

# Femårig grunnskolelærerutdanning på masternivå – ny og utfordrende

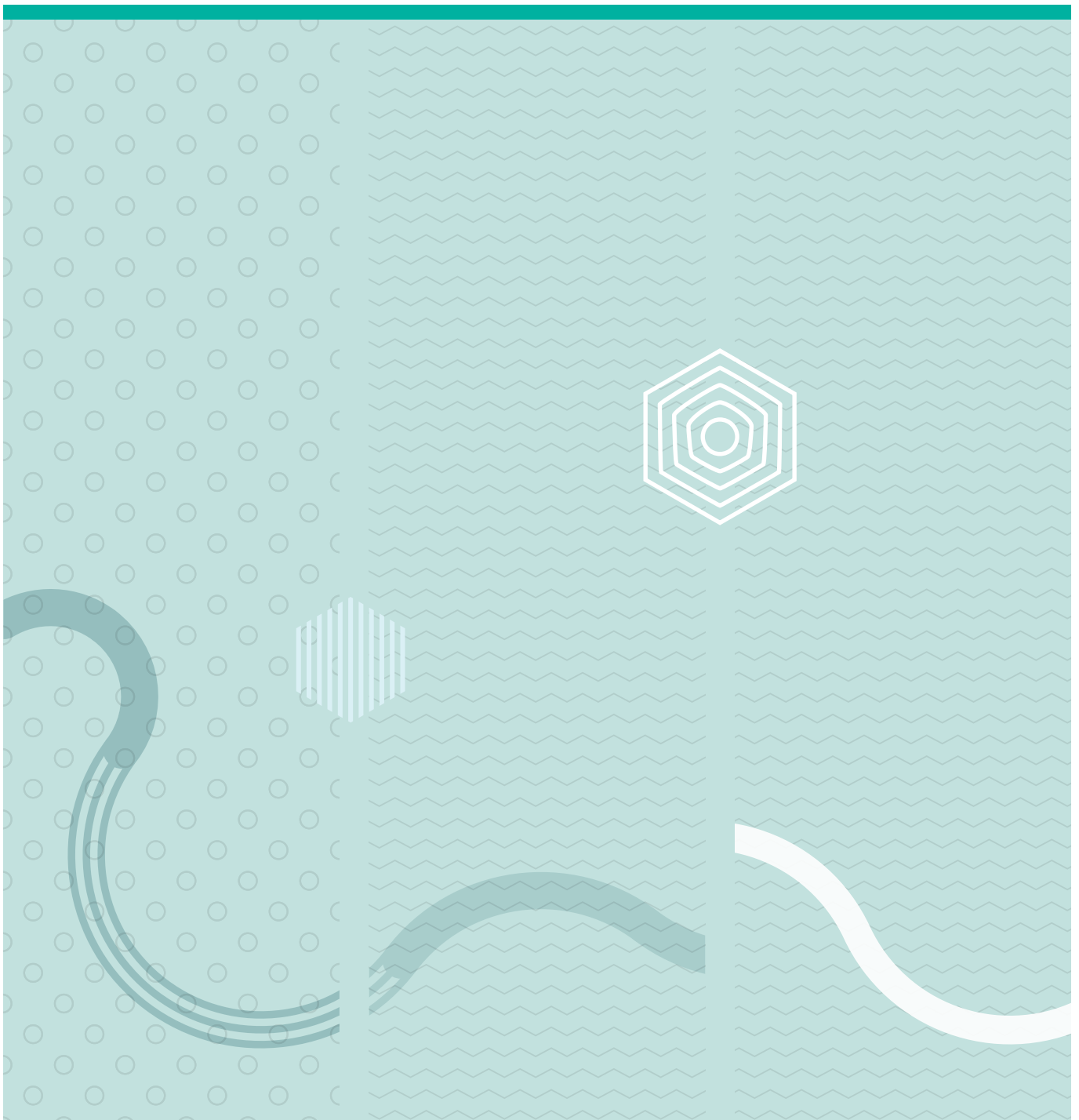
Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold

Delrapport 2

Hilde W. Afdal

Fred Rune Bjordal

Reidun Hoff-Jenssen





Hilde W. Afdal, Fred Rune Bjordal & Reidun Hoff-Jenssen

**Femårig grunnskolelærerutdanning på  
masternivå – ny og utfordrende**

Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i  
Østfold

Delrapport 2

© Hilde W. Afdal, Fred Rune Bjordal & Reidun Hoff-Jenssen, 2020  
Universitetet i Sørøst-Norge  
Horten, 2020

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 55

ISSN: 2535-5325 (Online)

ISBN: 978-82-7860-450-2 (Online)



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

[vecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no)

# Forord

Følgeforskningsprosjektet MAGLU-forsk<sup>1</sup> ble igangsatt sommeren 2018. Prosjektet ser på innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger ved HiØ, og vil pågå til det første studentkullet som startet på MAGLU høsten 2017, har gjennomført sitt studium våren 2022. Dette er den andre delrapporten fra prosjektet.

På oppdrag fra dekan ved avdeling for lærerutdanning skal prosjektgruppen gjennomføre et følgeforskningsprosjekt på implementering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved Høgskolen i Østfold

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, programkoordinatorer og praksislærere opplever de femårige MAGLU-masterne ved HiØ.

Den første delrapporten fra prosjektet kom i august 2019, og var basert på en spørreundersøkelse blant studentene som startet på MAGLU høsten 2017, gruppeintervjuer med studenter og individuelle intervjuer med programkoordinatorer (Afdal og Bjordal 2019). Denne delrapporten er basert på intervjuer med faglærere og praksiskoordinatorer fra HiØ og praksislærere ved skoler der studentene har hatt praksisstudier.

Rapporten er utformet av Hilde Afdal, Fred Rune Bjordal og Reidun Hoff-Jenssen.

I arbeidet med rapporten har vi hatt samarbeid med Eva Maagerø, Ellen Rye og Birte Simonsen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Den samme intervjuguiden er brukt ved begge institusjonene, og en tilsvarende rapport som denne foreligger fra USN (Maagerø, E., Rye, E. & Simonsen, B. (2020).

---

<sup>1</sup> Ved HiØ ble tidlig betegnelsen MAGLU innført for enkelt å skille på den 4-årige modellen, GLU og den 5-årig masterutdanningen, MAGLU. Betegnelsen har blitt hengende ved i dagligtale og vi bruker den selv om det siste kullet i den 4-årige modellen I tilsvarende rapporter fra Universitetet i Sørøst-Norge brukes betegnelsen GLU.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Introduksjon .....</b>	<b>4</b>
1.1	MAGLU-forsk mandat og formål.....	4
<b>2</b>	<b>Prosjektets bakgrunn og design .....</b>	<b>4</b>
2.1	Bakgrunn .....	4
2.1.1	Rammeplan og nasjonale retningslinjer for ny grunnskolelærerutdanning.....	5
2.1.2	Hva er nytt med femårig grunnskolelærerutdanning?.....	6
2.1.3	Grunnskolelærerutdanning ved HiØ.....	7
2.1.4	Prosjektets design og metode .....	11
<b>3</b>	<b>Internasjonal rådgivningsgruppe .....</b>	<b>13</b>
<b>4</b>	<b>Intervjuer med faglærere, praksiskoordinatorer og praksislærere.....</b>	<b>15</b>
4.1	Generelt om innføring av femårig MAGLU .....	15
4.1.1	Opplevelse av endringer og utfordringer med reformen.....	15
4.1.2	Studiemodellen og den generelle organiseringen.....	22
4.2	Profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning .....	28
4.2.1	MAGLU som profesjonsrettet studium .....	28
4.2.2	Forskningsbasert utdanning.....	39
4.3	Profesjonsdagen .....	44
4.4	Praksisstudiet.....	47
<b>5</b>	<b>Oppsummerende diskusjon.....</b>	<b>53</b>
5.1	Organisering og samhandling .....	53
5.2	Profesjonsrettet forskningsbasert femårig grunnskolelærerutdanning.....	57
5.2.1	Profesjonsrettet utdanning.....	58
5.2.2	Forskningsbasert utdanning.....	61
5.3	Profesjonsdagen .....	66
5.4	Praksisstudiet.....	67
5.5	Noen anbefalinger .....	71
<b>6</b>	<b>Referanser .....</b>	<b>74</b>
	Figuroversikt .....	76
	Tabelloversikt .....	76
<b>7</b>	<b>Vedlegg.....</b>	<b>77</b>
	Vedlegg 1: Intervjuguide faglærere .....	77

Vedlegg 2: Intervjuguide praksislærere .....	79
Vedlegg 3: Intervjuguide praksisrådgiver .....	81
Vedlegg 4: Oversikt over fagvalgsmuligheter i MAGLU .....	82

# 1 Introduksjon

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

## 1.1 MAGLU-forsk mandat og formål

På oppdrag fra dekan ved avdeling for lærerutdanning skal prosjektgruppen gjennomføre et følgeforskningsprosjekt på implementering av nye femårige grunnskolelærerutdanninger ved Høgskolen i Østfold. Prosjektet ser på innføringen av femårig utdanning og hvilke konsekvenser det har for opplæringen (undervisning, arbeidsformer, vurderingsformer, praksisopplæring), samt hvordan studenter, faglærere, programkoordinatorer og praksislærere opplever de femårige MAGLU-masterutdanningene ved HiØ. Følgeforskningen følger studentkullet som startet høsten 2017. Prosjektet ble igangsatt i juni 2018 og avsluttes i september 2022. Det leveres årlige rapporter september/oktober. Prosjektgruppen rapporterer til dekan for grunnskolelærerutdanningene.

# 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 utdanningen pekt på at kompetansebehovet var stort i disse fagene. Dette gjelder særlig norsk, matematikk og engelsk. Departementet ba lærerutdanningsinstitusjonene om å prioritere masterfordypning i disse fagene. Sentrale krav knyttet til faglig fordypning var at studenter i MAGLU 1-7 normalt skal ha tre til fire undervisningsfag, og det er obligatorisk med minst 30 studiepoeng i norsk og matematikk for alle studenter. Studenter i MAGLU 5-10 skal normalt ha to til tre undervisningsfag, og studentene må ha minst 60 studiepoeng i undervisningsfag I og II. Undervisningsfag III er normalt på 30 studiepoeng. I tillegg skal studenter i begge utdanninger kunne velge 30 studiepoeng i et såkalt skolerrelevant fag. Et skolerrelevant fag skiller seg fra et ordinært undervisningsfag ved at det er relevant for det å jobbe som lærer i skolen, men at det ikke er et undervisningsfag i skolen.

### Pedagogikkfagets plass i den nye lærerutdanningen

Pedagogikk og elevkunnskap er obligatorisk og tilsvarer et årsstudium, 60 studiepoeng, 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. Rammeplanene åpner for at studentene kan velge 30 studiepoeng i pedagogikk eller spesialpedagogikk som et skolerrelevant 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 MAGLU 1-7 velge å skrive



masteroppgave i begynneropplæring. Både på MAGLU 1-7 og MAGLU 5-10 skal masteroppgaven være på minimum 30 studiepoeng.

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

### **Praksisstudium**

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

### **2.1.2 Hva er nytt med femårig grunnskolelærerutdanning?**

Et vesentlig trekk ved ny femårig MAGLU er en større vektlegging av faglig fordypning og forskningsbasering av utdanningene. At MAGLU 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 pedagogikk og nye krav til antall studiepoeng og antall undervisningsfag. Nytt er det også at pedagogikk (profesjonsfag) skal være 60 studiepoeng hvorav 20 av disse skal være religion og livssynsorienterte. 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.

### 2.1.3 Grunnskolelærerutdanning ved HiØ

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 HiØ er dette arbeidet i hovedsak forankret i HiØs program-, semester- og emneplaner. Vi presenterer her hovedtrekk ved grunnskolelærerutdanning ved HiØ.

HiØ er ikke selv-akkrediterende, og måtte i 2016 derfor søke Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) om akkreditering for grunnskolelærerutdanning på masternivå for trinn 1-7 og 5-10. Dette omfattende arbeidet resulterte i en søknad på omtrent 150 sider for hvert program (Høgskolen i Østfold, 2016a,2016b). Utdanningene ble akkreditert, og søknadstekstene ble førende for nåværende studieplaner i programmene (Høgskolen i Østfold 2017a, 2017b).

HiØs studiemodell må være i tråd med Opplæringslovens «Krav om relevant kompetanse i undervisningsfag» (§ 10-2), samt presisering i rundskrivet «Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag» (Udir-3-2015). Det betyr at studentene på 1-7 skal minimum ha 30 studiepoeng i norsk og matematikk og 60 studiepoeng pedagogikk, mens på grunnskolelærerutdanning trinn 5-10 er det kun 60 studiepoeng pedagogikk som er obligatorisk. Emnene i MAGLU er i hovedsak på 15 studiepoeng. Alle studenter må ta 60 studiepoeng i ett skolefag i MAGLU 1-7, og tilsvarende i to skolefag i MAGLU 5-10.

Når studentene skal velge fagsammensetning er det viktig at de kjenner til krav om relevant kompetanse for å undervise i fag. På grunnskolen barnetrinn må lærere som skal undervise fagene norsk, matematikk og engelsk ha minimum 30 studiepoeng i sin fagkrets, mens lærere på grunnskolen ungdomstrinn må ha 60 studiepoeng i tilsvarende fag samt minimum 30 studiepoeng i resterende fag.

På masternivå skal alle studentene ha to fag: pedagogikk (30 studiepoeng) og selvvalgt masterfag (30 studiepoeng). I følge rammeplanen kan masterfaget være enten profesjonsfaglig pedagogikk eller et skolefag, samt begynneropplæring på MAGLU 1-7. Masterfaget er faget studenten velger å

fordype seg i gjennom å skrive en masteroppgave. På MAGLU ved HiØ tilbys masterfagene profesjonsrettet pedagogikk, norsk, matematikk, engelsk og tysk.

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

*Forskrift om rammeplan:* MAGLU 1-7 og 5-10 er styrt av hver sin nasjonale forskrift om rammeplan. Der legges rammer og krav til selve utdanningen, som for eksempel læringsutbytte på studieprogramnivå, antall dager i praksis og krav om avtaler med praksisfeltet. I tillegg er det lagt inn overordnede profesjonsfaglige temaer. Alle lærerutdanningene skal foreta vurdering av om studentene er skikket for arbeid med barn og unge. Økonomi og organisering av lærerutdanning reguleres ikke gjennom Kunnskapsdepartementets forskrifter.

*Nasjonale retningslinjer:* Mens rammeplanen fastsetter læringsutbytter og rammer på studieprogramnivå, anbefaler nasjonale retningslinjer i MAGLU 1-7 og 5-10 læringsutbytter og rammer på emnenivå. I nasjonale retningslinjer har de enkelte fag (og praksis), læringsutbytter definert på emnenivå pr 30 studiepoeng. Ansvar for å utarbeide og godkjenne nasjonale retningslinjer i lærerutdanningene er delegert til UHR-LU1 (Universitet- og høyskolerådet, fagstrategiske enhet lærerutdanning).

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

*Emneplan:* Det er hovedsakelig utarbeidet emner på 15 studiepoeng ved HiØ. Hvert fagmiljø fordeler og presiserer læringsutbyttene i emneplanene, og fastsetter arbeidsmåter og eksamensform slik at emnene har sammenheng mellom læringsutbytter, innhold, læringsaktiviteter, vurdering og tilbakemelding. Emneplanene er de styringsdokumentene som ligger tettest på studentenes læring, og som studentene blir vurdert etter ved eksamen. Det er

gjennom det enkelte emnet at studenten oppnår studiepoeng og får progresjon i studiet. Til sammen skal læringsutbyttene på emnenivå i alle emner i et studieprogram sørge for at studenten oppnår de læringsutbyttene på studieprogramnivå som er beskrevet i studieplanen, og som står på vitnemålet. Det er gjennom å bestå praksis og de enkelte emnene at studenten viser progresjon og til slutt får vitnemål. En sentral oppgave for fagmiljøene i en lærerutdanning blir derfor å sørge for at læringsutbyttene i et fag ivaretar læringsutbytter på studieprogramnivå. Studieleder har ansvar for helhet og sammenheng i studieprogrammene.

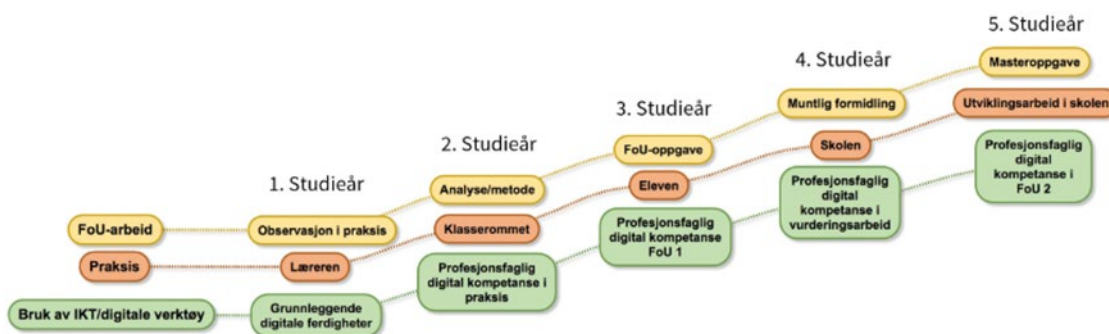
Det er krav til fagmiljøene som skal undervise i grunnskolelærerutdanningene både når det gjelder antall ansatte, relevant forskningsaktivitet og utdanningsfaglig kompetanse. Den som underviser i lærerutdanningen skal enten selv forske og publisere aktivt innenfor områder som er relevante for grunnskolelærerutdanningen og lærerprofesjonen, eller være en del av et fagmiljø som har dette som sitt forskningsfelt. Lærerutdanning som profesjonsutdanning skal utvikles gjennom faglig samarbeid, og kontinuerlig og systematisk forsknings- og utviklingsarbeid.

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

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

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

profesjonsutøvelse. Progresjonstrappa er under revisjon med spesielt fokus på IKT og FOU-delen basert på erfaringer gjort så langt i MAGLU.



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

I tillegg til disse generelle utfordringene har HiØ 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. LU ved HiØ er samlet på en campus, og masterfagene som tilbys er profesjonsrettet pedagogikk, norsk, matematikk, engelsk og tysk. I tillegg til masterfagene tilbyr det 60 og 30 studiepoengsenheter i til sammen alle skolens undervisningsfag bort sett fra «Mat og helse» fordelt på tre fagpuljer for studentkullene som begynte i 2017-20 ut i fra timeplan- og ressursmessige årsaker. Se oversikt i vedlegg 4. Det er vedtatt noen endringer etter dette når det gjelder 30 og 60 studiepoengs kurs. Det er lagt inn et mobilitetspunkt etter tredje studieår slik som rammeplanene forutsetter slik at studenter som oppfyller kravene om 60 studiepoeng i et fag kan søke seg videre på ønsket masterfag ved annen institusjon. «Internasjonalt semester» hvor det er lagt til rette for utveksling er også lagt inn i 6. semester. Kullene på MAGLU er til sammen ca. 80-100 studenter på kullene 2017-20 hvorav ca. 1/3 del går på 1-7 og 2/3 på 5-10. På bachelornivå kjøres mye av undervisningen delt i de to programmene, mens på masternivå er det mye samkjøring.

## 2.1.4 Prosjektets design og metode

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

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. I tillegg intervjuet vi studieledere og praksiskoordinator og hentet inn generell statistikk og benyttet resultater fra Studiebarometeret. I årsperioden H19-V20 (denne rapporten) retter prosjektet et spesielt fokus på faglæreres, praksislæreres og praksiskoordinatorers erfaringer med sentrale forhold ved den nye femårige utdanningen. I H20-V21 vil det bli gjennomført nye intervjuer med studentene. 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, dette for at vi skal kunne studere utvikling i implementeringen av MAGLU-masterne. MAGLU-forsk rapporterer årlig ut fra de innsamlede resultatene i hver periode og ved å bygge på tidligere resultater i prosjektet. Våren 2022 vil prosjektet avsluttes med en sluttrapport som oppsummerer prosjektets resultater. Tabell 1 gir en oversikt over design i MAGLU-forsk og tidsplan samt delrapporteringer og sluttrapport.

Tabell 1: Oversikt over MAGLU-forsk design og tidsplan

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

Denne delrapporten omhandler prosjektets andre årsperiode og presenterer resultatene fra intervjuer med faglærere, praksiskoordinatorer og praksislærere.

Tabell 2: Oversikt over antall informanter ved HiØ og i praksisskolene

<i>Informanter</i>	<b>Antall</b>
<i>Faglærere</i>	16
<i>Praksiskoordinatorer</i>	1
<i>Praksislærere</i>	8
<i>Totalt</i>	25

Når det gjelder faglærere har vi intervjuet totalt 16 faglærere, hhv. åtte fra MAGLU 1-7 og åtte fra MAGLU 5-10. Vi tok utgangspunkt i masterfagene (norsk, matematikk, pedagogikk og engelsk), samt faglærere fra de andre fagene som studentene kan velge på andre studieår (samfunnsfag, kroppsøving, naturfag og kunst og håndverk), og intervjuet faglærere som hadde undervist i disse fagene i løpet av de første to studieårene. Halvparten av praksislærerne som ble intervjuet veileder på trinn 1-7, mens de resterende veileder på trinn 5-10.

Intervjuene ble gjennomført vinter/vår 2020 på Zoom grunnet koronasituasjonen. Intervjuene ble tatt opp og transkribert verbatim. Bortsett fra intervjuet med praksiskoordinator ble intervjuene gjennomført i par.

Intervjuene skulle i utgangspunktet vare 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 semi-strukturerte intervjuguiden utviklet i prosjektet (se vedlegg 1-3). 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 praksiskoordinatorer forstår endringene i utdanningene som følge av reformen, og hvilke konsekvenser dette har for utdanningen.

Intervjutranskripsjonene er analysert induktivt og er presentert ut i fra et narrativt perspektiv, i betydningen at vi har søkt etter informantenes fortellinger på tvers av intervjuene. I teksten er resultatene av analysen strukturert etter disposisjonen som finnes i intervjuguiden. Sitatene er i det store og hele presentert verbatim, men med noen små endringer i form av tegnsetting, oppretting av grammatikk og fjerning av småord uten endring av innhold. Dette for å gjøre dem leservennlig og ikke for vanskelig å forstå.

Vi bruker ikke navn eller identifiserer fagmiljøer i rapporten for å ivareta informantenes anonymitet, men det finnes kun en praksiskoordinator ved LU/HIØ og vedkommende har fått lese og kommentere rapporten før publisering ut fra en forskningsetiske begrunnelse. Det ble ikke påpekt noen behov for endringer fra informantens side.

### **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 for 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 invitert 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 5-årige MAGLU-masterstudiene.

Panelet avsluttet arbeidet i mai 2020. De konkluderer samlet med at "de nye masterstudiene for MAGLU 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." (NOKUT 2020, s. 9, vår oversettelse.). 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 (Kunnskapsdepartementet og NOKUT) fordi en slik reform vil kreve mye ressurser og "solid institusjonell kapasitet og infrastruktur" (NOKUT 2020, s. 16, vår oversettelse). Panelets rapport presenterer to sett med anbefalinger knyttet til kjerneområder i MAGLU. 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 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 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 også 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, innholdet for samarbeidet må jevnlig diskuteres. Kravet om helhet og bærekraft dersom en skal lykkes, ble understreket enda kraftigere enn tidligere.

## **4 Intervjuer med faglærere, praksiskoordinatorer og praksislærere**

I dette kapitlet presenteres resultatene av analysen av intervjuene med faglærere, praksiskoordinatorer og praksislærere. Vi har ikke laget delkapittel ut fra hvilken gruppe som er intervjuet, men samlet resultatene tematisk. Det gjøres allikevel klart i framstillingen hvilken av de tre gruppene som svarer.

### **4.1 Generelt om innføring av femårig MAGLU**

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

Vi stilte også spørsmål om ansvar for informasjonsflyt, i hvilken grad de har oversikt over studiemodellen og om deres oppfatning av organiseringen av MAGLU ved HiØ (se vedlegg 1-3, intervjuguider).

#### **4.1.1 Opplevelse av endringer og utfordringer med reformen**

##### **Praksislærerne**

Praksislærerne trekker i hovedsak frem studentenes fagspesifikke fokus som den største endringen etter reformen. Selv om det er delte meninger hvorvidt dette fokuset er positivt eller ikke, så er det likevel en klar overvekt av praksislærere som uttrykker en bekymring knyttet til at studentene har for liten fagportefølje. Begrunnelsen for bekymringen er i hovedsak knyttet til en underliggende bekymring for hvordan studentene velger sine fag. En av lærerne sier følgende:

[Jeg] synes mer synd på dem [studentene] for jeg tenker mens jeg gikk ut med bredt spekter forskjellige fag, prøvd litt forskjellig og tenkt hva tenker jeg å ville undervise mer i, hvor kan jeg ta videreutdanning og gå i dybden så har du allerede når du kommer fra videregående så skal du velge to fag, ikke klar for det, hodet er ikke der i det hele tatt, har en svak idé om at lærer høres bra ut.

En annen lærer uttrykker det slik:

Også savner jeg litt mengden fag de har å velge i, veldig målrettet på noen få fag, særlig på 5-10, da er det "nei men vi har bare engelsk og matte vi". Men hvis du skal bli barneskolelærer får du ikke bare engelsk og matte, sånn er ikke samfunnet dessverre. Så hvis du føler jeg ukomfortabel i alle andre fag og ikke har testet det i praksis hvordan skal du da stå foran i klasserommet når du er ferdig?

I eksempelet ovenfor antydes også en forståelse av at en for snever fagportefølje vil kunne bli utfordrende når studentene skal møte arbeidslivet. Denne forståelsen nevnes av flere av praksislærerne. En annen praksislærer fokuserer på studentenes opplevelser, og poengterer at enkelte studenter kan oppleve det som svært tøft og ubehagelig når de møtes med ønsker/forventninger om å vise interesse og nysgjerrighet for andre fag enn det de har valgt:

Når de kommer ut første året så er det matematikk og norsk de gjerne vil ha i praksis, men i barneskolen er vi vant til å ha mange fag som vi underviser i. Noen synes da det er ganske tøft å ha andre fag enn det de har på høyskolen.

Et annet aspekt som trekkes frem knyttet til studentenes økte fagfokus, er det som beskrives som en manglende evne til å reflektere rundt lærerprofesjonens flersidighet. Flere av praksislærerne uttrykker at de ser en tendens til at studentenes fagfokus går på bekostning av pedagogiske kvaliteter som for eksempel klasseledelse, klassemiljø og relasjonsbygging:

Vi har tatt mye når de kommer med bekymringer om å ha fag [...], det med å prøve og tørre, og at så lenge man viser god klasseledelse så kan man skape et godt arbeidsmiljø for elevene så er egentlig mye gjort.

En annen praksislærer uttrykker det på følgende måte:

De er opptatt av fagene de har der og da, og kanskje gjennomføringen av dem, og mindre på kontaktlærerrollen og alt det rundt det.

Enkelte praksislærere tegner i denne forbindelsen opp et skille mellom det vi kan lese som lærerens «fagrolle» og lærerens «lærerrolle»:

Hvor mye fag skal vi fokusere på, og hvor mye lærere skal vi være? Jeg mener at når man går på ungdomstrinnet så er det ikke alltid faget som veier tyngst for å ivareta elevene. [...] [studentene] virker mer som fagpersoner, og noen ganger opplever jeg at det blir mer fag og kanskje ikke så mye refleksjon rundt rollen man har som lærer da.

I forbindelse med et slikt skille forteller en av praksislærerne om en opplevelse av hvordan studentene opplevde å mestre det å være lærer bedre da fagfokuset ble nedtonet:

Det var det å vri litt fokus fra faget da. At det kanskje ikke var så viktig. Det følte jeg løsnet i andre del da.

En annen praksislærer setter dette i sammenheng med sine erfaringer med studenter før reformen:

[Studenter før reformen] var mer opptatt av kunsten å være lærer, og altså metodikk og pedagogikk og sånt noe, mens disse [studenter etter reformen] var mer sånn [...] fagpersoner da. Jeg opplevde tidligere at de var mer fleksible på det da, [...] kunne man gå inn i hvilket som helst fag, og akkurat hvilket fag var ikke poenget.

Det at studentene starter sin praksis første studieår med observasjon er også noe som praksislærerne trekker frem som en endring som følge av reformen. Deres beskrivelser av erfaringene med observasjonspraksisen er blant annet at studentene er usikre på hvordan de skal observere, og at de ikke har høyt nok abstraksjonsnivå til å reflektere rundt det de observerer.

Jeg tenker observasjon er bedre senere når de har undervist litt. Da vet de hva de skal se etter også, for de har ikke peiling på hva de bør se på, for alt de har er litt teori. Da er de så blanke at du nesten må gi dem hva de skal observere, de skjønner det ikke helt selv, skjønner ikke helt hva de ser heller.

I følge enkelte praksislærere så får derfor studentene ikke prøvd seg tidlig nok på det å faktisk praktisere som lærere. Dette trekker praksislærerne frem som viktig blant annet fordi de mener at en mer utprøvende praksis kan hjelpe studentene til å kjenne på om studievalget føles riktig:

Fint med observasjon, men [studentene] må kjenne på det å være lærer. [...] ikke sett så mye positivt med den observasjonen. [...] Det å bruke masse tid på at de skal bare se på, det har jeg ikke sett så mye nytte av.

[Jeg] tror det tar lengere tid før de er sikre på om dette er et yrkesvalg de kan stå inne for, fordi de ikke får prøvd seg ordentlig før de er langt ute i det.

Selv om det kommer frem noen negative innstillinger til observasjon som første praksis, så trekkes denne praksisformen likevel frem som et nyttig bidrag senere i studieløpet:

Da tenker jeg den [observasjonspraksis] heller skulle vært lagt senere i praksis og at de heller der [førsteårspraksis] skulle få teste seg mer da. Prøvd å være litt mer lærer, assistere undervisning om de ikke skal ha hovedansvaret da [...] Være hjelpelærer på en måte.

Praksislærerne uttrykker i liten grad at reformen har påvirket dem som praksislærere i særlig grad. En av praksislærerne mener at det har blitt mer utfordrende å organisere studentene, og med andre ord gi dem en tilfredsstillende timeplan i praksis, fordi studentenes fokus på fag gjør at studentene oppleves som mer faglig fastlåst enn tidligere. En annen lærer hevder det motsatte, og sier at

studentenes økte fagfokus har hatt liten betydning fordi studentene uansett må følge praksislærerens timeplan uavhengig av studentenes fagkombinasjoner.

Selv om de er i mindretall, så kommer det likevel også frem enkelte positive kommentarer knyttet til studentenes økte fagfokus. En av praksislærerne trekker for eksempel frem det som oppleves som en bedring når det gjelder det å kunne se teoretisk fag og praksis i sammenheng:

[Studentene er] litt mer fagreflekterte. Det synes jeg har vært en bedring. Lettere å snakke med, og litt mer raskere på dette med å kunne sette det de lærer i praksis inn i en fagsammenheng. Litt mer fokus på det [...] kan si at det har vært en dreining mot litt mer å se praksis i fagsammenheng.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan praksislærerne opplever å ha hatt innvirkning på reformen, så svarer et klart flertall at de ikke kan se å ha hatt noen innflytelse på reformen. Kun en av praksislærerne uttrykker en opplevelse av å ha påvirket:

Jeg har vært med og diskutert og gitt innspill til ulike ting [...], så jeg føler vi har fått vært med og påvirke da. I positive og negative retninger.

Til tross for at få praksislærere har opplevd å ha noen innflytelse på reformen, uttrykker likevel de fleste praksislærerne at de har fått god informasjonen fra HiØ i forbindelse med reformen.

## **Faglærerne**

Faglærernes erfaringer med utfordringer og endringer i forbindelse med reformen kan deles i to hovedområder. På den ene siden omfatter disse tanker knyttet til studentenes hverdag, og på den andre siden omfatter de faglærernes egen hverdag. I likhet med praksislærerne trekker også noen av faglærerne frem bekymringer knyttet til at studentene som en følge av reformen vil få en smalere fagportefølje. Disse tankene er i hovedsak begrunnet i bekymringer for studentenes hverdag, men en av faglærerne begrunner også sin bekymring i tanker om barneskoleelevenes hverdag:

Det blir faktisk færre fag. Smalere utdanning. Som er et problem, sannsynligvis, for studentene når de skal ut i småskolen [...] Slik at denne femårige utdanningen sikkert er tiltenkt litt større skoler hvor man kan ha spesialister i fagområder, men samtidig så er det vel ikke alltid ønskelig å ha forskjellige [lærere]. I en småskole, eller første til fjerde eller femte, de skal ha helst litt mer nærkontakt med en og en lærer, og ikke bytte lærer hele tiden de heller [...] det er et minus med den femårige utdanningen, at studentene mister bredden.

En annen faglærer begrunner sine tanker rundt innsnevringen av antall fag i fagporteføljen ved å vise til en bekymring for studentenes psykososiale miljø:

De [5-10] har en tendens til å være færre i klassen når de skal på turer og sånt, så mitt inntrykk er at det er et sterkere klassemiljø og sånn [i 1-7], mens vi [faglærere i 5-10] har slitt med at få møter på forelesning. De [5-10] føler kanskje ikke samme tilhørigheten da. Man må jobbe litt mer med klassemiljøet. Det kommer ikke av seg selv.

Enkelte faglærere opplever at studentene er lettpåvirkelige og for unge til å velge masterfag:

Og så skal de velge sitt masterfag, og da er de så enormt påvirkelige. Jeg tenker at det trengs veldig edruelighet fra oss som er faglærere, og fra høgskolen. Vi må erkjenne at de er umodne, og at vi ikke går inn for å på en måte veilede de inn på noe de angrer på senere

Når det gjelder studentenes valg av masterfag, trekkes dette punktet også frem som en potensiell utfordring for faglærerne fordi det knyttes en del spenning til hvordan mange av studentene vil mestre det å skrive en masteroppgave:

Før innføringen [av MAGLU reformen] fikk vi spørsmål om hvor mange av studentene som kan ta en master i [faget], og da tenkte jeg grundig gjennom det, så gjennom alle krav, så på eksamen, og tenkte at cirka 50 prosent kan klare det. Nå skal alle dit. Men de er ikke der enda. De begynner for tidlig, så jeg merker vi har lagt listen litt lavere. Det merker jeg.

Andre punkter som trekkes frem av faglærerne når det gjelder endringer og utfordringer i forbindelse med innføringen av reformen, er mer knyttet til egen praksis som undervisere. Et punkt gjelder samarbeidet mellom faglærerne ved HiØ. Det pekes blant annet på at reformen har tvunget frem et tettere samarbeid mellom faglærerne:

[Reformen] krever mye mer samarbeid med andre faglærere. Det jeg gjør i timene mine påvirker og blir påvirket av andre faglærere. Så samarbeidskravet er større enn på GLU.

Et annet punkt som trekkes frem er at lærerutdanningen etter reformen har blitt mer fokusert på lærerutdanning som en mer «helhetlig» lærerutdanning. I motsetning til praksislærerne uttrykker flere faglærere at de opplever studentene som mer fokusert på pedagogiske spørsmål enn på faget som de skal undervise i:

Det er ikke så lett å ha fokus på didaktikken i faget. Det første året har de nok med å [...] bare vende seg til å være i skole, tenke klasseledelse, relasjoner [...] det blir ikke så lett å snakke om [fag]

Noen faglærere opplever at de ikke lenger kan se på undervisningen sin som ren faglig disiplinundervisning, og at studentene dermed ikke blir så gode fagutøvere som tidligere:

[faget er] mye mer skolerettet enn før [...] altså den vinklingen mot skolen er bedre utviklet synes jeg selv i forhold til min undervisning, og studentene gir meg også tilbakemelding om at det er mer skolerettet i studieevalueringer. Altså det er praksisrelevant. Før så fikk vi ofte tilbakemelding om at det var vanskelig å koble til praksis fordi det var så viktig for studentene

å bli flinke, men nå mister de litt den dimensjonen som voksne gode utøvere selv. Og jeg tror den følelsen av å kunne være god selv er kjempeviktig for å bringe faget ut. Men det er veldig vanskelig å få til begge deler, og i hvert fall når man har dårlig tid. Og nå føler jeg at vi har dårlig tid. Vi har blitt veldig fokusert på studentenes medvirkning og at de skal ha en god følelse av praksisrelevans, så vi har en veldig liten arena for å boltre oss da [...] Alt skal være relevant i forhold til hvordan man setter opp oppgaver, hvordan dette kan gjøres på andre måter [...] Altså vi må reflektere mye mer skolerettet, og det er positivt selvfølgelig, men det blir også mindre arena for at studentene selv får bli dyktige, og at de føler at de mestrer faget på sin egen måte.

Rent praktisk er det litt ulike erfaringer knyttet til antall studiepoeng, og hvordan fagene er fordelt i de ulike programmene. Noen opplever at deres fag har mistet studiepoeng i forbindelse med reformen, mens andre opplever at fagets studiepoeng er blitt fordelt over flere år enn tidligere. Det er litt ulike oppfatninger hvorvidt disse endringene er positive eller negative.

Ser man bort ifra de faglærerne som startet i jobb etter innføringen av reformen, så er det likevel litt ulike oppfatninger når det gjelder grad av innflytelse på gjennomføringen av reformen. Enkelte faglærere beskriver seg selv som svært delaktige, både gjennom ulike nasjonale samlinger og gjennom søknadsskriving.

Hvis vi tenker tilbake til søknadsprosessen og utformingen av studiet, så synes jeg vi alle faglærere, sånn jeg ser det, ble inkludert og krevd at vi skulle være med og utforme dette. Vi hadde mer enn nok, og alle fag fikk stadig oppdrag i form av det er ikke nok på det digitale, ikke FOU-trapp godt nok, her må mere sånn og sånn eller... Vi jobba intenst, og var inne i de fleste faser synes jeg. Fikk tilbakemelding fra de på dette og dette, og fagene holdt på med det, så jeg føler at vi absolutt var inkludert.

Ledelsen ved LU blir også trukket frem i denne forbindelsen:

[...] generelt at ledelsen ved avdelingen er lydhør [...] tradisjon for å lytte til personalet

Enkelte faglærere har opplevd liten grad av innflytelse. En faglærer uttrykker at siden avgjørelsen om å gjøre om lærerutdanningen til femårig masterutdanning allerede var tatt på politisk nivå, så inntok hun en mer resignert rolle uten opplevelse av reell innflytelse:

Jeg synes ikke vi har hatt innflytelse på den prosessen, selv om vi formelt kanskje har hatt det. Ikke opplevd det sånn. I hvert fall har vi ikke blitt hørt.

### **Praksiskoordinator**

Praksiskoordinator beskriver sin opplevelse av endringer og utfordringer knyttet til reformen som minimale med tanke på de konkrete gjøremålene som utføres i det daglige. Som en følge av reformen

har antallet studenter ved lærerutdanningen økt, og vil fortsette å øke, og i den forbindelse beskrives enkelte praktiske utfordringer. Blant annet krever dette flere praksislærere med veilederkompetanse, noe praksiskoordinator har opplevd som vanskelig å oppdrive:

Når vi har kull på 80-90 studenter som starter på høsten første året, så trenger vi flere praksisskoler [...] vi ønsker at alle lærere i praksis skal ha utdanninga som praksislærere skal ha, men noen ganger må vi bruke andre som ikke har det fordi vi ikke har mulighet til å plassere alle [...] gå på akkord med det.

I tillegg er antallet studenter i seg selv en noe større utfordring å koordinere:

[...] vi har flere i spill, og da er det flere og organisere, men det er overkommelig [...] et økende antall studenter har vært en utfordring

Den største utfordringen som beskrives av praksiskoordinator er likevel det han kaller «nybrottsarbeid»:

Stygt sagt kaller vi dem [17MAGLU] plog. De må gå foran.

Betegnelsen «plog» har oppstått fordi det ifølge praksiskoordinator har vært en del prøving og feiling, og fordi feil og eventuelt uheldige eller upraktiske konsekvenser gjerne ikke har blitt oppdaget før i etterkant. Følgende sitat kan trekkes fram som eksempel:

Vi hadde en veldig tidlig praksis i 6. semester sånn at de måtte ut i uke 3 eller noe, og da hadde de ikke hatt faget de hadde praksis i. Det er sånne ting jeg synes de [studentene] takla veldig fint. Fikk veldig lite klager på det, eller tilbakemeldinger på at det var dumt. Det var utfordringer for fagene også. Kunst og håndverk er dumt når du skal undervise og knapt hilst på læreren, så det er en sånn «a-ha-ting» [...], så ble det sånn. Det er ikke tilfredsstillende, men vi får ikke med oss alt.

Videre trekkes det frem at reformen blant annet har resultert i en endret ansvarsstruktur når det gjelder gjennomføringen av praksis. Dette innebærer at det nå er langt flere faglærere involvert i studentenes praksisgjennomføring enn tidligere. Praksiskoordinator beskriver dette som noe utfordrende blant annet fordi det har vært en del usikkerhet knyttet til faglærernes arbeidsoppgaver:

At man [faglærere] ikke har vært bevist på hva man faktisk har fått i nye oppgaver, [...] mange flere inne, og da blir det mer litt sånn at noen ting blir ikke tatt tak i, andre ting forsvinner, og noe må vi drive litt brannslukking og ordne ting etterhvert [...] studielederne har fulgt opp veldig bra, informert og sagt hvordan det skal være, snakket med faglærerne og sagt hva som skal være.

Praksiskoordinator beskriver likevel dette i fortid, og sier tydelig at disse utfordringene har blitt tatt tak i og derfor er langt mindre synlige nå.



Praksiskoordinator opplever å ha vært godt involvert i reformprosessen, og beskriver stor grad av påvirkningskraft:

[...] veldig mye påvirkning. Jeg lener meg noen ganger på studieledere, og de lener seg på andre, men vi jobber tett om dette så det er ingen som overkjører hverandre på noe vis.

#### 4.1.2 Studiemodellen og den generelle organiseringen

##### Praksislærerne

Praksislærerne uttrykker seg litt ulikt om hvorvidt de har oversikt over studiemodellen eller ikke. De forteller at informasjon om HiØ i hovedsak kommer fra studentene og gjennom praksisseminarene ved HiØ. Det er viktig å presisere at det ikke har vært anledning til å gå i dybden på dette spørsmålet, slik at det er usikkert hvorvidt praksislærerne faktisk har god oversikt eller ikke. Et par lærere sier at det kan være vanskelig å ha oversikt over hvilke fagkombinasjoner som er mulige. I tillegg kommenteres også HiØs nettside som vanskelig å hente informasjon fra:

Ikke alt som er logisk, fordi det er så mange veier inn til en del nettsider på høghskolen også.

Samtlige av praksislærerne sier at betydningen av reformen har blitt drøftet blant kollegaer. I likhet med spørsmålene ovenfor angående endringer og utfordringer med reformen, vektlegges også her studentenes fagfokus. Her kan man merke seg en liten forskjell i svarene fra barneskolelærerne og ungdomsskolelærerne. Blant barneskolelærerne beskrives størst bekymring knyttet til hvordan nyutdannede lærere med få fag vil bli møtt i skolen og i en ansettelsesprosess. Barneskolelærerne opplever at skolene ikke er i stand til å omstille seg til de mer fagspesifikke lærerne som vil komme. Denne bekymringen er også grunnet i hvordan elevene vil merke, og håndtere, at allmennlæreren blir borte, og at elevene dermed får flere lærere fremfor mer tid med enkelte lærere, slik dagens modell legger opp til:

Vi har også diskutert hvilke fag man kommer ut med. [...] at man er mer fagrettet enn tidligere, og skolen har jo fortsatt alle fagene på en måte. Litt spent på hvordan det skal bli når alle masterstudentene kommer ut med færre fag enn GLU og allmennlærere. Så er vi spent på hvordan skolen skal nyttiggjøre seg av det, og organisere seg etter fagene de [nyutdannede] kommer ut med.

Tenker at det som blir vel så spennende er de nyutdannedes forventninger. Mange av dem må nok ut i skolen og undervise i fag man ikke har. I hvert fall i barneskolen må man forvente det. Du må ta timer som kroppsøving, samfunnsfag, KRLE, de fagene som ikke har de kompetansekravene på seg.

Vi har ikke kommet så langt enda i å gjøre om på hvordan skolesystemet er bygget opp til at du kan undervise i bare to fag. Det er ikke plass til det, så på en måte utdanner vi masterstudenter som halvveis blir tapende på søkefronten fordi de har for liten bredde. For mye spisskompetanse. Så jeg tenker i intervjuer at du burde søke deg på ungdomsskole og videregående fordi det er for lite bredde i det du har.

Blant ungdomsskolelærerne er det et økonomisk aspekt som tar fokus, både individuelt ved at flere lærere reagerer på at nyutdannede vil få en høyere startlønn enn eldre lærere, men også på et mer politisk nivå ved at det knyttes enkelte bekymringer rundt hvordan det vil være mulig å lønne flere og flere på så høye lønnstrinn:

Mye som tyder på at de [nyutdannede] går rett inn i en ganske høy sone når det gjelder lærerlønninger, og det opptar en del snakk.

Man blir opptatt av sin egen posisjon i forhold til den nye utdanningen.

[...] bytte billige lærere som går ut, også kommer lektorene inn. Det er ganske stor forskjell i lønn der da, som også har blitt snakket en del om ...

Et annet punkt som trekkes frem blant alle praksislærerne er at reformen har ført til økte forventninger til at nyutdannede skal bidra mer med sin fagkompetanse:

Blir jo spennende å få ut nyutdannede med ny utdanning. Det har vi ikke noe imot det. Skal lære av hverandre.

Vi får jo forventninger. Vi bytter ut dyktige flinke damer og herrer. Noen er slitne, men noen er ekstremt flinke, også kommer det helt nyutdannede inn med høy fagkompetanse. Vi har jo noen som har gått master, og man har jo forventninger. Vi ønsker folk med god fagkompetanse. [...] jeg skal ikke undervise dem i Geogebra. De skal komme og vise meg [...].

Jeg har litt faglige forventninger til dem. Når du skal gå femårig, du skal bli høyere utdannet i matte enn jeg er, jeg har forventning til dem, de kan ikke seile gjennom. Når de kommer ut forventer jeg at de kan mer teori enn jeg kan, og det kan være en «boost» for oss også.

Praksislærerne opplever i liten grad at ledelsen uttrykker noen tanker knyttet til reformen, noe som kommer tydelig frem ved at ingen av praksislærerne kan si noe om hva ledelsen ved deres skole mener om reformen.

Når det gjelder spørsmålet om hvilke fag praksislærerne anser som viktigst at studentene velger som masterfag, er det delte oppfatninger rundt dette. Omtrent halvparten av praksislærerne mener at fagene norsk, matematikk og engelsk er de viktigste fagene. Likevel er det litt ulike signaler rundt begrunnelsen for hvorfor disse lærerne mener dette. For noen handler det om personlige meninger om at disse fagene av ulike grunner er de viktigste i skolen:

Basisfagene [norsk, matte og engelsk] ser jeg på som viktigst for de fleste.

Folk tenker at de tre fagene norsk matte og engelsk, de gjennomsyrrer også andre fag da, så har du master og god kunnskap i det, så kan du trekke det mye med i andre fag også.

Ikke uenig i det. For utøvelsen av yrket så tror jeg det er viktig at vi har god kompetanse i de tre fagene, men samtidig så er det ikke der skolen brenner nå i forhold til rekruttering da.

For andre praksislærere handler synspunkter om masterfag mer om politiske føringer og strategiske valg:

[Mange] snakker med dem [studentene] om det at nå er det norsk, matte og engelsk som er lurt å ha i fagkretsen sin fordi vi ser at kommunen etterspør ansettelse i de fagene.

Omtrent like mange praksislærere trekker frem pedagogikk som det viktigste faget studentene bør ta mastergrad i, noe som kanskje også kan sees i sammenheng med det enkelte lærere beskriver som et for snevert fagfokus. Det er ikke et helt klart skille mellom barneskolelærere og ungdomsskolelærere på dette området.

Det er jo det med klasseledelsen da. Da ser jeg for meg at PED er viktigst fordi du ikke har så mye bruk for en så spisset [fag] master.

Jeg tenker at det er veldig viktig med PED, og spesielt SPES-PED. Det ser vi et stort behov for.

PED burde få mer fokus. Jeg tror jo mer de lærer av PED og SPED-PED, jo mer dyktige blir de

Man må se hvilken aldersgruppe man jobber med, og hvor tungt teller faget kontra å forstå dem du jobber med. Jeg tror det er mye viktigere helt opp til vårt nivå [ungdomsskole]. Fra videregående så forstår jeg det der tunge fagfokuset, men vi opplever gjerne at vi i hverdagen kan gå og snakke fag så mye vi vil, men elevene er opptatt av helt andre ting som ikke har noe med fag å gjøre. Vi kan ikke gå bort fra det, og da trenger vi god kunnskap rundt hvordan forholde oss til den biten av yrket vårt.

I tillegg trekker noen av praksislærerne fram andre undervisningsfag som viktige masterfag, som for eksempel kunst og håndverk og språkfag.

## Faglærerne

Faglærerne uttrykker varierende grad av oversikt over studiemodellen. Enkelte lærere mener selv å ha «god» eller «god nok» oversikt, uten at dette prosjektet har til hensikt å gå nærmere inn på hva faglærerne legger i dette. Flertallet av faglærerne er derimot tydelig usikre på om de har tilfredsstillende oversikt eller ikke, og flere uttrykker at de opplever studiemodellen som uoversiktlig:

Jeg må ærlig si at jeg mister tråden når jeg går gjennom den [studiemodellen]

Den er til litt forvirrende for meg. Har sånn grov oversikt da. Føler jeg har litt oversikt.

Enkelte faglærere uttrykker at de har mer enn nok med å få tilfredsstillende oversikt over eget fag, og noen hevder også at det å ha oversikt utover eget fag ikke inngår i deres ansvarsområde som faglærere:

Jeg føler ikke et savn etter å vite mer om fagene. Jeg føler at når jeg har jobbet der [HiØ] såpass mye at jeg kjenner en del til fagene, men jeg ville ikke vært den som svarer studentene hvis de spør om andre fag. Da ville jeg sagt at det er ikke mitt bord.

Når det gjelder organisering og koordinering mellom fagene, så trekkes trinnmøtene frem som sentrale men ikke uproblematisk. De forstås som viktige for å kunne få til et godt samarbeid mellom fagene og for å koordinere en god oversikt over trinnet:

Det er på trinnmøter man møter de andre, og kan koordinere og planlegge sammen

Selv om flere faglærere beskriver trinnmøtene som sentrale for god koordinering, så beskrives trinnmøtene samtidig også som tidkrevende og sårbare blant annet med tanke på frafall. Dette siste punktet forklarer enkelte faglærere med at de er på flere trinn og program, og at det dermed er vanskelig og uoversiktlig med alle de ulike møtene og samarbeidspunktene.

[Jeg] har et overblikk, men det som er at det er to forskjellige, 1-7 og 5-10, og det merker jeg at jeg blander av og til [...] Det er ikke oversiktlig. Vanskelig å følge med [...]. Hvis jeg skal samarbeide, hvem skal jeg det med? Hvem er de andre som har praksisperioder? Andre faglærere? Det synes jeg er vanskelig.

Videre sier en annen av faglærerne følgende:

Jeg var ikke på et møte med trinnet hele semesteret, men det var umulig å koordinere det. Det er veldig vanskelig dette. Jeg sier det er fint med overordnet struktur, men når man skal innordne dette i den strukturen så er det vanskelig å få til. Det er ofte i små forum du får ting til

I forbindelse med uttalelser om trinnmøtene og koordinering av informasjon, kommer det også frem signaler om det som kan betegnes som dårlig møtekultur og ansvarsfraskrivelse som medvirkende faktorer til at informasjon kan oppleves som dårlig koordinert.

Jeg tenker trinnleder er sentral egentlig for det er det leddet mellom faglærere og mellom lærere og studenter [...]

Det er min erfaring også, men det er også bidratt til at emneansvarlig kan melde seg litt ut, fordi de [trinnleder] har tatt ansvaret [...]

Flere faglærere trekker med andre ord frem trinnleder som ansvarlig for koordinering av informasjon, selv om det uttrykkes mange meninger og stor usikkerhet rundt hva som faktisk er en trinnleders oppgaver. Flere faglærere peker på at trinnleders oppgaver, og utførelsen av disse, i stor grad er avhengig av både faglærerne og av trinnlederen selv.

Vi hadde tjent på å ha flere rammer på hvordan ting blir organisert, sånn at ikke hver enkelt trinnleder, emneansvarlig eller studieleder for den saks skyld, gjør det på sin måte.

På bakgrunn av dette mener enkelte derfor at trinnleder bør få et tydeligere mandat, og nærmest fungere som en mellomleder:

[...] at trinnleder fikk en «pisk» som kunne «piske» de fagansvarlige. Nå kan vi litt om digitale møter, så det burde ikke være unnskyldning at jeg kan ikke møte. Burde være sånn at det var viktig at du møtte trinnlederen, og at trinnlederen og emneansvarlig er satt tett.

I forbindelse med koordinering av informasjon nevner enkelte faglærere også de store programsamlingene hvor det legges opp til semesterplanlegging på trinn oppleves som kaotiske og negative:

De seminarene hvor vi sitter på trinn og diskuterer hva som skjer utover semesteret [...] opplever jeg ikke alltid er så lett.

Faglærerne uttrykker stor usikkerhet når det gjelder oppfattelsen av hvem som er ansvarlige for å koordinere og sikre at studentene får nødvendig informasjon. Studieledere, praksiskoordinator, ansvarlige for HiØs nettsider og administrasjonen som helhet trekkes frem, men uten at noen av faglærerne fremstår som sikre i svaret sitt.

Trinnledere og studieledere, de har jo et trinnrom. Brukes ikke det mest til det? Jeg er usikker

I forbindelse med informasjon og koordinering av informasjon til studentene uttrykker en av faglærerne et ønske om at HiØ fokuserer på studentenes ansvarsbevissthet, og at studentene ansvarliggjøres i større grad når det gjelder å innhente informasjon selv.

[Studentene] sjekker ikke så mye selv heller [...]. Vi har en del å jobbe med på strukturene og organiseringen vår, men studentene kan også jobbe de da.

Når det gjelder samarbeid på tvers av fag, peker noen faglærere på det de opplever som manglende tilrettelegging, og at samarbeidet slik det fungerer i dag kun omhandler strukturelle og praktiske spørsmål:

Det har ikke vært lagt opp til å jobbe med det [tverrfaglig samarbeid] i stor grad [...] Kanskje i forskergruppene, men ikke på trinn.

Samarbeidet handler mest om det strukturelle og administrative, og det skal litt mer planlegging til hvis man skal gjøre det faglig på det nivået.

Det uttrykkes med andre ord et savn når det gjelder å oppmuntre og å legge til rette for frivillig faglig samarbeid på tvers av fag. Slik det er nå oppleves dette som mer tilfeldig og i hovedsak knyttet til forskningsgrupper, samtidig som enkelte trekker frem at potensialet er stort:

Jeg føler vi er veldig for oss selv, og vil det helst, men egentlig synes jeg det er alle muligheter [...] Kan være mange spennende prosjekter som kunne vært gjort. Det kan man tenke at i framtiden kan være mulig å gjøre, men jeg er motstander av at det skal legges inn noe sånne formelle greier til det. [...] jeg har ikke lyst det skal ligge forpliktelser i det. Det må være spontant, som oppstår i et fellesskap i trinnmøter og sånn.

### **Praksiskoordinator**

Praksiskoordinator beskriver at han både har og må ha god oversikt over studiemodellen. Dette blant annet på grunn av det han beskriver som sin studieveileder-rolle:

Det meste er fagvalg. Det må ordnes sånn at studieplaner er riktig. Det er også tilrettelegginger, og studenter som kommer til meg for å prate om problemer de har i studiet eller andre ting da. [...] jeg er jo studieveileder på en måte, det gjelder hva det måtte være.

Selv om praksislærerne og enkelte faglærere beskriver bekymringer knyttet til for få fag å velge mellom, så opplever praksiskoordinator dette med valg av fag som positivt:

Det en fordel med de modellene vi har nå i forhold til GLU. Det er at det ikke er så mange valg. Selv om det er mange fag, så har det en del konsekvenser fordi du skal ha et masterfag [...] Lettere å veilede enn den tidligere GLU-modellen, fordi det var flere valg. Du kunne bytte og styre mye mer enn på MAGLU-modellen. Den blir rigid, og folk [studentene] ikke får fagene de vil ha, men studentene løser det stort sett.

Praksiskoordinator har i liten grad drøftet reformen med praksisfeltet. Dette skyldes at det i hovedsak er studielederne som holder kontakten med praksisfeltet, og da heller holder praksisrådgiver informert. Hans inntrykk er likevel at praksisfeltet er positive og omstillingsdyktige:

Det har vært viktig å få to studieledere. Det har gjort samarbeidet litt annerledes, også har vi prosjekter med lærerutdanningskoler som har hatt virkning. [...] kullene har blitt større, og da må vi ha flere skoler. Jeg synes at, ja, stort sett funker det samarbeidet med skolene veldig bra [...] Vi har klart å systematisere samarbeidet bedre fra GLU til MAGLU. Vi er mye mer «på», egentlig, begge veier.

Når det gjelder spørsmålet om skolelederens holdninger til reformen, så forteller praksisrådgiver om en del motstand mot reformen i starten:

Flere som sa de ikke hadde bruk for studenter med master. Trenger fagportefølje, men dette har endret seg. Det kan være flere grunner til det. De ser kanskje at studentene er vel så bra, og at det har fått modnes. Spesielt barneskolene var skeptisk til dette da, men nå er det mer en annen tone.

Selv om det oppleves en mer positiv holdning nå, spesielt blant skoleledelsen, så erfarer praksiskoordinator likevel at lærere fremdeles uttrykker slike negative holdninger overfor studenter som er i praksis:

Studenter er litt bekymret for at de ikke får nok fag, og lurert på hvordan dette skal bli når de blir ferdig.

## **4.2 Profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning**

I rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene på masternivå er det krav om at utdanningene skal både være profesjonsrettet og forskningsbasert. Det kan argumenteres med at dette kan være to relativt forskjellige og til og med motstridende utdanningsdiskurser. Det er derfor spesielt interessant å undersøke hvordan de ulike aktørene i utdanningene reflekterer over og forhandler disse kravene knyttet til sine praksiser.

### **4.2.1 MAGLU som profesjonsrettet studium**

#### **Faglærerne**

En rekke temaer dukker opp i samtalene med faglærerne når de utfordres på å snakke om profesjonsrettingen i MAGLU. Temaene kan organiseres under to hovedoverskrifter, nemlig hva og hvordan profesjonsrettingen gjøres i fagene, og hvordan profesjonsretting kan og bør ivaretas på tvers av de ulike fagseksjonen og organisatorisk i MAGLU.

**Hva og hvordan gjøres profesjonsrettingen i fagene:** Faglærerne snakker parallelt om temaer som både har vært en integrert del av lærerutdanning i lang tid og nye elementer som har kommet inn gjennom både innholdet og organiseringen av den nye lærerutdanningsmodellen. For det første trekkes ulike elementer fra fagdidaktikk og generell didaktikk fram som sentralt, om enn i varierende grad. Arbeid med skolens læreplaner og da særskilt Fagfornyelsen løftes fram både som grunnlag for profesjonsretting av undervisningen og revisjon av emneplanene i MAGLU. Utvalg av pensum samt det å spille på egne erfaringer er andre elementer som trekkes fram av enkelte faglærerne for å sikre profesjonsrettingen.

*Generelt om didaktikk* går det igjen i faglærernes beskrivelser at den må handle om hvordan fagstoffet kan tilpasset og relateres til undervisning i klasserommet i skolen. Noen av faglærerne er opptatt av balansen mellom behovet for fagkunnskap versus fagdidaktisk kunnskap. Det hersker nok en del uenighet både mellom fag og innad i fag om mengden fagstoff som studenten må kjenne til i forhold til når og hvordan de kan få best utbytte av fagdidaktikken:

For jeg tror forkunnskapen den trenger de, men også å vite hvordan de kan bruke disse kunnskapene og formidle videre på en måte.

Likevel er det stor enighet om at både fagstoff og fagdidaktikk er viktig for profesjonsrettingen.

Mange av faglærerne påpeker at de til stadighet får tilbakemelding fra studentene om at de ønsker mer fagdidaktikk, selv i de fagene som allerede har mye didaktikk i undervisningen. Samlet sett er det tre elementer som faglærerne påpeker at de har erfart fungerer og som gir gode tilbakemeldinger fra studenter. For det første må didaktikken være konkret, knyttet til konkrete temaer med eksempler på ulike mulige metodiske innfallsvinkler. Videre må eksemplene må være troverdig noe som henger sammen med det tredje momentet, studentene må kunne se relevansen for sin egen framtidige profesjonsutøvelse. Sitatet under oppsummer dette godt, og faglæreren påpeker at det er en styrke å selv ha bakgrunn fra ungdomsskolen:

Jeg kommer fra ungdomsskolen så for meg er det naturlig, så når jeg har noe tungt teoretisk som jeg kan gå gjennom, men så gjør jeg det om til men dette vi skal ikke undervise det sånn i grunnskolen, men sånn kan vi gjøre det. De skal ha mer i bagasjen enn de skal få ut, de skal ha bredden og tyngden og finne metoder. Også har de arbeidskrav tilknyttet didaktikk som de har i praksis og knytter sammen det de lærer her i praksis da, og det er interessant og der er det viktig å lage gode oppgaver som gir utbytte, for å gi bare for å gi det er meningsløst, da blir de bare stresset, de må se nytten, hvorfor de skal observere dette. Ser de det kan det ha noe for seg når de skal ut senere.



Et element som påpekes som utfordrende er forholdet mellom den generelle didaktikken og fagdidaktikken. Den generelle didaktikken skal ivaretas av pedagogikkfaget men fagdidaktikken ligger til de ulike fagene. Dette handler både om innhold og organisering, altså hva som skal adresseres av hvem og når i studiet. Det kan kort oppsummeres gjennom dette sitatet: «pedagogikken, fagene nå er det litt uklart, de ulike rollene innholdet og sånne ting, ja.» Det påpekes at det fortsatt gjenstår en del «reviroppgang» mellom pedagogikk og fagene som det i framtiden er nødvendig å adressere. Generell didaktikk defineres også av mange av faglærerne som kunnskap om barn/elever og formidling av hvordan man skal møte elever på skolen og i faget:

[...] litt mer om dette med profesjonsretting. For meg er det kun et fint ord som bør være en selvfølge. Profesjonsrettet [kravet i studieplanen] har ikke tilført noe ting nytt for meg. Det har vi alltid holdt på med. Det er med [når vi snakker om] hva lærerne møter av barna ute i skolen, i min undervisning for eksempel, når du er på småtrinnet skal de få til dette og i sjuende skal vi gjøre sånn [...]

I tillegg trekker flere fram at didaktikken er både noe som bør drøftes opp mot forskningsbasert kunnskap om faget og noe som må øves på både på campus og i praksis:

[...] diskuterer hvordan man griper det, man øver på didaktikken da, og det er et eksempel, og en del av arbeidskravet hvor man skriver for eksempel observasjon fra praksis og ja.

Arbeidskrav er en aktivitet hvor flere ser at profesjonsrettingen kan realiseres ytterligere og som en arena som kanskje ikke enda er fullt ut utnyttet.

Kun ett av fagene trekker fram at fokus på klasseledelse er sentralt i deres profesjonsretting og et viktig element i fagdidaktikken:

Ut fra ideen at en god didaktikk er en god klasseledelse, for det aktiviserer elevene og du organiserer på en annen måte, du får blikket rettes mot læring, mot en god atmosfære et godt miljø i klasserommet, alt er jo elementer i god klasseledelse og en god didaktikk og undervisning [...]

Faglærerne påpeker videre at de ønsker at temaet klasseledelse skal tas opp på trinnmøter slik at temaet blir adressert i alle fagene i MAGLU. Lærere fra det samme fagområde gir ytterligere et konkret eksempel på hvordan fagdidaktikken og profesjonsrettingen realiseres i faget, nemlig gjennom modellering. Det har de gjort på to måter. For det første ved at de som lærerutdannere modellerer didaktiske øvelser og analyserer dem etterpå sammen med studentene. For det andre har de invitert inn lærere som underviser studentene slik de ville gjort på et spesifikt trinn i et spesifikt tema:

Å invitere inn lærere i undervisningen, når vi modellerer didaktikken slik at studentene opplever hva det er å være elev i et klasserom og hvordan de selv kan være lærer i dette klasserommet, så har vi invitert lærere med inn og det har vist seg å være en god metode.

En suksessfaktor som faglærerne påpeker ved modellering er at studentene har noe konkret å ta med seg ut og prøve når de selv er i praksis. Det tverrfaglige prosjektet Storyline ved LU er et annet eksempel som også bli knyttet til modellering. Didaktikken og profesjonsrettingen blir realisert gjennom at studentene får selv prøve og føle metoden på kroppen:

[...] storyline, aktiviserer gjennom ulike elementer som ligger i den pedagogiske-didaktiske metoden, og det er stor suksess, og da kan man gjøre mange didaktiske grep rundt det de har testet ut, det blir noe helt annet, da snakker du ikke bare, men de får prøve.

Riktignok stilte vi spørsmålet om hvordan fagene hadde arbeidet med Fagfornyelsen siden endelig utkast var klart, likevel viser intervjumaterialet at et viktig element i profesjonsrettingen etter innføringen av MAGLU har foregått gjennom *arbeidet med skolens nye læreplaner med en påfølgende revisjon av avdelingens egne emneplaner*. Det er stor enighet blant faglærerne om at det har vært viktig å arbeide med Fagfornyelsen både i utkastfasen og når endelige fagplaner forelå. De aller fleste seksjoner har hatt grundige diskusjoner på seksjonsnivå. Det går igjen på tvers av intervjumaterialet at disse diskusjonene har ligget i skjæringspunktet faglig innhold, fagdidaktikk og profesjonsretting:

Ja, altså jeg opplever jo at vi i seksjonen diskuterer mye, også fag mye opp mot lærerplaner og opp mot skjæringspunktet mellom didaktikk og [...] Så vi har mange gode diskusjoner om det, føler også vi er samkjørte på hva slags forventninger vi har til hvordan faget skal være, og at vi er ekstremt skolerelevante rett og slett. Det synes jeg vi er, akkurat det synes jeg vi er veldig gode på.

De aller fleste faglærerne påpeker at arbeidet med Fagfornyelsen har ført til en grundig gjennomgang av egne fagplaner i MAGLU, men det er tydelig at de forskjellige fagene er på litt ulikt sted i prosessen ved intervjutidspunktet. Det påpekes også av flere at prosessen knyttet til reduksjon i tildeling av timeressurser til undervisning ved avdelingen har ført til ytterligere behov for prioritering av hva som er mulig å inkludere i fagenes emneplaner:

Skal vi følge læreplanen må vi revidere emner og ser hva vi kan undervise i. Vi har i tillegg fått færre ressurser, men vi har prøvd å koble opp mot læreplanen da, Fagfornyelsen da, kan være avgjørende for hva vi skal beholde og kaste ut [...]

Et annet eksempel på integrering av Fagfornyelsen i eget undervisnings- og planarbeid er fokuset på de overordnede temaene i Fagfornyelsen:

[Jeg har] tatt bærekraftig utvikling som overordnet tema der, prøvd meg litt fram, innenfor emneplanen jeg har, [...] de [studentene] har gjort læreplananalyse på det og ser

tverrfagligheten i det og da ser de mye. Så jeg synes fagfornyelsen er en gavepakke, gleder meg til de kanskje kan tydeliggjøre det mer i MAGLU-arbeidet, det tror jeg vi er godt i gang for vi kan gjøre mye i det som ligger der allerede, selv om det er gøy å kunne gjøre revisjoner for å få det enda tydeligere inn i emneplanene men vi jobber jo [...]

Den samme faglæreren påpeker behovet for å organisere undervisningen slik at studentene kritisk kan reflektere over forholdet mellom kompetansemål og de overordnede temaene slik at de kan gjøres i stand til å gjøre et utvalg av fagkomponenter og metoder som løftes over en mer snever kompetansemåltenkning som hun mener råder i mange skoler. Videre løfter hun fram behovet for en tverrfaglig diskusjon på avdeling for hvordan dette kan integreres i alle fag.

*Pensumendringer* har ifølge informantene vært en inngang til å arbeide ytterligere med profesjonsrettingen i faget for noen få av seksjonen:

I større grad at vi har strekt oss etter fagdidaktisk litteratur, også forskningsbasert, ikke bare ren faglitteratur, som pensum på emnene våre, der gjorde vi et ganske stort løft vil jeg si.

De påpeker at dette har vært med på dreie fokuset i emneplanen og i undervisningen.

*Egne erfaringer* fra skole påpeker mange at er viktig når det gjelder profesjonsretting, men ikke avgjørende. Det handler like mye om hvordan man innretter undervisningen og er opptatt av fagdidaktikken og profesjonsrettingen:

Det er nyttig [erfaring fra skolen]. Jeg mener det er viktig, men jeg mener ikke at det er avgjørende. Det finnes gode pedagoger som ikke har vært i skolen, de er likevel profesjonsrettet for de har det i tanken hele tiden, det er derfor de er her. Men det skaper nok en legitimitet hos studentene hvis du sier du kommer derfra. Tror jeg du tjener noen poeng på det.

Andre igjen påpeker at det er flere enn en måte å skaffe seg erfaring på, altså ikke bare ved ha arbeidet i skolen selv:

Vi har mye erfaring gjennom forskning i praksisfeltet, vi har hatt skolebasert kompetanseløft og vi har gjort oss mange erfaringer. Snakker mye sammen vi som har vært i feltet, sånn at det er. Ja, jeg har aldri problem med å relatere det til noe jeg har opplevd eller kjenner til eller som jeg kan fortelle at andre har opplevd. Jeg vært såpass mye ute i feltet, både i forhold til forskning og skole oppfølging hvor jeg har fulgt ganske mange skoler og klasser på ulike nivåer gjennom flere år da. I starten når jeg begynte så hadde jeg ikke praksiserfaring så da valgte jeg å være ute en dag i uken hvor jeg fulgte all undervisning på første til sjette. Jeg skrev en dagbok om erfaringene og sånn.

Denne faglæreren viser til en bevisst oppsøking av å bli kjent med praksisfeltet i mer enn 20 år, både gjennom forskning og kompetansebasert undervisning. Mange av faglærerne trekker fram at det å

ha troverdige eksempler og case fra praksisfeltet gir dem troverdighet i møte med studenten i fagundervisning og veiledning.

At det finnes *stor variasjon mellom fagene og innad i fag seksjonene* når det gjelder vektlegging av fagdidaktikken og profesjonsrettingen kommer tydelig fram i intervjumaterialet.

Didaktikken har ikke alltid vært hovedfokus i samtlige fag, [...] og kanskje ligger litt i sakens natur at det er personavhengig. [...] Når det diskuteres profesjonsdager, vurdering eller [...] så møter du fort spennet der da. Der tror jeg vi ikke er så helhetlige, der er det nok ulike tradisjoner på høgskolen som jeg har oppdaget, [...] mer enn jeg trodde.

At også finnes stor variasjon innad på de ulike fagseksjonene blir uttrykt av flere faglærere:

Ja, og det er en fin blanding. Vi har litt av hvert. Noen som kan ta den rene fagdisiplinundervisningen og er veldig gode der, og andre som skal ta praksisen. Men samtidig skal hele være profesjonsrettet, så selv om vi driver med ren undervisning i faget skal vi relaterer det til praksis da. Noen har ren disiplin-bakgrunn, de har nok litt større utfordringer kanskje [...]

Det blir beskrevet i flere fag at det med mangel på fagdidaktisk kompetanse kan føre til utfordringer i møte med undervisningen og lærerstudentene. Interessant er det at mange av faglærerne påpeker at andre fag enn deres eget i mindre grad fokuserer på profesjonsrettingen, mens noen holder fast ved at det er mer personavhengig enn seksjonsavhengig. Uansett er det stor enighet om at det finnes stor variasjon innad i MAGLU.

***Profesjonsretting på tvers av fag og på det organisatorisk plan:*** Når det gjelder profesjonsretting på tvers av fag og på det organisatoriske plan finner vi få temaer som går igjen i alle intervjuende. Men i samtalene med faglærerne dukker det likevel opp interessante refleksjoner som kan komme til nytte i det videre arbeidet med profesjonsrettingen av undervisningen i MAGLU-programmene. Elementer som ble trukket fram var plassering av enkelte fag i studiemodellen, behovet for gjentagende diskusjoner på trinn, profesjonsdagene og FOU-oppgavens rolle, faglærernes forskningsprofil i profesjonsrettingen samt samarbeid om praksis som profesjonsretting.

Det ble påpekt at *plassering av faget i MAGLU-modellen* kan utgjøre en stor forskjell nå det gjelder hvordan man skal planlegge og legge til rette for profesjonsrettingen i et fag. Eksempelvis trekkes det fram at når et fag flyttes fra fjerde til første året i modellen har studentgruppen lite eller ingen erfaring fra praksis og fagdidaktikken ha et helt annet fokus enn når studentene har vært ute i mer enn 15 uker praksis samt hatt pedagogikk i tre år:

[...] det skulle være skolerettet før, og det var det også, men vi kunne spille på at studentene hadde vært i praksis at de har hatt pedagogikk og en del andre fag, så det var veldig lett å gjøre det skolerettet [...]. Vi kunne spille på lag med resten av utdanningen. Nå må vi legge ganske mye ressurser i å forme dem som lærere, det er første året, så vi må markere mer at dette er skolerettet fra vårt fag også nå.

Som sitatet viser kan den nye studiemodellen føre til at flere fag blir «tvunget» til å profesjonsrette undervisningen ytterligere både fordi de er flyttet tidligere fram i modellen og fordi pedagogikken ikke kommer inn før andre året i modellen.

*Tverrfaglig diskusjoner og trinnmøter* nevnes også som viktig for å profesjonsrette fagene ytterligere. I tillegg påpekes det at endring i studiemodellen har ført til større involvering fra flere fag både når det gjelder samarbeid med praksisfeltet og planlegging og gjennomføring av profesjonsdager. Likevel ytres det ønske om ytterligere klargjøring av ansvarfordeling mellom fagene og fagene og pedagogikk og at trinnmøtes kan være en arena for å diskutere profesjonsretting, fagdidaktikk og tverrgående temaer som bør gå igjen i alle fag:

Jeg har hatt studenter som har vært veldig fornøyde men jeg tror det kan være litt tilfeldig hvem som gjør det [profesjonsrettingen] fordi jeg tror det er løftet mer opp nå i trinndiskusjonene. Fagene er litt mer involvert. Det tror jeg ikke er feil for det sier de på trinnmøtene, men jeg tenker også ikke bare på didaktikken men også andre profesjonsfaglige spørsmål det kan være vurdering for eksempel [...]

Det kommenteres også av faglærerne, som nevnt tidligere, at kvaliteten på samarbeidet på trinnmøtene i stor grad er avhengig av hvem som er trinnleder og hvordan arbeidet på trinnet ledes av han eller henne. Et godt samarbeid krever en kontinuerlig oppfølging fra trinnleder påpekes det.

*Større grad av involvering fra fagene i oppfølging av praksis, planlegging og gjennomføring av profesjonsdager og gjennomføringen av FOU-oppgaven* blir beskrevet som en krevende men god overgang av enkeltlærere, og det argumenteres med at dette har ført til at profesjonsrettingen har blitt mer gjennomgripende i faget generelt:

Også det at vi, ja, i større grad at vi har profesjonsdagene at vi tja, har mer profesjonsretting generelt også. I og med at vi har fått mer ansvar for FOU-oppgaven, mer ansvar inn mot en del arbeidskrav som PED hadde før, som gjør at vi har sånn sett mer koblet oss på praksis av den grunn da.

Ansvarsforskyvning knyttet til en del arbeidskrav fra pedagogikkmiljøet til fagmiljøene har blitt noe som flere over tid har opplevd som positivt. Økning i antall uker med praksis i MAGLU-modellen ses

på som et ledd i profesjonsrettingen og fokuset på kvaliteten på og arenaer for samarbeid med praksisfeltet blir beskrevet som intensivert og forbedret:

Dette med økt praksisuker når MAGLU, det har vært et skritt i den retningen. At man stadig ønsker å ha en mer balanse i forholdet mellom praksis og høgskolen da. Vi [lærerutdannere på campus] og de som jobber i praksis, vi skal se på dem og oss, praksislærere og oss som likeverdige i utdanningen av studentene. Som oss faglærere, synes jeg har vært framhevet og også initiativet for å få til samarbeid, forskningssamarbeid, lærerutdanningskoler, mye mer tett på der, enn at det er vi her også har vi noen praksisskoler vi er på innimellom. Og at vi får, praksislærere i større grad, kravet til at de har veiledningskompetanse, at de kommer hit, at vi har møter med dem i forkant. Nå sist var det en annen vri, istedenfor møte her med praksislærere og studenter i forkant så var det møte med bare praksislærere og faglærere og noen andre, og så fikk studentene heller møte sin praksisskole i forkant.

Sitatet beskriver en opplevelse av en positiv utvikling i samarbeidet med praksisfeltet i tillegg til at arenaene for samarbeidet har blitt flere. Flere og alternative møtepunkter løftes fram som positive tiltak. Sist men ikke minst blir også profilen på forskning det blir satset på ved avdelingens samt fokuset på forskningssamarbeid med praksisfeltet blir løftet fram som noe som er med på å sette fokus på profesjonsrettingen:

[...] også det at vi i forskningen vår har blitt pushet mer til å drive i mye større grad forsknings-, profesjonsrettet enn vi måtte før, før var det mer litt fritt rundt det.

### **Praksislærere**

Fire overordnede temaer framtrer når praksislærerne snakker om hvordan de erfarer profesjonsrettingen i grunnskolelærerutdanningen på masternivå: *faglig fordypning versus fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse, pedagogikkens plassering i MAGLU, omfanget av praksis og kommunikasjonen mellom praksisdelen av utdanningen og campusundervisningen.*

At praksislærerne opplever at studentene kommer ut i praksis med *mindre fagdidaktisk kompetanse men desto mer fagkompetanse* kommer tydelig frem gjennom intervjuene. Her er et eksempel på hvordan en praksislærer på barnetrinnet uttrykker dette:

Jeg føler litt også i fag da, sånn som i matematikk og norsk, kanskje der jeg har mest innsyn i, at alt er jo ikke så praksisnært. Jeg forstå man skal kunne mye mer matte enn kunnskap i regning enn det man skal lære bort, men hadde man lært mer om vansker hos elevene og konkreter enn det høye nivået de er på, mulig det rettes mot ungdomsskolen men for 1-7 ligger pensum veldig høyt i forhold til å dra det mer ned i virkeligheten da på en måte. Føler nok det.

Praksislærerne fra ungdomsskolen reflekterte også over at det nå ser ut til at studentene har mer fokus på faget de har enn den generelle lærergjerningen. Dette er noe de opplever har endret seg

med ny studiemodell selv om de understreker at de baserer refleksjonene på en relativ kort erfaring med MAGLU studenter:

Det kan hende jeg ikke har vært så bevisst med tidligere studenter, men jeg opplever at de var mer opptatt av kunsten av å være lærer, altså metodikk, pedagogikk sånt noe. Mens disse var mer sånn at hvis de gikk utenfor faget sitt så de ikke like godt at det de hadde lært i sitt fag rundt undervisning også var overførbart til mange fag da, de blir sånn fagpersoner. Jeg opplevde tidligere at de var mer fleksible på det, da var det ikke noe veldig fag, da kunne man gå inn i hvilket som helst, akkurat hvilket fag var ikke poenget.

Samtidig uttrykte praksislærerne at studentene, spesielt på MAGLU 5-10, viste større forståelse for både fag og fagdidaktikk i de fagene de hadde fordypet seg i enn de de ikke hadde studert på campus:

Ja det har jeg opplevde, måtte utfordre de jeg hadde til å ta andre fag enn de var komfortable med, jeg så klar forskjell på det, hvor mye mer kontroll de hadde på faget sitt, og didaktikken i faget kontra de andre de måtte på en måte forholde seg til da. så ja, jeg føler vel det at det blir, veldig gode på det faget de har fokus på, der synes jeg didaktikken funker, men helheten i læreryrket må kon, den er nok ikke helt der enda, uten å si at førsteklasse vanligvis har det.

Likevel trekker spesielt praksislærerne på ungdomstrinnet fram at det kan virke som det er med fokus på fagdidaktikk på campus i enkelte fag enn tidligere:

På den positive siden virket det som mer fokus på didaktikk i det enkelte faget de hadde enn kanskje tidligere, så det virket som forelesningene hadde mer didaktikk enn det kanskje jeg har opplevd innenfor fagene tidligere

Praksislærerne drøftet også at fokuset på færre og større fordypningsenheter i lærerutdanningen ser ut til å utløser noen overraskende dynamikker i praksis når det gjelder hvordan fagdidaktikk og pedagogikk slår inn når studenter er i praksis. Slik uttrykkes det av en av lærerne på småskoletrinnet:

Jeg merker, altså, man skulle tro at når du har studenter som har spisset seg inn da, hvert fall i tredje året. De har spisset seg i for eksempel matematikk, at det var de fagene de skulle undervist best i, men det er ikke tilfellet. Jeg har nesten opplevd at de fagene de føler seg usikre på, der de må gjøre mer forarbeid, for dette sitter ikke under huden, der gjør de mye bedre gjennomføring. Og det tror jeg handler om at de er så usikre at de forbereder seg på en annen måte, mens det andre sitter mer. De begynner å finne sin egen identitet på en måte, føle seg trygge i klasserommet, og så går det på bekostning at de får ikke det helt til. Om du har fordypning i fag så er du ikke utlært, du må videreutvikle kompetansen eller måter å videreformidle ditt fag, og se an den gruppen du har foran seg. Hvordan er denne gruppen? Kan jeg gjøre det på den måten jeg fikk når jeg gikk på skolen? Hva passer til elevene jeg har foran med? Det føler jeg de glemmer mer i fagene de har innretningen sin i, mens i fagene de er mer blanke i [...]

Færre fag og større fordypningsenheter ser altså ut til å utløse en faglig trygghet, samtidig som didaktikken og lærerrollen får en mindre framtrædende rolle. Den samme læreren gir et illustrerende eksempel på hvordan dette kan komme til uttrykk i praksis:

Jeg satte dem til å undervise dem i programmering med microbit. Det hadde de ikke vært borte i. De fikk hver sin med hjem og kort forklaring om å finne info. Da var de kjempeusikre. Men det ble en god time fordi de samarbeidet og lærte noe nytt på en måte som gjorde det lett å formidle for elevene, for de kunne ikke så godt selv. Da ble det på en måte lettere og mer forståelig for elevene, mens når du blir veldig flink i et fag har du lett for å miste litt av det enkle språket. Det går på bekostning av noe annet. [...] fordi de snakker på et annet nivå og glemmer sjiktet under, så faller mange av lasset. Hulrommet blir ikke tettet, så ser de spørrende på deg. Dette må du da skjønne? Dette var da enkelt? Sånn blir det kanskje mer av når de blir spisset inn på fag da. De glemmer kanskje hvor små biter man må dele det opp i, særlig på barneskolen [...]

Totalt sett så hersker det stor enighet blant praksislærerne om at det ser ut til at MAGLU studentene er mer opptatt å og forberedt på å være gode og dyktige faglærere enn på lærergjerningen og lærerrollen generelt sett:

Nå vil jeg jo si at når jeg ser tilbake mener jeg at de tidligere studentene har vært mer lærerbevisste enn, hvis du forstår hva det uttrykket skal mene, helheten kontra den jeg hadde i år da, det er jo, veldig statistisk det er snakk om, men jeg synes det kan sies noe om da, jeg har opplevd at de var mer fagknyttet.

En av grunnene til at fokuset på fag kommer foran fokuset på lærerrollen og fagdidaktikken knytter mange av praksislærerne både på barne- og ungdomstrinnet til *plassering av pedagogikk i MAGLU*, eller nærmere bestemt til mangel på pedagogikk i første studieår. Utsagnene under er illustrative for praksislærerne på henholdsvis barne- og ungdomstrinnet er bekymret for det faglige fokuset i grunnskolelærerutdanning på masternivå:

Det at det er så fagrettet på høgskolen så blir peden, den forsvinner rett vest. Den er ikke tilstede de første årene. Mens vi mener klasseledelse og den pedagogiske basen er viktig da, når du kommer i praksis. Nå må vi ta hele den delen der, men de har ikke forkunnskapene til å forstå det vi sier, da tar vi det også [...]

Ja, det, stemmer det at de ikke har PED første året, for det er en evig diskusjon på en måte. Det merker vi jo synes jeg vi gjorde nå, at fag som er i fokus første året, selvfølgelig didaktikk innenfor fagene, men profesjons.. det er vanskelig å si, men de er veldig i fagene sine er de sterke men kunne kanskje hatt mer i bunn på klasseledelse og sånne ting.

Praksislærerne spesielt på barnetrinnet knytter jevnt over en spenning til hvilke utslag en master i profesjonsrettet pedagogikk vil gi når det gjelder framtidige læreres kompetanse:

Jeg vil gjerne sett en som tok PED som master og se utbytte av de. Så per i dag føler jeg at jeg ikke kan uttale meg godt nok om den er det, fordi jeg ikke har erfart de som har gått ferdig da. Men så langt vil jeg si det, det er snevert fag, du får ikke så mange fag. En muligheten med å ta master i PED gir mye.



Dette bringer oss over i det neste punktet som praksislærerne er opptatt av når det gjelder profesjonsrettingen av studiet, nemlig *omfanget av praksis*. Hovedargumentet som er gjennomgående i denne delen av datamaterialet er at omfanget av praksis er for lite til at studentene skal få en gjennomgripende forståelse av hva det vil si å være lærer. Det understrekes at studentene har behov for mer tid til å løve seg på et bredere spekter av lærergjeringen i praksis enn de nå har mulighet til:

[Studentene har behov for] mye mer kjennskap til lærerens hverdag og ut mot andre instanser. Også tenker jeg det med å følge en elevgruppe over tid, se utvikling og litt mer helheten da både rundt møter og ja følge hverdagen ved lengere periode. Se elvers modning og behov for det. Hvis man spør en nyutdannet hva man strever med så vil få si de strever med å lære bort matte, norsk og engelsk, mer å se eleven som helhet og samspill med kollegaer og foresatte, sosiale ting. Tipper hvis du spør nyutdannede så er det problemer med adferd, henvisninger, det er det de strever med, og det de kan lære mer om i praksis.

Praksislærerne påpeker at selv om mye av dette kan læres ved mer praksis er det også viktig at de samme temaene må behandles i undervisningen på campus, for eksempel klasseledelse, grensesetting, samarbeid med andre etater osv.

*Koordinering mellom det som skjer på campus og i praksisopplæringen* krever relativt stor grad av samarbeid. I intervjuene kom det fram at praksislærerne opplever en positiv endring i samarbeidsmåter og klima mellom høgskolen og praksisskolene. En av aktivitetene de peker på er mer systematisk informasjon om innholdet av undervisningen på campus:

Vi har fått tilbud om å delta sammen med faglærere på høgskolen også fått informasjon om hva de har hatt i undervisning, hittil, og det er bra, ganske råflott det tilbudet vi har fått der, så den dialogen er fin å ha.

I tillegg trekkes det fram at praksislærere opplever at de generelt sett har fått mer innvirkning både på samarbeidsformer og innhold i undervisning og praksis:

Jeg synes det er veldig positivt, jeg opplever at vi praksislærere og generelt lærere, får mer innvirkning nå enn tidligere, på hvordan vi synes det bør være, og både praksis og faglige ting da, så det synes jeg er veldig positivt da, også dette intervjuet da.

Høgskolen beskrives også mer som nysgjerrig og positivt innstilt til praksisskoler og praksisfeltet generelt:

Min erfaring også det, at systemet i høgskolen, jeg har ikke bare vært veileder hos dere, men også et par andre steder, og jeg opplever at tilnærmingen er mer nysgjerrighet mot praksisskolene og sånn, ja det synes jeg er veldig positiv vei å gå, så det er jeg enig i, det har skjedd en endring der i årene jeg har.

## 4.2.2 Forskningsbasert utdanning

### Faglærere

Når faglærerne snakker om forskningsbasert lærerutdanning kan vi analytisk dele refleksjonene inn i tre hovedtemaer: Hva er forskningsbasert lærerutdanning? Hvordan kan forskningsbasering gjøres i praksis? Hva er formålet med forskningsbasert lærerutdanning? Temaene er overlappende, derfor behandles også de to første punktene sammen.

*Hva er forskningsbasert lærerutdanning og hvordan kan det gjøres?* Det som karakteriserer de fleste intervjuene er en spørrende undertone og noe usikkerhet i hvordan begrepet kan defineres og operasjonaliseres inn i utdanningen. Sitatet som følger er et godt eksempel på denne spørrende tilnærmingen til begrepet:

Det har vi hatt mange diskusjoner på, og det var veldig sånn hva betyr det, skal studentene forske, eller skal vi innlede dem i vår forskning, eller at fagstoffet vi snakker om er forskningsbasert, men all naturvitenskap er jo det [...] Det liksom, hvordan skal vi tygge på dette, eller forstå og jobbe med dette da? For min del tenker jeg vi har landet på at man i større grad jobber med studentene sånn at de driver litt forskning på en måte, og at vi driver med profesjonsrettet forskning, som vi i noen tilfeller forteller om til dem da. Og for eksempel nå har vi hatt forskning på undervisningsopplegg, eller inkludert dem i vår forskning, jeg og en kollega, forsket på dem, de har vært med i forskningen.

Denne faglæreren trekker fram tre poenger som går igjen i mange av intervjuene når det gjelder *hva forskningsbasert utdanning betyr og hvordan det kan gjøres*. For det første argumenterer hun for at det bør presenteres forskning i undervisningen. Nesten alle faglærerne trekker fram dette. For det andre handler forskningsbasering ifølge faglærerne om å selv driver med forskning og utvikle ny kunnskap på faget man underviser i. For det tredje nevner flere dette med å forske på egen undervisnings- og utdanningspraksis. Forskningsbasert kunnskap framheves som noe som skal være tydelig og framtrædende i undervisningen. En konsekvens av dette blir dermed at en selv må være oppdatert på forskningsfronten i emnene de underviser i samtidig som de selv bidrar med forskning i feltet selv:

Først og fremst tenker jeg det handler om at man er oppdatert på forskningsfronten [i faget]. Altså, sånn som jeg bruker det selv føler jeg at jeg er veldig oppdatert på mitt eget fagfelt, så jeg er heldig at mitt fagfelt er superrelevant inn i utdanningen. Det er fint for meg. Så for meg handler det om at jeg fortsatt er oppdatert på hvor forskningsfronten ligger, og jeg tar det med inn i undervisningen min. Og ikke minst at jeg forsker aktivt på det selv. Sånn at jeg også bidrar med kunnskap i faget.

Denne faglæreren beskriver helt konkret hvordan hun bringer egen og andres forskning inn i undervisningen:

Det er helt naturlig for alle temaer, man begynner der for min del. Når vi skal ha noe, så begynner jeg med teori og forskning. Og så prøver jeg å tenke på min egen praksiserfaring, hva som møter studentene og prøver å lage noen gode ja, koblinger, for å bruke et teknisk begrep. Så hele tiden så starter jeg alltid der altså, når jeg planlegge undervisning [...]

Behovet for å skape koblinger mellom forskningsbasert kunnskap og praksis påpekes også i dette sitatet.

Videre løftes det fram av mange i fagmiljøene at gjennom MAGLU-reformen og arbeidet med akkrediteringssøknaden til NOKUT har det blitt tydeligere for dem at forskningsbasering handler om å lære om og prøve ut vitenskapelige metoder, at studentene selv skal forske og at studentene skal møte forskningsbasert litteratur gjennom pensum ikke bare være lærebøker skrevet for lærerutdanningen slik det har vært mye av tidligere:

Jeg tenker hvert fall før vi starte på MAGLU-løpet synes jeg aldri forskningsbasert ble klart definert hva det var. Og mer tenker jeg nå at fokuset har medført, eller vi har hvert fall fått til mer forskningsfokus i hele lærerutdanningen enn før, det kan jeg si. Studentene blir koblet på første semesteret. [...] De introduseres til noe forskningsaktiv ved å observere. De går inn i en master og der skal de forske på noe, du har FOU-trappen som er en slags forskningstrapp, der det handler om at de blir mer og mer innlemmet i forskning. At de forsker selv, og at vi har blitt mer profesjonsrettet i forskningen vår, som gir mer relevans ovenfor studentene enn frikoblet forskning. Og at vi da også har fått mer krav til litteraturen. Det var vi veldig opptatt av med NOKUT-søknaden [...]

Mange av fagmiljøene er opptatt av at de de senere årene har arbeidet mye med utvalg av litteratur til pensumlistene for å sikre forskningsbaseringen og at studentene gjennom studiet må lære selv å systematisk søke opp relevant litteratur. Empiriske studier fra praksisfeltet trekkes fram som spesielt relevant:

Det som er gjort gjennom at man tenker pensum og artikler, vi bruker dem mer systematisk inn i pensumslitteraturen [...] at studentene lærer å finne aktuelt stoff ved å søke på artikler istedenfor å finne bøker fra lenger tid tilbake, så kan man se på sammendrag og finne svar. At de blir trygge på å finne og lese artikler, forstå sjangeren, det tror jeg er kjempe viktig.

Utfordringer knyttet til at studentene strever med å lese avanserte forskningsartikler og fagstoff på engelsk nevnes i den sammenheng av flere lærerutdannere. En systematisk progresjon i nivået på utvalg av forskningsartikler nevnes som et viktig element. Artikkelseminarer er benyttet i denne

sammenheng av spesielt et fagmiljø, men det nevnes at det også er nedfelt i studieplanen for MAGLU og FOU-trappa.

Et fagmiljø nevner ytterligere to elementer de mener er viktig for å sikre at utdanningen blir forskningsbasert, nemlig at det blir introdusere aktiviteter som utvikler en spørrende holdning hos studentene:

Gjøre studentene undrende, stille spørsmål uten alltid få svar. Jobbe med svaret over lengre tid, ta det med ut i praksis, tenke de kanskje ikke finner noe svar, men det fører til nye spørsmål, det undrende, reflekterte studenter som ikke tar ting forgitt ... [...] Og at man kan gå inn et samarbeid sånn at lærere og studenter forsker sammen er også spennende.

Det siste, altså at studenter og lærerutdannere forsker sammen mener dette fagmiljøet lærerutdanningen i liten grad har satset på og at her er det et urealisert potensiale.

*Formålet med en forskningsbasert lærerutdanning?:* Forståelsen for formålet med en forskningsbasert lærerutdanning er til stede hos de fleste av lærerutdannerne men mindre eksplisitt en når de snakker om hva er og hvordan gjøre utdanningen forskningsbasert. Likevel finnes en rekke beskrivelser på tvers av intervjumaterialet. For det første argumenteres det med at en forskningsbasert lærerutdanning skal være med på å skape nysgjerrighet for ny kunnskap og kommende lærere skal kunne produsere ny kunnskap selv:

Det er faktisk det jeg tenker er litt av grunnen til at jeg har stor tro til omlegging til fem år, fordi jeg har stor tro på at lærerne skal få kompetanse i å produsere kunnskap selv. Fordi det er nettopp sånn jeg tror man lærer å videre orientere seg og sørge for at man ikke bare kan to ting, men vet hvordan man skal utvide repertoaret sitt. Og det tror jeg skolen vil ha stor glede av, der kan mye entusiasme for skolen skapes.

Likevel påpekes det at det fortsatt er to ulike kunnskapssyn som råder i lærerutdanningen, den «gamle» måten å tenke kunnskap på, reproduksjon av et forutbestemt kunnskapsinnhold og en mer utforskende tradisjon:

Vi står i to, litt svart hvitt, to ulike fagtradisjoner de som er mer sånn inne i den gamle skoletenkningen med reproduktiv kunnskap og tenkning i forhold til undervisning, og den mer utforskende og mer kompetanseutvikling som ligger nærere Fagfornyelsen som kommer. Jeg synes jeg møter på det spennet i flere sammenhenger.

For det andre løftes det fram at forskningsbasering handler om å lære studentene å flytte fokuset, og løfte blikket fra kun erfaringsbasert kunnskap og utvikle et kritisk analytisk blikk på praksis gjennom å lære å stille spørsmål ved det etablerte:

Jeg tenker] forskningsbasert er at vi hjelper dem til å gå vekk fra hva har jeg erfart og det som er bra for meg, til å spørre hva er det systematiske gjennomgått. Lære dem at vi kan aldri være sikker på at dette er sant, men har kritisk blikk. Vi lærer dem å ta et skritt tilbake, se praksisen fra utsiden. Det tenker jeg er forskningsbasert praksis. Jeg gjør dette fordi jeg har satt meg inn i, tenkt gjennom dette og fått støtte fra andre på at dette er en god måte, ikke bare fordi jeg synes det er bra. [...] å stille spørsmål til hva jeg gjør. Jeg har gjort det fordi og fordi[...], henviser til det jeg har lest og hva andre har gjort.

For det tredje reflekteres det over at formålet med forskningsbaseringen er å lære forskningsprosessen skritt for skritt både fordi det skal gjøre studentene i stand til å skrive en masteroppgave selv og for at det å forske selv kan hjelpe studentene til å få en øket respekt for annen forskning samt i større grad oppsøke mer forskningsbasert litteratur for utvikle sin profesjonelle praksis:

Gevinsten er med det, fra mitt ståsted, det at de faktisk skal skrive en forskningsoppgave selv vil gi dem en respekt for forskning. De vil oppsøke forskning i større grad i utøvelsen sin, og hente inspirasjon og svar og tanker i forskningslitteratur. Og så tenker jeg at jeg håper, skal ikke være kategorisk, men at det vil gi kommende lærere mer en analytisk tilnærming, man spør mer enn har svar allerede. Det håper jeg.

For det fjerde bruker mange av lærerutdannerne begrepet «gjøre studenten mer analytisk» når de snakker om formålet med forskningsbaseringen, ikke bare studentene men hele utdanningen:

Det gjør utdanninga kanskje og studentene mer analytiske da, mer respekt for forskning da, fordi de gjør det selv.

### **Praksislærere**

Når det gjelder hva en forskningsbasert utdanning er og hvilke type aktiviteter det innebærer hersker det usikkerhet blant praksislærerne. Når praksislærerne *gjør rede for hva de forstår med en forskningsbasert lærerutdanning kan være* trekker praksislærerne fram fire hovedpoenger. For det første refereres det til at praksisen i skolen bør være basert på vitenskapelig dokumenterte metoder:

Tenker at alle arbeidsmåter og sånt som de underviser i at det er basert på forskning og ikke bare tradisjon.

For det andre at forskningsbasert lærerutdanning handler om å lære seg å forske på noe:

[...] og at de velger seg ut noe de skal forske på, men akkurat der føler jeg at jeg ikke har faglig tyngde på hvordan det skal foregå på en måte. Har ikke nok kunnskap om det, jeg.

For det tredje påpeker et fåtall av lærerne drøfter en mer omfattende definisjon hvor det trekkes fram at forskningsbasering handler mer omfattende om hva som faktisk blir forstått som kunnskap og kunnskapsutvikling i profesjonen og at praksis må kunne begrunnes i forskningsbasert kunnskap:

Først og fremst at det ikke fins et evig svar på å være lærer. Man må hele tiden forske og utforske nye problemstillinger. Det er sånn jeg tenker om det rett og slett. De skal være innstilt på at det er ikke et yrke man lærer en gang for alltid, man hele tiden er det noe man jobber videre med. Jeg tenker det da, selv om jeg vet det er en annen vinkling til det her da, at man skal bør ha gode tall, at det er forskning som skal styre valgene dine inn i undervisningen og at man ikke skal være subjektiv og ta egne valg, men man skal legge tyngde på hva forskninga sier da.

For det fjerde ble det nevnt av noen av praksislærerne på ungdomstrinnet at forskningsbasering også dreier seg om å samtale om nyere forskning på de ulike fagfeltene, men at det kan være utfordrende når de har studenter som har en annen fagfordypning enn dem selv:

Det blir jo vanskelig når studentene ikke har våre fag, vi delte gruppen i to etter jul fordi vi fikk en til, men hadde ne student som hadde norsk, det var det eneste som var relatert til mine fag, det var veldig utfordrende. Men fikk veldig mye diskusjoner rundt norsk med henne, men resten kunne jeg ikke bidra noe med noe annet enn lærerrollen.

På spørsmål om hvordan dette med forskningsbaseringen av utdanningen skal komme inn i praksisdelen av studiet er praksislærerne svært usikre:

Det synes jeg er vanskelig å forstå, for vi er i et så firkantet system at jeg ikke forstår hvor det skal komme inn. Det eneste jeg tenker er at det må være i masteren, at de skal gjennom undersøkelser og lære seg alt høgskolerettet der. Men jeg hadde håper den delen kunne gått mer på å forske ut mer metoder i et klasserom da, sett fra praksis, for de er veldig redde for å prøve nye ting. Det kullet jeg hadde nå jobbet jeg med at de skal prøve og feile. Det å feile er en del av å bli en god lærer. Tør du ikke gå på utsiden av rammen og prøve nye ting, blir du heller ikke en god lærer, men en kjedelig A4-lærer som ikke blir kreativ og elevene ikke lytter til.

Som sitatet viser ser lærerne en tydelig forskningsbasering gjennom at alle studentene skal skrive en masteroppgave. Men det knyttes ikke direkte opp mot praksis. Mange av lærerne mente at det ville være ønskelig om studentene kunne prøve ut nye metoder og tilnærminger i praksis som en del av forskningsbaseringen.

Praksislærere både på barne- og ungdomstrinnet uttrykker en usikkerhet rundt egen kompetanse til både å definere og følge opp. Likevel trekker de fram at det opplever at det er satt i gang en prosess ved høgskolen for å involvere praksislærere mer gjennom seminarer hvor både rektorer og praksislærere møter hvor de har fått et lite innblikk i hva en forskningsbasert utdanning bør være:

Første gang jeg fikk vite ordentlig om det var konferansen på Quality Hotel i fjor. Før det, jeg har ikke noe spesifikk opplæring, men vært på disse seminarene på høgskolen og fått gjennomgang da, men ikke i stor grad.

De er likevel usikre og uttrykker at de ønsker ytterligere opplæring knyttet til deres rolle i det å forskningsbasert lærerutdanningen.

### 4.3 Profesjonsdagen

#### Praksiskoordinator

Med unntak av praksisseminaret er praksiskoordinator lite involvert i profesjonsdagene. Tilbakemeldingene praksiskoordinator har mottatt om praksisseminaret er at det fungerer bra. De fleste henvendelsene fra studenter er knyttet til obligatorikk. Her opplever praksiskoordinator at det er de samme konfliktlinjene som tidligere; Studentene synes det er for mye obligatorikk og faglærere som ser seg nødt til å bruke obligatorikk for at studentene skal komme.

Progresjonstrappa kjenner praksiskoordinator godt til, og spesielt til progresjonskravene som tilsier at studentene må ha produsert et visst antall studiepoeng før å gå videre i studieløpet. Dette er det praksiskoordinator som holder oversikt over. Praksiskoordinator har inntrykk av at både praksislærer og rektorer både kjenner til og forholder seg til progresjonstrappa

#### Praksislærere

Profesjonsdagene er kjent for alle praksislærere og flere har blitt invitert til og deltatt på noen. Generelt har praksislærerne et positivt inntrykk av profesjonsdagene og opplever at de er relevant for praksis, praksisrettet og gir studentene et bredt bilde av læreryrket og skolen.

Jeg og en kollega har vært og undervist på en sånn dag, og det er positivt at man trekker inn de som står i det. Jeg har et veldig positivt inntrykk [av profesjonsdagene].

En praksislærer sier at hun kjenner til at noen studentene mener de ikke får så mye ut av enkelte av profesjonsdagene. Her etterlyser hun en større iver hos studentene til å utnytte potensialet som ligger i profesjonsdagene:

Det er jo fine dager for å få dem [studentene] til å lete etter disse tingene: Hva må man kunne når man skal ut i jobb? Der bør de være mer trigga! Hvem skal jeg snakke med? Hva kan jeg gjøre, og hvordan skal jeg få til ting på disse dagene for å bli en flink lærer? Det er en nøkkel altså, som de [profesjonsdagene] kan brukes til.

Flere praksislærere uttrykker at det er rom for å bruke profesjonsdagene mer kreativt og utnytte praksisfeltet i enda større grad. Det kommer klart frem at praksislærerne ønsker å bidra med sin

kompetanse. Dette kan gjøres både ved at praksislærerne kommer til høgskolen men også ved at studentene kommer til praksisskolen også utenom praksisperioden.

Jeg synes de [studentene] skal ut. Det er en mulighet til å bruke læringsarenaen ute, jeg vet dere har hatt mye bra på huset, men jeg tenker det er mer spennende og få studentene ut og teste ting på profesjonsdager eller hente inn oss.

Vi er mottakelige til studenter som skal ut og spørre etter ting, for det er mulig det.

Praksislærerne uttrykker at praksisseminarene har blitt mye bedre. Når det gjelder praksisseminar som er felles for studenter og praksislærere, opplever noen praksislærerne at studentene er negative og lite ivrige. Andre praksislærere derimot, trekker frem disse møtene som noe meget positivt. Praksisseminaret som ble holdt kun for praksislærere fremheves av alle praksislærerne som meget bra:

Seminaret for bare praksislærere på Quality synes jeg var fantastisk. Med informasjon om skikkethetsvurdering, det synes jeg var kjempefint. Men det med studentene det synes ikke de [studentene] er noe interessant.

Progresjonstrappa er først et ukjent begrep for de fleste praksislærerne; «Nei, progresjonstrappen? Det er ukjent begrep for meg», men etter litt betenkningstid har de fleste noe kjennskap til progresjonstrappa, uten å kunne si konkret om hva den innebærer.

Ja, det står jo om den i studieløpet deres, men mer enn det har jeg ikke kjennskap til. Hensikten sies vel selv ut fra navnet, en trapp som skal føre til progresjon, og gå trinnvis oppover forhåpentligvis.

## **Faglærerne**

Noen faglærer opplever som nevnt tidligere en større grad av involvering i planlegging og gjennomføring av noen profesjonsdager, og da spesielt FOU-ukene. Derimot er faglærernes oppfatning av profesjonsdagene svært varierende, og noen fag har heller ikke vært involvert i disse dagene.

Jeg har ikke vært med ikke vært med en eneste gang. De høres veldig fine ut, men hva det er vet jeg ikke.

Jeg synes det var mye som var bra også, som foregikk, som jeg fikk innblikk i.

De fleste faglærerne har noe innsikt i innhold og temaer som har vært på profesjonsdagene, samt intensjonen ved dagene som beskrives som «noe man skal gjennom som ikke passer inn i et fag eller et emne», «noe som er overordnet» og «tverrfaglighet». Derimot uttrykkes det at ved innføringen av reformen har vært uklarheter relatert til både ansvar for og innhold på profesjonsdagene.



Jeg synes det er mye rot, prøver å holde meg mest mulig unna.

Er ikke helt sikker på hvor temaene kommer, tror det blir bestemt på teammøter. Prioritering av innhold skjer på ledernivå forhåpentligvis, der bør det skje, men i samråd med fagansatte. Men på trinn to har jeg følt det har blitt lagt planer for profesjonsdager som har vært linka til vårt fag som ikke vi har vært med på å bestemme.

Profesjonsdager er nevnt i programplanen, men jeg tror ikke det er diskutert klart hva vi vil med de dagene.

Knyttet til profesjonsdagens innhold etterlyser flere faglærere en kvalitetssikring og plan for hele studieløpet, da det oppleves at innholdet er tilfeldig og et resultat av enkeltpersoners interesseområder.

Ut fra fraglærenes forståelse har ikke studentene medvirkning knyttet til profesjonsdagens innhold, men det påpekes at dette muligens er lettere å få til litt senere i studieløpet.

Det er vanskelig å vite hva de ønsker i en profesjon når de ikke har vært i den, noen ganger er det vi som har overblikk og som kan det. Men når de begynner å bli i tredje og fjerde da blir det noe annet enn å spørre en første-års-student.

Av faglærerne løftes trinnlederne frem som hovedansvarlige for å gi studentene informasjon om profesjonsdagene. Hvorvidt studentene er blitt informert om intensjonene til profesjonsdagene er uklart for alle faglærere. Dette trekkes også frem som en mulig årsak til at studentene uttrykker misnøye om profesjonsdagene.

Kunne hjulpet med en oversikt over [profesjonsdagene om] høsten og informasjon om hvorfor, knytte det til noe sånn at studentene ser relevansen, de kan ikke alltid se tråden selv. Man peker ut på forhånd at man skal lære det fordi i skolen er det sånn og sånn [...]

Kanskje det hadde vært bedre hvis vi sa hvorfor vi har dagene og gir studentene bedre informasjon, så kan de forstå [sammenhengen og relevans].

Studentene opplever dagene fragmenterte, de ser ikke alltid relevansen.

Faglærerne anser studentenes opplevelse av innholdet som irrelevant som den største årsaken til misnøye.

Vi har hørt mye at studentene som er misfornøyd med innholdet, dette trenger vi ikke på en måte [...]

Selv om studentene ikke føler relevans betyr det ikke at det ikke er det, men deres opplevelse er det. Og det er kanskje det at det er løsrevne temaer, og så er det ikke eksamensrelevant. For dem er hverdagen veldig konkret i forhold til hva de trenger innenfor sin tid og det de skal

prioritere. Og så er det eksamen. Så når det kommer temaer som de ikke kjenner på kroppen, vil det føles irrelevant.

En faglærer forteller at han selv ikke alltid har vært flink til å bygge bro fra tema på profesjonsdag over til faget, noe han påpeker ikke kan forvente at studentene klarer å gjøre selv.

En annen årsak til studentenes misnøye tror faglærerne henger sammen med at profesjonsdagene er obligatoriske og studentene opplever da «tvang» og lite frihet til å disponere tid til selvstudie. Det påpekes av flere faglærer at noen trinn har mange profesjonsdager noe som gjør at studentene får liten tid til selvstudie. Flere faglærer mener at høgskolen bør skape rom til studiedag for studentene.

Det er viktig at studentene får tid til å studere utenom undervisningen. Å ha en studiedag er viktig for å være student. Så når man skal fylle alle dagene, da må den profesjonsdagen være veldig viktig. Det er fint man er litt kritisk, eller nøye med hva man skal tilby, slik at det ikke bare blir for å fylle opp.

Til tross for at studentene har gitt klart uttrykk for misnøye med profesjonsdagene, fremhever faglæreren at studentene også har gitt positive tilbakemeldinger:

Det er også noen profesjonsdager der de har vært kjempefornøyd, treffer veldig bra, det er variabelt.

Jeg får også høre at noen er veldig fornøyd med noen av dagene og å få input av mer pedagogikk og mer profesjonsrettet.

Progresjonstrappa er kjent for de fleste faglærerne. Det påpekes at den inneholder mye informasjon og ingen av faglærerne vet hvordan implementeringen av progresjonstrappa har fungert i praksis.

## **4.4 Praksisstudiet**

### **Praksiskoordinator**

I organiseringen av praksisstudiet er det praksiskoordinator som har det overordna ansvaret. Det er han som har kontakt med skoler, oversikt over antall studenter på hvert trinn og tildeler trinnene skoler etter antall studenter og fagkombinasjoner. Dette er lite endret etter innføringen av femårig utdanning.

Jeg gjør det samme, jeg får oversikt over hvor mange som har valgt hva og så må jeg simulere grupper og sette opp [fagkombinasjon].

Når det gjelder inndeling av studenter i praksisgrupper har det vært en utvikling over tid der det har gått fra at praksiskoordinator utførte dette og over til at trinnlederene har overtatt. Unntaket er førsteårs-studentene der praksiskoordinator og trinnleder gjør dette sammen. En annen endring er, som nevnt tidligere, at studentkullene er blitt større. Dette har medført at praksiskoordinator og trinnleder foretar inndelingen første studieår uten å involvere studentene. Dette har studentene respektert og de har mulighet til å være mer delaktige i valg av praksisskoler og basisgrupper de andre studieårene. Generelt mener praksiskoordinator at han opplever mindre misnøye fra studentene nå sammenlignet med GLU der det var for mange muligheter som gjorde organiseringen vanskelig.

Praksiskoordinator opplever at organiseringen av praksisutdanningen fungerer godt. Allikevel påpekes svakhet ved at det er avhengig av én person, og slik sett kan det være hensiktsmessig å ha et eget praksiskontor som koordinerer arbeidet rundt praksis. Samtidig påpeker praksiskoordinator at det er mange faktorer som virker inn når studenter skal tildeles praksisskole. Praksiskoordinator må ta en rekke hensyn, både til studenter, praksislærere og fagkombinasjoner, noe som gjør det vanskelig å se for seg at en digital løsning kan erstatte dagens praksis. Praksiskoordinator presiserer at det handler om langt mer enn å lage avtaler med praksisskoler og at det kan oppleves at utenforstående ser litt lett på hele prosessen uten å forstå alle de menneskelige, faglige og strukturelle hensynene som må tas.

Det mye mer innfløkt, med fag og skoler og alt, som må koordineres [...] det er hektisk møtevirksomhet mellom mange der vi snakker om mange ting, det går ikke an å ha det digitalt sånn jeg ser det nå.

Knyttet til at studentene ikke har pedagogikk første studieår har praksiskoordinator fått noen reaksjoner fra praksisfeltet. Dette førte også til justeringer av innholdet i vurderingsrapportene som praksislærerne skriver. Praksiskoordinator legger ikke skjul på at det har vært noe utfordrende at nye fag har fått ansvar for praksisoppfølgingen, men påpeker at her har studielederne fulgt godt opp og veiledet fagene inn i de nye arbeidsoppgavene knyttet til praksis.

### **Praksislærere**

Praksislærerne vurderer sine oppgaver knyttet til studentenes praksisutdanning som overkommelige, men påpeker at det kan være utfordrende å balansere tid med studenter og tid til annet:

Jeg synes oppgavene er overkommelige og greie. Det er som ofte vanskelig, er å følge dem [studentene] opp godt nok i periodene de er her, tilretteleggingen på skolen. Man har jo en vanlig hverdag med elever som man ikke bare kan skyve unna. Så det er det jeg opplever som

mest krevende med å være øvingslærer, ivareta dem godt nok systematisk fordi det er så mye annet enn dem i den perioden de er her.

En praksislærer løfter frem at det er tiden man får nedsatt tiden i løpet av et helt år som øvingslærer som skaper utfordring og at det hadde vært ønskelig med mer nedsatt tid når studentene er tilstede.

Ingen av praksislærerne opplever at overgangen til 5-årig lærerutdanning har medført markante endringer på rolle som praksislærere.

Føler det er det samme. Læreryrket har ikke blitt reformert selv om utdanningen er det. Vi står og gjør samme tingene og studenten skal uansett ut samme sted. Om det er treårig, fireårig eller master så er enderesultatet det samme.

Jeg synes vi har hatt mer samarbeid [med høgskolen] nå enn tidligere, men om vi som lærere har en annen rolle er jeg usikker på.

Derimot forteller praksislærerne at det over tid har vært en forandring knyttet til veiledning og veiledningsrollen samt større vekt på vurdering av skikkethet, uten at dette knyttes til reformen med 5-årig lærerutdanning.

Organiseringen av praksisstudiet fra HiØ sin side opplever praksislærerne som ryddig og god. Samtidig er, som påpekt tidligere, alle praksislærerne samstemte om at de synes utdanningen inneholder for lite praksis.

Jeg synes det er litt lite praksis, 2 eller 3 uker delt på 4 elever, det er lite! Jeg føler jeg får gitt dem for lite innblikk i min hverdag. Men de får flere år å gjøre det på da, forhåpentligvis når de går ut har de litt flere enn de ukene å basere erfaringen på. Det kunne vært mer praksis.

Praksislærerne har noe ulik opplevelse av faglærernes involvering i praksis etter reformen. Noen opplever å ha fått et tettere samarbeid med faglærerne der faglærerne har deltatt på praksisseminar og fellesmøter og gitt tilbud til praksislærerne om deltagelse i prosjekter. Andre opplever faglærerne som fraværende og har opplevd at faglærere ikke deltar på praksisseminar og at det er lite kontakt mellom faglærer og praksislærere.

De kunne vært litt mer involvert. Vi fikk heller ikke møte dem på profesjonsdagen fordi de ikke kunne, og da hadde de heller ikke noe ansikt, men det ble litt sånn, litt vanskelig kommunikasjon kanskje. Hadde nok gjort seg veldig hvis de kunne vært med første dag for eksempel og blitt med og kommet i gang og sagt litt om deres fagfokus.

Jeg vil si intensjonene til høgskolen er veldig bra, men det er fryktelig dårlige signaler når vi blir kalt inn, vi bruker 50 minutter på å kjøre, mens de som jobber der ikke har tid til å møte.

Det er ikke et godt signal. Men det er også er det mange som er flinke. Alltid noen som er superflinke og sender mailer, også har du det motsatte.

Praksislærerne uttrykker at de syns tiden basisgruppeveileder får til oppfølging av studentene i praksis er snau. Nok tid til oppfølging av studentene i praksis blir beskrevet som en hemmende organisatorisk faktor da både praksislærer og faglærer fra høgskolen har oppgaver utover det å følge opp studenter i praksis i tidsrommet studentene er i praksis.

Det er skåret til beinet. De skal ikke observere undervisning heller, bare samtale. Studentene savner å bli observert av sine lærere.

Det hadde vært bedre med litt mer enn ett enkelt besøk fra en fra høgskolen. En litt annen oppfølging, vet ikke om jeg skal bruke tettere eller sånn, men i løpet av den perioden burde det vært mer ressurser til å ha noen samtaler med dem [faglærer fra HiØ] og øvingslærer. Det er lite tid som jeg skjønner, og det er mange studenter og få forelesere, men det har vært flere ganger at en litt tettere kontakt med høgskolen hadde ikke vært dumt.

Skal vi få en bedre praksis må hele systemet gjøre at det blir en mer skjermet periode, sånn at vi kan gjøre det bedre for studentene, ting blir ryddet mer vekk Det er ikke noe nytt i år, og det betyr ikke at de ikke får en praksis med gode erfaringer, men skal det blir bedre er det riktig fokusområdet, å rydde bedre plass for dem som er høgskolens representanter, og oss som øvingslærere da, ha bedre muligheter til å følge studentene opp på en gode måte.

Praksislærerne fra barneskolene er tydelige på at de opplever det negativt at studentene ikke har pedagogikk i første studieår og dette uttrykkes dette som «et tap» for studentene.

De [studentene] er usikre på dette med relasjoner, bare det å snakke høyt til en gruppe elever. Det er veldig uvant, så vi må bruke mye tid til det og psykologiske triks for at de skal over kneika. Det er nytt.

Praksislærerne fra ungdomsskolene er ikke like klare i sine uttalelser og fremhever faglærernes ansvar for å ivareta fagdidaktikken.

Det er jo, veldig todelt da, man bør kanskje bør ha fag og noe praksis for å ha knagger å henge PED på etter et år. Så det synes jeg er en god tanke og fra det jeg har hørt tidligere. Men samtidig skulle det kanskje vært *noe*, noe med fokus på å stå første gang i et klasserom og takle å være klasseleder, da at heller teorien og det kommer litt seinere da.

Det er nok litt fagavhengig. De lærerne studentene har hatt i matte første året har nok vært fokusert på mattedidaktikk og sånn, egentlig synes jeg det har gått greit, men det vil være avhengig av faglærernes ansvar i didaktikken i faget, [...] det kommer til å gå kjempebra hvis faglærerne husker på at de ikke har PED i bunn, men hvis det ikke skjer går det ikke veldig bra.

## Faglærere

Det er gjennomgående at faglærerne opplever at de har fått mer ansvar i studentenes praksisutdanning.

Føler vi har fått mer ansvar.

Veldig bra at ansvaret for praksis er nå mer integrert på tvers av fag enn tidligere, faglærerne blir mer involvert.

Et unntak er pedagogikkfaget, som i den nye organiseringen har fått mindre ansvar for praksisoppfølgingen nå enn hva de hadde tidligere.

Før hadde vi alle praksisseminarer, vi hadde hold i all praksis. Nå er det faga som har det, så det er store endringer.

Det økte ansvaret for praksis beskriver faglærerne som både positivt men også noe utfordrende. Praksisoppfølging stiller krav og kompetanse innenfor områder og noen faglærer er usikre på egen kompetanse til å ivareta dette.

Synes det er skummelt, føler meg inkompetent til det ansvaret noen ganger. Hadde satt pris på at det var som før, at en praksislærer som hadde hovedansvaret som kunne diskutere med, at man er en medlærer heller enn hovedansvaret. Men føler ikke det at jeg er alene om det, snakker jo med alle jeg trenger, hvis jeg er usikker. Men føler [...] har ikke best kompetanse på det.

Det er nyttig å få mulighet til å kjenne studenter fra andre sider, ikke bare sitte foran meg bak pultene, men som lærere. Så da er det fin mulighet for å se fra et annet perspektiv.

Synes det forventes av mer meg nå, eller kjenne på det fra hva studentene er opptatt av [...] at liksom jeg kommer til kort, i forhold til pærlærer. Og det blir fort tomt for praten når jeg skal ta tak i noe fagdidaktisk, da blir det veldig avhengig av praksislæreren. Jeg prøver å tenke selv at, jeg som faglærer har godt av å bli lufta, det er interessant for meg, det å møte lærerne og snakke med dem, men jeg er usikker på om jeg får tilført studentene så mye.

Det kommer frem i intervjuene at faglærerne opplever organiseringen av praksisutdanningen, hvilke fag/emner som har ansvar, som uoversiktlig. Faglærerne synes det er utfordrende å ivareta kontinuitet i praksisoppfølgingen.

Organiseringen [knyttet til hvilket emne som har ansvar for praksis] er litt kronglete. Jeg tror det er vanskelig å få god organisering, man bytter jo emner hvert halvår, men jeg merker at nå har jeg fulgt i praksis noen jeg ikke har sett siden desember da er ikke forholdet sånn til dem [...]

Likte ordningen som var før der man fulgte de samme studentene gjennom et helt år. Jeg har opplevd den MAGLU organiseringen har gjort det vanskeligere å følge. Jeg var på første året et semester med et fag og et annet med annet og den var uklart hvem som tar ansvar for hva. Nå sitter jeg i et emne hvor jeg ikke har ansvar i det hele tatt.

Før hadde vi alle [studentenes] praksisrapporteringer som inneholdt oppgaver med progresjon der studentene prøvde ut ulike metoder. Det har vi ikke muligheten til nå.

I beskrivelsene av faglærerens rolle i praksisutdanningen nevnes «å besøke studentene», «se studentene i undervisningssituasjoner», «delta i veiledning» og «gi studenten støtte og oppmuntring». Noen faglærer løfter også frem rollen de har som bindeledd mellom praksisskolen og høgskolen.

Jeg går inn og snakker med rektoren og ser hvordan går det, har du fått informasjon og sånn. Den rollen tar jeg for det står i beskrivelsen at vi er bindeledd. Jeg føler også at jeg trygger lærerne, for de blir usikre. Trygger dem med at du gjør en god jobb, den opplevelsen du hadde er helt greit med den studenten. Den dialogen er like interessant og viktig som den jeg har med studenten.

Å ha ansvar for studentenes praksisrapporter og vurderingsrapporter er nytt for faglærerne. Noen faglærer opplever at de ikke har et eierforhold til praksisrapporten «vi har ikke fått noe eierforhold til den, for den er arvet», andre at de er noe usikre på hvilke tilbakemeldinger de skal gi til studentene i og med at det ikke er det fagdidaktiske som står i fokus.

Relatert til at studentene ikke har pedagogikk første studieår er faglærerne opptatt av hvilken innvirkning dette har hatt på deres fag.

Da jeg hadde didaktikktimene, opplevde jeg et mye sterkere byrde til å ta det store bildet første året, jeg brukte mye mer tid på det å være lærer det var på grunn jeg visste de ikke fikk det annet sted.

Føler ikke det har hatt noe i praksisoppfølgingen, men annerledes for faget. Fordi når de ikke har PED må det legges inn noe mer i vår undervisning. Og det har jeg følt har svekket en del av emnene jeg har hatt [...] du øker andelen pedagogikk, men det blir kanskje overlapping, vet ikke, men jeg føler det svekker faget [...] men styrker nok pedagogikken.

Fordi høgskolen har en struktur på der de ikke har PED på første, så har jeg om faglærer tatt rollen og dekker behovet for PED. Og dette går utover mye det jeg skulle gjort.

Disse utsagnene gir indikasjoner på at faglærerne opplever det som belastende for faget at studentene ikke har pedagogikk første studieår. Dette kan ses i relasjon til faglærernes tanker om plasseringen av faget i MAGLU-modellen der det ble påpekt at det var lettere å ha profesjonsrettet undervisning utover i studieløpet da man kunne spille på studentenes erfaring fra praksis og pedagogikkfaget. En faglærer opplever at studentene er mer usikre i praksis og ser dette i

sammenheng med fraværet av pedagogikk. Flere faglærer antar at fraværet av pedagogikk første studieår har noe å si for studentenes praksis, uten at dette forklares ytterligere.

Når det gjelder praksislæreres syn på masterutdanningen har faglærerne inntrykk av at dette i stor grad handler om en bekymring om at studentene ikke er forberedt på hva som venter dem i skolen og at de har kompetanse i få fag. Knyttet til studentens fagkompetanse har praksislærere hevdet at det ikke er samsvar mellom lærerutdanningen og behovet i grunnskolen. Faglærerne har opplevd både praksislærere som synes det er positivt med masterutdanning for lærer og praksislærer som omtaler det som tull.

## **5 Oppsummerende diskusjon**

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

### **5.1 Organisering og samhandling**

Om innføringen av MAGLU, den nye studiemodellen og den generelle organiseringen av programmene, utkrystalliserer det seg seks temaer på tvers av intervjumaterialet som vi ønsker å løfte fram i denne oppsummerende diskusjonen:

(1) For det første dreier det seg om hvordan reformen er forankret blant faglærere og praksislærere, og på den administrative siden (praksisveileder). De fleste aktørene som arbeider med lærerutdanning på campus trekker fram arbeidet med akkrediteringssøknaden til NOKUT som et viktig ledd i forankringsprosessen. Det betyr ikke at de nødvendigvis var enig i alt eller deltok i alle deler av prosessen, men at fagmiljøene jobbet seg inn i modellen over tid, gjennom mange temaer. Samarbeidsprosesser og modelltenkning blir trukket fram som et viktig ledd i hvordan de ser på og forstå implementeringsprosessen. Noen av faglærerne har kommet til etter søknadsperioden, og påpeker at de derfor i liten grad kjenner til studiemodellen og bakgrunnen for en del av organiseringen av programmene. Det betyr at prosessen med akkrediteringssøknaden, som av mange ble opplevd som krevende både faglig og samarbeidsmessig, nå blir vurdert som verdifull for



implementeringsprosessen, spesielt knyttet til operasjonaliseringen av kravene om profesjonsretting og forskningsbasering. Dette kommer vi tilbake til nedenfor. Når det gjelder grad av innflytelse på reformen, anerkjenner alle at de har hatt mulighet til å respondere på høringsforslag, men opplever likevel at reformen var politisk initiert nasjonalt. På emneplannivå har faglærerne både fått påvirke, men samtidig måttet «svelge noen kameler» i enkelte fag. Praksislærerne opplever sin rolle i forhold til reformen som mer plassert på sidelinjen, men uttrykker samtidig at informasjonsflyten fra høgskolen har vært relativt god. Informasjon har i hovedsak kommet på praksisseminarene og via studentene. Betydningen av reformen har vært betydelig drøftet i lærerkollegiet på praksisskolene. Dette kommer vi tilbake til.

(2) Det andre viktige temaet som framtrer er hvorvidt informantene opplever at de har kjennskap til studiemodellen både som helhet og de enkelte delene. Det samstemte svaret blant faglærere og praksislærere er i det store og hele at de i liten grad kjenner til modellen som helhet, og at studentenes fagvalgsmuligheter og individuelle studieløp er noe de kun i begrenset grad kan veilede på eller drøfte med studenter eller kollegaer. Det er enkelte hederlige unntak men disse kan knyttes til praksisveileder og de personene som hadde spesielle roller i akkrediteringssøknadsprosessen. Litt bekymringsverdig er det også at noen av faglærerne mener at det ikke er deres jobb å kjenne til studiemodellen og studentenes fagvalgsmuligheter. Den internasjonale rådgivningsgruppa (NOKUT 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. Den internasjonale rådgivningsgruppa gir dermed råd om å «inkludere skolebaserte lærere, lærerstudenter og UH-baserte lærerutdannere i deltakende programdesign, evaluering og beslutningstaking».

(3) Faglærerne er opptatt av at det er behov for bedre informasjonsflyt både mellom faglærere, mellom faglærere og ledelsen og ut til studentene. De uttrykker at selv om det har skjedd en endring i positiv retning de siste par årene, er det fortsatt behov for mer tydelig ansvarsfordeling og koordinering når det gjelder informasjonsflyt i alle nevnte ledd. Trinnleders ansvar har blitt tydeligere. Likevel kommer det frem et ønske om, og behov for tydeligere rammer og mandat til trinnleder når det gjelder informasjonsflyt, samt en avklaring av ansvarsfordeling mellom faglærere og trinnleder når

det gjelder informasjonsflyt. Praksislærerne påpeker at informasjonsflyten mellom praksisskolene og høghskolen har tatt flere steg i riktig retning de siste årene. Praksiskoordinator påpeker at dette kan ha sammenheng med at man fikk en studieleder for hvert av MAGLU-programmene (1-7 og 5-10) ved overgangen til MAGLU, noe som har gjort det mulig å være tettere på praksisskolene. I tillegg har ordningen med lærerutdanningskoler kommet i gang, noe som blant annet har ført til ytterligere samarbeidsarenaer med god informasjonsflyt.

(4) Så godt som alle informantene i vår studie påpeker at ny studiemodell har ført til større krav om tettere samarbeid mellom alle involverte aktører. Lærerutdannerne er opptatt av trinnleder og trinnmøter som sentralt i dette samarbeidet, men da som et organ og ledernivå hvor potensialet enda ikke er fullt ut realisert. Trinnmøter og trinnleder har i større grad begynt å fungere som et godt forum for organisering og koordinering mellom fag, men samarbeidet er ikke uproblematisk og skaper fortsatt utfordringer. Det påpekes at mye av tiden går til strukturelle og administrative spørsmål og ikke til reelt tverrfaglig samarbeid. En av hovedutfordringene som trekkes fram er at en del av faglærerne er for lite forpliktet opp mot deltagelse på trinnmøter og i trinnsamarbeidet, og det påpekes at dette bør følges tetter opp av studieledere. Likevel oppleves trinnsamarbeidet som mer fruktbart og konkret enn de større programsamlingene. Når det gjelder samarbeidet mellom Høghskolen og praksisfeltet, kommer vi tilbake til dette mer detaljert i punkt 5.4 hvor vi drøfter praksisdelen av studiet. Vi vil likevel kort nevne her at selv om samarbeidet fortsatt har potensial for forbedring, så rapporterer både faglærere og praksislærere at de opplever et tettere samarbeid og større kjennskap til hverandres arenaer enn tidligere, spesielt gjennom ordningen med lærerutdanningskoler.

(5) Økt faglig fokus blant studentene samtidig som den endelige fagporteføljen blir smalere, er en av de største betenkelighetene som kommer fram knyttet til innføringen av den femårige modellen for grunnskolelærerutdanningene. Praksislærerne beskriver en markant dreining mot at studentene i større grad er opptatt av sin rolle som fagperson enn selve lærerrollen, og trekker frem at studentene dermed også viser mindre evne til å reflektere over profesjonsutøvelsens mange ulike sider. Praksislærerne på barnetrinnet viser større bekymring enn ungdomsskolelærerne når det gjelder fagportefølje, og hvilke konsekvenser dette kan få både for skolene og elevene i framtiden. Selv om de er i mindretall, så kommer det også fram at et økt faglig fokus kan komme elever og skolen til gode gjennom faglig dyktige lærere som har større evne til å koble sammen teori og praksis. Både av

faglærerne og praksislærerne knyttes økt faglig fokus i stor grad til to punkter: fravær av pedagogikk første studieår, og studiemodeller som gir en smalere fagportefølje enn tidligere. Det økte trykket på faglig nivå og dybde i studiemodellene opplever noen av faglærerne som en faktor som gjør det vanskeligere å «sjonglere» og disponere forholdet mellom faglig fordypning og fokus på fagdidaktikk. Det at studiemodellen ved HiØ ikke har pedagogikk første studieår gjør at faglærerne i de ulike fagene opplever at de må bruke mye tid på generelle pedagogiske temaer som for eksempel lærerrollen, klasseledelse og relasjonsbygging, noe de mener gjør det vanskeligere å ha fokus på faglig fordypning. Pedagogikklærerne påpeker samme fenomen men argumenterer for at dette har ført til en dreining i riktig retning hvor alle fagene i lærerutdanningen i større grad framstår som lærerutdanningsfag og ikke disiplinifag.

(6) Kravet om mastergrad og innføring av en integrert femårig studiemodell har naturlig nok opptatt alle informantene. Til grunn ligger en felles forståelse av at dette er politisk initiert på nasjonalt nivå. Generelt sett er faglærerne positive, men løfter fram to hovedbekymringer. For det første gjelder det studentenes forutsetninger for å velge masterfag. Studentene beskrives som unge og lettpåvirkelige når det gjelder valg av masterfag. Det er mange aktører som ønsker å påvirke: praksisskoler, rektorer, faglærere, media og samfunnet forøvrig. Det hersker en viss bekymring rundt hvilket grunnlag studentene faktisk velger masterfag på. Dette henger nøye sammen med bekymring nummer to som handler om en uro knyttet til om studentene faktisk greier å fullføre den arbeidsmengden som en masteroppgave krever. Denne uroen er knyttet til de generelle forutsetningene som ligger til grunn for å komme inn på MAGLU (krav om minimum 35 karakterpoeng og minimum 4 i matematikk), begrensninger som ligger i fagvalgsmuligheter (antall fag som LU/HiØ tilbyr) og ytre påvirkning (e.g. praksislærere, rektorer, politikere etc.) til å velge fag strategisk og ikke med utgangspunkt i evner og interesser.

Praksislærerne har liten kjennskap til sine leders holdninger til MAGLU-reformen og det er tydelig at de fleste diskusjoner knyttet til reformen har foregått i uformelle fora på praksisskolene. At praksislærere og praksisskolene generelt sett var skeptisk i begynnelsen innrømmer de gjerne selv. Det samme er observert av praksiskoordinator, som likevel mener å ha registrert en endring i mer positiv retning etter hvert som skolene har erfart programmets utvikling over tid. Han har fått tilbakemeldinger om at praksisskolene opplever studentene som faglig flinke og at de får tid til å modnes, spesielt på MAGLU 1-7.

Praksislærernes fortellinger og refleksjoner knyttet til innføringen av obligatorisk masterkrav kan knyttes til to temaer. For det første kommer det tydelig fram gjennom intervjuene en generell usikkerhet ute i skolen rundt hva masterkravet til nyutdannede lærere gjør med status og syn på fagkompetansen til lærere med utdanning fra eldre modeller. Det snakkes om frykt for A- og B-lag knyttet til ansettelsesprosesser, tildeling av ansvarsområder og posisjoner i skolen. Praksislærerne fra ungdomskolen knytter en spenning til lønnsforskjeller som kommer til å gi nyutdannede høyere lønn enn de med lang erfaring men kortere utdanning. For det andre uttrykker praksislærerne stor usikkerhet når det gjelder hvilke fag de tenker er viktigst som masterfag. Det fremkommer en antydning til tredeling når det gjelder hvilke fag lærerne tenker er viktigst som masterfag. Basisfagene, norsk, matematikk og engelsk blir trukket fram av om lag halvparten av lærerne. Omtrent like mange av lærerne mener pedagogikk er det viktigste masterfaget. Et knapt flertall av disse kommer fra barnetrinnet. I tillegg trekker noen få av praksislærerne frem andre undervisningsfag som viktige for skolene. Det fremkommer en antydning til tredeling når det gjelder hvilke fag lærerne tenker er viktigst som masterfag. Basisfagene, norsk, matematikk og engelsk blir trukket fram av om lag halvparten av lærerne. Omtrent like mange av lærerne mener pedagogikk er det viktigste masterfaget. Et knapt flertall av disse kommer fra barnetrinnet. I tillegg trekker noen få av praksislærerne frem andre undervisningsfag som viktige for skolene.

## **5.2 Profesjonsrettet forskningsbasert femårig grunnskolelærerutdanning**

I forskriftene 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 forskriftenes paragraf 1.4 der det for begge utdanninger heter:

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

Å kombinere profesjonsretting og forskningsbasering trekkes fram av det internasjonale rådgivningspanelet (NOKUT 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 ulike måter, og det vektlegges ulike tiltak og aktiviteter av de ulike aktørene på praksisfeltet og campus. Det betyr ikke at de ulike tolkningene ikke kan være relevante og viktige, men viser likevel at lærerutdanningene på HiØ ikke har noen sterke felles forståelse av hva en profesjonsrettet forskningsbasert lærerutdanning kan og bør være.

### 5.2.1 Profesjonsrettet utdanning

I vårt datamateriale kommer det fram at profesjonsrettingen i stor grad kommer til uttrykk gjennom hvilke type tiltak og aktiviteter som settes i gang eller bør settes i gang, både innen hvert fag/fagområde og på tvers av fagområdene i lærerutdanningen. Dette er i tråd med hvordan for eksempel Munthe og Haug (2010) tilnærmer seg begrepet. I Tabell 3 har vi laget en oversikt over hva som defineres som profesjonsretting i utdanningene og hvilke aktiviteter/tiltak som er satt i verk i dagens MAGLU for å ivareta profesjonsrettingen av studiene.

Tabellen organiserer, representerer og oppsummerer alle tiltak og aktiviteter som ble definert som ledd i profesjonsrettingen på tvers av datamaterialet, og gir ikke et bilde av en felles forståelse blant faglærerne.

Tabell 3: Hva og hvordan gjøres profesjonsrettingen i fagene av faglærerne

Hva	Tiltak/aktiviteter (hvordan)
Generell didaktikk	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relatere fagstoff til undervisning i klasserommet</li> <li>✓ Skape balanse i forholdet fagstoff – fagdidaktikk</li> <li>✓ Fagdidaktikken må være konkret, knyttet til spesifikke temaer</li> <li>✓ Eksempler på ulike metodisk innfallsvinkler</li> <li>✓ Didaktisk eksempler må være troverdig</li> <li>✓ Eksempelene må være toverdige i forhold dagens praksis i skolen</li> <li>✓ Forholdet didaktikk versus fagdidaktikk må avklares</li> <li>✓ Fagdidaktikken skal også være forskningsbasert</li> <li>✓ Klasseledelse er et fagdidaktisk tema som bør opp i alle fag</li> </ul>

	✓ Modellering er en mulig innfallsvinkel
<i>Arbeid med skolens læreplaner</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Revidere egen emneplan basert på gjeldende læreplan for skolen</li> <li>✓ Systematisk arbeid i undervisningen i ethvert emne med fagplandelen i Fagfornyelsen</li> <li>✓ Systematisk arbeid med de overordnede temaene i fagfornyelsen relatert til hovedfokuset i det enkelte emne</li> </ul>
<i>Utvalg av pensum</i>	✓ Inkludere forskningsbasert fagdidaktisk litteratur
<i>Erfaringer fra praksisfeltet</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bruke relevante eksempler fra egen erfaring i skolen som lærer</li> <li>✓ Oppsøke praksisfeltet systematisk for å observere/hospitere/forske for å erverve seg erfaring hvis man ikke har arbeidet i skolen</li> </ul>
<i>Arbeidskrav</i>	✓ Profesjonsretting kan/skal også gjenspeiles i arbeidskrav på utallige og fagspesifikke måter

Oppsummeringen tar selvfølgelig ikke høyde for hva som er nytt knyttet til MAGLU-reformen, men sier noe om ulike forståelser av profesjonsrettingens hva og hvordan på intervju tidspunktet. For eksempel er det, som påpekt tidligere, stor variasjon i både kunnskap og engasjement når det gjelder profesjonsrettingens hva og hvordan. Tabellen er ikke uttømmende, men er tenkt som en oversikt over pågående aktiviteter og tiltak som et mulig utgangspunkt for diskusjon i de enkelte fagseksjoner. Tabellen har dermed potensial for å bli videreutviklet. Knyttet til punktet «Erfaringer fra praksisfeltet» etterlyser vi i denne rapporten det tidligere fokuset på hospitering, som ser ut til å ha fått mindre fokus etter at avdelingen hadde en gjennomgang av ressursbruk. Diskusjoner knyttet til forholdet mellom teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap med utgangspunkt i ulike fag- og disiplintradisjoner vil for eksempel være et vitenskapsteoretisk tema som kan knyttes til debatten om profesjonsretting når studentene nå har entret syklus 2. I rammeplanene for MAGLU står det at masteroppgaven skal være praksisnær og profesjonsrettet. Hva dette skal bestå i av krav og rammer for masteroppgaven er en diskusjon som det bør legges til rette for i nærmeste framtid.

I vårt intervjumateriale framtrer profesjonsretting som et fenomen som både skal operasjonaliseres på emne- og fagnivå, og som må realiseres på tvers av fag, mellom de ulike delene av utdanningen og på det organisatoriske planet i programmene.

Informantene våre reflekterte over både tiltak og initiativ som er pågående, men mest av alt over tiltak det er behov for å ta høyde for og å videreutvikle i programmene framover. Vi har utledet følgende oversikt basert på våre analyser av datamaterialet:

- Plassering av enkelte fag i studiemodellen og organisering aktiviteter og tiltak knyttet til profesjonsrettingen
- Diskusjoner om og ansvarliggjøring knyttet til profesjonsretting på trinnet
- Spissing av profesjonsrettingen på profesjonsdagene bør diskuteres
- FOU oppgavens rolle i profesjonsrettingen
- Faglærernes forskningsprofil som profesjonsretting
- Pedagogikkens plass i profesjonsrettingen
- Samarbeid om praksis og med praksisfeltet som profesjonsretting

Figur 2: Profesjonsretting på tvers av fag

Helt kort kan det nevnes at graden av profesjonsretting bør diskuteres og planlegges ut ifra hvor i utdanningsløpet faget eller emnet er plassert. For eksempel har studenter med praksiserfaring andre behov enn førsteårsstudenter uten erfaring fra praksisfeltet. Plassering av pedagogikkfaget er et annet eksempel. Profesjonsrettingen varierer stort mellom fag og mellom faglærere, og diskusjoner bør derfor løftes opp både på seksjons- og trinnivå. Temaer som nevnes som helt sentrale er lærerrollen, klasseledelse og vurdering. Dette må være gjentakende temaer begrunnet med utgangspunkt i at det er forskningsbasert utvikling av fagdidaktikken, og på grunn av gjennomstrømningen av faglærere. Vi kommer nærmere tilbake til profesjonsdagene nedenfor, men det blir i denne sammenhengen påpekt at profesjonsdagene nå handler om «alt mulig» relevant for lærere og at det derfor er behov for å gjøre temaene mer profesjonsrelevante.

Mange faglærere påpeker at arbeidet med FOU-oppgaven har ført til sterkere grad av profesjonsretting. Den gir studentene mulighet til å undersøke fenomener i praksis og å koble sammen teori og praksis. Dette blir beskrevet som «på god vei» men også at arbeidet trenger å videreutvikles i profesjonsrettet retning.

I høyere utdanning har tradisjonell forskningsfrihet vært høyt skattet. De senere årene har det blitt økt trykk på at forskningen som blir gjort av lærerutdannere i større grad skal være profesjonsrettet og/eller fagdidaktisk. Flere av faglærerne påpeker at denne dreiningen fra disiplinforskning mot profesjonsrettet forskning har hjulpet dem i å profesjonsrette egen undervisning. Det har både

gjort dem kjent med andres forskning som er relevant for undervisningen i fagdidaktikk, og å selv få større kjennskap til praksisfeltet.

Flere av faglærerne uttrykker store forventninger til pedagogikkfaget i profesjonsrettingen, men samtidig uttrykkes også en begrenset kjennskap til hva pedagogikkfaget faktisk tilfører.

Som nevnt i introduksjonen, gir 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». Flere detaljer knyttet til samarbeid høgskolen og praksisfeltet kommer vi tilbake til mer detaljert i punkt 5.4. Her vil vi kort nevne at både faglærere og praksislærere rapporterer at de opplever at et tettere samarbeid har blitt til over tid og at større kjennskap til hverandres arenaer enn tidligere, spesielt gjennom ordningen med lærerutdanningskoler, har åpnet for større muligheter for profesjonsretting. Ut i fra denne delen av materialet ser vi en tydelig anbefaling og ønske om mer kunnskap om hverandres arenaer, samt at felles forståelse for fag og forskning bør satses ytterligere på både med tanke på profesjonsretting og forskningsbasering, som vi behandler i neste avsnitt.

## 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 høgskoler. Universitets- og høgskoleloven 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 (Kunnskapsdepartementet 2008-09, s. 10).

Sitatet viser også til Lov om universitetet og høgskoler (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 sitert ovenfor. Vi viser til disse overordnede dokumenter for understreke at kravet om forskningsbasering av lærerutdanningen er del av en større nasjonal (og også internasjonal) strategi for høyere utdanning generelt.

Begrepet forskningsbasering knyttet til høyere utdanning og lærerutdanning har de senere årene blitt omfattende diskutert i policy, forskningslitteratur og i profesjonen internasjonalt (Darling-Hammond 2017). Likevel finnes det stor variasjon i hvordan begrepet er definert og operasjonalisert (Afdal & Spernes 2018) og det er derfor også ofte uklart hva ulike lærerutdannerne legger i begrepet forskningsbasering. Resultatene av våre analyser viser det samme. Det er relativt stort sprik mellom de ulike aktørenes oppfatninger rundt hva, hvordan og hvorfor det skal satses på forskningsbaseringen i MAGLU. Likevel finner vi mange interessante og gode beskrivelser av hva og hvordan forskningsbasering gjøres eller kan gjøres, og videre refleksjoner knyttet til formålet med forskningsbaseringen. Det er interessant å merke seg at ingen av faglærerne stilte spørsmål ved rollen til forskning og egen rolle som forsker i intervjuene. Dette er en endring som er verdt å merke seg. Basert på våre egne erfaringer fra lærerutdanningen bare få år tilbake ville dette vært et stort diskusjonstema.

Når det gjelder hva forskningsbasering er, og hvordan den skal gjøres, finner vi gjennom våre analyser ti forslag til tiltak/aktiviteter (hva og hvordan) på tvers av datamaterialet i intervjuene med *lærerutdannerne* (Figur 3):

*Figur 3: Hva og hvordan gjøres forskningsbaseringen i utdanningene blant lærerutdannere*

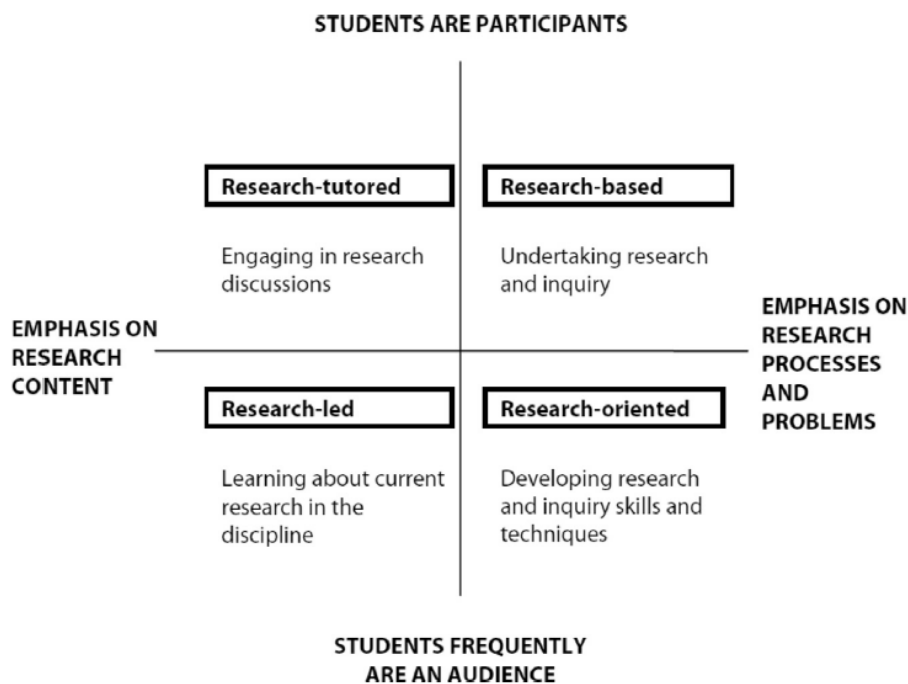
- ✓ Presentereforskning i undervisningen
- ✓ Selv være oppdatert på forskningsfronten i eget fag
- ✓ Introdusere forskningsbasert litteratur gjennom pensum
- ✓ Introdusere aktiviteter som hjelper studentene å tilnærme seg forskning
  - artikkelseminarer
- ✓ Selv kunne og lære studentene om og bruk av vitenskapelige metoder
- ✓ Introdusere aktiviteter som utvikler spørrende og utforskende holdning blant studentene
- ✓ Fokusere på, og skape koblinger mellom teori og praksis
- ✓ Selv drive med forskning og utvikling av ny knyttet til fag/emne
- ✓ Forske på egen undervisnings- og utdanningspraksis
- ✓ Studenter og lærerutdannere forsker sammen

Når det gjelder formålet med en forskningsbasert lærerutdanning nevnes fem aspekter av *lærerutdannerne* (Figur 4).

- ✓ Skape nysgjerrighet for ny kunnskap
- ✓ Utvikle kritisk-analytisk ferdigheter
- ✓ Lære studentene å løfte blikket og innta et kritisk analytisk blikk på praksis og erfaringsbasert kunnskap
- ✓ Lære studentene forskningsprosessen skritt for skritt
  - for å kunne skrive en masteroppgave
  - for å gi økt respekt for forskning generelt
- ✓ Forberede kommende lærere på å produsere ny kunnskap selv

Figur 4: Formålet med forskningsbasering av utdanningen blant lærerutdannere

I denne sammenhengen er det viktig å merke seg at det er svært få av faglærerne som viser en mer helhetlig forståelse av hva som kan forstås som forskningsbaserte aktiviteter og formålet med disse. Presentasjon og tilstedeværelse av forskningslitteratur i pensum er det punktet det synes å være størst enighet om. De andre punktene oppsummert i Figur 3 og 4 viser tiltak igangsatt av individuelle fagpersoner. I den sammenheng har vi lyst til å vise til en modell Healey & Jenkins (2009) har utviklet basert på empiriske studier i høyere utdanning knyttet til nettopp karakteristiske trekk ved forskningsbasert og utforskende utdanning.



Figur 5: Karakteristiske trekk ved forskningsbasering av utdanning (Kilde: Healey & Jenkins 2009, s.7)

I den vertikale aksene finner vi nederst en utdanning som posisjonerer studenten som «publikum» til forskning, altså for eksempel at studenten i ytterste konsekvens kun blir undervist i forskningsinnhold i en forelesning. Den andre ytterligheten (øverst i den vertikale aksene) posisjonerer studenten som deltaker i forskningen, for eksempel i forskningsprosjekter med faglærer eller som forsker i eget prosjekt. På den horisontale aksene er fokuset i den ene ytterligheten på forskningens innhold, og i den andre på forskningsprosessen og forskningsspørsmålene. Ingen av disse ytterpunktene i koordinaten finnes nødvendigvis i «ren form» men figuren kan godt fungere som en analytisk tankemodell som kan være til hjelp i utviklingen av forskningsbaseringen i et lærerutdanningsemne eller hele programmet. Et av Healey og Jenkins' (2009) poeng er at undervisningsdesignet i mange høyere utdanningsprogrammer og emner oftest hører til i nedre del av modellen og gjerne på venstre side, altså hvor studentene blir posisjonert som tilhørere til presentasjoner av forskning hvor hovedfokuset er på forskningens innhold og resultater. Det er i utgangspunktet ikke noe galt i det, påpeker Healey og Jenkins (2009), men det er mangelfullt. For at et utdanningsprogram skal kunne beskrives som forskningsbasert må også studentene posisjoneres som forskere selv, og utdanningen må ha fokus på forskningsmetode og prosess. Det kan argumenteres med at i lærerutdanningen skjer dette gjennom både FOU-oppgaven og masteroppgaven. Vi vil likevel argumentere for at det i tillegg er behov for å tenke posisjonering av studentene, basert på denne modellen, i mindre skala, altså i

mindre arbeidskrav, aktiviteter i undervisningen og knyttet til lesing av pensum og andre akademiske tekster. Figur 3 og 4 kan for eksempel brukes til diskusjon på seksjons- og emnenivå som grunnlag for å videreutvikle aktiviteter som ivaretar forskningsbaseringsene i faget/emnet/programmet. Hvis man i tillegg bruker Healey og Jenkins (2009) figur for å sikre at aktivitetene som blir satt i gang både posisjonerer studenten som tilhører og deltaker, samtidig som fokuset både bør være på forskningens innhold og prosess, vil utviklingen av forskningsbaseringsen bli ivare tatt på en god måte. Vi mener selvfølgelig ikke at alt dette kan ivaretas i enhver undervisningsøkt, men mener at oversiktene og Figur 5 kan være med på å kvalitetssikre forskningsbaseringsen når man for eksempel tar et metablikk på emnet, faget og/eller programmet.

*Praksislærerne* tilnærmer seg naturlig nok begrepet noe annerledes enn lærerutdannerne. I Figur 6 har vi oppsummert argumenter og beskrivelser som kom fram på tvers av intervjuene med praksislærerne.

<p><b>Hva/hvordan</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Samtale om nyere forskning på de ulike fagfeltene</li><li>✓ Kvalifisere til å skrive en masteroppgave</li><li>✓ Kommende lærere skal lære seg å forske for utvikle praksis</li><li>✓ Handler om hvordan forstår vi hva kunnskap er og hvordan den utvikles</li></ul> <p><b>Hvorfor</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>✓ Praksis i skolen bør være basert på vitenskapelig dokumenterte metoder/praksis må kunne dokumenteres i forskningsbasert kunnskap</li></ul>
---

Figur 6: Hva, hvordan og hvorfor forskningsbaserings – praksislærere

Det kommer tydelig fram i intervjuene at forskningsbaseringsen anses som viktig. Samtidig hersker det stor usikkerhet knyttet til hvordan denne forskningsbaseringsen skal komme inn i praksisdelen av studiet. Utviklingsprosjekter i skolene og samarbeid med lærerutdanningen/forskere har, slik vi tolker dataene, ført til at det er mindre forskningsbaseringsen av utdanningen blant praksislærerne enn tidligere. Det hersker stor usikkerhet blant praksislærerne knyttet til egen rolle og kompetanse når det gjelder forskningsbaseringsen. De framhever at fellesseminarer som det som ble arrangert på Quality Hotel i 2019 har vært viktig for å videreutvikle egen forståelse for forskningsbaseringsen så langt.

### 5.3 Profesjonsdagen

Profesjonsdager kom ikke som noe nytt ved innføringen av MAGLU. Det var også en del av lærerutdanningen ved den forrige modellen fra 2010 ved LU/HiØ. Profesjonsdagen hadde da en form som ligner dagens, og med 80% obligatorisk oppmøte. Ved innføringen av MAGLU ble oppmøteplikten endret til 100%, noe som betyr at institusjonen har vurdert profesjonsdagen som viktig hele veien. Det kan vel sies at både innhold, organisering og obligatorikk har vært kilde til diskusjon og utsatt for kritikk fra den spede begynnelse.

I intervjuene med praksislærerne er det en generelt positiv holdning til profesjonsdagene, selv om praksislærerne stort sett kun har kjennskap til dagene gjennom studentene, eller kollegaer som har blitt trukket inn som forelesere. Praksislærerne påpeker at tilbakemeldingene fra studentene er svært varierende. De har inntrykk av at profesjonsdagene er et forsøk på å gjøre utdanningen mer profesjonsrettet, og at det er bra. Likevel synes de at de ansvarlige for profesjonsdagene kunne vært mer kreative og praksisnære når det velges ut temaer.

Siden praksisseminarene er definert som profesjonsdager trekker praksislærerne også fram kvaliteten på disse som noe som har forbedret seg betraktelig de senere årene, både de som er felles med studentene og de som er felles med rektorer. Progresjonstrappa er derimot mer eller mindre ukjent for praksislærerne som ble intervjuet i forbindelse med denne studien.

Faglærerne på sin side uttrykker at de oppfatter profesjonsdagene som svært varierende i kvalitet, og de oppfatter også at det er litt tilfeldig hvem og hvilket fag som er involvert. Ofte opplever de at det er enkeltpersoners eller små fagmiljøers agenda som får komme til med profesjonsdager. Det hersker også usikkerhet blant faglærerne knyttet til ansvarsfordeling, og at profesjonsdagene blir oppfattet som «litt uoversiktlig og rotete organisert». Praksislærerne etterlyser en helhetlig plan og kvalitetssikring av hele løpet, også når det gjelder hvordan profesjonsdagene skal knyttes til progresjonstrappa. Flere faglærere etterlyser også studentmedvirkning knyttet til planlegging og valg av tema for profesjonsdagene. Kun et av fagmiljøene har et forhold til hvordan progresjonstrappa har blitt implementert eller har fungert.

I intervjuene med studenter i forrige rapport (Afdal & Bjordal 2019) kom det fram stor misnøye med profesjonsdagene både knyttet til innhold og organisering. Samme tendens vises også i uttalelsene

fra faglærere og praksislærere i denne rapporten, og det kan dermed pekes på stor variasjon i hvor fornøyd man er med profesjonsdagene. Dette kan videre tyde på at behovet for helhetlig planlegging, tydeligere relevans for praksis og større grad av studentmedvirkning er kritiske faktorer. Vi er kjent med at prosessen for å ivareta nettopp disse faktorene allerede er satt i gang på studieledernivå.

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 MAGLU. Dersom et vellykket samspill skal finne sted, er det behov for en felles arena. Kanskje er det behov for å stille spørsmål ved om ikke profesjonsdagene ved LU/HiØ kunne vært en slik arena noe som for eksempel har vært gjort ved USN siden innføringen av MAGLU? Som denne rapporten viser er det behov for blant annet å kompensere for manglende pedagogikk første studieår. Selv om alle fag ifølge rammeplanene for MAGLU skal være profesjonsfag og skal kunne ivareta profesjonsrettingen, kunne profesjonsdagene i større grad hatt fokus på å være nært knyttet til hva som skjer i praksisfeltet. Kan profesjonsdagene videreutvikles til å bli en felles arena for studieledere, faglærere og praksislærere ved LU/HiØ? Innholdet og forståelsen for progresjonstrappa kan med fordel være noe som man også kan og bør ha samarbeid om i et slikt forum, slik at forståelsen kan utvikles i samarbeid mellom aktører på campus og i praksisfeltet. En rekke lærerutdanningsinstitusjoner utreder og prøver ut kombinasjonsstillinger, altså ansatte som både arbeider med lærerutdanning på campus og veiledning og undervisning i praksisfeltet. Kanskje er også dette noe som bør vurderes ved LU/HiØ. Forskning på dette feltet sier noe om utfordringen ved slike stillinger, men anbefaler likevel ulike variasjoner av slike ordninger (se for eks. Risan 2020). Et siste forslag som vi ønsker å fremheve i denne sammenhengen, er å utvikle to kategorier av (obligatoriske) aktiviteter som studentene må/bør delta på utover undervisning i fag og tverrfaglige prosjekter, altså de dagene som ivaretar alt i rammeplanen for MAGLU (for eksempel det som nå er kalt profesjonsdager knyttet til FOU oppgaven). Disse dagene kan for eksempel kalles «GLU seminar» eller noe mer oppfinnsomt, og så skille ut profesjonsdager som noe som virkelig er praksisnært og utviklet i samarbeid mellom faglærere, studenter og praksislærere.

## 5.4 Praksisstudiet

I forarbeidet til femårig MAGLU 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" (Universitets- og høyskolerådet 2018, s. 14).

Intervjuene viser at et samspill og samarbeid mellom de ulike aktørene er til stede, men at det er stor variasjon i hva dette omfatter. Oppfatningen om hva dette samarbeidet skal innebære varierer også i stor grad. Den internasjonale rådgivingsgruppa understreker at samarbeid og møtevirkosomhet 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 et 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.

I våre analyser finner vi at informantene reflekterer rundt (1) administrasjon/planleggingsfasen, (2) gjennomføringen av praksisperiodene, og (3) ansvarfordeling knyttet til praksis:

(1) Administrasjon/planleggingsfasen. Praksiskoordinator har det overordnede ansvaret for denne fasen, men inndeling i praksisgrupper er overført fra praksiskoordinator til trinnleder bort sett fra første studieår. Dette fordi det har kommet inn så mange faktorer som spiller inn, som for eksempel studentenes fagforydypninger, krav til praksis på ulike trinn samt studentenes egne ønsker. Praksiskoordinator beskriver at inndeling i praksisgrupper er mer styrt nå enn tidligere. Dette har ført til noe misnøye blant studentene, men likevel mindre enn i GLU. Det er i tillegg behov for flere praksisplasser grunnet flere studenter og flere studieår. Behovet for økning i praksisplasser og kvalifiserte praksislærere har ifølge praksiskoordinator vært en utfordring i MAGLU. Siden studiemodellen er ny har det vært noe prøving og feiling knyttet til emneoppstart og praksisperioder, noe studentene på 17MAGLU-kullet har merket. Praksiskoordinator påpeker at en positiv utvikling var at programmene (1-7 og 5-10) fikk hver sin studieleder. Dette har lettet de administrative oppgaven knyttet til praksisopplæringen, og bidratt til bedre samarbeid både innad på campus og med lærerutdanningskolene og praksisfeltet for øvrig. Praksislærerne og faglærerne opplever organiseringen av praksisstudiet som ryddig og god.

(2) Gjennomføring av praksisperiodene. Praksislærerne viser til erfaring med at veilederrolle og veiledning har endret seg over tid men at dette er mer knyttet til krav om veilederkompetanse og at det er uavhengig av MAGLU reformen. Praksislærerne er i stor grad enige om at de konkrete gjøremålene de som praksislærere har ikke er endret i vesentlig grad knyttet til reformen, Derimot syns de at organiseringen etter fag som reformen førte med seg, spesielt på MAGLU 5-10, er mer utfordrende. De faglige behovene studentene har kan ikke like lett tilpasses timeplanen studentene skal han når de har praksis. Om første praksisperiode bør være observasjonspraksis, eller om studentene selv bør få prøve seg som lærer gir ikke de intervjuede praksislærerne noe entydig svar på. Noen av praksislærerne opplever å ha fått et tettere samarbeid med faglærerne, spesielt der faglærerne har deltatt på praksisseminar og fellesmøter og gitt tilbud til praksislærerne om deltagelse i prosjekter. Andre opplever faglærerne som fraværende, og har opplevd at faglærere ikke deltar på praksisseminar og at det er lite kontakt mellom faglærer og praksislærere. I denne sammenheng uttrykker relativt mange av praksislærerne at de syns tiden basisgruppeveileder får til oppfølging av studentene i praksis er snau. En siste utfordring med gjennomføringen av praksisperiodene etter MAGLU-reformen som blir trukket fram av noen av praksislærerne fra barnetrinnet, er at de opplever det som negativt at studentene ikke har pedagogikk første studieår. Studentene framstår som mer usikre i møte med skolehverdagen. Jevnt over opplever faglærerne å ha fått større ansvar knyttet til praksisopplæringen, bortsett fra pedagogikkmiljøet som har mindre ansvar enn i GLU. Dette oppleves som positivt for noen faglærere, som ser positivt på rollen som bindeledd mellom praksisfeltet og campusundervisning. Av andre framstilles denne rollen som veldig utfordrende.

(3) Ansvarsfordeling. Når det gjelder ansvarsfordeling knyttet til praksisopplæringen kan tre sentrale punkter trekkes fram. For det første påpeker både praksiskoordinator og praksislærerne at det har vært en endring i samarbeidsstruktur. Flere faglærere er inne, og det blir dermed flere å forholde seg til. I begynnelsen var dette en utfordring, spesielt fordi ikke alle faglærerne kjente til sine ansvarsoppgaver godt nok. At nye faglærere skal samarbeide om praksis med praksislærere, og utfordringene knyttet til dette, beskrives i hovedsak som et tilbaketrukket stadium, men også som en utfordring som kan dukke opp ved nyansettelser eller endringer av faglærere på spesifikke emner. Det blir i denne sammenheng viktig å utvikle oppfølgingsstrukturer av faglærere som har praksisansvar på campus. For det andre påpeker praksislærerne at de opplever at det kan være svært ulikt hvordan faglærerne involverer seg i praksis. Dette er ikke nødvendigvis nytt etter



reformen, men de påpeker behovet for et mer samordnet engasjement fra faglæreres side. For det tredje påpeker en god del av faglærerne at de opplever organiseringen av praksisutdanningen som noe uoversiktlig når det gjelder hvilke fag og emner som har ansvar for praksisoppfølging. Dette er samtidig knyttet til fordelingen av basisgruppeansvar, og koordineringen mellom det som skjer i høst- og vårsemesteret. En konsekvens er at faglærere kan ende opp som både trinnleder og basisgruppeveileder et semester uten at faget har undervisning i gjeldende semester.

## 5.5 Noen anbefalinger

Tema	Tiltak	Ansvar			
		Ledelsen	Faglærere	Forsker- gruppe(r)	Andre (spesifisert)
Generelt om innføringen av MAGLU	Undersøke hvilken betydning HiØs fagportefølje kan ha for studentene i en jobbsøkningsprosess	X		X	
	Undersøke hvilken betydning kommende læreres fagportefølje kan ha for organiseringen i grunnskolen			X	
	Undersøke hvilken betydning kommende læreres fagportefølje kan ha for elevene			X	
	Undersøke hvilken betydning studentenes fagportefølje kan ha i deres møte med praksis	X		X	
	Undersøke hvilken betydning HiØs fagportefølje kan ha for studenters trivsel og psykiske helse	X		X	
	Undersøke studentenes fokus når de er i praksis; fag, fagdidaktikk, pedagogikk etc.			X	
	Kartlegge ulike parters opplevelser av, og tanker om observasjonspraksis	X			
	Undersøke på hvilket grunnlag studenter fatter sine fagvalg	X		X	
	Kartlegge gjennomføringsraten for MAGLU-studenter	X			
	Inkludere praksisskolene i større grad i refleksjoner og mulige endringer i studiemodellen for MAGLU	X			Seksjonsleder
Studiemodellen og den generelle organiseringen	Kartlegge hvordan skolene utnytter og tar i bruk nyutdannedes (MAGLU) utdanning	X		X	

	Utarbeide felles policy for ansatte ved LU/HiØ når det gjelder hvordan studenters usikkerhet rundt valg av masterfag skal møtes	X	X		Seksjonsledere
	Sikre at ansatte har god oversikt over studiemodellene	X			Seksjonsleder
	Utarbeide en anbefaling for praksislærere/-skoler når det gjelder hvordan studenters usikkerhet rundt valg av masterfag skal møtes				
	Skape arenaer hvor konsekvensen av MAGLU for praksis og skolen diskuteres med praksisfeltet	X			Praksiskoordinator
	Kartlegge trinnmøtekulturen ved HiØ	X			
	Utvikle bedre rutiner for informasjonsflyt både mellom faglærere, mellom faglærere og ledelsen og ut til studentene	X	X		Trinnleder/ seksjonsleder
	Utarbeide og formidle tydelige oversikter over studentenes plikter når det gjelder selv å innhente informasjon	X			
	Sørge for rutiner som forplikter faglærere til trinnsamarbeid	X			
	Skape rom for, tid til og tydelige forventninger om tverrfaglig samarbeid i trinnmøtene/programmøter	X			Trinnledere
	Legge inn tid og engasjement samt forplikte seg i tverrfaglig samarbeid		X		
<b>Profesjonsretting</b>	Initiere systematiske diskusjoner om profesjonsretting av programmene og formålet med det	X			Seksjonsleder/ trinnleder
	Integrere profesjonsretting som sentralt perspektiv i studieplan/emneplaner (temaer, aktiviteter, arbeidskrav, litteratur)	X	X		Seksjonsleder
	Utarbeide seksjonsvis og ev. trinnvis oversikt over hvordan profesjonsrettingen skal ivaretas	X			Seksjonsleder/ trinnleder
	Initiere tverrfaglig samarbeid om profesjonsretting	X			Trinnleder
	Samarbeid med praksisfeltet om profesjonsretting	X	X		Praksiskoordinator

<b>Forskningsbasering</b>	Initiere systematiske diskusjoner rundt forskningsbasering av utdanningen og formålet med det	X			Seksjonsleder/ trinnleder
	Utarbeide seksjonsvis og ev. trinnvis oversikt over hvordan forskningsbaseringen skal ivaretas	X			Seksjonsleder/ trinnleder
	Prioritere profesjonsrettet forskning	X		X	
	Samarbeid med praksisfeltet om forskningsbasering av utdanningen	X			
<b>Profesjonsdager</b>	Fortsette det gode arbeidet med å koordinere, langtidsplanlegge og utarbeide oversikter over profesjonsdager	X			X
	Utvikle kvalitetssikringssystemer for profesjonsdagene	X			Trinnleder
	Invitere praksisfeltet med i diskusjoner og planlegging av profesjonsdager	X			Praksiskoordinator
	Invitere studentene med i diskusjoner og planlegging av profesjonsdager	X			Trinnleder
<b>Praksisstudiet</b>	Forplikte faglærere i enda større grad til praksisbesøk og praksislærermøter	X			
	Sørge for opplæring av (nye) fagansatte som får praksisansvar	X			
	Revurdere ressursbruk til praksisbesøk	X			
	Initiere diskusjon og utforme tiltak som kan kompensere for mangel på pedagogikk i første studieår	X			Seksjonsleder/ trinnleder
	Utarbeide «guide» for hvordan faglærere skal tilnærme seg praksisbesøk i samarbeid med faglærere og praksislærere	X			Praksiskoordinator

## 6 Referanser

Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and teacher education*, 74, 215-228.

Afdal, H. W., & Bjordal, F. R. (2019). 5-årig grunnskolelærerutdanning på masternivå - ny og utfordrende. Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold. Delrapport 1. Retrieved from <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2621670>

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.

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

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

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

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

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

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

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., Rye, E. & Simonsen, B. (2020): Femårig grunnskolelærerutdanning – ny og utfordrende: Delrapport 2. Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2675556>

Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and teacher education*, 46, 17-24.

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>

Risan, M. (2020). Creating theory-practice linkages in teacher education: Tracing the use of practice-based artefacts. *International journal of educational research*, 104, 101670.

Universitet og høyskolerådet (2018). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1-7 og 5-10 <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

## Figuroversikt

Figur 1: Progresjonstrappa ved HiØ (HiØ, 2017a, 2017b).....	10
Figur 2: Profesjonsretting på tvers av fag .....	60
Figur 3: Hva og hvordan gjøres forskningsbaseringen i utdanningene blant lærerutdannere .....	62
Figur 4: Formålet med forskningsbasering av utdanningen blant lærerutdannere .....	63
Figur 5: Karakteristiske trekk ved forskningsbasering av utdanning (Kilde: Healey & Jenkins 2009, s.7) .....	64
Figur 6: Hva, hvordan og hvorfor forskningsbasering – praksislærere.....	65

## Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over MAGLU-forsk design og tidsplan .....	11
Tabell 2: Oversikt over antall informanter ved HiØ og i praksisskolene.....	12
Tabell 3: Hva og hvordan gjøres profesjonsrettingen i fagene av faglærerne .....	58

# 7 Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide faglærere

### Generelt om innføringen av MAGLU

- 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?

Om studieprogrammet? Om fag? Koordinering av info?

- I hvilken grad vil du si at du har oversikt over studiemodellen?
- I hvilken grad er du fornøyd med organiseringen av og koordineringen mellom fagene? Rollen til faget ditt?

### Forskningsbasert profesjonsutdanning

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?
- I hvilken grad har du tatt opp fagfornyelsen med studentene dine?
- Hva legger du i at utdanningen skal være forskningsbasert?
- I hvilken grad har din undervisning endret seg nå som de politiske føringene for LU legger større fokus på forskningsbaseringen?
- Hvordan sikrer du at undervisningen er forskningsbasert?

### Profesjonsdagen

- Hva er din oppfatning av profesjonsdagene slik den er gjennomført de siste tre årene?
- Hvilken type innhold har vært prioritert?
- Kjenner du til progresjonstrappa 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?
- Hvordan er faglærernes rolle i praksisutdanningen og -oppfølgingen nå enn tidligere?
- Har det etter din mening hatt noe å si for praksisutdanningen at det ikke har vært PED det første året? Og i tilfelle hvordan?
- Hva er ditt inntrykk av praksislærernes syn på den nye masterutdanningen?

## **Vedlegg 2: Intervjuguide praksislærere**

### **Generelt om innføringen av MAGLU**

- Hva vil dere si var de største endringene og utfordringene med reformen?
- Hvilken betydning har innføring av femårig utdanning hatt for dere som praksislærere?
- I hvilken grad har dere som praksislærere vært med å påvirke reformen?
- I hvilken grad vil dere si at dere har oversikt over studiemodellen?
- Har dere på skole diskutert betydningen av at GLU har blitt femårig masterutdanning? - Hvilket inntrykk har dere av skolelederes og læreres holdninger til at GLU har blitt femårig?
- Hvilke fag vurderer dere 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 deres erfaring med femårig GLU til nå: Er utdanningen, slik den foregår på høgskolen, tilstrekkelig profesjonsrettet?
- Er studentene godt nok forberedt på undervisnings-/opplæringsoppgavene i skolen når de kommer ut i praksis?
- Hvordan kan dere følge opp og relatere praksis til det som blir tatt opp i undervisningen på høgskolen i praksis?
- Hva legger dere i at lærerutdanningen skal være forskningsbasert?
- I hvilken grad har dere diskutert fagfornyelsen med studentene?

### **Profesjonsdagen**

- I hvilken grad kjenner du til profesjonsdagen som studentene har på HiØ?
- Hva er ditt inntrykk av profesjonsdagen, og hvordan vurderer du nytten for praksis?
- Kjenner du til progresjonstrappa på HiØ 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 HiØs 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 PED det første året? Og i tilfelle hvordan?

## **Vedlegg 3: Intervjuguide praksisrådgiver**

### **INTERVJUGUIDE, praksisrådgivere**

#### **Generelt om innføringen av MAGLU**

- 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 MAGLU har blitt femårig?

#### **Forskningsbasert profesjonsutdanning**

- Har det vært organisert noen form for opplæring for praksisrådgivere ift hva som er nytt med femårig MAGLU?
- Ut dra din erfaring med femårig MAGLU 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 HiØ 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?

## Vedlegg 4: Oversikt over fagvalgsmuligheter i MAGLU

### Fagvalgsmuligheter MAGLU 1-7

<b>Fagpulje 2:</b> KRO = kroppsøving NAT = naturfag KHV = kunst og håndverk ENG = engelsk  Får 30 stp i dette faget	<b>Fagpulje 3:</b> KRLE = kristendom, religion, livssyn og etikk SAM = samfunnsfag
---	--

Masterfag = 150stp No, MA ENG eller 90 stp i Prof ped

Master i NO/MA/ENG: Masterfag, 90stp + fag1, 60stp + fag 2, 60stp + fag 3, 30stp

Master i PROF. PED: Masterfag, 90stp + fag1, 60stp + fag 2, 60stp *eller*

Masterfag, 90stp + fag1, 60stp + fag 2, 30stp + fag 3, 30stp

## Fagvalgsmuligheter MAGLU 5-10

- Obligatoriske fag: pedagogikk og elevkunnskap (60 studiepoeng)
- Masterfag på 150 studiepoeng: norsk, matematikk, engelsk, tysk og profesjonsrettet pedagogikk
- Fag på 60 studiepoeng: naturfag, kroppsøving, samfunnsfag, fransk og spansk
- Fag på 30 studiepoeng: kunst og håndverk og KRLE (kristendom, religion, livssyn og etikk)

<b>Fagpulje 1:</b> Norsk 1 (30 stp.) + Norsk 2 (30 stp.) Tysk 1 (30 stp.) + Tysk 2 (30 stp.) Kroppsøving 1 (30 stp.) + Kroppsøving 2 (30 stp.) Naturfag 1 (30 stp.) + Naturfag 2 (30 stp.)	<b>Fagpulje 2:</b> Matematikk 1 (30 stp.) + Matematikk 2 (30 stp.) Engelsk 1 (30 stp.) + Engelsk 2 (30 stp.) Samfunnsfag 1 (30 stp.) + Samfunnsfag 2 (30 stp.) Fransk 1 (30 stp.) + Fransk 2 (30 stp.) Spansk 1 (30 stp.) + Spansk 2 (30 stp.)	<b>Fagpulje 3:</b> KRLE 1 (30 stp.) Kunst og håndverk 1 (30 stp.)  Fransk og spansk vil med forbehold også tilbys med 30 studiepoeng i fagpulje 3.
--	---	--

Skriftserien nr. 55  
2020

—  
**Femårig grunnskolelærerutdanning på  
masternivå – ny og utfordrende**  
Et følgeforskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold  
Delrapport 2  
—

Forfattere:  
Hilde W. Afdal  
Fred Rune Bjordal  
Reidun Hoff-Jenssen  
—

ISBN 978-82-7860-450-2  
ISSN 2535-5325

—  
usn.no

