertid på sin rolle i praksissammenheng som representant for universitetet, nettopp for å oppfylle samspillet som beskrives i de nasjonale retningslinjene. En løfter særlig frem usikkerhet til ansvaret de har i vurderingen av studentene. "Jo, vi har en vurderingsrolle, vi og. Vi skal jo være med å vurdere sammen med praksislærer, men hvordan kan vi gjøre det når det bare er én dag. Hva hvis du får et elendig inntrykk på den dagen? Hva gjør du da?"

Faglærerne fikk også spørsmål om de vurderte praksislærernes rolle i utdanningen annerledes etter reformen. Ingen hadde en klar oppfatning om at en slik forandring hadde funnet sted. En uttalte ganske klart: "Nei, ikke egentlig. Jeg mener, jeg kan ikke se for meg at endringen i utdanningen har vært dramatisk nok i de første tre årene til at praksislærerne egentlig merker forskjell." Flere faglærere bemerker imidlertid det samme som praksislærerne, at studentene nå viser større engasjement for fagene, og at dette også har konsekvenser for deres egen interesse for praksisutdanningen: "Bra for dem og for meg er jo også at vi får en masse innspill tilbake inn i undervisninga. Igjen opp imot hva skal vi lære, hvorfor skal vi lære det? Så det er kjempenyttig på alle sett og vis."

En udiskutabel endring til det bedre som nevnes av både av de praksislærerne som selv er involvert i opplegget og flertallet av faglærerne, er kombinasjonsstillingene (praksislærer 2). Denne ordningen innebærer at praksislærere får en prosentstilling, normalt 20 %, knyttet til universitetet. "Jeg tror det er kjempelurt, jeg tror jeg er blitt en mye bedre praksislærer, fordi jeg blir bevisstgjort mye mer om hva som skjer på USN....., mine praksisstudenter tror jeg nyter godt av at jeg er begge steder", uttaler en av de som har et slikt engasjement.

Faglærerne ble også spurt hvilket inntrykk de hadde av praksislærernes syn på reformen, at det nå var master og få fag. Ingen gir klart uttrykk for at de hadde diskutert temaet med praksislærere. Generelt kan det se ut som det ikke foregår særlig grad av informasjonsutveksling og det en kan kalle faglig diskusjon mellom disse gruppene utover kontakten omkring studentene.

Vi ba om en vurdering av praksisoppfølgingen fra USNs side. Uavhengig av studiested får praksisorganiseringen gode skussmål av både faglærere og praksislærere. De som koordinerer, omtales, særlig fra praksislærernes side som lett tilgjengelige og lydhøre. Praksislærernes avhengighet av et godt system kommer tydelig frem fra alle i den gruppa. "Mitt inntrykk er at studiestedene har tatt en del tak i strukturen rundt det, fått litt mer orden, konkretisert mer", sier en. "Det virker mer gjennomarbeidet, det er ganske så dedikert", sier en annen. Men også her uttrykkes noe usikkerhet om dette er en følge av reformen, eller en god utvikling av noe som har begynt tidligere. Uttrykket *på riktig vei* brukes av flere, og det understrekes at mye at det som nå får god tilbakemelding, også var til stede i forrige reform. Et par av informantene har synspunkter på praksisperiodenes lengde og type, og det bemerkes at en periode lenger enn fire uker kunne vært en fordel. Men stort sett er alle tilbakemeldingene her positive, men om intensjonene gjennomføres, er et springende punkt. En praksislærer sier: "Jeg synes vi har en god mal på det. Hvordan skal et skolebesøk gjennomføres. Da er det jo veldig personavhengig i forhold til de som kommer fra USN, hvor skolerte de rett og slett er," mens en faglærer sier: "Jeg har vært på inspeksjon, kan man si. Eller praksisbesøk. Masse. Og erfaringene? Det er kjempebra".

Når praksisrådgiverne skal beskrive sin rolle, bekrefter de det praksislærerne gir uttrykk for. De uttrykker entusiasme for at praksisutdanningen skal være vellykket, og at de stadig setter inn nye tiltak for å bedre strukturene. De beskriver imidlertid utfordringene de møter i større grad er knyttet til universitetets organisering enn til reformen i seg selv. De beskriver seg også som et team på tvers av studiestedene. Et praksisgrep som fremheves av faglærerne som arbeider i de nettbaserte studiene, er at (nett)studentene har praksis på studiestedet første år, altså i form av en tre ukers samling. Dette mener de demmer opp for kritikken om at enkeltstudenter langt unna i mindre grad kan få oppfølging, og det gir også faglærerne anledning til å komme tettere på. Flere av faglærerne som arbeider på nett, sier de savner den direkte kontakten med praksislærerne.

Synes praksislærerne at faglærernes rolle har endret seg? Ingen gir til kjenne en klar oppfatning om hva de egentlig synes en skal forvente. Det som igjen er tydelig, er at den praksislæreren som har engasjement som lærer i kombinasjonsstilling, snakker om sitt forhold til faglærerne som nærere: "Et godt forhold, jeg føler de tar oss seriøst. Og så har jeg kanskje tenkt litt annerledes på det siden

jeg er i den andre rollen, så for meg har det jo vært nyttig å bli kjent med dem og møte dem på flere arenaer."

Fra et av studiestedene nevnes det at det legges et visst press på faglærerne for at alle skal ut i praksisfeltet, men at interessen for dette varierer. Fra et studiested nevnes det at det legges opp til en form for representativitet, at én faglærer representerer hele sin faggruppe på praksisbesøkene. Faglærerne bekrefter gjennom sine utsagn at det er ulike modeller på de ulike studiestedene. En antyder at de tradisjonelle praksisforberedende møtene kan bli skåret ned, og at praksisforberedelsen heller skal gjøres innad i fagene. De praksislærerne som ikke har kombinasjonsstilling, beskriver kontakten med faglærerne som ganske lik slik den har vært gjennom lengre tid, at en treffes på de praksisforberedende møtene og i forbindelse med "besøk".

Faglærerne fikk spørsmål om de oppfattet å ha fått en utvidet rolle når pedagogikklærerne ikke var inne i bildet første året. Her var synet delt. Noen hadde åpenbart glede av selv å slå seg løs med teorier og den didaktiske relasjonsmodellen, mens andre var kritiske til at pedagogikklærerne ikke hadde fått anledning til å legge *det vanlige grunnlaget*. Dette ledet til spørsmålet om det har hatt noe å si for praksisstudiet at studenten ikke har hatt pedagogikk og elevkunnskap som fag første året. Siden studentintervjuene i forrige rapport uttrykte en form for savn, ville vi vite om gruppene vi nå intervjuet, hadde den samme oppfatningen. Dette gir det et godt grunnlag for å se på rolleforståelsen til de ulike gruppene. Faglærerne var stort sett på linje med studentene. En sier: "I alle møter så er det det du hører. Og særlig fra PEL-folk også, da, så mener vi jo at det må inn", og "Det er litt vanskelig å snakke om utforskning uten at de har hatt læringsteori, ikke sant. Å begynne å snakke om de matematiske samtalene uten at de har hatt noe om Vygotsky, ikke sant?"

Praksislærerne gir ikke samme inntrykk. Ingen av dem synes å vurdere dette som et betydelig tap. Vi vet jo om det, blir det sagt av flere, og vi kan legge samtalene opp etter det. Det stilles også spørsmål om hvor mye pedagogikk studentene kan rekke å tilegne seg før den første praksisperioden som kommer ganske tidlig i høstsemesteret. Flere praksislærere melder også at de selv tar ansvaret for å innføre studentene i pedagogiske og didaktiske tema og terminologi. Dessuten forventer de at faglærerne også tar noe av dette ansvaret: "Ja, og det prata vi litt om etter tirsdagen faktisk. At det er jo viktig at faglærerne faktisk tenker fagdidaktisk i sine fag, og det er

ekstra viktig når pedagogikken ikke er der." Praksislærerne bekrefter imidlertid at dette førsteåret uten PEL har vært svært mye snakket om ute i skolene.

5. Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet oppsummerer og diskuterer vi hovedfunnene og intervjuene med faglærere, praksislærere og praksisrådgiverne.

5.1. Organisering og samhandling

Et hovedinntrykk fra intervjuene er at de praktiske og organisatoriske utfordringene ser ut til å ha fått stor oppmerksomhet i forbindelse med innføring av MGLU, og i mindre grad hva som er substansielt nytt med femårig MGLU og hvilke konsekvenser dette får for det helhetlige femårige studieløpet. Dette har blant annet sammenheng med at det parallelt med reformen har vært fusjonsprosess, og at det har vært utfordrende å finne en studiemodell som fungerer godt for studentene og samtidig tilfredsstillende kravene til kompetanse, økonomisk bærekraft osv. på fire studiesteder. Flertallet av faglærerne opplever at reformen «kommer fra ledelsen», og at faglærere ikke har vært involvert før det plutselig skal igangsettes. Vårt inntrykk fra intervjuene med praksislærerne er at reformens konsekvenser for det femårige utdanningsløpet i varierende grad har vært tematisert i samarbeidet mellom USN og praksisskolene.

En hovedutfordring ser ut til å være studiemodellen, som flertallet av informantene opplever at er altfor komplisert. I tillegg til at faglærerne og praksisrådgiverne selv mener at den er vanskelig å få oversikt over, mener mange også at den er lite gunstig for studentene. Utfordringer knyttet til studiemodellen ser ut til å få stor oppmerksomhet på bekostning av de overordnede faglige problemstillingene.

Den internasjonale rådgivningsgruppa (ATP 2020) gir i sin rapport blant annet råd til institusjonene om programdesign og integrering. Gruppa viser til at for å utvikle «forskningsbasert kompetanse» for så å ta “begrunnede valg”, trenger alle lærerstudenter utforskende, sammenhengende og integrerte læringserfaringer som er relevante for undervisningspraksis. Dette krever at lærerutdanningsinstitusjonene og skolepartnerne deres samarbeider om programdesign og integrering. De gir dermed råd om å «inkludere skolebaserte lærere, lærerstudenter og UH-baserte lærerutdannere i deltakende programdesign, evaluering og beslutningstaking”.

Våren 2020 er det vedtatt en ny studiemodell for MGLU ved USN som skal gjelde fra høsten 2021. Bakgrunnen for dette er nettopp at den eksisterende modellen har en uhensiktsmessig kompleksitet (jf. «Høring GLU 2021 - ny studiemodell for USNs grunnskolelærerutdanning»). Vårt intervjumateriale viser at faglærere opplevde å ikke ha hatt tilstrekkelig påvirkning på den eksisterende studiemodellen. Når det gjelder den nye modellen, har en arbeidsgruppe ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU) utviklet forslag til tre modeller, med utgangspunkt i vedtatte prinsipper for studiemodeller GLU 2021. Prinsippene ble sendt på høring til fagmiljøene ved programlederne ved de ulike campus for tilbakemelding høsten 2019. De tre modellene ble sendt på bred høring både i fakultetet og eksternt våren 2020 – til instituttene, programledere ved hver campus, et utvalg av USNs lærere i kombinasjonsstillinger (fra fire campus), studentrådsleder/studentrepresentanter (tillitsvalgte) i MGLU-programmet (minimum fra fire campus), utvalgte lærerutdanningskoler v/rektorer og skoleeiere fra Drammen, Grenland, Notodden, Vestfold (jf. høringsnotat). Det ser dermed ut til at det har vært lagt opp til at alle aktører skal få mulighet til å diskutere og komme med innspill til den nye modellen på et tidlig tidspunkt.

Vi har ikke undersøkt i hvilket omfang det er levert hørings svar eller hvordan faglærerne har opplevd prosessen med den nye studiemodellen. Et sentralt spørsmål er i hvilken grad faglærerne og praksisrådgiverne har hatt anledning til å sette seg inn i høringsnotatet og konsekvenser av de ulike modellene. Som vi har sett, beskriver faglærerne sin hverdag som svært hektisk, og med liten tid til planlegging og diskusjoner ut over det om haster mest. Samtidig ønsker flere seg mer samarbeid og tid til faglige diskusjoner på tvers av fag og studiesteder.

Det er utfordrende i en flercampusinstitusjon med grunnskolelærerutdanning på fire campus, å legge til rette for faglig samarbeid på tvers. Samtidig vil det være en viktig oppgave for ledere ved HIU å tilrettelegge for arenaer for diskusjon om faglige spørsmål. En utfordring er at når fagmiljøene først møtes, går mye av tiden fort til informasjon, til fordel for substansielle og overordnede faglige diskusjoner. Det er dermed viktig å avklare hvilke arenaer som skal brukes til hvilke formål, og å sikre at overordnede faglige spørsmål settes på agendaen, for eksempel når det gjelder hva som ligger i profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning (se 5.2).

Spørsmålet om hvordan en skal arbeide med profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning berører ikke bare den interne organiseringen ved fakultetet (HIU), men også samarbeidet mellom USN, skoleeierne og lærerutdanningsskolene. Lærere, ledere, skoleeiere og lærerutdanning har sammen et ansvar for at skolen har den kvaliteten vi ønsker. En av hovedutfordringene i norsk lærerutdanning har lenge vært å skape en god kobling og balanse mellom kunnskapsformene i lærerutdanningen; den kunnskapen som academia representerer og den kunnskapen praksisfeltet representerer (Jakhell, Lund & Vestøl, 2017). Det er en stadig pågående diskusjon om hvordan kunnskapsformene i lærerutdanningene kan spille sammen og gjensidig styrke hverandre.

Et av de overordnede målene i Kunnskapsdepartementets nasjonale strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene (Strategi 2020-2025) er bedre samarbeid mellom skoler og lærerutdanning, og barnehager og barnehagelærerutdanning. For å nå dette målet vil regjeringen ifølge strategien blant annet etablere nasjonale rammer for partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og barnehage- og skoleeiere om lærerutdanningsbarnehager og lærerutdanningsskoler for å styrke praksisopplæringen og FoU-basert profesjonsutvikling. Faglig Råd for Lærerutdanning fikk i 2019 oppdrag fra Kunnskapsdepartementet om utredning og utvikling av nasjonale rammer for partnerskap (Faglig Råd for lærerutdanning 2019). Rådet skal bidra i oppfølgingen av strategien ved blant annet å gi anbefalinger om prinsipper for partnerskap som kan støtte institusjonene i utviklingen av lærerutdanningsbarnehager- og skoler. Målet med oppdraget er å støtte utviklingen av partnerskap på en slik måte at alle aktørene styrker sin innsats og forpliktelse. Rådet leverte sin første delrapport til Kunnskapsdepartementet i desember 2019 (Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag). Rådet viser til at et spørsmål i det videre arbeidet er om perspektivene til praksisfeltet og eierne blir godt nok ivaretatt i dagens partnerskapskonstruksjoner og hvordan balansen og spenningen mellom den akademiske kunnskapen og kunnskapen praksisfeltet representerer påvirker partnerskapene (s. 6). Rådet vil komme med sine anbefalinger til departementet i løpet av 2020. Rådets anbefalinger og departementets oppfølging av disse vil være sentrale i USNs videre samarbeid med sektoren, blant annet gjennom prosjektet «USN Profesjon», der sentrale virkemidler er kombinasjonsstillinger, hospiteringsordninger og etablering av universitetsskoler.

5.2. Profesjonsrettet forskningsbasert femårig grunnskolelærerutdanning

I forskriften for de to femårige grunnskolelærerutdanningene står det at lærerutdanningsinstitusjonene skal tilby en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10, basert på forskning og erfaringskunnskap. Det profesjonsrettede og forskningsbaserte understrekes ytterligere i forskriftens paragraf 1.4 der det for begge utdanninger heter:

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

Kombinasjonen av profesjonsretting og forskningsbasering trekkes fram av det internasjonale rådgivningspanelet (2020) som et spesielt ambisiøst og utfordrende mål (se kapittel 3).

Læringsutbyttebeskrivelsene i rammeplanene inneholder både profesjonsretting og forskningsbasering, men hvordan dette skal tolkes og operasjonaliseres konkret i de enkelte institusjoners fag- og emneplaner, i undervisningen og i skolepraksis, er opp til institusjonene, faglærerne og praksislærerne.

Som et overordnet funn i datamaterialet for denne rapporten kan vi si at både *profesjonsrettet* og *forskningsbasert utdanning* tolkes på svært ulike måter av de faglærerne, praksisrådgiverne og praksislærerne som er intervjuet. Det betyr ikke at de ulike tolkningene ikke kan være relevante, men det betyr at lærerutdanningene på USN ikke har noen sterke felles oppfatninger av hva en profesjonsrettet forskningsbasert lærerutdanning er. Som det kommer fram i delkapittel 4.1, ser det ut til å ha vært lite tid til felles diskusjoner i personalet på de fire campusene og med praksislærerne om innholdet i de nye femårige lærerutdanningene. De felles diskusjonene ser ut til hovedsakelig å ha dreid seg om strukturelle og praktiske spørsmål (se kapittel 5.1). I intervjuene ble det stilt direkte spørsmål om det hadde vært diskusjoner om hva man skal legge i begrepene profesjonsrettet og forskningsbasert, og hva disse begrepene skal bety i praksis. Det er svært få som sier de har vært med på diskusjoner om dette. Hvis det er ønskelig at lærerutdanningene ved USN skal ha en felles forståelse av profesjonsretting og forskningsbasering også på tvers av campus,

bør det settes av tid for lærerutdannerne (faglærere og praksislærere) og praksisrådgiverne til å diskutere innholdet i disse begrepene. Fakultetsledelsen og instituttledelsen av institutt som har lærerutdanning, vil også være viktige deltakere i slike diskusjoner.

5.2.1. Profesjonsrettet utdanning

I alle intervjuene som utgjør dataene for denne rapporten, har det vært forståelse for at lærerutdanningene må være profesjonsrettet. Det virker imidlertid som særlig faglærerne har svært ulike syn på hvordan man sikrer profesjonsretting. Noen mener at alt de gjør, er profesjonsrettet – både emnenes innhold, den konkrete undervisningen og eksemplene som benyttes i undervisningen. Men i intervjusituasjoner har vi også av faglærere fått spørsmål om hva profesjonsretting er. Det betyr nødvendigvis ikke at den faktiske undervisningen til disse faglærerne ikke er profesjonsrettet, men det kan være et tegn på at de begrepene som benyttes om dagens lærerutdanninger, ikke er innarbeidet.

I intervjuet med visedekan for lærerutdanning framheves det at profesjonstrappa skulle være med å sikre profesjonsretting. Den nevnes av noen av faglærerne, men er ikke sentral når de fleste faglærere snakker om hva de legger i profesjonsretting. Profesjonstrappa tas opp i et eget delkapittel, 5.3.

Det er et skille mellom faglærere som viser til fagdidaktisk forskning når det gjelder profesjonsretting i deres fag, og faglærere som viser til egen erfaring som lærere i skolen. Faglærere som ikke nevner egen arbeidserfaring i skolen, og som sannsynligvis ikke har det, nevner fagdidaktisk forskning som viktig for å få til profesjonsretting. Innholdet i undervisningen må bygge på fagdidaktisk forskning i deres skolefag. De faglærerne som trekker fram egen arbeidserfaring i skolen, understreker betydningen av dette, og også praksisrådgiverne mener arbeidserfaring i skolen er vesentlig. Det uttrykkes bekymring fra noen av de intervjuede faglærerne at akademiske krav til ansettelse (krav om doktorgrad og førstekompetanse) gjør at erfaring fra skolen ikke verdsettes nok når stillinger skal besettes, og dermed ikke får god nok plass i undervisningen. Da svekkes profesjonsrettingen. Dette er et dilemma alle lærerutdanningsinstitusjoner står overfor, noe også sluttrapporten fra Følgegruppa for implementering av de nye GLU-utdanningene påpekte allerede i 2015. Det er svært få søkere til stillinger ved lærerutdanningene som både har førstekompetanse og bred erfaring fra skolen. Visedekan for lærerutdanning sier også i intervjuet

med henne at det har vært lagt mer vekt på å sikre førstekompetanse ved institusjonen enn å «bruke en som vi vet er kjempegod profesjonsutdanner».

På den andre siden har fagdidaktisk og annen skolerettet forskning blitt styrket de seinere årene. Her har blant annet NAFOL (Nasjonal forskerskole for lærerutdanning) hatt betydning. NAFOL har gjennom ti kull med doktorgradsstudenter hatt som mål å styrke kvaliteten i lærerutdanningen gjennom å tilby forskerutdanning over fire (siste kull over tre) år. I NAFOLs nettverk er 17 universiteter og høyskoler med. De doktorgradsstudentene som har deltatt i NAFOL, bidrar ikke bare til utdanningsrettet forskning, men også til en høy profesjonsbevissthet om læreryrket. I tillegg har NFR (Norges forskningsråd) bidratt med forskningsprogram direkte rettet inn mot skoleforskning. Denne forskningen bør også kunne gi resultater for profesjonsretting.

Både faglærere og en av praksisrådgiverne nevner hospitering i skolen som et godt tiltak for å styrke profesjonsretting av fagene. Dette gjelder faglærere med liten eller ingen arbeidserfaring i skolen, eller har sin arbeidserfaring lang tid tilbake. Hospitering skiller seg ifølge Fafo (2012) fra tradisjonell etter- og videreutdanning gjennom at det er en planlagt form for uformell læring. Fafo understreker også at hospitering styrker båndet mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidsplassen, altså i dette tilfellet skolen. Hospitering krever imidlertid fleksibilitet og planlegging og en tydelig vilje fra universitetet om å se nytten i et slikt tiltak. Dette er et tiltak som også mer generelt kan sikre kontakten mellom skolen og faglærerne. Hospitering er også et av virkemidlene i prosjekt USN Profesjon:

USN vil som ein viktig del av profesjonsrettinga av våre studieprogram leggje til rette for gjensidige hospiteringsordningar. Formålet med ordninga er å gjere undervisninga ved USN meir praksisnær og relevant. Vidare skal den medverke til kunnskap, kjennskap og tillit mellom universitet og arbeidsliv.

Hospiteringsordninga er både for tilsette ved universitetet og for tilsette i praksisfeltet. Den skal medverke til at fagpersonalet ved begge instansar har god kjennskap til kvarandres ansvar- og arbeidsoppgåver, og til å auke legitimitet. Ordninga er også tenkt å vere relasjonsbyggjande, og kan kanskje bli ein spennande start på eit vidare samarbeid både

innanfor undervisning og forskning.⁴

Et annet funn er at enkelte faglærere mener lærerutdanningen alltid har vært profesjonsrettet, og det er derfor ikke noe nytt for de femårige lærerutdanningene. Det er slik sett ingen forandring fra allmennlærerutdanningen og fireårig GLU 1-7 og 5-10 og til de nye masterutdanningene. De har alltid arbeidet profesjonsrettet i deres fag. Dette kan godt tolkes som et positivt funn, men det kan også være en sovepute for ikke å sette seg inn i reformen og for å gjøre som en alltid har gjort. Generelt kan dataene fra intervjuene med faglærerne tolkes slik at femårig masterutdanning i syklus 1 ikke skiller seg nevneverdig fra tidligere utdanninger, og at endringene først kommer i syklus 2. Det vil i så fall være uheldig siden det også skal skje en tydelig progresjon fra første til annet til tredje år i de femårige utdanningene.

5.2.2. Forskningsbasert utdanning

I Stortingsmelding 30: *Klima for forskning*, 2008-2009 redegjøres det for nødvendigheten av forskning på ulike arenaer i samfunnet. Her heter det blant annet om forskning i utdanningssektoren:

Forskning er dessuten nært knyttet til utdanning. Mer enn 30 prosent av all forskning i Norge skjer ved våre universiteter og høyskoler. Universitets- og høyskoleloven slår fast at høyere utdanning skal være «basert på det fremste innen forskning, kunstnerisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap». Prinsippet om forskningsbasert undervisning handler ikke bare om å utdanne mennesker med kompetanse til å løse viktige oppgaver i samfunnet. Det handler i vel så stor grad om at kontakten med forskning skal utvikle studentenes evne til refleksjon, kreativitet og kritisk tenkning (Regjeringen 2008-09, s. 10).

Sitatet viser også til Lov om universitetet og høyskoler (sist endret i 2020) som slår fast at all høyere utdanning skal være forskningsbasert, noe som er videreført i forskrift til rammeplan for de femårige lærerutdanningene ovenfor.

I et innlegg på Utdanningsforskning.no (2014) skriver de to forskerne André Vågan og Svein Kyvik at begrepet *forskningsbasert utdanning* er uklart, og at det derfor også er uklart hva som legges i en

⁴ <https://www.usn.no/om-usn/utviklingsavtalen/usn-profesjon/kombinasjonsstillinger-og-hospiteringsordninger/hospiteringsordningar-innanfor-profesjonsutdanningane>

forskningsbasert lærerutdanning. Resultatene fra vårt datamateriale viser det samme. Det er ganske stor variasjon i hva de intervjuede legger i forskningsbasert utdanning. Det som går igjen i intervjuene med faglærerne, er at man sikrer forskningsbasert utdanning ved at studentene får høre om forskning i undervisningen, og det må være forskningsartikler på pensumlistene. De samme synspunktene på hvordan en kan få til forskningsbasert utdanning, fant Følgegruppa for implementering av de nye GLU-utdanningene i sin sluttrapport (se sluttrapporten 2015, s. 82). Også i følgegruppas intervjuer ble møter med ulike typer forskning i undervisningen og på pensum trukket fram.

Noen faglærere forsker mye selv og synes det er viktig å formidle sin egen forskning til studentene. Andre sier at de ikke forsker, og at det er krevende med krav om forskningsbasert utdanning. Det har i flere år vært et krav til ansatte ved universiteter og høyskoler at de skal forske. For noen faller det helt naturlig, og gjennom gjennomførte forskningsprosjekter og publiseringer får de tildelt tid til mer forskning som utløser flere publiseringer. Dette er ulikt fordelt i personalet. Ikke alle ser på seg selv som forskere, men de kan allikevel presentere forskning for studentene. Det være hensiktsmessig for USN å klargjøre begrepet hva som skal legges i *forskningsbasering* slik at alle studenter sikres forskningsbasert utdanning, og alle ansatte vet hvordan de kan oppfylle dette.

Det kommer også fram i noen intervjuer at det særlig er i syklus 2 at forskningsbasert undervisning blir viktig. Dette stemmer ikke med kravet om at all høyere utdanning skal være forskningsbasert, også syklus 1. At det skal være en progresjon her som på andre felt i lærerutdanningen, er klart. USN må sørge for at forskningsbasering ikke skyves på til masternivået. FOU-oppgaven skal dessuten være det første 'forskningsarbeidet' studentene skal gjennomføre. Dette arbeidet er lagt til tredje år i syklus 1. For å kunne gjennomføre dette arbeidet på en god måte, må studentene ha møtt andres forskning og lært om forskningsmetoder allerede i de første årene av utdanningen.

Også andre sider ved studentenes egen forskning trekkes fram. Forskningsbasert utdanning betyr å kunne gjøre selvstendige søk etter forskningsartikler i databaser, kunne kritisk vurdere relevansen av andres forskning, og å kunne referere til forskning på en korrekt måte. I tillegg trekkes det fram nødvendigheten av eksplisitt opplæring i akademisk skriving og rikelige anledninger til å øve seg. Ifølge Lynn Nygaard (2008) kreves det av studenter i høyere utdanning (og av forskere) at man kan formidle et innhold på en logisk, nøyaktig og korrekt måte. Leseren skal kunne se argumentasjonen

som det bygges på, og kunne ta stilling til den. Ulike fag har ulike tradisjoner i sin tekstkultur. I lærerutdanningene studerer studentene flere fag og møter ulike krav når de skal skrive fagenes tekster. Å utvikle gode akademiske tekster bør det derfor settes av tid til i de enkelte fag selv om det som nevnes av Nygaard ovenfor, gjelder for alle fag. Interessant er det også at det pekes på at studentene trenger trening i å *lese* akademiske tekster.

Det kommer fram i intervjuene at studentene bør inkluderes i forskningsprosjekter i institusjonen. Da vil studentene arbeide sammen med forskere, og de vil både kunne observere hvordan erfarne forskere arbeider, og selv kunne få forskningsoppgaver. I den grad det er mulig, vil et slikt tiltak være svært gunstig. Det har også blitt diskutert om studentene kan integreres i forskningsgrupper når de har kommet til syklus 2. Dette er et annet tiltak som antakelig kan bidra til en forskningsbasert utdanning. Det vil gi studentene nærhet til forskning både gjennom prosjekter, diskusjoner av teori og metode, kjennskap til doktorgradsprosjekter, deltakelse på konferanser m.m. I hvilken grad dette er strukturelt og praktisk mulig, må imidlertid utredes nærmere, men flere universiteter og høyskoler har dette som visjon for forskningsgruppene sine i årene framover (se for eksempel Universitetet i Agders og Universitetet i Bergens nettsider om forskningsgrupper).

Det siste punktet vi vil framheve når det gjelder forskningsbasert utdanning, er det manglende forholdet som de fleste av de åtte praksislærerne som ble intervjuet, har til forskningsbasert utdanning. De trekker riktignok fram studentenes evne til refleksjon som de mener har økt med innføringen av MGLU, og også deres innsikt i teori. Men de skiller tydelig mellom universitetet og sin egen praksis i skolen når det gjelder forskning. Det er på universitetet forskningen foregår, og de selv har ingen rolle i og noe sterkt forhold til forskningsbasert utdanning. I denne rapporten peker vi på flere felt der det er nødvendig med et sterkere samarbeid mellom universitetet og praksisfeltet. Et samarbeid mellom faglærere og praksislærere om hvordan forskningsbasert utdanning skal forstås, vil utvilsomt være gunstig. Det er av betydning for utdanningens kvalitet at studentene møter tilnærmet like holdninger til forskning på universitetet og i praksis på skolene, og at de ser at den forskningen de møter på universitetet, har relevans for skolen. I tillegg bør universitetets praksislærere trekkes med i forskningsprosjekter der det er mulig. Slike tiltak vil være med på å realisere et godt innhold i de partnerskapsavtalene som universitetet forhandler fram, og det vil være i tråd med praksislærernes sterkere stilling som lærerutdannere i reformen (Andreasen 2020).

5.3. Profesjonsdagen

Den internasjonale rådgivingsgruppa (ATP 2020) gir institusjonene et klart råd om at samspillet mellom de ulike aktørene i studiet er avgjørende for å lykkes med ambisjonene som ligger i MGLU. Dersom et vellykket samspill skal finne sted, er det behov for en felles arena. USN har tatt et skritt i denne retningen ved etableringen av profesjonsdagen, men en slik etablering kommer ikke på plass automatisk. Det viste intervjuene med studenter i forrige rapport, og det viser også i uttalelsene fra faglærere og praksislærere i denne runden. At ca. to tredeler av de femten faglærerne som ble intervjuet, i en eller annen form hadde deltatt i profesjonsdagen, er et positivt trekk. Men samtidig kommer det også frem en god del usikkerhet blant faglærerne når det gjaldt helheten i opplegget, ikke minst spørsmålet om hvem som har det overordnede ansvaret. Flere uttrykker holdningen at profesjonsdagen skulle kompensere for at studiemodellen ikke hadde pedagogikk og elevkunnskap i det første året, mens andre igjen viser til at alle fagene skal være profesjonsfag, og at en derved ikke skulle trenge en slik dag. Det er før øvrig interessant at ressursmangel som ofte gis som forklaring når noe ikke virker etter hensikten, ikke trekkes frem som argument av noen. Visedekan for lærerutdanning bekrefter at institusjonen har lagt inn betydelige midler til gjennomføringen.

Informantene uttaler seg fra sin egen hverdag, og det kommer tydelig frem at det er valgt ulike løsninger på studiestedene. Her må noe av ansvaret tillegges fusjonen. Ulikheten er nødvendigvis ikke et problem, men det bør diskuteres om det er ønskelig å fortsette slik, eller om noen felles elementer burde gå igjen alle steder. Denne ulikheten gjør en evaluering av opplegget mer komplisert, og det kan også øke faren for "privatisering". Men selv om innholdet varierer, må hensikten være den samme, nemlig å føre studentene inn i profesjonen de skal bli en del av. Helhetlig planlegging trekkes frem av flere som en kritisk faktor. Når det fra faglærerhold brukes uttrykk som "henger litt på utsiden", "ad hoc" og "smådrypp", er de i tråd med deler av kritikken som kom fra studentene.

En bør merke seg at bevisstheten om profesjonsdagen er svært varierende i praksislærergruppa. Noen har både kjennskap og viser entusiasme, mens andre må minnes på hva denne dagen egentlig er. En av faglærerne peker på lærerne i kombinasjonsstillinger som nøkkelpersoner når det gjelder profesjonsdagen. Den informanten som har en slik tilsetning, skiller seg ut blant praksislærerne når det gjelder forståelsen av profesjonsdagen. Flere av dem har også hatt ansvar for opplegg, og det gis uttrykk for at dette er meningsfylt. Olsen og Lie (2019) peker i sin rapport om

kombinasjonsstillingene nettopp på den funksjonen de tilsatte kan ha med å bidra til å gjøre den campusbaserte undervisningen mer praksisrettet. Det er interessant, men også bekymringsfullt, å observere dette skillet i praksislærergruppa. Hvis profesjonsdagen skal fungere som en fellesarena er det viktig å styrke bevisstheten hos alle praksislærerne, og ikke minst i lærerutdanningskolene som helhet. Dette kommer tydelig frem i gjennomgangen Andreassen (2020) har gjort om praksissamarbeid. En av praksislærerne gir i intervjuet uttrykk for at de i utgangspunktet hadde oppfattet at profesjonsdagene også skulle være et tilbud til dem. Kunne det nettopp være en slik møteplass den internasjonale rådgivingsgruppa anbefaler? Det bør diskuteres om det kunne være en styrke, i alle fall ved noen tema.

Praksisrådgiverne viser at de kjenner godt til både hensikten og oppleggene i forbindelse med profesjonsdagene. Profesjonsdagen er formelt plassert i samme kategori som praksisstudiet, og rådgiverne blir derved direkte involvert. At profesjonsdagen er definert som praksis, fører også til at fremmøtet er obligatorisk, noe studentene var svært opptatt av. Det understreker igjen behovet for langsiktig planlegging og forutsigbarhet. Litt paradoksalt fremhevet noen av studentene eksterne aktører som positive element. Til tross for at det kan ha verdi, vil det være en fare for at helheten glipper, og at ad hoc-tilstanden blir en realitet. Visedekanen for lærerutdanning understreker også at hensikten var klart å bruke egne krefter, både faglærere og praksislærere, og at eksterne oppleggsholdere skulle være unntaket.

Både studentene i forrige rapport og flere av faglærerne i denne, understreker at profesjonsdagen går i riktig retning. Det som peker seg ut som den største utfordringen, er å utvikle både en felles forståelse av og et eierskap til profesjonsdagen, uavhengig av hvor en befinner seg i systemet. Ser en på intervjuene samlet, viser de et sprikende bilde av involveringen både hos faglærerne og praksislærerne. Studentgruppa bør også i større grad trekkes inn, både i planlegging og evaluering. Selv om alle faglærerne ikke er like fortrolig med å ta ansvar på profesjonsdagen, bør det være en felles kunnskap om hvilke temaer som det arbeides med, slik at de kan trekkes videre inn i undervisningen i fag. Når studentene kommer ut i praksis bør også praksislærerne kjenne til hvilke emner de har vært gjennom.

Hva bør så innholdet i profesjonsdagene være? Flere peker på profesjonstrappa og den progresjonen i tema som ligger der som det beste utgangspunktet for planlegging og progresjon. I

starten lå temaene i profesjonstrappa på siden av emneplanene, men nå er de inkludert i emneplanene for fagene. I tillegg vil pedagogikkfaget i neste studiemodell være med fra første studieår. Vil et slikt grep overflødiggjøre både profesjonsdagen og profesjonstrappa? Skal en følge anbefalingen fra den internasjonale rådgivingsgruppa, bør ingen av dem fjernes uten at en er sikker på at intensjonen om en fellesarena er ivaretatt. Det er viktig å understreke at dette ikke bare er tema knyttet til fagene. Disse temaene skulle nettopp bidra til å binde sammen de to læringsarenaene campus og praksisfeltet. Det var piloten for grunnskolelærerutdanningene i Tromsø (Pilot i Nord) som først utviklet en slik trapp for å introdusere sentrale tema i lærerprofesjonen, og da MGLU ble iverksatt, kopierte de fleste institusjonene denne. Trappa presenteres i praksishåndboka for USN, og slik den fremstår visuelt, egner den seg nettopp som et felles referansepunkt for de ulike aktørene i lærerutdanningene.

Intervjuene viser at bevisstheten om at trappa finnes, er på plass både hos faglærere og praksislærere. Større sprik blir det når det kommer til innholdet i den, og flere hadde problemer med å gjenkalle temaer og progresjon. Her er det behov for møtepunkter mellom de to gruppene, der en kan arbeide med å få temaene godt forankret. Visedekanen for lærerutdanning peker i intervjuet på at noe av problemet har vært at profesjonstrappa ikke har vært forankret i emneplanene, noe som ved siste revisjon er endret. Hun tenker at det kan overflødiggjøre profesjonstrappa, og den er også borte i ny studiemodell. Med tanke på innholdet er dette logisk, men det skaper samtidig en ny utfordring ved at det nå kan være en risiko for at disse emnene lukkes inne som fagundervisning. Derved kan en miste den fellesareaen trappa var ment å skulle være.

For det kullet som følges her, vil trappa fremdeles være en realitet, og det bør arbeides med å utvikle et sterkere eierskap til temaene, både blant faglærerne og ved lærerutdanningsskolene.

5.4. Praksisstudiet

I forarbeidet til femårig MGLU var styrking av praksisdelen av studiet et tilbakevendende tema. At fagene skulle styrkes var et viktig mål, men det måtte ikke redusere profesjonstilknytningen. I de nasjonale retningslinjene slås det fast at praksisstudiet skal ha en "integrerende funksjon", og at det forutsetter samarbeid mellom "studenter, faglærere, praksislærere og skoleledelse" (se kapittel 6.1). Intervjuene viser at det er til stede et samspill og samarbeid mellom de ulike aktørene, men

det er stor variasjon i hva det omfatter, og oppfatningen om hva dette samarbeidet skal innebære, varierer også i stor grad. Hvordan treffer en med "riktig" samarbeid? Den internasjonale rådgivingsgruppa understreker at samarbeid og møtevirksomhet på tvers av aktører og læringsarenaer, er en grunnleggende forutsetning for at ambisjonene i reformen skal kunne innfris. Selv om de to læringsarenaene, campus og praksisfeltet, har sine styrker og særpreg, må det i tillegg være en felles forståelse av oppdraget omkring studentene. Rådgivingsgruppa viser til masteroppgaven som felt der kompetanse må hentes fra begge miljøer, og anbefaler veiledning fra begge steder. Den funksjonen praksis er gitt som "integrerende" ifølge nasjonale retningslinjer, må også være et grunnlag for diskusjon. Det er vanskelig å se for seg at en kan lykkes med en slik ambisjon hvis meningsutvekslingen og møtevirksomheten er så liten som det kan se ut i noen av intervjuene.

Intervjuene gir inntrykk av at faglærere og praksislærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om hverandre. I forbindelse med en ny reform som i tillegg beveger seg fra bachelor- til masternivå, kunne en tenke at dette ville være et samtaletema når de møtte hverandre, og at de også hadde vært gjennom en form for felles opplæring. Likevel svarer mange faglærere at de ikke har diskutert dette. Det fremkommer stor ulikhet i oppfatningen både av egen og andres roller når det gjelder å bidra til helheten i studiet. Variasjonen kan i noen grad se ut til å ha sammenheng med erfaring og posisjon hos både faglærere og praksislærere, men her spiller nok personlig interesse også inn. Forteller dette også noe om rekrutteringen til lærerutdanningene? Noen av faglærerne har ingen bakgrunn fra eller tilknytning til praksisfeltet, og dette vil klart prege standpunktene (se delkapittel 4.2).

En gruppe som skiller seg ut ved aktivt å løfte temaet om samspill mellom gruppene, er de som har fått engasjement i kombinasjonsstilling. Denne læreren uttrykker både at hen har fått bedre kontakt med faglærerne og større forståelse for universitetet som helhet. Hen hevder også, med stor entusiasme, at hen er blitt mer bevisst sin egen rolle som praksislærer. Denne "toer"-funksjonen er klart anbefalt av den internasjonale rådgivningsgruppa, og den har vært høyt prioritert ved USN. Det som midt i det positive kan slå uheldig ut, er at det kan oppstå et "A- og B-lag" blant praksislærere. Gleden over at de med prosentstilling er med på å trekke campusmiljøet nærmere profesjonen, kan føre til at de praksislærerne som "bare" er på sin skole, ikke i samme grad får ta del i dette fellesskapet. Selv om antallet informanter er lite, ser en tilløp til et slikt skille.

Praksislæreren som har fått engasjementstilling, har mer å si om reformen som helhet. Spørsmålet er hvordan en kan bruke disse erfaringene til spredning i miljøet som helhet.

At praksisdelen av studiet har stor verdi, er en gjennomgående holdning hos informantene, uansett bakgrunn og erfaring. Det er et positivt funn, men det krever at en konkretiserer hva som ligger i denne verdien. Mange involverte vil nok støtte seg til og ha forståelse for hjertesukket fra en faglærer: "...jeg tror ikke at folk har noen form for tid eller overskudd til å ta diskusjoner på noe annet nivå enn bare å løse et umiddelbart problem", men det gir samtidig et tydelig signal om at det må legges tydeligere rammer, og at kommunikasjonen, møtevirksomheten og ressursbruken må ses nærmere på.

Bildet informantene tegner av praksisorganiseringen i institusjonen som helhet, er gjennomgående positivt. De viser til systemer som allerede lå til grunn, og som nå fortsetter og tilpasses reformen. Noen, særlig nye, faglærere uttrykker usikkerhet om hva som egentlig forventes.

Praksishåndbøkene som deles ut til studentene, er fylldige med tanke på innhold i praksisperiodene, men en ny faglærer vil trenge noe mer enn den rollen som beskrives her. Det står at faglæreren skal være "kjent med emneplanen for praksis". Dersom ambisjonen om at praksis' integrerende funksjon skal innfris, bør en sjekke ut om emneplanene i fagene og praksisstudiet "snakker med hverandre". Svarene som gis om det fraværende PEL-faget i første studieår, viser også en uklarhet i hva det egentlig er forventning om at PEL skal tilføre. De emnene praksisplanen inneholder, er grunnleggende i enhver fagdidaktikk, og slik sett burde faglæreres rolle fremstå klart.

Det er interessant at en av praksislærerne sier at de på skolen der har etterlyst at faglærerne tar sin del av "det didaktiske". Her må en tilføye at faglærerne bør stille seg til disposisjon også når det gjelder faglige spørsmål. Flere av praksislærerne uttrykker at dagens studenter er mer faglig bevisste, og at de gjerne vil følge opp det, samtidig som de vektlegger studentenes personlige utvikling som profesjonsutøvere.

Praksisrådgiverne påpeker at det fremdeles er en vei å gå før en fremstår som en helhetlig institusjon, men det er et godt tegn og en god start at de ser på seg selv som deltakere i et team på tvers av studiestedene. Kanskje vil det ikke være hensiktsmessig at alt er likt, men det må kommuniseres klart hva som er og bør være forskjellig, og det må være en felles forståelse av

hvorfor det skal være slik. Hvis dette ikke skjer, vil en ta med seg arven fra fusjonsperioden litt for langt inn i fremtiden. Denne forståelsen må ikke bare ligge hos praksisrådgiverne, den må være en felles kunnskap hos alle involverte.

Hvilken terminologi en bruker, er grunnleggende for å oppnå den ønskede helheten. Intervjuene viser klare tendenser i retning av "der ute i praksisfeltet" fra faglærere og "der inne på universitetet" fra praksislærernes side. Praksishåndboka snakker om "oppfølging fra universitet", mens i virkeligheten er en student som befinner seg på en lærerutdanningskole, faktisk student på universitetet også i den situasjonen. At noen faglærere tar avstand fra begrepet "besøk" i praksis, er et skritt i riktig retning.

5.5. Noen anbefalinger

Basert på hovedfunn i intervjuene vil vi anbefale følgende:

- Lærerutdanningsreformen MGLU har vært krevende for USN, ikke minst fordi den kom i en krevende fusjonsprosess, og fordi MGLU tilbys på fire campuser. Det har vært arbeidet mye strukturelt med å få til gode løsninger. Det bør nå arbeides mer inngående med innholdet i reformen.
- Det bør diskuteres i hvor stor grad MGLU ved ulike campus skal samordnes.
- Det bør arbeides videre for å styrke det faglige samarbeidet mellom studiestedene/faglærere på tvers av campus.
- Det bør legges til rette for at faglig ansatte, instituttledere med ansvar for MGLU og fakultetsledelsen kan diskutere hva man legger i forskningsbasert profesjonsutdanning ved USN.
- Det bør arbeides for felles forståelse mellom USN og praksisskoler/praksislærere om hva femårig MGLU innebærer, og hvordan man i fellesskap kan sikre at intensjonene med reformen kan oppnås.
- Det bør arbeides for at både faglærere og administrativt ansatte tilknyttet MGLU har god oversikt over den nye studiemodellen, slik at de kan veilede studentene på en god måte.
- Det har blitt lagt ned en stor innsats i ulike arbeidsgrupper for å utvikle strukturer og felles innhold for MGLU. Resultatene fra arbeidsgruppene bør i større grad komme ut til alle ansatte som arbeider med MGLU.

- Eierskapet til temaene som ligger i profesjonstrappa, bør styrkes i alle involverte grupper.
- Forventningene til faglærernes rolle i praksisstudiet bør tydeliggjøres.

6. Referanser

Andreasen, Johan Kristian (2020). Skjæringspunktet mellom lærer og lærerutdanner.

Utdanningsnytt.no

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererrollen-praksislaerer/skjaeringspunktet-mellom-laerer-og-laererutdanner/243030>

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

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

Faglig Råd for Lærerutdanning (2019). Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag Delrapport 1.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>

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

https://www.researchgate.net/publication/279845058_Grunnskolelaererutdanningene_etter_fem_ar_Rapport_nr_5_fra_Folgegruppen

Hilsen, A. I., Nyen, T. og Hagen Tønder, A. H. (2012). Hospitering i fagopplæringen. Evaluering av forsøksordninger i seks fylker. Fafo, rapport 61

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laererrollen-praksislaerer/skjaeringspunktet-mellom-laerer-og-laererutdanner/243030>

Jakhelln, R., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. In Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (Eds.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (pp. 70-82). Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2008-09). *Klima for forskning*. Stortingsmelding nr. 30.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-30-2008-2009-/id556563/>

Kunnskapsdepartementet (2016). Faktaark om nye lærerutdanninger:

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

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

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. (Strategi 2020-2025).

<https://www.regjeringen.no>

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

Nygaard, Lynn P. (2008). *Writing for Scholars. A Practical Guide to Making Sense and Being Heard*. Oslo: Universitetsforlaget

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

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

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

Universitetet i Agder (2020). Forskningsgrupper mot 2027.
<https://www.uia.no/om-uia/organisasjonen/plan-for-forskning-og-faglig-og-kunstnerisk-utvikling-2017-2027/artikkelsider/forskningsgrupper-mot-2027>

Universitetet i Bergen (2020): Forskning og forskningsgrupper.
<https://www.uib.no/sampol/39519/forskning-og-forskningsgrupper>

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

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

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

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

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

Vågan, André og Svein Kyvik (2014). Forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. Utdanningsnytt.no
<https://epserver.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2014/bedre-skole-4-2014.pdf>

Figuroversikt

Figur 1 Profesjonstrappa ved USN, illustrasjon fra USN visjonsdokument s. 8.....	9
Figur 2 Oversikt over hvilken campus masterfagene går på.....	9
Figur 3 Oversikt over GLU-forsk design og tidsplan.....	11

Tabelloversikt

Tabell 1 Oversikt over antall informanter ved USN og i praksisskolene.....	12
--	----

7. Vedlegg

7.1. Vedlegg 1: Intervjuguide faglærere

INTERVJUGUIDE, faglærere

Generelt om innføringen av femårig GLU

- Hva vil du si var de største endringene og utfordringene med reformen?
- Hvilken betydning har innføring av femårig utdanning hatt for ditt fag?
- I hvilken grad har du som faglærer vært med å påvirke reformen?
- Ut fra ditt ståsted: Hvem har hovedansvaret for å sikre at studentene får nødvendig informasjon?
- I hvilken grad vil du si at du har oversikt over studiemodellen?
- I hvilken grad er du fornøyd med organiseringen av masterfagene?

Forskningsbasert profesjonsutdanning

- I hvilken grad har din undervisning endret seg nå som utdanningen har blitt masterutdanning?
- Har det vært organisert felles opplæring av undervisningspersonalet ift hva som er nytt med femårig GLU?
- Hvordan arbeides det med å sikre profesjonsretting av studiet?
- Har dere organisert felles diskusjoner om hva det innebærer at alle lærerutdanningsfag skal være profesjonsrettede, inneholde fagdidaktikk og svare til fag i læreplanen for grunnskolen?
- Hva legger du i at utdanningen skal være forskningsbasert?
- Hvordan sikrer du at undervisningen er forskningsbasert?
- I hvilken grad har du tatt opp fagfornyelsen med studentene dine?

Profesjonsdagen

- Hva er din oppfatning av profesjonsdagen slik den er gjennomført de siste tre årene?
- Kjenner du til om det er føringer for innholdet i profesjonsdagen på tvers av studiesteder?
- Hvilken type innhold har vært prioritert på dette studiestedet?
- Kjenner du til profesjonstrappa og hensikten med den?
- Hvordan er studentene blitt informert om innhold i/intensjoner ved profesjonsdagen?
- Har studentene noen innflytelse på opplegget, og har de mulighet for å være med på å justere underveis?
- Når det fra flere uttrykkes misnøye, hva kan det skyldes?

Praksisstudiet

- Hvordan vurderer du dine oppgaver i forhold til studentenes praksisutdanning?
- Har faglærerne en annerledes rolle i praksisutdanningen og -oppfølgingen nå enn tidligere?
- Har det etter din mening hatt noe å si for praksisutdanningen at det ikke har vært PEL det første året? Og i tilfelle hvordan?
- Hva er ditt inntrykk av praksislærernes syn på den nye masterutdanningen?

7.2. Vedlegg 2: Intervjuguide praksislærere

INTERVJUGUIDE, praksislærere

Generelt om innføringen av femårig GLU

- Hva vil du si var de største endringene og utfordringene med reformen?
- Hvilken betydning har innføring av femårig utdanning hatt for deg som praksislærer?
- I hvilken grad har du som praksislærer vært med å påvirke reformen?
- I hvilken grad vil du si at du har oversikt over studiemodellen?
- Har dere på din skole diskutert betydningen av at GLU har blitt femårig masterutdanning? - Hvilket inntrykk har du av skolelederens og læreres holdninger til at GLU har blitt femårig?
- Hvilke fag vurderer du som viktige at studentene tar master i?

Forskningsbasert profesjonsutdanning

- Har det vært organisert noen form for opplæring for praksislærere ift hva som er nytt med femårig GLU?
- Ut dra din erfaring med femårig GLU til nå: Er utdanningen, slik den foregår på universitetet, tilstrekkelig profesjonsrettet?
- Er studentene godt nok forberedt på undervisningsoppgavene i skolen når de kommer ut i praksis?
- Hva legger du i at utdanningen skal være forskningsbasert?
- I hvilken grad har du diskutert fagfornyelsen med studentene?

Profesjonsdagen

- I hvilken grad kjenner du til profesjonsdagen som studentene har på USN?
- Hva er ditt inntrykk av profesjonsdagen, og hvordan vurderer du nytten for praksis?
- Kjenner du til profesjonstrappa på USN og hensikten med den?

Praksisstudiet

- Hvordan vurderer du dine oppgaver i forhold til studentenes praksisutdanning?
- Har praksislærerne en annerledes rolle i praksisutdanningen og -oppfølgingen nå enn tidligere?
- Hvordan vurderer du organiseringen av praksisutdanningen fra USN sin side?
- Hvordan vurderer du faglærernes involvering i praksis etter reformen?
- Har det etter din mening hatt noe å si for praksisutdanningen at det ikke har vært PEL det første året? Og i tilfelle hvordan?

7.3. Vedlegg 3: Intervjuguide praksisrådgivere

INTERVJUGUIDE, praksisrådgivere

Generelt om innføringen av femårig GLU

- Hva vil du si var de største endringene og utfordringene med reformen?
- Hvilken betydning har innføring av femårig utdanning hatt for deg som praksisrådgiver, og hva har vært de største utfordringene for din stilling?
- I hvilken grad har du som praksisrådgiver vært med å påvirke reformen?
- I hvilken grad vil du si at du har oversikt over studiemodellen?
- I hvilken grad har du som praksisrådgiver diskutert femårig masterutdanning med praksisfeltet, og hvordan har du gjort det?
- Hvilket inntrykk har du av skolelederes og læreres holdninger til at GLU har blitt femårig?

Forskningsbasert profesjonsutdanning

- Har det vært organisert noen form for opplæring for praksisrådgivere ift hva som er nytt med femårig GLU?
- Ut dra din erfaring med femårig GLU til nå: Er utdanningen, slik den foregår på universitetet, tilstrekkelig profesjonsrettet?
- Hva legger du i at utdanningen skal være forskningsbasert?

Profesjonsdagen

- I hvilken grad kjenner du til profesjonsdagen?
- Hva er ditt inntrykk av profesjonsdagen, og hvordan vurderer du nytten for praksis?
- Hvordan vurderer du nytten av profesjonstrappa?
- Har profesjonstrappa blitt presentert for praksislærerne?

Praksisstudiet

- Har praksisrådgiverne en annerledes rolle i praksisutdanningen og -oppfølgingen nå enn tidligere?
- Hvordan vurderer du organiseringen av praksisutdanningen fra USN sin side?
- Hvordan vurderer du faglærernes involvering i praksis etter reformen?
- Har det etter din mening hatt noe å si for praksisutdanningen at det ikke har vært PEL det første året? Og i tilfelle hvordan?

Skriftserien nr. 53
2020

Femårig grunnskolelærerutdanning – ny og utfordrende

Delrapport 2

Forfattere:
Eva Maagerø
Ellen Rye
Birte Simonsen

ISBN 978-82-7860-448-9

ISSN 2535-5325

usn.no

