

NOKUTs utredninger og analyser

Høyt opptaksnivå, lav fullføring

Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–13

November 2019



NOKUT 

NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og fagskoleutdanning, samt godkjent høyere utenlandsk utdanning. Med rapportserien "NOKUTs utredninger og analyser" vil vi bidra til økt kunnskap om forhold innenfor høyere utdanning og fagskoleutdanning som har betydning for kvaliteten i studiene og gi økt kunnskap om forhold knyttet til godkjenning av utenlandsk utdanning i Norge. Data til rapportene får NOKUT gjennom våre faste spørreundersøkelser som Studiebarometeret, Underviserundersøkelsen og andre egeninitierte undersøkelser. Informasjon hentes også fra intervjuer, litteraturstudier, registre og portaler. I tillegg bruker vi resultater fra vår evaluerings-, akkrediterings- og godkjenningsevirsomhet.

Vi håper at analysene og resultatene våre kan være nyttige i arbeidet med godkjenning av utenlandsk utdanning og gi ideer og stimulans til lærestedenes arbeid med å kvalitetssikre og videreutvikle utdanningstilbudene.

| | |
|-----------------------|---|
| Tittel: | Høyt opptaksnivå, lav fullføring |
| Forfatter(e): | Inger-Lise Kalviknes Bore, Pål Bakken, Marie Christine Boilard, Eva Fetscher, Stephan Hamberg og Marte Bogen Sinderud |
| Dato: | 04.12.2019 |
| Rapportnummer: | 18-2019 |
| ISSN-nr | 1892-1604 |

Sammendrag

Kartleggingen av lektorutdanningen for trinn 8–13 er en del av NOKUTs tematiske satsning på lærerutdanningene, og prosjektet ble startet for å styrke kunnskapsgrunnlaget for NOKUTs videre arbeid på dette området.

De femårige lektorutdanningene ble introdusert i 2003 og fikk ny rammeplan i 2013. Denne rammeplanen skulle legge til rette for et sterkere samspill mellom studiefag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring og for at lektorstudentene skulle utvikle en felles profesjonsidentitet.

Kartleggingen har tatt utgangspunkt i NOKUTs kvalitetsområder for studieprogram og er basert på offentlig tilgjengelige data. Dette inkluderer lektorutdanningenes studieplaner og emneplaner, registerdata fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) og kvantitative data og fritekstsvaer fra NOKUTs Underviserundersøkelse, Studiebarometeret, Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter og NIFUs Kandidatundersøkelse.

Denne rapporten gir en oversikt over hvor lektorutdanningene tilbys og hvem som har ansvaret for programmene, hvordan profesjonsfag, studiefag og praksis er plassert inn i studieløpet og hvordan studentene rapporterer at de opplever kvaliteten på programmene sine. Rapporten viser at lektorprogrammene rekrutterer studenter med gode karakterer fra videregående skole, men at utdanningene har svært lav fullføring.

Lektorutdanningenes organisering på tvers av fakulteter, institutter eller avdelinger gir lektorstudentene tilgang til en rekke fag- og læringsmiljøer gjennom studiet. Dette kan bidra til at lektorstudentene får en rik opplevelse av studieløpet og styrke deres faglige tyngde og identiteter. Samtidig ser det ut for at denne komplekse strukturen skaper utfordringer, for eksempel for koordinering av timeplaner og praksisopplæring. Kartleggingsrapporten ser nærmere på noen av disse utfordringene.

Vi fremhever at det studieadministrative arbeidet er svært viktig for å oppnå god kvalitet i lektorutdanningene. Studentenes læringsutbytte kan hemmes av timeplankonflikter, at de ikke følges godt nok opp av de ulike fakultetene eller at de havner i klem mellom lærested og praksisskole.

Vi understreker også viktigheten av å skape egne faglige fellesskap for lektorstudenter og fagansatte. Dette kan gi lektorstudentene flere muligheter til å utvikle tilhørighet til profesjonsutdanningen og til å integrere teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter.

Prosjektgruppa ønsker å takke Norsk Lektorlag og Pedagogstudentene for nyttige innspill og NOKUT-kolleger for deres kunnskap og perspektiver. Stor takk går også til Pål Aam og Åsne Kalland Aarstad for verdifulle bidrag i prosjektets utviklingsfase.

Innhold

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Introduksjon | 1 |
| 2 | Kort oversikt over lektorutdanningene | 1 |
| 3 | Fremgangsmåte | 3 |
| 4 | Funn fra kartleggingen | 6 |
| 4.1 | Organisering av lektorutdanningene..... | 6 |
| 4.2 | Lektorstudentenes startkompetanse | 8 |
| 4.3 | Lektorstudentenes læringsbane..... | 9 |
| 4.4 | Programdesign og -ledelse..... | 14 |
| 4.5 | Utdanningsfaglig kompetanse | 16 |
| 4.6 | Samspill med samfunn og arbeidsliv | 19 |
| 4.7 | Læringsmiljø..... | 24 |
| 4.8 | Læringsutbytte | 26 |
| 5 | Oppsummering av kartleggingen | 28 |
| 6 | Referanser | 30 |

1 Introduksjon

Lærerutdanningene har blitt viet stor politisk oppmerksomhet de siste årene. Dette har for eksempel resultert i *Lærerløftet. På lag for kunnskapskolen* (Kunnskapsdepartementet 2014), *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag* (Ekspertgruppa om lærerutdanning 2016) og *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet 2017). Et nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP) ble etablert i 2018 for å følge opp *Lærerutdanning 2025*. 5-årig lektorutdanning for trinn 8–13 ble introdusert i 2003, med ny rammeplan i 2013, mens grunnskolelærerutdanningene ble 5-årige mastere i 2017.

Lærerutdanningene er også en del av NOKUTs tematiske satsninger. NOKUT skal bidra til å sikre, utvikle og informere om kvalitet i utdanningen. Vi evaluerte førskolelærerutdanningene i 2010 og kartla studenter og nyutdannede læreres oppfatninger av PPU (Lid 2013). Siden 2016 har vi jobbet med utviklingsprosjektet «Internasjonal rådgivningsgruppe for grunnskolelærerutdanningene» på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. I 2019 har vi utført en kartlegging av lektorutdanningen for trinn 8–13. Denne kartleggingen oppsummeres her og skal styrke kunnskapsgrunnlaget for hvordan NOKUT skal følge opp lærerutdanningene med andre virkemidler.

Prosjektet startet i januar 2019. Målet var å kartlegge lektorutdanningene basert på offentlig tilgjengelige data, for å unngå at prosjektet skulle innebære en arbeidsbyrde for sektoren. Denne rapporten gir en kort oversikt over lektorutdanningene, beskriver prosjektets fremgangsmåte og kilder og deler funn fra kartleggingen. Her fremhever vi at lektorstudentene har gode karakterer fra videregående skole, men at utdanningene likevel er preget av lav fullføring. Dette er bakteppet for vår videre diskusjon av utdanningenes potensielle styrker og mulige områder for kvalitetsutvikling. Underveis reflekterer vi over mangler i datagrunnlaget vårt og setter søkelyset på noen av spørsmålene vi sitter igjen med.

2 Kort oversikt over lektorutdanningene

Før 2003 kunne studenter få lektorkompetanse ved å ta graden cand.mag. fulgt av 2-årig hovedfag og 1 år med praktisk-pedagogisk utdanning (PPU)¹. Dette innebar et studieløp på 6,5–7 år.

I 2002 fastslo *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant* (St.meld. nr. 16 2001–02) at det var «ønskelig å øke antall lærere med høyere grads utdanning både i grunnskolen og i videregående opplæring» (s. 31). En av fem foreslåtte «veier til høyere grads lærerutdanning» var «5-årige løp der praktisk-pedagogisk utdanning og fagstudium er integrert i en modell som omfatter en 3-årig bachelorgrad og en 2-årig mastergrad» (s. 32). Endringen til 5-årig lektorutdanning var gjenstand for en debatt der ulike interessenter var uenige om verdien av kortere studieløp og om mulighetene for å oppnå tilstrekkelig fagkompetanse i den 5-årige lektorutdanningen (se for eksempel Larsen 2003 og Nickelsen 2002).

Fra 2003 til 2013 fulgte de 5-årige lektorutdanningene rammeplanen for PPU, som kun gjaldt praksis, pedagogikk og fagdidaktikk (Finne m.fl. 2011). Omfanget av praksisopplæringen var da fastsatt til 12–

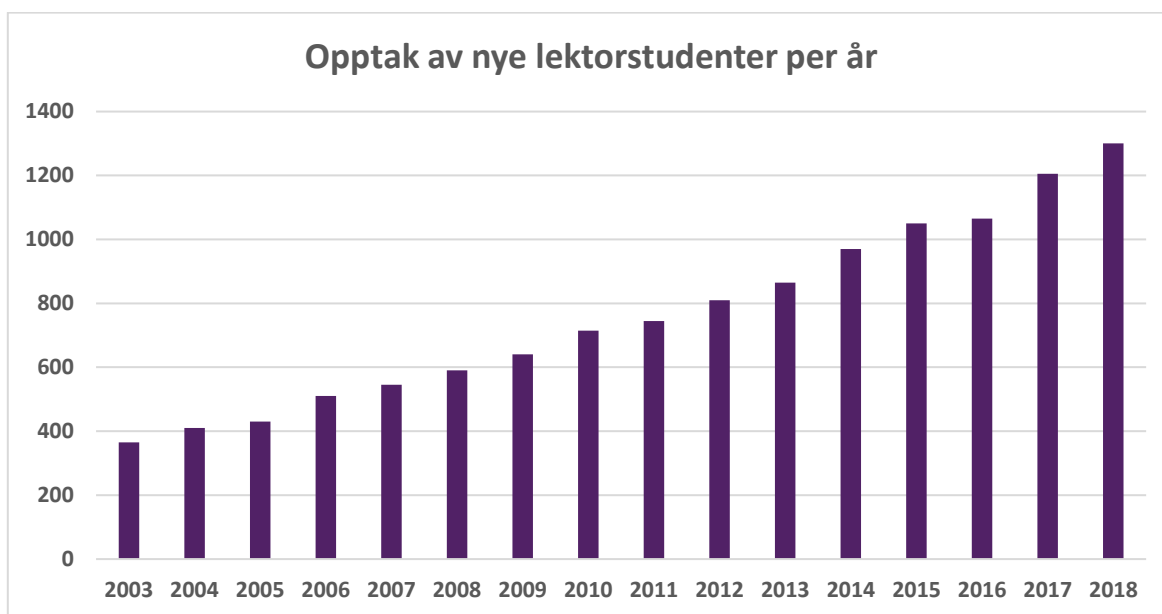
¹ Praktisk-pedagogisk utdanning ble utvidet fra et halvt år til ett år i 1992 (NOU 1996: 22).

14 uker. I 2013 innførte Kunnskapsdepartementet en ny rammeplan som omfattet hele den 5-årige lektorutdanningen. Dette var første gang rammeplaner ble brukt på masternivå i norsk utdanning (Ekspertgruppa om lærerrollen 2016).

Rammeplanen for lektorutdanning for trinn 8–13 skulle «legge til rette for en kvalitetsheving av lærerutdanningene for trinn 8–13, tilpasset skolens behov for lærerkompetanse». Utdanningene skulle bli «integreerte, forskningsbaserte og profesjonsrettede», med sterkere samspill «mellom *fag, fagdidaktikk, profesjonsfag og praksisopplæring*» (Kunnskapsdepartementet 2012: 2). Profesjonsfaget fikk et særlig ansvar for å ivareta denne sammenhengen og «gi studentene en felles identitet som lærer i skolen». Praksisopplæringen skulle nå ha et omfang på 100 arbeidsdager, fordelt over minst fire studieår, med progresjon. Den «nye» 5-årige lektorutdanning skulle altså være langt mer integrert, ha mer praksis og legge til rette for at studentene utviklet profesjonsidentiteter som lektorer.

Lektorutdanningen for trinn 8–13 kvalifiserer kandidater for arbeid som lektor i ungdomsskolen og i videregående skole. Opptakstallene har steget jevnt i mange år, og i 2018 begynte nesten 1 300 nye studenter på lektorutdanningen. Det er nå ca. 4 900 lektorstudenter i Norge. Utdanningen tilbys ved ni norske universiteter og ved to høyskoler (se oversikt i tabell på side 7 i denne rapporten).

Figur 1: Opptak av nye lektorstudenter per år i tidsperioden fra 2003 til 2018.



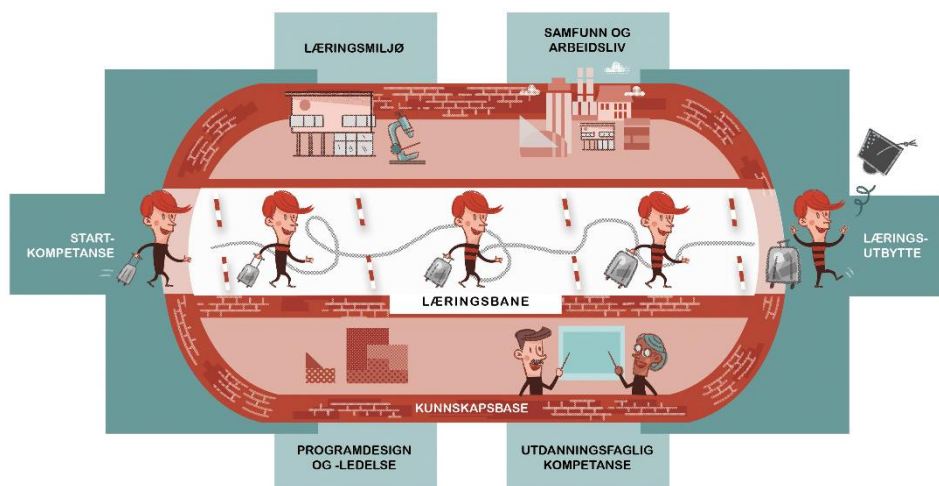
Lektorutdanningene utgjør 300 studiepoeng og inkluderer to studiefag, profesjonsfag og praksis. Lektorstudenten tar også ofte Examen philosophicum. Studiefagene skal gi undervisningskompetanse på trinn 8–13, og studenter skal ta minst 160 studiepoeng i fag 1 og minst 60 studiepoeng i fag 2. Masteroppgaven skrives i fag 1 og kan være disiplin-faglig eller fagdidaktisk rettet. Profesjonsfaget inkluderer minst 30 studiepoeng i fagdidaktikk og minst 30 studiepoeng i pedagogikk. Studenter har 100 dager praksis, men dette gir ikke studiepoeng.

Innenfor disse rammene ser vi at det er rom for forskjellige typer utdanningsledelse og utdanningsdesign, og vi vil gå nærmere inn på noen av disse i denne rapporten.

3 Fremgangsmåte

Prosjektet har tatt utgangspunkt i dokumentet «Kvalitetsområder for studieprogram» (NOKUT 2016) og Lid, Glasser og Hambergs (2016) rapport *Hva vet vi om kvalitet?* for å utvikle en kartleggingsmetode basert på indikatorer for det NOKUT definerer som «kvalitetsområder».

Figur 2: Kvalitetsområder for studieprogram.



Vi identifiserte tilgjengelige datakilder, relevante indikatorer og områder vi ikke hadde tilgjengelig informasjon om.

Datakildene for denne rapporten er:

- registerdata fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH)
- kvantitative data og fritekstsvar fra NOKUTs Underviserundersøkelse, gjennomført i 2017
- kvantitative data og fritekstsvar fra Studiebarometeret (hovedsakelig fra 2017 og 2018, men også noen data som går lenger tilbake i tid)
- lektorutdanningenes studieplaner og emneplaner
- kvantitative data og fritekstsvar fra Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter (2019), som ble utført av Respons Analyse
- kvantitative data fra NIFUs Kandidatundersøkelse

Data fra DBH

Prosjektet har brukt registerdata fra DBH og gjort flere spesialbestillinger av data fra NSD – Norsk senter for forskningsdata. Dataene vi bruker i rapporten er i noen tilfeller tidsserier og i andre tilfeller gjennomsnitt av de tre siste årene. Dette oppgis fortløpende i teksten. Tallene kan brytes ned på institusjon og program.

Underviserundersøkelsen

NOKUTs Underviserundersøkelse ble sist gjennomført i 2017. Undersøkelsen gir informasjon om undervisernes syn på utdanningskvalitet og er et supplement til studentundersøkelsen Studiebarometeret. Totalt besvarte 6 567 personer undersøkelsen, og av disse var det 106 undervisere

som oppga at de var primært tilknyttet lektorutdanningen. Dataene kan ikke brytes ned på studieprogram eller institusjon.

Underviserundersøkelsen besvares ved at respondenten oppgir grad av enighet på en skala fra 1 til 5, der 5 er det høyeste (mest «positive») svaralternativet. I de fleste spørsmålsbatteriene er denne svarkategorien (5) benevnt med «I svært stor grad».

Studiebarometeret

Studentundersøkelsen Studiebarometeret er en viktig kilde til informasjon om studentenes vurdering av utdanningskvalitet. NOKUT gjennomfører Studiebarometeret årlig på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen sendes til alle studenter som er i sitt 2. og 5. studieår og dekker de fleste aspekter ved utdanningskvalitet.

Totalt besvarte nesten 31 000 studenter undersøkelsen i 2018, noe som gir en svarprosent på 48. Innenfor lektorutdanningen svarte 693 studenter, noe som utgjør en svarprosent på 44. Antall svarende og svarprosenten varierer mellom institusjon og studieprogram. Tallene kan brytes ned på programnivå i de fleste tilfeller, og vi opererer her med en nedre grense på 10 svarende og 30 i svarprosent for å bruke svardataene. I de fleste tilfeller er grunnlaget for tallene vi oppgir langt høyere enn disse grenseverdiene.

Vi observerer en stor grad av stabilitet i dataene over tid på nasjonalt nivå og på utdanningstypenivå. Variasjonen over tid er større på programnivå, men i de fleste tilfeller er det også her lite variasjon fra år til år. Vi bruker primært data fra 2018, men supplerer med data fra 2017 i noen tilfeller.

Skalaen i Studiebarometeret går fra 1 til 5, der 5 er det høyeste svaralternativet. I de fleste spørsmålsbatteriene er denne svarkategorien benevnt med «Svært tilfreds», «I stor grad» eller «Helt enig». Den midterste verdien er dermed 3,0, og en verdi mellom 2,5 og 3,5 kan sies å være en middels verdi. I realiteten ser vi at svært få respondenter angir verdien 1 på spørsmålene, og det er bare et lite fåtall av spørsmålene som har nasjonale snittverdier på under 3,0.

I tillegg inneholder Studiebarometeret en del fritekstfelt. Svarene derfra gir verdifull informasjon og er trukket frem flere steder i teksten.

Studieplaner og emneplaner

Vi har gått gjennom alle studieplanene for lektorutdanningene og emneplaner der det var relevant. Det var stor variasjon i hvor god informasjon disse dokumentene ga om studieprogrammene og hvor enkelt det var å orientere seg i dokumentene.

Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter

I desember 2018–januar 2019 ble det gjennomført en kort spørreundersøkelse rettet mot lærerstudenter. Undersøkelsen ble gjennomført av Respons Analyse på oppdrag fra Pedagogstudentene. Den ble besvart av 4 876 studenter, og 1 047 av disse gikk på lektorutdanning for trinn 8–13. NOKUT mottok anonymiserte rådata fra undersøkelsen fra Pedagogstudentene, og vi har brukt både kvantitative data og fritekstsvar.

NIFUs Kandidatundersøkelse

Kandidatundersøkelsen inkluderer undersøkelser av kandidatenes arbeidsmarkedstilpasning et halvt år etter at de var ferdige samt spesialundersøkelser der mastergradskandidater spørres lengre tid etter fullført studie. Undersøkelsene inkluderer blant annet spørsmål om hvor kandidater arbeider, hva de tjener og hvordan de vurderer kvaliteten på utdanningen sin. Dataene fra Kandidatundersøkelsen kan ikke brytes ned på institusjons- eller studieprogramnivå, men vi har brukt nasjonale data fra undersøkelsen.

Andre kilder

I tillegg til disse datakildene har vi gått gjennom Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 (Kunnskapsdepartementet 2013), Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13 (Nasjonalt råd for lærerutdanning 2017) og relevant forskningslitteratur. Noen institusjoner legger ut dokumenter fra sitt arbeid med lektorutdanningene på hjemmesidene sine. Dette inkluderer analyser av frafall, referater fra møter i programråd og programutvalg, underviseevalueringer osv. Der slike dokumenter har vært tilgjengelige har vi brukt dem for å få bedre innsikt i hvordan utdanningene er organisert og i hvordan institusjonene jobber med kvalitetsutvikling.

Vi har hatt innspillmøter med Norsk Lektorlag og Pedagogstudentene. Norsk Lektorlag er en av fagforeningene som organiserer lektorer og inkluderer studentorganisasjonen Lektorstudentene. Pedagogstudentene representerer studenter ved alle typer lærerutdanninger og er Utdanningsforbundets studentorganisasjon.

Refleksjoner over kartleggingens datagrunnlag

I denne rapporten legger vi frem funn fra kartleggingen av følgende kvalitetsområder:

- startkompetanse
- læringsbane
- programdesign og -ledelse
- utdanningsfaglig kompetanse
- samfunn og arbeidsliv
- læringsmiljø
- læringsutbytte

Vi har ikke nok data til å si noe om kvalitetsområdet «kunnskapsbase», som dreier seg om «selve kunnskapsgrunnlaget til faget som kontinuerlig vil være i endring som følge av utviklingen som skjer i faget» (Lid m.fl. 2016: 14). Dette har to årsaker. Den første er at vi ikke har informasjon om fagansattes FoU-aktiviteter på programnivå. Den andre årsaken er at lektorprogrammene vanligvis involverer flere fagmiljøer fordi lektorstudentene tar studiefagene sine med studenter på andre programmer. Det ville være en svært ressurskrevende jobb å kartlegge alle de involverte miljøene og si noe om hvordan de bidrar til lektorprogrammenes kunnskapsgrunnlag.

Det er også mangler i datagrunnlaget for kartleggingen vår av andre kvalitetsområder, og vi vil identifisere disse underveis. Disse manglene skyldes for eksempel:

- De kvantitative dataene kan ikke brytes ned på programnivå
- De kvantitative dataene er ikke robuste nok
- De kvalitative dataene om programmene er ikke tilgjengelige

- Det kreves sakkyndigkompetanse for å vurdere relevante data

På grunn av slike mangler i datagrunnlaget har vi valgt å anonymisere lektorutdanningene i denne rapporten, og vi identifiserer derfor sjelden spesifikke institusjoner, programmer eller studieretninger. Vi ser data for lektorutdanningene i konteksten av data for masterutdanninger generelt og identifiserer variasjoner mellom ulike lektorutdanninger der det er mulig.

Noen institusjoner har valgt å organisere lektorutdanningen sin i flere studieprogrammer, mens andre har valgt å ha ett program som er organisert i flere studieretninger. Studiebarometeret har data på programnivå for alle institusjonene og på studieretningsnivå for UiO og UiS. Dette blir totalt 18 programmer og 9 studieretninger, men fordi vi ønsker å anonymisere utdanningene, vil vi referere til alle disse 27 enhetene som programmer. Antall lektorprogrammer oppgitt i denne rapporten er følgelig høyere enn det man kan finne andre steder, for eksempel hos Samordna opptak.

4 Funn fra kartleggingen

Prosjektet har altså tatt utgangspunkt i dokumentet «Kvalitetsområder for studieprogram» (NOKUT 2016) og rapporten *Hva vet vi om kvalitet?* (Lid m.fl. 2016) Så langt i rapporten har vi forklart hvordan vi gikk frem for å kartlegge lektorutdanningene og gitt en kort oversikt over hva som kjennetegner disse utdanningene. Vi vil nå gi en kort oversikt over hvordan lektorutdanningene er organisert på institusjonene og så legge frem funn fra vår kartlegging av følgende kvalitetsområder:

- startkompetanse
- læringsbane
- programdesign og -ledelse
- utdanningsfaglig kompetanse
- samfunn og arbeidsliv
- læringsmiljø
- læringsutbytte

4.1 Organisering av lektorutdanningene

Basert på informasjon tilgjengelig på institusjonenes nettsider har vi undersøkt hvordan lektorutdanningene er organisert. Dette vises i tabell 1. Vi har identifisert tre hovedtyper av ansvarsfordeling:

- 1) *Hovedansvaret for lektorutdanningen ligger hos en disiplinenhet.* Ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), for eksempel, er Det humanistiske fakultet vertsfakultet for lektorutdanning i historie, med Institutt for historiske studier som ansvarlig enhet. Det faglige ansvaret for pedagogikk, fagdidaktikk og praksis ligger hos Institutt for lærerutdanning, som tilhører Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap. Fag 2 velges «fritt blant tilbudte årsstudium ved NTNU som også er undervisningsfag i skolen» (NTNU), og ansvaret for disse fagene ligger hos deres respektive institutter og fakulteter.
- 2) *Hovedansvaret for lektorutdanningen ligger hos en profesjonsenhet.* Et eksempel på dette er Universitetet i Oslo. Der hviler hovedansvaret for lektorutdanningen hos Institutt for

lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet. ILS har også faglig ansvar for praksis, pedagogikk og, i noen tilfeller, fagdidaktikk. Hvis vi ser på studieretningen realfag, kan studentene for eksempel velge studieløpet matematikk – kjemi, der emnene i studiefagene tilbys av Matematisk institutt og Kjemisk institutt. Matematikdidaktikk tilbys av ILS, mens Kjemisk institutt har ansvar for kjemididaktikk.

- 3) *Hovedansvaret for lektorutdanningen ligger hos et eget styringsorgan.* Dette ser vi blant annet ved Universitetet i Tromsø, der programmet styres av Forvaltningsutvalget for lektorutdanningen trinn 8–13. Ifølge studieplanen er Forvaltningsutvalget «et overordnet styringsorgan direkte underlagt rektor» (UiT 2018). Det ledes av prorektor for utdanning og inkluderer medlemmer fra flere fakulteter og institutter (Olsen og Larsen 2019). De enkelte instituttene er ansvarlige for sine emner.

Tabell 1: Organisering av lektorutdanningene.

| Institusjon | Første opptakskull ² | Antall programmer | Antall studenter (2019) | Hovedansvar for utdanningen |
|--|---------------------------------|---|-------------------------|---|
| Høgskolen i Innlandet | 2013 | 1 | 100 | Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk |
| MF | 2010 | 1 | 115 | Avdeling for religion, skole og samfunn |
| Nord | 2013 | 2 | 135 | Hvert program har sitt vertsfakultet |
| Norges miljø- og biovitenskapelige universitet | 2003 | 1 | 150 | Fakultet for realfag og teknologi |
| Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet | 2003 | 6 programmer delt i flere studieretninger | 1190 | Hvert program har sitt vertsfakultet med et underliggende institutt som ansvarlig enhet |
| Universitetet i Agder | 2011 | 1 | 405 | Avdeling for lærerutdanning |
| Universitetet i Bergen | 2004 | 4 | 630 | Styringsgruppe |
| Universitetet i Oslo | 2003 | 1 program delt i 5 studieretninger | 1285 | Institutt for lærerutdanning og skoleforskning |
| Universitetet i Stavanger | 2010 | 1 program delt i 4 studieretninger | 355 | Institutt for kultur og språkvitenskap |
| Universitetet i Sørøst-Norge | 2013 | 1 | 150 | Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap |
| Universitetet i Tromsø | 2003 | 1 program delt i 14 studieretninger | 415 | Forvaltningsutvalg |

Lektorstudentene kan velge å spesialisere seg i geografi, historie, kroppsøving og idrettsfag, nordisk, realfag, religion, samfunnsfag eller språkfag. Institusjoner tilbyr ulike fordypninger og legger til rette

² Årstall for første opptakskull er basert på data fra DBH.

for dette på ulike måter. Mens UiO, UiS og UiT har valgt å ha ett program med flere definerte studieretninger, har Nord, NTNU og UiB valgt å organisere lektorutdanningene sine i spesialiserte programmer. Noen av disse spesialiserte programmene er igjen delt opp i ulike studieretninger.

4.2 Lektorstudentenes startkompetanse

Studentenes startkompetanse inkluderer deres forkunnskaper og motivasjon ved studiestart. Vi kan for eksempel anta at studenter som har gode karakterer fra videregående skole, og som er motiverte for lektorutdanning, har et godt potensial for høyt læringsutbytte fra studieprogrammet (Lid m.fl. 2016).

Opptakskravet til lektorprogrammene er fastsatt i forskrift om opptak til høgre utdanning (§ 4-7). Søkere må ha minimum 35 skolepoeng og en gjennomsnittskarakter på minst 3 i norsk og 4 i matematikk. For å dekke karakterkravet i matematikk kan søkere også ha bestått ett av programfagene S1, S2, R1 eller R2, som er matematikkfag som tilbys i år 2 og 3 på videregående skole. Søkere som har minst 3 i matematikk kan også kvalifisere seg ved å bestå et forkurs i matematikk (Samordna opptak 2016).

I 2018 hadde lektorstudentene i gjennomsnitt 47,1 karakterpoeng³. Dette lå over det nasjonale gjennomsnittet for masterprogrammer (alle utdanningstyper), som var 45,4. Lektorstudentene har altså generelt gode karakterer fra videregående skole. I perioden 2016–2018 varierte gjennomsnittlig antall karakterpoeng per lektorprogram fra 41,1 til 49,9. De fleste institusjonene har flere enn én kvalifisert førstevalgssøker per studieplass i perioden 2016–2018. Det er en tendens til at søkertrykket er størst på institusjonene i eller nær de største byene.

I 2018 inkluderte Studiebarometeret et sett spørsmål om *opplevd* startkompetanse. Studenter som hadde fullført videregående skole i løpet av de siste 10 årene, ble spurt om hvor godt de mente videregående skole hadde forberedt dem på høyere utdanning når det gjaldt: kritisk tenkning, selvstendig læring, samarbeid med andre, akademiske skriveferdigheter, akademisk tekstforståelse, teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap. Gjennomsnittsverdiene for svar fra lektorstudenter lå her tett opp til gjennomsnittsverdiene for masterstudenter på alle utdanningstyper, og lektorstudentene som var i sitt 2. årstrinn var noe mer positive enn sine medstudenter på 5. årstrinn.

Det er ingen fagspesialiseringer eller institusjonstyper som peker seg ut når vi ser på hvor lektorstudentene følte seg mest og minst forberedt på høyere utdanning. Jevnt over var lektorstudentene mest fornøyde med hvor godt forberedte de var på samarbeid. Verdiene for dette spørsmålet varierte fra 3,4 til 4,3, med et gjennomsnitt på 4,0.

Lektorstudentene var minst fornøyde med hvor forberedte de følte seg når det gjaldt akademiske skriveferdigheter og akademisk tekstforståelse. Begge disse spørsmålene hadde gjennomsnittsverdien 2,9 og varierte fra 2,3 til 3,6 (skriveferdigheter) og 4 (tekstforståelse). Studentene som ga fritekstsvar, beskrev ofte et stort «hopp» eller «gap» mellom videregående skole og høyere utdanning, og de trakk ofte frem at de opplevde at ferdighetene de hadde i akademisk skriving og kildebruk var utilstrekkelige. Dette er et eksempel:

Jeg kunne ønske vi fikk opplæring i akademisk skriving (altså formell/objektiv/argumenterende tekst) før vi sluttet på VGS. Vi hadde ingenting. Vi lærte kun om sjangertrekk og litteraturhistorie, ikke håndfast læring om hvordan skrive godt. Jeg gikk fra C-snitt (mitt første semester) til B-snitt

³ Karakterpoeng er skolepoeng minus eventuelle realfagspoeng, språkpoeng, kjønnspoeng og poeng for opptaksprøver. I de fleste tilfeller vil antall skolepoeng ligge nært opp til antall karakterpoeng.

(mitt andre semester) på universitetet utelukkende fordi jeg trente og leste meg opp på hvordan jeg kunne formulere meg bedre. Etter hvert har jeg også fått mange A'er. Jeg opplever at jeg får bedre karakterer når skrivningen min er bedre. (5.-årsstudent, Studiebarometeret 2018)

Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter (2019) undersøkte studenters motivasjon for å velge lærerutdanning og hvor fornøyde de var med valget sitt. 73 % av lektorstudentene oppga at de var fornøyde eller svært fornøyde med å ha valgt lærerutdanning. Respondentene ble bedt om å vurdere en rekke typer motivasjon og angi hvor viktige disse hadde vært for deres eget valg. De typene motivasjon lektorstudentene oftest anslo som viktige eller svært viktige var:

- «Jeg ville ha en meningsfull jobb» (84 %)
- «Jeg ønsket en jobb som ga meg muligheten til å påvirke/gjøre en forskjell» (81 %)
- «Jeg likte å lære bort» (80 %)
- «Jeg ønsket å jobbe med faget jeg fordyper meg i» (78 %)
- «Jeg følte meg trygg på at det alltid kom til å være mulig å få en jobb som lærer» (72 %)

57 % av lektorstudentene oppga at de var «helt sikre» på at de ville jobbe som lærer etter fullført utdanning, mens 34 % sa «Ja, jeg tror det».

Innenfor kvalitetsområdet startkompetanse ser vi altså at lektorstudentene hadde gode karakterer fra videregående skole, og at de følte seg omtrent like forberedt på høyere utdanning som masterstudenter på andre utdanningstyper. De var motiverte til å jobbe som lektorer, og de fleste var fornøyde med studievalget sitt. Dette tyder på at de hadde et godt potensiale for høyt læringsutbytte fra lektorutdanningene.

4.3 Lektorstudentenes læringsbane

Lid med flere (2016: 7) definerer læringsbane som «den veien studentene går fra opptak til ferdig kandidat». Denne veien påvirkes av studentenes startkompetanse og utdanningenes kunnskapsbase, utdanningsfaglige kompetanse, læringsmiljø, programdesign og programledelse og samspill med samfunn og arbeidsliv. Læringsbanen innebærer derfor en kompleks sammenheng mellom en rekke ulike faktorer. Datagrunnlaget vårt er ikke omfattende nok til at vi kan gjøre en helhetlig vurdering av kvaliteten på læringsbaner i lektorutdanningene. Vi har derfor valgt å undersøke om studentene fullfører utdanningen, hvor mye tid de rapporterer at de bruker på studiene og hvor fornøyde de er med utdanningen.

Lektorutdanningene har svært lav fullføring. Mellom 2013 og 2018 var det i gjennomsnitt bare 30 % av lektorstudentene som fullførte på normert tid (DBH), og dette varierte fra 16 % til 45 % på institusjonsnivå. Vi kan sammenligne disse tallene med fullføringsdata fra andre 5-årige masterutdanninger. Her ser vi at 39,5 % av nye studenter fullførte mastere i naturvitenskapelige fag på normert tid, mens de tilsvarende tallene var 46,2 % for samfunnsfag og juridiske fag, 51,6 % for teknologifag, 63,9 % for humanistiske og estetiske fag og 71,5 % for farmasi. Ved lektorutdanningene fullførte dessuten bare 40 % av studentene på normert tid pluss ett år.

Tabell 2: Gjennomføring på normert tid i lektorutdanningen. Fordelt på læresteder. Gjelder for kullene som startet i perioden 2008-2013.

| Institusjon | Fullført på normert tid |
|----------------------------|-------------------------|
| USN | 16 % |
| UiB | 22 % |
| UiO | 23 % |
| UiT | 24 % |
| HINN | 30 % |
| NMBU | 33 % |
| UiS | 33 % |
| UiA | 36 % |
| Nord | 38 % |
| NTNU | 41 % |
| MF | 45 % |
| All lektorutdanning | 30 % |

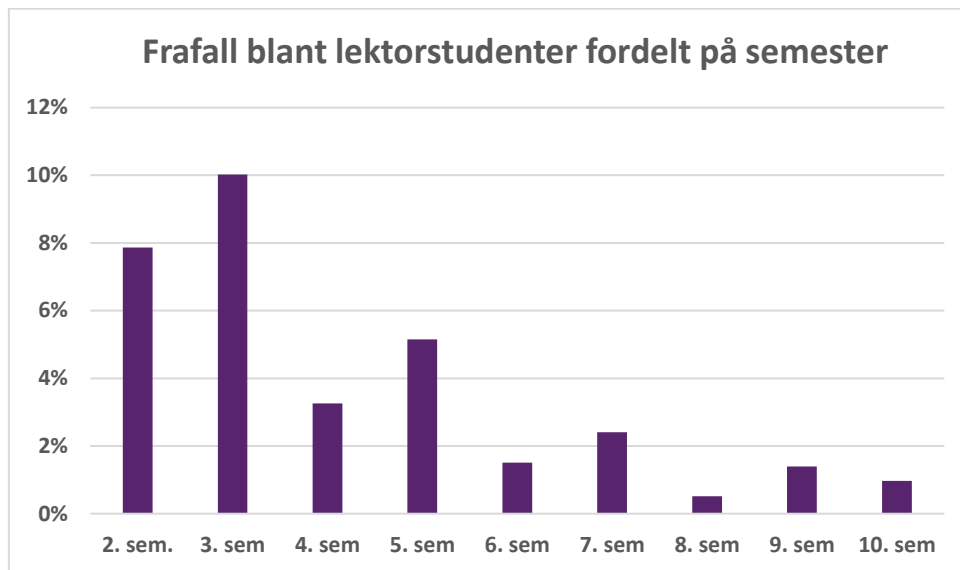
I tabell 2 ser vi at MF og NTNU har de høyeste fullføringstallene, og det ville være nyttig å finne ut mer om hva dette kan skyldes.

Lektorutdanningenes frafall har tidligere blitt beskrevet som «relativt høyt» (Kunnskapsdepartementet 2017: 24) og «betydelig» (Næss m.fl. 2014: 7). Vi undersøkte frafallstall basert på data fra DBH, og her ser vi at gjennomsnittsfrafallet for lektorstudentkullene 2013–2018 var på 33 % av antall møtte studenter. Vi har sett på DBH-data som viser når i studieløpet studentene faller fra lektorprogrammene, men det er verdt å huske at dette viser når frafallet ble *registrert*. I sin «Underveisevaluering av lektorprogrammet studieåret 2015/2016» skriver UiO:

Det er utfordrende å få klare tall på når i studieløpet de fleste studentene faller fra. Studentene melder sjelden ifra om at de slutter på studiet og får senere inndratt studieretten på grunn av for lav studieprogresjon eller manglende semesterregistrering. Følgelig ligger de reelle frafallstallene ofte minst et år frem i tid.» (UiO 2016)

Figur 3 viser frafallet som er registrert innen oppstart av hvert nye semester. Her ser vi at frafallet var desidert størst i den aller første delen av studiet, men noe av det senere frafallet kan altså ha skjedd en stund før registreringstidspunktet.

Figur 3: Frafall blant lektorstudenter fordelt på semester.



I denne figuren inkluderer «2. sem» frafallet som er registrert innen oppstart av semester 2, «3. sem» inkluderer frafallet som er registrert innen oppstart av semester 3 osv. Vi ser at litt over halvparten av lektorstudentene som falt fra sluttet etter det første året, og så avtok frafallet utover i studiet. Dette mønsteret var likt på alle institusjonene, og frafallet var på samme nivå for lektorprogrammer i realfag, samfunnsfag og språkfag. Over tid ser vi en liten nedgang i det tidlige frafallet. For kullene 2008–2012 var frafallet etter de to første semestrene 18 % i snitt, mens for kullene 2013–2017 sank dette til 15 %.

Hvorfor har lektorutdanningene så høyt tidlig frafall og så lav gjennomføring? Hovdhaugen (2019) understreker at det er viktig å skille mellom studenter som går over til et nytt studieprogram eller lærested og studenter som forlater høyere utdanning, fordi dette frafallet kan ha forskjellige årsaker. Fauskanger og Hanssen (2011: 56) skiller også mellom frafall, «omvalg» (der studentene slutter på en utdanning for å begynne på en annen) og «lærestedsskifte» (der studenter fortsetter på samme utdanning ved et annet lærested). Dataene våre skiller dessverre ikke mellom disse frafallstypene, men analyser fra NTNU og UiB tyder på at de fleste studenter som faller fra lektorprogrammene deres blir værende i høyere utdanning (Slettebak og Theisen 2016, Mjåland 2011).

Lid med flere (2016: 10) påpeker at høyt frafall eller lave gjennomføringstall kan «skyldes høye krav og aktiv veiledning bort fra studiet for studenter som ikke er egnet», men det kan også tyde på at studentene ikke får god nok oppfølging. Vi har tidligere slått fast at lektorstudentene har solid startkompetanse og dermed et godt potensial for å oppfylle utdanningens krav. Blir mange lektorstudenter veiledet bort fra studiet fordi de ikke egner seg som lærere? Eller trenger de kanskje bedre oppfølging det første studieåret for å bli værende på lektorprogrammet? Vi vil fremheve andre mulige årsaker i diskusjonen av de ulike kvalitetsområdene.

Hovdhaugens (2019: 16) forskningsoppsummering viser at bakgrunnsfaktorer, som alder, kjønn, sosial bakgrunn og karakterer, har lite å si for bytte av studium, men at det er «større effekter av fagområde, av det å ha et klart mål med studiet og av å være motivert (enten interesse-motivert eller karriere-motivert)». Hvis vi ser tilbake på de motivasjonene lektorstudenter oftest oppga i Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse (2019), så tyder de på at lektorstudentene var motivert både av faglig interesse og interesse for en fremtidig karriere som lærer.

Bildet kan likevel være mer komplisert. I rapporten «Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet» skriver Nedregård og Abrahamsen (2018: 9) at det er «lite som tyder på at utsiktene til en trygg og sikker jobb påvirker tendensen til å fullføre studiet». Det er også fullt mulig for lektorstudenter å fortsette å jobbe med faget sitt ved et disiplinprogram, mens lektorstudenter som vil bli lærere for eksempel kan fullføre en master i disiplin fag fulgt av PPU, eller gå over til Grunnskolelærerutdanning 5.–10., som også kvalifiserer kandidater til å undervise i ungdomsskolen. Som Fauskanger og Hanssen skriver i sin diskusjon av frafall ved allmennlærerutdanningen:

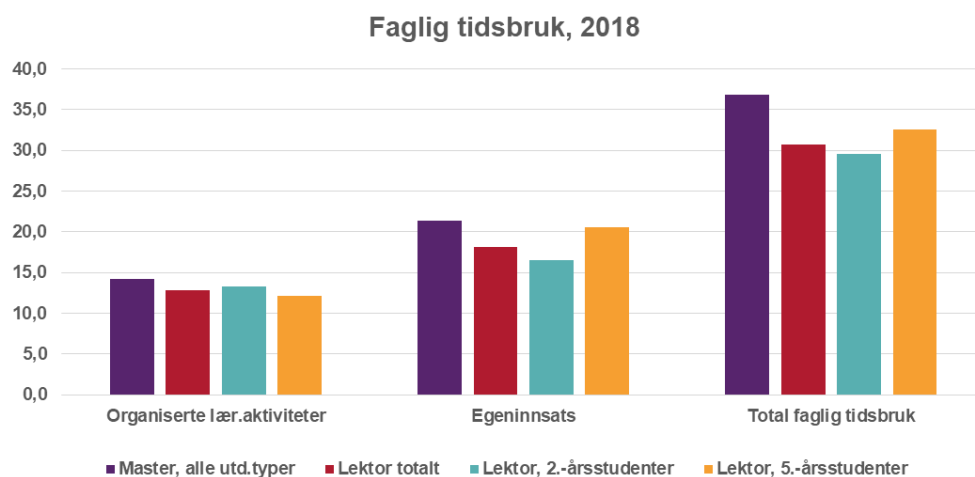
Selvsagt har studenters motivasjon ved starten av studiet betydning for hvordan de møter det, og selvsagt vil viljen til å investere tid og krefter i studiet ha med motivasjon å gjøre. Men motivasjon er en foranderlig størrelse og kan ta nye retninger underveis i utdanningen. (Fauskanger og Hanssen 2011: 64)

Underviserundersøkelsen (2017) ba undervisere vurdere i hvilken grad de var enige i denne påstanden: «I dette studieprogrammet har vi for høyt frafall blant studentene.» Svarkategori 5 var benevnt med «i svært stor grad» og svarkategori 1 var benevnt med «i svært liten grad». Gjennomsnittet for alle undervisere var 2,3, så de fleste var altså uenige i at frafallet var for høyt. Dette gjaldt også for lektorunderviserne, som hadde gjennomsnittsverdien 2,1. Hva kan disse svarene skyldes?

I sin analyse av Underviserundersøkelsen observerer Lid, Pedersen og Damen (2018: 19) at «undervisernes opplevelse av frafall og det faktiske frafallet» ikke alltid stemte overens, som tyder på «at undervisernes oppfatninger av frafall i noen grad er subjektiv og kanskje knyttet til en opplevelse av forventninger i tillegg til den faktiske situasjonen». Kanskje lektorundervisere har forventninger om at en del studenter tar omvalg og forlater lektorutdanningen til fordel for et av studiefagene sine eller andre disiplin fag? Har slike forventninger i så fall noen innvirkning på hvordan institusjonene jobber for å forebygge frafall ved lektorprogrammene? Dette vet vi lite om.

Vi undersøkte også lektorstudentenes tidsbruk. Studiebarometeret ba studentene oppgi hvor mye tid de bruker på organiserte læringsaktiviteter (som forelesninger, seminarer og laboratorieøvelser) og på egeninnsats hver uke. Svarene fra 2018 ser vi i figur 4.

Figur 4: Lektorstudentenes faglige tidsbruk i 2018, fordelt etter organiserte læringsaktiviteter, egeninnsats og total tidsbruk.

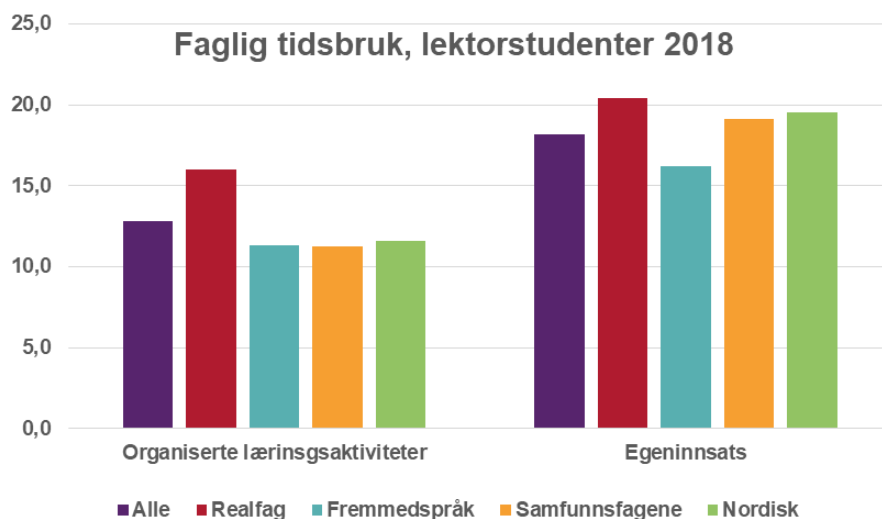


I gjennomsnitt rapporterte lektorstudentene at de brukte 30,8 timer i uka på faglige aktiviteter. Dette inkluderte 12,8 timer med organiserte læringsaktiviteter og 18,2 timer med egeninnsats.⁴ Hvis vi bare ser på 5.-årsstudentene, brukte de i gjennomsnitt 32,5 timer i uka på faglige aktiviteter. Dette var 4,3 timer mindre enn gjennomsnittet for masterstudenter (alle utdanningstyper). Tallene for tidsbruk er stabile over tid (2016–2018).

Samtidig ser vi at lektorstudentene i gjennomsnitt tok 82 % av de studiepoengene de skulle ta hvert år (i perioden 2016–2018). Dette er noe høyere enn tallene for studenter på alle masterutdanninger (DBH). Hvorfor lå da lektorstudentenes rapporterte tidsbruk under gjennomsnittet for masterstudenter?

Når vi sammenligner ulike lektorutdanninger (2.- og 5.-årsstudenter), ser vi at realfagstudentene rapporterte høyest tidsbruk (36,4 timer i uka), mens språkfagstudentene rapporterte lavest tidsbruk (27,5 timer i uka). Også disse tallene er stabile over tid (se figur 5).

Figur 5: Faglig tidsbruk fordelt etter ulike typer lektorutdanningen.



Dette tidsspriket ser vi også utenfor lektorutdanningene, men vi vet ikke hva det skyldes. Det er omtrent like høye opptakskrav for lektorprogrammer i realfag som andre lektorprogrammer, så vi kan ikke si at realfagstudentene har høyere startkompetanse.

VanderStoep, Pintrich og Fagerlin (1996: 357) har tidligere pekt på ulikheter i hvilke kognitive strategier forskjellige disipliner oppfordrer til gjennom vurderingsformene sine. Naturvitenskapelige fag bruker for eksempel gjerne flervalgseksamen, som krever at studenter kan huske og bruke spesifikk kunnskap fra studiet: «Knowledge that is better rehearsed, elaborated, and organized will be easier to access at test time.» Til sammenligning vurderes humaniorastudenter ofte gjennom lengre skriftlige oppgaver, som krever andre former for forberedelser: «Extensive rehearsal of course information, for example, usually will not improve performance on these kinds of assessment.» Det er mulig at tidsspriket vi ser i lektorutdanningene kan knyttes til slike tradisjoner i disiplinene, der

⁴ De to kategoriene «Organiserte læringsaktiviteter» og «Egeninnsats» summerer seg ikke nødvendigvis til «Total faglig tidsbruk». Dette har beregningstekniske årsaker.

prioritering av ulike typer kunnskap og bruk av ulike vurderingsformer legger til rette for ulike studievaner.

Da vi så på fritekstsvar i Studiebarometeret var det tydelig at noen lektorstudenter *opplevde* at studiet var travelt. Dette er et eksempel:

Synes høstsemesteret 2.året har vært alt for tøft, men to omfattende labfag, praksis og matte. Det har vært ekstremt mye obligatorisk og et evig jag med labrapporter. (Studiebarometeret 2018)

Den store arbeidsmengden har også tidligere blitt diskutert i Finne, Morda og Ullerns (2017) «Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene». Studiebarometeret ber studentene inkludere praksis i sine estimater av tidsbruk. Likevel er det mulig at lektorstudentene har ekstra høy tidsbruk i tiden rundt praksisperiodene, uten å ta slike ekstreme perioder med i betraktning når de oppgir ukentlig tidsbruk. Det er vanskelig å tolke disse resultatene fra Studiebarometeret uten at vi vet mer om hvordan studenter forstår spørsmålene om tidsbruk, og hvor de setter grensen mellom faglige aktiviteter og andre aktiviteter. Vi kan imidlertid se nærmere på hvor krevende lektorstudentene opplever at utdanningen deres er.

Studiebarometeret ba svarende vurdere hvor enige de er i en rekke påstander om hvordan de opplevde de faglig ansattes forventninger til dem som studenter. Her ser vi at gjennomsnittsverdien for lektorstudenter var lik den for alle masterstudenter (3,6) i 2018, og at den har holdt seg omtrent på dette nivået ved de fleste lektorutdanningene de siste tre årene. Vi ser også at lektorstudentene (4,3), i likhet med andre masterstudenter (4,2), opplevde studiene sine som svært faglig utfordrende. Derimot hadde de en noe lavere gjennomsnittsverdi for spørsmålene «I hvilken grad mener du at studieprogrammet er stimulerende (3,6 sammenlignet med 3,9) og «I hvilken grad mener du at studieprogrammet bidrar til din motivasjon for studieinnsats (3,3 sammenlignet med 3,7).

Lektorstudentene hadde altså god startkompetanse, de opplevde at faglig ansatte stilte klare forventninger til dem og de syntes studiet var krevende. De var imidlertid ikke fullt så stimulerte og motiverte av utdanningen sin, og de rapporterte lavere faglig tidsbruk. Vi undersøkte om dette kanskje kunne bidra til de lave fullføringstallene for lektorprogrammene, men da vi sammenlignet studiebarometerverdiene med fullføringstallene på institusjonsnivå, kunne vi ikke peke på en klar sammenheng her. Vi vil se nærmere på frafall og fullføring i sammenheng med andre kvalitetsområder senere i denne rapporten.

4.4 Programdesign og -ledelse

NOKUT (2016: 8) skriver at «Å designe et studieprogram er en kompleks aktivitet som krever god utdanningsledelse og som skjer i samspill mellom studenter, fagansatte, støttetjenester, arbeidslivet, fag- og yrkesorganisasjoner og samfunnet for øvrig.» Design av lektorprogram er en særlig komplisert oppgave. Som vi har sett er utdanningene rammeplanstyrte, med tilhørende nasjonale retningslinjer. Vanligvis har ulike institusjonsheter ansvar for ulike deler av programmene. Lektorstudentene undervises ofte sammen med studenter fra andre programmer, og de kan velge mellom en rekke studieløp. Lektorutdanningene skal være både profesjonsrettede og forskningsbaserte, og lærerutdanning generelt har lenge vært gjenstand for stor politisk oppmerksomhet og offentlig debatt.

Design og ledelse av lektorutdanninger er altså krevende oppgaver, og basert på fritekstsvar i Studiebarometeret og på offentlig tilgjengelige møterefater og rapporter fra institusjonene har vi også inntrykk av at det arbeides mye med utviklingstiltak.

Innenfor kvalitetsområdet programdesign og -ledelse fokuserte vi på hvor programmene har plassert studiefag, profesjonsfag og praksis i studieløpet, og på hvor fornøyde studentene rapporterte at de var med programmets sammensetning. Fordi datagrunnlaget varierte fra institusjon til institusjon, har vi ikke mulighet til å si noe om hvordan programelementene er integrert, eller om hvordan de ulike fagmiljøene samarbeider om utdanningen. Vi kan imidlertid slå fast at det er stor variasjon i hvor tilgjengelige og oversiktlige studieplanene er, og søkere og studenter ved noen institusjoner vil nok ha vanskeligheter med å orientere seg i dokumentene.

På noen lektorprogrammer er studiefag 1, studiefag 2, pedagogikk og fagdidaktikk fordelt nokså jevnt utover studieløpet. Ved andre lektorprogrammer tar studentene hovedsakelig fagstudier først, mens profesjonsfaget legges lenger ut i studieløpet. I slike tilfeller ser vi gjerne at emner i pedagogikk og fagdidaktikk konsentreres i det fjerde året, og studentene tar da gjerne disse emnene sammen med PPU-studenter.

Vi vet lite om hvorfor institusjonene har valgt disse ulike løsningene, og om hvilke styrker og utfordringer de kan medføre. Men vi kan se på hvor tilfredse studentene var med den faglige sammenhengen mellom emnene i studieprogrammet ut fra svarene de ga i Studiebarometeret i 2018. Her var gjennomsnittet for lektorstudenter noe lavere (3,4) enn gjennomsnittet for alle masterstudenter (3,7). På tvers av lektorprogrammene ser vi en stor spredning i resultatene, fra noe misfornøyde studenter (2,9) ved ett program til fornøyde studenter (4,0) ved et annet. Gjennomsnittet for lektorstudentene var 3,5 for 2.-årsstudenter og 3,2 for 5.-årsstudenter.

Når vi sammenligner lektor- med disiplinstudentene innen realfag på NTNU, UiB og UiO, ser vi at disiplinstudentene i gjennomsnitt var betraktelig mer fornøyde (3,9) enn sine medstudenter på lektorutdanningen (3,3). En slik sammenligning er bare mulig innen realfag, der det er både mange lektorstudenter og mange disiplinstudenter på flere institusjoner.

I fritekstsvar uttrykte mange studenter et ønske om en tydeligere sammenheng mellom studiefagene de tok, profesjonsfaget og yrket de skulle forberede seg på. Dette er et eksempel fra en andreårsstudent:

Samle lektorstudiet – på de tre første årene er det ikke noe fokus på forberedelser til å bli lærer/lektor – det er som å gå en vanlig bachelor i ett gitt fag (utenom praksis). (Studiebarometeret 2018)

Er det vanskeligere for studentene å få et høyt læringsutbytte fra praksis de første årene av studiet hvis de har hatt lite undervisning i profesjonsfaget? Rapporten «Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter» (Helseth m.fl. 2019: 21) understreker at «integrasjonen mellom campusundervisningen og praksisoppholdet er selve kjernen i praksis». Er det nok at lektorstudentene bruker det de har lært i studiefagene når de er ute i praksis, eller kan undervisning i pedagogikk og fagdidaktikk bidra til å styrke integrasjon av teori og praksis? Kartleggingen identifiserte en tendens til at programmene med høyest tidlig frafall inkluderte lite eller ingen pedagogikk eller didaktikk det første året. Kan konsentrasjonen av profesjonsemner senere i studieløpet hemme integrasjon av teori og praksis, forsinke lektorstudentenes utvikling av en profesjonsidentitet og bidra til frafall og lav fullføring? Vi vender tilbake til disse spørsmålene senere i rapporten når vi diskuterer kvalitetsområdene læringsmiljø og samfunn og arbeidsliv.

Studiebarometeret spurte også studentene om hvor tilfredse de var med den administrative tilretteleggingen av studieprogrammet. Her lå gjennomsnittet for lektorstudenter (3,1) noe under gjennomsnittet for alle masterstudenter (3,4), og igjen ser vi at 5.-årsstudenter (3,0) var mindre fornøyde enn 2.-årsstudenter (3,2). På programnivå varierte resultatene stort, fra svært misfornøyde

studenter (1,6) ved ett program til fornøyde studenter (3,8) ved et annet. Det var også store svingninger internt på noen institusjoner. Studentene ved UiA og MF fremsto jevnt over som de mest fornøyde på dette området.

Da vi så på fritekstsvarene fra 2018 og 2017 fremsto studentenes opplevelse av kommunikasjonsproblemer som en viktig årsak til misnøye. Noen lektorstudenter mente de ble «glemt» eller følte at de falt «mellom to stoler». Dette hadde for eksempel medført at de gikk glipp av viktig informasjon, eller at det oppstod timeplankonflikter, slik at studentene skulle være på to steder til samme tid. Lektorstudenter ved flere institusjoner rapporterte slike timeplankonflikter, både mellom praksis og campusaktiviteter (undervisning eller eksamen), eller mellom undervisning og eksamen i ulike fag. Dette er en kommentar fra en 2.-årsstudent og en kommentar fra en 5.-årsstudent (Studiebarometeret 2018):

Det er også et problem at lab og praksis begge er obligatoriske og ofte kræsjer. De ulike fakultetene som legger opp timeplanen snakker altså ikke sammen.

Lektorutdanning er en blanding av pedagogiske fag og rene akademiske fag, og her er det ikke alltid en viktige datoer/perioder kommer igjennom. Nå det siste 5. året har det blitt satt opp at eksamener i et fag havner på en dag med seminar med 75 % oppmøte og at eksamener havner i praksisperioden. Kommunikasjon er et stikkord som bør bli jobbet med.

Hegerstrøms (2018: 31) analyse av fritekstsvaer fra 2016 identifiserte også rapporter om timeplankonflikter mellom praksis og campusaktiviteter. Hun mente at et slikt «dobbeltløp» ikke synes å være i tråd med retningslinjene for lektorutdanning for trinn 8–13, som betrakter praksis «som en læringsarena på linje med undervisning ved utdanningsinstitusjonene» (Nasjonalt råd for lærerutdanning 2017: 14). I kartleggingen vår ser vi fra institusjoners egne rapporter at de er klar over at timeplankonflikter er et problem, og vi ser at det ikke er et nytt problem. Dette ble også tatt opp innspillsmøtene våre med Norsk Lektorlag og Pedagogstudentene. Det er helt klart en utfordrende jobb å koordinere lektorstudentenes timeplaner, men disse konfliktene er noe institusjonene må ta mer tak i enn det som synes å være tilfelle i dag.

4.5 Utdanningsfaglig kompetanse

For å legge til rette for studenters læring trenger undervisere kompetanse i didaktikk og UH-pedagogikk, og evnen til å legge faget til rette «på riktig nivå», «med relevant profil» og gjennom bruk av «egnende undervisnings- og vurderingsformer der studentenes læring står i sentrum» (NOKUT 2016). Vi har ikke informasjon om den utdanningsfaglige kompetansen til alle ansatte som underviser lektorstudenter, selv om det vil være rimelig å anta at særlig undervisere i pedagogikk og didaktikk har høy kompetanse på dette feltet.

Underviserundersøkelsen (2017) ba svarende vurdere hvor enige de var i en rekke påstander om sin egen kompetanse og erfaring fra undervisning:

I hvilken grad er du enig i følgende påstander? I dette emnet ... (1 = i svært liten grad, 5 = i svært stor grad)

- Formidler jeg til studentene hvilke forventede læringsutbytte emnet har (4,2)
- Bruker jeg undervisnings- og arbeidsformer som stimulerer studentene til å delta aktivt i diskusjon (4,4)

- Får studentene varierte arbeidsoppgaver (3,6)
- Formidler jeg tydelige forventninger til studentene om hva de skal gjøre (4,0)
- Legger jeg vekt på å gi studentene kommentarer og tilbakemelding (4,0)
- Bruker jeg vurderingsformer som er egnet for de aktuelle forventede læringsutbyttene (3,8)

Dette tyder på at de svarende som underviste lektorstudenter stort sett var godt fornøyde med sin egen undervisning, og at de særlig opplevde at de brukte «undervisnings- og arbeidsformer som stimulerer studentene til å delta aktivt i diskusjon».

Svarene de har gitt i Studiebarometeret gir oss også datagrunnlag for å si noe om hvordan studenter har opplevd kvaliteten på undervisningen, vurderingsformer, tilbakemeldinger og veiledning og bruk av digitale verktøy.

Studiebarometeret ba respondentene om å oppgi hvor enige de var i de følgende påstandene:

- De faglig ansatte gjør undervisningen engasjerende
- De faglig ansatte formidler lærestoffet/pensum på en forståelig måte
- Undervisningen dekker sentrale deler av lærestoffet/pensum godt
- Undervisningen er lagt opp til at studentene skal delta aktivt

I 2018 var gjennomsnittsverdien på disse spørsmålene 3,5 for lektorstudentene og 3,7 for alle masterstudenter. Det var lite variasjon mellom de ulike lektorprogrammene.

For NTNU, UiB og UiO kunne vi sammenligne hvor fornøyde realfagstudentene på disiplinfag og realfagstudentene på lektorutdanningene var med undervisningen. I gjennomsnitt var disiplinstudentene her mer fornøyde (3,9) enn lektorstudentene (3,5). Denne forskjellen i tilfredshet kan ha ulike årsaker. Kanskje lektorstudentene var mer kritiske enn andre realfagstudenter? Kanskje lektorstudentene var misfornøyde med undervisningen i profesjonsfaget? Eller kanskje de var misfornøyde med hvordan disiplinfagundervisningen var innrettet for lektorstudenter?

Vi har også undersøkt fritekstsvar i Studiebarometeret og Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse for lærerstudenter (2019) for å se hvordan studenter ved alle lektorprogrammer vurderte undervisningen. Studiebarometeret ga studentene muligheten til å komme med «ønsker eller ideer som kan forbedre studieprogrammet». I responsene fra lektorstudenter så vi en tendens til at de her fremhevet sin tilfredshet med undervisningen i studiefagene og sin misnøye med undervisningen i pedagogikk og, i noen tilfeller, fagdidaktikk. Vi så også på Pedagogstudentenes undersøkelse (2019), som ga de svarende muligheten til å identifisere hva de var mest og minst «fornøyd med når det gjelder valg av lærerutdanning». Her uttrykte noen lektorstudenter misnøye med pedagogikkfaget, mens andre fremhevet pedagogikkfaget som «spennende» og «interessant». Hvorfor var meningene om pedagogikken så delte?

Vi undersøkte de kritiske responsene, og det var særlig to argumenter som gikk igjen. Vi ser begge disse i eksempelet under, som er fra en 5.-årsstudent:

Som blivende lærere trenger vi muligheter for å prøve ut digitale hjelpemidler i større grad, øve oss på å planlegge, prøve ut, og bruke disse i undervisningen. Når undervisningen mestedels er klassisk forelesning hvor vi sitter passive og lytter/noterer og forelesere sjeldent tar i bruk hjelpemidler eller metoder som de mener at vi bør bruke som ferdige lærere går vi glipp av muligheter for aktiv læring. Forelesere burde ikke bare snakke om hvordan vi kan gjøre ting, men faktisk også vise det ved å ta i bruk forskjellige metoder og hjelpemidler i egen undervisning. Da

mener jeg ikke ‘think - pair - share’, som virker være den eneste go-to metoden for alle som jobber med ped og didaktikk. Vi har riktignok hatt noen fagdager hvor vi fikk prøve ut forskjellige metoder og det var bra. Jeg mener bare at det burde inkorporeres i den vanlige undervisningen også. (Studiebarometeret 2018)

Denne kommentaren identifiserte to opplevde spenninger:

1. Underviserne introduserte undervisningsmetoder og virkemidler som er nyttige i skolen, men studenten ønsket trening i å *bruke* disse verktøyene.
2. Underviserne vektla verdien av aktiv læring i skolen, men studenten opplevde at underviserne selv la til rette for *passiv* læring gjennom bruk av forelesninger.

Disse spenningene gikk igjen i flere fritekstsvår, og de kan kanskje bidra til å forklare den rapporterte misnøyen med profesjonsfaget. En del studenter identifiserte en kontrast mellom det pedagogikk- og didaktikkunderviserne «sa» og det de «gjorde». I tillegg følte en del studenter behov for en mer praktisk forberedelse «på å bli gode lærere» og ønsket for eksempel å vite mer om hvordan de kunne lage undervisningsopplegg for spesifikke tema innen fagene sine. Dette synspunktet ble også fremmet av Norsk Lektorlag og av Pedagogstudentene i innspillmøtene vi hadde med dem.

Dermed kan det se ut som om lektorstudentene var mer kritiske til forelesningen som undervisningsform i profesjonsfaget enn i studiefag, både fordi den var gjenstand for kritikk i pedagogisk teori og fordi den ikke la til rette for det spesifikke læringsutbyttet studentene ønsket. Vi ser også et sprik mellom denne kritikken, og undervisernes egen opplevelse av å legge til rette for aktiv deltakelse, ifølge resultatene fra Underviserundersøkelsen.

I likhet med andre lærerutdanninger legger lektorutdanningen *i seg selv* også til rette for at studentene skal ha en kritisk og reflektert holdning til undervisning, som vi ser i denne responsen fra en lektorstudent i Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter (2019):

Utdanningen blir veldig målrettet – du har et klart mål i sikte om å bli en lærer i fremtiden. Det farger alle fagene du tar underveis siden du tenker på hvordan kan man bruke dette i undervisning. Mens du studerer blir du også mer opptatt av hvordan dine forelesere underviser og prøver å ta med deg det du synes fungerer bra i din egen praksis.

Dette kritiske blikket kan gjøre lektorstudentene bedre i stand til å evaluere og videreutvikle sin egen undervisning. Det gjør dem også til en ressurs i videreutviklingen av lektorutdanningen.

I tillegg til spørsmålene om undervisningen inkluderte Studiebarometeret spørsmålsbatterier om tilbakemeldinger, veiledning og vurderingsformer. På alle disse spørsmålsbatteriene lå indeksverdiene⁵ for lektorstudentene tett opptil indeksverdiene for alle masterstudenter. Lektorstudentene var mellomfornøyde med tilbakemeldinger og veiledning, men fornøyde med vurderingsformene de hadde hatt så langt i studiet.

I 2017 hadde respondentene mulighet til å legge inn kommentarer om vurderingsformer. Disse fritekstsvarene var sprikende, men noen studenter var kritiske til «pugging» og «skoleeksamen» og ønsket flere formative vurderingsformer. I 2018 ble studentene bedt om å vurdere bruk av digitale verktøy i undervisningen gjennom et sett påstander og et kommentarfelt. Den ene av disse påstandene var «De faglig ansatte har nødvendig kompetanse til å bruke digitale verktøy i undervisningen». Her var gjennomsnittsverdien for lektorstudentene 3,3, med en variasjon fra 2,6 til 4,5 på programnivå.

⁵ Indeksverdien er gjennomsnittskåren for spørsmålsbatteriet.

Fritekstswarene tydet på at det var stor variasjon både i hvor mye undervisere brukte digitale hjelpemidler og i hva studentene foretrakk.

4.6 Samspill med samfunn og arbeidsliv

NOKUT (2016: 6–7) understreker at studieprogrammer skal være «satt sammen slik at studenten får det læringsutbyttet som er viktig for fremtidig deltakelse i arbeidslivet». Som rammeplanstyrte profesjonsutdanninger bør lektorutdanningene langt på vei oppfylle denne forventningen selv om vi tidligere i rapporten har vist at noen studenter ønsket en mer praktisk forberedelse på lektoryrket. I Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse fortalte mange lektorstudenter at de gledet seg til å jobbe i skolen, og at de føler seg godt forberedt til dette arbeidet. Her er to eksempler fra studenter ved ulike institusjoner:

Etter at jeg har hatt praksis, har jeg sett at det er dette jeg virkelig er ment å bli. Jeg storkoser meg i klasserommet.

Tidlig praksis og mye pedagogikk, i tillegg til at vi får en veldig solid fagbase som gjør at jeg føler meg veldig rustet til jobben.

(Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter 2019)

Kandidatundersøkelsen (NIFU) viser også at lektorkandidater mener at innholdet i utdanningen passer med arbeidsoppgavene deres. Her ser vi videre at lektorkandidatene i stor grad er yrkesaktive, men at det er en større andel av lektorkandidater (31 %) som arbeider deltid enn andre masterkandidater. Andelen av lektorkandidater som studerer videre (16 %) er også større enn andre masterkandidater.

Innenfor kvalitetsområdet «samspill med samfunn og arbeidsliv» har kartleggingen særlig fokusert på lektorstudentenes praksisopplæring. Vi vil her se nærmere på hvordan de 100 praksisdagene er organisert, ifølge studieplaner og emneplaner, og på hvordan studentene opplever kvaliteten på praksis, ifølge data fra Studiebarometeret og Pedagogstudentenes undersøkelse.

Vår gjennomgang av studieplaner og relevante emneplaner viste stor variasjon i hvor mye informasjon disse ga om innholdet i og gjennomføringen av praksis. Ut ifra det vi kunne se er praksis noen steder fordelt ganske jevnt i studieløpet, mens den i andre programmer øker ganske dramatisk, for eksempel fra 10 dager det første året til 40 dager det fjerde året. Det er ikke vanlig å inkludere praksisdager i det femte året.

De første to årene har studentene ofte observasjonspraksis i par eller gruppe. Dette innebærer at de observerer praksislærerens⁶ undervisning eller er «skyggelærere». Noen studenter får «prøve seg» med noen få minutters «mikroundervisning». Fra det tredje året er det mer vanlig at studentene også får ha individuell og utøvende praksis, slik at de får ansvar for undervisning i klasserommet. Dette skiftet kan også skje enda senere i studieløpet.

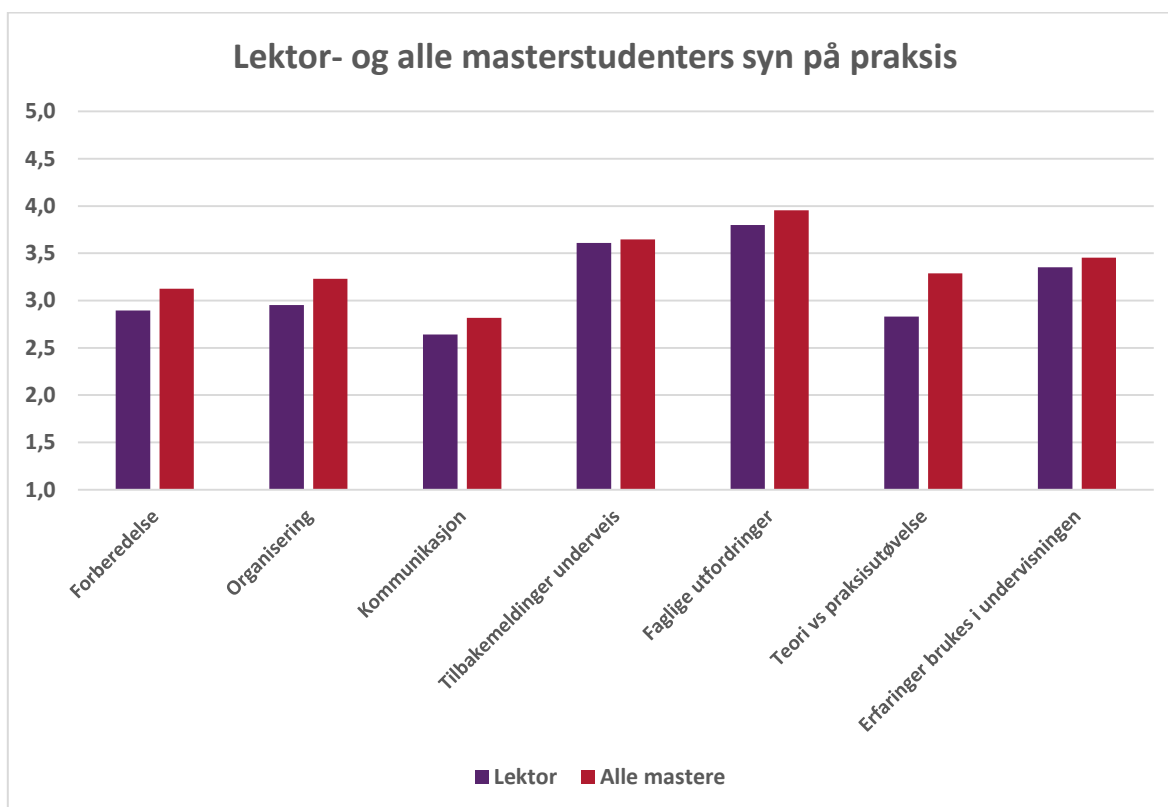
Vi vet ikke hvorfor de ulike programmene har valgt å strukturere praksisperiodene som de har gjort, eller hvordan de legger til rette for at studentene skal få et høyt læringsutbytte fra observasjonspraksis og perioder som «skyggelærer». Studiebarometeret gir oss imidlertid et godt grunnlag for å undersøke

⁶ I lektorutdanning, som i andre lærerutdanninger, er praksislærer ansatt i skolen og har ansvar for veiledning av studenter som er i praksisopplæring.

hvordan lektorstudentene opplevde praksisperiodene. I 2018 ble respondentene bedt om å si hvor tilfredse de var med de følgende elementene:

- Hvordan høyskolen/universitetet forberedte deg på praksisopplæringen
- Hvordan høyskolen/universitetet organiserte praksisopplæringen
- Kommunikasjonen mellom praksissted og høyskole/universitet
- Tilbakemeldingene underveis i praksis
- De faglige utfordringene i praksisopplæringen
- Teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen
- Hvordan erfaring fra praksis brukes som grunnlag for diskusjon/refleksjon i undervisningen

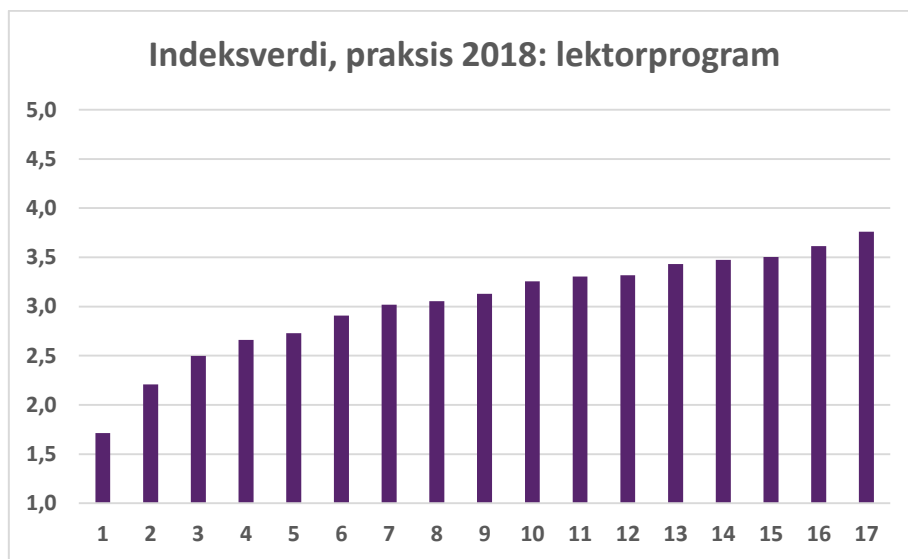
Figur 6: Lektorstudentenes og samtlige masterstudenters syn på ulike aspekter ved praksis.



Indeksverdien⁷ for disse spørsmålene var 3,2 for lektorstudentene og 3,4 for masterstudentene på alle utdanningstyper. På lektorutdanningene sprikte verdiene fra svært misfornøyde (1,7) til fornøyde (3,9). Hele fem av institusjonene hadde lektorprogrammer med gjennomsnittsverdier under 3,0. Figur 7 viser indeksverdier for de 17 programmene som hadde 10 eller flere svarende. Hvert program er representert av en søyle.

⁷ Indeksverdien er gjennomsnittskåren for spørsmålsbatteriet.

Figur 7: Indeksverdien på praksis fordelt etter lektorprogram i Studiebarometeret 2018.



Vi kunne ikke se en sammenheng mellom hvor fornøyde studentene var med praksis og hvor programmet hadde plassert praksisperioden inn i studieløpet, men i fritekstsvarene uttrykte flere studenter misnøye med utstrakt bruk av observasjonspraksis i grupper de første studieårene. Dette ble beskrevet som en dårlig forberedelse på senere praksisperioder hvor studenter må ta ansvar for undervisningen i flere uker. Dette er et eksempel fra en 2.-årsstudent:

Øk mengden praksis i lektorutdanninga. Praksisen som gjennomføres andre studieår (skyggelærer, mikroundervisning) kan med fordel flyttes til første studieår. Praksisen i andre studieår kan da forlenges en uke eller flere, og ha større grad av mikroundervisning og øving på klasseledelse. På denne måten kan man unngå det beryktede «praksissjokket» i tredje studieår. Det oppleves av mange som en veldig brå overgang fra å ha to år med minimalt med praksis - hvor det lille som er hovedsakelig består av å observere og svært lite går til å selv stå foran klassen - til å plutselig i tredje studieår skulle ha 6-8 uker med praksis hvor man selv skal være lærer og legge opp undervisning. (Studiebarometeret 2018)

Observasjon kan sees som en trygg ramme for nye lektorstudenters praksisopplæring, men disse studentene synes å tillegge denne læreformen liten verdi. Dette kan knyttes til NOKUTs kartlegging av praksisopplæring, som viste at informanter la stor vekt på at praksis oppleves som «ekte»:

Praksis innehar en «ekthet» der handlinger og valg har reelle konsekvenser, noe som i mange tilfeller ikke kan gjenskapes på campus. Samtidig må studentene få anledning til selv å observere, erfare og prøve ut det de skal lære i en simulert eller reell arbeidssituasjon, internt på studiestedet eller eksternt. Derfor er det viktig å finne en fornuftig balanse der praksis oppleves tilstrekkelig realistisk, samtidig som det legges til rette for læring i trygge rammer. (Helseth m.fl. 2019: 13)

Det kan være vanskelig å oppnå denne balansen mellom trygghet og «autentisitet» i observasjonspraksis, men kanskje kan mer bruk av mikroundervisning gi studentene flere muligheter til å gjøre egne erfaringer tidlig i studieløpet.

Lektorstudentene var aller minst fornøyde med kommunikasjonen mellom praksissted og høyskole/universitet. Dette spørsmålet hadde gjennomsnittsverdien 2,6 for alle lektorstudenter, noe som ligger tett opp til gjennomsnittet for alle masterstudenter som oppga at de hadde hatt praksisopplæring (2,8). Wiggens (2019: 6) analyse av resultatene fra Studiebarometerets 7 spørsmål om praksisopplæring viser at under halvparten av de svarende var tilfredse med «kommunikasjonen mellom institusjon og praksissted». Lektorstudentenes misnøye var altså ikke unik.

For ett lektorprogram lå resultatet for dette spørsmålet helt i bunnen av skalaen (1,1), og dette er en av kommentarene fra en 2.-årsstudent ved det programmet:

Dårlig kommunikasjon mellom universitetet og praksissted gjorde at studentene og læreren i praksis hadde ulike forståelser av hva som skulle gjennomgås i praksisperioden, og hvor langt studentene hadde kommet i utdanningsløpet. Universitetet har så langt virket svært uvillig til å ta kritikken studentene har gitt på praksisen. (Studiebarometeret 2018)

Tre institusjoner hadde lektorprogrammer der studentene var svært misfornøyde med kommunikasjonen mellom praksissted og høyskole/universitet (verdier under 2,0), mens den høyeste verdien bare var 3,4. Vi så også store sprik mellom noen programmer ved samme institusjon.

Helseth med flere (2019: 33) understreker viktigheten av god informasjonsflyt for studentenes læringsutbytte og for deres opplevelse av praksis: «Å være i praksis medfører mange praktiske detaljer som skal på plass, som for eksempel klarering av praksisplass, veileder, transport, bosted, økonomi med videre. Det skaper mye frustrasjon om det er usikkerhet rundt slike detaljer». Vi har gått gjennom fritekstsvar fra lektorstudentene, og her var det også mange uttrykk for frustrasjon. De fortalte om manglende informasjon om praksis og manglende kommunikasjon mellom praksissteder og UH-institusjonen. Vi så eksempler på at studenter ikke hadde visst hvor de skulle i praksis før like før praksisperioden begynte og eksempler på at skolen ikke hadde fått nok informasjon om hvordan de skulle håndtere praksisstudentene, slik at studentene selv måtte forklare hva de skulle gjøre der. Alt i alt er det klare tegn på at det er kommunikasjonsproblemer knyttet til praksisperioden, ikke bare mellom UH-institusjonen og praksisskolen, men også mellom UH-ansatte og mellom UH-ansatte og studenter. Dette kan resultere i at institusjonene har «manglende kontroll på hva studenten lærer» i praksisperioden (Hegerstrøm 2018: iv).

I en del tilfeller handlet studentenes beskrivelser av problemer også om svikt i koordinering av praksis. Gjennomsnittsverdien for organisering av praksis var 3,0. Tre programmer fikk bunnverdiene 1,0, 1,5 og 1,6, mens den høyeste verdien var 3,7. I fritekstsvarene fortalte flere studenter at de hadde hatt praksis i andre fag enn studiefagene sine, slik at for eksempel biologistudenter måtte undervise skoleelever i matematikk. Tidligere i rapporten diskuterte vi også timeplankonflikter som gjorde at studenter skulle være i praksis samtidig som de skulle ha læringsaktiviteter eller eksamen på campus. Her er et fritekstsvar fra en 5.-årsstudent som beskrev noe av denne problematikken:

Jeg opplevde det som problematisk å ha undervisning på universitet samtidig som jeg skulle ut i praksis. Et problem var at praksis var krevende og jeg fikk mindre tid til studiet mitt, og et annet problem var at jeg i første langpraksis gikk glipp av undervisning på universitet fordi undervisningen var tidlig på morgenen. Jeg ble plassert på en praksisskole mer enn 50 minutter fra universitet, og de krevde at jeg møtte opp klokken 8 hver dag. Slik jeg forstår det hadde det vært

lite kommunikasjon mellom universitet og praksissted. Universitet mente at jeg hadde rett til fri fra praksis når jeg hadde undervisning, men jeg følte meg presset av praksisskolen til å møte opp likevel. (Studiebarometeret 2018)

Ved 16 av de 27 lektorprogrammene⁸ uttrykte studentene også misnøye med teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen. Verdiene varierte fra 2,0 til 3,8. Caspersen, Bugge og Oppegaard (2017: 5) skriver at koblingen mellom teori og praksis «er en vedvarende utfordring i alle profesjonsutdanninger», men gjennomsnittsverdien for lektorstudenter (2,8) lå godt under gjennomsnittet for alle masterstudenter som oppga at de hadde hatt praksisopplæring (3,3).

Underviserundersøkelsen (2017) ba svarende si hvor enige de var i en rekke påstander knyttet til praksis (1 = i svært liten grad, 5= i svært stor grad):

Tabell 3: Underviserne i lektorutdanningenes tilfredshet med ulike aspekter ved praksis.

| | Gjennomsnitt, lektor |
|---|-----------------------------|
| Teori og praksis er godt integrert i studieprogrammet | 3,6 |
| Jeg diskuterer sammenheng mellom praksis- og teoridelen av studieprogrammet med praksislærer | 2,8 |
| Studentene oppnår forventet læringsutbytte fra praksis | 3,4 |
| Jeg er godt informert om hva studentene erfarer i praksisperioden | 3,1 |
| Våre studenter får god oppfølging fra høgskolen/universitetet når de er i praksis. | 3,3 |
| Studentene er godt forberedt på hva de vil møte i praksisperioden | 3,5 |
| Våre veiledere i praksisfeltet er godt kvalifisert for oppgaven | 3,2 |

Kilde: NOKUTs underviserundersøkelse 2017

Her ser vi at underviserne var mest enige i at teori og praksis var godt integrert i studieprogrammet (3,6), samtidig som de i liten grad diskuterte dette med praksislærer (2,8) og var middels informert om hva studentene erfarer i praksisperioden (3,1). Det ser altså ut som om det er et sprik mellom hvordan studentene opplever teoriopplæringens relevans for praksis, og hvordan underviserne opplever at teori og praksis integreres i studieprogrammet.

Vi vet ikke hva dette spriket skyldes. I Studiebarometerets fritekstsvar valgte noen studenter å ta opp sin misnøye med profesjonsfaget. Dette eksempelet er fra en 2.-årsstudent:

Sendt ut i undervisningspraksis etter en 2-timers gjennomgang av den didaktiske relasjonsmodellen. Med andre ord svært dårlig grunnlag til å kunne lage og gjennomføre et godt didaktisk undervisningsopplegg, samt manglende teori og nødvendig kunnskap til å kunne vurdere ens eget- og medelevers undervisningsopplegg på en tilfredsstillende måte. Også det å ta over et klasserom uten noe som helst forkunnskap, teori eller innføring i klasseledelse kan også sees på som problematisk. (Studiebarometeret 2018)

Vi diskuterte denne misnøyen i forbindelse med utdanningsfaglig kompetanse tidligere i rapporten. Der påpekte vi blant annet at noen studenter ønsket å jobbe mer med praktiske oppgaver knyttet til arbeidet som lærer. Den rapporterte misnøyen med profesjonsfaget kan altså bidra til den rapporterte misnøyen med teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen. Samtidig så vi også at verdiene for

⁸ Som forklart i rapportens del 3 består disse 27 lektorprogrammene egentlig av 18 lektorprogrammer og 9 studieretninger.

«teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen» varierte mellom lektorprogrammer ved samme institusjon hvor studentene tok det samme profesjonsfaget. Det må altså være andre faktorer i spill her. I kommentarer knyttet til praksisperioden så vi særlig at studentene etterspurte mer hjelp til å koble teori og praksis, både som forberedelse på oppgaver de skulle utføre i praksis og for å reflektere over praksisopplevelsen i etterkant. Kanskje noen lektorprogrammer legger bedre til rette for slik kobling og refleksjon i profesjonsfag og studiefag? I NOKUT-prosjektet «Operasjon praksis» trakk mange informanter frem viktigheten av slike muligheter for refleksjon over praksiserfaringer «i en teoretisk ramme». Slik blir refleksjon «grobunn for læring i praksis og for integrasjon av det som skjer i praksis med andre deler av studieprogrammet» (Helseth m.fl. 2019: 9).

I fritekstsvarene som fokuserte på praksisperiodene så vi en tydelig tendens til at studentene sa seg fornøyde hvis de hadde hatt en «god» praksislærer, og misfornøyde hvis de mente de hadde hatt en «dårlig» praksislærer. Dette er eksempler fra en 5.-årsstudent og en 2.-årsstudent som studerte ved ulike lektorprogrammer:

Fikk en utrolig god opplevelse av praksisen på 4.året. Det skyldes at jeg hadde en utrolig dyktig praksislærer som var engasjert og opptatt at jeg skulle føle en trygghet, men samtidig utfordres. Kommunikasjonen mellom praksissted, studentene og universitetet var jeg ikke fornøyd med, og heller ikke organiseringen. Universitetet må ta mer ansvar, være mer tilgjengelig og tydelige. Det er utrolig frustrerende å sitte som mellommann mellom praksissted og universitet pga. dårlig kommunikasjon, når man har nok med det å være i praksis.

Syns opplegget er veldig varierende. Det burde ikke være slik at opplevelsen er helt avhengig av praksislærer. Syns [UH-institusjonen] burde stiller strengere krav til lærerne (og skolen) som skal ha praksis og gi tydelige retningslinjer til både praksisskoler og studenter om hva som faktisk kreves.

(Studiebarometeret 2018)

Som Hegerstrøm (2018: 49) skriver i sin rapport om praksis i høyere utdanning reiser det «spørsmål om kvalitet, kvalitetskontroll og læringsutbytte» når studenter omtaler praksis som «tilfeldig, lotteri, flaks og hell». Studentenes kommentarer i Studiebarometeret tydet på at flere lektorprogrammer trenger bedre systemer for kvalitetssikring av praksis og da særlig når det gjelder koordinering av timeplaner, kommunikasjon med praksisfeltet, oppfølging av studenter og integrasjon mellom teori og praksis (se også Helseth m.fl. 2019: 43–44). Vi vet ikke hvilke utfordringer eller tiltak de ulike programmene jobber med på dette området, men vi ser at studentene ved UiT og UiA var de lektorstudentene som var mest fornøyde med praksis.

4.7 Læringsmiljø

Et studieprograms læringsmiljø inkluderer «fysiske, psykososiale, organisatoriske og digitale forhold» som sammen skal legge til rette for god læring for en heterogen studentbefolkning (Lid m.fl. 2016). Lektorstudentene møter flere læringsmiljøer gjennom studiet, for eksempel ved at de tar emner på ulike campuser eller i ulike bygg, og ved at de studerer sammen med ulike studentgrupper når de tar profesjonsfag og studiefag. Dette kan gi en rik og variert opplevelse der lektorstudenter drar nytte av sin tilknytning til flere faglige og sosiale fellesskap, men det kan også by på utfordringer knyttet til

utvikling av et eget fellesskap *for lektorstudentene*. Som Hatlevik og Lejonberg skriver om lektorstudentene ved UiO:

En utfordring som studieadministrasjonen ved ILS har avdekket gjennom samtaler med studenter, er at de i liten grad opplever en tilhørighet til lektorprogrammet. Det første studieåret tar studentene fagstudium ved et annet fakultet og er spredd på 15 ulike institutter, og de har gjennom det regulære undervisningstilbudet lite kontakt med ILS, som har ansvar for lektorprogrammet. Når studentene tar fagstudier ved andre institutter, opplever mange problemer med å identifisere hvilke andre studenter som også er lektorstudenter. (Hatlevik og Lejonberg 2019: 3–4)

Studiebarometeret (2018) viste at lektorstudenter i gjennomsnitt var like fornøyde (3,8) med studiets fysiske miljø og infrastruktur som andre masterstudenter. De var også rimelig fornøyde med sitt psykososiale miljø (3,7, sammenlignet med 3,9 for alle masterstudenter), men her varierte verdiene fra 2,9 til 4,4 på programnivå. Disse variasjonene gikk på tvers av institusjonsstørrelse og fagområde, og vi så også forskjeller mellom lektorprogrammer på samme institusjon. Hva kan disse variasjonene skyldes?

Vi så ingen tydelig sammenheng mellom hvor fornøyde studentene var med læringsmiljøet og hvilken institusjonsenhet som hadde hovedansvar for utdanningen eller hvor profesjonsfaget var plassert i studieløpet. Vi vet også lite om hvilke tiltak de ulike institusjonene jobber med for å styrke læringsmiljøet, men vi har sett nærmere på studentenes rapporterte opplevelse av læringsmiljøet ved studiestart (Studiebarometeret 2018) og relevante fritekstsvar i Studiebarometeret (2017 og 2018) og Pedagogstudentenes undersøkelse (2019).

Fordi lektorstudentene spres på ulike fakulteter og avdelinger når de tar studiefag, er det kanskje ekstra viktig at de opplever å bli med i et fellesskap med ansatte og medstudenter ved studiestart. I 2018 ba Studiebarometeret respondenter om å vurdere hvor enige de var i de følgende påstandene:

- Jeg ble inkludert i et faglig fellesskap med faglig ansatte på studieprogrammet tidlig i studieløpet
- Jeg ble inkludert i et faglig fellesskap med andre studenter på studieprogrammet tidlig i studieløpet
- Jeg ble inkludert i et sosialt fellesskap med andre studenter på studieprogrammet tidlig i studieløpet

Den første påstanden hadde en lav gjennomsnittsverdi for lektorstudenter (2,7), mens masterstudenter generelt var noe mer enige i at de hadde blitt inkludert i et faglig fellesskap med ansatte (3,0). Lektorstudentene var ganske enige i at de var blitt raskt inkludert i et faglig (3,7) og sosialt (3,9) fellesskap med andre studenter, og disse verdiene ligger svært nær de for andre masterstudenter.

Vi så at programmene som hadde de høyeste verdiene for disse påstandene om studiestart også ofte var de programmene der studentene var mest fornøyde med sitt psykososiale læringsmiljø totalt sett. Kanskje en effektiv tidlig innsats legger et viktig grunnlag for et godt læringsmiljø? Eller kanskje de institusjonene som har effektive tiltak ved studiestart også har gode tiltak for et godt læringsmiljø gjennom hele studieløpet? Dette vet vi generelt lite om, men Hatlevik og Lejonberg (2019) har skrevet om mentorordningen PROMO, som ble introdusert for UiOs lektorstudenter høsten 2016. Her grupperes studenter etter fagkombinasjon og møtes en gang per semester sammen med en mentor som underviser i disse fagene i skolen. Hatlevik og Lejonbergs studie av denne ordningen understreker at

nye studenter opplever et behov for å inkluderes i et studiemiljø, men at dette krever tiltak som har faglig relevant innhold og ikke bare rent sosiale aktiviteter.

Fritekstsvar i Studiebarometeret fokuserte sjelden på læringsmiljøet, men i respons til spørsmålet «Hva er du mest fornøyd med når det gjelder valg av lærerutdanning?» i Pedagogstudentenes undersøkelse valgte flere svarende å fremheve «studiemiljøet», «samholdet» og «fellesskapet». Her er to eksempler på svar fra lektorstudenter ved ulike institusjoner:

Det var veldig motiverende å møte så mange mennesker med samme interesser og mål.

Likesinnede og gode studiekamerater.

(Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter 2019)

I disse svarene synes opplevelsen av et godt læringsmiljø å være knyttet til følelser av tilhørighet og likhet.

Vi kunne ikke se en klar sammenheng mellom verdiene for læringsmiljø i Studiebarometeret og tallene for frafall og fullføring på institusjonsnivå. Institusjoners egne analyser har vist at frafalle studenter ikke så det sosiale miljøet som en viktig årsak til frafall ved lektorprogrammene ved UiB (Mjåland 2011) og NTNU (Slettebakk og Theisen 2016). Funn i Aurlien, Bjørnsrud, Haugom og Thranes (2019) analyse av frafall ved Høgskolen i Lillehammer tydet også på at hverken «det å bli tidlig kjent med andre studenter» eller «sosial integrasjon med andre studenter» senket sannsynligheten for frafall. Derimot viste studien deres at «økt sosial integrasjon med ansatte ved høgskolen medfører en signifikant lavere sannsynlighet for å falle fra»:

Mange studiesteder legger til rette for at studentene skal møtes og være sosiale, uten at det nødvendigvis er fagansatte til stede eller at det er noe spesifikt faglig innhold på disse samlingene. Funnene i denne studien tilsier at de fagansatte har en viktig rolle dersom den sosiale integrasjonen skal forhindre frafall. Studieprogrammer bør derfor søke å inkludere fagansatte i større grad på de møtestedene og tilbudene som gis i løpet av studietiden. (Aurlien m. fl. 2019)

Vi vet lite om hvordan de ulike institusjonene legger til rette for at lektorstudentene inkluderes i fellesskap, men funnene til Aurlien m. fl. (2019) tyder på at de faglig ansatte bør spille en sentral rolle i den videre utviklingen av tiltak for et godt læringsmiljø ved lektorprogrammene. På grunn av det høye tidlige frafallet ved lektorutdanningene er nok slike tiltak særlig viktige i begynnelsen av studieløpet.

4.8 Læringsutbytte

Lid m. fl. (2016: 18) understreker at «Kvalitet og relevans på studentenes læringsutbytte er den viktigste resultatkomponenten» i NOKUTs kvalitetsmodell, men vi har dessverre ikke mange gode, tilgjengelige kilder til informasjon om dette. Vi har sett på prosenten av stryk og karakterene A og B (fra DBH) ved lektorprogrammene, men dette forteller oss lite om kvaliteten på læringsutbyttet. Vi vet allerede at lektorstudentene har høy startkompetanse, og Lid m. fl. noterer videre at «karakterskalaen blir brukt ulikt både innen og mellom fagområder, og vi finner forskjeller mellom institusjonene».

Derfor er det kanskje lite overraskende at vi ikke fant en klar sammenheng mellom karakterpoeng ved inntak, oppgitt tidsbruk og andel A+B-karakterer ved de ulike lektorprogrammene. For eksempel så vi at ett av lektorprogrammene der studentene hadde høyest antall karakterpoeng ved inntak også hadde

høyest strykprosent og nest-lavest andel A+B selv om disse lektorstudentene var de som brukte aller mest tid på studiene. Dette kan tyde på at studiet var spesielt krevende, eller kanskje at studentene ikke fikk den oppfølgingen de trengte. Det er også interessant å se at i perioden 2016–2018 fikk lektorstudentene færre A+B-karakterer (45 %) enn det som var gjennomsnittet for masterstudenter på alle utdanningstyper (51 %) selv om lektorstudentene i gjennomsnitt hadde flere karakterpoeng ved inntak. Vi vet ikke hva disse forskjellene skyldes.

I tillegg til informasjon om karakterer og strykprosent undersøkte vi hvor tilfredse lektorstudentene var med sitt eget læringsutbytte (Studiebarometeret 2018). Her så vi at lektorstudentene var omtrent like fornøyde som andre masterstudenter når det gjaldt deres teoretiske kunnskaper (3,8) og deres yrkes- og fagspesifikke ferdigheter (3,5). Men verdiene for denne siste kategorien var svært ujevne på programnivå, der de varierte fra 2,6 til 4,2. Hva kan dette skyldes? Analysen vår av fritekstsvår identifiserte fire mulige årsaker.

- 1) Noen studenter sa seg tilfredse med sine teoretiske kunnskaper innen studiefagene og pedagogisk teori, men identifiserte mangler i ferdighetene de mente de ville trenge i skolen. Dette er et eksempel fra en 5.-årsstudent:

Får faglig relevante oppgaver og teorier, men mer misfornøyd med mangelen på informasjon om/arbeid med det administrative bak det å være en lærer. Læringsteoriene er selvsagt viktigst, men hvis man ikke utdanner lærere som takler det administrative eller det strukturelle, så er «praksis-sjokket», eller idèen om at dette ikke var yrket for meg likevel, aldri langt unna. Spesielt ikke slik det er i den norske skolen per dags dato. (Studiebarometeret 2018)

Tidligere i denne rapporten diskuterte vi denne problematikken med henblikk på utdanningsfaglig kompetanse og så nærmere på studenters kritikk av profesjonsfaget.

- 2) Noen studenter kritiserte det de så som manglende arbeidslivsrelevans i studiefagene sine. Noen av de svarende ønsket at undervisere skulle gjøre studiefagenes arbeidslivsrelevans tydeligere ved å sette faget i en skolekontekst, mens andre uttrykte frustrasjon over at det faglige innholdet var langt mer avansert og spesialisert enn det de ville trenge som undervisere i skolen. Dette eksempelet er fra en 2.-årsstudent:

Eg personleg føler at sidan matte er mitt sidefag er det demotiverande å tenke på at vi blir så overutdanna i faget med tanke på relevans i forhold til vgs-pensum. Skulle ønske eg heller lærte noko som eg visste at eg ville få bruk for/kan lære vekk til nokon på vgs seinare. Kjipt å tenke at ingenting av det eg lærer vil vere nyttig i arbeidslivet. Litt overutdanning er forsåvidt greit, men føler matten er unødvendig tung. Ville heller hatt meir av hovedfaget mitt. (Studiebarometeret 2018)

Det opplevde spriket mellom studiefag og fremtidig profesjonsutøvelse kan knyttes til organiseringen av lektorutdanningene der lektorstudenter tar fag sammen med andre studenter. Svaret over tydet på at studenten nedvurderte faglig tyngde, og det er mulig at verdien av de ulike emnene og læringsutbyttene i studiefagene bør kommuniseres tydeligere ved noen av lektorprogrammene.

- 3) Den tredje mulige årsaken til lave verdier for yrkes- og fagspesifikke ferdigheter kan knyttes til programdesign og -ledelse. Gjennomsnittsverdien for 2.-årsstudenter på lektorutdanningen var 3,4,

mens gjennomsnittsverdien for 5.-årsstudenter var 3,7. Studentene som var tidlig i studieløpet hadde nødvendigvis hatt mindre undervisning i profesjonsfag og mindre praksis enn studentene som var i utdanningens siste år. Som vi diskuterte tidligere i rapporten har dessuten noen programmer valgt å konsentrere profesjonsfaget i det fjerde studieåret, og denne ordningen tas opp i dette fritekstsvaret fra en 2.-årsstudent:

De to første årene av lektorutdannelsen er helt faglig og veldig lite praktisk rettet, ettersom vi nærmest ikke har noe pedagogikk og alle fag sammen med mennesker som ikke går lærerløpet. Det er derfor vanskelig å relatere pensum til en undervisningssituasjon/ arbeidssituasjon. (Studiebarometeret 2018)

Ifølge dette svaret opplevde denne studenten at læringsutbyttet fra studiefagene så langt hadde vært isolert fra profesjonsutøvelsen.

- 4) Til sist vil vi peke på en fjerde mulig årsak, som var at noen studenter ikke var sikre på om de ville bli lektorer og derfor ønsket mer informasjon om hvilke andre muligheter de ville ha til å bruke kompetansen sin i yrkeslivet.

De ulike studieretningene på UiOs lektorprogram hadde generelt høye gjennomsnittsverdier på spørsmålet om yrkes- og fagspesifikke ferdigheter i 2018, og disse hadde steget fra året før. Dette kan muligens knyttes til mentorordningen PROMO, som kan hjelpe lektorstudenter med å koble teori og praksis innen studiefagene sine. Vi ser også at noen av UiOs fagfakulteter har inkludert gruppeundervisning for lektorstudentene i tillegg til forelesningene de har med andre studenter (UiO 2016).

5 Oppsummering av kartleggingen

I denne rapporten har vi lagt frem en oversikt over de femårige lektorutdanningene: Hvor programmene tilbys, hvordan de er bygget opp og hvem som har ansvar for dem. Vi har også sett nærmere på lektorutdanningene opp mot sju av NOKUTs åtte kvalitetsområder for studieprogram, som var startkompetanse, læringsbane, programdesign og -ledelse, utdanningsfaglig kompetanse, samspill med samfunn og arbeidsliv, læringsmiljø og læringsutbytte.

I rapporten slår vi fast at lektorutdanningene har studenter med høy startkompetanse, men at programmene samtidig har høyt tidlig frafall og lav gjennomføring. Frafallet kan synes å dreie seg om omvalg og lærestedsskifte i stedet for frafall fra høyere utdanning, men det kan likefullt være et problem for samfunnet at så mange studenter med høy startkompetanse ikke fullfører lektorutdanningen. Dette gjør at skolene går glipp av høyt kvalifiserte lærere. Høyt frafall *kan* også være en indikator på brist i studiekvaliteten, men vi vet fremdeles ikke nok om årsakene til frafall fra lektorprogrammene til at vi kan si noe om dette.

Vi har beskrevet hvordan lektorutdanningene er organisert, hvordan de plasserer profesjonsfag, studiefag og praksis inn i studieløpet og hvordan studentene rapporterer at de opplever kvaliteten på programmene sine. Vi har understreket at lektorutdanningenes organisering på tvers av fakulteter, institutter eller avdelinger gir lektorstudentene tilgang til en rekke fagmiljøer og faglige fellesskap. Dette kan bidra til å styrke deres faglige tyngde og deres faglige identiteter, noe som har stor verdi for

deres fremtidige profesjonsutøvelse. Samtidig ser det ut som at denne komplekse strukturen skaper utfordringer på flere av kvalitetsområdene, og vi har diskutert noen av disse utfordringene her.

Vi har særlig fremhevet store variasjoner i programmenes skår i Studiebarometeret på disse områdene:

- Den administrative tilretteleggingen av studieprogrammet (1,6–3,8)
- Praksisopplæringen:
 - Hvordan høyskolen/universitetet organiserte praksisopplæringen (1,1–3,7)
 - Kommunikasjonen mellom praksissted og høyskole/universitet (1,1–3,4)
 - Teoriopplæringens relevans for praksisutøvelsen (2,0–3,8)
- Tilfredshet med eget læringsutbytte hittil i studiet:
 - Yrkes- og fagspesifikke ferdigheter (2,6–4,2)

Som vi forklarte tidligere i rapporten er det bare et lite fåtall av spørsmålene i Studiebarometeret som har nasjonale snittverdier på under 3,0, og det er svært få respondenter som angir verdien 1,0 på spørsmålene. Derfor er det bekymringsfullt at noen lektorprogrammer har verdier under 2,0 på enkelte områder.

Listen ovenfor viser hvor viktig det studieadministrative arbeidet er for å oppnå god kvalitet i lektorutdanningene. Studentenes læringsutbytte kan hemmes av timeplankonflikter, at de «faller mellom to stoler» på campus eller at de havner i klem mellom lærested og praksisskole. (Se også Kristiansen og Wiggens (2019) kartlegging av synspunkter på praksis fra administrativt ansatte.)

Vi har også understreket viktigheten av å skape faglige fellesskap for lektorstudenter og fagansatte. Dette kan gi lektorstudentene flere muligheter til å utvikle tilhørighet til profesjonsutdanningen og ikke bare til studiefagene sine og hjelpe dem å integrere teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter.

Underveis i rapporten har vi stilt en rekke spørsmål rundt funn vi ikke vet hvordan vi skal tolke. Vi vet fremdeles for lite om hvorfor institusjonene har organisert programmene som de har, hvilke utfordringer de opplever og hvilke tiltak de jobber med, men vi vil gjerne oppfordre til diskusjon og erfaringsdeling mellom institusjonene og mellom programmer og studieretninger internt på institusjonene.

6 Referanser

- Aurlien, Ida, Bjørnsrud, Kari Myren, Haugom, Erik og Thrane, Christer (2019) «Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning». *Uniped* 42(2).
<https://www.idunn.no/uniped/2019/02/betydningen-av-maalbevissthet-og-sosial-tilhoerighet-for-frafall>
- Caspersen, Joakim, Bugge, Hanna og Oppegaard, Sigurd .M.N. (2017) «Humanister i lærerutdanningene. Valg og bruk av pensum, kompetanse og rekruttering, faglig identitet og tilknytning». HiOA Rapport 2.
<https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/77/76>
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Fauskanger, Janne og Hanssen, Brit (2011) «Frafall og omvalg i lærerutdanningen – hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med?» *Uniped* 34(2): side 55–66.
<https://www.idunn.no/uniped/2011/02/frafall-og-omvalg-i-laererutdanningen-hva-kan-vi-gjoere-noe>
- Finne, Håkon, Jensberg, Heidi, Aaslid, Bjørg Eva, Haugsbakken, Halvdan, Mathiesen, Ida Holth og Mordal, Siri (2011) *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. SINTEF.
https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/teknogiledelse/sintef_a18011_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningen-blant-studenter-larerutdannere-ovingslarere-og-rektorer.pdf
- Finne, Håkon, Mordal, Siri og Ullern, Eli Fyhn (2017) «Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2016». SINTEF Teknologi og samfunn. https://sintef.brage.unit.no/sintef-xmlui/bitstream/handle/11250/2569677/sintef_a28066.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Hatlevik, Ida Katrine Riksaasen og Lejonberg, Eli (2019) «Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter». *Acta Didactica Norge* 13(1): Art. 2. <https://journals.uio.no/index.php/adno/article/view/5485>
- Hegerstrøm, Turid (2018) «Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning». NOKUTs utredninger og analyser.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2018/hegerstrom_turid_til_glede_og_besvar_praksis_i_hoyere_utdanning_3-2018.pdf
- Helseth, Ingvild Andersen, Lid, Stein Erik, Kristiansen, Eirin, Fetscher, Eva, Karlsen Hilde Johanne, Skeidsvoll, Karl Johan og Wiggen, Kjersti Stabell (2019) «Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter». NOKUTs utredninger og analyser.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf
- Hovdhaugen, Elisabeth (2019) «Årsaker til frafall i høyere utdanning: En forskningsoppsummering av studier basert på norske data». Arbeidsnotat 3. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593810/NIFUarbeidsnotat2019-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kristiansen, Eirin og Wiggen, Kjersti Stabell (2019) «Praksis sett fra et administrativt perspektiv». NOKUTs utredninger og analyser.

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen_wiggen_praksis-sett-fra-et-administrativt-perspektiv_5-2019.pdf

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

https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

Kunnskapsdepartementet (2014) *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf

Kunnskapsdepartementet (2103) Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8 – 13.

<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

Kunnskapsdepartementet (2012) «Forskrift om rammeplaner for lærerutdanning trinn 8 – 13. Høring» 31.08.2012.

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2012/12_3854/hoeringsbrev_hoeringsinstanser_forskrifter_rammeplaner_laererutdanning_trinn_8_13.pdf

Larsen, Per Thorvald (2003) «Når ‘kvalitet’ betyr nedskjæring». *Lektorbladet* nr. 2: 2

[https://www.norsklektorlag.no/getfile.php/13336-1240397995/Filer/Lektorbladet%20\(filmappe\)/lektorbladet2_03.pdf](https://www.norsklektorlag.no/getfile.php/13336-1240397995/Filer/Lektorbladet%20(filmappe)/lektorbladet2_03.pdf)

Lid, Stein Erik, Glasser, Rachel og Hamberg, Stephan (2016) «Hva vet vi om kvalitet?» NOKUTs utredninger og analyser.

https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/glasser_hamberg_lid_hva_vet_vi_om_kvalitet_3-2016.pdf

Nasjonalt råd for lærerutdanning (2017) Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8 – 13.

https://www.uhr.no/f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf

Nedregård, Oda og Abrahamsen, Bente (2018) «Frafall fra profesjonsutdanningene ved OsloMet».

OsloMet rapport 8. <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/121/114>

Nickelsen, Trine (2002) «- Femårig lektorutdanning vil gi bedre lærere». *Uniforum* 21. mars.

<https://www.uniforum.uio.no/nyheter/2002/03/femaarig-lektorutdanning-vil-gi-bedre-laerere.html>

NOKUT (2016) «Kvalitetsområder for studieprogram».

https://www.nokut.no/contentassets/5979c996834c47f4a296269de44436b0/kvalitetsomrader_for_studieprogram.pdf

NOU (1996: 22) *Lærerutdanning – Mellom krav og ideal*. Oslo: Kirke- utdannings- og

forskningsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/>

NTNU. «Lektorutdanning i historie for trinn 8 – 13 – Om studieprogrammet».

<https://www.ntnu.no/studier/mlhist/om>

Næss, Terje, Prøitz, Tine S. og Aamodt, Per Olaf (2014) «Lærerutdanningene. Statistiske oversikter og utviklingstrekk». NIFU Rapport 31. <http://hdl.handle.net/11250/280306>

Olsen, Sonni og Larsen, Frode G. (2019) «Høring om lektorutdanningen ved UiT».

https://uit.no/Content/612859/cache=20193103114414/HSL_Sak%20FS-8-2019%20-%20H%C3%B8ring%20om%20lektorutdanningen%20ved%20UiT.pdf

Samordna opptak (2016) «Opptakskravet til grunnskolelærer- og lektorutdanning».
<https://www.samordnaopptak.no/info/opptak/spesielle-opptakskrav/opptakskravet-til-laererutdanninger-2019/>

UiO (2016) «Underveisevaluering av Lektorprogrammet studieåret 2015/2016».
https://www.uio.no/for-ansatte/arbeidsstotte/sta/kvalitetssystem/uv/ils/lep/programevaluering/underveisevaluering-2015-2016_endelig-versjon.pdf

UiT (2018) «Studieplan for studieåret 2018/2019. Lektorutdanning trinn 8 – 13».
<https://uit.no/Content/582576/cache=20180207081638/Studieplan%20lektorutdanning%20trinn%208%20-%2013%20studie%C3%A5ret%202018-2019.pdf>

Wiggen, Kjersti Stabell (2019) «Studentenes tilfredshet med praksis». NOKUTs utredninger og analyser. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/wiggen_studentenes-tilfredshet-med-praksis_8-2019.pdf