

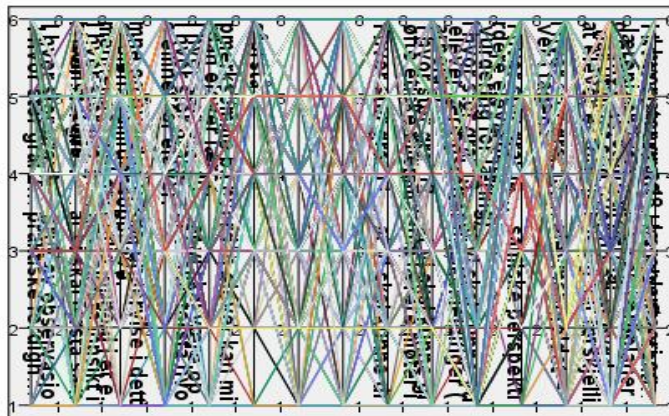


Følgegruppen for
lærerutdanningsreformen

Grunnskolelærerstudenter

Første semester i de nye utdanningene

Delrapport 1 - 2011



Elaine Munthe og Kari-Anne Svensen Malmo

Forord

Det var i august 2010 at de første studentene i de nye grunnskolelærerutdanningene for 1-7 trinn og for 5-10 trinn ble tatt imot på 20 lærerutdanningsinstitusjoner i Norge. Følgegruppens ansvar i årene som kommer, er å følge utdanningene og studentene for å undersøke hva som skjer i grunnskolelærerutdanningene, og å gi råd om eventuelle endringer.

Følgegruppen for lærerutdanningsreformen leverte sin første hovedrapport til Kunnskapsdepartementet 01. mars 2011. I tillegg til årlige hovedrapporter, skrives det andre rapporter og artikler basert på innsamlet data.

Delrapport nr. 1, 2011 tar utgangspunkt i spørreundersøkelsen blant de første lærerstudentene på de nye grunnskolelærerprogrammene. Det ble påpekt i Hovedrapport nr 1 til Kunnskapsdepartementet at svarprosenten er lav, bare 34%. Det er likevel 34% av hele populasjonen som har svart på skjemaet, og vi ser nå at lavere prosenttall publiseres ofte og blir akseptert særlig når det er snakk om såpass stor del av en populasjon. Vi har likevel valgt å legge oss på en forsiktig linje når det gjelder tolking av svar i denne rapporten.

Vi benytter anledningen til å takke alle studentene som tok seg tid til å svare på undersøkelsen og ansatte ved lærestedene som støttet opp om gjennomføringen. Vi håper at de vil finne analysene interessante og nyttige. Det vil bli flere spørreundersøkelser i løpet av Følgegruppens funksjonstid, og vi håper derfor også at det vil fortsatt være interesse av å delta!

Stavanger, 15. september 2011

Elaine Munthe og Kari-Anne Svensen Malmo

Innhold

Forord.....	2
Kapittel 1: Introduksjon.....	6
1.1 Om spørreundersøkelsen.....	6
1.2 Svarprosent	7
1.3 Studentene i utvalget.....	8
1.4 Innhold i denne rapporten	9
Kapittel 2: Studentenes valg, profesjonsidentitet, studieinnsats og erfaringer	11
2.1 Problemstillinger	12
2.2 Variabler i studien	13
2.3 Resultater	16
2.3.1 Begrunnelser for å velge lærerutdanning	16
2.3.2 Profesjonsidentitet.....	17
2.3.3 Studievaner og studieinnsats.....	18
2.3.4 Alder, studievaner og erfaringsbakgrunn.....	20
2.3.5 Er det forskjeller mellom utdanningsstedene når det gjelder studentenes begrunnelser for valg av utdanning, profesjonsidentitet og studievaner?.....	23
2.4 Oppsummering og diskusjon.....	24
Kapittel 3: Undervisning i lærerutdanningene.....	26
3.1 Problemstillinger	27
3.2 Variabler i studien	27
3.3 Resultater	29
3.3.1 Undervisningsformer i GLU 1-7 og GLU 5-10	29
3.3.2 Sammenligning av undervisningsformer på tvers av læresteder.....	30
3.3.3 Innhold i utdanningene for GLU 1-7 og GLU 5-10	34
3.3.4 Innhold i utdanningene på tvers av læresteder	36
3.3.5 Forskningsbasert utdanning for GLU 1-7 og GLU 5-10.....	41
3.3.6 Forskningsbasert utdanning på tvers av læresteder.....	41
3.3.7 Mulige forklaringsvariabler; erfaring, alder, studievaner, profesjonsidentitet, begrunnelser for valg av utdanning	42
3.4 Oppsummering og diskusjon.....	43

Kapittel 4: Praksisopplæring	45
4.1 Problemstillinger	46
4.2 Variabler i studien	47
4.3 Resultater	48
4.3.1 Studenters opplevelse av forberedelse til praksis, veiledning i praksis og sammenheng mellom læringsarenaer	48
4.3.2 Variasjoner i studenters opplevelse av praksisopplæring mellom programmer og læresteder	49
4.3.3 Sammenhenger mellom koherens, forberedelse til praksis, veiledning i praksis, forskerinnstilling, metode og studieinnsats	51
4.4 Oppsummering og diskusjon	51
Kapittel 5: Konklusjon	53
Referanser	55

Kapittel 1: Introduksjon

1.1 Om spørreundersøkelsen

I perioden 22. november 2010 til 16. januar 2011 gjennomførte Følgegruppen en nettbasert spørreundersøkelse blant registrerte førsteårsstudenter på GLU 1-7, GLU 5-10 og integrert master i grunnskolelærerutdanning for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn ved UiT. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til studentenes e-postadresse¹, og påminnelser ble sendt ut i midten av desember og i begynnelsen av januar. Sammen med spørreundersøkelsen mottok også studentene et eget infoskriv. Et tilsvarende skriv ble sendt ut til lærestedene i midten av november, med en oppfordring om å minne studentene på å delta i undersøkelsen. Studentene på Samisk høgskole fikk tilsendt en samisk oversettelse av spørreundersøkelsen. Denne ble delt ut til GLU-studentene i papirversjon og gjennomført i undervisningstiden i slutten av januar 2011.

I alt 928 studenter besvarte spørreundersøkelsen. Populasjonen pr. 1. oktober² utgjorde 2698 registrerte studenter på GLU. Svarprosenten totalt sett er dermed 34%, men den varierer sterkt fra utdanningssted til utdanningssted, fra 13,6 – 77,7% (se tabell 1 nedenfor).

Tabell 1.1: Deltakelse og svarprosent per lærested

Institusjon	Antall studenter i populasjonen	Antall som deltok i spørreundersøkelsen	Deltakelse pr. lærested (%)
Samisk høgskole	9	7	77,7 %
Høgskolen i Nesna	35	24	68,6 %
Høgskolen i Finnmark	55	25	45,5 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	69	26	37,7 %
Høgskolen i Volda	78	45	57,7 %
Høgskolen i Buskerud	85	45	52,9 %
Høgskolen i Sogn og Fjordane	86	41	47,7 %
Høgskolen Stord/Haugesund	56	36	64,2 %
Universitetet i Tromsø	89	39	43,8 %
Universitetet i Nordland	93	26	28,0 %

¹De fleste studentene fikk tilsendt spørreundersøkelsen til sin student e-post. Ved noen læresteder blir studentenes private e-postadresse benyttet ved formidling av studierelevant informasjon. Studentene ved disse lærestedene fikk derfor også tilsendt spørreundersøkelsen til sin private e-postadresse.

² Tall hentet fra DBH

Institusjon	Antall studenter i populasjonen	Antall som deltok i spørreundersøkelsen	Deltakelse pr. lærested (%)
Høgskolen i Østfold	93	42	45,2 %
NLA Høgskolen	97	31	32,0 %
Høgskolen i Vestfold	111	63	56,8 %
Høgskolen i Hedmark	148	63	42,6 %
Høgskolen i Telemark	157	67	42,7 %
Universitetet i Stavanger	159	26	16,4 %
Universitetet i Agder	206	30	14,6 %
Høgskolen i Bergen	338	46	13,6 %
Høgskolen i Oslo	367	143	39,0 %
Høgskolen i Sør-Trøndelag	367	103	28,1 %
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	2698	928	34,4%

1.2 Svarprosent

En viktig diskusjon innen forskning er hva svarprosenten betyr for generalisering. Det er et ønske innen forskning som benytter spørreundersøkelser, å kunne generalisere resultater til en populasjon som er større enn det utvalget som har svart. Når vi presenterer resultater fra denne undersøkelsen, vil vi si noe om "de nye GLU-studentene" totalt sett, ikke bare de 928 som har svart på dette skjemaet. Problemet gjelder spørsmålet om hvem som *ikke* svarte på undersøkelsen. Er det slik at de som ikke svarte på undersøkelsen representerer viktige aspekter ved studenter som ikke kommer til syne i undersøkelsen fordi nettopp disse mangler? Det vil i tilfelle utgjøre en trussel mot konklusjoner som trekkes fordi det er snakk om en ikke-tilfeldig (nonrandom) utelatelse.

I 1994 skrev for eksempel Hox & deLeeuw (s. 330):

Research results can be biased if the nonresponse is nonrandom, and if it is in some way correlated with the variables measured in the survey. Since the process leading to nonresponse is usually unknown, it is often optimistically assumed that when the response is high, there is no serious nonresponse bias. Thus, a high response rate is viewed not only as desirable, but also as an important criterion by which the quality of the survey is judged.

Mulighetene til å generalisere til et større utvalg blir altså vanskeliggjort når svarprosenten er lav fordi det kan være systematiske grunner til at en del av populasjonen ikke har svart.

Men som Hox & deLeeuw påpeker, er det "optimistisk" å tenke at bare svarprosenten er høy, kan vi generalisere. Denne tankegangen er blitt utfordret gjennom forskning på svarprosent, og det er etter hvert flere som hevder at det ikke er svarprosenten i og for seg som er det viktige, men representativitet (Cook, Heath & Thompson, 2000). Valgdagsmålinger som tar utgangspunkt i 1 % av befolkningen, kan for eksempel bedre predikere resultater enn målinger med 50% av befolkningen dersom de som utgjør den ene prosenten er representative. Det viktige spørsmålet er derfor om det er mulig å vite hva som er de viktige representativitetsfaktorene i en populasjon. Hva disse faktorene er, vil selvsagt variere fra studie til studie, alt etter hva som er hovedhensikten med studiet (hvordan disse korrelerer med studiets variabler).

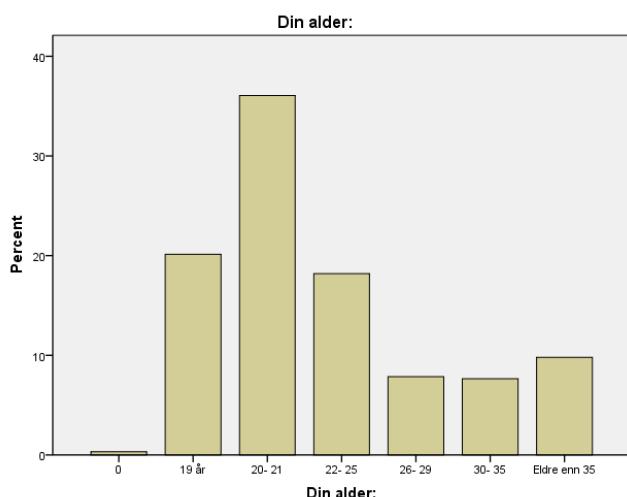
For eksempel: En undersøkelse om studievevaner blant GLU-studenter, som har som mål å generalisere til befolkningen "GLU-studenter", må omfatte et representativt utvalg av noe som vi faktisk ikke vet hva er (studievevaner). Om vi har et utvalg på 70% av populasjonen, men det viser seg at det er ingen over 35 år som har svart, så kan det være at vi ikke har et representativt utvalg når det gjelder "studievevaner" til tross for den høye svarprosenten. Vi vil stille spørsmål ved validiteten av resultatene. På den andre siden, kan det tenkes at det ikke er alder som er avgjørende for studievevaner, men helt andre faktorer – og da kan utvalget være representativt likevel – eller ikke.

Når det gjelder denne studien er svarprosenten på 34%. Dette er lavere enn ønsket, og det er noe vi vil arbeide for å forbedre til neste studie. Det er likevel 34% av hele populasjonen "GLU-studenter" og slik sett er antallet meget bra. Spørsmålet er likevel om disse 34% er representative for hele befolkningen.

1.3 Studentene i utvalget

22,1 % av studentene som besvarte undersøkelse oppgir å være menn, mens 77,9 % er kvinner. Av de som er tatt opp på GLU 1-7, oppgir 88 % av respondentene at de er kvinner, mens den tilsvarende andelen på GLU 5-10 er 67 %. Andelen kvinnelige studenter pr. studieprogram i populasjonen er henholdsvis 80 % på GLU 1-7 og 65 % på GLU 5-10. Kjønnfordelingen blant respondentene avviker derfor litt fra kjønnfordelingen i populasjonen på GLU 1-7, men er relativt representativ for GLU 5-10 (Følgegruppen 2011: 91-92).

Som det framgår av figuren nedenfor (Figur 1.1), er flertallet av studentene som har svart på undersøkelsen yngre enn 22 år. Ca. 10 % oppgir å være eldre enn 35 år. Denne aldersfordelingen er relativt lik aldersfordelingen i populasjonen, der 77 % er mellom 19 og 25 år, og 8,5 % er over 35 år (Følgegruppen, 2011:92).



Figur 1.1: Aldersfordeling i utvalget (N= 928).

Når det gjelder kjønn og alder, kan det synes som om utvalget er noenlunde representativ for hele populasjonen. Men det kan selvsagt være andre faktorer hvor utvalget ikke er like representativt. Det kan for eksempel tenkes at vi har en overvekt av studenter som er godt fornøyd med lærerutdanning i utvalget, at de som er mer misfornøyd har unnlatt å svare – eller motsatt. Dette er umulig å vite noe om, og det er heller ikke mulig å vite i utvalg med 70 % svarprosent om det er en overvekt av ”positive” eller ”negative” svar sammenlignet med om 100 % hadde svart.

Det er uansett viktig at leseren forholder seg til at svarprosenten er lav for denne undersøkelsen, og at det også er institusjoner der kun 16 % av GLU-studentene har svart. Vi vil minne om svarprosenten med jevne mellomrom i rapporten fordi dette er av betydning når det gjelder hvordan det er mulig å bruke resultater.

1.4 Innhold i denne rapporten

Studentene som har svart på undersøkelsen, har svart på mange spørsmål som gjelder deres egne personlige begrunnelser for valg, deres tidligere erfaringer og deres opplevelser av undervisere og undervisning. Dette er viktig informasjon for læresteder som tilbyr lærerutdanning, og det er et grunnlag for viktige analyser som forskningsfeltet om lærerutdanning har nytte av.

Denne rapporten vil derfor kunne bidra med ny forskning om lærerstudenter og lærerutdanning.

I kapittel to vil vi presentere resultater om studenters begrunnelser for valg av utdanning, deres framtidige mål, deres erfaringer og deres studieinnsats. Alle variabler består av flere utsagn, og vi rapporterer også resultater for selve måleinstrumentet. Variablene vil bli sett i forhold til hverandre, og variasjoner mellom læresteder vil også bli undersøkt. Er det slik at noen læresteder har flere studenter med erfaring enn andre læresteder, eller at noen læresteder har studenter med større studieinnsats enn andre?

I kapittel tre vil vi presentere resultater for hvordan studenter opplever undervisning som gis (lærersentrert versus studentsentrert), de ulike erfaringene de har hatt anledning til å gjøre seg i første semester, og dette vil bli sammenlignet på tvers av læresteder. Vi vil kontrollere for studentinnsats og dermed teste en antakelse om at studenter som selv har lav innsatsfaktorer også er mer kritisk til utdanningen.

Kapittel fire handler om studentenes første opplevelse med praksis. Her vil vi gi resultater for hvordan studentene opplever at studiestedet forberedte dem for praksisopplæring, opplevelsen av praksisskolers gjennomføring av opplæring, relevansen av opplæring på campus for det de lærte i praksis (og motsatt), og praksislæreres bidrag til deres læring. Dette vil også bli undersøkt på tvers av læresteder og på tvers av de to GLU-programmene.

Kapittel fem er en oppsummering av de foregående kapitlene, og vil også peke framover mot neste undersøkelse og viktige spørsmål å arbeide med.

Kapittel 2: Studentenes valg, profesjonsidentitet, studieinnsats og erfaringer

I kapittel to vil vi presentere resultater om studenters begrunnelser for valg av utdanning, deres framtidige mål, deres erfaringer og deres studieinnsats. Alle variablene består av flere utsagn, og vi rapporterer også resultater for selve måleinstrumentet. Variablene vil bli sett i forhold til hverandre, og variasjoner mellom læresteder vil også bli undersøkt. Er det slik at noen læresteder har flere studenter med erfaring enn andre læresteder, eller at noen læresteder har studenter med større studieinnsats enn andre?

Økt rekruttering til læreryrket er høyt prioritert i Norge, noe som bl.a. viser seg i det nasjonale tiltaket *Gnist*, og de regionale *Gnist*-gruppene som arbeider lokalt for å skape positiv oppmerksomhet om mulighetene som læreryrket gir. Det alle er enige om, er at rekruttering til læreryrket ikke bare er snakk om å øke kvantiteten av søkere, men også kvaliteten. Det handler om å rekruttere "de rette". Et av tiltakene som OECD foreslår for policy-utvikling er etablering av prosedyrer for å vurdere "whether individuals wanting to become teachers have the necessary motivation, skills, knowledge, and personal qualities" (se: <http://www.oecd.org/dataoecd/12/0/45399491.pdf>). Et av de store problemene med denne anbefalingen, er mangel på forskning som kan vise at det er mulig å predikere framtidig suksess som lærer på bakgrunn av motivasjon eller ferdigheter ved oppstart av lærerutdanning.

Søkingen til lærerutdanning var god på 1950- og 60-tallet, og forskning om prediksjon av lærer kvalitet var forholdsvis utbredt (Kleven, 2008). Rapporten "Utvalg og utdanning til læreryrket" av Johannes Sandven presenterte resultater fra et større nordisk samarbeid på feltet. I Sverige var forskningen knyttet til den såkalte "lämplighetsproven" som omfattet en svensk stil, en muntlig prøve og en fri aktivitet med barn (i Kleven, 2008). Forskere testet prediksjonsverdien av eksamenskarakterer, teoretiske prøver, muntlig framstillingsevne og personlighetstester på praktisk lærerdyktighet slik det ble målt gjennom praksisvurdering. I en oppsummering av denne forskningen, skriver Kleven (2008, side 21):

Det må imidlertid kunne sies at forsøkene på å finne alternative opptakskriterier som kunne supplere eller erstatte tidligere skoleprestasjoner som kriterium, ikke hadde vist seg særlig vellykket. Faktisk så det ut til at det var den teoretiske delen av opptakskriteriet som hadde størst prediksjonsverdi, også i forhold til praktisk lærerdyktighet. Undersøkelsene viste riktignok at prediksjonsverdien av artiumskarakterer og teoretiske opptaksprøver heller ikke var særlig stor, men alternativene lot ikke til å gi noen forbedring.

I denne perioden var det lærerpersonligheten som var i fokus. Men etter hvert ble forskningen mer opptatt av hva de gode lærere *gjør*. Nå er problemstillingen: Hva er det lærere *gjør* som bidrar til at de kan karakteriseres som "dyktige"? Men ferdigheter kan vel læres? Det er mulig å endre måter man *gjør* ting på i langt større grad enn personlighetstrekk. Vil ikke andre faktorer være vel så viktige for lærerdyktighet da – som støtte på arbeidsplassen, muligheter for profesjonell utvikling, osv?

Det forskere har vært opptatt av, også i senere år, er studenters motivasjon for valg av ulike studier. For å øke rekruttering til lærerutdanning blant elever med gode faglige resultater, kan det være viktig å vite hva som motiverer disse elevene til å velge profesjon eller videre studier som de

gjør. For å vite noe om hva slags elever som velger lærerutdanning, kan det også være relevant å se nærmere på hvorfor de velger lærerutdanning.

Kunnskap om studenters begrunnelser for valg av studie kan også ha noe å si for hvordan et program støtter utvikling av profesjonskunnskap. Huberman & Grounauer (1993) fant to forskjellige grupperinger i deres forskning på studenters valg av studier: de som oppga materielle grunner (sikkerhet i jobben, inntekter og ferie), og de som oppga mer altruistiske grunner (arbeide med barn, være til nytte for andre). Calderhead & Shorrock (1997) fant at de aller fleste som studerte pedagogikk var opptatt av en indre tilfredsstillende det ville gi dem å undervise barn og unge. Krecic & Grmek (2005) identifiserte fem forskjellige begrunnelser for å velge å bli lærer i deres utvalg av 237 andre-års pedagogikkstudenter i Slovenia. De fem er: selv-realisering (å være en god modell, å kunne bruke egne evner), altruistiske (har alltid villet bli lærer, vil arbeide med barn og unge), materielle (gode arbeidsforhold, god inntekt), stereotype forestillinger / egne mål (foreldrene mine ville at jeg skulle bli lærer, universitetsutdanning er viktig), og andre grunner (det var tilfeldig, det var det eneste jeg kunne søke på). Det var også statistisk signifikante forskjeller mellom studenter som hadde valgt forskjellige fag og deres begrunnelser for å bli lærer.

Begrunnelser for valg sier ikke nødvendigvis noe om studentenes innsats i studiet. Studenter med høy innsatsfaktor vil sannsynligvis kreve mindre støtte av ledere og lærere enn studenter som oppgir mindre innsats for å sette seg inn i det kunnskapsgrunnlaget som forventes. Variasjon i innsatsfaktor kan skyldes motivasjon, men motivasjon kan endres, og innsats kan endres. En student på 19 år har andre faktorer i livet som kan påvirke hva studenten gjør enn en student som tre år senere går inn i sitt siste år av en utdanning. Utvikling av læreridentitet handler om utvikling av kunnskap (Smith, 2007), og slik sett vil vi anta at de sosiale læringsarenaene som studentene er en del av det første året også har betydning for utvikling eller endring i motivasjon og framtidsperspektiver.

Troen på egne muligheter til å lykkes eller kunne påvirke (self-efficacy) har vist seg å kunne predikere akademisk suksess, og studenter som rapporterer høyere verdier på self-efficacy har også en tendens til å rapportere høyere på studieinnsats, utholdenhet og tilpassing (Bandura et.al., 2001; Pajares, 1996; Chemers, Hu & Garcia, 2001).

I det som følger vil vi derfor se nærmere på begrunnelser studenter oppgir for å ha valgt enten GLU 1-7 eller GLU 5-10, og vi vil sammenholde dette med deres rapporterte studieinnsats og deres profesjonsidentitet.

2.1 Problemstillinger

Problemstillinger som vil bli belyst er:

- Hvilke begrunnelser for valg av grunnskolelærerutdanning oppgir studentene?
- Hvilke begrunnelser oppgis hyppigst / mest sjeldent?
- Varierer begrunnelser mellom de to programmene?
- Varierer begrunnelser mellom utdanningssteder?
- Hvordan er forholdet mellom begrunnelser, profesjonsidentitet og studieinnsats?

2.2 Variabler i studien

Begrunnelser for valg av utdanning blir målt gjennom fire variabler som alle består av flere utsagn. Cronbachs alpha³ er oppgitt for hver variabel. I tabell 2.1 (nedenfor) oppgis hvilke utsagn som inngår i hver variabel, samt frekvensfordeling i prosent per utsagn for hele utvalget med gjennomsnittsverdi (M) og standardavvik (s.a.).

Tabell 2.1: Cronbach's alpha for fire begrunnelser for studievalg med frekvensfordeling i prosent, gjennomsnitt (M) og standardavvik (s.a.) for hvert enkeltutsagn. N= 928.

<i>Profesjonsbegrunnelser (α=.63)</i>	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Jeg valgte dette studiet fordi jeg mener jeg er god til å lede.	1	3,2	13	30,4	37,9	14,4	4,44	1,05
Jeg valgte dette studiet fordi jeg vil bety noe for barns / unges framtid.	0,1	0,4	2,5	7,5	32,8	56,7	5,42	0,79
Jeg valgte dette studiet fordi jeg liker å jobbe med barn / unge.	0,1	0,2	2,9	6	30,7	60	5,47	0,77
Jeg valgte dette studiet fordi jeg er god til å undervise.	0,8	2,3	9,7	36,4	40	10,9	4,45	0,94
 <i>Praktiske / økonomiske grunner (α=.77).</i>								
Jeg valgte dette studiet fordi lønnen er god.	31,8	21,2	23,4	17,2	5,8	0,5	2,46	1,28
Jeg valgte dette studiet fordi lærere har lang ferie.	18,5	19,7	20,3	22,2	13,3	6	3,1	1,49
Jeg valgte dette studiet fordi det er et yrke som det er lett å kombinere med familie.	8,4	8,5	15,9	25,3	25	16,8	4	1,48
Jeg valgte dette studiet fordi lærere har gode arbeidsbetingelser.	10,6	14	28,5	27,8	14,8	4,3	3,35	1,3
 <i>Utdanningen som begrunnelse (α = . 72)</i>								
Jeg valgte dette studiet fordi det gir meg anledning til faglig fordypning.	13,9	9,2	19,4	25,2	21,9	10,5	3,63	1,52
Jeg valgte dette studiet fordi det vil bidra til at jeg utvikler meg som menneske.	3,7	3,6	12	28,8	30,1	22	4,44	1,26
Jeg valgte dette studiet fordi studieplanen var interessant.	14	13,4	20,8	24,1	18,9	8,8	3,47	1,51
Jeg valgte dette studiet fordi jeg hadde hørt mye positivt om utdanningen.	15,9	14,3	23,1	24,1	16,9	5,6	3,29	1,46

³ Cronbach's alpha er et reliabilitetsmål som sier noe om den indre konsistensen av et mål. Cronbach's alpha oppgis som en koeffisient mellom 0 og 1. Verdier over 0,60 regnes stort sett som adekvate.

(tabell 2.1 forts.)

Tilfeldigheter ($\alpha=.53$)	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Jeg valgte dette studiet fordi jeg ikke viste hva jeg ellers skulle velge.	48,8	19,6	12,7	10,5	5,2	3,2	2,13	1,41
Jeg valgte dette studiet fordi jeg ikke hadde nok poeng til det studiet jeg ønsket meg mest.	85	5,7	2,8	2,4	2,5	1,6	1,36	1,03
Jeg valgte dette studiet fordi jeg ikke ville flytte, og da ble det naturlig å velge grunnskolelærerutdanning.	72,7	9,7	6,1	4,5	3,7	3,2	1,66	1,31

Det er naturlig å anta at elever i videregående skole som har et positivt inntrykk av læreryrket eller av studiet som kvalifiserer til arbeidet, vil velge lærerutdanning, men som resultatene viser ovenfor er det også litt mer tilfeldig for noen studenter. Det vil derfor være rimelig å anta at identifisering med profesjonen "lærer" vil variere mellom studentene, og det er rimelig å anta at studenter som oppgir profesjons- eller utdanningsgrunner for å velge utdanningen også vil rapportere høyere verdier på profesjonsidentitet.

Vi har konstruert en variabel som består av fire utsagn for å måle studentenes profesjonsidentitet. Tabellen nedenfor oppgir frekvensfordeling i prosent for hvert av utsagnene, samt gjennomsnittsverdier og standardavvik for hele utvalget.

Tabell 2.2: Cronbach's alpha for variabelen "Profesjonsidentitet" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

Profesjonsidentitet ($\alpha= .71$)	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Læreryrket er en ideell profesjon helt til pensjonsalderen.	1,1	2	6,5	26,2	35,5	28,8	4,79	1,06
Hvis jeg hadde alle pengene jeg trengte, ville jeg antakelig likevel arbeide som lærer.	8,2	7,3	14,4	21,8	27,9	20,4	4,15	1,5
Jeg tror jeg vil trives altfor godt som lærer til å slutte.	1,2	2,9	12,3	27,9	37,9	17,8	4,52	1,08
Jeg vil bestemt skape meg en karriere innenfor læreryrket.	1,6	2,5	9,3	23,1	34,7	28,9	4,73	1,14

Vi vil i tillegg ta med to variabler som tar for seg studentenes innsats i studiet. I tabell 2.3 nedenfor, oppgir vi Cronbach's alpha verdi for variabelen "studievaner", de fire enkeltutsagnene som inngår i denne variabelen med frekvensfordeling i prosent for verdiene som kunne velges (1 = helt uenig, og 6 = helt enig). I tillegg oppgis gjennomsnittsverdier (M) og standardavvik (s.a.).

Tabell 2.3: Cronbach's alpha for variabelen "Studievaner" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

<i>Studievaner (a=.72)</i>	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Studiet krever at jeg stiller godt forberedt til undervisningen	1,6	5,1	14,7	34,3	27,5	16,9	4,32	1,16
Studiet krever at jeg er aktivt med i diskusjoner.	2,5	7,7	17,8	29,4	27	15,6	4,18	1,25
Studiet forutsetter at jeg leser pensum grundig.	1,3	2,7	8,7	22,6	36,6	28	4,75	1,12
Studiet er så krevende at du kan ikke være borte fra forelesninger.	7,8	12	16,5	28	22,7	13	3,85	1,44
Jeg har vært tilstede på all undervisning dette semesteret.	8,5	3,4	6,7	10	34,7	36,6	4,69	1,52
Jeg begynte å lese faglitteratur den første uken.	17,5	12,7	12	15,3	16,3	26,3	3,79	1,84

Studieinnsats består av tre enkeltstående innsatsfaktorer:

Antall timer i uken: tilstede på forelesninger

Antall timer i uken: lese pensum / faglitteratur

Antall timer i uken: arbeide med arbeidsoppgaver

Når det gjelder innsats i studiet, er det ikke brukt en kontinuerlig skala, men svarkategorier.

Kategoriene er felles for alle tre spørsmål: 0-1 time per uke, 2-3 timer per uke, 4-5 timer per uke, 6-10 timer per uke, 11-15 timer per uke, og 16 timer eller mer per uke.

Alle utsagnene om begrunnelser ble besvart på en skala fra 1 til 6 hvor 1 = helt uenig og 6 = svært enig. Cronbach's alpha for de tre første (profesjon, praktisk, utdanning) er tilfredsstillende.

Alpha-verdien er noe lav for spørsmål om tilfeldighet ($\alpha = .53$).

Utsagn om studievaner er også besvart på en Likert-skala fra 1 til 6 hvor 1 = svært uenig og 6 = svært enig. Cronbach's alpha er tilfredsstillende for denne variabelen.

Alder og erfaringsbakgrunn måles ved hjelp av enkeltstående spørsmål: "Hvor gammel er du?" og arbeidserfaring fra barnehage eller grunnopplæring (svaralternativer fra ingen erfaring til flere enn 3 år.

2.3 Resultater

928 studenter besvarte spørsmål om hvilket studieprogram de var tatt opp på. 48,7 % oppga her at de var tatt opp på GLU 1-7, mens 51 % oppga at de var tatt opp på GLU 5-10. Denne fordelingen er noenlunde lik den nasjonale fordelingen av studenter på de to studiene (Følgegruppen, 2011).

2.3.1 Begrunnelser for å velge lærerutdanning

Profesjonsbegrunnelser

Av tabell 2.1 ovenfor, kan vi se at de enkeltutsagnene som har høyest gjennomsnittsskåre handler om å like å arbeide med barn / unge (M= 5,47) og å ville bety noe for barns/ unges framtid (M = 5,42). 60% av alle studentene var svært enig i utsagnet "Fordi jeg liker å arbeide med barn og unge" mens 30,7% var enig. 10,9% av studentene er svært enige i utsagnet om at de er gode til å undervise, men de aller fleste bruker de tre høyeste verdiene for å indikere enighet om dette utsagnet. Det er bortimot 13% som bruker de tre laveste verdiene. Totalt sett, er det begrunnelsen som her kalles "Profesjonsbegrunnelser" som skårer høyest i utvalget. Gjennomsnittsverdien for hele skalaen er 4,93 for studenter på GLU 1-7 og 4,96 for studenter på GLU 5-10. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.

Utdanningen som begrunnelse

Når det gjelder interesse for selve utdanningsprogrammet som begrunnelse for valg, er det heller ingen statistisk signifikante forskjeller mellom studentene i de to utdanningene. Gjennomsnittet for GLU 1-7 studenter for variabelen i sin helhet er 3,66, mens den er 3,75 for GLU 5-10 studenter. Det er verdt å merke seg at vel 40% av studentene velger de tre laveste verdiene på utsagnet om at lærerutdanningen vil gi dem anledning til faglig fordypning. Hva handler dette om? Kan dette tolkes dit hen at studentene ikke vurderer lærerutdanning som faglig fordypning? Er det snakk om en forestilling om en "lettvekterutdanning"? Eller er det rett og slett en erkjennelse av at de fleste fagene er på 30 stp størrelse og maks 60 stp? De fleste studentene anser utdanningen som utviklende, men når det gjelder om studieplanen til utdanningen var interessant, deler studentene seg omtrent 50 – 50 på nedre eller øvre halvdel av skalaen fra 1 til 6.

Praktiske / økonomiske begrunnelser

Gjennomsnittsverdien for GLU 1-7 studentene er 3,23 for denne variabelen, mens gjennomsnittet er 3,22 for GLU 5-10 studenter. Forskjellen er ikke statistisk signifikant. Vel 75% bruker de tre laveste verdiene for å angi uenighet – enighet om utsagnet at god lønn var en grunn til å velge denne utdanningen. Ca. 40% er mer enig enn uenig (de tre øverste verdiene på skalaen) i at lang ferie er en begrunnelse, og mange av studentene ser fordelene med å kunne kombinere med et familieliv. Når det gjelder om arbeidsbetingelser er en begrunnelse for å velge utdanningen, ser vi at studentene fordeler seg på hele skalaen, men med en liten overvekt på de tre laveste verdiene.

Tilfeldigheter

Studentene er i langt større grad uenig med utsagnene i variabelen "Tilfeldigheter". Nesten 50% er helt uenig i at de valgte lærerutdanning fordi de ellers ikke visste hva de skulle gjøre, 85% er helt uenig i at de ikke hadde nok poeng til å komme inn på det de egentlig ville, og 72,7% er helt uenig at de valgte dette fordi de ikke ville flytte for å studere. Det er likevel interessant at det er noen som har valgt lærerutdanning fordi de ikke ville flytte (6,9% bruker de to høyeste verdiene – 64 studenter i utvalget). Vi kjørte en krysstab for å undersøke hvilke læresteder hadde flest studenter som oppga dette som begrunnelse. Av de studentene som har besvart undersøkelsen (NB!), er det kun utdanningene i Bergen (både HiB og NLA), Bodø, Stord/Haugesund, Volda, Agder og Stavanger som *ikke* har studenter som bruker svarkategori 6 for å uttrykke at de er helt enig i dette utsagnet (se tabell nr.2.7). Alle disse utdanningsstedene har likevel studenter som bruker mellomverdiene.

Resultatene indikerer at studentene oppgir egne interesser for arbeidet som en hovedårsak til at de valgte utdanningen. På andreplass kommer selve utdanningen og interesse for den, dernest praktiske og økonomiske begrunnelser. Det er de færreste studentene som oppgir mer tilfeldigheter som begrunnelse for å velge studiet.

Alder ser ut til å kunne ha betydning for hvilke grunner man oppgir for valg av studium. Studenter som er eldre enn 25 år har en tendens til å oppgi litt høyere verdier for profesjonsgrunner (M= 5,0) enn studenter som er yngre enn 25 (M = 4.9), høyere verdier for å oppgi utdanningen som grunn (M = 3,81) enn de yngre studentene (M= 3,63) og lavere verdier på at tilfeldigheter førte til valg av lærerutdanning (M = 1,63) sammenlignet med de yngre studentene (M = 1,79). Forskjellene er statistisk signifikante på 0.05 nivå, men de er små.

Det er mulig at utdanningssteder med overvekt av yngre studenter vil kunne være forskjellige fra utdanningssteder med overvekt av eldre studenter når det gjelder begrunnelse for valg av utdanning.

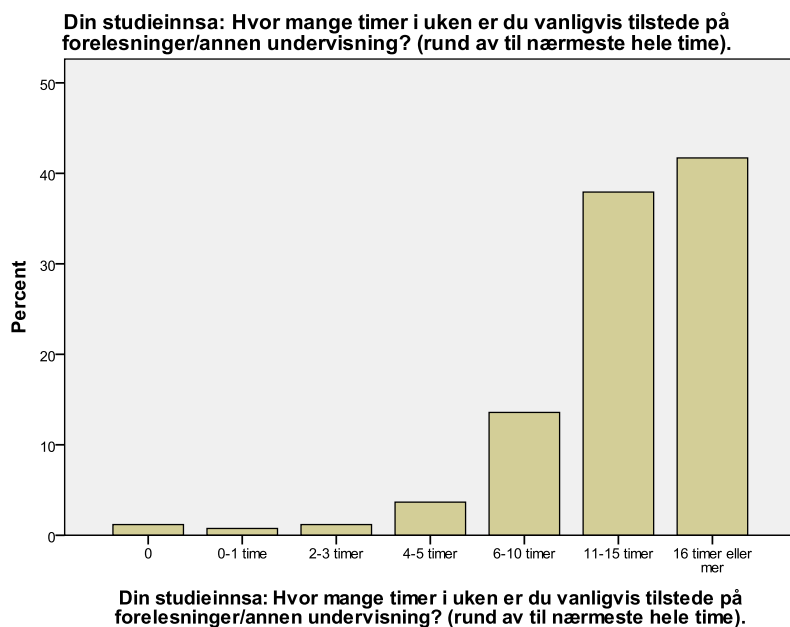
2.3.2 Profesjonsidentitet

GLU 1-7 og GLU 5-10 studentene svarer gjennomsnittlig ganske likt på spørsmål om profesjonsidentitet. Gjennomsnittsverdien for GLU 1-7 er 4,54 (s.a. = .86) og for GLU 5-10 er den 4,56 (s.a. = .91). Studenter som oppgir å ha erfaring fra arbeid i barnehage eller grunnopplæring svarer gjennomsnittlig 4,61, mens de som ikke har noe erfaring i det hele tatt svarer gjennomsnittlig 4,51. Forskjellen er ikke statistisk signifikant.

Den variabelen som ser ut til å kunne ha betydning for opplevelse av profesjonsidentitet, er alder. De yngste studentene (alder 19-25 år) har en gjennomsnittsverdi på 4,47 (s.a. =.88), mens aldersgruppen eldre enn 25 år rapporterer gjennomsnittlig 4,66 (s.a. = .88). Forskjellen beregnes til å være statistisk signifikant ($p < .001$). Det er mulig at læresteder med overvekt av yngre studenter også kan merke en slik forskjell.

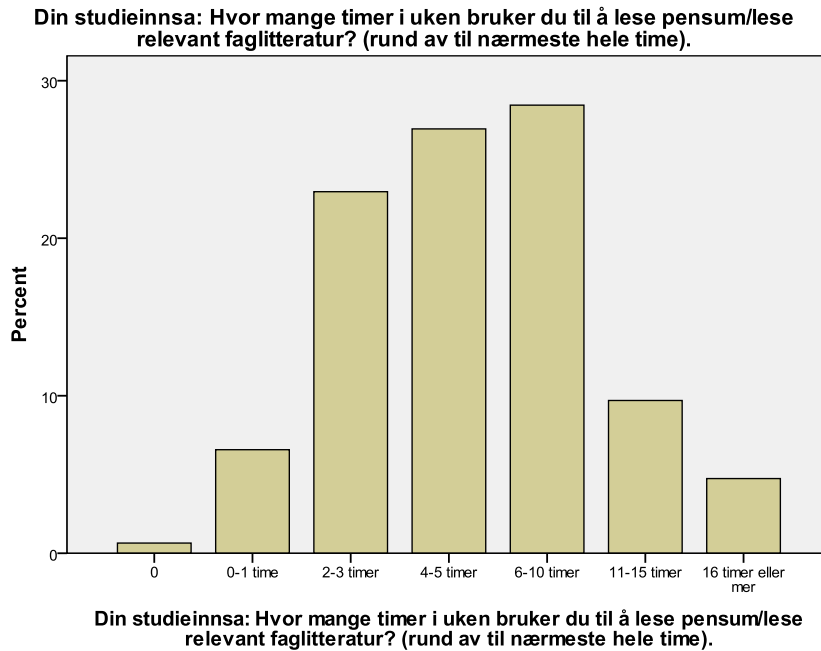
2.3.3 Studievevaner og studieinnsats

Søylediagrammene nedenfor viser hvor stor prosent av hele studentmassen (N = 928) som svarer ved hjelp av de forskjellige kategoriene som er oppgitt i undersøkelsen. Som vi ser av den første, svarer ca. 80 % av studentene at de er tilstede på forelesninger / undervisningen 11 timer eller flere per uke. Det er ca. 40 % som er tilstede 16 timer eller flere per uke. Vi ser også at ca. 20 % oppgir å være tilstede 10 timer eller færre i løpet av en normal uke.



Figur 2.1: Studieinnsats. Antall timer tilstede i undervisning. N=928.

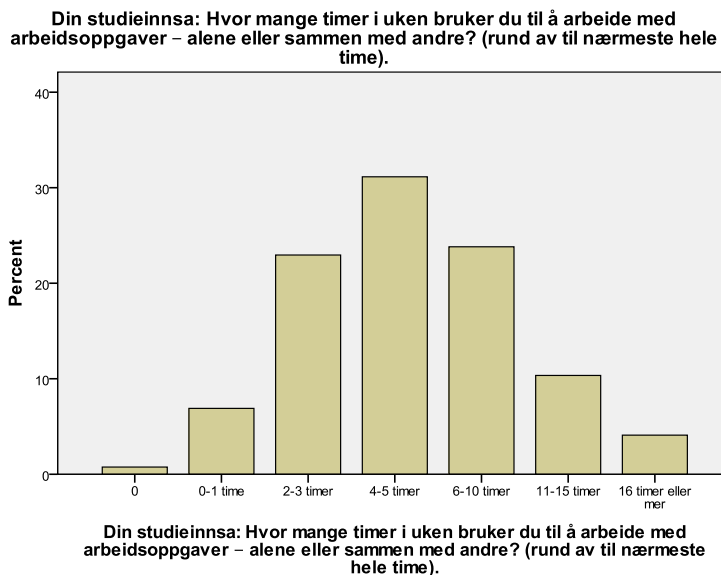
Studentene fordeler seg over alle svarkategorier for å angi hvor mange timer de arbeider med å lese faglitteratur eller pensum i løpet av en uke.



Figur 2.2: Studieinnsats: Antall timer til å lese pensum/faglitteratur.

Ca. 23 % rapporterer at de bruker 2-3 timer per uke til denne aktiviteten, ca. 27 % bruker 4-5 timer, mens ca. 28 % bruker 6-10 timer.

Fordelingen når det gjelder timer brukt til å arbeide med oppgaver er tilnærmet en perfekt Gaus-kurve:



Figur 2.3: Studieinnsats: Antall timer til å arbeide med oppgaver. N=928.

Ca. 24 % svarer at de bruker 2-3 timer per uke, mens ca. 25 % bruker 6-10 timer. Vel 30 % oppgir å bruke 4-5 timer per uke. Vi ser at mens ca. 8 % oppgir kun å bruke 0-1 time / uke, er det ca. 15 % som bruker mer enn 11 timer per uke til arbeidsoppgaver.

De to siste spørsmålene (innsats i timer når det gjelder å lese faglitteratur og innsats i timer når det gjelder å arbeide med arbeidsoppgaver) er også blitt slått sammen til en variabel som skal måle "Studieinnsats" (Cronbach's alpha = .68).

Korrelasjonstabellen nedenfor viser samvariasjon mellom de fire variablene som måler begrunnelser for valg av studie og variabelen Studievaner (se tabell 2.1 og 2.3 for en presentasjon av hvilke utsagn som inngår i disse). Av tabell 2.4 kan vi lese at det er en tendens til at de studentene som velger høyere verdier for profesjonsgrunner, også har en tendens til å velge høyere verdier for utdanningen som begrunnelse for valg av studium, og det er lavere tendens til at de har valgt tilfeldig. Sammenhengene er beregnet til å være statistisk signifikante på $p < .001$ nivå (**). Vi ser at det også er en tendens til at studenter som oppgir interesse for selve studiet som begrunnelse for valg av studie også rapporterer høyere på studievaner. De som har havnet i utdanningen av mer tilfeldige grunner, rapporterer lavere på studievaner.

Tabell 2.4: Pearson's r korrelasjoner mellom begrunnelser for å velge utdanningen og studievaner. N=928.

	Profesjonsgrunn	Utdanningsgrunn	Prakt/økon.grunn	Tilfeldig
Utdanningsgrunn	.296**			
Prakt/øk. Grunn	.109	.269**		
Tilfeldig	-.279**	-.137**	.111**	
Studievaner	.171**	.301**	.062	-.101**

* $p < 0.05$

** $p < 0.001$

Aldersgruppen over 25 år rapporterer også høyere verdier når de angir enighet om studievaner (M = 4,50) sammenlignet med studenter som er yngre enn 25 år (M = 4,0). Forskjellen er statistisk signifikant på $p < .001$ nivå.

2.3.4 Alder, studievaner og erfaringsbakgrunn

Alder ser ut til å være en viktig variabel for å forstå forskjeller i rapportering. I spørreundersøkelsen, kunne studentene velge mellom 6 kategorier for å angi sin alder.

Tabell 2.5: Frekvensfordeling innen alderskategorier, antall og prosent. N=928.

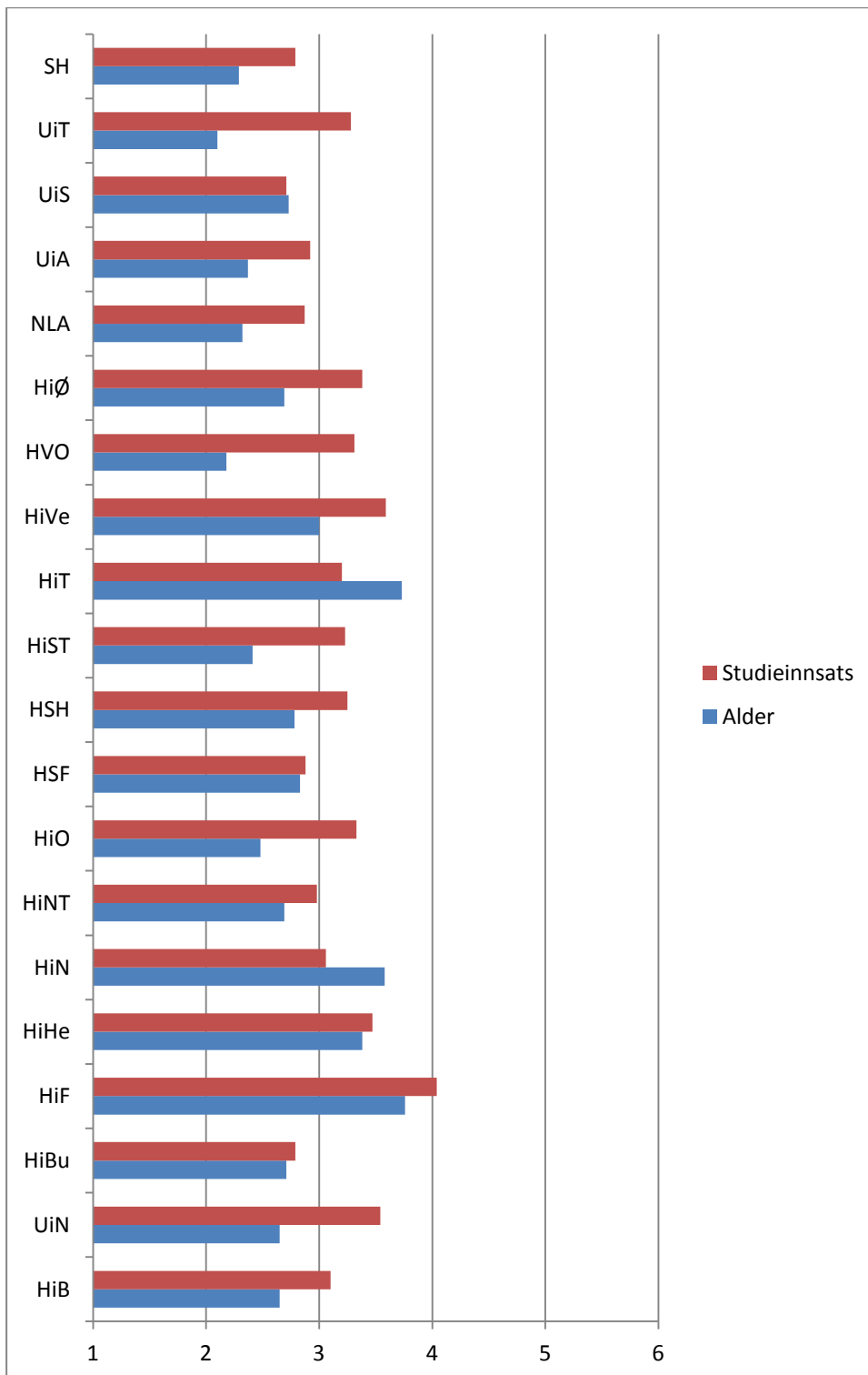
verdi	Alderskategori	Antall studenter	Prosent studenter
1	19 år	187	20,2
2	20-21 år	335	36,1
3	22-25 år	171	18,4
4	26-29 år	73	7,9
5	30-35 år	71	7,7
6	Eldre enn 35	91	9,8

Gjennomsnittsverdien for studenters alder er verdien 2,76. Det vil si et sted mellom kategorien 2 (20-21 år) og kategori 3 (22-25 år). Gjennomsnittsverdier for hvert utdanningssted kan gi en viss

pekepinn på aldersspredningen i dette utvalget. Av figur 2.4 kan vi se at Høgskolene i Finnmark, Hedmark, Nesna, Telemark og Vestfold er blant de med studenter som oppgir høyest alder. Universitetet i Tromsø og Høgskolen i Volda er de som har den yngste studentgruppen i dette utvalget.

I figur 2.4 nedenfor ser vi på forskjeller i rapporterte gjennomsnittsverdier for studieinnsats (gjennomsnittet av hvor mange timer i uken de arbeider med å lese faglitteratur og å arbeide med oppgaver) og alder per institusjon. Merk at studenter ved UiS og SH kun er studenter på GLU 1-7 (ingen studenter på GLU 5-10 svarte på undersøkelsen ved UiS og SH har ikke dette tilbudet i studieåret 2010-2011), og at studenter ved HiNT kun er studenter på GLU 5-10 (ingen studenter fra GLU 1-7 svarte på undersøkelsen).

Studentene ved Høgskolen i Finnmark er de som gjennomsnittlig rapporterer mest innsats i form av timer brukt til studiet, og det er også studentene i dette utvalget som gjennomsnittlig er eldst. Studentene ved Høgskolen i Telemark er også blant de eldste, men rapporterer noe mindre studieinnsats. Ved syv av lærestedene, rapporterer studentene gjennomsnittlig lavere enn verdi 3 når det gjelder studieinnsats (kategori 3 = 4-5 timer i uken for hver aktivitet). Men svarprosent i utvalget er viktig å ta hensyn til. Ved HiB er svarprosenten 13,6%, ved UiA: 14,6%, ved UiS: 16,4%, ved UiN: 28% og ved HiST: 28,1 %. Det er derfor ikke mulig å konkludere om studieinnsats. Kun seks læresteder har en svarprosent over 50%: SH, HiN, HVO, HiBu, HSH og HiVe.



Figur 2.4: Gjennomsnittsverdier for rapportert studieinnsats og alder per lærested.

Mer enn 50 % av studentene har ingen arbeidserfaring fra barnehage eller grunnsopplæring. 4,8% av studentene i utvalget har flere enn 3 års erfaring. Vi ser at ca. 1 av 4 studenter har inntil 12 måneders relevant arbeidserfaring.

Tabell 2.6: Arbeidserfaring fra barnehage eller grunnopplæring. Frekvensfordeling i antall og prosent. N = 928.

Alderskategori	Antall studenter	Prosent studenter
Ingen erfaring	545	58,7
Opptil 12 mnd	247	26,6
Fra 13 mnd til 2 år	72	7,8
Fra 25 mnd til 3 år	19	2,0
Flere enn 3 år	45	4,8

2.3.5 Er det forskjeller mellom utdanningsstedene når det gjelder studentenes begrunnelser for valg av utdanning, profesjonsidentitet og studievaner?

Det er små forskjeller mellom gjennomsnittsverdiene per utdanningssted når det gjelder de fire kategoriene av begrunnelser for å velge utdanning. Studentene ved Høgskolen i Buskerud rapporterer høyest gjennomsnittlig verdi på Profesjonsbegrunnelser (M = 5,19) mens de laveste gjennomsnittsverdiene rapporteres fra Høgskolen Stord Haugesund (4,78) og Høgskolen i Vestfold (4,79). Studentene ved Universitetet i Tromsø, som har begynt på en ny, integrert 5-årig mastergrad er de som oppgir høyeste gjennomsnittsverdi på at selve studiet er interessant som begrunnelse for valg (M = 4,03). Studentene som gjennomsnittlig oppgir lavest skåre på dette er ved UiS (M= 3,25). De aller fleste skårene ligger mellom 3,50 og 4. Studentene ved UiT skårer gjennomsnittlig høyest på begrunnelser som har med praktiske og økonomiske forhold å gjøre (M = 3,77), mens studentene ved UiS igjen er de som har laveste gjennomsnittsskåre (M = 2,76). Tre utdanningssteder har studenter som gjennomsnittlig rapporterer over verdien 2 på mer tilfeldige begrunnelser for valg av utdanning (jo høyere gjennomsnitt, jo mer enig). De er Høgskolen i Nesna (M = 2,19), Høgskolen i Finnmark (M = 2,04) og UiS (M = 2,01). De fleste ligger mellom 1,50 – 1,90. Høgskolen i Hedmark har lavest gjennomsnittsskåre med 1,38.

I tabell 2.7, nedenfor, har vi også tatt med gjennomsnittsverdiene for profesjonsidentitet og studievaner.

Det er viktig i denne sammenheng å påpeke svarprosenten for de forskjellige utdanningsstedene. Som nevnt, er det kun seks læresteder hvor svarprosenten er over 50%. Disse lærestedene er i uthevet skrift og er merket med * i tabellen nedenfor. UiA, UiS, og HiB har alle en svarprosent under 20%. Samisk Høgskole er ikke tatt med i denne oversikten grunnet svært lavt antall studenter.

Tabell 2.7: Gjennomsnittsverdier for begrunnelser for valg av utdanning samt studievaner og profesjonsidentitet per lærested.

LÆRESTED	PROF	UTDANN	PRAKTØK	TILF	Studievaner	Profesjonsid.
	M	M	M	M	M	M
HiB	5,10	3,89	3,08	1,70	4,40	4,48
HiBo	5,04	3,55	3,23	1,65	4,66	4,70
HiBu*	5,19	3,69	2,98	1,58	4,13	4,68
HiF	5,05	3,60	3,44	2,04	4,53	4,70
HiHe	4,87	3,93	3,33	1,38	4,65	4,73
HiNe*	5,02	3,86	3,17	2,19	4,60	4,62
HiNT	4,92	3,98	2,96	1,73	4,13	4,53
HiO	5,02	3,72	3,29	1,71	4,15	4,61
HSF	4,95	3,68	3,56	1,92	4,19	4,45
HSH*	4,78	3,47	3,30	1,73	4,11	4,63
HiST	4,81	3,51	3,15	1,69	3,70	4,44
HiT	5,02	3,84	3,41	1,73	4,67	4,71
HiVe*	4,79	3,72	2,84	1,70	4,52	4,50
HVO*	4,89	3,43	3,36	1,81	4,44	4,17
HiØ	4,98	3,73	3,15	1,72	4,37	4,54
NLA	5,00	3,77	3,07	1,65	4,36	4,66
UiA	4,83	3,51	3,07	1,90	3,68	4,31
UiS	4,98	3,25	2,76	2,01	3,83	4,36
UiT	4,91	4,03	3,77	1,51	4,41	4,58

Alle svarene er basert på individuelle vurderinger. Vi vet ikke hva studentene tenker om "verdi 3" på en skala fra 1 til 6, og vi vet ikke om noen studenter er strengere enn andre i deres vurderinger. Spørreundersøkelser er basert på individuelle fortolkninger og gir ingen "sannhet". De sier likevel noe om hvordan en studentgruppe har vurdert et spørsmål og angitt et svar. Den største utfordringen i tabellen ovenfor er svarprosentene.

2.4 Oppsummering og diskusjon

Analysene viser at studentene ved GLU 1-7 og GLU 5-10 rapporterer så å si identisk når det gjelder begrunnelser for å velge utdanningen. Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene. Den begrunnelsen studentene oppgir mest er rettet mot arbeidet med barn og unge, deretter at selve utdanningen er interessant fulgt av praktiske årsaker og til slutt at det er mer tilfeldig. Vi ser at det er noen mindre forskjeller mellom de fleste lærestedene på alle begrunnelsene, men p.g.a. lav svarprosent de aller fleste steder er det umulig å si om det er et mønster som tegner seg. Vi kan for eksempel ikke konkludere basert på 14 % svar. Dette må følges opp i videre studier hvor svarprosenten er høyere.

Det kan se ut til at selve målingene fungerer som forventet. Vi ser av korrelasjonstabellen at det er positive sammenhenger mellom studievaner og interesse for studiet, noe vi måtte kunne forvente. Det vil si at dersom det skulle bli arbeidet med opptaksintervju til lærerutdanninger, ville dette kunne være et interessant område å utvikle spørsmål innen. Om dette predikerer "dugleik" er derimot en helt annen sak. I denne sammenheng ser vi at det samvarierer med

selv-rapporterte studievaneer. Vi vet ikke om dette innebærer dyktighet, men vi kan anta at interesse er en forutsetning for å lykkes og å holde ut med studiet og som lærer.

Forskjell i rapportering om tidsbruk til å arbeide med oppgaver (alene eller sammen med andre) kan tyde på forskjeller i selve undervisningsformatene som nyttes i utdanningene. Det kan tenkes at det er noen læresteder som vektlegger arbeid i grupper mer enn andre, eller vektlegger selvstendig arbeid med stoffet. Men det kan selvsagt også være studentenes egeninnsats som er så forskjellig. For å undersøke dette nærmere, må vi også se på undervisningsformer som nyttes i utdanningene og holde dette opp mot hva de sier om egeninnsats av ulike former.

Analysene viser også at alder kan være en interessant variabel i forhold til å forstå forskjeller i rapportering knyttet til studievalg, studievaneer og studieinnsats. Dette er sammenhenger som det vil være interessant å følge opp i neste spørreundersøkelse.

Kapittel 3: Undervisning i lærerutdanningene

Lærerutdanninger er muligens de profesjonsutdanningene hvor det er utviklet minst konsensus om hva som bør være innholdet i utdanningen og hvordan dette står i forhold til videre kompetanseutvikling som profesjonsutøver. Lærerutdanninger har fortsatt en tendens til å være encyklopediske, d.v.s. at det er en antakelse om at studenter må lære det meste i utdanningen. De nasjonale retningslinjene for GLU 1-7 og GLU 5-10 bærer fortsatt preg av å presse mest mulig inn i 30 studiepoeng, noe de mange læringsutbytteformuleringer for hvert emne er en indikasjon på. Nasjonalt sett mangler det fortsatt en bevissthet omkring hva som er det essensielle for studenter å mestre, kunne, og forstå i løpet av de første fire årene av utdanningen, og hva som kan komme siden. Dette er et internasjonalt fenomen innen lærerutdanning, og kan selvsagt være forårsaket av at profesjonstenkning i lærerutdanning er forholdsvis nytt (sammenlignet med andre profesjoner).

Darling-Hammond og Bransford (2005) kan vise til to tiår med forskning og faglig utvikling innen lærerprofesjonen i USA for å kodifisere kunnskapsbasen for profesjonell praksis og standarder for profesjonsutøvelse. Dette har de som bakgrunn når de utvikler en bok om hvordan vi kan utdanne lærere for en verden i endring. Å arbeide med konturene av en kunnskapsbase og utvikle standarder for profesjonsutøvelse har vært igangsatt for å styrke læreryrket som profesjon, på lignende måter som legeprofesjonen og juss tidligere har utviklet standarder for god profesjonsutøvelse og etablering av konsensus om hva som er viktig kunnskap for studenter. Grimen (2008:71) gir en begrunnelse for hvorfor dette er viktig: "Et spesielt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap." Det er få som vil bestride at leger utvikler og anvender kunnskap som andre profesjoner ikke gjør. Men hva er "bestemte typer kunnskap" for lærere? Hva er det spesielle i det lærere kan og gjør?

Forskning på dette feltet bygger på Lee Shulmans begrep "pedagogical content knowledge" eller PCK (Shulman, 1986). Shulman selv trakk veksler på John Deweys begreper "logisk forståelse" (ekspertens eller vitenskapspersonens forståelse) og "psykologisk forståelse" (lærerens forståelse) (i boken *The Child and the Curriculum*, 1902/1990). Ifølge Dewey var det et eget kunnskapsområde som lærere hadde, som var forskjellig fra ekspertens. Vi kan på mange måter si at psykologi var datidens pedagogikk, og i dag ville vi nok heller ha beskrevet kunnskapen i tråd med Shulmans forståelse som pedagogisk fagkunnskap.

Shulman & hans kollegers arbeid med begrepet pedagogisk fagkunnskap er blitt videreutviklet de senere årene, spesielt innen matematikk og naturfag. I matematikk er det bl.a. forskere rundt Deborah Ball (se for eksempel Ball, 2002) som har ledet an i forskning om læreres undervisningskunnskap, og som også viser vei for utvikling i andre fag.

Læreres undervisningskunnskap er et sammensatt kunnskapsfelt som omfatter faglig kunnskap, pedagogisk kunnskap og fagdidaktisk kunnskap. Dette arbeidet har fått fram en forståelse av lærerkunnskap er noe spesielt, at det er annerledes enn andre profesjoners forståelse. For eksempel må lærere kunne matematikk på andre måter enn ingeniører. Fauskanger, Bjuland og Mosvold (2010, s. 100) forklarer at læreres matematikkunnskap for undervisning blant annet vil omfatte følgende:

Matematikklærere skal blant annet kunne velge ut gode matematiske eksempler og oppgaver, analysere elevenes matematiske argumenter, utregninger, feil og misoppfatninger, stille matematiske spørsmål, svare på spørsmål relatert til matematikk og evaluere læremidler i matematikk.

Hvor, når og hvordan lærer matematikklærere dette? Hva er "kjernekompetanse" for en lærerstudent som skal kunne undervise i norsk i 1-7 trinn? Eller kunst & håndverk i 8-10 trinn? Hva må denne studenten kunne for å begynne å fungere som lærer, og hva bør skole og kommune gjøre for å videreutvikle denne kompetansen i årene etterpå? Dette er spørsmål som forskere stiller i dag og er opptatt av å finne ut av. Slik kunnskap vil bidra til utvikling av lærerutdanninger og kontinuerlig etter- og videreutdanning for lærere.

3.1 Problemstillinger

I dette kapitlet vil vi presentere hvordan studentene opplever undervisningen på campus. Vi vil se nærmere på hvilke undervisningsformer de opplever som spesielt framtrepende (forelesninger, bruk av case, med mer), vektlegging av forskning i undervisningen, og hvilke områder (basert på læringsutbytteformuleringer i de nasjonale retningslinjene) de er blitt kjent med i løpet av første semester i utdanningen.

Problemstillinger som vil bli belyst er:

- Hva slags undervisningsformer er mest utbredt / minst utbredt i lærerutdanningene?
- I hvor stor grad opplever studentene å bli utfordret i undervisningen?
- I hvor stor grad er praksiseksempler til stede i undervisningen?
- Hvilke av læringsutbyttene for utdanningene er det arbeidet det mest med, og varierer dette mellom utdanningssteder?
- I hvor stor grad kan undervisningen sis å være forskningsbasert eller utvikle studenters forståelse for forskning?
- Er det forskjeller mellom lærestedene når det gjelder undervisningsformer, forskningsbasert utdanning, tilstedeværelse av praksiseksempler?
- Hva har studentenes bakgrunn og innsats å si for vurdering av undervisning?

3.2 Variabler i studien

Undervisningsformer som studentene svarte om i spørreundersøkelsen omfattet:

- forelesninger, gruppearbeid, bruk av case, bruk av videoopptak fra klasserom, bruk av drama, entreprenørskap, IKT, og å diskutere problemstillinger.

Bruken av disse formene blir målt ved hjelp av enkeltutsagn hvor studentene angir sin enighet i at dette skjer vanligvis eller ofte fra 1 (stemmer ikke i det hele tatt) til 6 (stemmer helt).

Studentene har svart på 21 utsagn om *hva de vil si at utdanningen har vektlagt dette semesteret*. Utsagnene dreier seg alle om de felles læringsutbyttene for programmene som er forskriftsfestet. De omfatter bl.a.

- kunnskap om klasseledelse, bruk av observasjon som metode, innsikt i skolens oppgave, didaktisk kunnskap i fagene, hvordan elever kan misforstå, etiske dilemma, vurdering for

læring, samiske perspektiver, elevmangfold, læreplanteori, arbeid i flerkulturelle skoler og elevgrupper.

Studentene angir sin enighet i at dette er vektlagt fra 1 (stemmer ikke i det hele tatt) til 6 (stemmer helt).

For å måle *forskningsbasert utdanning*, har vi konstruert to variabler. Den ene variabelen består av fem utsagn og måler i hvor stor grad studentene opplever at utdanningen vektlegger en forsker eller "inquiry-based" innstilling til studiet og arbeidet. Den andre variabelen består av fire utsagn som alle omhandler utvikling av kunnskap og kompetanse gjennom studiet som de vil ha bruk for som lærere (bruk av kartlegging og andre tester, hvordan studere elever og elevfelleskap).

Tabell 3.1: Cronbach's alpha for variabelen "Forskerinnstilling" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

Forskerinnstilling ($\alpha=.86$)	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Faglærere utfordrer oss til å tenke kritisk når vi leser forskningslitteratur og teorier.	4,1	9,3	15,5	29,1	25,3	16,6	4,12	1,34
Studiet vektlegger sterkt at vi skal arbeide aktivt med problemstillinger knyttet til det vi leser.	4	10,7	19,4	33,7	23,7	8,5	3,88	1,24
Studiet vektlegger sterkt at vi skal utvikle egne problemstillinger på bakgrunn av egne praksiserfaringer.	3,8	11,5	17,8	31,1	24,5	11,3	3,95	1,30
Vi har lært å utvikle hypoteser som vi tester ut i våre praksisperioder.	23,8	18,3	24,9	20,6	9,9	2,4	2,82	1,39
Vi blir trent i å reflektere kritisk over teorier og praksisfortellinger.	8,2	15,2	19,3	28,8	19,4	9,1	3,63	1,40

Tabell 3.2: Cronbach's alpha for variabelen "Metodeerfaring" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

Metodeerfaring ($\alpha=.85$)	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Studiet gir meg erfaring med å forstå og bruke nasjonale tester for elever	24,9	21,8	20,4	18,6	10,8	3,6	2,79	1,45
Studiet gir meg erfaring med å forstå og bruke kartleggingsundersøkelser som skoler bruker (for eks om trivsel eller mobbing)	23,2	25,1	19,1	20,4	9,4	2,8	2,76	1,40
Dette studiet gir meg viktig erfaring med hvordan jeg kan studere elever og elevfelleskap.	5,5	11,4	19,1	29,9	25,2	8,8	3,84	1,31
Dette studiet gir meg erfaring med metoder som vil gjøre meg i stand til å utvikle min egen praksis på en systematisk og faglig måte i framtiden.	4,1	11,1	21,4	29,3	24,1	10	3,88	1,29

3.3 Resultater

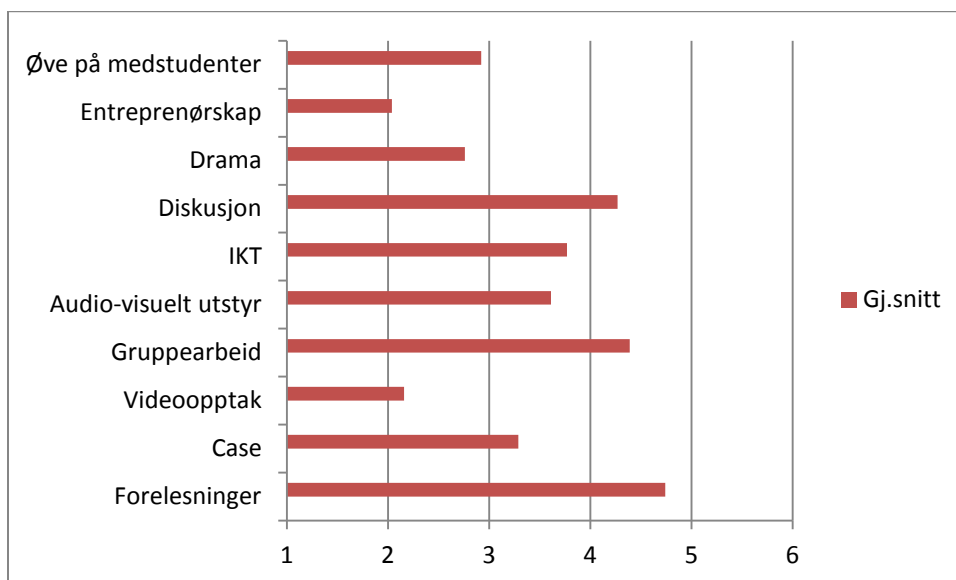
3.3.1 Undervisningsformer i GLU 1-7 og GLU 5-10

Undervisningsformer som benyttes i GLU 1-7 – totalt:

Spørreundersøkelsen innledet dette temaet med "I hvor stor grad stemmer påstandene under med din oppfatning av undervisningen i høstsemesteret 2010?"

Utsagnene begynner med "Undervisningen på dette studiet er stort sett basert på... / tar ofte utgangspunkt i ... det er vanlig at....".

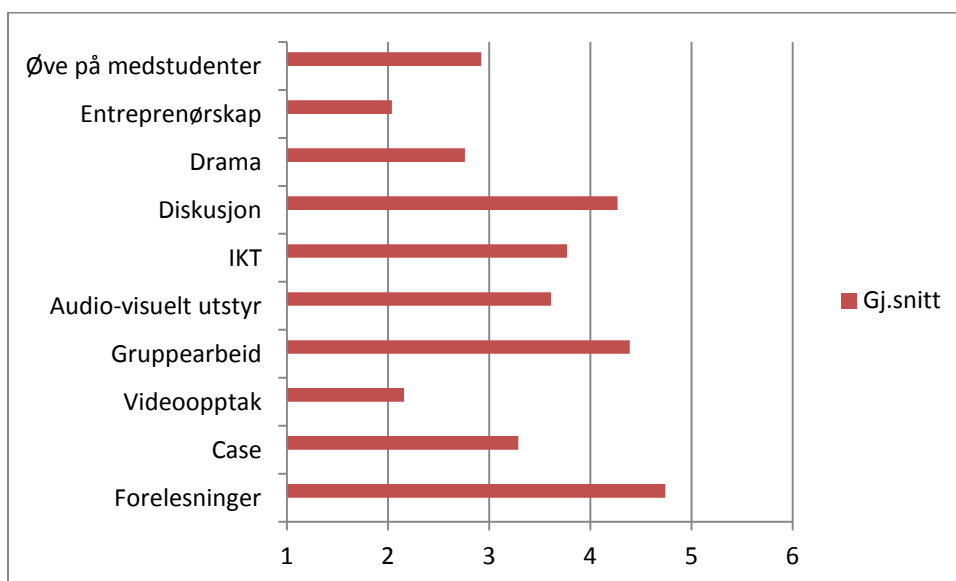
Figuren nedenfor (figur 3.1) gjengir gjennomsnittsverdier for hele utvalget som er studenter på GLU 1-7- (N= 453). Som vi ser av denne tabellen, er forelesninger den undervisningsformen flest studenter er enig i forekommer hyppig på utdanningen. Deretter følger gruppearbeid og så diskusjon (som kan selvsagt foregå innenfor forelesningene). Studentene er forholdsvis enig i utsagnet om at IKT er en vesentlig del av undervisningen, og vi ser også at audio-visuelt utstyr er i bruk. Dette kan selvsagt være begrenset til Power Point presentasjoner. Vi vet for eksempel ikke i hvor stor grad bruk av Smart Board er vanlig. Dette vil vi måtte følge opp i nye undersøkelser.



Figur 3.1: Gjennomsnittsverdier for rapporterte undervisningsformer. GLU 1-7. N = 453.

Undervisningsformer som benyttes i GLU 5-10 – totalt:

Når det gjelder studentene som har valgt GLU 5-10, er tendensen den samme som for GLU 1-7 studentene. Vi ser igjen at det er forelesninger – gruppearbeid – diskusjoner som er de mest framtrepende læringsformer. Å øve på medstudenter, bruk av videoopptak fra klasserom i undervisningen og bruk av case er ikke så framtrepende – ennå. Det er selvsagt tidlig i utdanningen for studentene, og undervisningen kan bli mer variert i løpet av de neste årene.



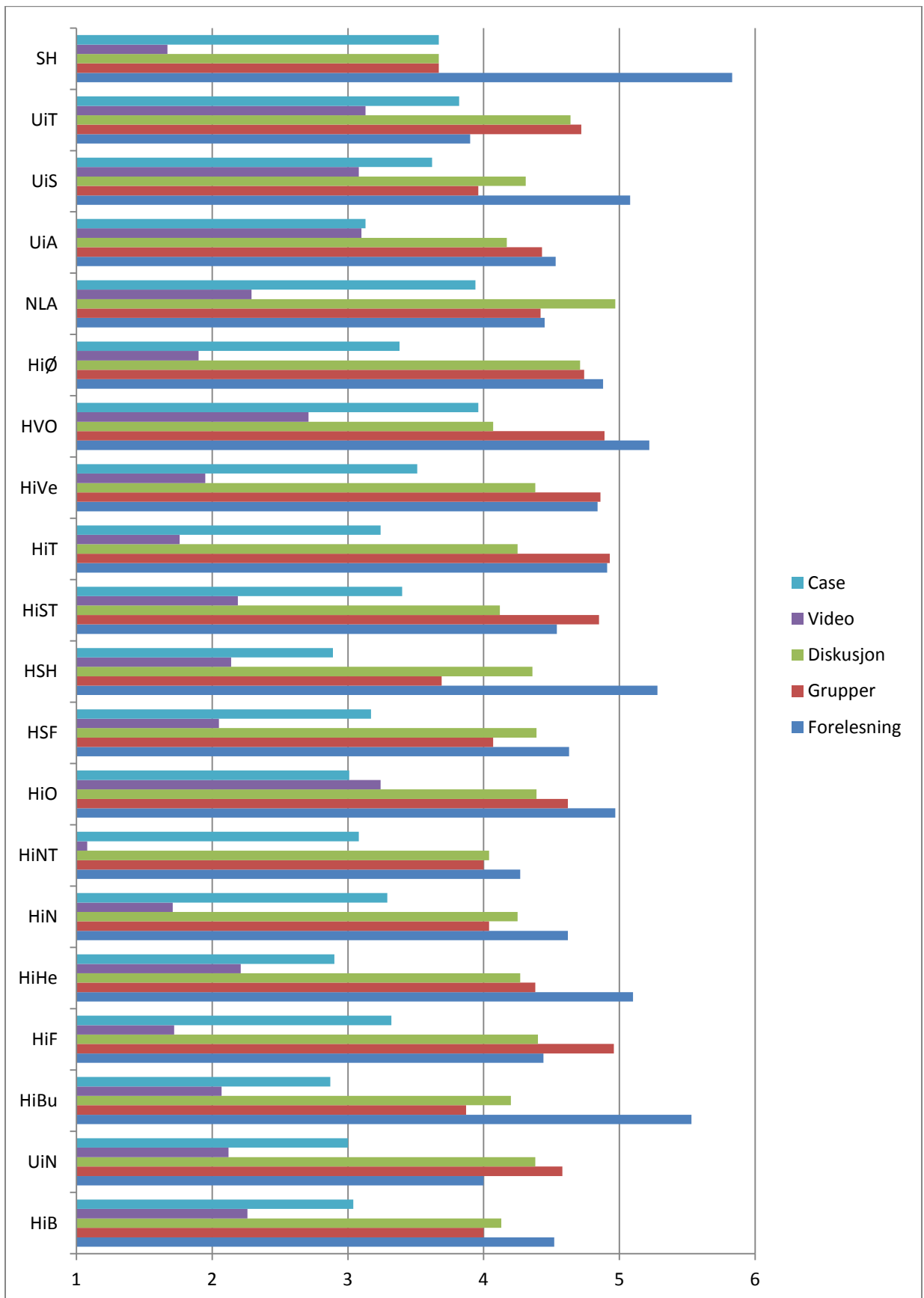
Figur 3.2: Gjennomsnittsverdier for rapporterte undervisningsformer. GLU 5-10. N = 474.

At hjelpemidler som video ikke er i bruk i særlig stor grad iflg studentene som har besvart denne undersøkelsen, kan også være en refleksjon av mangel på læremidler i lærerutdanningen. Det er stort sett litteratur som er utviklet til bruk i utdanningene, ikke sett av videoklipp el.l.

Forskjellen i gjennomsnittsverdier når det gjelder de to utdanningsprogrammene for spørsmål om bruk av gruppearbeid (GLU 1-7: 4,62 vs GLU 5-10: 4,39), bruk av videoopptak for å drøfte praksis i klasserom (GLU 1-7: 2,54 vs. GLU 5-10: 2,16), bruk av audio-visuelt utstyr (GLU 1-7: 3,98 vs GLU 5-10: 3,61), at IKT er en vesentlig del av undervisningen (GLU 1-7: 4,32 vs. GLU 5-10: 3,77), og øve seg på medstudenter (GLU 1-7: 2,58 vs GLU 5-10: 2,92) er alle statistisk signifikante på $p < .001$ nivå. Det er verdt å merke seg at mønsteret stort sett er at GLU 1-7 studenter rapporterer høyere verdier, bortsett fra når det gjelder å øve seg på medstudenter.

3.3.2 Sammenligning av undervisningsformer på tvers av læresteder

Når vi fordeler rapportering av undervisningsformer per utdanningssted, ser vi at det er noen forskjeller som blir iøynefallende.



Figur 3.3: Gjennomsnittsverdier for undervisningsformer per lærested.

I figur 3.3 ovenfor har vi gjengitt de mest høyfrekvente undervisningsformene; forelesninger, grupper og diskusjoner, samt to andre undervisningsformer som kan være tilnærmet like; bruk av case og bruk av videoopptak fra klasserom eller elevgrupper. Av svarene som studentene gir, ser det ut til at det ikke er antall studenter per gruppe som har noe å si for deres opplevelse av at det er forelesninger som dominerer som undervisningsform. Vi ser at læresteder med få eller forholdsvis få studenter (Samisk Høgskole, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen Stord Haugesund eller Høgskolen i Volda) har studenter som rapporterer høye verdier på dette, mens studiesteder med flere studenter per gruppe (for eksempel Høgskolen i Oslo og Universitetet i Stavanger) har studenter som rapporterer litt lavere verdier eller tilsvarende.

Studentenes opplevelse av hvor mye grupper dominerer undervisningen varierer også fra sted til sted. Høgskolen i Telemark og i Finnmark har studenter som opplever at dette preger undervisningen i stor grad, mens ved Høgskolen Stord Haugesund og Samisk Høgskole oppleves det ikke som så dominerende.

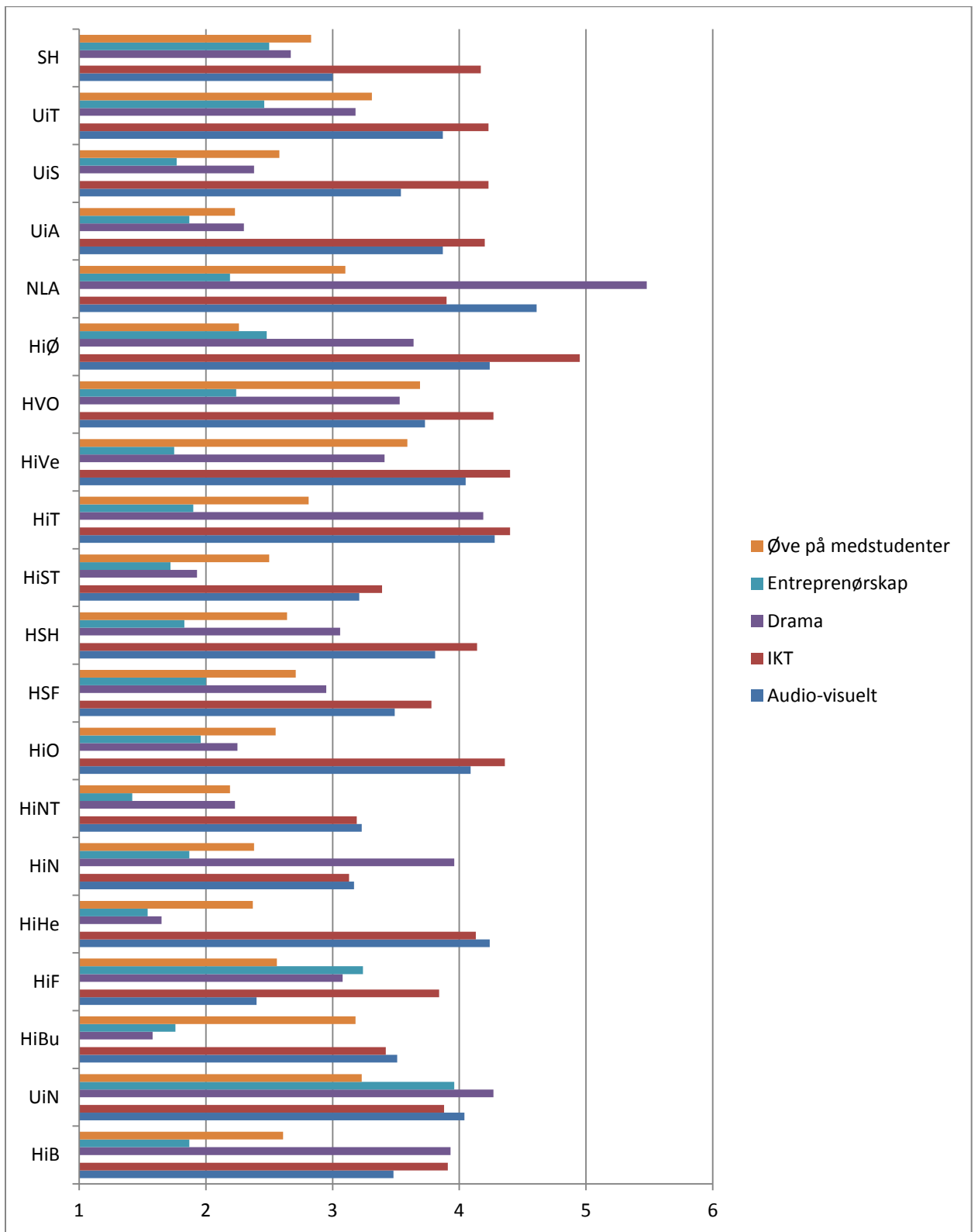
Basert på studentenes opplevelse og rapportering kan det se ut til at HiO, UiA, UiS og UiT har brukt video i undervisningen i noe større grad enn andre. HVO og NLA har muligens brukt case som metode i undervisningen i noe større grad. Studentene ved HiNT rapporterer liten bruk av video.

Vi skriver "basert på" og "muligens" i vår rapportering av resultater fordi heller ikke dette er absolutte sannheter. Vi rapporterer på hvordan studentene har opplevd undervisningen. Det er sannsynlig at det er en viss korrelasjon mellom deres opplevelse og det som har funnet sted, men det er likevel snakk om skjønn i studentenes vurdering og svar. Vi gjør også oppmerksom på igjen at det kun er noen læresteder som har en svarprosent på over 50 %.

I tabellen nedenfor rapporterer vi på de andre undervisningsformene. Ut fra dette diagrammet kan det se ut til at NLA satser sterkt på drama i undervisningen. Studentene ved NLA rapporterer langt høyere verdier på dette spørsmålet enn studenter ved andre læresteder. I tillegg er det studenter ved UiN og HiT som også rapporterer forholdsvis høyt om drama i undervisningen. Vi ser også at studentene ved Høgskolen i Østfold opplever at det satses på IKT i undervisningen, noe Følgegruppens besøk ved lærestedet også framhevet (Følgegruppen, 2011).

Høgskolen i Volda og Høgskolen i Vestfold har studenter som i større grad opplever å få anledning til å øve seg på medstudenter i undervisningen. Dette kan indikere at å oppleve forelesningsformen som sterkt framtreddende undervisningsform, ikke trenger å bety at studentaktive undervisningsformer ikke blir brukt innenfor forelesninger.

Universitetet i Nordland ser ut til å ha et spesielt fokus på entreprenørskap. Totalt sett, ser det ut til at de nordligste lærestedene har et større fokus på dette (UiN, HiF, SH, UiT).



Figur 3.4: Undervisningsformer i lærerutdanning per lærested.

Resultatene må brukes med skjønn. Det vil også være viktig å undersøke dette nærmere for å finne ut mer om hva lærestedene vektlegger i undervisningen og hvordan dette påvirker studentenes muligheter for læring og utvikling av lærerkompetanse.

3.3.3 Innhold i utdanningene for GLU 1-7 og GLU 5-10

De neste analysene handler om hva som er blitt vektlagt innholdsmessig i utdanningene.

Studentene ble bedt om å oppgi, på en skala fra 1 til 6, i hvor stor grad de mener at opplæringen for høstsemesteret 2010 har vektlagt ulike elementer. Tabellen gjengir frekvensfordeling i prosenter.

Tabell 3.3: Frekvensfordeling i prosent for utsagn om vektlegging i undervisningsinnhold for GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N=474).

	GLU 1-7						GLU 5-10					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Kunnskap om klasseledelse	2,2	5,5	10,8	26,9	30,2	24,4	3,6	5,5	12,2	24,1	30,4	24,3
Praktiske ferdigheter i klasseledelse	2,6	7,3	12,1	33,9	27,1	17	3,8	8,4	17,7	29,3	24,7	16
Bruk av observasjon som metode	1,3	3,1	9,5	25,7	31	29,3	1,3	3,6	13,3	31	31	19,8
Innsikt i skolens samfunnsoppgave	4,2	11,7	18,3	33,3	23,8	8,8	5,1	12,7	21,1	32,7	23	5,5
Fagdidaktisk kunnskap	0,9	3,3	9	21,8	35,6	29,3	2,1	9,3	19	29,3	27,4	12,9
Forstå hvordan elever lærer	1,1	2,4	8,1	17,6	36,8	33,9	1,1	3,6	10,8	21,3	35,4	27,8
Hvordan elever kan misforstå	2,0	6,4	13,9	27,3	26,9	23,6	4,2	7,8	16	25,7	28,3	17,9
Kunne drøfte etiske dilemma	2,4	8,1	18,7	33,5	22	15,2	4,4	8,4	14,8	32,3	25,5	14,6
Gi elever læringsrettet tilbakemelding (vurdering for læring)	2,2	9,9	16,5	26,9	30,6	13,9	4,2	8,9	13,7	22,8	31,9	18,6
Kunne vurdere elevarbeid	4,6	10,8	18,7	33,3	22	10,6	6,8	13,1	18,8	23,6	24,7	13,1
Kunnskap om elevmangfold	1,5	3,3	8,8	20	32,8	33,5	2,7	3,6	13,1	19,8	35,2	25,5
Læreplanteori og historie	5,7	7,3	16,3	25,6	24,7	20,5	8,4	12,4	17,9	24,9	25,7	10,5
Arbeid i flerkulturelle skoler og elevgrupper	23,1	21,1	19,6	21,4	9,9	4,8	27	18,6	19,8	20,7	8,6	5,3
Hvordan drama, musikk, K&H kan styrke underv. og læring	14,3	15,9	22,7	21,8	15	10,4	32,3	19,2	17,7	14,3	11,6	4,9

Tabellen gir inntrykk av at det er blitt vektlagt profesjonskunnskap som klasseledelse, fagdidaktikk, elevers læring, elevmangfold og dets betydning for læreres arbeid og observasjon

som metode (særlig studenter på GLU 1-7). Vi ser likevel at det er studentene på GLU 1-7 som bruker høyere verdier enn studentene på GLU 5-10 for å angi sin enighet om denne vektleggingen. Andre områder er ikke blitt særlig vektlagt dette første semesteret; flerkulturelt arbeid, bruk av drama, musikk og K & h i undervisning, til en viss grad skolens samfunnsoppgave, og til en viss grad vurdering for læring og av elevers arbeid. Det er naturlig at ikke alt vektlegges i første semester. Det som likevel er interessant er forskjellen i rapportering mellom utdanningene. Og det som vil være interessant i årene framover er hvordan mønsteret eventuelt endrer seg.

For å se nærmere på forskjellene mellom utdanningsprogrammene, har vi beregnet gjennomsnittsverdier for hvert område og beregnet statistisk signifikans på disse. I tabellen nedenfor ser vi at forskjellene i gjennomsnittsverdier for bruk av observasjon som metode, fagdidaktisk kunnskap, hvordan elever lærer og kan misforstå, kunnskap om elevmangfold, om læreplanteori, og om hvordan drama, musikk og k&h kan styrke undervisningen er statistisk signifikante (skyldes sannsynligvis ikke tilfeldigheter). Slik studentene opplever undervisningen, blir disse områdene sterkere vektlagt i undervisningen for studentene på GLU 1-7 enn for studentene på GLU 5-10.

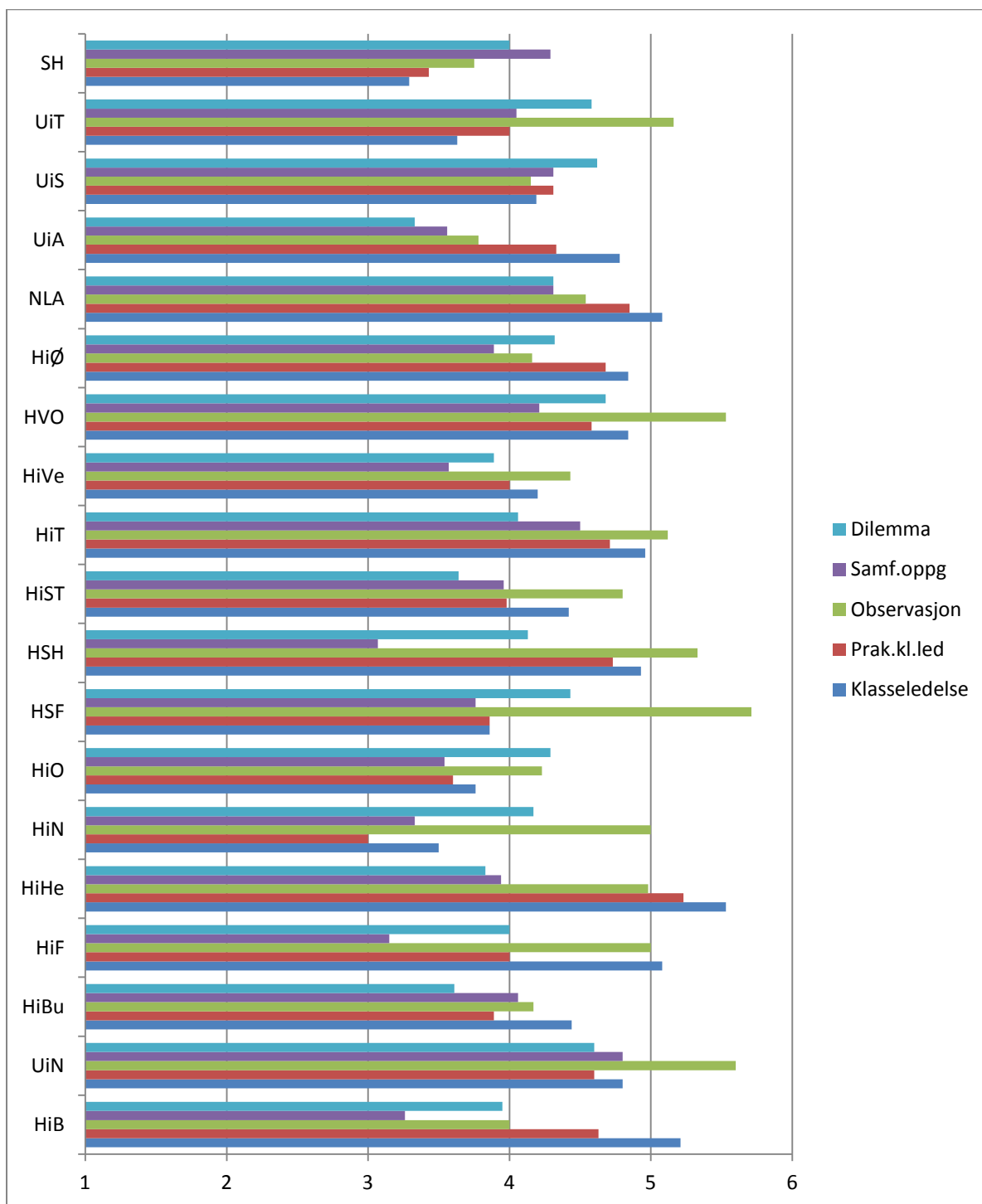
Det kan være verdt å stille spørsmål ved om undervisningen for studentene på GLU 1-7 er mer profesjonsorientert og opptatt av det spesielle ved lærerkunnskap for undervisning enn det undervisningen for studentene på GLU 5-10 er. Dette er et viktig spørsmål å undersøke videre.

Tabell 3.4: Gjennomsnittsverdier (M), standardavvik (sa) og p-verdier (dersom statistisk signifikans) for utsagn om vektlegging av innhold i utdanningen. GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N=474).

	GLU 1-7		GLU 5-10		P
	M	sa	M	sa	
Kunnskap om klasseledelse	4,51	1,25	4,45	1,32	
Praktiske ferdigheter i klasseledelse	4,26	1,24	4,11	1,32	
Bruk av observasjon som metode	4,70	1,16	4,46	1,13	.002
Innsikt i skolens samfunnsoppgave	3,87	1,27	3,72	1,25	
Fagdidaktisk kunnskap	4,68	1,26	4,50	1,25	.024
Forstå hvordan elever lærer	4,88	1,11	4,70	1,15	.014
Hvordan elever kan misforstå	4,41	1,27	4,20	1,35	.012
Kunne drøfte etiske dilemma	4,10	1,25	4,10	1,31	
Gi elever læringsrettet tilbakemelding (vurdering for læring)	4,15	1,27	4,25	1,37	
Kunne vurdere elevarbeid	3,89	1,29	3,86	1,44	
Kunnskap om elevmangfold	4,80	1,18	4,58	1,25	.006
Læreplanteori og historie	4,18	1,42	3,79	1,44	.000
Arbeid i flerkulturelle skoler og elevgrupper	2,88	1,47	2,81	1,50	
Hvordan drama, musikk, K&H kan styrke underv. og læring	3,38	1,53	2,68	1,56	.000

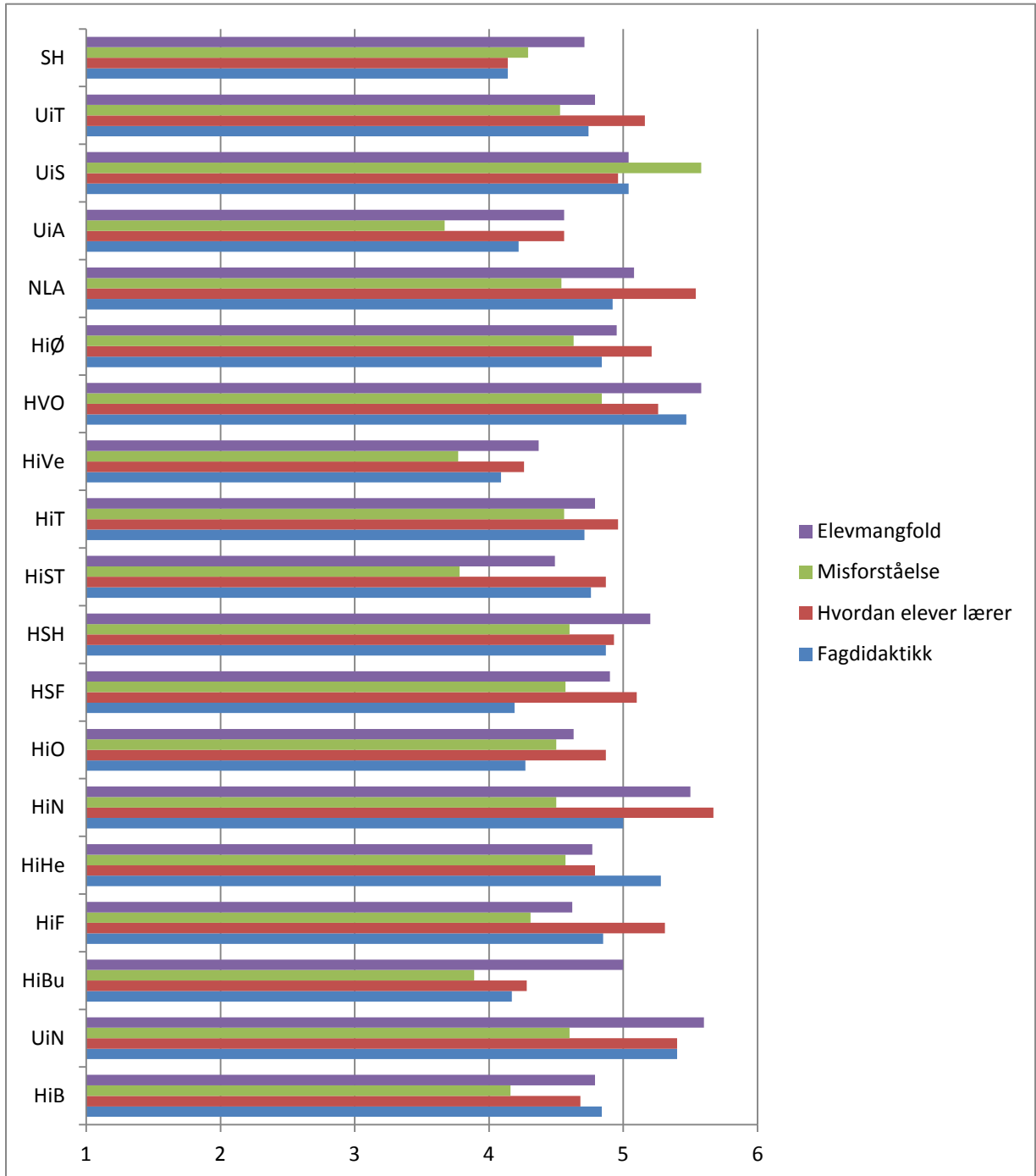
3.3.4 Innhold i utdanningene på tvers av læresteder

Siden det viser seg å være forskjeller mellom utdanningsprogrammene på flere områder, og disse er statistisk signifikante, ville det være best å gjøre analyser på tvers av læresteder for hvert program. Problemet da er at antall respondenter vil bli svært lav enkelte steder. Oversikten må tolkes forsiktig, men kan muligens tjene som diskusjonsgrunnlag ved det enkelte lærestedet for å vurdere om dette gjenspeiler praksisen første semester.



Figur 3.5: GLU 1-7: Vektlegging av innhold i lærerutdanningene første semester på tvers av læresteder.

Dersom dette gir et noenlunde bilde av vektlegging, kan det se ut til at 6-7 læresteder har vektlagt observasjon i større grad enn andre, og fire læresteder har vektlagt kunnskap om klasseledelse i større grad enn andre dette første semesteret.

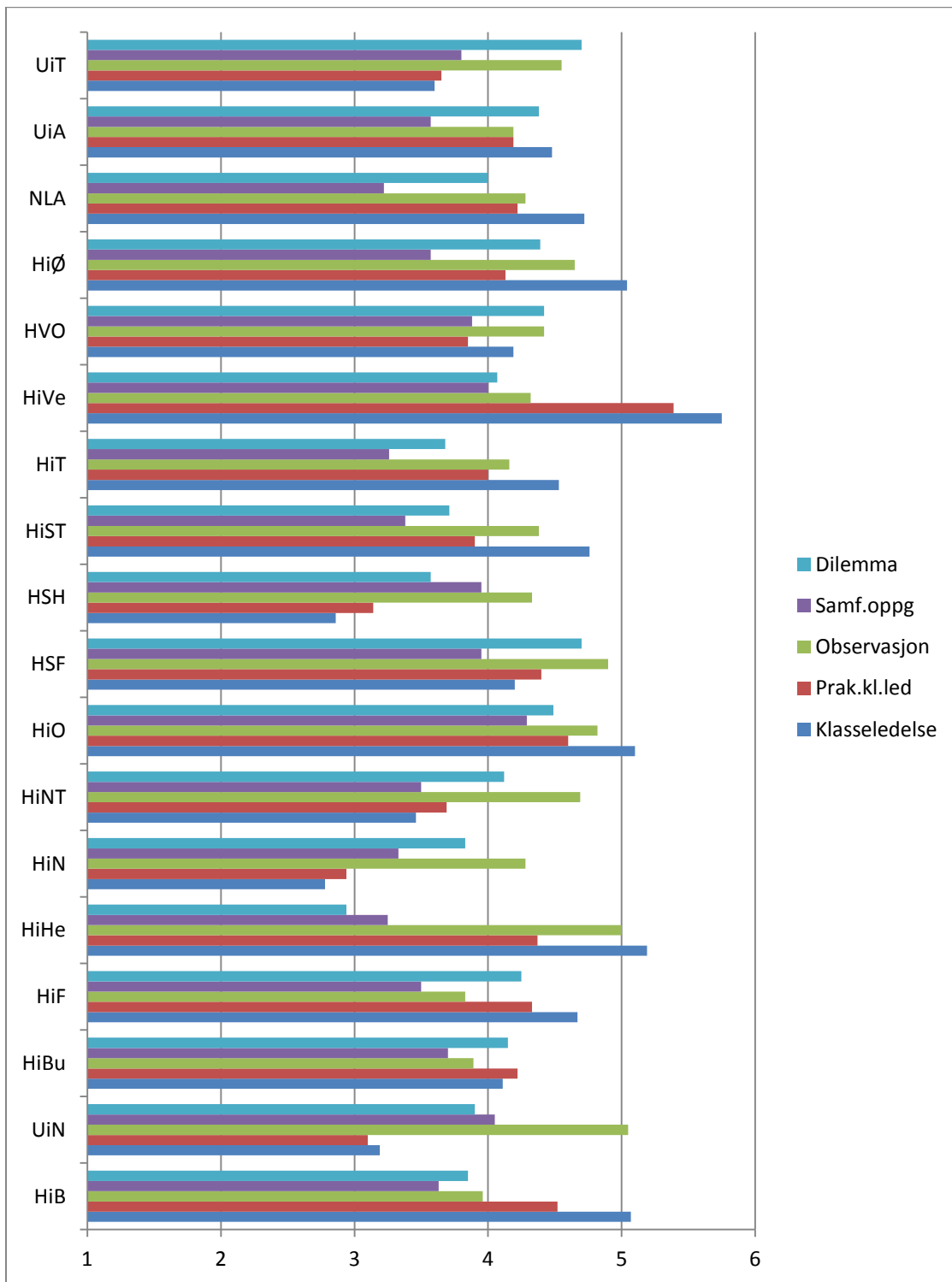


Figur 3.6: GLU 1-7: Vektlegging av innhold i lærerutdanningene første semester på tvers av læresteder.

Alle de fire variablene i figuren ovenfor handler om elevers læring. 11 av de 19 lærestedene har en eller flere variabler som har skåret over 5. UiN har tre områder over fem, HVO har tre, UiS har tre og HiN har to. Det kan se ut til at studentene har oppfattet at betydningen av elevers misforståelser for læring er blitt vektlagt ved UiS, og at elevmangfold ble vektlagt ved UiN, HiN, HVO og HSH. Studentene i GLU 1-7 har også oppfattet at elevers læring er blitt vektlagt ved bl.a. HiN, NLA, UiN, HiF. (HiNT mangler i diagrammene fordi det ikke var studenter fra GLU 1-7 som besvarte spørreundersøkelsen.)

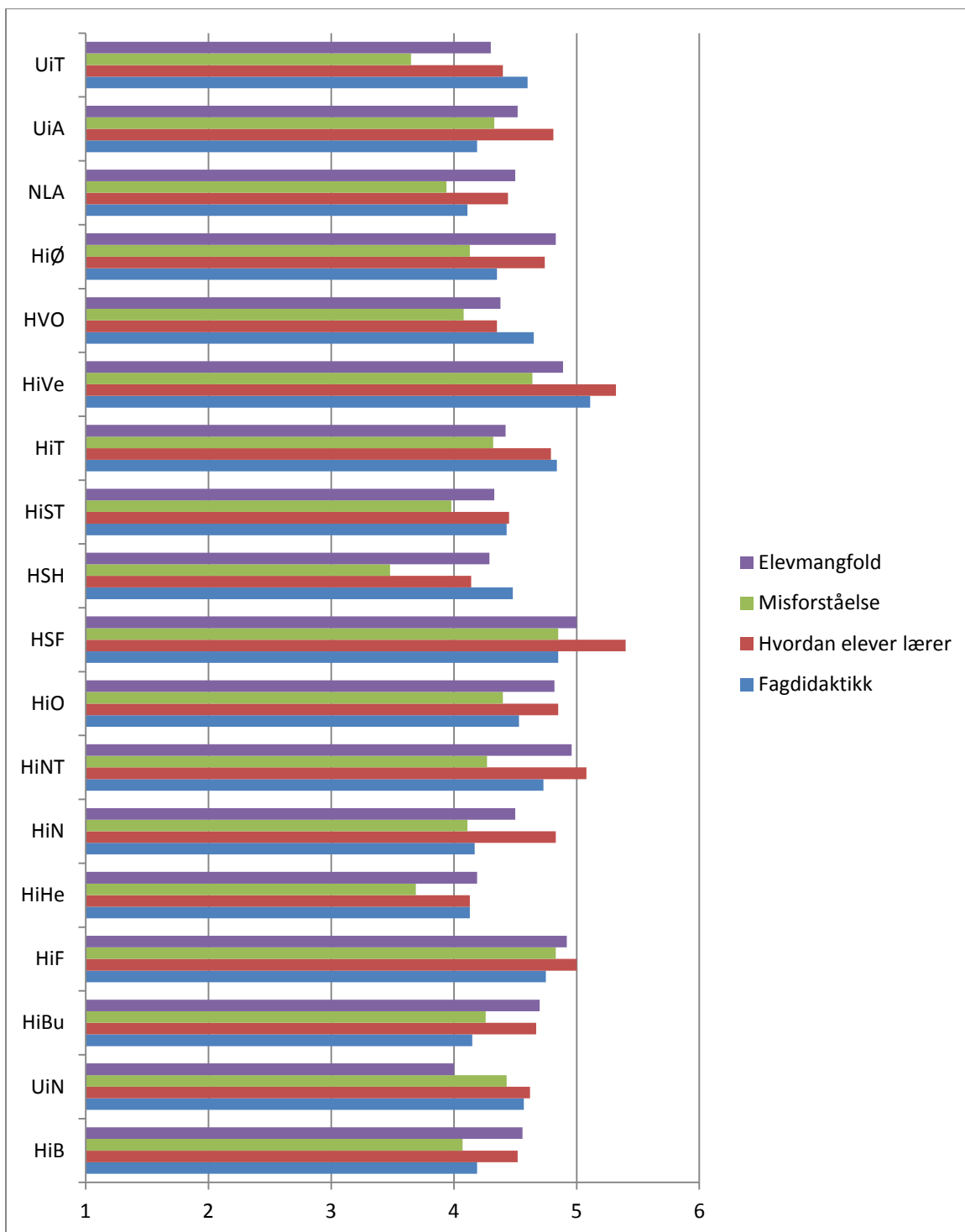
De samme analysene er blitt gjort for studenter på GLU 5-10. (Samisk Høgskole har ikke tilbud for GLU 5-10 og er ikke med i oversikten. Ingen studenter på GLU 5-10 ved UiS har besvart undersøkelsen slik at UiS også mangler i oversikten.)

Når det gjelder GLU 5-10, ser vi at studentene ved Høgskolen i Vestfold opplever at klasseledelse vektlegges i studiet dette første semesteret (se figur 3.7 nedenfor). Mens studentene ved Universitetet i Nordland opplever en vektlegging av observasjon, rapporterer de i mindre grad at de opplever en vektlegging av klasseledelse dette første semesteret. Det samme mønsteret viser seg blant studentene ved Høgskolen i Nesna, HSH og UiT.



Figur 3.7: GLU 5-10: Vektlegging av innhold i lærerutdanningene første semester på tvers av læresteder.

Det er ikke mulig å vektlegge alt like mye hvert semester, og det er heller ikke intensjonen i en 4-årig (5-årig) integrert utdanning. Derfor er det også interessant å se at studentene i GLU 5-10 ved for eksempel Høgskolen i Hedmark rapporterer høyere verdier på klasseledelse og observasjon enn elevens læring. Dersom dette stemmer, kan det altså være at programmet har prioritert klasseledelse det første semesteret ved denne utdanningen, mens andre har prioritert annerledes.



Figur 3.8: GLU 5-10: Vektlegging av innhold i lærerutdanningene første semester på tvers av læresteder.

3.3.5 Forskningsbasert utdanning for GLU 1-7 og GLU 5-10

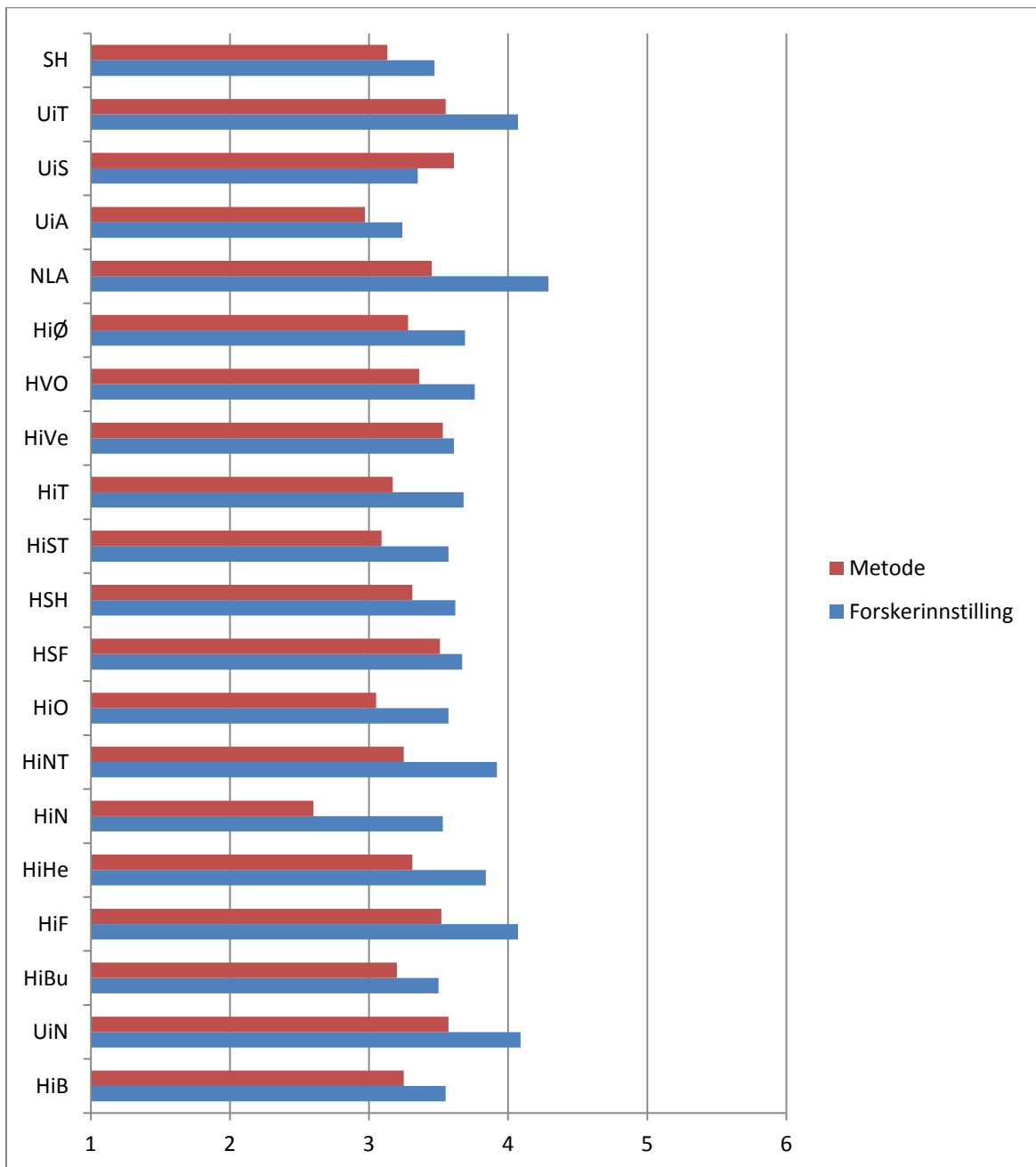
Det som er interessant når det gjelder frekvensfordeling innenfor de to variablene som er konstruert for å måle forskningsbasert utdanning (se tabell 3.1 og tabell 3.2 ovenfor), er nettopp at det er såpass god spredning på de fleste verdiene. Vi ser for eksempel at mens 8% mener at de ikke blir trent i å reflektere kritisk over teorier og praksisfortellinger, er det 9% som mener at de gjør det i stor grad. Resten fordeler seg på verdiene mellom. Det er vanskelig å se et spesielt mønster som gjelder for lærerutdanningene totalt sett da spredningen er forholdsvis god. Dette kan indikere stor variasjon mellom læresteder, men det kan også indikere store variasjoner i studentmassen. Det er sannsynlig at tidligere erfaring (som student, som lærer eller med kritisk tenkning) vil påvirke hvordan man svarer på disse spørsmålene.

Når vi undersøker forskjeller mellom studenter som er tatt opp på GLU 1-7 og GLU 5-10 på disse to variablene, finner vi at de svarer gjennomsnittlig likt på spørsmålet om vektlegging av forskerinnstilling: $M = 3,68$ for GLU 1-7 og $M = 3,68$ for GLU 5-10. Forskjellen er heller ikke statistisk signifikant. Når det gjelder opplæring innen metoder, er forskjellen større. Studenter på GLU 1-7 svarer gjennomsnittlig 3,33, mens studenter på GLU 5-10 svarer gjennomsnittlig 3,19. Denne forskjellen er heller ikke statistisk signifikant ($p < 0,066$), men mønsteret vi ser som tegner seg er at GLU 1-7 studenter igjen svarer med høyere verdier når det gjelder det praktiske arbeidet.

3.3.6 Forskningsbasert utdanning på tvers av læresteder

Etttersom forskjellene likevel ikke er statistisk signifikante, analyserer vi forskjeller mellom læresteder for GLU 1-7- og GLU 5-10 samlet. Vi minner om at når det gjelder SH og UiS, er det kun GLU 1-7 studenter som har svart, mens når det gjelder HiNT er det kun GLU 5-10 studenter i utvalget.

Resultatene for denne analysen indikerer at studenter flest opplever at utdanningen vektlegger studenters refleksjon og kritiske innstilling mer enn metodekunnskap – bortsett fra ved UiS hvor studentene rapporterer høyere verdier på metoder, og ved HiVe hvor studentene rapporterer omtrent likt på begge.



Figur 3.9: Gjennomsnittsverdier for forskerinnstilling og metode erfaring på tvers av læresteder.

3.3.7 Mulige forklaringsvariabler; erfaring, alder, studievaner, profesjonsidentitet, begrunnelser for valg av utdanning

Vi har tidligere sett at alder har betydning for opplevd studievaner og begrunnelser for valg av utdanning. Det kan selvsagt være at studievaner også har betydning for rapportering av forskningsbasert utdanning. Det er ikke utenkelig at det er studenter som gjør en innsats i studiet som også opplever at de lærer å være kritiske og stille spørsmål i større grad enn studenter som ikke gjør så stor innsats. Det kan også tenkes at det er studenter med erfaring som i større grad opplever at de er i stand til å være kritiske, stille hypoteser, og ha nytte av metodekunnskap som

utvikles. Vi vil også anta at studenter som identifiserer seg med læreryrket også vil ha en tendens til å dra større nytte av utdanningen.

En t-test for å vurdere forskjeller mellom de yngre studentene (yngre enn 26 år) og de eldre, viser ingen store forskjeller i rapportering på forskerinnstilling eller metodeopplæring i utdanningene. Heller ikke arbeidserfaring ser ut til å differensiere oppfatning av disse variablene.

En regresjonsanalyse (stepwise) viser at studievevaner, profesjonsidentitet og utdanningsprogrammet som begrunnelse for valg av studie, forklarer ca. 14% av variansen i opplevd forskerinnstilling ($R = .368$, $R^2 = .135$). Disse tre variablene forklarer 9% av variasjonen i rapportering av metode i opplæringen ($R = .300$, $R^2 = .090$). Begge resultatene er statistisk signifikante ($p < .000$).

3.4 Oppsummering og diskusjon

Det er interessant å finne forskjeller i vektlegging av undervisningsområder i det første semesteret. Til tross for felles rammeplan og felles retningslinjer, blir omsetningen til praksis annerledes på de ulike lærestedene. Noen vektlegger klasseledelse det første semesteret, andre vektlegger metodeopplæring eller forståelsen av elevmangfold. Det er viktig å presisere her at vi fortsatt vet lite om hva som er best, eller om det i det hele tatt er mulig å si noe om at det er bedre å vektlegge noe framfor noe annet i det første semesteret. Sannsynligvis er det også et spørsmål om hvordan et emne vektlegges. Det hører også med i bildet at det er studentenes *opplevelse av vektlegging* som ligger til grunn i presentasjonene. Videre analyser av semesterplaner og fordeling av antall timer per emne vil gi et annet perspektiv på vektlegging.

Det er likevel av interesse å drøfte de ulike valgene som tas ved lærestedene. Bak disse valgene er det sannsynligvis både hypoteser om studenters læring og erfaringer som er viktige å få belyst på tvers av læresteder.

Vi ser at det er forelesninger som er "standard" for undervisningsmetoder i lærerutdanningene, tett fulgt av diskusjoner og gruppearbeid. Studentene synes også å ha fått erfaring med bruk av case, mens videoopptak nyttes i mindre grad. Som tidligere nevnt, kan dette ha sammenheng med mangel på undervisningsmidler innen lærerutdanning. Det er stort sett lærebøker som er utviklet, altså skriftlig materiale. Å lage gode filmsekvenser som kan illustrere viktige aspekter ved teorier eller undervisning og læring er krevende.

Det er en forholdsvis god spredning på alle utsagn som inngår i variabelen "Forskerinnstilling", noe som kan tyde på at det ikke er like tydelig for alle studentene at studiet vektlegger kritisk tenkning og utvikling av en spørrende holdning. Det har vist seg at nettopp en slik innstilling er viktig å arbeide med for framtidige lærere, da det er gjennom det å kunne stille spørsmål ved praksis, å ha en undersøkende og spørrende holdning til eget arbeid, at kontinuerlig læring og utvikling er mulig (Stenhouse, 1975; Eraut, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Det er en slik holdning begrepet "profesjonell usikkerhet" beskriver (Munthe, 2003, 2005, 2007).

Noe av "faren" er at lærerutdanning tross alt rekrutterer studenter som allerede har 13 års erfaring fra det å være i skolesystemet. 185 dager hvert år i 13 år har de observert lærere i arbeid ut fra et elevperspektiv. Det er dette sosiologen Dan Lortie har beskrevet som "apprenticeship of observation" eller det at elever er observatør-læringer (Lortie, 1975). Observasjon gir ett perspektiv på lærerarbeidet, men kun et utenfra (og nedenfra) perspektiv. For elever kan det handle mer om selve handlingene lærere gjør enn den kunnskapen og kompetansen som gjør seg gjeldende i avgjørelsesprosessene.

En annen grunn til å være spesielt oppmerksom på dette er det Kvernbekk (2001) beskriver som "førstehåndserfaringens autoritet". Hun problematiserer "den utbredte og dypt rotfestede ideen at erfaring er den beste lærer" (s. 146). Det er menneskelig å konkludere, å tolke observasjoner og trekke slutninger. Det som er viktig for lærerstudenter og lærere, er å utvikle forståelse for og erfaring med måter å gjøre antakelser eksplisitte og teste disse, undersøke videre før man trekker *foreløpige* slutninger. Dette handler om et forskerperspektiv eller en spørrende holdning til lærerarbeidet. Det handler også om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningene.

Kapittel 4: Praksisopplæring

Evalueringen av allmennlærerutdanning (NOKUT, 2006) påpekte mangelen på relasjoner mellom undervisning på campus og opplæring i praksisskoler. Manglende koherens eller sammenheng i utdanningen er langt fra noe nytt. Forholdet mellom teori og praksis er et klassisk problem som er blitt drøftet minst siden Antikkens dager. Et av de klassiske verkene som omhandler forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanning, ble skrevet i 1904 av den amerikanske filosofen John Dewey: *The relation of theory to practice in education*.

Han skriver (Dewey 1904/ 2008, s. 787):

On one hand, we may carry on the practical work with the object of giving teachers in training working command of the necessary tools of their profession; control of the technique of class instruction and management; skill and proficiency in the work of teaching. On the other hand, we may propose to use practice work as an instrument in making real and vital theoretical instruction; the knowledge of subject-matter and of principles of education.

Den første modellen han presenterer, kalles en lærlingemodell for praksisopplæring. Den andre betegner han som en laboratoriemodell. I det første tilfellet er målet "to form and equip the actual teacher". Det er et praktisk mål både kortsiktig og langsiktig. I det andre tilfellet, er det kortsiktige målet en måte å nå det langsiktige målet, og det kortsiktige målet er å utstyre læreren med "intellectual method and material of good workmanship" – ikke å produsere en "good workman" her og nå. Slik sett er Dewey, i 1904, inne på tanken om at lærerutdanning er et kontinuum, at selve pre-kvalifiseringen skal utvikle begrepsapparat, intellektuell forståelse og tanke samt et grunnlag for å kunne utvikle god praksis. Men den videre utviklingen skjer i etterkant gjennom å anvende begreper, teorier og metoder til å studere og utvikle eget arbeid. Hvilken modell man arbeider etter, har konsekvenser for hvor mye tid som brukes til slik opplæring, hvor det foregår, hvordan det foregår, hvordan det følges opp, veiledes, og vurderes (Dewey, 1904 / 2008).

Det Dewey advarer mot er at "immediate skill may be got at the cost of power to go on growing" (s. 790). Det vil si at noen lærerstudenter lærer å være lærere, men de lærer ikke å studere læring. Det er selve innstillingen til yrket, å være opptatt av å lære mer gjennom arbeidet og å ha kunnskap og kompetanse nok til å kunne lære mer på systematiske måter som er hovedhensikten med pre-kvalifiseringen. Da tenker også Dewey at praksisopplæring må planlegges med helhet i tankene, at det er en utvikling for studentene fra (1) å observere, til (2) å assistere, og til slutt til (3) å undervise. Deretter kommer det en veiledet lærlingefase.

Vel hundre år senere er det slike spørsmål som fortsatt er like aktuelle. Det er fortsatt like aktuelt å framheve betydningen av å forstå lærerutdanning som et kontinuum som foregår innen en pre-kvalifiseringsfase (selv grunnutdanningen som lærer) og en videre kvalifiseringsfase (induksjonsåret med veiledning etterfulgt av etter- og videreutdanning samt arbeidsplass læring). Det er også fortsatt uavklart om lærerutdanning kvalifiserer for et håndverk (a craft) eller en profesjon.

I en ny artikkel stiller forskeren Tony Townsend (2011) spørsmålet: "Is teaching a craft or a profession?" og viser til at ulike lands lærerutdanninger ser ut til å reflektere disse to ganske forskjellige synene. I USA er det den enkelte staten som er ansvarlig for sertifisering av lærere. I

staten Florida er det f.eks. ni forskjellige måter å kvalifisere til læreryrket, alt fra en akademisk grad til å arbeide som lærer og kunne demonstrere at man er i stand til å utføre forskjellige oppgaver som lærer. "This suggests that we can improve the overall quality of the teaching workforce by treating teaching as a craft," skriver Townsend, "one that can be learned by watching and following what others do, rather than as a profession, where one needs a theoretical, ethical and practical background to be able to perform the task at the highest level." En slik holdning kommer også til syne i lærerutdanning i England. MacBeath (2011) viser til Secretary of State Michael Gove som uttalte at "Teaching is a craft best learnt on an apprenticeship basis in schools" i en tale den 17. juni 2010.

Townsend (2011) viser til en artikkel av Munthe, Malmo og Rogne (2011) og framhever at Melding til Stortinget nr. 11 (2008-2009) vektlegger en forskningsbasert lærerutdanning og at lærerstudenter også skal utvikle kunnskap og kompetanse for å kunne forholde seg aktivt til forskning. "In this way, Norway perhaps could be considered as most advanced when it comes to identifying teachers and teacher educators as professionals, and needing to undertake tasks based on research, rather than simply practitioners, who should only observe and copy others," skriver han.

En sak er at Melding til Stortinget nr. 11 (2008-2009) identifiserer forskning som viktig for lærerutdanninger, lærerstudenter og lærere, men et annet spørsmål er hvordan dette kommer til uttrykk i utdanningene og hva lærerstudentene lærer.

Det er sannsynlig at læresteder som vektlegger å utvikle en forsker-innstilling til lærerarbeidet (d.v.s. en spørrende innstilling til lærerarbeidet, kritisk og analytisk tenkning i forhold til praksis) også vil bidra til at studenter ser sammenhenger mellom det de lærer på campus og det de lærer og erfarer i praksisskolene. Dette fordi lærestedene må knytte analyse og kritisk tenkning, anvendelse av teorier, hypotesetesting o.a. til praktiske situasjoner for å kunne støtte utvikling av en slik forsker-innstilling.

Koherens blir framhevet som et aspekt ved profesjonsutdanninger som har betydning for studentenes læring (Brouwer & Korthagen, 2005; Boyd et al., 2006, 2009; Darling-Hammond et al., 2005; Grossman, et al. 2008; Zeichner, 2011). Sammenhenger mellom teori og praksis eller mellom undervisning på campus og praksisopplæring i praksisskoler (koherens), ble påpekt som mangelfullt i allmennlærerutdanningene (NOKUT, 2006).

4.1 Problemstillinger

Med bakgrunn i dette vil vi forsøke å koble spørsmål om praksisopplæring og koherens med forskeropplæring. Vi vil vurdere i hvor stor grad dette kan bidra til å belyse et mer laboratorie-preg på utdanningen i motsetning til et lærlingpreg. Disse to begrepene kan slik sett reflektere et profesjonsperspektiv (laboratorie-preg) og et håndverksperspektiv (lærlingpreg). Det vil være av interesse å finne ut mer om hvordan praksisopplæring setter sitt preg på lærerutdanningsprogrammene. Dersom praksiserfaringer knyttes til undervisning på campus, *kan*

det være en indikator på at erfaringer teoretiseres, analyseres, eller vurderes utover den enkeltes erfaringsnivå. Læringspotensialet vil selvsagt også være avhengig av hvordan erfaringene tas opp.

I dette kapittelet vil vi belyse følgende problemstillinger:

- Hvordan vurderer studentene praksisopplæring i praksisskoler det første semesteret?
- Hvordan vurderer studentene koherens mellom praksisopplæring og campus?
- Er det forskjeller i rapportering mellom utdanningsstedene?
- Hvordan samvarierer opplevelse av praksisopplæring i praksisskoler med rapportering om forskningsinnretning i utdanningen?

4.2 Variabler i studien

Tre nye variabler inngår i denne studien. De er gjengitt i tabellene nedenfor med alle utsagnene som inngår i den enkelte. Frekvensfordeling per verdi, pluss gjennomsnittsverdi per utsagn og standardavvik blir oppgitt.

Tabell 4.1: Cronbach's alpha for variabelen "Forberedelse til praksisopplæring" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

<i>Forberedelse til praksisopplæring (α=.68)</i>	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Lærerne mine forberedte meg godt til oppstart av praksisopplæring.	9,2	12,7	20,5	31,1	18	8,5	3,62	1,38
Jeg visste hva som var forventet av meg i praksisopplæringen.	9,1	15,2	18,5	27	18,1	12,1	3,66	1,47
Praksisskolen hadde et godt opplegg for å ta imot oss studenter.	2,3	4,5	6,8	15,4	26,5	44,5	4,93	1,28

Tabell 4.2: Cronbach's alpha for variabelen "Praksisveiledning" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

<i>Praksisveiledning (α=.85)</i>	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Veilederen min på praksisskolen var en dyktig lærer for elevene	0,9	0,6	3,9	6,6	21,2	66,8	5,47	0,93
Jeg fikk svært god veiledning av praksislærer/lærere	1,1	3,4	5,7	12,4	24,6	52,8	5,14	1,16
Veiledningsøktene på praksisskolen var krevende og lærerike.	1,7	3,9	9,2	18,1	34,3	32,9	4,78	1,21

Tabell 4.3: Cronbach's alpha for variabelen "Koherens campus-praksis" med frekvensfordeling i prosent, M og s.a. for hvert utsagn. N= 928.

<i>Koherens campus- praksis (α=.70)</i>	1	2	3	4	5	6	M	s.a.
Veiledningsøktene på praksisskolen støttet opp under det vi hadde lært på høgskolen / universitetet før praksis.	4,2	6,7	13,7	30,3	28,4	16,7	4,2	1,30
Det er tett samarbeid mellom lærerne på høgskolen / universitetet og lærerne på praksisskolen.	14,9	22,4	25,2	21,7	11	4,7	3,06	1,38
Faglærerne på høgskolen / universitetet har deltatt i deler av praksisopplæringen.	23,6	19,2	17,3	14	14,8	11,1	3,10	1,70
Faglærerne på høgskolen / universitetet bruker våre praksiserfaringer i undervisningen på høgskolen / universitetet.	8,1	15,2	20,8	25	19	12	3,67	1,45

I tillegg til disse tre variablene, vil vi også bruke noen av variablene fra tidligere kapitler. "Forskerinnstilling" måler i hvor stor grad studentene opplever at programmet vektlegger utvikling av en spørrende, kritisk holdning (se kapittel 3). "Metodeerfaring" dreier seg om i hvor stor grad programmet vektlegger utvikling av kunnskap om metoder som lærere anvender for å kunne studere og utvikle egen praksis (se kapittel 3). I tillegg tar vi med variabelen "Studievaner" (se kapittel 2) for å undersøke sammenhenger mellom en av innsatsfaktorene i denne undersøkelsen og opplevelse av koherens.

4.3 Resultater

4.3.1 Studenters opplevelse av forberedelse til praksis, veiledning i praksis og sammenheng mellom læringsarenaer

Tabellene ovenfor gjengir frekvensfordeling for hvert utsagn som inngår i hver av de tre nye variablene. Av disse svarene kan det se ut til at studentene totalt sett opplevde større variasjon i hvordan lærestedet forberedte dem til praksis enn til hvordan praksisskolene hadde forberedt å ta imot dem (Forberedelse til praksis). Det ser også ut til at studentene totalt sett var godt fornøyd med praksisveileder som lærer og med veiledningen de fikk, men det er likevel større spredning i svarene når det gjelder i hvor stor grad veiledningen var krevende og lærerik (Praksisveiledning). Det ser også ut til at studentene har opplevd forskjellige grader av samarbeid mellom partene i høgskole/universitet og praksisskole, samt i hvor stor grad det er en sammenheng mellom disse læringsarenaene (Koherens campus-praksis).

Korrelasjonstabellen nedenfor viser at det er positive sammenhenger på statistisk signifikant nivå mellom disse tre variablene. Dette indikerer at studenter som opplever god forberedelse til praksis, også har en tendens til å rapportere høyere verdier på veiledningen i praksis og i sammenheng mellom de to læringsarenaene.

Tabell 4.4: Pearson's r produkt-moment koeffisienter for samvariasjon mellom Forberedelse til praksis, Veiledning i praksis og Koherens i praksis. N= 928.

	Veiledning i praksis	Koherens
Forberedelse til praksis	.403**	.524**
Veiledning i praksis		.363**

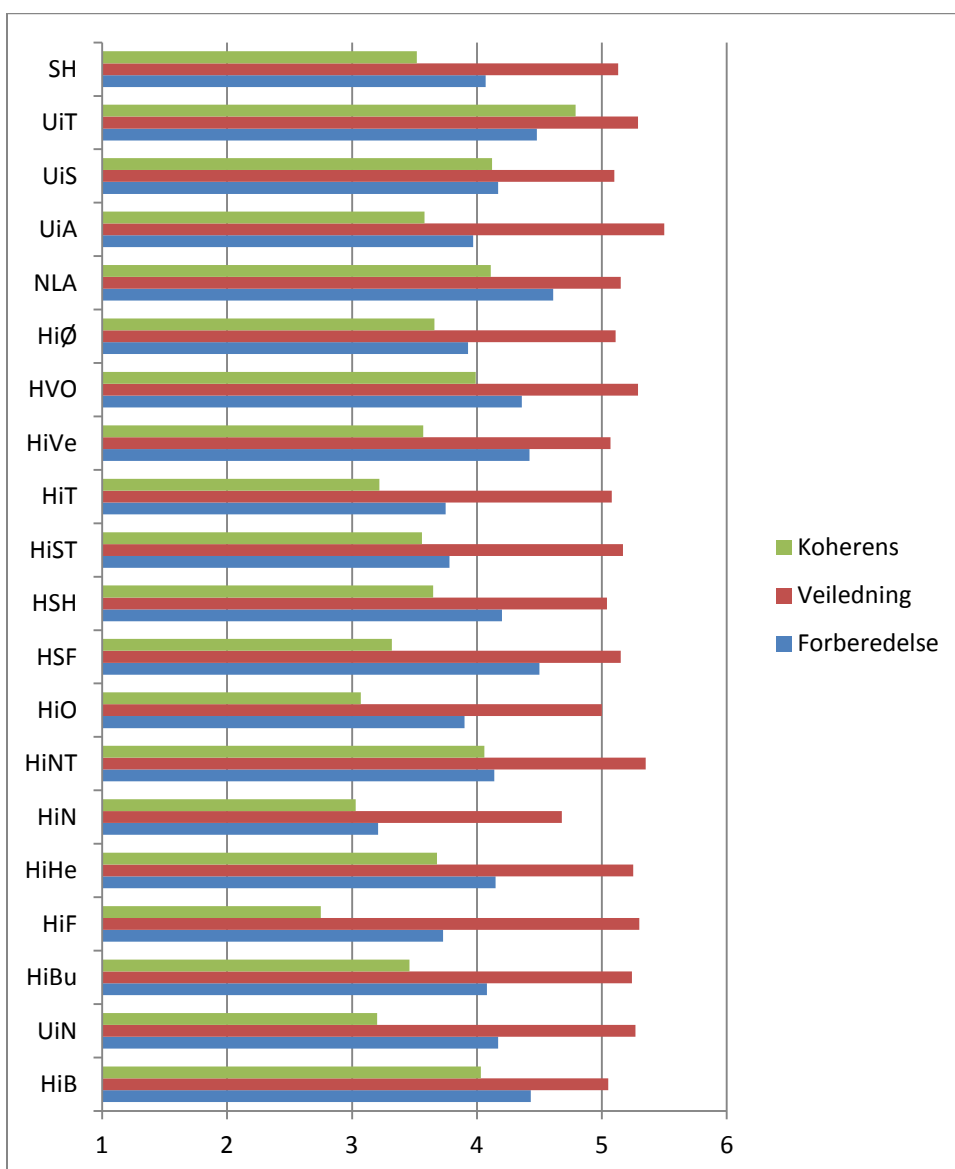
** p<.01

4.3.2 Variasjoner i studenters opplevelse av praksisopplæring mellom programmer og læresteder

Tendensen i datamaterialet er igjen den at studentene på GLU 1-7 oppgir litt høyere verdier på spørsmålene om praksisopplæring enn studentene på GLU 5-10. Dette gjelder både for forberedelse (GLU 1-7: M= 4,14, s.a = 1,08; GLU5-10: 4,0, s.a. = 1,04), for veiledning i praksisopplæringsperioden (GLU 1-7: M = 5,16, s.a= .96; GLU5-10: M = 5,10, s.a. = .98), og for opplevelse av koherens mellom læringsarenaene (GLU 1-7: M = 3,59, s.a.= 1,13; GLU 5-10: M=3,44, s.a.= .99). Mønsteret er den samme mellom gruppene med laveste verdier på koherens, litt høyere på forberedelse til praksis og høyest på veiledning i praksis.

Når det gjelder forskjeller mellom læresteder, gjør vi igjen oppmerksom på at det kun er seks læresteder som har en svarprosent over 50 %, og flere av lærestedene har svært lav svarprosent. Vi oppgir likevel resultatene, men da fordi de kan drøftes på lærestedene i forhold til representativitet og kan muligens spore til interesse for å finne ut mer lokalt.

Svarene gjengitt i figurene kan ikke brukes som et bilde på hvordan det er, men som et diskusjonsgrunnlag lokalt.



Figur 4.1: Gjennomsnittssvar for opplevd forberedelse til praksisopplæring, veiledning i praksisskolen og koherens mellom læringsarenaer på tvers av læresteder.

Figuren ovenfor viser at de aller fleste studiesteder har studenter som synes å være godt fornøyd med den veiledningen de fikk i første praksisperiode. Her er det kun studenter ved HiNe som svarer gjennomsnittlig lavere. HiNe har en svarprosent på 68,6 %, og det kan derfor være relevant å ta dette opp for å undersøke hva som kan være årsaker. Flere læresteder ligger lavere på koherens (for eksempel HiF, HiO HiT, HiN, UiN) men flere av disse har færre enn 50 % som har svart på spørsmålene. Enkelte ligger likevel opp i mot 50 %, og det kan uansett være relevant å vurdere om det er noe å se nærmere på. Likeledes vil det selvsagt også kunne stilles spørsmål ved om de positive resultatene er representative for de andre lærestedene med lav svarprosent.

4.3.3 Sammenhenger mellom koherens, forberedelse til praksis, veiledning i praksis, forskerinnstilling, metode og studieinnsats

Alle variablene i korrelasjonsanalysen presentert nedenfor samvarierer positivt med opplevelse av koherens. Det vil si at det er en tendens blant studentene i dette utvalget til å rapportere høyere verdier på koherens dersom de også rapporterer høyere verdier på de andre variablene. Det er altså en positiv sammenheng mellom å oppleve god forberedelse til praksisopplæring og å oppleve at det er sammenhenger mellom det som skjer i praksisskolen og det som skjer på campus. Den eneste null-korrelerte samvariasjonen er mellom opplevelse av "Veiledning i praksis" og "Studievaner".

Tabell 4.5: Pearson's r produkt-moment koeffisienter for samvariasjon mellom Koherens, Forberedelse til praksis, Veiledning i praksis, Forskerinnstilling, Metode og Studievaner. N=928.

	Forberedelse	Veiledning	Forskerinnstilling	Metode	Studievaner
Koherens	.524**	.363**	.406**	.380**	.226**
Forberedelse		.403**	.300**	.287**	.191**
Veiledning i praksis			.103**	.126**	.064
Forskerinnstilling				.589**	.280**
Metode					.202**

** p<.001

En stepwise regresjonsanalyse av disse variablene, med "Koherens" som avhengig variabel og de andre som uavhengige, viser at de uavhengige variablene forklarer bortimot 39% av variansen i opplevd koherens ($R^2 = .387$).

4.4 Oppsummering og diskusjon

Basert på resultatene presentert i dette kapitlet, ser det ut til at svært mange studenter er godt fornøyd med veiledning i praksisopplæring. Dette er ikke overraskende. Det er vanlig at lærerstudenter framhever praksisopplæring som en svært positiv del av deres utdanning (Munthe & Ohnstad, 2008; Østrem, 2008; Ohnstad & Munthe, 2010).

Resultatene indikerer også at betydningen av forberedelse til praksisopplæring ikke kan undervurderes. Vi ser klare sammenhenger mellom det å oppleve god forberedelse og det å oppleve sammenheng (koherens).

Vi ser i tillegg at studenter som opplever vektlegging av forskerinnstilling i studiet, også rapporterer opplevelse av koherens i større grad (slik det er målt i denne studien). Dette kan også indikere at studenter som får anledning til å bearbeide praksis gjennom analyse, gjennom kritisk tenkning, gjennom hypotesetesting også opplever sammenhenger mellom det som foregår i praksisopplæring og det som foregår på campus. Det er altså sannsynlig at lærerutdannere som vektlegger utvikling av slik kompetanse også i større grad er opptatt av at det skal være koblinger mellom læringsarenaene.

Korrelasjonene med studievaner indikerer i tillegg at studenter som opplever at det er et læringstrykk og som selv har vært til stede i undervisningen og engasjert seg i lesing av pensum, i større grad opplever forskerinntilling, koherens, og god forberedelse til praksis. Det er ikke noen sammenhenger mellom studievaner og opplevelse av veiledning i praksisopplæringen.

Dette kan tolkes dit hen at det er de studentene som selv gjør en innsats som også får mest ut av studiene. Men det kan også være at de studiestedene som legger mye arbeid i å styrke forskerinntilling, forberede praksis godt og gi studentene erfaring med metode bidrar til at studentene yter mer. Disse sammenhengene vil bli utforsket videre, men de er også viktige diskusjonstema ved lærestedene.

Det kan tenkes at variablene "Forskerinntilling" og "Metodeerfaring" kan belyse begrepene "læringebasert opplæring" og "laboratoriebasert opplæring". Høye gjennomsnitt på variablene kan antyde større vektlegging av et "laboratorie-perspektiv", mens lave verdier muligens antyder større vektlegging av et "lærlingsperspektiv". Disse to variablene vil likevel ikke fange opp hele spekteret av begrepene, og i fortsettelsen bør vi videreutvikle målene for å studere dette nærmere. Det vi har i denne studien indikerer likevel at det kan være forskjeller i vektlegging, basert på hvordan studentene rapporterer egne opplevelser. Det vil også være svært interessant å følge utviklingen for å se på om det er forskjeller mellom lærestedene i forhold til når i utdanningene de vektlegger kritisk tenkning og metoder.

Kapittel 5: Konklusjon

Det er dessverre kun noen læresteder som har en svarprosent over 50 % og dette medfører at konklusjoner må anses som usikre. Når vi likevel har valgt å presentere resultater, også for læresteder med en svarprosent på under 20 %, er det fordi analysene likevel kan være nyttige som diskusjonsgrunnlag. Vi vet heller ikke om utvalget faktisk er representativt på tross av det lave antallet. Derfor er det også av betydning å gjøre analysene slik at vi har et grunnlag å sammenligne med for videre undersøkelser hvor svarprosenten forhåpentligvis blir høyere.

Basert på dette utvalget og på disse svarene, kan det se ut til at det er noen fellestrekk som går igjen, og noen variasjoner:

Alle lærestedene har studenter som oppgir profesjonsgrunner som hovedbegrunnelse for å velge lærerutdanning, etterfulgt av selve studiet som begrunnelse, deretter praktiske / økonomiske grunner, og til slutt at det er tilfeldigheter. Det er de færreste som oppgir tilfeldigheter som årsak til at de valgte lærerutdanning for 1-7 eller 5-10.

De tre mest høyfrekvente undervisningsformene ved alle læresteder er forelesninger, diskusjon og gruppearbeid.

Det ser også til å være ganske gjennomgående at GLU1-7 studenter rapporterer høyere verdier enn GLU5-10 studenter på profesjonsrettede elementer i utdanningen.

Det er kun studenter ved noen læresteder som oppgir at flerkulturelle perspektiver er vektlagt i undervisningen det første semesteret. Ved andre læresteder vektlegges entreprenørskap eller IKT. Noen vektlegger drama i undervisningen, mens andre ikke synes å ha hatt mye om det. Mens studenter ved noen læresteder opplever sterk vektlegging av klasseledelse, opplever andre sterk vektlegging av observasjon og liten vektlegging av klasseledelse det første semesteret.

Innholdet i undervisningen synes altså å bli opplevd som forholdsvis forskjellig. I fortsettelsen vil det være viktig å få mer innsikt i begrunnelser for valg på tvers av læresteder og erfaringer med valgene. Hvis vi skal designe integrerte løp som støtter opp om den helt ferske studentens muligheter til å utvikle kunnskap, kompetanse og ferdigheter gjennom et 4-5 årig løp, er det noen elementer som bør være tilstede første semester? Hva kommer når og hvordan? Dette er viktige diskusjoner for lærerutdannere. Denne undersøkelsen indikerer altså at det er forskjeller. Det vi ønsker å finne ut mer om, er hvorfor og om det betyr noe for studentenes læring.

Det er også forholdsvis tydelig at lærerstudentene opplever veiledning i praksisopplæring som bra. Det varierer i større grad hvordan de opplever forberedelse til praksisopplæring og sammenhenger mellom det som skjer i praksisskolen og det som skjer på campus. Mønsteret er likevel den samme for alle læresteder utenom UiT: studentene rapporterer høyeste gjennomsnittsverdier for veiledning i praksis, etterfulgt av forberedelse til praksisopplæring og de laveste gjennomsnittsverdiene for sammenheng mellom praksisskole og campus (koherens).

Det er også en annen interessant sammenheng i materialet: Den forholdsvis sterke sammenhengen mellom studieveaner (opplevelse av læringstrykk og rapportering om egen innsats helt fra første dag) og at interesse for selve studiet var en begrunnelse for å velge utdanningen kan synes innlysende, men kan likevel også være nyttig å utforske videre. Det kan, som tidligere

nevnt, tenkes at spørsmål omkring interesse for studiet vil være viktige å ta med dersom man skal utvikle intervjuguide i forbindelse med siling av kandidater. Dette bør undersøkes videre i et utvalg med større svarprosent.

Denne undersøkelsen representerer et første forsøk på å studere undervisning og innhold i lærerutdanningene for grunnskolen på tvers av læresteder. Slike undersøkelser er av stor betydning både nasjonalt og internasjonalt, og kan bidra til utvikling av større innsikt i de valgene utdanningene tar og hva slags erfaringer studenter gjør seg.

Vårt ønske er at lærestedene finner denne rapporten nyttig til tross for lav svarprosent, og at studenter i utdanningene opplever at det å delta i slike undersøkelser faktisk har betydning.

Referanser

- Ball, D. L. (2002). Knowing mathematics for teaching: Relations between research and practice. *Mathematics and Education Reform Newsletter*, 14, (3), 1-5.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-207.
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416-440.
- Boyd, D., P. Grossman, et al. (2006). Complex by design: Investigating pathways into teaching in New York City Schools. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 155-166.
- Brouwer, N. and F. A. Korthagen (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1) 153-224.
- Calderhead, J. & Shorrock, S.B. (1997). *Understanding teacher education*, London: Falmer Press.
- Chemers, M., Hu, L., Garcia, B. (2001). Academic self-efficacy and first-year student performance and adjustment, *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-306.
- Cook, C., Heath, F., Thompson, R.L. (2000). A Meta-Analysis of Response Rates in Web- or Internet-Based Surveys, *Educational and Psychological Measurement*, 60: 821-836.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a Changing World*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. & Duffy, H., Eds. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1904 / 2008). The relation of theory to practice in education, gjengitt i M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre, K.E. Demers (red), *Handbook of Research on Teacher Education, Enduring Questions in Changing Contexts*, New York, NY: Routledge.
- Dewey, J. (1990) *The School and Society / The Child and the Curriculum*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*, London: Routledge Falmer.
- Fauskanger, J., Bjuland, R., Mosvold, R. (2010). Eg kan jo multiplikasjon, men ka ska eg gjørr? Det utfordrende undervisningsarbeidet i matematikk, i T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red) *Ny som lærer*, Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Følgegruppen (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer, Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*, Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet nr. 1, 2011. Kan lastet ned frå: ffl.uis.no.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap, i A. Molander & L.I.Terum (red). *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Grossman, P., K. Hammerness, K., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing Coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4) 273-287.
- Hox, J.J. and De Leeuw, E.D. (1994). A Comparison of Nonresponse in Mail, Telephone, and Face to face Surveys: Applying Multilevel Modeling to Meta-analysis. *Quality and Quantity*, 28, 329-344. Reprinted in de Vaus, D. (2002), *Social Surveys, Part Eleven, Nonresponse Error*. London: Sage, *Benchmarks in Social Research Methods Series*.
- Huberman, M. & Gronauer, M. (1993). Teachers' motivations and satisfactions, i M. Huberman, M. Gronauer & J. Marti (red). *The lives of teachers*, New York, NY: Teachers College Press.
- Kleven, T.A. (2008). Kan vi forbedre skolen gjennom å forbedre opptaksordningen til lærerutdanningen? I S. Østrem (red). *Allmennlærerutdanningen i Norge - rekruttering, seleksjon og frafall, Sluttrapport til Kunnskapsdepartementet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Krecic, M.J. & Grmek, M.I. (2005). The reasons students choose teaching professions, *Educational Studies*, 31, 3, 265-274.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding 11 (2008-2009)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvernbekk, T. (2001). Erfaring, praksis og teori, i T. Kvernbekk (red). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*, Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*, Chicago: Chicago University Press.
- MacBeath, J. (2011, publiseres i oktober). Education teachers: the English Experience, *Journal of Education for Teaching*, 37, 4.
- Munthe, E. (2003). *Teachers' Professional Certainty*, Oslo: Universitetet i Oslo.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet, *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 431-445.
- Munthe, E. (2007). Recognizing uncertainty and risk in the development of teachers learning communities. I M. Zeller Mayer and E. Munthe (red), *Teachers Learning in Communities*, Singapore & Amsterdam: Sense Publishers.
- Munthe, E. & Ohnstad, F.O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder, *Norsk pedagogisk Tidsskrift*, 6, 471- 485.
- Munthe, E., Svensen Malmo, K-A., Rogne, M. (2011, publiseres i oktober). Teacher Education Reform and Challenges in Norway, *Journal of Education for Teaching*, 37, 4.
- NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Lastet ned fra: <http://www.nokut.no/no/Norsk-utdanning/Utrekning-evaluering-og-analyse/Programevalueringar/Evaluering-av-allmennlarer/>
- Ohnstad, F.O. & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering, i P.Haug (red). *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings, *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Townsend, T. (2011, publiseres i oktober). Searching High and Searching Low, Searching East and Searching West: Looking for Trust in Teacher Education, *Journal of Education for Teaching*, 37, 4.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4–14.

Smith, R.G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13, 377-397.

Stenhouse, L. (1975) *An introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heineman

Zeichner, K. (2011). Improving Teacher Education in the United States, paper prepared for Annual AERA Meeting, 2012, downloaded 10 July 2011, http://www.era.net/uploadedFiles/Meetings_and_Events/2012_Annual_Meeting/Zeichner_AERA_essay-1b.pdf

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Roskilde: Roskilde Universitetscenter.