

7 / 24

RAPPORT

Sluttrapport fra evalueringen av
grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10

2024



NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.



NOKUT har eget styre og er faglig uavhengig i oppgavene som er definert i universitets- og høyskoleloven. I tillegg utfører vi forvaltningsoppgaver som er delegert fra Kunnskapsdepartementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å føre tilsyn med kvaliteten i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning og å stimulere til kvalitetsutvikling som sikrer et høyt internasjonalt nivå i utdanningstilbudene ved institusjonene.



NOKUT skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Gjennom arbeidet vårt skal NOKUT søke å bistå institusjonene i deres kvalitetsarbeid.



NOKUT bruker sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på nokut.no.



NOKUT er sertifisert som miljøfyrtårn

Tittel	Sluttrapport fra evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10
Sakkyndige	Elaine Munthe, Randi Myklebust, Pål Asp, Claus Michelsen, Marina Olsen, Randi Solheim, Lars Strande Syrrist, Vanja Antoinette Teigen Gulliksen
Dato	17.12.2024
Rapportnummer	7-2024
ISSN-nr	1892-1604

© NOKUT Oppgi NOKUT som opphav ved bruk av materiale.

Sammendrag av NOKUTs evaluering av grunnskolelærerutdanningene i Norge

Dette er sluttrapporten fra NOKUTs evaluering av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10. Evalueringen har pågått i perioden 2022–2024 og er en del av NOKUTs arbeid for å bidra til å sikre, utvikle og informere om kvalitet i utdanningen. Evalueringens formål har vært å frembringe kunnskap om kvalitet i grunnskolelærerutdanningene og bidra til videre utvikling. Hensikten med evalueringen har også vært å bidra til kunnskapsgrunnlaget som inngikk i Kunnskapsdepartementets stortingsmelding om profesjonsutdanninger (Meld. St. 19 (2023–2024)) og arbeidet med rammeplaner.

Evalueringen er *formativ*. Gjennom hele prosessen har en overordnet ambisjon vært at evalueringen skal bidra til erfaringsdeling, innsikt og inspirasjon innenfor og på tvers av institusjoner, og stimulere til videre arbeid med å undersøke, vurdere og videreutvikle lærerutdanningene.

I dialog med institusjonene og andre sentrale aktører ble fire områder med tilhørende evalueringsspørsmål identifisert som sentrale. Det er disse områdene denne rapporten vil belyse, basert på selvevalueringer, institusjonsbesøk og spørreundersøkelser. Evalueringens fire tema er:

- Masteroppgaver
- Fagmiljøer
- Integriert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning
- Grunnskolelærerutdanningenes oppbygging og utforming

Evalueringens resultater og anbefalinger

Sluttrapportens presentasjon av evalueringens resultater er todelt: I kapittel 3–7 legger komiteen frem resultater fra evalueringen, med anbefalinger for videre utvikling av grunnskolelærerutdanningene i Norge.

I kapittel 8-20 beskriver komiteen resultater og anbefalinger for hver av institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanning og har deltatt i evalueringen.

Nedenfor presenteres et sammendrag av evalueringens resultater og anbefalinger på nasjonalt nivå. Inndelingen er ikke helt sammenfallende med de fire evalueringstemaene. Det skyldes at komiteen valgte å dele noen tema opp, mens andre ble slått sammen, for best mulig å kunne belyse viktige sammenhenger.

Masteroppgavene – prosessene og produktene

Sektoren har lagt ned et omfattende arbeid, både faglig og organisatorisk, for å utvikle forsknings- og veiledningskompetansen i fagmiljøene og legge til rette for studentenes arbeid med masteroppgavene. Institusjonene har ulike fagprofiler, og rammeplanenes krav

om at masteroppgavene skal være praksisorienterte og profesjonsrettede, og at masteroppgaver i undervisningsfag skal ha forankring i fag og fagdidaktikk, tolkes og vektes noe ulikt. Masteroppgavene springer ut fra ulike fagfelt og ulike typer empiri. Profesjonsrelevansen synes likevel å være gjennomgående. Flere steder pågår det FoU-arbeid knyttet til masteroppgavene i GLU, og komiteen understreker verdien av at utdanningsinstitusjonene utvikler prosesser, produkter og kompetanser i tråd med erfaringene de gjør seg underveis. Diskusjonene om hva en masteroppgave i GLU kan være, er verdifulle i seg selv. Flere institusjoner har organisert veilederforum av ulike slag, med rom for diskusjon om innhold og format, så vel som veiledning og vurdering av konkrete tekster og prosjekter. Dette er viktige arenaer for utvikling av kompetanse og faglig fellesskap. Det ligger også åpenbare synergier i møtepunktene mellom praksisstudiet og arbeidet med masteroppgaven, og mellom studenter, lærere og veiledere/forskere. Ved å bygge felles arenaer, kan praksisnære masteroppgaver bidra til kunnskapsutvikling også for lærere og skoler.

På bakgrunn av evalueringsarbeidet vil komiteen framheve potensialet som ligger i å løfte blikket fra *produktet* masteroppgave til *prosessene* som ligger bak. Det innebærer blant annet rom for faglig fordyping, utvikling av kritisk tekstkompetanse i arbeid med fagtekster og egen skriving, metodekunnskap og erfaring med systematisk utviklingsarbeid. Dette er viktige komponenter i en helhetlig og integrert lærerutdanning – så vel som i lærerprofesjonen.

Komiteens anbefalinger oppsummeres slik:

- Balansere mellom å gi rom for faglig, empirisk og metodisk bredde på den ene siden og behovet for felles rammer, forståelse og forventninger til masteroppgavene på den andre.
- Legge til rette for synergier mellom praksisstudiet og arbeidet med masteroppgaven i syklus 2 av utdanningen, og utnytte at disse emnene har en felles intensjon om å bidra til utviklingskompetanse.
- Bygge faglige fellesskap på og mellom utdanningsinstitusjonene i form av veilederforum som både kan bli arenaer for faglig og tverrfaglig utvikling i kollegiene, og for videreutvikling av masteroppgaver i GLU.
- Involvere praksislærerne i arbeidet med masteroppgavene og legge til rette for at de kan utnytte spisskompetansen sin, slik at arbeidet med masteroppgavene blir en utviklingsarena både for studenter, praksislærere og veiledere.
- Tenke langsiktig; arbeidet med masteroppgavene skal kunne bidra til framtidsrettet skoleutvikling.

Profesjonsrettet og integrert – med vekt på praksisstudiets rolle

Institusjonene har lagt ned en betydelig innsats for å etablere møteplasser og samarbeidssystemer for gjennomføring av praksisstudiet. Det arbeides med å styrke profesjonsfellesskapet mellom vitenskapelig ansatte og praksislærere, og det gjøres tiltak

for å skape sammenhenger mellom fagene studentene studerer og praksisstudiet. Det er likevel ulikt hvordan studentene erfarer slike forbindelser, og det er ulikt hvordan fagmiljøene arbeider med dette. Komiteen oppfatter at enkelte læresteders arbeid med å engasjere og ansvarliggjøre vitenskapelig ansatte i utvikling av emneplanene for praksisstudiet, kan bidra til å styrke innholdskvaliteten. Komiteen peker også på at det kan ligge et uutnyttet potensial i praksisrapporter når formålet er å skape praksisnær undervisning på campus.

Studentene trives med å være i praksis, og praksislærer erfarer at de fleste er aktivt søkende etter kunnskaper som praksisskolene besitter. Men studentene er i ulik grad fornøyde med veiledningen, variasjonen og progresjonen i praksisstudiet. Deres kritiske vurderinger av studiet utvikles over tid og dreier seg gjerne om at innholdet er repeterende uten at det skjer fordypning eller muligheter for ny innsikt i skolens virksomhet. Flere studenter opplever at de ikke får undervisningspraksis i det faget de studerer mens de studerer det. Dermed blir det vanskelig å lage koblinger mellom studiet på campus og praksis i skolen, og å skape tilstrekkelig progresjon.

Komiteen trekker fram praksisstudiet som sentralt for profesjonsutdanningens kunnskapsgrunnlag og at det følgelig bør ha en sentral rolle. Det er særlig aktuelt å vurdere og drøfte hva som ligger i praksisstudiet på mastergradsnivå. Dette kommer ikke tydelig fram i dag. I en «masterpraksis» ligger det økte muligheter for progresjon, variasjon og koblinger til arbeidet med masteroppgaven. Økt oppmerksomhet om progresjon i praksisstudiet kan bidra til å styrke en helhetlig og integrert utdanning. Komiteen mener også at det bør satses på fornyet nasjonalt forskningsbasert samarbeid om veilederopplæring, organisatoriske løsninger og innholdsutvikling i denne delen av utdanningene.

Komiteens anbefalinger oppsummeres slik:

- Analysere og diskutere praksisstudiets rolle og integrering i profesjonsutdanningene.
- Styrke kunnskapsgrunnlaget om ledelse og ulike organisatoriske løsninger for praksisstudiet som bidrar til sentrering av praksisstudiet i utdanningen og økt læring for studentene.
- Videreutvikle praksisstudiet på masternivå – både akademisk og praktisk.
- Styrke nasjonalt samarbeid om utvikling og utprøving av innhold og progresjon i praksisstudiet.

Profesjonsrettet og integrert – med vekt på tverrfaglighet og flerfaglig samarbeid

Institusjonene gir uttrykk for at de betrakter tverrfaglighet og flerfaglig samarbeid som en innsats som har betydning for profesjonsrettingen og for å skape innholdsmessige sammenhenger i utdanningene. Flere understreker at de er i prosesser med å utvikle

undervisningsdesign og strukturer, men at de erfarer at det er utfordrende å realisere ideer om tverrfaglighet av både organisatoriske og kapasitetsmessige grunner.

Komiteen finner at det er et særlig behov for å tydeliggjøre, og eventuelt utvikle, et innhold og arbeidsmåter som bidrar til studentenes kompetanse for å gjennomføre tverrfaglig undervisning i skolen. Det er spesielt viktig å styrke tverrfagligheten i begynneropplæringen, noe som krever både pedagogisk, fagdidaktisk og disiplinlig kompetanse. Det er også komiteens vurdering at utdanningene bør arbeide mer gjennomgående med å skape grunnlag for at studentene utvikler mangfoldskompetanse. Det vil si å arbeide med dette som et fagovergripende område der forskningsbasert kunnskap fra både undervisningsfagene, pedagogikkfagene og praksisstudiet inngår i studentenes kunnskapsgrunnlag.

Manglende erfaring med og skepsis til tverrfaglig arbeid synes å prege flere fagmiljøer. Det kan være aktuelt å gjøre en innsats for utvikling av utdanningsfaglig kompetanse på dette feltet, og å vurdere muligheter for tettere samarbeid mellom undervisningsfagene og praksisstudiet slik at studentene får erfaring med tverrfaglig undervisningspraksis.

Komiteens anbefalinger oppsummeres slik:

- Utvikle felles forskningsbasert forståelse for tverrfaglighet som kunnskapskonstruksjon og undervisningspraksis, og gi vitenskapelig ansatte studietilbud i tverrfaglighet som del av satsingen på utdanningsfaglig kompetanse.
- Arbeide fram organisatoriske løsninger for etablering av tverrfaglighet som del av undervisningsfagene, PEL og praksisstudiet.
- Integrere og utvikle mangfoldskompetanse som fagovergripende område.
- Utvikle muligheter for at studentene kan arbeide tverrfaglig i masterfaget sitt.
- Utvikle tilbudet i begynneropplæring gjennom reelt tverrfaglig samarbeid mellom pedagogikk og fagdidaktikk, gjerne i samarbeid med praksisfeltet.

Fag-, profesjons- og forskningskompetanse i grunnskolelærerutdanningene

Forsknings- og profesjonskompetansen i grunnskolelærerutdanningene har blitt betydelig styrket de siste 20 årene. Det er nå flere forskergrupper og prosjekter som adresserer sentrale utfordringer i skole og utdanning. En viktig utfordring for videre arbeid er å styrke kunnskapsdeling internt i utdanningsprogrammene og mellom campus og praksisskoler.

Komiteen fremhever betydningen av FoU-arbeid som involverer både praksisskoler og studenter sammen med vitenskapelig ansatte. Lærerutdanningene må fortsette arbeidet med å fremme profesjonskompetanse som er forskningsbasert og vitenskapelig fundert og utvikle måter å involvere studenter aktivt i dette arbeidet.

Komiteens anbefalinger oppsummeres slik:

- Evaluere og vurdere systematisering av arbeidet med kompetanseutvikling for alle lærerutdannere i et karriereløp.
- Evaluere og systematisere arbeidet med kunnskapsbroer som bidrar til deling av kunnskap internt på et lærested (inkludert praksisskoler) og mellom læresteder. Komiteen finner dette viktig med tanke på utvikling og deling av erfaring og kunnskap om
 - Profesjonsrettet undervisning
 - Undervisning og opplæring sammen med partnerskoler om særlige utfordringer i skolen
 - Hvordan studenters opplæring og kompetanse i begge skriftspråk kan styrkes og evalueres

Grunnskolelærerutdanningene i søkelyset – en formativ evaluering

Avslutningsvis kontekstualiserer komiteen funn og erfaringer fra evalueringsarbeidet, og ser disse i lys av internasjonal forskning på lærerutdanning. Videre vurderer komiteen hva som hemmer og fremmer arbeidet med å tilby integrerte, profesjonsrettede og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskolelærerutdanninger. På grunnlag av dette diskuteres mulige konsekvenser og løsninger, også med tanke på videre utvikling av utdanningene.

Komiteen avslutter med å trekke fram tre områder som vurderes som sentrale for fortsatt utvikling av grunnskolelærerutdanningene:

1. Å skape og styrke kunnskapsbroer mellom ulike felt og fagmiljø i utdanningene
2. Å sentrere praksisstudiet i de femårige lærerutdanningsprogrammene
3. Å videreutvikle grunnskolelærerutdanningene som akademiske og praktiske profesjonsutdanninger

Čoahkkáigeassu NOKUT Norgga vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid evalueremis

Dát lea NOKUT vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid 1.–7. ja 5.–10. ceškiid evaluerema loahpparaporta. Evalueren lea leamaš áigodagas 2022–2024 ja lea oassi NOKUT barggus sihkkarastit, ovdánahttit ja informeret oahpu kvalitehta birra. Evaluerema ulbmil lea leamaš ovdanbuktit máhtu vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid kvalitehta birra ja váikkuhit viidásit ovdánahttimii. Evaluerema ulbmil lea maiddá leamaš váikkuhit máhttovuđđui mii lei Máhttodepartemeantta stuorradiggedieđáhusas profešuvdnoahpuid birra (Dieđ. St. 19 (2023–2024)) ja rámmaplánabargui.

Evalueren lea *formatiiva*. Olles proseassa válđoambišuvdna lea leamaš ahte evalueren galgá váikkuhit vásáhusjuohkimii, áddejupmái ja inspirašuvdnii ásahusain ja ásahusaid gaskka, ja movttiidahttit viidásit guorahallat, árvoštallat ja viidásit ovdánahttit oahpaheaddjioahpuid.

Ovttasráđiid ásahusaiguin ja eará guovddáš aktevrraiguin mearriduvvojedje njeallje guovllu oktan gullevaš evaluerengažaldagaiguin dehálažžan. Dáid guovlluid dat raporta galgá čalmmustahttit ieševaluereimiid, ásahusgalledeami ja jearahallaniskkademiid vuodul. Evaluerema njeallje fáttá leat:

- Masterbarggut
- Fágabirrasat
- Integrerejuvvon, dutkanvuđot ja profešuvdnavuđot oahppu
- Vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid huksen já hábmen

Evaluerema bohtosat ja rávvagat

Loahpparaportta ovdanbuktin evaluerema bohtosiin lea guovtti oasis: 3.–7. kapihttaliin lávdegoddi ovdanbuktá evaluerema bohtosiid ja rávve mo viidásit ovdánahttit Norgga vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid.

8.–20. kapihttaliin lávdegoddi válđdaha bohtosiid ja rávvagiid juohke ásahussii mii fállá vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpu, ja mii lea searvan evalueremii.

Vuolábealde lea čoahkkáigeassu evaluerema bohtosiin ja rávvagiin nationála dásis. Juohkin ii soaba oalát oktii njeljiin evaluerenfáttáin. Sivvan dasa lea go lávdegoddi válljii juohkit muhtun fáttáid, ja earát ges ovttastahttojuvvojedje, vai buoremus lági mielde sáhtášii čalmmustahttit dehálaš oktavuodáid.

Masterbarggut – proseassat ja buktagat

Suorgi lea dahkan stuorra barggu, sihke fágalaččat ja organisatoralaččat, ovdánahttin dihtii fágabirrašiid dutkan- ja bagadallangealbbu ja láchit dili studeanttaid masterbargguid bargui. Ásahusain leat iešguđet fágaprofiillat, ja rámmaplána gáibádusat das ahte masterbarggut galget leat praksis- ja profešuvdnavuđogat, ja ahte masterbarggut skuvlafágain galget vuodđuduvvot fágii ja fágaidaktihkkii, dulkojuvvojit ja deattuhuvvojit veahá iešguđet láchkai. Masterbarggut vulget iešguđet fágasurggiin ja iešguđetlágan empiriijain. Profešuvdnarelevánsa orru dattetge leamen čađamanni. Mánngga sajis lea FoU-bargu čadnon GLU masterbargguide, ja lávdegoddi deattuha man dehálaš lea ahte oahppoásahusat ovdánahttet proseassaid, buktagiid ja gealbbuid vásáhusaid mielde maid vásihit dađistaga. Digaštallamat das mii GLU masterbargu sáhtta leat, leat iešalddis mávssolaččat. Mánnggat ásahusat leat organiseren iešguđetlágan bagadalliforuma gos besset digaštallat sisdoalu ja formáhta ja maiddái konkrehta teavsttaid ja prošeavttaid bagadallama ja árvvoštallama. Dát leat dehálaš arenat ovdánahttit gealbbu ja fágalaš searvevuoda. Leat maiddái čielga synergiiat go praksisoahppu ja masterčállin deaivvadit, ja go studeanttat, oahpaheaddjit ja bagadallit/dutkit deaivvadit. Go hukse oktasaš arenaid, de praksislašaš masterbarggut sáhttet váikkuhit sihke oahpaheddjiid ja skuvllaid máhttoloktemii.

Evaluerenbarggu vuodul lávdegoddi háliida deattuhit vejolašvuodaid mat gávdnojit go sirdá fokusa *buktagis* mii masterbargu lea, *proseassaide* mat leat duogábealde. Dát mearkkaša earret eará vejolašvuodát fágalaš čiekŋudeapmái, kritihkalaš teakstagealbbu ovdánahttin go bargá fágateavsttaiguin ja iežas čállimiin, metodamáhttui ja vásáhusaide systemáhtalaš ovdánahttinbargui. Dát leat dehálaš oasis sihke ollislaš ja integrerejuvvon oahpaheaddjioahpus ja oahpaheaddjiprofešuvnnas.

Lávdegotti rávvagat čoačkáigessojit ná:

- Dássádallat gaskal addit vejolašvuodaid fágalaš, empiralaš ja metodalaš govdodahkii ja oktasaš rámmaid, áddejumi ja vuordámušaid dárbbui masterčállimis.
- Láchit synergiijaide gaskal praksisoahpu ja masterčállima oahpu 2. syklusis, ja ávkkástallat dan ahte dáin ovttadagain lea oktasaš áigumuš ovdánahttit ovdánahttingealbbu.
- Hukset fágalaš searvevuoda oahppoásahusain ja oahppoásahusaid gaska nugo bagadalliforuma mii sáhtta šaddat sihke fágalaš ja fágaidrasttildeaddji ovdánahttinarenan kollegias ja GLU masterbargguid rámmaid viidásit ovdánahttimis.

- Fátmmastit praksisoahpaheddjiid masterbargguid bargui ja láhčit dili nu ahte sii sáhttet ávkástallat iežaset njunušgealbba, vai masterčállin šaddá sihke studeanttaid, praksisoahpaheddjiid ja bagadalliid ovdánahttinarenan.
- Jurddašit guhkesáigásaččat: masterbargu galgá sáhttit váikkuhit boahpteáiggedidolaš skuvlaovdánahttimii.

Profešuvdnavuđot ja integrerejuvvon – deattuhettiin praksisoahpu rolla

Ásahusat leat sakka bargan ásahit deaivvadansajiid ja ovttasbargovuogádagaid čadahit praksisoahpu. Sii leat nannemin dieđalaš bargiid ja praksisoahpaheddjiid profešuvdnasearvevuoda, ja sis leat doaimbajibijut hábmet oktavuodaid gaskal fágaid maid studeanttat studerejit, ja praksisoahpu. Leat dattetge erohusat mo studeanttat vásihit dákkár oktavuodaid, ja leat erohusat mo fágabirrasat barget dáinna. Lávdegotti mielas ovttaskas oahppobáikki bargu beroštahttit dieđalaš bargiid ja bidjat sidjiide ovddasvástádusa ovdánahttit praksisoahpu jahkebealovttadatplánaid, sáhttá nannet sisdoallokvalitehta. Lávdegoddi čujuha maiddáa dasa ahte sáhttet leat geavatkeahkes vejolašvuodát praksisraporttain go ulbmil lea hábmet praksislaš oahpahusa campusis.

Studeanttat liikojit leat praksisis, ja praksisoahpaheaddji mielas eatnašat aktiivvalaččat háliidit oahppat praksisskuvllaid máhtus. Muhto studeanttain leat iešguđet oavilat mo praksisoahpu bagadallan, variašuvdna ja progrešuvdna lea. Sin kritihkalaš árvvoštallamat oahpus ovdánahttojuvvojit áiggi mielde, ja dávjá lea sáhka das ahte sisdoallu geardduhuvvo, ii ge leat čiekŋudeapmi eai ge vejolašvuodát oahppat ođđa áššiid skuvlla doaimmas. Mánngat studeanttat eai oavvil studeredettiin oazžut oahpahuspraksisa dan fágas man studerejit. Nu šaddá váttis hábmet oktavuodaid gaskal oahpu campusis ja praksisa skuvllas, ja hábmet doarvái progrešuvnna.

Lávdegoddi deattuha praksisoahpu dehálažžan profešuvdnoahpu máhttovuđđui, mas galggašii leat guovddáš rolla. Lea erenoamáš áigeovuodil árvvoštallat ja ságaškuššat mii mastergrádadási praksisoahpu sisdoallu lea. Dát ii boađe čielgasit ovdan dál. «Masterpraksisis» leat stuorát progrešuvdna-, variašuvdna- ja oktavuodavejolašvuodát masterbarggu čállimii. Eanet fuomášupmi praksisoahpu progrešuvdnii sáhttá nannet ollislaš ja integrerejuvvon oahpu. Lávdegoddi oavvilda maiddáa ahte berre vuoruhit ođasmahtton nátionála dutkanvuđot ovttasbarggu bagadallioahpaheami, organisatoralaš čovdosiid ja sisdoalloovdánahttima hárrái dán oasis oahpuin.

Lávdegotti rávvagat čeahkkáigessojit ná:

- Analyseret ja digaštallat praksisoahpu rolla ja integrerema profešuvdnoahpuin.
- Nannet máhttovuođu praksisoahpu jođiheami ja iešguđet organisatoralaš čovdosiid birra mii lea mielde guovdilastimin oahpu praksisoahpu ja studeanttaid eanet oahppama.
- Viidásit ovdánahttit praksisoahpu masterdásis – sihke akademalaččat ja praktihkalaččat.
- Nannet nationála ovttasbarggu ovdánahttit ja geahččaladdat oahpu sisdoalu ja progrešuvnna.

Profešuvdnavuđot ja integrerejuvvon – deattuhettiin fágaidrasttildeaddjivuođa ja mánggafágalaš ovttasbarggu

Ásahusat lohket atnit fágaidrasttildeaddjivuođa ja mánggafágalaš ovttasbarggu ángiruššan mas lea mearkkašupmi profešuvdnasuorgái ja oahpuid sisdoallooktavuođaid hábmemei. Mángasat deattuhit iežaset leat ovdánahttimin oahpahushábmema ja struktuvraid, muhto lohket leat hástalussan duohtandahkat ideaid fágaidrasttildeaddjivuođa birra sihke organisatoralaš sivaidda ja kapasitehtasivaidda geažil.

Lávdegoddi oaidná erenoamáš dárbbu čalmmustahttit, ja vejolaččat ovdánahttit, sisdoalu ja bargovugiid mat váikkuhit studeanttaid gelbui čađahit fágaidrasttildeaddji oahpahusa skuvllas. Lea erenoamáš dehálaš nannet álgooahpahusa fágaidrasttildeaddjivuođa, juoga mii gáibida sihke pedagogalaš, fágaididaktihkalaš ja disipliinafágalaš gealbbu. Lávdegoddi oaivvilda maiddái oahpuid berret bargat eanet čađamani hábmen dihtii vuođu mas studeanttat ovdánahttet girjáivuođagealbbu. Dat mearkkaša bargat dáinna fágaidrasttildeaddjin guovlun mas oahpahusfágaid, pedagogihkkafágaid ja praksisoahpu dutkanvuđot máhttu lea mielde studeanttaid máhttovuođus.

Váilevaš vásáhus fágaidrasttildeaddji bargguin ja eahpádus dasa orru vuhttomin mánggain fágabirrasiin. Sáhtá leat áigequovdil bidjat árijaid ovdánahttit oahpahusfágalaš gealbbu dán suorggis, ja árvvoštallat lagat ovttasbargovejolašvuođaid gaskal oahppofágaid ja praksisoahpu, vai studeanttat ožžot eanet hárbjaneami fágaidrasttildeaddji oahpahuspraksisiin.

Lávdegotti rávvagat čoahkkáigessojit ná:

- Ovdánahttit oktasaš dutkanvuđot áddejumi fágaidrasttildeaddjivuođas gealbohukseimiin ja oahpahuspraksisiin, ja fállat dieđalaš bargiide

oahppofálaldaga fágaidrasttildeaddjivuodas oahpahusfágalaš gealbbu vuoruheami oassin.

- Gávdat organisatoralaš čovdosiid ásahit fágaidrasttildeaddjivuoda oahpahusfágaid, PEL ja praksisoahpu oassin.
- Integreret ja ovdánahttit girjáivuodagealbbu fágaidrasttildeaddji guovlun.
- Láhčit dili nu ahte studeanttat sáhttet bargat fágaidrasttildeaddji iežaset masterfágas.
- Ráhkadit fálaldaga álgooahpahas duohta fágaidrasttildeaddji ovttasbarggu bokte gaskal pedagogihka ja fágadidaktihka, áinnas ovttasbarggadettiin praksissurggiin.

Fága-, profešuvdna- ja dutkangealbu vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid

Vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid dutkan- ja profešuvdnagealbu lea sakka nannejuvvon manjimuš 20 jagi. Dál leat eanet dutkijoavkkut ja prošeavttat mat dutket guovddáš hástalusaid skuvllain ja oahpuin. Viidásit barggu dehálaš hástalus lea nannet máhttojuohkima siskkáldasat oahppoprográmmain ja gaskal campusa ja praksisskuvllaid.

Lávdegoddi deattuha FoU-barggu dehálašvuoda mii fátmmasta sihke praksisskuvllaid ja studeanttaid oktan diedálaš bargiiguin. Oahpaheaddjioahput galget ain bargat ovddidit profešuvdnagealbbu mii lea dutkanvuđot ja diedalaččat huksejuvvon ja ovdánahttit vugiid mo aktiivvalaččat fátmmastit studeanttaid dán bargui.

Lávdegotti rávvagat čoahkkáigessojit ná:

- Evalueret ja árvvoštallat gealboloktenbarggu systematiserema buot oahpaheaddjiskuvleddjiide karriearamannolagas.
- Evalueret ja systematiseret «máhttošalddiid» barggu mii váikkuha máhttojuohkimii siskkáldasat oahppobáikkis (maiddái praksisskuvllain) ja gaskal oahppobáikkiid. Lávdegotti mielas dát lea dehálaš go galgá juogadit ja ovdánahttit vásáhusaid ja máhtu
 - Profešuvnavuđot oahpahusa birra
 - Mo studeanttaid oahpaheami ja gealbbu goappašiid čálagielas sáhtta nannet ja evalueret
 - Oahpahusa ja oahpaheami birra ovttas bargoguoibmevuodaskuvllaiguin erenoamáš hástalusaid birra skuvllas

Vuođđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid guorahallan – formatiiva evalueren

Loahpas lávdegoddi kontekstualisere evaluerenbarggu gávdnosiid ja vásáhusaid ja oaidná daid riikkaidgaskasaš oahpaheaddjioahppodutkama vuođul. Dasto lávdegoddi árvvoštallá mii hehte ja ovddida integrerejuvvon, profešuvdna-, dutkan- ja vásáhusvuđot vuođđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid fállama. Dán vuođul digaštallojuvvojit vejolaš váikkuhusat ja čovdosat, maiddá oahpuid viidásit ovdáneami oktavuodas.

Lávdegoddi loahpas váldá ovdan golbma guovllu maid árvvoštallá dehálažžan vuođđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid viidásit ovdánahttimis:

4. Hukset ja nannet máhttošalddiid gaskal oahpuid iešguđet surggiid ja fágabirrašiid
5. Guovdilastit praksisoahpu viđa jagi oahpaheaddjioahppoprográmmain
6. Viidásit ovdánahttit vuođđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid akademalaš ja praktihkalaš profešuvdnoahppun

Summary of NOKUT's Evaluation of Primary and Lower Secondary Teacher Education in Norway

This is the final report from NOKUT's evaluation of the integrated five-year master's programmes in primary and lower secondary teacher education for grades 1–7 and 5–10. The evaluation took place in the period 2022–2024 and is part of NOKUT's work to contribute to ensuring, developing and providing information about quality in education. The purpose of the evaluation has been to generate knowledge about the quality of primary school teacher education programmes and contribute to the enhancement of the study programmes. The purpose of the evaluation has also been to contribute to the knowledge base for the Ministry of Education and Research's white paper on professional education (Meld. St. 19 (2023-2024)) and the work on framework plans.

The evaluation is *formative*. Throughout the process, an overarching ambition has been for the evaluation to contribute to the sharing of experience, insight and inspiration within and across institutions, and to stimulate further work on examining, assessing and further developing teacher education programmes.

In dialogue with the institutions and other key stakeholders, four themes with associated evaluation questions were identified as key. It is these themes that this report will shed light on, based on self-evaluations, institutional visits and surveys. The four themes of the evaluation are:

- Master's theses
- Academic communities
- Integrated, research-based and professionally oriented education
- Structure and design of primary and lower secondary teacher education programmes

Evaluation results and recommendations

The final report's presentation of the evaluation's results is divided into two parts: In chapters 3–7, the expert panel presents the results of the evaluation, with recommendations for further development of primary and lower secondary teacher education programmes in Norway.

In chapters 8–20, the expert panel describes the results and recommendations for each of the institutions that offer primary and lower secondary teacher education programmes and have participated in the evaluation.

Below is a summary of the evaluation's findings and recommendations at the national level. The categorisation does not entirely coincide with the four evaluation themes. This is because the expert panel chose to divide some topics, while others were combined, in order to best illuminate important connections.

Master's theses - the processes and products

The sector has made extensive efforts, both academically and organisationally, to develop research and supervision skills in the academic communities and to facilitate students' work on their master's theses. The institutions have different academic profiles, and the framework plan's requirements that the master's theses must be practice-oriented and professionally orientated, and that master's theses in school subjects must be rooted in subjects and subject didactics, are interpreted and weighted somewhat differently. The master's theses stem from different subject areas and different types of empirical data. Nevertheless, professional relevance seems to be a recurring theme. R&D work related to the master's theses in the teacher education is ongoing in several places, and the expert panel emphasises the value of educational institutions developing processes, products and competencies in line with the experiences they gain along the way. The discussions about what a master's thesis can be in the primary and lower secondary teacher education are valuable in themselves. Several institutions have organised supervisor forums of various kinds, with room for discussion about content and format, as well as supervision and assessment of specific texts and projects. These are important arenas for the development of expertise and academic community. There are also obvious synergies in the meeting points between the practical training and the work on the master's thesis, and between students, teachers and supervisors/researchers. By building common arenas, practice-orientated master's theses can also contribute to knowledge development for teachers and schools.

Based on the evaluation work, the expert panel would like to emphasise the potential of shifting the focus from the master's thesis *product* to the *processes* behind it. This involves, among other things, room for in-depth academic study, the development of critical textual skills when working with academic texts and one's own writing, methodological knowledge and experience with systematic development work. These are important components of a holistic and integrated teacher education programme - as well as of the teaching profession.

The expert panel's recommendations are summarised as follows:

- Balance the need for academic, empirical and methodological breadth with the need for a common framework, understanding and expectations for the master's theses.
- Facilitate synergies between the practical training and the work on the master's thesis in cycle 2 of the programme and take advantage of the fact that these courses have a common intention to contribute to developing competence.
- Build academic communities at and between the educational institutions in the form of supervisor forums that can become arenas for academic and interdisciplinary development in the communities and for further development of the framework for the master's theses in the primary and lower secondary teacher education.
- Involve practice teachers in the work on the master's theses and enable them to utilise their expertise so that the work on the master's theses becomes a development arena for students, practice teachers and supervisors.

- Think long-term; the work on the master's theses should be able to contribute to future-oriented school development.

Professionally oriented and integrated - with emphasis on the role of the practical training

The institutions have made considerable efforts to establish meeting places and collaborative systems for the implementation of the practical training. Efforts are being made to strengthen the professional relationships between academic staff and practice teachers, and measures are being taken to create links between the subjects students study and the practical training component. However, the way in which students experience such connections varies, as does the way in which academic communities work on this. The expert panel perceives that some educational institutions' efforts to engage and make academic staff responsible for the development of course syllabuses for the practical training can help to strengthen content quality. The expert panel also points out that there may be untapped potential in practice reports when the purpose is to create practice-oriented teaching on campus.

The students enjoy their practical training, and practice teachers find that most of them actively seek out the knowledge that the practice schools possess. However, students are satisfied to varying degrees with the supervision, variety and progression of the practical training. Their critical assessments of the training evolve over time and often revolve around the fact that the content is repetitive without any in-depth study or opportunities for new insights into the school's activities. Several students feel that they do not get any teaching practice in the subject they are studying while they are studying it. This makes it difficult to create links between their studies on campus and practical training in schools, and to create sufficient progression.

The expert panel emphasises that the practical training is central to the knowledge base of the professional education and should therefore play a key role. It is particularly relevant to consider and discuss what the practical training should entail at the master's degree level. This is not made clear today. Practical training at the master's degree level offers increased opportunities for progression, variation and links to the work on the master's thesis. Increased attention to progression in the practical training can help to strengthen a holistic and integrated education. The expert panel also believes that renewed national research-based collaboration on supervisor training, organisational solutions and content development in this part of the programmes should be promoted.

The expert panel's recommendations are summarised as follows:

- Analyse and discuss the role and integration of the practical training in the professional education.
- Strengthen the knowledge base on management and various organisational solutions for the practical training that contribute to centring the practical training in the education and to increased learning for the students.
- Further develop the practical training at the master's degree level - both academically and practically.

- Strengthen national collaboration on the development and testing of content and progression in the practical training.

Professionally orientated and integrated - with an emphasis on interdisciplinarity and multidisciplinary collaboration

The institutions state that they regard interdisciplinarity and multidisciplinary collaboration as an effort that is important for professionalisation and for creating content coherence in the programmes. Several institutions emphasise that they are in the process of developing teaching designs and structures, but that they find it challenging to realise ideas about interdisciplinarity for both organisational and capacity reasons.

The expert panel finds that there is a particular need to clarify, and possibly develop, content and working methods that contribute to the students' competence to carry out interdisciplinary teaching in schools. It is particularly important to strengthen interdisciplinarity in initial education ("begynneropplæring" in Norwegian), which requires pedagogical, didactic and disciplinary expertise. The expert panel also believes that the programmes should work more consistently to create a basis for students to develop diversity competence. This means working with this as a cross-disciplinary area where research-based knowledge from the school subjects, the pedagogical subjects and the practical training is included in the students' knowledge base.

A lack of experience with and scepticism towards interdisciplinary work seem to characterise several academic communities. It may be relevant to make an effort to develop educational expertise in this field, and to consider opportunities for closer collaboration between the study subjects and the practical training so that students gain experience with interdisciplinary teaching practice.

The expert panel's recommendations are summarised as follows:

- Develop a common research-based understanding of interdisciplinarity as a knowledge construction and teaching practice and provide academic staff with interdisciplinary training as part of the focus on educational competence.
- Develop organisational solutions for the establishment of interdisciplinarity as part of the school subjects, PEL and the practical training.
- Integrate and develop diversity competence as an interdisciplinary field.
- Develop opportunities for students to work interdisciplinary in their master's subject.
- Develop initial schooling through genuine interdisciplinary collaboration between pedagogy and subject didactics, preferably in collaboration with the practice schools.

Subject-, professional- and research competence in primary and lower secondary teacher education

The research and professional competence in primary and lower secondary teacher education programmes has been significantly strengthened over the past 20 years. There are now several research groups and projects that address key challenges in schools and education. An important challenge for further work is to strengthen knowledge sharing internally at the teacher education programmes and between campuses and practice schools.

The expert panel emphasises the importance of R&D work that involves both practice schools and students together with academic staff. Teacher education programmes must continue their efforts to promote professional competence that is research-based and scientifically founded and to develop ways to actively involve students in this work.

The expert panel's recommendations are summarised as follows:

- Evaluate and consider systematising the work on competence development for all teacher educators in a career path.
- Evaluate and systematise the work on “knowledge bridges” that contribute to the sharing of knowledge internally at an educational institution (including practice schools) and between educational institutions. The expert panel finds this important in terms of sharing and developing experience and knowledge about
 - Professionally orientated teaching
 - How students' training and competences in both written languages can be strengthened and evaluated
 - Teaching and training together with partner schools on specific challenges in schools

Primary and lower secondary teacher education in the spotlight - a formative evaluation

Finally, the expert panel contextualises the findings and experiences from the evaluation work and views these in the light of international research on teacher education. Furthermore, the expert panel assesses what inhibits and promotes the work on offering integrated, professionally oriented and research- and experience-based primary and lower secondary teacher education programmes. With this in mind, possible consequences and solutions are discussed, also with regard to further development of the programmes.

The expert panel concludes by highlighting three areas that are considered central to the continued development of primary and lower secondary teacher education programmes:

1. Creating and strengthening knowledge bridges between different fields and academic communities in the programmes.
2. Centring practical training in the five-year teacher education programmes.
3. Further developing primary and lower secondary teacher education programmes as academic and practical professional programmes.

Innhold

1 En formativ evaluering av grunnskolelærerutdanningene...23	
1.1 Konteksten for evalueringen.....	27
1.2 Komiteens forståelse av kvalitet i evalueringen av grunnskolelærerutdanningene	30
1.3 Dagens grunnskolelærerutdanninger	32
1.4 De femårige integrerte grunnskolelærerutdanningene: Forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert	38
1.5 Rapportens struktur	41
2 Evalueringsprosess og evalueringsmetode.....43	
2.1 Innledning.....	43
2.2 Planlegging	45
2.3 Datagrunnlag.....	47
2.4 Rapportskriving og komiteens vurderingsarbeid	53
Del 1.....56	
3 Masteroppgåvene – prosessane og produkta.....57	
3.1 Introduksjon til evalueringstemaet.....	57
3.2 Funn frå evalueringa: Prosessar, produkt og kompetansar	58
3.3 Oppsummering og tilrådingar	71
4 Profesjonsrettet og integrert – med vekt på praksisstudiets rolle	74
4.1 Introduksjon	74
4.2 Samarbeid i og om praksisstudiet	75
4.3 Sammenheng mellom studier i praksisskoler og på campus	78
4.4 Variert, veiledet og vurdert praksis som sikrer progresjon	82
4.5 Oppsummering og anbefalinger	88
5 Profesjonsrettet og integrert – med vekt på tverrfaglighet og flerfaglig samarbeid	91
5.1 Introduksjon	91
5.2 Begreper om tverrfaglighet.....	92
5.3 Tverrfaglighet oppfattet som integrerende og profesjonsrelevant.....	94
5.4 Tverrfaglig innhold i utdanningene	94
5.5 Studenters erfaringer med tverrfaglighet i utdanningene.....	97
5.6 Institusjonenes gjennomføring av tverrfaglighet.....	100

5.7 Oppsummering og anbefalinger	105
6 Fag-, profesjons- og forskningskompetanse	108
6.1 Introduksjon	108
6.2 Behovet for profesjonsrettet kompetanse i fagmiljøene	110
6.3 Veilederkompetanse i partnerskoler	118
6.4 Integreerte, profesjonsrettede læringsutbytter som bygger på forskning og erfaringskunnskap	121
6.5 Språkkrav i grunnskolelærerutdanningene – med vekt på bokmål og nynorsk.....	123
6.6 Oppsummering og anbefalinger	125
7 Grunnskolelærerutdanningene i søkelyset – en formativ evaluering	130
7.1 Innledning.....	130
7.2 Hvilket kunnskapsgrunnlag gir denne evalueringen?	135
7.3 Utvikling av policy	142
7.4 Visjoner og muligheter for grunnskolelærerutdanning i Norge.....	144
Del 2.....	150
8 Høgskolen i Innlandet.....	151
Beskrivelse av utdanningene	151
8.1 Masteroppgaver.....	154
8.2 Fagmiljøer.....	158
8.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	161
8.4 Oppsummering og anbefalinger	164
9 Høgskolen i Østfold	165
Beskrivelse av utdanningene	165
9.1 Masteroppgaver.....	169
9.2 Fagmiljøer.....	173
9.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	177
9.4 Oppsummering og anbefalinger	180
10 Høgskulen i Volda	182
Beskriving av utdanningane	182
10.1 Masteroppgåver i GLU	185
10.2 Fagmiljø	188
10.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsretta utdanning	191
10.4 Oppsummering og tilrådingar	194

11 Høgskulen på Vestlandet	196
Beskriving av utdanningane	196
11.1 Masteroppgåver i GLU	199
11.2 Fagmiljø	203
11.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsretta utdanning	207
11.4 Oppsummering og tilrådingar	210
12 NLA Høgskolen.....	212
Beskrivelse av utdanningene	212
12.1 Masteroppgaver	215
12.2 Fagmiljøer.....	219
12.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning	222
12.4 Oppsummering og anbefalinger	227
13 Nord universitet	228
Beskrivelse av utdanningene	228
13.1 Masteroppgaver i GLU	231
13.2 Fagmiljøer.....	234
13.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning	238
13.4 Oppsummering og anbefalinger	241
14 Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	243
Beskrivelse av utdanningene	243
14.1 Masteroppgaver i GLU	246
14.2 Fagmiljøer.....	250
14.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning	254
14.4 Oppsummering og anbefalinger	257
15 OsloMet – storbyuniversitetet	258
Beskrivelse av utdanningene	258
15.1 Masteroppgaver i GLU	262
15.2 Fagmiljøer.....	266
15.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning	268
15.4 Oppsummering og anbefalinger	272
16A Sámi allaskuvlla (SA).....	274
Oahpuid válddahus	274
16A.1 Masterbarggut	277
16A.2 Fágabirrasat	281
16A.3 Integrerejuvvon, dutkanvuđot ja profešuvdnavuđot oahppu.....	283

16A.4 Čoahkkáigeassu ja rávvagat viidásit ovdánahttit Sámi allaskuvlla vuodđoskuvlaoahpaheadjioahpuid.....	285
16B Samisk høgskole	287
Beskrivelse av utdanningene	287
16B.1 Masteroppgaver.....	290
16B.2 Fagmiljøer	294
16B.3 Integret, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	296
16B.4 Oppsummering og anbefalinger	298
17 UiT – Norges arktiske universitet	300
Beskrivelse av utdanningene	300
17.1 Masteroppgaver.....	303
17.2 Fagmiljøer.....	308
17.3 Integret, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	311
17.4 Oppsummering og anbefalinger	314
18 Universitetet i Agder.....	315
Beskrivelse av utdanningene	315
18.1 Masteroppgaver.....	318
18.2 Fagmiljøer.....	322
18.3 Integret, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	325
18.4 Oppsummering og anbefalinger	328
19 Universitetet i Stavanger	330
Beskrivelse av utdanningene	330
19.1 Masteroppgaver.....	333
19.2 Fagmiljøer.....	337
19.3 Integret, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	340
19.4 Oppsummering og anbefalinger	343
20 Universitetet i Sørøst-Norge	344
Beskrivelse av utdanningene	344
20.1 Masteroppgaver.....	347
20.2 Fagmiljøer.....	352
20.3 Integret, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.....	356
20.4 Oppsummering og anbefalinger	359
Vedlegg	361
Referanser.....	362

1 En formativ evaluering av grunnskolelærerutdanningene

Denne rapporten er resultatet av et arbeid som startet høsten 2022. Da initierte NOKUT en evaluering av de femårige integrerte grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10 (GLU 1–7 og GLU 5–10). Alle de 14 institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanning i Norge, ble invitert til å komme med innspill til hvilke områder det ville være nyttig for dem å fokusere på gjennom evalueringen.

Den foreliggende evalueringen er *formativ* og skal dermed bidra til lærestedenes fortsatte utvikling og læring. Den har ikke til hensikt å rangere institusjoner eller gi konkluderende svar om «tilstanden i grunnskolelærerutdanningene». Rapporten vil derimot gi innblikk i områder komiteen mener at lærestedene lykkes med, og i felles utfordringer og muligheter. Det er en overordnet ambisjon at evalueringen skal bidra til erfaringsdeling, innsikt og inspirasjon innenfor og på tvers av institusjoner samt stimulere til videre arbeid med å undersøke, vurdere og videreutvikle lærerutdanningene.

Fire områder med tilhørende evalueringsspørsmål ble identifisert som viktige for lærestedene, og det er disse fire områdene denne rapporten vil belyse, basert på selvevalueringer, institusjonsbesøk og spørreundersøkelser.

Tema 1: Masteroppgaver

- 1a) Hvordan arbeider institusjonene med forberedelse til og gjennomføring av studentenes masteroppgaver, som selvstendig, forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert arbeid?
- 1b) På hvilke måter er masteroppgavene og kompetansen arbeidet gir, relevant for lærerprofesjonen?

Tema 2: Fagmiljøer

- 2a) Hvordan arbeider institusjonene og skolen med å ta i bruk og videreutvikle den faglige, forskningsbaserte og profesjonsrettede kompetansen i fagmiljøene?
- 2b) I hvilken grad har fagmiljøene på campus og i skolen den kompetansen som trengs for å gjennomføre og utvikle en grunnskolelærerutdanning som er forskningsbasert og profesjonsrettet?

Tema 3: Integriert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

- 3a) Hvordan forstår og arbeider institusjonene med rammeplanenes krav om at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og basert på forskning og erfaringskunnskap?
- 3b) Hva hemmer og fremmer arbeidet med å tilby integrerte, profesjonsrettede og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskolelærerutdanninger, og hvordan og i hvilken grad lykkes institusjonene med det?

Tema 4: Grunnskolelærerutdanningenes oppbygging og utforming

- 4a) Hva er de viktigste fellestrekkene og forskjellene i utforming av norske grunnskolelærerutdanninger?
- 4b) Hvilke funn fra 4a) kan danne grunnlag for utvikling av policy på nasjonalt nivå og utvikling av grunnskolelærerutdanningene på lokalt nivå?

Gjennom de følgende kapitlene vil spørsmålene bli belyst, analysert og vurdert – først tematisk og deretter institusjonsvis.

Dette er en fellesrapport for GLU 1–7 og GLU 5–10. I de tilfellene beskrivelser, vurderinger og anbefalinger knytter seg til enten GLU1–7 eller GLU 5–10, blir dette spesifisert. Videre omtales hver institusjons GLU primært samlet, i de tilfellene institusjonene har flere studiested/campus, berøres det i liten grad. Tilsvarende gjelder for campus, nett- og samlingsbasert, som også primært omtales samlet.

Tema 4 skiller seg fra de andre evalueringstemaene ved at det hovedsakelig er et kunnskapsgenererende tema på nasjonalt nivå som ikke er behandlet i institusjonskapitlene. I evalueringen har «Grunnskolelærerutdanningenes oppbygging og utforming» hatt et todelt formål. For det første for å undersøke aspekter som kunne inngå i en leveranse til KD [Se kapittel 2.3.6]. For det andre for å kunne beskrive noe av det mangfoldige lærerutdanningslandskapet som er tematisert bl.a. i dette kapittelet (se kapittel 1.3) og i kapittel 7 (se kapittel 7). Derfor inngikk ikke tema 4 i evalueringen av hver enkelt institusjon.

I arbeidet med sluttrapporten valgte komiteen dels å endre på evalueringstemaenes opprinnelige oppsett, mens evalueringsspørsmålene forble uendret. Bakgrunnen er at komiteen i den tematiske evalueringen av grunnskolelærerutdanningene på nasjonalt nivå (kapittel 3-7) hadde behov for å dele noen tema opp i mindre områder, samtidig som temaer ble slått sammen for å kunne presentere og diskutere viktige sammenhenger. Den tematiske inndelingen av evaluering av GLU på nasjonalt nivå er derfor som følger:

- Masteroppgavene – prosessene og produktene
- Profesjonsrettet og integrert – med vekt på praksisstudiets rolle
- Tverrfaglighet og flerfaglig samarbeid
- Fag-, profesjons- og forskningskompetanse i grunnskolelærerutdanningene

I kapittel *Grunnskolelærerutdanningene i søkelyset – en formativ evaluering* gir den sakkyndige komiteen (heretter: komiteen) en overordnet vurdering og innspill til videre arbeid for grunnskolelærerutdanningene på nasjonalt nivå.

Sammensetting av den sakkyndige komiteen

Følgende personer utgjør evalueringens sakkyndige komite:

Elaine Munthe (leder) er professor i pedagogikk, UiS. Munthe har tidligere ledet Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen (2010–2015), og har ledet ekspertpanelet som evaluerte dansk lærerutdanning (2018). Frem til november 2024 har hun vært leder av Kunnskapssenter for utdanning.

Randi Myklebust (nestleder) er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen i Volda. Myklebust arbeider med pedagogikk, flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i

grunnskolelærerutdanningen. Hun har sittet i rådgivende faggruppe for oppbygging av masterutdanningen for grunnskolelærere, og ledet utviklingen av PEL-faget og det tverrfaglige masteremnet Norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk ved HVO.

Pål Asp er lektor med tillegg ved Egge barneskole i Steinkjer. Han har arbeidet som lærer siden 1998 og har bred erfaring fra barneskole, ungdomsskole og videregående skole. I tillegg har han over ti års erfaring som praksislærer for grunnskolelærerutdanningen ved HINT og Nord universitet. Han har utdanning fra NTNU, HINT og Nord universitet med en mastergrad i tilpasset opplæring.

Claus Michelsen er professor emeritus i matematikkens og naturfagenes didaktikk ved Syddansk Universitet. Michelsen er formann for Komite for Novo Nordisk Fondens Undervisningspriser, og han har vært leder for ph.d. utdanning, prodekan for utdanning og leder av Laboratorium for Sammenhengende Uddannelse og Læring. Han har vært initiativtaker til utviklingen av to masterprogram for grunnskolelærere, en mastergrad i realfagspedagogikk og en mastergrad i STEM-utdanning.

Marina Olsen er kommunesjef for oppvekst i Kåfjord kommune og var tidligere konstituert rektor ved Olderdalen skole i samme kommune. Hun er utdannet ved Universitetet i Tromsø i PPU, i tillegg til master i russisk språk og litteratur. Hun har studert samisk ved bl.a. Samisk Høyskole. Hun var medlem av den sakkyndige komiteen frem til årsskiftet 2023/2024.

Randi Solheim er professor i norskdidaktikk ved NTNU. Solheim har lang erfaring med lærerutdanning på masternivå og med praksisnær forskning, blant annet om språk- og skriveopplæring i skolen og lærerstudenters arbeid med fag i praksisfeltet. Hun ledet også Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningene, som samlet lærerutdannere til kunnskaps- og erfaringsdeling ved innføring av GLU-reformen.

Lars Strande Syrrist lærer ved Høgtun skole i Øksfjord, Loppa kommune i Finnmark. Han har fullført MAGLU 1–7 ved HINN og var leder av Pedagogstudentene/Lærerstudentene 2022–2023. Han har innsikt i utdanningens utvikling og var aktiv studenttillitsvalgt lokalt.

Vanja Antoinette Teigen Gulliksen går per høsten 2024 5. året GLU 5–10 i Porsgrunn. Hun har tidligere studert både religion og psykologi. Hun har også vært lokallagsleder i Porsgrunn for Pedagogstudentene siden januar 2022.

NOKUTs prosjektleder er Eva Fetscher, prosjekteier er Stein Erik Lid og prosjektgruppen inkluderer Gerhard Yngve Amundsen, Pål Bakken og Ingebjørg Flaata Bjaaland. Tidligere prosjektmedarbeidere er Inger-Lise Kalviknes Bore, Emilie Jørgensborg, Erlend Langørgen og Marie-Christine Boilard Sogge.

Begrepsavklaringer og oversikt over institusjoner som tilbyr GLU

I denne evalueringen brukes «institusjoner» som samlebegrep for universiteter og høyskoler som tilbyr grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10. Vi bruker begrepet institusjoner for å signalisere at det ikke bare er studieprogrammene som arbeider med

grunnskolelærerutdanningene og at arbeidet med GLU kan foregå på flere organisatoriske nivåer.

I denne evalueringen omtales fag i grunnskolelærerutdanningene som studentene kommer til å undervise i skolen, som «undervisningsfag».¹ Med «skolerelevante fag» menes, ifølge UHRs retningslinjer for GLU, «fag som er relevante for undervisning i grunnskolen. Lærerutdanningsinstitusjonene avgjør selv hvilke fag som skal godkjennes som skolerelevante fag ut fra føringene om at faget skal være rettet mot funksjoner og oppgaver i grunnskolen.» (UHR-LU, 2024b)

Grunnskolelærerutdanningene har i forbindelse med evalueringen brukt både «kombinerte stillinger» og «delte stillinger» for å beskrive at en ansatt i skolen har en viss stillingsprosent i grunnskolelærerutdanningene, mens vedkommende fortsetter hovedjobben i skolen. Noen institusjoner har en tilsvarende løsning for vitenskapelig ansatte som har en stillingsdel i skolen. I denne evalueringen bruker vi begrepet «delt stilling».

Overgangene mellom begrepene praksisskole, lærerutdanningskole/universitetsskole, partnerskole og hva som inngår i samarbeidet kan være flytende. I denne evalueringen avgrenses begrepene basert på delrapporten til Faglig Råd for Lærerutdanning 2025 (2019)², som bruker samarbeidets innhold til å kategorisere skolene:

- Praksisskole. Skoler som har en samarbeidsavtale med lærerutdanningene om studentenes praksisstudium. Samarbeidet fokuserer som regel på praksisstudiet, men kan også omfatte flere oppgaver, som for eksempel FoU-relatert samarbeid.
- Universitetsskole/lærerutdanningskole. I tillegg til å omhandle praksisstudiet fokuserer samarbeidet på utvikling av lærerutdanningene gjennom nye former for aktørskap, FoU, kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling. I dette samarbeidet kan det også inngå delte stillinger og hospiteringsordninger og samarbeid om felles interesser.
- Partnerskole er i denne rapporten et samlebegrep for praksisskoler og universitetsskoler/lærerutdanningskoler, dvs. alle skoler lærerutdanningene har inngått en partnerskapsavtale med. Begrepet bygger på forståelsen av partnerskap i Faglig råd (2019), der partnerskap er et samlebegrep for ulike måter å organisere samarbeid på mellom lærerutdanning, skoleeier og skoler der studentene har sin praksis. Partnerskap mellom lærerutdanning og skole (-eier) kan dreie seg om et bredt felt av felles oppgaver, det være seg praksisstudiet, kvalitetsutvikling av lærerutdanning, delte stillinger, veiledning av nyutdannede, etter- og videreutdanning og annen skoleutvikling, forskning og FoU osv.

¹ Se UHR-LUs begrepsavklaring: «Undervisningsfaga skal gi kompetanse til å undervise i tilsvarende skolefag. Alle fag i utdanningen sammen med praksisstudiet har ansvar for å at studenten utvikler identitet som lærer. I utdanningen skal pedagogikk og elevkunnskap, undervisningsfag og praksisstudium koples tett sammen på en måte som gir sammenheng og progresjon i opplæringen.» (UHR-LU, 2024b)

² Regjeringen satte i november 2018 ned Faglig Råd for Lærerutdanning 2025. Rådet skal utarbeide faglig funderte analyser og anbefalinger til bruk i oppfølgingen av den nasjonale strategien Lærerutdanning 2025. Se også <https://nettsteder.regjeringen.no/frlu/om-oss/>.

De nye femårige grunnskolelærerutdanningene tilbys ved 14 utdanningsinstitusjoner i Norge. Alle institusjoner unntatt én deltok i evalueringen.³

Tabell 1-1. Oversikt over institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanninger.

Institusjon	Forkortelse brukt i rapporten
Høgskolen i Innlandet*	HINN
Høgskolen i Østfold	HiØ
Høgskulen på Vestlandet	HVL
Høgskulen i Volda	HVO
NLA Høgskolen	NLA
Nord Universitetet	Nord
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	NTNU
OsloMet – storbyuniversitet	OsloMet
Rudolf Steinerhøgskolen**	RSH
Samisk Høgskole / Sámi allaskuvla	SA
UiT Norges arktiske universitet	UiT
Universitetet i Agder	UiA
Universitetet i Stavanger	UiS
Universitetet i Sørøst-Norge	USN

*8. november 2024 ble Universitetet i Innlandet opprettet av Kongen i statsråd. I denne rapporten brukes betegnelsen Høgskolen i Innlandet, som gjaldt i evalueringsperioden.⁴

**RSH omfattes ikke av evalueringen. De tilbyr GLU 1–7 i samarbeid med OsloMet. Kilde: Nettsidene til DBH og RSH.

1.1 Konteksten for evalueringen

1.1.1 Fra fireårig lærerutdanning til femårig integrert master

Ideen om en femårig integrert master for grunnskolelærerutdanningene var til vurdering i norsk politikk over lengre tid. En stortingsmelding (Meld. St. 11 (2008-2009)) med tittelen «Læreren: Rollen og utdanningen», utarbeidet av Stoltenberg II-regjeringen, luftet tanken om en framtidig overgang til femårig master, men ideen ble ikke fulgt opp på dette tidspunktet. Stortingsmeldingen fokuserte på å styrke kvaliteten i den da fireårige allmennlærerutdanningen ved å utvikle en forskningsbasert, mer helhetlig og skolenær lærerutdanning og fremme en differensiering mot årstrinn. Disse aspektene ble sentrale i en reform i 2010, som gjorde om allmennlærerutdanningen for trinn 1–10 til fireårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og 5–10. Formålet til den nye rammeplanen for grunnskolelærerutdanningene var «å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr

³ Ved Steinerhøgskolen (RSH) ble femårig integrert master GLU innført senere enn ved de øvrige 13 institusjonene. Derfor var GLU ved RSH ikke inkludert i evalueringen, men RSH fulgte med som observatør.

⁴ Se også <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/i-dag-far-noreg-eit-nytt-universitet/id3073523/>.

integreerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet.» (Kunnskapsdepartementet, 2010).

Overgang fra fireårig til femårig GLU ble annonsert av Solberg-regjeringen i strategirapporten «Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen» i 2014 (Kunnskapsdepartementet, 2014). Rapporten argumenterer for innføring av en femårig lærerutdanning og har flere likhetstrekk med Stortingsmeldingen «Læreren: Rollen og utdanningen», for eksempel tanken om å løfte fram en forskningsbasert og praksisnær utdanning samt å understreke behovet for en faglig sterk lærer i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2014).

Rammeplanene for de femårige integrerte grunnskolelærerutdanningene på masternivå ble kunngjort sommeren 2016, og høsten 2017 var første opptak en realitet.⁵ Men allerede i 2008 hadde Universitetet i Tromsø (UiT) startet Pilot i Nord, et prosjekt for å prøve ut femårige integrerte masterprogrammer i grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 og 5–10.⁶ En viktig drivkraft bak Pilot i Nord var kritikken av allmennlærerutdanningen i evalueringen fra 2006 samt Stortingsmeldingen og reformen i 2010 som kom i kjølvannet av evalueringen. Høsten 2010 begynte det første studentkullet på den integrerte masteren i grunnskolelærerutdanning ved UiT, og de første masterkandidatene i grunnskolelærerutdanning ble uteksaminert i 2015 (Jakhelln & Skrøvset, 2024). Erfaringene med de integrerte masterprogrammene ved UiT har vært viktige i utviklingen av femårig GLU fra 2017 (se kapittel 17).

1.1.2 Tidligere og pågående arbeid med lærerutdanninger⁷

Den fireårige allmennlærerutdanningen for trinn 1–10 ble evaluert av NOKUT i 2006. I sluttrapporten for evalueringen anbefalte den sakkyndige komiteen å innføre en femårig lærerutdanning. Utvidelsen av tidsrammen skulle gi rom for større faglig bredde og spesialisering fordi allmennlæreren ofte måtte undervise i fag som vedkommende hadde lav eller ingen formell utdanning i. Videre var hensikten å åpne mer for profesjonsspesifikke elementer samt å oppnå bedre samsvar med utviklingen innenfor europeisk høyere utdanning (NOKUT, 2006).

Reformen i 2010, som gjorde om allmennlærerutdanningen til fireårige grunnskolelærerutdanninger for trinn 1–7 og 5–10, ble fulgt opp av *Følgegruppen for lærerutdanningsreformen*. Følgegruppens ansvar var å følge utdanningene gjennom fem år

⁵ Grunnskolelærerutdanning med steinerpedagogikk 1–7 ble akkreditert først i 2018, derfor ble GLU ved Steinerhøyskolen startet opp senere.

⁶ I tillegg til Pilot i Nord, hadde enkelte andre institusjoner mastertilbud i grunnskolelærerutdanning før 2017, f.eks. UiA.

⁷ Informasjon til delkapittelet er dels hentet fra NOKUT. Evaluering av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10: Evalueringstema og evalueringsspørsmål; <https://www.nokut.no/siteassets/utdanningskvalitet/evalueringer/glue/evalueringstema-og-sporsmal-inkl-kvalitetsbegrepet.pdf> og NOKUTs nettside for evalueringen; <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-grunnskolelærerutdanningene/>.

(2010–2015), innhente data hvert år og å gi råd til institusjonene og til Kunnskapsdepartementet for å styrke videre utvikling.⁸

Den foreliggende evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10 inngår som en del av NOKUTs arbeid med lærerutdanning de siste årene. En viktig bakgrunn for evalueringen er arbeidet til den internasjonale ekspertgruppen *Advisory Panel for Teacher Education (APT)* (2017–2020).⁹ Dette var et utviklingsprosjekt i overgangen fra fireårige lærerutdanninger til femårige integrerte masterprogrammer som NOKUT fikk i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og var sekretariat for. Mandatet til APT var å stimulere til det faglige løftet av utdanningene og forskningen gjennom råd, anbefalinger og tilbakemeldinger til institusjonene, Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) / UHR-Lærerutdanningen, NOKUT og departementet. Videre skulle den internasjonale ekspertgruppen vurdere om nasjonale retningslinjer og studieplaner svarer til internasjonale standarder, identifisere kvalitetshemmende faktorer og foreslå tiltak som bidrar til faglig løft av utdanningene. I sin sluttrapport «Transforming Norwegian Teacher Education» (APT, 2020) presenterer ekspertgruppen anbefalinger om kjerneområder i grunnskolelærerutdanningene. Gruppen anbefalte også NOKUT og Kunnskapsdepartementet å gjennomføre en formativ evaluering av grunnskolelærerutdanningene når tre kull hadde fullført de nye femårige masterutdanningene. Tidligere har NOKUT gjennomført en evaluering av lektorutdanningene (2020–2022)¹⁰ og en kartlegging av PPU (2022–2023)¹¹.

NOKUTs arbeid med lærerutdanning må også ses i sammenheng med at Kunnskapsdepartementet har viet stor oppmerksomhet til lærerutdanningene, tydeliggjort gjennom «Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Strategien gjelder fram til 2025 og har som formål å oppnå tettere samarbeid mellom skoler og lærerutdanninger og mellom barnehager og barnehagelærerutdanninger. Parallelt med evalueringen har Kunnskapsdepartementet utarbeidet og lansert profesjonsmeldingen som svar på det økende behovet for at flere utdanner seg til profesjoner som lærer, ingeniør samt helse- og sosialfaglig personell og for at utdanningene innen disse profesjonene skal bli mer praksisnære (Meld. St. 19 (2023–2024)). KD har også igangsatt arbeidet med rammeplaner for lærerutdanningene, som ble delt i to faser. Først kom arbeidet med endringer i rammeplaner, også for grunnskolelærerutdanningene; endringer trådte i kraft i juni 2023 (Kunnskapsdepartementet, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d). I juni 2024 overleverte en ekspertgruppe, som ble nedsatt for å se på rammeplaner for lærerutdanningene på et mer overordnet nivå, sin rapport. Et sentralt forslag i rapporten er å redusere antall rammeplaner for lærerutdanningene fra elleve til én overordnet rammeplan (Senter for

⁸ Se nettsiden og rapporter til Følgegruppen for lærerutdanningsreformen;

<https://www.uis.no/nb/forskning/folgegruppen-for-laererutdanningsreformen#/>.

⁹ For mer informasjon se Internasjonal ekspertgruppe for grunnskolelærerutdanningene – APT:

<https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/apt/>.

¹⁰ Se NOKUT, 2022.

¹¹ Se Pedersen mfl., 2023.

profesjonsforskning, 2024). Denne evalueringen forholder seg til rammeplaner og retningslinjer som gjaldt i evalueringsperiodens datainnsamlingsfase, som ble avsluttet i januar 2024.

1.1.3 Evalueringens formål

Den foreliggende evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og trinn 5–10 ble gjennomført fra høsten 2022 til høsten 2024. Evalueringen skal gi NOKUT, sektoren og andre interessenter informasjon om viktige sider ved kvaliteten på grunnskolelærerutdanningene. Videre gir evalueringen institusjonene og myndighetene et kunnskapsgrunnlag som kan brukes til å vurdere om og hvordan kvalitetsutviklingen i GLU best kan følges opp.

For å sikre at evalueringen er til nytte for dem som jobber med utdanningene ble det tilrettelagt for medvirkning, dialog og erfaringsdeling underveis i prosessen. Evalueringens tema, spørsmål og metoder ble utarbeidet i dialog med ulike aktører som jobber med og er tilknyttet utdanningene ved institusjonene samt andre interessenter. For å undersøke evalueringstemaene og besvare spørsmålene ble det innhentet datamateriale gjennom omfattende selvevalueringer, spørreundersøkelser og institusjonsbesøk (se kapittel 2).

NOKUT igangsatte arbeidet slik at data fra to uteksaminerte kull (2022 og 2023) inngår i evalueringens kunnskapsgrunnlag. Bakgrunnen for dette var at evalueringen skulle være relevant som kunnskapsgrunnlag i regjeringens arbeid med stortingsmeldingen om profesjonsutdanningene og arbeidet med rammeplaner for lærerutdanningene. For at NOKUTs evaluering skulle være relevant og samtidig bidra til å sikre at stortingsmeldings- og rammeplanarbeidet skulle skje på et godt faglig grunnlag, måtte evalueringen tilpasses tidslinjen for prosessene i Kunnskapsdepartementet. Derfor leverte NOKUT høsten 2023 en sammenstilling av et utvalg foreløpige resultater fra evalueringen, som besto av deskriptive oppsummeringer av institusjonenes selvevalueringer¹² og data fra NIFU-rapporten «FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene» (Slette mfl., 2023).

1.2 Komiteens forståelse av kvalitet i evalueringen av grunnskolelærerutdanningene

Kvalitet er et sammensatt begrep som kan defineres ulikt alt etter formål. Det kan operasjonaliseres gjennom konsise og konkrete mål som «gjennomstrømming» (antall studenter som fullfører et studium), gjennom subjektive mål som «opplevd relevans» og gjennom mer personlige opplevelser som «identitetsdanning». Komiteen har en bred forståelse av kvalitet i studieprogrammer og læringsbaner. Komiteen har lagt NOKUTs modell over kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning til grunn for arbeidet, men har utvidet modellen med en ytre ramme, som er beskrevet nedenfor. Sentrale begreper for vår kvalitetsforståelse er følgende:

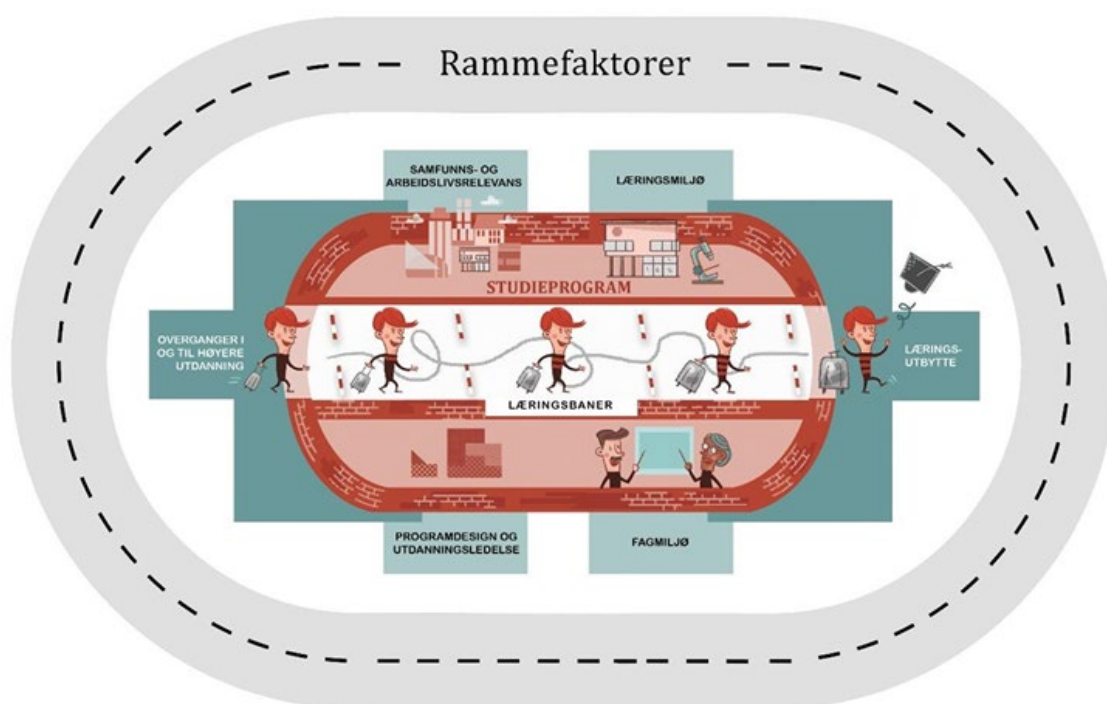
¹² Se NOKUT, 2023.

- Startkompetanse eller «inntakskvalitet», som sier noe om kompetansenivå og holdninger hos studenter som velger lærerutdanning.
- Prosesskvalitet, som handler om kvaliteten på tiltak, samarbeidsarenaer, rutiner, m.m. som støtter opp om utvikling av gode studier og lærerstudenters muligheter.
- Innholdskvalitet, som handler om det faglige innholdet og nivået i fagemner og praksisstudier og kompetansen til de som underviser og veileder i lærerutdanningene.
- Produktkvalitet, som handler om resultater. I dette tilfellet vil det si hvilken kompetanse lærerstudenter har når de tar fatt på arbeid i skolen.

Disse kvalitetsområdene er gjengitt i modellen nedenfor, som viser en student som starter utdanningen med en viss startkompetanse og går ut med et visst læringsutbytte.

Læringsutbyttet er produktkvaliteten ved grunnskolelærerutdanningene. Studentens «læringsbane» mellom disse to punktene illustrerer prosess- og innholdskvalitet, som formes av kvaliteten på utdanningenes kunnskapsbase i de ulike fagmiljøene som inngår, den utdanningsfaglige kompetansen til de som underviser og veileder i grunnskolelærerutdanningene, programdesign og -ledelse av utdanningene, utdanningenes læringsmiljø og utdanningenes relevans for skolen og samfunnet.

Figur 1.1. Kvalitetsområder i evalueringen av grunnskolelærerutdanningene.



Rammen rundt modellen illustrerer betydningen av historiske, demografiske, økonomiske, politiske, lokale, regionale og nasjonale faktorer som kan ha betydning for de ulike kvalitetsområdene i utdanningen. Det ligger ikke til evalueringsoppdraget å vurdere alle disse forholdene, men komiteen vil likevel påpeke at de er av betydning. Følgelig kan man tenke seg at resultatene fra evalueringen, avhengig av de varierende rammefaktorene, vil ha ulik verdi og få ulike konsekvenser på de enkelte institusjonene. Det er komiteens syn at

det må være rom for lokale tilpassinger, særtrekk og kvaliteter. Komiteen vil også presisere at selv om det kan være sammenhenger mellom kvalitetsområdene, kan komiteen ikke nødvendigvis påvise kausale relasjoner. Det vil også være faktorer som f.eks. kan påvirke læringsutbyttet, som evalueringen ikke vil ha mulighet til å belyse. Komiteen vil særlig vektlegge prosesskvalitet, innholdskvalitet og produktkvalitet. Disse aspektene vil bli vurdert innen alle de fire evalueringstemaene, men vektleggingen vil kunne variere, og helhetsbildet vil være sentralt. En viktig del av modellen – og studentenes læringsbane – er å sikre en god sammenheng og helhet i utdanningen, og at utdanningen sikrer studentene en god progresjon gjennom hele studieløpet.

1.3 Dagens grunnskolelærerutdanninger

Rammeplanene slår fast at GLU er masterutdanninger som skal kvalifisere for tilsetting i undervisningsstilling i grunnskolen. Utdanningene skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Utdanningene skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og for videre studier på ph.d.-nivå.

Rammeplanene setter en del krav til innhold. Utdanningene skal inkludere minst 110 dager praksis, 60 studiepoeng pedagogikk og elevkunnskap, og det settes krav til omfanget av masterfaget. Praksisstudiet gir ikke studiepoeng.

I løpet av de første tre studieårene skal studentene gjennomføre en profesjonsrettet FoU-oppgave. Den avsluttende masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng.

GLU 1–7 skal omfatte tre til fire undervisningsfag, mens GLU 5–10 skal omfatte to til tre undervisningsfag.

Lærerutdanningslandskapet har endret seg siden Følgegruppens arbeid (2010–2015). Det er i dag 14 institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning mot 19 i perioden 2010–2015. I oppløpet til innføring av nye femårige mastergradsprogrammer, ble det gjennomført flere fusjoner i universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren). Mange mindre høyskoler ble fusjonert med et universitet (f.eks. NTNU), mens noen høyskoler fusjonerte til en større høyskole (f.eks. HVL).

På den måten har vi et mer komplekst landskap, og vi har nå en situasjon med flere institusjoner som har grunnskolelærerutdanninger på flere campus. Dette medfører økte avstander mellom ansatte og studenter, og for noen fører dette og desentraliserte tilbud til økte avstander til praksisskoler og potensielt vanskeligere oppfølging. På den andre siden har fusjonene ført til større fagmiljøer totalt sett innen grunnskolelærerutdanningene og mulighet til å tilby større fagbredde. Under vises hvilke institusjoner som tilbyr GLU, hvor mange campus med GLU-tilbud det er på hver institusjon og om det tilbys samlings-/nettbasert GLU. Alle opplysningene gjelder for studieåret 2022–2023.

Tabell 1-2. Tilbudet av GLU i studieåret 2022–2023. Kilde: Selvevalueringene.

Institusjon	Campus med GLU	Campus/studiested	Samlings-/nettbasert tilbud
HINN	1	Hamar	Nei
HiØ	1	Halden	Nei
HVL	3	Stord, Sogndal, Bergen	1
HVO	1	Volda	Nei
NLA	2	Bergen, Oslo	Nei
Nord	3	Nesna, Bodø, Levanger	6*
NTNU	1	Trondheim	Nei
OsloMet	1	Oslo	Nei
RSH **	1	Oslo	Nei
SA	1	Kautokeino	1
UiA	1	Kristiansand	Nei
UiS	1	Stavanger	Nei
UiT	4	Tromsø, Alta, Harstad, Finnsnes	4
USN	4	Drammen, Notodden, Porsgrunn, Vestfold	2**

*Inkluderer tilbud i lulesamisk GLU 1–7 og sørsamisk GLU 1–7, som ikke omfattes av evalueringen.

**RSH omfattes ikke av evalueringen. De tilbyr GLU 1–7 i samarbeid med OsloMet. Kilde: DBH og RSH sine nettsider.

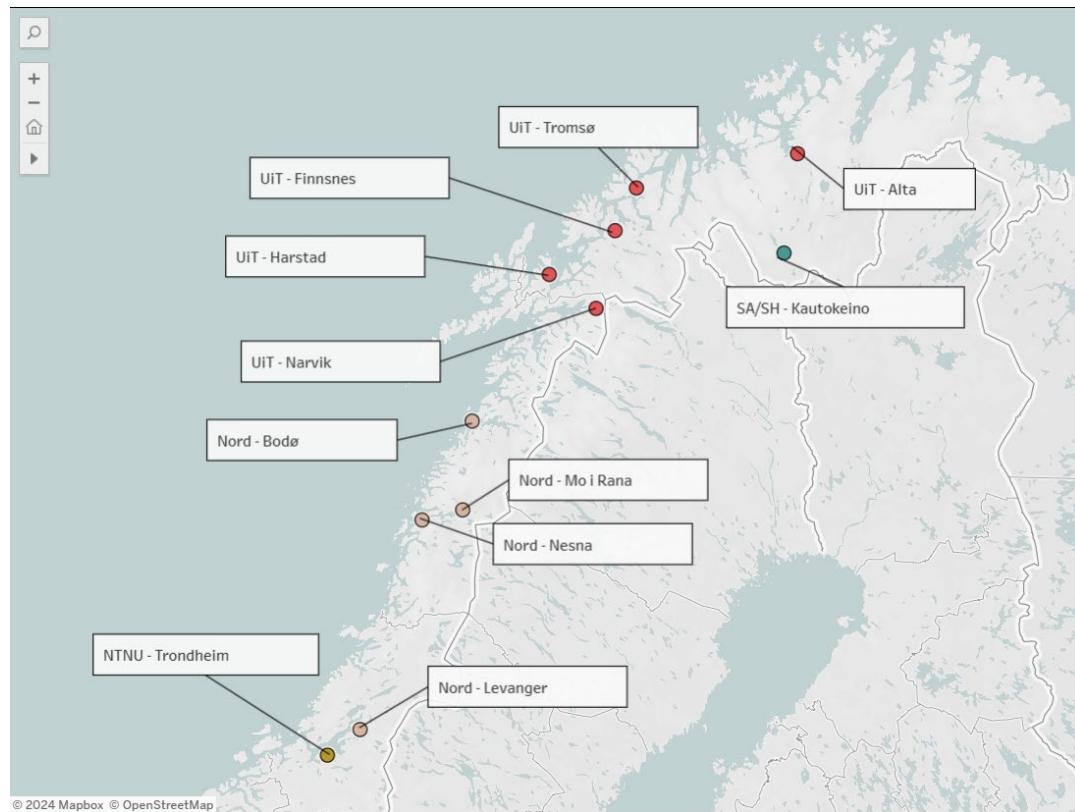
***To tilbud er helt nett- og samlingsbasert, mens syklus 2 er primært nett- og samlingsbasert i alle tilbudene.

Det er 14 institusjoner, Steinerhøyskolen (RSH) medregnet, som tilbyr GLU. GLU tilbys på totalt 25 campuser/studiesteder, spredt på 22 forskjellige byer, godt fordelt over hele landet. UiT og USN har flest studiesteder med GLU (fire hver), deretter følger Nord og HVL (tre hver). Fem av institusjonene tilbyr samlings-/nettbasert GLU, dette er hovedsakelig institusjonene med flest studiesteder.

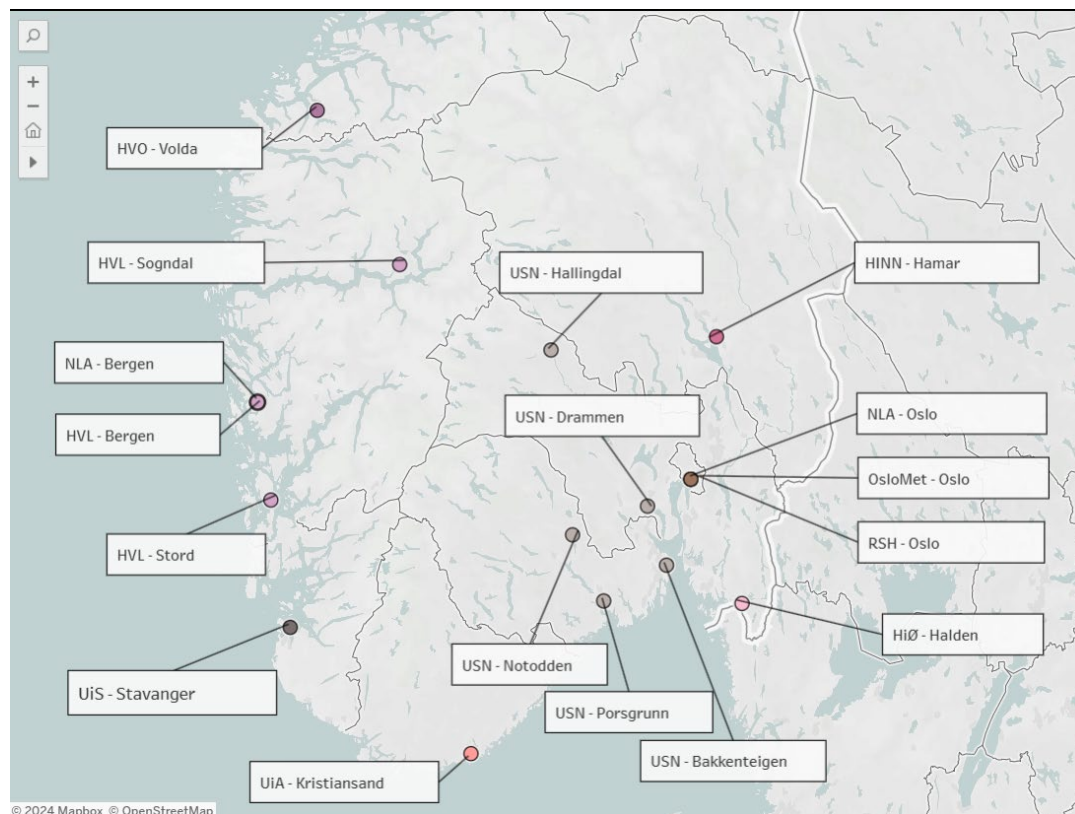
I tillegg til studiestedene som er angitt i tabellen var det opptak til GLU i Narvik (UiT) og i Hallingdal/Gol (USN) i 2024. Det går også fortsatt GLU-studenter i Mo i Rana i 2024 (Nord).

Under vises hvor disse utdanningene er plassert geografisk.

Figur 1.2. Oversikt over hvor det tilbys GLU – midtre og nordlige Norge. Kilde: DBH



Figur 1.3. Oversikt over hvor det tilbys GLU – sørlige Norge. Kilde: DBH



Tabellen under viser hvor mange studenter det var på hver institusjon i studieåret 2022–2023, fordelt på GLU 1–7 og GLU 5–10, samt totaltall for 2022, 2023 og 2024.

Tabell 1-3. Antall studenter på GLU høsten 2022, 2023 og 2024. Kilde: Selvevalueringene og DBH¹³.

Institusjon	GLU 1–7, 2022	GLU 5–10, 2022	Sum, 2022	2023	2024
HINN	355	300	655	605	540
HiØ	190	291	481	425	410
HVL	960	1205	2165	2025	1940
HVO	106	208	314	250	200
NLA	175	350	525	420	335
Nord	330	421	751	620	560
NTNU	874	688	1562	1540	1425
OsloMet	945	860	1805	1660	1500
RSH*	15	0	15	25	10
SA	10	20	30	30	35
UiA	450	465	915	865	805
UiS	334	380	714	650	540
UiT	200	395	595	440	430
USN	605	710	1315	1135	1120
Totalt	5549	6293	11842	10690	9850

*RSH omfattes ikke av evalueringen. De tilbyr ett GLU 1–7-program i samarbeid med OsloMet.

Det var nesten 12 000 studenter på GLU høsten 2022. Disse studentene fordeler seg svært ujevnt på institusjonene, fra 15 og 30 på henholdsvis RSH og SA, via drøye 300 på HVO, til over 2 000 på HVL. De nest største GLU-institusjonene er NTNU, OsloMet og USN, med mellom 1 300 og 1 800 studenter. Det er noe flere studenter på GLU 1–7 enn på GLU 5–10. NTNU har størst andel av alle sine GLU-studenter på GLU 1–7 (56 prosent), minst andel GLU 1–7 er det på NLA, UiT og HVO (rundt 33 prosent).

Vi har inkludert tall for 2023 og 2024 for å vise utviklingen i antall studenter. Alle institusjonene, unntatt de to minste, hadde en nedgang fra 2022 til 2023. Størst nedgang var det på UiT (26 prosent)¹⁴, fulgt av NLA og HVO (20 prosent). Tallene for 2024 viser en ytterligere nedgang på alle institusjonene unntatt SA. Størst nedgang (sett bort fra de to minste) fra 2023 til 2024 var det på NLA og HVO (begge 20 prosent). Minst nedgang samlet for årene 2022–2024 var det på NTNU og HVL (begge 10 prosent).

Opptaket av nye studenter har sunket de siste årene, men nedgangen ble avløst av en økning i 2024. På tross av denne økningen er opptakstallene lavere enn årene før 2023. Økningen kan i stor grad tilskrives dispensasjonen for karakterkrav som regjeringen innførte i 2024.¹⁵ Det er ikke usannsynlig at dispensasjonen, gitt at den videreføres, har

¹³ DBH-tallene er rundet av til nærmeste 5.

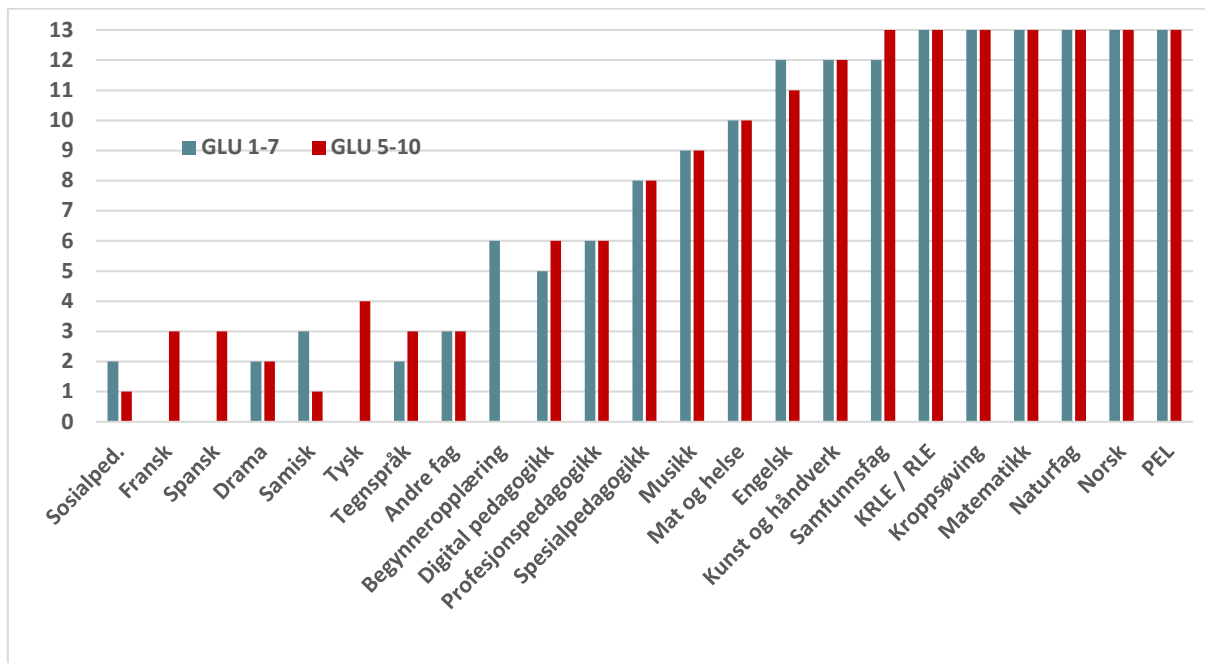
¹⁴ Den store nedgangen på UiT kan skyldes diskrepans mellom tall fra selvevalueringen og fra DBH.

¹⁵ <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/35-lararutdanningar-far-unntak-fra-karakterkrava/id3046294/>.

størst effekt i sitt 1. år. Dette, samt at opptaket fortsatt er ganske lavt, trekker i retning av en ytterligere nedgang i antall studenter i årene som kommer.

Figuren nedenfor viser hvor mange institusjoner som tilbyr de ulike fagene i grunnskolelærerutdanningene i Norge (i studieåret 2022–2023):

Figur 1.4. Antall institusjoner som tilbyr de ulike fagene, GLU 1–7 og GLU 5–10. Kilde: Selvevalueringene.



Alle institusjonene tilbyr KRLE/RLE, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk, pedagogikk og elevkunnskap (PEL) og samfunnsfag. Alle institusjonene, unntatt HINN, tilbyr kunst og håndverk (her er duodji inkludert). Alle unntatt SA tilbyr engelsk. Mat og helse tilbys på ti institusjoner, musikk på ni.

Åtte institusjoner tilbyr spesialpedagogikk, mens seks tilbyr digital pedagogikk, profesjonspedagogikk og begynneropplæring.

Tysk tilbys på fire institusjoner, fransk og spansk på tre. Studenter på noen institusjoner kan ta disse fremmedspråkfagene i samarbeid med HiØ.

Drama, sosialpedagogikk, samisk og tegnspråk tilbys på to til tre institusjoner. I kategorien «Andre fag» ligger ulike fag på HINN, HVL og UiA.

De aller fleste fagene som tilbys, finnes på både GLU 1–7 og GLU 5–10. Det er altså slik at om en institusjon først tilbyr et fag, tilbys faget både i GLU 1–7 og GLU 5–10. Noen unntak er det imidlertid, det gjelder primært begynneropplæring og fremmedspråk.

OsloMet tilbyr flest fag (18), HVL tilbyr 17 og UiA 16. De andre institusjoner tilbyr mellom 10 og 14 fag. Se institusjonskapitlene for en detaljert oversikt over fagtilbudet per institusjon.

1.3.1 Organiseringsformer i grunnskolelærerutdanningene

Den mest framtrædende organiseringsformen i UH-sektoren synes å være det som kalles **matriseorganisering**. Det vil si at vitenskapelig ansatte er ansatt på faglig avgrensede institutter eller undervisningsenheter og at flere slike avgrensede institutter eller fagenheter samarbeider om undervisning, veiledning og forskning i et utdanningsprogram. Matriseorganisering er en organisasjonsstruktur hvor ansvarslinjene går i minst to retninger. Fagansvar ivaretas av én leder, mens personalansvar ivaretas av en annen, slik at en medarbeider i en matriseorganisering rapporterer i minst to retninger. Dette kan gjøre det mindre tydelig hvilke personer eller enheter som har ansvaret for studiets ulike deler, og det kan også være en utfordring for studentene ved at det kan være vanskelig å få tydelige svar når man lurer på noe. UiA påpeker i selvevalueringen at «Utfordringene med denne organiseringsformen er å skape helhet og sammenheng og tilhørighet til utdanningsprogrammene. Fagmiljøene kan oppleves som «siloe» mens studentene har behov for en tydelig helhet og sammenheng.» På den andre siden kan en matriseorganisering ha den fordelen at den skaper en sterk faglig tilhørighet og tyngde for vitenskapelig ansatte og gi økte valgmuligheter for studenten.

Programorganisering innebærer at vitenskapelig ansatte som underviser, veileder og forsker innen et utdanningsprogram i hovedsak er ansatt ved samme fakultet eller institutt, f.eks. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studium ved OsloMet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord eller Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved UiS. Komiteens forståelse av programorganisering innebærer at personalansvaret og fagansvaret ligger i den samme enheten som de vitenskapelige er ansatt ved. Programorganisering kan føre til at fagmiljøer blir splittet, f.eks. at miljøer innen PEL splittes på flere typer lærerutdanninger. Miljøene kan også være sårbare med tanke på kompetanse og personalmessige utfordringer. Fordelene er kort vei mellom alle aktører, de ansatte opplever i relativt stor grad faglig fellesskap rundt GLU, og det er lettere for studentene å oppleve helhet og profesjonsperspektivet. I selvevalueringen skriver UiS: «Dette skaper godt grunnlag for tverrfaglig samarbeid og gode kollegiale forhold med et felles profesjonsfaglig fokus».

Det er ulike varianter av organisering, plassering av personalansvar og programledelse blant institusjonene, noe som kan ses i sammenheng med institusjonsvise særegenheter. De glidende overgangene mellom de to kategoriene gjør det vanskelig å identifisere organiseringsformen ved den enkelte institusjonen, men generelt sett ser det ut til at flertallet av institusjonene kan beskrives som matriseorganiserte, hvorav noen på grunn av flere nivåer i organisasjonen har innslag av programorganisering, mens tre institusjoner har programorganisering. Den enkelte institusjons valg av organisasjonsform kan ha svært ulike årsaker. Det kan f.eks. være historiske eller geografiske årsaker eller et ønske om å ha en organisasjon som kan understøtte en strategi om vitenskapelig publisering for å oppnå universitetsstatus.

Selvevalueringene og institusjonsbesøkene viser at organisasjonsstrukturene knyttet til faglig og administrativ styring og ledelse er svært institusjonsavhengig, med mange ulike

roller og arenaer. Typisk ligger personalansvaret hos instituttledelsen, mens det faglige og administrative ansvaret er delegert til en programledelse, som avhengig av lokal kontekst kan omfatte ulike roller med tanke på koordinering og kommunikasjon på tvers av undervisningsfag/skolerelevante fag, undervisningsfag/skolerelevante fag og PEL, studieår og campuser og med praksis og lokalsamfunnet. Det handler først og fremst om en kulturbygging og bedre forankring av utdanningen internt i organisasjonen slik at alle aktørers – og spesielt studentenes – opplevelse av utdanningen blir mer koherent. Ideen om studieprogrammet som en helhet er for mange en relativt ny ide, og det er et komplisert og spenningsfylt forhold mellom fag, studieprogram og organisasjon. I tillegg skal studieledelsen også forholde seg til utfordringer av mer generell karakter, som f.eks. rekruttering av studenter til GLU og finansiering. Komiteen vil derfor påpeke at ledelse av studieprogrammer er komplisert og omfattende, og dette gjør at kommunikasjonsflyt og sammenheng mellom de ulike elementene i utdanningen er avgjørende for synligheten av hvilke personer eller enheter som har ansvar for hva i studiets ulike deler, og hvordan samarbeidet med både interne og eksterne aktører i utdanningen skal foregå. Hvordan institusjonene stiller seg til disse utfordringene avhenger av den lokale konteksten, inkludert størrelsen på institusjonen. HiØ har for eksempel etablert en styringslogikk omkring programlederen med støttestrukturer og arenaer for å skape helhet og integrering, mens f.eks. USN har organisert GLU direkte under fakultetet med en visedekan ansvarlig for program og programledelse og «GLU-ansvarlige» i instituttledelsen.

Nye ledelsesstrukturer har oppstått i arbeidet med fusjoner og i arbeidet med nye femårige programmer. Det er også av betydning for prosesser, rutiner og strukturer at lærerutdanninger er organisert forskjellig og har forskjellige behov. For komiteen har det vært nødvendig å belyse dette mangfoldige landskapet av grunnskolelærerutdanninger. Dette er viktige forutsetninger i en evaluering av grunnskolelærerutdanninger.

1.4 De femårige integrerte grunnskolelærerutdanningene: Forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert

Komiteen ønsker innledningsvis å framheve det omfattende arbeidet som har blitt lagt ned på institusjonene i forbindelse med innføring av femårige grunnskolelærerutdanninger. Det har vært gjennomført et stort løft ved alle lærestedene, både strukturelt, administrativt, organisatorisk, faglig og pedagogisk. Selvevalueringene og institusjonsbesøkene gir innsikt i at selv om institusjonene kan ha lange tradisjoner med lærerutdanning, og at flere av institusjonene allerede hadde gjort seg erfaringer med masterprogram knyttet til lærerutdanning, har implementeringen av GLU som en integrert masterutdannelse vært en kompleks oppgave.

Grunnskolelærerutdanningene er mangfoldige utdanninger med mange aktører fra flere fagområder og læringsarenaer, først og fremst campus og praksisskoler. Det er krevende å få til gode koblinger mellom de ulike elementene i utdanningen, og den kan derfor av

aktørene noen ganger oppleves som fragmentert. Samlet sett er det enighet om at målet med de integrerte masterutdanningene må være at utdanningene skal gi helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk og praksis, og at studentene skal forberedes til å møte de praktiske og pedagogiske utfordringene som læreryrket byr på. Utdanningene skal også bidra til danning av utviklingsorienterte lærere med et forskende blikk på skolens praksis. Spesielt bemerker komiteen en pågående og bredt involverende samtale ved og på tvers av institusjonene om implementeringen av rammeplanenes forskrift om at GLU skal kvalifisere for en profesjonsutøvelse som bygger på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. I forbindelse med selvevalueringen har institusjonene diskutert tolkningen av rammeplanens krav om at masterutdanningen skal være forskningsbasert, praksisorientert og profesjonsrettet og sett disse begrepene i lys av organisatoriske, kulturelle og kunnskapsmessige forhold som gjør det utfordrende å skape en utdanning som alle aktører opplever som helhetlig og integrert. I det følgende ser vi nærmere på hvordan institusjonene har tolket disse sentrale perspektivene.

Hva det vil si at utdanningen skal være *forskningsbasert* synes ikke å volde de største utfordringene, og en forskningsbasert utdanning beskrives som solid forankret i et høyskole- eller universitetsmiljø. Det arbeides aktivt og målrettet for å styrke forskningsbasert undervisning og imøtekomme et økt behov for å få fram flere med førstekompetanse innenfor fagdidaktikk og pedagogikk (se kapittel 6). Det er en pågående og kvalifisert debatt ved institusjonene om forskningsbasert undervisning og som HVO understreker: «Spørsmålet om hva som er forskningsbasert undervisning må jevnlig tas opp og jobbes med i et kollegium» (Selvevaluering HVO, 2023). Det kan spesielt pekes på en debatt om grensene mellom disiplinorientert forskning på en side og mer didaktisk eller profesjonsrettet forskning på den andre: «En balanse mellom hensynet til å inkludere studenter i grunnforskning og å legge til rette for praksisorientering er derfor nødvendig for å sikre en solid og integrert lærerutdanning» (Selvevaluering NTNU, 2023). Alle institusjoner henviser til vitenskapelig ansatte og forskningsgrupper som driver profesjonsrettet FoU-arbeid, skole- og klasseromsforskning og pedagogisk og fagdidaktisk forskning. Institusjonene peker på at fagmiljøene legger til rette for at studentene får delta i forskningsprosjekter og forholde seg til forskningsbasert kunnskap gjennom hele utdanningsløpet. Dette kommer også fram i spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte hvor 16 prosent oppgir at de ofte legger til rette for at studenter kan bli med i forskningsprosjekter, og 42 prosent svarer at de gjør dette noen ganger (Bakken & Bjaaland, 2024). Femteårsstudenter svarer også bekreftende på dette – 32 prosent av studentene som svarte på undersøkelsen sier at de i stor eller svært stor grad har vært med i forskningsprosjekt i studietiden (Bakken & Langørgen, 2024).

Flere læresteder har som uttalt mål for utdanningene at de skal utdanne «den forskende lærer» og betrakter dermed forskningskompetanse som en viktig del av læreres profesjonskompetanse. Både gjennom FoU- og masteroppgaver blir studentene nødt til å forholde seg til problemløsning gjennom forskning, slik at de får kunnskap om metodiske tilnærminger til temaer og utfordringer i læreryrket og større forståelse for utviklingsarbeid, forskningsprosesser og forskningsresultater, som uttrykt i HINNs

selvevaluering: «Med dagens master legges det opp til at studentene skal kunne ha et reflektert forhold til praksisfeltet og både benytte seg av og utvikle teori for profesjonen. De skal kunne innta en forskerposisjon i tillegg til posisjonen som lærer, noe som innebærer å kunne stille kritiske spørsmål ved eksisterende praksis».

Begrepet *praksisorientert* relateres gjerne til forholdet mellom undervisningen på campus og praksisstudiene. Mange praksislærere framhever verdien av samarbeid med fag- og forskningsmiljøene ved høyskolen eller universitetet. Det er likevel de færreste av dem som har samarbeidet med lærestedet om forskning (90 prosent sier at de ikke har erfart slikt samarbeid) eller har samarbeidet om utvikling av utdanningene (84 prosent sier at de ikke har samarbeidet om slik utvikling) (Bakken, 2023). Det er også spor av skepsis både blant studenter og i praksisfeltet når det gjelder arbeidet med masteroppgave i grunnskolelærerutdanningene. Fra institusjonsbesøkene kom det fram at noen praksisskoler ønsker nyutdannede lærere med flere fag heller enn mastergrad, men samtidig var det også svært tydelig at praksisskolene opplever at de får ut studenter med god faglig tyngde. Noen av skolene ønsker seg breddekompetanse framfor spisskompetanse, men det er også viktig å bemerke at antallet lærere i skolen med mastergrad fortsatt er begrenset, og det er derfor en helt ny situasjon hvor de nyutdannede lærerne i motsetning til mange av kollegaene sine har forskningsperspektiv på læreryrket. Men praksisfeltet opplever altså at studentene som kommer ut nå, er mer reflekterte og forskningsorienterte enn tidligere. Dette kommer fram i samtale med rektorer og praksislærere ved mange institusjonsbesøk. Representanter fra praksisskolene framholder at det foregår forholdsvis lite forskning i skolene, men dette vil på sikt styrkes når flere kandidater med integrert masterkompetanse får ansettelser i skolen.

Begrepet *profesjonsrettet* oppleves av de ulike aktørene – vitenskapelig ansatte, ansatte i praksisfeltet og studenter – som vidt, og det finnes ulike perspektiv på hva det inneholder og hvilke forventninger det medfører. Institusjonene tolker begrepet vidt, men generelt med hovedvekt på at undervisningen i GLU skal være yrkesrelevant for lærerprofesjonen, ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap om læring, undervisning, fag og fagdidaktikk, ha en tett tilknytning til praksisfeltet og bidra til sammenheng mellom fag, fagdidaktikk og praksis. Det er hos de fleste institusjoner en klar sammenheng mellom begrepene profesjonsrettet og praksisorientert. Begge begrepene siste ledd handler om retning, mens begrepene første ledd, «profesjon» og «praksis», begge peker mot selve yrkesutøvelsen som lærer. Samarbeid med praksisskoler og universitetsskoler/lærerutdanningskoler framheves av institusjonene som sentralt i arbeidet med å tilby en integrert og profesjonsrettet utdanning, basert på forskning og erfaringskunnskap.

Disse komplekse begrepene vil bli diskutert mer inngående i de følgende kapitlene, både relatert til de ulike institusjonenes utdanningstilbud og gjennomgående temaer i utdanningen.

1.5 Rapportens struktur

Innledningsvis (kapittel 1) skisseres bakgrunnen for denne evalueringen og komiteens forståelse av kvalitet som ligger til grunn for analyser og rapportering, og komiteen har kort gjengitt noe av inntrykkene de fikk om lærestedenes arbeid med begrepene «forskningsbasert» og «profesjonsrettet». I det som følger vil komiteen gå mer i dybden på evalueringsspørsmålene og belyse disse ved hjelp av selvevalueringer, resultater fra spørreundersøkelser gjennomført av NOKUT og referater fra institusjonsbesøkene gjennomført av komiteen.

Kapittel 2 er skrevet av NOKUT og gir en oversikt over evalueringens prosess og metode, inkludert arbeidet med planlegging, datainnsamling, vurdering og rapportskrivning.

Resten av rapporten er todelt og strukturert på følgende måte: Del 1 rommer tematiske kapitler og overordnede perspektiver og råd, mens del 2 rommer presentasjoner, vurderinger og råd til de enkelte institusjonene.

Del 1 består av kapittel 3 til 7 som er en gjennomgang og oppsummering av evalueringens tematiske områder med funn på tvers av de tretten institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanningene i Norge og som er med i denne evalueringen.

Kapittel 3 *Masteroppgåvene – prosessane og produkta* tar for seg hvordan institusjonene jobber med forberedelse til og gjennomføring av studentenes masteroppgaver og hvordan masteroppgaven og kompetansen den gir er relevant for lærerprofesjonen.

Kapittel 4 *Profesjonsrettet og integrert – med vekt på praksisstudiets rolle* omhandler arbeidet med integrasjonen av praksisstudiet i utdanningene, samarbeid om praksisstudiet og progresjon i praksisstudiet.

I kapittel 5 *Profesjonsrettet og integrert – med vekt på tverrfaglighet og flerfaglig samarbeid* undersøker komiteen evalueringsspørsmålet om hvordan institusjonene operasjonaliserer forskriftenes krav om at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og basert på forskning og erfaringskunnskap ved å ta for seg tverrfaglig undervisning og opplæring i utdanningene.

Kapittel 6 *Fag-, profesjons-, og forskningskompetanse* handler om faglig kompetanse og utvikling for å sikre integrerte, forskningsbaserte og profesjonsrettede grunnskolelærerutdanninger.

I kapittel 7 *Grunnskolelærerutdanningene i søkelyset – en formativ evaluering* setter komiteen innledningsvis den norske femårige grunnskolelærerutdanningen i en større historisk og internasjonal kontekst. Deretter kontekstualiserer komiteen evalueringen og drøfter hovedresultater og mulige veier framover.

Del 2, kapittel 8–20, omhandler grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10 ved institusjonene som inngår i evalueringen. I 13 institusjonsvise delkapitler gir komiteen detaljerte beskrivelser av grunnskolelærerutdanningene ved de enkelte institusjonene. Fokus og datagrunnlag i de ulike institusjonskapitlene er noe ulikt, avhengig av hva som har vært funnet mest aktuelt og relevant for den enkelte institusjon. Dette innebærer at institusjonskapitlene ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare på tvers, men kapitlenes

detaljrikdom vil gjøre dem egnet for at andre kan lese og lære av erfaringer som er gjort på den enkelte institusjon. Hvert enkelt kapittel behandler evalueringstemaene 1–3 knyttet til hver enkelt institusjon.

2 Evalueringsprosess og evalueringsmetode

2.1 Innledning

Dette kapittelet er skrevet av prosjektmedarbeidere i NOKUT og beskriver evalueringens fremgangsmåte. Kapittelet inneholder informasjon om hovedtrekkene ved evalueringsprosessen.

2.1.1 Evalueringens tilnærming og formål

NOKUTs evalueringstilnærming er komparativ og kombinerer summative og formative elementer. De summative elementene innebærer at kvaliteten i grunnskolelærerutdanningene blir bedømt med hensyn til utdanningenes lokale egenart og utgangspunkt. Formålet er ikke å bedømme basert på felles vurderingskriterier, men heller frembringe kunnskap om kvaliteten i grunnskolelærerutdanningene og på den måten bidra med viktig informasjon til utdanningsinstitusjonene så vel som andre interessenter i utdanningene. Slik skal evalueringen bidra til at samfunnet har tillit til utdanningskvaliteten. Denne vurderingen gir også et grunnlag til å gi gode råd til institusjonene om hvordan de best kan videreutvikle kvaliteten i utdanningene sine.

Evalueringen har i tillegg et utviklings- og læringsformål, som utgjør det formative elementet. Gjennom en komparativ innretning bidrar evalueringen til sammenligning og læring på tvers av institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning samt videreutvikling av norske grunnskolelærerutdanninger. NOKUT legger stor vekt på at evalueringen skal være til nytte for grunnskolelærerutdanningene og andre relevante aktører. Derfor har vi lagt vekt på å tilrettelegge for medvirkning, dialog og erfaringsdeling underveis i evalueringsprosessen.

Evalueringens formål er å frembringe kunnskap om kvaliteten i grunnskolelærerutdanningene og bidra til kvalitetsutvikling. Vi ønsker å legge til rette for læring, kartlegge utfordringer og gi råd om tiltak.

Videre er hensikten med evalueringen å bidra til kunnskapsgrunnlaget som inngikk i Kunnskapsdepartementets stortingsmelding om profesjonsutdanninger og arbeidet med rammeplaner.

2.1.2 Rammer for NOKUTs evalueringer av utdanningskvalitet

Evalueringen er en del av NOKUTs arbeid med å sikre og fremme kvalitet i utdanning.

Det er nedfelt i lov og forskrift at NOKUT skal gjennomføre evalueringer av betydning for å kunne bedømme kvalitet i høyere utdanning.¹⁶ NOKUTs eksterne evalueringsevne omfattes dessuten av nasjonalt rammeverk for evaluering av norsk forskning og høyere

¹⁶ Se Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven); <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2024-03-08-9> og Kunnskapsdepartementets forskrift om kvalitetssikring og kvalitetsutvikling i høyere utdanning og fagskoleutdanning (studiekvalitetsforskriften); <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-02-01-96>.

utdanning¹⁷ og skal dermed bidra til kvalitetsarbeid ved institusjonene, kunnskapsbasert politikkutvikling og styring, et godt kunnskapsgrunnlag for studiesøkere og samarbeidspartnere, tillit til høyere utdanning i befolkningen og åpenhet om bruk av offentlige midler. NOKUTs arbeid med ekstern kvalitetssikring er også forankret i European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area (ESG 2015).¹⁸ Dette er et sett med standarder og retningslinjer for organer med ansvar for kvalitetssikring av høyere utdanning i europeiske land.

Disse rammene har innvirkninger på blant annet evalueringenes formål og metodevalg. Med utgangspunkt i disse rammene har NOKUT utarbeidet prinsipper for vår eksterne evalueringsevne, som en del av vårt interne system for kvalitetssikring og kvalitetsutvikling.¹⁹

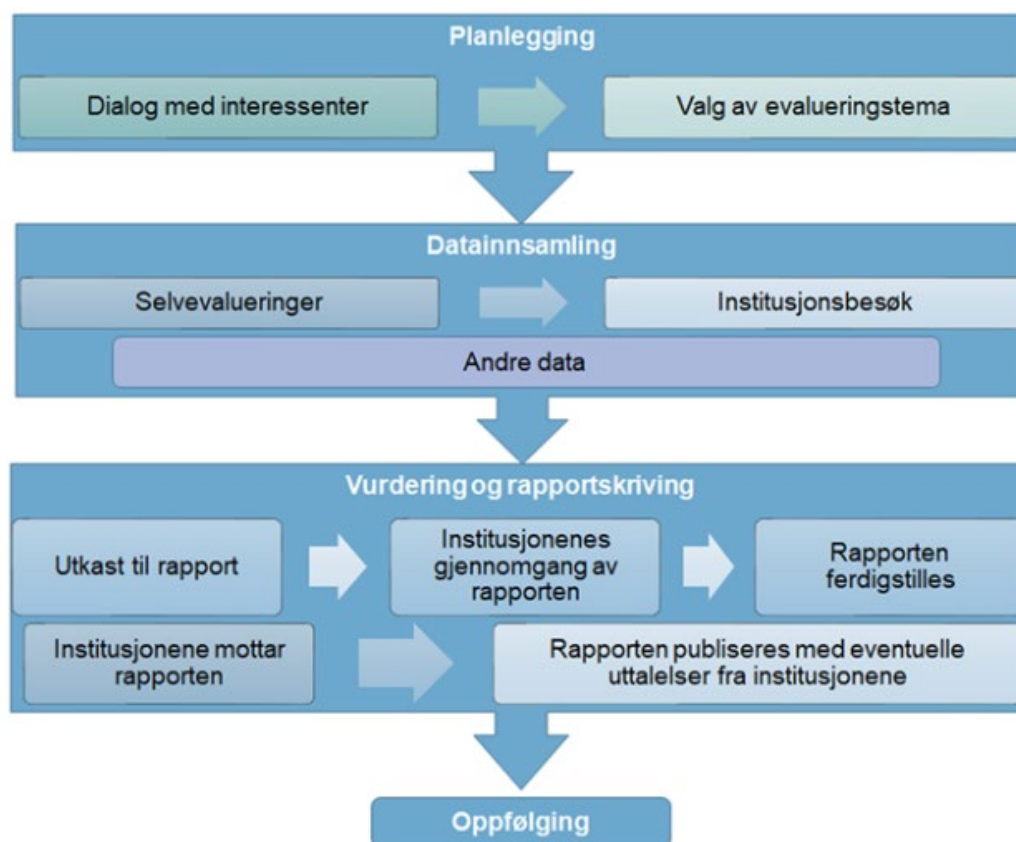
Evalueringens vurderingsarbeid utføres av en sakkyndig komité som en form for fagfelleevaluering. NOKUT har ansvar for evalueringemetode, for dialog med deltakerne og for administrativ støtte av komiteens arbeid.

¹⁷ Se Nasjonalt rammeverk for evaluering av norsk forskning og høyere utdanning; <https://www.regjeringen.no/contentassets/cb30ab12cc3c4df3886b28a55ba419e0/rapport-om-evaluering-av-forskning-og-hoyere-utdanning-endelig-versjon.pdf>.

¹⁸ Se European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the Higher Education Area (ESG 2015); https://www.engq.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

¹⁹ Se NOKUT (2022). Prinsipper for NOKUTs eksterne evalueringsevne; https://www.nokut.no/siteassets/utdanningskvalitet/evalueringer/prinsippdokument_eval_23.08.2022.pdf.

Figur 2.1. Illustrasjon av evalueringsprosessen.



2.2 Planlegging

I det følgende gir vi en kort beskrivelse av evalueringens første fase. Dette inkluderer prosessene med å oppnevne den sakkyndige komiteen, velge ut evalueringstemaer og -spørsmål, utvikle evalueringsdesign og utforme opplegg for datainnhenting.

2.2.1 Interessentanalyse

I begynnelsen av planleggingsfasen gjennomførte NOKUT en kartlegging av evalueringens interessenter. Kartleggingen dannet grunnlag for involvering av nøkkelinteressenter i ulike roller og faser av evalueringen og hadde til hensikt å sikre forankring i grunnskolelærerutdanningene og legge til rette for god medvirkning under hele prosessen.

2.2.2 Innspillmøter

I juni 2022 ble det gjennomført 19 digitale innspillmøter med institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanningene og andre interessenter som UHR-LU, student- og fagforeninger, skoleeiere mfl. I disse møtene ble det bedt om innspill til hvilke tema det vil være nyttig å se på i evalueringen og perspektiver og kompetanse som bør inkluderes i evalueringens sakkyndige komité.

2.2.3 Oppnevning av sakkyndig komite og komiteens oppdrag

NOKUTs prosjektgruppe utarbeidet et forslag for sammensetting av komiteen basert på prinsipper for NOKUTs eksterne evalueringsvirksomhet²⁰ og innspill til hva slags erfaringer, perspektiver og kompetanse som bør være representert i evalueringens sakkyndige komité. Utdanningene fikk anledning til å uttale seg om forslaget til sammensettingen av komiteen før komiteen ble oppnevnt.

Habilitet

For å sikre at de sakkyndige er habile blir det kartlagt en rekke forhold som kan føre til inhabilitet og svekkelse av tilliten til den sakkyndiges vurdering.

Tabell 2-1. Oversikt over komitemedlemmenes habilitet.

Komitemedlem	Habilitetsvurdering
Elaine Munthe	Deltok ikke i vurderingen av UiS, HVO og HINN
Randi Solheim	Deltok ikke i vurderingen av NTNU
Randi Myklebust	Deltok ikke i vurderingen av HVO
Marina Olsen	Deltok ikke i vurderingen av UiT og NTNU
Pål Asp	Deltok ikke i vurderingen av Nord
Lars Strande Syrrist	Deltok ikke i vurderingen av HINN
Vanja Antoinette Teigen Gulliksen	Deltok ikke i vurderingen av UiT og USN
Claus Michelsen	Ingen habilitetskonflikter

Den sakkyndige komiteens oppdrag

NOKUT har, som sekretariat for evalueringsarbeidet, hatt hovedansvaret for rammer og metode og støttet den sakkyndige komiteens arbeid gjennom hele evalueringsprosessen. Den sakkyndige komiteens oppdrag fra NOKUT var ganske åpent, gitt at evalueringens tema, spørsmål og metode ble utarbeidet i dialog med utdanningene og andre interessenter. Komiteen skulle levere sluttrapporten for evalueringen som vurderer spesifikke aspekter av grunnskolelærerutdanningene. I komiteens arbeid inngikk også å:

- Delta på komitémøter, institusjonsbesøk og samlinger med interessenter.
- Samarbeide med komitémedlemmer og NOKUTs prosjektgruppe om utarbeidelse av spørsmål til selvevalueringene, spørreundersøkelser og institusjonsbesøk.
- Bidra til arbeidet med en delleveranse til Kunnskapsdepartementet innen november 2023.
- Gjennomføre evalueringen i tråd med evalueringens formål og NOKUTs prinsipper for ekstern evalueringsvirksomhet.

²⁰ Se NOKUT. (2022). Prinsipper for NOKUTs eksterne evalueringsvirksomhet; https://www.nokut.no/siteassets/utdanningskvalitet/evalueringer/prinsippdokument_eval_23.08.2022.pdf.

2.2.4 Referansegruppen

Det ble også opprettet en referansegruppe for evalueringen. Den bestod av én representant fra hver institusjon som tilbyr grunnskolelærerutdanningene. I tillegg inkluderte den representanter fra studentforeninger, fagforeninger og skoleeiere. Referansegruppens formål var å bidra med innspill og tilbakemeldinger i evalueringsprosessen.

Det ble gjennomført ett referansegruppemøte, der det ble diskutert forslag til evalueringstema og -spørsmål før forslaget ble sendt på høring. Referansegruppen ble også bedt om skriftlige innspill og tilbakemeldinger på forslag til selvevalueringsskjemaet før det ble sendt til institusjonene for besvarelse. Videre har referansegruppen fått jevnlig oppdateringer per e-post underveis i evalueringsprosessen, vanligvis om komiteens og NOKUTs arbeid siden sist og kommende milepæler. I slike oppdateringer delte vi for eksempel også NOKUTs sammenstilling til Kunnskapsdepartementet (NOKUT, 2023). Referansegruppen var også invitert til et erfaringsdelingsseminar som komiteen og NOKUT gjennomførte våren 2024.

2.2.5 Høringsrunde

Innspill fra referansegruppen ble tatt med i bearbeidelsen av forslag til evalueringstema og -spørsmål før de ble sendt på høring til institusjoner og andre interessenter. NOKUT mottok elleve høringsvar. Disse ble tatt med da komiteen og NOKUT ferdigstilte dokumentet som presenterer evalueringstema og -spørsmål.²¹

2.3 Datagrunnlag

Den andre fasen av evalueringen gikk ut på å samle inn og bearbeide data for å belyse evalueringstemaene og besvare evalueringsspørsmålene. Komiteen og prosjektgruppa i NOKUT arbeidet sammen for å danne datagrunnlaget til evalueringen. Dette arbeidet gikk blant annet ut på å kartlegge hvilke sekundærdata som eksisterte og kunne benyttes og å identifisere behov for primærdata. Det ble konkludert med at eksisterende data ikke var nok til å belyse evalueringens temaer og spørsmål. Evalueringsmetodene ble valgt for å i tilstrekkelig grad innhente relevante data fra sentrale aktørgrupper på studieprogram- og institusjonsnivå, i tillegg til på nasjonalt nivå.

Evalueringsens datagrunnlag består av:

- Registerdata fra DBH
- Spørreundersøkelser (våren 2023)
- Institusjonenes selvevalueringer (våren 2023)
- NIFU rapport om FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene (høst 2023)
- Digitale institusjonsbesøk (høst og vinter 2023/2024)

²¹ NOKUT. Evalueringen av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og 5–10; <https://www.nokut.no/siteassets/utdanningskvalitet/evalueringer/glue/evalueringstema-og-sporsmal-inkl-kvalitetsbegrepet.pdf>.

2.3.1 Database for statistikk om høyere utdanning

Registerdata fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) er i noen grad brukt som bakgrunnsinformasjon i temakapitlene og i institusjonskapitlene.

2.3.2 Spørreundersøkelser

NOKUT gjennomførte våren 2023 spørreundersøkelser blant følgende aktørgrupper: studenter, kandidater, vitenskapelig ansatte og praksislærere (i skolen).²²

Spørreundersøkelser passer godt for å kartlegge synspunkter fra ulike grupper. Denne metoden gjør det lett å skaffe data som er representative, da vi får svar fra svært mange respondenter. Videre gir spørreundersøkelsene gode muligheter for å sammenligne svar mellom de ulike gruppene, da de i stor grad fikk like, eller svært like, spørsmål. I tillegg gir spørreundersøkelsene gode muligheter for å sammenligne diverse enheter, f.eks. institusjoner.

Evalueringens tema, med underpunkter, var sterkt førende for spørsmålene i spørreundersøkelsene. Ansatte fra NOKUT og NOKUTs sakkyndige komité gikk gjennom evalueringstemaene, definerte informasjonsbehovene og utviklet *spørretema* til hvert evalueringstema. Videre kartla vi andre spørreundersøkelser rettet mot grunnskolelærerstudenter, for å se hva som var gjort på området fra før og dra veksler på erfaringer og funn fra tidligere prosjekter. NOKUT fikk nyttige innspill til tematikk for spørreundersøkelsene på innspillsmøtene (se kapittel 2.2.2 Innspillsmøter). Vi gjennomførte også kvalitative intervjuer med respondenter fra aktørgruppene. På bakgrunn av dette utarbeidet vi spørreskjemaene. Dette arbeidet var viktig for utviklingen og kvalitetssikringen av spørreskjemaene.

Til spørreundersøkelsene blant studenter og kandidater fikk vi datagrunnlaget (e-postadresser etc.) fra Sikt gjennom Felles studentsystem. For spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte og praksislærere ba NOKUT institusjonene om å formidle skjemaenke direkte til sine vitenskapelig ansatte og praksislærere tilknyttet GLU. Dette gjør at populasjonsstørrelsen er kjent og at svarprosenten kan beregnes presist for studenter og kandidater, men ikke for vitenskapelig ansatte og praksislærere.

Tabell 2-2. Spørreundersøkelsene: Antall svarende, etter utdanningsinstitusjon.

Institusjon	Studenter	Kandidater	Vitenskapelig ansatte	Praksislærere
HINN	204	29	23	79
HiØ	145	19	35	49
HVL	574	124	94	176
HVO	120	18	14	26
NLA	56	21	39	36
Nord	228	57	46	44
NTNU	395	107	94	104

²² I tillegg ble det gjennomført en spørreundersøkelse blant rektorer og andre ledere i grunnskolesektoren. På grunn av få svarende, er data fra denne undersøkelsen ikke brukt i denne rapporten.

OsloMet	481	124	46	111
SA	8	9	0	0
UiT	188	47	25	29
UiA	335	47	28	60
UiS	263	45	42	79
USN	412	91	56	123
Ukjent			1	51
Totalt	3 409	738	543	967

Total svarprosent var 30 for studenter og 18 for kandidater. For vitenskapelig ansatte og praksislærere kan ikke svarprosenten beregnes presist, men basert på informasjon om antall vitenskapelig ansatte og praksislærere i selvevalueringene, kan den estimeres til å være på noe over 30.

På grunn av kandidatundersøkelsens lave svarprosent, i kombinasjon med få svarende på mange institusjoner, brukes ikke data fra denne undersøkelsen på institusjonsnivå. Terskelverdien for å vise svardata er 15 svarende på de aktuelle spørsmålene, i alle undersøkelsene. Dette utelukker dermed alle svardata for SA.

Mange av spørsmålene i spørreundersøkelsene kunne besvares på en femdelt Likert-skala med svarkategoriene «I Ingen / svært liten grad», «I liten grad», «I noen grad», «I stor grad» og «I svært stor grad», i tillegg til svarkategorien «Vet ikke / ikke relevant». Der hvor spørsmålene hadde andre svarkategorier enn dette, vil det bli presentert i teksten. I omtalen av resultatene slår vi i hovedsak sammen kategoriene «I stor grad» og «I svært stor grad», altså de to mest «positive» svaralternativene. Dette gir et litt forenklet bilde, men gjør det også lettere å lese hovedtrekkene.

I tillegg inneholdt spørreskjemaene mange fritekstfelt, som ble flittig brukt av de svarende og som brukes i denne rapporten. Disse dataene er godt egnet til å få fram nyanser i respondentenes meninger, og svarene gir et bilde av hva respondentene mener er viktig.

Funnene fra spørreundersøkelsene er blitt publisert i fire deskriptive rapporter og to analyserapporter.²³ I de deskriptive rapportene er det detaljerte beskrivelser av hvordan spørreundersøkelsene ble forberedt og gjennomført, og det er mer inngående informasjon om datagrunnlaget, analysen og resultatene.

2.3.3 Institusjonenes selvevalueringer

Selvevalueringsskjemaene tar utgangspunkt i evalueringstema og -spørsmål og består av en rekke åpne spørsmål til institusjonene. Hensikten med selvevalueringene er todelt: å bidra til evalueringens datagrunnlag ved å innhente informasjon fra ulike perspektiver og å legge til rette for dialog og refleksjoner rundt viktige styrker, utfordringer og utviklingsmuligheter på tvers av aktører i og rundt grunnskolelærerutdanningene.

²³ De deskriptive rapportene og analyserapportene er publisert på NOKUTs nettside for publikasjoner: <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/evalueringar/>.

Selvevalueringsskjemaet er utviklet sammen med komiteen for å sikre at selvevalueringsspørsmålene gir komiteen den nødvendige informasjonen for å besvare evalueringsspørsmålene samt at de forstås likt på tvers av grunnskolelærerutdanningene. Den eksterne referansegruppen fikk anledning til å kommentere utkast til selvevalueringsskjemaet, og NOKUT inkluderte innspill i redigeringsprosessen.

Hver institusjon ble bedt om å involvere ulike aktører i besvarelsen av selvevalueringen, for eksempel vitenskapelig ansatte, programledelse, studenter og praksisfeltet. I tillegg til spørsmålene i selvevalueringsskjemaet ble institusjonene bedt om å fylle ut to vedlegg. I det ene vedlegget ba vi institusjoner fylle ut en tabell med informasjon om institusjonens studiemodeller, eksempelvis plassering av PEL i studieløpet, fordeling av studiepoeng, fordeling av praksisdager osv. I det andre vedlegget ba vi institusjonene oppgi ulike tall for GLU, for eksempel antall registrerte studenter og informasjon om fagtilbud for GLU.

Institusjonene ble invitert til et digitalt informasjonsmøte et par uker etter at de hadde fått tilsendt selvevalueringsskjemaene. På møtet tydeliggjorde NOKUT sammen med komiteen selvevalueringens rolle i evalueringen. Representanter fra to lektorprogrammer delte erfaringene sine fra arbeidet med selvevalueringene i forbindelse med evalueringen av lektorutdanningene, og deltakerne fikk anledning til å stille spørsmål.

Institusjonenes selvevalueringer ble analysert ved hjelp av et arbeidsdokument for å sikre en enhetlig vurdering av grunnskolelærerutdanningene. Spørsmål fra selvevalueringen var inkludert i arbeidsdokumentet, og komiteen supplerte dokumentet med egne oppsummeringer, oppfølgingsspørsmål og vurderinger av institusjonenes besvarelser av spørsmålene. Basert på dette utarbeidet komiteen en oppsummering av hver selvevaluering, både som forberedelse til institusjonsbesøk og som grunnlag til arbeidet med sluttrapporten senere i evalueringsprosessen. I arbeidet med selvevalueringene identifiserte komiteen aspekter de ønsket å følge opp på tvers av alle institusjonene, f.eks. om organisering, styring og ledelse av GLU og institusjonsspesifikke aspekter de ønsket å følge opp ved institusjonsbesøket.

2.3.4 NIFUs kartlegging av FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene

NIFU gjennomførte på oppdrag fra NOKUT en kartlegging av FoU-aktiviteten innen grunnskolelærerutdanningene. Kartleggingen beskriver, for hver institusjon og samlet, omfanget og innretningen av FoU-aktiviteten, deriblant:

- utviklingen av publiseringspoeng over tid
- publiserings fagprofil
- fordelingen mellom vitenskapelig publisering, annen forskningsaktivitet og formidling
- forskergrupper
- ph.d.-programmer

I tilknytning til dette ba NOKUT institusjonene om å sende informasjon om sine fagmiljø tilknyttet GLU. Alle ansatte som bidro faglig i GLU med 10 prosent eller mer av et helt årsverk i studieåret 2022–2023, skulle oppgis. Institusjonene fylte ut en tabell med tall på de

ansattes totale faglige innsats og FoU-innsats. Dette danner basis for informasjonen om fagmiljøenes størrelse i institusjonskapitlenes «Fagmiljøenes størrelse og kompetanse».

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert, derfor baserer *FoU-tallene* seg på færre personer og færre årsverk enn det som ble oppgitt til NOKUT.

Totalt årsverk oppgitt per person varierer mellom institusjonene, noe som primært skyldes hvordan GLU er organisert og hvorvidt de ansatte er tilknyttet andre utdanninger. I tillegg kommer institusjonenes vurderinger av om de ansatte skal oppgis med et fullt årsverk eller ikke – disse varierer mellom institusjonene. Dette forklarer hvorfor antall årsverk er til dels svært mye lavere enn antall personer.

Institusjonene oppga også FoU-tid noe ulikt, noe som skyldes det vi omtalte ovenfor, i tillegg til ulike fordelinger av stillingskategorier mellom institusjonene.

NIFUs klassifisering av fagprofiler tar utgangspunkt i et forskningsperspektiv og har dermed ikke utgangspunkt i undervisningsfag. Kategorien *pedagogikk og utdanning* er svært bred og omfatter mye didaktisk forskning innenfor ulike undervisningsfag.

Tallene for publisering, inkludert fagprofil og type FoU-aktivitet, gjelder for årene 2016–2022 og er gjennomsnitt for perioden.

NIFU kartla også forskergrupper som de anså at har direkte relevans for GLU. Forskergruppens tematikker er beskrevet, men ikke deres størrelse.

Mer informasjon om resultater, klassifiseringer, tall og metode finnes i NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023).

2.3.5 Digitale institusjonsbesøk

Komiteen fulgte opp institusjonenes selvevalueringer og spørreundersøkelsene med digitale institusjonsbesøk, som varte i halvannen dag hver. Besøkene fant sted fra begynnelsen av november 2023 til slutten av januar 2024.

Formålet med institusjonsbesøkene var todelt. For det første skulle informasjonen fra besøkene bekrefte og utfylle det som kom fram i institusjonenes selvevalueringer og spørreundersøkelsene. Videre skulle det skape et rom for dialog mellom komiteen og evalueringsdeltakerne om kvalitetsutvikling innenfor evalueringstemaene.

Ved hvert besøk deltok to komitemedlemmer, støttet av NOKUT som sekretariat. Av hensyn til transparens og for å stimulere til erfaringsdeling mellom institusjonene ble også en observatør fra en annen institusjon invitert til å delta. Alle 13 institusjoner stilte med observatør, og observatøren deltok på alle møtene begge dagene.

I løpet av besøket hadde komiteen møter med representanter fra ulike deler av grunnskolelærerutdanningen. Dette inkluderte utdanningsledelse, programledelse, praksiskoordinator, studenter, undervisere og praksisfeltet.

Tabell 2-3. Eksempel på agenda til institusjonsbesøk.

Dag 1	
09:00-10:00	Møte med utdanningsledelse, programledelse og praksiskoordinator ved institusjonen
10:00-10:15	Debrief og pause
10:15-11:15	Møte med studenter
11:15-12:15	Debrief og lunsjpause
12:15-13:15	Møte med GLU undervisere, syklus 1
13:15-13:30	Debrief og pause
13:30-14:30	Møte med GLU-undervisere, syklus 2
14:30-14:45	Debrief
Dag 2	
09:00-10:00	Møte med praksiskoordinatorer ved skolen og/eller rektor og praksislærere ved skolen
10:00-10:15	Debrief og pause
10:15-11:15	Møte med programledelse eventuelt med ledelse på institusjonen
11:15-11:45	Debrief

2.3.6 Sammenstilling til Kunnskapsdepartementet

NOKUT sammenstilte et utvalg foreløpige resultater fra evalueringen som et bidrag til Kunnskapsdepartementets kunnskapsgrunnlag i arbeidet med stortingsmeldingen om profesjonsutdanningene og arbeidet med rammeplanene for lærerutdanningene.²⁴ Sammenstillingen består av to separate deler. Disse er *5.1 Organisering, styring og ledelse* og underpunktene «Balanse mellom nasjonal styring og institusjonenes ansvar og autonomi» og «Trinndelingen og dens relevans for lærerprofesjonen» i *5.2 Refleksjoner over institusjonell kontekst og situasjon*.

Oppsummeringer av institusjonenes selvevalueringer

Basert på Kunnskapsdepartementets tilbakemelding om hvilke deler av selvevalueringen som vil være mest nyttig for arbeidet deres med stortingsmeldingen og arbeid med rammeplaner, utarbeidet NOKUT deskriptive synteser av institusjonenes besvarelser tilknyttet ovennevnte underkapitler i selvevalueringen.

²⁴ NOKUT, 2023.

Kartlegging av FOU i sykepleie, barnevern, sosialt arbeid og vernepleie og grunnskolelærerutdanningene

På oppdrag fra NOKUT utarbeidet NIFU FoU-kartleggingsrapporter om utdanningene innen sykepleie og barnevern, sosialt arbeid og vernepleie (BSV), i tillegg til grunnskolelærerutdanningene (se Slette mfl., 2023). Bakgrunnen for dette kartleggingsarbeidet var å følge opp SINTEFs rapport R&D in teacher education milieus (2017) som kartla FoU i GLU da GLU var i overgangen fra et fireårig studieløp til en femårig mastergrad. Kartleggingene innen sykepleie og BSV var ønsket av Kunnskapsdepartementet som et bidrag til departementets profesjonsmelding. Disse inngår imidlertid ikke som datagrunnlag for denne evalueringen.

2.4 Rapportskrivning og komiteens vurderingsarbeid

Komiteens vurderingsarbeid var todelt. Først beskrev og vurderte komiteen grunnskolelærerutdanningene ved hver av de 13 institusjonene som deltok i evalueringen, med utgangspunkt i evalueringstemaene 1 til 3.²⁵ Dette utgjør de *institusjonsvise kapitlene*. Deretter analyserte komiteen utdanningene samlet i det vi omtaler som *de tematiske kapitlene*.

Det ble besluttet at evalueringens tema 4 *Grunnskolelærerutdanningenes oppbygging og utforming* ikke skulle inkluderes i de institusjonsvise kapitlene. Begrunnelsen er at temaet er et kunnskapsgenererende tema på nasjonalt nivå. Derfor inngår data fra dette temaet først og fremst i kunnskapsgrunnlaget til de tematiske kapitlene på nasjonalt nivå. Samtidig er enkelte elementer fra tema 4 relevante for diskusjoner om *Fagmiljøer* (tema 2) og *Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning* (tema 3) på institusjonsnivå. Det gjelder eksempelvis informasjon fra tema 4 om organisering, styring og ledelse, som derfor tas med i de institusjonsvise kapitlene.

Komiteen har hatt hovedansvaret for å skrive samtlige kapitler i rapporten. NOKUT har bidratt med tekstbidrag i innledningskapittelet og deskriptive deler i institusjonskapitlene. NOKUT har dessuten hatt hovedansvaret for metodekapittelet. Utover det har NOKUT lest over alle kapitler og kommet med forslag til f.eks. bruk av spørreundersøkellesdata der det har vært hensiktsmessig.

Nedenfor beskriver vi komiteens arbeid med å vurdere de enkelte institusjonenes grunnskolelærerutdanninger og evalueringstemaer på tvers. Prosessen med å skrive og ferdigstille sluttrapporten blir også beskrevet.

²⁵ Tema 1: Masteroppgaver, tema 2: Fagmiljøer, tema 3: Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning.

2.4.1 Institusjonsvise kapitler

Institusjonskapitlene er skrevet med formål om å bidra til videre kvalitetsutvikling av grunnskolelærerutdanningene ved de enkelte institusjonene gjennom å identifisere styrker og utfordringer samt gi spesifikke råd om tiltak. Vurderingene komiteen har gjort, forsøker å hensynta institusjonenes egenart og deres ulike kontekster. Dermed har de institusjonsvise kapitlene ulike fokus og framhever ulike aspekter ved de forskjellige institusjonene.

For å sikre likebehandling i institusjonskapitlene diskuterte komiteen utkast til beskrivelser, vurderinger og anbefalinger både i små grupper og i plenum. I tillegg ble kapitlene lest på tvers og sammenlignet i vurderingsprosessen.

NOKUT har bidratt med å skrive delkapitlene «Beskrivelse av utdanningene» og «Fagtilbud og studiemodell». I tillegg har NOKUT skrevet delkapitlene «Arbeidet med masteroppgaven ved ...», «Fagmiljøenes størrelse og kompetanse» og «NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer». Disse delkapitlene har basert seg på informasjon fra institusjonenes selvevalueringer og NIFUs kartlegging av FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene (Slette mfl., 2023).

2.4.2 Tematiske kapitler

De tematiske kapitlene bygger på institusjonskapitlene og ser på evalueringstema på tvers av institusjonene. Som nevnt i innledningskapittelet, er ikke inndelingen helt sammenfallende med de fire evalueringstemaene. Det skyldes at komiteen hadde behov for å dele noen tema opp i mindre områder, samtidig som temaer ble slått sammen for å kunne presentere og diskutere viktige sammenhenger.

I de tematiske kapitlene har komiteen identifisert og diskutert felles styrker og utfordringer knyttet til evalueringsspørsmålene. Komiteen har også forsøkt å løfte frem eksempler på god praksis.

NOKUT har primært bidratt med forslag til bruk av spørreundersøkellesdata i de tematiske kapitlene.

2.4.3 Kvalitetssikring og publisering av sluttrapporten

Komiteen har hatt en helhetlig tilnærming til arbeidet med de institusjonsvise og tematiske kapitlene. Selv om ansvaret for de enkelte kapitlene har vært fordelt mellom komitemedlemmene, har alle deltatt i utformingen av kapitlene. Det har blitt gjennomført piloter der et komitémedlem har utarbeidet et utkast til kapittel som så har blitt diskutert på komitémøter, slik at komiteen kunne lande en felles forståelse og tilnærming til arbeidet. Videre har komiteen lest over hverandres kapittelutkast, diskutert disse og kommet med innspill.

I juni 2024 ble utkast til institusjonskapitler sendt til de respektive institusjonene for kontroll av faktiske feil og eventuelle misforståelser. Dette ble gjort for å sikre at komiteens vurderinger og anbefalinger ble fattet på riktig grunnlag. Komiteen og NOKUT gikk så gjennom kommentarene og gjorde endringer basert på disse.

NOKUT har lest over rapporten i flere ledd og hatt ansvaret for endelig språkvask.

Den ferdigstilte evalueringsrapporten ble sendt til institusjonene i begynnelsen av desember 2024 til gjennomlesing. Institusjonene fikk mulighet til å uttale seg om rapporten med to ukers frist. Deretter ble rapporten publisert på NOKUTs nettsider sammen med institusjonenes eventuelle uttalelser.

3 Masteroppgåvene – prosessane og produkta

3.1 Introduksjon til evalueringstemaet

Allereie før innføringa av den femårige grunnskulelærerutdanninga blei masteroppgåvene diskuterte. Både på politisk nivå, i akademia og blant lærarar gjekk ein tidvis polarisert debatt om teori og praksis, pedagogikk, disiplinlag og fagdidaktikk – og om kva kunnskap og erfaringar arbeidet med masteroppgåvene kunne tilføre lærarprofesjonen.

Beskrivinga av masteroppgåvene frå rammeplanane freistar å balansere mellom desse ulike perspektiva. Her heiter det at:

Masteroppgaven skal være på minimum 30 studiepoeng. Den skal være profesjonsrettet og praksisorientert. Masteroppgaven i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk. Masteroppgaven i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag. (Kunnskapsdepartementet, 2023b)

I rammeplanen for samisk grunnskulelærerutdanning heiter det i tillegg at masteroppgåva bør ha eit urfolksperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2023d). Rammeplanane innebar at institusjonane ved innføringa av GLU måtte sameine ulike erfaringar og fagtradisjonar og legge til rette for ein ny type profesjonsretta masteroppgåver. Spørsmåla som reiste seg i kjølvatnet av rammeplanformuleringane, var mange: Kva kan det innebære at ei masteroppgåve skal vere profesjonsretta, praksisorientert og skulerelevant – og kva fell eventuelt utanfor? Og korleis kan ein balansere mellom fagovergripande profesjonsperspektiv på den eine sida og omsyn til ulike fag- og tekstkulturar på den andre? Sjangeren masteroppgåve i lærarutdanning blei diskutert både lokalt og nasjonalt, og den føreliggande evalueringa syner at diskusjonen – og utviklingsarbeidet – held fram ved institusjonane.

Arbeidet med masteroppgåvene har stått sentralt ved innføringa av lærarutdanningsreforma, både på system- og fagnivå i institusjonane, så vel som i samfunnsdebatten. I dagens situasjon, med låge søkartal til lærarutdanningane og økonomiske utfordringar i akademia, har debatten i aukande grad komme til å handle om masterløpet som heilskap og masteroppgåvene sin plass i lærarutdanninga. Aktuelle spørsmål handlar mellom anna om fagleg breidd versus djupn og om profesjonsrelevans. Alle desse tematikkane har vore sentrale både i spørjeundersøkingane, sjølvevalueringane og institusjonsbesøka som inngår i NOKUTs evalueringsarbeid. Dei er også spegla i dei to spørsmåla som har gitt retning til evalueringsarbeidet innanfor temaet *masteroppgåver*:

- 1a) Korleis arbeider institusjonane med førebuing til og gjennomføring av studentane sine masteroppgåver som sjølvstendig, forskingsbasert, profesjonsretta og praksisorientert arbeid?
- 1b) På kva måtar er masteroppgåvene og kompetansen arbeidet med desse gir, relevant for lærarprofesjonen?

Den følgende presentasjonen av funn og erfaringar frå evalueringsarbeidet er strukturert etter desse spørsmåla. Kapittelet blir avslutta med ei oppsummering og tilrådingar frå det sakkunnige utvalet

3.2 Funn frå evalueringa: Prosessar, produkt og kompetansar

Kunnskapsgrunnlaget for evalueringa viser at institusjonane har lagt ned omfattande arbeid og store ressursar, både fagleg og administrativt, ved innføringa av masteroppgåver i grunnskulelærerutdanninga. Både dei faglege inngangane og erfaringsgrunnlaget har vore ulikt, noko som har gitt lokale særpreg innanfor rammene av dei nasjonale retningslinene. Institusjonar som tidlegare har hatt masterprogram, til dømes i ulike undervisningsfag eller tilpassa opplæring med ulike fordjupingar, opplyser at dei tar med seg erfaringar og kompetanse herifrå. Både ved desse institusjonane og dei som i liten grad har slike erfaringar frå før, er det gjort mykje grunnarbeid for å legge til rette for gode arbeidsprosessar, både i tolking av retningslinene, organisering, implementering og – ikkje minst – i form av faglege og pedagogiske løft.

3.2.1 Forankring av masteroppgåvene i fag, profesjon og praksis

Spørsmålet om kva ei masteroppgåve i grunnskulelærerutdanning *er* – eller kan vere – er vidt, og samanstillinga av omgrepa *profesjon, praksis, fag, fagdidaktikk, pedagogikk og undervisningsfag* i rammeplanane har vore utfordrande å tolke for lærarutdanningsinstitusjonane. I sjølvevalueringa har institusjonane gjort greie for kva dei legg i desse formuleringane. Utgreiingane speglar dei faglege diskusjonane og viser at dette er noko dei har jobba grundig med. Samstundes viser institusjonsbesøka og møta med rettleiarar, praksislærarar og studentar at det er utfordrande å omsette krava og forventningane til det faktiske arbeidet.

Mellom ulike felt og aktørar i lærarutdanningane er det noko ulike syn på kva det vil seie at masteroppgåvene skal vere forskningsbaserte, profesjonsretta og praksisorienterte. Ein sentral akse i diskusjonane går frå profesjonsrelevans, via pedagogikk og fagdidaktikk, til forankringa i disiplin-fag. Oppfatningane varierer både innanfor og på tvers av fagmiljø og institusjonar. Mens nokon fremjar fagleg og fagdidaktisk kunnskap som ein sentral dimensjon i lærarstudentane si profesjonelle utvikling, er andre redde for at lærarutdanninga skal bli *for akademisk*. Det blir også diskutert korleis masteroppgåver innan pedagogikkfaga – i tråd med rammeplanformuleringa – kan knytast til «undervisning i fag». Fleire institusjonar og ulike aktørar melder at denne formuleringa er uklår, og at ho kan gjere det vanskeleg å utvikle masterprosjekt der studentane kan fordjupe seg i pedagogiske og spesialpedagogiske problemstillingar som er uavhengige av undervisningsfag. Mange institusjonar rapporterer om faglege spenningar, stort engasjement og til tider sterke motsetnader kring slike spørsmål. Diskusjonane synest likevel å ha kulminert i at dei fleste aksepterer ei breidd av ulike tilnærmingar og faglege prioriteringar. HVL er blant institusjonane som eksplisitt argumenterer for eit slikt syn i sjølvevalueringa, blant anna med forankring i ambisjonen om å bli eit profesjons- og arbeidslivsretta universitet. Dei ser behovet for eit større fagleg spenn av masteroppgåver i

profesjonsutdanningane enn innanfor tradisjonelle disiplinfag. Sjølvevalueringane viser også ulike oppfatningar av kva ei masteroppgåve kan vere – frå institusjonar som eksplisitt tar til orde for at teoretisk eller disiplinfagleg forankra oppgåver er relevante i profesjonsutdanninga (som USN), til institusjonar som primært arbeider breitt, tverrfagleg og profesjonsorientert (som UiT). Det er også interessant å sjå korleis studentar og tilsette omtalar masteroppgåvene. OsloMet legg vekt på at dei tilbyr ein «lærarmastergrad», og på Høgskulen i Volda omtalar ein oppgåvene som masteroppgåver i (grunnskule)lærerutdanning. Ved andre institusjonar, som NTNU eller HINN, snakkar ein heller om at ein tar master i t.d. norsk(didaktikk), naturfag(didaktikk) eller i ulike variantar av pedagogikk. Dei ulike måtane å omtale masteroppgåvene på speglar fagsyn ved institusjonane, og dei aktualiserer spørsmål om kor vidt tilsette og studentar primært relaterer seg til *studieprogramma* – master i grunnskulelærerutdanning for 1.–7. eller 5.–10. trinn, eller dei ulike *fagretningane* innanfor desse.

I fritekstfelte frå spørjeundersøkingane beskriv om lag to tredelar av respondentane, både studentar, kandidatar og vitskapleg tilsette, eit positivt læringsutbytte av masteroppgåvene. Dette inneber m.a. kunnskap om forskning og utvikling av analytiske ferdigheiter, som dannar grunnlag for vidare utvikling innan lærarprofesjonen. Desse svara viser gjerne til ein langsiktig utviklingsprosess – som dette:

- Masterarbeidet mitt legger godt grunnlag for hvordan jeg kan forske videre på og utvikle min egen praksis i fremtiden. Det har gitt meg verktøy som jeg kan bruke både for meg selv og i samarbeid med andre lærere.
- Å arbeide med en masteroppgave gir mulighet til å fordype seg i et bestemt emne eller tema. Dette kan gi dypere forståelse og kunnskap om et fagområde eller pedagogisk praksis, som kan være nyttig for å utøve læreryrket på en kompetent måte. I tillegg kan arbeidet med en masteroppgave gi erfaring med forskning og forskningsmetoder. Dette kan være en fordel når det gjelder å evaluere og bruke forskningsresultater i pedagogisk praksis, og det kan også være nyttig for å kunne bidra til skoleutvikling og delta i forskningsprosjekter.

Blant den tredelen av informantane som var negative til læringsutbyttet av arbeidet med masteroppgåvene, var svara gjerne knytte til den tematiske fordjupinga og konkrete nytteverdien sjølve oppgåva kan gi. Fleire peikar på at dei heller ville hatt meir praksis.

- Masteroppgaven kvalifiserer meg LITE til læreryrket. Selv om tematikken i min master er noe jeg kanskje kan få bruk for, så kommer jeg nok aldri til å bruke selve det arbeidet jeg gjør med masteren i noen form for undervisning på barneskolen.
- Jeg strever med å se sammenhengen, det er så mye mer enn forskningsbasert arbeid vi skal ut og gjøre i skolen som lærer. Jeg ser på de to siste årene som litt bortkastet, det kunne heller vært en kombinasjon av studie og praksis i mye større grad. Slik at en ikke får dette såkalte "praksissjokket" når du kommer ut i skolen.

Mange respondentar er usikre på korleis og i kva grad masteroppgåva bidrar til kvalifisering for læreryrket. I nokre av fritekstsvara ser komiteen også eit sprik mellom det ein kan omtale som eit produkt- og eit prosessorientert syn på arbeidet med masteroppgåva:

- Aller mest er det vel prosessen frem til selve masterfagoppgaven den biten som gir best kvalifikasjon. Det er hva vi lærer de fire første årene, sammen med praksis, som gjør oss til lærere, IKKE den avsluttende oppgaven man gjør alene.
- Masteren har egentlig ikke noe å si, den er bare prikken over i-en som viser hva jeg er interessert i. Selve studieløpet har stått for kvalifiseringen.

Som regel er det opp til fagmiljøa ved institusjonane å avgjere kva tematikkar og prosjekt som kan danne grunnlag for masteroppgåver. Her finst det forskjellar både mellom og innanfor institusjonane, avhengig av fagmiljøa og rettleiarane sin kompetanse, forskingserfaringar og -interesser. Spenningane er likevel større mellom UH-sektoren på den eine sida og praksisfeltet på den andre. I institusjonsbesøka gir representantar frå praksisskulane nokså unisont uttrykk for at oppgåvene må ha eit innhald som er interessant og relevant i lærarprofesjonen. Dei vektlegg fagkompetanse, men mange har vanskar med å sjå verdien av fagleg spissa tematikkar eller teoretisk funderte masteroppgåver. Studentane synest å bli dratt mellom desse ulike oppfatningane: Fleire sa i institusjonsbesøka at det akademiske masteroppgåvearbeidet blir møtt med skepsis på praksisskulane, og mange gav uttrykk for at dei heller ikkje sjølve ser verdien av det. Dei ser eit behov for sameining av perspektiv frå UH- og praksisfeltet, men opplever at dei i liten grad får hjelp til dette. Korleis ein kan ta fagleg-akademisk kompetanse i bruk for å skape profesjonsrelevant kunnskap, står slik fram som eit sentralt spørsmål i vidare arbeid med implementering av masteroppgåvene i lærarutdanningsprogramma.

Forankring av masteroppgåvene i praksisfeltet var ein sentral tematikk i arbeidet til ekspertpanelet som i 2020 ga råd for implementeringa av femårig lærarutdanning (APT, 2020). Grunnlaget for den føreliggande evalueringa viser at institusjonane har tatt mange av råda herifrå til følge og lagt ned mykje arbeid i å legge til rette for møtepunkt og samarbeid. Det breie grunnlaget for slikt samarbeid er likevel ikkje tilstrekkeleg etablert, og ved ei rekke institusjonsbesøk teikna praksislærarane eit bilde av at dei ikkje ser seg sjølve som viktige brikker i arbeidet med studentane sine masteroppgåver. Dette blir understreka i spørjeundersøkingane. Berre éin prosent av dei vitskapeleg tilsette rettleier vanlegvis masteroppgåver saman med praksislærar (Bakken & Bjaaland, 2024). Det er likevel fleire femteårsstudentar (25 prosent) som svarar at dei har fått støtte frå praksislærarar i førebuinga til arbeidet med masteroppgåvene (Bakken & Langørgen, 2024).

Mange institusjonar har sett i verk ulike tiltak og utviklingsprosjekt som skal betre kontakten og samarbeidet mellom campus og praksisskular, også når det gjeld masteroppgåver. Dei nasjonale retningslinene for grunnskulelærerutdanningane (UHR-LU, 2018a, 2018b) legg til rette for dette gjennom formuleringar om at studentane gjennom praksisstudia i syklus 2 av grunnskulelærerutdanningane skal få inngåande kompetanse om forskings- og utviklingsarbeid i skulen, kunne tilpasse opplæringa til elevane sine ulike behov, bidra i endringsprosessar, ta ansvar for samarbeid om fagleg og pedagogisk nytenking i skulen og gjennomføre profesjonsretta og praksisrelevante forskingsprosjekt i tråd med forskningsetiske normer. Ei organiseringsform som synest særleg fruktbar, i lys av desse ambisiøse målsettingane, bygger på potensialet som ligg i at praksisstudia og

masteroppgåvearbeidet har felles mål om å bidra til studentane sin forskings-, utviklings- og endringskompetanse.

To forskings- og utviklingsprosjekt, gjennomførde ved UiT og NTNU, har ein felles grunntanke om styrkt samarbeid mellom universitet og praksisskular, både om **masteroppgåvene og praksisstudia** i grunnskulelærerutdanningane. Både i LAB-Ted (*Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher Education*, Postholm, 2024) og PRANO (*Praksisforankra norskfaglege masteroppgåver*, (Berthelin mfl., 2024) har studentane fått hjelp til å forankre masteroppgåvene sine i erfaringar frå praksisstudia. Gjennom praksisperiodane har dei samla inn empiri i ein kjend kontekst, gjerne med utgangspunkt i eigne undervisningsopplegg, og dei har kunna hente støtte både frå praksislærar og oppfølgingslærar, som også har fungert som rettleiarar i ulike fasar av arbeidet med masteroppgåvene.

Både praksislærarar og skuleleiarar gir i institusjonsbesøka uttrykk for at dei ønsker samarbeid om masteroppgåvene og trur det kan bidra til meir profesjonsrelevante oppgåver. Nokre peikar også på at manglande kontakt mellom campus og skular kan gjere det meir nærliggande for studentane å skrive «teoretiske oppgåver» og tar til orde for at fleire burde samle data i tilknytning til praksisperiodane sine. Spørjeundersøkinga blant studentane viser at berre fire prosent svarar stadfestande på at dei, i stor eller svært stor grad, brukar praksisperiodane slik (Bakken & Langørgen, 2024). Dei ønska – og det potensialet – som her blir fremja, er i tråd med kjernen i dei to prosjekta som er omtala ovanfor. Evalueringa viser at fleire av institusjonane er i ferd med å opne for slike moglegheiter, og mykje arbeid er i gang for å integrere kunnskap og erfaringar frå praksisfeltet i masteroppgåvearbeidet. Nokre konkrete steg på vegen, henta frå institusjonsbesøka, er mellom anna:

- å inngå avtalar med praksisskulane om at studentar kan få planlegge og gjennomføre utviklingsarbeid i samband med praksisperiodane sine og bruke dette som grunnlag for masterprosjekt
- å legge opp til fleksible praksisdagar der studentane kan fokusere på FoU-prosjekt og samle empiri til masteroppgåvene sine
- å dra vekslar på eksisterande samarbeidsrelasjonar og spisskompetanse i skulane for å legge til rette for FoU-arbeid som er til nytte for alle partar

Fagmiljøa på campus kan også bidra til praksisforankring ved å fokusere på empiri og metodar som hjelper studentane til å komme tettare på praksisfeltet. USN arbeider til dømes med å utvikle eit metoderepertoar der Lesson Study står sentralt, mens UiT har satsa breitt på aksjonsforskning. Felles for desse metodane er at dei i seg sjølv føreset forankring i praksis og krev fagleg-teoretiske refleksjonar som bidrar til å utvikle profesjonskunnskap. Den sistnemnde satsinga visast også att i spørjeundersøkingane: UiT har flest studentar som svarar stadfestande på at dei har utvikla forskningstemaet sitt gjennom erfaringar frå praksisperioden. Her kryssa 42 prosent av studentane av for at dette i stor eller svært stor grad var tilfelle, mens det tilsvarande talet på nasjonalt nivå er 22 (Bakken & Langørgen, 2024).

Å legge til rette for samarbeid om masteroppgåvene mellom studentane, rettleiarane frå høgskulen/universitetet og praksislærarane krev både struktur- og kulturendringar. Erfaringar frå prosjekta ovanfor viser også at det er krevjande å organisere eit slikt

trepartsamarbeid for større studentgrupper utan ekstra ressursar. Per i dag er det heller ikkje mogleg for alle institusjonane, då dei ikkje nødvendigvis har lagt praksis til 5. studieår. I møta med ulike aktørar frå lærarutdanningsinstitusjonane har det også komme fram ulike syn på praksisstudiet og kva kompetansar studentane skal tileigne seg her. Ikkje alle ønsker å trekke inn forskarperspektiva og masterprosjekta, mens andre i større grad ser praksisfeltet som ein kompleks studie- og utviklingsarena. Nokre praksislærarar gir uttrykk for at dei er usikre på eiga rolle i siste del av lærarstudiet. Om dei ikkje har mastergrad sjølve, kjenner dei seg ikkje nødvendigvis kvalifiserte til å bidra til arbeidet med masteroppgåvene. Det kan såleis verke som at rolla – og spisskompetansen – til praksislærarane blir opplevd og utnytta annleis på andre måtar i syklus 2 enn i syklus 1 av utdanninga.

Det er likevel ikkje slik at studentane må samle inn eigen empiri frå praksisfeltet for at masteroppgåvene – i tråd med rammeplanane – skal blir praksisretta og profesjonsrelevante. Fleire av masteroppgåvene som inngår i evalueringsgrunnlaget, er baserte på tekstbasert empiri. Dei analyserer læreplanar eller andre styringsdokument, lærebøker eller ulike typar lærings- eller kartleggingsressursar, eller dei bygger på data frå andre forskingsprosjekt, t.d. i form av elevtekstar eller svar frå spørjeundersøkingar. Både ein rapport frå ekspertgruppa «Fagleg råd for Lærarutdanning 2025» (2022) og ferske oversiktsstudiar av fagdidaktiske masteroppgåver (Marti & Øgreid, 2024; Solheim mfl., 2024) peikar på potensialet i at studentar kan bruke data som er henta inn i andre samanhengar som grunnlag for masteroppgåvene sine. I dette ligg det også ei utfordring til institusjonane om å legge forholda til rette for deling og gjenbruk av data – og til forskingsmiljøa om å inkludere masterstudentar i eksisterande prosjekt.

3.2.2 Struktur, progresjon og prosessar i arbeidet med masteroppgåvene

Institusjonane har bygd noko ulike strukturar rundt arbeidet med masteroppgåvene. Det gjeld både talet på studiepoeng, omfanget av rettleiing og kva som inngår i sjølve masteroppgåveemnet. Omfanget av masteroppgåvene varierer i hovudsak mellom 30 og 45 studiepoeng, og institusjonane fordeler seg her i to om lag like grupper. Samisk høgskole skil seg ut med masteroppgåver på 50 studiepoeng, og nokre institusjonar har justert (eller lagt planar om å justere) omfanget i lys av tidlegare erfaringar. Ved institusjonsbesøka blei omfanget av masteroppgåvearbeidet diskutert, både i lys av praktiske omsyn til studieplanar, ressursar og studentane sin heilskaplege kompetanse. I diskusjonar om omfang må ein vere merksam på at det ved enkelte institusjonar kan vere slik at arbeidet med masteroppgåvene reelt sett tar større plass enn studiepoenga indikerer. Nokre institusjonar har til dømes projektskisser som arbeidskrav eller vurderingsgrunnlag i separate emne, t.d. innan vitskapsteori eller metode, mens det andre stader inngår i masteroppgåveemnet. Tilsvarande kan gjelde ulike kurs og seminartilbod; dei kan komme i tillegg til, eller inngå i, det ordinære rettleiingstilbodet.

Nesten alle femteårsstudentane oppgir i spørjeundersøkinga at dei har blitt førebudde til masteroppgåvearbeidet gjennom innføring i forskningsetikk, søk etter – og bruk av – forskingslitteratur og innføring i vitskapsteori og metode (Bakken & Langørgen, 2024). Evalueringsgrunnlaget viser likevel noko variasjon i rammefaktorar som *når* studentane får

tildelt rettleiarar, korleis rettleiinga blir gjennomført og ikkje minst kva omfang denne har. Dette kjem særleg til uttrykk gjennom ressursane ein rettleiar får tildelt for å rettleie ei masteroppgåve. For oppgåver på 45 studiepoeng varierer ressursen mellom institusjonane frå 40 til 58 arbeidstimar. For oppgåver på 30 studiepoeng varierer rettleiingsressursen mellom 30 og 45 arbeidstimar. I tillegg kjem ulike rutinar for eventuell tildeling av ekstra ressursar, t.d. til medrettleiar, ved ulike former for seminarverksemd eller ved samskriving. Desse ulike praksisane, saman med ulikskapar i omfang og emnestrukturar, gjer sitt til at det kan vere vanskeleg å opparbeide seg felles forståingar på tvers av institusjonar for kva det krev av arbeidsinnsats og sjølvstende å skrive ei masteroppgåve.

Ei viktig side ved «masterkompetansen» er å kunne ta til seg og formidle informasjon og kunnskap. I institusjonsbesøka nemnde mange vitenskapleg tilsette at studentane manglar akademiske grunnferdigheiter i form av lese- og skrivekompetanse. Dette kjem også til uttrykk i spørjeundersøkinga til vitenskapleg tilsette (Bakken & Bjaaland, 2024), der eit ope spørsmål dreia seg om dei største utfordringane i arbeidet med masteroppgåvene. Blant dei nærare 300 vitenskapleg tilsette som svarta på dette, trekte om lag 45 prosent fram utfordringar relaterte til akademiske ferdigheiter. Kommentaranane handla m.a. om låg forståing for forskingsprosessen, manglande kompetanse og ferdigheiter til å gjennomføre gode analysar og til å skrive fram og presentere resultatane.

På institusjonsnivået har alle GLU-tilbydarane lagt tydelege rammer for arbeidet med masteroppgåvene og bygd desse inn både i studieprogramma og i ulike typar progresjonsplanar. Dette inneber mellom anna at studentane får hjelp til å komme i gang med masteroppgåvene sine og til å dele opp prosessen gjennom milepålar av ulike slag – frå «kick off» og «bootcamp» via «mastertorg», kurs i akademisk skriving og lesing, «metodeveker» og midtvegsseminar. Slike satsingar speglar ein vilje til å utvikle FoU-kompetanse over tid og til å knyte saman campusundervisning og praksis. Fleire vitenskapleg tilsette understrekar behovet for slike tiltak, og nokre seier at dei gjerne skulle hatt fleire møtepunkt for å bidra til kontinuerleg innsats blant studentane. Ein stor del av studentane gir uttrykk for at dei opplever god progresjon i masterløpet; dei får hjelp til å komme i gang og til å planlegge arbeidet. Nokre peikar likevel på at satsingar som «metodeveker» eller kurs av ulike slag kan komme for tidleg, eller på feil stad i løpet, slik at det blir vanskeleg å relatere til eige masteroppgåvearbeid.

Mastertorget er ein arena som finst i ulike variantar på institusjonane. Ein felles grunntanke er at studentar, før dei vel tema for masteroppgåvene sine, kan få møte fagmiljø, potensielle rettleiarar og gjerne representantar frå praksisfeltet. Her får dei tips om tema, empiri og kanskje konkrete prosjekt dei kan forske på.

Ved Høgskulen i Volda arrangerer dei ein variant av mastertorget der studentane ikkje berre hentar informasjon frå forskarar og skular som tilbyr sine prosjekt; dei skal også presentere seg som forskarar i feltet. Dermed må dei både gjere greie for kva dei kan bidra med og førebu seg på å stille relevante spørsmål, til dømes om faginnhald og forskingsmetodar. Såleis kan dei invitere til dialog om eventuelt samarbeid og vidare prosjektutvikling.

Mange institusjonar har lagt til rette for at studentar skal få tips, råd og inspirasjon til å gjennomføre prosjekt som praksisfeltet ønsker forskning på. Det finst til dømes nettbaserte

portalar, bloggar og informasjonsbrosjyrar der både forskarar, praksis- og universitetsskular kan presentere forslag og ønske om ulike masterprosjekt. Felles for fleire slike tiltak er likevel at dei ikkje synest å vere tilstrekkeleg kjende eller innarbeidde, verken blant studentane eller på praksisskulane, til at dei kan fungere som utgangspunkt for reell dialog og vidareutvikling av prosjekta. Her er det såleis eit utviklingspotensial. Spørjeundersøkinga blant studentar viser også at få studentar, berre fem prosent, rapporterer at dei har henta tema til masteroppgåvene sine frå mastertorg eller liknande, og dei færreste (tre prosent) har fått forslag til prosjekt eller utvikla forskingstema i samarbeid med praksisfeltet (Bakken & Langørgen, 2024). Dei låge tala kan likevel minne om at ein vanskeleg kan lage «prosjektbankar» der ein kan hente ferdigutvikla idear. Det er heller snakk om å skape møtestader der ein kan presentere kimar til prosjekt som kan vidareutviklast til forskingsdesign i dialog mellom studentane, skulane og forskingsmiljøa.

3.2.3 Fagmiljøa og rettleiarane si rolle

Uansett kor godt arbeide med masteroppgåvene er strukturert og forankra, er det slik at UH-institusjonane, gjennom dei vitskapleg tilsette sin kompetanse og undervisnings- og/eller forskingserfaringar, legg avgjerande føringar for resultata. I institusjonsbesøka gav fleire vitskapleg tilsette uttrykk for at mastereforma har gitt institusjonane ein ny fagleg giv og gjort det meir attraktivt å vere lærarutdannar. Dei opplever det også som givande å rettleie masterstudentar. På institusjonsnivå har dei faglege kompetanseløfta vore store, ikkje minst med tanke på behovet for kvalifiserte rettleiarar. I tråd med dei omfattande rammeplankrava for masteroppgåva (siterte ovanfor), bør rettleiarane, i tillegg til fag- og praksiskomptanse, helst ha både forskings- og rettleiarerfaring. Dette har vore krevjande, spesielt for dei mindre lærarutdanningsinstitusjonane.

Institusjonane har møtt desse utfordringane på ulike måtar. Eit konkret tiltak for kollektiv kompetanseheving som blir gjennomført på fleire institusjonar, er å legge til rette for mentorordningar og medrettleiing, der ferske rettleiarar arbeider saman med erfarne. I spørjeundersøkinga til vitskapleg tilsette (Bakken & Bjaaland, 2024) svara heile 83 prosent av masterrettleiarane at dei deltok i samlingar av ulike slag, der dei diskuterte rettleiing og vurdering av masteroppgåver, mens 50 prosent hadde fått opplæring for å kunne rettleie masteroppgåver. Fleire, som UiT og HINN, har etablert eigne rettleiarforum på tvers av fagretninga, mens nokre har lagt til rette for meir eller mindre formelle møtestader innanfor eller på tvers av fagmiljø. Under institusjonsbesøka kom det fram at det som er felles for slike forum, er at rettleiarane verdset høvet til erfaringsutveksling mellom kollegaer med ulik bakgrunn. Lokale forum gir dessutan kjærkomne høve til diskusjon av rettleiing og/eller vurdering av konkrete studenttekstar. Fleire trekker også fram verdien av kontakt med kollegaer på tvers av institusjonar gjennom nettseminar og konferansar i regi av Nasjonalt nettverk for masterrettleiarar i lærarutdanningane, der tilsette frå alle utdanningsinstitusjonane var inviterte. Dette nettverket, som blei oppretta av UHR for å styrke implementeringa av MGLU-reforma, blir også nemnt som ein viktig arena for å diskutere overordna tematikkar knytte til ulike ledd i arbeidet med masteroppgåvene. Arbeidet blei likevel avslutta i 2023, då finansieringsperioden var over. Samarbeid på og mellom institusjonar, og på ulike arenaer, synest altså å ha bidratt til rettleiarkompetanse og auka forståing for sjangeren masteroppgåve i grunnskolelærerutdanning. Dette er likevel

arbeid som må drivast kontinuerleg vidare for at erfaringane skal kunne oppretthaldast og utviklast.

Studentane er jamt over nøgde med rettleiinga. Eit klart fleirtal av respondentane i spørjeundersøkinga blant studentar (Bakken & Langørgen, 2024) (65 prosent) har svart at dei i stor eller svært stor grad opplever at rettleiinga er god. Berre 12 prosent meiner at dette ikkje eller i liten grad stemmer. På institusjonsbesøka var det likevel fleire som peika på at rettleiingstilbodet kan vere personavhengig, styrt av rettleiarane sine faglege kompetansar, preferansar og erfaringar. Både manglande kjennskap til skule og lærarprofesjon og manglande metode- og forskingserfaring kan såleis bli oppfatta som problematisk. Dette understrekar igjen behovet for felles møtestader og rom for diskusjon av moglege masterprosjekt, men også behovet for større profesjonsfellesskap. Ein rettleiar treng ikkje inneha alle dei nødvendige kompetansane aleine. På USN peika dei tilsette på at den kollektive arbeidsforma som ulike rettleiingssituasjonar gir rom for, både individuelt, i par og grupper, og med innspel frå ulike aktørar, gir erfaringar som dei også kan ha glede av i yrkeslivet.

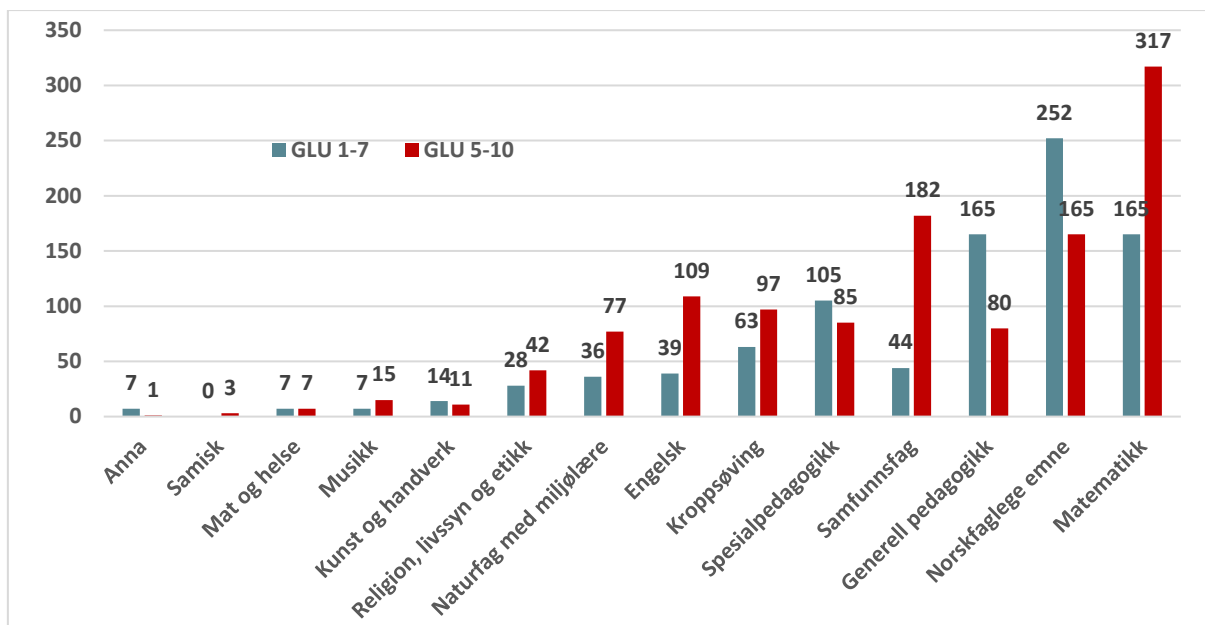
Ein komponent i rettleiarkompetansen som nokre lærarutdannarar kjenner seg usikre på, gjeld vitenskapsteori og metode. I spørjeundersøkinga (Bakken & Bjaaland, 2024) blei dei vitenskapleg tilsette spurde om korleis dei førebudde studentane til arbeidet med masteroppgåvene. Spørsmålet som fekk minst oppslutnad, handla om kor vidt studentane fekk opplæring i kvantitativ metode. Her svara berre 10 prosent av dei spurde «ja, ofte», mens tilsvarande tal for kvalitative metode var 36 prosent. Arbeidet med å førebu studentane til å lese og bruke forsking var høgare – 58 prosent. Her er det likevel skilnader mellom ulike grupper av respondentar, og tala er høgst blant professorar og førsteamanuensisar, som synest vere dei som har hovudansvaret for metodeopplæringa.

Som ledd i diskusjonane kring den kollektive kompetansehevinga i kollegia har det på fleire institusjonar vore diskutert *kva slags* vitenskapsteori og metode ein skal formidle i lærarutdanningane, noko som igjen kan knytast til diskusjonane om tolkinga av dei sentrale rammeplanomgrepa og forholdet mellom profesjonsutdanninga og dei ulike fagtradisjonane som inngår. Dei fleste institusjonane underviser desse tematikkane i fellesemne som går på tvers av ulike fagretningar, samtidig som både studentar og vitenskapleg tilsette gjerne ønsker seg meir vekt på fagspesifikke metodar. Ved institusjonsbesøket på NTNU peika studentane på det problematiske i at metodekunnskap primært blir relatert til masteroppgåva og ikkje til lærarprofesjonen som heilskap. Dette er noko dei kunne ønskje seg meir av også tidlegare i utdanningsløpet. Ved UiA driv dei eit metodeemne som – vurdert ut frå tittelen – kunne bidra til noko av det NTNU-studentane etterlyser, nemleg «Vitenskapsteori og metode for den forskende lærer». Dette er interessant sett i lys av diskusjonen kring lærarutdanning på masternivå som styrking av kandidatane sin utviklings- og endringskompetanse. Det er i tråd med dei meir overordna ambisjonane for MGLU-reformen – som formulert av ekspertpanelet bak den omtala APT-rapporten: «[P]reparing a cadre of school-based teachers with advanced research methodological competence is one of the keys to a sustainably self-improving professional teaching force in Norway» (APT, 2020, s. 123).

3.2.4 Produkta og kompetansane

Figur 3.1. gir ein oversikt over talet på uteksaminerte kandidatar innanfor ulike masterfordjupingar, her definert som «det dominerande faget i masteroppgåva»²⁶. Totalt inngår 932 kandidatar frå GLU 1–7 og 1 191 kandidatar frå GLU 5–10 i statistikken.

Figur 3.1. Masterfordjupingar hos uteksaminerte kandidatar i 2023, GLU 1–7 og GLU 5–10. Kjelde: DBH.



I GLU 1–7 er norsk den vanlegaste masterfordjupinga, med 27 prosent av kandidatane. Deretter følger matematikk og generell pedagogikk med 18 prosent kvar, og vidare spesialpedagogikk (11 prosent) og kroppsøving (7 prosent). I GLU 5–10 er matematikk den vanlegaste masterfordjupinga, med 27 prosent av kandidatane, følgd av samfunnsfag (15 prosent) og norsk (14 prosent). Deretter følger engelsk (ni prosent), kroppsøving (åtte prosent), spesialpedagogikk (sju prosent) generell pedagogikk (sju prosent) og naturfag (seks prosent).²⁷ Begynnaropplæring som masterfordjuping manglar som eigen kategori i DBH-dataa. I spørjeundersøkinga blant kandidatar, oppgav 21 prosent av kandidatane frå GLU 1–7 at dei skreiv masteroppgåve innan begynnaropplæring (Bakken & Langørgeren, 2023).²⁸

Når det gjeld studietilboda på dei ulike institusjonane, er det HVL som tilbyr masterfordjuping i flest fag, både på 1–7- og 5–10-programmet, med 13 ulike fagretningar. NTNU og OsloMet har begge 11 retningar. Desse tre institusjonane, saman med USN, er dei klart største, også målt i talet på kandidatar. På dei fleste institusjonane har fleirtalet av

²⁶ Tala er henta frå DBH, og kategoriane er noko annleis enn dei institusjonane sjølve opererer med. Kategorien «Norskfaglege emne» i diagrammet omfattar det som DBH omtalar som «Generelle norskfaglege emner», og talet er dermed høgare enn talet på reint norskdidaktiske oppgåver. Begynnaropplæring som masterfordjuping er ikkje skilt ut, og masteroppgåver om begynnaropplæring kan vere talde under norsk eller matematikk.

²⁷ I kategorien «Anna» ligg mellom anna framandspråka. Ingen hadde masterfordjuping i fransk eller spansk, medan ein hadde i tysk, i 2023.

²⁸ For dei andre faga er det berre mindre avvik mellom spørjeundersøkinga og DBH-dataa.

kandidatane på GLU 1–7 valt norsk, matematikk, generell pedagogikk eller spesialpedagogikk som masterfordjupingar. På GLU 5–10 er matematikk det største faget på heile ti av dei 13 institusjonane. På HiØ har 61 prosent av kandidatane valt denne masterfordjupinga. På HVO og NLA er masterfordjupinga i samfunnsfag størst, med høvesvis 34 og 49 prosent av kandidatane. HINN skil seg ut ved å ha naturfag som den største masterfordjupinga (22 prosent), mens OsloMet har engelsk som sitt største masterfag (21 prosent). Desse tala reflekterer truleg særdrag ved dei ulike fagmiljøa og kan også illustrere korleis institusjonane kan forme spesifikke faglege profilar. Ei detaljert oversikt over masterfordjupingar på dei enkelte institusjonane finst i vedlegget Antall masterfordypningar per fag og institusjon i 2023, GLU 1–7 og GLU 5–10 – tabeller.

Dei masteroppgåvene i grunnskulelærerutdanning som hittil er blitt produserte, kan saman bidra til å gi svar på spørsmålet om kva ei masteroppgåve i lærarutdanning *kan vere*. Som ledd i sjølvevalueringa la institusjonane ved ti døme (titlar og samandrag) på masteroppgåver frå dei nye studieprogramma for å illustrere kva utdanninga munna ut i. Desse døma, saman med stikkprøver frå institusjonane sine opne kunnskapsarkiv, gir inntrykk av at det har blitt produsert masteroppgåver innanfor ei stor fagleg spennvidde. Mange av eksempeloppgåvene rommar tverrfaglege perspektiv. Det gjeld til dømes oppgåver om implementering av det overordna tverrfaglege tema i læreplanen (som livsmeistring eller berekraft) i ulike faglege kontekstar, utforskande eller kritisk arbeid med grunnleggande ferdigheiter (som lesing og skriving) i møte med ulike typar tekstar, inkludering og fleirkulturelle perspektiv, djupnelæring, læreplankunnskap, dialogisk undervisning og ulike former for vurdering. Masteroppgåver som er meir fagleg spissa, handlar til dømes om arbeid med ord og omgrep i særskilt norskopplæring eller om brøk i matematikkfaget, om framstilling av spesifikke religionar i lærebøker for KRLE-faget eller om fotball i kroppsøvingsfaget. I utvalet av masteroppgåver som institusjonane har rapportert inn, til saman 167 oppgåver, indikerer så å seie alle ei profesjonsretting alt i tittelen, gjennom referansar til skule, undervisningsfag, undervisning, lærarar, elevlar, læringsressursar eller læreplanar. Eit overordna innrykk, vurdert ut frå det innsende materialet, er såleis at oppgåvene til saman utgjer ei brei vifte av skulerelevante tema og problemstillingar, der både fagdidaktiske og pedagogiske perspektiv bidrar til profesjonsrettinga.

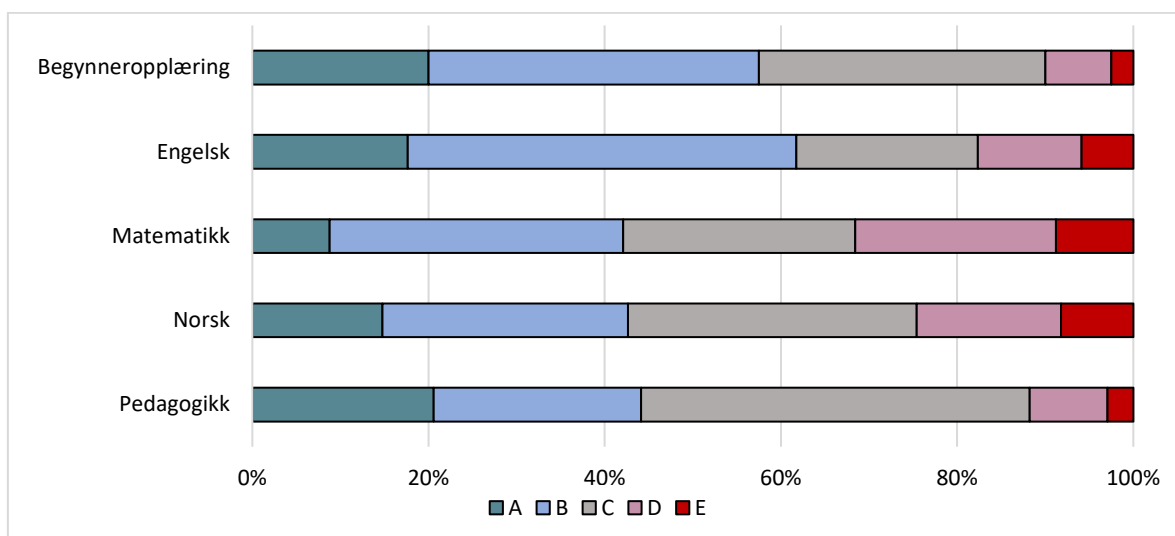
Når det gjeld kva empiri og metodar som ligg til grunn for masteroppgåvene, er mangfaldet derimot mindre. Den vanlegaste måten å hente inn empiri til masteroppgåvene på, er gjennom spørjeundersøkingar eller intervju blant lærarar. Dette gjeld heile 62 prosent av dei studentane som hentar empiri sjølve (Bakken & Langørgen, 2024). På institusjonsbesøka gav vitskapeleg tilsette uttrykk for at dei kunne ønske eit større metodemangfald, inkludert fleire kvantitative masterprosjekt. Metoderepertoaret i MGLU har også vore tema for offentleg debatt (Khrono, 2024). Utgangspunktet var ei kartlegging av alle masteroppgåvene frå det første kullet med MGLU-studentar ved HVL (Engelsen mfl., 2024), som viste intervjudominans på tilsvarande nivå som NOKUT-undersøkinga. Eit argument i debatten har vore at masteroppgåver som er baserte på intervju aleine, ikkje fører studentane tett nok på praksisfeltet og lærarprofesjonen. Ein alvorlegare konsekvens er at ein ikkje får utnytta potensialet som ligg i eit reelt samarbeid mellom studentane og skulane dei hentar data frå. Fleire praksislærarar uttaler at dei har vore informantar i – eller

«utsett for» – masterstudiar, men at dei gjerne kunne tenke seg å vere meir deltakande. Med unntak av dei nemnde satsingane ved USN og UIT, som også inneber reelt samarbeid med praksisskular, viser evalueringsgrunnlaget få tiltak for å legge til rette for større metodemangfald. Det er likevel slik at utviklingsarbeid om masteroppgåver i alternative format og gjennom alternative arbeidsprosessar, som er i gang på fleire institusjonar, også vil kunne bidra til større mangfald i empiri og metodiske inngangar.

I institusjonsbesøka kjem det fram ulike erfaringar med vurdering av masteroppgåver. Vurderingane varierer innanfor og mellom fagretningar, og det finst sprikande oppfatningar og praksisar, både når det gjeld kva som er kvalitet og kva som bør vektleggast. Nokre uheldige erfaringar frå samarbeid med eksterne sensorar kjem også til uttrykk. Desse har gjerne bakgrunn i at det eksisterer ulike fagsyn og ulike forståingar av masteroppgåvene mellom ulike fagpersonar, fagmiljø og institusjonar. Samla peikar erfaringane i retning av at vurdering er eit felt ein må jobbe vidare med, både internt på institusjonane, innanfor og på tvers av fagseksjonar og på nasjonalt nivå. Kravet om at masteroppgåvene skal ha både eksterne og interne sensorar, gir samtidig ein arena for dialog som gjerne kan utnyttast både for å kalibrere vurderingane og for å skape felles forståing. Ein konkret reiskap for å bygge tolkingsfellesskap er *sensorretteiingane* – ikkje berre som verktøy i sluttvurderinga, men også som rettesnor i rettleiingsprosessane. Institusjonane opererer her med ulike variantar; nokre har felles rettleiingar for GLU-programma, mens andre har utvikla fagspesifikke eller kombinerte variantar. Kollektivt arbeid med utvikling av sensurretteiingar, gjennom faglege diskusjonar og formulering av forventningar, kan i seg sjølv bidra til felles forståing for masteroppgåvearbeidet og dermed betre vurderingssamsvar.

Når det gjeld *resultata* av vurderingane, viser analysar av data frå spørjeundersøkinga blant kandidatar at karakternivået er høgast blant dei som har begynnaropplæring og engelsk som masterfag, og lågast i matematikk (Bakken, 2024). Figuren viser karakterfordelinga på dei fem faga med flest respondentar.

Figur 3.2. Karakterfordeling på masteroppgåva etter fag. Kjelde: Spørjeundersøkinga blant kandidatane.



Når ein koplår ulike datakjelder, finn ein – ikkje overraskande – at det er ein klår samanheng mellom vurderinga av masteroppgåvene og karakternivået frå tidlegare utdanning, både frå vidaregåande opplæring og høgare utdanning. Det er også verd å notere at kandidatar som er motiverte, som trivest med studiet og som har knytt masterarbeidet sitt til eit forskingsprosjekt, også er mest nøgde med utbyttet av masteroppgåvene sine. Eit interessant funn, med tanke på utvikling av alternative arbeidsformer på institusjonane, er at kandidatar som skreiv masteroppgåva si saman med andre, fekk signifikant betre karakter enn dei som skreiv aleine.

Fleire institusjonar har lagt til rette for – eller er i ferd med å prøve ut – alternativ til dei tradisjonelle akademiske masteroppgåvene, både med tanke på metodar, arbeidsprosessar og produkt. Dei fleste av desse utviklingsprosjekta har til felles at dei er tett knytte til praksisfeltet eller spring ut av spesifikke faglege tradisjonar, og at dei handlar om at studentane skal *skape* noko, som til dømes læringsressursar eller kunstnarlege produkt. Også slike masterprosjekt blir følgde av skriftleg dokumentasjon og faglege vurderingar, men med eit anna omfang enn tradisjonelle oppgåver.

OsloMet tilbyr eit alternativt format på masteroppgåvene, der studentane skal utvikle, prøve ut og evaluere **eit didaktisk produkt med relevans for skulen**. Det kan til dømes vere ein læringsressurs, ein aktivitet eller eit undervisningsopplegg. Utviklingsarbeidet skal ha ei systematisk metodisk tilnærming, og i tillegg til det aktuelle produktet omfattar masteroppgåva ein skriftleg refleksjonsdel og ein munnleg presentasjon. Erfaringane med slike entreprenørproppgåver er gode og viser at studentane får relevant kompetanse til å initiere, utvikle og gjennomføre eit forskingsbasert utviklingsprosjekt i skolen (Bjørkvold, 2023).

Fleire institusjonar har late seg inspirere av denne forma for masterarbeid og hausta tilsvarande gode erfaringar.

Eit tredje alternativt masteroppgåveformat, primært retta mot studentar med forskarambisjonar, er ein vitskapeleg artikkel med ein tilhøyrande fagleg refleksjonstekst (ei såkalla kappe – etter mønster frå artikkelbaserte doktoravhandlingar). Dette tilbodet har vore prøvd i avgrensa omfang ved OsloMet og Høgskulen på Vestlandet (HVL). HVL har også ei forskarline retta mot studentar som ønsker å kvalifisere seg for eit ph.d.-løp. Også Nord universitet har tilbod som rettar seg mot denne gruppa, noko som m.a. inneber støtte til studentar som ønsker å publisere vitskapeleg artiklar basert på masteroppgåvene sine.

På institusjonsbesøka viste dei UH-tilsette stor vilje til å prøve ut ulike format på masteroppgåvene og til å tilpasse og betre eksisterande praksisar. Utprøving og evaluering er viktige ledd i dette arbeidet. Til dømes gjennomgår OsloMet tematikk og metodeval i tidlegare masteroppgåver med tanke på utvikling og relevans, og fleire institusjonar legg på ulike vis til rette for datainnhenting i praksis, studentsamarbeid og nye arbeidsformer. Utviklingsarbeid med å knytte både praksisfeltet og PEL til oppgåvene er i gang fleire stader, og nokre slike har også blitt følgde opp gjennom forskning – ikkje minst knytt til UiTs Pilot i Nord.

Eit tilsynelatande enkelt tiltak for å styrke banda mellom campus- og praksisskular – og for å gjere seg nytte av studentane si forskning – er å presentere masterprosjekta på skulane og diskutere funn og erfaringar med lærarar og skuleleiarar. Spørjeundersøkinga blant

kandidatane viser at berre 24 prosent av kandidatane har vore med på slike arrangement (Bakken & Langørgen, 2023), og svara frå dei vitskapleg tilsette tyder på at dei heller ikkje har blitt oppmoda om dette (Bakken & Bjaaland, 2024). Under institusjonsbesøka kom det fleire stader til uttrykk at dette er noko både UH-institusjonar og praksisskular har ønske om, men at det kan vere vanskeleg å prioritere i ein travel kvardag, ikkje minst for lærarane. Ein institusjon som har gjort litt ekstra ut av slik formidling, er Nord universitet, der funn frå masteroppgåver blir presenterte i konferanseformat på ein eigen forskingsfest, der både studentar, rettleiarar og praksislærarar deltek. Det ligg eit stort potensial for å synleggjere funn og erfaringar frå masterforskinga i ulike variantar av slike arrangement, så vel som å presentere kandidatane som forskande lærarar. Det kan også vere viktige steg på vegen for å ta forskinga i bruk.

Trass heilskapsinntrykket frå den føreliggande evalueringa, som viser at masteroppgåvene gjennomgåande er profesjonsretta, vitnar evalueringsgrunnlaget om at det er ulike oppfatningar om kva *relevans* dei har. Dette er ein tematikk som også har vore sentral i den offentlege debatten omkring lærarutdanning på masternivå. Spørjeundersøkingane nærmar seg dette spørsmålet frå ulike vinklar. På spørsmålet «Forstår du kvifor du skal skrive ei masteroppgåve?» svara fleirtalet (56 prosent) av studentane «Ja, delvis»; 23 prosent svara «Ja, heilt klart» og 21 prosent svara «Nei» (Bakken & Langørgen, 2024). Fritekstfelta utdjuar desse tala og illustrerer til dømes at ein kan forstå *formålet*, men likevel vere skeptisk til *rolla* masteroppgåva har fått i utdanninga, som i dette studentsvaret:

- Jeg forstår at å skrive masteroppgave skal gi meg bedre forutsetninger for å bruke forskning i egen profesjonsutvikling, men 1) hvilken lærer har tid til det? og 2) jeg tror jeg kunne lært mye mer relevant ved å ha et års praksis, for eksempel.

Mange fritekstsvar, både frå studentar og andre respondentgrupper, viser at produktet og den spissa kompetansen dette representerer, ikkje i seg sjølv har ein nytteverdi i skulekvardagen. Likevel viser både spørjeundersøkingane og institusjonsbesøka at den opplevde relevansen varierer mellom studentar og kandidatar, representantar frå praksisfeltet og representantar frå UH-institusjonane. Det er gjennomgåande at praksisskulane ønsker masteroppgåver som er sterkare knytte til verksemda i skulen. Ein skuleleiar understrekar at dette ikkje gjer masteroppgåvene mindre fagtunge. Eit anna argument som blir fremja frå praksisskulehald, er at masteroppgåvene tar for stor plass i studiet og dermed går ut over breidda i fagporteføljen til dei nyutdanna lærarane. Dette gjer det vanskeleg for skuleleiinga å rekruttere lærarar til eit kollegium som skal dekke ei vifte av ulike undervisningsfag.

Blant nokre informantar synest ei nokså smal oppfatning av omgrepet relevans – i tydinga praksisnær og med direkte overføringsverdi til arbeidet i klasserommet, å vere utbreidd. Ei slik oppfatning er sterkast i praksisfeltet og blant studentar, men også enkelte UH-tilsette kan vere i tvil om kva verdi masteroppgåvene har i skulekvardagen. Ved ein av institusjonane gir praksislærarane uttrykk for at masteroppgåvene kan bli for fagspesifikke og smale og foreslår at studentane fokuserer på meir generelle tematikkar knytte til lærarrolla, som relasjonar eller skule–heim-samarbeid. Enkelte studentstemmer gir uttrykk for at dei møter lite forståing for arbeidet med masteroppgåvene på praksisskulane, noko dei er skuffa over. Blant UH-tilsette finn ein gjerne ei meir samansett oppfatning av

relevans, og denne informantgruppa trekker i større grad inn dei kompetansane studentane utviklar *undervegs* i arbeidet.

Spørjeundersøkingane viser at dei ferdigutdanna masterkandidatane er noko meir positive til læringsutbyttet enn dei aktive studentane (Bakken, 2024b). Forskjellane er små, men saman med erfaringar frå piloteringa av grunnskulelærerutdanning på masternivå ved UiT (Jakhelln mfl., 2016), kan dette kanskje peike i retning av at erfaringane kan endre seg på sikt, og at ein lettare ser relevansen av masteroppgåvene når ein har tatt fatt på lærargjeringa. Føresetnadene er likevel – som også UiT-forskarane understrekar – at ein framleis arbeider systematisk med å utvikle utdanninga. Det inneber også at ein ser på masteroppgåvene som ein integrert del av eit heilskapleg utdanningsløp. Dei ulike perspektiva på relevans som blir avdekte i evalueringsgrunnlaget, synest å vere avhengige av om ein primært fokuserer på masteroppgåvene som et *produkt* med spesifikk eller avgrensa nytteverdi eller om ein legg vekt på arbeidet med oppgåvene som ein *læringsprosess*, der kandidatane skal tileigne seg kompetansar som gjer dei i stand til å drive utviklingsorientert undervisning i framtida. Ved å halde dei to perspektiva saman, kan ein også synleggjere korleis ein gjennom fagleg fordjuping kan utvikle profesjonsrelevant kunnskap. Både produktet og prosessane bidrar til å kvalifisere kandidatane til å drive fag- og forskingsforankra, utviklingsorientert og nyskapande undervisning i framtida.

3.3 Oppsummering og tilrådingar

I det føregåande har komiteen presentert funn og erfaringar frå kunnskapsgrunnlaget som inngår i evalueringa, strukturert etter korleis arbeidet med masteroppgåvene er *forankra* i fag og profesjon, korleis masteroppgåvene blir *utvikla* med bakgrunn i faglege strukturar og rutinar ved institusjonane og til sist ulike aspekt ved masteroppgåvene som *produkt*. Desse ulike perspektiva kan relaterast til kjerneomgrepa frå den overordna evalueringsmodellen presentert i kapittel 1, nemleg innhaldskvalitet, prosesskvalitet og produktkvalitet. I det følgjande presenterer komiteen nokre oppsummerande vurderingar for kvart av desse felta.

Når det gjeld innhaldskvaliteten, forstått som *forankringa av masteroppgåvene* i fag, profesjon og praksis, finn komiteen at institusjonane på ulike måtar vektlegg faglege, fagdidaktiske og pedagogiske perspektiv. Komiteen finn også ulike tolkingar av sentrale rammeplanomgrep. Det er likevel komiteens oppfatning, basert på analysar av evalueringsgrunnlaget, at masteroppgåvene og arbeidet med dei i all hovudsak både er praksisrelevant og profesjonsretta. Etter komiteens syn er det viktig å gi rom for at utdanningsinstitusjonane kan utvikle eigne faglege profilar, samtidig som det må understrekast at det er snakk om masteroppgåver i *grunnskulelærerutdanning* – med ulike fagdidaktiske og pedagogiske fordjupingar. I dette ligg det også ei klar profesjonsretting.

Masteroppgåva si rolle i kvalifiseringa for læraryrket er – mellom anna – å bidra til utviklings- og endringskompetanse blant framtidige lærarar. I forarbeidet til innføringa av masterreforma har mykje merksemd vore retta mot masteroppgåvene, mens tilsvarande vekt ikkje nødvendigvis har blitt tillagt utvikling av «masterpraksis» i syklus 2 av utdanninga. Komiteen vil gjerne peike på at arbeidet med masteroppgåvene og praksisstudia har mange felles mål, som også er eksplisitt uttrykte i (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b,

2016c, 2016d). Desse kan danne grunnlag både for samarbeid og profesjonsfaglege synergier mellom UH-institusjonane og praksisfeltet – slik fleire institusjonar alt har gjort seg gode erfaringar med.

I analysar av prosesskvalitet har komiteen fokusert på *strukturar, progresjon og rettleiarane sine roller* i arbeidet med masteroppgåvene. Her finn komiteen at progresjonsplanar – i form av trapper, stigar og modellar av ulike slag – inkluderer masteroppgåvene og freistar å sjå dei som ledd i eit heilskapleg lærarutdanningsløp, t.d. gjennom observasjonspraksis i 1. studieår, via arbeid med kasus og empiri frå skulen i ulike fag, til design og gjennomføring av bachelorprosjekt. Institusjonane treng likevel fleire erfaringar og lokalt forankra utviklingsarbeid for å gjere progresjonen tydelegare og integreringa meir gjennomgripande. Mens det er viktig å gi rom for fagleg og metodisk breidd, gjerne også noko ulike fagprofilar frå institusjon til institusjon, kan utdanninga som heilskap tene på ei meir einsarta organisering av masterløpa med tanke på rammer for omfang og rettleiing. I dag er forskjellane så store at det kan gjere det vanskeleg å oppnå felles forståing mellom institusjonane, noko som er nødvendig med omsyn til ekstern sensur.

Dei vitkapeleg tilsette som rettleiar masteroppgåver, spelar viktige roller når samanhengar mellom teori og praksis skal synleggjerast og hentast ned i arbeidet med masteroppgåvene. Mange institusjonar har arbeidd godt med utvikling av rettleiarkompetanse gjennom kursverksemd, nettverk og ulike fagforum. Dette er også gode arenaer for dialog og nytenking, både med tanke på arbeidsformer, innhald og format. Dermed er det eit arbeid som må drivast kontinuerleg vidare, både innanfor og på tvers av fagmiljø og institusjonar.

Ein viktig arena for utvikling profesjonsretta masteroppgåver finn ein i møtepunkta mellom studentane, masterrettleiarane og praksislærarane. Ved å bygge felles arenaer og møteplassar, og gi tid og rom for dialog, kan ein gjere masteroppgåvene til forskings- og utviklingsprosjekt som er relevante og bidrar til kunnskapsutvikling på fleire arenaer. Det kan bidra til faglege løft også for lærarane og skulane som deltar, og det kan i neste omgang bidra til at masterkandidatane får utnytta kompetansen sin.

Når det gjeld produktkvaliteten, eigenskapane ved *masteroppgåvene* i seg sjølve og *kompetansane* dei rommar, har evalueringsarbeidet vist at det finst ulike syn og ulike erfaringar i ulike informantgrupper. Ei utfordring for UH-institusjonane er å komme fram til ei felles forståing av kva masteroppgåver i grunnskulelærerutdanning *kan vere*, slik at ein kan tilby likeverdige utdanningar over heile landet, og slik at ein kan gjere valide vurderingar av oppgåvene. Samstundes viser både denne evalueringa og forskning på feltet at det er rom for større tematisk og empirisk breidd og, ikkje minst, større metodemangfald. At oppgåvene skal vere profesjonsretta og praksisrelevante, treng heller ikkje bety at dei må ha data frå klasserommet. Ein kan både nytte tekstbasert empiri og dra vekslar på erfaringar og ulike typar data frå andre forskingsprosjekt – gjerne knytt til forskargrupper og prosjekt i UH-institusjonane.

Ei langsiktig utfordring både for UH-sektoren og skulane ligg i å styrke fagleg kvalitet så vel som opplevd profesjonsrelevans i arbeidet med masteroppgåvene. På vegen hit er det rom for å fremme verdien av studentane sitt arbeid og ta erfaringane deira i bruk. Det kan innebere å legge til rette for at praksisfeltet får kjennskap til funna frå masteroppgåvene,

og for at skulane kan utnytte kandidatane sin masterkompetanse når dei kjem i arbeid, både når det gjeld fagleg fordjuping og FoU-kompetanse.

Komiteen vil gjerne løfte fram at ein nøkkel til å synleggjere verdien av masteroppgåvene og styrke opplevd relevans, ligg i å løfte blikket frå produktet til prosessen og fremme potensialet som ligg i arbeidet *bak* masteroppgåvene. Det inneber rom for fagleg fordjuping, metodekunnskap og erfaring med systematisk utviklingsarbeid, kritisk lesing og bruk av faglege kjelder, utvikling av analytisk kompetanse og evna til å skrive fram og formulere funn og faglege refleksjonar. Dette er også viktige bidrag til ei heilskapleg og integrert lærarutdanning.

På bakgrunn av evalueringsarbeidet har komiteen formulert følgjande råd for vidare arbeid med masteroppgåver i grunnskulelærerutdanningane:

- Balanser mellom å gi rom for fagleg, empirisk og metodisk breidde på den eine sida og behovet for felles rammer, forståing og forventningar til masteroppgåvene på den andre.
- Legg til rette for synergjar mellom praksisstudia og arbeidet med masteroppgåva i syklus 2 av utdanninga, og utnytt at desse emna har ein felles intensjon om å bidra til utviklingskompetanse.
- Bygg faglege fellesskapar på og mellom utdanningsinstitusjonane i form av rettleiarforum som både kan bli arenaer for fagleg og tverrfagleg utvikling i kollegia og for vidareutvikling av masteroppgåver i GLU.
- Involver praksislærarane i arbeidet med masteroppgåvene og legg til rette for at dei kan utnytte spisskompetansen sin, slik at arbeidet med masteroppgåvene blir ein utviklingsarena både for studentar, praksislærarar og rettleiarar.
- Tenk langsiktig; arbeidet med masteroppgåvene skal kunne bidra til framtidsetta skuleutvikling.

4 Profesjonsrettet og integrert – med vekt på praksisstudiets rolle

4.1 Introduksjon

Gjeldende Forskrift for Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7 og 5–10 fastslår at praksisstudiet skal være en integrert del av utdanningene og at det skal bestå av minst fem dager tilrettelagt observasjon i grunnskolen i løpet av de tre første årene og minst 110 dager med praksis som er veiledet, variert og vurdert fordelt over fem år. 80 dager legges til de tre første årene. Forskriften presiserer videre:

«Praksisstudiet skal være tilpasset studentenes fagvalg og bidra til at studentene utvikler evnen til å utforske, reflektere over og utvikle egen profesjonsutøvelse. Det skal være progresjon i praksisstudiet.» (Kunnskapsdepartementet, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d).

Praksisstudiet er en sentral del av de integrerte og profesjonsrettede utdanningene som skal bidra til utvikling av forsknings- og erfaringskunnskap. Komiteen vil framheve begrepet «praksisstudium» som brukes i forskriften. Dette mener vi styrker en forståelse av at studenter er aktive studenter i de periodene de er i grunnskolen. De skal studere og utforske virksomheten og læreryrket og utvikle elevkunnskap og utdanningskunnskap. Praksisstudiet skal ha klart definerte læringsmål, og studenters progresjon fram mot disse målene skal vurderes. Vitnemålgivende institusjon har et klart ansvar for å sikre at studiet har god kvalitet og at læringsmålene nås.

Kopling mellom praksisstudiet og de øvrige fagene²⁹ står sentralt i en integrert utdanning. Begge studiefeltene skal bidra til at studenten oppnår den samlede kompetansen slik den er formulert i forskriftens læringsutbyttebeskrivelser, men de to læringsarenaene er selvsagt forskjellige med ulike muligheter og begrensninger. Viktige spørsmål for lærerutdanning er hvordan de to læringsarenaene utfyller hverandre, beriker hverandre og til sammen bidrar til nødvendig kunnskaps- og ferdighetsutvikling for studentene. I de nasjonale retningslinjene for GLU 1–7, utarbeidet av UHR-LU, står det følgende på side 15 (dette er likelydende i retningslinjer for GLU 5–10):

Det skal være en nær kopling mellom innhold og arbeidsmåter i lærerutdanningsfaga og praksisstudiet. Praksisstudiet skal sikre en gradvis innføring i ulike sider ved lærerprofesjonen, progresjon i opplæringen og sammenheng med undervisningen i faga. Hvordan didaktikk utøves i undervisningen, vil være et gjennomgående tema i hele praksisstudiet. Praksis skal være en arena for systematisk læring og øvelse ved at praksislærer i samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonen tilrettelegger for læring gjennom øvingssituasjoner og veiledning. (UHR-LU, 2018a, 2018b).

Progresjon framheves som essensielt i praksisstudiet. Femårige lærerutdanninger gir et langtidsperspektiv på utvikling av nødvendig profesjonskompetanse som vil gjøre

²⁹ Fag kan være: undervisningsfag, PEL, masterfag eller skolarelevante fag.

nyutdannede lærere klare til å ta fatt på arbeidet. Forskriften presiserer at det skal legges til rette for progresjon i forventet læringsutbytte gjennom studiet (Kunnskapsdepartementet, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d).

En gradvis innføring i ulike sider ved lærerprofesjonen kan tolkes som «progresjon», likeså at det står eksplisitt at det skal være progresjon i opplæringen og i forventet læringsutbytte – uten at dette er spesifisert nærmere.

Praksisstudiet innebærer et samarbeid mellom **praksisskoler** og campus. Praksisskoler er de skolene som læresteder har inngått avtale om praksisstudiet med. De som veileder og underviser studenter på praksisskolene, kalles **praksislærere** og inngår i betegnelsen «lærerutdannere». I tillegg til praksisskoler har læresteder også inngått avtaler med **lærerutdanningskoler (eller universitetsskoler)**. Lærerutdanningskoler har et særskilt forhold til lærestedene og skal i særdeleshet bidra til praksisnær og forskningsbasert utdanning og opplæring.

I dette kapittelet vil vi i særlig grad belyse følgende evalueringsspørsmål:

- 3a) Hvordan forstår og arbeider institusjonene med rammeplanenes krav om at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og basert på forskning og erfaringskunnskap?
- 3b) Hva hemmer og fremmer arbeidet med å tilby integrerte, profesjonsrettede og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskolelærerutdanninger, og hvordan og i hvilken grad lykkes institusjonene med det?

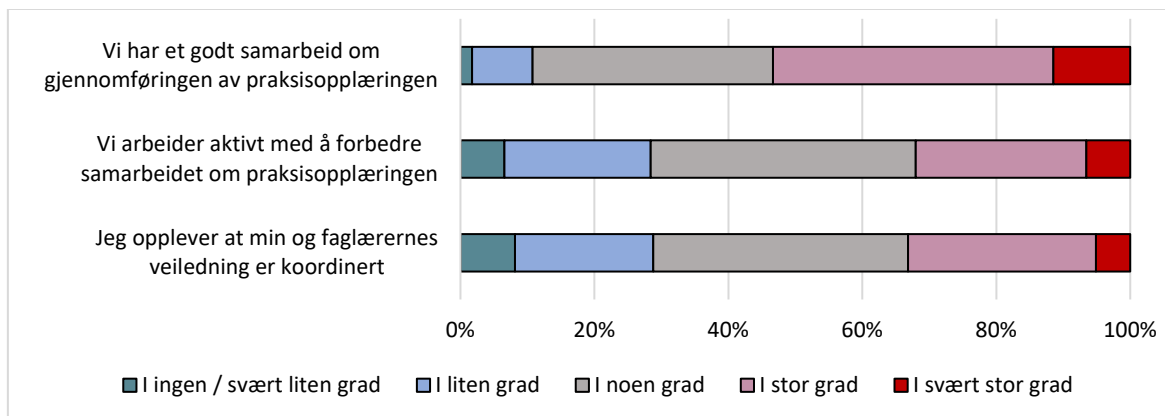
I tillegg vil resultater fra spørreundersøkelsene bidra til en overordnet diskusjon som belyser følgende spørsmål:

- 4a) Hva er de viktigste fellestrekkene og forskjellene i utforming av norske grunnskolelærerutdanninger?
- 4b) Hvilke funn fra 4a) kan danne grunnlag for utvikling av policy på nasjonalt nivå og utvikling av grunnskolelærerutdanningene på lokalt nivå?

4.2 Samarbeid i og om praksisstudiet

Av de nesten 900 praksislærerne som svarte på spørreundersøkelsen, er vel 50 prosent av den oppfatning at samarbeidet mellom praksisskoler og campus i stor grad eller i svært stor grad er godt. Tar vi med svarkategorien «i noen grad», er det ca. 90 prosent som vil beskrive samarbeidet som godt.

Figur 4.1. «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om samarbeidet med UH om praksisopplæringen på GLU?» Kilde: Spørreundersøkelsen blant praksislærerne.



Det er mindre enighet om at praksisskoler og campus arbeider aktivt om forbedring av praksisstudiet og at praksislæreres og vitenskapelig ansattes veiledning er koordinert. Cirka 30 prosent mener at det i liten grad eller i ingen / svært liten grad forekommer samarbeid om forbedring eller at veiledning er koordinert. Noe forskjell er det likevel mellom institusjonene når det gjelder praksislæreres rapportering på disse spørsmålene. 55 prosent av praksislærerne som er tilknyttet HVO, og 52 prosent av praksislærerne ved UiA mener at de i stor eller svært stor grad arbeider aktivt med forbedring av praksisstudiet. Ved UiT er tilsvarende tall bare 4 prosent, og ved Nord Universitet er det 17 prosent (Bakken, 2023).

De fleste institusjonene drøfter samarbeid eller sammenheng mellom campus og praksisskoler / LU-skoler under kapittel 4.4 i selvevalueringene. Det varierer i hvor stor grad teksten er presenterende eller kritisk vurderende. De institusjonene som setter et mer kritisk søkelys på egne utviklingsmuligheter, skriver f.eks. om:

- At de kan arbeide mer med oppfølging i etterarbeidet fra praksis
- At de kan arbeide mer med oppfølging fra vitenskapelig ansatt under praksisstudiet – gjøre dette mer enhetlig og forpliktende
- At de kan arbeide mer med profesjonsseminarers relevans
- At det kan arbeides mer med å trekke inn praksis i undervisning på campus
- At det kan arbeides mer med utvikling av gode systemer for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling
- At studenter rapporterer om variasjon i kvalitet på praksisstudiet – og ønsker mer fagdidaktikk i undervisning på campus
- At det er særlig utfordrende å sikre godt samarbeid i de samlingsbaserte lærerutdanningene som rekrutterer studenter fra et vidt geografisk område
- At ansvaret for samarbeid først og fremst hviler på lærerhøgskolen og at ansvarliggjøring av skoleiere kunne kanskje føre til mer forpliktende samarbeid

De fleste institusjonene rapporterer at de har arbeidet systematisk med utvikling av samarbeidssystemer mellom campus og praksisskoler, f.eks. skriver Nord universitet at de har utviklet mange møtearenaer. UiA skriver om gode relasjoner og samarbeidskultur. UiS skriver at de har arbeidet med gode strukturer for medvirkning og samarbeid, felles språk og forståelse og at dette gjenspeiles i gode praksisevalueringer. HiØ skriver at det er lett å

komme i dialog og at de har lang erfaring med et svært godt samarbeid med praksisfeltet med et stort mangfold av kontaktpunkter. HVL rapporterer også at de lykkes mer og mer med samarbeidet.

Samarbeid i og om praksisstudiet var også et tema som ble tatt opp under institusjonsbesøkene. Ordningen med lærerutdanningsskoler trekkes fram som en viktig ordning for alle lærestedene. Denne ordningen har styrket samarbeid og bidratt til ytterligere involvering av praksisskoler.

I oversikten nedenfor har vi oppsummert det lærestedene viser til av forskjellige samarbeidsområder som det er konkret samarbeid om, og utfordringer som de vil arbeide videre med eller som de ser på som nettopp utfordringer i arbeidet som de må leve med. Vi har ikke differensiert for lærested ettersom områdene kom fram i en samtale uten at vi hadde bedt om utfyllende oversikter fra den enkelte. Det er dermed ikke mulig for komiteen å konkludere om disse områdene som nevnes er spesifikke for noen eller gjelder for alle læresteder.

Tabell 4-1. Oversikt over samarbeid mellom campus og praksisskoler om praksisstudiet. Kilde: Institusjonsbesøk.

Hva forteller institusjonene at det samarbeides om?
Utvikling av praksisstudiet – innhold og jevnlige emnerevisjoner
Praksismøter for å forberede praksisgjennomføring
Møter i etterkant av praksisgjennomføring
Samarbeid om observasjon og veiledning i praksis
Utvikling av vurderingsskjema
Kompetanseguide for å utvikle læringsutbytter i praksisstudiet
Samarbeidsmøter mellom vitenskapelige ansatte og praksislærere for refleksjon over praksis og kobling til undervisning
Samarbeid om integrering av faglig aktivitet
Masteroppgaver
Forskning

Tabell 4-2. Oversikt over utfordringer eller hva som må videreutvikles. Kilde: Institusjonsbesøk.

Hva forteller institusjonene at de må utvikle videre eller ser på som utfordringer?
Progresjon i studiet – tilgang til tidligere rapporter og bruk av disse
Vurdering av læringsutbytter
Kopling mellom praksisstudiet og fagene som undervises på campus – praksislærere ønsker tettere samarbeid med vitenskapelig ansatte i planleggingen av praksis
Vitenskapelig ansattes kompetanse til å veilede i praksisstudiet
Praksislæreres kompetanse til å bistå i arbeidet med masteroppgaven
Ikke mulig å samarbeide like tett med alle praksisskoler – det blir forskjeller
Ikke mulig for vitenskapelig ansatte å samarbeide tett med alle praksislærere – det er for mange og for komplisert (ulike tema i praksis)

Oversikten viser at lærestedene samarbeider om de samme områdene som det fortsatt er utviklingsarbeid knyttet til. Det samarbeides om utvikling av innhold og organisering, om forberedelse og etterarbeid, om observasjon og veiledning, om utvikling av læringsutbytter og vurdering av studenter. Det samarbeides også om FoU-virksomhet og masteroppgaver og hvordan det er mulig å integrere praksisstudiet i den faglige virksomheten på campus. Det er ikke mulig å si at noen læresteder «har nådd målet» innen samarbeid om praksisstudiet, og vi kan heller ikke markere på et kontinuum hvor langt det enkelte lærestedet har kommet sammenlignet med de andre. Alle læresteder har ulike kontekster som de arbeider innen og har ulik historikk knyttet til samarbeid som påvirker hvor de er i dag og hva som vil være viktig å arbeide videre med.

Komiteen mener likevel at alt det som står oppført i oversikten ovenfor, er utviklingsområder for alle lærestedene. Når det er sagt, så betyr ikke det at ingenting har skjedd på disse områdene. Tvert imot har det foregått et stort arbeid på lærestedene. Alle lærestedene har ambisjoner om å komme lenger, og for et mindre antall læresteder innebærer det en litt lenger vei å gå.

4.3 Sammenheng mellom studier i praksisskoler og på campus

Forskriften forutsetter at lærerutdanningsinstitusjonene sikrer helhetlige studieprogrammer. De nasjonale retningslinjene utdyper dette institusjonelle ansvaret ved å påpeke at dette dreier seg om å fremme integrering av teori og praksis og legge til rette for sammenheng mellom studiene på campus og i praksisskolene (UHR, 2024, s.7). Å skape meningsfylte sammenhenger i en profesjonsutdanning er en utfordring som har vært utforsket i flere tiår. I nordisk og amerikansk utdanningsforskning benyttes gjerne koherens om ulike typer sammenhenger. Iskov mfl. (2023, s. 8) forklarer koherensforskningen innenfor profesjonsutdanninger som en reaksjon på at den amerikanske lærerutdanningen ble kritisert for inkonsistens og manglende koblinger, felles mål og visjoner mellom campusundervisning og praksisstudiet. De oppsummerer at forskningsfeltet har beveget seg fra en interesse for koherens på organisatorisk nivå til et studentperspektiv med særlig fokus på studentenes egne opplevelser av sammenheng mellom campusundervisning og praksis. I nyere tids forskning er koherensbegrepet utvidet, og oppmerksomheten rettes også mot betydningen koherens har for studentenes profesjonelle utvikling, for dedikasjon til og identifikasjon med profesjonen. Det vil si at en søker å løse utfordringer som ligger i den komplekse profesjonen og profesjonskvalifiseringen ved å ha fokus på sammenhenger «mellem uddannelsesforløbet og de studerendes forudsætninger og forestillinger, i overgange mellem campus- og praksisarenaen, i kvalifiseringsprocesserne og de studerendes egen mestring af det komplekse og umiddelbart uforenelige» (Iskov mfl., 2023, s. 9). Med en slik dimensjon i koherensbegrepet blir det et poeng at utdanningen skaper grunnlag for at studenten selv kan konstruere innsikt i relevante sammenhenger, erfare mestring og kvalifisere seg for å håndtere komplekse utfordringer i praksis. Det er en sentral oppgave å synliggjøre det komplekse, fasilitere og legge til rette for opplevelse av mening og identifikasjon med utdanningen og profesjonen.

I denne evalueringen har komiteen arbeidet både med organisasjons- og studentperspektiver på koherens ut fra en forståelse av at helhet, sammenheng og integrering i en kompleks profesjonsutdanning handler om å sørge for samspill av innhold, forståelsesmåter og kommunikasjon mellom utdanningens ulike aktører. Komiteen er ikke kjent med at det er gjennomført studier som har arbeidet med å identifisere konkret *hva* sammenheng i grunnskolelærerutdanninger faktisk innebærer, hva det skal være sammenheng mellom eller *når* det skal være sammenheng. Dermed forblir begrepene «sammenheng», «helhet» og «integrasjon» utydelige. Denne evalueringen bygger på datakilder som inneholder ulike lærerutdanningsaktørers egne vurderinger og opplevelser av sammenhenger. Oppfatningene deres som enkeltpersoner eller grupper er basert på en personlig forventning til sammenhenger. Evalueringens datagrunnlag gir også tilgang til noen eksempler på hvordan læresteder arbeider for å skape sammenhenger, og vi har eksempler på områder hvor det forventes at det er sammenhenger. De eksemplene kan muligens gi en indikasjon på områder hvor lærestedene, studenter og praksisskoler mener det er viktig å skape sammenheng. Med en oppfatning om at studenters opplevelse av koherens bidrar til identifikasjon med utdanningen, stilte komiteen studentene som deltok i institusjonsbesøkene, forholdsvis åpne spørsmål om hvordan de erfarer at utdanningen bygger læreridentitet og/eller om de kjenner på en identitet som grunnskolelærerstudent. Responsen vi fikk spente fra unnvikelse eller usikkerhet til mer konkrete betraktninger. Inntrykket er at spørsmålene fra komiteen opplevdes som uvante eller fremmede for flere av dem vi møtte, men det er en tolkning. Følgende tre sitater representerer en variasjon i responsene fra de av studentene som gikk inn på identitetsbegrepet:

- Følte ikke så mye i starten, men det kommer etter hvert. Ble mer motivert av gryende læreridentitet etter hvert i andre året. Praksis styrker læreridentiteten. (Nord-student)
- Jeg har tenkt mye på hvem jeg vil være som lærer. Det er vel sentralt i læreridentitet? Denne tenkningen er inspirert av undervisningen vi har hatt. (SA-student)
- Jeg føler det er pedagogikk som knytter veldig mye sammen. Der møter jeg de som går 5–10. Det er der jeg føler mest den læreridentiteten. (UiA-student)

Samlet sett løfter disse studentene fram erfaringer fra både praksis, undervisning og det sosiale fellesskapet innad i studentkullet som betydningsfulle for utvikling av egen profesjonelle identitet. Komiteen har ikke grunnlag for å trekke konklusjoner om hvordan studentene har etablert meningsfulle sammenhenger gjennom utdanningen, men vi finner det interessant at de har erfart at ulike kvalifiseringsarenaer har fungert støttende og utviklende for dem på en slik måte at de kan skape sin læreridentitet.

I selvevalueringene opplyser læresteder om områder hvor de har arbeidet med å skape sammenheng mellom undervisningstema som lærerstudenter lærer om på campus og som de også får arbeide med i løpet av praksisstudiet. Eksempler som nevnes er:

- Begynneropplæring
- Leseopplæring (som en spesifikk del av begynneropplæring)

- Matematikkundervisning (spesifikke tema som undervises og praktiseres nesten parallelt)
- Foreldresamarbeid
- Observasjonskunnskap og ferdigheter
- Klasseledelse

Det vi ikke har innsikt i er hvorfor noen faglige områder er valgt ut framfor andre – om det ligger en bevisst tanke bak slike valg eller om det er mer avhengig av hvem som underviser i fagene. For denne evalueringen er det ikke etterlyst spesifikke planer for sammenheng, mål for sammenheng eller vurderinger av sammenheng som er gjort, og ingen av lærestedene har nevnt at slike eksisterer.

4.3.1 Planer for samarbeid

Det synes å være et gjennomgående trekk at det er programledere og programkoordinatorer som har et overordnet ansvar for praksisstudiet. De har vanligvis ansvaret for kontakten med praksisskolene og oppfølging av praksislærerne, og det er gjerne slik som NLA skriver i selvevalueringen, at de «arbeider for å styrke profesjonsfellesskapet mellom praksislærere og vitenskapelig ansatte, blant annet gjennom å arrangere årlige seminar [...]» (Selvevaluering NLA, 2023). Det synes også å være «et praksiskontor» med programledere som har hovedansvaret for emneplanene for praksisstudiene, selv om flere institusjoner forklarer at utviklingen av innholdet i studiet skjer i samarbeid mellom de ulike aktørene i utdanningen. Praksislærere ved NLA som deltok i institusjonsbesøket, forklarte at noen av dem var deltakende i emneplanutvikling, og da først og fremst i arbeidet med vurderingskriterier.

Utdanningsledelsen ved HVL og UiT forklarte i institusjonsbesøket at de har valgt andre løsninger når det gjelder ansvar for praksisinnholdet:

- Nå har vi lagt ansvar for praksis på ett institutt av gangen – dette går på rundgang i fire år og på tvers av fagene. Dette er noe vi skal prøve ut nå. (HVL)
- Det er vitenskapelig ansatte som har emneansvar for praksisemnene. Det er nå i større grad de vitenskapelig ansatte, emneansvarlige for praksisstudiet, som har ansvaret for praksisadministreringen. (UiT)

Komiteen finner løsningene interessante med hensyn til muligheter for å lage nye typer koblinger og samarbeid lærerutdannere imellom og nye forutsetninger for vitenskapelig ansatte til å kommunisere med studentene om sammenhenger og motsetninger i utdanningen.

4.3.2 Sammenheng mellom fagvalg og praksisstudiet

I institusjonsbesøkene trakk studenter gjerne fram betydningen av sammenheng mellom fagvalg de hadde gjort og mulighet til å ha praksis innen de fagene. Inntrykket vårt er at dette var noe læresteder og praksisskoler var opptatte av og som stort sett går fint, men at det ikke alltid var like lett å få til. Sammenheng mellom fagvalg og praksis i faget kunne spesielt være vanskelig for studenter som valgte fag med få timer i uken, f.eks. musikk. Dersom studenten som hadde valgt musikk ikke fikk en praksislærer som hadde musikk i fagkretsen sin, ble det ingen muligheter for studenten til å lære mer om praktiske og faglige sider ved musikkundervisning gjennom praksisstudiet.

For å illustrere dette trekker vi fram et spesifikt tilfelle her:

En student med musikk i sin fagkrets nevnte at vedkommende ikke hadde fått erfaring med musikkundervisning i løpet av praksisstudiet under institusjonsbesøket. En av representantene fra en praksisskole ved samme lærested mente at skolen kunne overse kravet om praksis i alle de fagene som studentene hadde fordi det var viktigere at studentene fikk bred erfaring om det å være lærer. En vitenskapelig ansatt konstaterte at det var vanskelig å få til praksis i musikk for studenter. Alle tre kommenterte det faktum at praksis i musikk ikke var gjennomført, og de hadde muligens ulik forståelse av dette som «et problem». Det er mulig dette indikerer tre ulike ståsteder og mangel på felles forståelse om hva som er målet for grunnskolelærerutdanningene og forpliktelsene til de som samarbeider.

Denne utfordringen blir også berørt i rapporten som er basert på svar fra vitenskapelig ansatte i GLU (Bakken & Bjaaland, 2024):

Det påpekes også at mange studenter ikke får undervist i fagene sine, og at dette er problematisk – særlig for studentene med «små» fag: «Det er dessverre ikke alltid slik at studentene får undervise nok i de fagene de har valgt på studiet. Dette rammer særlig de studentene som har valgt fag med forholdsmessig liten timeressurs i skolen». Samme utfordring gjør seg gjeldende for faglærerne fra institusjonene når de kommer ut i praksis for å observere og veilede: «Jeg har aldri observert KRLE-timer med KRLE-studenter, selv om jeg underviser KRLE. Da har jeg naturligvis lite faglig tyngde på annet enn det rent pedagogiske når jeg veileder». Som en konsekvens oppgir flere respondenter at det blir vanskelig å gi gode og spesifikke tilbakemeldinger til studentene.

I dette sitatet kommer det også fram at vitenskapelig ansatte opplever at kompetansen deres ikke blir brukt tilstrekkelig ettersom de må observere og veilede på fag som de ikke har i fagkretsen sin.

Studentene som besvarte spørreundersøkelsen, svarte også på spørsmål om relevans av fagene som de fikk undervisningspraksis i (Bakken & Langørgen, 2024). De aller fleste av studentene var i stor eller i svært stor grad enige i at praksisperiodene deres var på relevante trinn (86 prosent) og i relevante fag (75 prosent). Henholdsvis 2 og 5 prosent var i ingen eller i liten grad enige i at de fikk praksisperioder som ivaretok relevans på trinn og fag. På spørsmålet om «praksislærerne har selv undervisning i mine valgfag» var 57 prosent i stor eller i svært stor grad enige, mens 14 prosent var i ingen eller i liten grad enige.

4.3.3 Sammenheng mellom erfaringer fra praksisstudiet og undervisningsfag på campus

Et annet område hvor det forventes sammenheng, handler om hvordan praksiserfaringer kommer til uttrykk eller blir arbeidet videre med på campus i etterkant av praksisperioder. Lærestedene følger opp praksiserfaringer på flere ulike måter, men kanskje med en dominans av «refleksjonsoppgaver». Dette er et område som komiteen ikke har god nok innsikt i, men som i enkelte samtaler på institusjonsbesøk ble trukket fram som et område

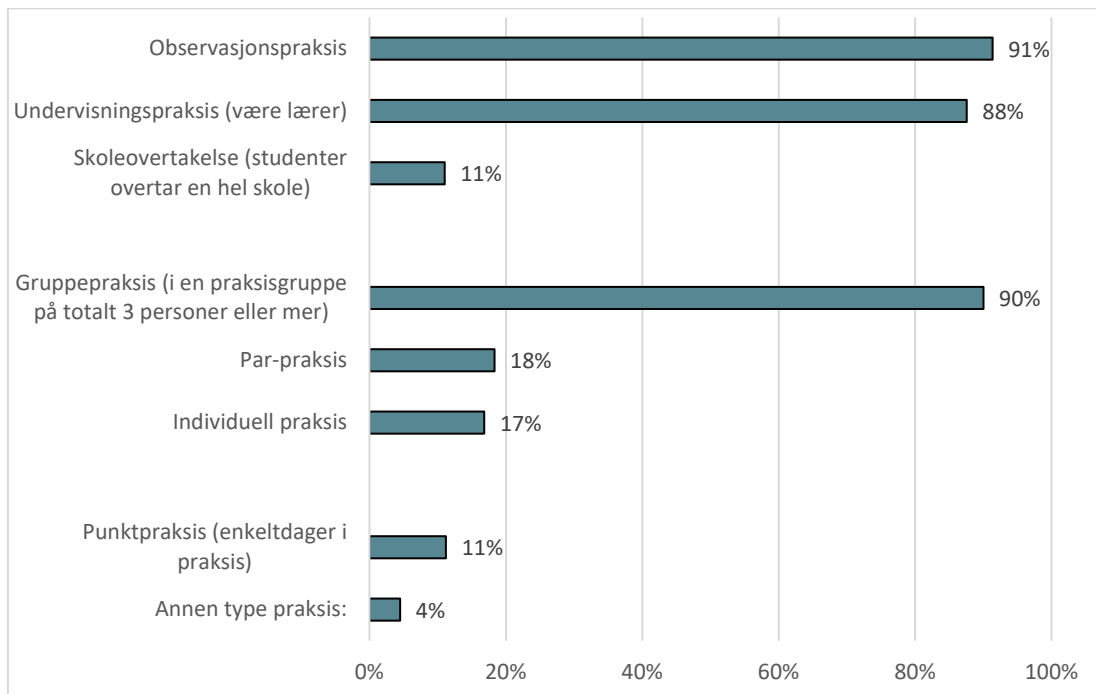
studenter ønsket større fokus på. På institusjonsbesøkene var det flere som påpekte den manglende rollen som praksisrapporter har og det mulige potensialet som ligger i bedre bruk av disse for å følge opp behov som kommer fram i praksisperiodene. Det kan være muligheter for å koble erfaringer fra praksisperioder til mer analyse og forskning om undervisnings- og læringsprosesser på campus, f.eks. gjennom mer utstrakt bruk av praksisnære undervisningspraksiser (se f.eks. Njå & Forsström, 2023).

4.4 Variert, veiledet og vurdert praksis som sikrer progresjon

4.4.1 På hvilke måter er praksisstudiet «variert»?

Praksisstudiet gjennomføres stort sett i grupper på ca. fire studenter, men studenter rapporterer også om andre måter praksisstudiet gjennomføres på. Det er f.eks. noen studenter som har hatt «overtakelsespraksis», det vil si at et studentkull overtar ansvaret for elever på et trinn eller en skole i ca. én uke, mens lærerne får anledning til å arbeide med andre ting. Det er flest studenter på OsloMet, HVO og UiA som rapporterer at de har hatt dette. Flere læresteder bruker ikke denne ordningen i det hele tatt. Studenter har også opplevd å ha ansvar for å undervise i par og alene. Punktpraksis, f.eks. at studenter er i en praksisskole en formiddag hver uke over et helt semester, er også noe enkelte studenter forteller at de har hatt. (Bakken & Langørgen, 2024).

Figur 4.2. «Hittil i studiet: Hva slags praksis har du hatt?» Prosent. Kilde: Spørreundersøkelsen blant studentene.



Den mest vanlige organiseringsformen synes å være at studentene har praksisperioder på tre eller seks uker sammenhengende. Lærestedene forteller at gruppesammensetning også varierer fra år til år slik at studenter får variasjon i hvem de skal samarbeide med.

På institusjonsbesøkene nevnte studentene at de også får variasjon i skoleslag (barneskole, ungdomsskole, 1–10-skole), skolestørrelse (små og store skoler) og variasjon i trinn som de underviser på. Det er også noen som har praksis med digitalt læringsverksted (HiØ), og studenter har observasjonspraksis i barnehage og 1. klasse med tanke på overganger. Dessuten er det vanlig å ha variasjon i fag og i undervisningsmetoder. Både studenter og praksisskoler trakk fram at de får variasjon gjennom å erfare bredden i det å være lærer. Læreryrket er variert i seg selv, og dette får lærerstudentene innsikt i og litt erfaring med.

På institusjonsbesøket fortalte UiT om hvordan de organiserer den aller første uken av praksisstudiet for å sikre at de nye studentene ivaretas og får en god opplevelse:

- Vi har en praksisuke i 1.studieår med skoleledere, praksislærere og studenter samt eldre studenter som forteller om sine praksiserfaringer, også for å ufarliggjøre praksisen. Det er viktig for førsteårsstudenten å bli tatt godt imot når hen skal ut i praksis for første gang.
Vi samler alle sammen i en uke på de ulike campus og er også ute i skolen. I Alta er vi f.eks. i skolen i tre dager, der studenter observerer og intervjuer; så tilbake til campus for å diskutere og presentere for hverandre. (Institusjonsbesøk UiT, 2024)

Et mer negativt syn på «variasjon» kom fram på institusjonsbesøk ved at studenter rapporterte at de opplever variasjon i kvalitet. Dette kan handle om kvalitet på oppfølging og veiledning ved praksisskolen, manglende oppfølging (f.eks. ved sykemelding hos praksislærer), kvalitet på arbeidet de forventes å gjøre i løpet av praksisstudiet på praksisskolen og kvalitet på studentgruppen som de skal samarbeide med.

Spørreundersøkelsen blant studenter indikerer også at studenter som nærmer seg avslutning av studiet, kunne ha tenkt seg mer variasjon i innholdet i praksisstudiet. Forskjellen mellom årstrinnene er stor på påstanden om praksisstudiet har gitt dem «god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning». Her oppga 80 prosent av studentene i 1. studieår og 74 prosent av de i andre studieår i stor eller i svært stor grad, mens bare noe over 40 prosent av studentene i 4. og 5. studieår oppga det samme. Det er mulig at dette indikerer at studenter savner utvikling av praksisstudiet over tid, og kanskje at det blir «mer av det samme» uten fordypning eller muligheter for bedre innsikt. Praksisstudiet er en sentral del av en masterutdanning, og det kan være viktig for institusjoner – sammen med praksisskoler og studenter – å vurdere hvordan praksisstudiet kan utvikles som et masterstudium (se også 4.4.2 nedenfor).

Som vi skal se på i det følgende, kan det også være variasjon i organisering av veiledning underveis i praksisstudiet.

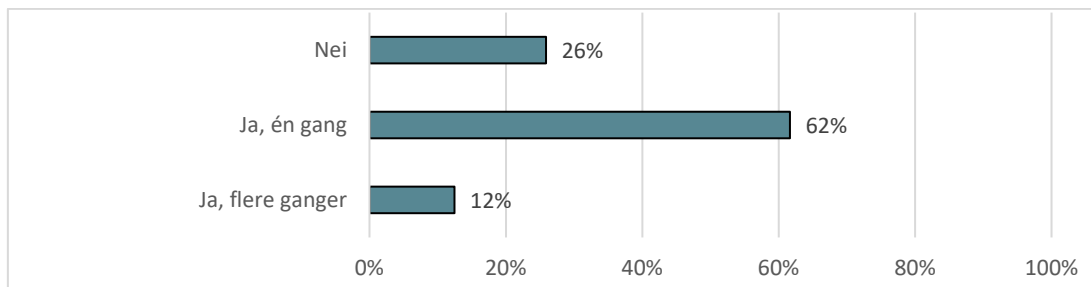
4.4.2 Veiledet og vurdert praksisstudium som ivaretar studenters progresjon

Studentene er opptatte av god veiledning i praksisstudiet. Det er stort sett praksislærere som, naturlig nok, har ansvar for å gi veiledning til studentene. Det er imidlertid også vanlig

at lærestedene forsøker å få til felles veiledning hvor vitenskapelig ansatte og praksislærere er sammen med studentene for å observere og gi veiledning.

I figuren nedenfor fremkommer det at 74 prosent av lærerstudentene som besvarte spørreundersøkelsen, rapporterte at de fikk slik felles veiledning i løpet av forrige praksisperiode, mens 26 prosent rapporterte at de ikke fikk dette.

Figur 4.3: «Fikk du veiledning underveis i praksis hvor både ansatt på universitetet/høgskolen og praksislærer var til stede samtidig (fysisk eller digitalt)?» Prosent. Kilde: Spørreundersøkelsen blant studentene.



Andelen som oppga «Nei» varierer mye mellom lærestedene, fra knappe 10 prosent på HINN og UiA til 39 prosent på HiØ (Bakken & Langørgen, 2024).

Veiledning relateres til læringsutbyttene for praksisstudiet, og de aller fleste viste til disse på institusjonsbesøkene – både vitenskapelig ansatte, ledere, praksislærere og studenter. Det er disse læringsutbyttene studentene skal vurderes opp mot. Nettsidene til utdanningsinstitusjonene gir litt innsikt i hva som forventes av studenter i praksisstudiet og hva som forventes av oppfølging fra praksisskoler. Noen institusjoner, f.eks. HVL, har lett tilgjengelig og utførlig informasjon til studenter³⁰, om hva som skal foregå før, under og etter praksisperioder, og i tillegg er det et nettsted for praksisskoler og skoleeiere³¹. Også UiA har et nettsted³² med mye viktig informasjon som er enkelt å finne fram til. Informasjonen som ligger her, er rettet mot både studenter og praksislærere, og de har også lagt ut et observasjonsskjema som studenter skal bruke (til observasjon av undervisning). UiA skriver – i likhet med HVL – om vurdering av studenter og vektlegger både egenvurdering og andrevurdering i praksisperiodene.

Komiteen har ikke hatt anledning til å analysere alle læringsutbytter for praksisstudiet på tvers av læresteder, men vi har sett på likheter og forskjeller i læringsutbytter på feltet «ferdigheter» i første og siste praksisperiode for GLU 1–7 ved noen av lærestedene (annen hver institusjon i alfabetisk rekkefølge minus SA pga. språk)³³.

³⁰ HVL, Praksis i grunnskulelærerutdanning; <https://www.hvl.no/student/praksis/praksis-for-flki/praksis-i-grunnskolelærerutdanninga/>.

³¹ HVL, Informasjon til praksisfeltet – grunnskule; <https://www.hvl.no/student/praksis/praksis-for-flki/informasjon-til-praksisfeltet-i-grunnskulelærerutdanninga/>.

³² UiA, Praksis i grunnskolelærerutdanningene; <https://www.uia.no/om-ua/fakultet/lererutdanningene/praksis-lu/praksis-glu/>.

³³ Vi har brukt ChatGPT til å oppsummere likheter og forskjeller og har deretter kontrollert svaret.

Felles læringsutbytter (1. studieår):

- **Planlegging og gjennomføring av undervisning:** Alle institusjoner vektlegger at studentene skal kunne planlegge og gjennomføre undervisning i samarbeid med andre, basert på nasjonale og lokale planer.
- **Samarbeid:** Alle institusjoner framhever samarbeid, enten med andre lærere, medstudenter eller praksislærere.
- **Lede undervisning og læringsprosesser:** Studentene skal kunne lede undervisning og læringsprosesser, enten i mindre grupper (NTNU, HVL) eller i klasserommet generelt (HINN, UiA, UiT).
- **Bruk av observasjon:** Flere institusjoner (NTNU, UiA) legger vekt på at studentene skal kunne observere undervisning som en del av lærings- og refleksjonsprosessen.

Felles læringsutbytter (5. studieår):

- **Selvstendig ansvar for undervisning:** Alle institusjoner understreker at studentene skal kunne ta selvstendig ansvar for å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning.
- **Lede inkluderende og trygge læringsmiljøer:** Felles for de utvalgte studiestedene er at studentene på siste år skal kunne skape inkluderende, trygge og kreative læringsmiljøer tilpasset elevenes behov (HINN, HVL, NLA, NTNU, UiA, UiT).
- **Forskning og utviklingsarbeid (FoU):** På siste studieår er det fokus på at studentene skal kunne gjennomføre profesjonsrettede, praksisrelevante forsknings- og utviklingsprosjekter i henhold til forskningsetiske normer (HINN, HVL, NLA, UiT, NTNU).

Forskjeller (1. studieår):

- **Digital kompetanse:** Kun NLA nevner eksplisitt bruk av digitale verktøy som en ferdighet studentene skal mestre i 1. studieår.
- **Spesifikke elevgrupper:** NTNU er mer spesifikke ved at studentene skal kunne lede mindre elevgrupper, mens andre læresteder fokuserer mer generelt på ledelse av klasser.
- **Profesjonell utvikling:** UiA legger spesielt vekt på studentenes rolle som forbilder og evnen deres til å reflektere over egne handlinger i møte med elevene.

Forskjeller (5. studieår):

- **Bruk av forskning:** Mens alle institusjonene nevner forskning, skiller NTNU seg ut ved å legge vekt på at studentene skal kunne analysere og kritisk forholde seg til nasjonal og internasjonal forskning, noe som ikke er like tydelig i læringsutbyttene fra de andre institusjonene.
- **Pedagogisk entreprenørskap (UiT):** UiT legger vekt på at studentene kan initiere og gjennomføre FoU-prosjekter som involverer elevene aktivt, og dette er spesifikt knyttet til pedagogisk entreprenørskap.
- **Digital profesjonskompetanse (UiA):** UiA vektlegger at studentene skal kunne bruke sin profesjonsfaglige digitale kompetanse for å fremme læring i masterfaget sitt, noe som ikke nevnes eksplisitt ved de andre institusjonene.

Likhetene er større enn forskjellene, og det synes som institusjonene vektlegger en utvikling fra å kunne arbeide sammen med andre til å ta større ansvar på egenhånd. Basert på vår tilgang til data vet vi ikke hva som legges i f.eks. det å kunne samarbeide om undervisning eller være mer ansvarlig.

Komiteen har også et inntrykk av at progresjon – i mange tilfeller – forstås som å sette seg inn i nye områder, ikke å gå dypere inn i samme område. Dette kommer særlig til uttrykk i de såkalte «trappene» som svært mange læresteder har utviklet og som skal illustrere utvikling over fem år. Vitenskapelig ansatte, studenter og praksisskoleansatte viser ofte til «trappene» og nevner at studenter opplever progresjon f.eks. når de går fra å lære om elever til å lære om skolen som system. Det kunne også være mulig å se på de to områdene som adskilte og at lærerstudenter skal oppleve progresjon over fem år innen begge områdene. Det kan også være aktuelt å tenke mer systematisk på forholdet mellom «variasjon i undervisningsmetoder» og «progresjon i undervisningsmetoder». Er det noen undervisningsmetoder som er mer krevende enn andre? Som forutsetter dypere elevkunnskap eller fagkunnskap?

Anderson mfl. (2024) har gjort en systematisk kunnskapsoppsummering av forskning om evaluering av lærerstudenters undervisningskompetanse. «Evaluation of student teachers' readiness to teach is a central component of high-quality teacher preparation, which is often assessed during practice placements in schools,» skriver forfatterne innledningsvis (s. 1). Forsknings spørsmål som rammet inn deres søk etter litteratur, inkludering av litteratur og analyser var: Hva slags evidens brukes for å vurdere undervisningskvalitet (teaching effectiveness)? Hva vet vi om vurderingsverktøyenes validitet og reliabilitet? Hvordan blir vurderinger av undervisningskvalitet (teaching effectiveness) brukt i forskningslitteraturen? Forfatterne identifiserte 45 studier som de kunne inkludere for videre analyser. Ingen av studiene var fra Norge. 25 var fra USA, etterfulgt av Pakistan (6) og Tyskland (2) og seks land som var representert med 1 studie hver.

Kunnskapsoppsummeringen finner at det blir brukt et mangfold av ulike verktøy for å vurdere lærerstudenters undervisningskompetanse. Standarder utviklet av eller for profesjonen ble ofte benyttet³⁴, i tillegg til etablerte instrumenter som f.eks. Classroom Assessment Scoring System³⁵ (CLASS) eller verktøy utviklet lokalt. Vurderingene var både formative og summative. Forfatterne påpekte at det ikke var mulig å observere alle standarder i en undervisningstime, og slik sett var det et spørsmål om hvor adekvate verktøyene var. De aller fleste ble brukt som et utgangspunkt for videre arbeid og utvikling, ikke fordi verktøyene kunne predikere undervisningsdyktighet. Anderson mfl. (2024) problematiserer validitet og reliabilitet og skriver at det er så mange kontekstuelle forhold som spiller inn i undervisningen og ikke minst i hvordan de som vurderer undervisningen vurderer den. De skriver: «Variability evidenced in these studies further reflects the complexity and uncertainty of the teaching endeavour and questions the desirability of standardisation and high-level objectivity» (s. 28). Videre framhever de at det kan være viktig å stille spørsmål om hvem lærerstudenten gir kvalitetsundervisning til eller for – og når det er det. Er samme undervisningsvalg alltid av høy kvalitet uansett elevgruppe eller kontekst?

³⁴ Se f.eks. standarder utviklet i Storbritannia: Teachers' standards: overview; https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/665522/Teachers_standard_information.pdf.

³⁵ CLASS® - Teachstone; <https://teachstone.com/class/>.

Problemstillinger som tas opp i denne artikkelen er også viktige for norske grunnskolelærerutdanningene: Hva er det som vurderes i praksisstudiet? Er det enighet om hva som er viktig å vurdere – og vurderes det noenlunde likt på tvers av studentgrupper? Skal det vurderes likt – eller bør det være rom for ulikhet? Hva slags tilbakemelding er det viktig at lærerstudenter får for å kunne videreutvikle innsikt og kapasitet? Hvordan vet vi at det skjer progresjon?

4.4.3 Organisering av praksisstudiet som hindring eller mulighet for studenters læring

Hvordan praksisperioder organiseres kan påvirke opplevelse av sammenheng og bidra til eller hindre / vanskeliggjøre sammenheng. GLU-programmene består av mange enkeltfag og emner som alle skal plasseres innenfor fem år med to semestre i hvert år. I Bakken (2024a) sammenstilles resultater fra omtrent likelydende spørsmål til fire ulike aktører. Alle aktørene (undervisere, studenter, kandidater og praksislærere) ble spurt om rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder var godt tilpasset hverandre:

Andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», er om lag 30 prosent blant studentene, kandidatene og underviserne og 45 prosent blant praksislærerne. Andel som oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad», varierer fra 31 prosent blant studentene til 8 prosent blant praksislærerne. Andelen som oppga «Vet ikke / ikke relevant», er høy blant underviserne (18 prosent) og praksislærerne (17 prosent). Studentene er minst enige i påstanden, mens praksislærerne er mest enige. Svarfordelingen til studentene som har kommet kortest i studieløpet sitt (første- og andreårsstudenter), er mest likt kandidatenes svarmønster. Dette i motsetning til mønsteret på de fleste andre spørsmålene i undersøkelsene, der fjerde- og femteårsstudentenes svarmønster er mest likt kandidatenes. (Bakken, 2024a)

Opplevelsen av organiseringen er altså ulik mellom gruppene, og det er nok også å forvente ettersom det er noen som merker organisering og sammenheng mer enn andre. Svarene kan slik sett indikere at organiseringen passer for noen studenter til noen tider, men ikke for alle studenter til alle tider. Et viktig spørsmål for lærerutdanningene er: Vil det være mulig å finne en bedre organisering – eller må lærerutdanningene leve med dette problemet?

Komiteen er opptatt av at praksisstudiet er en vesentlig og sentral del av lærerkvalifisering. Derfor er det viktig å vurdere hvordan organisering kan fremme studenters utvikling og læring og å identifisere styrker og svakheter for å framskaffe et grunnlag for videre utvikling.

Systemet legger opp til at lærerstudenter får nye praksislærere hvert semester eller hvert år. De skal erfare variasjon i ulike skoler, ulike lærere, ulike elever, ulike fag, osv. De skal også oppleve ulike gruppesammensettinger når det gjelder medstudenter. Dessuten har de ulike vitenskapelig ansatte som skal følge opp i praksisstudiet og samarbeide med mange forskjellige praksislærere. Det sier seg selv at de ulike partene og de ulike praksisperiodene må kommunisere med hverandre. Noen av problemstillingene som kom fram under institusjonsbesøkene var:

- Betydningen av praksisrapporter og hvordan (eventuelt om) de kan brukes i større grad for å følge opp studenter mellom praksisperioder og i praksisperioder
- Behov for å avklare og vektlegge samarbeid mellom vitenskapelig ansatte og i praksisskoler for å styrke veiledning og lærerstudenters læring og utvikling
- Behov for å utvikle opplæringsmuligheter for vitenskapelig ansatte som skal fungere som kontaktlærere eller gi veiledning i praksisstudiet

Komiteen merker seg også at det er ulikt om studenter har praksisperiode i det siste året og hvordan denne innrettes. En organisatorisk og faglig kobling mellom praksisstudiet og masteroppgavearbeidet er nærliggende, også for å arbeide videre med progresjon i praksisstudiet, kvalifisering til læreryrket og koblinger mellom PEL, undervisningsfag og praksisstudiet.

Det er uklart for komiteen i hvor stor grad praksisstudiet er fundert i et kunnskapsgrunnlag som består av forskning, tilgang til nødvendig data/informasjon og systematisert erfaring. Et inntrykk er at praksisstudiet ledes administrativt, men involverer mange. Eksempler på andre måter å lede arbeidet med praksisstudiet fra HVO og UiT er interessante og viktige å få mer kunnskap om. (Se ovenfor, f.eks. at ledelse går på omgang eller at vitenskapelig ansatte har ansvar for praksisstudiet.)

Til slutt vil vi også påpeke noe som kom fram under noen av institusjonsbesøkene og i noen selvevalueringer: behovet for å revidere «praksisveilederavtalen» som fortsatt heter «øvingslæreravtale» og som er fra 2005³⁶. Noen læresteder etterlyser at ansvar også plasseres på skoleeiere for å sørge for at skoler blir praksisskoler (rekruttering av praksisskoler). Det er dessuten ulike økonomiske løsninger på tvers av læresteder for å betale for skolers/læreres innsats i arbeidet. Det har skjedd svært mye i grunnskolelærerutdanningene de siste 20 årene, og det vil være av stor betydning at avtaleverk oppdateres til å gjenspeile det og til å peke framover mot hva som er ønsket.

4.5 Oppsummering og anbefalinger

Komiteen vil trekke fram følgende funn fra evalueringen knyttet til praksisstudiet:

- Læresteder har utviklet mange strukturer og rutiner for å styrke samarbeid om praksisstudiet, og det foregår svært mye utviklingsarbeid og nybrottsarbeid.
- Praksisstudiet er komplekst og kostbart å organisere og det er svært utfordrende å få til god sammenheng for alle studenter og ansatte.
- Områder som kan bidra til å styrke helhet og sammenheng, må identifiseres. Tre utviklingsområder som kommer fram i evalueringen er: Å undersøke hvordan praksisrapporter i større grad kan bidra til å skape helhet og progresjon; å styrke veiledning av lærerstudenter gjennom samarbeid mellom lærere på campus og i praksisskolene og å utvikle opplæringsmuligheter for vitenskapelig ansatte som skal fungere som veiledere i praksisstudiet.

³⁶ Rundskriv F-04-05: Nye avtaler for øvingslærere;
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-05/id109530/>.

- Det synes å være stor tilfredshet med ordningen «lærerutdanningskoler» (universitetsskoler), men vi trenger mer innsikt i hvilken rolle de spiller totalt sett i utvikling av grunnskolelærerutdanningene generelt og praksisstudiet spesielt.
- Begrepene «varierte», «veiledet», «vurdert» og «progresjon» er sentrale i praksisstudiet, men synes ikke å være utforsket og utfordret systematisk. Dette handler om innholdskvalitet i praksisstudiet. Komiteen mener at dette er et område som bør utvikles og ledes med innsikt i og fra et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag som vi ikke har per i dag.

Komiteen finner at læresteder har jobbet svært mye med prosesskvalitet forstått som rutiner og systemer for samarbeid. Det er mange møteplasser, og det er mange som er involverte i diverse møter. Det utvikles mange skjema og veiledninger, og flere læresteder har også jobbet svært godt med nettsteder som er enkle å bruke.

Praksisstudiet krever god organisering. Komiteen er heller ikke i tvil om at svært mye arbeid er lagt ned i organisering av praksis, i avtaler med praksisskoler, i fordeling av studenter og oppfølging av studenter i praksisperioder.

På tross av dette, er det ca. 30 prosent av studentene som ikke opplever god faglig organisering av praksisstudiet. Forskrift for grunnskolelærerutdanningene bruker begrepet «praksisstudium» om et emne som ikke gir egne studiepoeng. Studiepoengene tilhører fagene, og praksisstudiet er en del av dem. Likevel er det studenter som ikke får undervisningspraksis i det faget de studerer mens de studerer det – og koblingen til faget blir dermed ganske umulig. Vitenskapelig ansatte opplever også å være ute i praksisskoler for å observere og veilede, men kommer ut i timer hvor studenter har et helt annet fag enn det vedkommende oppfølgingslærer har kompetanse i.

Komiteen mener at grepet som ble tatt for å integrere praksisstudiet i fagene, var et godt grep for å få fram at alle fag i grunnskolelærerutdanning er lærerutdanningsfag og profesjonsfag som har ansvar for utvikling av studentenes profesjonsfaglige kompetanse. Likevel ser vi at praksisstudiet også kan «lide» av å bli et mer administrativt foretak og at «innholdskvaliteten» kan bli svekket hvis det ikke ledes og utvikles på et vitenskapelig grunnlag slik andre studier i grunnskolelærerutdanning blir. Alternative ledelsesmodeller er derfor av interesse, og i særdeleshet ledelsesmodeller som innebærer at vitenskapelig ansatte med praksisstudiet som forskningsfelt har emneansvar. Praksisstudiet er svært sentralt i profesjonsutdanningene og bør følgelig ha en sentral rolle. Både organisering og innhold bør i større grad være kunnskapsbasert. Gitt friere rammer for grunnskolelærerutdanning, vil det være mulig å revurdere hvordan og når praksisstudiet plasseres og organiseres. Endringer bør følges av forskning slik at det er mulig å utvikle systematisk kunnskap om hva organisering av praksisstudiet har å si for kvalitet – forstått som lærerstudenters læring og utvikling av profesjonskompetanse.

Koblingen mellom praksisstudiet og arbeidet med masteroppgaven er også et område for videre utvikling, og dette kan være særdeles interessant med tanke på entreprenørielle masteroppgaver. En slik kobling kan også ses i sammenheng med utvikling av læringsutbytter som demonstrerer progresjon i kunnskap og kompetanse. Det at mer erfarne studenter er mer kritiske til innholdet i praksisstudiet bør også tas på alvor, og dette kan, som nevnt, være en indikasjon på at studentene ikke opplever noe nytt, dypere, eller

mer helhetlig om lærerprofesjonen de siste årene sammenlignet med de første årene. Praksisstudiet inngår i masterutdanninger og bør også reflektere et mastergradsnivå. Hva det vil si at praksisstudiet er på mastergradsnivå kommer ikke tydelig fram i dag og kan være et viktig, nasjonalt FoU-arbeid.

Komiteen mener også at innholdskvalitet kan styrkes ytterligere gjennom et fornyet og styrket nasjonalt samarbeid. Grunnskolelærerutdanningene har mest å tjene på nasjonalt samarbeid om studier av innhold og progresjon og om utprøving av endringer.

Komiteen har følgende anbefalinger:

- Analysere og diskutere praksisstudiets rolle og integrering i profesjonsutdanningene.
- Styrke kunnskapsgrunlaget om ledelse og ulike organisatoriske løsninger for praksisstudiet som bidrar til sentrering av praksisstudiet i utdanningen og økt læring for studentene.
- Videreutvikle praksisstudiet på masternivå å – både akademisk og praktisk.
- Styrke nasjonalt samarbeid om utvikling og utprøving av innhold og progresjon i praksisstudiet.

5 Profesjonsrettet og integrert – med vekt på tverrfaglighet og flerfaglig samarbeid

5.1 Introduksjon

I dette kapittelet går vi inn på tverrfaglighet som en inngang til å analysere og drøfte grunnskolelærerutdanningene som integrerte og profesjonsrettede, jf. *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d). Lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag kan karakteriseres som heterogent i betydningen at det er satt sammen av ulike vitenskapelige disipliner, av teoretiske og praktiske innsikter fra ulike kunnskapsfelt og av erfaringer fra yrkesutøvelsen. Variasjonen i kunnskapselementer kan inngå i meningsfylte sammenhenger på forskjellige måter, men det er først og fremst selve profesjonsutøvelsen som er omdreiningspunktet for utvikling av synteser i profesjonens kunnskaper (Grimen, 2008). Komiteen forstår tverrfaglige tilnærminger i grunnskolelærerutdanningene både som en måte å skape integrering av kunnskapselementer som undervisningsfagene og praksisstudiene byr på og som en innsats for at lærerstudentene skal kunne utvikle kompetanse for arbeid med både undervisningsfagene og de overordnede formål, verdier og prinsipper som er nedfelt i grunnskolenes læreplan.

I forskriftene om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene og i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (UHR-LU, 2024) kommer føringer og forventninger til tverrfaglighet som undervisningstilnærming og kompetanseområde til uttrykk på ulike måter. I forskriftenes paragraf 1-3 (Kunnskapsdepartementet 2023a, 2023b) og §1-5 (Kunnskapsdepartementet (2023c, 2023d) slås det fast at utdanningene skal kjennetegnes av «helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis», og i paragraf 4-2 står det om studieplanen at den «skal inneholde bestemmelser om faglig innhold, inkludert samiske emner og tverrfaglighet [...]» (Kunnskapsdepartementet, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d). I den opprinnelig kunngjorte versjonen av forskriften, datert 5.7.2016, var det også listet opp flere konkrete tverrfaglige temaer³⁷ som ble forutsatt omtalt og etablert i studieprogrammet, og som institusjonene altså arbeidet etter på det tidspunktet selvevalueringen ble gjennomført (Kunnskapsdepartementet 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Utdanningene er pålagt å arbeide med tverrfaglige temaer som er, og kan være, aktuelle for grunnskolen og å synliggjøre dette innholdet i studieplanene, jf. de

³⁷ Merk endringene 30. juni 2023. Institusjonene viser til 2016-utg., §4-3: Programplanen skal beskrive hvordan institusjonens utdanningsprogram legger til rette for en progresjon i profesjonsretting, praksisstudium, vitenskapsteori og metode, oppbygging av studentenes FoU-kompetanse og utvikling av deres kommunikasjonsferdigheter – muntlige og skriftlige (bokmål og nynorsk). Programplanen skal også beskrive hvordan internasjonalisering innarbeides, og hvordan arbeid med tverrfaglige temaer ivaretas i oppbyggingen av programmet. Dette gjelder blant annet arbeid med tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter og kompetanser, bruk av IKT i arbeid med fag, samiske emner, det flerkulturelle og flerspråklige aspektet, profesjonsetikk og kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn og unge.

nasjonale retningslinjene (UHR-LU, 2024, s. 11). Retningslinjene formidler dessuten forventninger til at undervisningsfagene inneholder tverrfaglige perspektiver som grunnlag for kunnskap om sammenhenger, utvikling av forståelsesmåter og for at studentene kan tilegne seg kompetanse for gjennomføring av tverrfaglige arbeidsmåter i yrkesutøvelsen. Blant læringsutbytteformuleringene for norskfaget kan vi eksempelvis lese at studentene skal kunne «planlegge, gjennomføre og vurdere fagleg og tverrfagleg utviklingsarbeid på trinn 1–7 i samarbeid med andre» (UHR-LU, 2024, s. 30), og i kunst og håndverk skal studentene kunne «innby andre fag til praktisk, teoretisk og didaktisk samarbeid og generere tverrfaglige og vitenskapelig utforskende arbeids- og forståelsesformer» (s. 43). Det forventes at pedagogikk og elevkunnskap (PEL) i samarbeid med alle undervisningsfagene skaper grunnlag for at studentene utvikler relasjonskompetanser for møter med elever, foresatte og kollegaer i faglige og sosiale kontekster. Flere fagovergrepene temaer trekkes fram som et felles ansvar for alle fagene i utdanningene, som f.eks. tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter, profesjonsfaglig digital kompetanse, mangfoldskompetanse og begynneropplæring for 1–7-utdanningen. Dette kapitlet arbeider altså med evalueringens spørsmål om institusjonenes operasjonaliseringer av forskriftenes krav om at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og basert på forskning og erfaringskunnskap. Komiteen søker å forstå institusjonenes tolkninger av rammeplanenes tverrfaglige orientering og hva som er de erfarte utfordringene og mulighetene i arbeid med å etablere og gjennomføre tverrfaglighet. Komiteen eksemplifiserer og vurderer fellestrekk og forskjeller mellom utdanningene og går særskilt inn på institusjonenes arbeid med fagområdet begynneropplæring.

5.2 Begreper om tverrfaglighet

Tverrfaglighet blir forstått og begrunnet på flere måter i forskningslitteraturen. Til de ulike begrepene som blir brukt om tverrfaglige tilnærminger, ligger det teorier om både læringsprosesser, kunnskaps- og kompetanseutvikling, innholdskonstruksjon, undervisningspraksiser og samarbeidsrelasjoner i lærer- og lærerutdanningsmiljøer (Didham mfl., 2024; Klausen, 2014; Moss mfl., 2003; Ramadier, 2004). Begreper som flerfaglighet, tverrfaglighet og transfaglighet uttrykker først og fremst ideer om former for og grader av tverrfaglighet i operasjonalisering av rammeplaner og læreplaner. Det dreier seg blant annet om ulike grader av samspill mellom fagdisipliner og om former for faglighet og kunnskapskonstruksjoner. Med Didham mfl. (2024, s. 5-7) kan flerfaglighet (multidisciplinary) forklares som en praksis der flere fagdisipliner arbeider med ett og samme tema innenfor et gitt felles tidsrom. Undervisningen foregår innenfor rammene for hvert enkelt fag, med det enkelte fags spesifikke perspektiver og arbeidsmåter, uten at det nødvendigvis skjer eksplisitte koblinger av innsikter og ferdigheter mellom de ulike fagene som arbeider med temaet. Lærere eller vitenskapelig ansatte arbeider i hovedsak individuelt med innholdet i det aktuelle temaet. Tverrfaglighet (interdisciplinary) forklares som prosesser der perspektiver, kunnskaper og ferdigheter fra flere fagdisipliner integreres

på måter som skaper syntese av faglig innhold og tilnæringsmåter. Formålet er å skape grunnlag for faglig koherens for helhetlige forståelsesmåter av komplekse problemstillinger eller tema. Tverrfaglige tilnæringer forutsetter samarbeid mellom kollegaer og aktører med ulik faglig bakgrunn. Transfaglighet (transdisciplinarity) dreier seg ifølge Didham mfl. (2024, s. 5–7) om prosesser der fagdisipliner er i dialog på måter som fører til utvikling av kunnskapsfelt og forståelsesmåter som overskrider etablerte faggrensener og det enkelte fags perspektiv eller kunnskapsgrunnlag. Transfaglige tilnæringer tar utgangspunkt i kontekster og problemstillinger fra et samfunns- eller praksisfelt (real-world issues) og forutsetter samarbeid akademikere imellom og med aktører fra nettopp den konteksten eller virkeligheten prosessene handler om. Betegnelsen integrert tverrfaglighet blir i flere fag- og forskningsmiljøer brukt på tilsvarende måte som transfaglighet (se f.eks. Bolstad, 2020; Elvebakk & Jøsok, 2024).

Forskningsprosjektet TEQ21 (Teacher Qualification for the 21st century – Teachers' Professional Competence) ved OsloMet har utforsket tverrfaglighet i lærerprofesjonen gjennom studier av lærerutdannes og studenters fagovergripende kompetanser (Smestad & Gillespie, 2020, 2023). Prosjektet har vært særlig konsentrert om «mangfoldskompetanse», «FoU-kompetanse» og «digital kompetanse» med begrunnelse om at de er så pass forskjellige at utforskningen av dem vil kunne gi et tilstrekkelig variert bilde av fagovergripende områder som lærerprofesjonen arbeider med. Utvikling av lærerstudenters fagovergripende kompetanse forstås i lys av lærerprofesjonens oppgaver knyttet til overordnet del av grunnskolens læreplan og i lys av lærerutdanningenes utfordringer med sammenheng og felles siktemål (Johannessen mfl., 2024; OsloMet, 2023).

De tre lærerutdanningspartene HINN, UiT og USN er felles om forskningsprosjektet BRIDGES, som har et formål om å utvikle tverrfaglig didaktikk i lærerutdanningene i et samarbeid med skoleeiere, skoleledere, lærere og elever. På prosjektets hjemmeside blir det forklart at de tre institusjonene arbeider ulikt med utvikling og styrking av tverrfaglig arbeid, og at nettopp denne variasjonen gir grunnlag for rikholdig forskning (USN Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). Prosjektet har en særskilt oppmerksomhet mot grunnskolens læreplan og realisering av de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling.

I denne evalueringen blir uttrykket tverrfaglighet brukt som en samlebetegnelse for ulike flerfaglige samarbeidsløsninger som arbeider med integrering av kunnskap fra flere undervisningsfag med formål å skape grunnlag for forståelse av komplekse problemstillinger. Her presenterer og tolker komiteen institusjonenes egne beskrivelser, analyser og vurderinger av sitt arbeid med tverrfaglighet. Komiteen legger fram noen trekk ved de tverrfaglige tilnærmingene som synes å gjelde flere institusjoner og formidler dessuten noen løsninger som synes å være særskilte og interessante, slik disse kommer til uttrykk i selvevalueringene, institusjonsbesøkene og spørreundersøkelsene.

5.3 Tverrfaglighet oppfattet som integrerende og profesjonsrelevant

I selvevalueringene trekker enkelte institusjoner fram arbeid med tverrfaglighet som ett av innsatsområdene for å skape en integrert og profesjonsrettet utdanning. Universitetet i Tromsø omtaler «tverrfaglige temaer» som «integrerende elementer». Erfaringen deres er at arbeidet med tverrfaglige temaer fører til helhet og sammenheng i utdanningene. De skriver at etableringen av to–tre programdager i året for de vitenskapelig ansatte der fagovergripende tema som er relevante for utdanningene, står sentralt i denne sammenhengen (Selvevaluering UiT, 2023). Sámi allaskuvla/Samisk høgskole forklarer at arbeid med å inkludere samiske perspektiver, tradisjoner og kunnskaper i fagstudiene er grunnleggende for utdanningene. Utvikling av tverrfaglig kunnskapsforståelse er følgelig et kjerneområde (Selvevaluering SA, 2023). Her drar de også veksler på lokale forhold, natur og kultur, for eksempel i møtet mellom duodji og matematikk og mellom naturfag, bærekraft og demokratiperspektiver. På institusjonsbesøket formulerte en vitenskapelig ansatt seg slik: «Tverrfaglighet er en del av vår hverdag».

Høgskolen i Innlandet reflekterer over forholdet tverrfaglighet og de nasjonale kravene til integrert og profesjonsrettet utdanning og konkluderer med at drøftinger som gjelder tverrfaglighet, heller knyttes til ideer om profesjonsretting enn til betydningen av en integrert utdanning (Selvevaluering HINN, 2023). De antar at dette kan forstås i lys av at profesjonstenkingen står sterkt ved institusjonen og at tematiseringer som gjelder tverrfaglighet til vanlig skjer i møtefora der deltakerne fra de ulike fagmiljøene har som mål å samle seg om en felles innretning på de aktuelle tverrfaglige temaene. Et godt grep for etablering av en tverrfaglig lærerutdanningskultur dreier seg om å anerkjenne alle som bidrar inn i studentenes utdanning som lærerutdannere, og at dette også gjelder på et fakultetsnivå, ifølge HINN.

5.4 Tverrfaglig innhold i utdanningene

De fleste institusjonene har formidlet at de ivaretar de tverrfaglige temaene som gjelder i nåværende læreplan for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020), dvs. temaene «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Det er ikke klart for komiteen hvorvidt utvikling av kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter for disse temaene skjer gjennom flerfaglige samarbeidsformer mellom undervisningsfagene og/eller mellom undervisningsfagene og praksisstudiene, eller om det skjer innenfor rammene for ett enkelt undervisningsfag. Ingen av institusjonene har i selvevalueringen gått inn på hvordan de arbeider for at studentene skal kunne tilegne seg kompetanse for å gjennomføre tverrfaglig undervisning i skolen, verken med disse tre aktuelle temaene eller med andre, men resultater fra evalueringens spørreundersøkelse til praksislærere tyder på at det skjer. Av de om lag 900 praksislærerne som svarte på undersøkelsens påstand «Jeg vektlegger å gi studentene erfaring med tverrfaglig undervisning», var det henholdsvis 39 og 26 prosent som i stor eller i svært stor grad er enige i disse påstandene, 31 prosent er i

noen grad enige og 4 prosent er i liten grad enige. De forholdt seg omtrent tilsvarende til påstanden «Jeg bidrar til å gi studentene praktiske erfaringer med tverrfaglighet». Det er imidlertid slik at andelen praksislærere som i stor eller svært stor grad er enige i at de vektlegger erfaring med tverrfaglig undervisning og at de bidrar til praktiske erfaringer med tverrfaglighet, synker jo høyere klassetrinn de er tilknyttet. På klassetrinn 1–4 var 76 prosent i stor eller i svært stor grad enige i begge påstandene, mens på klassetrinn 8–10 var enigheten på henholdsvis 55 og 53 prosent (Bakken, 2023).

Også vitenskapelig ansatte formidler i evalueringens spørreundersøkelse at de vektlegger at studenter tilegner seg kompetanse for tverrfaglighet i skolen. Av de cirka 450 som svarte på påstanden «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig og flerfaglig i skolen», er 22 prosent i stor eller svært stor grad enige, 51 prosent er i noen grad enige, mens 28 prosent er i liten eller ingen grad enige. Fordelt på institusjoner er det forskjeller i svarene. Eksempelvis var det 55 prosent på HiØ, 10 prosent på UiT og 14 prosent på Nord og UiS som oppga «i stor grad» og «i svært stor grad» enighet i denne påstanden (Bakken & Bjaaland, 2024).

Ved UiS har de etablert et tverrfaglig prosjekt kalt «**Første møter første**», der førsteårs grunnskolelærerstudenter arbeider med planlegging og gjennomføring av undervisning for førsteklasse i grunnskolen. Prosjektet er et samarbeid mellom vitenskapelig ansatte i norsk og pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Kunnskapsfeltet er begynneropplæring, og studentene får en gruppeoppgave der de skal bruke lek som arbeidsmåte, og innholdet skal utvikles etter ett eller flere av kompetansemålene fra læreplanen i norsk. Prosjektet gjennomføres som en introduksjon til praksisfeltet for studentene med et formål å skape grunnlag for et rikt og nyansert bilde av hvem en seksåring kan være (se UiS, 2024).

Det er ulikt hvordan institusjonene oppsummerer arbeidet sitt med tverrfaglig innhold i utdanningene. Hovedinntrykket er at de betrakter det som betydningsfullt, men krevende å få til. Temaer som løftes fram, ligger i hovedsak tett på dem som er listet opp i paragraf 4-3 i de opprinnelige kunngjorte versjonene av forskriftene for de femårige grunnskolelærerutdanningene, (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d). Høgskulen på Vestlandet (HVL) er blant dem som framhever godt arbeid med tverrfaglighet som en måte å styrke helheten i utdanningen på (Selvevaluering HVL, 2023) og som illustrerer tverrfaglige temaers plass i utdanningen gjennom en figur omtalt som «Progresjonstrapp» i studieprogramplanene. Denne figuren inneholder de fem hovedkategoriene «tema i alle fag», «praksisopplæring», «FoU», «profesjonsfagleg digital kompetanse» og «fagovergripende tema» (HVL studieprogramplan 1–7, s. 4). Den førstnevnte kategorien karakteriseres som tverrfaglig med temaene begynneropplæring, vurdering, tilpasset opplæring og grunnleggende ferdigheter. Dette er temaer som inngår i alle emneplaner for fag- og praksisstudiene, jf. (UHR-LU, 2018a, 2018b). Kategorien «fagovergripende temaer» favner om følgende åtte undertemaer: psykososialt læringsmiljø, vold og seksuelle overgrep, det flerkulturelle samfunnet, medborgerskap, samiske forhold og samiske elevers rettigheter, bærekraftig utvikling, estetiske

læreprosesser og profesjonsetikk. Innholdet i disse temaene er omtalt i egne emneplaner kalt «Profesjonsemner», som er obligatoriske for studentene, men uten studiepoeng.

Flere institusjoner bruker tilsvarende figurer som HVL gjør, for å illustrere innholdsmessige sammenhenger og framdrift i arbeid med blant annet tverrfaglighet i utdanningen. Kategoriseringen av tverrfaglighet er likevel noe ulik. Den såkalte «Agdertrappa» ved Universitetet i Agder (UiA) bygger eksempelvis på åtte hovedkategorier, der «fagovergripende tema» er en av dem. Defineringen av denne kategorien er forholdsvis lik den HVL har gjort og omfatter temaene psykososialt læringsmiljø, estetiske læringsprosesser, profesjons- og forskningsetikk, medborgerskap og det flerkulturelle samfunnet, samiske forhold, barn i vanskelige livssituasjoner og bærekraftig utvikling. UiA har imidlertid etablert kategoriene «profesjonsretting» og «kommunikative ferdigheter», der blant annet temaene begynneropplæring og tilpasset opplæring inngår i førstnevnte. Temaene relasjonskompetanse, elevmangfold, endringskompetanse og didaktisk relasjonsmodell gjør også det, mens akademisk skriving, læreren som formidler, samtaleleder og leder i klasserommet ligger til kategorien kommunikative ferdigheter.

Institusjonene bruker altså flere og forskjellige uttrykk for det komiteen oppfatter som ideer om tverrfaglighet. Innholdet i tverrfaglighetsbegrepet synes å spenne både vidt og noe smalt, og kanskje er det slik at en opplevelse av uklarhet som gjelder blant de vitenskapelig ansatte ved HINN (Selvevaluering HINN, 2023), også gjelder i andre kollegier. De vitenskapelig ansatte ved HINN oppfatter blant annet begrepet «fagovergripende tema» å være utydelig og lite egnet som utgangspunkt for samarbeid på tvers av de tradisjonelle faggrensene. Tverrfaglig arbeid er skrevet inn som et overordnet begrep og område i den såkalte INN-trappa (tilsvarende figur som ved HVL og UiA), og med dette er det formulert en forventning om at studentene skal involveres i og arbeide med «tverrfaglige tema», «tverrfaglig undervisning», «fagovergripende kompetanse og handlingskompetanse», «helhetlig skoletilnærming» og «integrerende problemløsningskompetanse». I selvevalueringen peker HINN på at tverrfaglige temaer inngår i studieprogrambeskrivelsene, men at disse ikke er utarbeidet med læringsutbyttebeskrivelser og knyttet til de ulike undervisningsfagene. De oppfatter dette som en svakhet. De understreker også at de er i prosess og at de har et utviklingspotensial.

Ved Samisk høgskole blir det arbeidet med **tverrfaglighet som kunnskapsfelt**, i betydningen at det gjerne er et tverrfaglig kunnskapsområde som er sentreringsfagfeltet og som spesifikke fagdisipliner knyttes til. To vitenskapelig ansatte forklarte arbeidet sitt slik under institusjonsbesøket:

[...] Det er sammenflettet, faget er ikke det viktige, det er kunnskapen. Det samiske har fordelen at det blir naturlig tverrfaglig. [...] Vi tenker ikke tverrfaglig, vi har kunnskap, og inndeling i fag kommer etterpå. [...] Bærekraft er interessant i samisk perspektiv. Vindmøller, gass – det er bærekraft i moderne kontekst. På samisk er det reinsdyr, matematikk, duodji. Den samiske kulturen er tverrfaglig.

Institusjonene presenterer innholdet i de tverrfaglige temaene i studieprogrambeskrivelsene på ulike måter. NLA Høgskolen har definert og omtalt de

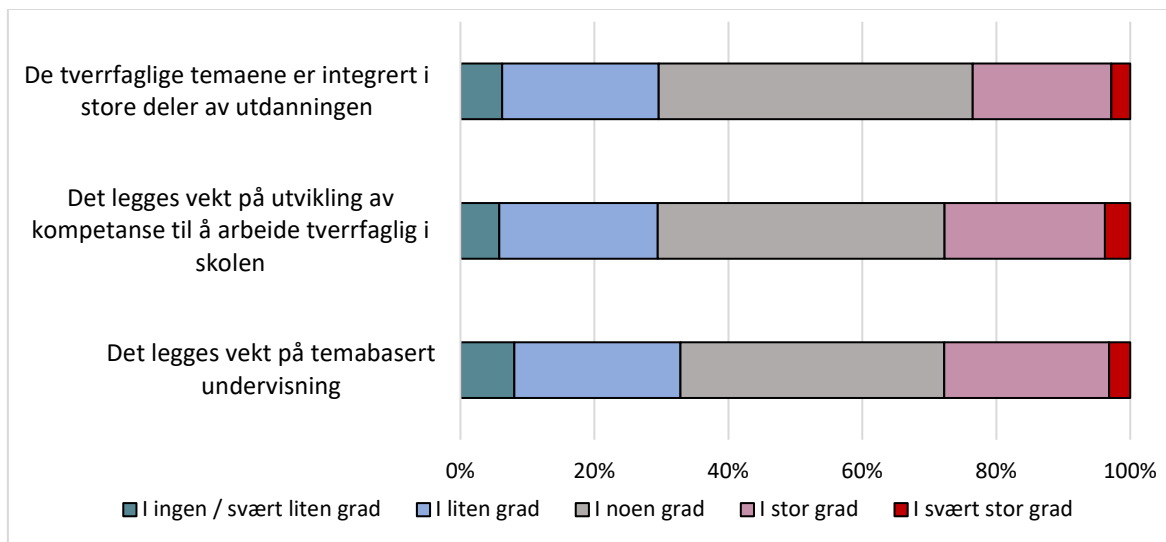
tverrfaglige temaene som var listet opp i § 4-3 i de første kunngjorte versjonene av forskriftene, datert 5.7.2016 (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b). Læringsutbyttebeskrivelser for disse temaene er formulert i et eget dokument kalt «Tverrfaglige tema og kompetanseområder». De omtaler disse tverrfaglige temaene også som «profesjonstema» (Selvevaluering NLA, 2023). OsloMet viser til at de har en lang tradisjon for flerfaglighet i lærerutdanningene og forklarer at en flerfags- og mangfoldsdimensjon er et gjennomgående trekk i studiedesignet. De definerer flerfaglighet som en praksis der «studentene arbeider med problemstillinger og temaer som krever kunnskap og kompetanse fra ulike fag og fagområder» (Selvevaluering OsloMet, 2023). I studieprogramomtalene blir begrepene flerfaglighet og «fagovergripende oppgaver» gjort særskilt greie for, og det vises til emneplanene for fagstudiene om innholdet i disse. En vekt på mangfoldsdimensjoner som fagovergripende innhold i utdanningene kan man også lese ut av programplanene, som tematiserer kulturelt og språklig mangfold, kjønns-, likestillings- og mangfoldsperspektiver og mangfold i samisk kultur.

Ved Høgskolen i Østfold arbeider et undervisnings- og forskningsmiljø med det tverrfaglige konseptet **Storyline** i undervisningen i grunnskolelærerutdanningene. Medlemmene i dette miljøet har bakgrunn fra ulike fagfelt og er involvert i utvikling og gjennomføring av ulike undervisningsdesign knyttet til tverrfaglighet i begge utdanningsløpene ved HiØ, i masterfaget Begynneropplæring ved OsloMet og i grunnskoler som deltar i Dekomp. De sentrale temaene som utforskes er «Bærekraft» og «Livsmestring og folkehelse». Dessuten har de et tverrsektorielt samarbeid med Den kulturelle skolesekken. De har blant annet gitt ut antologier som henvender seg til både lærerutdannere og studenter. (Se HiØ, 2024)

5.5 Studenters erfaringer med tverrfaglighet i utdanningene

Spørreundersøkelsen til studenter inneholdt tre påstander under overskriften «Tverrfaglig og temabasert: I hvilken grad stemmer dette om undervisningen på universitetet/høgskolen» (Bakken & Langørgen, 2024). Påstandene var disse: «De tverrfaglige temaene er integrert i store deler av utdanningen», «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig i skolen» og «Det blir lagt vekt på temabasert undervisning». Av de om lag 2 900 studentene som svarte på denne delen av spørreskjemaet, var det mellom 24 og 28 prosent som i stor eller i svært stor grad er enige i disse påstandene, rundt 40 prosent er i noen grad enige og om lag 30 prosent er i ingen eller i liten grad enige.

Figur 5.1. Prosentfordeling av studenters respons på påstander om tverrfaglighet og temabasert undervisning.
Kilde: Spørreundersøkelsen blant studentene.



Det er minimale forskjeller i svarfordelingen mellom GLU 1–7 og GLU 5–10. Mellom institusjonene er det noe variasjon, oppsummert etter institusjonene med høyest og lavest andel som svarte «i stor grad» og «i svært stor grad» på følgende tre påstander:

- «De tverrfaglige temaene er integrert i store deler av utdanningen»: Høyest på UiT med 32 prosent. Lavest på HiØ og HVO (henholdsvis 13 og 14) prosent.
- «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig i skolen»: Høyest på NLA (39 prosent), deretter UiT (36 prosent). Lavest på NTNU (19 prosent) og HVO (20 prosent).
- «Det legges vekt på temabasert undervisning»: Høyest på HiØ (33 prosent) og UiT (32 prosent). Lavest på HINN (17 prosent) (Bakken & Langørgen, 2024).

Det er klare forskjeller i studentenes svar etter hvor mange år de har deltatt i utdanningen. Det vil si at det med stigende antall år i utdanningen samtidig finner sted en nedgang i andelen studenter som svarte at de i stor eller i svært stor grad er enige i de tre påstandene om tverrfaglighet og temabasert undervisning. Mens 32 prosent av førsteårsstudenter i stor eller svært stor grad oppfatter at «De tverrfaglige temaene er integrert i store deler av utdanningen», er det kun 14 prosent av femteårsstudentene som mener det samme. Tilsvarende nedgang skjer på de andre to påstandene. På påstandene «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig i skolen» og «Det legges vekt på temabasert undervisning» gir henholdsvis 41 og 45 av førsteårsstudenter sin tilslutning til at dette er tilfellet i stor eller svært stor grad, mens cirka 20 prosent av fjerde- og femteårsstudentene gjør det samme. Av dette er det mulig å trekke ut at studentene samlet sett synes å erfare at tverrfaglig og temabasert innhold er mindre framtredd ettersom fartstiden i utdanningen blir lengre. Komiteen oppfatter at flere av studentene som deltok i institusjonsbesøkene, hadde møtt tverrfaglighet de to første årene, men lite senere. En student ved HiØ forklarte at de deltok i et tverrfaglig prosjekt, Storyline, 1. året,

men så var det «glidd ut», og i oversikten under siteres studentens betraktning slik: «Forskningsdelen tar mer og mer overhånd ut over i studiet, masteroppgave tar mye plass, mindre rom for tverrfaglighet fordi det blir så sterkt fokus på masterfaget.». Oversikten under viser typiske svar ved studenters og kandidaters responser på komiteens spørsmål om tverrfaglighet i utdanningene, under institusjonsbesøkene:

Studenter og kandidater om erfaringer med tverrfaglighet i utdanningene (Kilde: Institusjonsbesøkene 2023/2024)

Studenter og kandidater om innholdsmessige sider ved tverrfagligheten:

- Det samiske perspektivet har vært integrert i mange fag. Ved Universitetet i Tromsø har det vært integrert i flere fag. For eksempel det samiske perspektivet på himmelfenomener. (UiT-student)
- På Levanger er det god sammenhengen mellom fagene, for eksempel med norsk og samfunnsfag. PEL er med i mange av fagene. (Nord-student)
- Tverrfaglighet har fokus oftest i de praktisk-estetiske fagene, mindre i matte og norsk. Burde være mer forankret i de andre fagene også. (NTNU-student)
- Avhengig av hvem man er og om man klarer å være kreativ i oppgaven man velger. Men det er en naturlig tverrfaglighet med det samiske som integreres i alt annet. (SA-student)
- I andre klasse hadde norsk og ped tverrfaglig undervisning. Begge seksjoner var koblet sammen og oppgaven var også delt mellom disse to. (NTNU-student)

Studenter og kandidater om erfaringer med et spesifikt tverrfaglig innhold:

- Interact, et tverrfaglig opplegg, det har mye godt å bidra med, men gjennomføringen er ikke så bra. (OsloMet-student)
- Storyline var bra, lærer om tverrfaglighet ved høyskolen, jobber tverrfaglig i praksis. (HiØ-student)
- Har hatt bærekraftig utvikling, men det var ikke noe faglig, mer en intro, bli kjent-kurs tidlig i studiet. Hadde noe om identitet, men det var frivillig for studenten, så veldig lav deltagelse. (HINN-student)

Studenter og kandidater om for lite tverrfaglighet i utdanningene:

- Skulle ønske mer samarbeid på tvers. I mitt hode er det naturlig at matte og naturfag kan samarbeide bra, men det har de ikke gjort. (USN-student)
- Vi skal være så tverrfaglige i skolen! Det er det lite av på campus. Uheldig at det akademiske er veldig ett fag. (HVL-kandidat)
- Vi har tverrfaglighet en dag i året der det kommer en gjesteforeleser. Noen synes det er en bortkastet dag med forelesning og så gruppearbeid etter det. (NLA-student)
- Vi har hatt noen temadager i tverrfaglighet. Hatt litt om det i Engelsk. Så tverrfaglighet er avhengig av «faget». (HINN-student)
- Forskningsdelen tar mer og mer overhånd ut over i studiet, masteroppgave tar mye plass, mindre rom for tverrfaglighet fordi det blir så sterkt fokus på masterfaget. (HiØ-student).

Studenter og kandidater om tverrfaglighet i praksisstudiet:

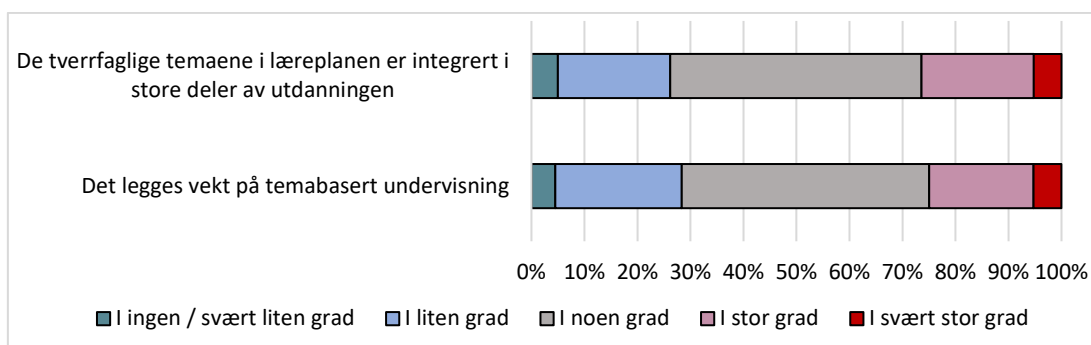
- Blir alltid oppfordret til tverrfaglighet i praksis, mindre ved campus. Igjen er det avgjørende hvilke praksislærere man får, jeg har vært heldig. (HiØ-student)
- [Praksisskolen] la veldig til rette for at vi tar ansvar, og oppmuntret til tverrfaglige prosjekt. Siden de la til rette for det så ble vi obs på det. Det syns jeg var veldig bra. (UiA-student)
- Skoler har ikke helt kommet inn i tverrfaglighet enda, heller ikke lærerutdanninger. (NLA-student)

De fleste studentene og kandidatene som deltok på institusjonsbesøkene, ga uttrykk for at de hadde opplevd tverrfaglig innhold i utdanningene, men hovedandelen syntes å ha vage minner om hva dette innholdet dreide seg om. Det gjaldt både erfaringer fra undervisningsfagene og fra praksisstudiet. Noen studenter kunne trekke fram hvilke fag og fagpersoner som bidro i et tema, slik det går fram av sitatene som er listet opp over, enkelte viste til et navngitt konsept/tema som Storyline, Interact og Bærekraftig utvikling, og det var studenter som pekte på at praksisskolene var en god læringsarena for kompetanse på tverrfaglighet. Det var likevel slik at flere studenter og kandidater formidlet en kritisk holdning til at utdanningene i for liten grad arbeider tverrfaglig. Variasjonen i erfaringer er altså svært stor.

5.6 Institusjonenes gjennomføring av tverrfaglighet

I spørreundersøkelsen til vitenskapelig ansatte ble det, i tillegg til spørsmålet om arbeid for studentenes egen kompetanse for praktisering av tverrfaglig undervisning i skolen (se over), stilt spørsmål om utdanningens integrering av de tverrfaglige temaene i grunnskolens læreplan og om utdanningens vektlegging av temabasert undervisning. Det vil si at de skulle ta stilling til i hvor stor grad de var enige i påstandene «De tverrfaglige temaene i læreplanen er integrert i store deler av utdanningen» og «Det legges vekt på temabasert undervisning» (Bakken & Bjaaland, 2024).

Figur 5.2. Prosentfordeling av vitenskapelig ansattes respons på påstander om tverrfaglighet i utdanningen.
Kilde: Spørreundersøkelsen blant de vitenskapelig ansatte.



Av de rundt 450 som svarte oppga en fjerdedel (henholdsvis 26 og 25 prosent) av de vitenskapelig ansatte at de i stor eller svært stor grad var enige i både påstandene om

læreplanens tverrfaglige tema og om vektlegging av temabasert undervisning. Det er samtidig omtrent like stor andel som «i ingen» eller «i liten grad» var enige i de samme påstandene (henholdsvis 25 og 29 prosent). Om lag halvparten (47 prosent) svarte at de «i noen grad» var enige. Gruppen vitenskapelig ansatte har med andre ord forholdsvis ulike oppfatninger eller erfaringer med tverrfaglighet i utdanningene. Det er også forskjeller når det fordeles på institusjoner, f.eks. i andelen som var «i stor grad» eller «i svært stor grad» enig i påstandene: «De tverrfaglige temaene i læreplanen er integrert i store deler av utdanningen»: Fra 59 prosent på HiØ til 9 prosent på Nord og 10 prosent på UiT. «Det legges vekt på temabasert undervisning»: Fra rundt 40 prosent på HINN og UiA til 9 prosent på Nord. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er høy på denne påstanden og varierer fra rundt 10 prosent på UiS og USN til 23 prosent på OsloMet.

Komiteen finner at det er et gjennomgående trekk ved datamaterialet fra institusjonsbesøkene at en stor andel vitenskapelig ansatte er opptatte av å etablere tverrfaglige temaer og prosjekter i utdanningene, men det er også et trekk at tverrfaglighet er omdiskutert når det gjelder hvilken plass det skal ha innenfor det enkelte undervisningsfag. Det diskuteres eksempelvis hvorvidt tverrfaglige temaer kan ha eller har tilstrekkelig faglig forankring i det enkelte fag og at en innsats for tverrfaglighet går på bekostning av disiplinfaglige kunnskapsområder. I både selvevalueringene og på institusjonsbesøkene er det likevel først og fremst en uro for hvordan gjennomføring av tverrfaglighet foregår som er framtrædende. Flere institusjoner oppsummerer at det er krevende å få til. Vurderinger som er gjort av HiØ, NTNU, Nord og NLA eksemplifiserer hovedtrekkene i de responsene komiteen har fått:

Fag og tverrfaglig erfaring

Ved Høgskolen i Østfold erfarer de utfordringer knyttet til svake tverrfaglige tradisjoner i utdanningene, ujevn faglig forankring og utilstrekkelig med ressurser for gjennomføring. Tverrfaglige temaer «knyttet til enkeltpersoner og idealister» og blir dermed «sårbare overfor utskiftninger». De ser «en fare for at aktiviteter som ikke er direkte eksamensrelatert ikke blir prioritert blant studentene [...] Dersom den faglige forankringen ikke er sterk nok, vil disse prosjektene slite med å få plass i fagenes sluttvurdering» (Selvevaluering HiØ, 2023).

Faglig kapasitet og økonomiske ressurser

Også NTNU oppfatter at mangel på ressurser er en begrensning for etablering av tverrfaglighet i utdanningene. Tverrfaglig arbeid «krever ekstra organisering og ekstra administrasjon og fra fagmiljøene. Dette bidrar til at det er liten vilje til å arbeide tverrfaglig» (Selvevaluering NTNU, 2023). Det synes å dreie seg om både økonomiske og personalmessige ressurser. NTNU forklarer at tverrfaglig arbeid krever særskilte ressurser til oppfølging i form av veiledning og vurdering. De henter denne kapasiteten fra de største fagseksjonene, i hovedsak fra pedagogikk, som allerede «er strukket langt». En utfordring er også at studentene studerer kun ett undervisningsfag i semesteret.

Studieplanen og studentenes fagportefølje

Nord universitet tematiserer også trekk ved studieplanene. De uttrykker seg slik: «når et fag er representert i et kort semester, kan det være en fare for at det helhetlige, og det integrerte, kan bli litt borte». De poengterer videre at arbeid med tverrfaglige temaer krever at «fagene kommer sammen og strekker seg for å møte utfordringer i praksisfeltet som har betydning for profesjonsrollen» (Selvevaluering Nord, 2023). De vurderer at de har et «betydelig potensial for å etablere bedre koordinerings- og samhandlingsordninger mellom de ulike fagene» og kommenterer at utvikling av læringsutbytteformuleringer som gjelder fagovergripende temaer er en diskusjon kollegiet bør ta. De skriver dessuten at det «burde ha vært utviklet en mer tydelig guide, gjerne for alle utdanningsinstitusjoner, for det tverrfaglige samarbeidet» (Selvevaluering Nord, 2023).

«Temauker» og «profesjonsdager»

Institusjonene arbeider med å etablere tverrfaglighet på ulike nivå i utdanningene, i ulike emner i undervisningsfagene og som ulike fagdager eller -uker. NLA Høgskolen er en av flere institusjoner som har løst utfordringer med organisering og ansvarsfordeling for tverrfaglig innhold ved å legge en rekke temaer til såkalte «profesjonsdager» som er obligatoriske for studenter, men som ikke er studiepoenggivende. Hvert tema blir utviklet av en arbeidsgruppe som «består av faglærere fra tre seksjoner som både har kompetanse i og ønske om å videreutvikle arbeid med et gitt tema» (Selvevaluering NLA, 2023). De vitenskapelig ansatte vurderer denne løsningen som et bidrag til studentenes profesjonsforståelse og en kvalitetssikring av tverrfaglig innhold. NLA løfter likevel fram at det «er utfordrende å følge opp kandidatens læringsutbytte når [profesjonsdagene] ikke inngår i studiepoengfestet kurs» (Selvevaluering NLA, 2023). Eksempler på tilsvarende løsninger er HVLs «Profesjonsøkter/profesjonsemner», der det er utarbeidet emneplaner med læringsutbytteformuleringer og vurderingsordninger og USNs «Profesjonsfaglige områder», som har et system for flerfaglig ansvar og pensum for deler av det tverrfaglige innholdet.

De tverrfaglige temaene som er lagt til slike dager, spenner forholdsvis vidt, noen kan være forholdsvis avgrenset, mens andre er det ikke. Temaer som «Flerkultur», «Det flerkulturelle klasserommet», «Språklig og kulturelt mangfold» og «Flerkulturell kompetanse» er blant dem som kan oppfattes å være omfattende, og som også bør inngå i et videre mangfoldsbegrep i profesjonsutdanningene (se f.eks. Røthing, 2020). I institusjonsbesøkene forklarer studentene at de opplever å bli kvalifisert for undervisning for «en idealelev» og ikke for det mangfoldige klasserommet. Komiteen vurderer at utdanningene bør arbeide mer gjennomgående med mangfoldskompetanse som et fagovergripende område i både undervisningsfagene, pedagogikkfagene og i praksisstudiet.

Ved Høgskulen i Volda er det etablert **et 15 studiepoengs tverrfaglig emne i syklus 2, Norsk som andrespråk og flerkulturell pedagogikk**, for studenter som tar norsk som masterfag og for studenter som tar spesialpedagogikk som masterfag og med norsk som undervisningsfaget de skal ha i tillegg.

I dette emnet samarbeider vitenskapelig ansatte med bakgrunn fra norsk og pedagogikk, med formål å skape grunnlag for at studenter utvikler teoretisk og didaktisk mangfoldskompetanse for å mestre utfordringer og muligheter som den flerspråklige og flerkulturelle skolen gir. Det tverrfaglige fagfeltet arbeider med å skape mening og sammenhenger i kunnskapstyper om temaer som flerspråklighet, kulturelt mangfold, andrespråksdidaktikk og antirasisme.

Begynneropplæring som tverrfaglig- og flerfaglig felt i GLU

«Begynneropplæring» er et vidt begrep. Det blir brukt i politiske dokumenter om et utdanningsfelt og innen skole og lærerutdanning om ulike opplæringspraksiser. Felles for disse kontekstene er at begrepet refererer til det som skjer i klasserommet i løpet av de første skoleårene, mens innholdet kan spenne fra grunnleggende lese-, skrive- og regneferdigheter, via faglige og tverrfaglige arbeidsmåter til sosial dannelse – og til å lære å være elev i skolen (Haug, 2006). En vid tolkning av begrepet omfatter både faglige og sosiale aspekter, også kompetanser som ikke eksplisitt er beskrevet i utdanningspolitiske dokumenter (Hoff-Jensen mfl., 2020).

Begynneropplæring er også et vidt felt i GLU. Hensynet til de yngste elevenes særlige behov og behovet for lærere med spisskompetanse innen begynneropplæring var et argument for trinndeling av GLU i 2010. Ved MGLU-reformen i 2017 ble begynneropplæringen styrket, noe som danner bakgrunnen for at flere institusjoner i dag tilbyr begynneropplæring som masterfordypning. Masteroppgaver innenfor denne fordypningsretningen skal, ifølge rammeplanen, «ha solid forankring i fag, fagdidaktikk og pedagogikk og/eller spesialpedagogikk». Videre står det at masterfordypningen kan inkludere emner fra andre undervisningsfag. Dette kan leses som at oppgavene skal romme en integrert tverrfaglighet mellom fag og pedagogikk, mens det likevel er opp til institusjonene – og studentene – å oversette rammeplanens ideer til praksiser. I rammeplanen for GLU 1–7 står det også at alle fag skal omfatte begynneropplæringsperspektiver. Dette kan indikere at styringsdokumentene for lærerutdanningen legger en vid forståelse til grunn – selv om lese-, skrive- og regneopplæring her er særlig vektlagt. I det følgende ser vi mer overordnet på hvordan institusjonene arbeider med begynneropplæring som tverrfaglig og flerfaglig felt, både innenfor og på tvers av studieretningene.

Hvordan arbeider institusjonene med begynneropplæring?

Fordi begynneropplæring i sin natur er tverrfaglig, krever undervisningen både fokusering og felles innsats fra flere aktører og arenaer i lærerutdanninga – samtidig. På de fleste institusjonene ligger forholdene i utgangspunktet til rette for dette, ved at praksisstudiene som regel er koordinert med campusundervisning om begynneropplæringsperspektiver i undervisningsfagene. Under institusjonsbesøket på UiA trakk for eksempel studentene fram begynneropplæring som et felt med god sammenheng mellom campusundervisning og praksisstudium. De vitenskapelig ansatte på sin side pekte på at begynneropplæring også er et av feltene der de får til velfungerende samarbeid mellom undervisningsfagene, blant annet mellom PEL og KRLE, matematikk og kunstfag. Samtidig rapporterte flere institusjoner på institusjonsbesøk og i selvevalueringer at begynneropplæring er et felt der

de erfarer det som vanskelig å gi et tilfredsstillende fagtilbud. I flere tilfeller er mangel på kvalifiserte ansatte en årsak til dette. Andre rapporterer om organisatoriske utfordringer relatert til sammenslåing av undervisning for 1–7 og 5–10, her sett fra studentperspektiv: «Vi går glipp av det som er for 1–7. Så samkjøring har sin pris. Begynneropplæring er blitt nesten helt borte for oss som går 1–7. De fleste foreleserne legger seg på mellomtrinnet ved samkjøringen.» Det blir videre påpekt fra vitenskapelig ansatte ved samme institusjon at dette også går ut over klasseromsnærheten.

UiT er en av institusjonene som har satset på begynneropplæring i et tverrfaglig perspektiv. Her er det også etablert et flerfaglig miljø med undervisere fra matematikk, norsk, pedagogikk, spesialpedagogikk, kroppsøving, drama og musikk, som både har ansvar for begynneropplæring i utdanningsløpet og felles forskningsambisjoner i det sammensatte feltet.

Et annet satsingsområde som kan trekkes fram som eksempel på tiltak som kan styrke tverrfaglige tilnærminger til begynneropplæringsfeltet, er OsloMets utvikling av såkalt entreprenørielle masteroppgaver. Et slikt alternativt masteroppgaveformat inviterer både til tverrfaglighet og praksisforankring og er prøvd ut og utvikla blant studenter som har begynneropplæring som masterfordypning. Her spiller praktisk-estetiske kompetanser sentrale roller, for eksempel i utforming av læringsressurser eller kunstprodukter og i presentasjoner eller framføringer som inngår i undervisningsopplegg.

Overordnet om satsing på begynneropplæring

Både i selvevalueringene og på institusjonsbesøkene kommer pedagogiske så vel som organisatoriske perspektiv på trinndeling generelt og begynneropplæring spesielt til uttrykk. Studentene ønsker seg muligheter for å skifte løp underveis, og mange ønsker seg en bredere og mer fleksibel kompetanse. Flere institusjoner trekker fram at kandidater med 5–10-utdanning mangler begynneropplæringsperspektiver, noe de trenger i møter med elever på høyere klassetrinn som har lese- og skriveutfordringer eller med elever som har ingen eller liten skolebakgrunn før de er elever i norsk skole. Studieordninger som kan myke opp disse skillelinjene, for eksempel et felles 1. studieår eller valgfrie emner, ble nevnt på institusjonsbesøkene med flere aktørgrupper som en mulig løsning på disse problemstillingene.

I samtaler med lederne, både fra institusjonene og skolene, kom mer praktiske perspektiver til uttrykk. Noen skoleledere oppgir behovet for kompetanse om begynneropplæring gjennom hele grunnskoleløpet som argument for at de helst ansetter lærere med 1–7-bakgrunn. Mange finner spissingen mot trinn lite relevant og viser til at det utdannes «for spesialiserte lærere». Demografi spiller også inn når disse spørsmålene diskuteres. Selv om alle er enige i at det er gode faglige argumenter for å utdanne lærere med spisskompetanse i begynneropplæring, peker flere av skolenes representanter på at behovet for *utdannede* lærere kan trumfe dette. For UH-lederne er også økonomi et argument; det er krevende å opprettholde separat undervisning i de to programmene, ikke minst i en tid med synkende studenttall i lærerutdanningene. I praksis fører dette gjerne til sammenslåing av undervisningen mellom 1–7- og 5–10-løpet. Mange institusjoner rapporterer om en slik

praksis, spesielt i syklus 2, selv om man prøver å skille ut og skjerme begynneropplæringen. Sammenslåingen forsvarer med at retningslinjene for 1–7- og 5–10-løpet langt på vei omhandler de samme temaene. En konsekvens av dette, som både vitenskapelig ansatte og studenter er bekymret for, kan imidlertid være at vi får mer teoretisk og mindre profesjonsrettet undervisning.

Problematikken knyttet til sammenslåing av fagtilbud rammer også «den andre enden» av skoleløpet, nemlig den faglige spissingen mot ungdomstrinnet. Denne har fått langt mindre omtale i evalueringsgrunnlaget, noe som trolig kan relateres til at ungdomstrinnet – i motsetning til begynneropplæringen – ikke er viet særskilt oppmerksomhet i forskriften og de nasjonale retningslinjene for 5–10-utdanningen. Eksempelvis har forskriftens §1-3 for 1–7-utdanningen en presisering om at begynneropplæring og kontaktlærerrollen skal vektlegges, mens tilsvarende presiseringer ikke er gjort i forskriften for 5–10-utdanningen:

§1-3 i Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (Komiteens understreking) (Kunnskapsdepartementet 2023a, 2023c):

Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7, basert på forskning og erfaringskunnskap. Utdanningen skal legge særlig vekt på begynneropplæring og kontaktlærerrollen. Studenter som velger begynneropplæring som masterfag, skal bli eksperter i begynneropplæring i lesing, skriving og regning. Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av.

§1-3 i Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (Kunnskapsdepartementet 2023b, 2023d):

Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr en integrert, profesjonsrettet grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10, basert på forskning og erfaringskunnskap. Utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis og av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av.

For 5–10-utdanningen er det altså i ikke gjort særskilte presiseringer i forskriftsform som gjelder kompetanse eller forventninger om ekspertise for arbeid med ungdommer i skolen. Komiteen vil også peke på at kontaktlærerrollen heller ikke er tematisert her.

5.7 Oppsummering og anbefalinger

I dette kapitlet har komiteen arbeidet med evalueringens spørsmål som gjelder institusjonenes utvikling av integrerte, profesjonsrettede utdanninger som er basert på forskning og erfaringskunnskap. Komiteen har valgt å rette særskilt oppmerksomhet mot tverrfaglighet både ut fra en oppfatning om at kunnskaps- og kompetanseområder på tvers

og i samspill med fagdisipliner kan by på fagovergripende kompetanse for mestring av en kompleks lærerprofesjon, og fordi forskriftene og de nasjonale retningslinjene for utdanningene forutsetter og forventer tverrfaglig innhold. Det presiseres at studentene skal kvalifiseres for å mestre samarbeid om og undervisning i tverrfaglige temaer som til enhver tid ligger i grunnskolens læreplan. Gjennom analysene av det institusjonsvise datamaterialet fant komiteen at tverrfaglighet ble oppfattet som både en utfordring og som en mulighet for å skape sammenhenger i utdanningene. Flere institusjoner omtaler tverrfaglighet som integrerende element og som profesjonsrettet.

Det foregår tverrfaglige undervisnings- og forskningsprosjekter som er engasjert i lærerprofesjonen og lærerutdanninger ved en rekke institusjoner. De ulike prosjektene er av større og mindre omfang, men samlet sett dreier det seg om utforskning av både tverrfaglighet som kunnskapsfelt og av tverrfaglige undervisningsdesign i grunnskoler og i utdanningene. Flere institusjoner understreker i selvevalueringen og på institusjonsbesøkene at de er i prosess når det gjelder etablering av tverrfaglighet i utdanningene, og av datamaterialet går det fram at en betydelig innsats pågår. Den FoU-virkomheten som foregår, er selvsagt betydningsfull for å utvikle kvalitet i disse prosessene. Komiteen vurderer at institusjonene har et potensial for videreutvikling av både strukturer for gjennomføring og innhold som bygger tverrfaglig kompetanse. Det understrekes at institusjonenes arbeid med å skape grunnlag for at studentene kan utvikle kompetanse for å gjennomføre tverrfaglig undervisning i skolen er utydelig i denne evalueringen, og det er påfallende at studentene som gruppe har forholdsvis vage minner om hva de har erfart om tverrfaglig innhold. Det kan være grunn til å vurdere om utdanningen i tilstrekkelig grad og på gode måter er i kommunikasjon med studentene om utvikling av tverrfaglig kompetanse.

Begynneropplæring som tverrfaglig felt i 1–7-utdanningen kan hevdes å stå i en særstilling i styringsdokumentene, noe som blir verdsatt av institusjonene og praksisskolene. Mange lærerutdanningsinstitusjoner vurderer imidlertid at de ikke håndterer dette feltet på tilstrekkelig gode måter, verken som integrert studieinnhold eller som eget studietilbud. Dette skyldes blant annet at undervisningstilbud i ulike fag og studieprogram ofte slås sammen av økonomiske grunner, noe som gjerne går ut over spissingen mot de yngste elevene. Utfordringene kan også forstås i lys av manglende spisskompetanse i begynneropplæring innenfor fagmiljøene og dels i lys av nettopp feltets tverrfaglighet. Å undervise i begynneropplæring krever både pedagogisk, disiplinlig og fagdidaktisk kompetanse samt samarbeid både mellom fag og med praksisfeltet.

Komiteen finner at tverrfaglighetsbegrepet, slik det blir omtalt i flere programplaner, spenner vidt hos noen institusjoner og smalere hos andre. I én og samme plan kan dessuten kategoriseringen av begrepet oppfattes å være forvirrende. Komiteen peker på mangfoldskompetanse som et fagovergripende tema som bør integreres i utdanningene på måter som fører til at forsknings- og erfaringsbasert kunnskap fra både undervisningsfagene, pedagogikkfagene og praksisstudiet inngår i studentenes kunnskapsgrunnlag.

Både praksislærere og vitenskapelig ansatte som deltok på institusjonsbesøkene, formidlet gode erfaringer med tverrfaglighet i ulike sammenhenger, men det var også flere som hadde engasjement for at et økt samarbeid om tverrfaglighet er nødvendig. Av det samlede

datamaterialet for evalueringen går det fram at spesielt strukturelle og organisatoriske forhold er faktorer som virker hemmende på utvikling av tverrfaglighet. Det dreier seg blant annet om at studieprogrammet kan være organisert slik at studentene arbeider med kun ett undervisningsfag per semester, at studentene har få fag i fagkretsen eller at aktuelle undervisningsfag for et tverrfaglig kunnskapsområde ligger på forskjellige trinn eller semester. Institusjonene løser dette utgangspunktet ved at tverrfaglige tema legges utenfor undervisningsfagene, uten vurdering og studiepoeng. Komiteen vil gi sin tilslutning til institusjoners og ikke minst studenters vurdering av at dette ikke er optimale løsninger. Manglende erfaring og/eller skepsis til tverrfaglighet og knapphet på tidsressurser synes også å være faktorer som hemmer utvikling av tverrfaglighet. Komiteen vurderer at det burde legges spesielt godt til rette for å overskride de ulike hindringene for ulike tverrfaglige løsninger innenfor begynneropplæringsfeltet. Dette er jo også en nødvendighet for å kunne gi et godt tilbud på et felt som i seg selv forutsetter tverrfaglighet.

Komiteen har følgende anbefalinger:

- Utvikle felles forskningsbasert forståelse for tverrfaglighet som kunnskapskonstruksjon og undervisningspraksis, og gi vitenskapelig ansatte studietilbud i tverrfaglighet som del av satsingen på utdanningsfaglig kompetanse.
- Arbeide fram organisatoriske løsninger for etablering av tverrfaglighet som del av undervisningsfagene og i praksisstudiet.
- Integrere og utvikle mangfoldskompetanse som fagovergripende område.
- Utvikle muligheter for at studentene kan arbeide tverrfaglig i masterfaget sitt.
- Utvikle tilbudet i begynneropplæring gjennom reelt tverrfaglig samarbeid mellom pedagogikk og fagdidaktikk, gjerne i samarbeid med praksisfeltet.

6 Fag-, profesjons- og forskningskompetanse

6.1 Introduksjon

Kvalitet i høyere utdanning omfatter kvalitet i programplaner og emneplaner, læringsutbyttebeskrivelser, veiledning og vurderinger. En avgjørende faktor for kvaliteten på utdanningene er de som underviser, veileder og forsker, og hva slags kompetanse, rammer og vilkår disse har for å sikre og utvikle arbeidet sitt. Grunnskolelærerutdanningene er komplekse utdanninger som krever ulike kunnskapsformer, erfaringer og perspektiver. De som leder, underviser, veileder og forsker i GLU har en krevende jobb, enten de er ansatt på campus (ledere og vitenskapelig ansatte) eller i skolen (rektorer og praksisveiledere).

I dette kapitlet er det fagkompetanse og forutsetninger for å kunne tilby en forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning som er omdreiningspunktet. Når komiteen skal undersøke dette, kan det være hensiktsmessig å se nærmere på utgangspunktet og å trekke noen historiske linjer. Vektleggingen av både forsknings- og erfaringsbasert kunnskap er ikke ny. Det er noe som har eksistert i svært mange år og som har blitt vurdert i flere evalueringer.

Lærerutdanningsreformen som introduserte differensierte løp for trinn 1–7 og 5–10 i 2010, baserte seg bl.a. på evalueringen av allmennlærerutdanning i 2006 (NOKUT, 2006). Som Munthe & Haug (2010) påpekte var en av hovedkonklusjonene i denne evalueringen at det var nødvendig å styrke det profesjonsrettede arbeidet i utdanningen og å skape større grad av integrering i utdanningen. Evalueringen identifiserte også et behov for å styrke forskningskompetansen og forskningsvirksomheten i allmennlærerutdanningen. Begrunnelsen for vektlegging av forskningskompetanse og FoU-virksomhet var at studenter måtte få opplæring i dette slik at de kunne ivareta framtidig arbeid som lærere, og da var det nødvendig at de som utdannet lærere hadde forskningskompetanse (definert som en ph.d.-grad) og arbeidet med profesjonsrettet forskning. Evalueringen rapporterer at studentene i relativt liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier. De har heller ikke større kjennskap til pågående prosjekter ved egen lærerutdanningsinstitusjon (NOKUT, 2006).

Hvis vi «hurtigspoler» fram til 2015, kommer vi fram til avslutningen av arbeidet til følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen (2010–2015). Følgegruppen var oppnevnt av Kunnskapsdepartementet for nettopp å følge implementeringen av den nye lærerutdanningsreformen. De nye GLU-programmene som var differensierte for 1–7 trinn og 5–10 trinn³⁸, og som introduserte en bachelor-oppgave i det 3. året, vektla profesjonskunnskap som forskningskunnskap og erfaringskunnskap. Forut for og samtidig med denne reformen prioriterte Kunnskapsdepartementet praksisnær forskning for lærerutdannere ved å gi Forskningsrådet i oppgave å utvikle praksisnære forskningsprogrammer. Både PraksisFoU (fra 2005–2010) og PRAKUT (2010–2014) var

³⁸ UiT introduserte differensierte løp og femårige mastergradsprogrammer i GLU i 2010. Se også <https://result.uit.no/proted/category/pilot-i-nord/>.

målrettede innsatser for å styrke FoU-kompetansen i lærerutdanningene. Programplanen for PRAKUT forklarer at «Prosjektene i PRAKUT skulle være praksisrettede og ha forpliktende samarbeid med institusjoner som skoler og barnehager. Det var en forutsetning at lærerutdanningsinstitusjoner skulle være aktive partnere i alle prosjekter, og det var videre forutsatt at prosjektene skulle drive aktiv formidling og kunnskapsdeling til fordel for praksisfeltet og utdanningene.»³⁹ I tillegg til øremerkede stipendiatstillinger for lærerutdanninger ga prosjektmidler fra Forskningsrådet mulighet til at enda flere kunne øke forskningskompetansen sin. To nasjonale forskerskoler ble også opprettet, nasjonal forskerskole i utdanningsforskning⁴⁰ (NATED, 2008–2016) og nasjonal forskerskole for lærerutdanning⁴¹ (NAFOL, 2010–2022), der NAFOL hadde et særlig fokus på forskning i og for lærerutdanninger.

I den femte og siste rapporten fra følgegruppen for lærerutdanningsreformen⁴² skriver følgegruppen: «Følgjegruppa ser ei markert endring i lærerutdanningane. Det er strategisk forskingsleining som er viktig hos alle no. Lærestadene arbeider med å organisere tilsette i forskingsgrupper, dei gir insentivmidlar for å styrkje gruppene og få til meir og betre forskning, og dei er opptekne av at forskning skal formidlast.» (Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma, 2015, s. 79). Antall ansatte med ph.d. -grad har økt, antall forskningsprosjekter har økt, BA-oppgavearbeidet vurderes som viktig av ansatte på campus og i skolene, spørreundersøkelser blant ansatte og studenter tyder også på at det har skjedd en bevisstgjøring og styrking av koblingen mellom forskning og praksis, men det er noen utfordringer: Det er vanskelig å rekruttere ansatte med både skolekompetanse og forskningskompetanse, og det er vanskelig å konkurrere med lønnsnivået i skolen for å rekruttere ansatte med skolekompetanse.

Hva er situasjonen i dag – syv år etter innføringen av masterutdanning for grunnskolelærere, nesten ti år etter siste rapport fra følgegruppen og nesten 20 år etter NOKUT-evalueringen fra 2006?

Sentrale begreper i dette kapittelet og komiteens forståelse av disse er følgende:

Profesjonskunnskap er det overordnede begrepet og det overordnede målet for kunnskapsutvikling i grunnskolelærerutdanningene. Dette omfatter relevant forskningskunnskap og erfaringskunnskap som lærerstudenter skal utvikle et solid grunnlag om og forståelse av gjennom et femårig mastergradsprogram.

Forskingskunnskap forstås som alt som relaterer seg til kunnskap utviklet gjennom forskning (f.eks. relevante teorier og andre resultater fra forskning innen ulike disipliner som er relevante for innholdet i undervisningsfagene og utdanningsforskning som omfatter skolehistorisk-, fagdidaktisk- og pedagogisk forskning) samt metoder knyttet til ulike

³⁹ Forskningsrådet, 2013.

⁴⁰ Se også <https://www.uib.no/fs/nated>.

⁴¹ Se også <https://www.ntnu.no/nafol/om>.

⁴² Følgegruppen for lærerutdanningsreformen (nye rammeplaner) ble i januar 2010 oppnevnt av Kunnskapsdepartementet. Hovedoppgaven var å følge innføringen av de nye grunnskolelærerutdanningene og å bidra til å sikre at reformen ble gjennomført etter Stortingets intensjoner og i tråd med gjeldende styringsdokumenter.

forskningsprosjekter i alle skolens fag, kritisk evne til å identifisere relevant forskning, vurdere forskning og gjennomføre forskning med tanke på dypere forståelse og/eller utvikling av egen profesjonskunnskap.

Erfaringskunnskap forstås som et vidt begrep som omfatter emosjonell, kognitiv og estetisk kunnskap basert på de «edukative erfaringene» som programmene vektlegger og sørger for at studenter erfarer, og de mer uplanlagte erfaringer som studenter gjør seg i ulike situasjoner og kontekster som utdanningen består av (se f.eks. Schmidt & Allsup, 2019). I programsammenheng vil en utdanning planlegge for de edukative erfaringene og være opptatt av å bearbeide og anvende erfaringer fra situasjoner som er mer planlagte og uplanlagte.

Ansatte på campus og i skoler skal kunne ivareta at studenter utvikler profesjonskunnskap og -kompetanse til å kunne lære videre som lærere i deres framtidige yrke.

I dette kapitlet ser komiteen nærmere på evalueringsspørsmål nr. 2 og 3:

- 2a) Hvordan arbeider institusjonene og skolen med å ta i bruk og videreutvikle den faglige, forskningsbaserte og profesjonsrettede kompetansen i fagmiljøene?
- 2b) I hvilken grad har fagmiljøene på campus og i skolen den kompetansen som trengs for å gjennomføre og utvikle en grunnskolelærerutdanning som er forskningsbasert og profesjonsrettet?
- 3a) Hvordan forstår og arbeider institusjonene med rammeplanenes krav om at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og basert på forskning og erfaringskunnskap?
- 3b) Hva hemmer og fremmer arbeidet med å tilby integrerte, profesjonsrettede og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskolelærerutdanninger, og hvordan og i hvilken grad lykkes institusjonene med det?

Datagrunnlag for dette kapitlet er samlet inn gjennom selvevalueringer ved hvert lærested, intervjuer med representanter fra lærestedene, spørreundersøkelser og en undersøkelse om FoU ved lærestedene gjennomført av NIFU.

6.2 Behovet for profesjonsrettet kompetanse i fagmiljøene

Komiteen finner at en gjennomgangstone hos alle institusjoner er at grunnskolelærerutdanninger har behov for den profesjonskompetansen som lærerstudenter er forventet å tilegne seg i utdanningen sin. Utdanningene har behov for vitenskapelig ansatte som er sterke i den disiplinen som er knyttet til undervisningsfaget og sterke i skolerelevante fag. De vitenskapelig ansatte må også i tillegg beherske fagdidaktisk teori og praksis og ha god innsikt i skolens og lærerens virksomhet.

Å ha slik «kinderegg-kompetanse» i et personale kan løses på tre måter: (1) å ansette ulike personer som har sin styrke innen (minst) ett av de tre områdene og sette sammen faggrupper som kan utfylle hverandre, (2) å ansette personer som har kompetanse innen 1–

2 områder og iverksette videreutdanningstilbud for å sørge for at den ansatte utvikler ny kunnskap og kompetanse og (3) å ansette personer som innehar all denne kompetansen.

Det framgår av institusjonsbesøkene at denne problemstillingen er svært sentral i ledergruppene som har ansvar for ansettelse og utvikling av ansatte, og det er også en problemstilling som vitenskapelig ansatte, ansatte i samarbeidende skoler og studenter er opptatte av.

6.2.1 Forskningsbasert kompetanse

NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023) viser at antall FoU-årsverk og antall vitenskapelige publikasjoner har økt i perioden 2016–2023 ved de aller fleste lærestedene. De fleste publikasjonene er blitt plassert i kategorien «pedagogikk og utdanning», men det er også mange andre kategorier med noe færre publikasjoner relatert til de ulike undervisningsfagene (f.eks. innen matematikk, lingvistikk, kunstfagene) og til psykologi (som altså ikke er kategorisert som «pedagogikk og utdanning»).

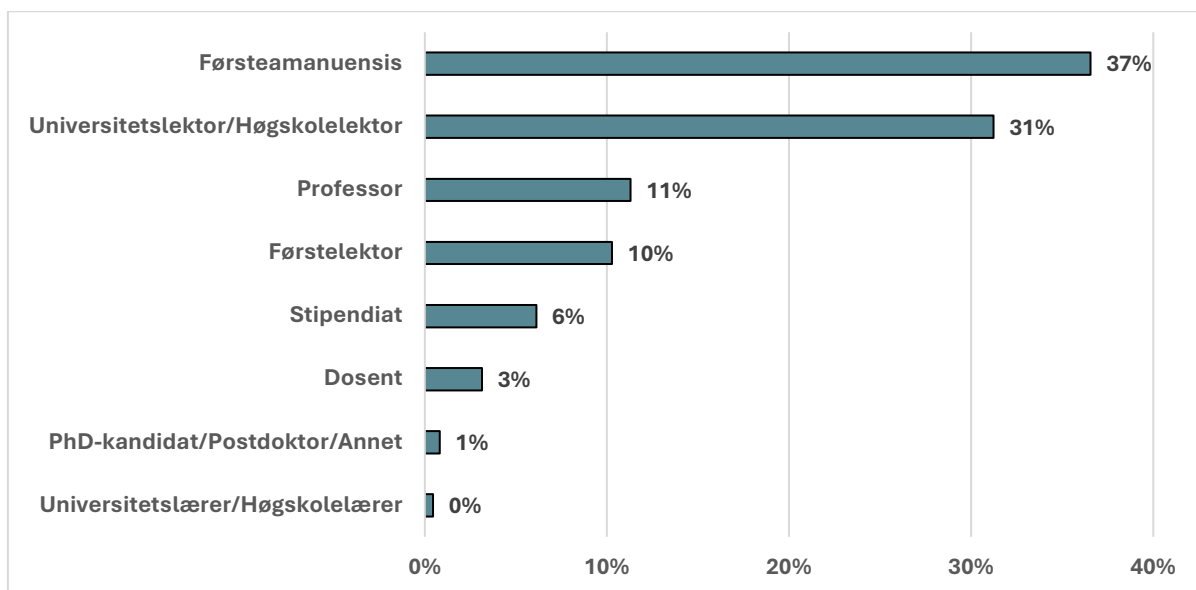
Økningen i FoU-årsverk skyldes både intern oppgradering ved at mange ansatte har gjennomført en ph.d.-grad og rekruttering av nyansatte med ph.d.-grad. Statistikk fra DBH (Database for statistikk om høyere utdanning⁴³) viser f.eks. at antall registrerte årsverk med førstestillingskompetanse ved fakultetet for lærerutdanning, kunst og kulturfag ved Nord universitetet har økt fra 111 i 2017 til 145 i 2023. Ved institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved OsloMet har antall registrerte årsverk med førstekompetanse økt fra 96 i 2020 til 122 i 2023. Ved institutt for grunnskolelærerutdanning, ved UiS, har antall registrerte årsverk med førstekompetanse økt fra 38 i 2017 til 59 i 2023.

I forbindelse med oppretting av nye masterutdanninger i GLU i 2017 var kompetansenivå og andel tilsatte med førstekompetanse et springende punkt for å kunne tilby masterutdanninger. Læresteder som hadde selvakkrediteringsrett på mastergradsnivå, gjennomførte omlegging til nye regler på egenhånd. Fire læresteder måtte søke om akkrediteringen av nye GLU-mastergrader godkjent av NOKUT. I perioden etterpå har flere læresteder arbeidet aktivt for også å kunne tilby ph.d.-utdanning som er relevant for lærere. For eksempel fikk Nord universitet godkjent sin ph.d.-utdanning i 2022 og Høgskulen i Volda fikk godkjent en ny ph.d.-utdanning i 2024.

Ifølge data som er innsamlet i forbindelse med evalueringen, har 60 prosent av de ansatte ved grunnskolelærerutdanninger førstekompetanse eller mer, på nasjonalt nivå. 31 prosent har kompetanse på universitets-/høgskolelektornivå. Andel med førstekompetanse varierer mellom 51 og 75 prosent ved de forskjellige lærestedene.

⁴³ Se <https://dbh.hkdir.no/>.

Figur 6.1. Stillingskategorier blant vitenskapelig ansatte på GLU, 2023. Kilde: Selvevalueringene.



Komiteen finner at satsing på forskningskompetanse har vært vellykket. Det er langt flere med forskningskompetanse som er ansatt i grunnskolelærerutdanningene.

Problemstillinger som nå er blitt reist ved institusjonsbesøk og i selvevalueringene, er knyttet til hva som kan være riktig «balanse» av faglig kompetanse i en faggruppe dersom de representerer ulike typer kompetanser: hvordan de kan ivareta den skolebaserte kompetansen, hvordan det er mulig å kvalifisere ansatte som har en disiplinlig ph.d.-grad som ikke innebærer fagdidaktikk eller skolebaserte erfaringer til å undervise lærerstudenter og veilede dem i utviklingen deres av profesjonskunnskap og hvordan det er mulig å kvalifisere ansatte med skolefaglig kompetanse til også å utvikle forskningskompetanse.

Ansatte påpeker også at det er en spenning mellom akademisk karriereutvikling og å opprettholde relevant og oppdatert skoleerfaring.

6.2.2 Erfaringsbasert kompetanse i lærerutdanningene

Komiteens forståelse av «erfaringsbasert kompetanse» er at dette viser til personlige erfaringer som gir innsikt i profesjonen som studiene kvalifiserer til. Slik erfaring kan være på grunnlag av eget arbeid som lærer eller skoleleder eller fra samarbeid med lærere og skoler gjennom forsknings- og utviklingsarbeid som er tett på elever, klasseromspraksiser m.m.

Noen læresteder har benyttet ekstra tildelinger til å ansette i delte stillinger. Dette kan være en lærer som har 80 prosent arbeid i grunnskolen og 20 prosent arbeid i et lærerutdanningsprogram eller motsatt. Dette er ikke utbredt i stor skala, men blant de som har erfaring med en slik ordning, rapporteres det om positive konsekvenser. Det som framheves, f.eks. ved institusjonsbesøket hos HiØ, er at en slik ordning ikke bør erstatte de vitenskapelig ansattes undervisning, men supplere den. Den som kommer fra en stilling i

skolen, bør supplere undervisningen som gis av en vitenskapelig ansatt. Det er da det fungerer best, fordi den med skolefaglig bakgrunn kan relatere faginnholdet til skolen, mens den vitenskapelig ansatte kan ivareta den akademiske inngangen til temaet. En slik ordning kan også styrke samarbeidet mellom ansatte på campus og ansatte som primært arbeider i skolen.

Under institusjonsbesøkene kom det fram at ansatte som innehar en delt stilling, deler denne forståelsen og framhever betydningen av at de kan samarbeide med vitenskapelig ansatte – ikke erstatte dem. De framhever også at de bringer kunnskap fra dette samarbeidet tilbake til skolen, men at denne «kunnskapsbroen» foreløpig ikke står på et sterkt fundament. Det må være et mottaksapparat på skolen for å kunne gjøre god bruk av en slik mulighet til kunnskapsutvikling.

Komiteen oppfatter at dette er en ordning som har potensiale til å berike lærerutdanninger med skolebasert kompetanse, men det er en kostnad knyttet til ordningen som gjør at den står svakt i nedskjæringstider. Ordningen er også i en pilotfase, og det vil være nødvendig å evaluere ordningen grundig og sørge for at potensiale blir styrket både på campus og i skolen. Dette vil kreve nye systemer og rutiner begge steder⁴⁴.

En annen mulighet er å ansette høgskolelektorer/universitetslektorer med skoleerfaring og som allerede har etablerte relasjoner til skolen. Det er mer erfaring med dette ved lærestedene, men heller ikke dette er enkelt, ble det framhevet på institusjonsbesøkene. Noen læresteder prioriterer ikke å ansette i faste stillinger uten at den ansatte har en ph.d.-grad. Et annet problem gjelder lønn: Ansatte i skolen med masterutdanning kan tjene mer i skolen enn det som tilbys ved en høyskole/universitet.

Den tredje måten utdanninger ivaretar og videreutvikler skolebasert kompetanse på er gjennom forskningsvirksomhet. Som nevnt innledningsvis har forskningsprosjekter med sterk tilknytning til skolers praksis blitt prioritert i mange år. Svært mange lærerutdannere har vært og er involvert i skole- og klasseromsstudier som gir viktig kunnskap, forståelse og erfaring som kan ha stor betydning for undervisning og veiledning i lærerutdanninger. NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023) dokumenterer alle de relevante forskergruppene som er etablerte innen lærerutdanninger som studerer begynneropplæring, inkludering, skole-hjem samarbeid, digitalisering i skolen, demokrati og medborgerskap, lesevitenskap, fagdidaktikk med mer. Alle læresteder har forskergrupper innen disse områdene, selv om det varierer hvordan de er organisert, hvor store de er, osv. Forskergruppene samarbeider i stor grad med skoler om forskning.

I noen tilfeller kan en kime til et prosjekt ha sin rot i en «hospiteringsøkt» som en vitenskapelig ansatt har fått anledning til gjennom en ordning ved lærestedet. Mange av grunnskolelærerutdanningene gir mulighet til å søke om å få et «hospiteringsstipend» som vil medføre litt redusert undervisningstid slik at en vitenskapelig ansatt heller kan bruke en uke eller flere ved en skole og følge en lærer eller flere i arbeidet deres. Lærestedene lyser ut mulighet for et bestemt antall stipend hvert år, og i mange tilfeller er det flere som søker enn det antallet stipend som er lagt inn i budsjettet. Denne ordningen har ikke blitt evaluert med tanke på eventuelle konsekvenser den har hatt, og komiteen har inntrykk av at det er

⁴⁴ Det er i langt mindre grad eksempel på at vitenskapelig ansatt har en mindre stilling i en skole.

en litt «løs» ordning som ikke nødvendigvis stiller krav til f.eks. formidling i etterkant av en hospitering eller at den ansatte skal ha en godt utviklet plan for oppholdet. Dette er også en ordning som står i fare for å bli nedprioritert gitt framtidige nedskjæringer.

En femte mulighet som kom fram under institusjonsbesøkene, er muligheten som ansatte har til å arbeide tettere med skoler gjennom Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og skole⁴⁵ (Tilskuddsordningen). Denne ordningen omfatter per i dag «Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage» (ReKomp), «Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole og videregående skole» (DeKomp) og «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis» (Kompetanseløftet). Ansatte i GLU som er med på denne ordningen, får anledning til å arbeide med de samme skolene over tid, og dette framheves som en viktig kilde til innsikt i skolens virksomhet.

Lærestedene har dermed flere ulike måter å arbeide med kontinuerlig oppdatering av ansattes innsikt og forståelse av skolens virksomhet. Komiteen har imidlertid ikke kunnskap om hvor mange som er aktive innen de ulike tiltakene/ordningene, hvordan de ulike tiltakene bidrar på en systematisk måte til kompetanseutvikling, og hvordan tiltakene framstår som et helhetlig system for kompetanseutvikling.

Spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte indikerer også at de aller fleste som underviser og forsker i grunnskolelærerutdanninger, har «hovedtyngden av sin erfaring» fra høyere utdanning. Det kan selvsagt være flere i den gruppen som har noe erfaring fra skole, men at de f.eks. har undervist tjue år i høyere utdanning etter noen år som lærer i grunnskole. Vi ser f.eks. også at 56 prosent mener at hovedtyngden av deres erfaring er fra skole i noen grad (ca. 27 prosent) eller i stor / svært stor grad (29 prosent). Når det gjelder spørsmålet om hovedtyngden av deres erfaring er innen forskning, deler respondentene seg i tre grupper: Nesten en tredjedel av de som svarte, sier at de ikke har hovedtyngden av sin erfaring fra forskning (liten eller svært liten grad), ca. en tredjedel svarer at de har forskningserfaring i noen grad og en tredjedel rapporterer at hovedtyngden av erfaringen deres er innen forskning i stor eller svært stor grad. De fleste som besvarte spørreundersøkelsen, opplever at de har oppdatert kunnskap om skolen i noen grad, stor grad eller svært stor grad. 33 prosent svarer at de i liten eller svært liten grad har slik kunnskap (Bakken & Bjaaland, 2024).

6.2.3 Profesjonskompetanse – studentenes perspektiver

Studentene kommenterte på institusjonsbesøk at de setter pris på undervisning som kan gi gode eksempler fra skole- og klasseromssituasjoner og at det er nyttig for dem å møte ansatte som kan diskutere utfordringer i skolen. Ved flere institusjonsbesøk viste studentene til at de savner undervisning som tar opp problemer i skolen. Det er dette de møter i praksisperioder, forteller de, men de får ikke opplæring i hvordan de skal arbeide med f.eks. uønsket atferd eller Individuelle opplæringsplaner (IOPer).

⁴⁵ Se <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>.

I spørreundersøkelsen rapporterer studenter om oppfatningene de har av vitenskapelig ansattes undervisning og forberedelse av studentene til yrkeslivet. Studentene svarer for PEL-lærere og vitenskapelig ansatte innenfor andre fag separat. Når det gjelder de andre fagene enn PEL-faget, blir alle fagene vurdert samlet. Totalt viser svarene at ca. 65 prosent av studentene opplever at vitenskapelig ansatte anvender undervisningsmetoder som de selv kan bruke som lærer i noen grad, i stor eller i svært stor grad. Det er dermed ca. 35 prosent som mener at de i liten eller svært liten grad opplever dette i undervisningen. Ca. 70 prosent av studentene sier at vitenskapelig ansatte bruker video, case, transkripsjoner eller case fra praksisfeltet i undervisningen (fra «i noen grad» til «i svært stor grad»), og nesten 80 prosent mener at undervisning i PEL-faget vil gjøre dem i stand til å gå inn i en profesjonell lærerrolle (fra «i noen grad» til «i svært stor grad»). Studenter ved alle institusjoner unntatt NTNU oppgir større enighet (i stor grad eller svært stor grad) i påstanden «Gjør PEL meg godt i stand til å gå inn i en profesjonell lærerrolle» enn på de andre påstandene.

Selv om studenter totalt sett er forholdsvis positive (flere som er på den positive enden av skalaen enn den negative), er det noe variasjon i noen av svarene når det differensieres for lærested. På side 72 i Bakken & Langørgen (2024) presenteres svar som kun gjelder de to øverste svarkategoriene, i stor grad og i svært stor grad. Resultatene indikerer at flere studenter oppfatter at PEL lærere ved UiS i stor eller svært stor grad bruker undervisningsmetoder de selv kan bruke, bruker eksempler fra praksisfeltet og «gjør meg i stand til å gå inn i en profesjonell lærerrolle.» Studenter ved HVO bruker også de høyeste svaralternativene på omtrent samme nivå som ved UiS. På påstanden om bruk av eksempler fra praksisfeltet varierer andel i stor grad og i svært stor grad fra 39 prosent ved UiS, til 23 prosent ved HiØ.

Svar som rapporteres i Bakken & Langørgen (2024) indikerer at studenter oppfatter undervisning i undervisningsfagene som tilsvarende det de gjorde for PEL-faget i og med at f.eks. 30 prosent rapporterer liten og 28 prosent stor grad av enighet til påstanden om «undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer». Midtkategorien, «I noen grad», er størst på alle de fire påstandene. Det som er annerledes enn svarene for PEL-undervisning, er at det varierer i større grad hvilke læresteder som skårer høyest. For utsagnet om at vitenskapelig ansatte innen undervisningsfag bruker undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer, svarer studenter mest positivt på UiT og OsloMet (34 prosent), lavest på HVO (17 prosent) og HINN og HiØ (22 prosent) (se side 75). Når det gjelder påstanden: «Presenterer underviserne fagstoff jeg kan bruke som grunnlag for egen undervisning», er svarene høyest på UiT (45 prosent) og NLA (44 prosent), lavest på HINN (20 prosent) og UiS og HiØ (26 prosent). For utsagnet: «Gir undervisningen i fagdidaktikk meg godt grunnlag for å undervise i studiefagene mine», skårer UiT og NLA høyest med 40 prosent, 39 prosent på OsloMet, og lavest skåre er det ved HiØ (25 prosent) og HINN (22 prosent). UiT og OsloMet synes å skille seg ut positivt.

Komiteen tolker dette som et uttrykk for variasjon innad i programmer og på tvers av læresteder. Det er ikke ett lærested som skiller seg ut med overveiende positive – eller negative – tilbakemeldinger på alle fag. Dermed kan det være at undervisning er mer personavhengig enn programrelatert.

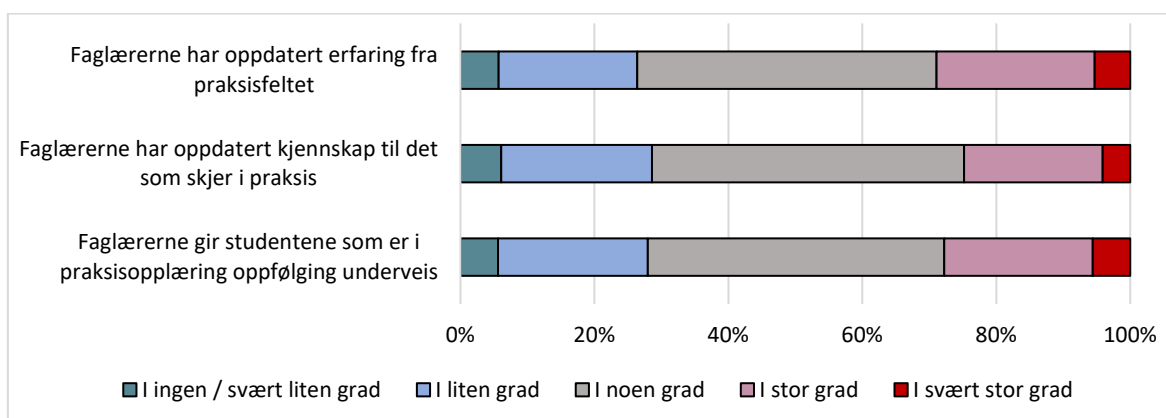
Komiteen finner det verdt å påpeke at når svar differensieres for årstrinn i mastergradsprogrammene, kan svarene indikere at studenter opplever større grad av praksisorientering og bruk av relevante undervisningsmetoder som de selv kan nytte i sitt framtidige yrke i de første årene av utdanningene – og i særdeleshet i det 1. året. Det vi skal merke oss er at svarene kun gjelder svaralternativene «i stor» og «i svært stor» grad. Svaralternativet «i noen grad» er blitt brukt mest. Det er selvsagt individuelt hva man legger i begrepene «noen grad», «stor grad» og «svært stor grad». Det som er ukjent, er om det knyttes forskning og kritisk refleksjon til undervisningsmetodene som anvendes av de vitenskapelig ansatte. Får studentene ta del i nyere forskning om f.eks. samarbeidslæring i matematikk eller norsk/samisk samtidig som de selv utvikler egen kompetanse i dette og lærer å kunne strukturere og støtte samarbeidslæring for elever? Hvor «dyp» er undervisningen som oppleves som «praksisrelevant»?

6.2.4 Praksisfeltets syn på kompetanse i grunnskolelærerutdanninger

Bakken (2023) oppsummerer svar som praksislærere rapporterte i en spørreundersøkelse. På spørsmål om hvordan de vurderte kompetansen til vitenskapelig ansatte i GLU, svarte de følgende:

Figur 6.2. «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne (på GLU) på universitet/høgskole?».

Kilde: Spørreundersøkelsen blant praksislærerne.



Ca. 30 prosent av praksislærerne oppgir at faglærere (vitenskapelig ansatte) har oppdatert erfaring fra praksisfeltet i stor eller svært stor grad. Ca. 30 prosent svarer at de vitenskapelig ansatte har slik kompetanse i svært liten eller liten grad.

Det ser ut til at det kan være noen forskjeller mellom lærestedene. På spørsmålet om «Faglærerne har oppdatert erfaring fra praksisfeltet» er det flest praksislærere (42 prosent) ved HINN og UiS (40 prosent) som i stor grad eller svært stor grad er enig i det, mens det er færrest som er enig på UiT (15 prosent) (se side 25). Videre beskriver Bakken (2023) følgende forskjeller for de neste to spørsmålene:

- «Faglærerne har oppdatert kjennskap til det som skjer i praksis»: Høyest på HINN og Nord med 38 prosent. Lavest på UiT⁴⁶ med 15 prosent og HVL og HiØ med 16 prosent.

⁴⁶ Signifikant ulikt HINN, men ikke Nord.

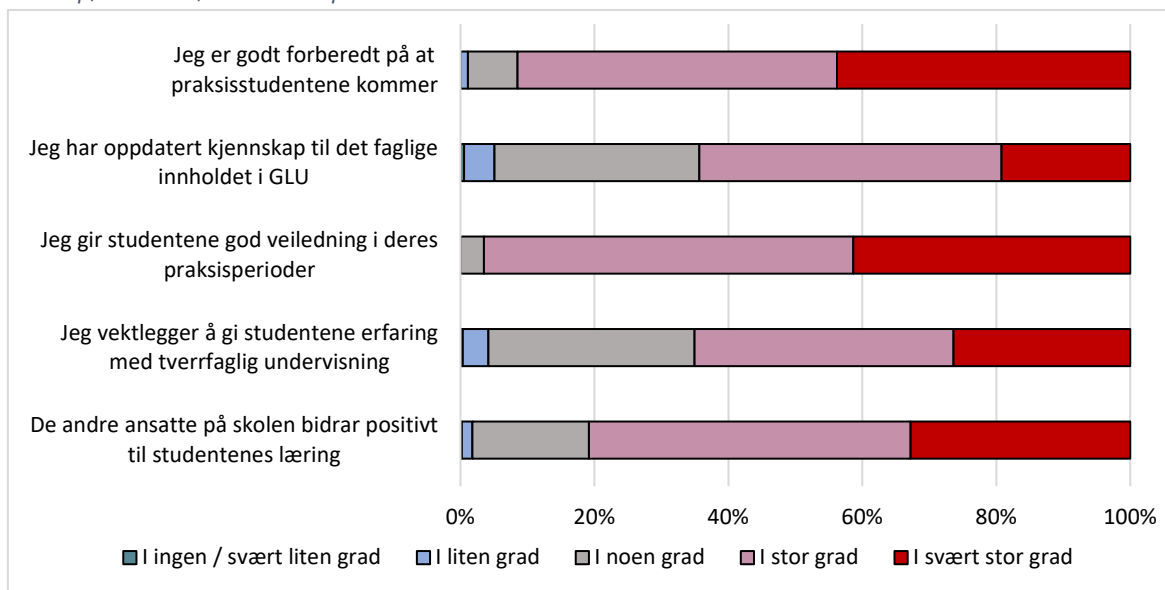
- «Faglærerne gir studentene som er i praksisopplæring oppfølging underveis»: Høyest på Nord med 45 prosent og UiS med 44 prosent. Lavest på UiT med 11 prosent og OsloMet med 16 prosent.

Geografisk avstand kan selvsagt ha betydning for mulighet til fysisk oppfølging i praksisperioder, men både Nord og UiT har større geografisk spredning på praksisskolene, og studentene rapporterer ulikt om oppfølging. Hvilke studenter som er representert i spørreundersøkelsen kan også spille inn. Det er ikke mulig for komiteen å trekke noen konklusjoner basert på dette, men det kan være noe som institusjonene undersøker videre.

Når det gjelder spørsmål om egen kompetanse, er det stort sett enighet blant praksislærerne. De er overveiende enige om at de er godt forberedte og gir god veiledning til studentene. Når det gjelder egen oppdatert kjennskap til det faglige innholdet i GLU, er det litt mer variasjon i svarene. På spørsmålet «Jeg har oppdatert kjennskap til det faglige innholdet i GLU» er det drøyt 70 prosent som svarer «i stor grad» eller «i svært stor grad» på HVL, NTNU, UiS og UiA, mens det er rundt 50 prosent på UiT og OsloMet som opplever at de har så god innsikt.⁴⁷

Figur 6.3. «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne (på GLU) på universitet/høgskole?».

Kilde: Spørreundersøkelsen blant praksislærerne.



Figuren ovenfor viser også at det er større variasjon i svarene når det gjelder i hvor stor grad praksislærere gir studenter erfaring med tverrfaglig undervisning, og i hvor stor grad de opplever at andre ansatte på skolen bidrar positivt til studentenes læring. Hovedtendensen er likevel at langt de fleste som har svart på undersøkelsen, er positive til begge påstandene. Under fem prosent oppga «i ingen / svært liten grad» og «i liten grad».

⁴⁷ OsloMet er signifikant ulik HVL, NTNU, UiS og UiA, mens UiT er signifikant ulik HVL, NTNU og UiS.

6.3 Veilederkompetanse i partnerskoler

I en kunnskapsoppsummering om praksisstudiet som ble publisert i 2020 (Munthe mfl., 2020), viser forfatterne til flere studier om praksisveiledere og veilederutdanning. Blant annet viser de til resultater fra en studie gjennomført av Lejonberg mfl. (2018a, 2018b) som indikerer at praksislærere med veilederutdanning i mindre grad påpeker feil eller prøver å rette på feil, men heller støtter studenters aktive refleksjon. Sandvik mfl. (2019) finner at det å ta veilederutdanning kan ha en positiv, men moderat effekt på bruk av teori (s.19) og engasjement (eller «commitment») i gjerningen. Dessuten finner de at veileder «commitment» har en positiv sammenheng med teoribruk i veiledning (s. 38). Studien finner ikke særlig belegg for at veilederutdanning også medfører større opplevelse av å være integrert i lærerutdanning, å være en lærerutdanner, men praksislærere som opplevde seg som lærerutdannere, hadde også en større tendens til å rapportere bruk av teori i veiledning (s.21).

Det er mange internasjonale studier som peker på betydningen av god veiledning i lærerutdanninger. Dreer-Goethe (2023) har gjennomgått mange av disse og har utviklet et rammeverk for å forstå sammenheng mellom veiledning og «well-being» blant lærerstudenter. Modellen – eller rammeverket – som han utvikler, peker på sammenhenger mellom praksislæreres egen profesjonelle læring og deres tilfredshet med eget arbeid og finner en sammenheng mellom dette og lærerstudenters tilfredshet og jobb-relatert utvikling.

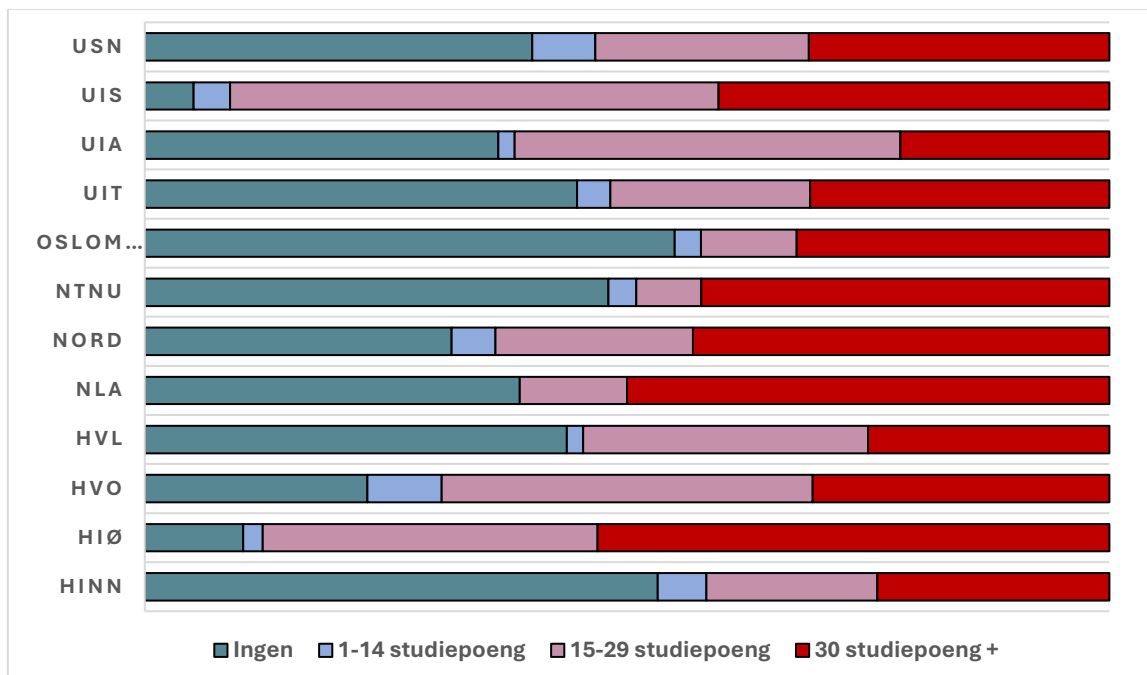
Både nasjonal og internasjonal forskning peker på betydningen veilederutdanning kan ha for kvaliteten i grunnskolelærerutdanningene. Per i dag er det ti læresteder som tilbyr veilederutdanning gjennom Kompetanse for kvalitet⁴⁸ som administreres av Utdanningsdirektoratet. I tillegg tilbys veilederutdanning utenom dette systemet for å sikre at praksislærere har den formelle utdanningen som forventes at praksislærere og skoler har. Mange steder kobles praksisveilederutdanning sammen med veiledning av nyutdannede lærere, og flere gir opplæring samtidig for veiledning av barnehagelærerstudenter eller tilsatte i barnehage samt i videregående skole. Utdanningen er 30 studiepoeng (evt. 15 + 15) og på mastergradsnivå.

I de senere årene har flere læresteder også introdusert «skolebasert veilederopplæring» på skoler som inngår i lærerutdanningsskole-ordningen (eller: universitetsskole-ordningen). Da deltar personalet fra hele skolen, og arbeidskrav med mer skal også bidra til å styrke skolens rolle som lærerutdanningsskole/universitetsskole.

Det som framstår som en særskilt utfordring for noen læresteder, er å få flere skoler til å gjennomføre veilederopplæring for praksislærere. Det er noen læresteder som har bortimot full dekning av veilederkompetanse blant praksislærerne, mens andre opplever manglende interesse blant partnerskoler. Informasjon fra spørreundersøkelsen blant praksislærere (Bakken, 2023) viser følgende:

⁴⁸ Se studietilbudet her <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/studietilbud/#g=vu&d=Veilederutdanning>.

Figur 6.4. «Hvor mye veiledningskompetanse (studiepoeng) har du?». Institusjon. Kilde: Spørreundersøkelsen blant praksislærerne.



Mens 5 prosent av praksislærerne som svarte på undersøkelsen ved UiS og 10 prosent av praksislærerne ved HiØ oppgir ikke å ha noen studiepoeng i veilederopplæring, er det 55 prosent ved OsloMet, 53 prosent ved HINN og 48 prosent ved NTNU som oppgir at de ikke har noen studiepoeng i veilederutdanning. Ved HiØ har 53 prosent av praksislærerne som svarte på undersøkelsen 30 studiepoeng, og ved NLA er det 50 prosent som har 30 studiepoeng. Selv om denne framstillingen ikke gir et helt korrekt bilde av situasjonen, kan vi anta at den gir indikasjoner på at det er stor variasjon mellom lærestedene. Dette kom også til uttrykk under institusjonsbesøkene.

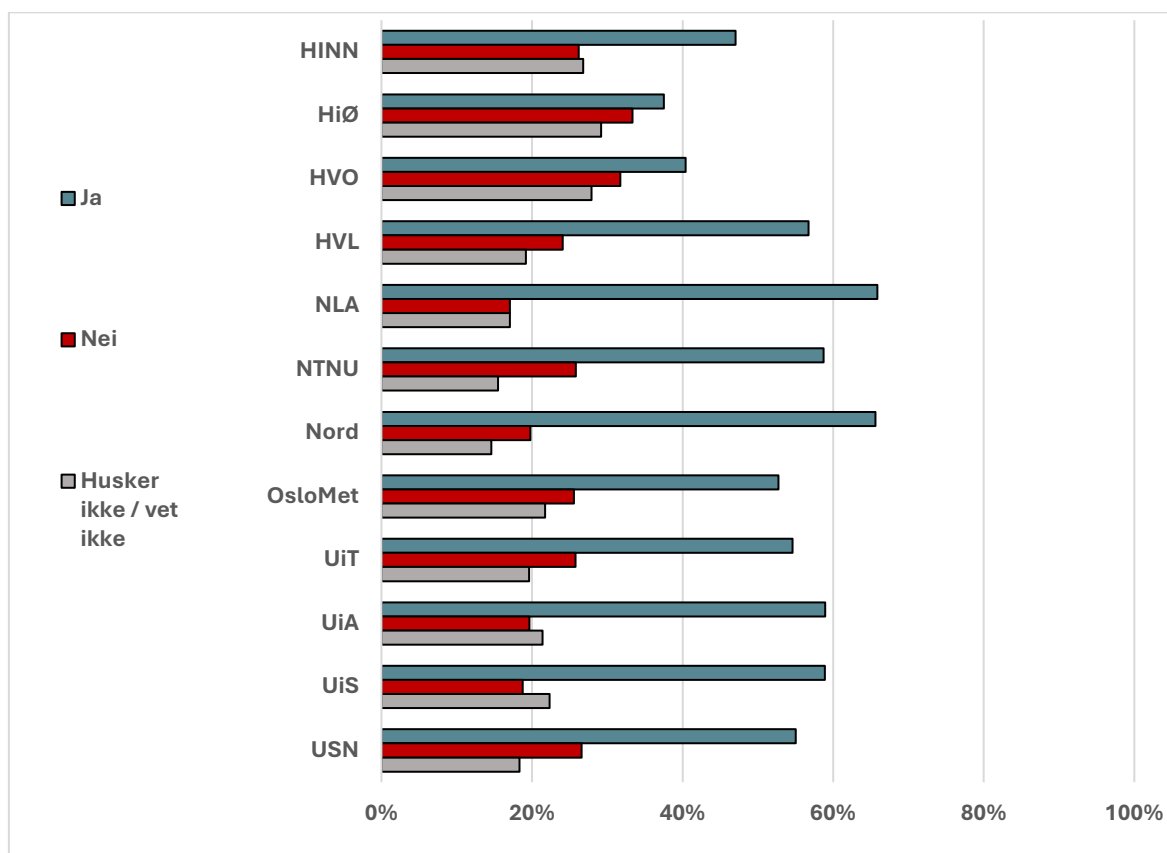
På institusjonsbesøk hos f.eks. OsloMet, kom det fram at én grunn til lav deltakelse er at praksisskoler ikke opplevde utdanningen som relevant for dem. Dette har OsloMet tatt tak i og igangsatt et forsøk for å finne ut hvordan utdanningen kan gjøres om.

Et annet spørsmål er hvordan studenter opplever veiledning og praksislæreres kompetanse⁴⁹. I Bakken & Langørgeren (2024) opplyser lærerstudenter hvorvidt praksislærer gikk gjennom læringsmål for den forrige praksisperioden eller ikke. De fleste studenter svarer bekreftende på dette, men som figuren nedenfor viser, er det litt variasjon mellom lærestedene⁵⁰:

⁴⁹ Merk at erfaringer ikke kan differensieres for praksislærere med eller uten veilederutdanning.

⁵⁰ Komiteen gjør oppmerksom på at dette er et øyeblikksbilde, slik alle resultatene fra spørreundersøkelse og intervju er. Lærestedene må selv følge opp for å undersøke om dette er en trend.

Figur 6.5: «Gikk du gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer?». Institusjon. Prosent. Kilde: Spørreundersøkelsen blant studentene.



Det er også mange studenter som svarer «husker ikke / vet ikke». Dette gjelder for studenter ved alle lærestedene.

I Bakken & Langørgeren (2024) viser svarfordeling på spørsmålene om «Veiledning fra praksislærer var nyttig» og om «Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode» at ca. tre fjerdedeler av studentene sier at veiledning var i stor grad eller i svært stor grad relevant. Vi finner nesten akkurat den samme fordelingen for svar om læringsmål ble nådd (men vet ikke om det er en sammenheng).

Nesten 80 prosent av studentene opplever at praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner (i stor eller svært stor grad), og ca. 75 prosent opplevde at de ble godt inkluderte i det faglige fellesskapet på skolen (i stor eller svært stor grad). Flertallet av studentene opplevde også at andre ansatte på skolen bidro positivt til læringen deres.

Svarene tyder på at studenter opplever praksisveiledere i skolen som er interesserte, tilgjengelige og gir relevant veiledning for utviklingen deres. Men variasjon i kvalitet kommer fram både i spørreundersøkelsen og ved institusjonsbesøkene.

6.4 Integrerte, profesjonsrettede læringsutbytter som bygger på forskning og erfaringskunnskap

Evalueringen har etterspurt lærestedenes erfaringer med læringsutbyttebeskrivelser (LUB) fra rammeplanene for grunnskolelærerutdanningene, spesielt med tanke på hvilke læringsutbyttebeskrivelser lærestedene oppfatter at de har lyktes godt med, og hvilke de opplever er mer problematiske å realisere. Læringsutbyttebeskrivelsene er en operasjonalisering av studentens samlede læringsutbytte. Tabellen nedenfor oppsummerer kort hva som kom fram i selvevalueringene⁵¹, og oppsummert kan vi si at mens mange institusjoner opplever å lykkes med læringsutbytteformuleringer rundt temaer som spesialisert faginsikt, digitale verktøy og kritisk analyse av forskning, så opplever de utfordringer med å få lærerstudenter til å oppnå de læringsutbyttene som er knyttet til temaer som mobbing og overgrep, tilpasset opplæring og skole–hjem-samarbeid.

Tabell 6-1. Læringsutbytter som lærestedene rapporterer at de lykkes med eller har utfordringer med. Kilde: Selvevalueringer.

Lærested	Lykkes med	Utfordringer med
HINN	Skole–hjem-samarbeid, digital kompetanse	Tidlig innsats, identifisering av mobbing og overgrep
HiØ	Undervisning basert på forskning, spesialisert faginsikt, bruk av digitale verktøy	Mobbing og overgrep, nynorsk, skole–hjem-samarbeid
HVL	Spesialisert faginsikt, kritisk til forskning, kunnskap om læringsteori	Begynneropplæring, mobbing og overgrep, norsk skriftlig/muntlig kompetanse
HVO	Spesialisert faginsikt, digitale ferdigheter, flerkulturelle perspektiver	Mobbing og overgrep, skole–hjem-samarbeid, innovasjon i skolen
NLA	Avansert kunnskap i undervisningsfag, læringsteori, kunnskap om lærerprofesjonen	Elevers læring og tilbakemelding, forskningsmetoder, tilpasset undervisning
Nord	Kunnskap om forskning og teori, undervisning basert på forskning, kritisk til forskning	Digitale ferdigheter, mobbing og overgrep, skole–hjem-samarbeid
NTNU	Avansert kunnskap i undervisningsfag, spesialisert faginsikt	Mobbing og overgrep, tilpasset opplæring, kritisk til forskning
OsloMet	Spesialisert faginsikt, digital kompetanse	Skole–hjem-samarbeid, forsknings- og utviklingsarbeid og vitenskapelige tenkemåter

⁵¹ Komiteen vil presisere at dette er selvrapportering. Læresteder kan faktisk ha kommet langt på noen områder sammenlignet med andre, men likevel oppleve at de er kommet kort fordi de har høye ambisjoner. Det motsatte kan også være tilfelle.

SA	Kunnskap om samisk tradisjon, flerkulturelle perspektiver, språkkompetanse (samisk og norsk)	Vurderingssystemer, flerspråklig opplæring, fjernundervisning
UiT	Avansert kunnskap i undervisningsfag, spesialisert faginsikt, forskning og vitenskapelig tenkning	Mobbing og overgrep, samarbeid med faginstanser, juridisk kunnskap
UiA	Kunnskap om løyper og utdanningsløp, avansert kunnskap i undervisningsfag	Mobbing og overgrep, innovasjon i skolen, digitale ferdigheter
UiS	Grunnleggende ferdigheter, læringsteori, kunnskap om lærerprofesjonen	Tidlig innsats, digitale ferdigheter
USN	Spesialisert faginsikt, flerkulturelle perspektiver, digital kompetanse	Skole–hjem-samarbeid, mobbing og overgrep

Resultatene samsvarer godt med inntrykk fra institusjonsbesøkene. Studenter på flere læresteder framhevet at de opplevde at utdanningen vektla «den ideelle eleven», og det var først da de var i praksis at de opplevde problemer og så at de også har bruk for god forskningsbasert kunnskap om vold, mobbing, tilpasset opplæring, tidlig innsats, osv. Skole–hjem-samarbeid er også et område som studenter påpeker at de opplever de har mindre innsikt i enn det de har bruk for når de skal ut i yrket.

Det er mange spor av endringer som er igangsatt for å styrke studenters læringsutbyttet på områder som har vist seg å være vanskeligere. For eksempel har HINN begynt å utvikle simuleringsprogrammer slik at lærerstudenter får anledning til å trene på utviklingsamtaler med foresatte⁵² og elever. Også ved USN satses det på digital simulering i lærerutdanningene⁵³, og her er de opptatte av å utvikle digitale læringsressurser som omfatter flere tema, som ungdommers psykososiale klassemiljø, skole–hjem-samarbeid, relasjonsbygging med elever som strever og skolekultur og konflikthåndtering. På UiS er det et eget nettsted med ressurser om mobbing i skolen⁵⁴ (utviklet av Læringsmiljøseneteret, UiS), og ved bl.a. Nord Universitet arbeides det med bruk av case i undervisningen⁵⁵.

Alle områdene som framheves som spesielt vanskelige, er områder som forutsetter svært god innsikt i skolens praksiser og skolens rammer. Det er områder hvor det er et forholdsvis stort forskningsgrunnlag å bygge på, og hvor samarbeidende skoler har mye erfaringsbasert

⁵² HINN, Verdenspremiere: Trener på møtet med foreldrene – med VR;

<https://www.inn.no/forskning/forskningsnyheter/verdenspremiere-trener-pa-motet-med-foreldrene---m/index.html>.

⁵³ USN, Satser på simulering i lærerutdanninga; <https://www.usn.no/nyhetsarkiv/satser-pa-simulering-i-larerutdanninga>.

⁵⁴ KSU, UiS, Erfaringer med simuleringsaktiviteter i grunnskolelærerutdanningen; <https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/mobbing-ressursside>.

⁵⁵ KSU, UiS, Lærerutdanningsportalen;

<https://www.uis.no/nb/laererutdanningsportalen/ressurser/erfaringer-med-simuleringsaktiviteter-i>.

kompetanse. Slik sett er dette områder som fordrer godt samarbeid med praksisskoler eller med lærerutdanningsskoler.

6.5 Språkkrav i grunnskolelærerutdanningene – med vekt på bokmål og nynorsk

11,6 prosent av elevene i grunnskolen har nynorsk som opplæringspråk, mens 87,3 prosent har bokmål (SSB, 2022). Den resterende prosenten har et annet opplæringspråk. I rammeplanene for GLU heter det i et av de formulerte læringsutbyttene for *generell kompetanse* at kandidaten skal: «beherske norsk muntlig og skriftlig, både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng.»

Utfordringen med å sikre at alle GLU-studenter blir kvalifisert til å beherske og bruke både bokmål og nynorsk ble aktualisert i forbindelse med overgangen fra allmennlærer- til grunnskolelærerutdanning og de to differensierte løpene som innebærer at GLU 5–10-studenter, i motsetning til 1–7-studenter, ikke trenger å ha norsk i fagkretsen sin (Lærerutdanningsreformen i 2010). Mens 1–7-studentene får opplæring i begge skriftspråk gjennom norskfaget, må det derfor lages særlige ordninger for de 5–10-studentene som ikke har norsk. Her gir ikke rammeplanene noen føringer. Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen etterspurte hvordan lærestedene ivaretok denne utfordringen, og i Rapport nr. 4 (Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen, 2014), skriver de: «Svara no syner noko framgang, men òg at det her er stor variasjon i kor mykje dei ulike institusjonane vektlegg dette, og kva løysingar dei nyttar. Ei rekkje institusjonar har enno ikkje gjort noko.» (Se side 83).

En fersk studie (Språkrådet, 2023) konkluderer med at lærerstudenter som ikke har norsk i fagkretsen, bare unntaksvis får vurdert kompetansen sin i begge skriftspråkene. Den peker også på behov for forskning som viser hvordan praksisen i lærerutdanningene er, og spesielt hva slags kompetanse studentene har i nynorsk etter fullført utdanning. I oversikten nedenfor oppsummerer komiteen kort hva lærestedene i den foreliggende evalueringen nevner som utfordringer på dette feltet, og hvordan de har valgt å løse dem nå. Oppsummeringen er basert på hva lærestedene har svart på et åpent spørsmål i selvevalueringen om betydningen av språkpolitikk for grunnskolelærerutdanningene. Svarene spenner nokså vidt og er ikke utdypet i særlig grad. Komiteen vil derfor påpeke at både hva som rapporteres og hvordan det rapporteres kan variere, pga. ulik inngang til selvevalueringen og at informasjonen sannsynligvis ikke er fullstendig.

Tabell 6-2. Oversikt over utfordringer og tiltak for å møte språkkrav i GLU. Kilde: Selvevalueringene.

Lærested	Utfordringer/annet	Tiltak
HINN	<ul style="list-style-type: none"> Diskusjon om balanse mellom engelskspråklig og skandinavisk litteratur. 	<ul style="list-style-type: none"> Arbeidskrav i PEL-fagene skal leveres på sidemål. Krav om at en av eksamenene i norskemnene skal være på sidemål.

HiØ	<ul style="list-style-type: none"> • Diskusjon om norskfaget alene skal ha ansvaret for språkpolitikken. • Ingen fritak for vurdering i en av målformene for norsklærere, men dette utelukker noen studenter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alle GLU-studenter møter begge målformer.
HVL	<ul style="list-style-type: none"> • Utfordringer med implementering og gjennomføring av kurset. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kurs i bokmål og nynorsk med obligatorisk prøve.
HVO	<ul style="list-style-type: none"> • Kritikk fra studenter om at eksamen i andre fag blir avgjort av sidemålskompetanse. 	<ul style="list-style-type: none"> • Beholde kravet om to målformer, og alle studenter må gjennomføre og få godkjent et obligatorisk kurs i profesjonsskriving 1. studieår. • Nynorsk og samisk kultur vektlegges.
NLA	<ul style="list-style-type: none"> • Språklige utfordringer hos studenter, både muntlig og skriftlig. • Mange studenter melder behov for opplæring i nynorsk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidskrav på begge målformer i PEL-faget.
Nord	<ul style="list-style-type: none"> • Fokuserer på samiske krav, ingen omtale av nynorsk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sør- og lulesamiske studenter har tilpasset praksis på samiske skoler.
NTNU	<ul style="list-style-type: none"> • Utfordringer med å oppfylle språkkravet for GLU 5–10, særlig for studenter i matematikk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fra 2024 vil det være arbeidskrav på sidemål for disse studentene.
OsloMet	<ul style="list-style-type: none"> • Lang tradisjon for å styrke begge målformer. • Språkkravet anses som viktig for å bevare kulturarv og mobilitet i hele Norge. 	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeidskrav og eksamener i flere fag gjennomføres på begge målformer.
SA	<ul style="list-style-type: none"> • Samisk er undervisnings- og eksamensspråk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fritak for nynorsk, men krav om samisk språkferdighet.
UiT	<ul style="list-style-type: none"> • Utfordringer med å motivere for nynorsk blant studenter uten obligatorisk norsk. • Utfordringer med gjennomføring av opplæring i skriftlig nynorsk. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jobber med forkurs for studenter som skal undervise i samisk. • Jobber med språkverksteder for gruppen studenter som har norsk som et andrespråk.

UiA		<ul style="list-style-type: none"> • Eksamener på begge målformer for GLU 1–7. • Kurs i profesjonsskriving for GLU 5–10 studenter som ikke har norsk som undervisningsfag.
UiS		<ul style="list-style-type: none"> • GLU 1–7-studenter jobber med nynorsk, selv om de har fritak fra vurdering. • GLU 5–10-studenter må ta obligatorisk kurs i lesing og skriving med fokus på nynorsk.
USN		<ul style="list-style-type: none"> • Et prosjekt knyttet til profesjonsnære tekster på sidemål andre studieår, ledet av norskfaggruppen.

Selv med forbehold om at informasjonen i tabellen kun bygger på det lærestedene har valgt å skrive i selvevalueringen og en enkel oppsummering av dette, kan det synes som det fortsatt er en god del variasjon i hvordan lærestedene har valgt å arbeide med å sikre språkkompetansen til grunnskolelærerstudentene. Rapporteringen synliggjør også at institusjonene i ulik grad er oppmerksomme på de språkpolitiske problemstillingene, eksemplifisert ved at «hovedmål» og «sidemål», som flere institusjoner bruker, ikke er relevante begreper eller perspektiver i høyere utdanning. De fleste lærestedene gjør imidlertid noe, fra å diskutere tematikken til å tilby opplæring og stille formelle krav. Samlet sett synes sektoren å ha kommet et stykke lenger i arbeidet med å sikre den forskriftsfestede kompetansen enn ved forrige evaluering. Mange har likevel utfordringer med å sikre kompetansen i det minst brukte språket, nynorsk. Samtidig reises det relevante spørsmål i forlengelsen av kravet om kompetanse i begge skriftspråk, som at manglende fritak kan diskriminere noen studentgrupper. Komiteen har ikke innsikt i hvordan – eller om – språkkompetanse blir vurdert hos studentene, eller hva slags oppfølging de får for å sikre at de har god nok kompetanse i begge skriftspråk og tilstrekkelig innsikt i og forståelse av språkpolitikk i Norge. Komiteen mener at dette er et område som trenger å undersøkes nærmere, og lærestedene oppfordres til å styrke studentenes språkkompetanse gjennom utvikling av opplæringstilbud, deling av erfaringer og videre forskning.

6.6 Oppsummering og anbefalinger

Komiteen ønsker å trekke fram følgende funn som særlig relevante fra dette evalueringsområdet:

Lærestedene har arbeidet godt med utvikling av forskningskompetanse blant ansatte i GLU. Dette har vært et uttalt mål over mange år, og det har vært helt essensielt i utviklingen av femårige grunnskolelærerstudier.

Evalueringen viser at lærestedene arbeider på flere måter for å utvikle profesjonskompetanse i grunnskolelærerutdanningene, og det er komiteens inntrykk at ulike typer kompetanser og kunnskaper er prioritert.

Det som kommer fram fra alle læresteder, er at det er kostbart med kompetanseutvikling av denne typen fordi det innebærer redusert undervisnings- og veiledningstid, og denne tiden må fylles av andre. Også delte stillinger med ansatte fra skoler som underviser i GLU-programmene, er ekstra kostbart fordi lærerne fra partnerskoler ikke skal erstatte vitenskapelig ansatte – de kommer i tillegg. Det er også læresteder som ikke prioriterer fast ansettelse av høyskole-/universitetslektor, og det vanskeliggjør mulighet for langsiktig planlegging.

Komiteen finner altså at det er mange ulike systemer for å sikre utvikling av profesjonskompetanse, men komiteen har ikke fått innblikk i hvor systematisk dette arbeidet er. Det synes som mange av ordningene med hospitering osv. er frivillige ordninger og at de heller ikke krever så mye forarbeid eller etterarbeid for å sikre at tiltakene har ønskede effekter. Komiteen kan ikke konkludere om kvaliteten i dette arbeidet kun basert på denne evalueringen, men stiller spørsmål ved om ikke dette arbeidet kan gjøres mer systematisk og at det også kunne være aktuelt å evaluere de ulike ordningene med tanke på hva man får ut av dem.

Lærestedene framhever at det er viktig med *oppdatert* innsikt i skolens virksomhet – det er ikke nok å ha vært lærer om man ikke har fulgt med på det som skjer i skolen og i utdanningssektoren. Ansatte som ikke har skolefaglig erfaring, skal også ha anledning til å utvikle kompetanse om skolens virksomhet, om elever og om læreres arbeid.

Det er her forskning og partnerskap blir viktige omdreiningspunkt. Gjennom FoU-arbeid er det mulig for vitenskapelig ansatte å få og å utvikle systematisk kunnskap om skole, og det er mulig for ansatte i skolen å få systematisk innsikt i forskning og å være med på kunnskapsutvikling innen viktige områder for skole og lærerutdanning. Med lærerstudenter som den tredje samarbeidende part i slike prosjekter vil læresteder kunne bidra til lærerstudenters profesjonskompetanse, profesjonskunnskap og sikre god yrkesrelevans i studentens arbeid med masteroppgaven.

Lærestedene tilbyr veilederutdanning for praksislærere, og noen har virkelig klart å få til veldig god dekning. For de lærestedene hvor dette ikke er tilfelle, ser komiteen at de har prosjekter på gang for å undersøke hvordan de kan øke andelen. Det vil være interessant å få mer innsikt i både begrunnelser for hvorfor det er noen praksisskoler som velger ikke å ta del i utdanning selv om de har inngått partnerskapsavtale som forutsetter slik utdanning, og hvordan læresteder og partnerskoler sammen kan snu dette.

Komiteen finner det svært interessant at læresteder også peker på behovet for veilederutdanning for vitenskapelig ansatte som skal følge opp lærerstudenter i praksisstudiet. Ettersom praksisstudiet ikke har egne studiepoeng (se kapittel om praksisstudiet), inngår det i alle fagene. Slik sett er alle vitenskapelig ansatte ansvarlig for praksisstudiet.

Hvilke kompetanser som er viktige for lærerutdannere, er et spørsmål som har fått økt oppmerksomhet de siste ti-årene (se Vanderlinde mfl., 2021). En kunnskapsoppsummering

gjort av Ping mfl. (2018) analyserte 75 studier om lærerutdannere og kompetansen deres. De framhever kompleksiteten i dette og skriver også at de ikke ser at alle lærerutdannere skal ha samme kompetanse, men slår likevel et slag for at det arbeides mer bevisst og helhetlig med kompetanseutviklingsprogram også for vitenskapelig ansatte som er ansatt i høyskole eller universitet. Ping mfl. (2018) skriver: «Our study indicates that the content of such a professional development program could center around pedagogy of teacher education, research and reflection, professional identity, and different kinds of knowledge.»

Vanassche mfl. (2021) har utviklet en konseptuell modell for å vurdere kompetanseutvikling hvor de også bringer inn det longitudinelle perspektivet – at behovene kan være annerledes som nyansatt versus etter flere års erfaring som lærerutdanner. Modellen skisserer det karrierelange læringsløpet.

Når det gjelder i hvor stor grad de ulike studiefagene (undervisningsfagene og PEL) framstår som integrerte fag med undervisning og læringsaktiviteter som vektlegger profesjonskunnskap (både forskning og erfaring), synes det å variere både internt på lærestedene og mellom lærestedene. Noen av fagene oppleves som mer profesjonsrettede enn andre på samme lærested, og mens ett fag (f.eks. PEL) kan oppleves som veldig profesjonsrettet på ett lærested, kan studenter melde at det er for teoretisk og for lite profesjonsrettet på et annet. Komiteen mener at det vil være viktig å fortsatt ha søkelys på hvordan fagene kan bidra til styrking av profesjonskunnskap og -kompetanse for grunnskolelærerstudenter på tvers av alle fagene og at det er et godt grunnlag for å arbeide systematisk med kunnskapsdeling.

Komiteen merker seg også alt det positive som skjer i hele landet på områder som omhandler en praksisretting av undervisning på campus, eller det som Nasjonalt Fagråd for Lærerutdanning har kalt et «utvidet praksisbegrep» (se innspill fra Nasjonalt Fagråd for Lærerutdanning ((2023) samt Njå & Forsström, 2023). Det er mange gode eksempler på lærerutdannere som arbeider bevisst med profesjonsretting av undervisning gjennom f.eks. utvikling av digitale simuleringsverktøy, å hente elever inn til campus utenom praksisperioder, bruk av case i undervisningen, bruk av «micro-teaching» med mer. Utfordringen for lærestedene vil være å sikre at programmene innebærer profesjonsretting i alle fagene, at ansatte lærer av hverandre og at de områdene som velges, gir studentene rike, edukative erfaringer som er basert på et solid kunnskapsgrunnlag. I et samarbeid med partnerskoler kan lærestedene utvikle måter å gjøre innholdet i programmene relevante for dagens skole med de utfordringer som lærere står overfor og må ha god innsikt i for å kunne håndtere.

Lærerutdanningene er komplekse, sammensatte programmer med mange læringsmål. Ett av områdene vi har sett spesifikt på i det foregående, er kravet om språkkompetanse som skal ivareta utdanning av lærere til skoler over hele landet, uavhengig av skriftspråk. Komiteen finner her stor variasjon mellom institusjonene. Ulike tiltak er iverksatt, men flere steder synes det å være behov for høyere bevissthet og større innsats på dette området. Komiteen vil påpeke at evalueringsgrunnlaget ikke gir innsikt i hvordan kompetanse i begge skriftspråkene blir vurdert for studenter i GLU 5–10 som ikke har norsk som fagvalg, og

heller ikke hvordan slik kompetanse vurderes som profesjonsspråk i andre fag, uavhengig av programvalg.

Som vist ovenfor har det skjedd svært mye de siste tjue årene for å styrke både forsknings- og profesjonskompetanse i grunnskolelærerutdanningene. Nettopp denne koblingen er det som gjør lærerutdanningene til spennende og utfordrende utdanninger. Profesjonskompetansen som grunnskolelærerutdanningene står for, handler ikke bare om egne personlige erfaringer, men profesjonskompetanse som er forskningsbasert og vitenskapelig.

Denne utviklingen har lærerutdanningene tatt innover seg. Komiteen ser en omfattende framvekst av forskergrupper og forskningsprosjekter som tar opp sentrale utfordringer som skoler, lærere, elever og foresatte strever med. Slik bidrar lærerutdanningene til nødvendig kunnskapsutvikling for profesjonen i stort omfang og på måter som ikke var tilfelle for bare tjue år siden.

Det som likevel er et fortsatt utviklingsområde, er å styrke kunnskapsdeling internt i grunnskolelærerutdanningsprogrammer og på tvers av campus og praksisskoler. Kunnskapen som utvikles må tas i bruk i lærerutdanningene, og det må være gode «broer» som bidrar til at kunnskap flyter i større grad mellom læresteder, innad i læresteder og mellom læringsarenaer som studenter er i. Komiteen finner at læresteder har mange ulike måter å arbeide med ansattes kompetanseutvikling på, men savner et godt utviklet system for å sikre at kunnskap deles og for å sikre at de som har størst behov for ulike tiltak får tilbud om dette.

Komiteen vil framheve FoU som et felles anliggende for både praksisskoler og lærestedene som også kan involvere studenter i langt større grad enn nå. Å utforske problemstillinger i fellesskap og lære sammen er en av de viktige måtene å bygge broer og sørge for kunnskapsflyt.

Studenters kunnskap og kompetanse må være i sentrum for den faglige utviklingen i grunnskolelærerutdanningene. Lærerutdanningene må sørge for at de innehar fag- og profesjonskompetanse som er nødvendig for å kunne styrke og fremme lærerstudenters identitetsutvikling og kompetanse som lærere.

Komiteen anbefaler at læresteder fortsetter det gode arbeidet som de allerede er i gang med og har kommet et godt stykke på vei innen.

Komiteen vil spesielt anbefale at læresteder fortsetter å arbeide med å:

- Evaluere og vurdere systematisering av arbeidet med kompetanseutvikling for alle lærerutdannere i et karriereløp.
- Evaluere og systematisere arbeidet med «kunnskapsbroer» som bidrar til deling av kunnskap internt på et lærested (inkludert praksisskoler) og mellom læresteder. Komiteen finner dette viktig med tanke på deling og utvikling av erfaring og kunnskap om
 - Profesjonsrettet undervisning
 - Hvordan studenters opplæring og kompetanse i begge skriftspråk kan styrkes og evalueres

- Undervisning og opplæring sammen med partnerskoler om særlige utfordringer i skolen

7 Grunnskolelærerutdanningene i søkelyset – en formativ evaluering

7.1 Innledning

7.1.1 Lærerutdanninger i søkelyset

Lærere utgjør en av verdens største yrkesgrupper, og lærerutdanning har eksistert i Europa og USA siden 1800-tallet. Utdanningene har utviklet seg gradvis – og på ulike måter – i de forskjellige landene. Før 1830 kunne alle som ble vurdert «kapable», få arbeide som lærere i USA (Fraser, 2016). Fram til 1950-tallet var det mange forskjellige måter å kvalifisere seg til læreryrket på, og det var ikke før i tiden fra 1960-tallet at de forskjellige statene begynte å kreve at lærere hadde gjennomført utdanning som var godkjent av staten (Fraser, 2016). I Europa har vi sett lignende utvikling; lærerutdanning har blitt mer strukturert og fått tydeligere krav til innhold og kompetanse.

I Norge gikk det nesten 100 år fra den første loven om allmueskolen i 1739 til vi fikk offentlig etablerte lærerseminarier med ansvar for å kvalifisere lærere til allmueskolene (Munthe & Rogne, 2016). Lærerseminariene var toårige. I 1890 kom den første loven om lærerutdanning, en 13-siders lov som sa noe om inntakskrav, innhold i de forskjellige fagene og anbefalte eksamensoppgaver. I tillegg var det reguleringer (30 sider) som beskrev fagene i mer detalj, antall undervisningstimer med mer (se Næss, 1974). I 1902 kom en ny lov som gjorde utdanningene treårige og som introduserte betegnelsen «lærerskole». I 1930 ble det to ulike løp: et fireårig løp for de som ikke hadde tatt examen artium og et toårig løp for de som hadde, og i 1973 ble allmennlærerutdanningen treårig med en forutsetning om fullført gymnas/videregående skole for opptak (Næss, 1974). Utdanningene kvalifiserte «allmennlæreren» som kunne undervise i alle fag og på alle grunnskolens trinn. Fra 1992 ble allmennlærerutdanningen fireårig, og i løpet av en tiårsperiode gjennomgikk den fireårige allmennlærerutdanningen omlegginger etter tre rammeplaner (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994 og 1999; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Med rammeplanen fra 2003 kunne utdanningen gjennomføres på bachelornivå gjennom alle fire årene, men i det 4. studieåret var det også mulig å velge fag som førte fram til mastergrad. Nytt var også det obligatoriske fagområdet grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring på 10 studiepoeng. I 2010 ble det innført en «lærerutdanningsreform» som delte utdanningsprogrammet inn i to differensierte løp – et løp for grunnskolens 1. til 7. trinn (GLU 1–7), og et løp for grunnskolens 5. til 10. trinn (GLU 5–10) (Munthe mfl., 2011). I 2017 ble utdanningene til femårige lærerutdanningsprogrammer på mastergradsnivå. Selv om forskning og utvikling også inngikk i allmennlærerutdanningen, blant annet gjennom vekt på lærerstudenters «endringkompetanse», har forskningsbasert kunnskap og forskningskompetanse gradvis blitt sterkere vektlagt fra 2003, og særlig gjennom endringene i 2010 og 2017.

Gjennom alle disse årene – i alle land – har lærerutdanninger gjennomgått mange reformer basert på ulike forestillinger om «læreren» og ulik forståelse av hva skoler har bruk for. Darling-Hammond beskrev denne situasjonen i 2006 (se side 120) og hevdet at «debates about the legitimacy and utility of teacher education as an enterprise are being fought on the basis of presumptions—and some evidence—about whether and how preparation influences teachers’ effectiveness, especially their ability to increase student learning in measurable ways.»

Kosnik, Beck & Goodwin (2016) identifiserte ulike målsettinger for lærerutdanningsreformer globalt. Reformen kan for eksempel ha til hensikt:

- å etablere standarder og minimumskrav,
- å gjøre lærerutdanning mer forskningsbasert,
- å ansvarliggjøre lærerutdanningsprogrammer (gjøre de mer «accountable»),
- å tillate alternative lærerutdanningsprogrammer og
- å øke skolers påvirkning på lærerutdanninger.

Innen hvert av disse områdene kan vi nok også se for oss et slags kontinuum hvor reformer legger mer eller mindre vekt på f.eks. skolers påvirkning på lærerutdanning eller forskningsbasert lærerutdanning, men Mayer (2021) påpeker i boken *Teacher Education Policy and Research – Global Perspectives* (i likhet med Darling-Hammond i sitatet over) at de fleste reformer har vært ideologiske, ikke kunnskapsbaserte:

However, many policies are ideological in nature rather than research-informed, even though they claim to be evidence-based. In most instances, a limited amount of the available teacher education research is drawn on to inform the policies and it is usually selected according to specific criteria associated with scale, methodology, generalisability, or simply that the findings align with preferred ideological and political positions.

Endringer fører ofte til mer komplekse systemer og tettere rapporteringssystemer (systems of accountability) med en antakelse om at dette vil føre til økt kvalitet. Noen ganger blir endringer innført før man har hatt anledning til å vurdere effekter av forrige endringer, og noen ganger er katalysatoren for endringer nye resultater på internasjonale tester, skriver hun.

England brukes ofte som eksempel på et land som har beveget seg i en ganske annen retning enn Finland og den retningen som Norge tok med både 2010-reformen og endringen i 2017. England har overført mye av ansvaret for lærerutdanning til skolene (se f.eks. Baumfield, 2016; Moon, 2016; Mutton & Burn, 2024). Offisielle dokumenter om lærerutdanning bruker begrepet «teacher training» i motsetning til «teacher education», som mange lærerutdannere på universiteter anvender. Det første begrepet forstås ofte som at det vektlegger det praktiske i læreryrket, mens det siste vektlegger det praktiske og det faglige, forskningsbaserte. Disse to begrepene står sentralt i lærerutdanningsreformer, og i England spesielt står de i fare for å bli til (eller er blitt til) ideologiske motsetninger.

Finland framheves ofte som «motsetningen til England». Niemi (2016, s. 19) beskriver finsk lærerutdanning som «academic and practical» (vår utheving). Hun forklarer at innholdet i finsk lærerutdanning skal gi lærerstudenter oppdatert vitenskapelig kunnskap innen fag og fagdidaktikk, vitenskapelig pedagogisk kunnskap, og de skal utvikle profesjonelle ferdigheter basert på oppdatert forskning slik at de blir i stand til å støtte alle elever i deres utvikling og læring. I tillegg skal studenter utvikle forståelse for sosiale og kulturelle utdanningsdimensjoner slik at de også kan svare på utfordringer som ulike elever kan ha, og at de kan opptre som offentlige intellektuelle i utdanningsdiskusjoner. Finsk lærerutdanning vektlegger altså at det er et «og» mellom akademisk og praktisk – ikke et «eller».

7.1.2 Behovet for profesjonelle lærere og kompetente profesjonsutdannere

Lærerutdanningen har et statlig mandat og en særlig funksjon i utdanningssystemet. Som profesjonsutdanning kan lærerutdanning hevdes å stå i en særstilling i og med at den er et viktig styringsredskap for innhold og arbeid i skolen (Haug, 2008). Den er utsatt for høye krav utenfra, og den får særlig stor oppmerksomhet i tider der det oppstår bekymringer for det som foregår i skolen og om elevers læringsutbytte spesielt. Da stilles det gjerne spørsmål ved kvaliteten på utdanningen. Det synes å være, som Haug (2008, s. 102) hevder: «vanskeleg å finne eksempel på at andre yrkesutdanningar eller profesjonsutdanningar er utsett for den same omfattande merksemda når det yrkesfeltet dei utdannar for ikkje fungerer etter ambisjonane».

Lærerutdanning handler om å skape grunnlag for at studenter kan kvalifisere seg for profesjonsfaglig yrkesutøvelse i skolen. Innholdet i utdanningen formes ut fra analyser av hvilke kunnskapstyper og kompetanser som er nødvendig for den praktiske gjennomføringen i yrket (Grimen, 2008). På den ene siden påvirker skolens innhold og praksiser lærerutdanningens innhold i og med at de nyutdannede lærerne skal kunne forstå og fungere i yrket. På den andre siden skal utdanningen kvalifisere til et skolesystem i utvikling og endring. Som vitenskapelig ansatte og som praksislærere i profesjonsutdanning må lærerutdannere holde seg oppdatert på den profesjonen de kvalifiserer til og bidra til kunnskapsutvikling og utvikling av praksis i profesjonen.

Et sentralt mål for lærerutdanning er å bidra til utvikling av kvalitet i elevenes skolegang. Dette målet nås ved å bidra til at lærerstudenter kvalifiseres for å løse skolens oppgaver. Den nyutdannede læreren skal kunne forvalte skolens faglige innhold gjennom undervisning som åpner for de faglige utviklingsmulighetene som alle elever har. Samtidig skal de kunne bidra til å skape et fellesskap som åpner for tilhørighet og allsidige sosiale og faglige mestringserfaringer for mangfoldet av elever.

Grunnskolelærerutdanningene er heteroteliske (Grimen, 2008). Det innebærer at de har et formål utenfor seg selv. De er knyttet til lærernes profesjonelle yrkesutøvelse og til et ansvar for at de erfaringene barn og unge får i skolen er grunnleggende gode for læring, selvoppfatning og identitetsutvikling. For at den nyutdannede lærerstudenten skal kunne ta ansvar for samfunnsoppdraget må utdanningen arbeide med profesjonens særtrekk. Disse

oppsummeres gjerne som besittelse av *spesialisert kunnskapsgrunnlag*, utøvelse av *profesjonelt skjøn*n og høy grad av *autonomi* (Abbott, 1988; Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby & Mausestagen, 2017). Kvalifiseringen foregår på ulike arenaer og skjer ved at studenten arbeider med å håndtere et samspill mellom ulike kunnskaps- og ferdighetstyper og utvikler seg fagpersonlig. Den kvalifiseringen som foregår i profesjonsutdanningen, forutsetter at lærerutdannere har innsikt i ulike aspekter ved utdanningen på alle arenaene – skole, aktører, systemer, prosesser og innhold – for å kunne forstå og bidra til kunnskaps- og kompetanseutviklingen. Gjennom den femårige integrerte masterutdanningen vil lærere i grunnskolen få en stadig mer variert og kvalifisert erfaring med vitenskapelig og utforskende arbeid. Vi kan forvente at dette vil bidra til økt samarbeid mellom skoler og lærerutdanningsinstitusjoner for å utforske viktige problemstillinger for skolen og elevene.

Forskningsgrunnlaget for betydningen av god undervisning og gode relasjoner i grunnopplæring begynner å bli forholdsvis solid, selv om det er krevende å utforme og gjennomføre studier som påviser relasjoner mellom det lærere gjør og elevers læring eller trivsel. Når det gjelder hvilke konsekvenser utdanningen har for lærerstudentenes kompetanse, er det derimot mindre forskning. En gjennomgang av 93 studier om lærerstudenter i praksisstudiet i Norge konkluderer med at vi fortsatt vet lite om hva studenter faktisk lærer i praksissituasjoner (Munthe mfl., 2020).

Kaiser & König (2019) har utviklet en modell for å illustrere sentrale komponenter i lærerutdanningsprogrammer og forventede sammenhenger mellom innhold, personlige faktorer hos studenter, læringsprosesser og læringsutbytte (se Figur 7.1). Modellen er utviklet i forbindelse med en matematikdidaktisk studie, men har overføringsverdi til andre lærerutdanningskontekster.

Figur 7.1. Læreres profesjonelle utvikling gjennom studiet (Kaiser & König, 2019, s. 602.)

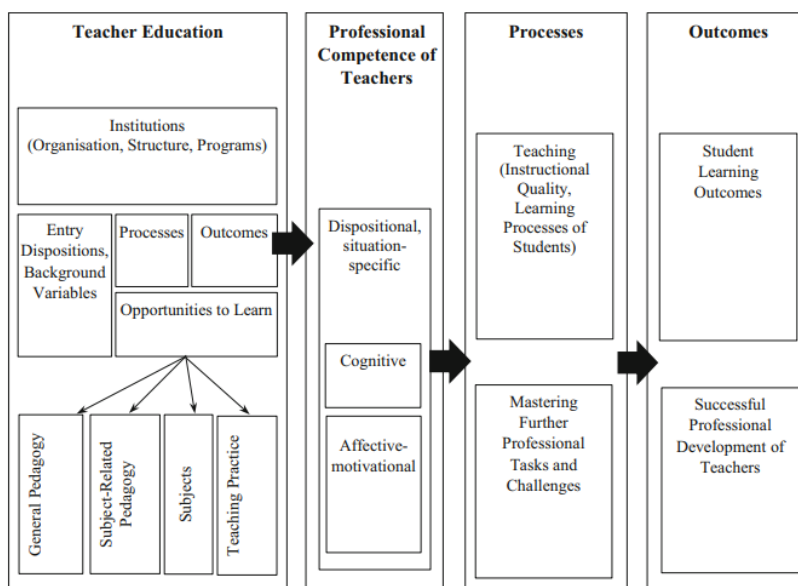


Figure 1. Professional competence of teachers as a variable dependent from teacher education and as an explanatory variable for processes and results in the teaching profession

Rektangelet helt til venstre i modellen omfatter «lærerutdanningen» som helhet, inkludert organiseringsform, strukturer og programtilbud. I tillegg kommer studenters holdninger, planlagte prosesser og læringsutbytter samt hvilke muligheter programmene vektlegger som «læringsmuligheter» for studentene. Læringsmulighetene finnes både i fagene og i praksisstudiet.

De som underviser i programmene, enten på campus eller i praksisskolene, er representert i neste rektangel. Her framheves betydningen av lærerutdannernes kompetanse og holdninger. Videre kommer «prosesser», som kan forstås som kvaliteten på de læringsinteraksjonene som foregår i undervisning og veiledning, og hvordan disse kan kvalifisere til fortsatt mestring og læring i profesjonen. «Læringsutbytte»-rektangelet helt til høyre i modellen rommer både læringsutbytte og holdninger og kompetanse for fortsatt læring og mestring.

Nyutdannede læreres kompetanse forstås som avhengig av utdanningen de har fått og de læringsmulighetene studentene har hatt for utvikling av pedagogisk kompetanse, fagdidaktisk kompetanse, fagkompetanse og praktisk undervisningskompetanse. Kompetanse forstås her som både personlig og situasjonsspesifikk, kognitiv og affektiv-motivasjonell kompetanse. Denne kompetansen er videre tenkt å ville ha betydning for undervisningskvaliteten de nyutdannede lærerne gir, læringsprosesser som elever er med på og i hvor stor grad de nyutdannede mestrer fortsatt utvikling og håndtering av profesjonelt arbeid og utfordringer. Disse prosessene vil så ha betydning for elevens læring og for lærerens fortsatte læring.

Fra Tyskland (se Kaiser & König, 2019) er det indikasjoner på at lærere som har fått mer spesialisert lærerutdanning for matematikkundervisning (at de enten har tatt en bredere utdanning for barneskole eller en mer fagorientert lærerutdanning for ungdomsskole), gir bedre matematikkundervisning enn nyutdannede lærere som har tatt en «allmennlærerutdanning» (en utdanning som ikke differensierer på trinn). König & Kaiser viser også til en studie som indikerer at praksisstudium som foregår samtidig med campusbasert utdanning, gir bedre resultater enn om studenter tar universitetsutdanning først og deretter en lengre praksisperiode. Kunnskapsgrunnlaget er likevel lite, også i norsk kontekst, og komiteen er av den oppfatning at vi trenger et mer solid kunnskapsgrunnlag om norsk lærerutdanning.

Modellen ovenfor – eller andre modeller – kan tjene som rammer for å undersøke og forstå betydningen av lærerutdanning. Det vil være svært viktig for institusjonene å ha solid forskningsbasert kunnskap om egen virksomhet å støtte seg på for å kunne videreutvikle programmene.

7.2 Hvilket kunnskapsgrunnlag gir denne evalueringen?

Komiteens primære formål i evalueringsarbeidet har – i samsvar med institusjonenes ønsker – vært å undersøke evalueringstemaene og å gi innsikt i spørsmål knyttet til prosesskvalitet og innholdskvalitet. Som det går fram av metodebeskrivelsen i kapittel 2, er datagrunnlaget stort sett egenvurderinger og selvrapportering gitt gjennom skriftlige selvevalueringer, intervjuer og spørreundersøkelser. Komiteen har ikke gjort selvstendige analyser av innhold, f.eks. faglitteratur eller læringsressurser som brukes, eller hva som vektlegges i undervisning. Denne evalueringen har ikke «produktkvalitet» som fokus. Komiteen har ikke innhentet informasjon om eller analysert hva lærerstudentene lærer.

I det følgende vil vi oppsummere svarene på evalueringsspørsmålene og utdype noen av komiteens synspunkt og vurderinger. Her vil vi trekke fram områder hvor vi mener at institusjonene generelt sett har tatt gode grep og kommet et godt stykke på vei. Samtidig vil det alltid være områder som kan få mer oppmerksomhet – og mer som kan gjøres. Derfor vil vi også løfte opp noen mulige veier videre. Våre vurderinger og tanker om mulige veier framover er basert på vår tolkning av resultatene. Som en formativ evaluering skal rapporten kunne bistå i videre arbeid med utvikling av grunnskolelærerutdanningene.

7.2.1 Arbeidet med masteroppgaver

Det har vært lagt ned omfattende arbeid på lærerutdanningsinstitusjonene før de første studentene kunne planlegge masteroppgavene sine – blant annet i form av studieplanutvikling og rigging av administrative systemer, kompetanseheving i kollegiene og faglige diskusjoner om prosess- og innholdskvalitet. Komiteen vil berømme dette arbeidet.

Spørsmål om hva det innebærer – eller *kan* innebære – at masteroppgaven i GLU, ifølge sentrale begreper fra rammeplanen, skal være forskningsbasert, praksisrettet og profesjonsorientert har gjennomgående vært diskutert på institusjonene. Balansen mellom disiplinifag, fagdidaktikk og pedagogikk har vært et omdreiningspunkt i flere av disse diskusjonene. Her finnes det ulike oppfatninger i ulike fagmiljøer og på ulike institusjoner. Disse spenner fra bekymringer for tilstrekkelig forankring av masteroppgavene i faglig og fagdidaktisk kunnskap til uro for at masterreformen kan føre til en uheldig akademisering av lærerutdanningene. Andre forskriftsformuleringer, som at masteroppgaver i pedagogikk og spesialpedagogikk bør knyttes til undervisning i fag, oppleves av noen institusjoner som faglig innsnevrende. Både studenter og praksisskoler viser til behov for å kunne utforske pedagogiske spørsmål som er uavhengig av undervisningsfag. Det blir også pekt på at en slik formulering kan hindre utvikling av reelt tverrfaglige prosjekter.

Masteroppgavene som institusjonene har lagt ved selvevalueringene, indikerer at produktene av arbeidet i høy grad er profesjonsorienterte; de undersøker problemstillinger forankret i skole og undervisning, pedagogikk og fagdidaktikk. Komiteen mener at både tverrfaglige, fagdidaktiske og pedagogisk rettede masteroppgaver er viktige bidrag til en profesjonsrettet lærerutdanning. Institusjonene trenger imidlertid en viss frihet til å utvikle egne faglige profiler innenfor studieprogrammene.

I arbeidet med implementering av MGLU-reformen har mange institusjoner dradd veksler på tidligere erfaringer med masteroppgaver i en akademisk tradisjon. Samtidig har det vært stor interesse for videreutvikling av sjangeren gjennom masteroppgaver som mer spesifikt fanger særpreg ved lærerprofesjonen. Mye pågående utviklingsarbeid handler om å knytte studentenes masterprosjekter tettere til praksisfeltet, dels gjennom samarbeid med praksisskoler og -lærere, og dels gjennom studentenes skapende og utforskende arbeid. Mange gode erfaringer er høstet, og komiteen vil stimulere til videre utvikling – i dialog med skolene. Dette gjelder også mulighetene som ligger i skjæringspunktene mellom arbeidet med masteroppgaven og praksisstudiet, for eksempel ved å la studentene forske på eget utviklingsarbeid i praksisfeltet (se kapittel 3.2.1). Disse to studieemnene har langt på vei felles mål om å utdanne utviklingsorienterte og endringskompetente lærere. De kan både styrke hverandre gjensidig og bidra til bedre utnytting av praksislæreres så vel som vitenskapelig ansattes ressurser og kompetanser.

I diskusjonen om innføring av femårig GLU på masternivå har spørsmålet om *relevans* stått sentralt, spesielt når det kommer til masteroppgavene. Her viser evalueringens spørreundersøkelser, så vel som rapporterte erfaringer fra institusjonsbesøkene, noe sprikende syn. Mens studenter og representanter fra praksisfeltet gjerne fokuserer på direkte overførbare nytteverdi til arbeidet i skolen, har representantene fra utdanningsinstitusjonene ofte et mer sammensatt syn på relevans, som også omfatter de kompetansene som studentene utvikler underveis i arbeidet. Det finnes også ulike syn i ulike fagmiljøer når det gjelder hva som er relevante tematikker for studentenes masteroppgaver. Komiteen vil gjerne løfte fram at man kan snakke om relevans på ulike plan: av masteroppgave som *produkt* og kunnskapsproduksjon og av *prosessene* som ligger bak – som helhetlige læringsforløp. I forlengelsen av disse perspektivene kan man også snakke om to ulike tidshorisonter – den nære, der arbeidet er rettet mot tilegnelse av faglig kompetanse, metodekompetanse og kritisk tekstkompetanse, og den mer langsiktige, der kandidatene kan dra veksler på de ervervede kompetansene i sin utvikling mot å bli faglig sterke, reflekterte, utviklingsorienterte og handlekraftige profesjonsutøvere.

Spørsmålet om relevans har også vært knyttet til det empiriske grunnlaget for masteroppgavene. Både evalueringens studentundersøkelse og ferske studier av masteroppgavene (Engelsen mfl., 2024; Solheim mfl., 2024) viser at intervju med representanter fra skolen er den mest brukte typen empiri. Komiteen vil oppfordre til større empirisk bredde, og gjerne kombinasjon av ulike typer empiri, for å bringe masterstudentene tettere på feltene de studerer. Dette omfatter også empiri som studentene ikke nødvendigvis samler inn selv, men som like fullt er profesjonsrelevant – som læringsressurser, utdanningspolitiske dokumenter eller elevtekster fra korpus.

Institusjonene oppfordres også til å innlemme masterstudenter i eksisterende forskningsprosjekt, der de kan dra veksler både på fagmiljø og empiri, eller utviklingsprosjekt som gjennomføres i samarbeid med aktører fra praksisfeltet. Gjennom formidling, diskusjon og videreutvikling av funn og erfaringer fra slike prosjekter er

potensialet stort for at aktørene kan lære av hverandre – og at studentenes masterarbeid kommer skolen og elevene til gode.

7.2.2 Fagmiljøer

Alle institusjoner viser til at de har en sammensatt gruppe vitenskapelig ansatte med ulik faglig bakgrunn og ulike kompetanser, som dekker både skolerelaterte og mer disiplinfaglig orienterte tematikker. Det har vært sterk vekst i antall ansatte i GLU- programmene på grunn av masterreformen, og mange viser til behov for vitenskapelig ansatte med fullført doktorgrad. Dermed har de gjerne ansatt personer med disiplinfaglige doktorgrader og ofte uten særlig kjennskap til eller erfaring med skole.

Alle institusjoner viser også til et omfattende arbeid for å sikre videre utvikling av ansattes kompetanse. Som tidligere påpekt har komiteen fått inntrykk av at dette for en stor del er basert på frivillighet. Det er for eksempel opp til den enkelte om de vil benytte seg av hospiteringsmuligheter. Komiteen mener at profesjonsutdanninger må ha profesjonsutdannere, og da er det avgjørende at alle ansatte har forståelse for profesjonen de skal kvalifisere for – uavhengig av tidligere bakgrunn. Det kan likevel ikke forventes at alle skal ha like god kjennskap til skolehverdagen. I flere tilfeller sier studenter at de er «heldige» om de får undervisning av vitenskapelig ansatte som er i stand til – eller vektlegger – å relatere innhold til lærerarbeidet. Komiteen ser det som en målsetting at det innenfor alle fag i GLU-programmene skal være et bevisst forhold til *hvordan* undervisningen kan kobles til læreryrket, *når* og *hvorfor* det gjøres, om det forventes at studenter selv skal gjøre slike koblinger og hvordan undervisningen kan støtte studentene i dette.

Komiteen er av den oppfatning at institusjonene har gode forutsetninger for å styrke arbeidet med å kvalifisere alle ansatte som profesjonsutdannere, enten de er ansatt på campus eller i praksisskole. Sammen har de ansatte også gode forutsetninger for å utvikle undervisning som ivaretar det praktiske så vel som det akademiske i utdanningen, gjennom å etablere læringsfellesskap innenfor og på tvers av faggrupper og på tvers av campus og skole. Dyp fagkunnskap og metodekunnskap er sentrale kunnskapsområder, likeså dyp kunnskap om skole, undervisning, elever og lærerprofesjonen. Komiteen mener at en av de viktigste oppgavene framover blir å utvikle kulturer og metoder for å gjøre bruk av den samlede kunnskapen og kompetansen i kollegiene. Mulige veier framover kan være å forvente – og støtte – større grad av erfaringsdeling og samarbeid mellom lærerutdannere med ulik faglig bakgrunn samt større grad av systematisk og forskningsbasert utprøvningsarbeid om undervisning og læring i grunnskolelærerutdanningenes fag.

Praksisskoler og praksislærere har et ansvar som lærerutdannere. En del av dette ansvaret er å kvalifisere ansatte til å veilede lærerstudenter og å holde seg oppdatert på det som forventes i rammeplanene og det som foregår i lærerutdanningenes fag. Det er i dag for stor variasjon i andel praksislærere med veilederutdanning, og det kan også variere hvordan praksisskoler oppfatter mandatet sitt. Selv om studentundersøkelsen viser at lærerstudenter er overveiende fornøyde med praksis, viser også den at det er variasjon i

opplevelsene av praksisperiodenes kvalitet (Bakken & Langørger, 2024). Denne variasjonen må tas på alvor for å sikre at lærerstudenter får god kvalitet i veiledning og vurdering av praksis, og at det er en intendert progresjon i utviklingen deres som lærere.

Komiteen mener at «intensjonalitet» er et nøkkelord for videre arbeid med utvikling av grunnskolelærerutdanningene. Med dette mener vi at institusjonene – med ledelse, lærerutdannere på campus og i partnerskoler og studenter – har en felles forståelse av hvordan de ivaretar utvikling av fag- og praksisstudier som sikrer at studentene får en akademisk og praktisk utdanning gjennom hele studieløpet. Progresjon, variasjon og interaksjon må stå høyt på agendaen og evalueres jevnlig, både i undervisningsfagene, i praksisstudiet og i sammenhengen mellom disse.

7.2.3 Integreert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

At utdanningene er profesjonsrettede forutsetter at lærerutdannerne anser seg selv som profesjonsutdannere med innsikt i lærerprofesjonen. Fagmiljøenes sammensatte kompetanse er derfor av stor betydning for videreutvikling av integreerte profesjonsutdanninger.

Komiteens inntrykk er at det foregår godt arbeid ved alle institusjoner for å skape en helhetlig lærerutdanning. Det har vært mange diskusjoner i ulike grupper for å komme fram til hva institusjonene legger i begrep som «integreert», «forskningsbasert» og «profesjonsrettet», det er lagt til rette for nye møteplasser for å samle vitenskapelig ansatte, skoleledere og praksislærere, administrativt ansatte og ledere, og det er etablert mange nye strukturer, prosedyrer og retningslinjer. Det er likevel ulikt hvor langt institusjonene er kommet når det gjelder i hvor stor grad det er utviklet felles rutiner og retningslinjer på tvers av fag, f.eks. for veiledning og vurdering av masteroppgaver. Noen institusjoner, for eksempel de med tydelig matriseorganisering, har måttet utvikle og gjennomføre flere tiltak enn andre for å skape en integreert og helhetlig utdanningsopplevelse for studenter. I videreføringen av dette arbeidet mener komiteen at det også kan være nødvendig å vurdere tiltak ut fra om de bidrar til studenters opplevelse av helhet og integrasjon. Her kan erfaringer og innsikter fra studentene være viktige bidrag.

En generell tilråding fra komiteen er at studenten bør være sentreringspunkt når det arbeides for integrering mellom praksisstudiet, PEL og undervisningsfag på campus. Alle institusjoner melder om møter med studentene i forkant og etterkant av praksisperiodene, og det er etablert ulike former for oppfølging og vurdering. Likevel stiller komiteen spørsmål ved hvor integreert praksisstudiet er i undervisningsfagene, da det synes å være lite oppfølging av praksisrapportene. Komiteen vil derfor oppfordre til at institusjonene vurderer hvordan praksisrapportene bidrar, eller kan bidra, til innhold i undervisning og oppfølging også i undervisningsfagene på campus. Komiteen oppfordrer også institusjonene til å vurdere og eventuelt videreutvikle innholdsmessige sammenhenger mellom praksisemnene, PEL-ernene og de ulike emnene i undervisningsfagene, inkludert masteroppgaven.

Siden 2017 har praksisstudiet vært en integrert del av masterutdanningene, men komiteen har ikke fått innsikt i hvordan dette studiet har blitt utviklet og løftet til mastergradsnivå. Hva kan en «masterpraksis» innebære? Noen institusjoner kobler praksisstudiet til masteroppgaveprosjektet, mens andre har valgt bort praksisperioder i det siste året – for at studentene skal få konsentrere seg om masteroppgaven. Tettere koblinger mellom undervisning på campus og det studenter erfarer og øver på i praksisperioder, kan bidra til at praksisstudiet både blir mer akademisk og mer praktisk. Slik kan også et analytisk og vitenskapelig tilsnitt styrkes, uten at det praktiske og erfaringsmessige svekkes. Det er mulig å få til slike koblinger gjennom det som omtales som «det utvidede praksisbegrepet». Det innebærer at undervisning på campus gir studenter mulighet til å prøve ut, studere, analysere og vurdere ulike undervisningsformer eller andre skoler relevante praksisformer. Det kan for eksempel være rollespill knyttet til utviklingssamtaler, slik som ved HINN og USN, eller møter mellom førsteårsstudenter og førsteklasinger som ved UiS.

Flere institusjoner har formidlet en oppfatning om at arbeid med tverrfaglighet er en måte å skape helhet og sammenheng i utdanningene på og ikke minst at det bidrar til å gjøre utdanningene profesjonsrelevante. Det er også komiteens syn at ulike tverrfaglige tilnærminger kan bidra til studentens eget arbeid med integrering av lærerprofesjonens sammensatte kunnskaps- og ferdighetstyper, til tilegnelse av fagovergripende kompetanser og utvikling av grunnlag for utøvelse av profesjonelt skjønn. Forskriftene og retningslinjene for utdanningene forutsetter dessuten tverrfaglig innhold for at studentene skal være kvalifiserte for samarbeid om og undervisning i tverrfaglige temaer i grunnskolens læreplan.

Samlet sett er det komiteens inntrykk at det legges ned mye arbeid for å realisere ideer om tverrfaglighet ved institusjonene. Det gjennomføres blant annet undervisnings- og forskningsprosjekter for utforskning av tverrfaglighet som kunnskapsfelt og som undervisningsdesign. Flere institusjoner understreker at de er i prosesser med dette arbeidet, men melder om organisatoriske, ressursmessige, kapasitetsmessige og holdningsmessige utfordringer. Et mye brukt grep for gjennomføring av tverrfaglig innhold er at dette legges som et tillegg til de studiepoengsgivende fagene i utdanningen, som obligatoriske fagdager eller -uker. Dette gjør at tiltakene kan få preg av isolerte hendelser. Komiteen vil bemerke at tverrfaglighet som begrep er uklart slik det blir brukt i flere av institusjonenes selvevalueringer og i flere studieprogramplaner.

Noen studenter melder at de opplever at de kvalifiseres til å arbeide med «idealeleven», mens de i praksisskolene erfarer at mange elever krever noe helt annet. Å være bedre forberedt på mangfoldet av ulike elever og deres ulike forutsetninger for læring og utvikling, er et sterkt ønske som kommer fram gjennom institusjonsbesøkene. Komiteen mener at kompetanse om ulike former for mangfold ikke kan utvikles gjennom prøving og feiling i praksisfeltet, men at lærerstudenter må gis et kunnskapsgrunnlag som er vitenskapelig og som reflekterer kunnskap fra undervisningsfagene de har i fagkretsen, så vel som fra pedagogikk/spesialpedagogikk. Slik bør mangfoldskompetanse løftes som et fagovergripende område i utdanningene (se f.eks. Johannesen mfl., 2024). For de fleste

institusjonene er det også nødvendig å prioritere kompetanse for skole–hjem-samarbeid og tverrprofesjonelt samarbeid.

Komiteen anbefaler videre at utvikling av forskningsbasert forståelse for tverrfaglighet som **kunnskapskonstruksjoner** og undervisningspraksis blir tema i institusjonenes arbeid. Begynneropplæring som tverrfaglig fagfelt står i en særstilling i 1–7-utdanningen. Mange institusjoner vurderer selv at de har et stort utviklingspotensial på dette fagområdet. Her er samarbeid mellom profesjonsutdannere på campus og i skolene viktig.

7.2.4 Grunnskolelærerutdanningenes oppbygging og utforming

Grunnskolelærerutdanningene i Norge følger samme lov og rammeplan. I tillegg har alle grunnskolelærerutdanninger vært involvert i utvikling av nasjonale retningslinjer gjennom arbeidet i UHR-LU.⁵⁶ Med bakgrunn i dette er det mange flere likhetstrekk enn forskjeller mellom institusjonene.

Alle institusjonene tilbyr lærerutdanning både for trinnene 1–7 og 5–10. Og på tross av store forskjeller i antall studenter har alle en viss grad av samkjøring av undervisning i enkelte fag eller emner. I selvevalueringene kommer det frem at et flertall av institusjonene mener at trinndelingen gir uheldige konsekvenser som en fagsmal utdanning, den er ressurskrevende og gir ikke studentene muligheter for omvalg. Mindretallet argumenterer med at trinndelingen gir bedre utdanningskvalitet, blant annet didaktisk og pedagogisk og gir rom for fordypning og spesialisering. Samtidig gir samtlige institusjonene uttrykk for at innføringen av trinndelingen har bidratt til økt oppmerksomhet på begynneropplæringen. (NOKUT, 2023). Flere institusjoner oppgir å ha åpnet for å samkjøre undervisningen til GLU 1–7 og 5–10.

De forskjellene komiteen har sett når det gjelder organisering av lærerutdanningene, kan oppsummeres gjennom følgende punkt:

- Institusjonene har organisert utdanningene ulikt, gjennom matrise- eller programorganisering, eller varianter av disse.
- Det er en viss variasjon i hvilke fag som tilbys, men lærestedene vektlegger å ha bredest mulig omfang av fag for å kunne utdanne lærere som det er behov for i skolene.
- Det er kun HiØ og UiA som tilbyr fremmedspråk på campus, men flere institusjoner samarbeider med HiØ om et nettbasert tilbud. I tillegg tilbyr OsloMet tysk, fransk og spansk i forbindelse med utvekslingsopphold.
- I organiseringen av praksisstudiet er det mye som er likt, men noen læresteder har – på grunn av geografi og samlingsbaserte programmer – mindre kontakt med praksisskolene. Dette kan påvirke mulighetene for oppfølging.

⁵⁶ Se <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>.

- Institusjonene har større grad av samarbeid med lærerutdanningskoler enn ordinære praksisskoler, men det fins ulike samarbeidskonstellasjoner. Noen har valgt å koble seg tettere på færre skoler, mens andre har valgt å inngå partnerskap med flere skoler.
- Undervisningstilbudet varierer mellom læresteder avhengig om undervisningen er campusbasert for heltidsstudenter eller samlingsbasert. Komiteen har ikke innsikt i forskjeller på innholdskvalitet eller prosesskvalitet knyttet til de ulike organiseringsformene.
- Institusjoner med et visst omfang av samlingsbaserte studier og/eller nettstudier understreker at de arbeider med utvikling av didaktikk for denne typen undervisning. Praksisstudiet er imidlertid særlig utfordrende å få til i slike organiseringer.
- Det varierer hvor tett knyttet praksis- og partnerskapsskoler er til institusjonene, med tanke på utvikling av praksisstudiet og felles forsknings- og utviklingsprosjekter.
- Det varierer mellom institusjonene i hvor stor grad de har fått til, eller vektlegger, felles retningslinjer og prosesser for arbeidet med masteroppgaven på tvers av fag.
- Det er flere eksempler på velfungerende tiltak og utviklingsprosjekter for å involvere praksisskoler og praksislærere i arbeidet med masteroppgaven, samtidig som noen synes å være avhengige av enkeltpersoner eller spesifikke miljø. Det er ulike meninger blant vitenskapelig ansatte om i hvor stor grad det er ønskelig å involvere praksislærere i arbeidet med masteroppgaven.

7.2.5 Hva hemmer og fremmer arbeidet med å tilby integrerte, profesjonsrettede og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskolelærerutdanninger?

Svært mange grunnskolelærerutdanninger blir tilbudt av høyskoler og universiteter som har stått i fusjonsprosesser eller universitetsstatusprosesser, samtidig som de har arbeidet med utvikling av de nye femårige lærerutdanningene. Denne evalueringen har ikke vurdert hvordan slike «ytre prosesser» har innvirket på programutviklingen, men komiteen er likevel av den oppfatning at dette har dannet et bakteppe for utviklingsarbeidet. Slike endringsprosesser kan ta fokus fra arbeidet med innholds- og prosesskvalitet i studiene. Samtidig kan det skape rom for nytenkning og for å ta opp viktige spørsmål som ulike miljøer, f.eks. i nyfusjonerte institusjoner, må jobbe med i fellesskap for å nærme seg hverandre.

På institusjonsbesøkene ble det tydelig kommunisert på tvers av læresteder at alle møteplasser, alle fora for samhandling og alle ordninger for å sikre kompetanseutvikling koster. I en tid med mindre økonomiske ressurser enn før vil det bli færre ansatte å fordele oppgaver mellom, noe som kan komme til å få konsekvenser for utviklingsarbeidet.

Komiteen har fått et klart inntrykk av at ledelse spiller en sentral rolle i organisering og utvikling av grunnskolelærerutdanningene, sammen med de ansattes holdninger og kompetanse. På institusjonsbesøkene var det flere ansatte som framhevet betydningen enkeltpersoner hadde hatt for at de nådde målene sine, for at de fikk til samarbeid på tvers av faggrupper og for at de fikk til gode og åpne diskusjoner. Faglig ledelse er viktig i lærerutdanninger, og komiteen mener at lærerutdanningsledelse – på alle nivåer og på alle arenaer – er et område som fortjener spesiell oppmerksomhet. Det vil være et særskilt behov for kunnskap om lærerutdanningsledelse i årene framover. Dette gjelder ikke minst dersom det åpnes for større grad av differensiering i tilbudene og lokalt utviklingsarbeid.

Institusjonene er nokså samstemt i at det er på tide å revurdere graden av nasjonal styring, og de ønsker en felles rammeplan med større lokal frihet. De finner det likevel viktig å holde på noen mål og minstekrav, for eksempel om praksisstudiets omfang, for å kunne gi likeverdige tilbud over hele landet.

Komiteen har vektlagt en forståelse av at en høyskole-/universitetsbasert profesjonsutdanning er både akademisk og praktisk, og det på en helhetlig og integrert måte. En slik forståelse vil omfatte alle fag – inkludert praksisstudiet. Evalueringen har fått fram at lærerutdanningene ikke er helt like. Institusjonene har sin kultur, sin historie og sin organisering – samtidig som den menneskelige faktoren selvsagt er til stede. Både praksisskolerektorer, praksislærere, vitenskapelig ansatte og ledere har noe ulike syn på egne oppgaver og ulike syn på hva en profesjonsutdanning for lærere er eller kan være. Det er likevel et mål at utdanningene skal være likeverdige. Det krever godt samarbeid, erfaringsdeling, kunnskapsdeling og systematisk planlegging på alle nivå. Komiteens inntrykk er at alle læresteder har tatt dette på største alvor og arbeider for at alle fagene og praksisstudiet skal ha et bevisst forhold til det overordnede programålet om en integrert, profesjonsrettet utdanning som vektlegger forskning og praktisk erfaringskunnskap.

7.3 Utvikling av policy

Evalueringprosessen og resultatene gir ingen indikasjoner på at veivalget som ble gjort i 2017 var feil eller at det oppleves som viktig å endre på det veivalget. Tvert imot er komiteens oppfatning at respondenter støtter opp om en forståelse av norsk grunnskolelærerutdanning som «academic and practical» (jf. Niemi, 2016). Etter flere tett påfølgende lærerutdanningsreformer er de fleste institusjonene opptatte av å kunne arbeide systematisk med utvikling av den integrerte masterutdanningen. Komiteen støtter dette.

Denne evalueringen har ikke et kunnskapsgrunnlag som kan gi retning for endring av policy om nivåinndeling av grunnskolelærerutdanningene. Basert på intervjuer og selvevalueringer vet vi at det allerede er en del samkjøring mellom programmene, og dersom det blir én rammeplan for alle lærerutdanninger, vil det kunne åpne opp for ulike modeller og forsøk. En forutsetning er imidlertid at vekten på begynneropplæring, særlig i

lesing, skriving og matematikk, opprettholdes. Det framgår av evalueringsgrunnlaget at både ledelse, vitenskapelig ansatte, studenter og praksisskoler løfter fram betydningen av god kompetanse i begynneropplæring. På tross av denne unisone framstillingen er dette et område der flere læresteder erkjenner at de ikke klarer å gi et godt nok tilbud. Komiteen vil dermed peke på at begynneropplæring, som flerfaglig og tverrfaglig felt, trenger fornyet fokus og innsats.

Lærerstudenter, rektorer og praksislærere er godt fornøyde med den faglige tyngden de opplever at studentene har fått gjennom den femårige utdanningen. Studentene ser på mastergrad som viktig for lærere, og de opplever både stolthet og trygghet ved at de har tatt (eller tar) en mastergrad. Selv om noen praksisskoler rapporterer at de savner lærere med flere undervisningsfag, og andre vurderer at mastergrad ikke er viktig for å bli kvalifisert som lærer, er det også praksisskoler som er svært opptatte av den analytiske kompetansen som de får inn i skolene med masterkandidatene og rektorer som mener at de må endre skolene slik at skolene også blir mer opptatte av å engasjere seg i forskning som er skolerelevant.

Samarbeid med praksisskoler og lærerutdanningsskoler har vært et satsingsområde de siste årene, og satsingen «Lærerutdanning 2025» ser ut til å ha hatt stor betydning. Ekstra tildelinger for å støtte opp om lærerutdanningsskoler har vært viktig for å sette fart på arbeidet og gi dette arbeidet rom for utvikling. Øremerkede midler fra Kunnskapsdepartementet gir status for et arbeid og tydelige forventninger som lærestedene synes å ha grepet og fått mye ut av.

Praksisstudiet er en sentral del av grunnskolelærerutdanningene til tross for at det ikke utgjør mer enn et semesters arbeid fordelt over flere år og er innbakt i flere fag (uten egne studiepoeng). Komiteen stiller spørsmål om hvordan praksisstudiet er blitt utviklet og løftet til mastergradsnivå, hvordan symbiosen mellom det akademiske og det praktiske kommer til uttrykk i praksisstudiet og hvordan progresjonen sikres i møtet mellom praksis og undervisningsfagene. Komiteen mener at dette er et viktig utviklingsområde framover og at det også er viktig å framskaffe kunnskapsgrunnlag for videre arbeid.

Komiteen støtter også institusjonenes innspill til denne evalueringen om at omfang av praksisstudiet bør forskriftsfestes som et minimumskrav. Dette kan være svært viktig spesielt i tider med innsparing for å sikre at lærerstudenter får utvikle et minimum av erfaringskunnskap fra skoler i løpet av utdanningen sin. Som vi har pekt på tidligere, vil det også være viktig å se på avtaler som regulerer samarbeidet og økonomi knyttet til praksisstudiet.

Komiteen mener også at videreutvikling av grunnskolelærerutdanningene må være mest mulig kunnskapsorientert. Det å identifisere eksisterende kunnskapsområder, f.eks. systematiserte erfaringer, lokal og nasjonal empiri, kunnskapsoversikter samt teoretisk kunnskap, kan gi et godt kunnskapsgrunnlag på noen områder. Men det vil også være usikkerhet knyttet til tiltak som aldri har vært gjennomført tidligere. Da vil det være enda

viktigere med følgeforskning knyttet til utviklingsarbeid og at læresteder samarbeider om utprøving og utvikling av gode design som kan gi innsikt i kvalifisering av lærere.

7.4 Visjoner og muligheter for grunnskolelærerutdanning i Norge

7.4.1 Konteksten vi står i

Læresteder har vært opptatte av fusjonsprosesser og arbeidet med de nye MGLU-programmene har foregått samtidig som studentene er i utdanningsløpene. Likevel ser det ut til at studenter på de femårige masterutdanningene har gjennomført studiene på normert tid eller med pluss ett år i like stor grad som studenter som tok en fireårig lærerutdanning, basert på de tallene som foreløpig er tilgjengelige (se Tabell 7-1).

Tabell 7-1. Andel som fullfører på normert tid og normert tid pluss ett år. Kilde: HK-Dir/DBH.

Utdanning	Fullført på normert tid	Fullført på normert tid+1 år
GLU 1–7, kull 2017	64 %	70 %
GLU 1–7, kull 2018	62 %	Ingen data
GLU 5–10, kull 2017	57 %	65 %
GLU 5–10, kull 2018	59 %	Ingen data
4-årig GLU 1–7, kull 2016	62 %	69 %
4-årig GLU 5–10, kull 2016	63 %	68 %
4-årig GLU 1–7, kull 2015	56 %	64 %
4-årig GLU 5–10, kull 2015	56 %	66 %

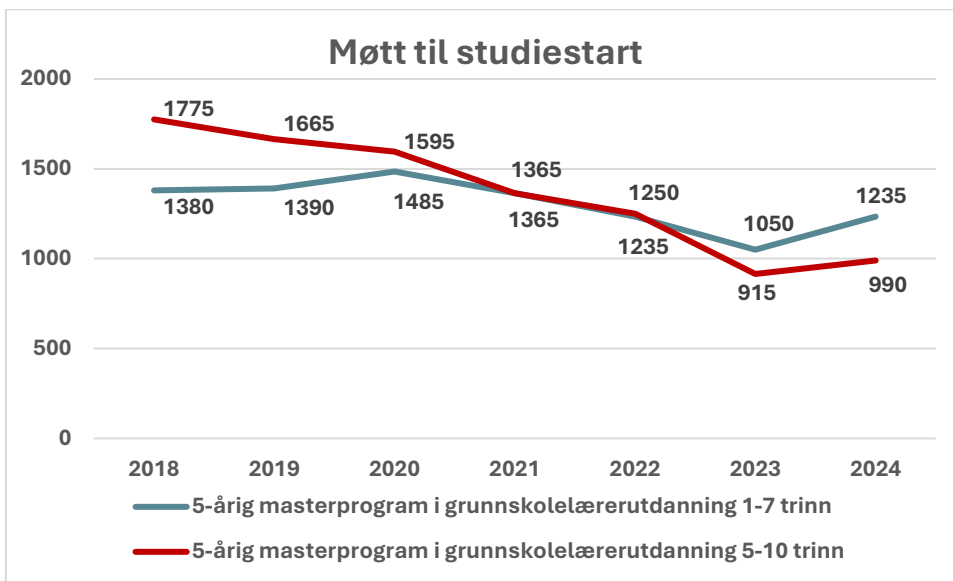
Det som kanskje oppleves som mest presserende nå ved utgangen av 2024, er nedgangen i antall søkere til grunnskolelærerutdanningene og nedgang i økonomi både på grunn av kutt i budsjett til UH-sektoren og lavere studiepoengproduksjon.

Antall søkere til GLU har gått vesentlig ned fra 2018 til 2024, nedgangen utgjør 33 prosent for GLU 1–7 og 49 prosent for GLU 5–10. Antall kvalifiserte førsteprioritetssøkere, dvs. søkere som er kvalifiserte i henhold til opptakskravene til GLU og har GLU som førstevalg, sank fra 2018 til 2023. Nedgangen ble imidlertid avløst av en markant oppgang i 2024, noe som kan tilskrives at det ble gitt dispensasjon⁵⁷ for opptakskravene til GLU, en mulighet flere institusjoner benyttet seg av. Dispensasjonen medførte at flere søkere ble ansett som kvalifiserte. Antall som møtte til studiestart gikk ned fra 2018 til 2023, men økte i 2024. Oppgangen er imidlertid ikke så stor at den motsvarer nedgangen de siste årene, slik at antall fremmøtte i 2024 er lavere enn i 2022.

⁵⁷ Høsten 2024 ble det åpnet for opptak uten karakterkrav på studieplasser som stod ledige etter det ordinære opptaket.

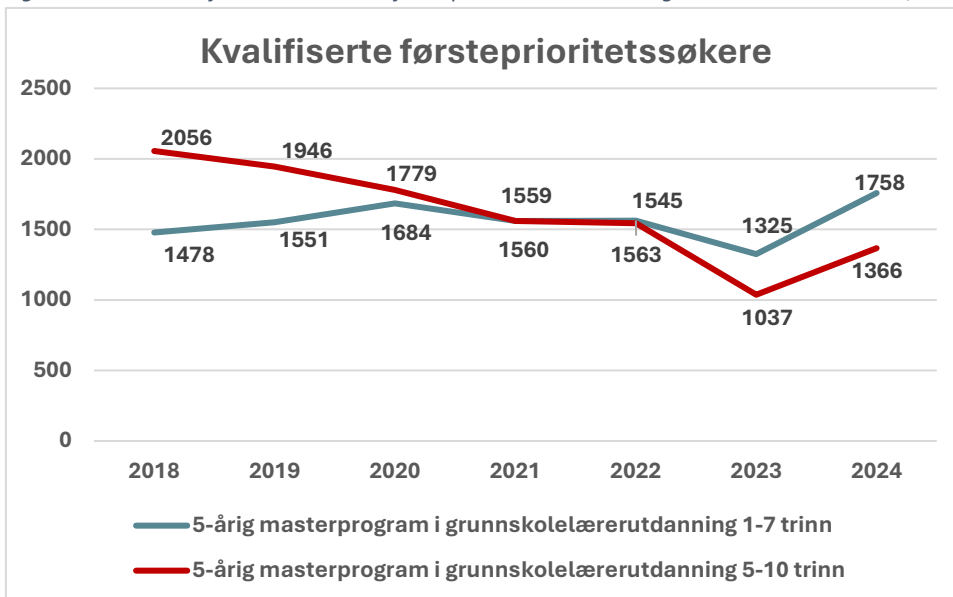
Figuren under viser utviklingen for fremmøtte.

Figur 7.2. Antall som møtte til studiestart til GLU, 2018–2024. Kilde: HK-Dir/DBH.



Det var flere førsteprioritetssøkere som var kvalifiserte til opptak, men som valgte ikke å møte opp til studiestart. Bare 1 235 studenter av de 1 758 kvalifiserte førsteprioritetssøkerne møtte til GLU 1–7 – en differanse på 523 studenter. Av GLU 5–10-studentene, var det 990 som møtte til studiestart av 1 366 kvalifiserte. Det betyr at utdanningene «mistet» 376 GLU 5–10-studenter og totalt ca. 900 potensielle grunnskolelærerstudenter til sammen. (se Figur 7.3)

Figur 7.3. Antall kvalifiserte søkere med førsteprioritet til GLU 1–7 og GLU 5–10. Kilde: HK-Dir/DBH.



Et av tiltakene for å øke inntak til utdanningene, har altså vært å senke karakterkravene. Det eksisterende karakterkravet ble innført i 2022⁵⁸ og innebærer at søkere må ha minst 40 skolepoeng og karakteren 3 i norsk og fellesfaget matematikk, eller 35 skolepoeng, karakteren 3 i norsk og 4 i fellesfaget matematikk. I desember 2023 søkte fire læresteder⁵⁹ om lov til å fravike disse kravene (UiT, HVL, USN og Nord universitet), og i juni 2024 var det klart at alle som ønsket det kunne få dispensasjon fra karakterkravene⁶⁰. For opptaket i 2025 er det foreløpig kun NTNU som holder fast ved de eksisterende kravene⁶¹.

Høsten 2024 har vært preget av uro i lærerutdanningene med varsler om oppsigelser, overflytting av studieplasser til andre utdanningsprogrammer med flere søkere, kutt i forskningstid og generelle kutt i budsjett for driftsmidler. De økonomiske prognosene er også vanskelige pga. lave studenttall som fører til mindre studiepoengproduksjon og redusert resultatbasert finansiering til lærerutdanningene to år senere. Lave opptakstall ett år får også store økonomiske konsekvenser i femårige programmer.

Lærerutdanningene får mye politisk oppmerksomhet, og mange instanser legger føringer for innholdet. Disse to årene har vært preget av bl.a. *Profesjonsmeldingen* Meld. St. 19 (2023–2024)) og Ekspertgruppens rapport om styring av lærerutdanningene (Senter for profesjonsforskning, 2024), en bestilling fra Kunnskapsdepartementet.

Den nasjonale betydningen av profesjonsutdanningene kommer tydelig til uttrykk i profesjonsmeldingen, og Regjeringen oppsummerer tiltak i omtalen på nettsiden: «Regjeringa vil derfor styrke den erfaringsbaserte kunnskapen, gi fagmiljøa større handlingsrom og gi fleire moglegheiter til å utdanne seg til desse viktige yrka.»⁶² Høringsuttalelsene på meldingen viser at det er mange som deler Regjeringens syn på betydningen av profesjonene og at det er viktig at noe blir gjort for å sikre nok profesjonsutøvere, men det er ulike syn på tiltakene som foreslås, ikke minst vektleggingen av erfaringskunnskap som mange påpeker blir vektlagt til fordel for akademisk, vitenskapelig kunnskap⁶³ – uten at begge kunnskapsformene ses godt nok i sammenheng som betydningsfulle for profesjonsutøvere.

Profesjonsmeldingen foreslår også mindre styring og mer tillit til at lærestedene selv kan ivareta kvalifisering av profesjonsutøvere i samarbeid med den profesjonen de kvalifiserer til. Dette er i tråd med det Ekspertgruppen foreslår i sluttrapporten *Én felles rammeplan* (Senter for profesjonsforskning, 2024). Ekspertgruppen framhever at god styring av lærerutdanningene betyr kvalitetsfremmende styring, og at dette krever en rammeplanutforming som styrker lærerutdanningene som profesjonsbyggere. De foreslår

⁵⁸ Kunnskapsdepartementet, 2022.

⁵⁹ Khrono, 19. desember 2023.

⁶⁰ Forskerforum, 21. juni 2024.

⁶¹ Universitetsavisa, 4. november 2024.

⁶² Se <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/#:~:text=Profesjonsn%C3%A6re%20utdanningar%20over%20heile%20landet&text=Vi%20treng%20at%20fleire%20utdannar,seg%20til%20desse%20viktige%20yrka.>

⁶³ Se f.eks.: Meld. St. 19 (2023–2024); Innst. 330 S (2023-2024); UHR, 2024.

én felles rammeplan som sikrer nasjonale føringer, men at det kan være underkapitler for å ivareta de ulike arbeidsstedenes/aldersgruppenes behov og som kan innebære fastsettelse av omfang av praksis m.m.

Komiteen har hatt de rammeplanene som var vedtatt ved oppstarten av arbeidet som ledesnor. Vi har imidlertid ikke gått kritisk til verks overfor dem. Nå er det svært sannsynlig at det blir endringer i styring av lærerutdanningene, og det gir også nye muligheter. Men uavhengig av styringsform og uavhengig av antall studenter vil komiteen avslutningsvis trekke fram noen områder som vi ser på som mulige veier til videre styrking av grunnskolelærerutdanningene: å bygge *kunnskapsbroer* på tvers av aktører og arenaer, som bidrar både til å *sentrere praksisstudiet* i utdanningen, og til fortsatt styrking av både det akademiske og praktiske i profesjonsutdanningene.

7.4.2 Kunnskapsbroer

Kunnskapsbroer omfatter relasjoner og samarbeid både på tvers av aktører på campus og skoler og innad på campus og skoler for å utvikle og dele, diskutere erfaringer og lære av hverandre. Vi har tidligere vist til behovet for at faggrupper deler kunnskap og forståelser og bidrar til å styrke hverandres disiplin kompetanser, forskningskompetanser og profesjonskompetanser. Vi har sett at noen faggrupper gir undervisning som er mer preget av å være profesjonsrettet enn andre – og at dette varierer både innenfor og på tvers av læresteder. Faggrupper har behov for å lære av hverandre og få innspill og kunnskap om andres erfaringer og forskning. Hvis lærerutdanning skal sikre at alle lærerstudenter får god profesjonsutdanning i alle fag og på tvers av fag, må lærerutdannere fortsette å utveksle erfaringer og være sammen om videreutvikling av programmene.

Kunnskapsbroer mellom campus og praksisskoler og lærerutdannings-/universitetsskoler må også styrkes videre. Vi har tidligere vist til at lærere som arbeider 80 prosent i en praksisskole og 20 prosent på campus, mener at det ikke er etablert systemer for at læreren skal kunne bidra til kunnskapsutvikling og forståelse for lærerutdanning blant kollegaer på praksisskolen. Rektorer og praksislærere rapporterer også at de ikke har gjort god nok bruk av masteroppgaver eller den kompetansen som lærerstudentene utvikler gjennom dette arbeidet. På den andre siden er det stilt spørsmål ved i hvor stor grad hospiteringsordninger bidrar til kunnskapsutvikling på campus, ut over at den enkelte vitenskapelige ansatte får skoleerfaring.

En *kunnskapsbro*, slik komiteen ser det, kan også handle om å dele erfaringer og lære av hverandre for å gjøre undervisningen og praksisstudiet mer akademisk. Det handler videre om utvikling av felles begreper og om en delt forståelse av hva ulike former for kunnskapsintegrasjon i utdanningene kan dreie seg om. Med begrepet kunnskapsbro vil komiteen også understreke betydningen av at lærerutdanningskollegiene arbeider med å bli kjent med ulike kunnskapstyper, med en kritisk analytisk tilnærming til sammenhenger mellom forskningsbasert kunnskap og profesjonsutøvelse – på måter som studenter forstår og finner mening i.

7.4.3 Sentrering av praksisstudiet

Praksisstudiet har en sentral rolle i grunnskolelærerutdanningene fordi det er der studentene får opplevelser og erfaringer med yrket de kvalifiserer seg til. Det er i praksisstudiet de møter elever og representanter for framtidige kollegaer og ledere. Likevel tilsvarer selve praksisstudiet kun ett semesters arbeid. Komiteen har fått innsyn i at lærerstudenter ikke nødvendigvis får undervisningserfaring i fagene de fordyper seg i, mens de studerer disse. Det kan også være at de lærer om begynneropplæring et annet sted i studiet enn når de har praksis i de første trinnene. Det er mange praktiske hensyn som skal tas for å få gjennomført praksisperioder. Noen ganger vil ikke alt klaffe perfekt, men det er mange synergier å hente dersom man klarer å koordinere praksisstudiet med campusundervisningen.

Hvordan fagene forholder seg til praksisstudiet er avgjørende for kvaliteten i studiet og hva studentene lærer gjennom utdanningen. Hvis det ikke er mulig å få til et godt samarbeid med praksisskoler om begynneropplæring i praksisstudiet, vil spørsmålet være hvordan det er mulig å gjøre det *utenfor* praksisperiodene. Og hvis det ikke er mulig for praksisskolene å ivareta tverrfaglig undervisning, hvordan vil institusjonen da sikre at lærerstudentene får slik erfaring, innsikt og kompetanse?

Det som skjer i praksisstudiet gir viktig kunnskap for lærerutdannere på campus, på samme måte som det er viktig for praksislærere å ha innsikt i hva lærerstudenter lærer i fagene. Komiteen mener at praksisstudiet, som ledd i et mastergradsstudium, bør vurderes og videreutvikles. Hva «masterpraksis» kan være, og hvordan slik praksis kan inngå i et helhetlig og integrert studieprogram, er et viktig felt for framtidig utviklingsarbeid.

7.4.4 Akademiske og praktiske profesjonsutdanninger

Det er mange ulike begreper som brukes om det samme, eller brukes forskjellig, i ulike situasjoner for å beskrive lærerutdanninger. *Akademisering* blir noen ganger framstilt som noe negativt, mens *erfaringskunnskap* framstilles positivt. *Forskningsbasert* kan bety det samme som teoretisk, men ikke nødvendigvis. *Erfaringskunnskap* blir forstått som lærerstudentenes utvikling av kunnskap basert på egne erfaringer alene eller sammen med andre på campus og i praksisskoler, men kan også forstås som lærerutdanneres erfaringskunnskap og deres formidling av dette.

Komiteen har fremmet et syn på profesjonsutdanninger for lærere som ivaretar profesjonskunnskap og -kompetanse ved å vektlegge akademisk forskningsbasert og teoribasert kunnskap for profesjonen så vel som praktiske og edukative skole- og lærererfaringer for den enkelte studenten. For komiteen er en akademisk lærerutdanning et mål som sier noe om kvalitet i utdanningen, og at lærerutdanning er en høyere utdanning som krever dyp spesialkunnskap og kompetanse. En profesjonsutdanning er per definisjon praktisk fordi yrkesutøveren skal *gjøre* noe og *handle* i konkrete praktiske situasjoner. I en profesjonsutdanning blir det praktiske arbeidet både erfaringer som gjøres, formidles og vurderes, samtidig som det blir gjenstand for teoretisk fundert refleksjon,

analyser og forskning. I tillegg skal profesjonsutdanninger kvalifisere etisk bevisste profesjonsutøvere som er i stand til å bruke profesjonelt skjønn til det beste for elever. Gjennom evalueringen har vi fått vite at praksisskoler opplever at studenter har faglig tyngde og er reflekterte. Studentene har tilsvarende erfaring, noe som kan indikere både akademisk nivå og praktiske ferdigheter.

Evalueringen får fram at vektlegging av profesjonsrettet kunnskap kan variere i de ulike fagene ved lærestedene. Det er ikke gitt at et fag vurderes som mer profesjonsrettet, eller som mer akademisk eller teoretisk, på tvers av læresteder. Dette synes å være avhengig av enkeltpersoner og fagmiljøer. Komiteen vil likevel oppfordre lærestedene til å undersøke hvor det kan være nødvendig å styrke det profesjonsrettede innholdet – enten ved å vektlegge det akademiske, det praktiske eller det erfaringsmessige.

Denne rapporten er ett av resultatene fra en toårig evalueringsprosess hvor lærestedene selv har vært svært aktive gjennom selvevalueringer, institusjonsbesøk og spørreundersøkelser. Institusjonene gir uttrykk for at de har hatt utbytte av dette arbeidet, og noen erfaringer de har gjort seg underveis, er allerede tatt med inn i videre utviklingsarbeid. Avslutningsvis vil komiteen gjerne minne om at rapporten skal betraktes som *en formativ evaluering*; som faglig begrunnede vurderinger og meninger om hva som kan være viktig å arbeide med framover, basert på det innblikket vi har fått gjennom evalueringsarbeidet. Vi håper at evalueringen som helhet vil kunne bidra til å bygge nye kunnskapsbroer og til utvikling av akademiske og praktiske profesjonsutdanninger.

8 Høgskolen i Innlandet

Komiteemedlem Lars Strande Syrrist var student ved Høgskolen i Innlandet. Han har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved HINN.

Komiteemedlem Elaine Munthe er fakultetsrådsmedlem ved Høgskolen i Innlandet. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved HINN.

Beskrivelse av utdanningene⁶⁴

Høgskolen i Innlandet ble etablert i 2017 etter en fusjon mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Lillehammer. HINN har campuslokaler på følgende steder: Blæstad, Elverum, Evenstad, Hamar, Lillehammer og Rena. I 2022 hadde HINN 14 951 registrerte studenter totalt og ansatte tilsvarende 1 305 årsverk (DBH, 2022).

HINN tilbyr tre grunnskolelærerutdanninger. Disse er campusbasert GLU 1–7, campusbasert GLU 5–10 og samlingsbasert GLU 1–7. Samtlige GLU-emner undervises fysisk på Hamar campus, med unntak av valgfaget mat og helse (30 studiepoeng), som undervises på Elverum. Til sammen omfatter dette 655 GLU-studenter (355 studenter på GLU 1–7 og 300 studenter på GLU 5–10). Innen lærerutdanning har høyskolen også erfaring med mastertilbud gjennom programmene Master i tilpasset opplæring (2005), Master i kultur- og språkfagenes didaktikk (2005), Master i realfagenes didaktikk (2016), Master i utdanningsledelse (2016) og Master i grunnskolefag (2020). I selvevalueringen løfter HINN fram at de fokuserer på profesjonsretting, grunnleggende ferdigheter, det flerkulturelle perspektivet, profesjonsfaglig digital kompetanse, forskningsbasering og tverrfaglighet.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved HINN ligger under Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk (LUP). Ansvar for grunnskolelærerutdanningen ligger hos dekanen, med en prodekan som har et særlig ansvar for arbeidet med utdanningskvalitet og utvikling av studieporteføljen. Studieprogramansvarlig (SPA) har det daglige ansvaret for studiekvaliteten og utviklingsarbeidet ved det enkelte studieprogram. Den studieprogramansvarlige fungerer som et bindeledd mellom ulike funksjoner knyttet til grunnskolelærerutdanningene (administrasjon, eksamenskontor, bibliotek, emneansvarlige, instituttledere, dekanat, eksterne samarbeidspartnere, studenter, etc.). SPA har ikke personalansvar, da dette ansvaret ligger på instituttnivå. Personalansvaret er fordelt på seks ulike institutt og ett forskningssenter (Senter for praksisrettet utdanningsforskning, SePU).

HINN har seks instituttledere som er ansvarlige for hvert sitt institutt, sammen med én til to fagkoordinatorer som bistår i faglig ledelse og inngår i instituttleders lederteam. Fakultetet

⁶⁴ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering og Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (2022). Utvalgte nøkkeltall per institusjon 2022 Høgskolen i Innlandet. (Statistikk). https://dbh.hkdir.no/tall-og-statistikk/nokkeltall?undermeny=nokkeltall_inst&sektorKode=0&valgtArstall=2022&ValgtInstDetail=0264

har organisert lærerutdanningen ut fra faglige prinsipp framfor utdanningsprogram, og instituttene leverer undervisning til ulike utdanninger. HINN skriver i selvevalueringen at en slik matriseorganisering er krevende med tanke på samarbeid mellom de ulike fagene i GLU, spesielt mellom pedagogikk og undervisningsfag. Dette er også utfordrende med tanke på utvikling av utdanningen som helhet. Samtidig er vektleggingen av fag i tråd med de ansattes ønsker, og den bidrar både til sterke fag- og forskningsmiljøer og gode arbeidsfellesfelleskap. Samarbeid og god koordinering er imidlertid en forutsetning for at denne organiseringen skal fungere.

HINN løfter fram praksisorganisasjonen som en styrke. Institusjonen opplever å ha et velfungerende faglig samarbeid med sju lærerutdanningskoler, og flere ansatte deltar i prosjekter ute i praksisfeltet.

Fagtilbud og studiemodell

HINN tilbyr både campus- og samlingsbaserte studier. Fra høsten 2024 tilbys begge studieprogrammene i begge varianter. Campusundervisningen tilbys kun på Hamar, men studentene kan ta valgfag på 30 studiepoeng over ett semester på andre campuser. Syklus 1 har liten grad av fellesundervisning mellom studieprogrammene. I 5. semester kan studentene ta 30 studiepoeng valgfag, og her samkjører HINN undervisningen på tvers av trinn og studietype. Syklus 2 har større grad av samkjøring. Her samkjøres all undervisning i masterfagene på tvers av trinnretting og campusbaserte versus samlingsbaserte studier. HINNs toårige master i grunnskolefag og master i realfagene didaktikk samkjøres også med GLU 1–7 og GLU 5–10 for undervisning i masterfagene. Deler av undervisningen for emne 3 og 4 i PEL i 7. og 8. semester samkjøres for campusbaserte GLU 1–7 og GLU 5–10, mens samlingsbaserte GLU 1–7 har undervisningen alene.

I GLU 1–7 tilbyr HINN fagene engelsk, KRLE, kroppsøving, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, Education for diversity and sustainable living, og spill, animasjon og læring. Alle fagene undervises på campusen i Hamar. Tabell 8-1 viser studiemodell for GLU 1–7 ved HINN. 1 student i studieåret 2022–2023 har tatt undervisningsfaget drama ved en annen institusjon.

I GLU 5–10 tilbyr HINN engelsk, KRLE, kroppsøving, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, Education for diversity and sustainable living og spill, animasjon og læring. Fagene kunst og håndverk, spesialpedagogikk samt spansk, med 1–3 studenter i studieåret 2022–2023 for hvert fag, er tatt ved en annen institusjon og innpasset av HINN. Tabell 8-2 viser studiemodell for GLU 5–10 ved HINN.

Tabell 8-1. HINNs studiemodell for GLU 1–7. Kilde: Selvevaluering HINN, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 HINN
	5. studieår
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)

9. semester	Masteroppgave (15 stp.)	Masterfag (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
4. studieår			
8. semester	PEL (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode (masterfag, 15 stp.)*	Gruppepraksis (15 dager)
7. semester	PEL (15 stp.)	Masterfag (15 stp.)	
3. studieår			
6. semester	FoU-oppgave (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	Gruppepraksis (20 dager)
5. semester	Fag IV (30 stp.)		
2. studieår			
4. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	Gruppepraksis (20 dager)
3. semester	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
1. studieår			
2. semester	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
1. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	Gruppepraksis (10 dager) + Observasjonspraksis (5 dager)

Tabell 8-2. HINNs studiemodell for GLU 5–10. Kilde: Selvevaluering HINN, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 HINN		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)		
9. semester	Masteroppgave (15 stp.)	Masterfag (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
4. studieår			
8. semester	PEL (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode (masterfag, 15 stp.)*	Gruppepraksis (15 dager)
7. semester	PEL (15 stp.)	Masterfag (15 stp.)	
3. studieår			
6. semester	FoU-oppgave (15 stp.)	FoU-oppgave (15 stp.)	Gruppepraksis (20 dager)

5. semester	Fag III (30 stp.)		
2. studieår			
4. semester	PEL (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Gruppepraksis (20 dager)
3. semester	Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
1. studieår			
2. semester	Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
1. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	Gruppepraksis (10 dager) + Observasjonspraksis (5 dager)

*Vitenskapsteori og metode ivaretas gjennom hele studieprogrammet både i PEL og undervisningsfagene, ikke utelukkende i emne 6, som er et masteremne med vitenskapsteori og metode knyttet til det spesifikke masterfaget.

8.1 Masteroppgaver

8.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved HINN – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 kan studentene velge mellom engelsk, KRLE, matematikk, musikk, naturfag, norsk og profesjonspedagogikk som masterfag. Alle fagene er tilgjengelige på campusen i Hamar. I GLU 5–10 kan studentene velge mellom engelsk, KRLE, kroppsøving, matematikk, musikk, naturfag, norsk, profesjonspedagogikk og samfunnsfag som masterfag.

Masteroppgaven ved HINN kan skrives individuelt eller i par. Oppgaven er på 45 studiepoeng, som ifølge selvevalueringen er fordelt med 15 studiepoeng på høsten i 9. semester og 30 studiepoeng på våren i 10. semester. Veiledningsressursen er på 40 timer. I prosessen inngår, i tillegg til selve skrivingen, veiledning og fire masterseminarer. Masterseminarene skal motivere og støtte opp om studentenes skriveprosess i det 5. studieåret, og de ledes av masterkoordinatorer i GLU-masterfagene. Vitenskapsteori og metode kommer i tillegg og ligger hovedsakelig til 8. semester. Prosjektskissen inngår som et obligatorisk arbeidskrav i masterfaget dette semesteret. Tidlig i 8. semester arrangeres også et mastertorg, der studentene kan knytte kontakter med forskergrupper, partnerskoler og andre aktuelle samarbeidspartnere. Studenter i 3. studieår inviteres også hit for å få ideer til FoU-oppgaven og anledning til å knytte kontakter med praksisfelt og andre eksterne aktører for eventuelt senere samarbeid om masteroppgaven.

8.1.2 Presentasjon og vurdering

HINN har lagt ned mye arbeid i å forberede institusjonen på GLU-reformen. I dette ligger konkrete tiltak for kompetanseheving i personalet, spesielt med tanke på veiledning av

masteroppgaver. HINN har etablert og driver et veilederforum for å legge til rette for erfaringsutveksling mellom ansatte med ulik grad av erfaring, for å diskutere utvikling av masteroppgavene i GLU. Hele 94 prosent av de vitenskapelig ansatte som svarte, opplyser i spørreundersøkelsen at de har deltatt i samlinger for å øke veiledningskompetansen sin. Representanter fra HINN har også deltatt aktivt i det nasjonale nettverket for masterveiledere i GLU og hentet inspirasjon fra arbeidet ved andre institusjoner.

Hva som ligger i begrepene forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert i forbindelse med masteroppgaven, og hva det betyr at oppgaven skal være forankret i fag- og fagdidaktikk, har vært et gjentakende tema i diskusjoner blant veilederne. Både i selvevalueringen og under institusjonsbesøkene kommer det fram at det er ulike syn på disse spørsmålene i ulike fagmiljøer, og det finnes spenninger både mellom praksisfeltet og det som foregår på campus, og mellom de ulike fagseksjonene. Institusjonen som helhet støtter seg til en bred, pragmatisk forståelse av begrepene, med rom for ulike syn.

Også når det gjelder masteroppgavenes verdi og relevans, er det et spekter av ulike syn og erfaringer som kommer til uttrykk i fagmiljøene ved HINN. Utdanningsledere og vitenskapelig ansatte er positive til lærerutdanning på masternivå, både med tanke på statusen til utdanningen og faglig kvalitet i lærerprofesjonen. Den faglige satsingen som masterreformen utgjør, oppleves her som en styrke, og den gjør det mer attraktivt å arbeide i lærerutdanningen. Representanter fra praksisskolene har et mer instrumentelt syn på masterløpet. De fokuserer på masteroppgavene som et produkt med begrenset nytteverdi, heller enn masterløpet som en læringsprosess. Under institusjonsbesøket sier de at de i liten grad føler seg involverte i denne delen av studiet. Dette speiles i funnene fra spørreundersøkelsen, som viser at nesten ingen HINN-studenter utvikler forskningstemaet sitt i samarbeid med praksislærere.

Studentene på sin side ønsker gjerne å forene elementer fra campusundervisningen med praksisfeltet, og de har med seg praksiserfaringer inn i arbeidet med masteroppgavene. Relevansen av masterutdanningen knytter de i stor grad til praksisforankring, men enkelte ser også en egen verdi i erfaringene de får med faglig utforskning og skriving gjennom masteroppgavene. HINN har også fått tilbakemeldinger fra samarbeidsskoler om at nyutdannede masterkandidater bidrar positivt i de lokale profesjonsfelleskapene.

HINN rapporterer at de finner det utfordrende å gjøre arbeidet med masteroppgaven til en integrert del av et helhetlig utdanningsløp. Oppgaven blir omtalt som «noe som ligger utenpå det andre» og knytta til studenters noe manglende evne til å forholde seg til relevant teori og forskningslitteratur. De fleste studentene ønsker å bli gode lærere, men de er ikke nødvendigvis interesserte i å skrive en god masteroppgave, skriver HINN i selvevalueringen. Sammenholdt med ulike syn på masteroppgaver som kommer til uttrykk i fagmiljøene, synliggjør dette en motsetning mellom behovet for – og ønsket om – praksisforankring på den ene sida og forskningsforankring og akademisk kompetanse på den andre. Denne kan igjen knyttes til ulike syn på hva det vil si at masteroppgavene skal være både forskningsbaserte, profesjonsrettede og praksisorienterte, både internt i høyskolen og mellom campus og praksisfeltet.

Selvevalueringen og møter med ulike aktører under institusjonsbesøket synliggjør mulige årsaker til disse motsetningene – så vel som potensial for utvikling og bedring. Som nevnt over har HINN lagt ned mye arbeid i å forberede og forankre reformen, både i form av kompetanseheving og gjennom planverket. Arbeidet med masteroppgavene har stor plass i HINNs studieplaner. Selve oppgaven utgjør 45 studiepoeng, mens vitenskapsteori og metode, inkludert et eget emne der prosjektskissen er sentral, ligger utenfor. Dermed utgjør arbeidet med masteroppgaven en stor del av syklus 2 i utdanningen, noe som i seg selv gjør implementeringen viktig – og krevende. Det er utarbeidet felles retningslinjer for de ni masterfagene. Denne fungerer også som sensorveiledning. Ansatte opplever imidlertid behov for mer fagspesifikke sensorveiledninger, og høyskolen vurderer å utvikle slike. Den såkalte INN-trappa blir løftet fram i selvevalueringen som et verktøy for å skape et helhetlig utdanningsløp og legge til rette for samarbeid mellom aktører fra ulike arenaer (mer om denne nedenfor). Modellen legger blant annet opp til at studentene skal introduseres for vitenskapsteori og metodekunnskap fra 1. studieår. I 5. studieår er arbeidet med masteroppgaver nevnt gjennom formuleringer som «anvendelse av avansert metodelære og analyse, vitenskapsteori og akademisk skriving». Dette er perspektiver som krever omfattende arbeid med operasjonalisering, både i de enkelte masterfagene og med tanke på samarbeid med praksisfeltet. HINN har flere sterke disiplinifaglige miljøer, men det går ikke fram av evalueringen hvordan de jobber for å forankre masteroppgavene i fagdidaktikk og praksis. Oversikten med eksempler på masteroppgaver som inngår i selvevalueringen, viser imidlertid eksempler på praksisorienterte og profesjonsrettede studier, mange med et bredt og fagovergripende tilsnitt. En prøveordning med såkalt entreprenørielle masteroppgaver⁶⁵ i naturfag har blitt populær blant studentene. Erfaringene herfra er lovende, ikke minst med tanke på praksisretting og profesjonsrelevans.

Praksisfeltet er i liten grad involvert i forberedelsene til og arbeidet med masteroppgavene. Dette er nok en årsak til ulike syn på relevansen av oppgavene blant campus-baserte vitenskapelig ansatte og praksislærere. Under institusjonsbesøket kom både avstand til prosessen og en viss skepsis til masteroppgavene som produkt til uttrykk blant praksislærere og skoleledere. De ser ikke umiddelbart relevansen av oppgavene og påpeker at masteroppgavene må være nyttige for arbeidet i skolen og ikke for teoretiske eller faglig spisse. De oppfordrer gjerne studenter til å skrive masteroppgaver som «kan brukes», for eksempel om et spesifikt fagområde der skolen trenger kompetanse. Slike ytringer indikerer at verdien av *prosessen* bak masteroppgavene og hva de kan tilføre lærerutdanningen, ikke nødvendigvis er sett eller verdsatt blant praksislærerne – til tross for de mange tiltakene HINN har satt i verk for å implementere masterreformen. Her er det rom for større involvering av praksisfeltet i videre arbeid. Tilsvarende perspektiv finner vi i spørreundersøkelsen blant studentene. På spørsmål om hvordan arbeidet med masteroppgaven kan bidra til utforskende arbeid, kunnskapsutvikling og faglig oppdatering,

⁶⁵ Dette arbeidet er inspirert av et tilbud utviklet av OsloMet (jf. Bjørkvold, 2023; se også kapittel 3).

skårer HINN lavere enn landsgjennomsnittet. Det må likevel tas høyde for at slike innsikter gjerne kommer etter avsluttet masterløp og i møte med skolehverdagen.

HINN-studentene har praksis på høsten i 5. studieår, men det legges ikke til rette for at de kan utnytte denne perioden som et grunnlag for arbeid med masteroppgavene, for eksempel gjennom prosjektforankring eller datainnsamling. Samtidig sier altså flere av representantene for praksisskolene at de gjerne kunne tenke seg å komme tettere på studentenes masterprosjekter, enten som medveiledere eller prosjektdeltakere. De tror dette kan gi bedre kontakt mellom aktørene, bedre eierskap til prosjektene – og generelt større velvilje med tanke på samarbeid mellom arenaene. Ulike syn på mulighetene for samarbeid med praksisfeltet kommer også fram i spørreundersøkelsene. På spørsmålet «Har du hittil i studiet utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole» svarer 24 prosent av studentene på 5. året ved HINN «i stor grad» eller «i svært stor grad», mot landsgjennomsnittet på 35 prosent. Studenter uttaler under institusjonsbesøket at det er vanskelig å få kontakt med skolene for å forankre samarbeid om masteroppgavene, og at mye er avhengig av personlige kontakter. Når det gjelder de vitenskapelig ansatte, svarer 75 prosent «Ja, ofte» eller «Ja, noen ganger» på påstanden «Jeg legger til rette for at studenter kan delta i forskningsprosjekt», mot landsgjennomsnittet på 58 prosent. Avstanden mellom studentene og de vitenskapelig ansattes oppfatninger kan trolig relateres til at studentene i varierende grad benytter seg av mulighetene, samtidig som det finnes forskjeller mellom fagpersoner så vel som institusjoner. Representanter for lærerutdanningskolene gir for eksempel uttrykk for at de har bedre kontakt med campus enn lærere ved praksisskoler i distriktene.

8.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaven

Evalueringen viser at det i HINNs fagmiljøer finnes ulike oppfatninger av masteroppgavens relevans, både som produkt og arbeidsprosess. Det eksisterer ikke en felles forståelse av hva en masteroppgave skal – eller kan – være, verken innenfor eller på tvers av ulike aktørgrupper. Kanskje er det verken mulig eller ønskelig, i og med at lærerprofesjonen nettopp trenger en stor faglig bredde. HINN har likevel lagt til rette for diskusjon av ulike syn og erfaringer, både gjennom masterseminarer med studenter og veiledere samt gjennom etablerte forum der veiledere møtes jevnlig på tvers av fag. Slike arenaer er viktige både med tanke på erfaringsoverføring, kompetanseheving og videreutvikling av sjangeren masteroppgave. Også planverk og strukturer legger til rette for progresjon, helhet og sammenheng i arbeidet med masteroppgavene, men arbeidet med å operasjonalisere planene i og mellom fagmiljø, og å forankre dem i lærerprofesjonen, må ikke undervurderes. Det er derfor viktig at dette arbeidet fortsetter.

Av gode grep som kan bidra til videre utvikling av prosessen rundt masteroppgavene, kan særlig den systematiske satsingen på utvikling av veilederkompetanse framheves. Vitenskapelig ansatte får ressurser som muliggjør aktiv deltakelse i tverrfaglige veilederforum. Målet er nettopp å bidra til felles forståelse for hva det vil si å være masterveileder, og både innhold i oppgavene og organisering av løpet blir diskutert. Slik kan dette tiltaket bidra både til innholdskvalitet, prosesskvalitet og produktkvalitet.

HINNs utfordringer med arbeidet med masteroppgaven, slik det kommer til uttrykk gjennom evalueringsdataene, ligger primært i å integrere dette arbeidet i det helhetlige studieløpet. Involvering av aktører fra praksisfeltet er en viktig del av dette bildet. Samtidig er mye arbeid på gang, dels i regi av enkeltpersoner og fagseksjoner, men også i form av større prosjekt, som piloteringen av entreprenøroppgaver, som kan være et praksisrettet alternativ til tradisjonelle akademiske oppgaver. Det er stor oppslutning om forsøket blant HINNs studenter, og utviklingsarbeidet kan nettopp bidra til sterkere forankring av masteroppgavene i møter mellom fag og profesjon.

8.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved høyskolen er det 157 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU. Det utgjør samlet sett 83 årsverk. Fagmiljøet er satt sammen av 15 prosent høgskolelektorer, 32 prosent førsteamanuensiser/førstelektorer, 10 prosent professorer/dosenter og 40 prosent stipendiater (tallene gjelder årsverk i GLU).⁶⁶

Høyskolen har praksissamarbeid med ulike kategorier av skoler: *Lærerutdanningskoler* og *partnerskapskoler* der alle campusbaserte studenter har praksis og *praksisskoler* med korttidskontrakter, som sikrer samlingsbaserte studenter praksis i geografisk nærhet.

Ifølge selvevalueringen kommer bidrag til fagmiljø og undervisning i GLU også gjennom ulike sentre. For eksempel koordinerer forsknings- og læringssettret for samarbeidslæring og bærekraftig utvikling (CCL) tverrfaglig samarbeid, mens Senter for praksisrettet utdanningsforskning (SePU) har mye data som kan brukes av studenter i forbindelse med masteroppgaven. Her ligger det viktige potensial for videre samarbeid.

Alle HINNs vitenskapelig ansatte i fast stilling har utdanningsfaglig basiskompetanse eller avtale om gjennomføring av slik utdanning. Flere har både lærerutdanning og universitets-/høgskolepedagogikk. HINN har stor utskifting av praksislærere og tilbyr kurs og seminarer for ferske praksislærere. Videre tilbyr høyskolen kurs i veiledning for praksislærere gjennom Kompetanse for kvalitet-ordningen (KFK).

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer⁶⁷

I NIFUs kartlegging fra 2023 er bare data som er registrert i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av de 83 årsverkene i GLU er det 41 FOU-årsverk. Disse publiserer 1,5 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt er tilsvarende tall for GLU 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU i Norge har HINN 8,8 prosent av fagpersonene, 10,6 prosent av FoU-årsverkene og 8,2 prosent av publiseringspoengene.

⁶⁶ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

⁶⁷ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringsspross og evalueringmetode* for ytterligere forklaring av tallene.

Når det gjelder fagprofil har HINN, foruten en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (37 prosent), mange publikasjoner knyttet til norskfaget, kulturfagene samt religion og etikk. NIFUs kartlegging viser at 19 prosent av FoU-aktiviteten ved HINN er i kategorien «vitenskapelig publisering», noe som tilsvarer nasjonalt gjennomsnitt. «Annen forskningsaktivitet» utgjør 38 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» utgjør 43 prosent (49 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved HINN som har klar tilknytning til GLU. Flertallet av disse er innenfor fagdidaktikk. De fagdidaktiske forskergruppene omfatter temaer innenfor norsk/nordisk, engelsk, musikk, medier, naturfag og matematikk. De resterende forskergruppene knytter seg primært til pedagogikk eller utdanning og samfunn. HINN har også et ph.d.-program, profesjonsrettede lærerutdanningsfag, som er direkte knyttet til GLU. Det bidrar med fag- og forskningskompetanse som profesjonsutdanninga nyter godt av, og det jobbes aktivt med rekruttering til programmet. Mye av forskningen ved HINN er altså profesjonsforankret, samtidig som det også finnes sterke disiplinfaglige miljøer.

8.2.1 Presentasjon og vurdering

HINN rapporterer om fagmiljø som samlet har høy kompetanse, både utdanningsfaglig og med tanke på fagkompetanse, forskningserfaring og profesjonsforankring. Fag- og matriseorganiseringen bidrar positivt til dette, men gjør det samtidig vanskelig å samarbeide på tvers av miljøene. Campusbaserte vitenskapelig ansatte peker på at organiseringen gir sterke og gode fagseksjoner og gode utviklingsvilkår. De ønsker flere møteplasser og bedre tilrettelegging for fagovergripende samarbeid. Mye av kontakten, både mellom fagseksjoner og med praksisfeltet, er imidlertid basert på personlige initiativ og kontakter og avgrenses ved at folk kjenner hverandre for dårlig. «Vi ønsker reelt samarbeid, ikke bare fordeling av oppgaver», ble det sagt i møte med de vitenskapelig ansatte under institusjonsbesøket. Disse erfaringene knyttet til matriseorganiseringen, gjør at rollen som studieprogramansvarlig blir særlig viktig i arbeidet med å skape en inkluderende lærerutdanningskultur.

Studentenes opplevelse av fagmiljøene er varierende. En nokså typisk tilbakemelding synes å være at «det er mange flinke forelesere», men de mangler gjerne erfaring fra skolen, som HINN skriver i selvevalueringen. På den andre siden rapporterer studentene at de vitenskapelig ansatte er oppdatert på nyere, praksisnær forskning, og at de får prøve ut ulike undervisningsopplegg som de har fått kjennskap til gjennom undervisningen på campus. Noen studenter mener også at forskningsperspektivene burde hatt større vekt i utdanningen. Bildet studentene tegner, er altså ikke entydig. Det viser at opplevd profesjonsrelevans ikke bare handler om vitenskapelig ansattes lærererfaring, men om *kombinasjonen* av praksisnær og forskningsforankra undervisning. Kanskje er også de ulike oppfatningene et symptom på at studentene trenger hjelp til å se sammenhengene. HINN løfter fram pågående arbeid for å styrke organiseringen av «laget rundt studenten», som blant annet innebærer å synliggjøre sammenhengene mellom campusundervisning og

praksis, spesielt i 1. studieår. Noen tiltak her er en timeplan med færre involverte vitenskapelig ansatte, bruk av læringsassistenter og større involvering av praksislærere.

Under institusjonsbesøket uttalte vitenskapelig ansatte at de savner praksiserfaring i kollegiet. De gav også uttrykk for manglende møtepunkter og samarbeid mellom campus og samarbeidende skoler, noe som blant annet knyttes til organisering av praksisstudiet. Her peker de på behov for flere ressurser, bedre rammer og tydeligere definerte roller i oppfølging av studentene. Enkelte vitenskapelig ansatte føler at de ikke har tilgang til praksisarenaen, og at de nærmest må «snike inn» faglige oppdrag i praksis. Ønsker og behov for kontakt og samarbeid går altså begge veier. Vurdert ut fra disse innspillene, kan det virke som praksisorganiseringen ikke fungerer like bra som rapportert. Samtidig har HINN en rekke tiltak der de vitenskapelig ansatte og praksisfeltet faktisk møtes på tvers, som tverrfaglige temadager (fagdager for partnerskoler arrangert av høyskolen) og trepartssamtaler mellom praksislærer, student og praksisveileder. HINN har også god erfaring med delte stillinger, noe som har gitt bedre vilkår for samarbeid. De campusbaserte vitenskapelig ansatte ønsker flere slike stillinger og grunnir det blant annet med behovet for ansatte med kontaktlærerfaring. Fakultetet er likevel i ferd med å gå bort fra denne ordningen til fordel for satsing på toveis hospitering, som tilbys både vitenskapelig ansatte på høyskolen og lærere i lærerutdanningskoler.

Et annet spenningsfelt i fagmiljøet ligger i forholdet mellom disiplin-fag og fagdidaktikk. Dette er løftet fram i selvevalueringen, der det eksplisitt vises til vitenskapelig ansatte som «insisterer på» disiplin-faglig tenking, mens ansvaret for praksis- og profesjonsforankring overlates til PEL-faget. Under institusjonsbesøket gis det imidlertid inntrykk av at disse motsetningene har «gått seg til», blant annet gjennom diskusjoner av studentenes masteroppgaver.

Evalueringdataene fra HINN tegner ikke et bilde av en samlet lærerutdanningskultur. Under institusjonsbesøket fikk de ulike gruppene spørsmål om hvorvidt det eksisterer en slik kultur, og hvem som eventuelt inngår. Her var det ingen som innlemmet representanter fra praksisfeltet. Dette er likevel noe institusjonen, ifølge selvevalueringen, jobber for. Tilbakemeldingene fra campus- og praksisskoleansatte vitner om avstand mellom arenaene, men samtidig reelle ønsker om erfarings- og kunnskapsutveksling mellom arenaene.

HINN erfarer – i likhet med andre institusjoner – at det er utfordrende å rekruttere vitenskapelig ansatte som både har førstekompetanse og undervisningsfaring. Behovet for mer skoleerfaring på campus er også vanskelig å møte, da HINN har krav om førstekompetanse ved fast tilsetting i GLU. De ansatte tar til orde for å fire på dette kravet, og viser til at kandidater med forskningskompetanse gjerne blir prioritert framfor søkere med lang skoleerfaring. Dette er en problemstilling som muligens kan relateres til organisatoriske forhold ved høyskolen, da de samme vitenskapelig ansatte underviser både i GLU og disiplin-fag. De to utdanningsløpene stiller imidlertid noe ulike krav om kompetanse og erfaring. Det kan derfor stilles spørsmål om de står i veien for hverandre. Kanskje kan også HINNs langsiktige arbeid for å oppnå universitetsstatus, med de kravene om første- og toppkompetanse som ligger her, gå ut over den profesjonsforankrede lærerutdanningen.

8.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

HINN har sterke fagmiljøer for profesjonsnær forskning. Dette utgjør et stort potensial for praksisnær lærerutdanning – gjerne i samarbeid med lærerutdanningskolene og SePU. Institusjonen har også initiert en rekke konkrete tiltak for å styrke fagmiljøene og skape fellesskap mellom dem. Her kan nevnes seminarer for ferske praksislærere, samarbeid om FoU-prosjekt i lærerutdanningskolene og bruk av praksislærere som veiledere for studentenes FoU-oppgaver. Det gjenstår likevel en del arbeid for å realisere potensialet i de ulike samarbeidsrelasjonene.

Både i selvevalueringen og under institusjonsbesøket løfter HINN fram praksisorganiseringen som noe de lykkes med. I lys av dette kan det sees som et paradoks at de rapporterer om utfordringer både med å forankre masteroppgaver i praksisfeltet (jf. kapittel 8.1) og å legge til rette for erfaringsutveksling og samarbeid mellom campus og praksisskoler. Det kan virke som om praksisstudiet, både av studenter, vitenskapelig ansatte og praksislærere, oppfattes som en egen virksomhet. Denne virksomheten er ikke nødvendigvis løfta til masternivået eller integrert i det øvrige tilbudet. Dette er dermed et viktig utviklingsområde for HINN. Mange muligheter ligger imidlertid i allerede eksisterende strukturer.

8.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

8.3.1 Innledning

HINN relaterer arbeidet med en integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet lærerutdanning til sammenhengen mellom ulike komponenter i studiet. De skriver i selvevalueringen at «utdanningene skal kjennetegnes av at undervisningsfagene, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudiene skal settes inn i en enhetlig sammenheng i utdanningen». De forankrer sin forståelse av dette teoretisk, blant annet ved å vise til «det tredje rommet» som oppstår i møte mellom praksisfeltet og campusundervisningen og til tanker om et «helhetlig læringsdesign», der komponentene i lærerutdanningene både studeres hver for seg og som ledd i komplekse og sammensatte læringssituasjoner. I dette arbeidet spiller både samarbeidet med praksis- og lærerutdanningskoler og de vitenskapelig ansattes profesjonstenking og -forskning sentrale roller.

8.3.2 Presentasjon og vurdering

HINN synes å legge stor vekt på at studiene skal være praksisrelevante og profesjonsorienterte, noe som gjenspeiles både i forskningssatsningene, gjennom ulike tiltak i undervisningen og ved å legge til rette for møtepunkter mellom ansatte fra ulike fagmiljøer og lærerutdanningsarenaer. Samtidig går det fram av evalueringen at det er spenninger både knyttet til forholdet mellom fag og fagdidaktikk i institusjonene og mellom campusundervisning og praksis.

Når det gjelder forholdet mellom disiplin-fag og fagdidaktikk, peker HINN på at disiplin-fagene står sterkt i kollegiet. Det skyldes dels at flere vitenskapelig ansatte også har sitt virke i lektorutdanningen ved institusjonen. Dette kan også sette preg på GLU. Samtidig svarer nesten 60 prosent av de vitenskapelig ansatte at de forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket, noe som ligger rett under det nasjonale nivået (evalueringens spørreundersøkelse blant vitenskapelig ansatte). HINN har også mange tverrfaglige prosjekter og satsningsområder, blant annet om dialogsimulering med VR-teknologi, flerkulturelle perspektiv og profesjonsfaglig digital kompetanse. Disse er knyttet til sterke profesjonsfaglige miljøer. De bidrar til tverrfaglighet og integrerte løp og skaper også møtepunkter på tvers av fagfelt. I spørreundersøkelsen ligger andelen positive svar på spørsmål om tverrfaglighet over landsgjennomsnittet for svarende fra HINN.⁶⁸ Studentene svarer her tilnærmet likt landsgjennomsnittet (evalueringens spørreundersøkelse blant studenter). Under institusjonsbesøkene pekte både studenter og vitenskapelig ansatte likevel på at det fortsatt er behov for å styrke slike sammenhenger. Her nevnes spesifikt forholdet mellom PEL og undervisningsfag og mer generelt sammenhenger mellom teori og praksis.

I selvevalueringen trekkes praksisgjennomføringen fram som en arena hvor institusjonen lykkes med å skape sammenheng mellom teori og erfaringsbasert kunnskap. Spørreundersøkelsene støtter dette, da både vitenskapelig ansatte og praksislærere gir høy skår på spørsmål om samarbeid om praksisstudiet. Institusjonsbesøkene gir likevel et mer sammensatt bilde. Praksislærerne føler seg inkludert, om ikke nødvendigvis delaktige, i det som skjer på campus. Samtidig rapporterer de campusbaserte praksisveilederne at denne rollen blir fylt på ulike måter av ulike fagpersoner. Studentene rapporterer også om forskjeller mellom skoler, fag og enkeltlærere, men opplever at de jevnt over har tilfredsstillende variasjon og progresjon i praksis.

INN-trappa framheves som et viktig lokalt styringsinstrument for å sikre og styrke samarbeid innad i og mellom fagmiljø og progresjon gjennom hele studieløpet. Modellen er utvikla over flere år, en prosess som i seg selv er verdifull. Trappa viser progresjon på åtte ulike områder: profesjonsretting, praksisstudie, profesjonsfaglig digital kompetanse, metodekunnskap, kommunikative ferdigheter, vurdering og internasjonalisering. Verktøyet blir, ifølge selvevalueringen, brukt i varierende, men økende grad i fagmiljøene. Forutsatt videre arbeid med operasjonalisering og implementering av modellen i og på tvers av fagmiljøer, kan den bidra til en helhetlig integrert utdanning. Også i det videre arbeidet kan prosessene bli like viktige som modellen.

Når det gjelder innholdet i undervisningen, viser selvevalueringen at det er mye fellesundervisning på tvers av studieprogrammene for 1–7 og 5–10. Dette går særlig ut over begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk, der høyskolen erkjenner at tilbudet

⁶⁸ På påstanden «De tverrfaglige temaene i læreplanen er integrert i store deler av utdanningen» svarer 59 % av underviserne ved HINN «i stor grad» eller «i svært stor grad», mot landsgjennomsnittet på 27 %.

ikke er godt nok. Dette er noe som både har vært påpekt i periodiske evalueringer og av studentene. Under institusjonsbesøket sa studentene at fellesundervisning for 1–7 og 5–10 ofte går utover begynneropplæringsperspektivene. De etterlyser også mer vekt på grunnleggende ferdigheter generelt. De vitenskapelig ansatte peker blant annet på emnetrengsel som en årsak til disse problemene, blant annet i de norskfaglige emnene der mye av grunnlaget for begynneropplæringen legges. Det er nærliggende å relatere disse utfordringene til det de ansatte sier om manglende kontakt og samarbeid mellom seksjonene, da begynneropplæring i sin natur er tverrfaglig. Dette er også HINN inne på i selvevalueringen, der de sier at studiemodellen ikke legger til rette for at begynneropplæring tematiseres parallelt i ulike fag – og at dette krever samarbeid mellom ansatte med ulike kompetanser. Praksisfeltets innspill om undervisningsfag handler primært om at de trenger kandidater med faglig bredde, noe rammeplanene setter grenser for. At GLU-programmene utdanner lærere med få fag, men spisset kompetanse, mens skolen får et stadig bredere mandat, kan oppleves som et paradoks. Konsekvensene kan bli at skolene får lærere med høyere utdanningsnivå enn tidligere, samtidig som de må rapportere om ukvalifiserte lærere i mange fag.

Lærerutdanningen ved HINN har, som ved andre UH-institusjoner, utfordrende rammevilkår, noe som gjør at det kan bli mer samkjøring mellom 1–7 og 5–10-løpene. De vitenskapelig ansatte advarer mot en slik utvikling, da det både kan medføre mer teoretisk undervisning og en middelvei som ikke tjener noen av løpene. Både studenter og vitenskapelig ansatte er bekymret for ivaretagelsen av begynneropplæringsperspektivene, samtidig som lederne erkjenner at de ikke er gode nok på dette feltet.

HINN legger opp til tverrfaglig arbeid på ulike nivå. I 1. og 2. studieår er tverrfaglige samlinger integrert i ulike emner, i samarbeid med flere fag og koordinert av Bærekraftsenteret. Dette synliggjør et viktig potensial. Det er også lagt tverrfaglig arbeid utenfor emnene, for eksempel fagdager om seksualundervisning i samarbeid med Redd Barna. Det fins ulike erfaringer med disse, og tematikkene som er obligatoriske og integrerte i fag- og emneplaner, synes å fungere best. Studentene omtaler for eksempel en av samlingsdagene som et sosialt mer enn et faglig tiltak.

Studentene og de ferske kandidatenes erfaringer er interessante å se nærmere på i diskusjonen av en helhetlig og integrert utdanning. På åpne spørsmål under institusjonsbesøket fremmet de ønsker om mer vekt på sosial kompetanse, relasjoner og «ikke-skriftlige ferdigheter», bedre undervisningstilbud i fremmedspråk og praktisk-estetiske fag og generelt bedre utnytting av tiden de har på campus. I dag har de bare to undervisningsdager per uke. De er også positive til høyskolens planer om å prøve ut en modell med et felles førsteår for begge utdanningsløpene og håper dette kan gjøre det lettere å spisse resten av løpet – ikke minst mot begynneropplæring. Når det gjelder forholdet mellom campusundervisning og praksis, er det også interessant å merke seg hva studentene *ikke* sier noe om, nemlig hva som ligger til praksis på masternivået. Deres ønsker for praksis handler om mer øvelse på lærerkompetanser, som skole-hjem-samarbeid og ansvar for klasseledelse, enn om forskningsbasert utviklingskompetanse.

8.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

HINN har jobbet målrettet med forberedelse til og gjennomføring av GLU på masternivå. Høyskolen har gitt kollegiet viktig rom for erfaringsutveksling og kompetanseutvikling. Aktiv deltakelse i veilederforum av ulike slag er et godt eksempel på dette. Samtidig synes institusjonen å trenge tid for å skape en helhetlig og integrert utdanning med god progresjon. Det innebærer også ivaretagelse av hele det faglige spennet som programmene skal dekke. HINN peker selv på at de har utfordringer med å gi et tilfredsstillende tilbud innen begynneropplæring i lesing, skriving og matematikk. Høyskolen finner det utfordrende å forankre arbeidet med masteroppgaver i praksisfeltet og skolehverdagen, mens praksisstudiet i seg selv synes å fungere godt. Disse to ulike perspektivene peker i retning av at praksisstudiet og arbeidet med masteroppgavene kan bli oppfattet som to ulike felt – og dermed at de kan koordineres bedre.

8.4 Oppsummering og anbefalinger

Med utgangspunkt i arbeidet som alt er lagt ned i implementeringen av femårig grunnskolelærerutdanning ved HINN, er grunnlaget godt – og potensialet stort – for videre utvikling. Komiteen vil gjerne understreke behovet for brobygging som involverer aktører fra ulike fagfelt og arenaer, og mellom ansatte som har ulike erfaringer og kompetanser – både praksislærere og vitenskapelig ansatte med ulike fagprofiler.

Komiteen har, på bakgrunn av evalueringsgrunnlaget, følgende anbefalinger til HINN:

- Arbeide med progresjonen i praksisstudiet generelt og knytte dette tettere til profesjonsutviklingen i GLU-løpet som helhet
- Skape mer reelt samarbeid mellom det som foregår på campus og i praksisfeltet, blant annet gjennom studentenes masteroppgaver – noe som synes særlig viktig i en organisasjon med sterke disiplin-faglige miljøer
- Legge faglige og organisatoriske forhold til rette for å kunne styrke satsingen på begynneropplæring
- Minske unødig avstand mellom fagmiljøer og bedre mulighetene for tverrfaglig samarbeid

9 Høgskolen i Østfold

Beskrivelse av utdanningene⁶⁹

Høgskolen i Østfold ble opprettet i 1994 som resultat av sammenslåingen av Østfold sykepleierskole, Halden lærerskole, Østfold ingeniørhøgskole, Østfold distriktshøgskole, og Østfold vernepleierhøgskole. I 2022 hadde HiØ 7 565 registrerte studenter totalt med 644 ansatte (oppgitt i årsverk).

HiØ tilbyr GLU 1–7 og GLU 5–10 som campusbaserte studier ved campus Remmen i Halden. Unntaket er fremmedspråkene (tysk, fransk, spansk) i GLU 5–10, som tilbys som nettbaserte undervisningsfag/masterfordypning. Grunnskolelærerutdanningene omfatter 481 studenter (190 studenter på GLU 1–7 og 291 studenter på GLU 5–10). HiØ har også masterutdanning i spesialpedagogikk, norsk i skolen, matematikdidaktikk, barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap samt master i fremmedspråk i skolen. Alle masterstudiene, med unntak av master i matematikdidaktikk og re-akkreditering av master i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap, er akkreditert av NOKUT før de to grunnskolelærerutdanningene.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved HiØ er organisert direkte under Fakultet for lærerutdanning og språk (LUSP). Fakultetet har tre institutter som er organisert rundt fag: Institutt for pedagogikk, IKT og læring (PIL), Institutt for språk, litteratur og kultur (SLIK) og Institutt for real-, praktisk-estetiske-, samfunns- og religionsfag (RES). På det enkelte institutt har instituttlederne undervisningsledere og fagmiljøkoordinatorer under seg. Instituttleder legger arbeidsplaner i samarbeid med fagmiljøkoordinator og programleder. GLU 1–7 og 5–10 er organisert på tvers av alle disse instituttene og har en egen programleder som er del av fakultetets ledergruppe. Programleder er faglig ansvarlig for studieprogrammene, mens personalansvaret ligger hos instituttleder. Under programleder finnes det trinnkoordinatorer for hvert trinn i GLU. Det er separate trinnkoordinatorer for GLU 1–7 og GLU 5–10 på syklus 1. Trinnkoordinatorer koordinerer læringsaktivitetene for det enkelte kull på tvers av fag og følger opp studentene med utdanningssamtaler. Hvert emne i GLU har en egen emneansvarlig. De emneansvarlige har møter med trinnkoordinator og programleder omtrent tre ganger per semester (trinnteam). Alle som underviser i GLU, har fellesmøter organisert av programleder tre ganger per semester (programmøter). Her jobbes det med tematikk relevant for undervisning og utvikling av programmet. Nåværende organiseringsform ble implementert i 2021 som del av en faglig omorganisering ved høyskolen, og HiØ fremhever i sin selvevaluering at det fremdeles er en del vitenskapelig ansatte som er usikre på ansvarsforholdet mellom instituttleder og programleder som følge av omorganiseringen. Faglig omorganisering ved høyskolen førte til en omlegging fra fem avdelinger til tre

⁶⁹ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering.

fakultet og skifte av personalansvar fra studieleder til instituttledere (punkt 5.1). Akademi for scenekunst har beholdt sin faglige organisering.

Programleder er ansvarlig for praksisstudiet, men det er studiekonsulent (administrativt ansatt) som organiserer praksisplasser og avtaler. Trinnkoordinatorene bistår med å organisere praksisgrupper og har ansvar for for- og etterarbeid knyttet til praksisstudiet.

Fagtilbud og studiemodell

HiØ tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 ved studiested Halden. Fremmedspråkene tysk, fransk og spansk for GLU 5–10 tilbys som nettbaserte studier.

Grunnskolelærerutdanningene har samkjørt undervisning for noen deler av syklus 1. På syklus 1 tar alle GLU-studentene det obligatoriske kurset Innføring i profesjonsfaglig digital kompetanse (LMGRLIKT20), som har et omfang på 30 timer. Videre er PED (pedagogikk og elevkunnskap) emne 101 og emne 102 felles i studieplanene. I 6. semester har GLU-studentene 30 studiepoeng valgfag som samkjøres på tvers av trinn med et formål om å maksimere fagtilbudet. For syklus 2 samkjøres all undervisning, med unntak av tilfeller hvor overganger og begynneropplæring er tema (se Tabell 9-1 og 9-2).

I GLU 1–7 tilbyr HiØ engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonsrettet pedagogikk og samfunnsfag samt kurs i profesjonsfaglig digital kompetanse (30 timer).

I GLU 5–10 tilbyr HiØ engelsk, fransk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonsrettet pedagogikk, samfunnsfag, spansk og tysk samt kurs i profesjonsfaglig digital kompetanse (30 timer).

Fra studieåret 2024–2025 skal også musikk (60 studiepoeng) inngå i studieporteføljen i GLU 5–10 og som valgbart undervisningsfag i 6. semester for både GLU 5–10 og GLU 1–7.

Tabell 9-1. HiØ studiemodell for GLU 1–7*. Kilde: Selvevaluering HiØ, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 HiØ			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave emne 405 (30 stp.)			
9. semester	NOR emne 403 eller emne 413 MAT emne 403 eller emne 413 ENG/PROF.PED emne 403 (15 stp.)		PED emne 402 (obl.) (15 stp.)	Praksis skoleovertakelse (2 uker)
4. studieår				
8. semester	NOR/MAT/ENG emne 402 (15 stp.)	VIT Vitenskapsteori og metode, emne 404 (obl.) (15 stp.)	Tverrsektorielt samarbeid i skolen – entreprenørskap, kultur og	Praksis (4 uker) + 4 dager frivillig observasjonspraksis i barnehage eller ungdomsskole

7. semester	NOR/MAT/ENG emne 401 (15 stp.)	PED emne 401 (obl.) (15 stp.)	skapende prosesser (60 timer) (LMAGENT21)	
3. studieår				
6. semester	LMUNAT112 og LMUNAT113 / LMBKRO111 og LMUKRO113 / LMBENG112 og LMBENG113 / LMBSAM101 og LMBSAM102 / LMBKRLE101 og LMBKRLE102 / LMBPED103 og LMBPED104 (alle 15 stp.)			Praksis (3 uker)
5. semester	NOR/MAT/ENG emne 104 (15 stp.). FoU-oppgave inngår i emnene		PED emne 102 (obl.) (15 stp.)	Praksis (3 uker)
2. studieår				
4. semester	NAT/KHV/ENG emne 101, KRO emne 101 (15 stp.)		NOR/MAT/ENG emne 103 (15 stp.)	Praksis, evt. i utland eller ved vitensenter (3 uker)
3. semester	NAT/KHV/ENG emne 101, KRO emne 102 (15 stp.)		PED emne 101 (obl.) (15 stp.)	Praksis (3 uker), evt. ved vitensenter
1. studieår				
2. semester	NOR emne 102 (obl.) (15 stp.)	MAT emne 102 (obl.) (15 stp.)	Innføring i profesjonsfaglig digital kompetanse (LMGRLIKT20), 30 timer	Veiledet og vurdert praksis (3 uker)
1. semester	NOR emne 101 (obl.) (15 stp.)	MAT emne 101 (obl.) (15 stp.)		Én uke observasjonspraksis og én uke veiledet og vurdert praksis (2 uker)

*Tabellen er tilpasset. Se vedlegget «[Høgskolen i Østfold – studiemodeller GLU 1–7 og GLU 5–10](#)» for original versjon samt oversikt over fagpuljer.

Tabell 9-2. HiØs studiemodell for GLU 5–10*. Kilde: Selvevaluering HiØ, 2023.

Program/ spesialisering	GLU 5–10 HiØ		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave emne 405 (30 stp.)		
9. semester	NOR emne 403 eller emne 413 / MAT emne 403 eller emne 413 / ENG/TYS/PROF.PED emne 403 (15 stp.)	PED emne 402 (obl.) (15 stp.)	
			Praksis skoleovertakelse (2 uker)
4. studieår			

8. semester	NOR/MAT/ENG/TYS emne 402 (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode, emne 404 (obl.) (15 stp.)	Tverrsektorielt samarbeid i skolen – entreprenørskap, kultur og skapende prosesser (60 timer)	Praksis (4 uker) + 4 dager frivillig observasjonspraksis i barneskole eller videregående skole
7. semester	NOR/MAT/ENG/TYS emne 401 (15 stp.)	PED emne 401 (obl.) (15 stp.)	(LMAGENT21)	
3. studieår				
6. semester	LMUNAT112 og LMUNAT113 / LMBKRO111 og LMKRO113 / LMUSAM112 og LMUSAM114 / LMUKRLE112 og LMUKRLE113 / LMUKHV112 og LMUKHV113 / LMUTYS112 og LMUTYS113 / LMUFRA112 og LMUFRA114 / LMUSPA112 og LMUSPA114 / LMUPED103 og LMUPED104 (alle 15 stp.)			Praksis (3 uker)
5. semester	KHV/KRLE/KRO/NAT emne 104 NOR emne 103 (15 stp.) FoU-oppgave inngår i emnene	PED emne 102 (obl.) (15 stp.)		Praksis (3 uker)
2. studieår				
4. semester	NOR emne 104 KHV/KRLE/KRO/NAT emne 103 (15 stp.)	MAT/SAM/FRA/SPA/TYS emne 104 ENG emne 103 (15 stp.)		Praksis, evt. i utland eller ved vitensenter (3 uker)
3. semester	MAT/SAM/FRA/SPA/TYS emne 103 ENG emne 104 (15 stp.)	PED emne 101 (obl.) (15 stp.)		Praksis (3 uker), evt. ved vitensenter
1. studieår				
2. semester	NOR/KRLE/NAT emne 102 KHV/KRO emne 101 (15 stp.)	MAT/ENG/SAM/FRA/SPA/TYS emne 102 (15 stp.)	Innføring i profesjonsfaglig digital kompetanse	Veiledet og vurdert praksis (3 uker)
1. semester	NOR/KRLE/NAT emne 101 KHV/KRO emne 102 (15 stp.)	MAT/ENG/SAM/FRA/SPA/TYS emne 101 (15 stp.)	(LMGRLIKT20), 30 timer	Én uke observasjonspraksis og én uke veiledet og vurdert praksis (2 uker)

*Tabellen er tilpasset. Se vedlegget «[Høgskolen i Østfold – studiemodeller GLU 1–7 og GLU 5–10](#)» for original versjon samt oversikt over fagpuljer.

9.1 Masteroppgaver

9.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved HiØ – rammer og erfaringer

Ved HiØ kan studentene velge mellom masterfagene engelsk, matematikk, norsk og profesjonsrettet pedagogikk i GLU 1–7. I GLU 5–10 kan studentene også velge tysk som masterfag, i tillegg til de ovennevnte. Masteroppgaven har et omfang på 30 studiepoeng, og studentene kan velge å skrive individuelt eller i par. Ved samskriving øker sideomfanget fra 60 sider (+/- 10 prosent) til 80 sider (+/- 10 prosent). Studenter som skriver sammen, fyller ut en samskrivingskontrakt i startfasen og formulerer en medforfattererklæring med noen detaljer om arbeidsfordeling. Medforfattererklæringen leveres inn samtidig som masteroppgaven.

HiØ skriver i selvevalueringen at de har utarbeidet digitale veiledningskontrakter som studentene signerer sammen med veileder. Studentene har krav på minimum 12 timer veiledning ved individuelle oppgaver og 15 timer dersom man skriver sammen med en annen. Veilederne får 40 timer per oppgave til disposisjon. Studentene har første treff med veileder mot slutten av 8. semester eller i begynnelsen av 9. semester. Da skriver de veiledningsavtale, drøfter/planlegger oppsett for videre veiledningstimer og sørger for å avklare eventuell datainnsamling og søknad til SIKT. Studentene oppfordres til å samle data i løpet av 9. semester.

Ifølge selvevalueringen sensureres oppgavene av én ekstern og én intern sensor.

Veileder(e) er ikke deltakende i sensureringen. Alle studenter får en skriftlig begrunnelse for karakter fra sensorparet.

Det er ingen påfølgende muntlig eksamen, det er kun det skriftlige produktet som vurderes.

Studentene har emnet *vitenskapsteori og metode* (15 studiepoeng) i 8. semester. Der skal de levere et førsteutkast til tema og problemstilling for masteroppgaven. Emnet er felles for alle, men omtrent halvparten av undervisningen er fordelt på masterfordypningsfagene. Midtveis i 8. semester arrangeres det mastertorg, og mot slutten av semesteret får de også tildelt en veileder. I midten av 9. semester leverer studentene en prosjektskisse for masteroppgaven, som et arbeidskrav i masterfordypningsemnet.

HiØ har utviklet en masterhåndbok som alle studenter og veiledere bruker.

Sensorveiledningen har en felles del med utgangspunkt i felles krav fra masterhåndboka og emnebeskrivelsene samt en fagspesifikk del som gir et visst rom for fagenes egenart.

9.1.2 Presentasjon og vurdering

I selvevalueringen og ved institusjonsbesøket kommer det fram at prosessen med å etablere en masterutdanning som kulminerer i en masteroppgave, begynte lenge før det første kullet begynte på syklus 2 av utdanningen. Ved HiØ startet samarbeidet om å avklare vanskelige spørsmål tidlig. Spørsmålene handlet om hva som er en relevant oppgave, hva profesjonsrettet betyr, hvilke vitenskapelige metoder man kan bruke og forståelsen av «FOU-trappen» som HiØ utarbeidet for å skissere progresjon i studentenes FoU-kompetanse gjennom alle de fem årene. Det ble nedsatt en bredt sammensatt

arbeidsgruppe for å utrede FoU-oppgave i GLU, og det var mange viktige og krevende diskusjoner som var helt essensielle for arbeidet med mastergrad i GLU, fortalte ledergruppen ved institusjonsbesøket.

I selvevalueringen skriver HiØ at det var mye diskusjon internt ved høyskolen og nasjonalt i prosessen med utvikling av de femårige masterstudiene og inn mot oppstarten av syklus 2 for første kull. I selvevalueringen beskriver HiØ at de tolker *profesjonsrettet og praksisorientert* bredt i det at de åpner for mange ulike typer oppgaver. Det er ikke noe krav om at alle studenter må kople oppgaven direkte til klasserommet. Det er mange ulike perspektiver som er relevante for yrket som lærer. HiØ godkjenner tematikk som lærere ofte møter i samarbeid med andre instanser, eller fordypning innenfor eget fagområde. Formuleringen *masteroppgaven i pedagogikk bør knyttes til undervisning i fag* tolker HiØ dithen at tverrfaglighet er et mål i seg selv, og masteroppgavene i profesjonsrettet pedagogikk er en viktig arena for dette. Dessuten anser de ordet *bør* som en viktig modifikator; det gir studentene rom for å skrive om generelle pedagogiske temaer som er uavhengig av spesifikke fag, for eksempel mobbing og psykososialt læringsmiljø.

Den offisielle «mastergruppa» ble opprettet i 2018 og da var mange av diskusjonene allerede tatt, og det ble en helt annen dynamikk. Mastergruppa fungerer som et programutvalg og består av to representanter fra hvert masterfag (vitenskapelig ansatte) samt emneansvarlig for emnet *vitenskapsteori og metode*. Gruppen møtes annenhver måned og diskuterer tematikk, timeplanoppsett, masterformat, å finne sensorer, skolering av veiledere – alt vedrørende syklus 2. Det er ikke konsensustyranni, forklarer ledergruppen, men de oppnår enighet gjennom diskusjoner om retningslinjer osv. og har også utviklet sensorveiledning med en fellesdel og en fagspesifikk del. Ved institusjonsbesøket fikk komiteen vite at mastergruppen tok opp kvalitet i veiledning veldig tidlig, og det er utviklet veiledningskurs for masterveiledere. Kurset og kursets design ble utarbeidet av tre representanter fra mastegruppen. Det var frivillig deltakelse på kurset, men alle ble oppfordret til å delta. I 2022–2023 var det 37 vitenskapelig ansatte som deltok. HiØ vurderer å arbeide videre med utvikling av standarder, som blant annet etikk i veiledning og veilederrollen (f.eks. hvilken rolle i forhold til studentene, hvor tydelig skal man være, hva skal man gi tilbakemelding på, finne veilederidentiteten sin). Et annet område HiØ ser på som viktig å arbeide med, er forholdet mellom bi- og hovedveileder og hvordan det kan utvikle seg.

HiØ har etablert et «Mastertorg» og anser dette som en viktig del av forberedelsen til arbeidet med masteroppgaven. Mastertorget blir utviklet i samarbeid med studenter, vitenskapelig ansatte og lærere fra lærerutdanningskolene. I selvevalueringen til HiØ beskrives det slik:

Mastertorget er en møteplass som har til hensikt å formidle forskningsaktiviteter og prosjektideer mellom fagansatte, forskergrupper, skoler og masterstudenter i grunnskolelærerutdanningene. I tillegg til det fysiske mastertorget har vi også en digital løsning hvor forskergrupper/forskningsprosjekter og skoler presenterer seg

og sine interessefelter og prosjekter. Første del av mastertorget er en fellessamling for studenter, fagansatte og lærere fra praksisfeltet som inneholder praktisk informasjon om veien fra mastertorg til mastergrad, forskningsetikk, tidligere studenter forteller om sine erfaringer med masteroppgaveprosessen med mer. Andre del av mastertorget er åpen, der studentene går rundt og snakker med skoler, fagansatte og forskergrupper som står på stands om aktuell tematikk for sin oppgave. (Selvevaluering HiØ, 2023)

Studentene har fire obligatoriske seminarer eller oppgavesamlinger i løpet av den tiden de arbeider med masteroppgaven. Mandagen før studentseminaret samles alle veiledere, og denne samlingen er også obligatorisk for alle vitenskapelig ansatte som deltar i veilederkurset. Hvert fag har en innledning. Deltakere er først samlet i tverrfaglige grupper, deretter er de delt inn etter fag. Seminaret ledes av emneansvarlig for masterfaget.

I emnet vitenskapsteori og metode (VITMET) framhever vitenskapelig ansatte betydningen av at studenter kan forholde seg til tidligere forskning og ser sammenheng mellom forskningsspørsmål og forskningsmetode. Studenter leser og diskuterer artikler, og det etiske refleksjonsnivået vektlegges. Studenter skal ha innsikt i forskjell på analyse og tolkning. Vitenskapelig ansatte vektlegger en forskende tilnærming til praksis, at studenter skal kunne koble ulike kunnskapsperspektiv og diskutere hvordan de forstår teori.

Ved institusjonsbesøket kom det fram at studentene opplever god progresjon fram mot arbeidet med masteroppgaven. De kunne f.eks. bygge videre på tidligere eksamensbesvarelser i arbeidet med masteroppgave. De opplever gode veiledere og god oppfølging og prosess, med tidsfrister som legger opp til at man skal komme fint i mål. Studenter opplevde også at de hadde ferdighetene som trengtes for å få det til når de skulle i gang. Studentene ser relevansen av å ta en mastergrad. De nevner behovet for at lærere har vilje til å finne ny forskning, at de er forskningsorienterte og ser på kunnskap som noe som utvikles kontinuerlig. «Vi må fortsette,» sa en av studentene, «vi må være nysgjerrige på ny forskning!» Studentene framhever også at vitenskapelig ansatte har vært gode til å integrere lesing av forskning i fagene og nevner som eksempel at de må presentere en artikkel i norskfaget. En av studentene framhever at det er viktig å ha større forskningstyngde. De forstår mer hvor komplisert læreryrket er og kan ikke ta lett på det å være lærer – «det er krevende å bli lærer», sa studenten og påpekte samtidig at det var viktig med denne ballasten fordi man kan framstå som mer troverdig overfor foresatte.

I spørreundersøkelsen til studentene oppgir de fleste femteårsstudentene på HiØ at de har fått opplæring i akademisk skriving (80 prosent) og i arbeid med problemstilling og prosjektdesign (93 prosent). Tallene for HiØ skiller seg lite fra de nasjonale.

Ved institusjonsbesøket forklarte praksislærere at de er positive til mastertorget, men mer kritiske til relevansen av masteroppgavene hvis temaene blir for smale. Ett eksempel på hva som kan forstås som «smalt» er temaet «Evnerike barn i matematikk». Hele elevgruppen inkluderes ikke – oppgaven gjelder bare en liten del av elevmassen, påpekes det. Praksislærere ønsker også at flere studenter samler data i praksisperioder og frykter at det

kan være lettere å skrive teoretiske oppgaver. En av praksislærerne opplever heller ikke at selve arbeidet med masteroppgaven har særlig relevans for skolen. I samtalen kom det fram at karakteren på oppgaven oppleves å ikke ha betydning, og at akademisk skriving ikke er en nødvendig kompetanse i skolen. Samtidig påpekes det at oppgavens omfang på 30 studiepoeng kan stenge for muligheten for et ekstra undervisningsfag, mens en bredere fagkombinasjon kunne være viktigere.

Av femteårsstudentene ved HiØ som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir de fleste at de valgte tema og problemstilling for masteroppgaven selv (87 prosent), mens en del valgte i samråd med faglærer (vitenskapelig ansatt)/veileder (27 prosent). Svært få fikk forslag på mastertorg, seminarer eller fra praksislærer. Tallene for HiØ skiller seg lite fra de nasjonale.

Vitenskapelig ansatte og ledere fortalte under institusjonsbesøket at det kan være en tendens til at det blir for mange intervjustudier og at metodevalg blir for smalt. Det nevnes at dette kan ha med kompetanse blant veiledere å gjøre også. HiØ piloterer entreprenøriell masteroppgave i tråd med tilsvarende tilbud ved OsloMet. Det kan være en viss risiko forbundet med slike oppgaver som bør utforskes – f.eks. er det uklart om man kan kvalifisere seg til ph.d.-løp med entreprenøriell masteroppgave. I selvevalueringen påpeker HiØ flere utviklingsområder de er opptatt av, som blant annet styrking av flerfaglige/tverrfaglige oppgaver. HiØ mener at det egentlig er tre dimensjoner i spørsmålet om tverrfaglige masteroppgaver:

For det første studenter som skriver om tematikk som berører flere fag, for eksempel er det mange MAT-studenter vil skrive om tematikk som tangerer KRØ-faget, og MAT-faglærerne har vært bekymret for om oppgavene blir godt nok forankret i MAT-faget. For det andre har vi studenter fra ulike masterfag som ønsker å skrive tverrfaglige oppgaver sammen. Vi vil gjerne støtte dem i dette arbeidet, men det er etter vår forståelse juridisk vanskelig per i dag. For det tredje handler det om de tre gjennomgående tverrfaglige temaene som har fått mye plass i skolen etter LK20-innføringa. Hvordan kan vi oppfordre og legge til rette for mer av dette? (Selvevaluering HiØ, 2023)

Studentene ved HiØ som svarte på spørreundersøkelsen, er stort sett positive til utbyttet av arbeidet med masteroppgaven og svarer mer positivt enn det nasjonale snittet. Nesten 30 prosent av studentene på HiØ mener at arbeidet med masteroppgaven gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer, mens 40 prosent mener den forbereder godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen. Nesten 90 prosent av studentene på HiØ mener at arbeidet med masteroppgaven lærer dem å lese forskning og hente ut sentral informasjon, mens 73 prosent mener de lærer å være oppmerksomme på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra. Halvparten mener at de lærer å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning og innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert. Det er en langt større andel studenter ved HiØ – enn nasjonalt – som mener at arbeidet med masteroppgaven lærer dem å lese forskning, å hente ut sentral informasjon og å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning.

9.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Komiteen opplever at HiØ har arbeidet både lenge og seriøst med utvikling av felles forståelse blant ansatte om FoU-trappens innhold og hva som kjennetegner en masteroppgave i en grunnskolelærerutdanning. Inntrykket vårt er at studentene opplever progresjon gjennom de fire første årene og inn i det femte, som setter dem i stand til å gjennomføre en masteroppgave. Mastergradsgruppen synes å være et viktig grep for å holde tak i utvikling, ta opp utfordringer og koordinere og systematisere arbeidet rundt masteroppgaven. Komiteen har inntrykk av at ledelse og ansatte formidler et arbeid i utvikling – at målet fortsatt er foran dem og sannsynligvis alltid vil være det.

Spørreundersøkelsene viser at vitenskapelig ansatte og studenter ved HiØ svarer noenlunde likt som det nasjonale utvalget på mange av spørsmålene knyttet til masteroppgaven, men det er flere studenter på HiØ (enn nasjonalt) som er svært positive til konsekvensene det har for kompetansen deres at de skriver en masteroppgave. Studenter som deltok i intervjuene, bekreftet også dette inntrykket.

Gjennom evalueringen er det indikasjoner på at det fortsatt er et arbeid å gjøre med tanke på praksisskolenes forståelse for arbeidet med en masteroppgave og betydningen dette har for skolene. Komiteen mener dette er et viktig utviklingsområde for HiØ i det videre arbeidet med å styrke kvaliteten i utdanningen. Et annet område som kommer fram, er arbeidet med tverrfaglighet i studieprogrammene. HiØ, som den eneste institusjonen, stiller spørsmål om det juridiske grunnlaget for å skrive en tverrfaglig masteroppgave. Dette bør HiØ avklare nærmere.

Komiteen anbefaler at HiØ

- Samarbeider med praksisskolene om å oppnå en felles forståelse om betydningen av arbeidet med masteroppgaven for skolene og for studentenes framtidige arbeid som lærere.
- Samarbeider med praksisskolene om å bruke praksisstudieperioder og praksisskoler mer aktivt i arbeidet med masteroppgaver – og at de samtidig styrker metodemangfoldet (inkludert en videre utforskning av entreprenørielle masteroppgaver).
- Styrker arbeidet med tverrfaglighet og sikrer at lærerstudenter er i stand til å arbeide tverrfaglig og å undervise i tverrfaglige tema.

9.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved HiØ er 76 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU. Disse har samlet sett 42 årsverk i GLU. Fagmiljøet er satt sammen av 34 prosent høyskolelektorer, 47 prosent

førsteamanuenser/førstelektorer, 16 prosent professorer/dosenter og 2 prosent stipendiater (tallene gjelder årsverk i GLU).⁷⁰

HiØ har praksissamarbeid med praksisskoler og totalt åtte LU-skoler, hvorav seks er grunnskoler. Høyskolen tilbyr videreutdanningen *Pedagogisk veiledning* (30 studiepoeng), og det anslås at 80–90 prosent av praksislærerne har gjennomført studiet. Hver høst tilbys også *Kurs for nye praksislærere*. Årlig arrangeres det en praksiskonferanse, der lærerutdannere treffes og får dele erfaringer. Det holdes også praksisseminarer for praksislærere, studenter og vitenskapelig ansatte.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer⁷¹

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av 42 årsverk i GLU er det 11,5 FoU-årsverk. Disse publiserer 2,2 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt for GLU er tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU, har HiØ 4,7 prosent av personene, 3,7 prosent av FoU-årsverkene og 4,4 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har HiØ en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (50 prosent) samt mange publikasjoner knyttet til lingvistikk, historie og matematikk.

Kartleggingen viser at lite av FoU-aktiviteten er «vitenskapelig publisering» (HiØ: 14 prosent; 19 prosent nasjonalt), mens «annen forskningsaktivitet» utgjør 35 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 51 prosent (49 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved HiØ som har klar tilknytning til GLU. Av disse var det overvekt av forskergrupper innenfor *utdanning og samfunn*. Tematikkene disse forskergruppene dekker er digital undervisning, livslang læring, flerspråklig oppvekt, tekst i kontekst samt politikk, religion, ideologi og samfunn i utdanning. Det er nesten like mange forskergrupper innenfor *skoleforskning og læring*, og der dekkes blant annet tematikk som befriende læring, kreativitet og praksisnær forskning. De resterende forskergruppene fordeler seg på kategoriene fagdidaktikk (dekker realfag og språk), pedagogikk (dekker utviklingspsykologi, begynneropplæring og spesialpedagogikk), og profesjonsforskning (dekker kritiske perspektiver på lærerutdanning).

Ifølge rapporten har HiØ ett ph.d.-program med delvis tilknytning til GLU, *Ph.d.-program i digitalisering og samfunn*. Spesialiseringen *DigiEd* omhandler utdanningsfeltet, og doktorgradene her kan ha tematisk tilknytning til GLU.

9.2.1 Presentasjon og vurdering

Under institusjonsbesøket kom det fram at rekruttering av ansatte med «kinderegg-kompetanse» er vanskelig. Ansatte som rekrutteres, har ikke nødvendigvis både ph.d. i et

⁷⁰ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

⁷¹ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringssprosess og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tallene.

relevant undervisningsfag, god innsikt i skolens virksomhet og lærerarbeidet og lærerutdanningskompetanse. Derfor må HiØ satse mye på intern opplæring, og det er oftest for å sikre profesjonskunnskap blant vitenskapelig ansatte. De må få god anledning til å opparbeide seg praksiserfaring og til å utvikle veiledererfaring for masteroppgaver i GLU. HiØs hospiteringsordninger roses, og vitenskapelig ansatte forteller om egen «klasseovertakelse» i skolen og hvor viktig det er. Ledelsen nevner også muligheten for å arbeide mer strategisk overfor egne studenter med tanke på rekruttering av lærerstudenter/nyutdannede lærere til stipendiatstillinger.

Delte stillinger framheves som et viktig grep for å sikre seg «fersk» skolekompetanse. HiØ har fire personer i slike stillinger (80 prosent i skole og 20 prosent på HiØ) gjennom et eget tiltak med tilleggsfinansiering. Den 20 prosent andelen av stillingen som er lagt til campus-utdanning, er et tillegg til fagenes ressurser. Det vil si at personen i delt stilling er i undervisning sammen med en vitenskapelig ansatt. Dette framheves som helt essensielt for å lykkes med tiltaket delte stillinger, ellers risikerer man at de 20 prosentene slukes av alt mulig annet. Praksisskoler med slike stillinger melder også at det virker begge veier: Lærerne tar med seg viktig informasjon og kompetanse tilbake til skolene. Vitenskapelig ansatte skulle ønske at det var lignende stillinger motsatt vei. Ansatte frykter at det ikke vil være mulig å videreutvikle og heller ikke fortsette med delte stillinger på samme nivå som i dag fordi det krever særskilt tildeling. Økonomiske rammer må være på plass for å kunne iverksette slike kompetanseutviklingstiltak.

63 prosent av studentene som svarte på spørreundersøkelsen, oppga at de har blitt undervist av lærere som jobber i grunnskolen. Dette er omtrent på nivå med det nasjonale tallet (71 prosent).

I selvevalueringen kommer det fram at alle vitenskapelig ansatte har pedagogisk kompetanse og mange har i tillegg gjennomført *Studium i praktisk universitets- og høgskolepedagogikk og digitale undervisningsformer* (15 studiepoeng). I tillegg har de fleste som veileder masteroppgaver deltatt på masterveiledningskurs og veiledersamlinger. Vitenskapelig ansatte som skal ut og veilede basisgrupper i praksisstudiet, har hittil ikke fått noen spesiell opplæring i veiledning i praksisstudiet. Studentene og praksisskolene har meldt tilbake at det er et behov for dette i tilfeller der de ansatte ikke har skolebakgrunn. HiØ er derfor i ferd med å lage et slikt internt veiledningskurs for basisgruppeveiledere (disse kalles også «oppfølgingslærere» ved andre læresteder).

Den formelle forskningskompetansen til de vitenskapelig ansatte på campus har vært i vekst de siste årene, framheves det i selvevalueringen. Andel førstekompetente har økt, og det er vekst i publikasjoner per vitenskapelig ansatte de siste 5 årene. HiØ har, gjennom kurs knyttet til DEKOMP⁷², REKOMP og Kompetanseløftet, hatt fokus på å forske sammen med praksisfeltet.

⁷² Alle tre er tilskuddsordninger. Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Dekomp) er en statlig tilskuddsordning for kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Tiltakene i ordningen skal være

Om lag 30 prosent av de vitenskapelig ansatte på HiØ som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir at de har hovedtyngden sin av erfaring og kompetanse fra skolen, og at de har oppdatert erfaring fra skolen. De resterende har hovedtyngden sin fra undervisning i høyere utdanning og fra forskning. Tallene for HiØ skiller seg lite fra de nasjonale. Nesten alle praksislærere har gjennomført en veilederutdanning på enten 15 eller 30 studiepoeng, og HiØ framhever betydningen av å ha en slik kompetanse. Det har f.eks. ført til tettere samarbeid enn det som var mulig uten slik utdanning. Arbeidet med veilederutdanning har foregått over mange år. HiØ har tillit blant skolene, og HiØ fortalte på institusjonsbesøket at de opplever at det er attraktivt å få lov til å være praksisskole. Det fører til at skolene er motiverte til å gi veilederne sine utdanning.

Under institusjonsbesøket kom det fram at studenter opplevde god disiplin faglig kunnskap blant vitenskapelig ansatte, men større variasjon når det gjaldt de ansattes pedagogisk/didaktisk- og skolekompetanse. Det er enighet blant studentene om at de vitenskapelig ansatte vektlegger et vel idealisert og positivt bilde av skolen. Studentene savner kunnskap og kompetanse om problematiske områder, f.eks. rus. Undervisningen oppleves som i for stor grad innrettet mot en idealsituasjon, som ikke tar innover seg utfordrende realiteter som lærere står i hver dag. Studentene oppgir også at de opplever at studiet har lite undervisningstid og vel liten studiebelastning, og at HiØ godt kunne krevd mer av studentene, f.eks. med flere forelesninger / større studiebelastning. Praksisveiledningen er studentene stort sett tilfredse med, selv om oppfatningene blant studentene varierer her. Studentene kommenterer også at ikke alle praksislærere har like sterk faglig bakgrunn.

9.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Komiteen vurderer at HiØ har arbeidet fram flere interessante praksiser, og trekker fram to her: (1) Delte stillinger og hvordan de har bidratt til å «bygge bro» mellom campus og skole, og (2) muligheter for hospitering og klasseovertakelse for vitenskapelig ansatte. Komiteen vurderer disse som to tiltak som kan styrke innholdskvaliteten og produktkvalitet relatert til profesjonskompetanse.

Utfordringen for HiØ er at det er begrenset antall delte stillinger og muligheter for hospitering og klasseovertakelse, og et viktig spørsmål framover er om det vil være mulig å finansiere disse tiltakene videre.

Studentenes kommentarer om at det i utdanningen vektlegges et for idealisert bilde av skolen, kan være viktig å følge opp. Kommentaren kan knyttes til de vitenskapelig ansattes kompetanse og erfaring fra skolen og er i så fall et område hvor det er viktig å samarbeide tett med praksisskoler. Det kan også være et uttrykk for «fag-silo-tenkning» og at vektlegging av vanskelige områder blir vurdert til å tilhøre andre fag enn

forankret i lokale behov, skal treffe flest mulig lærere og ha direkte innvirkning på elevenes opplæring. Rekomp gjelder Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage og kompetanseløftet omfatter spesialundervisning og inkluderende praksis.

undervisningsfagene – for eksempel at det er et ansvarsområde for pedagogikk og spesialpedagogikk, eller at det er et anliggende for praksisstudiet.

9.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

9.3.1 Innledning

I selvevalueringen beskriver HiØ en forståelse av hva det betyr at institusjonene skal tilby en grunnskolelærerutdanning som er «*integrert og profesjonsrettet*» og «*basert på forskning og erfaringskunnskap*»:

En *integrert og profesjonsrettet* lærerutdanning mener vi skapes ved at man gjennom utdanningen lar praksis og teoretisk kunnskap møte hverandre, slik at studenten får mulighet til å anvende den teoretiske kunnskapen gjennom ulike møter med praksis. Vi tenker ikke kun på praksisperiodene, men også på ulike praksisrelaterte aktiviteter i alle fag. Utdanningen skal være *basert på forskning og erfaringskunnskap*. Dette tolker vi som at kunnskap basert på både forskning og erfaring skal spille en sentral rolle som grunnlag for alle læringsaktiviteter, både når det gjelder innhold og form. I tolkningen ligger også at alle fagansatte skal drive med FoU-arbeid. (Selvevaluering HiØ, 2023)

Videre skriver de at dette i realiteten innebærer at HiØ må organisere et lag rundt studentgruppene som sammen planlegger et læringsløp der både teori, praksis, forskning og erfaringskunnskap spiller sammen.

9.3.2 Presentasjon og vurdering

For å «organisere et lag rundt studentene» har HiØ utviklet flere arenaer hvor ulike aktører møtes. Eksempler på slike møteplasser er:

- Praksisseminarer der praksislærere, studenter og vitenskapelig ansatte møtes
- Trinnkoordinatorkaffe der trinnkoordinatorer og ansatte i delte stillinger møter programledelsen
- Programløp der alle som underviser i programmet møtes
- Forskergrupper der relevant forskning diskuteres og utvikles
- Trinnteam der trinnkoordinatorer, ansatte i delte stillinger og alle som underviser på et trinn møtes
- Praksiskonferansen der alle møter alle

I tillegg har HiØ FoU-oppgave-gruppen og mastergruppen møter med basisgruppeveilederne og studentene i praksis.

Selvevalueringen trekker fram fordelene ved å være en liten institusjon med kort vei mellom ledelse og ansatte og lang erfaring med å samarbeide med skoler. De femårige grunnskolelærerutdanningene er fortsatt «unge» utdanninger, og selv om HiØ har kommet et godt stykke på vei med å skape integrerte, forskningsbaserte og profesjonsrettede masterutdanninger, trenger de nå litt ro for å få landet prosjektene som er igangsatt og få

dem i drift. Det tar tid for alle som er aktører i utdanningen å forstå sin og andres rolle, påpeker HiØ i selvevalueringen.

Ved institusjonsbesøket spurte komiteen hvordan det blir arbeidet for å skape sammenheng, og hvordan dette ble opplevd. Studentene nevnte at det kanskje kunne være bedre sammenheng mellom FoU-oppgaven og masteroppgaven, men det er litt delte syn på dette. Studentene sier at oppbygning med fokus på undervisningsfag til å begynne med, etterfulgt av mer pedagogikk, er bra. Men det kan være en tendens til at pedagogikk blir vel teoretisk, og studentene nevner at flere ønsker mer kobling til praksisfeltet fra første dag og ikke at det meste kommer mot slutten av utdanningen. Det kan også bli litt tilfeldig hva man lærer i praksisperioder – alt etter praksislærer. Studentene trekker frem at det kunne være arbeidskrav knyttet til bekymringsmeldinger eller annet for å sikre at studenter utvikler nødvendig kompetanse på et viktig område. Progresjon i praksisstudiet over fem år kunne også være mer framtreddende og begrunnet. Skoleovertakelse i det femte året er bra, men studentene savner progresjon fram mot overtakelse.

Vitenskapelig ansatte er opptatt av tverrfaglighet og viser til flere samarbeidsprosjekter mellom faggrupper. Storyline⁷³ er en metode som ble nevnt av mange deltakere ved institusjonsbesøkene. Studentene viser til erfaring med dette i det 1. året, men at det har glidd mer ut senere i løpet. De blir oppfordret til tverrfaglighet i skolene, men ikke på campus. Det blir mer fokus på forskningsdelen utover i studiet, masteroppgave tar mye plass, og det blir mindre rom for tverrfaglighet. Dette støttes av vitenskapelig ansatte som også mener at det er større disiplinfokus på syklus 2 og vanskeligere å få til tverrfaglighet. Vitenskapelig ansatte opplever mye positivt med tverrfaglighet og bemerker at flere studenter ønsker å skrive tverrfaglige masteroppgaver – f.eks. at de kombinerer kroppsøving og matematikk. Det er noen spenninger og utfordringer knyttet til dette, også utfra oppfatningen til høyskolens jurister. Men det kan også være rent faglige spørsmål som gjør det vanskelig med tverrfaglige oppgaver – f.eks. knyttet til hvilken forskningslitteratur det skal tas utgangspunkt i og hvem som kan egne seg som sensor.

Praksisskolene sier at studentene «får et snev av det» (altså tverrfaglig arbeid og undervisning) i praksisperioder, men det er så mye de skal gjennom i praksisperiodene. Dessuten er studentene opptatte av at skolene ikke skal legge opp prosjekter i den perioden studentene gjennomfører praksisstudiet– de vil se «vanlig skolehverdag». Tverrfaglighet er mer vanlig i småskoletrinnene, sier praksislærerne, senere blir det mer fagorientert.

Praksislærere er lærerutdannere, og dette får oppmerksomhet i arbeidet med å utvikle sammenheng og helhet. Basisgruppeveiledere fra campus er de vitenskapelig ansatte som gir tilbakemeldinger i praksis. De har jevnlige møter med praksisskoler og tar opp ulike

⁷³ Storyline er en tilnærming til undervisning og læring hvor elever og lærere lager en fortelling sammen. Denne fortellingen danner rammen og konteksten for ulike hendelser som legger til rette for at elevene får eierskap til og medvirkning i eget læringsforløp.

tema i fellesskap. Både vitenskapelig ansatte og praksislærere framhever at dette også er et kontinuerlig utviklingsprosjekt.

HiØ har én programleder for begge programmene. Dette oppleves som nyttig fordi det er mulig å ha god oversikt over begge programmene, og det er mulig å tenke mer helhetlig. Ulempen er at det samlet sett er for mange arbeidsoppgaver for den som er programleder. Mastergruppen er viktig siden den har representanter fra alle fag, fra syklus 1 og prodekan for utdanning. Der får man planlagt hva som må gjøres for å bygge opp til masteroppgaven tidligere i studieløpet. HiØ har også trinnkoordinatorer. Vitenskapelig ansatte, praksislærere og skoleledere sitter i rådgivende organ som møtes jevnlig. Ledergruppen møter skoleledere to ganger i året. Skolelederforum møtes to ganger i semesteret.

Vitenskapelig ansatte som svarte på spørreundersøkelsen, rapporterte på eget fokus i forskning og undervisning. Drøye 70 prosent av de vitenskapelig ansatte som svarte, oppgir at de forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket, 90 prosent at de oppdaterer det faglige innholdet i undervisningen regelmessig, slik at det reflekterer ny forskning og 60 prosent at de selv har utført forskning i klasserom eller på en skole. Tallene for HiØ skiller seg lite fra de nasjonale, unntatt på det siste spørsmålet om «Jeg har selv utført forskning i klasserom eller på en skole», som er en del høyere for HiØ enn det nasjonale gjennomsnittet.

Det er en del forskjell mellom hvordan de ulike aktørene opplever integreringen mellom læring i praksisstudiet og de andre fagene, og i hvor stor grad undervisning på campus benytter arbeidsmåter som kan være relevant for kandidatens videre arbeid som lærere i skolen. Nesten 80 prosent av de vitenskapelig ansatte som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir at de bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter studentene kan bruke som lærer. Av studentene som svarte spørreundersøkelsen, var 22 prosent av samme oppfatning. Vitenskapelig ansatte mener også at de i langt større grad bruker studentenes erfaringer fra praksisstudiet i undervisningen (50 prosent mener at de gjør dette i stor grad eller svært stor grad) enn det studentene gjør. Av studentene, er det 16 prosent som mener at dette skjer i PEL-undervisning, og 8 prosent som mener at dette skjer i stor eller svært stor grad i andre undervisningsfag. Dette er noe lavere enn nasjonale resultater.

Praksislærerne rapporterer også noe lavere på samarbeidet med HiØ enn de vitenskapelig ansatte rapporterer om samarbeidet med praksisskoler. Omtrent 90 prosent av de vitenskapelig ansatte ved HiØ som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir at det er et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisstudiet, og at de arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene. Tallene for HiØ er her noe høyere enn de nasjonale.

På tilsvarende spørsmål i spørreundersøkelsen til praksislærere oppgir nesten 50 prosent av de som svarte, at de har et godt samarbeid med universitet/høyskole om praksisstudiet, og nesten 30 prosent oppgir at de arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisutdanningen. Tallene for HiØ skiller seg lite fra de nasjonale.

9.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Gjennom både selvevaluering og institusjonsbesøk får vi vite at HiØ har utviklet flere møteplasser og utvalg (for eksempel «FoU-gruppa» og «mastergruppa») som har som oppgave å sikre integrasjon og progresjon gjennom de fem årene i hvert program. HiØ har utviklet felles sensorveiledninger og vil arbeide videre med å styrke felles standarder for innhold og veiledning i GLU-programmene.

HiØ har fått på plass hospiteringsordning og veilederopplæring for å sikre relevant kompetanseutvikling for ansatte og har i svært stor grad samarbeid med praksisskoler som har kvalifiserte praksisveiledere.

Alt dette er praksiser for å sikre integrerte, profesjonsrettede og forskningsbaserte lærerutdanninger, og de er praksiser som er i fortsatt utvikling.

Det som ser ut til å være en fortsatt utfordring, er arbeidet med det tverrfaglige. Dette har HiØ også påpekt selv. HiØ arbeider med Storyline som et tverrfaglig prosjekt for studentene, men det synes likevel som om tverrfaglighet er en utfordring både på campus og i skolene. Komiteen får inntrykk av at utdanningen har blitt mer disiplinorientert de siste årene, og at tverrfaglighet i masteroppgaver ikke er framtreddende. Vitenskapelig ansatte og studenter ønsker å utvikle mer tverrfaglighet, også knyttet til masteroppgaver.

Tverrfaglig arbeid og tverrfaglig opplæring er sentralt i læreplanen for grunnopplæring, og komiteen er av den oppfatning at dette bør styrkes i et samarbeid med praksisskolene for å sikre at alle studenter har tilstrekkelig innsikt i hvordan utvikle og gjennomføre tverrfaglig undervisning i skolen. HiØ bør også finne ut av hvordan det er mulig å styrke tverrfaglighet i arbeidet med masteroppgaven og være med i nasjonale diskusjoner om dette.

Vi har ikke undersøkt hvor generaliserbare resultatene fra evalueringens spørreundersøkelser er for HiØ, men det kan være viktig å finne ut hvilken betydning praksisstudiet har for undervisning på campus og om det er områder som kan eller bør styrkes.

9.4 Oppsummering og anbefalinger

Komiteen finner at HiØ har arbeidet lenge og seriøst med utvikling av femårige grunnskolelærerutdanninger. De har hatt viktige diskusjoner om sentrale begreper og arbeidet med å komme fram til felles forståelse av hva arbeidet med mastergraden og masteroppgaver skal bidra til. De har innført nye strukturer og prosesser for å ivareta faglig utvikling. Studentene ved HiØ opplever faglighet i studiene, og de opplever relevansen av masteroppgaven for lærerprofesjonen.

Gjennom evalueringen er det kommet fram indikasjoner på at det fortsatt er et arbeid å gjøre med tanke på praksisskolenes forståelse av arbeidet med masteroppgaven og betydningen dette har for skolene. Komiteen finner at dette er et viktig utviklingsområde

for HiØ i deres videre arbeid. Et annet utviklingsområde som kommer fram, er arbeidet med tverrfaglighet i studieprogrammene. HiØ har, som den eneste institusjonen, stilt spørsmål om det juridiske grunnlaget og muligheten for å skrive en tverrfaglig masteroppgave. Dette må avklares.

Komiteen anbefaler at HiØ:

- Samarbeider med praksisskolene om å oppnå en felles forståelse av betydningen av arbeidet med masteroppgaven for skolene og for studentenes framtidige arbeid som lærere.
- Samarbeider med praksisskolene om å bruke praksisstudieperioder og praksisskoler mer aktivt i arbeidet med masteroppgaver – og samtidig styrke metodemangfoldet (inkludert en videre utforskning av entreprenørielle masteroppgaver).
- Samarbeider med praksisskolene om å utvikle undervisning som også ivaretar det komplekse og vanskelige i læreryrket.
- Styrker arbeidet med tverrfaglighet og sikrer at lærerstudenter er i stand til å arbeide tverrfaglig og å undervise i tverrfaglige tema.

10 Høgskulen i Volda

Komitémedlem Randi Myklebust er tilsett ved Høgskulen i Volda. Ho har derfor ikkje delteke i komiteen sine vurderingar av grunnskulelærerutdanningane ved HVO.

Komitémedlem Elaine Munthe hadde ein professor II-stilling ved Høgskulen i Volda 31. juli 2024. Ho har derfor ikkje deltatt i komiteen sine vurderingar av grunnskulelærerutdanningane ved HVO.

Beskriving av utdanningane⁷⁴

Høgskulen i Volda vart til gjennom fusjonen av Møre og Romsdal distriktshøgskule og Volda lærarhøgskule i 1994 (Høgskulen i Volda 2020). I 2022 hadde HVO totalt 4 422 studentar og 386 tilsette (oppgitt i årsverk) (DBH, 2022).

HVO tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 i Volda. Tilbodet omfattar til saman 314 GLU-studentar (106 GLU 1–7-studentar og 208 GLU 5–10-studentar). HVO framhevar i sjølvevalueringa at Volda har hatt lærarutdanning i over 150 år og hatt tilbod om master i undervisning og læring med spesialisering innan norsk, matematikk og spesialpedagogikk. Høgskulen poengterer at erfaringane frå desse masterprogramma har vore viktige i planlegging og implementering av den integrerte masteren i grunnskulelærerutdanningane, og då spesielt arbeidet med syklus 2.

Organisering, styring og leiing

Grunnskulelærerutdanningane ved HVO ligg under Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning (AHL). Avdelinga er ansvarleg for pedagogikk, språkfaga, digital kompetanse, religion og livssyn og realfag. Den noverande organiseringa blei vedtatt i 2006 og var då basert på dei obligatoriske faga som var i allmennlærerutdanninga på det tidspunktet. Digital kompetanse har komme i etterkant. Avdelinga samarbeider med andre avdelingar for å få inn fag som samfunnsfag, kroppsøving og kunst og handverk som undervisningsfag. HVO framhevar at denne organiseringa styrkte fagmiljøet, men at det samtidig blir opplevd som utfordrande å utvikle heilskap og samanheng i utdanninga. Det fagadministrative i GLU er også organisert under Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning. Det fagadministrative består av ein felles studieleiar for GLU 1–7 og 5–10 og to rådgivarar som arbeider som praksisansvarlege. Alle er fast tilsette i 100 prosent stillingar.⁷⁵ I den eine av dei to rådgivarstillingane ligg det ei 50 prosent stilling som koordinator for samarbeidet med lærarutdanningsskulane (LU-skulane). Studieleiar har ikkje personalansvar, men sit i leiargruppa til dekan saman med instituttleiar ved AHL. Studieleiar peikar på tett samarbeid med dekanat og instituttleiarar som avgjerande for å få denne organiseringa til å fungere godt og fordelane ein relativt liten høgskule gir til tett samarbeid med dei vitenskaplege

⁷⁴ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonen si sjølvevaluering i samanheng med evalueringa.

⁷⁵ HVO har skrive i sjølvevalueringa at det er 3,6 årsverk i administrative årsverk som spesifikt arbeider med GLU. Grunnen til at dette ikkje samsvarer med denne skildringa er at HVO nyleg har gått vekk frå å ha ei 60 % stilling som praksiskoordinator.

tilsette i GLU. Studieleiar har ansvar for eige budsjett knytt til GLU, som mellom anna dekker praksiskostnader, mens fagpersonalsressursane blir dekt av institutta.

Fagtilbod og studiemodell

HVO tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10. Samkøying av undervisning gjeld alle undervisningsemna på syklus 2. Det er også samkøying av undervisning i syklus 1 i form av felles undervisning der temaa er samanfallande. Sjølve FoU-oppgåva skriv studentane enten i norsk eller matematikk.

I GLU 1–7 tilbyr HVO digital kompetanse og didaktisk medieproduksjon, engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og handverk, matematikk, naturfag, norsk, PEL og spesialpedagogikk. Tabell 10-1 viser studiemodell for GLU 1–7 ved HVO.

I GLU 5–10 tilbyr HVO digital kompetanse og didaktisk medieproduksjon, engelsk, KRLE, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag og spesialpedagogikk. Tabell 10-2 viser studiemodell for GLU 5–10 ved HVO.

Tabell 10-1. HVOs studiemodell for GLU 1–7. Kjelde: Sjølvevaluering HVO, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 HVO			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgåve (30 stp.)			
9. semester	Forskingsmetode (15 stp.)	PEL (15 stp.)		
4. studieår				
8. semester	Fag I (15 stp.)	Fag I (15 stp.) (evt. spes.ped. (15 stp.))	Gruppepraksis inkl. 5 dagar skuleovertaking (15 dagar)	
7. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dagar)	
3. studieår				
6. semester	Fag I (7,5 stp.) + FOU-oppgåve i fag I (7,5 stp.)	Fag III (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis (10 dagar) + deltakande observasjonspraksis i barnehage (5 dagar)
5. semester	Fag I (15 stp.)			Gruppepraksis (15 dagar)
2. studieår				
4. semester	Fag IV (30 stp.) (mogleg masterfag v. spes.ped)			Gruppepraksis (10 dagar)
3. semester	Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)		Gruppepraksis (15 dagar)
1. studieår				
2. semester				Gruppepraksis

1. semester	Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	PEL (15 stp.)	(15 dager)
					Observasjonspraksis i gruppe (5 dager) + gruppepraksis (10 dager)

Tabell 10-2. HVOs studiemodell for GLU 5–10. Kjelde: Sjølvevaluering HVO, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 HVO			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgåve (30 stp.)			
9. semester	Forskningsmetode (15 stp.)	PEL (15 stp.)		
4. studieår				
8. semester	Fag I (15 stp.)	Fag I (15 stp.) **evt. spes.ped. (15 stp.)		Gruppepraksis inkl. 5 dager skuleovertaking
7. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)		Gruppepraksis (15 dager)
3. studieår				
6. semester	Fag I (7,5 stp.) + FOU-oppgåve i fag I (7,5 stp.)	Fag II (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis (13 dager) + deltakende observasjonspraksis i vidaregående skole (2 dager)
5. semester	Fag I (15 stp.)			Gruppepraksis (15 dager)
2. studieår				
4. semester	Fag III (30 stp.) **mogleg masterfag v. spes.ped			Gruppepraksis (10 dager)
3. semester	Fag I (15 stp.)		Fag II (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
1. studieår				
2. semester	*Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis (15 dager)
1. semester		Fag II (15 stp.)		Observasjonspraksis i gruppe (5 dager) + gruppepraksis (10 dager)

*Tabellen er utfylt med utgangspunkt i at masterfaget (Fag I) er norsk eller matematikk. For ein student som har engelsk eller samfunnsfag som masterfag, vil det i starten av studieløpet ekvivalere fag II slik denne tabellen er utfylt.

***Dersom studentane vel 30 stp. spesialpedagogikk i 4. semester, kan dei velje å bygge på vidare til masterfordjuping i spesialpedagogikk 8. semester.*

10.1 Masteroppgåver i GLU

10.1.1 Arbeidet med masteroppgåva ved HVO – rammer og erfaringar

Ved HVO kan GLU 1–7-studentane velje mellom matematikk, norsk og spesialpedagogikk som masterfag. I GLU 5–10 kan studentane velje mellom engelsk, samfunnsfag, matematikk, norsk og spesialpedagogikk som masterfag. Ved HVO skriv alle studentane ei individuell masteroppgåve på 30 studiepoeng. Tidleg i 9. semester blir det arrangert eit mastertorg der studentane, ifølgje sjølvevalueringa, får presentert aktuelle tema frå fagmiljøa, lærarutdanningsskular og aktuelle forskingsmiljø ved HVO. Prosessen med masteroppgåva startar i emnet vitenskapsteori og forskingsmetode om hausten i 5. studieår, mens sjølve skrivinga skjer i siste semester.

Ifølgje sjølvevalueringa følger dei ulike masterfordjupingsfaga det same opplegget for masteroppgåvene og har felles rettleiaravtale og sensorrettleiing på masteroppgåva. Studentane har den same undervisninga i dei to emna vitenskapsteori og forskingsmetode og masteroppgåve.

Opplæring av masteroppgåverettleiarar og -sensorar blir organisert ulikt frå fag til fag. Høgskulen viser til eit eksempel frå matematikkdiraktikk der rettleiarar og sensorar møtest i eit rettleiarforum fire til fem gonger i året. Forumet bidrar både til utvikling av rettleiarkompetanse, kalibrering av sensorarbeid og avklaring av aktuelle spørsmål.

10.1.2 Presentasjon og vurdering

Ifølgje HVOs emnebeskriving for emnet masteroppgåve skal kandidaten:

(..) planlegge og gjennomføre eit forskingsprosjekt og dokumentere dette i ei masteroppgåve med krav om vitenskapleg framstilling. Masteroppgåva skal vere eit individuelt, sjølvstendig vitenskapleg arbeid. Oppgåva i undervisningsfag skal ha ein klar relevans for skulen, vere fagdidaktisk og knytt til masterfaget. Oppgåva i spesialpedagogikk skal ha ein klar relevans for grunnskulen, vere skulerelevant og knytt til masterfaget. Kunnskapsgrunnlag skal hentast frå masterfaget og pedagogikk og elevkunnskap. Det er opning for at oppgåva kan vere knytt til FoU-arbeid ved Høgskulen i Volda.

HVO oppfattar at føremålet med masteroppgåva er at grunnskulelærarstudentane gjennom arbeidet med oppgåva skal skaffe seg innsikt i eit relevant tema og oppnå ein forskingskompetanse som skal gjere dei til fagleg sterke lærarar som kan ha eit forskande blick på eigen undervisning og skulen si utvikling. HVO påpeikar at det å vere masterstudent krev særleg vektlegging av akademiske lese- og skriveferdigheiter, og institusjonen har derfor jobba systematisk med desse dei siste åra. I 3. studieår får studentane hjelp til akademisk skriving, og dei skriv FoU-oppgåve i det påfølgande semesteret. I pedagogikkfaget blir det arbeidd med prosess-skriving, og det er observasjonspraksis i starten av studiet. HVO legg til rette for progresjon fram mot masteroppgåva i syklus 1 ved

at studentane på 3. studieår presenterer FoU-oppgåve i norsk eller matematikk for studentar på 1. og 2. studieår. Fleire støttestrukturar fordelt utover det 5. studieåret, som seminar og ulike fristar, skal sikre progresjon i arbeidet med masteroppgåva. Dette blir understøtta av spørjeundersøkinga, der nesten alle femteårsstudentane på HVO svarte at dei har fått opplæring i akademisk skriving og i arbeid med problemstilling og prosjektdesign (begge 96 prosent). Tala for HVO er noko høgare enn dei nasjonale.

HVO trekker fram at det er høg gjennomføringsgrad blant studentane deira. Ved institusjonsbesøket framheva alle aktørar mastertorget som ein god møtestad for studentar, forskarar og LU-skular, som kan styrke samarbeidet mellom teori og praksis og gjere masteroppgåvene meir praksisnære. På mastertorget stiller rettleiarar med faglege stands, og studentar skal førebu spørsmål til forskarar om til dømes metode. LU-skular er til stades med sine ønske, og prosjekt der studentar deltek blir presenterte. I etterkant av mastertorget blir studenten kopla med rettleiaren sin. Studentane syntest det var nyttig at dei fekk spørje skular kva dei kunne forske på, og at det var brosjyrar med kva tema skular ønskte og var interesserte i.

HVO understrekar at alle oppgåvene er masteroppgåver i grunnskulelærerutdanning. Omgrepa profesjonsretta og praksisorientert blir forstått som at masteroppgåva må ha ein klar relevans for den profesjonen som studentane skal inn i. Solid forankring i fag og fagdidaktikk blir framheva som ei naturleg presisering med tanke på den faglege fordjupinga som studentane har med seg fram til 5. året. Rammeplanens krav om at masteroppgåver i pedagogikk eller spesialpedagogikk bør knytast til undervisning i fag, har skapt misoppfatningar blant studentane om at masteroppgåver i spesialpedagogikk må knytast til eit undervisningsfag, og at det ikkje er rom for å skrive oppgåver med problemstillingar med spesialpedagogiske tema som ikkje knyter seg direkte opp til eit undervisningsfag. HVO har jobba med å rydde opp i denne misoppfatninga. Dei påpeikar at ved å endre fokus frå at desse oppgåvene bør knytast til undervisning i fag til at dei skal knytast til undervisning i skulen, vil rammeplanen vere meir i tråd med den eksisterande praksisen for masteroppgåver i GLU med fordjuping i spesialpedagogikk i dag.

HVO jobbar med å kommunisere relevansen til mastergraden og å fremme samarbeidet med LU-skular rundt masteroppgåver, deriblant at relevans mellom anna handlar om at praksisfeltet er involvert. Under institusjonsbesøket sa utdanningsleiinga at dei ser aksjonsforskning i arbeidet med masteroppgåva som ei moglegheit til å samarbeide med praksisfeltet gjennom fellesprosjekt innanfor dette. På grunn av god dialog på høgskulen, meiner dei vitskapeleg tilsette at dei jobbar med å utvikle både metodeval og praksisnære tema.

På institusjonsbesøket sa studentane at dei opplever masteroppgåva som relevant for læraryrket. Samstundes opplever dei at ho er veldig spesialisert, med ei bratt læringskurve og stor vekt på akademisk skriving. Studentane gir dessutan uttrykk for ønsket om å ha praksis det 5. studieåret. Det meiner dei kunne skapt eit tettare samarbeid med praksisskulane og bidratt til at innsamlinga av data til masteroppgåva vart lettare. Blant dei vitskapeleg tilsette er det ei oppleving av at tilsette ved praksisskulane ser på masteroppgåva som «unødvendig» og at praksis er meir nyttig. I sjølvevalueringa blir det påpeika at skepsis i skulen til verdien av masteroppgåva kan imøtekomast ved at det er handlingsrom i skulen

for å nytte seg av kompetansen som dei nye studentane har med seg, men at det tek tid å endre kulturen. Praksisfeltet prøver å påverke metodeval og tema til masteroppgåva og framhevar at studentar gjennom masteroppgåva kan forske på si eiga undervisning og bidra til profesjonsfellesskapet i skulen. Rektorar på LU-skular understrekar at dei har ei viktig rolle i dette og må legge til rette for å dele erfaringar og utvikle praksisnære masteroppgåver.

10.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgåva

Sjølvevalueringa inneheld ei kortfatta skildring av målsettinga med masteroppgåva; ho skal komme praksisfeltet til nytte gjennom meir reflekterte og utforskande lærarar. Det er tilrettelagt progresjon fram mot masteroppgåva, og det er tiltak som til dømes presentasjon av FoU-oppgåve for medstudentar som gir øving i formidling og innsikt i vitskapleg arbeid. Dei vedlagde masteroppgåvene adresserer relevante og aktuelle problemstillingar i praksis i ein fagdidaktisk kontekst. Det er vektlagt at alle masteroppgåvene er relevante for grunnskulen og ikkje berre er sentrerte mot faget dei er forankra i. Involvering av skulane i arbeidet med val av tema og utforming av problemstillingar blir sett på som eit bidrag til meir profesjonsrelevans i arbeidet med masteroppgåva. I tillegg blir det sett på som nyttig for skulane. Det er ein snever metodetilgang i masteroppgåvene der intervju er overrepresentert som metode, noko programleiinga er merksam på og jobbar med å balansere betre. Det er eit unytta potensial i at tematikken til mange forskingsgrupper er tett knytt til GLU, men inngår berre i avgrensa grad i undervisninga. Programleiinga er klar over dette og vil gjerne gjere denne koplinga tydelegare.

HVO er medviten om ansvaret for at masteroppgåva må ha ein relevans for den profesjonen som studentane skal inn i og å synleggjere relevansen for lærarprofesjonen. Her er det tydeleg at HVO er i ein prosess som omfattar både konkrete tiltak, som til dømes mastertorg, og tiltak på idéstadiet, som til dømes sterkare fokus på aksjonsforskning, praksislærarar som medretteiarar og presentasjon av masteroppgåver for praksisfeltet. Det er ei styrke at praksisfeltet opplever å vere involvert i denne prosessen. Til dømes påpeika ein rektor under institusjonsbesøket at praksisfeltet prøver å påverke metodeval og tema til masteroppgåva. HVO har på denne måten skapt eit godt utgangspunkt for å drøfte og arbeide med kva som skal til for at masteroppgåva skal opplevast som relevant og nyttig for yrkeslivet som lærar.

Under institusjonsbesøket gav studentane uttrykk for at dei følte seg godt førebudde til masteroppgåva. Samstundes påpeikte dei at det er forskjellar ut ifrå kva masterfag studentane valde, ettersom ikkje alle masterfaga førebudde studentane like godt. Denne avhengnaden av fag blir òg teke opp i sjølvevalueringa, der det blir påpeika at innføring i akademisk lesing og skrivning i for stor grad avheng av fagval. Det er dermed eit arbeid som må gjerast for at alle fag lever opp til den generelle kjensla av at studentane er godt førebudde til masteroppgåva. Spesielt bør det vere fokus på å inkludere akademisk skrivning som prosess på ein einsarta måte i alle faga. På den andre sida oppgav over 90 prosent av alle femteårsstudentane på HVO at dei har fått innføring i å lese og ta i bruk forskning, at dei har fått innføring i å søke etter forskingslitteratur og at dei har fått opplæring i akademisk skrivning. Dei høge tala indikerer at studentar på alle fag har fått innføring/opplæring i dette,

men det er verdt å merke seg at dette ikkje seier noko om opplevd kvalitet, men om førekomst (spørjeundersøkinga blant studentar).

Ved institusjonsbesøket var studentane generelt fornøgde med rettleiinga til masteroppgåva, noko som blir understøtta av funn frå spørjeundersøkinga. Her svara 85 prosent av studentane frå HVO «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «I kva grad er du einig i det følgande om masteroppgåva?» og påstanden «Rettleiinga er god», mot 66 prosent blant alle institusjonane. HVO har dermed eit sterkt utgangspunkt i arbeidet med opplæring av rettleiarar og utvikling av kvalitet i rettleiinga. Det skal her poengterast at i samsvar med sjølvevalueringa er dette arbeidet i stor grad opp til dei ulike masterfaga. Derfor blir det tilrådd å arbeide med å etablere og vedlikehalde ei felles forståing av korleis ei masteroppgåve skal rettleiast, deriblant korleis involvering av praksisfeltet i masterrettleiinga kan utvidast og styrkast.

HVO har våren 2023 arbeidd med å forbetre samarbeidet rundt innhenting av empiri frå praksisfeltet. At det er eit viktig merksemdspunkt med utfordringar, blir underbygd av funn frå spørjeundersøkinga blant studentar. På spørsmålet «type oppgåve og datagrunnlag. Kva stemmer om di masteroppgåve?» og påstanden «Eg bruker egne innsamla data frå skulen» kryssa 27 prosent av studentane frå HVO, mot 49 prosent av studentane blant alle institusjonane. Og på spørsmålet «I kva grad er du einig i det følgande om masteroppgåva?» og påstanden «Eg bruker praksisperiodar til å samle data for mi masteroppgåve» svara 100 prosent av studentane frå HVO «I ingen / svært liten grad», mot 84 prosent blant alle institusjonane. Det er her eit ikkje utnytta potensial for eit konkret fellestiltak mellom høgskulen og praksisfeltet om å forbetre studentane sine moglegheiter for datainnsamling i praksis. På denne måten kan HVO imøtekomme studentane sine ønske om at masteroppgåva i enda større grad blir knytt opp mot praksisfeltet og at innsamling av data blir enklare.

10.2 Fagmiljø

Storleik og kompetanse

Ved høgskulen er det 51 vitskapleg tilsette tilknytt GLU som samla sett har 34 årsverk i GLU. Fagmiljøet består av 28 prosent høgskulelektorar, 53 prosent førsteamanuensar/førstelektorar og 17 prosent professorar/dosentar.⁷⁶

Ifølgje sjølvevalueringa har mange tilsette bakgrunn frå skulen, og desse får tilbod om førstekompetanseløp etter tilsetting. Tilsette som har behov for å oppdatere kunnskap om skulekvardagen, kan nytte seg av hospiteringsordningar som høgskulen har oppretta i samarbeid med lærarutdanningsskulane (LU-skulane). HVO og LU-skulane samarbeider også om delte stillingar for mellom anna å gjere undervisninga på høgskulen meir praksis- og

⁷⁶ Tala baserer seg på informasjon institusjonen sende til NOKUT. Institusjonane skulle oppgi alle tilsette som bidrar fagleg i GLU med 10 % eller meir av eit heilt årsverk. Tala gjeld for studieåret 2022–2023.

profesjonsretta. Delte stillingar er også eit utgangspunkt for å få praksislærarar inn som medretteleiar på masteroppgåvene.

Høgskulen har praksissamarbeid med praksisskular og tre LU-skular, ifølgje sjølvevalueringa. HVO tilbyr rettleiarutdanning for praksislærarar som er rettleiings- og mentorutdanning på 15 studiepoeng, såkalla Mentor 1. Det ligg økonomiske insentiv for å gå vidare og ta 15 studiepoeng i Mentor 2-utdanning. Høgskulen arrangerer også ein fagdag for praksislærarar ein gong i semesteret, som ein praksislærer i sjølvevalueringa skildrar som eit bidrag til tettare samarbeid mellom praksisskulane og høgskulen.

NIFUs kartlegging av forskingsresultat, forskargrupper og ph.d.-program⁷⁷

I NIFU sin rapport vart berre data på personar dei kunne finne att i forskingsdatabasen Cristin inkludert. Av dei 34 årsverka i GLU er det 13 FoU-årsverk. Desse publiserer 1,7 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt (GLU) er tilsvarande tal 1,9. Målt opp mot totaltal for GLU, har HVO 3,3 prosent av personane, 3,9 prosent av FoU-årsverka og 3,6 prosent av publiseringspoenga.

Ifølgje NIFU si kartlegging av fagprofilen har HVO forutan ein stor del publikasjonar innan pedagogikk og utdanning (49 prosent) tilsvarande dei andre lærestadene, mange publikasjonar knytt til norskfaget, samfunnsfag og engelsk.

NIFU si kartlegging viser at 14 prosent av FoU-aktiviteten ved HVO er «vitskapleg publisering» (19 prosent nasjonalt), «annan forskingsaktivitet» utgjer 37 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» ligg på 49 prosent, tilsvarande nasjonalt gjennomsnitt.

I kartlegginga registrerte NIFU forskargrupper ved HVO som har klar tilknytning til GLU. Av desse var det overvekt av forskargrupper innanfor fagdidaktikk. Tematikkane desse forskargruppene dekker er litteratur, matematikk, samfunnsfag, kunst og handverk, literacy og oracy, samt kroppsøving. Døme på tema i forskargrupper innanfor pedagogikk er utdanningshistorie, og innanfor skuleforskning og læring har HVO forskargrupper innan til dømes berekraftdidaktikk og programmering for matematikkforståing. Det finst også nokre forskargrupper innanfor profesjonsforskning og utdanning og samfunn, eit døme er språkleg og kulturelt mangfald i utdanning.

I februar 2024 fekk Høgskulen i Volda godkjent det første doktorgradsprogrammet sitt. Programmet utdanning, språk og kultur omfattar fleire fag, er tett knytt til lærarutdanningane i Volda, og utdanningsvitskap høyrer til kjernen i programmet.

10.2.1 Presentasjon og vurdering

Ifølgje sjølvevalueringa har HVO, i lys av det auka behovet for førstekompetanse innanfor fagdidaktikk og pedagogikk, arbeidd med å styrke den formelle førstekompetansen til dei vitskapleg tilsette institusjonen allereie har i GLU. Dei har i tillegg tilsett lektorar med erfaring frå skulen som går inn i meritteringsløp. Her er det ei utfordring å finne aktuelle kandidatar i marknaden. HVO understrekar at alle rettleiarar må ha førstekompetanse og at dei tilset mange med bakgrunn frå skulen og tilbyr dei førstekompetanseløp etter tilsetting.

⁷⁷ Tala er henta frå NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Sjå kapittel 2 *Evalueringssprosess og evalueringsmetode* for nærare forklaring av tal og metode.

Programleiinga uttrykker at dette er bra for balanseringa av fagmiljøet sin kompetanse, så vel som at dei delte stillingane er bra for kompetansen til fagmiljøet. I tillegg er det fleire internasjonale forskarar. Det er også nokre mentortiltak (Mentor 1 og 2), som er eit etterspurt tilbod blant praksislærarar. HVO samarbeider med LU-skulane om delte stillingar for mellom anna å gjere undervisninga på høgskulen meir praksis- og profesjonsretta, og det blir peika på at desse stillingane vil kunne vere eit naturleg utgangspunkt for å få praksislærarar inn som medretteleiarar på masteroppgåvene.

I sjølvevalueringa og ved institusjonsbesøket peikar utdanningsleiinga på at HVO har den nødvendige kompetansen. Dei trekker fram spesialpedagogikk-kompetanse hos forskargrupper og eit meir formalisert samarbeid med praksisskulane, deriblant hospiteringsordninga. Dei vitskapleg tilsette peikar på at dei kan faga sine og at dei må jobbe med å samarbeide på tvers. Det blir i tillegg peika på eit godt samarbeid mellom disiplinseksjonen og lærarutdanningsseksjonen. Dei vitskapleg tilsette stiller spørsmål ved kor mykje tverrfaglegheit det er på HVO. Praksisfeltet har ei oppleving av at gapet mellom høgskulen og LU-skulane har vorte mindre. Med tilsette som har delte 20 prosents stillingar blir det litt hospitering begge vegar, og praksisfeltet opplever eit tett samarbeid med mange flinke vitskapleg tilsette på HVO. Samlingar på tvers av høgskule og LU-skular med fokus på eit felles tema bidreg til at alle føler dei er på eitt lag som gjer ein viktig jobb, samt at alle er lærarutdannarar. Viktigheita av samarbeidet med høgskulen blir understreka av rektorane, som ser samarbeidet med høgskulen som betydningsfullt for skuleutviklinga og ønsker å ha ei viktig rolle i styrkinga av aksjonsforskning. Sjølv om vitskapleg tilsette har moglegheit til å hospitere ved LU-skulane og mange har gjennomført kurset i pedagogisk basiskompetanse, opplever studentane den utdanningsfaglege kompetansen blant fagmiljøa som noko varierende. Det gjeld spesielt i undervisning og rettleiing. Generelt finn studentane at vitskapleg tilsette er svært dyktige og opplever fin progresjon og ein praksisrelevans på høgskulen, som føregår på ulikt nivå. Men det er også ønskeleg med meir didaktiske metodar i undervisning som kan prøvast ut i praksis.

HVO vektlegg arbeidet med studentvelferd og studentmedverknad, som blir understreka av dei mange bidraga frå studentane i sjølvevalueringa og eit kvalitetssystem som understøttar studentmedverknad.

10.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljø

HVO har fagmiljø med forskingskompetanse til gjennomføring og fagleg utvikling av GLU, deriblant forskargrupper med tydeleg innretning mot lærarutdanningar, til dømes profesjonsforskning. HVO er ein liten høgskule, der dei vitskapleg tilsette har ulik bakgrunn – nokre har skulebakgrunn, mens dei fleste har disiplinbakgrunn – og det didaktiske perspektivet er relativt nytt. Dette er både ei styrke og ei utfordring som HVO er klar over. Det er viktig å oppretthalde og vidareutvikle arbeidet med å tilpasse fagmiljøa til det å ha ei lærarutdanning og styrke den interne og eksterne dialogen om ein lærarutdanningskultur.

Ønsket om meir fokus på aksjonsforskning og pedagogisk design er nemnt både i sjølvevalueringa og ved institusjonsbesøket. I lys av ønsket frå praksisfeltet om å styrke denne metoden, finst det berre avgrensa døme på fellesprosjekt, og det er dermed uklart i

kva grad ønsket fokus er gjennomført. Aksjonsforskninga sitt fokus på deltaking og endring i praksis er knytt til den forskande læraren, og det blir tilrådd at denne tilgangen blir understøtta i form av eit meir organisert samarbeid med praksisfeltet og eit strategisk syn på å fremme involvering av undervisning, forskning, praksis og studentar i aksjonsforskning.

Både i sjølvevalueringa og ved institusjonsbesøket blir konkrete tiltak til samhandling mellom høgskule og skule for å utvikle FoU-kompetansen samt den profesjonsretta og praksisnære kompetansen skildra. Dette bidreg til at høgskulen og skulane held seg gjensidig oppdaterte og at praksisstudia blir meir forskings- og teorinære i rettleiinga. Det verkar som om praksisfeltet kan komme med bidrag inn til høgskulen, og at fagmiljøa i fellesskap er godt på veg til å kople teori og praksis samt skape samarbeid. Dette er likevel ikkje utan utfordringar for praksisfeltet, som må legge til rette for å dele erfaringar og utvikle profesjonsfellesskapet, samstundes som det ikkje er mykje tid til å gjere nettopp det.

Studentane si oppfatning av kvaliteten på undervisning og rettleiing er kontekstavhengig, både når det gjeld vitskapleg tilsett/rettleiar og fag. Studentane opplever den utdanningsfaglege kompetansen blant fagmiljøa som noko varierende, og melder om at vitskapleg tilsette tek til seg kritikk frå emneevalueringar og kvalitetsutval ulikt. I lys av HVO si vektlegging av studentmedverknad må kvalitetssystemet sikre at slike tilbakemeldingar frå studentane bidreg til utvikling av utdanninga og fagmiljøa, deriblant kompetanseutvikling blant vitskapleg tilsette.

10.3 Integrrert, forskingsbasert og profesjonsretta utdanning

10.3.1 Innleiing

Lærerutdanningskulturen står sterkt i Volda med ei lærarutdanningshistorie på meir enn 150 år, og lærarutdanning har framleis ein sentral posisjon ved HVO i dag. I sjølvevalueringa legg HVO vekt på at undervisninga i GLU skal vere relevant for læraryrket, at mellom anna didaktiske- og yrkesrelevante problemstillingar skal vere ein integrert del av utdanninga, og at undervisninga som ein naturleg del av ei utdanning i UH-sektoren skal vere forskingsbasert. Det blir arbeidd med å tette gapet mellom campus og praksisfeltet

for å kunne tilby ei integrert og profesjonsretta utdanning, basert på forskning og erfaringskunnskap. Med andre ord ei utdanning der den forskingsbaserte undervisninga som står sterkt i undervisninga på campus i større grad blir innpassa i praksisopplæringa, og at den erfaringsbaserte undervisninga som står sterkt i praksisopplæringa i større grad blir ein integrert del av undervisninga på campus (Sjølvevaluering HVO, 2023).

10.3.2 Presentasjon og vurdering

HVO understrekar i sjølvevalueringa at forskingsbasert GLU er ein naturleg del av ei utdanning i UH-sektoren, og det er noko ein må vere medviten om i eit kollegium. Samstundes er det også eit dynamisk omgrep, som jamleg må takast opp og arbeidast med i kollegiet. HVO skildrar undervisninga på campus som forskingsbasert og mykje av undervisninga i praksis som erfaringsbasert. Studentane etterlyser at det teoretiske blir

knytt opp mot den faktiske kvardagen i læreryrket og ønsker at fokuset på det didaktiske må komme tydelegare fram og takast i bruk i eigen praksis. Yrkesrelevans var eit gjennomgåande tema ved institusjonsbesøket, og det vart vist til at det har skjedd ei utviding av profesjonsomgrepet med innføringa av ny GLU. HVO er merksam på at den forskingsbaserte undervisninga, som står sterkt i undervisninga på campus, i større grad blir innpassa i praksisstudiet, og at den erfaringsbaserte undervisninga som står sterkt i praksisstudiet i større grad blir ein integrert del av undervisninga på campus. For å oppnå dette har HVO sett i verk tiltak som til dømes hospiteringsordningar der fagtilsette ved høgskulen kan hospitere i grunnskulen, oppretta delte stillingar der lærarar i LU-skulane får tilbod om 20 prosent stilling inn mot grunnskulelærerutdanningane på høgskulen og felles GLU-seminar med alle involverte i utdanninga. Utdanningsleiinga meiner det er viktig å finne fram til konkrete samarbeidsprosjekt og peikar på pedagogikkfaget som navet i samarbeidet. Tematikkk for mange forskargrupper ved HVO er tett knytt til GLU-tema som kan brukast i undervisninga, men utdanningsleiinga peikar på at denne linken nok kan gjerast tydelegare. Også følgeforskning bør ifølge utdanningsleiinga styrkast, slik at ein kan sjå på effektane av høgskulen sitt utviklingsarbeid. Under institusjonsbesøket gav dei vitskapleg tilsette gode skildringar av korleis samarbeidet med praksis har utvikla seg og framhevar spesielt betydninga av samtalan mellom høgskulen og LU-skulane, men det kom også fram under samtalen med vitskapleg tilsette på syklus 1 at samarbeidet med praksisfeltet ikkje føregår i stort omfang. Fleire aktørar nemner at dei er i ein prosess, der HVO er på veg mot ei integrert, forskingsbasert og profesjonsretta utdanning, og fleire understrekar viktigheita av respekt for kvarandre sine kunnskapskulturar.

På institusjonsbesøket gav studentane uttrykk for at dei ønsker at undervisninga i større grad skal vere knytt opp mot praksisfeltet, forstått som at det teoretiske må knytast opp mot den faktiske kvardagen i læreryrket. Dei opplever at teorien kjem ut i praksis, men ikkje tilbake frå praksis til campus. Dette blir understøtta av funn frå spørjeundersøkinga blant studentar: Eit lite mindretal av studentane på HVO meiner undervisarane bruker undervisningsmetodar dei sjølve kan bruke som lærar, at undervisarane bruker døme frå praksisfeltet og at studentane sine erfaringar frå praksis blir brukt i undervisninga. Resultata for HVO skil seg lite frå dei nasjonale. Studentane ønsker også større vektlegging av det som skjer i skulen når undervisninga er over. Reaksjonen studentane møter i skulen, er at dei er veldig fagsmale og at skulen ønsker dei skulle hatt fleire fag – nokre GLU 5–10-studentar har berre to fag. I samband med institusjonsbesøket nemnde rektorar fleire gonger at GLU kan bli for snevert.

Under institusjonsbesøket gir studentane uttrykk for ønsket om praksis 5. året. Dei peikar på at det kunne gitt eit tettare samarbeid med praksisskular og bidratt til at innsamlinga av data til masteroppgåva blir lettare. Studentane opplever at variasjonen i praksis for GLU 5–10 har vore veldig god og framhevar spesielt skuleovertakinga på 4. året, der dei får prøve å stå på egne bein. Praksislærarane ser ein progresjon i elevane si oppfatning av lærarrolla og understrekar at dei prøver å gjere praksis så realistisk som mogleg, til dømes ved å ha med tema om barnevern, skule-heim samarbeid, deltaking på foreldremøte, samtalar med enkeltelevar og foreldre osv. Ved institusjonsbesøket gav praksislærarane uttrykk for at dei generelt opplever eit godt samarbeid med høgskulen om vurdering av praksisperioden. Dette blir understøtta av spørjeundersøkinga blant praksislærarar: Tre fjerdedelar av

praksislærarane oppgir at dei har eit godt samarbeid med høgskulen om praksisstudiet, mens meir enn halvparten oppgir at «vi arbeider aktivt med å forbetre samarbeidet om praksisopplæringa». Tala for HVO er ein del høgare enn dei nasjonale. Ved institusjonsbesøket trekte praksislærarane spesielt fram midtvegsvurderinga som ein styrke ved samarbeidet, men viser også til variasjon i tilbakemeldingane om praksisperioden frå høgskulen og uklare vurderingskriterium.

Alle aktørar nemnde utfordringar med tverrfaglegheit under institusjonsbesøket. Studentane fortalde at dei tverrfaglege temaa er lite synlege i undervisninga, mens programleiinga og fagmiljøa peika på utfordringar med å få til gode tverrfaglege samarbeid i fagmiljøa, då dei ulike miljøa har lite kunnskap om kvarandre sitt arbeid og at tverrfaglegheit krev mykje ressursar og tid. Med tilvising til sterke faglege grupper på HVO har praksisfeltet etterlyst ei sterkare vektlegging på tverrfaglegheit.

10.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsretta utdanning

Den matriseorganiserte organisasjonen til HVO er ei utfordring i arbeidet med utviklinga av ei integrert, forskningsbasert og profesjonsretta utdanning. Utdanningsleiing, vitskapleg tilsette, rektorar og praksislærarar er klare over utfordringane, inkludert spenningar mellom teori og praksis, og arbeidet som krevst for å tilby integrerte, profesjonsretta og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskulelærerutdanningar. Fleire aktørar bruker uttrykket «vi er på veg» og skildrar utvikling med gode og konkrete døme, til dømes forskyving frå disiplinlag til det didaktiske, slik at didaktikkfaga står sterkare. Eit anna døme er kontinuerleg utviklingssamarbeid mellom høgskulen og praksisfeltet, der forskingsprosjekt går tilbake til klasseromma og merksemd på at praksislærarane ser mange moglegheiter som faglærarane ikkje ser. Betydninga av dei tverrgåande samtalanane for eit positivt utfall i dette arbeidet blir tydeleggjort av at det på tvers av høgskule og praksisskular er respekt for kvarandre sitt kunnskapsgrunnlag og at det blir nytta felles termar som til dømes «profesjonsfellesskap» og «lærerutdanningskultur». Dette bidreg til å skape ei sterk medvitskjensle hos alle aktørar om utfordringar og moglegheiter i samband med utviklinga av integrerte, profesjonsretta og forsknings- og erfaringsbaserte grunnskulelærerutdanningar. Oppsummert dokumenterer HVO ei rekke konkrete tiltak med involvering av leiing, vitskapleg tilsette, praksisskular og studentar for å skape heilskap og samanheng mellom teori og praksis. Likevel er ikkje rekkevidda og omfanget av tiltaka like klart, og det er dermed potensial for utvikling.

Programleiinga peikar på bruk av aksjonsforskning med fokus på å styrke yrkesrelevansen, og ein rektor understrekar at dei har ei sentral rolle når det gjeld å legge til rette for å dele erfaringar og utvikle profesjonsfellesskapet, samstundes som det ikkje er mykje tid til å gjere nettopp dette. I denne samanhengen bør det også nemnast at studentane trekker fram at skuleovertakinga på 4. studieår gav dei ansvar og kunnskap om kva som møter dei i arbeidslivet. Det er på tvers av høgskule og praksisfeltet gode tilløp til ein relevant og viktig dialog om forståinga av integrert og profesjonsretta GLU, kjenneteikna ved at undervisninga skal vere yrkesrelevant for lærarprofesjonen og at mellom anna didaktiske- og yrkesrelevante problemstillingar skal vere ein integrert del av utdanninga. Det skal her nemnast at yrkesrelevansen berre i avgrensa grad blir knytt til utdanninga si forskningsbasering og ein lærarprofesjon som forskande lærar med eit utviklingsperspektiv.

Spørjeundersøkinga blant kandidatar peikar også på at kandidatane erkjenner at både erfaring og kompetanse frå skulen og frå forskning er viktig, og at mykje av koplinga til skulen blir gjort av andre enn dei vitenskapleg tilsette, og då truleg spesielt i praksisstudiet. Generelt uttrykker studentane tilfredsheit med utdanninga, framhevar kompetansen til undervisarane og ved institusjonsbesøket sa alle studentane at undervisarane er veldig dyktige. Særleg har studentane ei svært positiv oppleving av praksisperioden. Studentane opplever at praksisen er variert og vurdert, og dei underbygger opplevinga med konkrete døme, til dømes eit simuleringsprosjekt der studentane fekk erfare korleis å handtere ubehagelege situasjonar. HVO har lukkast med ei samanhengande praksisperiode med progresjon, noko som kan skuldast at det er oppretta ei rekke arenaer for samarbeid begge vegar som aktørane prøver å utnytte best mogleg. Dette blir framheva av både vitenskapleg tilsette og praksislærarar. Det er likevel behov for å styrke rammene for vurdering av praksisperioden med klare vurderingskriterium og involvering av og felles språk for vitenskapleg tilsette og praksislærarar.

På tvers av fleire aktørar er det semje om betydninga og moglegheitene for tverrfagleg undervisning, men også ei erkjenning av at det er eit spørsmål om i kva grad studentar møter tverrfaglegheita på HVO. Det indikerer behov for organisatoriske ramar, inkludert ressursar og ansvar, med sikte på å vidareutvikle og styrke det tverrfaglege arbeidet som faktisk eksisterer både ved høgskulen og i praksisfeltet samt å bringe det inn i undervisninga.

10.4 Oppsummering og tilrådingar

HVO sitt GLU-program framstår velfungerande. HVO er ein institusjon som har lang tradisjon med grunnskulelærerutdanning og ein lærarutdanningskultur prega av stort engasjement blant alle aktørar, noko som gjer det enklare å handtere dei nasjonale krava og forventningane til GLU. HVO er ein liten høgskule, noko som betyr at det er kort veg til leiinga, samarbeid på tvers av fag og tett kontakt med studentar og lærarutdanningskular. Særleg positivt er samarbeidet med praksis. Praksisfeltet opplever at dei kan bidra til å utvikle GLU-programmet, og fleire aktørar i programmet opplever at dei er godt på veg til å kople teori og praksis og skape samarbeid prega av respekt for kvarandre sine kunnskapskulturar. Her bør samarbeidet om masteroppgåva framhevast. Det blir arbeid med å kommunisere at masteroppgåva er relevant for læraryrket og skulen og med å fremme samarbeidet med LU-skular rundt praksisforankring av mastergradsoppgåver.

Komiteen merkar seg at dei mange gode samarbeidstiltaka kan bli utfordra av at det frå programleiinga manglar eit strategisk perspektiv på å kople forskargruppene til undervisninga i GLU. Tematikk for mange forskargrupper er tett knytt til GLU-tema og blir brukt i undervisninga. Men denne linken kan ifølgje programleiinga gjerast tydelegare, akkurat som det skal utfoldast meir konkret korleis fokus på aksjonsforskning kan bidra til at både høgskulen og praksisfeltet i større grad ser nytten og verdien av masterarbeidet i GLU.

Komiteen har følgjande tilrådingar til HVO:

- Halde fast ved og utvikle arbeidet med relevans av mastergradsoppgåva for lærarprofesjonen, deriblant breiare metodeval og aksjonsforskning, slik at både campus og praksisfeltet i større grad ser nytten og verdien av masterarbeidet i grunnskulelærerutdanninga.
- Halde fram satsinga på partnerskap, der campus og praksis er to likeverdige og samarbeidande læringsarenaer, blant anna ved å formulere og implementere ein strategi for denne satsinga. Samarbeidet om delte stillingar, hospitering i praksisskulane for vitenskapleg tilsette og forskingssamarbeid vil vere særleg viktig i dette arbeidet.
- Formulere og implementere ein leiingsforankra forskingsstrategi med sikte på å styrke profesjonsforskninga og kople denne tett til GLU.

11 Høgskulen på Vestlandet

Beskriving av utdanningane⁷⁸

Høgskulen på Vestlandet (HVL) blei oppretta 1. januar 2017, gjennom samanslåing av Høgskolen i Bergen, Høgskulen i Sogn og Fjordane og Høgskolen Stord/Haugesund. HVL er også ein av dei største utdanningsinstitusjonane i landet, med 16 809 studentar og 1 947 årsverk i 2022. HVL søkte NOKUT om universitetsstatus i juni 2024.

I dag har HVL fem campusar: Førde, Sogndal, Bergen, Stord og Haugesund. HVL tilbyr GLU 1–7 og GLU 5–10 med fysisk undervisning ved campusane i Stord, Sogndal og Bergen. HVL har om lag 6 200 studentar og 550 tilsette på Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett.

Det er 960 studentar på GLU 1–7 og 1 205 studentar på GLU 5–10. Fagtilboda i Stord, Sogndal og Bergen føreset at det er nok søkarar basert på ei nedre grense, og i nokre fag er det avgrensa tal plassar. Frå hausten 2023 er alle fag i 5. semester ved HVL nett- og samlingsbaserte på tvers av alle tre campusane – HVL refererer til dette som «vestlandsklasser». Det blir i tillegg tilbydd ei forskarlinje på HVL frå 6. semester som gir eit forsprang til studentar med ønske om eit vidare ph.d.-løp. HVL viser til at dei har erfaring med masteroppgåver, då alle campusar som tilbyr master i grunnskulelærerutdanninga, tilbydde liknande masterutdanningar før oppstart av femårig GLU.

Organisering, styring og leiing

Grunnskulelærerutdanningane ved HVL ligg under dei fire fagdisiplinerte institutta (Idrett, kosthald og naturfag, Kunstfag, Pedagogikk, religion og samfunnsfag og Språk, litteratur, matematikk og tolking) som inngår i Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett. Dermed går GLU 1–7 og GLU 5–10 på tvers av dei fire institutta og er samkøyrde på alle dei tre campusane.

Grunnskulelærerutdanningane blir leia av GLU-leiargruppa som består av studieprogramleiar, seks assisterande instituttleiarar og studieadministrativ koordinator. HVL framhevar at organisering av studieprogram og fag/emne på tvers av campusane gir moglegheit for campusovergripande fagleg samarbeid og størst mogleg fagtilbod til studentar på alle campusane, samtidig som det styrkar fagleg utvikling. Studieprogramleiar har ansvar for fagleg kvalitet i utdanningane og høyrer til eining for utdanning ved Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett. Dei assisterande instituttleiarane har funksjonsansvar (ansvar for kvalitet) i faga/emna frå sine institutt i tillegg til heilskapleg ansvar i utdanningane. Alle har ansvar på tvers av campusane. Studieprogramleiar og administrativ koordinator har ikkje personalansvar, men kvar av dei assisterande instituttleiarane har personalansvar for 25–40 vitskapelege tilsette fordelt på ulike fag. Studieprogramleiar i fagleg verv, utan personalansvar, gir leiingskapasitet til fokus på kvalitetsarbeid på studieprogramnivå. Samarbeid i GLU-leiargruppa mellom studieprogramleiar og seks assisterande instituttleiarar skal sikre heilskapleg leing av studieprogramma. Det kan vere utfordringar knytt til at GLU 1–7 og GLU 5–10 er organisert

⁷⁸ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonen si sjølvevaluering i samanheng med evalueringa.

på tvers av institutta. Variasjonen i storleik mellom campusane betyr også at kvar campus har særskilde utfordringar og moglegheiter.

GLU-leiargruppa har det daglege ansvaret for GLU, både fagstudium og praksisstudium. HVL har ein eigen teamleiar for praksis på fakultetsnivå og fire praksiskoordinatorar. Profesjonsrettleiarane har ei viktig rolle for integrasjonen mellom fag og praksis.

Fagtilbod og studiemodell

HVL tilbyr både campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 og samlingsbasert GLU 1–7 fordelt på 3 campusar, der HVL sitt samlingsbaserte tilbod går på tvers av campusane på Stord og i Sogndal. Samkøyring av undervisning mellom GLU 1–7 og GLU 5–10 varierer mellom campusane. I Bergen er det samkøyring i undervisninga av masterfag for kunst og handverk, musikk, KRLE og mat og helse. På Stord og i Sogndal blir undervisning i masterfag samkøyrte mellom GLU 1–7 og 5–10. I tillegg har stort sett alle fag samkøyring mellom GLU 1–7 og 5–10 i syklus 2. Det er også samkøyring av undervisning på tvers av campusane gjennom vestlandsklasser i 5. semester. Den resterande undervisninga er innretta etter trinn. Fagtilbodet varierer mellom dei tre campusane ved HVL. I Bergen har HVL eit breiare fagtilbod enn i Sogndal og på Stord.⁷⁹ Studentane er sikra å kunne ta master i alle fag 1, norsk eller matematikk for GLU 1–7 og fag 1 og 2 for GLU 5–10 på den campus dei startar utdanninga si, anten som tilbod på campus eller som vestlandsklasse. I tillegg kan studentane til HVL i GLU 5–10 ta tysk, fransk og spansk nettbasert gjennom avtale med Høgskolen i Østfold.

I GLU 1–7 tilbyr HVL begynnarpplæring, profesjonsfagleg digital kompetanse, engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, spesialpedagogikk samt faget utdanning og berekraft med praksis i Afrika. Tabell 11-1 viser studiemodell for GLU 1–7 ved HVL.

I GLU 5–10 tilbyr HVL profesjonsfagleg digital kompetanse, engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, spesialpedagogikk, teiknspråk, språkfaga tysk, fransk og spansk gjennom HiØ, utdanningsval samt utdanning og berekraft med praksis i Afrika. Tabell 11-2 viser studiemodell for GLU 5–10 ved HVL.

Tabell 11-1. HVLs studiemodell for GLU 1–7. Kjelde: Sjølvevaluering HVL, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 HVL		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgåve (45 stp.)		
9. semester	PEL (15 stp.)	Masteroppgåve	15 dagar praksis
4. studieår			
8. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)	15 dagar praksis
7. semester	Masterfag (15 + 15 stp.)		
3. studieår			

⁷⁹ Sjå vedlegget «Høgskulen på Vestlandet – Fagtilbod».

6. semester	Fag I/II/III del 2 (masterfag) (15 + 15 stp.) FoU-oppgåve Internasjonalisering/utveksling masterfag		15 dager praksis
5. semester	Fag III a. Undervisningsfag og b. Skolerelevante fag (15 + 15 stp.) Spesialpedagogikk (masterfag) Profesjonsretta pedagogikk (masterfag) Internasjonalisering/utveksling		10 dager praksis
2. studieår			
4. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	15 dager praksis
3. semester	Fag II Norsk (15 stp.)	Fag III Matematikk (15 stp.)	15 dager praksis
1. studieår			
2. semester	Fag II Norsk (15 stp.)	Fag III Matematikk (15 stp.)	15 dager praksis
1. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	15 dager praksis

Tabell 11-2. HVLs studiemodell for GLU 5–10. Kjelde: Sjølvevaluering HVL, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 HVL		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgåve (45 stp.)		
9. semester	PEL (15 stp.)	Masteroppgåve	15 dager praksis
4. studieår			
8. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)	15 dager praksis
7. semester	Masterfag (15+15 stp.)		
3. studieår			
6. semester	Fag I del 2 (15+15stp) FoU-oppgåve Internasjonalisering/utveksling Masterfag		15 dager praksis
5. semester	Fag III a. Undervisningsfag og b. Skolerelevante fag (15+15 stp.) Spesialpedagogikk Profesjonsretta pedagogikk Internasjonalisering/utveksling		10 dager praksis
2. studieår			
4. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	15 dager praksis
3. semester	Fag II (15 + 15 stp.)		15 dager praksis
1. studieår			

2. semester	Fag II (15 + 15 stp.)	15 dagar praksis
1. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.) 15 dagar praksis

11.1 Masteroppgåver i GLU

11.1.1 Arbeidet med masteroppgåva ved HVL – rammer og erfaringar

I GLU 1–7 kan studentane velje mellom begynnarpplæring (per 2023, ikkje hausten 2024), engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, profesjonspedagogikk, samfunnsfag og spesialpedagogikk som masterfag. I GLU 5–10 kan studentane velje mellom engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og handverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, profesjonspedagogikk, samfunnsfag og spesialpedagogikk som masterfag.

Masteroppgåva ved HVL kan skrivast individuelt eller i par. Oppgåva er på 45 studiepoeng og ligg i 9. og 10. semester. Studentane vel masterfaget sitt i 5. semester. Vitskapsteori og metode blir ivareteke av dei ulike masterfaga i 7. og 8. semester; innføring i vitskapsteori og metode har studentane frå 1. semester. Prosjektskissa for masteroppgåva skal ligge i masterfagemnet i 8. semester. Alle faga har eigne emneplanar for masteroppgåva. Arbeidskrav er sikra gjennom felles retningslinjer for masteroppgåva.

HVL tilbyr kurs for utvikling av rettleiingskompetanse for masteroppgåva. På institusjonsbesøket viste programleiinga til at HVL også har gode erfaringar med gruppe-/fellesrettleiing for å bygge opp rettleiingskompetanse, der erfarne rettleiarar samarbeider med uerfarne rettleiarar i ulike fagmiljø. Kvart fag har eigne sensorrettleiingar, men det blir vurdert å utarbeide ein felles del på sensorrettleiingane i masteroppgåvene.

11.1.2 Presentasjon og vurdering

I sjølvevalueringa skriv HVL at det er tolkingsvariasjon blant vitskapleg tilsette og blant dei tilsette i praksisfeltet når det gjeld omgrepa profesjonsretta og praksisorientert i forskrifta § 3-7 om masteroppgåva. Dei erfarer også at det er spenningar mellom kravet om solid forankring i fag på den eine sida og kravet om profesjonsretting og praksisorientering på den andre. Av sjølvevalueringa går det fram at HVL er open for ein forholdsvis stor breidde i forståingsmåtar av kva ei masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane kan vere. Dei forklarar at desse oppgåvene nødvendigvis må ha ei betydeleg større breidde samla sett enn det som er tilfelle for oppgåvene innan disiplin fag, nettopp fordi det skal vere plass til både profesjonsretting, praksisorientering og solid fagleg forankring. Dei eksemplifiserer at ei masteroppgåve kan ha solid profesjonsretting gjennom ei studie av klasseleiing der pedagogikkfaget er sentralt i kunnskapsgrunnlaget, mens ei anna oppgåve kan karakteriserast som ei fordjuping i eit fag der fagdidaktikk får ein liten plass. I komiteens møte med programleiinga understreka dei betydninga av å legge ei slik brei forståing av omgrepa i forskrifta til grunn for kva oppgåva/problemstillingane kan dreie seg om, og at det er viktig med mest mogleg fagleg fridom innanfor kvart fagmiljø. Masteroppgåva skal først og fremst styrke studenten for å vere lærar. Dei tilsette frå praksisfeltet som deltok i

institusjonsmøtet, etterlyste likevel meir praksisorientering i masteroppgåvene og meinte problemstillingane ofte er smale og lite relevante for skulen. Dei kan tenke seg å vere i dialog med HVL om relevans i oppgåvene.

Dei vitskapleg tilsette som deltok i institusjonsbesøket, var samde om at masteroppgåva skal ha relevans for skulen, at ho skal handle om skulerelaterte tema og at ho må vere relevant for profesjonen. Dei sette spørsmålsteikn ved ideen om at ei oppgåve kan vere hovudsakleg disiplin-fagleg orientert. Dei var ikkje kjende med at studentar har gjennomført disiplin-faglege oppgåver i deira fag. Dei sa at dei forklarar studentane at det primære føremålet med masteroppgåva er å styrke dei for lærarprofesjonen. Det er likevel slik at «å vere i forskarrolla» er noko anna enn «å vere i lærarrolla» påpeikte ein vitskapleg tilsett, og dette må ifølgje hen avklarast med studenten. Studentane som komiteen møtte, forklarte at dei har opplevd eit noko overveldande ansvar for val av tema og metode for masteroppgåva. Intervju som metode og «livsfjerne» oppgåver er ein konsekvens av at valet er så ope, ifølgje ein student. Av spørjeundersøkinga går det fram at dei fleste studentane på femte året (82 prosent) valde tema og problemstilling for masteroppgåva sjølv, men mange (42 prosent) valde også i samråd med rettleiaren sin (vitskapleg tilsett). Svært få opplevde å få forslag til aktuelle tema eller problemstillingar på mastertorg, seminar eller frå praksislærar. Tala for HVL skil seg lite frå dei nasjonale.

Under institusjonsbesøket gav studentane uttrykk for at dei sjølv og andre medstudentar er skeptiske til oppgåvas relevans, og dei meinte at mange studentar er negative til denne oppgåva. Dei møter dessutan ei negativ haldning til både masteren og utdanninga blant tilsette i skulen, og det opplever dei som sårande. På spørsmål i spørjeundersøkinga til studentar om utbytte av arbeid med masteroppgåva, svarer i overkant av 30 prosent av studentane på HVL at arbeidet med masteroppgåva gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærar, mens 22 prosent meiner den førebur godt til å gjere utforskande arbeid på ulike felt i skulen. Rundt 60 prosent av studentane på HVL meiner at arbeidet med masteroppgåva lærer dei å lese forskning og å hente ut sentral informasjon, mens nesten 50 prosent oppgav tilsvarande på påstandane om at dei lærer å vere merksame på korleis kunnskap utviklast og å innsjå tydinga av å vere fagleg og pedagogisk oppdatert. Om lag ein fjerdedel meiner at dei lærer å planlegge og gjennomføre forskingsbasert undervisning. Tala for HVL skil seg lite frå dei nasjonale.

Studentane i institusjonsbesøket hadde ikkje innvendingar til sjølv ideen om ein master, men meinte altså at dei treng hjelp til å utvikle meir praktisk orienterte tema og å bruke meir relevante metodar i lys av at dei skal bli lærarar. Dei syntest at studentar som får moglegheit til å delta i forskingsprosjekt i regi av universitetet, eller i samarbeid med lærarar i skulen, er heldige sidan dei på den måten får god hjelp til alt dette dei etterlyser. Resultat frå spørjeundersøkinga viser at cirka 50 prosent av studentane på HVL bruker eigne innsamla data frå skulen, cirka 30 prosent hentar data utanfor skulen og cirka 30 prosent gjer ei litteraturstudie. I gruppa studentar som henta data frå skulen, var det 50 prosent som gjennomførte intervju eller spørjeundersøking blant lærarar, mens 26 prosent gjennomførte intervju eller spørjeundersøking blant elevar. Desse tala skil seg lite frå dei nasjonale.

Masteroppgåva har fått forholdsvis stor plass i grunnskulelærerutdanningane ved HVL. I tillegg til oppgåva på 45 studiepoeng, kjem eit skriftleg og munnleg arbeid med prosjektskisse for masteroppgåveprosjektet, som er både arbeidskrav og eksamen i eit 15 studiepoengs masterfagemne. Kwart masterfag har altså ansvar for undervisning i vitenskapsteori og metode. Dette skjer studieåret før gjennomføring av sjølv oppgåveprosjektet. Prosjektskissa dannar også utgangspunkt for tildeling av rettleiar dette 4. året. På institusjonsbesøket forklarte programleiinga og vitskapleg tilsette at omfanget på oppgåva har ei historisk grunngeving. Då den femårige integrerte grunnskulelærerutdanninga skulle etablerast, hadde HVL mykje erfaring med 60 og 45 studiepoengs masteroppgåver og konkluderte med at 30 studiepoeng ville vere eit for lite omfang på oppgåva. Dei såg dessutan til UiT og «Pilot i nord», som formidla ei oppfatning om at studentane treng tid for å kunne gjere ei god oppgåve. Dei vitskapleg tilsette som møtte komiteen, har ikkje vore med i diskusjonar om omfang, men formidla ei oppfatning om at det er vanskeleg å gå ned til ein master på 30 studiepoeng. Dei understreka at studentane treng tid for å kunne gjere ei god oppgåve. Her kom det også fram meiningar om at ein master på 45 studiepoeng er lettare å kjenne att internasjonalt. Uttrykka «reell master» og «master light» blei brukt om masteroppgåver på høves vis 45 og 30 studiepoeng. Dei kommenterte samtidig at studentar gir uttrykk for at oppgåva har for stor plass i utdanninga.

HVL har arbeidd med å skape systematikk og progresjon i undervisning om FoU. Alle undervisningsfaga er involverte i dette. Kva som skal vere innhaldet for kvart studieår er nedfelt i den såkalla «Progresjonstrappa». I sjølvevalueringa kan vi lese at forskings- og utviklingsarbeidstema ligg til arbeidskrav i dei ulike faga, tidvis også til praksisstudiet, alt etter kvar dei ligg i studieløpet. Dette skjer frå 1. studieår, og ei bestått FoU-oppgåve er ein føresetnad for å kunne begynne på masteroppgåveemnet. Arbeid med kunnskapar og ferdigheiter knytt til FoU som tema blir oppfatta som eit innsatsområde for å skape ei integrert masterutdanning. Under institusjonsbesøket forklarte programleiinga at løysinga med at kvart masterfag har ansvar for undervisning i metode, har vore at dette skulle bidra til mangfald. I sjølvevalueringa viser likevel HVL til ei studie av masteroppgåvene frå det første kullet grunnskulelærestudentar i dei femårige utdanningane ved Høgskulen på Vestlandet (Engelsen mfl., 2024), som mellom anna fann at intervju og tekst- eller dokumentanalyse var dei dominerande metodiske tilnærmingane, høvesvis 55 og 31 prosent av oppgåvene var baserte på desse. I både sjølvevalueringa og institusjonsbesøket uttrykker HVL ein ambisjon om større breidde i studentane si metodebruk og reflekterer over moglegheiter for utvikling av metodekompetanse som krevst for å gjennomføre studiar av undervisning og læringsleiing. Vitskapleg tilsette komiteen møtte, påpeikte samtidig at utvikling av metodekompetanse synest å vere ei utfordring for mange studentar.

Dei ulike fagmiljøa løysar rettleiingsarbeidet på ulike måtar. På institusjonsbesøket formidla vitskapleg tilsette at enkelte har gode erfaringar med grupperettleiing og rettleiing i par. Ifølgje dei ligg det òg ei kollegial kompetanseutvikling i masteroppgåverettleiing i desse løysingane. Uerfarne rettleiarar arbeider i par med meir erfarne. «Skyggerettleiing» er òg ei form. Av spørjeundersøkinga til vitskapleg tilsette går det fram at om lag 50 prosent har eiansvar for rettleiinga på masteroppgåva, og nesten 70 prosent rettleier saman med

andre vitenskapleg tilsette. Tala for «einaste rettleiar» er ein del lågare på HVL, mens talet for «rettleiar saman» er ein del høgare på HVL, samanlikna med dei nasjonale. I same undersøking finn vi òg at mange (82 prosent) av masterrettleiarane deltek i rettleiingssamlingar for å utveksle erfaringar og auke kompetansen, og 55 prosent har fått opplæring for å kunne rettleie masteroppgåver. Under institusjonsbesøket viste dei vitenskapleg tilsette til at dei har tilbod om kurs i rettleiing som er knytt til ph.d.-program, men meiner at utover dette er det lite kvalitetssikring av rettleiinga. Dei påpeikte at behovet for rettleiarar er stort. HVL har lite erfaring med å samarbeide med skulane om rettleiing på masteroppgåvene. Dei meiner at det er ei oppfatning blant mange at praksislærarar ikkje er kvalifiserte for dette arbeidet, men her er òg dei som er opne for ulike former for samarbeid om oppgåva. Studentane og kandidaten komiteen møtte, har ikkje erfaring med nokon form for slike samarbeidskonstellasjonar knytt til eige masteroppgåveprosjekt. Spørjeundersøkinga til studentane viser at 58 prosent «i stor grad» og «i svært stor grad» er einige i at rettleiinga dei får er god, og 30 prosent er «i nokon grad einige» i dette. Dette er tal som er omtrent i samsvar med dei nasjonale.

11.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgåva

Det er komiteens inntrykk at HVL har arbeidd inngåande med å skape eit fellesskap om forståinga av kva ei masteroppgåve i grunnskulelærerutdanningane kan vere. I både sjølvevalueringa og i intervju med dei ulike aktørane i lærarutdanninga kjem det fram at ulike tolkingar av omgrepa profesjons- og praksisorientering i masteroppgåva blir lagt til grunn for arbeidet som skjer. Grunnlaget for eit fellesskap blant lærarutdannarane ved HVL synest å vere at alle løysingar er gode. Det er komiteen si oppfatning at den pågåande drøftinga er verdifull for utviklinga av masteroppgåvene og vil tilrå ei fortsettande drøfting i lys av profesjonsteorifeltet, forskrifta og dei nasjonale retningslinjene.

Løysinga at kvart masterfag har ansvar for undervisning i vitenskapsteori og metode i løpet av 4. studieår skil seg frå dei fleste andre institusjonar sine måtar å integrere FoU-opplæringa på. Komiteen vurderer dette som interessant, sjølv om løysinga førebels ikkje har ført til den metodevariasjonen som kanskje var forventa. Om dei ulike masterfaga i større grad orienterer seg om prosjekt i klasserommet eller på skulenivået, slik HVL skisserer i sjølvevalueringa, så kan dette vere ein måte å utvide metoderepertoar og innhald i masteren på.

Både PEL-faget og praksisstudiet ligg til haustsemesteret 5. studieår. Komiteen vurderer at det med dette utgangspunktet kan ligge moglegheiter for eit samarbeid med praksis og/eller ei tverrfaglegheit med pedagogikk og undervisningsfag i masteroppgåveprosjektet som kan vere verdt å utforske.

Dei kritiske studentstemmene som dreidde seg om tematiske og metodiske val og relevans, kan òg vere verdt å gå nærare inn på. Responsar på desse kan kanskje dreie seg om både styring, forpliktande prosessar og samspel med lærarutdannarar i praksisfeltet.

11.2 Fagmiljø

Storleik og kompetanse

Ved HVL er det 268 vitenskapleg tilsette tilknytt GLU, som samla sett har 229 årsverk i GLU. Fagmiljøet er sett saman av 33 prosent høgskulelektorar, 50 prosent førsteamanuensar/førstelektorar og 16 prosent professorar/dosentar (tala gjeld årsverk i GLU).⁸⁰

Ifølge sjølvevalueringa blei forskingskompetanse prioritert ved tilsettingar ved oppstart av dei femårige grunnskulelærerutdanningane, og i dag blir den faglege kompetansen i alle fag rekna som høg. For å styrke den profesjonsfaglege kompetansen i fagmiljøet har nokre vitenskapleg tilsette delte stillingar ved lærarutdanningsskular (LU-skular), og nokre erfarne praksislærarar har delte stillingar ved høgskulen. I 2023–24 var 35 delte stillingar tilknytt GLU ved HVL. Tilsette ved HVL kan òg søkje om å hospitere i LU-skulane.

Høgskulen har praksissamarbeid med praksisskular og LU-skular. På institusjonsbesøket blei det nemnt at HVL har over 100 praksisskular. HVL tilbyr rettleiingskurs for praksislærarar og legg til rette for at delar av kurset kan takast ved skulen. 30-40 prosent av praksislærarane tilknytt HVL har tatt 15 studiepoeng rettleiingskurs.

NIFUs kartlegging av forskingsresultat, forskargrupper og ph.d.-programmer⁸¹

I rapporten til NIFU blei berre data på personar dei kunne finne att i forskingsdatabasen Cristin inkludert. Derfor er dei følgjande tala noko lågare enn dei som tidlegare er oppgitt. Av dei 228 årsverka i GLU er det 57 FoU-årsverk. Desse produserer 1,6 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt (GLU) er tilsvarande tal 1,9. Målt opp mot totaltal for GLU, har HVL 15,1 prosent av personane, 17,9 prosent av FoU-årsverka og 14,5 prosent av publiseringspoenga.

Etter NIFU si kartlegging av fagprofilen har HVL, forutan ein stor del publikasjonar innan pedagogikk og utdanning (30 prosent) tilsvarande dei andre lærestadene, mange publikasjonar knytt til norskfaget (campus Bergen), matematikk (campus Stord) og samfunnsfag (campus Sogndal).

NIFU si kartlegging viser at 18 prosent av FoU-aktiviteten ved HVL er «vitenskapleg publisering» (19 prosent nasjonalt), «annan forskingsaktivitet» utgjør 38 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 43 prosent (nasjonalt 49 prosent).

I kartlegginga registrerte NIFU forskargrupper som har klar tilknytning til GLU. Ei overvekt av desse kunne kategoriserast innan «fagdidaktikk» og «utdanning og samfunn». Forskargruppene innan fagdidaktikk tok for seg tema knytt til matematikk samt språk, litteratur og lingvistikk. Innan utdanning og samfunn forskast det på demokrati, mangfald og integrering og religion. Resten av forskargruppene fordeler seg på dei resterande tre

⁸⁰ Tala baserer seg på informasjon institusjonen sende til NOKUT. Institusjonane skulle oppgi alle tilsette som bidrar fagleg i GLU med 10 % eller meir av eit heilt årsverk. Tala gjeld for studieåret 2022–2023.

⁸¹ Tala er henta frå NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Sjå kapittel 2 *Evalueringssprosess og evalueringsmetode* for nærare forklaring av tal og metode.

kategoriane til NIFU. Som døme blir det trekt fram ei forskargruppe innan «skuleforskning og læring», som studerer lek, spel og deltaking i læring.

HVL har eitt ph.d.-program som heiter studiar av danning og didaktiske praksisar. Ifølge nettsidene til HVL knyter programmet saman undervisnings- og læringspraksisar i barnehage, skule og kultursektor med studiar av sentrale danningstekstar og forskingsutfordringar i feltet. I 2019–2022 er det ifølge DBH avlagt 18 doktorgrader på dette programmet. I sjølvevalueringa blir det òg vist til at HVL tilbyr ei forskarlinje for grunnskulelærarstudentar. Denne blir tilbydd frå 6. semester til studentar som er spesielt motiverte og akademisk sterke. Grunnskulelærarstudentane konkurrerer om studieplassane på linje med andre søkarar, og får eventuelt med dette eit forsprang til vidare ph.d.-løp, slik HVL vurderer det.

11.2.1 Presentasjon og vurdering

På institusjonsbesøket forklarte programleiinga at matriseorganiseringa med fire faginstitutt har vore ei styrke for fagleg samarbeid innanfor eit fag og på tvers av dei tre campusane. Dei vitskapleg tilsette påpeikte at ei fagdisiplinorientering er forholdsvis sterk, og at dette kanskje er ein konsekvens av nettopp organiseringa. Dei meiner det er campusuliksskap i oppfatningar om forholdet mellom fag og profesjon i utdanninga, og at det er ulikt frå fagmiljø til fagmiljø når det gjeld kompetansen og forståinga for kva ei profesjonsutdanning bør innehalde. Dei meiner likevel å vere del av ein lærarutdanningskultur, i tydinga at dei fleste har fokus på at dei er lærarutdannarar. Komiteen oppfatta ei «vi-dei»-tenking om kollegiet hos dei vitskapleg tilsette som deltok i institusjonsbesøket. Kanskje kan ein òg forstå det slik at det er fleire lærarutdanningskulturar, som var eit innspel til forståinga av kulturen(e) som kom fram i møtet med programleiinga. Der vart det òg løfta fram at forskings- og utviklingssamarbeid i LU-skular bidreg til ein felles lærarutdanningskultur.

Av både sjølvevalueringa og institusjonsbesøket går det fram at organisering i institutt basert på «disiplinfaga» skaper utfordringar for kommunikasjonen i studieprogrammet, og at ein konsekvens av denne organiseringa er at fagområda får merksemd framfor studieprogrammet som heilskap. Det er utfordrande å skape møtepunkt på tvers av institutta, forklarte programleiinga som deltok på institusjonsbesøket. Med føremål å skape fagleg kvalitet, heilskap og samanheng i utdanninga har HVL etablert fleire typar møtefora innan kvar campus og mellom dei ulike lærarutdanningsaktørane. Det er komiteens inntrykk at det blir lagt stor vekt på å få dette til. Studentar komiteen møtte, fortalde likevel at dei opplever mangel på kommunikasjon og ei fragmentering i utdanninga. Om vi går til spørjeundersøkinga til studentar, finn vi resultat som delvis støttar desse opplevingane, men òg at resultatata for HVL skil seg lite frå dei som gjeld nasjonalt. Vi finn til dømes at 18 prosent av studentane er einige i utsegna «det er god fagleg samanheng mellom PEL og studiefaga», 23 prosent er einige i utsegna «rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperiodar er godt tilpassa kvarandre», 33 prosent er einige i utsegna «plasseringa av praksisperiodane i studieløpet legg godt til rette for mi faglege utvikling som lærar», 39 prosent er einige i at «undervisning eller innleveringar er ofte samtidig med praksisperiodane» og 46 prosent er einige i at «det er arbeidskrav i for mange emne

samtidig». Tilsvarande nasjonale tal var høvesvis 20 prosent, 26 prosent, 36 prosent, 30 prosent og 40 prosent.

Studentane som deltok på institusjonsbesøket, hadde kritiske betraktningar over HVL-tilsette si kompetanse for undervisning i grunnskulelærerutdanningane. Dei understreka at dei har erfart høg fagleg kvalitet på undervisninga, men at det er deira erfaring at dei vitskapleg tilsette har lite kunnskap om didaktikk, klasserommet og skulekvardagen. I sjølvevalueringa blir det opplyst at forholdsvis få vitskapleg tilsette har bakgrunn eller erfaring frå grunnskulen sitt barnetrinn. HVL har toppkompetanse i alle masterfag, og det blir stilt krav om utdanningsfagleg kompetanse ved tilsettingar. Utvikling av profesjonsfagleg kompetanse har vore eit tema sidan fusjonen i 2017, men ifølgje dei vitskapleg tilsette som deltok i institusjonsbesøket, er det forholdsvis stor ulikskap mellom institutta når det gjeld forståinga av kva denne kompetansen kan innebere. Det er med andre ord utfordrande å få til eit fellesskap om satsing på denne kompetansen på tvers av dei fire institutta. Det er etablert ei hospiteringsordning ute i LU-skulane som alle dei vitskapleg tilsette får tilbod om. Omfanget på ordninga er 10–15 timar, med moglegheiter for å søkje om fleire timar. Dette blir sett på som ein måte å få «ein fot innanfor praksis» på, ifølgje programleiinga. Praksisskulane understreka i institusjonsbesøket at denne ordninga må dreie seg om noko meir enn berre observasjon.

HVL har etablert ei ordning med «delte» eller «kombinerte stillingar» innanfor dei fleste undervisningsfaga. Lærarar frå LU-skular har frå 20–50 prosent stilling ved HVL. I gruppa HVL-studentar som deltok i spørjeundersøkinga, svarte 84 prosent at dei hadde opplevd å få undervisning av ein lærar som òg arbeidde i grunnskulen, altså hadde ei slik «delt stilling». Dette er noko over det nasjonale talet på 71. Programleiinga forklarte under institusjonsbesøket at målet er at både skulen og HVL skal utvikle seg gjensidig som eit resultat av dette samarbeidet – i tillegg til at studentane får profesjonsrelevant undervisning. Praksislærarane har undervisningsoppgåver knytt til innhaldet i eit undervisningsfag, dels åleine og dels saman med ein UH-tilsett. Om lag 35 lærarar deltek, men det er ønskeleg med fleire i ordninga. Vitskapleg tilsette som deltok i institusjonsbesøket, fortalde om to HVL-tilsette frå norskfaget som har hatt ein prosentdel stilling i ein grunnskule i tillegg til full stilling ved HVL for å få skuleerfaringar. Dei var ute i skulen éin dag i veka, éin jobba som leselærar og éin underviste i norsk på to klassetrinn.

Dei tilsette i skulane som komiteen møtte, gav uttrykk for ei klar lærarutdannaridentitet og formidla gode erfaringar frå samarbeidet med HVL. Dialogen blir oppfatta som betydningsfull for dei, og dei karakteriserer den som ei gjensidig utveksling av fagleg og profesjonsfagleg kunnskap. Det dreier seg på den eine sida om at dei sjølve utviklar fagleg grunnlag for utprøving av didaktiske idear i eige klasserom. På den andre sida dreier det seg om å delta som undervisar med formidling om kvardagen i klasserommet i møte med studentar inne på campus. Dei løfta fram delte stillingar for praksislærarar og hospiteringsordninga for vitskapleg tilsette som viktige for eigen fagleg utvikling som lærarutdannarar og for utvikling av profesjonskompetansen for vitskapleg tilsette. Dei peikte på hospiteringsordninga som interessant for begge partar under føresetnad av at dei vitskapleg tilsette samarbeidde og deltok i undervisning. I sjølvevalueringa blir det peikt på eit vellukka LU-skuleprosjekt, ein fireårig pilot for utvikling av eit tett og likeverdig samarbeid mellom lærarutdanningssskular og HVL, der kompetansehevings- og FoU-

samarbeid er eitt av utviklingsområda (sjå t.d. Jenssen & Haara, 2022). Resultata frå spørjeundersøkingane blant vitskapleg tilsette og praksislærarar tyder på noko meir varierte oppfatningar og erfaringar frå samarbeidet. Om lag 60 prosent av dei vitskapleg tilsette på HVL oppgir at det er eit godt samarbeid med praksisskulane om gjennomføringa av praksisstudiet og at det blir arbeidd aktivt med å forbetre dette samarbeidet. På tilsvarande spørsmål til praksislærarane oppgir nesten 50 prosent at dei har eit godt samarbeid med universitet/høgskule om praksisstudiet, mens det er 30 prosent som oppgir at det blir arbeidd aktivt med å forbetre samarbeidet om praksisstudiet. Desse tala for HVL skil seg lite frå dei nasjonale.

HVL har praksislærarar som underviser i alle undervisningsfaga, men det er berre 30 til 40 prosent som har formell rettleiingskompetanse, ifølge sjølvevalueringa. Av spørjeundersøkinga går det fram at 55 prosent av i alt 176 praksislærarar som svarte, har 15 studiepoeng eller meir innanfor rettleiingsfeltet. På institusjonsbesøket forklarte programleiinga at det blir arbeidd spesielt med at lærarane ved LU-skular skal auke denne kompetansen. Dei tilbyr rettleiingsutdanning, men dei har ledige plassar på emnet og arbeider med å mobilisere fleire lærarar til å ta det. Det er ei utfordring at fleire erfarne praksislærarar ikkje lenger ønsker å vere rettleiarar på grunn av ugunstige vilkår. Svært få praksislærarar har masterutdanning, og det er eit gjennomgåande trekk at dei er usikre på si rettleiarrolle på syklus 2. Studentane komiteen møtte, var forholdsvis kritiske til at det er stor variasjon i kvaliteten på rettleiinga dei har fått i praksis.

11.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljø

Komiteen finn at HVL har lagt ned ein betydeleg innsats for å etablere relevante kommunikasjons- og samhandlingsarenaer for operasjonalisering av dei nasjonale føringane for grunnskulelærerutdanningane. Dei ulike arenaene er samla sett, slik komiteen oppfattar det, viktige for så vel kompetanseutvikling i kollegia som for sjølve gjennomføringa av utdanningane. HVL reflekterer i sjølvevalueringa over at dei har eit utviklingspotensial når det gjeld kompetanse på det profesjonsfaglege feltet. Komiteen oppfattar at HVL arbeider med nettopp dette kompetanseområdet på måtar som synest å vere både inspirerende, omfattande og utviklande for alle partar i utdanninga. Komiteen vil her peike på Lærerutdanningsskuleprosjektet som særleg interessant og som det bør arbeidast vidare med etter eit føremål om å overføre erfaringane til fleire praksisskular. Dessutan synest arbeidet som skjer i tilknytning til dei delte stillingane å vere i gode prosessar. Samarbeidet som skjer der synest å vere verdsett av studentar, og det knytast følgeleg forventningar til det. Komiteen vurderer ordninga med delt stilling for vitskapleg tilsette som ein god innsats. Hospiteringsordninga kan kanskje gi meir læring dersom den blir utforma med eit meir konkret innhald og arbeidsmåtar. Komiteen ser det som aktuelt å vurdere om det kan vere føremålstenleg å gi denne ordninga klårare rammer med forventningar om aktivitet frå den hospiterande si side.

Den samansette kompetansen for arbeid med grunnskulelærerutdanningane som HVL har, er sjølvstøtt ein ressurs. Det er likevel komiteen si tolking at HVL finn det utfordrande å etablere ei tilstrekkeleg samlande forståing for kva som konstituerer grunnskulelærerutdanningane som profesjonsutdanningar. Utfordringane synest først og fremst å ligge i eit spenningsfelt mellom vitskapleg tilsette som står i ein disiplinfagleg

tradisjon og vitenskapelig tilsette som bygger på ein lærarutdanningstradisjon. Komiteen vil i denne samanhengen understreke tydinga av det arbeidet som blir gjort for kompetanseutvikling, som er basert på fleire analysar og er godt grunnlagt av HVL i sjølvevalueringa. Ei fortsettande drøfting og ulike samarbeidsprosjekt mellom lærarutdannaraktørar om innhald og utforming av undervisningsfaga og masteroppgåva vil truleg vere viktig for profesjonsrettinga i utdanningane.

11.3 Integriert, forskingsbasert og profesjonsretta utdanning

11.3.1 Innleiing

HVL forklarar i sjølvevalueringa at heilskap, samheng og progresjon er kjenneteikn ved ei integriert utdanning. I dette ligg at det må vere progresjon i vitenskapsteori og metode gjennom heile utdanninga, og det må vere koplingar mellom dei ulike komponentane i utdanninga. Koplingane gjeld undervisningsfaga (undervisningsfag og PEL), praksisstudiet og det dei omtalar som profesjonsøker (fagovergripande tema). Dei skriv at ei profesjonsretta utdanning siktar mot den profesjonen som studentane utdannar seg for, som inneber at «studentane tileignar seg så mykje kunnskap, ferdigheiter og generell kompetanse i faga dei skal undervise i, PEL, profesjonsøker og praksis, at dei kan vere gode læringsleiingar som tilpassar undervisning til den enkelte elev i ein klasse innanfor gjeldande lover og reglar» (HVL sjølvevaluering 2023). Dei forklarar vidare at undervisningsfaga og temaa i utdanninga må vere både forskings- og erfaringsbaserte for å kunne tilby ei integriert og profesjonsretta utdanning. Det er HVL si oppfatning at eit tett samarbeid mellom vitenskapelig tilsette og praksislærarar er ein av suksessfaktorane for ei integriert profesjonsutdanning som er basert på forskning og erfaringskunnskap.

11.3.2 Presentasjon og vurdering

HVL tilbyr grunnskulelærerutdanning ved tre campus og har lagt vekt på å etablere strukturar og møtefora som kan fungere for kommunikasjonsflyt og samarbeid. Av sjølvevalueringa går det fram at programleiinga erfarer at organiseringa i institutt som er basert på fagdisiplinar, er ei styrke for fagleg utvikling, men gjer det òg tidvis krevjande å ivareta heilskap og profesjonsretting på gode måtar. HVL viser eit stort engasjement for å skape gode kvalitetar i utdanninga. Gjennom sjølvevalueringa og institusjonsbesøket trekker dei opp, forklarar og grunnlegg innsatsområde som famnar om både undervisning og forskning og som openbert byggjer opp mot ei integriert, forskingsbasert og profesjonsretta utdanning. Progresjonstrappa synest å vere sentral i arbeid for strukturering, samheng og oversikt. Den gjeld progresjon i praksisstudiet, FoU, profesjonsfagleg digital kompetanse og fagovergripande tema som er etablert som såkalla profesjonsøker fordelt på dei ulike trinna.

HVL held på med eit større arbeid for å utvikle betre kvalitet i praksisstudiet, og komiteen finn mellom anna at det blir lagt særleg vekt på å legge til rette for at vitenskapelig tilsette aukar sin kompetanse for oppfølging av studentar i deira gjennomføring av praksisperiodane. Det kjem fram i både sjølvevalueringa og på institusjonsbesøket at HVL er oppteken av å skape større deltaking blant praksislærarar og vitenskapelig tilsette for å skape

progresjon og variasjon i praksis. Etablering av arbeidsgrupper bestående av praksislærarar, vitskapleg tilsette og studentar for å utvikle emna i praksisstudiet er eit samarbeid som mellom anna skaper deltaking, og som blei løfta fram som «spennande» av praksislærarane som komiteen møtte på institusjonsbesøket. På institusjonsbesøket presiserte dei skuletilsette gjentekne gonger at dialogen mellom HVL og dei sjølve er ein grunnleggande føresetnad for å kunne skape ei integrert profesjonsretta utdanning. Denne informantgruppa gav uttrykk for eit stort engasjement for samarbeidsformer som inneber samarbeid om utdanninga på vekselvis campus og i skulen. Vitskapleg tilsette som møtte komiteen, hevda at det her er eit potensial for å integrere praksiserfaringar betre i undervisningsfaga og å leggje til rette for at studentane er betre førebudde til å lage undervisningsopplegg når dei er ute i skulen. I spørjeundersøkinga oppgir knappe 60 prosent av dei vitskapleg tilsette på HVL at dei brukar døme frå praksisfeltet i undervisninga, og i underkant av 40 prosent oppgir at dei brukar studentane sine erfaringar frå praksis i undervisninga. Studentgruppa gir uttrykk for meir avgrensa erfaring med at vitskapleg tilsette brukar døme frå praksisfeltet eller brukar studentane sine egne erfaringar frå praksis i undervisninga. Berre 16 prosent svarte positivt på at dei har slike erfaringar. Tala for HVL skil seg lite frå dei nasjonale.

På institusjonsbesøket forklarte programleiinga at det blir arbeidd med å leggje til rette for nokre lengre praksisperiodar – som er etterspurt både blant studentar og praksislærarar. Moglegheiter for større variasjon i erfaringar, innsikt i ulike sider ved læraren sitt arbeid og å utvikle relasjonar til elevar og foreldre ligg bak dette arbeidet. Praksislærarar som komiteen møtte, var opptekne av at «utvida praksis» og andre organisatoriske løysingar for praksisperiodane kunne opne opp for at studentane kunne få meir varierte erfaringar, som deltaking i ein første skuledag og skule-heim-samarbeid. HVL har meldt i etterkant av besøket at dei no har vedteke og iverksett nokre lengre og færre praksisperiodar frå og med studieåret 2024–2025.

HVL har tradisjonar knytt til tverrfaglegheit i utdanninga, men ved campus Bergen er dette spesielt krevjande å få til. På institusjonsbesøket grunnjev programleiinga dette med at strukturane i det femårige masterløpet gjer det vanskeleg. Student- og kandidatgruppa som deltok på institusjonsbesøket, meinte at det er svært lite tverrfaglegheit i deira utdanningar, at det rett og slett er fråverande. I denne gruppa blei det peikt på at det akademiske arbeidet først og fremst ligg til det disiplinaryfaglege og ikkje til andre delar av utdanninga. Ingen av studentane viste til dei såkalla «profesjonsemna», som programleiinga og vitskapleg tilsette synest å vere fornøgde med å ha laga. Eit profesjonsemne er sett saman av fire–fem fagovergripande tema som er skisserte i dei nasjonale retningslinjene for utdanningane, til dømes: «vald og overgrep», «psykososialt læringsmiljø», «det fleirkulturelle klasserommet», «samiske forhold» og «profesjon, danning og motivasjon». Det er lagt eitt profesjonsemne til kvart av dei tre første studieåra, og desse blir omtala som profesjonsøktar. Føremålet med etableringa av profesjonsemna er å sikre god ivaretaking av fagovergripande tema i utdanninga uavhengig av kva fag studentane studerer. Innhaldet og gjennomføringa skal ha stor grad av praksisnærheit. Emna er utan studiepoeng, men med obligatorisk oppmøte og aktiv deltaking som krav til bestått emne. I dei fleste profesjonsøktene bidreg lærarutdannarar frå praksisfeltet og eksterne samarbeidspartnarar saman med vitskapleg tilsette på campus. Ifølgje

programleinga blir det skapt ei oppleving av ein felles lærarutdanningskultur med desse løysingane, men dei fortel òg at studentane har innvendingar til denne måten å organisere innhaldet i utdanninga på. Studentane er kritiske til at desse profesjonsemna er fjerne frå eller ligg utanfor undervisningsfaga. Vitskapleg tilsette spelte inn i møtet med komiteen at profesjonsøktene har ein progresjon, og det er laga eit system etter planen i profesjonstrappa, men dei er altså ikkje integrerte i undervisningsfaga. Dei forklarar at ved å trekke ut særskilde tema på denne måten, får dei skapt ei merksemd og ei fordjuping i dei bestemte tema – i motsetnad til ei meir fragmentarisk merksemd i kvart enkelt undervisningsfag.

Noverande og tidlegare studentar som komiteen møtte, gav uttrykk for ei kritisk oppfatning om samanhengar i utdanninga, som dei meiner manglar. Vi har allereie trekt fram resultat frå spørjeundersøkinga til studentar, som viser at HVL-studentane sine erfaringar ikkje skil seg frå det nasjonale «biletet». Her vil vi kommentere at på institusjonsbesøket påpeika studentar at forventningane dei har til utdanninga er noko anna enn det dei opplever å få. Deira erfaring er at det er stor avstand mellom undervisninga på campus og det som skjer i praksisskulane. Det har skjedd ei «akademisering av utdanninga» som står i kontrast til «dei som er der ute», meiner dei. Dei peika på at god rettleiing i praksisperiodane er ei hjelp til å sjå samanhengar betre, men denne rettleiinga har altså varierende kvalitet. Nokre av dei har erfart god rettleiing, andre ikkje. Kollegiet frå skulane som deltok på institusjonsbesøket, løfta fram at det er svært ulikt korleis dei vitskapleg tilsette handterer oppgåva med å følge opp studentar i praksisperiodane. Vitskapleg tilsette gir uttrykk for at denne typen kritikk er kjend, og at dette må takast på alvor. Fagmiljøa må arbeide på ulike måtar for å skape dei samanhengane studentane etterlyser, seier dei.

11.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskingsbasert og profesjonsretta utdanning

Gjennom institusjonsbesøket og av sjølvevalueringa blir det tydeleg for komiteen at HVL arbeider systematisk og godt med å etablere ulike formelle møtefora som involverer alle partar i grunnskulelærerutdanningane, for slik å kunne drive fram ei felles fagleg retning og kultur for profesjonsutdanningane. HVL formidlar ei gjennomgåande analyserande og drøftande tilnærming til arbeidet med utdanningane. Det blir peikt på ressursar, vellukka innsatsar og på utfordringsområde. Det blir gjennomført følgeforskning og utviklingsprosjekt som blir nytta med føremål å utvikle kvalitet i utdanningane.

Komiteen finn at HVL legg ned ein stor innsats for å utvikle kvalitet i praksisstudiet. Her vil vi løfte fram erfaringar frå samarbeid mellom vitskapleg tilsette og praksislærarar i klasserommet/skulen som ein må gå ut frå dannar eit godt grunnlag for å bygge kvalitet og samanhengar mellom praksisstudiet og undervisningsfaga. Trepertssamarbeidet om utvikling av emna i praksisstudiet, altså samarbeidet mellom praksislærarar, vitskapleg tilsette og studentar, er eit tilsvarande interessant arbeid.

Progresjonstrappa er truleg eit godt reiskap for å skape struktur og samheng i utdanninga. Den famnar sjølv sagt ikkje om alt som føreset å stå i ein samheng, som til dømes relasjonen praksisstudiet og undervisningsfaga ved campus og forholdet «fagovergripande tema», praksisstudiet og undervisningsfaga. Komiteen vurderer at

relevante samanhengar mellom desse komponentane i utdanninga kan bli tydelegare. Dei skisserte tiltaka for å skape betre kvalitet i praksisstudiet er interessante. Her vil vi peike på ideane om vitskapleg tilsette som profesjonsrettleiarar samt døme på samspel mellom praksislærarar og vitskapleg tilsette som lærarutdannarar – på campus og i skulane.

HVL har lagt ned eit betydeleg arbeid for å sikre at alle studentane arbeider med fleire fagovergripande tema gjennom utdanninga. Det er utvikla både innhald og system for å sikre dette gjennom etableringa av dei såkalla profesjonsemna. Komiteen oppfattar at HVL på den eine sida løftar desse emna fram med ei særskilt profesjonsorientering. På den andre sida er nettopp desse emna utan studiepoeng og med læringsutbytteformuleringar som synest å vere omfattande. Studentane er kritiske til at dette er eit innhald som ikkje er integrert i undervisningsfaga. Det kan vere grunn til å gå tett på denne kritikken. Komiteen vil spele inn at det her ligg nokre uklarheiter i forholdet profesjonsomgrep og denne spesifikke organiseringa av innhaldet i utdanningane, og utfordre til eit fortsettande arbeid med å integrere temaa i det andre innhaldet i utdanningane. Eit slikt arbeid vil truleg utfordre kollegiet sine oppfatningar om tverrfaglegheit på nye måtar.

11.4 Oppsummering og tilrådingar

HVL er blant dei største lærarutdanningsinstitusjonane i landet. Dei formidlar eit stort engasjement for grunnskulelærerutdanningane og gjer interessante analysar og drøftingar av si eiga verksemd. Komiteen finn at det blir lagt ned eit stort arbeid for å etablere ein lærarutdanningskultur som er utviklande for utdanningane. Dei arbeider med dei to utdanningane på tre campusar og handterer mellom anna utfordringar som gjeld fagleg breidde for studentar som er tilknytte dei minste campusane med det nett- og samlingsbaserte fagtilbodet i 5. semester – omtalt som «vestlandsklasser». Det blir lagt vekt på å etablere systematikk, møtefora og samarbeidsprosjekt som gir grunnlag for kollektive prosessar blant lærarutdanningsaktørane på tvers av campusane og å bygge kompetanse. Her vil komiteen trekke fram det pågåande arbeidet med å vidareutvikle innhaldet i praksisstudiet som særleg interessant i og med at både vitskapleg tilsette og praksislærarar blir engasjerte i eit samarbeid for å skape progresjon og variasjon i det som skjer i praksisperiodane. I tillegg til å arbeide for at praksislærarar skal ta rettleiingsutdanning, er HVL òg opptekne av at vitskapleg tilsette skal auke kompetansen for oppfølging av studentane sitt arbeid med praksisstudiet.

HVL har ei fagleg sterk og breitt samansett kompetanse for arbeid med grunnskulelærerutdanningane. HVL forklarar sjølv denne samansetjinga både som ein ressurs og som ei utfordring for vidareutvikling av koherens og profesjonsretting i utdanningane. Komiteen oppfattar at HVL si kommunikasjonslinje og konkrete samarbeidsprosjekt mellom dei ulike lærarutdannaraktørane vil kunne føre fram gode kvalitetar i utdanningane.

Komiteen har følgande tilrådingar til HVL:

- Halde fram drøftingane om kva som kjenneteiknar ei profesjonsrelevant masteroppgåve og utforske moglegheitene for ei integrering av pedagogikk og eit undervisningsfag i masteroppgåveprosjekta.

- Halde fram arbeidet med å styrke det faglege innhaldet i praksisstudiet og samanhengen mellom praksisstudiet og innhaldet i undervisningsfaga på campus.
- Undersøke om hospiteringsordninga for vitenskapleg tilsette kan innehalde klårare forventningar om deltaking og samarbeid med praksislærarar i klasserommet/skulen.
- Styrke studentane sin kompetanse for tverrfagleg arbeid og utforske moglegheiter for ei integrering av dei fagovergripande temaa som er arbeidd fram i undervisningsfaga.

12 NLA Høgskolen

Beskrivelse av utdanningene⁸²

Norsk Lærerakademi for kristendomsstudier (og senere pedagogikk) ble opprettet i 1968. I 1995 ble NLA Lærerhøgskolen etablert i Bergen, og i 2010 skiftet institusjonen navn til NLA Høgskolen. NLA har studiesteder i Bergen, Oslo og Kristiansand. I 2022 hadde NLA omtrent 2 800 studenter og 280 ansatte (DBH, 2022; NLA, 2022).

NLA tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 i Bergen og Oslo. Dette omfatter til sammen 525 grunnskolelærerstudenter (175 GLU 1–7-studenter og 350 GLU 5–10-studenter). Selv om studieprogrammene i Bergen og i Oslo har egne studieplaner, er innholdet i stor grad sammenfallende. NLA har lang erfaring med mastertilbud fra mastergrader innen pedagogikk i Bergen (spesialpedagogikk og pedagogisk ledelse), men har ikke erfaring med mastergrader innenfor lærerutdanning fra tidligere.

NLA framhever i sin selvevaluering at «kristent menneskesyn, etikk, danning, pedagogisk helhetssyn og det estetiske blikket» er profilerende områder for lærerutdanningen deres (punkt 1.1).

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved NLA er plassert under Avdeling for lærerutdanning (LU). LU omfatter begge GLU-programmene i Bergen og i Oslo samt barnehagelærerutdanningen i Bergen. Avdelingsleders lederteam består av studieprogramleder for GLU i Oslo, studieprogramleder for GLU i Bergen, studieprogramleder for barnehagelærerutdanning i Bergen, FoU-koordinator og internasjonalsiseringskoordinator. Avdelingsleder leder møter i LU-teamet og seksjonsrådet. Studieprogramlederne er faste deltakere i LU-teamets møter, koordinatorene for FoU, internasjonalsisering og LU-skoler møter jevnlig. I seksjonsrådet sitter både seksjonsansvarlige for de ulike fagene i lærerutdanningene og LU-team. Det er studieprogramlederne som har ansvaret for programplanene, inkludert hovedansvaret for å planlegge, gjennomføre, evaluere og videreutvikle studieprogrammene.

Studieprogramlederne leder hvert sitt programråd, satt sammen av årsgripeledere for hvert studieår, studentrepresentanter, praksisleder og studieadministrative mellomledere. Programrådet koordinerer studieårene, videreutvikler utdanningene og drøfter aktuelle spørsmål og utfordringer. Programrådene møtes fire ganger i semesteret, hvorav 1–2 er felles råd for Oslo og Bergen. De seksjonsansvarlige har overordnet faglig ansvar for fag i studieprogrammene og for koordinering av de vitenskapelig ansattes arbeidsoppgaver, mens de emneansvarlige har ansvar for å planlegge, gjennomføre, evaluere og videreutvikle det enkelte emnet i samråd med seksjonsansvarlig/seksjonen, årsgripeleder/årsgripen og studieprogramleder. Personalansvaret ligger på avdelingsnivå og er fordelt mellom programledelse og seksjonsledere. NLA fremhever i sin selvevaluering at organiseringen av

⁸² Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering.

programmet fører til tett samarbeid, samtidig som det også medfører en del møtevirksomhet.

Årsgruppeleder samordner og utvikler det enkelte studieårets innhold m.m., i samarbeid med årsgruppen. Eventuelle praksisoppgaver utarbeides også i årsgruppen. Praksisadministrasjonene har hovedansvar for praksisstudiene inkludert samarbeid med praksisfelt, praksismøter, praksisoppfølging og praksisoppgaver. Alt som har med praksis å gjøre, utføres i samråd med studieprogramledere og i samarbeid med årsgruppene.

Fagtilbud og studiemodell

NLA tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 i Bergen og i Oslo. Studiemodellene er i hovedsak like, med unntak av noen fagvalg. På hver av campusene er undervisningen i norsk og matematikk trinndelt. I de øvrige fagene er det derimot mer felles undervisning, men med egne trinntilpassede didaktiske seminarer.

Det har fram til nå foregått lite undervisning på tvers av campusene, men dette har endret seg noe de siste årene, for å opprettholde fagtilbud og faglig studiemiljø. I Bergen samkjøres fagene musikk, kunst- og håndverk, naturfag med årsstudier/videreutdanning, primært for å opprettholde en bred fagvifte og et bredt studiemiljø.

Foruten de obligatoriske fagene tilbyr NLA i Bergen fagene profesjonspedagogikk, KRLE, samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, kunst og håndverk og musikk for GLU 1–7; i Oslo tilbys profesjonspedagogikk, KRLE, begynneropplæring, engelsk, naturfag og musikk. Se Tabell 12-1 for NLAs studiemodell for GLU 1–7⁸³.

I GLU 5–10 tilbyr NLA i Bergen fagene KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk og samfunnsfag; i Oslo tilbys de samme fagene med unntak av kunst og håndverk. For begge campuser gjelder det at studenter må velge enten norsk eller matematikk. Se Tabell 12-2 for NLAs studiemodell for GLU 5–10.

Tabell 12-1. NLAs studiemodell for GLU 1–7*. Kilde: Selvevaluering NLA, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 NLA		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (45 stp.)		5 dager praksis gjennom begge semestre
9. semester	PEL (15 stp.)	Masteroppgave	
4. studieår			
8. semester	PEL (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode (15 stp.)	10 dager praksis
7. semester	Masterfag (30 stp.)		15 dager praksis
3. studieår			
6. semester	Masterfag + FoU-oppgave (30 stp.)		15 dager praksis

⁸³ Nye studiemodeller for begge studieprogrammene fra og med studieåret 2023–2024: Obligatoriske fag 1. og 2. semester, valgfag 3. og 5. semester, langsgående praksis 4. semester.

5. semester	PEL (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	Fag III (10 stp.)	15 dager praksis
2. studieår				
4. semester	Fag III (10 stp.)	Fag III (10 stp.)	PEL (10 stp.)	5 dager barnehagepraksis + 10 dager skolepraksis
3. semester	Fag I (30 stp.)			15 dager praksis
1. studieår				
2. semester	PEL (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	Fag III (10 stp.)	30 dager praksis
1. semester	Fag IV (30 stp.)			10 dager praksis

*Avhengig av hvilket masterfag (Fag I) studenten velger vil Fag I, II, III og IV kunne ligge på ulike semestere. Oppsettet i tabellen viser hvordan fordeling av Fag I, II, III og IV blir ved master i KRLE. Ved master i norsk vil Fag I ligge på 2., 4., 5. og 6. semester.

Tabell 12-2. NLAs studiemodell for GLU 5–10*. Kilde: Selvevaluering NLA, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 NLA			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (45 stp.)			5 dager praksis gjennom begge semestre
9. semester	PEL (15 stp.)	Masteroppgave		
4. studieår				
8. semester	PEL (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode (15 stp.)		10 dager praksis
7. semester	Masterfag (30 stp.)			15 dager praksis
3. studieår				
6. semester	Masterfag / Fordypning i fag I eller III + FoU-oppgave (30 stp.)			15 dager praksis
5. semester	PEL (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	15 dager praksis
2. studieår				
4. semester	Fag II (30 stp.)	Fag II (10 stp.)	PEL (10 stp.)	15 dager praksis
3. semester	Fag I (30 stp.)			15 dager praksis
1. studieår				
2. semester	PEL (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	30 dager praksis
1. semester	Fag III (30 stp.)			10 dager praksis

**Avhengig av hvilket masterfag (Fag I) studenten velger vil Fag I, II og III kunne ligge på ulike semester. Oppsettet i tabellen viser hvordan fordeling av Fag I, II og III blir ved master i KRLE eller samfunnsfag. Ved master i matematikk vil Fag I ligge på 2., 4. og 5. semester.*

12.1 Masteroppgaver

12.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved NLA – rammer og erfaringer

I Bergen kan studentene i GLU 1–7 ta KRLE, norsk og profesjonspedagogikk som masterfag, mens i Oslo kan de ta begynneropplæring, KRLE, norsk og profesjonspedagogikk. Både i Bergen og Oslo kan studentene i GLU 5–10 ta KRLE, matematikk, profesjonspedagogikk og samfunnsfag som masterfag.

Masteroppgaven ved NLA er på 45 studiepoeng og gjennomføres i det 5. studieåret. Masteroppgaven kan skrives individuelt eller i par. Studentene kan velge mellom å skrive monografi eller vitenskapelig artikkel med kappe. Hvert masterfag har en egen emneplan for masteroppgaven.

I åttende semester tar studentene emnet vitenskapsteori og metode for den forskende lærer, som er på 15 studiepoeng. Studentene utarbeider en prosjektplan for masterarbeidet i forbindelse med dette emnet, som de får veiledning på både individuelt og i grupper. I oppstarten av 5. studieår blir studentene tildelt veileder.

Det er kun vurdering av den skriftlige masteroppgaven, og det arrangeres ingen justerende muntlig eksamen. Ved NLA er det utarbeidet en felles sensorveiledning med enkelte faglige tilpasninger.

NLA tilbyr en videreutdanning i master- og bachelorveiledning for de vitenskapelig ansatte ved lærerutdanningene. Emnet er på 10 studiepoeng. Av resultater fra evalueringens spørreundersøkelse til vitenskapelig ansatte går det fram at 70 prosent av respondentene fra NLA svarte ja på utsagnet «Jeg har fått opplæring for å kunne veilede masteroppgaver». Det er et klart høyere tall enn det nasjonale tallet.

12.1.2 Presentasjon og vurdering

I selvevalueringen trekker NLA fram at det er flere tolkningsmuligheter av forskriftens føringer om en profesjonsrettet og praksisrelevant masteroppgave. De forklarer at faglig sterke lærere har et godt utgangspunkt for å undervise, men poengterer at en oppgave som like gjerne kunne ha vært skrevet utenfor lærerutdanningen, ikke kan forstås som tilstrekkelig profesjonsrettet eller praksisorientert. Formuleringen «solid forankret i fag og fagdidaktikk» om masteroppgaven må tolkes dithen at den ikke kan handle om fag alene, den må inneholde fagdidaktikk. De skriver at forskriftens formulering om at masteroppgaver i pedagogikk og spesialpedagogikk «bør knyttes til undervisning i fag» har ført til mange diskusjoner ved NLA. I selvevalueringen pekes det på at grenseoppgangen til universitetsfagene i pedagogikk/spesialpedagogikk her er mer utydelig.

I institusjonsbesøket kom det fram at masteroppgaven som profesjonsrettet og relevant er en diskusjon NLA står i. Diskusjonspunkter er bl.a. forholdet mellom teoretisk kompetanse i

et fag og didaktikkens plass og forholdet mellom høyskolens og praksisskolenes forståelse. Det synes å være et skille mellom hvordan diskusjonene går på høyskolen og hvordan de foregår i skolene. Ifølge utdanningsledere og vitenskapelig ansatte som deltok i institusjonsbesøket, handler diskusjonene ved NLA først og fremst om forholdet mellom didaktikk og fagdisiplin, mens kollegiet fra praksisskolene er opptatt av at oppgavene må ha et innhold som er interessant for skolen. Det vil si at problemstillingene helst bør kretse om livet i klasserommet og i skolen. Studenter med oppgaver som er relevante på den sistnevnte måten, vil også være interessante som søkere på lærerstillinger, ifølge en rektor. Det kom samtidig fram at praksislærere er lite delaktige i studentenes arbeid med masteroppgaven. NLA synes å åpne for bredden i oppfatninger om relevans av masteroppgaven for lærerjobben og profesjonsrettingen, men stilte i institusjonsbesøket samtidig spørsmål om hvem som har/bør ha definisjonsmakt når det gjelder disse forståelsesmåtene.

Studenter og kandidater som møtte komiteen, brukte uttrykket «praksisrettet» om masteroppgaver de anser som relevante for lærerprofesjonen. Her kom fram erfaringer med at veileder er opptatt av at oppgaven skal være teoriorientert, mens de selv først og fremst er opptatte av at masteroppgaven skal være praksisrettet. Studenter uttrykte begeistring for arbeidet med masteroppgaven og forklarte at denne oppgaven gav dem mulighet til å fordype seg i noe av særskilt interesse. Det er «noe av det beste vi gjør», var et utsagn fra en av dem. Aksjonsforskning og Lesson Study trekkes fram som relevante metoder for utvikling av egen undervisning, og det kommenteres som beklagelig at ikke pedagogikkfaget kan inngå som del av masteroppgavene i undervisningsfagene. I denne informantgruppa er det et spenn i oppfatninger om masteroppgavens relevans, fra en som ikke har opplevd «å kunne bruke noe av masteroppgaven» i skolen, til en som reflekterer over hvorvidt en masteroppgave i profesjonsrettet pedagogikk kan være mer relevant enn en i et undervisningsfag, fordi da kunne eksempelvis klasseledelse vært tema, til en tredje som understreker at kompetanse i selve forskningshåndverket er betydningsfullt for lærerkompetansen. En lærer må forholde seg til et samfunn i endring, og da er ferdigheter i å tilegne seg forskningsbasert kunnskap, faglig fornying og ferdigheter i kritiske tilnærminger nødvendig, forklarer en student.

Omfanget på masteroppgaven er en pågående drøftingssak i NLA-kollegiet. I møtene med komiteen går resonnementene i flere retninger, der noen vurderer omfanget i lys av forventninger til forskningshåndverket, mens andre betrakter omfanget i lys av utdanningen som helhet. Noen mener at 45 studiepoeng på oppgaven er et minimum for å få tid og rom til datainnsamling og konsentrasjon om et forskningsarbeid. Andre vurderer at oppgaven tar for mye plass i utdanningen og stiller spørsmål ved om læringsutbyttet er tilstrekkelig godt og profesjonsrelevant sett i lys av at det brukes forholdsvis mange studiepoeng av utdanningsløpet til dette arbeidet. Informantene fra praksisskoler pekte på at studentene har forholdsvis store prosentstillinger i skolen og andre steder mens de holder på med masteroppgaven, følgelig er det grunn til å tro at studentene ikke studerer masteroppgaveemnet på fulltid. Blant vitenskapelig ansatte som deltok på institusjonsbesøket, ble det slått tvil om arbeidet med masteroppgavens «overførbarhet»

til utviklingsarbeid i skolen, og om omfanget og innholdet faktisk går på bekostning av et behov for at studenter utvikler kompetanse for utviklingsarbeid i skolen. Denne tvilen synes også å komme fram i selvevalueringen, der NLA trekker fram følgende læringsutbytteformulering i rammeplanen som de mener å ha utfordringer med å lykkes godt med: «[...] kan alene, og i samarbeid med andre, bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens kollektive praksis [...]» (Selvevaluering NLA, 2023).

Av både selvevalueringen og ved institusjonsbesøket går det fram at NLA legger vekt på å legge til rette for at studentene kan utvikle FoU-kompetanse allerede fra det 1. studieår. Det skjer en betydelig innsats knyttet til akademisk lesing med formål at studentene skal lære hvordan man kan arbeide for å forstå og anvende forskningslitteratur. Nettkurs om innføring i akademisk skriving, utarbeidet av UiT (iKomp), er obligatorisk arbeidskrav i 1. semester. FoU-oppgaven trekkes fram som et grunnlag for å utvikle ferdigheter i både akademisk lesing og skriving. Det arbeides spesifikt med hvordan man kan bruke teoretisk kunnskap, for eksempelvis å forstå elevs læring eller vurdere elevarbeid, og det satses på Lesson Study-metodikk i syklus 2, bl.a. for å imøtekomme behovet studentene har for å knytte forskning til klasserommet. Studentene vi møtte på institusjonsbesøket, var godt fornøyde med dette innholdet i utdanningen. En student pekte imidlertid på at det ikke er mulig å skrive FoU-oppgave i profesjonspedagogikk, som hen opplever uheldig for dem som har dette som masterfag – spesielt sammenliknet med dem som faktisk får skrive i masterfaget sitt.

Det arbeides med en satsing knyttet til forskning på «egen undervisning» og studentenes læring hvis formål er å øke studentenes muligheter for involvering i utviklings- og forskningsprosjekt. Noen fag er godt i gang med dette. I enkelte emner er deltakelse i forskningsprosesser et arbeidskrav. Så mye som 71 prosent av femteårsstudentene ved NLA svarte bekreftende på spørsmål om de har vært med i forskningsprosjekt i evalueringens spørreundersøkelse. Det nasjonale tallet er 32 prosent. I selvevalueringen skriver NLA også at enkelte FoU-prosjekt rekrutterer lærerstudenter til vit.ass.-stillinger. Rekruttering av masterstudenter for å skrive på eksisterende data i prosjekt er et kommende satsningsområde. Dette oppfattes å være et bidrag til at «FoU-trøttheten» i skolene reduseres.

Praksislærere inviteres til mastertorg der studentene kan få tilbakemeldinger på prosjektskissen fra vitenskapelig ansatte og praksislærere. Ett av formålene med dette er å gi praksislærere mulighet til å komme med innspill fra skolehverdagen slik at masteroppgavene blir praksisrelevant. Etter levert masteroppgave inviteres praksislærere til en masterkonferanse for avgangstudenter, der studentene legger fram funn fra masteroppgaven.

Kollegiet ved NLA har arbeidet i team basert på masterfaget, og det blir gjennomført samlinger for alle som har veiledningsoppdrag. De har praktisert kollegaveiledning underveis i selve veiledningsprosessen, og det har vært etablert møteforum for å skape fellesskap om vurdering og begrunnelse for vurdering av masteroppgaver. Det har vært gitt

tilbud om masterveiledningsemne (10 studiepoeng). Av spørreundersøkelsen går det fram at 79 prosent av masterveilederne «deltar i veiledningssamlinger for å utveksle erfaringer og øke kompetansen», og 70 prosent svarer at de har «fått opplæring for å kunne veilede masteroppgaver». De nasjonale tallene er henholdsvis 83 og 50 prosent. Ifølge selvevalueringen er NLA interessert i variasjon i form og framstilling av masteroppgaven. Det kan dreie seg om artikkelbaserte oppgaver, framstillinger som bruker bilde, film, lyd i tillegg til tekst – som alternativer til en monografi. De oppfatter dessuten at den felles sensorveiledningen som er utarbeidet, er et viktig redskap for å etablere tolkningsfellesskap samt vurderingssamsvar.

12.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Det er selvsagt nødvendig å holde varm en diskusjon om hva som kan ligge i begrepene profesjonsrettet, praksisorientert og relevans brukt om masteroppgaven. Det synes å være noe avstand i forståelsesmåter blant de ulike gruppene av lærerutdannere og studenter, og at NLA har søkt å imøtekomme uenigheten ved å legge seg på en bred forståelse av hva en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningene kan være. Det er et åpent spørsmål om dette er fruktbart over tid. Komiteen vil oppfordre kollegiet til å arbeide fram en tydeligere, og trolig noe mer avgrenset, innramming av hvordan masteroppgaveprosjektet skal forstås som profesjonsrettet både i utdanningsløpet og for lærerprofesjonen.

NLA har lagt vekt på å etablere ulike samarbeidsarenaer for erfaringsdeling og kompetanseutvikling for veiledning på studentenes arbeid med masteroppgaven. Det er selvsagt betydningsfullt å være i kommunikasjon om dette arbeidet både innad i et fagmiljø og på tvers av fagmiljøer, både muntlig og skriftlig. Det kan være aktuelt for NLA å gå inn i den felles sensorveiledningen for å vurdere om den er tilstrekkelig klar når det gjelder fortolkning av profesjonsrettingen i oppgavene.

Masteroppgaven har en forholdsvis stor plass i utdanningen, både i antall studiepoeng og ved at et konkret arbeid med den har oppstart allerede det 4. studieår. NLA bør kunne begrunne valget med å gi masteroppgaven slik oppmerksomhet både i lys av innholds-, prosess- og produktkvalitet.

NLA er åpenbart i gode prosesser for utforsking av ideer om forskningstilnæringer og formater på masteroppgaven. Komiteen oppfatter at formålet er å legge til rette for at studentene får erfaringer med forsknings- og utviklingsarbeid som relevant, og at de får opplevelser av å være i utvikling som lærerstudent. Her vil vi trekke fram det pågående arbeidet med Lesson Study-konseptet i 4. studieår. Det er vår oppfatning at dette bør videreføres som aktuelt for masteroppgaven, og at NLA prøver ut ulike former for aksjonsforskning. Som en del av dette vil det være interessant å utforske nye format/sjangre på oppgaveproduktet.

Studentstemmene som handler om fravær av pedagogikkfaget i masterfag, kan være verdt å utforske. Her er kanskje et potensial for tverrfaglighet i masteroppgaver på måter som bidrar til profesjonsretting?

12.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved NLA er 93 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, og samlet sett har de 47 årsverk i GLU. Fagmiljøet er satt sammen av 36 prosent høgskolelektorer, 34 prosent førsteamanuensis, 15 prosent førstelektorer, 10 prosent professorer, 3 prosent dosenter og 2 prosent stipendiater (tallene gjelder årsverk i GLU).⁸⁴

NLA har samarbeid om praksisstudiet med to LU-skoler⁸⁵ (en i Bergen og en i Oslo-området) og flere praksisskoler. Alle praksislærere ved NLA Høgskolen har formelt godkjent lærerutdanning og har krav til minimum tre års erfaring som lærere. I tillegg gir NLA tilbud om 30 studiepoeng videreutdanning innen pedagogisk veiledning, noe som er en styrking av det nasjonale kravet om 15 studiepoeng. Ifølge selvevalueringen har 11 personer av NLAs praksislærere 15 studiepoeng innen pedagogisk veiledning, mens 18 har 30 studiepoeng og 1 har 60 studiepoeng. Av de 36 praksislærerne fra NLA som svarte på evalueringens spørreundersøkelse, var det om lag 60 prosent som har 15 studiepoeng eller mer i veiledningsutdanning. NLA tilbyr alle ansatte i praksisskolene etterutdanning i pedagogisk veiledning (15 + 15 studiepoeng.) uten kostnad. I LU-samarbeidet har NLAs ansatte mulighet til å søke om hospitering inntil 15 dager fordelt over tre år.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer⁸⁶

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av de 47 årsverkene i GLU er det 12 FoU-årsverk. Disse publiserer 1,5 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt er tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU har NLA 5 prosent av de vitenskapelig ansatte, 3 prosent av FoU-årsverkene og 3 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har NLA en stor andel publikasjoner innen *pedagogikk og utdanning* (24 prosent). Videre har de mange publikasjoner knyttet til religion og etikk samt naturfag.

Kartleggingen viser at 13 prosent av NLAs FoU-aktivitet er «vitenskapelig publisering» (nasjonalt tall er 19 prosent), mens «formidling» utgjør 65 prosent (49 prosent nasjonalt) og «annen forskningsaktivitet» utgjør 22 prosent (33 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper med klar tilknytning til GLU. De fleste av disse kunne klassifiseres innen *fagdidaktikk*. Her forskes det på et bredt spekter av temaer og undervisningsfag – KRLE, kroppsøving, kunst, matematikk, naturfag, samfunnsfag samt språk og litteratur. De resterende forskergruppene kan kategoriseres innenfor *pedagogikk* (forsker på tilpasset opplæring), *profesjonsforskning* (forsker på lærerutdanning i et globalt

⁸⁴ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

⁸⁵ I 2023–2024 fikk NLA to nye LU-skoler, en i Oslo og en i Bergen.

⁸⁶ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringssprosess og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tallene.

perspektiv) og *utdanning og samfunn* (ser på temaer som mangfold, inkludering, sekularisering samt barn, medier og livssyn).

Ifølge rapporten har ikke NLA ph.d.-program som er direkte tilknyttet GLU.

12.2.1 Presentasjon og vurdering

Både i selvevalueringen og under institusjonsbesøket kommer det til uttrykk at NLA-kollegiet oppfatter at de er felles om å ha en sterk identitet som lærerutdannere. De vurderer organiseringen i en egen avdeling for lærerutdanning som et viktig grunnlag for dette, og de mener at denne identiteten er et særpreg for NLA. De to campusene Bergen og Oslo har tett samarbeid med de to programlederne i ledelsen, og det er etablert årsgrupper for fellesskap mellom administrasjon, vitenskapelig ansatte og praksisfelt. I møtet med komiteen ga studentene uttrykk for at de er «heldige med lærerne på NLA som er trygge på sin lærerrolle». De opplever at de vitenskapelig ansatte er støttende både faglig og emosjonelt, og at de bygger opp til at studentene skal bli gode profesjonsutøvere.

NLA forklarer at de er blitt utfordret av NOKUT på å øke forskningskompetanse, publiseringspoeng og førstekompetanse og mener de nå er i rimelig god utvikling. I møtet med komiteen karakteriserte utdanningsledelsen arbeidet med kompetanseutvikling i kollegiet som «en herlig utfordring» og viste med det til at NLA har små fagseksjoner som skal imøtekomme kravet om høy forskningskompetanse og samtidig ha kompetanse på praksisfeltet og være praksisnære. Det er sjelden å få søkere som har både førstekompetanse og skolebakgrunn. I selvevalueringen går det fram at «en god del» ansatte har profesjonskompetanse, at 52 prosent er ansatt i første- eller toppstillinger og at det er «varierende grad» av erfaring/kompetanse fra grunnskolen blant denne sistnevnte gruppen ansatte. I spørreundersøkelsen oppgir nesten 70 prosent av de vitenskapelig ansatte på NLA at de har sin hovedtyngde av erfaring og kompetanse fra undervisning i høyere utdanning, mens halvparten oppgir at de har sin hovedtyngde fra forskning. Rundt 20 prosent oppgir at de har sin hovedtyngde fra skolen, og at de har oppdatert erfaring fra skolen. Tallene for NLA skiller seg lite fra de nasjonale. I denne undersøkelsen svarte dessuten 41 prosent av de vitenskapelig ansatte at de har arbeidserfaring fra grunnskolen, mens det nasjonale tallet er 58 prosent. Alle vitenskapelig ansatte er pålagt å delta i en forskergruppe. Det er laget handlingsplan for FoU, og en FoU-kordinator har ansvar for å følge opp og stimulere til forsknings- og utviklingsarbeid. Det er tydelige forventninger til opprykk til førstelektor og dosent. I studieåret «2023–2024» ble det gjennomført et mentorprogram for å styrke karriereplanlegging. Formålet var å gi ansatte støtte for systematisk og strategisk arbeid fram mot stillingsopprykk.

I selvevalueringen konstaterer NLA at mangel på profesjonserfaring fra grunnskolen blant de vitenskapelig ansatte, er et hinder for profesjonsretting og peker på at utvikling av profesjonskompetanse i liten grad er meritterende. Selv om de vitenskapelig ansatte har en fagidentitet knyttet til GLU, vil kollegaer også ha andre identiteter. Med det understreker de at noen ansatte har bakgrunn i «et FoU-landskap», at de har fagdisiplinmastere og at den erfaringen de har, er fra videregående skole. Med en slik bakgrunn blir det viktig å ha

dialog med studentene i undervisningssammenheng for å bygge broer til grunnskolepraksis, ifølge vitenskapelig ansatte som møtte komiteen.

Under institusjonsbesøket kom det fram at de vitenskapelig ansatte oppmuntres til å bruke hospiteringsordningen. Programledelsen vurderer å stille krav til hospitering innenfor en tre-årsperiode. Per i dag er det ikke stilt særskilte forventninger/forpliktelser for ordningen, og det er ikke laget en instruks for hva innholdet i hospiteringen kan være, men den oppfattes som betydningsfull for utvikling av trepartssamarbeid og de vitenskapelig ansattes profesjonskompetanse. Praksislærere har oppdrag knyttet til undervisning på campus, og det ligger en forventning til at emneansvarlige samarbeider med og legger til rette for at praksislærere er inne i de ulike undervisningsfagene og vitenskapelig ansatte. I møte med komiteen forklarte NLA at de ikke har etablert en ordning med delte stillinger, der praksislærer har delt stilling mellom høyskolen og grunnskolen. Den viktigste grunnen er at dette er vanskelig å få til pga. lønnsmessige forhold. I selvevalueringen melder NLA dessuten at flere praksislærere ikke ser det som sin oppgave å bidra til faglig oppfølging, verken på campus eller i praksisstudiet. De begrunner dette med at de har for lite kjennskap til undervisningsfagene, ifølge selvevalueringen.

Både i selvevalueringen og ved institusjonsbesøket kommer det fram at flere praksislærere arbeider forskningsbasert i egen undervisning og med interne utviklingsprosjekt på skolene. De har vært åpne for å samarbeide med fagmiljøene på campus og med masterstudenter om slike prosjekter. Det er få praksislærere med masterutdanning, men flere har utdanning i pedagogisk veiledning. NLA tilbød alle lærerne i lærerutdanningskolene denne utdanningen studieåret 2023–2024, ifølge selvevalueringen. Det forventes at alle praksislærere tar denne utdanningen i løpet av noen år. NLA legger vekt på at de langvarige samarbeidsrelasjonene mellom praksislærere og NLA bidrar til kvalitet i profesjonsveiledning av studentene.

Det er utviklet UH-emner for pedagogisk basiskompetanse og masterveiledning. I selvevalueringen meldes det at vitenskapelig ansatte har innvendinger mot vektleggingen av universitets- og høyskolepedagogikk. «Flere ansatte» velger å ta fagdidaktiske emner framfor UH-pedagogikk.

Praksisoppfølging av studenter, partnerskapsavtaler med LU-skoler, Dekomp-avtaler⁸⁷ og hospitering er aktiviteter som bidrar til profesjonsrettet kompetanse. Alle praksislærerne har i sin avtale at de kan bli spurt om mindre oppdrag i undervisning på campus.

12.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Det er komiteens inntrykk at det arbeides systematisk og med varierte tiltak for å skape grunnlag for opprykk i vitenskapelig stillinger og å bygge toppkompetanse. NLA synes å erfare at økt oppmerksomhet på forskningsproduksjon og kompetansekrav medfører at

⁸⁷ Desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Dekomp) er en statlig tilskuddsordning for kvalitetsutvikling i grunnopplæringen. Tiltakene i ordningen skal være forankret i lokale behov, skal treffe flest mulig lærere og ha direkte innvirkning på elevenes opplæring. Det er statsforvalteren i hvert enkelt fylke som forvalter tilskuddsordningen.

færre ansatte har eller vektlegger profesjonserfaring. Komiteen oppfatter samtidig at det blir arbeidet på flere områder for å legge til rette for at vitenskapelig ansatte utvikler profesjonsfaglig kompetanse. Det samarbeidet og samhandlingen som foregår mellom praksislærere og vitenskapelig ansatte knyttet til utviklingsarbeid i skolen kan betraktes som en slik innsats. Dette synes å være et samspill som gir et godt grunnlag for en gjensidig kompetanseutvikling hos lærerutdanningsaktørene. Samarbeidet kan bidra til å videreutvikle både det faglige innholdet i praksisstudiet og til profesjonsrettingen i undervisningsfagene ved campus. Det pågående samarbeidet om utviklingsprosjekter i skolen er selvsagt også særlig relevant for utvikling av studentenes FOU-kunnskaper og kompetanse for gjennomføring av utviklingsarbeid i skolen. Det er komiteens vurdering at disse samhandlingsarenaene kan åpne for praksislæreres delaktighet i studenters masteroppgaveprosjekt på meningsfulle måter for studenten, og at det vil være interessant med systematisk utprøving av dette.

NLA bør vurdere de mulighetene som ligger i etablerte strukturer og møtete for mer systematikk og konkretisering av innholdet i samarbeidet mellom vitenskapelig ansatte og praksislærere. Det synes f.eks. å være aktuelt å arbeide mer med sammenhenger mellom innholdet i undervisningsfagene og innholdet i praksisstudiet. Det kan være tilrådelig å legge noen klare forventninger til gjennomføring av hospiteringsordningen, som blant annet innebærer deltaking i klasserom/skolens virksomhet på måter som forutsetter samarbeid mellom den vitenskapelig ansatte og praksislærer.

Det kan være grunn til å vurdere innholdet i UH-emnet pedagogisk basiskompetanse sett i lys av responser på dette blant vitenskapelig ansatte.

12.3 Integrrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

12.3.1 Innledning

NLA forklarer i selvevalueringen at et helhetlig studieprogram som forener vitenskapsfag, undervisningsfag, profesjonsfagene pedagogikk og fagdidaktikk, forsknings- og utviklingsarbeid og praksis på relevante måter, kan karakteriseres som integrrert og profesjonsrettet. De forklarer videre at «en utdanning som formidler oppdatert kunnskap i vitenskapsfag og profesjonsfag og formidler lærerutdanneres (vitenskapelig ansatte og praksislærere) egne erfaringer fra forsknings- og utviklingsarbeid og skolearbeid, samt gir studentene mulighet til å drive erfaringslæring i praksis, er en utdanning basert på forskning og erfaringskunnskap» (Selvevaluering NLA, 2023). NLA bygger dessuten utdanningsvirksomheten sin på den kristne tro slik den er uttrykt i Bibelen og den evangelisk-lutherske bekjennelse, som de forklarer slik: «Sentralt i grunnlaget er at alle mennesker er gitt en særegen verdi, uttrykt i troen på at mennesket er skapt i Guds bilde. Dette forplikter til høy bevissthet om yrkes- og forskningsetikk, og en yrkespraksis som

kommer vår neste til gode, uttrykt i mottoet: Fordi noen trenger deg.» (Selvevaluering NLA, 2023).

12.3.2 Presentasjon og vurdering

NLA løfter fram at god oversikt over studenter og organisering samt gode muligheter for samarbeid fagmiljøene imellom er en fordel ved å være en liten institusjon. En erfaring er likevel at det meste som foregår også er personavhengig. Det er deres vurdering at grunnskolelærerutdanningene i for liten grad inkluderer praksisfeltet på systemnivå.

NLA har ikke tematisert høyskolens kristne profil i selvevalueringen, utover den selvpresentasjonen som er gitt innledningsvis. Under institusjonsbesøket formidlet både utdanningsledere og vitenskapelig ansatte en oppfatning om at kollegiet har ulike innganger til hva en realisering av profilen kan dreie seg om. De synes likevel å samle seg om en idé om at verdigrunlaget deres spiller inn på måten de møter studenter på. Det dreier seg om menneskesyn, de menneskelige sidene ved undervisning og vektlegging av å gi rom og tid for veiledning til studentene. De vitenskapelig ansatte reflekterer over at de bruker tid på verdispørsmål, som de mener gir godt grunnlag for studenter til å forstå og håndtere religiøst mangfold i skolen. De forklarer at enkelte ansatte har tradisjon for åpningsord i undervisning, men at utdanningen ellers følger de nasjonale føringene.

Lærerutdanneridentitet er skrevet fram som tema i selvevalueringen, ut fra en oppfatning om at en identitet i den retning er en forutsetning for å kunne realisere ideer om en integrert og profesjonsrettet lærerutdanning. NLA er opptatt av å styrke lærerutdanneridentiteten og arbeider ut fra ideer om at kollegiet må ha særskilt oppmerksomhet om profesjonsretting i fellesmøter der innholdet i utdanningen er tema. Trepartsamarbeid betraktes som én inngang for å skape en integrert og profesjonsrettet utdanning, hospitering er en annen.

Studieprogramlederne formidlet i møtet med komiteen at de opplever å ha et tydelig mandat for å styre og lede utvikling av kvalitet i utdanningen. De har et kvalitetssystem som skal støtte utviklingsideer, som helst kommer fra de vitenskapelig ansatte og praksislærere, men de opplever at de selv også må bringe inn ideer. De organiserer flere møtepunkter for aktørene i utdanningen.

I institusjonsmøtet gav deltakerne fra LU-skolene uttrykk for at de opplever et godt samarbeid og god dialog med NLA, som de mener er lydhør. De har en opplevelse av at NLA foretar korrigeringer og at de finner løsninger når de får innspill fra dem. Praksislærere understreket i møtet med komiteen at NLA har en gjennomtenkt og grundig tilnærming til praksisstudiet. Dette oppleves riktignok som krevende for praksislærere, men på en god måte. Av resultatene fra spørreundersøkelsene kan vi også trekke slutningen at lærerutdanningsaktørene i hovedsak opplever at samarbeidet dem imellom er godt. Omtrent 90 prosent av de vitenskapelig ansatte på NLA oppgir at det er et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen praksisstudiet, og omtrent 80 prosent oppgir at «vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene». Tallene for NLA er noe høyere enn de nasjonale. På tilsvarende spørsmål til praksislærerne oppgir 77 prosent

at de har et godt samarbeid med universitet/høyskole om praksisstudiet, mens drøye 40 prosent oppgir at «vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisstudiet». NLA har en spesielt høy andel som oppga at de har et godt samarbeid (med universitet/høyskole) om gjennomføringen av praksisstudiet.

Det er mange saker praksislærere skal forholde seg til når det gjelder praksisstudiet, understreket utdanningsledelsen i institusjonsbesøket. NLA på sin side er oppmerksom på at det er nødvendig å finne en balanse i forventningene til praksislærere og -skolene. De berømmer engasjerte praksislærere som bl.a. er interesserte i det teoretiske innholdet i studentenes undervisningsfag, men konstaterer samtidig at ikke alle er interesserte. Utvikling av samarbeid om praksisstudiet må pågå kontinuerlig, påpekte utdanningsledelsen under institusjonsbesøket. Det arbeides for tiden med planer for utprøving av «langsgående praksis» i ett semester – altså to praksisdager i uken, der de vil arbeide for å koble campus- og praksis-studiene tettere. Praksislærere er godt fornøyde og positivt innstilte til en slik punktpraksisordning.

Det er praksiskontoret ved programlederne som har hovedansvaret for innholdet i praksisstudiene, men fra selvevalueringen og institusjonsbesøket forstår komiteen at det blir lagt vekt på å etablere gode møtearenaer for samspill og samarbeid mellom NLA og praksisskolene. Det blir lagt vekt på å forberede studentene til praksisperiodene, og det er satt av ressurser til en møtepott for praksislærere. Ifølge NLA er dette avgjørende for å få til en integrert og profesjonsrettet utdanning. Veiledningstema og progresjon i praksisstudiene blir utarbeidet sammen med praksislærere, forklarte utdanningsledelsen i institusjonsbesøket. En praksislærer som deltok i institusjonsbesøket, pekte imidlertid på at summen av læringsutbyttebeskrivelsene for praksisstudiet er utpreget teoretisk innrettet, og at en bør vurdere å gjøre dem mer praksisnære. På institusjonsbesøket trakk programlederne fram klasseovertaking der studenter i par får selvstendig ansvar i klasserommet i 2. studieår, et Lesson Study-prosjekt⁸⁸ med oppmerksomhet på masterfagets 4. studieår og møter med skoleledelse om bl.a. 9A-saker 5. året som eksempler på en progresjonstenking. Studentenes arbeid med praksisoppgaver skal først og fremst være til nytte for klasserommet og elevene.

I samtaler med komiteen formidlet vitenskapelig ansatte at de følger opp studenter i praksisperiodene, men at de ellers er lite involverte i praksisstudiet. De oppfatter seg som både observatører og samtalepartner med praksislærere, men har også opplevelsen av å være «forstyrrende element». Innholdet i praksisperiodene tar sitt utgangspunkt i den tematiske progresjonen i PEL, forklarer de.

Studentene vi møtte på institusjonsbesøket var ulikt fornøyde med praksisstudiet. I samtaler med komiteen pekte de på praksislæreres betydning for hvordan praksis faktisk legges opp, og at kvaliteten på dette er varierende. Praksislæreres veiledning underveis er både god og mindre god, og det samme gjelder de vitenskapelig ansattes håndtering av

⁸⁸ *Lesson Study* er en metode hvor lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre med tanke på elevens læring.

egen rolle. Noen ganger er sistnevnte veldig «på», andre ganger vet studentene ikke hvem som faktisk er veileder. Fra spørreundersøkelsen⁸⁹ går det fram at bare 14 prosent av studentene mener at praksisperiodene har vært preget av god oppfølging fra de vitenskapelig ansatte i grunnskolelærerutdanningene. Nasjonalt er tallet marginalt høyere, 22 prosent. Cirka 80 prosent av studentene på NLA oppgir at veiledning fra praksislærer var nyttig, mens cirka 30 prosent oppgir at veiledning fra praksislærer og de vitenskapelig ansatte framsto koordinert. Tallene for NLA skiller seg lite fra de nasjonale.

Når det gjelder medstudentenes tilbakemeldinger om hverandres undervisning, hadde ikke studentene i institusjonsbesøket noe positivt å si om det. De er tvert imot svært misfornøyde med hverandres delaktighet. Systemet med praksisrapporter som er utarbeidet av praksislærerne, er de imidlertid godt fornøyde med, fordi de på denne måten får tilbakemeldinger på hvordan de håndterer lærerrollen.

De samme studentene fra institusjonsbesøket sa at de ønsker mer praksis, de synes at praksisoppgavene ikke er tilstrekkelig koordinerte og differensierte, og de peker på at de ikke er sikret å få praksis i fagene de studerer. I spørreundersøkelsen finner vi imidlertid at bare 9 prosent av studentene på NLA oppga at det i liten grad stemmer at «Praksisperiodene mine har vært i fag som er relevante for meg», 33 prosent svarte i noen grad og 58 prosent svarte at det stemmer i stor grad. Disse tallene er likevel noe svakere enn de nasjonale, som var henholdsvis 5, 20 og 75 prosent.

Studentene som deltok på institusjonsbesøket, foreslo at lengden på praksisperiodene burde bli mer varierte, blant annet for å få til noen lengre perioder. De har tro på at lengre perioder gir bedre grunnlag for utvikling av selvstendighet. På spørsmål fra komiteen om opplevelse av variasjon i praksis, trakk studentene fram erfaringer med variasjon i hva som er fokus, for eksempel i punktpraksis vs. «overtakelse-praksis» og at det har vært mulig å velge praksis i skoler med særskilt profil, f.eks. Montessoriskole. Men metaforen praksis som «en røre» blir også brukt. De mener de etter hvert ikke erfarer noe nytt sammenlignet med det de var igjennom i foregående praksisperiode. Variasjon er mest «på papiret», ifølge disse studentene. Mer kreativitet i praksis er ønsket.

NLA har lagt vekt på å utvikle tverrfaglighet i studiene ved siden av å styrke didaktiske perspektiver i emneplaner. I selvevalueringen kommer det fram en oppfatning om at de nasjonale retningslinjene i stor grad styrer emneplanene i undervisningsfag, og at dette innebærer lite rom for nytenkning og til å gripe inn i emneplanene med hensyn til å skape tverrfaglighet. Tid og ressurser er også faktorer som hemmer tverrfaglig samarbeid og emneplanutvikling, ifølge både programledelsen og de vitenskapelig ansatte som møtte komiteen. Til tross for utfordringer har NLA arbeidet med å skape tverrfaglighet ved å etablere de såkalte profesjonsdagene. Dette er dager som er fordelt over de fire første årene, tre dager per år. Faggrupper satt sammen av vitenskapelig ansatte fra ulike fagseksjoner har ansvar for én dag hver. Studentenes læringsutbytte dokumenteres gjennom arbeidskrav som gjennomføres selve profesjonsdagen. Profesjonsdagene er

⁸⁹ Merk at bare studentene fra campus Bergen fikk denne spørreundersøkelsen.

organisert som et tillegg til de fagene studentene studerer og har ikke studiepoeng. I møtet med komiteen vurderte de vitenskapelig ansatte at profesjonsdagene er én måte å skape tverrfaglighet på, men understreket at det også er ønskelig med mer tverrfaglighet i det enkelte undervisningsfaget. De ser det som en utfordring at dette er innhold som ligger utenfor og dermed ikke har studiepoeng, men de er gjort obligatoriske. Det blir dermed uklart hvordan man skal forstå dem inn i helheten, ifølge vitenskapelig ansatte. De understreket videre at innarbeiding av tverrfaglighet krever mye arbeid fra alle parter, man må ha team satt sammen med ulike fag som ser verdien og har felles mål. Tidsfaktoren er en utfordring, men så er det slik at undervisningsfagene er ganske atskilte «enheter». De tverrgående temaene er lagt på hvert sitt år for å sikre at de ivaretas. De vitenskapelig ansatte viste til at masterfaget begynneropplæring er tverrfaglig og at det er jobbet mye med å integrere samiske perspektiver i de ulike emnene.

Studentene vi møtte hevdet på sin side at verken skolene eller NLA «har kommet inn i tverrfagligheten». Deres opplevelse er at de møter tverrfaglighet én gang i året når det kommer en gjesteforeleser til campus.

12.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

I komiteens møte med studentene som deltok i evalueringen, var det slående hvor begeistret de er for lærerutdanningen sin. Dessuten gav praksislærerne og praksisskolene uttrykk for at de opplever samarbeidet med NLA som særs godt. Dette er selvsagt et optimistisk utgangspunkt for videreutvikling av utdanningene. Fra de samme deltakerne på institusjonsbesøket kom det også fram noen forventninger til utdanningene som etter deres oppfatning ikke blir tilstrekkelig imøtekommet. Det kan være grunn til å vektlegge innspillene som gjaldt progresjon, variasjon og vurderingskriterier for praksisstudiet og dem som gjaldt kvalitet i veiledningen som gis av praksislærere og vitenskapelig ansatte.

Komiteen oppfatter emneplanrevisjoner med formål å styrke det fagdidaktiske innholdet i undervisningsfagene som et nødvendig grep NLA har gjort for å tydeliggjøre og realisere forventninger om profesjonsrelevans. Arbeidet med revisjon av innhold og organisering av praksis på syklus 2 fortøner seg å være særs interessant. Det er aktuelt å vurdere hvorvidt gruppen vitenskapelig ansatte som har ansvar for masterfag, er delaktige i praksisstudiet i syklus 2 på måter som styrker det fagdidaktiske/pedagogikkfaglige innholdet i praksisstudiet og i undervisningsfagene. For øvrig er Lesson study-konseptet en interessant satsing i praksisstudiet.

Komiteen forstår NLAs betraktninger over utfordringer i arbeidet med å skape tverrfaglighet i utdanningene og de innvendingene de selv har til at bestemte «tverrfaglige dager», også omtalt som «profesjonsdager», ligger som «et tillegg» i utdanningsløpene. Det er ikke åpenbart at disse løsningene imøtekommer en forventning om at studentene blant annet skal utvikle forståelse for hvordan undervisningsfagene deres inngår i en kunnskapssammenheng og at de skal lære hvordan de selv kan arbeide tverrfaglig i skolen.

12.4 Oppsummering og anbefalinger

Komiteen oppfatter at NLA arbeider analytisk og kritisk med å utvikle kvalitet i utdanningene. I både selvevalueringen og i institusjonsbesøket drøfter og begrunner NLA arbeidet sitt. Her vil komiteen løfte fram at NLA synes å være i gode prosesser med å etablere system for møtefora og samarbeidsprosjekter med formål at vitenskapelig ansatte og praksislærere kommer i prosesser for gjensidig kompetanseutvikling og integrering av profesjonsfaglig innhold i utdanningene. Studenter erfarer faglig sterke miljøer, delaktighet i forsknings- og utviklingsarbeid, at de vitenskapelig ansatte er tett på og at de er imøtekommet på ideer om en punktpraksisordning.

NLA mener at organiseringen i en avdeling for lærerutdanning er gunstig med hensyn til utvikling av en lærerutdanneridentitet blant de vitenskapelig ansatte, som blir oppfattet som betydningsfull. De forklarer at både en fagdisiplin- og en lærerutdanningstradisjon står sterkt i avdelingen og at det er utfordrende å etablere konsensus. Komiteen oppfatter at begge disse tradisjonene preger så vel drøftinger av hva som konstituerer et lærerutdanningsfag, og hva som karakteriserer en profesjonsrettet og praksisrelevant masteroppgave. Det er komiteens inntrykk at praksisstudiet får særskilt oppmerksomhet, at arbeidet med Lesson Study-konseptet er utviklende og at utprøving av varierte organisatoriske løsninger kan gi studenter muligheter for bredde i erfaringer fra praksisfeltet. Her synes det likevel å være et potensial for økt og systematisk samarbeid om praksisstudiets plass, sammenheng og progresjon i utdanningene.

Komiteen har følgende anbefalinger til NLA:

- Fortsette drøftinger, utforsking og samarbeid om innhold og utforming av masteroppgaven, undervisningsfagene og praksisstudiet i lys av profesjonskunnskap, forskriften og de nasjonale retningslinjene
- Utforske muligheter for å videreføre studenters ideer om å arbeide tverrfaglig i masteroppgaven med pedagogikk og et undervisningsfag
- Bygge videre på det arbeidet med tverrfaglighet som er gjort og utforske løsninger som innebærer en integrering av tverrfaglighet som kunnskapsområder i undervisningsfagene
- Utnytte eksisterende strukturer, møtefora og hospiteringsordningen for samarbeid om fortsettende integrering av praksisstudiet i utdanningene

13 Nord universitet

Komiteemedlem Pål Asp er lærer ved Egge barneskole i Steinkjer som samarbeider med Nord universitet om praksisstudier. Fram til sommeren 2024 hadde Asp også en delt stilling på Nord. Han har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved Nord.

Beskrivelse av utdanningene⁹⁰

Nord universitet er et relativt ungt universitet og ble opprettet etter en fusjon mellom Universitetet i Nordland, Høgskolen i Nord-Trøndelag og Høgskolen Nesna i 2017. I 2021 hadde Nord universitet totalt 11 705 registrerte studenter og 1 364 ansatte. Nord universitetet tilføyer i selvevalueringen at de har en sterk regional tilknytning og et globalt perspektiv.

Nord universitet tilbyr både en campusbasert og en nett- og samlingsbasert master i grunnskolelærerutdanning på tre campuser. Campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 tilbys ved campusene i Bodø og Levanger. Nett- og samlingsbasert GLU 1–7 tilbys ved campusene i Bodø (fra høsten 2023), Nesna og Levanger. Ved campusen i Nesna tilbys også nett- og samlingsbasert GLU 5–10. Det tilbys også samlingsbasert lulesamisk GLU 1–7 ved campusen i Bodø (fra høsten 2023) og nett- og samlingsbasert sørsamisk GLU 1–7 ved campusen i Levanger.⁹¹ Til sammen omfatter dette 751 studenter (330 studenter på GLU 1–7 og 421 studenter på GLU 5–10).

Alle de tre institusjonene som ble fusjonert til Nord universitet i 2017, har historisk erfaring med mastergrader relatert til lærerutdanning. Høgskolen i Nord-Trøndelag har eksempelvis hatt kroppsøving på mastergradsnivå (tidligere hovedfag) helt siden slutten av 1970-tallet. Høgskolen i Nesna har eksempelvis hatt en mastergrad i profesjonsrettet naturfag siden 2007. Universitetet i Nordland har eksempelvis hatt en master i tilpasset opplæring siden 2007.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved Nord er organisert under Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, med en egen faggruppe i fakultetet. Den nåværende organiseringen av grunnskolelærerutdanningene ble innført høsten 2022.

Før 2022 var fakultetet organisert etter både studieprogram og etter fagdisipliner, mens det fra 2022 er organisert basert på fagdisipliner. Grunnet kompleksiteten i GLU og barnehagelærerutdanningen (BLU) ble det likevel besluttet å beholde disse to som egne faggrupper også i ny organisering. I selvevalueringen framhever Nord at dette er en styrke i arbeidet knyttet til endring av studieplanen for hele GLU. Undervisningen organiseres av faggruppelider GLU, som også er studieprogramansvarlig for alle GLU-utdanningene.

⁹⁰ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering.

⁹¹ Sør- og lulesamisk GLU ved Nord universitet er foreløpig er i en etableringsfase, og en evaluering på det nåværende tidspunkt vil ikke være hensiktsmessig. Derfor ble NOKUT og representanter fra ledelsen ved Nord og fra de to programmene i en samtale høsten 2022 enige om at sør- og lulesamisk GLU ikke inngår i evalueringen.

Sammen med faggruppeteleder er det utpekt en studieprogramkoordinator som sammen med faggruppeteleder GLU sørger for koordinering av undervisningsoppgaver og ressurstildeling. Det er også egne emneansvarlige for de ulike emnene i GLU, som har et hovedansvar for gjennomføring av det enkelte emnet. Nord påpeker i sin selvevaluering at det kan oppleves som krevende at alle faggruppetelederne ved fakultetet deler ansvar for leveranser inn i GLU og at et godt samarbeid er avgjørende på faggruppeteleder-nivået.

Faggruppeteleder GLU har et overordnet ansvar for praksisgjennomføringen. Sammen med praksisansvarlige (vitenskapelig ansatte ved det enkelte studiested) sørger de for at den faglige delen av praksis blir gjennomført med god kvalitet. Fra høsten 2023 har dette blitt redusert til én hovedansvarlig for praksis, som er en vitenskapelig ansatt med kontorsted i Bodø. Administrativt personale sørger for avtaler med praksisskoler og at det praktiske omkring praksis for den enkelte grunnskolelærerstudent fungerer.

Fagtilbud og studiemodell

Nord tilbyr både campusbasert og samlingsbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 fordelt på tre campuser. Samkjøring av undervisning mellom GLU 1–7 og GLU 5–10 forekommer en del de tre første årene, spesielt i PEL-faget. Etersom undervisningsfagene norsk og matematikk er obligatorisk for studentene ved GLU 1–7, er det et delt tilbud hvor studentene ved GLU 5–10 kan velge ett av fagene. Ved campusene i Bodø og Levanger har enkelte valgfag felles undervisning. Dette gjelder også masterfagene. Ved disse campusene tilbys det også internasjonale semestre for innreisende studenter.

Fagtilbud ved campusene Bodø, Nesna og Levanger for GLU 1–7 består av begynneropplæring, engelsk, KRLE, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag og spesialpedagogikk. Campusene i Nesna og Levanger tilbyr i tillegg kunst og håndverk, mens campusene i Levanger og Bodø også tilbyr musikk og samisk. Bare Levanger tilbyr mat og helse. Digital pedagogikk/KFK tilbys digitalt. Tabell 13-1 viser den campusbaserte studiemodellen til GLU 1–7 i Levanger og Bodø, samt den samlingsbaserte i Nesna og Bodø. Se ellers vedlegget Nord universitet (samlingsbasert Levanger) – studiemodeller GLU 1–7.

Fagtilbud ved campusene Bodø, Nesna og Levanger for GLU 5–10 består av engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag og spesialpedagogikk. Campusene i Bodø og Levanger tilbyr i tillegg KRLE og musikk. I Levanger og Nesna er det også fagtilbud om kunst og håndverk. Bare Levanger tilbyr mat og helse. Digital pedagogikk/KFK tilbys digitalt. Tabell 13-2 viser Nord's studiemodell for GLU 5–10 (campus- og samlingsbasert) i Levanger, Bodø og Nesna.

Tabell 13-1. Nords studiemodell for GLU 1–7. Campusbasert Levanger og Bodø og samlingsbasert Nesna og Bodø. Kilde: Selvevaluering Nord, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 Campusbasert Levanger og Bodø, og samlingsbasert Nesna og Bodø			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)			
9. semester	Vitenskapsteori (30 stp.)			
4. studieår				
8. semester	Masterfag (15 stp.)	Begynneropplæring (15 stp.)	PEL (30 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
7. semester	Masterfag (15 stp.)			Gruppepraksis 15 dager
3. studieår				
6. semester	FoU-oppgave (0 stp.)	Masterfag (30 stp.)		Gruppepraksis småtrinnet 20 dager
5. semester	FoU-oppgave (0 stp.)	Fag IV (30 stp.)		
2. studieår				
4. semester	Fag II (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis småtrinnet 15 dager
3. semester	Fag II (15 stp.)			Gruppepraksis småtrinnet 15 dager
1. studieår				
2. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis mellomtrinnet 20 dager
1. semester	Fag I (15 stp.)			Observasjonspraksis 5 dager + Gruppepraksis mellomtrinnet 10 dager

Tabell 13-1. Nords studiemodell for GLU 5–10. Campus- og samlingsbasert Levanger, Bodø og Nesna. Kilde: Selvevaluering Nord, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 Campus- og samlingsbasert Levanger, Bodø og Nesna			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)			
9. semester	Vitenskapsteori (30 stp.)			
4. studieår				

8. semester	PEL (30 stp.)		Masterfag (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
7. semester			Masterfag (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
3. studieår				
6. semester	Fag II (15 stp.)		Fag I (15 stp.)	Gruppepraksis ungdomstrinnet 20 dager
5. semester	FoU-oppgave (0 stp.)		Fag III (30 stp.)	
2. studieår				
4. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Gruppepraksis småtrinnet 15 dager
3. semester			Fag II (15 stp.)	Gruppepraksis småtrinnet 15 dager
1. studieår				
2. semester	PEL (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Fag I (15 stp.)	Gruppepraksis mellomtrinnet 20 dager
1. semester			Fag I (15 stp.)	Observasjonspraksis 5 dager + Gruppepraksis mellomtrinnet 10 dager

13.1 Masteroppgaver i GLU

13.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved Nord – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 kan studentene velge mellom begynneropplæring, engelsk, matematikk, norsk og spesialpedagogikk som masterfag. Studenter i Levanger og Bodø kan også ta samisk som masterfag. I GLU 5–10 kan studentene velge mellom engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag som masterfag. I Bodø og Levanger er det også tilbud om musikk som masterfag. I Bodø og Levanger har enkelte valgfag felles undervisning. Dette gjelder også masterfagene.

Masteroppgaven ved Nord kan skrives alene eller i par. Oppgaven er på 30 studiepoeng og er lagt til 10. semester. Kurs i vitenskapsteori og metode på 20 studiepoeng ligger i 9. semester; metodekurset er felles for alle masterfordypninger ved Nord. Ifølge selvevalueringen arrangerer Nord et mastertorg for studenter sammen med universitetsskolene i 4. og 5. studieår.

Studenter får tildelt veiledere i løpet av vårsemestret i 4. studieår, og studentene leverer en prosjektbeskrivelse i slutten av semestret.

Nord hadde masterveilederkompetanse fra andre masterutdanninger ved universitetet. Nord tilbød også kurs for masterveiledere før første GLU-masterkullet begynte arbeidet med masteroppgaven høsten 2021. Det vurderes nå å tilby dette kurset på nytt. Ifølge selvevalueringen har Nord en felles sensorveiledning for masteroppgavene med felles kriterier for alle fagdidaktiske fordypninger.

13.1.2 Presentasjon og vurdering

Ved tilretteleggelse for progresjon fram mot masteroppgaven framhever Nord viktigheten av struktur og forutsigbarhet, og i hvilken rekkefølge de ulike delene kommer: metodekurs, tildeling av veileder og masteroppgaveansvarlig på syklus 2. Progresjon vektlegges med vitenskapelig arbeid fra 1. studieår, akademisk skriving tidlig i studieløpet, FoU-oppgaven i 3. studieår og systematisk arbeid med fagfellevurderte artikler i 4. studieår. Et retningslinjedokument er opprettet, der det står beskrevet arbeidskrav studentene skal levere underveis og vurderingskriterier for oppgaven. Det er mastertorg i 4. studieår, hvor ulike representanter fra praksisskoler møter studentene. Mastertorget er utviklet over flere år, og nå er det mer fokus på dialog og diskusjon av temaer til masteroppgaven, mens det i starten for det meste var praksisskoler som presenterte tema og behov. Funn fra spørreundersøkelsen blant studenter viser imidlertid at svært få studenter (7 prosent) fikk forslag om tema og problemstilling på mastertorget. Tallene fra Nord skiller seg lite fra det nasjonale gjennomsnittet. Studentene velger tema og problemstilling og tildeles veileder. Det holdes studentgrupper, sammen med to eller flere vitenskapelig ansatte, og det gjennomføres presentasjoner etter oppsatt plan. Studenten forbereder en presentasjon som innledningsvis synliggjør hva studenten ønsker tilbakemelding på fra gruppa. Innenfor hvert fag er det en masteroppgaveansvarlig som tildeler veileder, og det er et team med masteransvarlige i alle masterfag.

Studentene opplever god, men også blandet progresjon fram mot masteroppgaven. Og det er ifølge selvevalueringen et ganske stort sprik studiestedene imellom når det kommer til hvordan studentene opplever at studieprogrammet forbereder dem på å skrive masteroppgaven: «Det spenner fra stor grad av misnøye på det ene studiestedet, til jevnt over tilfredshet på et annet».

Det er et ønske om at Nord gjennom masteroppgavene betraktes som en betydningsfull samarbeidspartner for praksis, og at det skapes mer «blest» om masteroppgavene for å synliggjøre «det doble formålet» med oppgavene. I selvevalueringen er det beskrevet flere tiltak, som for eksempel avisomtale og anvendelse av oppgavene i praksis. Nord beskriver masteroppgaven som et skriftlig, selvstendig vitenskapelig arbeid med relevans og betydning for praksisfeltet så vel som for profesjonsutdanningen. Både fag og fagdidaktikk skal komme til syne i både tittel og ikke minst i innhold, og empirien er i stor grad hentet fra det som skjer i klasserommet. Dette støttes av funn fra spørreundersøkelsen, som viser at 70 prosent av studentene fra Nord bruker egne innsamlede data fra skolen, drøye 20 prosent innhenter data utenfor skole og 9 prosent gjør en litteraturstudie. Tallene fra Nord skiller seg fra de nasjonale ved at en lavere andel gjør litteraturstudier og en høyere andel bruker egne innsamlede data fra skolen. Nord påpeker at det i arbeidet med masteroppgaven ligger en forventning om at studentene oppfatter forskning som en viktig dimensjon ved lærerens profesjonelle arbeid, og at de erfarer betydningen av å tilegne seg

kunnskap om både teoretiske begreper og nye didaktiske prinsipper. På den annen side viser spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte at bare 33 prosent oppgir at studentene tilbys å være med i forskningsgrupper/-prosjekter, hvilket er lavt sammenlignet med det nasjonale tallet.

De vitenskapelig ansatte har opplevelsen av at masteroppgaven blir mer profesjonsrettet, blant annet fordi FoU har «U»-en som er mer utviklingsorientert og mer klasseromsrelatert, der studenter tester noe i praksis. De vitenskapelig ansatte nevner at praksisfeltet ikke alltid er interessert i forskning/masteroppgaven. Praksisfeltet opplever ikke involvering i arbeidet med å finne temaer for masteroppgaver, men får spørsmål om å legge til rette for innsamling av empiri. Det spilles inn fra praksislærerne at de er bekymret for at de får en for stor arbeidsbelastning med tanke på å legge til rette for studentenes datainnsamling. Rektorer og praksislærere mener de kan veilede til relevante masteroppgaver og at kvaliteten på oppgavene vil bli mye bedre om de skrives mens studentene er ute i praksis. Samtidig peker de på at det i dag er stor grad av skepsis til masteroppgavene i skolen, og dette må praksisfeltet ta på alvor. Studentene finner at masteroppgaven er relatert til profesjonen, men en student påpekte under institusjonsbesøket at det akademiske kan ta bort fokus fra profesjonen. Studentene opplever ikke et samarbeid med praksisskolene om tematikker for masteroppgaven – selv om en av praksisperiodene er satt av til masterarbeidet.

Nord har nylig igangsatt «master plus» for studenter som har lyst på en forskerkarriere og et «talentstipend» til masterstudenter for å skrive en artikkel basert på masteroppgaven sin, som de så kan bruke for å søke ph.d.-stipend senere. Tiltakene har som mål å finne forskertalenter for å rekruttere dem videre til ph.d.-løp. Denne typen initiativer tydeliggjør Nords innsats for både å understreke forskning som en viktig dimensjon av lærerens profesjonelle arbeid, og at masteroppgavene skal få en betydning for praksisfeltet.

13.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Nords tette samarbeid med fem universitetsskoler kan gi studentene en unik mulighet for å arbeide forskningsrettet med masteroppgaven i en klasseromskontekst, og samarbeidet har potensiale til å bli et viktig utviklingsområde. Dette underbygges av at flere praksislærere har gjennomført kurs i veiledningspedagogikk samt utviklingen av et mastertorg med økende oppmøte av skoler, praksislærere, studenter og vitenskapelig ansatte som samles for å diskutere temaer for masteroppgaven. Både programledelsen og rektorer ved universitetsskolene er oppmerksomme på å utnytte potensialet i et tett samarbeid om masteroppgaven. Programledelsen tilstreber å få tettere samspill med universitetsskolene om studenters masteroppgaveforskning og å dele resultater med skolen, mens rektorene vil gjøre masteroppgaven mer relevant for praksis og bidra til å endre mytene som sirkulerer om oppgaven i skolen – særlig rundt nytten av oppgaven for læreryrket. Å utnytte potensialet i samarbeidet krever imidlertid en målrettet innsats for å involvere studentene. Dette underbygges av funn fra spørreundersøkelsen som viser at ingen av studentene utvikler forskningstemaer i samarbeid med praksislærere eller bruker praksisperioder til å samle data for masteroppgaven, mens knappe 30 prosent utvikler forskningstemaet gjennom egne erfaringer i praksisperioder. Tallene for Nord skiller seg lite fra de nasjonale.

Nord har et sterkt fokus på å skape forutsigbarhet og transparens for studentene i forberedelsen av arbeidet med masteroppgaven. Dette understrekes av konkrete tiltak, som for eksempel et retningslinjedokument, pensumliste, felles metodekurs for alle masterfordypninger og felles kriterier for alle fagdidaktiske fordypninger. De vedlagte masteroppgavene til selvevalueringen avspeiler relevante og aktuelle temaer med fokus på profesjon og praksis i en fagdidaktisk eller pedagogisk kontekst. Oppfatningen av at masteroppgavene i senere tid har blitt vesentlig mer profesjonsrettet og praksisorientert underbygges av titler på masteroppgaver som «Utdanning for bærekraftig utvikling og stedsbasert læring ved en Grønt flagg- skole», «Teaching Satire in the English-Language Classroom» og «Matematikklæreres vurderingspraksis på ungdomstrinnet – Hvordan har den endret seg etter LK20?». Nord har satt i gang et interessant utviklingsarbeid med masteroppgaven, både når det gjelder oppgavens forankring i praksis og profesjonsfokus og når det gjelder oppgaven som et fagdidaktisk eller pedagogisk forskningsarbeid. Et eksempel på førstnevnte, som ble nevnt av programledelsen under institusjonsbesøket, er at masterstudenter var ute sammen med vitenskapelig ansatte på skolen der de fant problemstillinger som skulle ses på. De gjennomførte innsamling og systematisering av data, og deretter ble resultater lagt fram på «forskningsfest», som lignet på et konferanseopplegg. Når det gjelder masteroppgaven som forskningsarbeid, så arbeides det med å involvere studentene i eksisterende forskningsprosjekter på universitetet. Det er en oppgave som ifølge programledelsen ennå ikke har vært helt vellykket og som krever mer arbeid, f.eks. å rekruttere studentene i løpet av det 4. studieåret. I den forbindelse bør tiltaket «Master plus» framheves. Dette er satsinger som kan styrke studentenes tilknytning til universitetets forskning og synliggjøre at grunnskolelærerutdanningen gir mulighet for ulike karriereveier utover lærerprofesjonen, for eksempel innenfor forskning eller utdanningspolitikk og utdanningsadministrasjon.

Det anbefales at Nord styrker utviklingsperspektivet på arbeidet med masteroppgaven med et særlig fokus på å skape sammenheng og progresjon i vitenskapsteori og metode og å optimalisere involvering av studenter og praksisfelt i forskningsaktiviteter.

13.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved Nord universitet er det 158 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, de har samlet sett 109 årsverk i GLU. Fagmiljøet er satt sammen av 39 prosent universitetslektorer, 39 prosent førsteamanuenser/førstelektorer og 13 prosent professorer/dosenter.⁹²

Nord har praksissamarbeid med praksisskoler og universitetsskoler. Universitetet tilbyr veilederutdanning som går over tre moduler for praksislærere på tre campuser: Nesna, Levanger og Bodø. Alle praksislærere skal ha tatt første modul. Nord tester nettbaserte veilederutdanningskurs slik at lærere som er lengst unna campusene, lettere kan delta.

⁹² Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk, skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer⁹³

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av de 110 årsverkene i GLU er det 31 FoU-årsverk. Disse publiserer 2,4 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt (GLU) er tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU, har Nord 9 prosent av personene, 8,2 prosent av FoU-årsverkene og 10,3 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har Nord foruten en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (41 prosent) tilsvarende de andre lærestedene, mange publikasjoner knyttet til norskfaget (Bodø og Nesna), til matematikk (Levanger) og til engelsk samt religion og etikk.

Kartleggingen viser at 26 prosent av FoU-aktiviteten ved Nord er «vitenskapelig publisering» (19 prosent nasjonalt), «annen forskningsaktivitet» utgjør 33 prosent (som tilsvarer nasjonalt gjennomsnitt) og «formidling» 41 prosent (nasjonalt 49 prosent).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved Nord som har klar tilknytning til GLU. Det er en knapp overvekt av forskergrupper innenfor «fagdidaktikk» eller «skoleforskning og læring». Innen fagdidaktikk dekkes temaer/fag som kroppsøving, musikk, litteratur og matematikk. Innenfor skoleforskning og læring jobbes det med temaer som bærekraft, ulike læringsarenaer, varierte læringsmetoder samt kunst og kultur i opplæring. De resterende forskergruppene fordeler seg på kategoriene «pedagogikk», «profesjonsforskning» og «utdanning og samfunn». Innen pedagogikk arbeides det med spesialpedagogikk, logopedi, ledelse og kunnskapsfilosofi. Gruppene innen profesjonsforskning forsker på lærerutdanneren, lærerutdanning i nordisk perspektiv og kunnskapsbygging. I kategorien «utdanning og samfunn» jobbes det blant annet med det samiske, mangfold i utdanning og digital kunst.

NIFU fant ikke noe ph.d.-program som er direkte knyttet til GLU i kartleggingen sin. Doktorgradsprogrammet i profesjonsvitenskap er, ifølge selvevalueringen, tett forankret opp mot forskningsgrupper innenfor grunnskolelærerutdanningen. Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag samarbeider om og har ansvar for dette programmet sammen med fakultet for sykepleie og helsevitenskap.

13.2.1 Presentasjon og vurdering

Nord har på kort tid bygget opp forskningskompetanse til gjennomføring og faglig utvikling av GLU, deriblant forskningsgrupper med tydelig innretning mot lærerutdanningen. Denne prosessen støttes av en rekke konkrete tiltak for å øke førstekompetansen, som for eksempel gjennom å gi vitenskapelig ansatte utvidet FoU-tid for å kunne ta en ph.d. og strategisk satsning på ph.d. gjennom stipendiatstillinger og doktorgradsprogram i profesjonsvitenskap, som også er tett forankret opp mot forskningsgrupper innenfor GLU. Under institusjonsbesøket nevnte programledelsen at det er utfordrende å få den

⁹³ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringssprosess og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tall og metode.

nødvendige kompetansen for et universitet med mange studiesteder og miks av campus-, nett- og samlingsbaserte utdanninger. Man er nødt til å bruke førstekompetanse på tvers for å oppfylle kravene. Forskning og publisering har stor plass på universitetet, og mange ulike forskningsgrupper skal løfte vitenskapelig ansatte til å få førstekompetanse. Professorer ansettes i syklus 2 for å øke masterveilederkompetansen. Det har senest høsten 2022 vært en strategisk satsing på utdanningsfaglig kompetanse gjennom tildeling av utvidet FoU-tid med sikte på å oppnå førstelektorkompetanse. De siste årene har kurs i universitetspedagogikk, som UniPed og DigiPed, resultert i at flere får formell kompetanse i fagdidaktikk, pedagogikk osv. Dermed ble det tidligere skillet mellom forskning/disiplinfag og profesjonsretting mer visket ut. Fra høsten 2023 ble antall plasser på UniPed økt, noe som vil bidra til at man oppnår målet om at alle vitenskapelig ansatte skal ha gjennomført kurset. Under institusjonsbesøket uttrykte de vitenskapelig ansatte at de ønsker bedre tilrettelegging for kompetanseutvikling. Denne utfordringen jobber programledelsen med. Slik kompetanseutvikling er et viktig ledd i kvalitet i utdanning, bl.a. masterveiledning. I mange forskningsgrupper er det fokus på kvalitet i utdanning og klasseromsarbeid, og det arbeides inn mot skole og samarbeides for å dele med dem som ikke har like mye profesjonserfaring fra skolen. Gjennom f.eks. DeKom⁹⁴ kan de som ikke har mye praksiserfaring, få opparbeidet seg profesjonskompetanse. Under institusjonsbesøket var vitenskapelig ansatte oppmerksomme på behovet for å ha et mangfold av ulike typer lærerutdannere, og det er eksempler på at vitenskapelig ansatte som er blitt rekruttert fra skoler og barnehager, går inn i stipendiatstillinger. På denne måten kobles erfaringer fra skolefeltet med forskerutdanning, noe som også kan ha betydning for å ivareta de nasjonale kravene om en forsknings- og erfaringsbasert lærerutdanning. Det nevnes i selvevalueringen at studenter kan orienteres mot pågående forskningsprosjekter i utdanning og i praksisfeltet gjennom oppgavematikk, akkurat som det pekes på å synliggjøre fordelene gjennom å ta i bruk og videreutvikle forskningsbasert kompetanse i samarbeid med praksisskolene

Nord har et praksisveilederkurs med tre moduler. Praksislærer skal ha gjennomført minst modul 1, men det er ikke alle som har tatt det, så det jobbes videre med det. I 2019–2021 har fire av universitetsskolene hatt 30 studiepoeng veilederutdanning. Da ble det gitt veilederutdanning til mange ungdomsskolelærere samt lærere på en barneskole. Utfordringen nå er de nyansatte lærerne som er blitt ansatt ved universitetsskolene etter 2021. Nord har god dialog med rektorer ved universitetsskolene, som igjen har dialog med lærere ved sin skole om veilederutdanning. Under institusjonsbesøket pekte programledelsen på at alle på universitetsskolene har et ansvar for å skape en kollektiv skole med veilederkompetansen. Hovedmålsettingen for universitetsskolesamarbeidet er å styrke integrasjonen og samhandlingen mellom lærerutdanning og skole. Skolene har blant annet vært deltakende i ulike forsknings- og utviklingsprosjekter. Ulike lærere og ledelsen ved universitetsskolene har bidratt inn i undervisningen, spesielt på 4. studieår, for å knytte sammen forskning og erfaringskunnskap på en synlig måte for studentene. Praksislærere

⁹⁴ Nord universitet, Desentralisert kompetanseutvikling for grunnskole og videregående skole (DeKom); [https://www.nord.no/studier/videreutdanning/skole-barnehage-og-oppvekst/lokal-kompetanseutvikling#desentralisert-kompetanseutvikling-for-grunnskole-og-videreg%C3%A5ende-skole-\(dekom\)](https://www.nord.no/studier/videreutdanning/skole-barnehage-og-oppvekst/lokal-kompetanseutvikling#desentralisert-kompetanseutvikling-for-grunnskole-og-videreg%C3%A5ende-skole-(dekom)).

fra universitetsskolene sier at de føler seg mer som en del av helheten. Under institusjonsbesøket pekte de vitenskapelig ansatte på at lærerutdanningskultur handler om å skape en «vi-følelse» hvor universitetet og praksisfeltet står sammen for å gjøre studenten til en god lærer. Studentene anses som en viktig ressurs i arbeidet med å utvikle fagmiljøenes kompetanse, og i den sammenhengen spiller de kontinuerlige emneevalueringene en stor rolle, og studentene oppfordres til å delta i både emneevalueringer, Studiebarometeret, trivselsundersøkelser osv.

Nord jobber målrettet med å utvikle den profesjonsrettede og praksisnære kompetansen gjennom universitetsskoleprosjektet, slik at vitenskapelig ansatte både kan opprettholde og videreutvikle sin profesjonsrettede kompetanse. Dette understøttes av tre illustrative eksempler: (i) I faggruppen «språk og litteratur» har flere av de vitenskapelig ansatte noen av arbeidsoppgavene sine knyttet til satsninger som DeKom, ReKom⁹⁵ og Kompetanseløftet⁹⁶, (ii) I faggruppen «pedagogikk og spesialpedagogikk» jobbes det på tvers av fakultetets utdanninger som har pedagogikk som fag, for å bredt utvikle pedagogikkfaget og profesjonsrettingen, (iii) Vitenskapelige ansatte er rekruttert fra skoler og barnehager og går inn i stipendiatstillinger.

13.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Som en relativt nyetablert institusjon som er forskningsbasert og profesjonsrettet med flere campuser og stor geografisk spredning, har Nord naturlig nok noen utfordringer. Det er tydelige spenninger mellom fagene og utfordringer med å ivareta kompetanser på de ulike campusene. Nord anerkjenner og møter utfordringene med konkrete tiltak for å skape struktur, f.eks. med praksisansvarlig og masteroppgaveansvarlig. Det er tydelig at institusjonen nå er i en prosess hvor det f.eks. jobbes med retningslinjer, kompetanseguide og digitaliseringsstrategi. Deler av selvevalueringen med bidrag fra de enkelte faggruppene, i stedet for en samlet presentasjon, synliggjør spenningene mellom fagene og behov for møtesteder og kommunikasjonskanaler. Samtidig viser dette et stort utviklingspotensial, da flere av faggruppene har initiativ som med fordel kan deles med de andre fagene og dermed gi et sterkt grunnlag for samarbeid om utviklingen av GLU. Her kan spesielt følgende illustrative eksempler trekkes fram: (i) Faggruppen for pedagogikk og spesialpedagogikk har som mål å utvikle en god delingskultur og styrke et lærende profesjonsfellesskap, (ii) I arbeid med egen programplan er seksjonen for språk og litteratur opptatt av hvordan den vitenskapelige tenke- og arbeidsmåten kan gjennomsyre utdanningen allerede tidlig i utdanningen, (iii) Fagseksjonen for samfunnsfag og RLE henviser til temaene demokrati, medborgerskap, bærekraftig utvikling og livsmestring som tverrfaglige temaer som fag skal prioritere der det er relevant. Dette er områder som krever at faggruppene kommer sammen og jobber for å møte utfordringer i praksisfeltet som har

⁹⁵ Nord universitet, Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage (ReKom); [https://www.nord.no/studier/videreutdanning/skole-barnehage-og-oppvekst/lokal-kompetanseutvikling#regional-ordning-for-kompetanseutvikling-i-barnehage-\(rekom\)](https://www.nord.no/studier/videreutdanning/skole-barnehage-og-oppvekst/lokal-kompetanseutvikling#regional-ordning-for-kompetanseutvikling-i-barnehage-(rekom)).

⁹⁶ Nord universitet, Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis (KomSip); [https://www.nord.no/studier/videreutdanning/skole-barnehage-og-oppvekst/lokal-kompetanseutvikling#kompetansel%C3%B8ft-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis-\(komsip\)](https://www.nord.no/studier/videreutdanning/skole-barnehage-og-oppvekst/lokal-kompetanseutvikling#kompetansel%C3%B8ft-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis-(komsip)).

betydning for profesjonsrollen. Seksjonen påpeker at det burde ha vært utviklet en mer tydelig guide, gjerne for alle utdanningsinstitusjoner, for det tverrfaglige samarbeidet.

Nord har en oppgave med å jobbe målrettet for å imøtekomme mangelen på og behovet for kommunikasjon mellom fagmiljøer, ansatte, studenter, praksisfelt og UH. Fokuset her bør være på å forbedre kanaler for informasjon og motivere til hyppigere bruk av disse.

13.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

13.3.1 Innledning

I selvevalueringen tolker Nord «integrert» slik at alle fag, praksis og undervisning som programmet består av, skal forme en helhet der alle komponenter og områder henger sammen. Det vektlegges at det skal være en sammenheng i faget, mellom de ulike fagene og mellom fag og praksis samt at profesjonsrettingen ivaretas gjennom kritisk refleksjon rundt teori og praksis, der lærerrollen, relasjonsforståelse, kompetanse og utvikling av læreridentitet står sentralt. I arbeidet med GLU er det vektlagt en integrert og profesjonsrettet rolle hvor både forskning og erfaringsbaserte kunnskaper er ingredienser i dette arbeidet, akkurat som det er lagt mange ressurser i universitetskoleprosjektet: «Dette samarbeidet bidrar også i stor grad til at studieprogrammet organisatorisk også er en integrert og profesjonsrettet utdanning der praksis og teori blir sydd sammen. Samarbeidet er også en naturlig arena for forskningsprosjekt og det å involvere studenter og ansatte. Samtidig er dette et område som bør og kan utvikles kontinuerlig» (Selvevaluering Nord, 2023).

13.3.2 Presentasjon og vurdering

Under institusjonsbesøket pekte programledelsen på at praksis og teoretisk retting er et kjempeviktig område, hvor det er nødvendig å ha god systematikk og arenaer for å møtes, snakke sammen og lære av hverandre. Ifølge programledelsen er det stor variasjon innenfor de ulike fagfeltene om hvor ansvarlig man føler seg for å sikre relevans for læreryrket. Dette temaet tas opp i møter med forskningsgruppeledere, og i forskningsstrategien jobbes det med å få innspill på ulike nivåer. Nord har ikke lyktes helt med å få til studentdeltakelse i forskningsgrupper. Som nevnt tidligere har universitetet hatt forskningsdager der masterstudenter, sammen med vitenskapelig ansatte på skolen, var ute på skolene med problemstillinger de skulle undersøke samt at de gjennomførte innsamling og systematisering av data. Disse resultatene ble så lagt fram på et konferanselignende opplegg, kalt «forskningfest».

Vurdering av praksis er et samarbeid mellom universitetet og praksisfeltet der Nord har formelt ansvar, men er helt avhengig av praksislærernes vurderinger. Viktigheten av midtveis- og sluttevalueringer understrekes ved at disse er skriftliggjorte. Det er utviklet en vurderingsguide for praksislærerne, og etter at de har vurdert praksisen, kan praksislærerne drøfte innhold, progresjon m.m. med universitet. Nord har nylig etablert en egen praksisansvarlig som skal gi en tydelig progresjon og integrere praksisstudiet i GLU. Det er

også satt ned en arbeidsgruppe som jobber med en kompetanseguide for praksislærere, studenter og vitenskapelig ansatte med tydelige læringsutbyttebeskrivelser samt retningslinjer for vitenskapelig ansatte som skal ut og følge opp studenter i praksis. Rektor ved en universitetsskole finner at øvingslæreravtalen er utdatert, og generelt ble det av rektorene ved institusjonsbesøket trukket frem at praksisstrukturen er utdatert.

Under institusjonsbesøket framhevet både programledelse og praksisfeltet universitetsskoleprosjektet, hvor det er fem samarbeidsskoler. Det er lagt mange ressurser i prosjektet, bl.a. universitetsskolekoordinator ved universitet og universitetsskolemedarbeider (20 prosents stilling) ved hver universitetsskole finansiert av Nord. Vitenskapelig ansatte har koblet universitetsskoleprosjektet til NFR-søknad⁹⁷, og det er flere forskningsprosjekter også internasjonalt i samarbeid med universitetsskoler. Programledelsen framhever en god dialog med rektorer ved universitetsskolene med jevnlig møter og understreker at prosjektet bør forankres hos rektor for å få mest mulig bevissthet i skolen, f.eks. ved at studenter kan prøve ut undervisningsopplegg. Det er etablert studieprogramråd, der det også sitter representanter fra alle universitetsskolene og studenter, og her diskuteres kvalitetsarbeid. Rektorene på universitetsskolene opplever å ha blitt mer bevisste på rollene deres i prosjektet. Det er tettere samarbeid, flere praksislærere å spille på og kollegiet er bedre forberedt på samarbeidet – det er ikke bare den enkelte lærer som skal ta ansvar for praksis. De vitenskapelig ansatte opplever at universitetsskoleprosjektet får praksislærerne til å føle seg mer som en del av helheten. På institusjonsbesøket var det imidlertid én praksislærer som hadde forventninger om et tettere faglig samarbeid og etterlyser det fortsatt.

Nord har et tverrfaglig tema per år, men både de vitenskapelig ansatte og praksislærerne fortalte under institusjonsbesøket at det er utfordringer med tverrfaglighet og at det må jobbes med. For noen vitenskapelig ansatte er det en holdningsendring som må til – at GLU ikke bare handler om eget fag. De vitenskapelig ansatte påpekte at det også handler om tid, kapasitet og at ledelsen legger bedre til rette for tverrfaglighet. Det finnes imidlertid også en rekke konkrete eksempler på omfattende tverrfaglig virksomhet, som f.eks. samarbeid om didaktikk i Norsk bærekrafts-bibliotek, hvor fagene arbeider tverrfaglig didaktisk mot en litterær og dialogbasert tilnærming til bærekraft. I tillegg er det tverrfaglig samarbeid mellom naturfag og samfunnsfag om praksis i leirskoletilbud for studenter, for å gi studentene erfaringskunnskap fra bærekraftsfeltet. Flere forskningsgrupper er også tverrfaglige, og det nevnes at de små campusene gir gode muligheter for godt tverrfaglig samarbeid.

Under institusjonsbesøket gav studentene uttrykk for at de opplever sårbarhet når det er få studenter, siden det gir litt lite fagvalg. Fra høsten 2024 starter Nord en helt ny modell for GLU som kan imøtekomme denne sårbarheten. Samtidig er modellen også rettet mot rekrutteringsutfordringen. Studenter fra GLU 1–7 og GLU 5–10 kobles sammen, sånn at studentmassen kan gå på tvers av samme kull. Det jobbes med å få til en enklere logistikk, og at studenter kan ta flere fag uten at arbeidskravene økes.

⁹⁷ Finansieringssøknad til Norges forskningsråd.

13.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Nord har tydelig fokus på progresjon i praksis og integrering av praksis i GLU. Funn fra spørreundersøkelsen om kobling til praksis i campusundervisningen viser at nesten 90 prosent av de vitenskapelig ansatte på Nord oppgir at de bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter studentene kan bruke i undervisningen i skolen. Knappe 60 prosent oppgir at de bruker eksempler fra praksisfeltet i undervisningen, og at de bruker studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen. Tallene for Nord skiller seg lite fra de nasjonale. Denne erfaringen deles imidlertid ikke i samme grad av studentene, hvor mellom 20 og 30 prosent i stor grad er enige i f.eks. «Brukes studentenes erfaringer i undervisningen» og «Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet». Resultatene for Nord skiller seg lite fra de nasjonale. I selvevalueringen understrekes viktigheten av et samspill mellom fagmiljø/vitenskapelige ansatte og praksis. Dette har så langt vært begrenset til utviklingsarbeid, hvor fagmiljøet bidrar gjennom konkrete oppdrag på bestilling fra skolen. Det ligger derfor et uutnyttet potensial i det å betrakte praksisfeltet som en naturlig samarbeidspartner, i både undervisnings- og forskningssammenheng. En rekke tiltak er iverksatt for å støtte dette. Et konkret eksempel er Kompetanseguiden, som er for praksislærere, studenter og vitenskapelig ansatte, og som er lik for de tre studiestedene. Guiden gir en læringsutbyttebeskrivelse for praksis, retningslinjer for vitenskapelig ansatte som skal ut og følge opp praksis samt redskaper for praksislærer til å gjennomføre vurdering og drøfte denne med vitenskapelig ansatte. Gjennom denne guiden og systematisk arbeid med den, jobbes det med variasjon og progresjon i praksis samt vurdering av praksis. En styrke ved dette tiltaket er at representanter fra alle fag og alle studiesteder, i tillegg til universitetsskoler, bidrar til utvikling av guiden. Involvering av sentrale aktører gir tiltaket potensial til å utvikle en felles forståelse av praksisstudiet på tvers av universitet og skole og til å styrke både forberedelse, gjennomføring og oppfølging av praksis.

Både i selvevalueringen og på institusjonsbesøket er det gode refleksjoner rundt verdien av partnerskapsaspektet mellom universitet og skole i utdanningen av lærere. Det pekes på viktigheten av å etablere forpliktende partnerskapsmodeller mellom lærerutdanningsinstitusjonene og barnehagene/skolene for å styrke den felles kunnskapsbasen i sektoren, både når det gjelder studenter, praksislærere og vitenskapelig ansatte. Her har universitetsskoleprosjektet potensiale til å gi gode synergieffekter mellom teori og praksis, da det styrker praksisfeltet samtidig som det gir forskningsbasert kunnskap om praksisfeltet som vitenskapelig ansatte tar tilbake til universitetet. På denne måten styrkes relevansen i utdanningen. Potensialet i samarbeidet understrekes av at cirka 70 prosent av de vitenskapelig ansatte på Nord (spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte) oppgir at de har et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisstudiet, og at det arbeides aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene. Tallene for Nord skiller seg lite fra de nasjonale. På tilsvarende spørsmål til praksislærerne oppgir cirka 70 prosent at de har et godt samarbeid med universitetet om praksisstudiet, men drøye 40 prosent oppgir at de arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisstudiet. Det sterke fokuset på universitetsskoleprosjektet bør føre til refleksjoner rundt faren for å lage A- og B-praksisskoler. Her har Nord viktige oppgaver: for det første å

spre erfaringer og den utviklede kunnskapen fra universitetsskoleprosjektet til områdets kommuner, og deretter sikre at alle praksisskoler opplever involvering i dette arbeidet. Spesielt må Nord involvere og understøtte skoleeier i prosessen.

På institusjonsbesøket ble det trukket fram gode eksempler på dialog med og tilbakemeldinger fra studentene, som bl.a. viser at studentene opplever de to første årene som velorganiserte og gode (disse er i hovedsak organisert av hver enkelt campus), mens det gis uttrykk for ønsker og behov for å få bruke mer tid på praksis, og at kommunikasjon ut til studentene kan forbedres. Fokuset på digital opplæring er et godt eksempel på at studentenes tilbakemeldinger i både emneevalueringer, Studiebarometeret, trivselsundersøkelser osv. er retningsgivende for institusjonens virksomhet.

Nord jobber aktivt med erfaringene fra GLU og har på bakgrunn av disse satt i gang en prosess som skal resultere i en ny modell for GLU som trer i kraft fra høsten 2024. Fakultetet har, internt og sammen med studentene, identifisert det begrensede fagutvalget som en hemmende faktor, noe som er et resultat av de ugunstige søkertallene til utdanningene. Etter evalueringer av vitenskapelig ansatte våren 2022 ble arbeidet med utvikling av den nye GLU-modellen startet opp høsten 2022. Modellen skal være fleksibel og åpen for siderekuttering, samtidig som den skal ivareta både profesjonen og ikke minst den nødvendige progresjonen som forventes i en femårig masterutdanning. Det er etablert en arbeidsgruppe rundt denne modellen, som hjelper til med å identifisere utfordringer som kommer underveis. Arbeidet er preget av bredt engasjement, og aktører i arbeidsgruppen og referansegruppen inkluderer også interessenter og samarbeidspartnere fra profesjonen, som elever og ansatte i skoler. Alle disse ulike aktørene og deres involvering gir et godt og solid grunnlag for både prosessen og påfølgende forankring hos involverte aktører. Samtidig må oppmerksomheten rettes mot at ambisjoner og planer er avhengige av at de gjennomføres riktig og med involvering fra riktige parter.

13.4 Oppsummering og anbefalinger

Komiteen registrerer at Nord har brukt prosessen med evalueringen godt. I selvevalueringen framhever de at evalueringen har gitt en unik mulighet til å skaffe større kunnskap om hvordan «ting henger sammen», og i forbindelse med institusjonsbesøket ble det vist stor vilje til å løse utfordringene med å skape sammenheng i utdanningen. Nord ble universitet i 2016 og fusjonerte flere læresteder i et omfattende geografisk område, og i overgangen fra å være høyskole til å bli universitet var det stort trykk på å få opp førstekompetanse. Mange studiesteder og miksen av campus-, nett- og samlingsbaserte utdanninger gjør det utfordrende å skape sammenheng i studiet og sikre kompetanse på de ulike campusene, i tillegg til at det er tegn til spenninger mellom fagmiljøene.

Nord har et sterkt regionalt fokus og har etablert et samarbeid med praksisfeltet i regionen, spesielt gjennom universitetsskoleprosjektet. Prosjektet er forankret organisatorisk i Nord gjennom et studieprogramråd med representanter fra alle universitetsskolene, og det stilles såkornsmidler til disposisjon for prosjektet. Dette gir universitetsskoleprosjektet et stort utviklingspotensial for å styrke og utvikle samarbeid på tvers av campus og skole. Det må

imidlertid erkjennes at praksisfeltet ved institusjonsbesøket etterlyste bedre muligheter til å delta og dra nytte av prosjektet.

Komiteen foreslår at Nord vurderer å

- styrke sammenhengen i utdanningen på tvers av fag og campus i forbindelse med omstilling til den nye modellen for GLU. Dette handler for eksempel om å skape organisatoriske rammer for kommunikasjon og deling av kunnskap mellom alle aktører.
- videreføre det gode samarbeidet med universitetsskolene og involvere dem mer i arbeidet med utviklingen av GLU. Det er fortsatt et potensiale for å involvere praksisfeltet i større grad og øke nytteverdien av samarbeidet for dem.
- i større grad involvere masterstudentene i pågående forskning og jobbe med masteroppgavenes betydning for praksisfeltet så vel som for profesjonsutdanningen og dermed synliggjøre «det doble formålet».

14 Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Komitémedlem Randi Solheim er ansatt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved NTNU.

Komitémedlem Marina Olsen var student ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved NTNU.

Beskrivelse av utdanningene⁹⁸

NTNU ble opprettet i 1996 etter en sammenslåing av Norges tekniske høgskole (NTH), Den allmennvitenskapelige høgskolen (AVH), Vitskapsmuseet (VM), Det medisinske fakultet (DMF), Kunstakademiet i Trondheim og Musikkonservatoriet. 1. januar 2016 slo NTNU seg sammen med høyskolene i Ålesund, Gjøvik og Sør-Trøndelag.

Grunnskolelærerutdanningene tilhørte tidligere Høgskolen i Sør-Trøndelag.

NTNU har totalt 43 422 registrerte studenter fordelt på tre campuser, hvorav Trondheim er hovedsetet. Antall ansatte er på 8 051 totalt (NTNU 2023).

NTNU tilbyr GLU 1–7 og 5–10 fra campusen i Trondheim. Til sammen omfatter grunnskolelærerutdanningene 1 562 studenter (874 studenter på GLU 1–7 og 688 studenter på GLU 5–10). NTNU fullførte første syklus med GLU masterstudenter i 2022 og er derfor i en evaluerings- og forbedringsprosess for disse studieprogrammene for øyeblikket (se punkt 1.1).

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningen ved NTNU er organisert under Instituttet for lærerutdanning (ILU) ved campus Trondheim. Instituttet tilbyr også andre lærerutdanninger, deriblant lektorutdanninger i en rekke fag i samarbeid med andre institutter ved NTNU. Instituttet er organisert under Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU, og instituttets undervisning foregår i hovedsak på Kalvskinnets sentrum. Instituttledelsen består av instituttleder, nestleder for utdanning, nestleder for forskning og kontorsjef. Instituttstyret er det formelle ledelsesorgan for medvirkning og medbestemmelse. Instituttstyret diskuterer og beslutter innenfor myndighetsområdet som er delegert til instituttet.

Instituttet har et fjerde ledelsesnivå, fagseksjonene, med tilhørende fagseksjonsleder som har personalansvar for seksjonens ansatte. Syv fagseksjoner er involvert på grunnskolelærerutdanningen. Fagseksjonene spenner mellom 30 og 70 ansatte. Fagseksjonene organiserer ulike studieemner på lærerutdanningen. De utarbeider også emneplaner og evaluerer disse ved utgangen av hvert semester gjennom et felles system

⁹⁸ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering og NTNUs nettsider.

for emne- og studieprogramevaluering. NTNU fremhever i selvevalueringen at mens organiseringen til fagseksjonene styrker faglig utvikling, kan organisasjonsformen skape utfordringer i form av at det blir krevende å arbeide på tvers av fag for fellesfaglige prosjekter og kvalitetsarbeid. NTNU har en studieprogramleder tilknyttet hvert studieprogram, og alle studieprogramlederne ved GLU har 25 prosent av sin totale arbeidstid til studieprogramledelse. Studieprogramleder skal bidra til å utvikle læringsmiljøet og den faglige og pedagogisk kvaliteten i studieprogrammet. Institutt for lærerutdanning har også et utdanningsutvalg som skal drøfte og belyse aktuelle problemstillinger knyttet til utdanningsområdet og gi instituttledelsen råd i strategiske spørsmål innenfor området. Utdanningsutvalget ledes av nestleder for utdanning og består av samtlige studieprogramledere ved ILU samt studenttillitsvalgte. Øverste administrative leder er kontorsjefen.

Fagtilbud og studiemodell

NTNU tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 i Trondheim. Studieprogrammene GLU 1–7 og GLU 5–10 foregår hovedsakelig gjennom undervisning på Kalvskinet. I tillegg har universitetet praksisplasser over hele Midt-Norge. NTNU tilbyr utenlandspraksis i Zambia, Island, Spania og Canada. Læreplanene skiller ellers mellom fagene tilbudt i GLU 1–7 og GLU 5–10 gjennom forskjellige emnekoder og emnenavn. For de fleste fagene som undervises i 1–7 og 5–10, skjer undervisningen separat for GLU 1–7 og GLU 5–10, men i noen tilfeller er deler av undervisningen på 1–7 og 5–10 felles.

I GLU 1–7 tilbyr NTNU fagene engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og tegnspråk. Tabell 14-1 viser studiemodellen for GLU 1–7 ved NTNU når man tar en mastergrad inkludert undervisningsfag (masterfag).

I GLU 5–10 tilbyr NTNU fagene engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og tegnspråk. Tabell 14-2 viser studiemodell for GLU 5–10 ved NTNU når man tar en mastergrad inkludert undervisningsfag (masterfag).

Tabell 14-1. NTNUs studiemodell for GLU 1–7. Master i undervisningsfag. Kilde: Selvevaluering NTNU, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 NTNU Master i undervisningsfag		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave i fag I/II/III/IV (30 stp.)		5 dager praksis
9. semester	Master i fag I/II/III/IV (30 stp.). Inkludert 15 stp. vitenskapsteori og metode		10 dager praksis
4. studieår			
8. semester	PEL 4 (15 stp.)	Master i fag I/II/III/IV (15 stp.)	
7. semester	PEL 3 (15 stp.)	Master i fag I/II/III/IV (15 stp.)	15 dager praksis
3. studieår			

6. semester	Fordypning i fag I/II/III/IV, inkludert FoU-oppgave (30 stp.)			25 dager praksis
5. semester	Fag IV - naturfag/ samf.f./ kroppsøv./spes.ped/ sos.ped/ tegnspråk/ mat og helse (Nord)/ utveksling (30 stp.)			
2. studieår				
4. semester	Fag I – norsk (15 stp.)	Fag II – matte (7,5 stp.)	PEL 2 (7,5 stp.)	15 dager praksis
3. semester	Fag II – matte (7,5 stp.)	Fag III - kunst og h.verk/musikk/ KRLE/engelsk /naturfag/samf.fag/kroppsøv. (15 stp.)	PEL 2 (7,5 stp.)	15 dager praksis
1. studieår				
2. semester	Fag II – matte (15 stp.)	Fag III - kunst og h.verk/ musikk/ KRLE/ engelsk/naturfag/samf.fag/kroppsøv. (15 stp.)		15 dager praksis
1. semester	Fag I – norsk (15 stp.)	Område-emne (7,5 stp.)	PEL 1 (7,5 stp.)	15 dager praksis, inkludert 5 dager observasjon

Se vedlegget «NTNU – studiemodeller GLU 1–7 og GLU 5–10» for GLU 1–7 Master i spesialpedagogikk/sosialpedagogikk

Tabell 14-2. NTNUs studiemodell for GLU 5–10. Master i undervisningsfag. Kilde: Selvevaluering NTNU, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 NTNU Master i undervisningsfag		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave i fag I/II/III (30 stp.)		5 dager praksis
9. semester	Master i fag I/II/III. Inkludert 15 stp. vitenskapsteori og metode (30 stp.)		10 dager praksis
4. studieår			
8. semester	PEL 4 (15 stp.)	Master i fag I/II/III (15 stp.)	
7. semester	PEL 3 (15 stp.)	Master i fag I/II/III (15 stp.)	15 dager praksis
3. studieår			
6. semester	Fordypning i fag I/II/III, inkludert FoU-oppgave (30 stp.)		

5. semester	Fag III - naturfag/ samf.f./ kroppsøv./ spes.ped/ sos.ped/ tegnspr/ mat og helse (Nord)/ utveksling (30 stp.)		
2. studieår			
4. semester	Fag I matte/norsk (15 stp.)	PEL 2 (15 stp.)	15 dager praksis
3. semester	Fag I matte/norsk (15 stp.)	Fag II - kunst og h.verk/ musikk/ KRLE/ engelsk/ naturfag/ samf.fag/ kroppsøv. (15 stp.)	15 dager praksis
1. studieår			
2. semester	Fag I – matte/norsk (15 stp.)	Fag II - kunst og h.verk/ musikk/ KRLE/ engelsk/ naturfag/ samf.fag/ kroppsøv. (15 stp.)	15 dager praksis
1. semester	Fag I – matte/norsk (15 stp.)	PEL 1 (7,5 stp.)	Område-emne (7,5 stp.) 15 dager praksis, inkludert 5 dager observasjon

Se vedlegget «NTNU – studiemodeller GLU 1–7 og GLU 5–10» for GLU 5–10 Master i spesialpedagogikk/sosialpedagogikk

14.1 Masteroppgaver i GLU

14.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved NTNU – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 kan studentene velge mellom engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, musikk, naturfag, norsk, samfunnsfag, sosialpedagogikk og spesialpedagogikk som masterfag. I GLU 5–10 kan studentene velge mellom engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, musikk, naturfag, norsk, samfunnsfag, sosialpedagogikk, spesialpedagogikk og tegnspråk (gjennom et samarbeid med OsloMet) som masterfag.

I selvevalueringen skriver NTNU at «Masterfaget i grunnskolelærerutdanning for både GLU 1–7 og 5–10 er en del av syklus 2 i studieprogrammet. Sammen med 30 studiepoeng i pedagogikk og elevkunnskap og minst 30 dager praksis, utgjør masterfaget minst 60 studiepoeng i syklus 2. Dersom masterfaget er pedagogikk eller spesialpedagogikk, må studentene også velge 30 studiepoeng i et undervisningsfag.».

Masteroppgaven utgjør 30 studiepoeng og skrives i all hovedsak i 10. semester. Masteroppgaven ved NTNU kan skrives individuelt eller i par. I 9. semester har studentene to fagspesifikke emner på til sammen 15 studiepoeng der det ene emnet går på avansert fagfordypning og det andre på fagspesifikk metode og vitenskap. Prosjektskissen utarbeides

i løpet av 9. semester og leveres hovedsakelig før jul. Før jul får studentene også tildelt veileder.

14.1.2 Presentasjon og vurdering

NTNU tilbyr mastergrad i alle skolens fag og har lang erfaring med mastertilbud. Formålet med masteroppgaven beskrives som «[...] å gi studentene en mulighet til å artikulere og formidle vitenskapelig produksjon av kunnskap innenfor et eller flere fagområder, i den hensikt å utvikle deres pedagogiske, didaktiske eller faglige kompetanse» (Selvevaluering NTNU, 2023). NTNU forventer at studentene kan demonstrere grundig og kritisk forståelse av perspektiver, empiri og/eller erfaringer i sitt valgte fagområde, og at de også kan demonstrere evne til å anvende denne kunnskapen på en systematisk og transparent måte i form av en skriftlig oppgave og/eller et praktisk eller kunstnerisk arbeid.

Studieprogramlederne ved NTNU uttrykker et ønske om å kunne utvikle mer praktisk-rettete muligheter i arbeidet med masteroppgaven på tvers av fag. Per i dag er det fagene musikk, naturfag, kunst og håndverk som gir muligheten til å velge en praktisk tilnærming til masteroppgaven. Det jobbes videre med å utvide denne muligheten til flere masterretninger gradvis. På institusjonsbesøket framgikk det at fagseksjonene er de sentrale enhetene i arbeidet med masteroppgaver, og dermed er det også variasjon i hva som forstås som «relevant masteroppgave». Hva en masteroppgave er forstås bredt. Når det gjelder oppgavetyper som ikke er «tradisjonelle», vises det til OsloMet og arbeidet deres med «entreprenørielle masteroppgaver», og det nevnes at innen kunstfagene kan en oppgave være et produkt. Det er mange spenninger knyttet til hvordan profesjonsrelevans skal forstås og ivaretas.

Drøye 30 prosent av studentene på NTNU som svarte på spørreundersøkelsen, mener at arbeidet med masteroppgaven gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer i stor eller svært stor grad, mens 19 prosent mener den forbereder godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen (i stor eller svært stor grad). Rundt halvparten av studentene mener at arbeidet med masteroppgaven lærer dem å lese forskning og hente ut sentral informasjon, å være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert. Nesten en fjerdedel mener at de lærer å planlegge og å gjennomføre forskningsbasert undervisning. Tallene for NTNU skiller seg lite fra de nasjonale.

Utvikling av masterveilederkompetanse ligger til fagseksjonene. Ved en del fagseksjoner finnes det tiltak for utvikling av masterveilederkompetanse, og mange fagseksjoner har egne veilederfora for erfaringsutveksling og kompetanseutvikling. Noen seksjoner har gode erfaringer med å koble erfarne masterveiledere med uerfarne masterveiledere for å styrke veiledningskompetansen.

For vurdering av masteroppgaven er det utarbeidet felles retningslinjer og fagspesifikke sensorveiledninger.

Masterretningen velges allerede i det 2. studieåret, og NTNU påpeker i selvevalueringen at både studenter og mange ansatte opplever dette som veldig tidlig. NTNU viser til at det er en nødvendighet som følger av forskriften. Endelig tema og problemstilling avtales i samråd med veileder i 9. semester, mens studentene oppfordres til å innhente innspill fra praksisskolene når det gjelder tematikk.

Det synes å være en utfordring å få til tverrgående fora for å drøfte og komme fram til felles forståelse og praktiske løsninger på å administrere arbeidet med masteroppgaver, men det er tatt noen initiativ til dette, og det er mye som er «på tegneblokken», men som ikke er satt ut i live ennå. Studieprogramlederne gjennomfører møter med fagkoordinatorer fra hver masterretning 3–4 ganger per semester for å koordinere og samtale om felles anliggender.

Det er utviklet en progresjonstrapp for å sikre studentenes forskningskompetanse, men det gjenstår å få alle fagene involvert i dette. Temaet VITMET (Vitenskapsteori og metode) skal gjennomgå for å bli mer helhetlig og bedre samordnet på tvers av fag. Målet er noe felles og noe fagspesifikk undervisning knyttet til VITMET på syklus 1. På syklus 2 arbeides det med å redusere antall emner fra 13 til en god del færre.

På institusjonsbesøket rapporterte studentene om forskjeller mellom fagene når det gjelder i hvor stor grad praksisnær forskning framheves som mulig i arbeidet deres med masteroppgaven. De forteller også at akademisk skriving er det som har vært vektlagt som forberedelse til å skrive en masteroppgave, og at metodekunnskap kun relateres til masteroppgaven. De hadde ønsket at de fikk mer innsikt i forskningsmetode for lærerprofesjonen og at det også var en del av opplæringen i årene før. Det oppleves vanskelig å velge masterfag i det 3. året før de har erfaring med faget. De ønsker åpenhet for flere metodiske valg og forteller at det oppleves som om de sluses inn i kvalitativ metode og intervju. Tildeling av veileder skjer til forskjellig tid innen fagene, og det er ikke ønskelig. Studentene påpeker også at NTNU må arbeide mer med studentenes forståelse av hvorfor arbeidet med masteroppgaven er relevant for dem som lærere. Man må formidle hvordan forskning som studenter gjør i FOU-arbeidet sitt og i masteroppgaven, kan bidra til det praktiske lærerarbeidet. Studentene framhever at det er mye fokus på det teoretiske og det metodiske i det 5. studieåret. Flere synes det er vanskelig å forstå hvordan man skal bruke kunnskapen og kompetansen man opparbeider seg gjennom arbeidet med masteroppgaven i yrket.

Vitenskapelig ansatte framhever at de vektlegger arbeid med observasjon som metode i det 1. året og videre at de legger opp til en bevisst utvikling av FoU-kompetanse. De er også opptatt av at en fortsatt utvikling kan innebære tettere kobling mellom metodekunnskap og praksisstudiet. Vitenskapelig ansatte framhever relevans, og at arbeidet med masteroppgaven bidrar til at de utdanner kritiske forskere og lærere med innsikt i nødvendige metoder som kan brukes i skolen.

Vitenskapelig ansatte framhever at datainnsamling for studenter kan være utfordrende. PRANO-prosjektet⁹⁹ er et eksempel på muligheter for fleksibilitet og at praksisperioder kan nyttes til datainnsamling, men dette prosjektet omfatter kun et fåtall av studentene. Andre muligheter for å finne fram til tema for en oppgave er å knytte den til eksisterende forskergrupper. Det er mange aktive forskergrupper og flere fagseksjoner som arbeider aktivt for å formidle denne muligheten.

Fra spørreundersøkelsen blant studenter, får vi vite at halvparten av studentene som svarte på undersøkelsen fra NTNU, bruker egne innsamlede data fra skolen, drøye 20 prosent innhenter data utenfor skolen og 15 prosent gjør en litteraturstudie. Tallene for NTNU skiller seg lite fra de nasjonale tallene.

Under institusjonsbesøket kom det fram at det sannsynligvis er et potensiale for mer samarbeid med skolene om masteroppgavene, og det vurderes om noen praksisskoler bør være dedikert til å motta studenter i syklus 2. Dette kan være en måte å styrke samarbeidet på, men dette er foreløpig kun på idéstadiet. Det er stor variasjon i hvordan vitenskapelig ansatte opplever samarbeidet med praksisskoler og hvilke muligheter praksislærere har for å være involvert i arbeidet med masteroppgaven.

Praksisskolene reflekterer ulike synspunkter om hvilken relevans arbeidet med masteroppgaven har for læreryrket, og studenter rapporterer at de blir møtt med skepsis om relevansen av masterutdanning. Praksisskolene opplever at oppgavene er snevre i problemstilling. Praksislærere framhever at de kanskje kunne vært mer undervisningsrettet og at det kunne ha vært mulig å velge litt mer generelle pedagogiske tema – på tvers av alle fag. Barneskoler må ha lærere som kan undervise i alle fag, mener de. Praksislærere framhever likevel styrken av at studentene har en god faglig ballast når de begynner som lærere.

14.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Som nevnt har NTNU en styrke i at de tilbyr mastergrad i alle skolens fag og at de har lang erfaring med mastertilbud. Dette kan også være en utfordring fordi det er etablerte praksiser knyttet til masterutdanning som kanskje må endres på i en femårig GLU-mastergrad. Ettersom fagseksjonene er vant til å ha et hovedansvar for mastergrader, kan det bli utfordrende å samarbeide om felles forståelse, retningslinjer og sensorveiledninger på tvers av fagseksjoner.

⁹⁹ PRANO-prosjektet er et treårig forsknings- og utviklingsprosjekt støttet av tidligere DIKU, nå Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. Prosjektet startet våren 2021 og løper til desember 2023.

PRANO-prosjektet er et viktig ledd i arbeidet med utvikling av den nye grunnskolelærerutdanningen på masternivå. Mer info her: <https://www.ntnu.no/ilu/prano>.

PRANO-prosjektet trekkes fram som et godt eksempel på hvordan studenter kan kobles til en universitetsskole og samle inn data, men dette gjelder kun et fåtall studenter og arbeidsmåten er enda ikke blitt oppskalert.

Hva som er en relevant masteroppgave forstås bredt ved NTNU. En bred forståelse kan bidra til at mange studenter finner noe av interesse og at det er mulig å vinkle oppgaven på ulike måter, men en «bred forståelse» kan også indikere liten grad av felles forståelse. NTNU har fortsatt mange planer om videre utvikling av arbeidet med masteroppgaven som ikke er blitt iverksatt, og komiteen vurderer derfor at NTNU ikke har fått arbeide nok med å utarbeide tiltak for å styrke en felles forståelse. Det kommer også fram i institusjonsbesøket at det er et ønske om å arbeide med strukturer og prosesser som kan bidra til utvikling av felles mål for utdanningene. Komiteen opplever at det er viktige intensjoner og planer som omtales i selvevalueringen og som kommer frem i samtalene med ledelsen og ansatte, men at det – som de også påpeker selv – fortsatt er en vei å gå.

Komiteen har også inntrykk av at det er en del forskjeller mellom fagseksjonene som studentene opplever som vanskelige, f.eks. tidspunkt for tildeling av veileder og muligheter for praksisnær forskning. Studentene opplever også at det profesjonsrettede i arbeidet med masteroppgaven ikke er tydelig nok for dem i alle fag. Dette er også indikasjoner på at GLU-programmene som sådan ikke framstår som helhetlige for studentene.

14.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved NTNU er 207 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, og de har samlet sett 93 årsverk i GLU. Fagmiljøet er satt sammen av 32 prosent universitetslektorer, 57 prosent førsteamanuenser/førstelektorer og 9 prosent professorer/dosenter (tallene gjelder årsverk i GLU).¹⁰⁰

I selvevalueringen beskriver ILU sammensetningen av GLU-fagmiljøet som variert «fra rent disiplinifaglige, uten skoleerfaring, til ansatte med mye skoleerfaring, men begrenset forskningskompetanse, og noen ansatte med både forskerkompetanse og skoleerfaring.».

I selvevalueringen vises til to nasjonale sentre ved NTNU, matematikksenteret og skrivesenteret, som beskrives å kunne ha vært en nyttig «ressurs for å utvikle vitenskapelig ansattes profesjonsrettede kompetanse». Ansatte ved sentrene har bred skoleerfaring, og det jobbes med kompetanseutvikling, forskning, formidling og utvikling av læringsressurser i tett samarbeid med praksisfeltet. Det sies i selvevalueringen at det foreløpig er lite samarbeid mellom sentrene og fagseksjonene. Ifølge informasjon på NTNUs hjemmeside

¹⁰⁰ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 prosent eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

opplyses det at sentrene primært arbeider mot kommuner og skoler, for å assistere dem i forskjellige kompetanseutviklingsprosjekter¹⁰¹.

ILU har praksissamarbeid med vanlige praksisskoler og, ifølge selvevalueringen, med fire universitetsskoler (2023). I universitetsskolesamarbeidet inngår blant annet felles FoU-prosjekter mellom lærere ved universitetsskolene og forskere ved ILU, det er blitt uteksaminert ph.d.-kandidater med utgangspunkt i delte stillinger mellom universitetsskoler og ILU, og det er etablert en hospiteringsordning som går begge veier. Videre samarbeider ILU med vanlige praksisskoler gjennom forskningsprosjektet PRANO. Prosjektets formål er å styrke dette samarbeidet ved å tilrettelegge for at arbeidet med masteroppgaven knyttes til praksis i klasserommet og fag- eller forskningsgrupper ved universitetet.

ILU tilbyr veilederutdanning for praksislærere gjennom «Skolerettet veiledningspedagogikk for praksislærere og mentorer», som er et kurs bestående av to emner på til sammen 30 studiepoeng. Det er et samlingsbasert kurs på masternivå, og omtrent halvparten av ILUs praksislærere har gjennomført dette eller tilsvarende kurs. Dette støtter utviklingen av et fagmiljø.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer¹⁰²

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av de 93 årsverkene i GLU ved NTNU er det 21 FoU-årsverk.¹⁰³ Disse vitenskapelige ansatte publiserer 4,6 publiseringspoeng per FoU-årsverk, som ligger over nasjonalt gjennomsnitt for GLU i Norge på 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU i Norge har NTNU 12,5 prosent av personene, 6,2 prosent av FoU-årsverkene og 15,3 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har NTNU, foruten en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (46 prosent), mange publikasjoner knyttet til norskfaget og matematikk.

NIFUs kartlegging viser at 17 prosent av FoU-aktiviteten ved NTNU er «vitenskapelig publisering» (19 prosent nasjonalt), «annen forskningsaktivitet» utgjør 32 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 51 prosent (49 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved NTNU som har klar tilknytning til GLU. Flest forskergrupper plasserte NIFU i kategorien «utdanning og samfunn», som på et overordnet nivå dekker kunst, litteratur, matematikk, idrett, religion, unges oppvekst, demokrati, mangfold, digital teknologi, internasjonale spørsmål, bærekraft og utdanningspolitikk. Videre fant NIFU forskergrupper innenfor kategorien «fagdidaktikk». Fagområder disse grupper jobber med er KRLE, kunst og håndverk, naturfag, språk og

¹⁰¹ <https://www.matematikkssenteret.no/kompetanseutvikling/lokal-kompetanseutvikling/matematikkssenteret-som-utviklingspartner>.

¹⁰² Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringssystem og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tall og metode.

¹⁰³ NTNU oppga lavere totale årsverk per ansatt og lavere FoU-årsverk per ansatt enn de andre institusjonene. Dette er med på å forklare de relativt (i forhold til antall personer) lave tallene på årsverk totalt og FoU-årsverk, samt det høye tallet på publiseringspoeng per FoU-årsverk.

litteratur, norsk, matematikk, kroppsøving, musikkteknologi, middelalder-didaktikk og neuro-didaktikk. Resten av forskergruppene er fordelt på de øvrige tre kategoriene. Noen forskergrupper jobber med temaer innenfor «skoleforskning og læring», eksempelvis læringsmiljø, læreverksforskning, samarbeid kulturskole-grunnskole og beredskap i skolen. Innenfor kategorien «pedagogikk» finner vi temaer som dreier seg om elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, spesialpedagogikk, fysisk aktivitet og skole- og utdanningshistorie. Innenfor profesjonsforskning forskes det blant annet på tiltak i lærerutdanningen, profesjonsutvikling, skoleeierskap og skoleledelse og universitetsskolesamarbeid.

Det vises til at NTNU har to ph.d.-programmer med direkte tilknytning til GLU. Det ene er «Utdanningsvitenskap», som inkluderer fagretningene pedagogikk, lærerprofesjons- og skoleforskning og tverrfaglig barneforskning. Ifølge DBH er det avlagt 32 doktorgrader på dette programmet i perioden 2019–2022. NTNU har også et ph.d.-program i matematiske fag, som ifølge NTNUs nettsider blant annet skal bidra til bedre forståelse av matematikdidaktikk. Vektleggingen av matematikdidaktikk gir programmet tilknytning til GLU. Det er avlagt 63 doktorgrader på dette programmet i perioden 2018–2022, ifølge DBH.

14.2.1 Presentasjon og vurdering

NTNU framhever i selvevalueringen og ved institusjonsbesøk at vitenskapelig ansatte *til sammen* bør ha bred kompetanse innen både disiplinfagene og profesjonsutøvelse, og NTNU mener at de er godt rustet slik sett. NTNU mener at det er urealistisk å forvente at enkeltindivider både har tung disiplin faglig kompetanse og oppdatert skoleerfaring, men det viktige er å sikre at faggrupper har slik kompetanse samlet sett. I selvevalueringen påpekes det at «samtlige fagseksjonsledere uttrykker at det er en styrke med variert kompetanse, der de ansatte kan lære av hverandre og utvikle god undervisning sammen.» Ansatte og ledere trekker fram at de har sterke fagmiljøer og at forskergrupper er navene.

Om lag en tredjedel av de vitenskapelig ansatte på NTNU (som svarte på spørreundersøkelsen) oppgir at de har sin hovedtyngde av erfaring og kompetanse fra skolen og at de har oppdatert erfaring fra skolen. De resterende har sin hovedtyngde fra undervisning i høyere utdanning og fra forskning. Tallene for NTNU skiller seg lite fra de nasjonale tallene.

NTNU har innført hospiteringsordninger for å styrke profesjonskunnskap. Studentene vi møtte ved institusjonsbesøket, framhever betydningen av at ansatte har innsikt i skolens realiteter. De beskriver at undervisningen de får, vektlegger «den perfekte elev», men når de er i praksis er det ikke det de møter. De ønsker mer undervisning om konflikthåndtering, vanskelige situasjoner, elever som ikke lærer det som er tenkt, mobbing, vold og foreldresamarbeid. Vurdering i fagene nevnes også som et viktig område de opplever å ha lite innsikt i. De mener også at de ikke har lært noe om individuelle opplæringsplaner, selv om det preger skolehverdagen. Studentene er åpne for at det kan være mye som må læres i årene etterpå – som lærer og at ikke alt kan læres i lærerutdanning på campus. Det er likevel enighet om at økt profesjonskunnskap er ønsket og etterlyst.

De fleste (64 prosent) av studentene på NTNU som svarte på spørreundersøkelsen, oppga at de har blitt undervist av lærere som også jobber i grunnskolen («delt stilling»). Dette er omtrent som det nasjonale tallet.

Praksislærere som deltok i institusjonsbesøket, framhever betydningen av hospiteringsordninger og mulighetene det gir til å lære mer om hverandre. Begge parter har et kritisk blikk på sin egen praksis gjennom tettere samarbeid. Blant praksisskolene er det variasjon i omfang av veilederutdanning. Mens noen opplever at det er gode ordninger og at veilederopplæringen har et relevant innhold, rapporterer andre at ingen av lærerne ved praksisskolen har tatt formell veilederopplæring. Det kan også være at alle på en skole tok veilederopplæring da de ble universitetsskole, men etter fem år har det vært en del utskifting og det kan være flere som ikke har dette. 49 prosent av praksislærerne som svarte på spørreundersøkelsen, oppga at de hadde minst 15 studiepoeng veilederkompetanse.

Studentene er også opptatte av fagkunnskap og framhever betydningen av at praksislærere har solid faglig bakgrunn og at de representerer ulike pedagogiske innganger til undervisning.

Det trekkes også fram av ledelse og ansatte at det ikke er opplæring for «oppfølgingslærere», det vil si de campus-baserte lærerne som følger opp studenter i praksisperiodene.

Som tidligere nevnt ligger personalansvaret til fagseksjonene, og slik er det også med rekrutteringsplaner. I selvevalueringen står det at satsinger og prioriteringer i hovedsak er foretatt av fagseksjonene (eller enhetene), og det ligger ingen overordnede strategiske prioriteringer i NTNUs strategiske personalplan utover det at den bygger på enhetenes (fagseksjonenes) behov og årsplan. Selvevalueringen forklarer at det kun er fire årsverk blant de faglige stillingene som er definert som seksjonsuavhengige: innovasjonsleder, internasjonaliseringsleder, daglig leder for universitetsskolesamarbeidet, to studieprogramlederstillinger på GLU (25 prosent hver) og en halv stilling som studieprogramleder for etter- og videreutdanning (EVU). Øvrige satsinger og prioriteringer er basert på fagseksjonenes, eller sentrenes, prioriteringer.

14.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Hospiteringsordningen trekkes fram som viktig og nyttig av både ledelse, ansatte, praksislærere og rektorer fra skoler. Ordningen gir mulighet til å forstå den andre organisasjonen og å være kritisk både overfor egen organisasjon og den det hospiteres ved.

NTNU har sterke forskergrupper og mye forskningsvirksomhet. Dette kommer studentene til gode gjennom faglig undervisning og mulighet for å delta i forskningsarbeid.

Det som framheves som utfordrende sett fra studentens side, er forståelsen av den praktiske skolehverdagen som lærere står overfor – og at dette ikke reflekteres i tilstrekkelig grad i fagenes undervisning på campus.

Det kan også være viktig å ha fornyet fokus på veilederopplæring og å sikre at praksislærere har faglig kompetanse. Det er også verdt å merke seg og å forbedre situasjonen, spesielt i praksisskoler hvor ingen har formell veilederkompetanse.

14.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

14.3.1 Innledning

I selvevalueringen til NTNU, forstås «integrert» som en sammenhengende og sammenkoblet helhet hvor de ulike elementene i utdanningen er vevd sammen. Det «profesjonsrettede» handler om å gi studentene den faglige og fagdidaktiske kunnskapen de trenger, men også å utvikle deres selvstendige handlingskompetanse, etiske skjønn og evne til å samarbeide med andre profesjonsgrupper. Videre forklarer NTNU at de legger stor vekt på at kunnskapstilfanget i utdanningen skal være forskningsbasert, men undervisningen foregår innenfor tradisjoner som ikke gjør et skarpt skille mellom vitenskapelig kunnskap og erfaringskunnskap, forklarer de. Gjennom dialog og undervisning vil studentene både bygge på og reflektere rundt den kunnskapen som er oppnådd gjennom praktisk erfaring.

I selvevalueringen rapporteres det også at instituttet arbeider for å skape en felles tverrfaglig lærerutdanningskultur ved å oppmuntre til samarbeid og kommunikasjon mellom ulike fagområder og aktører. Dette gjøres gjennom møter, felles prosjekter og fokus på tverrfaglighet i læreplanen og praksis. Likevel framheves det under institusjonsbesøket at det er krevende – og kostbart – å samle instituttet til fellesmøter og å skape de gode arenaene for felles diskusjon og felles forståelse.

For praksisskoler er det laget et system som innebærer at de er delt inn i koordinatorknettverk med egne jevnlig koordinatorsamlinger. Det arrangeres møter for nye praksislærere og det gjennomføres evalueringer. Videre skriver NTNU i selvevalueringen at det gjennomføres informasjonsmøter eller fagdager for både studenter og praksislærere i forkant av hver praksisperiode.

14.3.2 Presentasjon og vurdering

På institusjonsbesøket og i selvevalueringen kommer det fram at det er mange planer og tanker om framtidig arbeid. Noe er igangsatt og i en oppstartsfasen, annet er på tegneblokken. En av endringene som er igangsatt, har som mål å omstrukturere praksis og oppfølgingslærernes rolle. Et tiltak er å organisere 3. års praksis i faggrupper slik at studentene kan få oppfølging av vitenskapelig ansatt fra samme fag som de utfører sitt FoU-arbeid i og på den måten sikre tettere dialog om studentenes FoU-arbeid. Et annet forslag som det arbeides med (og som det vises til i selvevalueringen), er å tilby studenter i 4. og 5. studieår praksis på samme skole, gjøre denne praksisen mer fleksibel og ha som mål at praksisperiode og masteroppgave kan knyttes tettere sammen.

Tverrfaglighet pekes på som et viktig – og krevende – utviklingsområde. Skolen er blitt mer tverrfaglig, sier praksislærere vi møtte på institusjonsbesøket, mens lærerutdanning på den andre siden er blitt mindre tverrfaglig. Tverrfaglighet er vanskelig når organisering av studiet innebærer at studenter tar ett og ett fag. Praksisskoler er ikke involverte i tverrfaglig arbeid som foregår på campus. Dersom skolene arbeider med et tema i studentens praksisperioder, vil studenter ofte tilfeldig møte tverrfaglighet i en praktisk skolehverdag, men det planlegges ikke fra NTNUs side for at studenten skal møte skolesituasjoner som involverer undervisning i tverrfaglige temaer.

Tverrfaglighet framheves også som vanskelig grunnet en utfordrende økonomisk og personalmessig situasjon. Tverrfaglig arbeid utløser ingen ekstra ressurser, påpekes det i selvevalueringen, samtidig som det krever ekstra organisering og ekstra administrasjon samt ekstra innsats fra fagmiljøene. Dette bidrar til at det er liten vilje til å arbeide tverrfaglig. Videre forklarer instituttet at det gjerne er de «store» fagene som må bidra mest til ordninger som sikrer undervisning og opplæring for studentene i tverrfaglige prosjekter, og særlig innen PEL-faget er ressursene allerede stramme: 7,5 studiepoeng av PEL 1 tilbys nå som emnet LÆR1000, og 20 prosent av undervisningsressursen til PEL 2 og PEL 3 er gitt til KRLE/samfunnsfagseksjonen uten at det blir noe tverrfaglig undervisning av det. Det er likevel noen eksempler på tverrfaglig arbeid innen f.eks. estetiske fag, PEL og KRLE, PEL og norsk.

NTNU har oppfølgingslærere som er bindeledd mellom campus og studenter i praksis, men som det ble påpekt av deltakerne ved institusjonsbesøket, så er det ingen som har utdanning som oppfølgingslærer. Rent praktisk er det også vanskelig å sikre at studenter underviser i det faget som oppfølgingslæreren representerer, og de kan derfor forventes å måtte veilede på andre områder og fag og å veilede studenter som de ikke kjenner. Ansvar for vurdering er overlatt til praksisskolene (og praksislærerne). NTNU ønsker å se på muligheter for å integrere praksis sterkere i emner. Dette vil gi bedre muligheter for å *vurdere* praksis.

NTNU har utviklet progresjonstrapper for å sikre helhetlig oppbygging i studieprogrammene, men det er en vei å gå for å få disse integrert i planer for alle fagene og å få til samarbeidet innad og på tvers av fagene. Det vises til mange mål og planer for videre arbeid, og at de er på vei, men det tar tid.

Spørreundersøkelsen stilte spørsmål om relevansen av vitenskapelig ansattes forskning og undervisning for skole og læreryrke. Nesten tre fjerdedeler av de vitenskapelig ansatte som svarte på undersøkelsen, oppgir at de forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket, cirka 80 prosent at de oppdaterer det faglige innholdet i undervisningen regelmessig, slik at det reflekterer ny forskning og drøye 50 prosent at de selv har utført forskning i klasserom eller på en skole. Tallene for NTNU skiller seg lite fra de nasjonale.

På spørsmål om de bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter studentene kan bruke som lærer, svarer 60 prosent at de bruker eksempler fra praksisfeltet i undervisningen og nesten halvparten at de bruker studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen. Tallene for NTNU skiller seg lite fra de nasjonale.

NTNU skiller seg også lite fra de nasjonale tallene når vi ser på hva studentene svarer om bruk av undervisningsmetoder. Det er mindre enighet om at eksempler fra praksis blir brukt i undervisning i PEL og andre fag blant studentene som svarte på undersøkelsen, enn blant de vitenskapelig ansatte.

Det er også forskjell på hvordan vitenskapelig ansatte opplever samarbeid med praksisskoler – og motsatt. Cirka 60 prosent av de vitenskapelig ansatte oppgir at det er et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisstudiet og at de arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene. (Tallene for NTNU skiller seg lite fra de nasjonale.) På tilsvarende spørsmål til praksislærere oppgir omtrent en fjerdedel at de har et godt samarbeid med universitet/høyskole om praksisopplæringen (praksisstudiet), mens knappe 20 prosent oppgir at «vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisopplæringen» i stor eller svært stor grad. Her er tallene for NTNU en del lavere enn de nasjonale.

Skole og lærerutdanning oppfattes tidvis som to adskilte verdener av flere av deltakerne på institusjonsbesøket, mens universitetsskolesamarbeidet til en viss grad oppleves som noe som bygger bro mellom skolen og utdanningen. Det er spesielt samarbeid om forskning som binder skolen og utdanningen sammen. NTNU bemerker i selvevalueringen at studenter rapporterer at de ikke opplever at utdanningene er arbeidslivsrelevante i Studiebarometeret, og de ønsker derfor å forbedre koblingene mellom praksis og campus. De sier at de må jobbe med felles forståelse av helheten i utdanningen (campus-praksis). Praksis er kostnadskreven, og NTNU mener derfor at det må tenkes smart om innholdet i praksis og ikke bare tilby mer praksis.

14.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Komiteen opplever at NTNU virkelig ønsker å arbeide med kvalitet i utdanningene og ønsker å strekke seg mot ambisjoner om større grad av profesjonsretting. Dette er et krevende arbeid, og det krever både muligheter for sterk ledelse og økonomiske frihetsgrader. NTNU har mange planer og ideer for framtidig arbeid, særlig med tanke på å styrke integrering og profesjonsretting. Forskningsbasering blir sett på som et sentralt element som kan knytte disse områdene sammen.

Ved institusjonsbesøket var det tydelig at ansatte og ledere opplever at de er i kontinuerlig utvikling og har mål å strekke seg mot, men at det tar tid å jobbe med endringer i en såpass stor organisasjon.

Komiteen ser likevel at det også er snakk om et tidspress – at det er viktig å sette hjulene i gang på en helhetlig måte for å nå overordnede målsettinger og bidra til at studenter opplever en helhetlig utdanning som også makter å vektlegge det profesjonsrettede i alle fagene og på tvers av fagene. Forskning kan være en nøkkelfaktor i dette arbeidet – i den grad forskningen også er praksis- og profesjonsrettet. Komiteen antar at NTNU også har en solid styrke på dette feltet og vil kunne bidra til substansiell profesjonsrettet forskning for framtidens skole og lærere.

14.4 Oppsummering og anbefalinger

NTNU er en stor grunnskolelærerutdanningsinstitusjon med mange lærerutdannere, lærerstudenter og praksislærere som samhandler med ledelse på campus og i skolene for å skape og gi gode lærerutdanninger. NTNU har sterke fagmiljøer, og studenter framhever også at det er solid faglighet i miljøene. NTNU har lang erfaring med å tilby mastergrader for lærere. Komiteen opplever at det er mange viktige og interessante tanker og påbegynt arbeid som kan bidra til videreutvikling av programmene.

Komiteens hovedinntrykk er at det er mange interessante tanker om veien videre for de nye lærerutdanningene ved NTNU. Etter to uteksaminerte årskull er det fortsatt mye som ligger «på tegnebrettet». Det vil være viktig for NTNU å iverksette planer for å realisere to profesjonsrettete, integrerte og forskningsbaserte lærerutdanninger. Evalueringen indikerer at utdanningene per i dag framstår som mindre koherente enn ønskelig. Studenter påpeker at det er vanskelig å få grep om det helhetlige ved GLU-utdanningene bl.a. fordi mye kan variere fra fag til fag.

Komiteen anbefaler derfor at NTNU arbeider videre med utviklingsmuligheter på følgende områder:

- Etablere nødvendige rutiner, prosesser, fora eller utvalg som kan bidra til en mer helhetlig forståelse og retning for de femårige grunnskolelærerutdanningene
- Videreutvikle muligheter for at praksisstudiet blir et mer sentralt emne i programmene og gir rom for sterkere faglig profesjonsretting
- Styrke det faglige samarbeidet med praksisskoler gjennom veilederopplæring og samarbeid om campusbasert undervisning

15 OsloMet – storbyuniversitetet

Beskrivelse av utdanningene¹⁰⁴

OsloMet ble etablert da Høgskolen i Oslo og Akershus fikk universitetsstatus i 2018. Dette var resultat av en rekke sammenslåinger av utdanninginstitusjoner som følge av høyskolereformen i 1994, fulgt av enda en sammenslåing i 2011 som dannet Høgskolen i Oslo og Akershus (OsloMet, 2023b). Universitetet har 21 950 registrerte studenter fordelt på to campuser med 2 465 ansatte (oppgitt i årsverk) (OsloMet, 2023a).

OsloMet tilbyr GLU 1–7 og GLU 5–10 ved én campus, Pilestredet i Oslo. Til sammen omfatter dette 1 805 GLU-studenter (945 studenter på GLU 1–7 og 860 studenter på GLU 5–10). I studieåret 2022–2023 var det 20 studenter fra GLU 1–7 og 24 studenter fra GLU 5–10 på utveksling. OsloMet skriver i selvevalueringen sin at innføringen av femårig GLU krevde et stort kompetanseløft for både studentene, ansatte og ledelsen. Overgangen involverte en økning fra 20 til 30 masteroppgaver i året til mer enn 400 i året for instituttet.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved OsloMet er organisert under Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning (GFU). Alle som underviser, forsker eller følger opp studentene i praksis tilhører dette instituttet. Det er unntaksvis hentet kompetanse fra andre institutt for å kunne tilby tegnspråk og kunst og håndverk på syklus 2. Ledergruppen ved GFU består av syv studieledere, hvorav fem er direkte ansvarlige for to eller flere semestre, inkludert praksis, for femårig GLU 1–7 og GLU 5–10. Instituttet har et instituttråd som blant annet er ansvarlig for saker relatert til utdanning, studieevaluering og annet kvalitetsarbeid. Rådet består av instituttlederen, to eksterne representanter, to studentrepresentanter, tre interne UF-representanter og en TA-ansatt. OsloMet bemerker i selvevalueringen at fakultetets organisering er under vurdering. Dette er fordi organiseringen nødvendigvis krever en sammensatt lederrolle som krever en svært høy administrativ og faglig kompetanse. Fagseksjonene har en seksjonsleder uten formell ledermakt. Seksjonslederrollen er en faglig og organisatorisk oppgave som går på omgang mellom de ansatte i seksjonene. Mens seksjonene er delt opp ut fra fag, er forskningsgruppene i stor grad flerfaglige og har medlemmer på tvers av fagseksjonene.

Det er studieledere som i fellesskap har programansvar. Studieledere har i tillegg personalansvar og ulike overordnede oppgaver. OsloMet viser til at en studieleder har ansvar for helheten i grunnskolelærerutdanningene sammen med instituttleder. OsloMet har også en studieleder med overordnet ansvar for praksis. Dette ansvaret innebærer regelmessige møter med praksiskoordinatorer. Praksisadministrasjonen er organisert på fakultetsnivå. Leder for praksisadministrasjonen og studieleder med overordnet ansvar for praksis har ukentlige møter sammen og regelmessige møter med de største skoleeierne og skolelederne. Praksis og utdanningene som helhet er også ofte tema i ledermøtene på instituttet.

¹⁰⁴ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering og OsloMets nettsider.

Fagtilbud og studiemodell

OsloMet tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10. Undervisningen mellom GLU 1–7 og GLU 5–10 samkjøres hovedsakelig ikke de tre første studieårene, med unntak av mat og helse samt enkelte fordypningsfag 5. semester. Disse er naturfag 2, musikk 2 og RLE 2 samt fordypningsemne i pedagogikk som ligger i 6. semester. I de tilfellene der svært mange studenter velger samme fag, samkjøres undervisningen ikke (unntak: fordypningsemnene i pedagogikk). På syklus 2 er det større grad av fellesundervisning, med unntak av PEL, begynneropplæring for 1–7 og tilfeller hvor deling kan forsvares ressursmessig. Inkludert i denne fellesundervisningen på syklus 2 er også studenter fra toårig Master i skolerettet utdanningsvitenskap og etter hvert LUPE.

I GLU 1–7 tilbyr OsloMet alle undervisningsfag og noen skoler relevante fag: begynneropplæring, digital pedagogikk, engelsk, RLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, spesialpedagogikk og tegnspråk. Se Tabell 15-1 for studiemodell for GLU 1–7 ved OsloMet.

Fagene som tilbys i GLU 5–10 ved OsloMet er alle undervisningsfag og noen skoler relevante fag: digital pedagogikk, engelsk, RLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, spesialpedagogikk, spansk, fransk og tysk og tegnspråk. Tysk, fransk og spansk ved OsloMet gjennomføres hos universitetets partnere på utveksling i hhv. Tyskland, Frankrike og Spania. På OsloMet må studentene på GLU 5–10 ta minst 60 studiepoeng i enten norsk, matematikk eller engelsk. Se Tabell 15-2 for studiemodell for GLU 5–10 ved OsloMet.

Fra og med våren 2024 kan også studentene på både GLU 1–7 og 5–10 velge et emne på 30 studiepoeng i Sustainability in Education. Emnet er en felles valgmulighet for internasjonale studenter og studenter i barnehagelærerutdanningene og tilbys i samarbeid med Institutt for barnehagelærerutdanning.

Tabell 15-1. OsloMets studiemodell for GLU 1–7. Kilde: Selvevaluering OsloMet, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 OsloMet			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)			
9. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)		
4. studieår				
8. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Profesjonstemaer inklusiv avansert digital kompetanse	Gruppepraksis 20 dager
7. semester	Masterfag (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode (15 stp.)		Klasse-/trinnovertakelse 10 dager
3. studieår				

6. semester	Fag IV (30 stp.) kan velge mellom alle undervisningsfag og pedagogikk-fordypninger		Internasjonalt semester/ internasjonale dager (3 dager) Utveksling studier og/eller praksis Bærekraft og innovasjon – med praktisk-estetiske elementer INTERACT		Gruppepraksis 15 dager
5. semester	Fordypning fag I/II eller III med FoU-oppgave (30 stp.). FoU-oppgave tegnspråk 6. semester				Gruppepraksis 15 dager
2. studieår					
4. semester	Fag III (30) kan velge mellom alle undervisningsfag		Demokrati og menneskerettigheter (3 dager) Bærekraft og praktisk-estetiske læringsformer (3 dager) INTERACT Førstehjelpskurs		Gruppepraksis 15 dager
3. semester	Fag I (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	PEL (10 stp.)	Temaperiode om helse og psykososialt læringsmiljø	Gruppepraksis 15 dager + barnehagepraksis 5 dager
1. studieår					
2. semester	Fag I (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	PEL (10 stp.)	INTERACT Sang og stemmebruk	Gruppepraksis 20 dager
1. semester	Fag I Norsk (10 stp.)	Fag II Matematikk (10 stp.)	PEL (10 stp.)	Grunnleggende ferdigheter: Læreren og språket Kurs i muntlig fortelling Dramakurs	Observasjonspraksis 5 dager

Tabell 15-2. OsloMets studiemodell for GLU 5–10. Kilde: Selvevaluering OsloMet, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 OsloMet
5. studieår	
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)

9. semester	Masterfag (15 stp.)		PEL (15 stp.)		
4. studieår					
8. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Profesjonstemaer inklusiv avansert digital kompetanse		Gruppepraksis 20 dager
7. semester	Masterfag (15 stp.)	Vitenskapsteori og metode (15 stp.)			Klasse-/trinnovertakelse 10 dager
3. studieår					
6. semester	Fag III (30 stp.)	Eller Fag III som velges blant Fag I mulighetene (60 stp.)	Eller tysk, fransk eller spansk på utveksling (60 stp.)	Internasjonalt semester/ internasjonale dager (3 dager) Utveksling studier og/eller praksis Bærekraft og entreprenørskap (3 dager) INTERACT	Gruppepraksis 15 dager
5. semester	Fordypning fag II med FoU-oppgave (30 stp.)				Gruppepraksis 15 dager
2. studieår					
4. semester	Fag II (30 stp.) Valg av nytt undervisningsfag		Demokrati og menneskerettigheter (3 dager) Førstehjelpskurs INTERACT		Gruppepraksis 15 dager
3. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Barn, ungdom og helse uken		Gruppepraksis 15 dager
1. studieår					
2. semester	Fag I (45 stp.) Norsk, matemati	PEL (15 stp.)	INTERACT Dramakurs Læreren og språket Muntlig fortelling Sang og stemmebruk		Gruppepraksis 20 dager Observasjonspraksis 5 dager
1. semester					

kk eller engelsk			
------------------	--	--	--

15.1 Masteroppgaver i GLU

15.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved OsloMet – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 kan studentene velge mellom begynneropplæring, digital pedagogikk, engelsk, RLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, musikk, naturfag, norsk, profesjonspedagogikk, samfunnsfag, spesialpedagogikk og tegnspråk som masterfag. I GLU 5–10 kan studentene velge mellom digital pedagogikk, engelsk, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, musikk, naturfag, norsk, profesjonspedagogikk, RLE, samfunnsfag, spesialpedagogikk og tegnspråk som masterfag. Framover blir det også mulig for studentene å velge tysk, fransk og spansk som masterfag etter at OsloMet har inngått et samarbeid med Høgskolen i Østfold.

Masteroppgaven ved OsloMet er på 30 studiepoeng og gjennomføres i 10. semester. Emnet Vitenskapsteori og metode (15 studiepoeng) er lagt til 7. semester. I tillegg har GLU, ifølge selvevalueringen, «en gjennomgående FOU-søyle der studentenes kompetanse bygges gjennom alle semestrene.» I løpet av 8. semester arrangerer GFU et digitalt mastertorg, mens det i månedskiftet august/september arrangeres et fysisk mastertorg. Mastertorg var et tiltak for å knytte forskningsprosjekter, praksisfelt og studenter tettere sammen. Studentene leverer prosjektskissen som en del av masterfagfordypning på 15 studiepoeng i 9. semester. Ifølge emneplanen får hver student tildelt veileder basert på prosjektskissen der studenter beskriver «tema for masteroppgaven og om de vil gjennomføre oppgaven individuelt eller i gruppe på inntil tre».

Totalt får hver student 14 timer veiledning, dette er likt for alle studenter som skriver oppgave individuelt. For studenter som velger å skrive oppgave sammen to eller tre, gis det 21 timer med veiledning.

Fram mot 2022 jobbet instituttet systematisk for å utvikle masterveiledningskompetansen hos fagpersonalet sitt. Da fikk alle som ikke hadde veiledet en masteroppgave før, tilbud om å være biveileder sammen med en mer erfaren masterveileder. I tillegg ble det utviklet et digitalt kompetansehevingsprogram, «Mester-svenn: Alle som masterveiledere,» som dekker flere områder enn veiledning. Ifølge selvevalueringen er det ulike fora ved GFU, og det har utviklet seg en kultur for å diskutere erfaringer knyttet til veiledning og sensur av masteroppgaver. Med henblikk på kvalitetssikring og kompetanseutvikling legges det vekt på å sette erfarne sensorer sammen med uerfarne.

Det er utarbeidet felles retningslinjer og dokumenter tilknyttet masteroppgaven som er lik for alle masterfag. Sensur av masteroppgaven foregår ut fra en felles sensorveiledning.

15.1.2 Presentasjon og vurdering

OsloMet har jobbet flerfaglig i mange år og har erfaring med toårig master fra før. På institusjonsbesøket fikk vi vite at de er vant med å jobbe på kryss og tvers av fag, og at de

har testet ut mye og har laget nye systemer der det er behov. Lederne framhever at studenter som søker seg inn til OsloMet, blir tatt opp på en lærermastergrad og det er viktig.

I selvevalueringen forklarer OsloMet hva de tre oppgavetyperne som studenter kan velge er:

Formatet *akademisk masteroppgave* er den typen oppgaver vi forbinder med 'vanlige' masteroppgaver, og den er tilgjengelig for alle studenter. Formatet *vitenskapelig artikkel med overbyggende kappe* er i dag kun for studenter som gjennomfører masterfordypning i spesialpedagogikk og formatet *entreprenørielt utviklingsarbeid* har fram til nå vært pilotert for studenter som gjennomfører masteroppgave i begynneropplæring. Fra studieåret 2023–2024 vil entreprenørielt utviklingsarbeid også være tilgjengelig for studenter i fagfordypningene naturfag, norsk, engelsk, musikk, RLE, digitalt støttet pedagogikk, profesjonsrettet pedagogikk og spesialpedagogikk.

Det entreprenørielle formatet innebærer at studenter utvikler, tester ut og evaluerer et didaktisk opplegg til bruk i skolen, og dette arbeidet skrives fram i masteroppgaven. Studenter som velger denne oppgavetyper, anbefales å skrive sammen. Den entreprenørielle masteroppgaven innehar tre elementer (produkt, skriftlig og muntlig del). Oppgaven skal argumentere vitenskapelig for metode og produkt. Fra studieåret 2024–2025 vil entreprenørielt format kunne velges i alle fag.

De fleste vitenskapelig ansatte som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir at studenter tilbys å være med i forskningsgrupper/-prosjekt (76 prosent) og at studentene kan levere oppgaver i ulike format (82 prosent). Drøye halvparten oppgir at studenter kan bruke eksisterende data i stedet for å innhente data selv og at studenter ofte kobler masteroppgaven til egen praksis (56 prosent). Tallene for OsloMet skiller seg fra de nasjonale på to av påstandene: Det er langt flere på OsloMet som oppgir at studentene kan levere oppgaver i ulike format, og langt færre som oppgir at studenter kobler ofte masteroppgaven til egen praksis. Det er heller ingen av studentene ved OsloMet som besvarte spørreundersøkelsen, som oppgir at de samlet data i løpet av en praksisperiode. OsloMet forklarer at årsaken til dette er fordi de ikke har åpnet for denne muligheten. Det har vært en etisk debatt rundt det å være både forsker og lærer når studentene er i praksis. Derfor har universitetet valgt å ikke ha en praksisperiode i 10. semester.

Når det gjelder forberedelse til arbeidet med masteroppgaven, vises det til opplæring i observasjon det 1. året, arbeidet med FoU-oppgaven og vitenskapsteori og metodeopplæring i forbindelse med masteroppgaven. Dette inngår i FoU-søylen i tillegg til akademisk skriving, kritisk lesing og mindre FoU-oppgaver i fagene. Studenter skal også få erfaring med å kritisk vurdere og gi tilbakemelding på andre studenters arbeid. En faggruppe arrangerer f.eks. «Bootcamp» for å støtte utvikling av arbeidet med masteroppgaven. Kunnskapsgrunnlaget for å skrive en masteroppgave bygges opp over tid og utgjør selvsagt mye mer enn de 30 studiepoengene som er tilegnet selve oppgaven, fortalte vitenskapelig ansatte under institusjonsbesøket.

Vitenskapelige ansatte er opptatte av at utvikling fram mot å skrive en masteroppgave ikke må være for instrumentell. Det handler ikke kun om å gjennomføre et FoU-arbeid, det handler om å bygge relevant kompetanse. Det er viktig å hjelpe studentene til å se den sammenhengen. Likevel opplever vitenskapelig ansatte at det er noen studenter som ikke ser relevansen og heller ønsker mer praksis.

OsloMet arrangerer mastertorg. Hovedmålet til mastertorget er å formidle masteroppgaveideer- og prosjekter til studentene. Det er etablert en nettside/blogg hvor forskere, universitetsskoler og andre presenterer mulige tema og problemstillinger til masteroppgaven. Dette skjer i 8. semester. I starten av 9. semester har de mulighet til å møte forslagsstillerne/prosjekteierne gjennom et fysisk mastertorg. Imidlertid oppga svært få (7 prosent) av femteårsstudentene på OsloMet (i spørreundersøkelsen) at de fikk forslag til tema og problemstilling på mastertorg eller lignende og bare 5 prosent at de fikk på forslag på seminarer. Tallene skiller seg lite fra de nasjonale.

I selvevalueringen forklarer instituttet at tildeling av veileder er forankret i emneplan og at fagansvarlig foretar tildeling av veileder i samråd med seksjonsleder. Praksis er at de enkelte masterfagene har ulikt innleveringstidspunkt for prosjektskisse, som betyr at noen fag tildeler veileder tidlig i semesteret, mens andre gjør det seinere.

Praksisskoler opplever et «rush» av studenter rundt juletider, fikk vi vite under institusjonsbesøket. «95 prosent av studentene vil intervjuer rundt veldig smale felt», fortalte én av praksislærerne. Praksisskolene ønsker mer bredde i metode og flere oppgaver som studerer fag og undervisning. Skolene vi møtte mener at de ikke har vært like flinke til å bruke masteroppgaver og dermed til å vise relevansen de kan ha.

I selvevalueringen påpeker instituttet at de har forholdt seg til intensjonen om at masteroppgaver i undervisningsfag skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk og kobles opp mot lærernes undervisning i undervisningsfaget. Ledere framhever at det likevel stadig er viktig å diskutere forståelse, og de har en pågående samtale om hva som ligger i begrepene profesjonsretta og praksisorientert og hvilke forventninger det medfører. I selvevalueringen skriver instituttet at de ser at masterfagene, etter første kull som har levert masteroppgavene, ikke har en omforent forståelse og fortolkning av disse begrepene.

OsloMet er i gang med en grundig undersøkelse av alle masteroppgavene som er levert, for å undersøke tematikk og metodevalg. De er opptatte av at temavalg skal være i tråd med forskriften, men ser også at forskriften gir rom for bredde i tematikk og metode. Ledelsen forteller at de ønsker å være tett på viktige spørsmål som studenter kan bidra til kunnskap om. Studentene vi møtte på institusjonsbesøket, viste også til at de selv må finne relevans i oppgavene som velges. Et spørsmål som også kom opp i samtale var relevansen av tema og av metode. Å få erfaring med relevante metoder kunne være mer utfordrende enn å finne et relevant tema, forklarte en av de vitenskapelig ansatte.

OsloMet mener at det ved videreutvikling av relevans bør bli tydeligere hva masteroppgaven kan bidra til når det gjelder karrieremuligheter utover klasseromsarbeid. Andre utviklingsområder som OsloMet er opptatte av og beskriver i selvevalueringen, inkluderer en effektivisering av kontakten med praksisfeltet ved å samkjøre praksisstudiet (lærerrollen) og datainnsamling for masteroppgaven (forskerrollen), at studentene jobber mer i grupper om datainnsamling i skolene og muligheten for fellessøknader til SIKT.

OsloMet vurderer at de har behov for å jobbe mer med profesjonalitet i samarbeid med skolesektoren om dette, slik at forskningsforståelsen i skolen harmonerer med oppdraget til studentene. I selvevalueringen problematiseres også omfanget av masteroppgaver: «Et hinder vi har stått overfor», skriver de, «er omfanget av studenter som har behov for tett kontakt med skoler for samarbeid om forskningsdata. Det å sikre muligheten for 300 profesjonsorienterte masteoppgaveprosjekt i året, er anstrengende både for skolene og oss. GFU har som mål å øke andelen masteroppgaveprosjekt som baserer seg på konkrete utviklingsarbeider i skolen, og det krever at det tenkes nytt om hvordan vi samarbeider med skolesektoren om dette.»

Rundt 30 prosent av studentene på OsloMet som svarte på spørreundersøkelsen, mener at arbeidet med masteroppgaven i stor / svært stor grad gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer, og at den forbereder godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen. Rundt halvparten av studentene mener at arbeidet med masteroppgaven i stor / svært stor grad lærer dem å lese forskning og hente ut sentral informasjon, å være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert. Nesten en femtedel mener at de lærer å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning. Tallene for OsloMet skiller seg lite fra de nasjonale.

OsloMet framhever også at det har kostet å øke veiledningskompetanse da de gikk fra 30 til 300 masteroppgaver. Det er utviklet et system for kompetanseutvikling som det synes å være enighet om og nytte av.

15.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Komiteen finner at OsloMet har tatt mange viktige skritt i retning helhet og fellesskap om hva masteroppgaver i lærerutdanningene er. Det er utviklet felles retningslinjer, og det synes å være muligheter for flerfaglige oppgaver selv om det også er utfordringer knyttet til dette. Arbeidet med entreprenørielle masteroppgaver er et nybrottsarbeid, som også har inspirert andre institusjoner til å sette i gang lignende tilbud.

FoU-søylen er et felles verktøy for vitenskapelige ansatte i programmene, uten at den begrenser muligheter for faglig spissing.

Komiteen får inntrykk av at praksisskolene ikke fullt ut har sett potensialet i masteroppgavene som produseres og heller ikke i de kompetansene som utvikles i arbeidet. Dette er et område som kan styrkes ytterligere i samarbeidet om praksisstudiet og mastergradsarbeid.

Det igangsatte arbeidet med å gjennomgå alle masteroppgavene vil gi OsloMet et godt grunnlag for å arbeide videre med utvikling av relevante tema og relevante metoder for studentenes masteroppgaver. Det kan være viktig å involvere praksisskolene i vurderingsarbeidet knyttet opp mot denne evalueringen.

15.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved OsloMet er 220 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, de har samlet sett 195 årsverk i GLU. I skoleåret 2022–2023 oppgir OsloMet at fagmiljøet er satt sammen av 23 prosent universitetslektorer, 44 prosent førsteamanuenser/førstelektorer og 20 prosent professorer/dosenter (tallene gjelder årsverk i GLU).¹⁰⁵

OsloMet har praksissamarbeid med 17 universitetsskoler og mange flere praksisskoler. Universitetet tilbyr videreutdanning i pedagogisk veiledning til praksislærere (to påbyggende emner på 15 studiepoeng hver). I studieåret 2022–2023 hadde 30 prosent av praksislærerne tilknyttet GLU tatt kurset på 15 studiepoeng. Ved GFU kan ansatte bruke «praksisstipend» til hospitering hos en klasse / i en skole for å observere, bidra inn til utviklingsarbeid eller lignende. I en spørreundersøkelse blant GFU-ansatte som ble gjennomført våren 2023, svarte 52 personer at de hadde benyttet seg av praksisstipendet de siste årene.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, fagprofil, FoU-aktivitet, forskergrupper og ph.d.-programmer¹⁰⁶

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Derfor er de følgende tallene noe lavere enn de som tidligere er oppgitt. Av de 177 årsverkene i GLU er det 69 FoU-årsverk. Disse publiserer 1,1 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt (GLU) er tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU, har OsloMet 14 prosent av de tilsatte, 22 prosent av FoU-årsverkene og 14 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge kartleggingen av fagprofilen har OsloMet foruten en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (53 prosent), mange publikasjoner knyttet til fagene matematikk samt kroppsøving og helse.

NIFUs rapport viser at 19 prosent av OsloMets FoU-aktivitet er «vitenskapelig publisering» (noe som tilsvarer nasjonalt gjennomsnitt), «annen forskningsaktivitet» utgjør 30 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 51 prosent, (49 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved OsloMet som har klar tilknytning til GLU, hvor en overvekt av forskergruppene kunne kategoriseres innenfor «utdanning og samfunn». Disse arbeider med temaer som digitale læringsarenaer, kunst og kultur og spørsmål knyttet til kropp og mangfold. De resterende forskergruppene fordeler seg på de fire neste kategoriene. Innenfor «pedagogikk» forskes det på begynneropplæring, på evaluering og vurdering og på spesialpedagogikk. Innen «fagdidaktikk» finnes tema som matematikk, tekst og litteratur. Innenfor «skoleforskning og læring» finnes forskning på klasserom og samarbeid barnehage-skole, mens det innen kategorien

¹⁰⁵ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 prosent eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for skoleåret 2022–2023.

¹⁰⁶ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringsspross og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tall og metode.

«profesjonsforskning» er forskergrupper som ser på lærerutdanning som dannelsesprosess og utdanningsledelse.

Ifølge rapporten har Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studiet ved OsloMet ett ph.d.-program som knytter seg til GLU – utdanningsvitenskap for lærerutdanning. Programmet tar for seg fagområder som oppvekst, kultur, barnehage, skole og lærer- og yrkesutdanning i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv. DBH-tall for perioden 2018–2022 viser at 32 doktorgrader ble avlagt på dette programmet. OsloMet har også ph.d.-programmet profesjonsstudier, som favner alle profesjoner. Dermed vil tilknytningen til GLU avhenge av innretningen på de enkelte ph.d.-prosjektene.

15.2.1 Presentasjon og vurdering

OsloMet presiserer at alle på GFU er lærerutdannere, men det er likevel behov for å bli sosialisert til lærerutdanning spesielt for de som ansettes med en disiplinfaglig ph.d. uten skoleerfaring. GFU har derfor påbegynt et arbeid med å utvikle et tilleggs kurs for lærerutdannere. Det kan også være en vei å gå spesielt for nyansatte som har utenlandsk ph.d. uten erfaring fra norsk skole i det hele tatt. OsloMet vektlegger to karriereløp: (1) at det skal være ansatte med fersk skolekompetanse ved GFU og at det er mulig å videreutvikle kompetanse som lærerutdanner, og (2) at det er mulig å få opprykk til førstekompetanse og til dosent/professor. Det er mulig å søke på opprykksstipender, og GFU lyser ut ca. 10 praksisstipender hvert år som vitenskapelig ansatte kan søke på. I fjor var det 19 som ble innvilget, og flere har fått flere stipendperioder og bruker dette også til FoU-virksomhet. Praksisstipend gir mulighet til å være i praksisskoler og å observere. Det forventes at ansatte rapporterer tilbake til GFU. Vitenskapelig ansatte framhever dette som en god ordning og nevner samtidig at det er avgjørende å ha mulighet til deling og diskusjoner i arbeidstiden, men at det kan være krevende å finne rom til slik praksis. Et annet ønske er å arbeide i skolen over tid – å bytte plass med en lærer. Det problematiseres at flere går rett fra mastergrad til ph.d.-utdanning, og dermed får de ikke nødvendig skoleerfaring for arbeidet som lærerutdanner.

Under institusjonsbesøk kom det fram at studentene savner et faglig innhold om «det som går galt». De opplever at vitenskapelige ansatte vektlegger suksesshistorier, mens de i praksisstudiet møter på det motsatte – der er det konflikter, mobbing, negativ atferd og elever som ikke mestrer eller lærer. De opplever også at det er flere vitenskapelig ansatte uten skolefaglig bakgrunn de første årene i programmet. Spesialpedagogikk trekkes fram med gode eksempler på bruk av rollespill m.m. for å sette seg inn i vanskelige tema.

Praksislærerne framhever delte stillinger som et ønske. De ønsker også at flere vitenskapelig ansatte er mer ute i skolene gjennom året.

OsloMet har en utfordring med få praksislærere som har formelle kvalifikasjoner som praksisveiledere, selv om det tilbys som videreutdanning innenfor rammen (uten betaling). I studieåret 2022–2023 har 30 prosent av de 387 innmeldte praksislærerne de pålagte studiepoengene i pedagogisk veiledning. Det skal iverksettes et forsøk i Søndre Nordstrand for å jobbe tettere med skoler der og å synliggjøre fordelene med veilederutdanning. Også praksislærere som svarte på spørreundersøkelsen, reflekterer at det er få med

veilederkompetanse tilknyttet OsloMet. Rundt 40 prosent av praksisveilederne svarte at de har 15 studiepoeng eller mer veiledningskompetanse. Dette er noe lavere enn det nasjonale tallet. Praksislærere vi snakket med på institusjonsbesøket, viste også til at de ikke oppfattet denne veilederutdanningen som like relevant, og det er problematisk å prioritere dette i en travel hverdag. Instituttet håper at det igangsatte prosjektet med midler fra HK-dir vil gi et godt kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med å øke veilederkompetansen og for å øke bevisstheten blant lærere og ledere i skolen om medansvaret skolen har for lærerutdanning.

15.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Statistikk fra NIFU gir en indikasjon på at ansatte ved OsloMet er aktive forskere på linje med andre lærerutdannere, og at forskningen bidrar til utvikling av kunnskap som er relevant for skolesektoren. Kompetansene i fagmiljøet er sammensatt, og komiteen ser at det kan være en styrke for en profesjonsutdanning – samtidig kan det gi utfordringer rent praktisk og økonomisk å sikre at alle har et visst minimum av oppdatert innsikt i profesjonskunnskap.

Komiteen opplever at OsloMet arbeider i tråd med nasjonale føringer om å styrke forskningskompetanse i fagmiljøet, samtidig som de også styrker profesjonsnær kunnskap og kompetanse. Det er krevende å stadig arbeide med kompetanseutvikling, og det er kostbart. Det er et begrenset antall stipender, og det synes å være interesse for flere.

Utfordringen for OsloMet er å få flere praksisskoler til å satse på veilederkvalifisering. Skolene mener også at de har en vei å gå i forståelse og verdsetting av arbeidet med masteroppgaven, og det er mulig at det er en sammenheng mellom manglende veilederutdanning og lavere vektlegging av systematisk utviklingskompetanse som lærerstudenter utvikler. Veilederopplæring kan i hvert fall være en nøkkel til å utvikle felles forståelse.

15.3 Integriert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

15.3.1 Innledning

OsloMet forklarer at studenter, i tråd med forskrift for grunnskolelærerutdanningene, vil «... gjennom den integrerte, profesjonsnære, forskningsbaserte og utviklingsorienterte grunnskulelærerutdanninga utvikle solid kunnskap i fag, fagdidaktikk, pedagogikk, og solide ferdigheter i å undervise i faga, leie ein klasse og fylle rolla som kontaktlærer»¹⁰⁷.

Dette kortet sitatet oppsummerer den kompleksiteten som lærerutdanning virker i, med mange ulike disipliner, fagfelt, kompetanser og ferdigheter som skal integreres i hver enkelt student og i profesjonen som «profesjonskunnskap». I denne delen skal vi se nærmere på

¹⁰⁷ OsloMet, Programplan GLU 5–10; <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/M5GLU/2024/H%C3%98ST>.

hvordan institusjonen arbeider med integrering, profesjonsretting og forskningsbasering. Vi vil belyse dette bl.a. gjennom å se nærmere på hvordan det samarbeides, hvordan det arbeides med kvalitet i praksisstudiet og hvordan det arbeides med FoU-kompetanse hos studentene.

15.3.2 Presentasjon og vurdering

OsloMet har en FoU-søyle for å skape sammenheng mellom årene. På nettsiden til OsloMet forklarer de: «Utvikling av studentenes FoU-kompetanse er gjennomgående i de fem studieårene. I syklus 1 legges det vekt på opplæring som skal danne grunnlaget for arbeidet i forbindelse med studentenes FoU-oppgave i fordypningsfagene. I syklus 2 videreutvikles studentenes FoU-kompetanse knyttet til arbeidet med masteroppgaven».¹⁰⁸

Studentene framhever denne sammenhengen, men det som ikke kommer like tydelig fram i dette sitatet og i samtale med praksisfeltet, er sammenhengen mellom FoU-arbeid og framtidig yrke.

Sammenheng mellom FoU og praksisstudiet er et annet område. GFU har etablert samarbeid og partnerskap med 17 universitetsskoler, svært mange flere praksisskoler og kommuner og skoler i og utenfor Oslo-regionen innen tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling. I disse partnerskapene er det et stort og gjensidig utviklingspotensial innen utdanning, FoU-aktiviteter og kompetansespredning, som instituttet framhever betydningen av å fortsatt videreutvikle i årene som kommer (Selvevaluering OsloMet, 2023).

En av problemstillingene som studentene trakk fram ved institusjonsbesøket, var mangelen på praksisperiode i det 5. året. Dette mener de ville gitt anledning for større sammenheng i studiet. Forelesere, spesielt i PEL-faget, framheves som dyktige til å skape sammenheng, men eksamensformer og arbeidskrav bidrar i mindre grad til det. Kurs i metode nevnes som et eksempel på hvor det er lite sammenheng med selve arbeidet med masteroppgaven.

Variasjon i praksis forstås som det å oppleve ulike gruppesammensettinger, ulike skoler, ulike trinn og klasser med minoritetsspråklige. Studenter ønsker større bredde i tilgang til praksisskoler, de savner praksis i ungdomstrinnene og å øve seg mer på å stå alene. Utdanningene vektlegger at «hele skolen» er praksisarena, men studentene ønsker at skolene legger mer til rette for at de f.eks. kan ta kontakt med andre lærere. Praksis i barnehage ble fjernet, da det var plassert på et tidspunkt da overgang barnehage-skole ikke var et faglig tema for studentene. I stedet vil de samarbeide med praksisskoler om å lage et opplegg hvor skolene kobles til barnehager som de normalt rekrutterer elever fra. OsloMet arbeider også med hvordan de bedre kan koble sammen fag på praksisstudiet. OsloMet har trinn-overtakelsespraksis.

Det er avsatt mye ressurser til at vitenskapelig ansatte skal kunne følge opp studenter i praksis. Vitenskapelig ansatte, praksislærere og studenter har også samarbeidsmøter sammen med studieleder. Likevel er det et inntrykk fra institusjonsbesøket og samtaler

¹⁰⁸ Se <https://student.oslomet.no/studier/-/studieinfo/programplan/M1GLU/2022/H%C3%98ST>.

med vitenskapelig ansatte at de er mindre involverte i selve praksisstudiet. Selve vurderingen av lærerstudentenes kompetanse er praksislæreres ansvar, men vitenskapelig ansatte bidrar hvis det er problemer knyttet til gjennomføring eller vurdering.

OsloMet har, som nevnt, en FoU-søyle for å skape sammenheng mellom årene, men det blir påpekt i samtale med vitenskapelig ansatte at det ikke er en didaktisk søyle som ivaretar sammenheng og progresjon.

OsloMet er opptatt av at utdanningen skal reflektere «fersk skolekompetanse». Det er innført stipendordning som gir ansatte mulighet til å være i skolen en kortere periode. Dette er populært, men det er bare mulighet til å tilby ca. 10 stipend hvert år, og det er noen ansatte som har benyttet seg av ordningen flere ganger. Det forventes at de som får et slikt stipend, rapporterer tilbake i etterkant. Stipendordningen kobles gjerne til FoU-arbeid. Et annet grep er å ansette de som kommer rett fra skolen, ikke bare de som har en fersk ph.d.

Av studentene som svarte på spørreundersøkelsen, oppga 53 prosent at de har blitt undervist av lærere som også jobber i grunnskolen. Dette er en del lavere enn det nasjonale tallet på 71 prosent.

OsloMet vektlegger begge karriereveier: at det skal være gode muligheter for forskningsutvikling og for å utvikle skolerelatert kompetanse. Det er f.eks. opprykksstipend til ansatte som arbeider med å oppnå både første- og toppkompetanse. Alle vitenskapelig ansatte har FoU-tid, også midlertidig ansatte som er ansatt utover ett år. Dette er viktig fordi undervisning skal være forskningsbasert.

Om lag tre fjerdedeler av de vitenskapelig ansatte på OsloMet (som svarte på spørreundersøkelsen) oppgir at de har sin hovedtyngde av erfaring og kompetanse fra undervisning i høyere utdanning. Om lag 40 prosent svarer at de har hovedtyngden sin fra forskning, mens rundt 30 prosent oppgir at de har hovedtyngde sin fra skolen og at de har oppdatert erfaring fra skolen. Tallene for OsloMet skiller seg lite fra de nasjonale.

OsloMet har et kontinuerlig arbeid knyttet til utvikling av praksisstudiet, vurdering og progresjon for studentene. En av utfordringene som ledergruppen er oppmerksom på, er progresjon mellom første og andre praksisperiode i det 4. året hvor studenter går fra overtakelsespraksis med stort ansvar til «vanlig praksis» i grupper med praksislærere. Studentene fortalte på institusjonsbesøket at de er fornøyde med progresjonen i praksis utover akkurat det med overgang fra overtakelse til vanlig praksis. De nevner betydningen av praksislærere for at vurdering skal ha god progresjon, og dermed blir det også litt varierende. Et annet område som kom fram i samtalen, var at praksisrapportene kunne ha en tendens til å bli vel positive uten å være konstruktive.

Å koble praksisperioder med undervisning i fag på campus er også et område det arbeides med. Et eksempel på slik samarbeid er at studenter har en oppgave om paragraf 9 i opplæringsloven (før revisjon) som de arbeider med i praksisperioden og deretter følger opp i PEL-undervisning.

Drøye 80 prosent av de vitenskapelig ansatte på OsloMet som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir at de bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter studentene kan bruke som lærer. Nesten 60 prosent oppgir at de bruker eksempler fra praksisfeltet i

undervisningen og 40 prosent at de bruker studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen. Tallene for OsloMet skiller seg lite fra de nasjonale.

Studentene synes ikke å oppleve dette så tydelig. På samme måte som for de nasjonale resultatene, uttrykker studentene ved OsloMet (som svarte på undersøkelsen) langt mindre enighet i disse påstandene enn vitenskapelige ansatte.

OsloMet har en kontaktlærerfunksjon som ivaretar samarbeidet med praksisskoler og studenter. Vitenskapelig ansatte er ikke så involverte i studentenes faglige utvikling i praksisperioder, men skal være en kontaktperson i den grad de har en kontaktlærerfunksjon. Vitenskapelig ansatte ved OsloMet som svarte på undersøkelsen fra NOKUT, er mer positive til samarbeidskvaliteten mellom OsloMet og praksisskolene enn praksislærere som har svart på samme utsagn. Cirka 60 prosent av de vitenskapelig ansatte oppgir at det er et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisstudiet, mens nesten 80 prosent oppgir at vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene. Tallene for OsloMet skiller seg lite fra de nasjonale.

På tilsvarende spørsmål til praksislærerne oppgir nesten 40 prosent at de har et godt samarbeid med universitet/høyskole om praksisstudiet, mens nesten 30 prosent oppgir at vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisstudiet. Tallene for OsloMet skiller seg lite fra de nasjonale.

Studenter rapporterte om ulike erfaringer med integrering under institusjonsbesøket. Samtidig som de framhevet at mange av de vitenskapelig ansatte er dyktige til å relatere undervisningen til praktiske eksempler, opplever de også at dette ikke skjer. De framhevet også betydningen av at eksamensformer og vurderingsformer blir bedre integrerte og mer relevante.

Studentene viser til at PEL-faget arbeider mer tverrfaglig enn andre fag og klarer å trekke inn andre aspekter som er viktige for deres framtidige jobb, men de ønsker også noe annet enn bare forelesninger om samarbeid med andre instanser. Integrering av RLE i PEL, kalt det mangfoldige klasserommet, mener de ikke fungerer så godt og at det er for lite tid som er avsatt til dette.

I samtale med vitenskapelig ansatte under institusjonsbesøk ble det vist til flere tverrfaglige prosjekter. Det er f.eks. tverrfaglige uker der studenter arbeider på tvers av fag, samarbeid mellom f.eks. matematikk og norsk, tverrprofesjonelt samarbeid, og våren 2024 er det et tverrfaglig samarbeid mellom sosial- og naturfag om seksualundervisning.

På institusjonsbesøket rapporterte praksisskolene at de ikke er involverte i tverrfaglige prosjekter som foregår på campus, og det kan være vanskelig for dem å tilby opplæring innen tverrfaglig undervisning. Studentene skal ha praksis innen et fag – og da kan studentene oppleve det som vanskelig å måtte arbeide i et tverrfaglig prosjekt.

Et annet moment som studentene viste til er at undervisning på campus gjerne er «suksessorientert», mens de møter «problemer» i skolen. «Det mangler historier om hvordan det går når noe går galt,» forteller de, og «vi lærer for mye om suksesshistorier.»

15.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

FoU-søylen henvises til av ledere, ansatte og studenter ved OsloMet. Den synes å spille en sentral rolle for å skape progresjon og integrasjon i fagene. Praksisskolene nevner ikke FoU-søylen, men blir heller ikke spurt om den eksplisitt. Det er mulig at denne kan være relevant å være mer oppmerksom på overfor praksisskoler. Inntrykket er at universitetsskoler er mye mer påkoblet FoU-virksomhet enn de andre praksisskolene. Dette er noe av hensikten med ordningen, men det kan også bidra til at koblingen til masteroppgaver og forståelse av kompetanser som utvikles, ikke blir like tydelig for alle skoler.

Sammensetting av vitenskapelig ansatte viser en fordeling av ulike kompetanser som det er bruk for i lærerutdanning. Vitenskapelig ansatte rapporterer høyere verdier på at undervisning er profesjonsorientert enn det studenter opplever. På veien videre, kan dette være et viktig tema å belyse og utforske sammen med studenter.

Det er tydeligvis en del tverrfaglig arbeid som foregår på OsloMet, men studentene har noen kritiske innvendinger, og det er mindre som foregår i praksisskolene. Det er f.eks. naturlig at bare noen praksisskoler er med på tverrfaglige prosjekter som foregår på campus, og det kan være mange praksislærere som ikke vet om dette eller ikke blir involverte. Hvordan er det mulig for lærerutdanninger å likevel sikre kommunikasjon om tverrfaglighet og tverrfaglige tema med alle praksisskoler?

15.4 Oppsummering og anbefalinger

OsloMet har et stort engasjement for grunnskolelærerutdanningene og har arbeidet seriøst og sammenhengende med utvikling av profesjonsnære og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger. Det er mange involverte i lærerutdanningene, og det er iverksatt mange prosesser og rutiner for å sikre helhet og sammenheng i dette mangfoldet. Noe av det sentrale arbeidet som er gjort på OsloMet, handler om å skape felles rutiner på tvers av fagene slik at studenter møter noenlunde de samme forventningene. OsloMet har også gått i bresjen for utvikling av entreprenørielle masteroppgaver, og andre institusjoner har henvendt seg til OsloMet om dette. Komiteen mener at OsloMet er kommet langt i målsettingen deres.

Studentene opplever likevel at noen faggrupper er mer profesjonsorienterte enn andre, og at det kan bli ulikhet i undervisning av den grunn. Å få til god opplæring om tverrfaglighet og i tverrfaglige tema på campus og i skolene er en av utfordringene som ansatte og studenter viser til. OsloMet har også få praksislærere med veilederopplæring, og det synes å være en utfordring at praksisskoler ikke ser relevansen av opplæringen.

Det komiteen vil framheve som fortsatt viktige områder å arbeide videre med, er

- Styrke samarbeidet med praksisskoler, ikke minst gjennom praksisveilederutdanning. Ledere ved praksisskolene må se på veilederutdanningen som relevant og nødvendig for seg selv og egne ansatte for å kvalifisere skolene til å være en viktig aktør i lærerutdanningene.

- Undersøke og utvikle hvordan OsloMet kan kvalifisere studenter til å bli bedre til å arbeide tverrfaglig, undervise i tverrfaglige tema og arbeide med utfordringer i skolen.
- Videreutvikle hvordan OsloMet i større grad kan integrere praksisstudiet med FoU, fag og fagdidaktikk, og PEL.

16A Sámi allaskuvlla (SA)

Oahpuid válldahus¹⁰⁹

Sámi allaskuvla (SA) formálalaččat ásahuvvui 1989:s dusten dihtii sámi oahpaheaddjioahpu dárbbu – sámegillii sámi birrasis (Samas 2022). Vuodđogiella davvisámegiella lea oahpu válldogiella, ja bargit ja studeanttat leat sihke Norggas, Ruoŋas ja Suomas eret. Dát addá ásahussii erenoamáš sajádaga sihke norgga oahpaheaddjioahppokonteavsttas ja máilmmis.

SA akkrediterejuvvui sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpu masterdásis (SGLU) 1–7 ja 5–10 2017:s. 2022:s ledje SA:s oktiibuot 183 registrerejuvvon studeantta ja sullii 120 bargi (almuhuvvon jahkebarggu) (DBH 2022). Goappašat oahppoprográmmat (SGLU 1–7 ja SGLU 5–10) leat sihke neahtta- ja deaivvadanvuđogat. Leat golbma gitta vihtta fysalaš deaivvadeami juohke lohkanbajis campusis Guovdageainnus. 2023 čavčča ledje SA:s 30 SGLU-studeantta (10 SGLU 1–7 studeantta, 20 SGLU 5–10 studeantta. SGLU galgá ráhkkanahhtit studeanttaid bargat oahpaheaddjin miehtá Sámi, ja SA:s leat praksisskuvllat sihke Norggas, Suomas ja Ruoŋas. Eanaš jahkebealovttadagaid oahpahusgiella lea davvisámegiella, ja oahpu erenoamášvuolta lea ahte buot studeanttain lea sámegiella (60 oahppočuoggá) geatnegahtton fágan. Eará fágaid oahppoplánat leat seammaláganat go norgga GLU, ja rámmaplána cealká ahte sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahppu lea ovttárvosaš nationála oahpuin.

Dalle go SGLU 1–7 ja SGLU 5–10 akkrediterejuvvojedje, de dát oahppoprográmmat ledje SA oahpaheaddjioahpu vuosttaš mastergrádaoahput, eai ge ásahusas leat danne vásáhusat masteroahpuin dán fágasuorggis. Oahppofálaldaga guovddáš tematihkat, ieševaluerema mielde, leat sámi oahppanáddejuvvoimi, sámi didaktihkka ja sámi perspektiivvaid implementeren oahpahussii. Eamiálbmotperspektiivvat, giella, kultuvra ja luondu leat dábálaš bealit oahppomannolagas. Dát čuovvu sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid rámmaplánaid, mat celket ahte oahpaheaddjibargu galgá biddjojuvvot eamiálbmotkontektstii, mii lea vuodđuduvvon sámi gillii ja kultuvrii.

Organiseren, stivren ja jodiheapmi

SA vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahput leat organiserejuvvon Sámi oahpaheaddjioahpuid instituhta (SOA) vuollásažžan. Seammás lea lagaš ovttasbargu fágalaš resurssaid, oahpahusa ja dutkama dáfus allaskuvlla eará instituhtaid, Giela, duoji ja servodatdiehtaga instituhta (GDS) ja Sámi lohanguovddáža rastá. Ieševalueremis SA deattuha erenoamáš lagaš ovttasbarggu manjimus namuhuvvon resursaguovddážiin. Instituhtajodiheaddjis lea bajimus ovddasvástádus instituhta buot oahpahus-, dutkan- ja ovdánahttindoaimmaide, ja ahte instituhtta galgá ovdánahttojuvvojit strategiijaid, mihttomeriid ja mearrádušaid mielde. Instituhtajodiheaddjis lea bajimus ovddasvástádus, sihke fágalaččat ja hálddahaslaččat, ja bargoveahkaovddasvástádus instituhta buot bargiide.

Oahppohálddahas lea ovddasvástádus rekruteremii, sisaváldimii, internationaliseremii ja oahppohálddahaslaš barguide. Oahppojođiheaddjis lea bajimus fágalaš ja hálddahaslaš

¹⁰⁹ Dán vuollekapihtala dieđuid vuodđun lea ásahusa ieševalueren evaluerema ja gullelaš mildosiid oktavuodas.

ovddasvástádus oahpaheadjioahppoprográmmaide ja fuolaha ollislaš prográmmabarggu, beaktilis ovttasbarggu gaskal fágaid, gaskal fágaid ja hálddahusa, ja guhkesáiggeplánemii, koordineremii, dialogii ja resursajuohkimii gaskal prográmmaid. Prográmmajođiheaddjis lea ovddasvástádus sihkkarastit prográmma fágalaš kvalitehta, sisdoalu, profiilla, relevánsa ja ovdánahttima teoriijas ja praksisis – nationála ja báikkálaš rámmaid mielde. Prográmmajođiheaddjis lea maidái ovddasvástádus initieret evalueremiid, revišuvnnaid ja internationaliserendoaibmabijuid, áimmahuššat dutkan- ja ovdánahttindoaimma ja bearráigeahččat ahte oahpahusprográmma leat dutkanvuđot. Dasa lassin lea sus mielovddasvástádus studeantarekruteremii ja ovttaskas studeanttaid profešuvdnaovdáneapmái. SGLU oahpaheadjioahppojoavkku fágaoahpaheadji lea luohkkákoordináhtor. Instituhtas leat mánnosaš instituhttačoahkkimat, luohkkákoordináhtorčoahkkimat (luohkkákoordináhtoriin ja fágabargiiguin), OA-joavkočoahkkimat (oahppojođiheddiin, prográmmajođiheddiiguin ja fágabargiiguin) ja SOA jođiheaddjičoahkkin (instituhttajođiheddiin, oahppojođiheddiin ja prográmmajođiheddiiguin). Instituhtas leat maidái sierra instituhttahálddahusčoahkkimat. Fágačoahkkimat lágiduvvojit jámma siskáldasat prográmmadásis, fágadásis, jahkebealovttadatdásis ja fágaidrasttildeaddji mánggaid fágaid gaskka.

Praksiráđđeaddi váldobargu lea plánet, koordineret ja čuovvolit prográmmaid praksisa ja buot barggu mii dasa gullá. Praksiráđđeaddi searvá ovdánahttin- ja oahppokvalitehtabargui praksisa oktavuodas ja doarju bargoguoibmevuodaovttasbarggu skuvllaiguin ja mánáidgárddiiguin. Bargoguoibmevuoda ja lassi- ja joatkkaoahpu ráđđeaddis lea ovddasvástádus čuovvolit ovttasbarggu bargoguoibmevuodaaskuvllaiguin ja -mánáidgárddiiguin. Ráđđeaddi bargá SOA ja bargoguoibmevuodaásahusaid šiehtadusaiguin ja oktasaš aktivitehtaplánaiguin ja organisere ovttasdoaimman- ja ovttasbargočoahkkimiid bargoguoibmevuodaásahusaiguin praksisa, máhttojuohkima ja FoU birra.

Dálá organiserenmodealla (illustrerejuvvo SA 22. mildosis ja detáljjain bajábealde) ásavuvvui 2021 čavčča ja galgá maŋnelaš evaluerejuvvot. SA deattuha ahte viđa olbmo jođihanjoavku addá buori gulahallanjođu ja dahká vejolažžan dahkat jierpmálaš mearrádusaid. Organiseren sihkkarastá maidái ahte prográmmat áimmahuššojuvvojit ja eai ge leat nu hearkkit rievdadusaide. Rollat sáhttet dattetge latnjalastit muhtun surggiin.

Fágafálaldagat ja oahppomodealla

SA fállá neahtta- ja deaivvadanvuđot SGLU 1–7 ja SGLU 5–10, mas fysalaš deaivvadeamit leat Guovdageainnus. SGLU 1–7 ja SGLU 5–10 oahpahusaid ovttahttin dáhpáhuvvá eanaš jahkebealovttadagain dalle go lea vejolaš. Dat mearkkaša sihke PEL:s, oahpahusfágain ja skuvlarelevánta fágain, diedateoriijas, dutkanmetodas ja masterbarggus. Okta váikkuheadji sivva dán organiserenvuohkái lea sávaldat oažžut stuorát studeantajoavkkuid. Dattetge studeanttat čuvvot ceahkkásaš fágaplánaid ja ožžot ceahkkásaš barggaid, bagadallama ja praksisoahpahusa.

SGLU 1–7:s SA:s lea akkrediteren fágain álgooahpahus, ROOE, lášmmohallan, biebmua dearvvašvuhta, matematihkka, luonddufága, dárogiella, PEL, servodatfága, sámegiella, ruotagiella (sidjiide geat eai váldde dárogiella), suomagiella (sidjiide geat eai váldde dárogiella) ja duodji. Dasa lassin leat guokte skuvlarelevánta fága: «Duodji, luohiti ja

máinnasteapmi» (mii ii leat vel fálluojuvvon), ja «Pedagogihkka mas čiekŋuda árbemáhttui ja sámi kultuvrii». Geahča 16A-1. tabealla SA GLU 1–7 oahppomodealla.¹¹⁰

Fágat main SA:s lea akkrediteren fállat GLU 5–10, leat ROOE, lášmmohallan, biebmu ja dearvvašvuhta, matematihkka, luonddufága, dárogiella, PEL, servodatfága, sámegiella, ruoŋagiella, suomagiella ja duodji. Maiddái dán prográmmas SA:s lea akkrediteren skuvlarelevánta fágaid mat leat namuhuvvon bajábealde: «Duodji, luhti ja máinnasteapmi», ja «Pedagogihkka mas čiekŋuda árbemáhttui ja sámi kultuvrii». Geahča 16A-2. tabealla SA GLU 5–10 oahppomodealla.

Eai buot akkrediterejuvvon oahpahusfágat leat fálluojuvvon dássáži, muhto dat leat mielde válljenfágaid guhkesáiggeplánas ovddos guvlui. Dát guoská goappašiid prográmmaide.

Tabealla 16A-1. SA GLU 1–7 oahppomodealla. Gáldu: SA Miellddus A.

Prográmma / spesialiseren	GLU 1–7 SA		
5. oahppojaški			
10. lohkanbadji	Masterbargu (30 oč.)		
9. lohkanbadji	PEL (10 oč.)	Masterbargu (20 oč.)	
4. oahppojaški			
8. lohkanbadji	Masterfága (25 oč.)	Diedateoriija ja metoda (5 oč.)	Joavkopraksis 30 beaivvi
7. lohkanbadji	PEL (20 oč.)	Diedateoriija ja metoda (10 oč.)	
3. oahppojaški			
6. lohkanbadji	Fága IV (30 oč.)		Joavkopraksis 15 beaivvi
5. lohkanbadji	PEL ja FoU-bargu (10 oč.)	Fága I ja FoU-bargu (20 oč.)	Joavkopraksis 15 beaivvi
2. oahppojaški			
4. lohkanbadji	Fága II (15 oč.)	Fága III (15 oč.)	Joavkopraksis 15 beaivvi
3. lohkanbadji	PEL (10 oč.)	Fága I (20 oč.)	Joavkopraksis 15 beaivvi
1. oahppojaški			
2. lohkanbadji	Fága II (15 oč.)	Fága III (15 oč.)	Joavkopraksis 15 beaivvi
1. lohkanbadji	PEL (10 oč.)	Fága I (20 oč.)	Oassálasti áican mánáidgárddis (5 beaivvi) +

¹¹⁰ Huksehus mii lea válddahuvvon 16A-1. ja 16A-2. tabeallas, čájeha ođđa organiserema mii bođii 2022 čavčča.

			Áicanpraksis (5 beaivvi)
--	--	--	--------------------------

Tabealla 16A-2. SA GLU 5–10 oahppomodealla. Gáldu: SA Miiddus A.

Prográmma / spesialiseren	GLU 5-10 SA		
5. oahppojahki			
10. lohkanbadji	Masterbargu (30 oč.)		
9. lohkanbadji	PEL (10 oč.)	Masterbargu (20 oč.)	
4. oahppojahki			
8. lohkanbadji	Fága I Masterfága (25 oč.)	Diedateoriija ja metoda (5 oč.)	Joavkopraksis 30 beaivvi
7. lohkanbadji	PEL (20 oč.)	Diedateoriija ja metoda (10 oč.)	
3. oahppojahki			
6. lohkanbadji	Fága II dahje Fága III (30 oč.)		Joavkopraksis 15 beaivvi
5. lohkanbadji	PEL ja FoU-bargu (10 oč.)	Fága I Masterfága ja FoU-bargu (20 oč.)	Joavkopraksis 15 beaivvi
2. oahppojahki			
4. lohkanbadji	Fága II dahje Fága III (30 oč.)		Joavkopraksis 15 beaivvi
3. lohkanbadji	PEL (10 oč.)	Fága I Masterfága (20 oč.)	Joavkopraksis 15 beaivvi
1. oahppojahki			
2. lohkanbadji	Fága II dahje Fága III (30 oč.)		Joavkopraksis 15 beaivvi
1. lohkanbadji	PEL (10 oč.)	Fága I Masterfága (20 oč.)	Oassálasti áicanpraksis joatkkaskuvllas (5 beaivvi) + Áicanpraksis (5 beaivvi)

16A.1 Masterbarggut

16A.1.1 Masterbarggu bargu Sámi allaskuvllas – rámmat ja vásáhusat

Masterbargguin SA:s leat 50 oahppočuoggá ja čállojuvvojit 5. oahppojagis. Nugo boahotá ovdan ovdalis, de fállujuvvojit guokte iešguđet masterfága dahje -suorggi, okta juohke

prográmma nammii. SGLU 1–7:s lea buot studeanttaid masterfága álgoahpahus, ja SGLU 5–10:s lea sámi didaktihkka. Mearrádus konsentreret masterbarggu guovtti fágasuorggi birra lea belohahkii dahkkon sámi skuvllaide dárbbuid vuodul, ja belohahkii ásausa kapasitehta vuodul. Studeanttat sáhttet lihkká válljet iešguđet fágalaš-temáhtalaš geahččansajiid dáid siskkobealde, ja prinsihpas sis leat stuorra fágaidrasttildeaddji vejolašvuodát. Rámmaplána gáibádusat das ahte masterbargu galgá čadnojuvvot oahpahusfágii, dahje ahte pedagogihkka/erenomášpedagogihkka áimmahuššojuvvo, ieševaluerema mielde, dainna lágiin ahte masterbarggut skuvlafágain čadnojuvvojit álgoahpahussii dahje pedagogihkkii, ja ahte pedagogihka dahje erenomášpedagogihka masterbarggut maiddá čadnojuvvojit fágii. Studeanta sáhtta válljet čállá go barggu okto vai ovttá nuppiin studeanttain. Čálalaš barggus galget leat 60–90 siiddu jus studeanta čállá okto, ja 90–35 siiddu jus čálliba guoktin. Sisaaddima maŋŋá studeanta galgá logaldallat masterbarggu birra ja dan maŋŋá individuála njálmmálaš eksámen.

Studeanttain lea jahkebealovttadat Dieđateoriija ja dutkanmetoda (15 oahppočuoggá) mii lea 7. ja 8. lohkanbajiin ja ráhkkanahtta studeanttaid masterčállimii. Dán jahkebealovttadagas SA deattuha erenomášit eamiálbmotmetodologiija ja eamiálbmotdutkan nannen dihtii sámi perspektiiva.

16A.1.2 Ovdanbuktin ja árvoštallan

SGLU rámmaplánas lea erenomáš sátnádeapmi das ahte masterbargguin berre leat sámi perspektiiva dahje vuodđogiellaperspektiiva – dasa lassin ahte galget leat dutkan-, profešuvdna- ja praksisvuodgat. Dát addá vejolašvuoda dutkat olu fáttáid, muhto seammás sihkarastá sámi fokusa. SA ieševalueren deattuha ahte čállinbargu galgá addit studeanttaide praktihkalaš ja teorehtalaš vuodá sáhttit reflekteret ja leat mielde ovdánahttimin sámi oahpaheaddjiprofešuvnna, ja dasto ahte dat galgá ráhkkanahttit studeanttaide bargat iešguđet skuvlakonteavsttain miehtá Sámi, sihke gielain, kultuvrrain ja árbevieruiguin. Danne go gávdno unnán skuvladutkan sámegeallii ja sámi konteavsttas, de masterbarggut váikkuhit maiddá dutkansuorgái dehálaš buktun sámi giela ja kultuvrra dutkamii. Dát addá masterbargguide SA:s dehálaš lassiarvvu. Masterbarggut geavahuvvojit áinnas SA oahpahasas, ja logaldallit háliidivčče áinnas gaskkustit vásáhusaid ja gávdnosiid maiddá skuvllaide. Plánejuvvo almmuhit masterbargguide sierra neahttasiidui.

Ieševalueren čájeha ahte Sámi allaskuvla vuodđuda iežas masterbargguide govda sámi kulturkontekstii, mas lea guovddáš sajádat sihke pedagogihkas ja oahpahusfágain. Dieđateoriija ja metoda oahpahas doarju dán dainna lágiin ahte dat guovdilastá eamiálbmottematihka, ovdamearkka dihtii ahte deattuha dekoloniserema. Das lea dattetge álgoahppu eará dutkanmetodaid birra, nugo perspektiivvat eamiálbmotdutkan vuodđudeami ja prinsihpaid birra. Mielddusin biddjojuvvo ovdamearkkat masterbargguide, sihke 1–7:s ja 5–10:s, čájehit dutkansuorggi mii fátmasta gielloahppama, ohppiidteavsttaid ja sámi mánáidgirjjálašvuoda rájes gitta luoddi geavaheami birra oahpahasas, várreskuvlla ja dekoloniserema perspektiivvaid rádjai. Buot barggut leat čielgasit vuodđuduvvon sámi beliide, ja eatnašat orrot profešuvnavuodgat. Fágalaš deaddu orru leamen sámi gielas ja gielladidaktihkas. Eai addo ovdamearkkat bargguide mat spesifihkalaččat leat čadnon eará oahpahusfágaide, muhto SA aiddostahtta

ahte studeanttain lea vejolašvuohta válljet fágaidrasttildeaddji lahkoneamiid ja nu fátmastit iešguđet fágalaš perspektiivaid iežaset masterbargguin.

Ásahusgalledeamis studeanttat sávvet eanet fágalaš čiekŋudeami. Sin mielas lei veahá eahpečielggas mii oaivvilduvvo dainna ahte SGLU 5–10 masterbarggut galget vuodđuduvvot sámi didaktihkkii, ja čujuhedje dasa ahte sáhtta leat fágalaš gáržžideapmi. Jus ovdamearkka dihtii studeanta háliida čállit masterbarggu skuvlla matematihkkafágas, de barggus ferte leat sámi sisdoallu. Studeanttat oaivvildedje ahte ovttasbargu eará oahpahasahusaiguin sihkkarasttášii stuorát fágalaš govodoga ja čiekŋodoga – sámi vuodđudeami lassin. Nu SA sáhtta garvit duvdimis eret studeanttaid geat háliidit čállit masterbargguid eanet spesifihkka fágalaš ja/dahje fágadidaktihkalaš čuoimmaid birra. Dát lea seammás suorgi masa SA dárbbasa eanet gealbbu, juoga mii bođii ovdan ásahusgalledeamis.

SGLU 1–7:s lea buot studeanttaid masterfága álgoohpahus. Dás lea čállin- ja lohkanohpahus ja vuodđomatematihkkaoahpahus guovddážiis. Suorggis beassá suokkardit iešguđetlágan temáhtalaš ja fágaidrasttildeaddji geahčansajiid, muhto lea veahá eahpečielggas mii álgoohpahus-doahpaga sisdoallu lea, ovdamearkka dihtii studeanttaid várás geat háliidit čiekŋudit spesifihkka oahpahasfágaide gaskadásis, nappo GLU 1–7 boarrásat mánáide. SA oaivvilda maiddá ieš, sihke ieševalueremis ja ásahusgalledeamis, ahte álgoohpahusa fálaldat oppalaččat ferte nannejuvvot. Oppalaččat evaluerenvuođus lea veahá eahpečielggas mii álgoohpahusa masterfága sisdoallu lea go lea sáhka fágalaš ja fágaidrasttildeaddji gealbbuid ovdánahttimis ja spesialiseremis skuvlacehkiide.

Nu go namuhuvvon, de SA masterbarggut addet 50 oahppočuoggá. Dasa lassin leat Dieđateorijja ja dutkanmetoda-ovttadagas ovdánahttimin prošeaktagova ja čatnamin relevánta girjjálašvuođa masterprošektii. Dát dahká ahte masterbargu duohtavuodas vástida unnimus ovttá jagi bargui. Studeanttat ráhkkanahhttojit bargat masterbargguin dainna lágiin ahte sii olles oahppomannolagas ohppet akademalaš čállima, girjjálašvuođaoahcama, áicama birra jna., maiddá FoU-barggu rádjai. Studeanttain leat oktasaš seminárat juohke mánu mat leat čadnon masterbarggu čállima iešguđet muttuide. Dieđalaš bargi addá erenoamáš doarjaga akademalaš čállimis sámegeillii. Dát lea hástalus olu studeanttaide, juoga mii vuolgá das go leat unnán relevánta dutkamát almmuhuvvon sámegeillii. Danne dát lea dehálaš fálaldat, mii áiggi mielde maiddá sáhtta boahit ávkin eará fágačállimii.

Studeanttaid masterprošeavttaid bagadallit ja veahkkebagadallit juhkkajuvvojit maŋimuš oahppojagi álggus. Muhtun dieđalaš bargiin leat bagadallanvásáhusat eará ásahusain, ja kollegias lea olu eahpeformálalaš ovttasbargu. Ásahusgalledeami oktavuodas dieđalaš bargit dattetge muitalit iežaset dárbbasit eanet strukturerejuvvon ja formálalaš doarjaga bagadallanrollas, veahkkín kollektiivvalaš gealboloktemii. Dákkár ovdánahttinbargu, oktan eanet formaliserejuvvon searvevuodain masterbagadallama hárrái, sáhtta maiddá addit buoret árvvoštallansearvevuodá. SA lea ovdánahttan generalaš matriisavuđot sensorbagadallan mii lea oktasaš goappašiid oahppoográmmain, muhto oaidná dárbbu eanet dievasmahti ja spesifihkka válddahaide. Dát lea erenoamáš dehálaš, danne go sis leat sensorat iešguđet riikkain, geat áinnas ovddastit iešguđetlágan fágaárbevieruid. Dát addá stuorát dárbbu ovdánahttit oktasaš áddejumi das mo masterbargguid galgá árvvoštallat.

Praksisoahpaheaddjit deattuhit ásahusgalledeamis ahte studeanttaid masterbarggut leat mielde viidásit gaskkusteamen sámi máhtu, ja ahte dat leat dehálaččat sámi skuvllaide. Sii ovdandollet iežaset oahppat go leat studeanttat, muhto leat eahpesihkkarat iežaset rollii formálalaš masterbagadallin. Dattetge sii háliidit leat mielde digaštallamin áigequovdilis fáttáid masterbargguin. SA pláne lágídit nu gohčoduvvon masterdeavvadeami ovttas praksisskuvllaiguin gaskkustan, ovdánahttin ja digaštallan dihtii ideaid. Olu studeanttat válljejit čohkket empiriija masterbargui njealját oahppojagi praksisáigodagaid oktavuodas, juoga masa allaskuvla lea láchčán dili.

Studeanttaid ovddasteaddjit mitalit ásahusgalledeamis iežaset meannuduvvot masterstudeantan oahppomannolaga álggu rájes jo. Sis leat iešguđet vásáhusat bargoproseassain, muhto sin mielas lea buorre go dieđalaš bargit gehččet ovddos guvlui masterbargguide ja leat digaštallan iešguđet ideaid oahppomannolaga áigge. Studeanttat dovdet iežaset váikkuheamen sámi kultuvrii, ja sii lohket áinnas guhtet guoimmiset bargguid. Ieševalueremis SA čállá ahte masterbarggut eai vealtameahttumit váikku oahpaheddjiid relašuvnnaš bargui luohkkálanjas, muhto kandidáhtaid mielas mastergráda addá fágalaš oadjebasvuodá ja dahká ahte sii sáhttet leat kritihkalat dutkamii ja muđui teavsttaide, ja ahte sii sáhttet jurddašit ollislaččabu, ovdamearkka dihtii fágaidrasttildeaddji prošeavttain. Vástideaddji boahtá ovdan ásahusgalledeamis. Okta geargan kandidáhtain lohká ovdamearkka dihtii ahte masterbargu lei «juoga mii fertii dahkkot», muhto manjit áiggis oaidná ahte proseassa lea álkidahtán oaidnit vejolašvuodaid ja oktavuodaid oahpaheaddjibarggus.

16A.1.3 Masterbargguid fáttá čeahkkáigeassu

SA barggu givrodát masterbargguin lea ahte allaskuvllas orru oktasaš áddejupmi masterbargguid árvui. Vuodđudeapmi sámi gillii/giellaoahppamii, kultuvrii ja didaktihkkii orru čohkkemin fágalaččat, ja dat addá profešuvdnavuđot masterbargguid mat leat heivehuvvon sámi kontekstii. Iešguđet joavkkuid ja fágabirrasiid ovddasteaddjit atnet masterbargguid dehálaš buktun sámi skuvllaide ja maddái oahpaheaddjigealbba ovdánahttimii olles Sápmái. Eará ásahusat ja aktevrrat digaštallet oahpaheaddjiprofešuvnna masterbargguid relevánssa, muhto dat illá dáhpáhuvá SA:s. Dasa lassin masterbarggut leat mielde vuodđudeamen dutkansuorggi mas sámi giella, kultuvra ja gulahallan lea guovddázis.

Dát givrodagat sáhttet maddái, govddit oahpaheaddjioahppokonteavsttas, ovddastit hástalusá nuppi dáfus dássádallat govda vuodđudeami sámi perspektiivii ja nuppi dáfus dárbbu masterbargguide mat spesialiserejit oahpahusfágaide ja -cehkiide. Guokte mastersuorggi (álgoahpahus ja sámi didaktihkka) leat viidát, ja dain sáhttet leat olu fágalaš geahččansajit, muhto evaluervuodđu dattetge lea ágga jearrat man muddui studeanttat ožžot veahki čállit eanet fágaspesifihkka masterbargguid pedagogihkas ja iešguđet oahpahusfágain. Sáhtta maddái árvvoštallat sáhtta go stuorra fokus masterbargguide oahpu 2. syklusis čuohtat 1. syklusa fágalaš govdoahkii. SA raportere seammás hástalusaid birra áimmahuššat oahpu álgoahpahusperspektiivvaid oppalaččat, vaikko dát lea studeanttaid masterbargguid váldosuorgi. Dát bealit oainnusmahttet SA viidásit barggu dehálaš ovdánanguovlluid, oktan hástalusáiguin dássádallat kultuvrralaš ja skuvlafágalaš perspektiivvaid ja ovddasvástádusa erenoamáš ásahussan.

16A.2 Fágabirrasat

Fágabirrašiid sturrodát ja gealbu

Sámi allaskuvllas leat 31 dieđalaš bargi čadnon GLU:i. Dáin leat oktiibuot 17,9 jahkeberggu GLU:s, ja dain leat 8,4 FoU-jahkeberggu. Fágabirrasis leat 45 proseantta vuosttašamanueanssat, 28 proseantta allaskuvlalektorat, 12 proseantta professorat ja 12 proseantta stipendiáhtat (logut gusket jahkebergguide GLU:s).¹¹¹

Sámi allaskuvla rekrutere praksisoahpaheddjiid miehtá Sámi, ja das leat maiddái šiehtadusat guđain praksisskuvllain oahppo jagi 2022–23, ja okta dain lea maiddái bargoguoibmevuodaskuvla. Dasa lassin sis ledje šiehtadusat guđain praksisásahusain sirdinpraksisiid birra. Olusat praksisoahpaheddjiin leat studeren bagadallanpedagogihka, muhto leat maiddái olu oahpaheadjit geain ii leat dákkár joatkkaoahppu. SA čállá ieševaluemis ahte áigot fállat Bagadallanpedagogihka 1-kurssa (15 oahppočuoggá) 2024 giđa ja dasto Bagadallanpedagogihka 2 (15 oahppočuoggá).

NIFU kárten dutkanbohtosiin, dutkanjoavkkuin ja ph.d.-prográmmain¹¹²

NIFU raporttas dušše dáhtat olbmui geaid gávdná Cristinis, váldojuvvojedje mielde. 18 jahkeberggu GLU:s leat 4,2 FoU-jahkeberggu. Dát buvttadit 0,5 almmuhančuoggá juohke FoU-jahkeberggu nammii. Vástideaddji logut natióalalaččat leat 1,9. GLU oppalaš loguid vuodul Sámi allaskuvllas leat 0,9 proseantta bargiin, 1,4 proseantta FoU-jahkebergguin ja 0,4 proseantta almmuhančuoggáin.

NIFU fágaprofiillaid kártemis SA:s lea olu publikašuvnnat pedagogihkas ja oahpahas (47 proseantta). Viidásit áshahas leat olu publikašuvnnat fágaidrasttildeaddji humanisttalaš dutkamis (20 proseantta) ja eará (14 proseantta). Kárten čájeha dasto ahte 19 proseantta SA oppalaš FoU-aktivitehta lea kategoriijas «dieđalaš almmuheapmi», juoga mii lea seamma go natióala dássi, ja «gaskkusteapmi» ges dahká 39 proseantta (49 proseantta natióalalaččat) ja «eará dutkanaktivitehta» dahká 42 proseantta (33 proseantta natióalalaččat). NIFU raporta ii gávdnan Sámi allaskuvllas dutkanjoavkkuid dahje ph.d.-prográmmaid mat čatnasit njuolga GLU:i.

16A.2.1 Ovdanbuktin ja árvoštallan

Sámi allaskuvlla oahpaheadjioahpus lea oalle dássedis kollegia, ja jođihangoddi ovdandollet buori bargobirrasa. SA deattuha dieđalaš bargiid rekruterema geain lea dutkangealbu, ja bargá aktiivvalaččat dáinna, earret eará go vuoraha stipendiáhtaid – áinnas áshahusa bargiid gaskkas. Sii dattetge almmuhit iežaset dárbbášit eanet gealbbu professordásis. Eanaš dieđalaš bargiin leat bargan skuvllas, ja olusat leat maiddái duojárát, mii fátmastuvvo oahpahussii. Kandidáhtaid mielas dieđalaš bargiin lea alla gealbu ja árvvusatnet sihke dutkan- ja skuvlavásáhusaid.

¹¹¹ Loguid vuodđun leat dieđut maid áshahus sáddii NOKUT:i. Buot bargit geat GLU:s fágalaččat barget eanet go 10 proseantta dahje eanet ovttá olles jahkeberggu, galge almmuhuvot. Logut gustojit oahppojahká 2022–2023.

¹¹² Logut vižžojuvvo NIFU Raporttas 2023:16 *FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene (GLU)*. Kapihttal 2 *Evalueringsspross og evalueringmetode* čilgejuvvojit logut ja metoda dárkileappot.

Go lea sáhka fágasurggiin maid ferte nannet, de SA ieš namuha álgoohpahusa, vuodđogálggaid viidasit ovdánahttin ja oppalaš dárbu eanet bargiide sámegeilat fágavirggiide. Evaluerenbarggu oktavuodas SA lea maiddá ožžon máhcahagaid studeanttain ahte ceahkkevuđot sisdoallu berre čielggasmahttit ja spesialiserejuvvot. Dát guoská erenoamážit 1. syklusii, mas 1–7 ja 5–10 studeanttain lea oktasaš oahpahuš PEL:s ja sámi didaktihkas. SA oaidná dasto dárbbu máhtto- ja gealboloktemii oahpaheaddjioahpus ja lea dahkan šiehtadusa UiT:in sisaváldit ohppiid universitehta- ja allaskuvlapedagogihka kursii.

SA lea ásahan mánggaid deaivvadansajiid gos máhtu ja vásáhusaid sáhtta juogadit, ja oahpahuš plánejuvvo go iešguđet birrasiid aktevrrat deaivvadit. Ieševalueren namuha earret eará fágaidrasttildeaddji ovttasbarggu mánáidgárdeoahpaheaddjioahpuin, ovdamearkka dihtii musihkkavahkku, ja okta dieđarasttildeaddji beaivi gos praksissuorggi olbmot logaldallet – prográmmasiskkáldas foruma lassin mas leat fágajoavkkut ja oahpahušjoavkkut.

SA:s eai leat fásta praksisoahpaheaddjit, ja praksisskuvllat leat miehtá Sámi. Dát váttásmahtta logistihka ja dahká maiddá ahte allaskuvla ferte rekruteret oahpaheddjiid geain ii leat dohkkehuvvon oahppu bagadallanpedagogihkas. Sierra kursafáldagat (15 oahppočuoggá) leat plánejuvvon 2024 giđa rájes. Allaskuvla bargá árrjalaččat nannet ja dássedit praksisortnega, ja sii rekruterejit áinnas praksisoahpaheddjiid iežaset studeanttaid gaskkas. Allaskuvllas lea dál okta bargoguoibmevuodaskuvla, muhto lea bargamin oážžut áigái eanet skuvllaid, maiddá ruođa ja suoma bealde Sámis. Dás sii oidnet stuorra vejolašvuodaid. Ieševalueremis sii namuhit fágasurggiid maid leat identifiseren ovttasráđiid praksisskuvllaiguin ja bargoguoibmevuodaskuvllain, ja maiguin áigot bargat systemáhtalaččat ovdos guvlui. Dát guoská earret eará studeanttaid bargguide praksis, FoU-, bachelor- ja masterbargguide ja bagadallanpedagogihka kurssaide. Ásahusgalledeamis praksisoahpaheaddjit muitaledje iežaset sávvat geabbilat praksisortnegiid, ovdamearkka dihtii ahte allaskuvla sáhtášii bovdet ohppiid geahččalan dihtii iešguđet prošeavttaid dahje oahpahušláhčosiid, ja ahte studeanttat sáhtášedje fitnat praksisskuvllain maiddá mearriduvvon praksisáigodagaid olggobealde. Ásahusgalledeamis bođii ovdan ahte praksisčuovvoleamis gávdnojit muhtun variašuvnnat mat leat sorjavaččat ovttaskas olmuin. Evaluerenvuodus leat unnán dieđut sisdoalu rámmain, praksisoahpu čuovvoleamis ja progresašuvnnas, muhto leat ráhkadišgohtán ođđa praksisplánaid.

Olu SA dutkamis lea njuolgga čadnon skuvllaide gos sin studeanttat galget bargat, juoga mii addá oanehis gaskka arenaid gaskka. Allaskuvla deattuha earret eará iežaset dutkiid searvama sámi skuvllaid fágaođastusa evalueremii mávssolažžan. Skuvllat háliidit áinnas árvalit ideaid ja čuolmmaid maid sáhtášii dutkat, iežaset vásáhusaid vuodul sámi skuvlaárgabeaivvis. Stuorra gaskkat ja hárránan praksisskuvllaid ja -oahpaheddjiid váilevašvuotta sáhtta dattetge váttásmahttit dákkár ovttasbarggu.

16A.2.2 Fágabirrasat-fáttá čoahkkáigeassu

Iešguđet fágabirrasiid vuostálasvuodat eai boađe seamma čielgasit ovdan Sámi allaskuvlla evaluerenvuodus go eará ásahusain. Muhtun bealit mat sáhttet váikkuhit dása, leat dat ahte SA fágabiras lea unnit ja ovttageardánat, ja ahte aktevrrain lea oktasaš vuodđudeapmi sámi perspektiivvaide. Dát addá erenoamáš buori vuodá fágaidrasttildeaddji bargui. Ahte dutkiin leat vásáhusat bargat skuvllas, váikkuha jáhkkimis ollisvuhtii, ja seammás lea

iešguđet fágajoavkkuin buorre oktavuoha. Orru leamen nu, ahte iešguđet birrasat ovttas konsoliderejit oktilis oahpaheaddjioahppokultuvrra – juoga mas eará ásahusat sáhttet oahppat. Ovttasbarggus praksissurggiin leat eanet oktavuoda- ja ovttasbargovejolašvuodat ásahuvvon rámmaid siskkobealde. Bargoguoibmevuodaovttasbargu mii lea hábmejuvvomin, sáhtta nannet dan.

Allaskuvlla fágabirrasat dahket dehálaš barggu buoridit sámi skuvllaid ja oahpaheaddjioahpuid rámmaid. Okta ovdánahttinguovlu masa SA ieš čujuha, lea váikkuhit sámegiela gelbui iešguđet oahpahusfágain. Dás ii leat dušše sáhka oahpaheaddjioahpus, muhto maiddá ovdánahttit sámegiela fágagiellan – mii fas lea eaktun sealluhit sámegiela ollislaš árgabeaigiellan. Dát lea stuorra suorgi masa allaskuvla maiddá dárbbasivččii olgguldas veahki.

16A.3 Integrerejuvvon, dutkanvuđot ja profešuvnavuđot oahppu

16A.3.1 Láidehus

Sámi vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpu masterprográmmat leat vuodđuduvvon sámi skuvllaid ja mánggabealat sámi servodaga dárbbuide. Nu go bohta ovdan ovddit kapihttaliin, de dát addet buriid vejolašvuodaid vuodđudit oahpu oktasaš kultuvrii ja doaimmahit integrerejuvvon oahpu. Nuppi dáfus bohta sihke ieševalueremis ja ságastallamiin ásahusgalledeamis ovdan erenoamáš bealit mat gáibidit olu doaimmahit oahpaheaddjioahpu Sámis.

16A.3.2 Ovdanbuktin ja árvoštallan

Rámmaplána gáibádušat ahte oahput galget leat integrerejuvvon, profešuvdna-, dutkan- ja vásáhusvuđogat orrot bures vuhtiiváldon SA:s. Unna fágabirrasat, gos olusiin leat vásáhusat sihke skuvllas ja dutkamis, váikkuhit dása, oktan oktasaš vuodđudemiin sámi gillii ja kultuvrii. Praksissuorggis leat dattetge hástalusat gávdnat áiggi ja resurssaid ovttasbargat allaskuvllain.

Stuorra gaskkat sáhttet leat hástalussan láchit fysalaš deaivvadansajiid studeanttaide. Oahpahusfálaldaga hárrái SA lea iežaset mielas ovdánahttan buresdoaimbi digitála pedagogihka. Neahtta- ja deaivvanvuđot oahpaha bokte lea vejolaš rekruteret studeanttaid miehta Sámi. Studeantajoavkkut leat unnit, muhto dat ges addá lagaš oktavuoda ovttaskas studeanttaiguin ja joavkkuiguin. Olu oktavuodain SGLU 1–7 ja 5–10 oahpaha lea ovttahtton. Instituhttajodiheaddji vuodusta dán sávaldagain oážžut stuorát joavkkuid ja fágabirrasa. Studeanttat mitalit ásahusgalledeamis iežaset reageret dasa go oahpaha ovttahttin erenoamážit čuohcá álgooahpaha fálaldahkii. Dát mielddisbukta maiddá hástalusaid praksisoahpus. Muhtumat, earret eará praksissuorggis, oaivvildit muđui ahte lea dehálat skuvlet sámi oahpahedjiiid go dan ahte sis livččii spesifihkka ceahkkejuohkin. Dát vuodustuvvo dainna ahte eai vealtameahtun beasa ávkástallat njunušgealbbu, eai fágas eai ge ceahkis, go skuvllat leat nu unnit ja oahpaheaddjiváili stuois.

Kandidáhtat ja studeanttat deattuhit, sihke ieševalueremis ja ásahusgalledeamis, ahte SGLU vuodđudeapmi sámevuhtii ráhkkanáhtá sin bures bargat sámi oahpaheaddjin. Go geavaha báikegotti resurssaid ja ávkkástallá luonddu ja kultuvrra, de sáhtá láchit ollislaš ohppui, gos lea láchččojuvvon fágaidrasttildeaddji bargui. Etnomatematihkka ja duodji leat ovdamearkkat dasa. Álgoohpamus fágaidrasttildeaddji perspektiivvas lea eará ovdamearka. «Fágaidrasttildeaddjivohta lea oassi min árgabeaivvis», lohka okta dain dieđalaš bargiin. Sii lohket iežaset áinnas váldit vuolggasaji ollislaš máhttosuorggis, ja fágajuohkin – dahje čanastupmi fágii – boahá maŋŋá. Okta áigequovdilis ovdamearka lea oahppoplána ođđa fágaidrasttildeaddji fáddá *guoddevašvohta*, man sáhtá digaštallat bieggafámu ja eará luondduresurssaid ávkkástallama boazodoalu ja sámi kulturdoaimmaheami vuhtiváldima ektui. Maiddái fáttát nugo demokratiija, máŋggagielatvohta ja dáidda addet buori vuolggasaji fágaidrasttildeaddji ovtasbargui mas sámi kultuvra ja servodat lea vuolggasadi.

Allaskuvllas eai leat dássáži leamaš nu olu vásáhusat geassit praksissuorggi aktiivalaččat dutkamii, muhto oaidná stuorra vejolašvuodaid – maiddái fátmastit studeanttaid masterbarguid. Praksisoahpu hárrái studeanttat lohket ásahusgalledeamis iežaset háliidit eanet stabilitehta ja jotkkolašvuoda praksisoahpaheaddjiveagas. Sii leat maiddái oahpásmuvvan iešguđet skuvllaid aktivitehtaide, maiddái eará riikkain, ja sii leat ožžon oahppavaš vásáhusaid gáiddusoahpamusas. Sii dattetge háliidivčče allaskuvlla eanet ávkkástallat vásáhusaid vejolašvuodaid praksisis: «Praxis lea dego spábba. Olmmoš biddjo dan sisa, ja de dat bálkestuvvo maŋŋá», lohka okta studeanta.

Studeanttat mitalit ásahusgalledeamis iežaset dovdat oassin ollislaš oahpaheaddjioahppokultuvrras. Unna ja lagaš biras gos olbmui leat mánga rolla, dagahit dán. Dat addá gullevašvuodadovddu mas ii leat sáhka dušše leat oahpaheaddji, muhto mii maiddái lea mielde seailuheamen sámi kultuvrra, lohka nubbi studeanta. Dat go sii leat nu unnán sámi oahpaheaddjistudeanttat, dahka ahte sii dovdet iežaset erenoamážin ja árvvusadnojuvvon. Fága- ja oahpamusfálaldaga hárrái sávašedje dattetge stuorát govodaga ja eanet spesialiserema fágaide ja cehkiide. Sii lohket allaskuvlla bures lihkestuvvan oahppanjovssussátnádemii guin sámi giela ja kultuvrra birra ja digitála gealbbuin.

16A.3.3 Integrerejuvvon, dutkanvuđot ja profeshuvnavuđot oahpu čeahkkáigeassu

Sámi allaskuvlla evaluerenvuođu čađamani bealli lea ahte iešguđet fágabirrasiid aktevrain lea oktasaš áddejupmi duppalservodatbarggus – skuvlet oahpaheddjiid sámi skuvllaide ja nannet sámi kultuvrra, giela ja servodaga. Sámi giella, kultuvra, skuvla ja servodat lea dego oahpu geađgejuolgi, ja iešguđet oahpaheaddjioahppofágat sáhttet čatnasit dáidda tematihkaide iešguđet láchkai. Ásahus orru, dán vuoddu vuodul, bures lihkestuvvamin hábmet ollislaš ja integrerejuvvon oahpaheaddjioahpu. Dat lea maiddái buorre vuoddu fágaidrasttildeaddji bargui, ja sáhtá addit ođđa perspektiivaid dasa mo sáhtá ávkkástallat máhttovásáhusaid oahpaheaddjioahpus, ovdamearka dihtii go bovdejit árbevieruid seailuheddjiid oahpamusii. Dát bealit orrot leamen stuorra givrodas SA oahppofálaldagain. Dás eará ásahusat, main leat eará rámmaeavttut, sáhttet oahppat.

Searvevuhta ja deaivvadeapmi sáhtá, nuppi dáfus, dagahit váilevaš fágalaš čiekŋudeami. SA namuha ieš fágasurggiid main dárbbasit eanet gealbbu. Sáme gielat gealbbu oppalaš dárbbu lassin iešguđet oahpamusfágain ja álgoohpamusas, mii lea máinnašuvvon ovdalis, sii

namuhit gealbbu mánggagielatvuoda ja nubbigielladidaktihka birra. Studeanttat ožžot buori gealbbu oahpahit sámegiela ja sámegillii vuosttašgiellan, muhto allaskuvla oaidná dárbbu nannet studeanttaid didaktihkalaš gealbbu oahpahit sámegiela nubbi- ja amasgiellan. Dát lea suorgi mas sáhtášedje ávkkástallat ovttasbarggu eará birrasiiguin eará sajiin riikkas mat dutket mánggagielatvuodadidaktihka. Sámegiella eará mánggagielat konteavsttaid olis, maiddá riikkaidgaskasaš vuodđogielladutkamis, sáhtá leat ávkkálaš olu beliide.

Stabilitehta ja progresuivna praksisoahpus lea eará ovdánahttinguovlu mii bohtá ovdan evalueremis. Okta studeanta ásahusgalledeamis lohka orrumin nu ahte digaštallamat dán birra dušše addet eanet tiimmaid, muhto sisdoallu ja proseassat fal leat seamma. Dát lea hástalus mii lea mángga ásahasas.

Mánggat hástalusat mat Sámi allaskuvlla oahpaheaddjioahpus leat, vulget oahpu erenoamáš rámmaeavttuin, earret eará oahpaheaddjiváili, giellagealbbu váili ja oppalaš deatta sámi kultuvrii. SA lea mielde buorideamen dáid eavttuid, juoga mii iešalddis deattuha sin dehálaš rolla servodataktevran.

16A.4 Čoahkkáigeassu ja rávvagat viidásit ovdánahttit Sámi allaskuvlla vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahpuid

Sámi allaskuvlla vuodđoskuvlaoahpaheaddjioahppu lea mielde bisuheamen ja ovdánahttimin sámi giela ja kultuvrra, ja nu das lea erenoamáš dehálaš servodatmandáhta. SA lihkostuvvá vuodđudit oahppofálaldaga govdatit sámi áššiide, ja olu ásahasat sáhtášedje oahppat sin fágaidrasttildeaddji lahkonemiin oahpahussii ja oahppamii. Seammás lea hástalus dássádallat gaskal govda kultuvrralaš perspektiivvaid ja studeanttaid vejolašvuodaid spesialiseret skuvlafágaide ja cehkiide. Lea hástalus unna allaskuvllažii fállat olu oahpahusfágaid ja seammás skuvlet oahpaheddjiid mat galget áimmahuššat sámi perspektiivvaid, giela ja kultuvrra olles Sámis. Allaskuvla háliida stuorat áddejumi dán dillái ja sin ovddasvástádussii, maiddá dasa mii guoská dáruiduhttinpolitihka váikkuhusaide.

Lávdegoddi árvvusatná ásahusa barggu ja ádde sin sávaldaga oažžut buoret rámmaeavttuid nugo oažžut fágaolbmuid ja gealbbu mat sáhttet nannet oahppofálaldaga. Báikkálaš beliid heiveheami vejolašvuodát ja sámi servodaga erenoamáš dárbbut leat dehálaččat ja seammás ferte vuhtiiváldit dan ahte sámi oahpaheaddjioahppu maiddá skuvle oahpaheddjiid norgga skuvllaide.

Viidásit ovdánahttinbarggu rávvagat:

- Čielggadit ja nyanseret mii lea *sámi didaktihka* ja *sámi oahppoplánaáddejupmi* – maiddá kritihkalaš perspektiivvas, oahpahusfágaid olis ja sámi servodaga dárbbu vuodul
- Nannet fágalaš spesialiserema cehkiide oppalaččat ja erenoamážit álgooahpahussuorggis, ja bidjat álgooahpahusa masterfágii čielgasat fágalaš profiilla
- Árvvoštallat ovttasbargat eará ásahusaiguin spesifihka fágafálaldagaid hárrái iešguđet oahpahusfágain, vuodđogálggain ja mánggagielat oahpaheamis, ja

ovttasbargat praksis-/bargoguoibmevuodaskuvllaiguin dutkama birra, maddái fátmastit masterstudeanttaid

- Ásahit fágaidrasttildeaddji foruma masterbagadalliide kollektiivvaláš gealboloktema buktun ja vejolašvuoda digaštallat konkrehta masterbargguid bagadallama ja árvoštallama

16B Samisk høgskole

Beskrivelse av utdanningene¹¹³

Samisk høgskole/Sámi allaskuvla (SA) ble formelt grunnlagt i 1989 for å møte behovet for samisk lærerutdanning – på samisk, og i et samisk miljø (Samas 2022). Urspråket nordsamisk er hovedspråket i utdanninga, og ansatte og studenter kommer både fra Norge, Sverige og Finland. Dette gir institusjonen en unik posisjon i norsk lærerutdanningskontekst så vel som på verdensbasis. I 2022 hadde SA 183 registrerte studenter totalt og omtrent 120 ansatte (oppgift i årsverk) (DBH, 2022).

SA fikk akkreditering for samisk grunnskolelærerutdanning på masternivå (SGLU) 1–7 og 5–10 i 2017. Begge utdanningsprogrammene (SGLU 1–7 og SGLU 5–10) er nett- og samlingsbasert. Det arrangeres tre til fem fysiske samlinger per semester på campus i Kautokeino. Høsten 2023 har SA 30 SGLU-studenter (10 på 1–7 studenter, 20 på 5–10). SGLU skal ruste studentene til å jobbe som lærere i hele Sápmi, og SA har praksisskoler både i Norge, Finland og Sverige. Undervisningsspråket i de fleste emnene er nordsamisk, og et særpreg ved utdanningen er at alle studenter har samisk (60 studiepoeng) som obligatorisk fag. Læreplanene i de øvrige fagene er like norsk GLU, og rammeplanen slår fast at den samiske grunnskolelærerutdanningen er likeverdig med den nasjonale (Kunnskapsdepartementet, 2023c; Kunnskapsdepartementet, 2023d).

Da SGLU 1–7 og SGLU 5–10 ble akkreditert, var disse utdanningsprogrammene de første masterutdanningene innen lærerutdanning ved SA, og institusjonen har følgelig ingen tidligere erfaring med masterutdanning på dette fagfeltet. Sentrale tematikker i studietilbudet er ifølge selvevalueringen samisk læringsforståelse, samisk didaktikk og implementering av samiske perspektiver i undervisningen. Urfolksperspektiver, språk, kultur og natur framstår som gjennomgående i utdanningsløpet. Dette er i tråd med rammeplanene for samiske grunnskolelærerutdanninger, som sier at læreryrket skal settes inn i en urfolkskontekst, forankret i samisk språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2023c; Kunnskapsdepartementet, 2023d).

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved SA er organisert under Institutt for samiske lærerutdanninger (SOA). Samtidig er det tett samarbeid om faglige ressurser, undervisning og forskning på tvers av de øvrige instituttene ved høyskolen, Institutt for språk, duodji og samfunnsvitenskap (GDS) og Senter for samisk i opplæringa. I selvevalueringen framhever SA særlig et tett samarbeid med det sistnevnte ressurscenteret. Instituttlederen har det overordnede ansvaret for all utdannings-, forsknings- og utviklingsvirksomhet ved instituttet og for at instituttet skal utvikles i tråd med strategier, mål og vedtak. Instituttlederen har overordnet ansvar både faglig og administrativt samt personalansvar for alle tilsatte ved instituttet.

¹¹³ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering og tilhørende vedlegg.

Studieadministrasjonen har ansvar for rekruttering, opptak, internasjonalisering og studieadministrative oppgaver. Studieleder har et overordnet faglig og administrativt ansvar for lærerutdanningsprogrammene og sørger for helhetlig programarbeid, effektivt samarbeid mellom fag, mellom fag og administrasjon og for langtidsplanlegging, koordinering, dialog og ressursfordeling mellom programmene. Programleder har ansvar for å sikre programmets faglige kvalitet, innhold, profil, relevans og utvikling i teori og praksis – i henhold til nasjonale og lokale rammer. Programleder har også ansvar for å initiere evalueringer, revisjoner og internasjonaliseringstiltak, ivareta forsknings- og utviklingsvirksomhet og å påse at undervisningsprogrammet er forskningsbasert. I tillegg kommer et medansvar for studentrekruttering og profesjonsutvikling for enkeltstudentene. En vitenskapelig ansatt i lærerutdanningsteamet for SGLU har rollen som klassekoordinator. Instituttet har månedlige instituttmøter, klassekoordinatormøter (med klassekoordinator og vitenskapelig ansatte), OA-teammøter (med studieleder, programledere og vitenskapelig ansatte) og SOA ledermøte (med instituttleder, studieleder og programledere). Instituttet har også egne møter for instituttadministrasjonen. Fagmøter holdes jevnlig internt på programnivå, fagnivå, emnenivå og tverrfaglig mellom flere fag.

Praksisrådgiverens hovedoppgave er å planlegge, koordinere og følge opp programmenes praksis og alt arbeid som hører til dette. Praksisrådgiver deltar i utviklings- og studiekvalitetsarbeid i forbindelse med praksis og støtter partnerskapsarbeidet med skoler og barnehager. Rådgiver for partnerskap og etter- og videreutdanning har ansvar for å følge opp samarbeidet med partnerskapskoler og -barnehager. Rådgiver arbeider med avtaleverkene og felles aktivitetsplaner for SOA og partnerskapsinstitusjonene og organiserer samhandlings- og samarbeidsmøter med partnerskapsinstitusjonene om praksis, kunnskapsdeling og FoU.

Den nåværende organiseringsmodellen (illustrert i vedlegget «Institutt for samiske lærerutdanninger – Organisasjonskart» og detaljer over) ble etablert høsten 2021 og skal senere evalueres. SA framhever at en ledergruppe på fem personer gir god kommunikasjonsflyt og gjør det mulig å ta veloverveide beslutninger. Organiseringen sikrer også at programmene blir varetatt og mindre sårbare ved endringer. Rollene kan imidlertid være overlappende på enkelte områder.

Fagtilbud og studiemodell

SA tilbyr nett- og samlingsbasert SGLU 1–7 og SGLU 5–10, der fysiske samlinger foregår i Kautokeino. Samkjøring av undervisning mellom SGLU 1–7 og SGLU 5–10 forekommer i de fleste emnene hvor dette lar seg gjøre. Det vil i praksis si i både PEL, undervisningsfag og skolerrelevante fag, vitenskapsteori, forskningsmetode og masteroppgaven. En medvirkende årsak til denne organiseringsformen er ønsket om større studentgrupper. Likevel følger studentene trinnrettede fagplaner og får trinnrettede arbeidsoppgaver, veiledning og praksisundervisning.

I SGLU 1–7 har SA akkreditering for fagene begynneropplæring, KRLE, kroppsøving, mat og helse, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag, samisk, svensk (for de som ikke tar norsk), finsk (for de som ikke tar norsk) og duodji. I tillegg kommer to skolerrelevante fag: duodji, joik og fortelling (som ikke hittil har vært tilbudt) og pedagogikk med fordypning i

tradisjonell kunnskap og samisk kultur. Se Tabell 16B-1 for studiemodell for GLU 1–7 ved SA.¹¹⁴

Fag som SA har akkreditering for å tilby i GLU 5–10, er KRLE, kroppsøving, mat og helse, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag, samisk, svensk, finsk og duodji. Også i dette programmet har SA akkreditering for de skolerelevante fagene nevnt over: duodji, joik og fortelling og pedagogikk med fordypning i tradisjonell kunnskap og samisk kultur. Se Tabell 16B-2 for studiemodell for GLU 5–10 ved SA.

Ikke alle akkrediterte undervisningsfag har vært tilbudt hittil, men de er med i langtidsplanen for valgbare fag fremover. Det gjelder begge programmene.

Tabell 16B-1. SAs studiemodell for GLU 1–7. Kilde: Selvevaluering SA, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 SA		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)		
9. semester	PEL (10 stp.)	Masteroppgave (20 stp.)	
4. studieår			
8. semester	Masterfag (25 stp.)	Vitenskapsteori og metode (5 stp.)	Gruppepraksis 30 dager
7. semester	PEL (20 stp.)	Vitenskapsteori og metode (10 stp.)	
3. studieår			
6. semester	Fag IV (30 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
5. semester	PEL og FoU-oppgave (10 stp.)	Fag I og FoU-oppgave (20 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
2. studieår			
4. semester	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
3. semester	PEL (10 stp.)	Fag I (20 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
1. studieår			
2. semester	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
1. semester	PEL (10 stp.)	Fag I (20 stp.)	Deltakende observasjon i barnehage (5 dager) +

¹¹⁴ Oppbygningen som er beskrevet i Tabell 16-1 og Tabell 16-2 viser en ny organisering som ble introdusert høsten 2022.

			Observasjonspraksis (5 dager)
--	--	--	-------------------------------

Tabell 16B-2. SAs studiemodell for GLU 5–10. Kilde: Selvevaluering SA, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 SA		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)		
9. semester	PEL (10 stp.)	Masteroppgave (20 stp.)	
4. studieår			
8. semester	Fag I Masterfag (25 stp.)	Vitenskapsteori og metode (5 stp.)	Gruppepraksis 30 dager
7. semester	PEL (20 stp.)	Vitenskapsteori og metode (10 stp.)	
3. studieår			
6. semester	Fag II eller Fag III (30 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
5. semester	PEL og FoU-oppgave (10 stp.)	Fag I Masterfag og FoU-oppgave (20 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
2. studieår			
4. semester	Fag II eller Fag III (30 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
3. semester	PEL (10 stp.)	Fag I Masterfag (20 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
1. studieår			
2. semester	Fag II eller Fag III (30 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
1. semester	PEL (10 stp.)	Fag I Masterfag (20 stp.)	Deltakende observasjonspraksis i VGS (5 dager) + Observasjonspraksis (5 dager)

16B.1 Masteroppgaver

16B.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved Samisk høgskole – rammer og erfaringer

Masteroppgavene ved SA har et omfang på 50 studiepoeng og skrives i 5. studieår. Som det framgår av det foregående, tilbys to ulike masterfag eller -retninger, én per program. I SGLU

1–7 er masterfaget for alle studentene begynneropplæring, mens det i SGLU 5–10 er samisk didaktikk. Valget om å konsentrere masterarbeidet om to fagretninger er gjort dels ut fra behovene i samisk skole og dels ut fra kapasitetshensyn ved institusjonen. Studentene kan likevel velge ulike faglig-tematiske vinklinger innenfor disse, og i prinsippet har de stort rom for tverrfaglighet. Ifølge selvevalueringen ivaretas rammeplanens krav om at masteroppgaven skal knyttes til undervisningsfag eller pedagogikk/spesialpedagogikk ved at masteroppgaver i undervisningsfagene relateres til begynneropplæring eller pedagogikk, og at masteroppgaver i pedagogikk eller spesialpedagogikk også relateres til fag. Studentene kan velge om de vil skrive oppgaven alene eller sammen med en medstudent. Det skriftlige produktet har en ramme på 60–90 sider dersom studenten skriver alene, og 90–35 sider dersom den skrives i par. Etter innlevering skal studentene holde en forelesning om masteroppgaven, etterfulgt av en individuell muntlig eksamen.

Studentene har emnet vitenskapsteori og forskningsmetode (15 studiepoeng) som går over 7. og 8. semester og forbereder studentene til arbeidet med masteroppgavene. I dette emnet legger SA særlig vekt urfolksmetodologi og urfolksforskning, for å styrke det samiske perspektivet.

16B.1.2 Presentasjon og vurdering

Rammeplanen for SGLU har en særskilt formulering om at masteroppgavene bør ha et samisk perspektiv eller et urspråksperspektiv – i tillegg til at de skal være forskningsbaserte, profesjonsrettede og praksisorienterte (Kunnskapsdepartementet, 2023c; Kunnskapsdepartementet, 2023d. Dette åpner for studier av et mangfold av tema, men sikrer samtidig samisk fokus. I SAs selvevaluering understrekes det at arbeidet med oppgavene skal gi studentene praktisk og teoretisk grunnlag for å kunne reflektere over og bidra til å utvikle samisk lærerprofesjon, og videre at det skal forberede studentene til å jobbe i et mangfold av ulike skolekontekster over hele Sápmi, både med tanke på språk, kultur og tradisjoner. I og med at det finnes lite skoleforskning på samisk og fra samisk kontekst, bidrar masteroppgavene også til forskningsfeltet, som viktige tilskudd til forskning på samisk språk og kultur. Dette gir masteroppgaver fra SA en viktig merverdi. Masteroppgaver brukes gjerne i undervisning ved SA, og de vitenskapelig ansatte gir uttrykk for at de gjerne skulle formidlet erfaringer og funn også til skolene. Det foreligger planer om å gjøre masteroppgavene tilgjengelige på en egen nettside.

Selvevalueringen gir et bilde av at Samisk høgskole forankrer masteroppgavene sine i en bred samisk kulturkontekst, som har en sentral posisjon både i pedagogikk og undervisningsfag. Undervisningen i vitenskapsteori og metode støtter opp om dette ved at den er retta mot urfolkstematikk, for eksempel med vekt på dekolonialisering. Den rommer likevel innføring i andre forskningsmetoder, som perspektiver på urfolksforskningens forankring og prinsipper. De vedlagte eksemplene på masteroppgaver, både fra 1–7 og 5–10, illustrerer et forskningsfelt som spenner fra språklæring, elevtekster og samisk barnelitteratur til bruk av joik i undervisninga, uteskole ved reingjerdet og perspektiver på dekolonialisering. Alle oppgavene er tydelig forankret i samiske forhold, og de fleste framstår som profesjonsrettede. Et faglig tyngdepunkt ser ut til å ligge på samisk språk og språkdidaktikk. Det gis ikke eksempler på oppgaver som spesifikt er knytta til andre

undervisningsfag, men SA presiserer at studentene har mulighet til å velge tverrfaglige tilnærminger og på den måten inkludere ulike faglige perspektiver i masteroppgavene sine.

Ønsker om større faglig fordypning kom opp i møte med studenter under institusjonsbesøket. De opplevde det som noe uklart hva det innebærer at masteroppgavene på SGLU 5–10 skal forankres i samisk didaktikk og pekte på at dette kan virke faglig innsnevrende. Dersom en student for eksempel vil skrive en masteroppgave innenfor skolens matematikkfag, må oppgaven samtidig ha et samisk tilsnitt. Studentene løftet fram at et samarbeid med andre utdanningsinstitusjoner her kan sikre større faglig bredde og dybde – i tillegg til samisk forankring. Slik kan SA unngå å skyve fra seg studenter som vil skrive masteroppgaver innenfor mer spesifikke faglige og/eller fagdidaktiske problemstillinger. Dette er samtidig områder SA trenger kompetanser på, noe som kom til uttrykk under institusjonsbesøket.

På SGLU 1–7 er masterfaget for alle studenter begynneropplæring. Her er lese- og skriveopplæring og grunnleggende matematikkopplæring sentralt. Retningen gir rom for ulike tematiske og tverrfaglige vinklinger, men det er noe uklart hva som ligger i begrepet begynneropplæring, for eksempel rettet mot studenter som ønsker å fordype seg i spesifikke undervisningsfag på mellomtrinnet, altså den øvre delen av aldersspennet som inngår i GLU 1–7. SA sier også, både i selvevalueringen og under institusjonsbesøket, at tilbudet innenfor begynneropplæring generelt trenger å styrkes. Samlet gir evalueringsgrunnlaget et noe uklart bilde av hva som inngår i begynneropplæring som masterfag, med tanke på utvikling av faglige og fagovergripende kompetanser og spissing mot skoletrinn.

Som nevnt over er masteroppgavene fra SA på 50 studiepoeng. I tillegg arbeides det med utvikling av prosjektskisser i emnet vitenskapsteori og forskningsmetode og med å knytte relevant litteratur til masterprosjektet. Dette gjør at arbeidet med masteroppgaven i realiteten tilsvarer minst ett års arbeid. Studentene forberedes til arbeidet med masteroppgaven ved at de gjennom hele studieløpet lærer om akademisk skiving, litteratursøk, observasjon osv., også fram mot FoU-oppgaven. Studentene har felles seminarer hver måned knyttet til ulike stadier i arbeidet med masteroppgavene. En vitenskapelig ansatt gir særskilt støtte i akademisk skiving på samisk. Dette er en utfordring for mange studenter, noe som kan knyttes til at det finnes lite relevant forskning publisert på samisk. Dette er dermed et viktig tilbud, som på sikt også kan komme annen fagskriving til gode.

Veiledere og biveiledere til studentenes masterprosjekter fordeles i starten av det siste studieåret. Noen vitenskapelig ansatte har erfaring med veiledning fra andre institusjoner, og det foregår mye uformelt samarbeid i kollegiet. Under institusjonsbesøket ga vitenskapelig ansatte likevel uttrykk for at de kunne trenge mer strukturert og formell støtte i rollen som veiledere, som bidrag til kollektiv kompetanseutvikling. Slikt utviklingsarbeid, sammen med mer formaliserte fellesskaper rundt masterveiledning, kan også bidra til bedre vurderingsfellesskap. SA har utviklet en generisk matrisebasert sensorveiledning som er felles for begge studieprogrammene, men ser behovet for mer utfyllende og spesifikke beskrivelser. Dette gjelder ikke minst fordi de har sensorer fra ulike

land, som gjerne representerer ulike fagtradisjoner. Det gir et utvidet behov for å utvikle en felles forståelse av hvordan masteroppgavene kan vurderes.

Praksislærerne understreket under institusjonsbesøket at studentenes masteroppgaver bidrar til viderefremming av samisk kunnskap, og at de er viktige for den samiske skolen. De løftet fram at de lærer av å ha studenter, men er usikre på egen rolle som formelle masterveiledere. Derimot vil de gjerne være med og diskutere aktuelle tema for masteroppgavene. SA har planer om å arrangere et såkalt mastertorg i samarbeid med praksisskolene, for å formidle, utvikle og diskutere ideer. Mange studenter velger å samle empiri til masteroppgaven i forbindelse med praksisperiodene i 4. studieår, noe det er lagt til rette for av høyskolen.

Representanter for studentene uttalte under institusjonsbesøket at de blir behandlet som masterstudentener fra starten av studieløpet. De har noe ulike erfaringer fra arbeidsprosessene, men setter pris på at de vitenskapelig ansatte har sett framover mot masteroppgavene og diskutert ulike ideer underveis. Studentene føler at de bidrar til samisk kultur, og de leser gjerne hverandres oppgaver. I selvevalueringen skriver SA at masteroppgavene ikke nødvendigvis bidrar til lærernes relasjonelle arbeid i klasserommet, men kandidatene erfarer at mastergraden gir faglig trygghet og gjør at de kan forholde seg mer kritisk til forskning og tekster generelt, og at de er i stand til å tenke mer helhetlig, for eksempel i tverrfaglige prosjekter. Tilsvarende kom til uttrykk under institusjonsbesøket. En av de ferdige kandidatene uttalte for eksempel at masteroppgaven var «noe som måtte gjøres», men i ettertid ser hen at prosessen har gjort det lettere å se muligheter og sammenhenger i lærerhverdagen.

16B.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

En umiddelbar styrke i SAs arbeid med masteroppgavene er at høyskolen synes å ha en felles forståelse av masteroppgavenes verdi. Forankringen i samisk språk/språklæring, kultur og didaktikk virker faglig samlende, og den bidrar til profesjonsrettede masteroppgaver tilpasset samisk kontekst. Representanter fra ulike grupper og fagmiljøer ser masteroppgavene som viktige bidrag til samisk skole, så vel som utvikling av lærerkompetanse for hele Sápmi. Og der andre institusjoner og aktører diskuterer relevansen av masteroppgavene for lærerprofesjonen, er det knapt noen som stiller spørsmål ved dette ved SA. I tillegg er masteroppgavene med på å konstituere et forskningsfelt med tyngdepunkt i samisk språk, kultur og kommunikasjon.

Disse styrkene kan også, i en bredere lærerutdanningskontekst, sies å representere en utfordring med tanke på balansen mellom den brede forankringen i samiske perspektiv på den ene siden og behovet for masteroppgaver med spissing mot undervisningsfag og -trinn på den andre. De to masterretningene (begynneropplæring og samisk didaktikk) er vide og gir rom for ulike faglige vinklinger, men evalueringsgrunnlaget gir likevel grunn til å stille spørsmål om hvorvidt studentene får støtte til å skrive mer fagspesifikke masteroppgaver innen pedagogikk og ulike undervisningsfag. Man kan også vurdere om den store plassen masteroppgavene har i syklus 2 av studiet, kan gå ut over den faglige bredden som etableres i syklus 1. SA rapporterer samtidig om utfordringer med å ivareta

begynneropplæringsperspektivene i utdanningen som helhet, til tross for at dette er en hovedretning for studentenes masteroppgaver. Disse forholdene synliggjør viktige utviklingsområder for SAs videre arbeid, sammen med utfordringene som ligger i å balansere kulturelle og skolefaglige perspektiver og ansvar i en særegen institusjon.

16B.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved Samisk høgskole er det 31 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU. Disse har samlet sett 17,9 årsverk i GLU, og av dette er 8,4 FoU-årsverk. Fagmiljøet er satt sammen av 45 prosent førsteamanuenser, 28 prosent høgskolelektorer, 12 prosent professorer og 12 prosent stipendiater (tallene gjelder årsverk i GLU).¹¹⁵

Samisk høgskole rekrutterer praksislærere fra hele Sápmi og hadde avtaler med seks praksisskoler i studieåret 2022–23, hvorav en av disse også er partnerskapskole. I tillegg hadde de avtaler med seks praksisinstitusjoner for overgangspraksisene. Mange av praksislærerne har studert veiledningspedagogikk, men det er også mange nye som mangler slik videreutdanning. SA skriver i selvevalueringen at de skal tilby kurset Veiledningspedagogikk 1 (15 studiepoeng) våren 2024 og deretter Veiledningspedagogikk 2 (15 studiepoeng).

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer¹¹⁶

I NIFUs rapport ble bare data på personer som kunne gjenfinnes i Cristin inkludert. Av de 18 årsverkene i GLU er det 4,2 FOU-årsverk. Disse produserer 0,5 publiseringspoeng per FoU-årsverk. Nasjonalt er tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU har Samisk høgskole 0,9 prosent av de tilsatte, 1,4 prosent av FoU-årsverkene og 0,4 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofiler har SA en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (47 prosent). Videre har institusjonen mange publikasjoner knyttet til tverrfaglig humanistisk forskning (20 prosent) og andre (14 prosent). Kartleggingen viser videre at 19 prosent av SAs totale FoU-aktivitet er i kategorien «vitenskapelig publisering», noe som er sammenfallende med det nasjonale nivået, mens «formidling» utgjør 39 prosent (mot 49 prosent nasjonalt) og «annen forskningsaktivitet» utgjør 42 prosent (33 prosent nasjonalt). NIFUs rapport fant ingen forskergrupper eller ph.d.-programmer ved Samisk høgskole som er direkte tilknyttet GLU.

¹¹⁵ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 prosent eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

¹¹⁶ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringsspross og evalueringssmetode* for ytterligere forklaring av tall og metode.

16B.2.1 Presentasjon og vurdering

Lærerutdanningen ved Samisk høyskole har et forholdsvis stabilt kollegium, og ledelsen framhever et godt arbeidsmiljø. SA legger vekt på rekruttering av tilsatte med forskerkompetanse og jobber aktivt med dette, blant annet ved å satse på stipendiater – gjerne fra egne rekker. De opplyser imidlertid at de trenger mer kompetanse på professornivå. De fleste vitenskapelig ansatte har erfaring fra skolen, og mange er også bærere av samisk tradisjonell kunnskap (f.eks. duodji), som trekkes inn i undervisninga. Kandidatene opplever de vitenskapelig ansattes kompetanse som høy og verdsetter både forsknings- og skoleerfaring.

Når det gjelder fagområder som trenger styrking, nevner SA selv begynneropplæring, videreutvikling av grunnleggende ferdigheter og et generelt behov for flere ansatte i samiskspråklige fagstillinger. I forbindelse med evalueringsarbeidet har SA også fått tilbakemelding fra studentene om at det trinnrettede innholdet bør tydeliggjøres og spisses. Dette gjelder særlig syklus 1, der 1–7 og 5–10-studenter har felles undervisning i PEL og samisk didaktikk. SA ser videre et behov for kunnskaps- og kompetansebygging innenfor lærerutdanningen og har inngått avtale med UiT om opptak av studenter til kurs i universitets- og høyskolepedagogikk.

SA har opprettet en rekke møteplasser der kunnskap og erfaringer kan deles og undervisning kan planlegges i møte mellom aktører fra ulike miljø. Selvevalueringen nevner blant annet tverrfaglig samarbeid med barnehagelærerutdanningen, for eksempel en musikkuke og en tverrvitenskapelig dag med bidragsytere fra praksisfeltet – i tillegg til programinterne forum med faggrupper og undervisningsteam.

SA har ikke faste praksislærere, og praksisskolene er fordelt over hele Sápmi. Dette gjør logistikken utfordrende, og det gjør også at høyskolen må rekruttere lærere uten godkjent utdanning i veiledningspedagogikk. Egne kurstilbud (15 studiepoeng) er planlagt fra våren 2024. Høyskolen jobber intensivt for å styrke og stabilisere praksisordningen, og de rekrutterer gjerne praksislærere fra egne studentrekker. Høyskolen har per i dag én partnerskapsskole, men arbeider med å få på plass flere, også på svensk og finsk side av Sápmi. Her ser de et stort potensial. I selvevalueringen nevner de fagområder de har identifisert i samråd med praksisskolene og partnerskapsskolen og som de vil jobbe systematisk med framover. Det gjelder blant annet studentenes oppgaver i praksis, FoU-, bachelor- og masteroppgaver og kurs i veiledningspedagogikk. Under institusjonsbesøket ga praksislærerne uttrykk for at de kunne ønske seg mer fleksible praksisordninger, for eksempel ved at høyskolen kunne invitere elever for å prøve ut ulike prosjekt eller undervisningsopplegg, og at studentene kunne besøke praksisskolene også utenom de fastlagte praksisperiodene. Under institusjonsbesøket kom det til uttrykk at det finnes en del personavhengig variasjon i praksisoppfølgingen. Evalueringsgrunnlaget gir lite informasjon om rammer for innhold, oppfølging og progresjon i praksisstudiet, men det er påbegynt et arbeid med nye praksisplaner.

Mye av SAs forskning er direkte rettet mot skolene som studentene deres skal virke i, noe som gir kort vei mellom arenaene. Høyskolen framhever blant annet egne forskeres deltaking i evalueringen av fagfornyelsen i samiske skoler som berikende. Skolene vil gjerne bidra med ideer og problemstillinger som det kan forskes på, basert på erfaringer fra

arbeidshverdagen i samisk skole. Store avstander og mangel på etablerte praksisskoler og -lærere kan likevel gjøre slikt samarbeid utfordrende.

16B.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Motsetningsforhold mellom ulike fagmiljøer kommer ikke like tydelig til uttrykk i evalueringsgrunnlaget fra Samisk høyskole som ved andre institusjoner. Noen faktorer som kan medvirke til dette, er at fagmiljøet er mindre og mer ensartet ved SA, og at aktørene har en felles forankring i samiske perspektiver. Dette danner særlig godt grunnlag for tverrfaglig arbeid. At mange av forskerne har skoleerfaring bidrar trolig til helheten, samtidig som det er god kontakt mellom ulike faggrupper. Det kan virke som de ulike miljøene sammen konsoliderer en enhetlig lærerutdanningskultur – noe andre institusjoner kan lære av. Når det gjelder samarbeidet med praksisfeltet, er det likevel potensial for mer kontakt og samarbeid innenfor etablerte rammer. Partnerskapsamarbeidet som er under oppbygging, kan styrke dette.

Fagmiljøene ved høyskolen gjør en viktig innsats for å bedre rammefaktorene for samisk skole og lærerutdanning. Et utviklingsområde SA selv peker på, er å bidra til samiskspråklig kompetanse innenfor ulike undervisningsfag. Dette handler ikke bare om lærerutdanning, men også om utvikling av samisk fagspråk – som igjen er en forutsetning for å bevare samisk som et fullverdig bruksspråk. Dette er et stort felt der høyskolen også kunne trenge støtte utenfra.

16B.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

16B.3.1 Innledning

Masterprogrammene i samisk grunnskolelærerutdanning er basert på behovene i samisk skole og det mangfoldige samiske samfunnet. Som det går fram av de foregående kapitlene, gir dette gode muligheter for å forankre utdanningen i en felles kultur og drive integrert utdanning. På den andre siden kommer det både i selvevalueringen og samtalene ved institusjonsbesøket fram særlige forhold som gjør det krevende å drive lærerutdanning i Sápmi.

16B.3.2 Presentasjon og vurdering

Rammeplanenes krav om at utdanningene skal være integrerte, profesjonsrettede og basert på forskning og erfaringskunnskap synes å være godt ivaretatt ved SA. Små fagmiljøer der mange har erfaring både fra skole og forskning, bidrar til dette, sammen med felles forankring i samisk språk og kultur. Fra praksisfeltets side er det likevel utfordrende å finne tid og ressurser til å gå inn i samarbeid med høyskolen.

Store avstander kan gjøre det utfordrende å legge til rette for fysiske møtepunkter for studentene. Når det gjelder undervisningstilbudet, har SA utviklet det de opplever som en velfungerende digital pedagogikk. Gjennom nett- og samlingsbasert undervisning blir det

mulig å hente studenter fra hele Sápmi. Studentkullene er små, men gjør det mulig med tett kontakt med enkeltstudenter og grupper. I mange sammenhenger blir undervisninga for SGLU 1–7 og 5–10 slått sammen. Instituttledelsen grunngir dette i ønsket om større grupper og fagmiljø. Under institusjonsbesøket ga studentene uttrykk for at de reagerer på at sammenslåing av undervisning særlig går ut over tilbudet innen begynneropplæring. Det gjør også at de møter utfordringer i praksisstudiet. Noen stemmer, blant annet fra praksisfeltet, mener ellers at det er viktigere å faktisk utdanne samiske lærere enn at de har en spesifikk trinninnretning. Dette blir grunnlagt med at man ikke nødvendigvis får utnyttet spisskompetansen, verken mot fag eller trinn, når skolene er små og lærermangelen stor.

Både i forbindelse med selvevalueringen og under institusjonsbesøket løfter kandidater og studenter fram at SGLUs forankring i det samiske forbereder dem godt til arbeidet som samiske lærere. Ved å ta i bruk ressurser fra lokalmiljøet og dra veksler på natur og kultur, kan man legge til rette for en helhetlig utdanning der det ligger til rette for tverrfaglig arbeid. Arbeid med etnomatematikk og duodji er eksempler på dette. Begynneropplæring i et tverrfaglig perspektiv er et annet eksempel. «Tverrfaglighet er en del av vår hverdag», sier en av de vitenskapelige ansatte. De sier at de gjerne tar utgangspunkt i et helhetlig kunnskapsfelt, mens inndelingen i – eller koplingen til – fag kommer etterpå. Et aktuelt eksempel er læreplanens nye tverrfaglige tema *bærekraft*, som kan diskuteres i lys av vindkraft og andre naturressurser versus hensyn til reindrift og samisk kulturutøvelse. Også temaer som demokrati, flerspråklighet og kunst gir gode utgangspunkt for tverrfaglig arbeid med utgangspunkt i samisk kultur og samfunn.

Hittil har ikke høyskolen mye erfaring med å trekke praksisfeltet aktivt inn i forskning, men ser her et stort potensial – også for å inkludere arbeidet med studentenes masteroppgaver. Når det gjelder praksisstudiet, sa studentene under institusjonsbesøket at de kunne ønske mer stabilitet og kontinuitet i staben med praksislærere. De har fått interessante innblikk i aktiviteten på ulike skoler, også i andre land, og de har høstet lærerike erfaringer med fjernundervisning. De ytret likevel ønske om at høyskolen i enda større grad kunne utnytte potensialet i opplevelsene fra praksis: «Det er som om praksis er en ball. Man blir putta inn den, og så blir den kasta bort etterpå», sier en av studentene.

Under institusjonsbesøket ga studentene uttrykk for at de føler seg som del av en helhetlig lærerutdanningskultur. Et lite og tett miljø der folk har flere roller, bidrar til dette. Det gir en følelse av samhörighet som ikke bare handler om å være lærer, men også å bidra til å vareta samisk kultur, sa en av studentene. At de er så få samiske lærerstudenter gjør at de både føler seg spesielle og verdsatte. Når det gjelder fag- og undervisningstilbudet, kunne de imidlertid ønske seg større bredde og mer spissing mot fag og trinn. De trakk fram læringsbytteformuleringer om samisk språk og kultur samt digital kompetanse som noe høyskolen lykkes godt med.

16B.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Gjennomgående i evalueringsgrunnlaget fra Samisk høyskole er at aktører fra ulike fagmiljøer gir uttrykk for en felles forståelse av det doble samfunnsoppdraget – å utdanne lærere for samisk skole og å styrke samisk kultur, språk og samfunn. Samisk språk, kultur,

skole og samfunnsliv framstår som en søyle i studiet, og de ulike lærerutdanningsfagene kan relatere seg til disse tematikkene på ulike måter. På dette grunnlaget synes institusjonen å lykkes godt med å skape en helhetlig og integrert lærerutdanning. Det legger også godt grunnlag for tverrfaglig arbeid, og det kan gi nye perspektiver på hvordan man kan dra nytte av erfaringskunnskap i lærerutdanningen, for eksempel ved at tradisjonsbærere hentes inn i undervisningen. Disse forholdene framstår som en stor styrke ved SAs utdanningstilbud. Det er noe andre institusjoner, med andre rammevilkår, kan lære av.

På den andre siden kan fellesskap og samling gi utslag i manglende faglig fordypning. SA nevner selv fagområder der de trenger mer kunnskap. I tillegg til et generelt behov for samiskspråklig kompetanse i ulike undervisningsfag og innen begynneropplæring, som er omtalt tidligere, nevner de kompetanse om flerspråklighet og andrespråksdidaktikk. Studentene får god kompetanse i å undervise i og på samisk som førstespråk, men høyskolen ser et behov for å styrke studentenes didaktiske kompetanse i undervisning av samisk som andre- og tredjespråk. Dette er et felt der de kunne dra veksler på samarbeid med miljøer andre steder i landet som forsker på flerspråklighetsdidaktikk. Å se samisk i lys av andre flerspråklige kontekster, inkludert internasjonal urspråksforskning, kan være utviklende for flere parter.

Stabilitet og progresjon i praksisstudiet er et annet utviklingsområde som kommer fram i evalueringen. En studentstemme fra institusjonsbesøket sa at det oppleves som om diskusjoner omkring dette bare resulterer i flere timer, mens innholdet og prosessene er de samme. Dette er en utfordring som går igjen på flere institusjoner.

Flere av utfordringene som lærerutdanningen ved Samisk høyskole forholder seg til, skyldes de særlige rammevilkårene utdanningen har, blant annet knytta til lærermangel, mangel på språkkompetanse og et generelt press mot samisk kultur. SA bidrar til å bedre disse vilkårene, noe som i seg selv understreker den viktige rollen de har som samfunnsaktør.

16B.4 Oppsummering og anbefalinger

Grunnskolelærerutdanningen ved Samisk høyskole bidrar til opprettholdelse og utvikling av samisk språk og kultur og har slik sett et særlig viktig samfunnsmandat. SA lykkes med å forankre utdanningstilbudet bredt i samiske forhold, og mange institusjoner kan lære av deres tverrfaglige tilnærminger til undervisning og læring. Samtidig er det utfordrende å balansere mellom de brede kulturelle perspektivene og studentenes muligheter for spissing mot undervisningsfag og trinn. Det er krevende for en liten høyskole å tilby mange undervisningsfag og samtidig utdanne lærere som skal ivareta samiske perspektiver, språk og kultur i hele Sápmi. Høyskolen ønsker seg større forståelse for denne situasjonen og det ansvaret de har, også relatert til ettervirkninger av fornorskningspolitikken.

Komiteen har respekt for arbeidet som blir lagt ned ved institusjonen og forståelse for ønsket om bedre rammebetingelser i form av tilgang til fagpersoner og kompetanse som kan styrke studietilbudet. Mulighetene for tilpassing til lokale forhold og særskilte behov i

det samiske samfunnet er grunnleggende, samtidig som det må tas høyde for at samisk lærerutdanning også kvalifiserer lærere til norske skoler.

Anbefalinger for videre utviklingsarbeid:

- Utdype og nyansere hva som ligger i *samisk didaktikk* og *samisk læreplanforståelse* – også i et kritisk perspektiv og med tanke på undervisningsfag, så vel som det samiske samfunnets behov
- Styrke den faglige spissingen mot trinn generelt og begynneropplæringsfeltet spesielt og gi masterfaget begynneropplæring en tydeligere faglig profil
- Vurdere samarbeid med andre institusjoner når det gjelder spesifikke fagtilbud innen ulike undervisningsfag, grunnleggende ferdigheter og flerspråklig opplæring og samarbeide med praksis-/partnerskapsskoler om forskning, inkludert involvering av masterstudenter
- Etablere et tverrfaglig forum for masterveiledere, som bidrag til kollektiv kompetanseheving, og med rom for diskusjon av veiledning og vurdering av konkrete masteroppgaver

17 UiT – Norges arktiske universitet

Komiteemedlem Vanja Antoinette Teigen Gulliksen var student ved UiT – Norges arktiske universitet høsten 2023. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved UiT.

Komiteemedlem Marina Olsen var konstituert rektor ved Olderdalen skole som samarbeider med UiT – Norges arktiske universitet om praksisstudier. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved UiT.

Beskrivelse av utdanningene¹¹⁷

Universitetet i Tromsø åpnet i 1972 i tråd med Stortingsvedtaket om å opprette landets fjerde universitet i Nord-Norge fra 1968 (UiT, 2016). I 2022 hadde UiT totalt 17 697 registrerte studenter fordelt på 11 campuser, hvorav Tromsø er størst med 12 233 registrerte studenter. UiT hadde 3 776 ansatte i 2022 (UiT, 2022).

UiT tilbyr fulltid grunnskolelærerutdanning ved fire campuser/studiesteder. Ved campusen i Tromsø tilbyr UiT (fysisk) GLU 1–7 og GLU 5–10. Ved campusen i Alta tilbys samlingsbasert/nettstøttet GLU 1–7 og GLU 5–10. Campusen i Harstad har et kull samlingsbasert/nettstøttet GLU 1–7 (startet i 2022). Ved studiested Finnsnes startet UiT et kull samlingsbasert/nettstøttet GLU 1–7 høsten 2023. Til sammen omfatter dette 595 GLU-studenter (200 på GLU 1–7 og 395 på GLU 5–10). UiT startet masterutdanning for GLU 1–7 og GLU 5–10 som en pilot (Pilot i Nord) i 2010 og har dermed over 10 år med erfaring i utdanning for grunnskolelærere på masternivå. Universitetet framhever i sin selvevaluering et ansvar for samiske og kvenske perspektiver og behovet for å tilby et utdanningsprogram som er tilpasset regionen.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved UiT ligger til Instituttet for lærerutdanning og pedagogikk (ILP), som har enhetlig ledelse for GLU-programmene på tvers av UiTs campuser. GLU 1–7 og GLU 5–10 er organiserte som to egne program med et felles programstyre. Programmene ledes av hver sin studieprogramleder som har ansvar for kvalitet og utvikling. Det heter dessuten i Mandat for studieprogramledere ved UiT at «utvikling av kvalitet i studieprogram er en kollektiv oppgave for fagmiljøet» (se vedlegget «UiT Norges arktiske universitet – Mandat og ramme for studieprogramledere»). Fagmiljøet er organisert i fagseksjoner: realfag, språkfag, samfunnsfag og KRLE, praktisk-estetiske fag samt pedagogikk. Det betyr at alle vitenskapelig ansatte innenfor et fag er samlet i en seksjon uavhengig av hvilken utdanning man i hovedsak arbeider i. Seksjonene ledes av en fagseksjonsleder som har personalansvar. Denne organiseringen beskrives i UiTs selvevaluering som gunstig for å samle og benytte kompetanse på tvers av de ulike lærerutdanningene, men den kan samtidig føre til spenninger i håndtering av forholdet mellom fagdisiplinorientering og profesjonsretting i utdanningene.

¹¹⁷ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering og tilhørende vedlegg, og UiTs nettsider.

Ved ILP er praksisadministrasjonen organisert i et praksisteam som står for planlegging og gjennomføring av praksisperiodene og rekruttering av praksislærere. Praksisteamet arbeider på tvers av utdanningene ved ILP, samtidig som det er dedikerte praksiskonsulenter for hver utdanning. Vitenskapelig ansatte har ansvar for praksisoppfølging og planlegger denne i samarbeid med praksisteamet.

Fagtilbud og studiemodell

UiT tilbyr både campusbasert og samlingsbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 fordelt på til sammen fire studiesteder. GLU 5–10 tilbys ved studiestedene Tromsø og Alta, mens GLU 1–7 i tillegg tilbys ved studiestedene Harstad og Finnsnes. Samkjøring av undervisning mellom GLU 1–7 og GLU 5–10 varierer mellom campusene. I Tromsø får studentene på GLU 1–7 og GLU 5–10 felles undervisning i FoU-ene, med formål å sikre at alle studentene får den samme inngangen til vitenskapsteori og metode. I tillegg har studentene felles undervisning i masterfaget på syklus 2. Ved campusen i Alta får studenter på GLU 1–7 og GLU 5–10 felles undervisning i enkelte fag i tillegg til FoU-ene. De samlingsbaserte utdanningene har digital undervisning og veiledning mellom samlingene for å sikre progresjon og integrasjon i utdanningen. Praksis er lagt til både vår- og høstsemestrene fordelt over de fire første årene i utdanningene.

Fagtilbudet på syklus 1 ved UiT varierer mellom campusene. Fagtilbudet er størst ved campusen i Tromsø, deretter kommer Alta. Det er minst for campusen i Harstad og på studiested Finnsnes. I GLU 1–7 tilbyr UiT ved campusen i Tromsø engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, nordsamisk som førstespråk og samfunnsfag. Ved campusen i Alta tilbys norsk, matematikk, nordsamisk som andrespråk, engelsk, samfunnsfag, naturfag og mat og helse for GLU 1–7 og GLU 5–10.

Tabell 17-1 viser studiemodell for GLU 1–7 ved campusen i Tromsø. Studiemodellene for GLU 1–7 ved campusen i Alta og for Harstad og Finnsnes (GLU 1–7 Fleks) finnes i vedlegg.

I GLU 5–10 tilbyr UiT ved campusen i Tromsø engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL, og samfunnsfag. Tabell 17-2 viser studiemodell for GLU 5–10 ved campusen i Tromsø. Studiemodell for GLU 5–10 ved campusen i Alta finnes i vedlegg. I Harstad og Finnsnes tilbys kun GLU 1–7.

Tabell 17-1. UiTs studiemodell for GLU 1–7 Tromsø. Kilde: Selvevaluering UiT, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 Tromsø		
	5. studieår		
10. semester	Masteroppgave (45 stp.)		
9. semester	Metode (15 stp.)	Masteroppgave	
	4. studieår		
8. semester	Masterfag (30 stp.)		10 dager overtakelsespraksis
7. semester	PEL (30 stp.)		20 dager gruppepraksis

3. studieår					
6. semester	FoU (15 stp.)	Fordypning (15 stp.)	Fag IV (15 stp.)		20 dager gruppepraksis
5. semester			Fag IV (15 stp.)		10 dager gruppepraksis
2. studieår					
4. semester	FoU (5 stp.)	PEL (10 stp.)	Norsk (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	15 dager gruppepraksis
3. semester				Matematikk (15 stp.)	15 dager gruppepraksis
1. studieår					
2. semester	FoU (5 stp.)	PEL (10 stp.)	Fag III (15 stp.)	Matematikk (15 stp.)	15 dager gruppepraksis
1. semester			Norsk (15 stp.)		2 dager observasjonspraksis og 5 dager gruppepraksis

Tabell 17-2. UiTs studiemodell for GLU 5–10 Tromsø. Kilde: Selvevaluering UiT, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 Tromsø				
5. studieår					
10. semester	Masteroppgave (45 stp.)				
9. semester	Metode (15 stp.)	Masteroppgave			
4. studieår					
8. semester	Masterfag (30 stp.)				10 dager overtakelsespraksis
7. semester	PEL (30 stp.)				20 dager gruppepraksis
3. studieår					
6. semester	FoU-oppgave (15 stp.)	Masterfag (20 stp.)	Fag II (20 stp.)	FoU-tema (5 stp.)	20 dager gruppepraksis
5. semester					10 dager gruppepraksis
2. studieår					
4. semester	FoU (5 stp.)	PEL (10 stp.)	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	15 dager gruppepraksis
3. semester			Fag II (15 stp.)		15 dager gruppepraksis
1. studieår					

2. semester	FoU (5 stp.)	PEL (10 stp.)	Fag I (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	15 dager gruppepraksis
1. semester			Fag I (15 stp.)		2 dager observasjonspraksis og 5 dager gruppepraksis

17.1 Masteroppgaver

17.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved UiT – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 campus Tromsø kan studentene velge mellom begynneropplæring, engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag som masterfag. Studentene ved GLU 1–7 i Alta kan velge mellom norsk og matematikk som masterfag. De kan også velge begynneropplæring som masterfag, men må da ifølge studieplanen gjennomføre de to masterfagsemnene på til sammen 30 studiepoeng som tilbys våren 4. studieår, i Tromsø.¹¹⁸ Studentene ved GLU 1–7 Fleks i Harstad og på studiested Finnsnes kan ta begynneropplæring som masterfag. De kan også velge norsk eller matematikk som masterfag, men må da ifølge studieplanen gjennomføre masterfagsemnene på til sammen 30 studiepoeng som tilbys våren 4. studieår, i Tromsø. I GLU 5–10 kan studentene i Tromsø velge mellom engelsk, matematikk, naturfag, norsk og samfunnsfag som masterfag. Ifølge studieplanen kan studentene ved GLU 5–10 i Alta velge mellom matematikk og norsk som masterfag. Studentene kan også velge engelsk, naturfag eller samfunnsfag som masterfag, men må da gjennomføre masteremnene våren 4. studieår i Tromsø.¹¹⁹ Studentene ved fleksibel/samlingsbasert GLU 1–7 i Harstad kan ta naturfag som fag 3, samfunnsfag som fag 4 og begynneropplæring som masterfag. På studiested Finnsnes tilbys naturfag som fag 3, engelsk som fag 4 og begynneropplæring som masterfag.

Ifølge selvevalueringen skrives masteroppgaven ved UiT individuelt, men det gis også anledning for å skrive i par. I 8. semester arrangeres et mastertorg for studentene, der UiT inviterer skoler til å presentere sine utviklingsområder til studentene. Hele 5. studieår er viet masteroppgaven og er delt i et emne på 15 studiepoeng i vitenskapsteori og metode og masteroppgaveemnet på 45 studiepoeng. Vitenskapsteori og metodeemne bygger på FoU-emner de første tre studieårene. I dette emnet utarbeider studentene problemstilling og projektskisse for masteroppgaven. Det er like arbeidskrav i alle masteroppgaveemnene, der studentene presenterer masterprosjektet sitt, deltar i en responsgruppe og gir forberedt respons til en medstudent. Dette gjennomføres i et seminar i de ulike masterfagene.

¹¹⁸ Se UiT. Studieplan Master grunnskolelærerutdanningene for trinn 1.–7. (Fra kull 2023.) <https://uit.no/Content/844327/cache=20240204151142/Studieplan%201-7%20fra%20kull%202023.pdf>.

¹¹⁹ Se UiT. Studieplan Master grunnskolelærerutdanningene for trinn 5.–10. (Fra kull 2023) <https://uit.no/Content/844334/cache=20240204152505/Studieplan%20GLU%205-10%20fra%20kull%202023.pdf>.

UiT har videreført et kollegabasert kompetanseutviklingsprosjekt for å skape kvalitet i masterveiledningen som startet opp som del av arbeidet med Pilot i Nord. Formålet med prosjektet har vært å utvikle veilederkompetansen til masterveilederne og samtidig styrke profesjonsfellesskapet blant veilederne. Prosjektet fungerer i dag som et faglig forum for veilederne i GLU, som møtes jevnlig for å diskutere ulike aspekter ved veiledning og vurdering av masteroppgaver. UiTs arbeid med Pilot i Nord, inkludert erfaringer fra veiledningsprosjektet, dannet et viktig grunnlag for «Nasjonalt nettverk for masterveiledere i lærerutdanningene» som var finansiert av UHR og ledet fra NTNU i samarbeid med UiT.

Masteroppgavene vurderes av en intern og en ekstern sensor. Nye interne sensorer får ofte sensurere sammen med erfarne sensorer for å bygge kompetanse innenfor sensurering. Det er utarbeidet en felles sensorveiledning for alle fagene.

17.1.2 Presentasjon og vurdering

UiT forklarer i selvevalueringen at masteroppgavens formål er todelt. Det ene formålet er at den skal føre til at studenten utvikler faglig og FoU-rettet kompetanse. Det andre er å forberede studentene best mulig til yrket, faglig og pedagogisk. De har en forventning om at masteroppgaven bidrar til dybdelæring og innsikt i masterfaget og til at studentene utvikler en profesjonsrettet FoU-kompetanse for å kunne gjennomføre skoleutvikling både innen fagene sine og mer overordnet. Masteroppgavens formål og betydning for studentenes profesjonskompetanse knyttes også til overordnet del av LK20, pkt. 3.5, der det forutsettes at lærere bygger profesjonsfellesskap og deltar i skoleutvikling for å kunne realisere verdiene og prinsippene for grunnskolen. De anser altså det sammensatte arbeidet med masteroppgaven som svært relevant for lærerprofesjonen.

5. studieår starter opp med et emne på 15 studiepoeng kalt *Metode*, som har eksamen i oktober/november. Arbeidskrav og eksamen i dette emnet dreier seg om å utvikle problemstilling og prosjektskisse for masteroppgaven. Omfanget på masteroppgaven kommer tidvis opp til drøfting. I perioden for pilotprosjektet Pilot i Nord var masteroppgaven på 30 studiepoeng, men etter en evaluering i 2016–17 ble omfanget på oppgaven utvidet til 45 studiepoeng, og det ble i tillegg etablert et metode-emne på 15 studiepoeng. I institusjonsbesøket forklarte vitenskapelig ansatte at de har erfaringer med at man trenger den tiden som 45 studiepoeng gir, til at studentene kan gjennomføre aksjonsforskningsprosjekter i samarbeid med lærere i skolen. Men det er også vitenskapelig ansatte og ledere som har ideer om at omfanget kanskje bør reduseres til 30 studiepoeng igjen. De viser til at hovedandelen av studentene gjør intervjuer og observasjoner og at de arbeider innenfor et tradisjonelt akademisk format, som også ble gjort tidligere da oppgaven var på 30 studiepoeng. De poengterer at studentene i realiteten ikke bruker den tiden som er gitt til masteroppgaveemnet. Med en reduksjon av omfanget på oppgaven åpner det seg dessuten muligheter for å kunne tilby et skolerlevant fag også det 5. året. Dersom de likevel skal holde fast på en master på 45 studiepoeng, bør det ifølge vitenskapelig ansatte legges opp til en mer forpliktende gjennomføring av masteroppgaven. De mener det er nødvendig å rigge masteroppgaveforløpet med flere milepæler som forutsetter og engasjerer til mer kontinuerlig innsats fra studentenes side enn det som er praksis i dag.

UiT er opptatt av at masteroppgaven skal være profesjonsrettet og praksisorientert. I dette legger de at oppgaven skal være didaktisk orientert og ta utgangspunkt i en problemstilling som er relevant for skolen. Denne oppfatningen kommer til uttrykk i emnebeskrivelsene, der fem av de seks fagområdene for masteroppgavene som UiT tilbyr, er definert som fagdidaktikk. Studentene kan velge *Masteroppgave i norskdidaktikk*, *Masteroppgave i matematikdidaktikk*, *Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk*, *Masteroppgave i naturfagdidaktikk* eller *Masteroppgave i engelskdidaktikk*. Av innholds- og læringsutbytteformuleringer i disse fagområdene går det fram at studentene skal arbeide med fagdidaktiske forskningsspørsmål som er relevante for skolen, og at de skal utvikle avansert kunnskap i fagdidaktikk. Emnet *Masteroppgave i begynneropplæring* er ikke definert på tilsvarende måte å ligge til det fagdidaktiske feltet, men det forutsettes at forskningsspørsmålet er didaktisk orientert, er relevant for grunnskolen og grunnskolelærerutdanningen og knyttet til begynneropplæring i norsk eller matematikk. Ingen av læringsutbytteformuleringene i dette emnet gjelder didaktikk eller fagdidaktikk, men en gjennomgående profesjons- og praksisorientering er et framtrekkende trekk. Det går fram av selvevalueringen at UiT erfarer noen spenninger i de nasjonale kravene til profesjonsretting på den ene siden og forventninger om spesialisert innsikt i et avgrenset fagområde på den andre. Vitenskapelig ansatte forstår disse kravene ulikt. Her er også spenninger i oppfatninger om begrepene fag, disiplin-fag, undervisningsfag og i oppfatninger om hvorvidt utdanningsløpet fører fram til en master i fag/fagdidaktikk eller til en master i grunnskolelærerutdanning.

Det blir lagt vekt på at studentene skal møte metode- og vitenskapsteoretiske temaer allerede i løpet av 1. studieår. Dette er innarbeidet gjennom etablering av obligatoriske, studiepoenggivende FoU-emner de tre første studieårene. Emnene er på 5 studiepoeng og har følgende innretninger: *Læreren som kunnskapsarbeider* (felles for begge studieløpene, 1. studieår), *Begynneropplæring* (for 1–7, 2. studieår) og *Grunnleggende ferdigheter* (for 5–10, 2. studieår), *Akademiske oversiktsferdigheter/review* (for 5–10, 3. studieår). I tillegg kommer FoU-oppgaven på 15 studiepoeng som studentene i begge utdanningene gjennomfører. Studieplanene til FoU-emnene er bygget på læringsutbyttebeskrivelsene i de nasjonale retningslinjene fra Pedagogikk og elevkunnskapsfaget samt fra fordypningsfagene. Studiepoengene er trukket fra disse. Til grunn for innholdet i FoU-emnene ligger idéen om at lærere skal drive utviklingsarbeid i skolene. I institusjonsbesøket kom det fram at vitenskapelig ansatte erfarer at det er krevende å organisere og integrere disse emnene på gode måter i utdanningen. Det gjelder spesielt når formålet er å skape tverrfaglighet om temaene. Det kom også fram i institusjonsbesøket at det er uenighet eller misnøye blant vitenskapelig ansatte at ti av studiepoengene til FoU-emnene er trukket ut av PEL-faget.

Studentene som deltok ved institusjonsbesøket, opplever at både FoU-oppgaven, en review-oppgave og metode- og referansekurs har gitt et godt grunnlag for arbeid med masteroppgaven. De oppfatter en god sammenheng i FoU-opplæringen og kommenterte at koplingen undervisningsfag og pedagogikk i FoU-oppgaven har vært god. De gav også uttrykk for at det er ønskelig å kunne spesialisere seg mer i metode når de gjennomfører vitenskapsteori- og metodeemnet i 5. studieår. Vitenskapelig ansatte oppsummerte i

institusjonsbesøket at de er godt fornøyde med å ha fått til en oppmerksomhet om FoU-arbeid allerede fra det 1. studieåret.

Av spørreundersøkelsen går det fram at 45 prosent av femteårsstudentene ved UiT mener at arbeidet med masteroppgaven forbereder dem godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen og gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer. Tilsvarende nasjonale tall er 26 prosent. På spørsmålet om arbeidet med masteroppgaven gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer, mener 43 prosent av femteårsstudentene ved UiT at dette i stor grad stemmer, mot 34 prosent nasjonalt. Av spørreundersøkelsen går det også fram at om lag 70 prosent av femteårsstudentene på UiT mener at arbeidet med masteroppgaven lærer dem å lese forskning og hente ut sentral informasjon, om lag en tredjedel mener de lærer å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning, mens nesten 60 prosent mener at de lærer å være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra og å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert. UiT skiller seg ut på flere av påstandene om utbyttet av masteroppgaven, ved at høyere andeler femteårsstudenter på UiT enn nasjonalt i stor og i svært stor grad er enige, og dermed mer positive til læringsutbyttet. I selvevalueringen viser UiT til forskningsprosjektet RELEMAST og funn fra en intervjustudie med nyutdannede lærere fra UiT som tyder på at studenter erfarer masteroppgaveprosjektet som betydningsfullt for profesjonskompetansen deres, men at praksistilknytning er avgjørende. UiT siterer Jakhelln, Bjørndal og Stølen (2016): «Masterarbeidet har gitt studentene dybdekunnskap og FoU-kompetanse som er av betydning for den videre profesjonsutøvelsen. Studien viser også at det er betydningsfullt at masteroppgaven har forankring i skolens praksis og bidrar til utviklingen som lærer. Av materialet fremgår det også at studentene fremhever selvstendighet og evne til samarbeid, og de er stolte av masterarbeidet sitt». Studenter komiteen møtte, synes imidlertid at det er vanskelig å vurdere om masteroppgaven er relevant for skolen, men mener at det avhenger av tema- og metodevalg. De viser til at det er ulike oppfatninger om masteroppgavens relevans for skoleutviklingsarbeid blant studentene og at studenter har ulike motiver ved valg av tema og metode. De mener at mange unngår å arbeide med masterprosjekt som forutsetter at de må inn i skoler og klasserom og være i et samspill med praksislærere og elever, fordi dette betraktes som mer krevende tids- og arbeidsmessig enn å velge det de omtaler som «teoretiske masteroppgaver». De er likevel av den oppfatning at etableringen av en lærerutdanning som en integrert femårig master er et løft for lærerutdanningen og for yrkesstatus – som er nødvendig.

UiT har arbeidet forholdsvis systematisk med utvikling av veiledningskompetanse. De startet tidlig med nettverk og samarbeid på tvers av fagmiljøene, som en del av satsingen i Pilot i Nord. Et forum for masterveiledere er fortsatt virksomt, men vitenskapelig ansatte vi møtte og som arbeider på syklus 2, mener det er mindre samarbeid på tvers av fagmiljøene nå enn i 2010. De betrakter imidlertid veiledningsaktiviteten som stimulerende på fagmiljøene. Alle veilederne samles, og profesjonsinnretting på oppgaven blir drøftet jevnlig. Det arbeides også med å skape mer metode- og formatmangfold på oppgavene. Metodemangfold forutsetter at de vitenskapelig ansatte også har bredde i metodekompetanse, som kan være en utfordring. Men fagmiljøene er små, så det er stort press på å imøtekomme veiledningsbehov. Dette innebærer at så vel universitetslektorer som dem med førstekompetanse veileder, men de veileder gjerne i par satt sammen av en erfaren og en lite erfaren. Spørreundersøkelsen viser at 70 prosent av femteårsstudentene

ved UiT er enige i at veiledningen i stor eller i svært stor grad er god. Tallet for UiT er likt det nasjonale. Studentene som deltok i institusjonsbesøket, var særlig opptatte av å forklare den store variasjonen i kvaliteten på veiledningen som de får.

17.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Komiteen erfarer at satsingen på FoU-sporet i utdanningen har vært betydningsfull for studentenes utdanning generelt og for deres inngang til masteroppgaven spesielt. UiT synes å arbeide kontinuerlig med å skape både mangfold og profesjonsrelevans i masteroppgavene. Her vil vi gå litt inn på erfaringer med LABTEd-prosjektet og masteroppgaven i begynneropplæring.

UiT har siden oppstart av Pilot i Nord jobbet med aksjonsforskningstilnæringer i arbeidet med masteroppgaven – en tilnærming som har en lang tradisjon ved UiT. Prosjektet LABTEd, *Learning, Assessment and Boundary crossing in Teacher Education* (2019–2023) synes å ha vært særlig betydningsfullt for utvikling av masteroppgavens tema og metode-tilnærming, der altså aksjonsforskningstradisjonen har vært utforsket. Med dette prosjektet har man hatt som formål å utvikle en profesjons- og praksisorientert masterutdanning. Erfaringene er at studentene som deltok, fikk en god profesjonsrettet kompetanse som er svært relevant for skolen. I prosjektperioden var lærere tett på studentenes masterprosjekt, noe som også bidro til at også skolene hadde utbytte av masteren. Det såkalte trepartssamarbeidet har altså vært utviklende for både vitenskapelig ansatte, skolen og studentene, og at nettopp disse samarbeidsrelasjonene bidro til å øke relevansen på selve oppgaven. En innvending har vært at masteroppgaven ble mer omfattende/større enn de mer «ordinære» oppgavene. Det har likevel vært forholdsvis få studenter som har gått inn på slike prosjekter. UiT synes nå å stå overfor utfordringer når det gjelder å etablere og videreutvikle de gode erfaringene med profesjonsrelevans som de har fra dette prosjektet. Det er komiteens vurdering at LABTEd-prosjektet har gitt verdifulle erfaringer som UiT bør legge særlig vekt på å videreføre. Selvevalueringen og responser fra institusjonsbesøket tyder på nettopp det. Det kan være verdt å gå inn på de ideene vitenskapelig ansatte har formidlet om behovet for tydeligere rammer, forventninger og forpliktelser knyttet til studentenes gjennomføring av selve masteroppgaven/masteremnet. Det kan være grunn til å vurdere dette også i og med UiT har en ambisjon om å legge til rette for metode- og format-mangfold på masteroppgavene.

Ved UiT er de godt fornøyde med å kunne tilby begynneropplæring som et masterfag. De har erfaring med at dette fagområdet er sterkt ønsket i skolene og melder at de har fått gode tilbakemeldinger på satsingen de har gjort på dette feltet. Faget omtales som tverrfaglig, der fagene norsk, matematikk, pedagogikk og spesialpedagogikk inngår. Det samme skal gjelde selve masteroppgaven, *Masteroppgave i begynneropplæring*. Av emneplanen er det imidlertid ikke åpenbart at masteroppgaven skal ha en tverrfaglig tilnærming eller et tverrfaglig innhold. Om forskningsinteressen står det at oppgaven skal ta sitt utgangspunkt i didaktiske spørsmål som gjelder begynneropplæring i enten matematikk eller i norsk. Komiteen vil tilrå at det blir arbeidet med en videreutvikling av masteroppgaveemnet slik at ideer om tverrfaglighet i begynneropplæring og i masteroppgaven blir tydelige.

Blant de vitenskapelig ansatte som deltok i institusjonsbesøket, kom en interesse for utvikling av tverrfaglighet i masteroppgaver mer generelt til uttrykk. De vitenskapelig ansatte peker også på at det er uheldig at pedagogikk som fag ikke er del av masterfagene ved UiT. Komiteen vil peke på at i en videreutvikling av masteroppgaver i begynneropplæring ligger det muligheter for å innarbeide kunnskapsområder fra pedagogikk og spesialpedagogikk.

17.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved UiT er 83 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, de har samlet sett 50 årsverk i GLU. Per 2023 oppgir UiT at fagmiljøet er satt sammen av 49 prosent universitetslektor, 38 prosent førsteamanuensis/førstelektor og 13 prosent professor/dosent.¹²⁰

UiT har praksissamarbeid med praksisskoler og har frem til 2021 også hatt samarbeid med universitetsskoler som UiT. Universitetsskolesamarbeidet ble reetablert våren 2024.

Universitetsskoleprosjektet LABTEd bidro til utvikling av praksissamarbeidsmodeller som øker samarbeid og felles læring mellom vitenskapelig ansatte og lærere i skolen. I selvevalueringen viser UiT også til forskningsprosjektet BRIDGES som er et tverrinstitusjonelt samarbeidsprosjekt med forskere og masterstudenter fra USN, UiT og HINN. Formålet er «å bygge broer mellom ulike disipliner i lærerutdanning og mellom utdanning og skole».¹²¹

UiT har hatt hospiteringsordninger for å gi mulighet til sine ansatte å bli bedre kjent med skolehverdagen. Ifølge selvevalueringen er det knyttet utfordringer til gjennomføringen og derfor må ordninger videreutvikles. UiT diskuterer for tiden delte stillinger mellom skole og UiT etter ha fått positive erfaringer med dette tidligere.

UiT tilbyr veiledningspedagogikk til praksislærere for å øke veiledningskompetansen i skolen. Veilederutdanningen består av to emner à 15 studiepoeng og går over to semestre. Ifølge selvevalueringen har 60 prosent av praksislærerne tatt utdanningen per 2022, som er en nedgang fra 85 prosent for noen år siden.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer¹²²

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av de 50 årsverkene i GLU er det 13 FoU-årsverk. Disse publiserer 2,2 publiseringspoeng per FoU-årsverk, som ligger over nasjonalt gjennomsnitt på 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU, har UiT 5,1 prosent av personene, 3,9 prosent av FoU-årsverkene og 4,5 prosent av publiseringspoengene.

¹²⁰ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for skoleåret 2022–2023.

¹²¹ Om forskningsprosjektet BRIDGES, <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/samfunnsfagdidaktikk/bridges/om-forskningsprosjektet-bridges> (besøkt 22.03.2024)

¹²² Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringssprosess og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tall og metode.

Ifølge kartleggingen av fagprofilen har UiT foruten en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (44 prosent) tilsvarende de andre lærestedene, mange publikasjoner knyttet til fagene matematikk og norsk.

Rapporten viser at 24 prosent av FoU-aktiviteten ved UiT er «vitenskapelig publisering» (19 prosent nasjonalt), «annen forskningsaktivitet» utgjør 27 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 49 prosent, som er tilsvarende nasjonalt gjennomsnitt.

I kartleggingen registrerte NIFU 15 forskergrupper ved UiT som har klar tilknytning til GLU. De fleste kan knyttes til kategoriene «utdanning og samfunn» og «fagdidaktikk.» Innenfor «utdanning og samfunn» forsker gruppene på bærekraft, interkulturelle relasjoner, flerspråklighet i nord, urfolk og minoriteter samt teknologi. I «fagdidaktikk» finner NIFU fagene matematikk, religion og samfunnsfag som tematiserer for forskergruppene. Resten av forskergruppene fordeler seg på to av de øvrige kategoriene. Innen «pedagogikk» forskes det på dannelse, veiledning og tilpasset opplæring. Innen «profesjonsforskning» er temaene veiledning, utdanningsledelse og religion.

Det vises til at UiT har ett ph.d.-program med direkte tilknytning til GLU. Det heter ph.d.-program i humaniora og samfunnsvitenskap, og et av fordypningsområdene innenfor samfunnsvitenskap er pedagogikk. Ifølge DBH er det avlagt 76 doktorgrader på hele dette programmet i perioden 2019–2022.

17.2.1 Presentasjon og vurdering

Ledelsen ved UiT vurderer at etableringen av Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, som har ansvar for alle grunnskolelærerutdanningene, som gunstig med hensyn til å øke oppmerksomhet om grunnskolelærerutdanningene som forskningsbaserte og til å utvikle tverrfaglig samarbeid. Denne organiseringen har også vært økonomisk gunstig, selv om økonomi er en gjentakende utfordring. I selvevalueringen beskriver UiT fagmiljøet ved universitetet som bredt sammensatt. En stor andel av de vitenskapelig ansatte har første- og topp-kompetanse, flere har bakgrunn fra skolen og flere har en formell pedagogisk utdanning, som allmenn-, grunnskolelærerutdanning eller mastergrad med PPU. De bygger på en lærerutdanningstradisjon og lærerutdanningsidentitet som går mange år tilbake i tid, og kollegiet som arbeider med undervisningsfag, omtaler seg som fagdidaktikere, ifølge både selvevalueringen og de vitenskapelig ansatte vi møtte på institusjonsbesøket. Det er forventet at ansatte bygger utdanningsfaglig kompetanse ved bl.a. å ta et emne i universitetspedagogikk og å lage en pedagogisk mappe i løpet av de to første årene ved nytilsetting. Men UiT har også erfaring med rekrutteringsutfordringer i tider der de har hatt høye studenttall. Utfordringene gjelder mangel på søkere med skolekompetanse, som forklares med at universitetet ikke makter å konkurrere på lønn.

Ifølge selvevalueringen er det ca. 60 prosent av praksislærerne som har formell veiledningskompetanse, og at det har vært en nedgang i slik kompetanse i denne lærergruppa de siste årene. UiT oppfatter at de har gode kurs på dette fagfeltet, men de strever med rekruttering. Veilederutdanning betraktes som vesentlig, men andelen praksislærere med denne kompetansen synker parallelt med prioritering av andre videreutdanninger som prioriteres i skolen, ifølge UiT. Det er dessuten lange reiseavstander. UiT arbeider med å analysere situasjonen, samarbeider med skoleledere og skoleeiere og avventer samtidig en planlagt NOU-melding om veiledningskompetanse.

Under institusjonsbesøket konstaterte praksislærere at deres egen veiledningspraksis har endret seg vesentlig og med bedre kvalitet etter å ha tatt veilederutdanning. De etterlyser samtidig tilsvarende veiledningskompetanse blant de vitenskapelig ansatte som følger opp studenter i praksis. De opplever at samarbeidet UiT-ansatte har med skolene er for tilfeldig og mener dette må bli en selvfølgelig og obligatorisk del av utdanningen. I spørreundersøkelsen oppgir cirka 30 prosent av praksislærerne ved UiT at de har et godt samarbeid med universitetet om praksisstudiene, mens fire prosent svarer «vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisopplæringen». Disse tallene er klart lavere for UiT enn de nasjonale. På tilsvarende spørsmål til de vitenskapelig ansatte oppgir om lag halvparten at det er et godt samarbeid mellom praksisskolene og UiT om gjennomføring av praksisstudiet og at de «arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene». Tallene for UiT er noe lavere enn det nasjonale gjennomsnittet.

I institusjonsbesøket kom det fram at både praksislærere/praksisskoler og vitenskapelig ansatte har en oppfatning om at det foregår for lite samarbeid dem imellom. Hospiteringsordning har vært prøvd ut på måter som begge parter har erfart meningsfulle. Delte stillinger der lærere i skolen har hatt 20 prosent stilling ved UiT har vært gjennomført i mindre skala. UiT erfarer at det er vanskelig å få til fordi flere arbeidsgivere er involverte, og det er en krevende logistikk for å håndtere selve gjennomføringen på gode måter. Ideer om å løse logistikkutfordringer ved å lage 50/50-prosentstillinger har ikke ført fram fordi lærere synes å ha sitt primære engasjement for elevene og kontaktlærerrollen.

17.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

I både selvevalueringen og institusjonsbesøket løftes LABTEd-prosjektet fram som et betydningsfullt prosjekt også for utvikling av profesjonsfaglig kompetanse blant alle lærerutdannerne. Komiteen forstår det slik at det arbeides med å videreføre erfaringene fra prosjektet der det rettes særskilt oppmerksomhet mot praksisfeltet og på å utvikle en praksissamarbeidsmodell. Det er planer om å etablere fagnettverk, der vitenskapelig ansatte møter lærere i skolen for å utvikle en felles profesjonsfaglig forståelse, og der det foregår samarbeid for gjensidig læring gjennom bl.a. utprøving av opplegg i skolen. Komiteen vurderer at disse innsatsområdene kan skape læring for vitenskapelig ansatte, praksislærere og studenter og slik føre fram gode kvaliteter i både det erfaringsbaserte og forskningsbaserte innholdet i utdanningene.

Det er komiteens inntrykk at UiT erfarer økonomiske utfordringer knyttet til videreføring av tidligere prosjekter og til samarbeid med lærere i såkalte delte stillinger. Muligheter for finansiering er selvsagt et viktig spørsmål, men det blir likevel en sentral oppgave for UiT å arbeide systematisk for å realisere gode erfaringer og ideer fra de prosjektene som har vært gjennomført.

Under institusjonsbesøket ble det forklart at det ble utviklet et tverrfaglig miljø gjennom arbeidet med masterfaget og masteroppgaven i begynneropplæring av kollegaer fra de ulike fagene som er involverte. Det dreier seg om flere fag: matematikk, norsk, pedagogikk, spesialpedagogikk, kroppsøving, drama og musikk. Erfaringer fra å være flere om samme undervisningsopplegg er at det er lærerikt og morsomt. Kollegiet har opprettet et nettverk der de har knyttet til seg en professor II for å utvikle egen forskning på det feltet. Komiteen

betrakter dette som en styrke både for innholds- prosessen og produktkvaliteten i utdanningen.

17.3 Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

17.3.1 Innledning

UiT karakteriserer sine grunnskolelærerutdanninger som integrerte og profesjonsrettede, som fører fram studenter til å bli gode pedagoger og faglig dyktige med kompetanse for skoleutviklingsarbeid (Selvevaluering UiT, 2023). I selvevalueringen framhever de betydningen av å ha en særskilt oppmerksomhet på koblinger mellom kompetanse i pedagogikk, fag og fagdidaktikk og FoU-kompetanse. De forklarer dessuten at arbeid med å skape helhet og sammenheng mellom fag, didaktikk og praksis, progresjon gjennom hele studieløpet og relevans for lærerens undervisnings- og skoleutviklingsoppgaver er måter å operasjonalisere kravene om en integrert og profesjonsrettet utdanning på. Med forventningen om at utdanningene skal være basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, forstår UiT at «undervisningen og praksisstudiet er basert på oppdatert forskning, at vi har utviklings- og forskningsprosjekter som foregår i et samarbeid mellom vitenskapelig ansatte og skole og dermed blir relevant (Selvevaluering UiT, 2023). Grunnskolelærerutdanningene ved UiT kjennetegnes dessuten ved at de har et særskilt ansvar for å integrere samiske og kvenske perspektiver i utdanningene.

17.3.2 Presentasjon og vurdering

UiT er opptatt av at utvikling av utdanningene som integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet forutsetter en omfattende samarbeidskultur. Det dreier seg spesielt om samarbeidskultur for forskningsaktivitet, tverrfaglighet, praksisstudiene og progresjon i utdanningen. Komiteen oppfatter at det blir lagt vekt på å skape møtepunkter for utvikling av fellesskap om og kompetanse for lærerutdanningenes innhold og gjennomføring. En del av dette arbeidet har sitt utgangspunkt i konkrete prosjekter, som LABTEd-, masterveilederprosjektet, BRIDGES- og GLUFLEX-prosjektet. Program- og instituttledelsen forklarte i institusjonsbesøket at stram økonomi skaper utfordringer i arbeidet med å videreføre gode erfaringer fra de ulike prosjektene.

I institusjonsbesøket oppsummerte studentene at de gradvis erfarer en «rød tråd» i utdanningen. De trakk fram gode sammenhenger mellom oppgaver i praksis og undervisning i fagene, god progresjon i FoU-ernene og relevante FoU- og pel-oppgaver. De understreket at disse sammenhengene gjelder de tre første årene. I selvevalueringen viser UiT til det tidligere omtalte forskningsprosjektet RELEMAST, som finner at nyutdannede lærere med femårig grunnskolelærerutdanning har en positiv oppfatning av den FoU-kompetansen de har tilegnet seg ved UiT. Det siteres fra et delprosjekt:

Denne studiens resultater viser at FoU-kompetansen gir et kunnskapsgrunnlag for utvikling og forbedring av egen praksis, grunnlag for refleksjon over sin praksis og grunnlag for forbedring av undervisningspraksis og klasseledelse. Enkelte

nyutdannede lærere blir også ressurspersoner på arbeidsplassen i sine fordypningsfag fra utdanningen. De nye lærerne har et positivt forhold til sin FoU-kompetanse og knytter den til personlig profesjonsutvikling, men forblir passive i forhold til skolens strategiske FoU-arbeid. Enkelte nyutdannede lærere uttrykker at de ikke anvender sin FoU-kompetanse utover egenrefleksjon i yrkesutøvelsen, på grunn av mange nye arbeidsoppgaver og tidsmangel. De nyutdannede oppfatter skolens kvalitetsarbeid som utviklingsarbeid, og det er i mindre grad basert på systematisk forskningsarbeid. Resultatene indikerer at lærerutdanningen har et forbedringspotensial og bør vektlegge og utvide studentenes forståelse av FoU-kompetanse (Bjørndal, Antonsen & Jakhelln, 2020).

Det 4. studieåret oppleves som utpreget teoretisk av studentene som deltok i institusjonsbesøket. De oppfatter lite annet innhold enn selve fagdisiplinen. De hevdet å bli sterke på det de omtaler som teori, men ikke på didaktikk. Det er også en gjennomgående erfaring at «didaktikk står svakt», som de uttrykte det. De mener at undervisningen bærer preg av at mange vitenskapelig ansatte ikke har vært ute i praksisfeltet. Mange vitenskapelig ansatte uteblir dessuten fra selve praksisstudiet, ifølge dem. Studentene savner temaer som mobbing, tverretattlig samarbeid og spesialpedagogikk. Progresjonen i praksisstudiet er for svak, og det er for tilfeldig hvorvidt det er kvalitet i denne delen av utdanningen. De brukte uttrykk som «å være heldig/uheldig» med/i praksis, og mente at det er «ulikt» hva som skjer i utdanningen generelt. Praksisstudiet synes å være sårbar for svikt i kvalitet. I gruppen fjerde- og femteårsstudenter fra UiT som besvarte spørreundersøkelsen, oppga 78 prosent at praksisen «Gir god erfaring i å undervise studiefagene mine», som er en av to institusjoner med størst andel studenter som oppfatter det slik. På påstanden om at praksisperiodene «Gir god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning» er tilsvarende tall 43 prosent, som er omtrent på det nasjonale gjennomsnittet.

Ifølge spørreundersøkelsen til praksislærere er 65 prosent av UiT-lærerne i stor eller i svært stor grad enige i utsagnet om at praksisperiodene «Gir studentene god erfaring i læreryrkets arbeidsområde ut over undervisning». UiTs tall skiller seg ikke fra det nasjonale. Praksislærerne som deltok i institusjonsbesøket, hadde en oppfatning om at studentene blir dyktige i fagene sine, men at de lærer lite om kontaktlærerrollen, skole-hjemsamarbeid og «alt det andre» som møter dem i skolehverdagen. De var opptatte av vurderingen av studentenes gjennomføring av praksisperiodene og mente at kriteriene som blir lagt til grunn, er preget av at det er de ansatte på UiT som har laget dem, og at disse ikke i tilstrekkelig grad sirkler inn relevant innhold i praksisstudiet. Kriteriene er for eksempel ikke orientert om nettopp de nevnte oppgavene som ligger til lærerrollen, ifølge dem. De pekte dessuten på at praksisperiodene er korte, som dermed gir lite rom for at studentene får konkrete erfaringer med f.eks. samarbeid med foreldre og andre etater tilknyttet skolen. De erfarer dessuten at det er stor variasjon i hvor interesserte studentene er i å bruke mulighetene som ligger i praksisperiodene. Praksislærerne ønsker tettere samarbeid med de vitenskapelig ansatte ved UiT og å delta i utvikling av denne delen av utdanningen.

Tverrfaglighet i utdanningen er ikke tilstrekkelig innarbeidet, ifølge studenter og praksislærere som deltok i institusjonsbesøket, men det arbeides med å få til felles skjæringspunkter mellom fagene gjennom trinnmøter, programdager og samlinger om

tverrfaglige tema, og tverrfaglige FoU-kurs er også en del av innsatsen. Innarbeiding av tema fra drama-faget skjer i de fleste fagene, dvs. drama som arbeidsform. En integrering av samiske perspektiv i ulike fag synes å være gjennomført ved campus Alta, men har ikke vært så gjennomgående synlig ved campus Tromsø, ifølge studentene vi møtte på institusjonsbesøket. Studentene oppfatter at samiske tema har mye plass i utdanningen ved Alta, men etterlyser samtidig en bredere tilnærming til språklig og kulturelt mangfold i skolen.

På institusjonsbesøket pekte vitenskapelig ansatte på betydningen av å arbeide med undervisningsfagene i en tverrfaglig kontekst. De forklarte at det i studentenes kompetanse i et undervisningsfag må inngå kunnskaper om læringsmiljø og om hvordan man kan knytte det aktuelle faget til andre fag i skolen, altså tverrfaglig kompetanse. Ifølge vitenskapelig ansatte bør gode fag- og tverrfaglige kunnskaper som en forutsetning for lærere som arbeider med de yngste i skolen, få langt mer oppmerksomhet enn det som er tilfellet i dag. De trakk også fram at det er et tap for skolen at så få studenter velger praktisk-estetiske fag. Det bør være bedre samarbeid med de praktisk-estetiske fagene og de andre undervisningsfagene. Her ble det poengtert gode erfaringer fra samarbeid mellom matematikk- og musikkfaget. En suksessfaktor er at vitenskapelig ansatte deltar i hverandres undervisning. Drama-faget inngår også i slike tverrfaglige samarbeid med gode erfaringer. Godt og veletablert samarbeid med musikkonservatoriet for å gi et godt tilbud i musikk og drama integrert i de ulike undervisningsfagene framheves i selvevalueringen.

Både de vitenskapelig ansatte, praksislærere og program- og instituttledelsen er opptatt av å bygge en lærerutdanningskultur. Lærere fra praksisskolene som komiteen møtte, ser på lærerutdannerrollen som en del av samfunnsmandatet – å være samfunnsbyggere. Det satses bl.a. på å etablere strukturer som gjør det mulig å kommunisere om innholdet i utdanningen på tvers av fag og med alle parter med ansvar i utdanningen – studenter deltar også i noen sammenhenger. GLUFLEX-prosjektet i Harstad trekkes fram som en god satsing i så måte – et prosjekt som har en raus ressurs fra HK-dir.

17.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Den innsatsen som pågår for å skape møteplasser for de ulike aktørene i utdanningene er betydningsfulle for å utvikle en samarbeidskultur med formål å skape en integrert grunnskolelærerutdanning. Praksislæreres identitet som lærerutdannere kan forstås som et resultat av dette, og det samme gjelder vitenskapelig ansattes tverrfaglige samarbeid. Det er likevel komiteens inntrykk at strukturer, omfanget og innholdet i samarbeidet om praksisstudiet og tverrfagligheten i undervisningsfagene ikke er tilstrekkelig tydelig eller etablert som en forventning til aktørene. Vi vurderer følgelig dette arbeidet som et viktig utviklingsområde for UiT. Vi vil i denne sammenhengen peke på at UiT, med sitt arbeid for å integrere samiske og kvenske perspektiver i undervisningsfagene, har et godt utgangspunkt for å innarbeide tverrfaglighet generelt og ikke minst utvikle et utvidet mangfoldsperspektiv på språk og kultur.

Gjennom evalueringen har komiteen fanget opp ulike stemmer mellom og innad i informantgruppene. Det er ikke uventet, men det kan være grunn til å utforske innholdet i meningsbrytningene. Komiteen vil tilrå at UiT gjør nye vurderinger av progresjonen i

praksisstudiet og etablerer et samarbeid mellom vitenskapelig ansatte, praksislærere og studenter i vurdering og eventuelle revisjoner av praksisemnene samt vurderingskriteriene for praksis. Evalueringen kan tyde på at flere vitenskapelig ansatte har lite kunnskap om praksisstudiet og at flere får eller inntar en perifer rolle i tilknytning til studentenes praksisperioder. Komiteen ser at UiT har særskilte geografiske og økonomiske utfordringer knyttet til vitenskapelig ansattes deltakelse i praksisperioder, men vil oppfordre til å videreutvikle ulike løsninger for dette engasjementet.

17.4 Oppsummering og anbefalinger

UiT Norges arktiske universitet er en pioner på lærerutdanningsfeltet med sitt arbeid med det nasjonale pilotprosjekt Pilot i Nord, som førte fram til oppstart av de to femårige integrerte masterutdanningene allerede i 2010. Med dette prosjektet har UiT bidratt til et stort omfang forskning og formidling av erfaringer fra arbeid med en integrert masterutdanning, spesielt utvikling av masteroppgavekonseptet i utdanningene, som andre institusjoner viser til som betydningsfullt i selvevalueringene sine. Av både selvevalueringen og institusjonsbesøket går det fram at UiT arbeider kontinuerlig og systematisk med å utvikle kvalitet i utdanningene på flere områder. Komiteen vil her framheve integreringen av FoU-temaer gjennom hele utdanningsløpet i et system som skaper progresjon og den introduksjonen til aksjonsforskningstradisjonen som skjer gjennom oppgaver studentene har i praksis. Inntrykket er også at UiT arbeider gjennomgående med ansvaret de har for å innarbeide samiske og kvenske perspektiver i utdanningene.

UiT utdanner lærere for en stor region med spredt bosetting og legger vekt på at utdanningstilbudet skal være tilpasset nettopp denne regionen. Det har ført til at de over år har opparbeidet erfaring og kompetanse på å gjennomføre utdanningene som samlingsbaserte med nettstøtte, men det er, som UiT selv løfter fram, krevende å skape innholdsmessige sammenhenger og gode samarbeidslinjer mellom lærerutdanningsaktørene. En særlig utfordring knyttet til de geografiske avstandene, er innhold, gjennomføring og oppfølging av praksisstudiet og å etablere sammenhenger mellom praksisstudiet og undervisningsfagene.

Komiteen vil løfte fram følgende utviklingsområder for UiT:

- Realisere ideen om det omtalte «fagnettverket» for gjensidig profesjonsfaglig læring blant vitenskapelig ansatte og praksislærere og videreutvikle samarbeidsformer mellom vitenskapelig ansatte og praksislærere med ansvar for praksisstudiet i utdanningene som er samlingsbasert med nettstøtte
- Fortsette videreutvikling av aksjonsforskningstradisjonen i masteroppgaveemnene og videreføre erfaringer fra FoU-oppgaven i arbeid med undervisningsfagene og praksisstudiet gjennom større deler av utdanningsløpet
- Bygge videre på erfaringer med tverrfaglig samarbeid blant vitenskapelig ansatte og arbeide systematisk med videreutvikling av tverrfagligheten i begynneropplæring som fag i utdanningen

18 Universitetet i Agder

Beskrivelse av utdanningene¹²³

Høgskolen i Agder ble etablert i 1994 gjennom sammenslåingen av Agder distriktshøgskole, Agder ingeniør- og distriktshøgskole, Agder musikkonservatorium, Arendal sykepleierhøgskole, Kristiansand sykepleierhøgskole og Kristiansand lærerhøgskole. Høgskolen i Agder ble så Universitetet i Agder i 2007. UiA har nå to campuser, en i Kristiansand og en i Grimstad. I 2022 hadde UiA 14 171 registrerte studenter totalt og 1 554 årsverk.

Ved UiA tilbys campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 i Kristiansand. Universitet har omtrent 900 GLU-studenter (450 studenter på GLU 1–7 og 465 studenter på GLU 5–10) og over 150 emner til sammen i GLU 1–7 og GLU 5–10. Før innføringen av femårig masterstudie i GLU ved UiA ble det i 2012 startet opp et masterløp for grunnskolelærerstudenter i GLU 1–7 og 5–10 som var utformet som et «3+2»-masterløp, hvorav de første tre årene var identiske med fireårig GLU. UiA viser til at de fra dette masterløpet særlig fikk erfaringer med veiledning av profesjons- og praksisnære masteroppgaver, som var mellom 30 og 45 studiepoeng.

Organisering, styring og ledelse

UiA oppgir i selvevalueringen at grunnskolelærerutdanningene er matriseorganiserte. På UiA innebærer dette at studieledelsen er lagt til Avdeling for lærerutdanning, som ledes av dekan for lærerutdanningene. Stillingen som studieleder for GLU tilhører også avdelingen, i tillegg til studieveiledere som er dedikerte til GLU. Avdelingen har ansvar for det faglige innholdet i utdanningene. Instituttene som ligger ved de andre fakultetene på UiA har faglig undervisningsansvar, og personalansvaret er lagt til instituttleder. I tillegg bidrar instituttrådgivere ved instituttene administrativt i oppfølgingen av utdanningene.

UiA påpeker at en fordel med lang erfaring med matriseorganisert lærerutdanning er at de vitenskapelig ansatte har en sterk faglig identitet med tanke på forskning og fagkompetanse (se punkt 5.1). Samtidig kan vitenskapelig ansatte som underviser disiplinfag, oppleve det som en utfordring å være bevisst på fokuset på undervisning og fagdidaktikk som knyttes til GLU. Videre vises det i selvevalueringen til at det kan være utfordrende å få til en felles forståelse for alle elementene i utdanningen og et felles språk i en matriseorganisert GLU med store variasjoner mellom fagene og internt i de ulike fagmiljøene. Dette gjenspeiles også i studentenes tilbakemelding som understreker betydningen av fellessamlinger for å få en fellesskapsfølelse. Fagmiljøene kan oppleves som atskilte enheter, mens studentene har behov for en tydelig helhet og sammenheng. For å motvirke atskilte enheter i matriseorganiseringen og bidra til mer helhet og sammenheng og tilhørighet til utdanningsprogrammene har UiA etablert ulike roller og arenaer for å fremme samarbeid. Roller og arenaer detaljeres i UiAs selvevaluering.

Praksisstudiet i GLU organiseres av avdelingen for lærerutdanning gjennom praksisleder og praksisteamet. Praksisleder har ansvar for organisering og tilrettelegging av praksis i GLU,

¹²³ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering.

for utarbeiding av samarbeidsavtaler med praksisfeltet, oppfølging av samarbeidet med skolene og praksislærerne og for koordinering av samarbeidsmøter mellom vitenskapelig ansatte og praksislærere. Praksisteamet koordinerer arbeidet med å etablere praksisgrupper og koble dem til praksislærere ved skolene. Praksisteamet har også medansvar for oppfølging av studenten i praksisstudiet, men det er primært vitenskapelig ansatte i GLU som følger opp studentene i praksis sammen med praksislærere.

Fagtilbud og studiemodell

UiA tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 i Kristiansand. Undervisningen til GLU 1–7 og GLU 5–10 ved UiA har tydelig trinninnretning. Undervisning kan likevel i noen grad samkjøres mellom GLU 1–7 og 5–10 i enkelte emner og enkelte semestre (se vedlegget «Universitetet i Agder – studiemodell med emnekoder»). Her viser UiA bl.a. til at programplanene for GLU 1–7 og GLU 5–10 i stor grad er like fordi forskrift og retningslinjer i stor grad omhandler de samme temaene. I GLU 1–7 er det et forsterket fokus på begynneropplæring og kontaktlærerrollen.

I GLU 1–7 tilbyr UiA fagene engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL og samfunnsfag. I 6. semester kan studentene velge skolerelevante fag som spesialpedagogikk, filosofi, historie, kommunikasjon, drama, religionsstudier i Asia og kjønn, makt og mangfold. Se Tabell 18-1 for studiemodell for GLU 1–7 ved UiA.

Fagene som tilbys i GLU 5–10 er engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, musikk, naturfag, norsk, PEL og samfunnsfag. I 4. semester kan studentene velge undervisningsfag som fransk, spansk og tysk eller skolerelevante fag som spesialpedagogikk, filosofi, historie, kommunikasjon, religionsstudier i Asia, statsvitenskap og kjønn, makt og mangfold. Se Tabell 18-2 for studiemodell for GLU 5–10 ved UiA.

Tabell 18-1. UiAs studiemodell for GLU 1–7. Kilde: Selvevaluering UiA, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 UiA		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)		
9. semester	Vitenskapsteori og metode (15 stp.), -5 stp. felles -10 stp. masterfags-spesifikt	PEL (15 stp.)	
4. studieår			
8. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)	25 dager individuellpraksis, inkl. 5 dager veiledet selvstendig uke
7. semester	Masterfag (30 stp.)		5 dager individuellpraksis

3. studieår			
6. semester	Fag I eller Fag IV eller skolerlevant fag (30 stp.)	Praksis for de som velger Fag I eller Fag IV	Gruppepraksis 10 dager
5. semester	Fag II, III eller IV (30 stp.)	FoU-oppgave	Gruppepraksis 15 dager
2. studieår			
4. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
3. semester	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
1. studieår			
2. semester	Fag II (15 stp.)	Fag III (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager + 5 dager deltakende observasjonspraksis i barnehage
1. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager + 5 observasjonspraksis tidlig i studiet

Tabell 18-2. UiAs studiemodell for GLU 5–10. Kilde: Selvevaluering UiA, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 UiA		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30 stp.)		
9. semester	Vitenskapsteori og metode (15 stp.), -5 stp. felles -10 stp. masterfags-spesifikt	PEL (15 stp.)	
4. studieår			
8. semester	Masterfag (15 stp.)	PEL (15 stp.)	25 dager individuell praksis, inkl. 5 dager veiledet selvstendig uke
7. semester	Masterfag (30 stp.)		5 dager individuell praksis
3. studieår			

6. semester	Fag I eller Fag III (30 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
5. semester	Fag II (30 stp.), FoU-oppgave		Gruppepraksis 15 dager
2. studieår			
4. semester	Fag III (30 stp.) eller skolerlevant fag (30 stp.)	Praksis for de som velger fag 3	Gruppepraksis 10 dager for fag III
3. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
1. studieår			
2. semester	Fag II (30 stp.)		Gruppepraksis 20 dager
1. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager + 5 observasjonspraksis tidlig i studiet

18.1 Masteroppgaver

18.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved UiA – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 kan studentene velge mellom masterfordypning i begynneropplæring, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, norsk eller profesjonsrettet spesialpedagogikk. Tilbudet for mat og helse og kunst og håndverk som masterfordypning alternerer. I GLU 5–10 kan studentene velge mellom engelsk, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, norsk, KRLE, samfunnsfag og spesialpedagogikk som masterfordypning. Tilbudet for mat og helse og kunst og håndverk samt KRLE og samfunnsfag som masterfordypning alternerer.

Masteroppgaven har et omfang på 30 studiepoeng og skrives i 10. semester. Oppgaven kan skrives individuelt eller i par. Formen på oppgaven varierer fra fag til fag, f.eks. legges det opp til en skriftlig og en utøvende/skapende del i praktiske og estetiske fag. De fleste leveres imidlertid som rent skriftlige produkter. Rundt halvparten av fagene har justerende muntlig eksamen. I flere fag er det utarbeidet masterhefter og/eller detaljerte sensorveiledninger.

Det arrangeres en fellessamling «Kick off for masteroppgaven i GLU» i 8. semester. Emnet vitenskapsteori og metode for den forskende lærer gis i 9. semester og er på 15 studiepoeng. Emnet består av en fellesdel på 5 studiepoeng og en fagspesifikk methodedel på 10 studiepoeng. I den fagspesifikke delen utarbeider studentene en prosjektskisse for masteroppgaven.

18.1.2 Presentasjon og vurdering

Som nevnt tar alle studenter et 15 studiepoengs emne som heter vitenskapsteori og metode for den forskende lærer i 9. semester. I selvevalueringen skriver UiA at de 5 studiepoengene som utgjør fellesdelen tar opp vitenskapsteori, etikk, kildekritikk og kildesøk, akademisk lesing og skriving. Videre forklarer de at de resterende 10 studiepoengene er en fagspesifikk metodedel som er tilpasset fagets egenart og metodiske tradisjon. I denne delen utarbeider studentene en prosjektskisse for masteroppgaven.

Målsetting for masteroppgaver ved UiA er beskrevet slik i programplanen:

I femte studieår skal studentene skrive en profesjonsrettet og praksisorientert masteroppgave på 30 studiepoeng. For å forberede denne oppgaven vil studentene få et emne i vitenskapsteori og metode som er tilpasset masterfordypningen de tar. Masteroppgaven i undervisningsfaget skal ha solid forankring i fag og fagdidaktikk, og kan i tillegg omfatte elementer fra pedagogikk og spesialpedagogikk.

Masteroppgaver ved UiA skrives innen undervisningsfag, ikke med PEL som hovedfokus. PEL-fagets rolle i masteroppgave-arbeidet er noe UiA vil undersøke nærmere. I selvevalueringen forklarer UiA det slik: «Basert på de siste års erfaringer, foreslår PEL-miljøet ved UiA å legge til rette for en mer aktiv påkobling mellom faget PEL og masterfagene i GLU. PEL på GLU kan bistå fagmiljøene for eksempel i forbindelse med å utarbeide problemstillinger eller tematikk til masteroppgaven. PEL har temaet «skolen i samfunnet», her kan en knytte PEL tettere opp mot undervisningsfagene. I PEL jobber man med aksjonsforskning slik at studentene oppnår en kompetanse som er relevant for arbeid i skolen.»

Masteroppgaven skal være praksisrelevant. Dette tolkes tematisk bredt, fortalte vitenskapelig ansatte under institusjonsbesøket, men det må være et didaktisk perspektiv.

I selvevalueringen peker UiA på andre deler av programplanen som presiserer at framtidige lærere må kunne orientere seg i aktuell skoleforskning, reflektere over dette og ta i bruk ny kunnskap samt bidra til ny kunnskap. Det er dette som forklares med å være «en forskende lærer.» UiA presiserer at vitenskapsteori og metode introduseres allerede det 1. studieåret, og at det behandles på ulike måter gjennom hele studieløpet.

På institusjonsbesøket trakk ledergruppen fram flere ting som de mener er viktige for arbeidet med masteroppgaver:

- Masteroppgaver er tilpasset fagene, f.eks. er det mulig å gjøre et verk i kunst og håndverk
- Det arrangeres «Kick off» for masterstudenter som skal skrive, hvor ulike aktører kommer og presenterer og motiverer
- De gjør oppgavene enda mer rettet mot skolen/praksis, i samarbeid med skolene
- UiA har utviklet et system der studentene kan hente empiri på partnerskoler
- Skolene kan gi innspill til tema de mener er interessante, og det er en database der alle masteroppgaver ligger, og som skolene har tilgang til.

Et område som UiA ønsker å undersøke nærmere er hvordan oppgavene kan bidra til å utvikle skolene.

Ledergruppen framhever at alt det praktiske rundt arbeidet med masteroppgaven må være ryddig for alle studenter uansett fagvalg. Ulikheter skal ikke skyldes det praktiske, fikk vi vite under institusjonsbesøket. Ulikheter skal være faglig begrunnet.

På institusjonsbesøket forklarte vitenskapelig ansatte at utvikling av studentenes kompetanse til å gjøre FoU er en langsiktig prosess. Det starter allerede 1. året, f.eks. med krav om riktig referanseføring, bruk av praksisrelevante caser som kommer fra skolen, løsninger på utfordringer som må begrunnes i teori og fordypning i hva andre har forsket på.

«Agdertrappa» er et digitalt verktøy som er utviklet for å framstille progresjon over de femårige programmene innen profesjonsretting, praksisstudium, FoU-kompetanse, fagovergripende tema, profesjonsfaglig digital kompetanse og kommunikasjonskompetanse. Denne vises til av vitenskapelig ansatte og studenter, og progresjon framheves som sentral og viktig. Studentene lærer om observasjon, om utprøving, litteratur review, spørreskjema, kvalitativ og kvantitativ metode m.m. i syklus 2. Metodekunnskap er felles i syklus 1, men ligger til fagene i syklus 2.

Studenter mener at mastergraden gir høyere status til det profesjonsrettede ved utdanningen, fikk vi vite. Det gir mulighet til å fordype seg i noe man interesserer seg for. Da sitter man igjen med god kompetanse på det området, som man kan ta med inn i skolen.

Vitenskapelig ansatte presiserte under institusjonsbesøket at det er viktig å vise at forskning er et godt verktøy for det som skjer i klasserommet. De mente også at studenter må bli mer bevisste på forskning som er gjort. Det er prosessene før innlevering som har relevans for det studentene får bruk for når de blir lærere.

Når det gjelder hvem som blir oppnevnt som veileder på masteroppgaver, kan det variere fra fag til fag. På institusjonsbesøket fikk komiteen vite at noen fag stiller krav om at veileder skal ha førstekompetanse, mens andre ikke har dette kravet. Det viktigste kriteriet er kjennskap til tematikken. En utfordring som påpekes er at det kan være noen veiledere som ikke har så god innsikt i skolens virksomhet – de har begrenset erfaring fra skolefeltet. Det er også veiledere uten formell veilederkompetanse. Derfor er det et fortsatt behov for å arbeide systematisk med kompetanseutvikling for de som skal veilede mastergradsarbeid. Det har vært et lokalt masternetverk som var aktivt tidligere, fortalte vitenskapelig ansatte.

I spørreundersøkelsen er femteårsstudentene fra UiA noe mindre enige enn det nasjonale utvalget på påstandene om hvilke kompetanser de har utviklet. Drøye 20 prosent av studentene på UiA mener at arbeidet med masteroppgaven i stor eller i svært stor grad «forbereder meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen» og «gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer». Drøye 40 prosent av studentene på UiA mener at arbeidet med masteroppgaven «lærer dem å lese forskning og hente ut sentral informasjon», mens om lag en fjerdedel mener de lærer å «være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra» og at de lærer å «innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert». Bare 17 prosent mener at arbeidet med masteroppgaven

lærer dem å «planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning». UiA skiller seg ut på flere av påstandene ved at lavere andeler enn nasjonalt i stor grad er enige i utsagnene.

Representanter fra praksisskolene som komiteen møtte under institusjonsbesøket, var noe mer usikre på oppgavens relevans for å jobbe som lærer. Masteroppgavene blir gjerne litt for fagspesifikke og smale, fortalte praksislærere, mens studenter kunne trenge å sette seg mer inn i de større pedagogiske spørsmålene som f.eks. «lærerrollen», «relasjoner» eller «skole-hjem samarbeid». Dessuten har studentene liten tid til oppgavene, opplever de, og det kan også påvirke relevansen. Samtidig framheves mastergrad som «kjempepositiv» fordi lærerstudenter har det forskende blikket, og det er en styrke som vil utvikle skolen.

Selv om det er samarbeid mellom UiA og praksisskoler (spesielt LU-skoler) om masteroppgavetema, er det et ønske om at det kunne være mer – eller et tettere samarbeid, mente mange av de vi møtte på institusjonsbesøket. Studenter nevnte at det hadde vært fint å få mer innblikk i hva skoler har bruk for, og at oppgaver kunne være å prøve ut undervisning i praksis. Studenter har opplevd å bli frarådet å gjøre slik utprøving i masteroppgaven. Komiteens inntrykk er at studenter i lavere trinn forstår «relevans» som relatert til et tema, mens vitenskapelig ansatte, studenter som har gjennomført mastergradsarbeid og til dels praksisskoler også omfatter de ulike kompetansene som utvikles i arbeidet som særlig relevante.

Nesten 60 prosent av femteårsstudentene på UiA valgte tema og problemstilling for masteroppgaven selv, men mange valgte (også) i samråd med faglærer (vitenskapelig ansatt)/veileder (49 prosent) og i samråd med studenter (46 prosent).

På institusjonsbesøket fortalte praksisfeltet at de ikke har noe system for å få innsikt i studentenes masteroppgaver. Det kan være at de ber om kopi dersom en student har innhentet data fra dem. Men selv da kan det være mindre interesse blant personalet på skolen om å lese oppgavene. En av deltakerne fortalte at det er skoler som ber studentene presentere egne oppgaver, men at de ikke gjør det på skolen hvor hun er.

18.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

Komiteens inntrykk er at Agdertrappa er godt kjent blant alle aktører som et verktøy for utvikling av studentenes kompetanse til å gjennomføre masteroppgaven. Denne oppleves som nyttig, og studenter viser også til betydningen den har i praksisstudiet.

Matriseorganiseringen krever at det utvikles møteplasser på tvers. Ledelsen framholder betydningen av møteplasser som er utviklet for å fremme det helhetlige og integrerte, og dette støttes av vitenskapelig ansatte. Masternetverket er en møteplass som synes å ha forsvunnet litt og som kan vurderes re-etablert.

Kandidater som hadde gjennomført masteroppgaven og som komiteen møtte på institusjonsbesøket, kunne vise til en annen opplevelse av masteroppgavens relevans enn studenter som ennå ikke hadde fullført. Dette er viktig å være oppmerksom på, og det er mulig at UiA også kan ta opp denne ulikheten og vurdere om det er måter å styrke studentenes forståelse av relevans i tidligere år. Resultater fra spørreundersøkelsen viser også noen forskjeller i hvordan studenter som har svart på undersøkelsen, opplever utvikling av kompetanser sammenlignet med et nasjonalt utvalg. Det er mulig at den

fleksible løsningen med fagenes egenart kan gå på bekostning av en profesjonsorientering. Komiteen vurderer at dette kan være verdt å undersøke nærmere. Det kan også være at det ved tildeling av veilederansvar også bør vurderes skolefaglig kompetanse i tillegg til vitenskapelig kompetanse.

Komiteen ser også at praksisskoler ønsker flere masteroppgaver innen pedagogiske tema som går utover det fagdidaktiske, mens studenter må velge oppgaver som er fagdidaktiske eller innen «undervisningsfag» og ikke PEL. Komiteen ser fram mot resultater fra utviklingsarbeidet som beskrives i selvevalueringen som tar utgangspunkt i innspill fra PEL-miljøet. Dette kan være én mulig vei framover.

Videre kan et utviklingsområde for UiA (inkludert LU-skoler og praksisskoler) være å utvikle samarbeid om bruken av masteroppgaver, slik ledelsen allerede har påpekt at de ønsker.

18.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved Universitetet i Agder er 162 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, og de har samlet sett 74 årsverk i GLU. Fagmiljøet består av 29 prosent universitetslektorer, 44 prosent førsteamanuenser/førstelektorer, 22 prosent professorer/dosenter og 6 prosent stipendiater/ph.d.-kandidater (tallene gjelder årsverk i GLU)¹²⁴.

UiA har praksissamarbeid med 10 lærerutdanningsskoler og flere praksisskoler. UiA tilbyr tre emner i veiledningspedagogikk på 15 studiepoeng hver. Veiledningspedagogikk for praksislærere er designet for praksislærere i GLU syklus 1, mens veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet gis som skolebasert kompetanseheving for LU-skolene i syklus 2. Emnet veiledningspedagogikk til veiledere, praksislærere og mentorer i barnehage og skole bygger videre på de nevnte emnene. I tillegg til dette gis det kurs for nyansatte lærere ved LU-skoler samt introduksjonskurs for nye praksislærere ved oppstarten av hvert semester.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer¹²⁵

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av 75 årsverk i GLU er det 21 FoU-årsverk. Disse produserer gjennomsnittlig 3,4 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt (GLU) er tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU, har UiA 7 prosent av de vitenskapelig ansatte, 4 prosent av FoU-årsverkene og 8 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har UiA en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (30 prosent). Videre har UiA mange publikasjoner knyttet til matematikk, norskfaget, religion og etikk, samfunnsfag og engelskfaget.

¹²⁴ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

¹²⁵ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringsspross og evalueringmetode* for ytterligere forklaring av tallene.

Rapporten viser at 16 prosent av UiAs FoU-aktivitet er «vitenskapelig publisering» (19 prosent nasjonalt), mens «annen forskningsaktivitet» utgjør 26 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 58 prosent (49 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved UiA som har klar tilknytning til GLU. De fleste forskergruppene kan knyttes til kategoriene «pedagogikk», «fagdidaktikk» og «utdanning og samfunn». Forskergruppene innen pedagogikk ser på temaer som allmenndidaktikk, utdanningspolitikk, digital vurdering og spesialpedagogikk. Fagdidaktikk-forskergruppene tar for seg språk, religion, kunst, matematikk og naturfag. Innenfor utdanning og samfunn forskes det på oppvekst, litteratur for barn og unge, utdanningsrett og kunst knyttet til sosiale relasjoner. Videre kan forskergrupper knyttes til «skoleforskning og læring», som blant annet ser på profesjonsrollen.

Ifølge NIFUs rapport har UiA ett ph.d.-program med direkte tilknytning til GLU, som heter Ph.d.-program i humaniora og pedagogikk – spesialisering i utdanning. I perioden 2018–2022 ble det avlagt 33 doktorgrader på dette programmet. På dette programmet kan man studere problemstillinger knyttet til allmennutdanning, spesialpedagogikk samt profesjonalisering av utdanning som førskolelærerutdanning, lærerutdanning og yrkesfaglærerutdanning. I tillegg har de en spesialisering i matematikdidaktikk ved et ph.d.-program i naturvitenskap som kan ha tilknytning til GLU.

18.2.1 Presentasjon og vurdering

UiA oppgir at de har matriseorganiserte lærerutdanningsprogrammer, og ansettelse av vitenskapelig ansatte ligger til alle de samarbeidende fakultetene. Ved institusjonsbesøket kom det fram at UiA opplever utfordringer med å rekruttere ansatte som har både skole- og profesjonsfaglig innsikt og vitenskapelig kompetanse innen en disiplin. Men, ifølge vitenskapelig ansatte, kan det variere fra fag til fag hvor det er vanskeligst å rekruttere. Når det gjelder norskdidaktikk, opplever faggruppen at det er forholdsvis enkelt å rekruttere. Det er enighet om at de som underviser i GLU, må ha forståelse for at de utdanner lærere, og ellers er det viktig at faggruppene representerer ulike kompetanser.

For å bidra til forståelse av lærerutdanning og lærerprofesjon har UiA laget en 20 timers læringsmodul som tilbys vitenskapelig ansatte i lærerutdanningene: «Lærerutdanneren i spenningsfeltet mellom fag og profesjon» (se selvevalueringen). Modulen har som mål å styrke lærerutdanneridentitet og lærerutdannerkompetanse for vitenskapelig ansatte i UiAs matriseorganiserte lærerutdanninger. Læringsmodulens tilnærming er «Lærerutdanningsoppdraget» og temaet diskuteres spesielt ut fra perspektivene: «Profesjon og fag i lærerutdanningene» og «Lærerutdanningenes doble didaktikk». Ifølge opplysninger i selvevalueringen inviterer Avdeling for lærerutdanning hver semesterstart nye vitenskapelig ansatte i grunnskolelærerutdanningene til informasjonsmøter hvor hensikten er å bli nærmere kjent med studieprogrammene, samarbeidsstrukturene i matrisen og hvordan en arbeider for å skape helhet og sammenheng i utdanningen.

UiA har også igangsatt hospiteringsordning (ledet av avdeling for lærerutdanning), og dette gjennomføres i samarbeid med utvalgte skoler og instituttene hvor lærerutdannerne er ansatt. For tiden har de mulighet til å tilby hospitering til inntil åtte vitenskapelig ansatte i GLU per semester. Det er instituttene som må bekoste hospiteringen, og da er det også et økonomisk spørsmål og et praktisk spørsmål. Hospiteringen består av til sammen fem

arbeidsdager, enten samlet som én uke eller fordelt over et semester. Det kan være flere som ønsker å delta i ordningen enn det er økonomi til, ble det meldt om på institusjonsbesøket, og det er ikke alltid det er de «rette» som søker om å få ta del – dvs. at det kan være de som allerede har god kontakt med skolene som ønsker å hospitere.

UiA har også delte stillinger hvor ansettelse er ved instituttene. Det varierer om institutter har en slik stilling – alt etter hvilken kompetanse som finnes i miljøene. 82 prosent av studentene på UiA som svarte på spørreundersøkelsen, rapporterer at de har blitt undervist av lærere som også jobber i grunnskolen («delt stilling»). Dette er omtrent som det nasjonale tallet.

På institusjonsbesøk ble også arbeidet med skoler i tilskuddsordningen REKOM¹²⁶ trukket fram som en viktig kilde til innsikt i skolens virksomhet samt arbeidet med praksisnær FoU, som mange vitenskapelig ansatte er opptatt med. Forskning trekkes fram som svært viktig for lærerutdanning fordi skolekunnskap og annen profesjonskunnskap som er relevant for utdanningene, utvikles gjennom forskningsprosjekter.

UiA har ti lærerutdanningskoler som tar imot alle studenter i langpraksis i 4. studieår. Alle lærerne ved skolene har gjennomført studiet skolebasert undervisning i veiledningspedagogikk (15 studiepoeng). Disse skolene blir annet hvert år brukt til å ta imot studenter i syklus 1. Mange lærere følger kurset, men ikke alle tar eksamen. Praksislærere med formell kompetanse blir prioritert, og det arbeides nå med en oppbygging av veilederkurs for alle praksisskolene. I selvevalueringen rapporterer UiA at endring i tilbudet om veilederopplæring har medført komplikasjoner og gjort det vanskeligere å sikre at det er utdannede veiledere ved praksisskolene. I motsetning til tidligere, da det var lokalt opptak, er det nå Udir som har hånd om opptaket. Det har ført til at de som er tatt opp på studiet, ikke har vært praksislærere tilknyttet noen av skolene som har samarbeidsavtaler om praksis for lærerstudenter i GLU ved UiA. UiA opplever dette som svært vanskelig ettersom viktigheten av kompetente praksislærere som er godt forberedte på å ta imot studenter i praksis og som har kompetanse til å veilede på måter som gjør at en beholder studentene i GLU er helt essensielt.

Studentene viste også til Agdertrappa på spørsmål om veiledning i praksisstudiet. Veiledning følger stort sett samme format (veiledning etter undervisning), fortalte de, men innholdet varierer alt etter praksislærere. I selvevalueringen påpeker UiA at tilbakemeldinger de har fått, peker i tydelig retning av at praksislærere veileder på en mer bevisst måte når de har gjennomført studiet eller et kurs. Derfor mener UiA at slike studier og kurs må tilbys jevnlig for å sikre veiledningskompetansen i større grad når lærere bytter arbeidssted, har permisjoner o.l.

Studentene rapporterte på institusjonsbesøket at de kan savne mer skolefaglig kompetanse blant vitenskapelig ansatte og framhevet i særdeleshet kompetansen som viktig på de laveste klassetrinnene (klassetrinn 1–4). En av studentene viste også til matriseorganisering

¹²⁶ Se Utdanningsdirektoratet, Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring; <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/>

som en fordel fordi man da kan være en del av et faginstituttt som er «best på sitt felt». Studenten fortalte videre at hvis de i tillegg har vært ute i skolen, så er det en «perfekt kombinasjon». Noe under 30 prosent av de vitenskapelig ansatte oppgir at hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra skolen og at de har oppdatert erfaring fra skolen. Tallene for UiA skiller seg lite fra de nasjonale.

18.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

Avdeling for lærerutdanning (ALU) har ikke personalansvar for alle vitenskapelig ansatte, og rekruttering ligger derfor til flere andre dekaners ansvarsområde. Ansvar for GLU 1–7 og 5–10 er et delt ansvar som mange dekaner ved UiA er involverte i, og komiteen har ikke fått innsikt i hvordan andre dekaner vurderer eget arbeid med utvikling av god kompetanse for lærerutdanningene.

ALU arbeider med å skape møteplasser og å invitere til deling og videre kompetansebygging rettet mot lærerprofesjonen. Komiteen finner introduksjonstilbudet svært interessant. Det er også interessant at UiA har videre planer for slik opplæring. En av utfordringene er at ALU kun har mulighet til «å invitere», og det er opp til den enkelte, eventuelt i samråd med egen personalleder, å vurdere deltakelse.

Komiteen har inntrykk av at det er variert og nødvendig kompetanse i de ulike faggruppene, men at det også kan variere hvor tyngdepunktet ligger. Dette kan være en utfordring for studenter som i varierende grad møter vitenskapelig ansatte med skolefaglig kompetanse som er veiledere på masteroppgaver.

Det er mulig at mastergradsnettverket kan være en måte å sikre fellesskap blant vitenskapelig ansatte fra flere faggrupper. Hospiteringsordning er også et virkemiddel ved UiA, men slike virkemidler kan også bli for kostbare og for tilfeldig benyttet.

UiA peker på betydningen av veilederkompetanse, og komiteen vil støtte UiA i vektlegging av lærerutdannerkompetanse hos praksislærere og mener at det er av nasjonal interesse å undersøke om endringer i tilbudet kan ha forringet mulighet for institusjonene å sikre at praksislærere får tilbudet.

18.3 Integriert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

18.3.1 Innledning

I sin forståelse av «integriert og profesjonsrettet» (se selvevalueringen) trekker UiA fram at teori og praksis er tett sammenvevd gjennom hele det femårige utdanningsløpet. Studentene må se og oppleve sammenhenger mellom fag, fagdidaktikk og praksis. UiA skriver at det i tillegg må det være en sammenheng mellom de enkelte undervisningsfagene og pedagogikkfaget. At utdanningen skal være «basert på forskning og erfaringskunnskap» innebærer at innholdet i undervisningen baserer seg på både relevant forskning, men også relevante erfaringer fra praksisfeltet. De vitenskapelig ansatte må derfor ha en forståelse for og kjennskap til praksisfeltet samtidig som de gjennom forskning skal videreutvikle fagene. UiA fremmer også betydningen av at praksislærere har forståelse for og kjennskap

til det forskningen på feltet. Dette er nødvendig for at hele utdanningen skal være både «integret og profesjonsrettet» og «basert på forskning og erfaringskunnskap.»

18.3.2 Presentasjon og vurdering

Matrisemodellen til UiA ble framstilt positivt under institusjonsbesøket, men med utfordringer. En av de utfordringene som ble påpekt, var muligheten for å utvikle felles kultur, men samtidig ble de gode møteplassene framhevet som kilder til utvikling av fellesskap. Forholdet mellom fellesskap og faglige forskjeller var gjennomgående ved institusjonsbesøket. Det er likevel små forskjeller mellom hvordan vitenskapelig ansatte rapporterer om sitt arbeid ved UiA sammenlignet med nasjonale tall. Av de vitenskapelig ansatte som svarte på spørreundersøkelsen, rapporterer noe over halvparten at de forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket, 92 prosent at de oppdaterer det faglige innholdet i undervisningen regelmessig, slik at det reflekterer ny forskning og 35 prosent at de selv har utført forskning i klasserom eller på en skole.

Studentene vi møtte på institusjonsbesøket, framhevet noe av det positive ved matriseorganisering, men de trakk også fram et fellesskapssavn. Som student vil du bli tatt opp ved et faginstitut på et annet fakultet enn det fakultetet som medstudenter går på. Det er heller ikke noe fellesskap mellom studenter på de to programmene. Dermed blir studenttilværelsen veldig fagspesifikk. En av studentene kommenterte rollen som PEL-faget har og at det binder programmet sammen.

Flerfaglig samarbeid og tverrfaglige prosjekter ligger ikke til strukturen eller forventninger i programmene annet enn begynneropplæring som i seg selv er flerfaglig. Det blir derfor et personlig initiativ, fortalte vitenskapelig ansatte under institusjonsbesøket. Det er likevel eksempler på flerfaglig samarbeid, f.eks. PEL og KRLE, norsk og musikk, matematikk og kunsthøgskolen og innen begynneropplæring. Det er noen fagdager der man tar opp tverrfaglige temaer i hele løpet. Studentene gir gode tilbakemeldinger på tverrfaglig undervisning, men det er stort sett i syklus 1. En av de vitenskapelig ansatte påpekte at det også kan være noe med strukturen i GLU som hindrer tverrfaglighet: fag som naturlig kunne samarbeide går på ulike semestre.

PEL-faget har en sentral rolle i organisering av praksis på 4. året. Praksis gjennomføres i fem LU-skoler. Studentene sendes ut, møter med eksterne praksislærere og koordinatorene. Alle LU-skolene har gjennomgått et 15 studiepoengs skolebasert studie i veiledningspedagogikk. Vitenskapelig ansatte er involverte i praksisstudiet ved at de «besøker» studentene og kan være med i veiledning før og etter undervisning. I emnet «begynneropplæring» skulle alle vitenskapelig ansatte være med ut i praksisperioder – noe som krevde en god del logistikk. De vitenskapelig ansatte opplever at de blir utfordret på veiledningsformer og mener at dette er noe de jobber med kontinuerlig. De er godt fornøyde med arbeidet som praksislærerne gjør og mener at vitenskapelig ansatte på campus følger godt opp.

Spørreundersøkelsen blant studenter viser at om lag en tredjedel av respondentene på UiA i stor grad er enige i at praksisperiodene «har vært preget av god oppfølging fra faglærer på GLU», en tredjedel er i liten grad enige, mens en tredjedel er i noen grad enige. Tallene på UiA skiller seg lite fra de nasjonale, men er noe mer positive.

Å integrere teori og praksis handler om verdier, ble det sagt av en av de vitenskapelig ansatte under institusjonsbesøket – og det er hva UiA står for. En annen brakte inn integrering av fag, fagdidaktikk, pedagogikk og å være opptatt av at studentene også har andre fag i fagkretsen sin fra tidligere år. Men integrering er vanskelig, hevdet vitenskapelig ansatte, og det er viktig å stadig jobbe med dette og utvikle seg. Integrering handler også om å involvere praksislærere, og det skjer bl.a. i fagsamlinger som arrangeres innen noen fag – to ganger i året.

Praksislærere møter vitenskapelig ansatte på universitet i forkant av praksisperioder der de får info om hva studentene har jobbet med på campus. Vitenskapelig ansatte er med og observerer undervisning, og de har et veiledningsmøte etterpå. Praksislærere får lese studentenes tidlige rapporter, slik at de ser hva den enkelte må jobbe mer med.

Praksislærerne er usikre på om vitenskapelig ansatte ser rapportene fra studentenes tidligere perioder. Det er praksislærer i samarbeid med faglærer som vurderer studentene.

I det 1. året har studentene punktpraksis og tre uker sammenhengende. Praksis i syklus 2 består av seks uker fordelt på to praksisperioder i 4. studieår; en uke på høsten, fem uker på våren. En av ukene på våren er organisert som skoleovertakelse.

Praksislærere vi møtte på institusjonsbesøket, opplever at de er lærerutdannere og at det er god dialog og godt samarbeid med UiA. Det er lett å ta kontakt. «De har en plan, og et opplegg for praksislærere,» fortalte de. «De har lagt rammer for hvordan praksis skal være og info er lett tilgjengelig.»

Denne opplevelsen gjenspeiles også i resultater fra spørreundersøkelsene blant vitenskapelig ansatte og praksislærere, hvor de spurte om samarbeidet med hverandre i forbindelse med praksis. Selv om det er forskjell mellom hvordan de to gruppene opplever samarbeidet, benytter praksislærere tilknyttet UiA i større grad svaralternativene «i stor grad enig» eller «svært enig» på spørsmål om samarbeidskvalitet enn de vitenskapelig ansatte. Omtrent 90 prosent av de vitenskapelig ansatte på UiA som svarte på undersøkelsen, oppgir at det er et «godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisstudiet» og at «vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene». Tallene for UiA er noe høyere enn de nasjonale. På tilsvarende spørsmål til praksislærerne oppgir nesten 70 prosent at de har et «godt samarbeid med universitet/høyskole om praksisstudiet», mens drøye 50 prosent oppgir at «vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisstudiet». Tallene for UiA er en del høyere enn de nasjonale.

Studentene vi møtte på institusjonsbesøket framhevet betydningen av Agdertrappa og de ulike læringsutbyttebeskrivelsene for praksisperioder. Studentene blir vurdert i forhold til disse, og det oppleves som meningsfullt og gir god progresjon. Når det gjelder spørsmål om sammenheng mellom det som foregår på campus og det som foregår i praksisperioder, kunne studentene ønske seg en bedre sammenheng. Et forslag var at de kunne arbeide med et undervisningsopplegg i forkant av praksisperioden og at de prøvde dette ut mens de gjennomførte praksisstudiet. Det kunne kanskje være bedre enn den formen for oppgaver som de gjerne fikk av vitenskapelig ansatte som kunne virke litt forstyrrende for praksisperioden. Slik de arbeidet i emnet «begynneropplæring» er et eksempel på en god

måte å koble sammen det som foregår på campus med det som skjer i praksisoppholdet. Der var undervisning et hovedmoment både i undervisningen på campus, i praksisstudiet og i eksamensoppgavene.

Av de vitenskapelig ansatte ved UiA som svarte på spørreundersøkelsen, svarte om lag 60 prosent at «praksisperiodene gir studentene god erfaring i å undervise i studiefagene sine» og at de «gir studentene god erfaring i læreryrkets arbeidsområder ut over undervisning». 45 prosent mener at de «bærer preg av godt samarbeid mellom faglærere på universitet/høgskole og praksislærere». Tallene for UiA skiller seg lite fra de nasjonale. Nesten 80 prosent av studentene som svarte på spørreundersøkelsen, oppgir at «praksisperiodene gir god erfaring i å undervise i studiefagene mine», mens knappe 70 prosent mener de «gir god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning». 30 prosent oppgir at de «har vært preget av god oppfølging fra faglærer på GLU». Tallene for UiA skiller seg lite fra de nasjonale. Om lag 70 prosent av de som svarte på spørreundersøkelsen til praksislærerne oppgir at de «har oppdatert kjennskap til det faglige innholdet i GLU», mens drøye 60 prosent «vektlegger å gi studentene erfaring med tverrfaglig undervisning». Tallene for UiA skiller seg lite fra de nasjonale.

18.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Komiteen finner at UiA har utarbeidet gode rutiner, prosesser og innhold for samarbeid mellom UiA og praksisskolene når det gjelder praksisperiodene. Det synes å være enighet om at dette fungerer bra.

Komiteen ser også at det er flere gode eksempler på tverrfaglighet og flerfaglighet, men også at det er utviklingspotensial på dette punktet i samarbeid med skolene.

Avdeling for lærerutdanning har utarbeidet mange kurs og tilbud for ansatte for å skape helhet og sammenheng og for å få til fellesskap blant de vitenskapelig ansatte. Dette arbeidet må naturlig nok fortsette. Komiteen har ikke innsikt i hvor stor grad ansatte deltar i tilbudene eller gjør nytte av mulighetene og mener at dette er noe UiA som institusjon må vurdere slik at alle dekaner og instituttledere har et eierforhold til tilbudene og finner det relevant for sine ansatte.

Komiteen finner kommentaren fra studentene interessant og mener at det også kan være verdt å utforske videre: Hva med fellesskapsopplevelse hos studentene? Utvikles det en «kull-følelse» og betyr det noe for kvaliteten i studiet og for utvikling av en fremtidig læreridentitet?

18.4 Oppsummering og anbefalinger

UiA har valgt en fullstendig matrisemodell for lærerutdanningene. For å skape helhet og integrasjon i programmer som på mange måter er spredt på alle fakulteter og kan framstå som fragmentert, har Avdeling for lærerutdanning tatt mange viktige grep. Komiteens inntrykk er at de har arbeidet svært proaktivt for nettopp å kunne bidra til integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanninger. Avdelingen har i særlig grad

kunnet arbeide tett med praksisskoler og lærerutdanningskoler, og komiteen mener at UiA har kommet langt i dette samarbeidet. Det er også interessant at lærerutdanningskolene blir spesialisert på studenter i syklus 2.

Organisering i matrise kan likevel være en utfordring for integrerte, koherente programmer fordi det er mange ledere som må ha forståelse og innsikt i profesjonsutdanningene. Studenter kan også ha vansker med å oppleve at de tilhører en hel kohort når de er fordelt på flere fakulteter.

Komiteen anbefaler derfor at UiA

- Fortsetter å styrke samarbeidet mellom de ulike fakultetene for å fremme felles ansvar for grunnskolelærerutdanningene, med forventninger om fellesskap knyttet til opplæring og møteplasser for ansatte og studenter.
- Vurderer og utforsker arbeidet som er igangsatt med lærerutdanningskoler som har et spesielt ansvar for syklus 2-studenter. Komiteen mener at det vil være av særlig interesse å undersøke hvordan dette samarbeidet kan bidra til integrering av praksisstudiet med de ulike fagene, fagdidaktikk og PEL og hvilke muligheter dette gir til å knytte praksisstudiet og arbeidet med masteroppgaven tettere sammen og styrke progresjon i utdanningene.
- Utreder muligheter for PELs rolle i arbeidet med og ansvar for masteroppgaver.

19 Universitetet i Stavanger

Komiteemedlem Elaine Munthe er ansatt ved Universitetet i Stavanger. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved UiS.

Beskrivelse av utdanningene

Høgskolen i Stavanger ble opprettet i 1994 gjennom sammenslåingen av seks institusjoner og ble akkreditert som Universitetet i Stavanger (UiS) i 2004. UiS hadde i 2023 12 600 registrerte studenter og 2 250 ansatte i 2023.

UiS tilbyr campusbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 på heltid i Stavanger. Studieprogrammene omfatter 714 GLU-studenter til sammen (334 studenter på GLU 1–7 og 380 studenter på GLU 5–10). UiS har erfaring med mastergradstilbud for lærere i form av tilbud om master i spesialpedagogikk (siden 2003), master i grunnskolens matematikkfag (siden 2008), master i utdanningsvitenskap (siden 2013) og master i historiedidaktikk (siden 2007, senere som videreutdanning for lærere med minst 60 studiepoeng i historie eller samfunnsfag). UiS endret tilbudet om fireårig samlingsbasert GLU 1–7 til ordinær femårig, campusbasert GLU 1–7 i 2017. UiS fremhever i sin selvevaluering at de som en mellomstor tilbyder av grunnskolelærerutdanning, opplever å ha store valgmuligheter i undervisningstilbudet, samtidig som studentene får nytte godt av mindre klassestørrelser og gode læringsmiljø.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved UiS ligger under Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora, og de er organisert av Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk. Fakultetet har i tillegg tre forsknings- og kompetansesentre, hvorav Nasjonalt lesesenter og Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA) bidrar inn lærerutdanningene. Faglig ansvar er delvis delegert til én studieprogramleder per program, som har et halvt årsverk satt av til denne rollen. Programmene har administrative ressurser for å støtte instituttleder og studieprogramleder i koordineringen av studieprogrammene. Disse ressursene inkluderer en studiekoordinator for GLU 1–7 og en for GLU 5–10 samt en «felles» studiekoordinator for 5. studieår. I tillegg har UiS eksamenskoordinatorer (til sammen ca. 1,3 årsverk). Instituttets kontorsjef har en sentral rolle i det administrative arbeidet.

Innenfor instituttet finnes faggrupper (for norsk, samfunnsfag, pedagogikk etc.) av varierende størrelse. Disse har en faggruppekoordinator som har avsatt ti arbeidstimer per ansatt i gruppen, men uten personalansvar. UiS har flere råd og utvalg for å sikre faglig forankring. I selvevalueringen (punkt 5.1) kommer det fram at UiS opplever fordeler med egen organisering i form av fellesskap innen faggruppene og med administrativt ansatte som binder sammen vitenskapelig ansatte, studenter og praksislærere. Organiseringen gir også kort vei mellom faggruppene, vitenskapelig ansatte og instituttleder. Samtidig er små faggrupper sårbare både når det gjelder kompetanse, fellesskapsfølelse og personalmessige utfordringer, f.eks. knyttet til sykdom eller pensjonsavgang.

UiS har et praksisutvalg som ledes av en praksiskoordinator. Her møtes studieprogramleder, praksislærere, skoleleder/rektorer, studenter, vitenskapelig ansatte og praksiskoordinator. Administrasjon knyttet til praksisgjennomføring og støtte til kvalitetsutvikling av praksisstudiet utgjør to årsverk fordelt på tre ansatte. Studie-, praksis- og eksamenskoordinatorer ved UiS har ingen beslutningsmyndighet, men rådgivende funksjoner overfor studieprogramleder og instituttleder.

Fagtilbud og studiemodell

Grunnskolelærerutdanningene ved Universitetet i Stavanger tilbys som campusbasert heltidsstudium. Samtidig er det mulig for studenter på GLU 5–10 å ta fremmedspråk ved Høgskolen i Østfold som et nettbasert tilbud. Felles undervisning mellom GLU 1–7 og GLU 5–10 forekommer i valgemner på andre, 3. og 4. studieår, avhengig av gruppestørrelse.

GLU 1–7 tilbyr følgende fag: drama, engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag og spesialpedagogikk. Tabell 19-1 viser studiemodell for GLU 1–7 med spesialisering i norsk, matematikk, samfunnsfag, kroppsøving, naturfag eller engelsk.

På GLU 5–10 tilbyr UiS digital pedagogikk, drama, engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, mat og helse, matematikk, naturfag, norsk, PEL, samfunnsfag, spesialpedagogikk og fremmedspråk. Tabell 19-2 viser studiemodell for GLU 5–10 med spesialisering i norsk, matematikk, samfunnsfag, kroppsøving og engelsk.

Tabell 19-1. UiS' studiemodell for GLU 1–7. Kilde: Selvevaluering UiS, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7			
	Spesialisering i norsk, matematikk, samfunnsfag, kroppsøving, engelsk eller naturfag			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (45 stp.)			
9. semester	Masteroppgave	Fag I, II eller III (15 stp.)	Metodeuke (0 stp.)	
4. studieår				
8. semester	PEL (15 stp.)	Fag I, II eller III (15 stp.)	Metodeuke (0 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
7. semester	PEL (15 stp.)	Fag I, II eller III (15 stp.)	Metodeuke (0 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
3. studieår				
6. semester	Fag I, II eller III (30 stp.)	FoU-oppgave	Temauke (0 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
5. semester	Fag III eller IV (30 stp.)	FoU-oppgave		Gruppepraksis 15 dager

2. studieår				
4. semester	Fag I, II eller III (30 stp.)	Temauke (0 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
3. semester	Fag I (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Temauke (0 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
1. studieår				
2. semester	PEL (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	Temauke (0 stp.)	Gruppepraksis 15 dager + 3 dager deltakende observasjon i barnehage
1. semester	PEL (15 stp.)	Fag I (15 stp.)		Observasjonspraksis 5 dager skole + 2 dager barnehage

Fag I er obligatorisk undervisningsfag norsk, 30 eller 60 stp. Fag II er obligatorisk undervisningsfag matematikk 30 eller 60 stp. Fag III er valgfag, 30 eller 60 stp. Fag IV er valgfag, 30 stp.

Tabell 19-2. UiS' studiemodell for GLU 5–10. Kilde: Selvevaluering UiS, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10			
	Spesialisering i norsk, matematikk, samfunnsfag, kroppsøving, engelsk eller naturfag			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (45 stp.)			
9. semester	Fag I, II eller IV (15 stp.)	Masteroppgave	Metodeuke (0 stp.)	
4. studieår				
8. semester	Fag I, II eller IV (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Metodeuke (0 stp.)	15 dager praksis
7. semester	Fag I, II eller IV (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Metodeuke (0 stp.)	15 dager praksis
3. studieår				
6. semester	Fag I (30 stp.) m/FoU	Temauke (0 stp.) FoU-oppgave		15 dager praksis
5. semester	Fag II, III eller IV (30 stp.)	FoU-oppgave		15 dager praksis
2. studieår				
4. semester	Fag II (30 stp.)	Temauke (0 stp.)		15 dager praksis
3. semester	Fag II, III eller IV (30 stp.)	Tverrfaglige spor (0 stp.)		15 dager praksis
1. studieår				

2. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Temauke (0 stp.)	15 dager praksis
1. semester	Fag I (15 stp.)	PEL (15 stp.)		5 dager observasjon + 5 dager praksis

Fag I er norsk eller matematikk, 60 stp. Fag II er valgfag, 60 stp. Fag III er valgfag, 60 stp. Fag IV er valgfag, som studenten kan ha 30 stp i.

NB: Studiemodellene for spesialisering i spesialpedagogikk ved UiS avviker noe mht. fagsammensetning, fordi spesialpedagogikk ikke er et undervisningsfag. Detaljene framgår av vedlegget «Universitetet i Stavanger – studiemodeller GLU 1–7 og GLU 5–10».

19.1 Masteroppgaver

19.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved UiS – rammer og erfaringer

Både i GLU 1–7 og GLU 5–10 kan UiS-studentene velge mellom engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag (fra 2023), norsk, samfunnsfag og spesialpedagogikk som masterfag.

Omfanget av masteroppgaven er 45 studiepoeng, og studentene arbeider med denne i niende (15 studiepoeng) og tiende semester (30 studiepoeng). I tillegg kommer metodeuker i 4. og 5. studieår, blant annet med vekt på design og analyse. Disse ukene er ikke studiepoenggivende, men har obligatorisk oppmøte (80 prosent tilstedeværelse) og en skriftlig gruppeoppgave som arbeidskrav. I tillegg har ulike masteremner bruk av metode som læringsmål. Hvordan metodeundervisningen organiseres, varierer mellom fagene. Samlet bidrar denne organiseringen til at masteroppgaven utgjør en stor del av syklus 2.

Masteroppgavene skrives hovedsakelig individuelt, men det åpnes for samskriving i par i noen fag (kroppsøving, samfunnsfag og norsk). Fra og med høsten 2024 åpnes det opp for samskriving innenfor alle fag. UiS har samlet generelle retningslinjer for masteroppgaven i en masterhåndbok. I tillegg finnes det fagspesifikke retningslinjer for vurdering og sensur.

19.1.2 Presentasjon og vurdering

UiS har lang erfaring med å tilby master innen lærerutdanningsfag og har lagt mye arbeid i å forberede GLU-reformen. I institusjonsbesøket gir de vitenskapelig ansatte uttrykk for at arbeidet med masteroppgaver i GLU har skapt «ny faglig giv» i kollegiet, samtidig som det i samtalene med ulike aktører kommer fram varierende erfaringer med – og syn på – masteroppgavene. Oppsummert kan man si at de ansatte opplever arbeidet som faglig inspirerende, men samtidig krevende på institusjonsnivå.

I selvevalueringen tolker UiS rammeplanbegrepene knytta til fag, praksis og profesjon slik at masteroppgaven – i vid forstand – skal ha relevans for skolen. Samtidig knytter de begrepet fag til fagdidaktikk og sier eksplisitt at «rent disiplinfaglige masteroppgaver» faller utenfor grunnskolelærermasteren (s. 12–13). Det er likevel rom for at begrepene kan forstås ulikt i kollegiet. I selvevalueringens oversikt over masteroppgaver finner komiteen eksempel på

en oppgave som tilsynelatende er rent disiplin­faglig – men som likevel handler om et tema som er relevant innenfor skolens samfunnsfag.

UiS har som ambisjon at masteroppgaven skal være en integrert del av et helhetlig utdanningsløp, og de vitenskapelig ansatte snakker gjerne om masteroppgaven fra dag 1 i studiet. Arbeidet med progresjon gir seg utslag i en rekke ulike tiltak, som oppstartsseminar, kurs i akademisk skriving, arbeid med FoU-oppgaven samt temauker om metode, primært før selve arbeidet med masteroppgaven tar til. Generelle retningslinjer og råd for studentenes arbeid er nedfelt i Masterhåndboken som er utviklet i kollegiet. Det går fram av evalueringen at det var krevende for de ansatte å komme til enighet om felles prinsip­per her, noe som har resultert i fagspesifikke tillegg for de ulike masterfagene og egne sensurveiledninger. Fagene har altså like rammer, men står nokså fritt til å organisere samlinger og aktiviteter innenfor disse. Slik kan det virke som om masterfaget og masteroppgaven står sentralt i utdanningen, noe organisasjonsformen og fagmiljøenes sterke posisjon også bidrar til.

Selv om institusjonen legger vekt på et helhetlig løp, snakker studentene primært om masteroppgaven som noe som ligger til syklus 2 i utdanningen. I spørreundersøkelsen til studentene svarer 85 prosent av femteårsstudentene at de starter med å utarbeide en skisse til masteroppgaven på høsten i det 5. studieår, altså i det semesteret de starter arbeidet med oppgaven. At metodeundervisningen ligger til egne metodeuker i begynnelsen av 7., 8. og 9. semester, oppleves som intenst. Studenter sier i institusjonsbesøket at det blir lenge mellom hver uke, og at faginnholdet i disse ikke nødvendigvis harmonerer med progresjonen i egne prosjekter og arbeidsprosesser. De kan for eksempel ha glemt mye av fagstoffet om analysemetoder når de skal gjøre sine egne analyser. Det gjør det krevende å ta kunnskapen i bruk, og det kan gå ut over helheten i studiet. Ledelsen gir uttrykk for at dette er ei ordning som ikke nødvendigvis skal vare.

UiS har et eget forum som utgjøres av koordinatorene for de ulike masterfagene. Her utveksles erfaringer med organisering av arbeidet, veiledning og vurdering. Representanter fra UiS har også deltatt aktivt på seminarer og konferanser i regi av det nasjonale nettverket for masterveiledere. Instituttleder framhever at det er en krevende omstilling for ferske lærerutdannere med disiplin­faglig bakgrunn å skulle veilede didaktiske oppgaver.

Når det gjelder samarbeid med praksisfeltet om masterprosjekter, har UiS satt i verk flere tiltak som skal bidra til dette, blant annet en samarbeidsportal, der skoleeiere, skoler og lærere kan foreslå masterprosjekter eller tematikker de gjerne vil ha belyst. Det går imidlertid fram av institusjonsbesøket at denne ennå ikke er tilstrekkelig kjent blant sentrale aktører. Derimot har UiS inngått en avtale med partnerskapskolene om at studenter, dersom de ønsker det, kan komme tilbake etter 4. årspraksis og hente empiri til masteroppgavene sine. Stemmer fra praksisfeltet ytrer likevel at de kunne ønske seg en mer aktiv rolle i studentenes prosjekter. For eksempel sier en universitetsskolelærer at hen har vært informant i altfor mange masteroppgaver, men gjerne skulle bidratt mer aktivt i studentenes prosjekter, eventuelt som medveileder.

UiS ønsker å legge bedre til rette for bruk av eksisterende forskningsdata i masteroppgaver og gjøre koplinger til prosjekter ved universitetet. De har ingen konkrete planer om å innføre alternative format for masteroppgavene eller arbeidsprosesser, men diskuterer likevel hvilke kompetanser de ønsker at studentene skal vise gjennom masteroppgavene – og hvordan disse best kan utvikles og presenteres for å nå målene med masteroppgaven. Dette går også fram av selvevalueringen:

«Vi undrer likevel på om det å oppnå et slikt mål nødvendigvis må gjøres skriftlig, særlig siden profesjonen og praksisen masteroppgaven skal rettes mot, ikke har skrift som primær modalitet, eller om det å skape profesjonsrettede og praksisorienterte innovasjoner som en oversettelse av teoretiske prinsipp utvunnet av ny forskning kunne eller burde være innenfor».

UiS ser her spørsmålet om hva en masteroppgave i lærerutdanning kan være i lys av en mer generisk akademisk tradisjon og diskuterer hvordan profesjonens egenart kan utvikles og presenteres på ulike måter. I institusjonsbesøket utdypet de vitenskapelig ansatte denne diskusjonen, og ulike syn kom til uttrykk: enkelte mener at studentene må ha rom for å utvikle teoretiske interesser, mens andre er opptatte av at oppgaven mer direkte skal være relevant for praksisfeltet. Fra realfagene ytres ønsker om å tilby både alternative format og ulike typer samarbeid med praksisfeltet. Det er altså spenninger mellom profesjonsfaglige og skole-/disiplinfaglige perspektiv på ulike nivå og i ulike fagmiljøer.

Vurdering av masteroppgavene er et annet felt med faglige spenninger. UiS skriver i selvevalueringen at de finner det utfordrende både å skaffe nok kvalifiserte sensorer og å skape felles forståelse for hva de ulike karakternivåene innebærer. Tidligere erfaring med masterutdanning fra fag med færre studenter som aktivt har søkt seg til masterutdanning, gjør også at veiledere og sensorer er vant med et noe høyere karakternivå. I dag er spriket i prestasjoner langt større, og uttrykket devaluering av masteroppgaven blir brukt for å understreke dette. Slike motsetninger og ulike forståelser av masteroppgavene i GLU utfordrer tolkningsfellesskapet som vurderingsarbeidet hviler på. Dette er problemer UiS er klar over, og noe de jobber med i kollegiet.

I dag presenterer UiS-studentene masteroppgaven muntlig som et arbeidskrav. Fra og med våren 2025 vil det bli innført justerende muntlig eksamen som supplement til alle de skriftlige masteroppgavene i GLU. Bakgrunnen er et ønske om at studentene skal få vise en bredere kompetanse, samtidig som de kan formidle funn og erfaringer fra arbeidet med masterprosjektene. UiS har imidlertid ikke rutiner for å formidle studentenes forskning videre, eller tilbake, til praksisfeltet. Forsøk på å legge til rette for dette har hatt liten oppslutning. Dette er likevel noe praksisfeltet ønsker seg og som kan bidra både til utvikling og større fellesskap.

Når det gjelder relevansen av masteroppgavene, finnes det ulike syn i ulike fagmiljøer. Både ledere og vitenskapelig ansatte er positive til master i GLU generelt, og de mener at ordningen bør videreføres. De ser likevel at studentene har ulike forutsetninger for arbeidet med masteroppgaven, og at de i ulik grad er motiverte. Noen tar også til orde for en ordning med fireårig utdanning og valgfrie muligheter for å bygge på med mastergrad. I

praksisfeltet finnes det ulike oppfatninger – fra universitetskolelærere som ser verdien i metodekompetanse så vel som faglig dybde og utvikling av kritisk kompetanse, til praksislærere som er mer opptatte av at masteroppgavene skal handle om noe man mer konkret får bruk for i skolen. Det sistnevnte er et synspunkt praksislærerne deler med mange studenter og som er i samsvar med resultatene fra spørreundersøkelsen til praksislærere og til studenter. Dette inntrykket nyanseres imidlertid gjennom institusjonsbesøket, der noen studenter løftet fram at de gjennom arbeidet med masteroppgavene har utviklet evnen til å observere og legge merke til relevante faglige aspekt, og de har fått større faglig innsikt og kjennskap til teorier som kan danne utgangspunkt for refleksjoner og bidra til utvikling også i praksisfeltet. Aktørene har altså noe sprikende syn når det gjelder masteroppgavens relevans og verdi.

19.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

UiS har satt i verk en rekke ulike tiltak som skal bidra til gode og helhetlige arbeidsprosesser i arbeidet med masteroppgaven. Dette er spesielt viktig fordi arbeidet med masteroppgaven, med sine 45 studiepoeng og støtteemner, utgjør en stor del av syklus 2. Et eksempel på tiltak som kan trekkes fram, er samarbeidsportalen der praksisfeltet og andre instanser kan legge inn forslag om masterprosjekt og tematikker de ønsker at masterstudenter skal undersøke. Portalen er per i dag lite kjent i fagmiljøene, men med innsats fra begge sider kan et slikt verktøy danne grunnlag for møteplasser og reelt samarbeid om utvikling av aktuelle masterprosjekter.

En utfordring – og et potensial – i arbeidet med masteroppgavene ligger nettopp i mer dialog med og inkludering av praksisfeltet. De gjensidige ønskene om større involvering er også et godt utgangspunkt for ordninger som i mindre grad er avhengige av enkeltpersoner og faggrupper. Avtalen om datainnhenting ved praksisskolene er en viktig rammefaktor for praksisnære masteroppgaver. Den kan også åpne for å gi praksislærerne en mer sentral rolle i studentenes arbeid. Realisering av planene – og de gjensidige ønskene – om mer aktiv formidling av funn og erfaringer fra masteroppgavene til sentrale aktører i praksisfeltet kan videre være en arena for felles diskusjoner – for eksempel om relevansen av masteroppgavene – i møte mellom studenter, vitenskapelig ansatte og praksisfeltet. Kanskje kunne også de kritiske refleksjonene rundt tradisjonelle akademiske masteroppgaver tas med inn i dette arbeidet som grunnlag for utforskning av alternative format, slik noen av fagmiljøene ytrer ønske om.

Instituttet som huser grunnskolelærerutdanningen, har et veilederforum der representanter fra de ulike fagmiljøene møtes for administrativ samordning og diskusjon av masterutdanningen. Det har også blitt arrangert veilederkurs, men per i dag finnes det ikke felles møteplasser for masterveilederne i GLU. I spørreundersøkelsen blant de vitenskapelig ansatte opplyser 78 prosent av de UiS-ansatte at de har deltatt i veiledningsamlinger av ulike slag. Samtidig skaper selvevalueringen et bilde av at fagmiljøer, så vel som enkeltpersoner, har stor faglig frihet når det gjelder innholdet i veiledningsprosessene. Komiteen anbefaler at det fortsatt legges til rette for at ansatte kan møtes for å dele erfaringer og utvikle gode praksiser for veiledning av masteroppgaver både innenfor og på

tvers av fagmiljøene. Utvikling av tverrfaglige fellesskap kan bidra til å løse utfordringer både knyttet til veiledning og vurdering, som kommer til uttrykk i selvevalueringen så vel som institusjonsbesøkene. Også her kreves møtesteder og erfaringsutveksling – gjerne over konkrete masteroppgaver. Gode diskusjoner om tolking av rammeplanen kan også danne grunnlag for slikt arbeid

19.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved Universitetet i Stavanger er 74 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, til sammen utgjør de 70 årsverk. Fagmiljøet er satt sammen av 56 prosent førsteamanuenser/førstelektorer, 31 prosent høgskolelektorer og 13 prosent professorer (tallene gjelder årsverk i GLU).¹²⁷

UiS har samarbeid med praksisskoler og universitetsskoler. De tilbyr også et eget studium som er tilpasset utdanningene praksislærere skal veilede i. Rundt 90 prosent av praksislærerne som veileder studenter i praksis, har praksislærerutdanning/veilederutdanning på minst 15 studiepoeng.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer¹²⁸

I NIFUs rapport (NIFU, 2023:16) ble bare data på personer registrert i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av 70 årsverk i GLU er det 22 FoU-årsverk. Hvert av disse produserer gjennomsnittlig 1,5 publiseringspoeng. Nasjonalt (GLU) er tilsvarende tall 1,9. Målt mot totaltall for GLU nasjonalt, har UiS 4 prosent av de tilsatte, 6 prosent av FoU-årsverkene og 5 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har UiS en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (49 prosent). Videre har UiS mange publikasjoner som kan knyttes til undervisningsfagene norsk og matematikk. Rapporten viser videre at 22 prosent av FoU-aktiviteten ved UiS er «vitenskapelig publisering» (19 prosent nasjonalt), mens «annen forskningsaktivitet» utgjør 30 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 48 prosent (49 prosent nasjonalt). UiS har tre forskergrupper med klar tilknytning til GLU. To av disse dreide seg om fagdidaktikk innen kroppsøving og matematikk. Den siste forskergruppen omhandlet mangfold og inkludering og ble kategorisert innen utdanning og samfunn.

Ifølge NIFUs rapport har UiS også et ph.d.-program som er direkte knyttet til GLU, Ph.d.-program i utdanningsvitenskap og humaniora. I perioden 2018–2022 ble det avlagt 35 doktorgrader her. Flere av disse har senere fått jobb ved UiS. Doktorgradsprogrammet tar for seg fagområder som oppvekst, læring, undervisning, dannelse og utdanning, fra

¹²⁷ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk, skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

¹²⁸ Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringsspross og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tallene.

barnehage til høyere utdanning. Lesesenteret har også stipendiater, og doktorgrader herfra vil som regel ha direkte relevans også for GLU.

19.2.1 Presentasjon og vurdering

UiS-ledelsen mener at det er en sterk lærerutdanningskultur ved institusjonen, i form av en felles forståelse for samfunnsoppdraget og betydningen av samarbeid mellom arenaer og ulike aktørgrupper. Vitenskapelig ansatte gav i institusjonsbesøket uttrykk for at de føler tilhørighet til fagseksjoner i større grad enn til studieprogram. Dette er velfungerende faglige fellesskaper. Samtidig pekte de på at de kunne ønske seg et mellomledernivå som i større grad kunne bidra til kontakt og samarbeid mellom de ulike fagmiljøene innenfor studieprogrammene. Med dagens organisering har instituttleder ansvar for opptil 100 ansatte, noe som gir en viss avstand til miljøer og fagpersoner. De vitenskapelig ansatte løfter fram at de gjerne skulle hatt flere kollegaer med skoleerfaring – selv om andelen ansatte med slik erfaring er på nivå med det nasjonale nivået. UiS' ansettelsesregler er et strukturelt hinder for dette; de har ikke anledning til å ansette universitetslektorer i fast stilling. I praksis innebærer det at erfarne lærere fra praksisfeltet maksimalt kan jobbe ved universitetet i tre år. Ansatte uttrykker frustrasjon over at dyktige kollegaer fra praksisfeltet, som er i ferd med å opparbeide seg viktig kompetanse også innen lærerutdanning, må byttes ut. Ledelsen erkjenner at dette er et problem og peker på at det er utfordrende å rekruttere folk som både har skoleerfaring og førstekompetanse.

UiS vektlegger at praksislærere skal ha formell undervisningskompetanse i praksisfaget, dvs. minimum 15 studiepoeng. Dette har vært et satsningsområde ved institusjonen. Alle praksislærere på partnerskapsskolene får også tilbud om å ta 15 studiepoeng i praksisveiledning. I tillegg tilbyr UiS skolebasert praksislærerutdanning på universitetsskolene og eventuelt videreutdanning i veiledning via KfK-ordningen. Disse satsningene vises i resultatene i spørreundersøkelsen til praksislærere, der andelen praksislærere fra UiS som svarte «ingen» på spørsmålet om slik kompetanse, er 5 prosent, mot det nasjonale gjennomsnittet på 36 prosent. UiS har også en delt stilling (og planer om flere) der de henter lærere fra skolen til campusundervisning. De tilbyr også toveis hospitering, både i campusundervisningen og på universitetsskolene. I institusjonsbesøket pekte imidlertid vitenskapelig ansatte på at disse tilbudene benyttes i liten grad. De som bruker dem, er gjerne de som allerede har en tilknytning til praksisfeltet. Blant andre tiltak som gir møtepunkter mellom campus og praksisfelt, er såkalte trepartsmøter med praksislærere, studenter og vitenskapelig tilsatte, og fagdager der praksislærere deltar med undervisning. Dette er tiltak som høster ros fra studenter, sett i lys av ønskene deres om mer integrert undervisning. Studenter uttrykker likevel at det ellers er stor variasjon mellom fag og enkelte vitenskapelig ansatte når det gjelder hvor praksisnær undervisningen på campus er.

UiS har praksissamarbeid med både universitetsskoler og praksisskoler. Forskjellen mellom disse kategoriene er at institusjonen har mer forpliktende og langvarige avtaler med universitetsskolene. Mens praksisskolene primært tar imot studenter i praksis og veileder disse, er universitetsskolene også arena for ulike typer samarbeidsprosjekter. Det kan for

eksempel være snakk om utprøving av undervisningsopplegg eller deltaking i forskningsprosjekter. I tillegg får hele personalet ved universitetsskolene tilbud om å ta den skolebasert praksisveilederutdanningen på 15 studiepoeng. Dette ruster skolene både til å ta imot studenter i praksisstudiet og til å bedre forutsetningene for felles utviklingsarbeid. Lærere fra universitetsskolene kan også hentes til undervisning på campus, og UiS-tilsatte kan hospitere på universitetsskoler inntil to uker.

Studentene gir gjennomgående gode tilbakemeldinger på undervisning basert på læreres egen forskning. I institusjonsbesøket gir de likevel uttrykk for at de opplever det som utfordrende å bygge sammenheng mellom emnene i programmet, fordi vitenskapelig ansatte primært er opptatt av sine egne fag og emner. De uttrykker samtidig ønsker om mer praksisnær undervisning.

Resultatene fra spørreundersøkelsene til praksislærere og til vitenskapelig ansatte underbygger inntrykket av at forholdet mellom praksisfeltet og campusundervisningen kan bedres – i begge retninger. På påstanden «Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet om praksisopplæringen» svarer 48 prosent av praksislærerne ved UiS «i stor grad» eller «i svært stor grad», mot landsgjennomsnittet på 32 prosent. Blant vitenskapelig ansatte ved UiS svarer 69 prosent «i stor grad» eller «i svært stor grad». Dette viser at UiS-ansatte har ulike syn på og erfaringer med praksissamarbeidet, og at det er behov for videre arbeid for å få til reelt samarbeid mellom ulike fagmiljøer. Mange tiltak er allerede iverksatt, og det er skapt arenaer som ennå ikke er utnyttet til fulle. Disse utgjør et viktig potensial.

19.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

UiS har generelt sterke fagmiljøer, men en viss avstand både mellom fagmiljøene på campus og i praksisfeltet og mellom ansatte med ulik erfaringsbakgrunn. I kjølvannet av GLU-reformen har UiS initiert en rekke tiltak som skal bidra til utvikling av fagmiljøene. Det gjelder ikke minst satsingen på universitetsskolene og veilederutdanning til alle praksislærerne. Dette er et viktig tiltak for å heve veiledningskompetansen i praksisfeltet og bidra til større likeverd mellom fagmiljøene. I tillegg ruster det skolene til å inngå i reelle samarbeid. Her kan noen av de eksisterende tiltakene, som delte stillinger og hospitering, utnyttes i enda større grad. Det kan også være mye å hente i å formidle gode erfaringer fra universitetsskolene også til de ordinære praksisskolene og involvere disse mer i ulike former for utviklingsarbeid. Med bakgrunn i studentenes rapporterte erfaringer kan det synes som om det er behov for å samordne innholdet og synliggjøre progresjonen i praksisstudiet – gjerne som ledd i den generelle styrkingen av samarbeidet.

Noen av utfordringene fagmiljøene står overfor, blir relatert til administrative strukturer i en stor og kompleks organisasjon. Flere fagmiljøer peker på at samarbeidet med praksis- og universitetsskolene, både i innhold og omfang, er personavhengig. Et aktuelt utviklingsområde er å legge til rette for at samarbeid mellom fagseksjoner og praksisfeltet i større grad institusjonaliseres. For å bidra til mer praksisnærhet i campusundervisningen bør det også vurderes å gjøre unntak fra det lokale ansettelsesreglementet, slik at erfarne lærere kan få fast ansettelse ved universitetet – og muligheter for å kvalifisere seg videre.

Den doble kompetansen som bygges her, kan komme lærerutdanningsmiljøet som helhet til gode.

19.3 Integrrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

19.3.1 Innledning

Institusjonenes arbeid med rammeplankravene om integrerte, profesjonsrettede utdanninger basert på forskning og erfaringskunnskap henger tett sammen med fagmiljøenes kompetanser og de aktørene og arenaene som inngår i utdanningen. I selvevalueringen legger UiS vekt på sammenheng og samarbeid mellom campusundervisning og praksisstudier, som skal bidra til helhetlige og integrerte utdanninger og belyse ulike sider ved lærerprofesjonen. De framhever at undervisningen skal ta utgangspunkt i forskningsbasert kunnskap – med en tett tilknytning til praksisfeltet: «Dette betyr at vi arbeider kontinuerlig for å tilby en utdanning som skal gi studentene opplæring med utgangspunkt i oppdatert forskningsbasert pedagogisk teori, fagdidaktikk og faglig kunnskap parallelt med praksiserfaring fra skole og [eventuelt] barnehage.» (Selvevaluering UiS, 2023).

19.3.2 Diskusjon og vurdering

Å utvikle profesjonsrelevante studier der teori og praksis sammen skal kaste lys over ulike sider ved lærerutdanningsløpet, er et gjennomgående tema i UiS' selvevaluering. På institusjonsbesøket uttalte ledelsen at de opplever at ansatte, både på campus og i praksisfeltet, har felles mål om å skape en vekselvirkning mellom teori og praksis. Vitenskapelig ansatte trakk også fram at de ønsker heltidsstudenter. Uten dem er det vanskelig å bygge en helhetlig og integrert utdanning.

Et sentralt ledd i arbeidet med en helhetlig og integrert utdanning er satsingen på universitetsskoler og tilrettelegging for at ansatte fra de ulike arenaene skal kunne møte hverandre. Likevel finnes det både spenninger og avstand mellom arenaene og ulike fagmiljøer.

Studentene sa på institusjonsbesøket at de savner tydeligere sammenheng både mellom teori og praksis og mellom pedagogikk og fagdidaktikk i undervisningsfagene. De ønsker bedre kommunikasjon mellom lærerne og sier videre at undervisningen på campus kan oppleves noe frakoblet praksis. Dette løfter de fram som et viktig forbedringspotensial. Studentene nevnte likevel eksempler på prosjekter som integrerer teori og praksis på gode måter – som for eksempel arbeid med diagnostisk undervisning i matematikk og en oppgave om læringsmiljø i PEL. De setter også pris på gjesteforelesninger med lærere fra universitets-/praksisskolene.

UiS har en del fellesundervisning mellom GLU 1–7 og 5–10. Dette er i liten grad tematisert i selvevalueringen, men flere studenter uttrykker bekymring og misnøye over denne

samkjøringen, som gjerne resulterer i generell og/eller teoretisk orientert undervisning som kan passe begge studieløpene. Trinn- og fagforskjeller gjør det tidvis vanskelig å treffe alle, og studentene erfarer også at fellesundervisningen går ut over progresjonen i studiene. I selvevalueringen oppgir UiS at de, ifølge studentene, lykkes best med kunnskapsbaserte læringsutbytteformuleringer. Studentene rapporterer samtidig at de savner inngående kunnskap om metode og avansert kunnskap i fagdidaktikk. I institusjonsbesøket blir det nevnt at de mange kursene og temaukene som er ment å bidra til mer integrert og helhetlig utdanning, ikke alltid fungerer slik. Studentene synes å trenge hjelp til å ta kunnskapen i bruk og integrere den i egne studieløp og til å se de helhetlige perspektivene som inngår i «masterkompetansen». En av studentene løftet imidlertid fram forberedelsene til arbeidet med masteroppgavene som et område med god progresjon; hun omtalte dette som «en myk oppoverbakke mot egen master».

Studentene er jevnt over fornøyde med praksisstudiet. En av studentene utdypet dette med å si at praksis kommer først, og at de «ser relevansen av campusundervisningen gjennom praksisfeltet». Dette er et perspektiv som synliggjør verdien av en helhetlig og integrert utdanning. I samtalen pekte studentene likevel på forbedringspotensial. Blant annet savner de informasjon fra praksislærerne om elevene og klassen, for eksempel om hvordan de kan møte elevene faglig og sosialt. «Vi får bare beskjed om å undervise», sier de. Studentene savner også retningslinjer for progresjon i praksisstudiet; her blir alt for mye opp til hver enkelt skole og praksislærer. Erfaringer fra studentundersøkelsen viser at respondentene både sier at campusstudiene kan bli mer praksisnære, og at praksisstudiene kan bli mer faglig-teoretisk oppdatert. Utviklingspotensialet gjelder altså på begge arenaer, noe som understreker at aktørene har mye å lære av hverandre.

I samtalene gav både studenter og vitenskapelig ansatte uttrykk for at samarbeid med praksisfeltet i stor grad er avhengig av initiativ fra enkeltpersoner og/eller faggrupper, og at det derfor fins variasjoner mellom fag. Det er også store forskjeller mellom praksisskoler og universitetsskoler med tanke på integrering av faglig aktivitet, samarbeid, kontakt, prosjekter etc. Universitetsskolestatusen gjorde at «alle ble lærerutdannere», uttalte en rektor. Dette førte til tettere samarbeid med universitetet og bedre kjennskap til strukturene. For eksempel ble praksislærerne mer oppmerksomme på at studentenes praksis skulle være variert. Dette er imidlertid ikke like innlysende for lærerne fra praksisskolene. En av dem uttalte at hen til tider kan kjenne seg underlegen uten master selv, og hen føler seg ikke kvalifisert til å veilede masteroppgaver bare i kraft av lang lærererfaring.

De vitenskapelig ansatte er fornøyde med universitetsskolene. De bidrar til et tettere samarbeid med praksisfeltet og gjør det også mulig med bruk av «ekte caser» i campusundervisningen. Disse får større legitimitet når praksislærere er vært involverte. UiS har iverksatt mange gode tiltak for å bedre kontakten mellom praksis og campus. Gjennom samtalene under institusjonsbesøket ble det likevel tydelig at alle tiltakene ikke er godt nok utnyttet – eller i det hele tatt kjent for aktørene (jf. samarbeidsportalen omtalt i forbindelse med masteroppgavene ovenfor). En annen føring for mer helhetlig utdanning er prioritering

av praksislærernes veilederkompetanse – og at praksis blir trukket inn i læringsutbytteformuleringer i undervisningsfagene, slik det er omtalt i selvevalueringen.

Tverrfaglighet kan bidra til helhetlig undervisning. UiS har ulike tilnærminger til slikt arbeid, både gjennom temauker som kommer i tillegg til ordinær undervisning for alle studentene, og opplegg basert på initiativer fra fagmiljøene. Vitenskapelig ansatte trakk fram at det generelt er vanskelig å få til reell tverrfaglig undervisning over tid; det er lett å tenke «nå har vi gjort det», uten å følge aktivt opp og bidra til videreføring og bruk. Blant gode eksempler på tverrfaglig og praksisforankra undervisning kan nevnes «Førsteklasse møter førsteklasse», der ferske lærerstudenter får møte ferske skoleelever. Arbeidet med utvikling av skolerelevante tverrfaglige emner, som f.eks. Teknologi i skolen, nevnes også i selvevalueringen. Disse har imidlertid liten oppslutning blant studentene. En mulig årsak er at studentene trenger undervisningsfag. Kanskje kunne slike tematikker integreres mer helhetlig i fag- og studieprogram.

I spørreundersøkelsene til studenter og kandidater rapporteres det om utfordringer med realisering av læringsutbytteformuleringer knyttet til store og komplekse tematikker som mobbing, overgrep, digitale ferdigheter, tilpasset opplæring og skole–hjem-samarbeid. Det ville være interessant å vite mer om hvordan UiS – og andre institusjoner – jobber med disse tematikkene kontra mer konkrete, fagorienterte læringsutbyttebeskrivelser.

UiS er vertsinstusjon for to nasjonale senter, Lesesenteret og Læringsmiljøsentret, som begge driver utstrakt GLU-relevant forskning og som er involverte i GLU-undervisningen. Institusjonen driver også mange DEKOM-prosjekter. Dette er faktorer som både kan bidra til å styrke samarbeidet med skoler og mellom forskningsmiljøer og til kompetanseheving blant de tilsatte. UiS skriver også i selvevalueringen at de stimulerer ansatte til å være aktive i DEKOM-arbeid for å øke sin profesjonsrettede kompetanse. Slike samarbeidsprosjekt kan altså gi vinning både for skolen og universitetet.

19.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Samarbeidet med universitetsskolene kan trekkes fram som en styrke ved UiS' lærerutdanning. Det bidrar til å balansere forholdet mellom campus og praksisfeltet, og det gjør praksislærere til lærerutdannere. Samarbeidet er faglig forankret gjennom veilederutdanning for alle ansatte ved skolene, og ved at det er laga strukturer for hospitering og lagt til rette for undervisningssamarbeid så vel som profesjonsrettet FoU. Her kan det også være potensial for å involvere masterstudenter, noe som kan bidra til ytterligere synergier.

Et utviklingsområde kan være å overføre noen av disse erfaringene og strukturene også til de ordinære praksisskolene og generelt involvere disse mer, slik at flere aktører kan bidra til å skape og delta i helhetlige lærerutdanningskulturer. Dette gjelder også studentene, som både ønsker kunnskapsbaserte læringsutbytteformuleringer, mer praksisnær undervisning, mer metode og mer fagdidaktikk. Likevel ser ikke alle relevansen av masteroppgavene. En viktig utfordring, både for UiS og andre institusjoner, er derfor å diskutere hvordan man kan

hjelp studentene til å se og skape helhet og sammenheng i studiene. Studentenes ønsker om bedre progresjon i praksisstudiet og mer informasjon om praksiskonteksten kan være viktige steg på veien. Det er altså ikke slik at mer praksis løser utfordringene i seg selv, slik den nasjonale studentundersøkelse kan gi inntrykk av. Her trengs det et reelt trepartssamarbeid.

19.4 Oppsummering og anbefalinger

Universitetet i Stavanger er en stor og kompleks organisasjon. De ulike fagmiljøene rommer høy kompetanse og stor faglig bredde, men også ulike syn på lærerutdanning. De ansatte gir uttrykk for at GLU-reformen har gitt faglige løft, samtidig som det er krevende å legge til rette for en helhetlig og integrert profesjonsutdanning der ulike fagmiljøer jobber sammen. UiS har lagt ned et stort arbeid i å forberede, organisere og gjennomføre lærerutdanningsreformen, ikke minst når det gjelder å legge til rette for samhandling med praksisfeltet. Det er satt i verk en rekke ulike tiltak og initiert møteplasser for ulike aktører i utdanningen. Her ligger det både potensial og utfordringer i å fylle disse med innhold og bidra til kollektiv utvikling og reelt samarbeid.

I lys av evalueringsgrunnlaget har komiteen følgende anbefalinger til institusjonen:

- Utnytte gode forbindelser til universitetsskolene og høyt kvalifiserte praksislærere til å bygge videre på tiltak og strukturer som kan styrke båndene mellom aktører og arenaer i lærerutdanningen, spesielt når det gjelder progresjon i praksisstudiet og involvering av masterstudenter i FoU
- Styrke den faglige spissingen mot trinn i de to studieløpene generelt og begynneropplæringen i 1–7-løpet spesielt
- Fortsette dialogen om masteroppgavens faglige forankring og format, inkludert veiledning og vurdering, og bidra til felles forståelse for hva en masteroppgave i grunnskoleutdanning kan være
- Minske unødig avstand mellom fagmiljø og ledere, bedre mulighetene for tverrfaglig samarbeid og muliggjøre fast ansettelse av lærere med verdifull skoleerfaring (men uten førstekompetanse)

20 Universitetet i Sørøst-Norge

Komiteemedlem Vanja Antoinette Teigen Gulliksen er student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av grunnskolelærerutdanningene ved USN.

Beskrivelse av utdanningene¹²⁹

Universitetet i Sørøst-Norge ble etablert ved at Høgskolen i Sørøst-Norge fikk universitetsstatus i 2018. Høgskolen i Sørøst-Norge var resultat av en fusjonering av Høgskolen i Telemark, Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold i 2016. Universitetet omfatter til sammen åtte studiesteder og har omtrent 17 000 studenter og 1 900 ansatte (oppgitt i årsverk).

USN tilbyr grunnskolelærerutdanninger ved fire campuser: Drammen, Notodden, Porsgrunn og Vestfold. Både GLU 1–7 og GLU 1–5 tilbys ved alle campusene. Studieåret 2022–2023 omfattet dette 1 315 GLU studenter (605 studenter på GLU 1–7 og 710 studenter på GLU 5–10). USN har tidligere erfaringer med flere mastergrader innenfor lærerutdanning, som lektorutdanning i norsk, lektorutdanning i historie og master i design, kunst og håndverk. USN tilbyr også master i pedagogikk med spesialisering blant annet i utdanningsledelse og spesialpedagogikk, og de framhever nyttige erfaringer fra et tilbud om toårig overgangsmaster for studenter og andre søkere som allerede var i jobb.

Organisering, styring og ledelse

Grunnskolelærerutdanningene ved USN er organisert direkte under Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, med en visedekan som ansvarlig for program og programledelse. Videre henter programmet inn fagressurser fra seks ulike institutter: institutt for pedagogikk, institutt for språk og litteratur, institutt for matematikk og naturfag, institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving, institutt for estetiske fag og institutt for kultur, religion og samfunnsfag. Personalansvaret for de vitenskapelig ansatte ligger hos de seks instituttene. For å sikre en god integrasjon har instituttene egne «GLU-ansvarlige» i instituttledelsen. På hver campus ledes GLU 1–7 og GLU 5–10 av programledere. Programlederne, sammen med praksisrådgivere og studieveiledere, utgjør campusteamene. USN har også en masterkoordinator som har fokus på syklus 2 i grunnskolelærerutdanningene.

I organiseringen og gjennomførelsen av praksisstudiet er studentene hovedsakelig koblet til sin grunn-campus i hele studieløpet. Fra og med 4. semester kan studentene velge fag på tvers av campusene.

Fagtilbud og studiemodell

USN tilbyr både campusbasert og samlingsbasert GLU 1–7 og GLU 5–10 fordelt på fire campuser, hvorav en campus tilbyr hele løpet for GLU 1–7 og GLU 5–10 med nett- og samlingsbasert modell. På Notodden er både syklus 1 og 2 av programmet nett- og

¹²⁹ Informasjonen i dette underkapittelet er basert på institusjonens selvevaluering.

samlingsbasert, mens på de andre studiestedene er syklus 1 campusbasert. Alle fagene, med unntak av PEL, er nett- og samlingsbasert i syklus 2. Dermed har studentene mulighet til å velge blant langt flere masterfag enn de som er plasserte på det enkelte studiestedet som studentene opprinnelig har tilhørighet til.

Undervisning i GLU 1–7 og GLU 5–10 samkjøres delvis. Semester 1–3 og 8 er programspesifikke, mens de andre semestrene samkjøres i noen grad. Enkelte læringsutbytter, arbeidskrav og vurderingsformer er programspesifikke. Mens de tre første semestrene har undervisning ved sin grunn-campus, kan man velge fordypningsfag fra 4. semester, og dette medfører en del overflyttinger mellom campusene for studentene. Dette gjelder for både GLU 1–7 og GLU 5–10.

Fagtilbudet ved USN varierer mellom campusene). I GLU 1–7 er det tilbud om matematikk, norsk og PEL ved alle fire campusene. I tillegg til disse tilbyr følgende campuser følgende fag: Ved campusen i Porsgrunn er det tilbud om begynneropplæring, engelsk og spesialpedagogikk. Ved campusen i Drammen er det tilbud om engelsk, KRLE, samfunnsfag og spesialpedagogikk. Campusen i Vestfold tilbyr kroppsøving, mat og helse, musikk, naturfag, profesjonspedagogikk og samfunnsfag. Campusen i Notodden tilbyr kroppsøving, kunst og håndverk, naturfag, profesjonspedagogikk og samfunnsfag. Se Tabell 20-1 for USNs studiemodell for GLU 1–7.

I GLU 5–10 tilbyr alle campusene matematikk, norsk og PEL. I tillegg til disse tilbyr følgende campuser følgende fag: Ved campusen i Porsgrunn er det tilbud om engelsk og spesialpedagogikk. Ved campusen i Drammen er det tilbud om engelsk, KRLE, samfunnsfag og spesialpedagogikk. Campusen i Vestfold tilbyr kroppsøving, mat og helse, musikk, naturfag, profesjonspedagogikk og samfunnsfag. Campusen i Notodden tilbyr kroppsøving, kunst og håndverk, naturfag, profesjonspedagogikk og samfunnsfag. Se Tabell 20-2 for USNs studiemodell for GLU 5–10.

Tabell 20-1. USNs studiemodell for GLU 1–7. Kilde: Selvevaluering USN, 2023.

Program / spesialisering	GLU 1–7 USN		
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30 stp.) / fortsetter masteroppgave (45 stp.)		
9. semester	Vit.met (15 stp.)	Masterfordypning (15 stp.) eller masteroppgave	
4. studieår			
8. semester	PEL (15 stp.)	PEL (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
7. semester	Fag I/II/III/ Begynneropplæring - masterfag (15 stp.)	Fag I/II/III/ Begynneropplæring - masterfag (15 stp.)	Gruppepraksis 15 dager
3. studieår			
6. semester	Fag IV (15 stp.)	Fag IV (15 stp.)	

5. semester	Fag I/II/III (15 stp.) Fordypning	Fag I/II/III (15 stp.) Fordypning	FoU- oppgave	Gruppepraksis 20 dager
2. studieår				
4. semester	Fag III (15 stp.)	Fag III (15 stp.)		Gruppepraksis 15 dager i fortrinnsvis 1. eller 2. klasse med fokus på begynneropplæring
3. semester	Fag I (10 stp.)	Fag II (10 stp.)	PEL (10 stp.)	Gruppepraksis 15 dager i fortrinnsvis 1. eller 2. klasse med fokus på begynneropplæring. 5 av dagene er overgangspraksis i barnehage.
1. studieår				
2. semester	Fag II (20 stp.)	PEL (10 stp.)		Gruppepraksis 20 dager
1. semester	Fag I (20 stp.)	PEL (10 stp.)		Gruppepraksis 15 dager inkl. 5 dager observasjonspraksis

Ved de campusbaserte utdanninger utplasseres studentene i grupper i praksis. For nett- og samlingsbasert utdanning utplasseres studenter i hovedsak enkeltvis i praksis.

Tabell 20-2. USNs studiemodell for GLU 5–10. Kilde: Selvevaluering USN, 2023.

Program / spesialisering	GLU 5–10 USN			
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30 stp.) / fortsetter masteroppgave (45 stp.)			
9. semester	Vit.met (15 stp.)	Masterfordypning (15 stp.) eller masteroppgave		
4. studieår				
8. semester	PEL (15 stp.)	PEL (15 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
7. semester	Fag I /II- masterfag (15 stp.)	Fag I /II- masterfag (15 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
3. studieår				
6. semester	Fag III (15 stp.)	Fag III (15 stp.)		

5. semester	Fag II (15 stp.)	Fag II (15 stp.)	FoU-oppgave	Gruppepraksis 20 dager
2. studieår				
4. semester	Fag II (15 stp.)	Fag II (15 stp.)		Gruppepraksis 15 dager
3. semester	Fag I (20 stp.)	PEL (10 stp.)		Gruppepraksis 15 dager hvor 5 av dagene er overgangspraksis
1. studieår				
2. semester	Fag I (20 stp.)	PEL (10 stp.)		Gruppepraksis 20 dager
1. semester	Fag I (20 stp.)	PEL (10 stp.)		Gruppepraksis 15 dager inkl. 5 dager observasjonspraksis

Ved de campusbaserte utdanninger utplasseres studentene i grupper i praksis. For nett- og samlingsbasert utdanning utplasseres studenter i hovedsak enkeltvis i praksis.

20.1 Masteroppgaver

20.1.1 Arbeidet med masteroppgaven ved USN – rammer og erfaringer

I GLU 1–7 tilbys begynneropplæring, engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, naturfag, norsk, profesjonsrettet pedagogikk, samfunnsfag og spesialpedagogikk som masterfag. I GLU 5–10 tilbys engelsk, KRLE, kroppsøving, kunst og håndverk, matematikk, naturfag, norsk, profesjonsrettet pedagogikk, samfunnsfag og spesialpedagogikk som masterfag. Masterfaget i syklus 2 er nett- og samlingsbasert og tilbys på tvers av studiestedene. Studentene kan altså velge masterfag ved ett av de andre studiestedene enn det de har opptak ved.

Omfanget på masteroppgaven har frem til i dag variert fra fag til fag. I kunst og håndverk har masteroppgaven vært på 60 studiepoeng. I norsk, engelsk og profesjonsrettet pedagogikk har omfanget vært på 30 studiepoeng, mens oppgaven i de øvrige fagene har vært på 45 studiepoeng. Det er imidlertid besluttet at alle masteroppgavene skal være på 45 studiepoeng fra og med kull 2021. Oppgaven er lagt til 10. semester og kan skrives individuelt eller i par.

Et emne i vitenskapsteori og metode på 15 studiepoeng er lagt til 9. semester. Emnet er felles for alle studentene. Her arbeider studentene bl.a. med utvikling av eget forskningsdesign for masteroppgaven.

USN har opprettet en funksjon de omtaler som «syklus 2-ansvarlig i masterfag». Den syklus 2-ansvarlige har blant annet i oppgave å lage møter for veiledere i masterfagene med

formål å etablere felles veiledningsrutiner, skape grunnlag for tolkningsfellesskap og være felles om sensorveiledningen. Masterfagene har en sensorveiledning som er felles for alle fag, bortsett fra begynneropplæring, som har noen tilføyelser. Flere fagmiljøer har dessuten et veilederforum der veiledningsarbeidet drøftes. USN arbeider for at de ansatte skal utvikle veilederkompetanse og vektlegger gode møtearenaer for dem som har veilederansvar.

20.1.2 Presentasjon og vurdering

I selvevalueringen omtaler USN masteroppgaven som sentral for studentenes danning til profesjonen. De legger vekt på at arbeidet med masteroppgaven fører til dybdekunnskap som er relevant for yrkesutøvelsen og en FoU-kompetanse som gir godt grunnlag for videreutvikling av egen praksis og en fremtidig arbeidsplass. Profesjonsrelevant og praksisrelatert oppfattes som overordnede begrep som realiseres i masteroppgaver som er fagdidaktisk eller lærings- og undervisningsorientert og i masteroppgaver som tar sitt utgangspunkt i fagovergripende temaer med relevans for skolen, som for eksempel mobbing og skole-hjem-samarbeid. USN har imidlertid erfaringer med at eksterne sensorer kan ha et utpreget disiplinifaglig fokus som går på bekostning av profesjonsinnretning og fagdidaktikk.

På det tidspunktet komiteen var på institusjonsbesøk, hadde USN nylig gjennomført en revisjon av masteroppgaveemnene, der oppgavens omfang hadde vært oppe til diskusjon. I komiteens møter med institusjonen oppsummerte ledelsen at en bekymring for profesjonsorienteringen i utdanningen hadde hatt tyngde i disse drøftingene. De mente at en uenighet om hva profesjonsrelevans i en oppgave kan innebære hadde ført til at flere studenter arbeider med masteroppgaver som blir utpreget disiplinifaglige. Når disse disiplinifaglig orienterte oppgavene har et omfang på 45 studiepoeng eller mer, fører dette, ifølge dem, til for lite profesjonsorientering i syklus 2. USN vurderte å redusere omfanget på masteroppgaven til 30 studiepoeng og utforsket mulighetene for å lage et 15 studiepoengs tverrfaglig emne, «Overordnede tema», med formål å styrke profesjonsdimensjonen i utdanningen. De understreker at de ser til andre institusjoner, at det velges ulikt når det gjelder oppgavens omfang og mener det ville være interessant med en evaluering av hva som fungerer godt. USN melder komiteen i etterkant av institusjonsbesøket at det pågående arbeidet med utvikling av masteroppgaven har ført til at flere masteroppgaver har dreid i en entreprenøriell eller utviklingsorientert retning. De vurderer at gjennomføring av denne type prosjekter forutsetter et tidsspenn på to semestre og et arbeidsomfang tilsvarende minst 45 studiepoeng. Det er følgelig besluttet at masteroppgaven ved USN skal være på nettopp 45 studiepoeng fra og med kull 2021.

En skepsis til 30 studiepoengsmaster gjennomført over ett semester kom klart til uttrykk blant de vitenskapelig ansatte på syklus 2 som deltok på institusjonsbesøket. De mente at det er vanskelig å lage gode empiriskbaserte forskningsopplegg på bare et halvt år og at det bl.a. vil bli problematisk med hensyn til søknader til Sikt. En konsekvens er at de må gjøre det de kaller en «tjuvstart på masteroppgaven» for å løse bl.a. prosessene knyttet til Sikt. Studentene vil dermed få et travelt semester i forkant av selve oppgavesemesteret. Per i dag skjer oppstart av masteroppgaven på 45 studiepoeng også «i forkant» ved at

studentene velger tema, lager prosjektskisse, deltar i seminar og får tildelt veileder i vårsemesteret 4. studieår. De samme ansatte reflekterte samtidig over at det til syvende og sist likevel er et spørsmål om hva en grunnskolelæremaster skal være og at det bør være mulig å få til gode løsninger også innenfor rammene for en 30-studiepoengsoppgave. Studenter og kandidater på sin side fortalte (på institusjonsbesøket) at det er vanlig at studenter tar jobb i grunnskolen mens de gjennomfører masteroppgaven, og at det kan dreie seg om 80 prosent lærerstilling ved siden av arbeidet med masteroppgaven.

Emnet i vitenskapsteori og metode har en bredde i metoder, men det blir lagt vekt på arbeid med metoder som studentene er særlig interesserte i. Det viser seg at en stor andel studenter fram til nå velger å bruke intervju til datainnsamling. Resultater fra spørreundersøkelsen til studenter viser at noe over halvparten av studentene ved USN bruker egne innsamlede data fra skolen, mens cirka 20 prosent innhenter data utenfor skolen. Nesten 30 prosent gjør en litteraturstudie. Disse tallene skiller seg lite fra de nasjonale. Videre viser resultatene at blant dem som henter data fra skolen, gjør 60 prosent av studentene ved USN spørreundersøkelse eller intervju blant lærere, og 26 prosent gjennomfører spørreundersøkelse eller intervju blant elever. Tallene for USN skiller seg lite fra de nasjonale. USN arbeider med å skape grunnlag for at studentene kan utvikle andre typer masteroppgaver, som for eksempel aksjonsforskning og Lesson Study¹³⁰ som metode. Det pågår en pilot på entreprenørielle tilnærminger. På institusjonsbesøket trakk vitenskapelig ansatte fram ideer om at dette emnet bør legge mer vekt på å utforske de formene for utviklingsarbeid som faktisk foregår i skolen, for slik å skape mer eksplisitt profesjonsrelevans. De undret på om det er mer fornuftig at vitenskaps- og teoriemnet knyttes tettere til masterfaget og at det må være tilstrekkelig tid rom for at studenten får arbeidet med vitenskapsteori- og metodeemnet før de må gjøre metodevalg for masteroppgaven. USN understreker at de fortsatt er i prosess når det gjelder utvikling av dette emnet.

USN har utarbeidet en såkalt FoU-trapp som et rammeverk for å skape system og progresjon for studentenes utvikling av FoU-kompetanse gjennom hele utdanningsløpet. FoU-oppgaven er lagt til 3. året og er organisert som et samarbeid mellom et undervisningsfag og PEL-faget. Det forutsettes at studentene aktivt bruker en praksisperiode for innsamling av det datamaterialet som skal danne grunnlag for oppgaven, men metodene kan være både intervju, observasjon og dokumentanalyse. Dette innebærer et tett samarbeid mellom de vitenskapelig ansatte på tvers av fag og med praksisskolene. Tematisk innramming for FoU-oppgaven er begynnerdidaktikk, fagdidaktikk/læremiddeldidaktikk, grunnleggende ferdigheter, profesjonsfaglig digital kompetanse og tilpasset opplæring.

Akademisk skriving er studentenes store utfordring i arbeid med FoU- og masteroppgaven, ifølge de vitenskapelig ansatte som deltok på institusjonsbesøkene. De erfarer at det blir

¹³⁰ Lesson Study er en metode hvor lærere i fellesskap planlegger undervisning, observerer hverandre og sammen reflekterer over gjennomført undervisning for stadig å kunne gjøre undervisningen bedre med tanke på elevens læring.

brukt uforholdsmessig mye tid på veiledning i skriving – langt mer enn på metode. De er usikre på hvordan denne situasjonen kan forklares, men konstaterer at det er en forholdsvis stor andel av studentene som ikke skriver tilstrekkelig godt, og at det har vært sånn de siste årene. Studentene på sin side er kritiske til at vurderingsuttrykket for FoU-oppgaven og vitenskapsteori- og metode-emnet kun er bestått. De savner konkrete tilbakemeldinger på arbeidet de har gjort i disse emnene. De mener også at kravene til bestått er for lave og trekker fram at det er mulig å ha forholdsvis store stillingsprosjenter på arbeidsplasser og likevel mestre kravene til gjennomføring i lærerutdanningen.

Studentene som deltok på institusjonsbesøket, ga uttrykk for en usikker oppfatning om hva relevans i masteroppgaveprosjektet kan innebære den dagen de skal være lærere i skolen. De synes relevansmatikk er svakt kommunisert i utdanningen og reflekterte over om relevans først og fremst er knyttet til den enkelte students tematiske interesse, sånn som USN kommuniserer dette. Det vil si at dersom studentene er interessert i tematikken og den har en faglig forankring, så er masteroppgaven relevant for yrkeslivet senere. Ifølge studentene kommer spørsmålet om relevans først og fremst opp i veiledningssituasjoner og drøftes i den sammenhengen. Det er USNs erfaring at studentene oppfatter relevans av masteroppgaven som et spørsmål om direkte overførbarhet til klasserommet (jf. Selvevaluering USN, 2023). Empiriske studier fra klasserommet oppfattes å stå i en særstilling når det gjelder å imøtekomme en slik forventning. Under institusjonsbesøket kommenterte praksislærere at en masterutdanning må betraktes som et kvalitetsstempel, men at en masteroppgave er ikke en forutsetning for å kunne bli en god lærer.

Blant de vitenskapelig ansatte har diskusjonen om hva som kan defineres som er profesjonsrelevant masteroppgave lenge vært preget av forholdsvis sterke motsetninger. På institusjonsbesøket forklarte USN at en tidligere erfart polarisering er mer dempet nå, men at det fortsatt er uenighet. Her er også oppfatninger om at det må være rom for mangfold i hva en oppgave kan tematisere, og at det kan være forskjeller mellom fag. Noen fagmiljøer mener at en profesjonsrelevant masteroppgave er en masteroppgave som tar utgangspunkt i praksisfeltet og har praksisnære problemstillinger. Andre miljøer mener man kan konsentrere innholdet om teoretiske begrep og perspektiver, men likevel være relevant for praksisstudiet. USN er åpen for at både en teoretisk eller fagdisiplinorientert oppgave og en oppgave som er utviklet innenfor rammene av en konkret skolekontekst kan forstås som profesjonsrelevante masteroppgaver. Under institusjonsbesøket formidlet praksislærere en oppfatning om at studenter bør ha mer erfaring fra skolen som grunnlag for å gjøre et masteroppgaveprosjekt, og de foreslo at studenten selv arbeider i skolen mens de gjennomfører masteroppgaven. De ga uttrykk for en skepsis til om masteroppgaven kan være for omfattende og mange mener at oppgavene har en for svak forankring i «virkeligheten» som vil møte dem i en skolehverdag. De mente at den fordypningen som en masteroppgave innebærer, går på bekostning av behovet for bredde i fagporteføljen som trengs i skolen.

Masteroppgaveemnene inneholder flere seminarer med studenter og veiledere, og det inngår arbeid med prosjektskisse og oppgaveseminarer i semester 9 og 10. I enkelte fagmiljø er det etablert en forståelse om selve veiledningen av masteroppgaven som en

innsats for å forberede studentene til profesjonsfelleskap. Det å jobbe i profesjonsfelleskap, motta konstruktive tilbakemeldinger og gi tilbakemeldinger og å være i faglige drøftinger er en del av lærerprofesjonen, noe som fagmiljøene prøver å legge til rette for at studentene får erfaring med gjennom gruppeveiledning. De kollektive, akademiske gruppeveiledningene er en måte å forberede studentene på et yrke som forutsetter at man kan bidra aktivt i profesjonsfelleskapet. Kollegiet ved masterfaget samfunnsfag er i oppstarten på en pilot om kollektiv akademisk veiledning, som del av et HK-dir-finansiert prosjekt om studentaktive læringsprosesser. USN understreker at det er nødvendig å arbeide mer med utvikling av masteroppgaveveiledning. Veilederne trenger både kompetanse og gode møtearenaer der man deler erfaringer og støtter hverandre. USN er i begynnelsen av det arbeidet.

Det er opprettet en funksjon som omtales som «syklus 2-ansvarlig i masterfag». Dette er en vitenskapelig ansatt fra hvert masterfag som har ansvaret for at det gjennomføres bestemte aktiviteter, bl.a. møtefora der forskergrupper presenterer masteroppgaveforslag, møter for arbeid med eksempeloppgaver, møter med praksislærere som er med i drøftinger av aktuelle tema og problemstillinger for oppgaven. Her er det etablert et opplegg for såkalt mastertorg der praksisskoler blir invitert inn. USN synes å være i startgropa når det gjelder å knytte praksislærere tettere til selve masteroppgaveprosjektet. Resultater fra spørreundersøkelsen til GLU-studenter tyder på at praksislærere foreløpig har en perifer rolle i masteroppgaveemnet. Så å si ingen USN-studenter oppgir at det har vært kontakt med praksisfeltet i forbindelse med masteroppgaven. Det var for eksempel kun 3 prosent som bekreftet utsagnet «Jeg utviklet forskningstemaet mitt i samarbeid med praksislærere». Vi finner imidlertid at dette resultatet ikke skiller seg fra det som gjelder nasjonalt.

20.1.3 Oppsummering av temaet masteroppgaver

USN er åpenbart i en kontinuerlig utforskende og utprøvende prosess for å skape gode kvaliteter i masteroppgaveprosjektet. Av selvevalueringen og institusjonsbesøket går det fram at det gjelder spesielt arbeid med profesjonsinnrettingen, studentenes forsknings- og skrivekompetanse, veiledningsfeltet og tverrfaglig tematisering i oppgavene. Komiteen betrakter diskusjonene om masterprosjektets profesjons- og praksisorientering som betydningsfulle for utdanningens relevans og vurderer at syklus 2-ansvarlige kan ha en sentral rolle for å drive diskusjonen, utvikling og realiseringer av profesjonsrelevans i masteroppgavene. Foreløpig synes konklusjonene fra den omtalte polariseringen å være noe uklare i og med at det her praktiseres stor bredde i forståelsesmåter av hva som aksepteres som en profesjonsrettet og praksisorientert masteroppgave. Komiteen vurderer også at et etablert samarbeid mellom syklus 2-ansvarlige fra de ulike fagene kan danne grunnlag for å utvikle og konkretisere ideer som USN har om å åpne for ulike former for tverrfaglighet i masteroppgavene.

Komiteen erfarer at praksisveilederes og praksisskolenes stemmer vedrørende masteroppgavens plass i utdanningen er noe vage i selvevalueringen. Det er likevel grunn til å merke seg at studenter gir uttrykk for at de er usikre på hva en profesjonsrelevant

oppgave kan være, og at denne usikkerheten synes å være knyttet til veilederen og veiledningsprosessen.

Det synes nødvendig å utvikle et tettere samarbeid og flere gode samspill mellom USN og praksisskolene for å videreutvikle masteroppgavekonseptet i utdanningen. Vi vil blant annet gi råd om at USN vurderer å bygge videre på opplegget som blir gjennomført i arbeidet med FoU-oppgaven i det 3. studieåret. Det samarbeidet som foregår der mellom vitenskapelig ansatte i undervisningsfag, i PEL, praksislærer og student synes å være særlig fruktbart. Det gir muligheter for å skape sammenhenger i de ulike kompetanseområdene i utdanningen, og det åpner for studenters muligheter til å studere og prøve ut forsknings- og utviklingsprosesser i den faktiske skolehverdagen. Slike fellesskap om gjennomføring av lærerutdanningen øker muligheter for gjensidig respekt og forståelse.

Basert på de eksemplene på masteroppgaver som USN har lagt ved selvevalueringen, konkluderer komiteen med at det gjennomføres prosjekter med spennende og kreative problemstillinger og innhold. Den innsatsen som skjer for å prøve ut ulike oppgavesjangre og metodevalg innenfor aksjonsforskningstradisjonen og Lesson Study vil trolig bidra til en relevant realisering av masteroppgaven som profesjonsrettet og praksisrelevant. Det vil også være interessant å få kunnskap om erfaringene fra utprøving av entreprenørielle masteroppgaver. Kanskje kan en utprøving av ulike oppgavesjangre være interessant sett i lys av de utfordringene USN har med studenters skriveutfordringer?

20.2 Fagmiljøer

Fagmiljøenes størrelse og kompetanse

Ved Universitetet i Sørøst-Norge er 188 vitenskapelig ansatte tilknyttet GLU, de har samlet sett 104 årsverk i GLU. Fagmiljøet er satt sammen av 30 prosent universitetslektorer, 54 prosent førsteamanuenser/førstelektorer, 14 prosent professorer/dosenter, 1 prosent postdoktorer og 1 prosent «annet» (tallene gjelder årsverk i GLU).¹³¹

USN har et omfattende samarbeid med mange praksisskoler og lærerutdanningskoler. USN tilbyr veilederutdanning innenfor fagfeltet pedagogisk veiledning (15/30 studiepoeng) ved flere av campusene sine. Dette inkluderer nett- og samlingsbaserte program. Studieåret 2022–23 hadde 85 prosent av praksislærerne veiledningskompetanse ifølge selvevalueringen.

NIFUs kartlegging av forskningsresultater, forskergrupper og ph.d.-programmer¹³²

I NIFUs rapport ble bare data på personer de kunne gjenfinne i forskningsdatabasen Cristin inkludert. Av de 105 årsverkene i GLU som NIFU beregnet, er det 28 FoU-årsverk. Disse produserer gjennomsnittlig 2,3 publiseringspoeng per FoU-årsverk, nasjonalt (GLU) er

¹³¹ Tallene baserer seg på informasjon institusjonen sendte til NOKUT. Alle ansatte som bidrar faglig i GLU med 10 % eller mer av et helt årsverk, skulle oppgis. Tallene gjelder for studieåret 2022–2023.

¹³² Tall hentet fra NIFU-rapporten (Slette mfl., 2023). Se kapittel 2 *Evalueringssystem og evalueringsmetode* for ytterligere forklaring av tallene.

tilsvarende tall 1,9. Målt opp mot totaltall for GLU, har USN 11 prosent av de vitenskapelig ansatte, 8 prosent av FoU-årsverkene og 10 prosent av publiseringspoengene.

Ifølge NIFUs kartlegging av fagprofilen har USN en stor andel publikasjoner innen pedagogikk og utdanning (38 prosent). Videre har USN mange publikasjoner knyttet til religion og etikk, samfunnsfag, kulturfag og matematikk.

Rapporten viser at 21 prosent av FoU-aktiviteten til USN er «vitenskapelig publisering» (19 prosent nasjonalt), mens «annen forskningsaktivitet» utgjør 35 prosent (33 prosent nasjonalt) og «formidling» 43 prosent (49 prosent nasjonalt).

I kartleggingen registrerte NIFU forskergrupper ved USN som har klar tilknytning til GLU. De fleste forskergruppene kan knyttes til kategoriene *utdanning og samfunn* og *skoleforskning og læring*. Innen *utdanning og samfunn* forskes det blant annet på mangfold, flerspråklighet, bærekraft, utdanningspolitikk samt vold og sosiale vansker knyttet til lærerprofesjonen. Gruppene innen *skoleforskning og læring* forsker på overgang barnehage-skole, estetiske læreprosesser, undervisningskvalitet, læremidler og læringsdesign. De resterende forskergruppene fordeler seg på *fagdidaktikk*, der det forskes på matematikk, naturfag, KRLE og samfunnsfag samt *profesjonsforskning*, som blant annet har veiledning som et tema.

Ifølge NIFUs rapport har USN et ph.d.-program med direkte tilknytning til GLU, som heter *Doktorgrad i pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole*. I perioden 2018–2022 ble det avlagt 19 doktorgrader på dette programmet. Programmet tar for seg pedagogiske ressurser og deres betydning for læreprosesser og læringsutbytte i barnehage, skole og lærerutdanning.

20.2.1 Presentasjon og vurdering

En matriseorganisering, faglig og campusbasert med seks institutt lagt til et fakultet, gir sterke fagmiljøer og grunnlag for bredt fagtilbud for studentene, forklarer USN i selvevalueringen. Det arbeides med å bygge fagmiljøer som samhandler med hverandre på tvers av campusene. Det er etablert særskilte roller, oppgavefunksjoner og strukturer som skal danne grunnlag for sammenhenger, samarbeid og kvalitet i utdanningsløpet, som f.eks. masteroppgavekoordinatorer og syklus 2-ansvarlige. Med denne organiseringen følger også mange ulike møtefora. Organiseringen innebærer «flere lag med ledelse», selv på programnivå – sistnevnte nivå blir mer administrativ enn ledelse for utviklingsarbeid, ifølge vitenskapelig ansatte som deltok i institusjonsbesøket. USN oppfatter at de har mange utviklingsmuligheter.

USN framhever et mangfold i bakgrunner blant de vitenskapelig ansatte som en styrke. De skriver i selvevalueringen at «en stor andel» av de ansatte har skolebakgrunn, en annen del har en mer utpreget akademisk bakgrunn. Fagmiljøet på campus beskrives også som todelt, der en del er utpreget fagdisiplinorientert og en del først og fremst er didaktisk og pedagogisk orientert. I spørreundersøkelsen til vitenskapelig ansatte oppgir noe over halvparten av USN-respondentene at de har sin hovedtyngde av erfaring og kompetanse fra undervisning i høyere utdanning. Dette er en del lavere enn det nasjonale tallet. Rundt 40 prosent oppgir at de har sin hovedtyngde fra forskning og at de har sin hovedtyngde fra

skolen, som er om lag som de nasjonale tallene. Det var 45 prosent som oppga at de har oppdatert erfaring fra skolen, og dette er en del høyere enn det nasjonale tallet.

Alle de ansatte oppmuntres til FoU-virksomhet, ifølge selvevalueringen. Det legges vekt på at kollegiet i førstestillinger arbeider med forskning som er relevant for lærerutdanningen. Universitetslektorene gjennomfører utviklingsarbeid med vekt på fag og fagdidaktikk. De vitenskapelig ansatte er organisert i forskningsgrupper, og flere av disse gruppene retter seg spesifikt mot utdanningen, som f.eks. «Profesjonskunnskap og kvalifisering», «Forskning på undervisning og klasserom» og «Matematikdidaktikk». Gjennom oppdrag og engasjement i tilskuddsordningene arbeider de vitenskapelig ansatte med å systematisere og formidle erfaringer fra praksisnære tiltak, som f.eks. prosjektet «Leseløp» – et samarbeidsprosjekt mellom USN, lærere i Sandefjord kommune og studenter.

Vitenskapelig ansatte blir organisert i team sånn at de erfarne kan veilede de nye og for at gjensidig utveksling av undervisningserfaring kan finne sted. Siden flere vitenskapelig ansatte har noe sparsomt med erfaring fra grunnskolen, blir hospiteringsordningen benyttet av mange som har et formål om å utvikle kompetansen sin på lærerprofesjonen. På institusjonsbesøket forklarte utdanningsledelsen at hospiteringen løses ulikt. Det foreligger en omtale/beskrivelse av hospiteringsordningen som gjelder for skole- og barnehagefeltet, og av denne går det fram at hospiteringen kan ha et omfang på 75–100 timer og at «hospitanten skal delta i de alminnelige arbeidsoppgavene ved virksomheten» (s. 2 i «Beskrivelse og retningslinjer for Hospiteringsordninger og Kombinasjonsstillinger mellom Universitetet i Sørøst-Norge og barnehagefeltet og grunnopplæringen, juni 2018»). Vitenskapelig ansatte fortalte at enkelte ansatte på eget initiativ har brukt FoU-tiden til å være ute i skolen en fast dag i uken, som en innsats for å få erfaringer fra skolen.

Sett i lys av nettopp den todelingen i bakgrunner blant de vitenskapelig ansatte, framhever USN kombinasjonsstillinger som betydningsfulle. Flere praksislærere har stillings-størrelser på opptil 20 prosent ved USN. I den nett- og samlingsbaserte utdanningen samarbeider praksislærerne forholdsvis tett med de vitenskapelig ansatte og tar del i planprosesser og i gjennomføring av undervisning. Ordningen fører til at oppdatert kompetanse fra klasserommet tilføres utdanningen, og den skaper dessuten økt likeverdighet i samarbeidet mellom lærerutdanningspartene, ifølge selvevalueringen. Lærere fra grunnskolen i kombinasjonsstillinger bidrar til at utdanningen hele tiden er dagsaktuell og at det skapes en kontinuitet eller sammenheng i teori- praksisematikker, dette ifølge praksislærere som deltok på institusjonsbesøket. I de nett- og samlingsbaserte utdanningene arbeides det spesielt med å lage team sammensatt av lærere fra grunnskolen (delt stilling) og vitenskapelig ansatte. Det foregår FoU-arbeid knyttet til dette samarbeidet. Det gjelder spesielt en ordning der studenter arbeider i såkalte temaverksted.

USN er opptatt av at det ikke er tilstrekkelig veiledningskompetanse blant praksislærere som har ansvar i de nett- og samlingsbaserte utdanningene. Det gjennomføres nå en pilot på profesjonsveiledning på Notodden. Studentene som deltok på institusjonsbesøket, erfarer at kvaliteten på veiledningen er variabel. De oppfatter at noen «er heldige med praksislærer», andre er det ikke. I noen praksisperioder har de møtt praksislærere som har gitt god veiledning, i andre perioder har ikke dette vært tilfellet. Studentene mener det bør stilles tydeligere krav til praksislærerne. Tilsvarende betraktninger blir gjort angående de

vitenskapelig ansattes oppfølging ute i praksisstudiet. Studentene mener kvaliteten på denne oppfølgingen ikke er tilstrekkelig stabilt god.

Under institusjonsbesøket ga vitenskapelig ansatte uttrykk for at de har etablert en lærerutdanningskultur ved de ulike campusene. De ønsker seg mer samarbeid med praksislærere og er opptatte av forholdet teori – praksis, som må henge sammen. Forskningen bør dreie seg om praksisfeltet, mener de. På spørreundersøkelsen svarer 55 prosent av de vitenskapelig ansatte på USN at de forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket. Tallet nasjonalt er 62 prosent. Praksislærere gir uttrykk for at de har gode samarbeidsrelasjoner med USN-kollegiet, og at de på den måten er del av en lærerutdanningskultur.

20.2.2 Oppsummering av temaet fagmiljøer

USNs arbeid for utvikling av forsknings- og profesjonskompetanse hos de ansatte som har undervisningsansvar i grunnskolelærerutdanningene, er selvsagt en betydningsfull innsats og prosess for å skape en integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning. Komiteen vil her rette oppmerksomheten mot FoU-virksomheten som skjer i tilknytning til engasjementet i tilskuddsordningene. I disse prosessene ligger et potensial for etablering av samarbeidsarenaer og utvikling av innhold som er interessant for utdanningene. En systematisering og formidling av erfaringer er interessant for sektoren.

Komiteen oppfatter at USN og praksisskolene er samlet om et engasjement for å få til samarbeid om lærerutdanningen og lærerprofesjonen og at dette er et optimistisk utgangspunkt for kvalitetsutvikling. Inntrykket er at det foregår en stor innsats for å videreutvikle disse relasjonene. Kanskje er disse relasjonene mer formalisert og tettere i de nett- og samlingsbaserte utdanningene enn i de campusbaserte? Resultater fra utviklingsprosjektet «Temaverksted» blir interessante bl.a. i lys av nettopp slike samarbeidsrelasjoner. Disse erfaringene vil trolig også være relevante for et fortsatt arbeid med å utvikle innholdet i de delte stillingene.

Ordningene med hospitering og delte stillinger synes å være gode innsatsområder for å skape profesjonsrelevans i utdanningen og for å bygge et kollegialt profesjonsfelleskap. Komiteen vil råde USN til å vurdere om det kan være formålstjenlig å formulere mer konkrete forventninger til hva en hospitering i grunnskolen kan inneholde. Det kan være aktuelt å se til den interessen enkelte vitenskapelig ansatte har hatt for å gjennomføre undervisningsoppgaver i grunnskolens klasserom. Opplegget deres kan være interessant som eksempel på samarbeid mellom USN og praksisskoler.

Studentenes formuleringer om å være «heldige med praksislærer» kan tyde på en svikt i kvaliteten på veiledningen i praksis. Det kan være grunn til å vurdere tiltak som motvirker en sårbarhet for personlig egnethet blant praksislærere. Det samme gjelder for kvaliteten som skal ligge til de vitenskapelig ansattes oppfølging og samarbeid knyttet til praksisstudiet.

20.3 Integrrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

20.3.1 Innledning

I tillegg til å forklare grunnskolelærerutdanningene som integrerte og profesjonsrettete basert på erfaringskunnskap og forskning etter rammeplanens føringer, viser USN i selvevalueringen til institusjonens strategiske mål om å prioritere forskningsbaserte og arbeidslivsintegrerte utdanninger av høy internasjonal kvalitet og som fremmer kritisk refleksjon og styrker innovative ferdigheter. De presiserer at utdanningene skal være tett knyttet til skolens praksis og til arbeidet som lærer. Praksisstudiet skal følgelig være en integrert del av undervisningsfagene i utdanningene. De framhever undervisningsfagene som lærerutdanningsfag slik: «Fagene i grunnskolelærerutdanningen skal være profesjonsrettete og forskningsbaserte lærerutdanningsfag. Integrert i alle fagene er solide faglige og fagdidaktiske eller pedagogiske kunnskaper. Det samme gjelder kunnskap om varierte arbeidsmåter i fagene» (Selvevaluering USN, 2023).

20.3.2 Presentasjon og vurdering

USN legger altså vekt på at grunnskolelærerutdanningene skal være tett knyttet til det praksisfeltet som det utdannes studenter til. Det har vært arbeidet med å skape gode sammenhenger mellom praksis, PEL og undervisningsfagene. Det er de vitenskapelig ansatte som har emneansvar for praksisemnene. I institusjonsbesøket formidlet lærere og rektorer i praksisskoler at de har en identitet som lærerutdannere og at de er godt fornøyde med samarbeidet de har med USN. Det er deres erfaring at de er delaktige i utdanningen på relevante måter og at det har skjedd en positiv utvikling for dette samarbeidet. På spørreundersøkelsen til praksislærere svarte 65 prosent av respondentene fra USN at de i stor eller svært stor grad var enige i utsagnet «Vi har et godt samarbeid om gjennomføringen av praksisopplæringen», mens det nasjonale tallet er 53 prosent. På spørreundersøkelsen som henvendte seg til de vitenskapelig ansatte, var det 64 prosent som i stor eller i svært stor grad var enige i påstanden «Vi har et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisopplæringen», og det var 66 prosent som i stor eller svært stor grad var enige i påstanden «Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene». De nasjonale tallene er henholdsvis 67 og 69 prosent.

De vitenskapelig ansatte som deltok på institusjonsbesøket, hadde også en oppfatning om en etablert lærerutdanningskultur ved campusene sine. Flere har imidlertid utfordringer knyttet til ideer om å skape sammenhenger mellom undervisningen på campus og det som skjer i praksisskolene, spesielt å integrere praksiserfaringene studentene har i undervisningen på campus. Praksisstudiet blir karakterisert som «en øy» i utdanningsløpet, slik de ser det. På spørreundersøkelsen blant vitenskapelig ansatte oppgir 60 prosent at de «bruker eksempler fra praksisfeltet i undervisningen» og at de «bruker studentenes erfaringer fra praksis» i undervisningen. På den siste påstanden er tallet for USN klart høyere enn nasjonalt, men i spørreundersøkelsen som gikk til studentene (2023), oppga bare 20 prosent av studentene at de var enige i at deres erfaringer fra praksis blir brukt i undervisningen ved USN, som er den samme andelen som nasjonalt.

Flere av de vitenskapelig ansatte uttrykte ønske om tettere samarbeid med praksislærere, men pekte samtidig på at det er svært mange praksislærere de må ha et samarbeid med. Også studentene på institusjonsbesøket etterlyste mer samarbeid mellom vitenskapelig ansatte og praksislærere. De etterlyste også mer samarbeid de vitenskapelig ansatte imellom. Når det gjelder de ulike undervisningsfagene, har de erfaring med alt fra utpreget lite og til godt tilfredsstillende profesjonsorientering. Men de mener tverrfaglighet er fraværende og at det ikke legges til rette for å utvikle kompetanse på skole-hjem-samarbeid.

Studenter og kandidater vi møtte på institusjonsbesøket omtalte praksisstudiet som «et sjansespill» og at utplasseringen er preget av «å være tilfeldig». De forklarte at de selv har opplevd «å være heldige» i betydningen å få godt utbytte av denne opplæringen, og at de også hadde mindre gode erfaringer. Disse varierte erfaringene er ikke uventet, men av spørreundersøkelsen til studentene går det fram at cirka tre fjerdedeler av studentene på USN i stor eller i svært stor grad er enige i at veiledningen som blir gitt av praksislærere er nyttig, som er omtrent som nasjonalt. Hovedandelen av USN-studentene var også enige i utsagnene om at praksislærerne «kjente godt til innholdet i utdanningen min» og «var godt forberedt på at jeg skulle komme».

Studentene mente også at enkelte praksisperioder bør ha lengre varighet pga. betydningen av å lære å utvikle relasjoner til elevene og å få erfaringer med elever som har særskilte utfordringer. Praksislærere som deltok på institusjonsbesøket, formidlet også synspunktet om at noen praksisperioder bør ha lengre varighet. Det er nødvendig for at studentene skal forstå den komplekse skolehverdagen, mente de. De mente også at studentene bør ha mer praksis. De påpekte at det er store forskjeller i studentenes innstilling til praksisstudiet og brukte uttrykket «fabelaktig sprik» om studentenes holdninger og vilje til innsats i praksisperiodene. De erfarer at flere studenter vil minimalisere innsatsen og at de først og fremst er fokusert på fagene de studerer på campus. Det er utfordrende å legge til rette for at studenter skal lære om den komplekse lærerrollen, om de ulike samarbeidspartene man har som lærer og hva det innebærer å ha ansvar for en kompleks elevgruppe og tidvis tunge elevsaker. Praksislærerne undret seg dessuten over at litt for mange studenter ikke nødvendigvis forstår betydningen av å være forberedte på de sammensatte arbeidsoppgavene som ligger til yrket, men de fortalte også om studenter som har mange spørsmål og er engasjerte når de er ute i praksisfeltet.

I tillegg til å knytte FOU-oppgaven til praksis, med forventning om å hente datamateriale fra praksisskolen og å kople kunnskap fra PEL og undervisningsfag, har USN prioritert å lage et undervisningsopplegg om de tverrfaglige temaene psykososialt læringsmiljø, bærekraftig utvikling, estetiske læreprosesser, medborgerskap, det flerkulturelle samfunnet, samiske forhold og samiske elevers rettigheter. Det er knyttet pensum til disse, men dette innholdet ligger «utenfor» undervisningsfagene. Det er likevel laget et system med ansvarsfordeling og samarbeid på tvers av fagmiljøene. Det har blitt satt i gang arbeid for å etablere et tverrfaglig emne på 15 studiepoeng i 9. semester. Formålet har vært at emnet skal bidra til studentenes profesjonsforståelse, og at det skal inspirere og engasjere for å utvikle masteroppgaveprosjekt med relevans for læreryrket. Disse planene hadde opprinnelig sammenheng med planer om en eventuell 30 studiepoengs masteroppgave, så spørsmålet

er nå om dette arbeidet likevel kan videreføres for å integrere større grad av tverrfaglighet i undervisningsfagene.

Det legges vekt på å etablere kvalitet i det nett- og samlingsbaserte opplegget. Holdninger blant studenter med erfaringer fra campusbasert undervisning, er en utfordring; ifølge vitenskapelig ansatte som deltok på institusjonsbesøket, er det flere som oppfatter denne utdanningsformen som mindre forpliktende. De forklarte at det er krevende å bygge en kultur basert på tilhørighet, nærhet og trygghet. De løftet fram at etablering av en kultur basert på god klasseromsdynamikk er en utfordring – men de erfarer også at det skjer god utvikling når det blir arbeidet spesifikt med dette. Samlingene er veldig viktige og helt grunnleggende for å få til nettundervisning. Det blir arbeidet med profesjonsseminar/profesjonsverksted der praksislærere står sentralt. Nett- og samlingsbasert utdanning har en spesiell egenart, understreket de vitenskapelig ansatte som deltok på institusjonsbesøket. USN har arbeidet mange år med å bygge kompetanse på nettdidaktikk og grunnleggende tenkning om det å være nettstudent. Det 3-årige prosjektet VIP (Videobaserte læringsformer i profesjonsutdanningen) er betydningsfullt for å få erfaringer med hvordan det kan skapes tydeligere koblinger mellom undervisningen på universitetet og profesjonsutøvelsen i arbeidslivet. Prosjektet har som mål å styrke utdanningenes yrkesrelevans gjennom systematisk og forskningsforankret refleksjon rundt praksissituasjoner.

20.3.3 Oppsummering av temaet integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning

Det er åpenbart bredde i hvordan vitenskapelig ansatte forstår og erfarer egen og undervisningsfagets relasjon til praksisstudiet. Komiteen vil likevel framheve det engasjementet for praksisstudiet som kom fram under institusjonsbesøket. Det er et optimistisk utgangspunkt for å videreutvikle allerede utprøvde samarbeidsprosjekter og integrere det i strukturene for utdanningen.

Komiteen har merket seg at det er de vitenskapelig ansatte med emneansvar i undervisningsfagene som også har ansvar for innholdet i praksisemnene. Dette er et valg som synes å skille seg fra de fleste andre institusjoner, men som komiteen finner både interessant og relevant for utvikling av både praksisstudiet og profesjonsinnrettingen i undervisningsfagene på campus. Det er imidlertid uklart hvor delaktige praksislærere er i utforming av innhold og vurderingskriterier. Vi vil også løfte fram løsningen på FoU-oppgaven som er valgt. Denne gjennomføringen synes særlig relevant sett i lys av intensjoner om profesjonsretting i undervisningsfagene og intensjoner om praksisrelevans i masteroppgaven. Studentenes innvendinger knyttet til gjennomføringen av praksisperiodene tyder imidlertid på at USN bør gå tettere på innhold og organisering av denne delen av utdanningen.

USN arbeider med å skape tverrfaglighet i utdanningen. Her foregår det et samarbeid mellom fagseksjonene for å få det til, og det er etablert et system rundt dette. Komiteen vurderer at løsningen med å legge tverrfaglige temaer «i ytterkant» av utdanningen ikke er gunstig. Det er usikkert om denne løsningen imøtekommer en forventning om at studentene blant annet skal utvikle forståelse for hvordan deres undervisningsfag inngår i

en kunnskapssammenheng. Det er uklart om det på denne måten legges et grunnlag for at studentene skal lære hvordan de selv kan arbeide tverrfaglig i skolen. Vi antar at USN har arbeidet fram nye ideer om tverrfaglighet i utdanningen gjennom det påbegynte arbeidet med «et profesjonsemne». Av selvevalueringen går det for eksempel fram at det i dette arbeidet ligger ideer om integrering av tverrfaglige emner i masterfagene i syklus 2.

USNs arbeid for å skape kvalitet i de samlings- og nettbaserte utdanningene er interessant, og komiteen ser at det kan være betydningsfullt å samle og drøfte både USNs erfaringer og erfaringer fra andre institusjoner med tilsvarende utdanninger.

20.4 Oppsummering og anbefalinger

USN arbeider med begge studieprogrammene for grunnskolelærerutdanning på fire campuser. Komiteen oppfatter at det er etablert velfungerende strukturer for at det skal kunne foregå nødvendig samspill mellom lærerutdanningsaktører som er tilknyttet de ulike campusene og mellom fagmiljøene med ansvar for samme studieprogram. Møteforaene er mange, og det er opprettet ulike roller og funksjoner med formål å sikre sammenhenger og profesjonsretting i utdanningene. Det er gjort en satsing på delte stillinger for praksislærere, som USN vurderer at betyr mye for profesjonsrettingen i utdanningen. Komiteen erfarer at USN er, som de selv understreker, i kontinuerlige prosesser for å utvikle god kvalitet i utdanningene og for å legge til rette for variasjon i studentenes kvalifiseringsmuligheter. Dette kommer blant annet til uttrykk i institusjonens iverksetting av følgeforskning og systematisk oppfølging av resultater.

USN har åpenbart arbeidet hardt for å bruke de faglige ressursene som denne store organisasjonen har til rådighet, men de har utfordringer knyttet til å skulle etablere en konsensus i forståelsen av hva som konstituerer et lærerutdanningsfag og hva som kan være karakteristiske trekk ved en profesjonsrettet og praksisrelevant masteroppgave. Komiteen antar likevel at den nylig gjennomførte prosessen om masteroppgavens omfang og innhold har ført til interessante profesjonsfaglige perspektiver ettersom det nå er besluttet å satse på utprøving av entreprenørielle og aksjonsforskningsorienterte oppgaver. Tilsvarende interessant i denne sammenhengen er designet på FoU-oppgaven og vitenskapelig ansattes utforskning av samarbeid med praksisfeltet. Komiteen vil peke på at i satsingen på delte stillinger for praksislærere og hospiteringsordningen for vitenskapelig ansatte ligger det et potensial for økt gjensidig kompetanseutvikling for både praksislærere og vitenskapelig ansatte.

Komiteen vil tilrå USN å arbeide særskilt med følgende:

- Fortsette drøftinger og utforskning av innhold og utforming av masteroppgaven, undervisningsfagene og praksisstudiet i lys av profesjonskunnskap, forskriften og de nasjonale retningslinjene
- Utnytte etablerte ordninger og strukturer slik at både vitenskapelig ansatte og praksislærere i et gjensidig samarbeid øker sin kompetanse for utvikling av innhold og sammenhenger undervisningsfagene og praksisstudiet samt sin kompetanse for veilederrollene de har i praksisstudiet

- Bygge på arbeidet med det opprinnelig planlagte profesjonsemnet og utrede muligheter for å integrere tverrfaglige temaer samt undervisning i tverrfaglighet i undervisningsfagene

Vedlegg

Vi har samlet og lagt ut dokumenter det refereres til i rapporten.

- Oversikt over sentrale dokument i evalueringen: Evalueringstema og -spørsmål, mal for selvevalueringsskjema, spørreskjema og mal for besøksplan og intervjuguide i forbindelse med digitale institusjonsbesøk: <https://www.nokut.no/evaluering-glu-vedlegg-til-sluttrapporten#sentraledokumenter>
- Kandidatenes masterfordypninger per institusjon. Tall for 2023. Kilde: DBH: <https://www.nokut.no/evaluering-glu-vedlegg-til-sluttrapporten#masterfordypninger>
- Studiemodeller, fagtilbud og organisasjonskart på enkelte institusjoner: <https://www.nokut.no/evaluering-glu-vedlegg-til-sluttrapporten#andrevedlegg>

Referanser

Abbot, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. The University of Chicago Press.

Advisory Panel for Teacher Education. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final Report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education* (NOKUT Rapport 3-2020). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>

Bakken, P., & Langørgen, E. (2023). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant kandidater* (NOKUT Rapport 9-2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glusporreundersokelse-blant-kandidater9-2023.pdf>

Bakken, P. (2023). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant praksislærere* (NOKUT Rapport 11-2023). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glusporreundersokelse-blant-praksislarere11-2023.pdf>

Bakken, P., & Bjaaland, I. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant undervisere på høyskoler og universiteter* (NOKUT Rapport 1-2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glusporreundersokelse-blant-undervisere-pa-hoyskoler-og-universiteter1-2024.pdf>

Bakken, P., & Langørgen, E. (2024). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant studenter* (NOKUT Rapport 2-2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-glusporreundersokelse-blant-studenter2-2024.pdf>

Bakken, P. (2024a). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Ulike aktørers syn på praksis* (NOKUT Rapport 3-2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-gluulike-aktors-syn-pa-praksis3-2024.pdf>

Bakken, P. (2024b). *Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Ulike aktørers syn på masteroppgaven* (NOKUT Rapport 5-2024). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2024/evaluering-av-gluulike-aktors-syn-pa-masteroppgaven5-2024.pdf>

Baumfield, V. (2016). Teachers for the twenty-first century: A transnational analysis of the role of the university in teacher education in the United Kingdom. In B. Moon (Red.), *Do*

universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice (s. 21-33). Cambridge: Cambridge University Press.

Berthelin, S. R., Larsen, A. S., & Nygård, M. (2024). Forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap i utvikling av lærerstudenters norskfaglige masterprosjekt. *Acta Didactica Norden*, 18(2).

Bjørkvold, T. (2023). Hvordan masteroppgaver kan skape bedre lærere. *Bedre skole*, 3. Utdanningsforskning.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2024/hvordan-masteroppgaver-kan-skape-bedre-larere/>

Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y., & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-20. Hentet fra <https://doi.org/10.5617/adno.7917>

Bolstad, B. (2020). *Dybdelæring og tverrfaglighet*. Pedlex.

Corcoran, R. P., & O’Flaherty, J. (2018). Factors that predict pre-service teachers’ teaching performance. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 175–193. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1433463>

Darling-Hammond, L. (2006). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138. <http://doi.org/10.1177/0022487105283796>

Didham, R. J., Fujii, H., & Torkar, G. (2024). Exploring interdisciplinary approaches to education for sustainable development. *NJCIE Nordic Journal of Comparative and International Education*, 8(2), 2–14. Hentet fra <https://journals.oslomet.no/index.php/nordiccie/index>

Dreer-Goethe, B. (2023). Well-being and mentoring in pre-service teacher education: An integrative literature review. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(4), 336-349. Hentet fra <https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2022-0073>

Elvebakk, L., & Jøsok, E. (2024). Utfordringer og muligheter i samarbeid på tvers av fag. In M. Johannesen, P. Lundberg, & B. Smestad (Red.), *Utdanning for tverrfaglige mål* (s. 81–95). Fagbokforlaget.

Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, L. F., & Riiser, A. (2024). En forskningsintegret og praksisorientert utdanning? Analyse av de første masteroppgavene i grunnskolelærerutdanningene ved Høgskulen på Vestlandet våren 2022. *Uniped*, 47(2), 128–141. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>

Fagleg råd for Lærerutdanning 2025. (2022). *Arbeid med bachelor- og masteroppgåver i lærarutdanningane*. Rapport. Hentet fra <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/429/2022/12/Rapport-BAMA.pdf>

Faglig råd for lærerutdanning 2025. (2023). Innspill om utvidet praksisbegrep til Kunnskapsdepartementets arbeid med profesjonsmeldingen. Hentet fra <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/429/2024/01/FRLU-Innspill-til-profesjonsmeldingen-om-utvidet-praksisbegrep.pdf>

Forskerforum. (2024, June 21). Regjeringen gir 35 lærerutdanninger dispensasjon fra karakterkravene. Hentet fra <https://www.forskerforum.no/regjeringen-gir-35-laererutdanninger-dispensasjon-fra-karakterkravene/>

Forskningsrådet. (2013). Program for Praksisrettet utdanningsforskning – PRAKUT 2010-2014. Statusrapport. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254003355876.pdf>

Fraser, J. W. (2016). Debating teacher education in the United States: Universities and their critics. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 68(2), 35–49. Hentet fra <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68203>

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen. (2014). *Lærerutdanninger i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. Rapport nr 4, Universitetet i Stavanger.

Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma. (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år - status, utfordringar og vegar vidare*. Rapport nr. 5, Universitetet i Stavanger.

Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. In S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. In A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Universitetsforlaget.

Haug, P. (2008). Lærerutdanning i endring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(2), 100–111. Hentet fra <https://www-idunn-no.hvo-ezproxy-01.hivolda.no/toc/npt/92/2>

Hjardemaal, F. R., & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5–19. Hentet fra <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-01>

Hoff-Jenssen, R., Bjerke, M. O., & Afdal, H. W. (2020). Begynneropplæring – et kjent, men uklart begrep: En analyse av læreres perspektiver. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6.

Høgskolen i Østfold. (28. juni 2024). Cross-curricular teaching and learning for the 21st century skills. Hentet fra <https://www.hiof.no/lusp/pil/forskning/grupper/storyline/>

Innst. 330 S (2023-2024). Innstilling til Stortinget frå utdannings- og forskningskomiteen. *Meld St. 19 (2023-2024)*. Hentet fra <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/innstillinger/stortinget/2023-2024/inns-202324-330s.pdf>

- Iskov, T., Heggen, K., Glavind, J. G., & Noer, V. R. (2023). Kohærens og professionell identitet: Et begrebsapparat, som kan styrke professionsuddannelser? *Tidsskrift for professionsstudier*, 19(36), 6-15. Hentet fra <https://doi.org/10.7146/TFP.V19I36.139968>
- Jakhelln, R., Bjørndal, K. E. W., & Stølen, G. (2016). Masteroppgaven – relevant for grunnskolelæreren? *Acta Didactica*, 10(2), 193-211. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/2454/2465>
- Jakhelln, R., & Skrøvset, S. (2024). Transforming teacher education to the master's degree level, an experiment. In I. K. Riksaasen, R. Jakhelln, & D. Jorde (Red.), *Transforming university-based teacher education through innovation: A Norwegian response to research literacy, integration and technology* (s. 75-87). Routledge Research in Teacher Education. Hentet fra <https://www.taylorfrancis.com/reader/download/8b0fc2da-6c29-4ae8-a3a8-0bb13cf42fe3/book/epub?context=ubx>
- Jenssen, E. S., & Haara, F. O. (2023). Lærerutdanningskoler - pilotprosjekt. Sluttrapport fra følgeforskningsprosjekt 2020-2023. *HVL-rapport*, 4. Hentet fra https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3070995/HVLRapport%2042003%20Jenssen_Haara.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Johannesen, M., Lundberg, P., & Smestad, B. (Red.). (2024). *Utdanning for tverrfaglige mål*. Fagbokforlaget.
- Kaiser, G., & König, J. (2019). Competence measurement in (mathematics) teacher education and beyond: Implications for policy. *Higher Education Policy*, 32, 597–615. Hentet fra <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- Khrono. (19. desember 2023). Lærere vil fjerne karakterkrav for å få flere lærere. Hentet fra <https://www.khrono.no/laererutdanninger-vil-fjerne-karakterkrav-for-a-fa-flere-laerere/835056>
- Khrono. (27. mai 2024). Alle intervjuer lærere til masteroppgaven – utbredt irritasjon. Hentet fra <https://www.khrono.no/alle-intervjuer-laerere-til-masteroppgaven-utbredt-irritasjon/875699>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Godkjent av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 10. juli 1992.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Fastsatt 1.07.1999. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175022-allmennlaererutdanning.pdf>

Klausen, S. H. (2014). Transfer and cohesion in interdisciplinary education. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 4(1), 1–20. Hentet fra <https://journals.lub.lu.se/nordidactica/index>

Kosnik, C., Beck, C., & Goodwin, A. L. (2016). Reform efforts in teacher education. In J. Loughran & M. Hamilton (Red.), *International Handbook of Teacher Education* (s. 21-33). Springer, Singapore. Hentet fra https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_7

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for trinn 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/forskriftrammeplangrunnskolelaererutdanningene.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-06-07-861>

Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-11-23-1403>

Kunnskapsdepartementet. (2016d). *Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2016-11-23-1402>

Kunnskapsdepartementet. (2022). Breiare opptakskrava til lærarutdanningene frå 2022. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/breiare-opptakskrav-til-lararutdanningane-fra-2022/id2898084/>

Kunnskapsdepartementet. (2023a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>

Kunnskapsdepartementet. (2023b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>

Kunnskapsdepartementet. (2023c). *Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-11-23-1403?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>

Kunnskapsdepartementet. (2023d). *Forskrift om rammeplan for samisk grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-11-23-1402?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdan>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kdstrategiskoleweb.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonale strategi for kvalitet og samarbeid for lærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kdnasjonal-strategi-for-larerutdanningenenett_11.10.pdf

Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018a). Developmental relationships in schools: pre-service teachers' perceptions of mentors' effort, self-development orientation, and use of theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 524-541.

Lejonberg, E., Elstad, E., Sandvik, L. V., Solhaug, T., & Christophersen, K. A. (2018b). Mentors of preservice teachers: The relationships between mentoring approach, self-efficacy and effort. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(3), 261-279.

Marti, K., & Øgreid, A. K. (2024). Elevtekster som empirisk materiale i studenters analyser. En kartlegging av norskfaglige og norskdidaktiske masteroppgaver fra 2006 til 2022. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 18(2), 94–124. <https://doi.org/10.23865/up.v18.5239>

Mayer, D. (2021). Teacher Education Policy and Research: An Introduction. I D. Mayer (red). *Teacher Education Policy and Research – Global Perspectives*. Singapore: Springer Forlag.

Meld. St. 19 (2023-2024). *Profesjonsnære utdanninger over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/4ab6bbb12ed54f9f959364aec06ba3f6/nn-no/pdfs/stm202320240019000dddpdfs.pdf>

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren: Rolla og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Moon, B. (red.) (2016). *Do universities have a role in the education and training of teachers? An international analysis of policy and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Moss, D. M., Osborn, T. A., & Kaufman, D. (2003). Going beyond the Boundaries. I D. Kaufman, D. Moss & T. A. Osborn (Red.), *Beyond the Boundaries: A Transdisciplinary Approach to Learning and Teaching* (s. 1–12). Bloomsbury Publishing.

Munthe, E., Malmo, K. S., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for Teaching*, 37, 441 - 450.

Munthe, E., Ruud, E., & Malmo, K.-A. S. (2020). Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt. Kunnskapssenter for utdanning: Universitetet i Stavanger.

Hentet fra <https://uis.no/sites/default/files/2023-12/Rapport%20KSU%20-%20Eksempler%20p%C3%A5%20utvidet%20praksis%20i%20l%C3%A6rerutdanninger.pdf>

Mutton, T., & Burn, K. (2024). Does initial teacher education (in England) have a future? *Journal of Education for Teaching*, 50(2), 214–232.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2024.2306829>

Njå, M., & Forsström, S. (2023). Eksempler på utvidet praksis i lærerutdanning: en tematisk oversikt over studerte praksiser. Rapport 2023:3. Kunnskapscenter for utdanning: Universitetet i Stavanger. Hentet fra <https://www.uis.no/sites/default/files/2023-12/Rapport%20KSU%20-%20Eksempler%20p%C3%A5%20utvidet%20praksis%20i%20l%C3%A6rerutdanninger.pdf>

Næss, E. (1974). *Pedagogisk oppslagsbok 2*. Oslo: Gyldendal.

NOKUT. (2006). *Evaluering av Allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/evalueringer/2006/alueva_hovedrapport.pdf

NOKUT. (2017). *A Brief Introduction to Primary and Lower Secondary Teacher Education in Norway*. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2017/a-brief-introduction-to-norwegian-pls_2017.pdf

NOKUT. (2022). *Sluttrapporten for evalueringen av lektorutdanning for trinn 8-13*. Hentet fra https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/sluttrapport-fra-nokuts-evaluering-av-lektorutdanning-for-trinn-813_15-2022.pdf

NOKUT. (2023). *Sammenstilling til Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/notater/2023/sammenstilling-til-kunnskapsdepartementet.pdf>

OsloMet. (31. august 2023). *Teacher Qualification for the 21st century - teachers professional competence (TEQ21)*. Hentet fra <https://www.oslomet.no/en/research/research-projects/teacher-qualification-21st-century>

Pedersen, M. S., Bakken, P., Wiggen, K. S., & Karlsen, H. J. (2023). *Kartlegging av praktisk-pedagogisk utdanning i Norge: Hovedrapport*. Hentet fra <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2023/kartlegging-av-ppu-i-norgehovedrapport8-2023.pdf>

Ping, C., Schellings, G., & Beijaard, D. (2018). Teacher educators' professional learning: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 75, 93-104.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.003>

Postholm, M. B. (2024). A meeting place for meaningful collaboration – student teachers' experiences and learning. *Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2357106>

- Ramadier, T. (2004). Transdisciplinarity and its challenges: The case of urban studies. *Futures*, 36(4), 423–439. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2003.10.009>
- Riksaasen Hatlevik, I. K., Jakhelln, R., & Jorde, D. (2024). Five-year integrated research-based teacher education for primary and secondary school. I I. K. Riksaasen Hatlevik, R. Jakhelln, & D. Jorde (red). *Transforming University-based Teacher Education through Innovation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032693798>
- Røthing, Å. (2020). *Mangoldskompetanse og kritisk tenking. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sandvik, L. V., Solhaug, T., Lejonberg, E., Elstad, E., & Christophersen, K. A. (2019). School mentors' perceived integration into teacher education programmes. *Professional Development in Education*, 1-16.
- Schmidt, M., & Allsup, R. (2019). John Dewey and Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Hentet fra <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-475>
- Senter for profesjonsforskning. (2024). *Én felles rammeplan. Overordnet styring av lærerutdanningene. Endelig rapport fra ekspertgruppen om styring av lærerutdanningene*. Senter for profesjonsforskning. OsloMet. Hentet fra https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/530/2024/08/Sluttrapport/InnholdTrykk_RETTET.pdf
- Slette, A. L., Sivertsen, G., & Fossum, L. W. (2023). FoU-aktivitet i grunnskolelærerutdanningene (GLU). En kartlegging for NOKUT – delrapport 1. Rapport 2023:16. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/3098506/NIFUrapport2023-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Smeby, J.-C., & Mausestagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Solheim, R., Nygård, M., & Jølle, L. (2024). Faglig forankra, fagovergripende – og med fotfeste i profesjonen: Norskdidaktiske masteroppgaver i grunnskolelærerutdanninga. *Acta Didactica Norden*, 18(2).
- UHR. (2024). *UHRs høringsinnspill til Profesjonsmeldingen, Dokument 24/415, 29.04.2024*. Hentet fra <https://innsyn.acosky.no/uhr/wfdocument.ashx?journalpostid=2021003838&dokid=52691&versjon=1&variant=A&>
- UHR-Lærerutdanning. (2018a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1 – 7*. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a->

[a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7fin.pdf](https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7fin.pdf)

UHR-Lærerutdanning. (2018b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 5–10*. Hentet fra <https://www.uhr.no/f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10fin.pdf>

UHR-Lærerutdanning. (2024a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1 – 7*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf

UHR-Lærerutdanning. (2024b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 5–10*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf

Universitetsavisa. (2024). NTNU dropper ikke karakterkrav. 04.11.2024. Hentet fra <https://www.universitetsavisa.no/karakterkrav-laererutdanningen-marit-reitan/ntnu-dropper-ikke-karakterkrav/419841>

Universitetet i Stavanger. (25. mars 2024). Ferske grunnskolelærerstudenter ved UiS får unik praksisopplevelse på campus. Hentet fra <https://www.uis.no/nb/laererutdanninger/ferske-grunnskolelaererstudenter-ved-uis-far-unik-praksisopplevelse-pa-campus>

Universitetet i Sørøst-Norge [u.å.]. Om forskningsprosjektet BRIDGES. Hentet 10.10.2024 fra <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/samfunnsfagdidaktikk/bridges/om-forskningsprosjektet-bridges>

Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Fastsatt 3. april 2003.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket>

Vanassche, E., Kelchtermans, G., Vanderlinde, R., & Smith, K. (2018). A conceptual model of teacher educator development: An agenda for future research and practice. I R.

Vanderlinde, K. Smith, J. Murray, & M. Lunenberg (red) (2021). *Teacher Educators and their Professional Development*. London: Routledge.

Vanderlinde, R., Smith, K., Murray, J., & Lunenberg, M. (red) (2021). *Teacher Educators and their Professional Development*. London: Routledge.



DRAMMENSVEIEN 288 | POSTBOKS 578,1327 LYSAKER | T: 21 02 18 00 | NOKUT.NO