



Følgegruppen for  
lærerutdanningsreformen

# **Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving**

## **Delrapport 1 - 2014**

ISBN 978-82-998977-7-8

© Følgegruppen for lærerutdanningsreformen

## Forord

Våren 2013 bestemte Følgegruppen seg for å finne ut mer om lærerutdanningsfagene, og hvordan disse forholdt seg til sentrale sider ved reformen formulert i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Av ressursmessige årsaker måtte man velge ut noen fag – norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Det ble laget ett prosjekt for hvert fag, og disse prosjektene ble lyst ut blant ansatte på institusjoner som tilbyr grunnskolelærerutdanning.

For ytterligere informasjon om utlysingsprosessen, metodiske føringer og forbehold, samt Følgegruppens vurderinger og tilrådinger, viser vi til vår fjerde, årlige rapport til Kunnskapsdepartementet: *Lærerutdanning i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder* (Følgegruppen, 2014).

Oversikt over prosjektene:

<b>Fag</b>	<b>Tittel på rapport</b>	<b>Forfattere</b>
Norsk 5-10	<i>Norskfaget i GLU 5-10: Ei undersøkning basert på tilsende styringsdokument frå fem lærerutdanningsinstitusjonar</i>	Hilde Osdal og Kjell-Arild Madssen (HVO)
Engelsk 1-7 og 5-10	<i>Evaluering av engelskfaget i GLU 1-7 og GLU 5-10</i>	Ruben Moi, Gerd Bjørhovde, Ingrid K. Jakobsen, Annelise Brox Larsen (alle UiT-NAU) og Tale Margrethe Guldal (NTNU)
Naturfag 1-7	<i>Utdanningsfaget naturfag i GLU 1-7. Fra forskrift og nasjonale retningslinjer til programplaner, semester-planer og eksamensoppgaver</i>	Siv F. Almendingen og Frode Henanger (HiNe)
Kroppsøving 1-7	<i>Evaluering av kroppsøving 1 i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn</i>	Kjersti Mordal Moen (HH) og Ingrid Frenning (UiT-NAU)

Disse fagrapportene er publisert uendret og i sin helhet her i denne delrapporten. Vi vil i den sammenheng gjøre leserne oppmerksomme på at fagrapportene derfor har beholdt egen paginering.

Forfatterne er selv ansvarlige for innholdet i sine respektive rapporter.

Vi vil takke alle forfatterne for deres bidrag til kunnskapsutvikling om fagene i grunnskolelærerutdanningene!

Stavanger, 6. mars 2014

*Følgegruppen for lærerutdanningsreformen*

## **Innhold**

Hilde Osdal og Kjell-Arild Madssen (HVO). *Norskfaget i GLU 5-10: Ei undersøking basert på tilsende styringsdokument frå fem lærarutdanningsinstitusjonar.*

Ruben Moi, Gerd Bjørhovde, Ingrid K. Jakobsen, Annelise Brox Larsen (alle UiT-NAU) og Tale Margrethe Guldal (NTNU). *Evaluering av engelskfaget i GLU 1-7 og GLU 5-10.*

Siv F. Almendingen og Frode Henanger (HiNe). *Utdanningsfaget naturfag i GLU 1-7. Fra forskrift og nasjonale retningslinjer til programplaner, semesterplaner og eksamensoppgaver.*

Kjersti Mordal Moen (HH) og Ingrid Frenning (UiT-NAU). *Evaluering av kroppsøving 1 i grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn.*

**Hilde Osdal og Kjell-Arild Madssen:**

## **Norskfaget i GLU 5-10: Ei undersøking basert på tilsende styringsdokument frå fem lærarutdanningsinstitusjonar**

Formålet for prosjektet var å finne ut om innhaldet og vektlegginga i dei ulike faga medverkar til å innfri krava i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (2010) om at

- «lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet»
- «Alle undervisningsfag skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget. Alle undervisningsfag og skolerelevante fag og emner skal være forskningsbaserte [...]»
- «Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for [...] internasjonale perspektiver i grunnskolelærerutdanningene.» (Utlysningsteksten frå Følgjegruppa)

Dette formålet vart på eit møte mellom faggruppene og Følgjegruppa i Stavanger, 26. juni 2013, konkretisert til nokre aktuelle undersøkingsfelt og analysepunkt:

- Profesjonsretting – den integrerte lærarutdanninga? Vi ser på didaktikk vs. fag eller disiplintenkning, på praksistilknytning i form av arbeidskrav, eksamen, pensum osv, om det er vekt på grunnleggande ferdigheiter, og om målgruppa 5-10 er lagt vekt på.
- Kva vert vektlagt til eksamen? Vi ser på fag vs. fagdidaktikk, på typar eksamen og om prøving av målform skjer under eksamensvilkår.
- Pensum: Vi ser om pensum er oppdatert, vi ser på volum og variasjon
- Forsking: Er det mogleg å identifisere forskningsbasert undervisning? Finst det arbeidskrav som føreset at studenten samlar data?
- Andre analysepunkt er m.a. tal på læringsutbyteformuleringar, og om det finst internasjonale/fleirkulturelle/fleirspråklege perspektiv i planar og pensum.
- Vi ser også på om det er høg eller låg grad av likskap mellom institusjonane, finst det t.d. ei klar eigenprofilering?
- Eit kvalitetsanalysepunkt, eit spesielt moment som seier noko om fagleg kvalitet: Er det mogleg å identifisere dette?

### **Litt om prosjektet: innretting og metode**

Utgangspunkt for prosjektet er implementeringa på lokalt nivå av *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (2010) og *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5.-10. trinn* (2010). Forskrifta er juridisk bindande og slik sett eit sterkt styringsmiddel, medan *Nasjonale retningslinjer* er nettopp retningslinjer, og i utgangspunktet eit svakare styringsdokument.

Følgjegruppa presenterte prosjektet for dei uttrekte institusjonane som ei undersøking av innhald og kva som vert lagt vekt på i faga. Dei fem institusjonane som gjekk inn i undersøkinga av norsk GLU 5-10, vart bedne om å sende inn:

- Programplan med beskrivelse av emnet, læringsutbytteformuleringer, med mer.
- Semesterplaner (som viser forelesningsoversikt)
- Pensumlister og evt. innhald i kompendium som blir brukt)
- Arbeidskrav (selve ordlyden i arbeidskrav som studentene gjennomførte). Vi er interessert i å vite om arbeidskrav ble gjennomført i løpet av praksisopplæring eller på campus, og ville sette stor pris på om det var mulig å spesifisere dette.
- En beskrivelse av vurderingsordninger som ble brukt. Dersom studentene må gjennomføre midtveispøver eller lignende, vil vi gjerne ha tilsendt disse.
- Eksamensoppgavetekster som ble gitt i det studieåret for de emnene. Vi håper det også vil være mulig å sende inn slike oppgavetekster dersom muntlig eksamen ble benyttet (Bestilling av informasjon om lærerutdanningsfag, 8.5.2013, e-post)

Desse dokumenta utgjør empirien i prosjektet. Det er såleis eine og aleine formuleringarenaen som vert undersøkt. Vi ser på forholdet mellom dei lokale, normerande styringsdokumenta på den eine sida og *Forskrift* og *Nasjonale retningslinjer* på den andre. Spørsmålet er om dette prosjektet på eit slikt grunnlag kan seie noko om kvalitet i ein større samanheng. Vi veit ingenting om den såkalla inntakskvaliteten: Kven vert lærarstudent? Vi veit at mange lærestader, og truleg alle som inngår i denne undersøkinga, tek opp alle kvalifiserte søkjarar, og at mange av desse berre har dei formelle minimumskvalifikasjonane. Om dette verkar inn på nivået og kva som vert lagt vekt på i utdanninga, kan ikkje vi svare på. Vi kan heller ikkje måle kvalitet ut frå eksamensresultat, og kanskje viktigast: Vi veit ingenting om korleis formuleringane vert operasjonaliserte i undervisninga. Vi veit ingenting om kompetansen til dei som underviser i Norsk 1 og 2, 5-10, svært lite eller ingenting om eller korleis institusjonane utnyttar eventuelle synergieffektar mellom GLU 1-7 og GLU 5-10, eller mellom lærarutdanning og fagstudium. Dei kontekstuelle rammevilkåra til utdanningsinstitusjonane utgjør realiseringsarenaen. Desse vilkåra er gjorde usynlege ved at institusjonane som inngår i utvalet, er anonymiserte. Når vi nemner dette her, så er det fordi ein ofte legg for lita vekt på moglegheitene for implementering når utdanningsreformer vert planlagde og evaluerte. Særleg vil dette kunne gjelde følgjeforskning som i tid er svært tett på iverksettinga av reforma. Den nasjonale GLU-reforma vart sett i verk ved over 20 institusjonar med til dels svært ulike vilkår. Ingen, med eitt mogleg unntak, av dei større lærarutdanningsinstitusjonane er med i utvalet.

I dette arbeidet har vi bokstaveleg talt tatt formuleringarenaen «på ordet», men også på ord- og omgrepsplanet er det utfordringar. Eit døme: Profesjonsretting har innanfor

lærerutdanningsdiskursen ofte vore knytt opp til og vorte nesten synonymt med fagdidaktikk. Ein kjem likevel fort gale av stad om ein freistar å finne graden av profesjonsretting ved å leite etter omgrepa profesjonsretta, didaktikk/didaktisk eller fagdidaktikk/fagdidaktisk. Dikotomien fag/fagdidaktisk, eller disiplin/fag/profesjonsfag kan fort verte meir tilslørande enn avklarande. Norskfaget har til liks med så å seie alle fag, både som akademisk studiefag og som lærerutdanningsfag, ein disiplinær struktur som inkluderer ei emneinndeling med svært lange tradisjonar. Det vanlege døme i norskfaget er delinga mellom ein litteraturred som kviler på litteraturvitskaplege disiplinær, og ein språkdell som kviler på språkvitskaplege disiplinær. Begge desse «sekkane» har ei rekkje underdisiplinær. I litteraturesekken har vi mellom anna litteraturhistorie, litteratur-/sjangerteori, resepsjonsteori og litteratursosiologi. I språksekk har vi grammatikk, med underdisiplinær som fonologi, morfologi og syntaks, målføre og tekstlingvistikk, for å nemne nokre. Eit nytt døme: Fonologi er ein fagdisiplin og ein tradisjonell del av språkfaga sin disiplinære struktur. Når fonologiske emne inngår i GLU-utdanningane, må ein likevel ikkje sjå dette som uttrykk for ein disiplinærkunnskap som ikkje er profesjonsretta: Emnet er legitimert som eit relevant og nødvendig lærerutdanningsemne fordi det opnar for å forstå t.d. forholdet mellom fonem og grafem, og med det utfordringar knytte til lese- og skriveopplæringa. Same resonnement kan ein legge til grunn for mange andre fagemne. Disiplinær og fagdidaktisk kunnskap er komplementære; i ei lærerutdanning føreset dei kvarandre. Som kategoriar i ein analyse av emneplanar berre på formuleringsnivået, kan dei verte problematiske.

Tradisjonen innan fagdidaktikken er interessant i dette perspektivet. Han kom som undervisningsomgrep for alvor inn i lærerutdanninga på 1970-talet. Fram til då hadde fagdidaktikken helst vore forstått som ein «anvendt» kategori, ein «vedhengsdidaktikk», ofte kalla metodikk, som var organisert gjennom eigne timar med metodikk lærarar og ikkje med faglærarar. Etter kvart vart fagdidaktikken gjennom ulike rammeplanrevisjonar meir og meir bygd inn i sjølve legitimeringa av utdanninga. Sluttsteinen i denne utviklinga er GLU-reforma, som interessant nok både har ein tydeleg og sterk fagdidaktisk profil kombinert med eit utvida profesjonsfag (pel), samstundes som ho representerer ei faglærartenking.

### **Om utvalet**

Fem lærerutdanningsinstitusjonar vart trekte ut til å vere med i undersøkinga. Dei fleste av desse er i kategorien små eller mellomstore institusjonar. Vi har ikkje grunnlag for å vurdere kor representative dei er på nasjonalt plan. Vi har gått gjennom alle tilsende dokument frå alle

institusjonane, men føremålet med dette notatet er ikkje å gå detaljert inn på dei, ein for ein. I det følgjande er materiale frå dei einskilde institusjonane nytta som døme på karakteristiske fellestrekk. Av og til presenterer vi også interessante avvikande trekk.

### **Funn – nokre avgrensingar og presiseringar**

Ei studieevaluering som dette, kan ein sjå som ei form for systemevaluering, der systemet er det norskstudiet (60 stp) som inngår som mogleg fagval for studentar på GLU 5-10. Det kan vere grunn til kritisere evalueringa for å vere noko utvendig. Systemevalueringar er ofte upresise når det gjeld det vi ovanfor kalla rammevilkåra. Dei planane vi har sett på, gjeld dessutan både for fulltid campus-studium og deltid-/desentraliserte studium. I materialet vårt er det døme på at desse to kan ha litt ulike planar.

Det er, som nemnt innleiingsvis, berre formuleringsarenaen i form av dei lokale styringstekstane som er grunnlaget for undersøkinga. Vår empiri går på det formelt intenderte, slik det kjem til uttrykk i styringstekstane. Vi kan vanskeleg seie noko om prosesskvalitet, heller ikkje produktkvalitet. Den lokale formuleringsarenaen er ein respons på ein overordna nasjonal formuleringsarena. Det er i ein slik forstand at undersøkinga er noko utvendig. Vi kan ikkje seie noko om implementeringa av planane i meir kvalitativ forstand med mindre vi legg til grunn at institusjonane gjer det dei seier at det vil gjere. Både prosess- og produktkvalitet kan vere gode, medan systemkvaliteten er dårleg. Og omvendt: Systemkvaliteten kan vere god, men prosess- og produktkvalitet dårleg.

Dei framlegga til analysepunkt som vart presentert på fellesmøtet med faga 26. juni, er formelt sett av deskriptiv karakter, sjølv om fleire av dei også har normative implikasjonar. Ein kan sjølv sagt sjå kravet om profesjons- og yrkesretting både deskriptivt og normativt. Lærararbeid er både handlingsretta (jf. ferdigheitene i kvalifikasjonsrammeverket) og (fag)kunnskapsretta. Prosjektet vårt er difor stort sett deskriptivt, men vi har også kome med nokre meir vurderande eller kanskje normative synspunkt, basert på empirien.

### **Presentasjon av planar**

I presentasjonen av emneplanane til utdanningstilboda, her Norsk 1 og Norsk 2 i GLU 5-10, skal institusjonen knyte program og emne til dei nasjonale styringsdokumenta, den nasjonale forskrifta og dei nasjonale retningslinjene, men det er også høve til ein viss eigen profil. Difor ser vi på kva som skil ein institusjon frå dei andre, kva dei vel å legge vekt på innanfor dei nasjonale føringane. Andre interessante perspektiv ut frå dei analysepunkta vi har valt, er om



institusjonane held seg til 5-10-målgruppa, om det fleirkulturelle eller internasjonale perspektivet er synleg, og vi har også valt å sjå på korleis ein omtalar dei to målformene.

Hovudinstrykket er at dei utvalde institusjonane har brukt mykje dei same læringsutbyteformuleringane som i dei nasjonale retningslinene, utan vesentlege endringar. Likevel finst det interessante unntak. Ein institusjon har eigne formuleringar med tydeleg danningperspektiv: «Studenten skal: - ha kunnskap om sammensatte tekster i et historisk perspektiv og kunne sette dem inn i en større kulturell og offentlig sammenheng», medan ein annan institusjon berre har ei opplisting av innhaldsemne under læringsutbyte.

Gjennomgåande nyttar denne institusjonen ein til tre faglege eller tematiske stikkord under kunnskapsformuleringane til kvart emne, ein til to ferdigheitsformuleringar og ei formulering under generell kompetanse. Ein annan plan viser til emne- og semesterplanane for kvart emne for vidare konkretisering, men ei slik konkretisering vert ikkje gjort. Går ein t.d. til emneplanen for Norsk 1, emne 1, så er læringsutbyte i kunnskap formulert som å «ha faglige kunnskaper for norskundervisning på trinn 5-10» og ferdigheiter til å «ha didaktiske ferdigheter for å undervise i norsk på trinn 5-10». Her vert kunnskap nær sagt knytt til å ha uspesifisert fagleg kunnskap, og ferdigheit knytt til å ha uspesifisert undervisningsferdigheit. Omgrepa er tomme.

Vi meiner det er mogleg ut frå læringsutbytekrava å sjå klare fellestrekk i kva emne institusjonane legg vekt på. Nokre døme frå ein av institusjonane kan vere representative for utvalet vårt. Institusjonen fordeler dei faglege emna som læringsutbytet er knytte til, i ein haustplan og ein vårplan. Begge semestra har to tyngdepunkt. Det eine er språk og språkdiraktikk med seks underpunkt: språket som system og språket i bruk, vidare lese- og skriveopplæring, teoriar om lesing og skriving, lese- og skrivestrategiar, kartlegging av lese- og skriveferdigheiter og lese- og skrivevanskar. Det andre er litteratur og litteraturdidaktikk med fem underpunkt: barne- og ungdomslitteratur, medietekstar og samansette tekstar, litteraturvitskap, analyse, tolking og vurdering og litteraturundervisning i skulen. Med litt ulike formuleringar er dette tematiske gjengangarar i utvalet som heilskap, og dei er forankra i *Nasjonale retningslinjer*.

Det synest å vere eit tydeleg fokus på 5-10-målgruppa i læringsutbyta. Eit avvik frå dette kan vere formuleringa: Studenten skal kunne, «gi begynnaropplæring i lesing og skriving». Når det gjeld det fleirkulturelle eller internasjonale perspektivet, er det få endringar i høve til formuleringane i dei nasjonale retningslinene, men i utvalet vårt er det to døme på at samisk

vert spesielt framheva. Å legge vekt på samisk, både nord- og sørsamisk, kan også vere ein måte å profilere utdanningsinstitusjonane på, i tillegg har det truleg geografiske årsaker. Ein annan institusjon legg vekt på lokalmiljøet og det utvida klasserommet, og dette ser vi også formulert i ein presentasjon av eitt av emna i Norsk 1, i samband med læringsutbyta: «...legg vekt på at studentane skal lære å bruke det utvida klasserommet og lokalmiljøet. (...) Dette vert særleg synleg gjennom litteraturutvalet som i høg grad speglar den lokale og regionale kulturen, men òg gjennom arbeidsformer.» Det digitale klasserommet er eit omgrep som er knytt til læringsutbyte på ein annan utdanningsinstitusjon.

Grunnleggande ferdigheiter er eit tverrfagleg emne og ein viktig del av ei integrert lærarutdanning. Likevel er dette eit omgrep som vert lite nytta i presentasjonen av emneplanane, men eitt døme er: «I løpet av 2. studieår skal studentene delta i tverrfaglig temaarbeid om betydningen av grunnleggande ferdigheter for barn og unges læring. Samtlige fag skal bidra som likeverdige partnere." Ein grunn til at vi ikkje finn emnet så ofte nemnt i vårt utval, er truleg at dette ofte vert teke opp på tvers av fag.

I norskfaget er nynorsk/bokmål-dimensjonen alltid aktuell. Korleis vert dei to målformene som utgjer det norske språket, omtala på formuleringsarenaen til dei ulike utdanningsinstitusjonane? Når det gjeld presentasjonen, t.d. av læringsutbyta, finn vi med eitt unntak berre dei to krava som står i dei nasjonale retningslinjene for Norsk 1. Under generell kompetanse: «Studenten - er sikker munnleg språkbrukar og stø i skriftleg bokmål og nynorsk», og under ferdigheiter: «Studenten - kan bruke språk og tekstkunnskap (...) for elevar som skriv på bokmål og elevar som skriv på nynorsk». Unntaket er ein institusjon som ikkje har teke med læringsutbyteformuleringane over, men som under ferdigheiter skriv dette: «Studenten - skal kunne undervise i nynorsk som sidemål». Denne formuleringa er problematisk sidan ein då set likskapsteikn mellom nynorsk og sidemål.

Den integrerte lærarutdanninga, lærarutdanninga der fag, didaktikk og praksis er tydeleg vovne saman, er ei klar målsetting i dei nasjonale føringane. I materialet vårt ser vi dette, også i emneplanane. Ein institusjon seier: «Studentane skal arbeide med grunnleggjande ferdigheiter (...) Slik skal norskfaget i lærarutdanninga gi ei djupare forståing av samanhengen mellom fag, fagdidaktikk og praksis.» Under overskrifta arbeidsformer legg dei til: «Praksis er ein del av norskfaget i lærarutdanninga, og erfaringar studentane gjer i praksis, må vere utgangspunkt for drøfting og analyse i studiet.» Ein annan institusjon understrekar nettopp denne samanhengen: «Studentane får i praksisperioden høve til å prøve ut opplegg

som heng saman med undervisninga i dei to studieåra. Røynslene frå praksis dannar saman med fagleg kunnskap og fagdidaktikk, og refleksjon i studiet den naudsynte lærarkompetansen med norskfaget i sentrum.»

Vi meiner å kunne sjå at dei fem institusjonane har eit studietilbod i norsk som er klart profesjonsorientert. Norskfaget står fram som eit lærarutdanningsfag med klart didaktisk preg. Hovudintrykket er at institusjonane har funne fram til ein god balanse og einskap av fag og (fag)didaktikk. Som før nemnt er det ut frå planane vanskeleg å skilje mellom desse to sekkane. I ein lærarutdanningskontekst er dei føresetnader for kvarandre. Kravet om å tydeleggjere det didaktiske perspektivet kunne ein sjå som uttrykk for mistanke om eller mistillit til at eit lærarutdanningsfag faktisk er *det* og ikkje eit disiplinifag, eit akademisk studiefag. Frå 1970-talet til i dag har lærarutdanningsfaget norsk vore gjennom ei sterk didaktisering.

I NOKUTs *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport* (2006) vert utdanninga kritisert for at «hovedfokus ser ut til å legges på *fagstudier* på bekostning av didaktikken» (s. 77). NOKUT etterlyser «den fagdidaktiske *komponenten*» (s. 77) og «den fagdidaktiske *delen* av fagene» (s. 79), (dei to siste er våre uthevingar), og ser slik ut til å skilje mellom kategoriane fag og fagdidaktikk. Fagdidaktikken ser ut til å vere ein komponent, ein vedhengsdidaktikk som kjem i tillegg til meir reint faglege emne (Hamre, 2014). I *Forskrift og Nasjonale retningslinjer* er «integrert», «heilskap» og «samanheng» honnørorda. Planane framhevar at ein skal sjå fag, didaktikk og praksis i samanheng og integrert. Dette pregar planane vi har sett på. Det er ofte umogleg å skilje mellom omgrepa fag og fagdidaktikk som analytiske kategoriar i vårt materiale. Når dette er sagt, er det nok ein liten tendens til at dei mest tydelege profesjonsfaglege emna, barne- og ungdomslitteratur, barns språk- og tekstutvikling, lese- og skriveopplæring, grunnleggjande ferdigheiter, elevtekstar og norsk som andrespråk, er lagde til modular som ligg tidleg i studieløpet. Meir tradisjonelle faglege emne som språk- og litteraturhistorie og vaksenlitteratur frå ulike tider, er lagt til modular mot slutten av studieløpet. Dette er ein tradisjon heilt tilbake til den tida vi fekk inndelinga i det som vart kalla første og andre halvårseining på 1970-talet. Ein må likevel hugse at dei nemnde profesjonsfaglege eller didaktiske emna sjølvsagt føreset ei undervisning som kviler på faglege emne som mellom anna sjangerteori, fonetikk, morfologi, semantikk og syntaks.

Faget er profesjonsretta og didaktisert. Kunnskap om litteratur i ulike sjangrar, litteraturundervisning og litteraturformidling, vidare lese- og skriveopplæring, språket i system og språket i bruk og fleirspråkegheit er sentrale emne i alle planar. Alle institusjonane gjev god plass til samansette tekstar. På ferdigheitssida «skal studentane kunne» korrekt og god tekstskriving, analysere og tolke tekstar, formidle litteratur, «vidareutvikle» lese- og skriveferdigheiter og dei skal «kunne bruke ulike vurderingsmåtar i norskfaget» - mellom anna. Sett under eitt gjev dei fem institusjonane inntrykk av at det er ein høg grad av felles fagleg innhald, ei kjernefaglegheit.

Samanliknar vi Norsk 2-eininga på 1-7 og 5-10 i *Nasjonale retningslinjer*, så finn ein at Norsk 2 på 1-7-utdanninga, der emnet ikkje er obligatorisk, opnar for at den einskilde institusjon kan profilere seg: «Den einskilde utdanningsinstitusjonen kan til ein viss grad opne opp for spesialisering i sentrale fagområde innanfor emnet», og nemner så sju-åtte slike fagområde. Ei tilsvarande opning for så klar profilering finn vi ikkje for Norsk 2, 5-10. Ut frå dette kan det sjå ut som ein har ønskt å gjere norskfaget for 5-10-stega meir einsarta på nasjonalt nivå enn for 1-7.

### **Kvalifikasjonsrammeverket**

Korleis dei fem institusjonane formulerer seg i planar og presentasjonar, er stort sett i tråd med dei føringane som ligg i *Nasjonale retningslinjer*. Punkt 8.1, «Faget i utdanninga», definerer norskfaget som (1) kunnskaps- og dannelsingsfag, (2) estetisk fag, (3) språkfag og (4) praktisk profesjonsfag. Desse dimensjonane finn vi att i dei lokale planane, som vi har sett, ved at dei viser ein rimeleg høg grad av likskap i form av det vi ovanfor kallar profesjonsretta kjernefaglegheit.

Med tanke på dei til dels store ulikskapane i rammevilkår og dermed truleg også i implementeringsvilkåra av sentrale føresegner, kan ein sjølv sagt diskutere korleis ein skal forstå den relativt høge graden av likskap institusjonane imellom. Vi har sett at det både direkte og indirekte er ein god del sitat og halvsitat frå *Nasjonale retningslinjer*. Desse styrer nok ganske mykje, sjølv om dei berre skulle vere retningslinjer og ikkje ein del av den nasjonale forskrifta. Sjølv om det er opna for profilering, finn vi meir likskap enn profilering. Det kan vere mange grunnar til dette. Retningslinjene kom på slutten av januar 2010, *Forskrift* 1. mars 2010. Ein skulle etter dette utvikle, vedta og gjere lokale planar operative for kull 2010/2011. Alt det nye skulle vere på plass på nokre få månader. Slik sett kan ein godt forstå at institusjonane valde heilt eller delvis å kopiere formuleringar frå *Nasjonale*

*retningslinjer*. Til dette kjem sjølvsagt at malen (Kvalifikasjonsrammeverket) som skulle nyttast, var ny og framand.

I «Forord» til *Nasjonale retningslinjer* vedgår ein at retningslinjene «varierer med hensyn til omfang og konkretisering av faglige krav, faglig progresjon og differensiering mellom de to grunnskolelærerutdanningene». Det som gjeld norskfaget, er etter måten ganske detaljert, men som nemnt med mykje som er felles for 1-7 og 5-10.

*Forskrift* har fire læringsutbyteformuleringar «særskilt for kandidatar 5.-10. trinn»; tre av desse er formulert som kunnskapskrav og eitt som ferdigheitskrav. Til dette kjem «felles læringsutbyte for kandidatar i begge utdanningsløp» i form av 10 kunnskapskrav, 12 ferdigheitskrav og 5 på generell kompetanse, totalt 31 overgripande punkt, som omfattar begge utdanningane, alle fag. Planen for norsk i *Nasjonale retningslinjer* opererer for Norsk 1, GLU 5-10, med 36 læringsutbyteformuleringar fordelt med 13 for kunnskap, 16 for ferdigheiter og sju for generell kompetanse. Norsk 2 har 24 formuleringar fordelt på dei tre kategoriane med høvesvis 11, ni og fire. Til saman er det på Norsk 1 og Norsk 2 24 formuleringar knytte til kunnskap, 25 til ferdigheiter og 11 til generell kompetanse, totalt 60 læringsutbyteformuleringar for eit studium på 60 studiepoeng.

Dei fem institusjonane som er med i materialet vårt, formulerer læringsutbyte på ulike måtar, noko som gjer det vanskeleg med direkte samanlikning. Dei fleste gjentek mange av, på ein institusjon alle, formuleringane i *Nasjonale retningslinjer*. Fleire institusjonar nyttar også dei same formuleringane på fleire emne. Dette gjeld ikkje minst formuleringar om generell kompetanse. Nokre institusjonar har problem med å bruke kvalifikasjonsrammeverket, og fleire har og problem med å skilje mellom kunnskapskrav og ferdigheitskrav.

60 læringsutbytekrav er eit høgt tal. Norskfaget har ofte vorte klaga for å vere fragmentert og lite heterogent som kunnskapskonstruksjon. Vi har likevel ikkje grunnlag for å seie om dei mange faglege emna eller tema og dei talrike læringsutbyteformuleringane vert opplevde som eit problem. For å seie noko om dette, måtte vi hatt annan empiri, t.d. institusjonsbesøk og intervju. Det er godt mogleg at institusjonane og faglærarane her klarer å lage det Harald Grimen (2008, s. 71) kallar «praktiske synteser».

Punkt 8.1, «Faget i utdanninga», som vert sitert i dei fleste dokumenta, er likt i 1-7 og 5-10-utdanningane. Generaliseringsnivået vert dermed relativt høgt. Dette felles punktet opnar for eit breitt norskfag med mange etikettar og identitetar: «eit kunnskaps- og danningsfag, eit

estetisk fag, eit språkfag og eit praktisk profesjonsfag». Denne type multiidentitetar for å karakterisere norskfaget har lenge vore vanleg i læreplanretorikken, og vi finn merkelappane att i plandokumenta til institusjonane. *Nasjonale retningslinjer* lager ei emne- og arbeidsdeling mellom Norsk 1 og Norsk 2 som har tradisjon frå 1970-talet: Norsk 1 vektlegg emne med ei noko tydlegare fagdidaktisk og «reiskapsorientert» innretting enn Norsk 2, som på si side har eit meir tradisjonelt fagleg og historisk preg. Dette finn vi også att i dei tilsendte planane.

Blooms reviderte taksonomi frå 2001, som låg til grunn for kvalifikasjonsrammeverket i 2007 og som skulle vere gjennomført i planverket til universitet og høgskular i løpet av 2012, er av mange vorte sett som eit uttrykk for ei mål-middel-tenking, og kritisert både på politisk, ideologisk og vitenskapleg grunnlag (jf. t. d. Karlsen 2010, Imsen 2009 og Ottesen 2011). Intensjonen var å skape eit felles europeisk normerande verktøy for emnedesign med Bologna-avtalen som utgangspunkt (Ottesen 2011, s. 40), og dette ser i materialet vårt ut til i ei viss utstrekning å ha vorte verkeleggjort. Truleg har dette likevel skjedd på eit ytre plan, og ein sit att med eit inntrykk av at dette er gjennomført på ein måte som norskfolk gjerne kallar «utfyllingsoppgåve». Tredelinga i skjemaet er på plass. Samanhengen mellom kunnskaps- og ferdigheitsmål, det vil seie at ferdigheitsmålet er utleidd av kunnskapsmålet, er ofte ikkje til stades. Ein har også vanskar med å skilje mellom kunnskaps- og ferdigheitsformuleringar, ofte slik at ferdigheitene rettare kunne kallast kunnskapar. Reint språkleg og på eit formelt nivå er rammeverket på dei fleste institusjonane oppfylt. Intendert *læringsutbyte*, på ein institusjon kalla *læringsmål*, har stort sett korrekt form: Studenten «har/skal ha kunnskap om», og så følgjer ein kunnskapsdimensjon, og når det gjeld ferdigheiter: studenten «skal kunne», og så følgjer eit verb som syner ein prosessdimensjon, og eit substantiv som syner emnet.

Når dette kan kallast «utfyllingsoppgåve», så er det fordi både kunnskaps- og ferdigheitsdimensjonane lett står fram som noko stereotype fordi dei verkar så like når ein les dei under eitt. Både kunnskaps- og ferdigheitstaksonomien har eit forråd av verb som institusjonane gjer sine val frå, og som dei koplar opp til eit liknande forråd av adjektiv, der ein fyller ut med «omfattande», «inngåande» og liknande for å markere nivå. På dette punktet er det overraskande og noko uforståeleg at dei nasjonale retningslinjene for 5-10 nyttar fleire ambisiøse adjektiv enn den parallelle planen for 1-7 gjer. Norsk 2 for 1-7-utdanninga har t.d. to formuleringar med «inngåande» og «utvida», medan Norsk 2 for 5-10 har i alt sju formuleringar med «god», «utvida» og «inngåande». På ein institusjon er det som kan kallast

eit kunnskapskrav på masternivå om «inngåande kunnskap» knytt til norsk språkhistorie etter 1800. Det er vanskeleg å sjå grunnlaget for ei såpass tydeleg nivå-differensiering mellom utdanningane, med mindre ein kjøper premissen om at krava til kva fagleg kunnskap læraren skal ha, er større for 5-10 enn for 1-7.

Det hadde vore interessant å vite i kva grad og korleis institusjonane bruker kvalifikasjonsrammeverket i det daglege. Som sagt før: *Forskrift* er juridisk bindande; *Nasjonale retningslinjer* er det ikkje. På eit lokalt plan er likevel konkretiseringa gjennom programplan og emneplan ein bindande og forpliktande avtale mellom institusjon og student, og her kjem læringsutbyteformuleringane inn saman med arbeidskrav og eksamensvilkår. Vi kan likevel ikkje seie noko om korleis dette vert brukt, t.d. i kor høg grad ein direkte viser til læringsutbytekrava i førelesingar, arbeidskrav og eksamensoppgåver.

## **Pensum**

Ei tidlegare undersøking av litteraturutvalet i Norsk 1-faget i allmennlærerutdanninga synte ein tydeleg faglitterær kanon (Osdal og Madssen, 2010). Det er viktig å presisere at undersøkinga i 2010 omfatta alle institusjonane som gav allmennlærerutdanning. Samanliknar vi likevel faglitteraturen i Norsk 1 og Norsk 2 i GLU 5-10-utdanningane i vårt utval med allmennlærerutdanninga, verkar han å vere meir mangfaldig. Grunnar til dette er nok at litteraturutvalet har auka, dei ulike nasjonale sentra produserer mykje litteratur og mange nyttar lenkjesamlingar av artiklar på nett. Forskingsomfanget også i lærerutdanninga har vakse mykje dei siste åra, og dermed også litteraturutvalet. Ei anna årsak kan vere at utdanningsinstitusjonane prøver å profilere ein eigenart, og det fører igjen til større faglitterær variasjon.

Trass i større mangfald samanlikna med utvalet i allmennlærerutdanninga, ser vi likevel nokre titlar og forfattarar som dominerer utvalet vår. Under følgjer ei liste over titlar og forfattarar som var representerte i pensum på tre eller fleire av institusjonane:

Birkeland, G. og Mjør, I. (2012). *Barnelitteratur, sjangrar og teksttypar*

Smidt, J. (red.) (2009). *Norskdiraktikk: ei grunnbok,*

Roe, A. (2011). *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringa*

Iversen, H.M. mfl (2011). *Grammatikken i bruk*

Andersen, P.T. (2012). *Norsk litteraturhistorie,*

Lorentzen, R.T. og Smidt, J. (red.) (2008). *Å skrive i alle fag*,

Austad, I. (red.) (2003). *Mening i tekst: teorier og metoder i grunnleggende lese- og skriveopplæring*

Helgevold, L. og Engen, L. (red.) (2006). *Fagbok i bruk: grunnleggende ferdigheter*

Kaldestad, P.O. og Knutsen, H. (red.) (2006). *Diktboka: om arbeid med poetiske tekstar i skolen*

Skjelbred, D. (2006). *Elevens tekst: et utgangspunkt for skriveopplæring*

Sjølv om desse titlane går igjen hjå fleire, er det stor variasjon i utvalet. Ei anna mogleg kjelde som kunne ha skapt meir variasjon, finn vi ikkje: Det er svært få døme i materialet vårt på at studentane kan velje pensum sjølve. Vi meiner elles å sjå at fagpensumet er klart profesjonsretta, litteraturen legg vekt på didaktiske og praksisnære problemstillingar. Fordi norskfaget i lærarutdanningane dei siste tiåra har fått ein stadig tydelegare identitet, som skil det frå studiefaget på universiteta, har ein også fått meir didaktisk litteratur på pensum. Framleis er det likevel ein del titlar som vil vere felles på pensumlistene til studiefaget og lærarutdanningsfaget. Dette gjeld kanskje særleg Norsk 2, som heilt sidan moduliseringa i halvårseiningar kom på 1970-tallet, har vore eit emne med vekt på det historiske, litterært- og språkleg, ei lengdesnittstenking. Vi ser også mange nye titlar og nye, reviderte utgåver av eldre bøker i pensumlitteraturen, og den utstrekte bruken av lenkjesamlingar til fagartiklar gjev i tillegg studentane eit oppdatert pensumtilbod. Særleg er faglitteraturen knytt til emnet samansette tekstar å finne på nettet. Ein annan trend er at mykje av den nye faglitteraturen er komen ut i samarbeid med, eller truleg etter initiativ frå dei nasjonale sentra, særleg gjeld dette Lesesenteret i Stavanger og Skrivesenteret i Trondheim. Det verkar som om desse sentra har støtta opp om didaktisk og praksisnær forskning i norskfaget. Publikasjonar frå sentra har vorte ein stad der fagfolk i lærarutdanningane kan publisere forskinga si, og det vert teke initiativ frå sentra til forskning. Når dette er sagt, må det likevel kunne seiast at den tradisjonelle læreboka som er ei innføring i faget, t.d. Skjelbreds *Elevens tekst*, framleis står sterkt.

Dei nasjonale føringane er tydelege når det gjeld todelinga av grunnskulelærarutdanninga, om enn ikkje i retningslinjene. Fører det til at pensum er klart retta mot klassestega 5-10, er det lagt vekt på målgruppa? Utvalet i «kanon» over, tyder på dette. Særleg peiker både Roe, A: *Lesedidaktikk: etter den første leseopplæringen*, om grunnleggende ferdigheiter etter den første opplæringa, og Andersen, P.T: *Norsk litteraturhistorie*, mot mellom- og ungdomssteget.



Internasjonalisering og fleirkulturelle perspektiv er eitt av analysepunkta. Korleis fargar dette litteraturen? Vi finn artiklar om norskopplæring for minoritetsspråklege og norsk som andrespråk på pensum hjå alle institusjonane i utvalet. Men bortsett frå ein engelskspråkleg artikkel på ni sider og eit par skandinaviske titlar, ser vi ikkje fagartiklar omsett frå andre språk eller skrivne av fagpersonar med minoritetsspråkleg bakgrunn. Når det gjeld primær- eller skjønnlitteraturen, er det få døme på ikkje-norske tekstar. Vi finn eit par utanlandske eventyr i omsetting og nokre noveller og korttekstar på svensk og dansk. Åsa Linderborgs roman (2007): *Meg eier ingen*, er på ei pensumliste, men i norsk omsetting. Det einaste dømet på ei lengre ikkje-norskspråkleg tekst er ungdomsromanen av Katarina von Bredow (2004): *Hur kär får man bli?*. Vi ser altså at mest heile pensumet er på norsk. I ei fireårig profesjonsutdanning, sjølv om det gjeld norskfaget, burde ein kunne ha nokre internasjonale, til dømes engelskspråklege, innslag på pensum, t.d. på literacy-feltet. På tre av institusjonane finn vi eit utval samisk skjønnlitteratur og også forskingsartiklar skrivne av samiske forskarar, i omsetjing. Dette har bakgrunn i den geografiske plasseringa til desse institusjonane.

Vi har elles ikkje sett opp eit oversyn eller freista lage ein kanon av det skjønnlitterære pensumet, til det er variasjonen for stor. Men som vi såg under overskrifta presentasjon, er det særleg ein institusjon som profilerer seg gjennom å legge vekt på det lokale, og det ser vi også i utvalet av primærlitteratur. Hovudintrykket er likevel at «grunnfagslitteraturen» i høgste grad enno er synleg. Når det gjeld pensumsider, har vi ikkje talt, til det er materialet for uoversiktleg, mellom anna fordi det vert operert med kompendium, lenkjesamlingar og pensum som vert bestemt undervegs. Likevel ser vi ein institusjon som skil seg ut med eit svært breitt og variert faglitterært pensum, men med eitt klart tematisk tyngdepunkt: fleirspråklegheit og språkleg mangfald. Dette verkar å vere knytt eit sterkt forskingsmiljø på nett denne institusjonen.

### **Arbeidskrav og obligatorikk**

Med Kvalitetsreforma i høgre utdanning kom auka krav til deltaking frå studentane si side, særleg kunne ein sjå dette i form av ein sterk auke i skriftlege innleveringar. Mykje tyder på at ressursar til undervisning og eksamensvurdering har vorte flytta til førebuing, undervegs- og sluttevaluering av arbeidskrav. Arbeidskrava i vårt utval varierer sterkt, både i utforming og tal. Det som er sams for dei fem utdanningsinstitusjonane, er at alle har krav om obligatorisk frammøte til undervisning. Arbeidskrava er etter måten talrike, i form av innleveringar eller framføringar varierer dei frå 15 til åtte i løpet av Norsk 1 og 2. Studentane skriv ofte, men

tekstane er relativt korte. Alle institusjonane har munnlege arbeidskrav, oftast knytte til ein eller annan form for presentasjon av norskfaglege eller fagdidaktiske emne for medstudentar. Her vert også praksis trekt inn. Ofte vert arbeidskrava knytte til mellomsteget både når det gjeld tema og nivå. Dette kan reflektere ein viss grad av samordning med GLU 1-7, utan at vi har grunnlag for å stadfeste at dette er ein klar tendens.

Mest alle arbeidskrava har eller kan ha ei didaktisk vinkling. Kravet om ei integrert lærarutdanning ser vi også oppfylt gjennom at fleire arbeidskrav er knytte til praksis. Eitt arbeidskrav om grunnleggande ferdigheiter, her munnlege ferdigheiter, vert knytt til eit FoU-prosjekt i første praksisperiode. Eitt arbeidskrav er lagt rett etter ein praksisperiode for å gje høve til datainnsamling og for å nytte praksiserfaringar. Ei praksisrelatert oppgåve med tema lesestrategiar er lagt rett etter praksis for at studentane skal kunne nytte seg av erfaringane dei har fått. Når det gjeld innhald, finn vi krav knytte til nyare emne og sjangrar som samansette tekstar, digital mappe, lesestrategiar, arbeid med vurdering og respons, munnlegheit i klasserommet, men også meir ”tradisjonelle sjangrar”, som litterær analyse og elevtekstanalyse.

I dei nasjonale føringane vert det lagt vekt på forskingsbasert undervisning. «Praksisretta» eller «praksisnær» FoU har vore sentrale omgrep i lærarutdanningsdiskursen dei seinare åra. Ordet forskingsbasert er ofte noko uklart og difor omdiskutert. Gjeld det lærarane, og skal dei i så fall sjølv vere aktive forskarar, eller er det her snakk om at lærarane primært skal vere oppdaterte på forskning i faget sitt? Ein kan også knytte det forskingsbaserte til pensum, og ein kan sjølv sagt knytte det til studentane. Vi har ikkje data på kva studentane skriv om i bacheloroppgåvene sine, men ein må vel kunne rekne med at det skjer FoU-arbeid i samband med desse. I materialet vårt er det få arbeidskrav der vi ser at ein krev innsamling av data, men på èin institusjon vert som nemnt eit arbeidskrav om munnlegheit knytt eksplisitt til eit FoU-prosjekt i første praksisperioden. Truleg er det likevel slik at ein kan kalle fleire av arbeidskrava små FoU-prosjekt. Studentane kan også kombinere nokre arbeidskrav med bacheloroppgåva som alle skal skrive i løpet av utdanninga si.

Styringsdokumenta krev at studentane skal vere stø i både skriftleg nynorsk og bokmål. Vi ser at på tre institusjonar vert nynorsk sikra vurdering i samband med arbeidskrav eller til heimeeksamen, men desse tre sikrar ikkje vurdering under eksamensvilkår.

Alle planane stiller krav om ei aktiv studentrolle, og dette føreset nærvere og engasjement. Det er obligatorisk frammøte til all undervisning, men vi veit ikkje noko om korleis dette vert

praktisert. Gjennom arbeidskrava står norskfaget fram som eit «gjerefag» som omfattar både obligatoriske munnlege og skriftlege krav, både individuelt og i gruppe. Når det gjeld krava til skriving, har vi inntrykk av at studentane skriv relativt ofte og mange tekstar, men at desse gjennomgåande er relativt korte.

## **Eksamen**

Kva typar eksamen vert brukte når læringsutbyta frå Norsk 1 og Norsk 2 vert evaluerte? Ein institusjon har fire sekstimars skuleeksamenar, men ingen anna form for formell vurdering. Tre institusjonar har to sekstimars skuleeksamenar og to heimeeksamenar, kvar av ulik lengd og omfang. Ein institusjon har ein tradisjonell skuleeksamen, ein tradisjonell heimeeksamen og i tillegg ein digital mappeeksamen. Berre desse institusjonane har munnleg vurdering under eksamensvilkår.

Vert målsettingane om ei integrert lærarutdanning med vekt på didaktikk og praksis avspegla i eksamensoppgåvene? Oppgåveformuleringane, særleg dei knytte til Norsk 1, inneheld både tradisjonelle og utradisjonelle didaktiske vinklingar. Nokre formuleringar kjenner vi godt frå før: Skisser eit undervisningsopplegg, gi respons på ein elevtekst, men vi finn også meir utradisjonelle formuleringar som korleis legge til rette for den utforskande litterære samtalen i klasserommet og korleis skape positive haldningar til språkleg mangfald. Men vi fann ikkje døme i dette utvalet på at praksiserfaringar vart trekte direkte inn i eksamensoppgåvene. Til eksamen i samband med Norsk 2 er det derimot eitt døme på eit eksamenssett med berre reint faglege oppgåver og arbeidskrav. Til skuleeksamen for Norsk 2 på ein institusjon med bokmål som målform, er det val mellom to oppgåver. I tillegg kjem sju kortsvarsoppgåver, der ein skal svare på alle (mellom anna om jamning, palatalisering, omlyd, mellomspråk). Den eine langsvarsoppgåva er om talemål, den andre om språkstrid. I dette dømet er alle oppgåvene fagleg orienterte, nesten utan fagdidaktisk vinkling.

Oppgåveformuleringane er klart retta mot målgruppa 5-10. Dette kjem tydelegast fram i den didaktiske delen gjennom formuleringar som «drøft korleis du kan jobbe med noveller i ungdomsskulen, drøft konsekvensane av situasjonen med to målformer i norskopplæring i ungdomsskulen i og korleis legge til rette for den vidare lese- og skriveopplæringa».

Vi ser ingen døme på nyskapande eller eksperimenterande eksamensformer eller -typar på skuleeksamen, oppgåvene er stort sett bygd over ein velbrukt lest: Først ein a-del som måler fagkunnskap, deretter noko didaktisk/metodisk med drøfting av eit bruksaspekt. Viss vi

samanliknar oppgåvetypane i dette utvalet med undersøkinga vi gjorde av eksamensformer i allmennlærerutdanninga (Osdal og Madssen, 2010), så er det nytt at mange oppgåver har ein kortsvardel der faktakunnskap vert testa. Den språklege og litterære basiskunnskapen vert ofte testa til eksamen i form av slike kortsvaroppgåver der studenten vert beden om å definere sentrale omgrep.

Nye vurderingsformer er i større grad knytte til heimeeksamen eller mappeeksamen, t.d. digitale /multimodale tekstmapper, eller, som vi har sett døme på, til arbeidskrav. Ëin institusjon viser til denne arbeidsfordelinga mellom skule- og heimeeksamen: Heimeeksamen vår 2013 hadde eit val mellom to utradisjonelle oppgåver, anten «Samtalar i klasserommet» med fokus på omgrepet «utforskande samtale», eller «Språkhaldningar og språkleg mangfald». Skuleeksamen vår 2013 hadde også eit val mellom to oppgåver: «Litteratur i klasserommet», ein barne-/ungdomslitterær tekst av Gro Dahle, der vi finn den tradisjonelle todelinga i litterær analyse og ei didaktisk drøfting, og «Grammatikk og elevtekst».

Vert begge målformene prøvde til eksamen? Berre to av institusjonane sikrar prøving av begge målformer under tradisjonelle eksamensvilkår. Dei tre andre, alle frå same geografiske område, let anten studentane velje målform, eller dei bed eksplisitt om nynorsk på heimeeksamen og bokmål på skuleeksamen. Ein av utdanningsinstitusjonane hadde ei spesiell formulering knytt til utval og målform på til mappeeksamen: Ein tekst frå arbeidsmappa, vald av faglærer, går til eksamensvurdering. Studenten vel målform. Her har vi eit døme på noko som vel er uvanleg i mappevurdering: at faglæraren bestemmer kva mappetekst som skal inngå i eksamen. Til sekstimars skuleeksamen etter fjerde semester er følgjande formulering brukt: «Studenten velger den målform som ikke ble brukt til hjemmeeksamen (mappeeksamen)».

Læreplanen for grunnskulen, LK06, har tydelegare enn tidlegare læreplanar understreka at norsk er både nynorsk og bokmål. «Som samfunnsberande språk er norsk både undervisningsspråket og opplæringspråket i skolen. I eit didaktisk perspektiv krev dette at læraren både har kunnskap om, reflekterer over og tar ansvar for nynorsk som del av danningprosjektet til heile norskfaget» (Skjong, 2011, s.51). Skrivning på begge målformer er som før eit allment arbeidskrav til GLU-studenten. Under læringsutbytteområdet *generell kompetanse* i dei nasjonale retningslinjene heiter det: «Studenten er sikker munnleg språkbrukar og stø i skriftleg bokmål og nynorsk». Som vi har sett, følgjer dei lokale planane dette opp i læringsutbytteformuleringane.

Korleis skjer så prøving av begge målformer? Dette mønsteret, heimeeksamen på nynorsk og skuleeksamen på bokmål, fann ein også ved ei evalueringa av norskfaget i allmennlærerutdanninga på 1990-talet. I *Evaluering av norskfaget i allmennlærerutdanninga. Rapport frå styringsgruppe* (KUF 1998) skriv styringsgruppa at det lokale eksamensansvaret «kan føre til ulike vurderingskulturar og vurderingskrav på området to målformer» (s. 19). Rammeplanen for 2003 sa at studentane skulle prøvast i begge målformene (R2003, s. 29), men det var ikkje krav om prøving under skuleeksamensvilkår. Heller ikkje i GLU er det styring av korleis denne prøvinga eller vurderinga skal skje. «Kravet om skriftlig prøving i bokmål og nynorsk blir vidareført, men også her utan eksplisitt krav til likeverdig vurderingsmåte og med stort handlingsrom for den enkelte høgskolen når det gjeld konkret gjennomføring» (Skjong, 2011, s. 86). Det er rimeleg å tru at svært mange studentar på skular med valfri målform, vel bokmål på skuleeksamenane. Dei får ikkje prøvd kunnskapane sine i begge målformer på ein likeverdig måte (Osdal, 2012).

Fleire av institusjonane har formulert eit krav om ekstern sensur minst kvart tredje år. Frå 1970-åra har talet på sensorar gått ned frå tre eksterne per oppgåve, via to eksterne, til ein ekstern pluss intern faglærer, eventuelt berre ein eller to interne faglærarar i to av tre år. Ei slik sensurordning, saman med mykje bruk av heimeeksamen, kan svekke anonymiteten og det kan føre til ein lokal vurderingskultur. Dagens system opnar for at dei same personane gjev undervisning, gjev oppgåver, nemner opp eventuell medsensor og set karakter. Økonomi er truleg ein viktig premiss for slike eksamensordningar. Ein viktig *fagleg* premiss er den einskilte institusjon sin autonomi.

## **Målgruppa**

Målgruppa 5-10 er godt ivareteken i planane. I kva grad undervisninga for både 1-7 og 5-10-utdanningane er felles og eventuelt samla, har vi ikkje data på. Arbeidskrava ser ved nokre av institusjonane ut til å ha 5-7-nivået som eit omdreiingspunkt. Dette kan tyde på ein viss grad av integrering mellom utdanningane. Dette vil i så fall vere forståeleg. Norskfaget i dei to utdanningane har som nemnt, likelydande utformingar på punkt 8.1, «Faget i utdanningane» i *Nasjonale retningslinjer*. Det er då også gode faglege grunnar for å legge vekt på ei lik innføring i mange grunnleggjande språklege, litterære og fagdidaktiske omgrep. Utdanningane har her ein høg grad av felles fagleg basiskompetanse, og mellomsteget utgjer eit felles målområde.

## **Praksis**

Praksis har vorte skulda for å vere eit vedheng til utdanninga, lite integrert i det som skjer på campus og med faglæraren lite til stades ut over eit kort besøk eller to. I planane vi har sett på, er bilete noko annleis. Praksis er tydeleggjort gjennom arbeidskrava, og semesterplanane gjev ofte eit inntrykk av «praksisnær undervisning». Planane føreset at faglæraren er ein viktig del av «praksisopplegget», men vi kan ikkje seie noko om i kva grad og korleis dette vert følgt opp. Fleire av planane har konkrete oppgåver knytt til praksis, og heile studiet er som sagt klart praksisorientert. Når det gjeld eksamen, er det likevel slik at ingen av dei undersøkte institusjonane trekkjer inn praksis ut over ei eller anna form for didaktisk refleksjon eller eit metodisk opplegg i skriftleg eksamen. Praksis er stadig som oftast organisatorisk sett ein eigen storleik med praksisoppgåver, ofte formulert som skriftlege og/eller munnlege arbeidskrav, og faglæreroppfølging, men ingen ser ut til å eksperimentere med meir radikale forsøk, t.d. i form av å la genuine praksissituasjonar gå inn som ein tung del av norskeksamen.

## **Det internasjonale perspektivet**

Dette perspektivet er stort sett til stades i form av tema knytt til fleispråklegheit og det fleirkulturelle. Nokre av institusjonane opnar i programplanane for utanlandsopphald, men det er truleg slik at sjølve strukturen i planane bind studentane, og gjer det vanskeleg med utanlandsopphald i alle fall dei tre første åra. Under generell kompetanse i *Forskrift* heiter det at kandidaten «kan bidra til å styrke *internasjonale* og flerkulturelle dimensjoner ved skolens arbeid (...)» (vår utheving). I ei moderne profesjonsutdanning på fire år hadde vi venta å finne det internasjonale perspektivet på pensumlistene, anten gjennom litteratur omsett frå andre språk eller i form av engelskspråklege artiklar. Dette er det lite eller ingenting av i vårt utval.

## **Skilnader og likskap mellom allmennlærerutdanninga etter R2003 og GLU 5-10**

På bakgrunn av ei tidlegare undersøking, (Osdal og Madssen, 2010) meiner vi å ha grunnlag for å samanlikne sider ved allmennlærerutdanninga etter 2003-rammeplanen og den nye GLU-utdanninga, her GLU 5-10. Som tidlegare nemnt, omfatta undersøkinga i 2010 alle institusjonane som gav allmennlærerutdanning.

Hovudformålet med den nye reforma var å få ei tydelegare profesjonsretting med vekt på fagdidaktikk, og det meiner vi å kunne slå fast at vi har fått. To andre klare funn er at vi no ser større variasjon i pensum, men mindre variasjon i eksamensformer. Auken i litteraturutval kan vi forklare med større forskingsaktivitet innanfor lærarutdanninga og med framveksten av

nasjonale senter som Skrive- og Lesesenteret. De er vanskelegare å sjå grunnar til at eksamen verkar meir straumlineforma. Her kan årsaka vere at vi har eit mindre utval i den nyaste undersøkinga, og at store utdanningsinstitusjonar ikkje er representerte. Vi såg i den førre undersøking vår (2010) at det var i dei større fagmiljø ein eksperimenterte med eksamensformene. Men vurdering er meir enn eksamen. Undersøkingar av arbeidskrav viser eit breitt spekter av former og formuleringar. Tre andre sider ved norskfaget er tydelegare i utvalet frå GLU 5-10: Multimodale og samansette tekstar, munnleg aktivitet og norsk som andrespråk og språkmangfald, alt dette er i tråd med det dei nasjonale retningslinene for GLU-utdanningane legg vekt på.

Kva ser ut som før? Det er dei same institusjonane som let vere å teste begge målformer under skuleeksamensvilkår. Vi finn lite eller ingenting av fleirkulturelt eller internasjonalt perspektiv i pensumlitteraturen, og som før er det på formuleringsnivået eit noko uklart samband mellom praksis og fag/fagdidaktikk. Dette gjeld i særleg grad eksamen, i lågare grad gjeld det pensum og arbeidskrav.

### **Likskap og skilnader mellom institusjonane i utvalet**

Som tidlegare sagt, inneheld utvalet vårt styringsdokument frå fem tilfeldig trekte utdanningsinstitusjonar. Ein kan diskutere kor representativt utvalet er sidan vi manglar dei store lærarutdanningane og den geografiske spreinga er også heller liten. Men innanfor det utvalet vi har, ser vi følgjande likskapar og skilnader: Tal på læringsutbyteformuleringar og innhaldet i desse er nokså likt, dei fleste har meir eller mindre kopierte av dei sentrale. Eksamensordningane er nokså like, mangfaldet ligg i arbeidskrava, også når det gjeld tal på arbeidskrav er det store skilnader. Når det gjeld omfanget på pensum, er det som sagt vanskeleg å få fullt oversyn ut frå det materialet vi har, men ein institusjon merkjer seg ut med eit svært omfangsrikt og variert pensum. Det er lagt stor vekt på språkmangfald og fleirspråk i pensum. Då vi identifiserte analysepunkta i denne undersøkinga, stilte vi spørsmålet om det var mogleg å identifisere eit fagspesifikt moment som er særleg viktig for faget, eit kvalitetsanalysepunkt. Kanskje kan den profileringa som denne institusjonen gjer gjennom å legge vekt på språkleg mangfald, vere eit slikt kvalitetsanalysepunkt, om enn ikkje anna enn på formuleringsarenaen?

## Konklusjon

Norskfaget i GLU 5-10, der nasjonal og europeisk standardisering var eit mål, jf. Kvalifikasjonsrammeverket, står fram som eit nasjonalt standardisert prosjekt med ein høg grad av likskap i fagleg struktur, vurdert ut frå dei sentralt gjevne styringsdokumenta. Faget på formuleringsnivå er eit klart profesjonsretta studium. Ser ein dette som eit kvalitetsanalysepunkt, så viser dokumentanalysen eit profesjonsretta norskfag med ein etter måten høg grad av kjernefaglegheit.

## Litteraturliste

- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1-7 trinn og 5.-10. trinn (2010), Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap, i A. Molander og L.I. Terum (red.). *Profesjonsstudier*, Oslo: Universitetsforlaget
- Hamre, P. (2014): *Skulefaget norsk og skjønnlitteraturen*, PhD-avhandling, under utgjeving
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden. Innføring i generell didaktikk*, 4. utg., Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsen, G. E. (2010). «Kvalifikasjonsrammeverket – virkemiddel for kvalitet eller ensretting?», *Uniped*, 34, 3/2011
- Kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1998): *Evaluering av norskfaget i allmennlærerutdanninga. Rapport frå styringsgruppa*
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*
- Osdal, H. og Madssen, K.-A. (2010). Norsk 1 i allmennlærerutdanninga – mangfald og likskap, i P. Haug, (red.). *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag
- Osdal, H. (2012). Skrivning i norskfaget – frå allmennlærerutdanning til GLU, i G. Melby, og S. Matre, (red.). *Å skrive seg inn i læreryrket*, Trondheim: Akademika
- Ottesen, G. (2011). «Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk – riktig intensjon, men feil virkemiddel», *Uniped*, 34, 4/2011
- Rammeplan for allmennlærerutdanningen (2003), Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Skjong, S. (2011). Lærarkompetanse: nøkkelen til god nynorskopplæring», i B. Kolberg Jansson og S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*, Oslo: Det Norske Samlaget



Skjong, S. (2011). Norsk som undervisningsspråk og opplæringspråk i skolen i historisk perspektiv, i B. Kolberg Jansson og S. Skjong (red.). *Norsk = nynorsk og bokmål. Ei grunnbok om nynorsk i skolen*, Oslo: Det Norske Samlaget

## EVALUERING AV ENGELSKFAGET I GLU 1–7 OG GLU 5–10

### Innledning

Evalueringsgruppen for engelskfaget i grunnskolelærerutdanningene 1–7 og 5–10 (GLU 1–7 og GLU 5–10) mottok sitt oppdrag fra Følgegruppen for lærerutdanningsreformen ved Universitetet i Stavanger 24.05.2013 etter utlysning til universiteter og høyskoler tidligere samme vår. Oppdraget for evalueringsgruppen er å undersøke i hvilken grad engelskstudiene på GLU 1–7 og GLU 1–5 ved de utvalgte fem institusjonene oppfyller, intensjonene i Kunnskapsdepartementets *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10 trinn* (2010) (Forskrift) og *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn* og *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. –10. trinn* (Nasjonale retningslinjer). Vi definerer først tema for analysen og gjennomgår så de grunnleggende dokumenter for oppdraget, samt tidligere forskning og rapporter. Selve analysen er en dokumentanalyse og undersøker i hvilken grad de overleverte dokumentene fra de fem utvalgte institusjonene reflekterer nærmere spesifiserte mål og retningslinjer i Kunnskapsdepartementets Forskrift og Nasjonale retningslinjer. Vi tar i våre analyser av engelskfaget også hensyn til Følgegruppens tre tidligere rapporter. Videre vil dokumenter som Kunnskapsløftet, relevante stortingsmeldinger, blant annet *Læreren: Rollen og Utdanningen* (Stortingsmelding nr. 11, 2008–2009), tidligere reformer, og Universitets- og høyskoleloven utgjøre et bakteppe for analysen. Vi er også kjent med Bologna-prosessens betydning for utviklingen av høyere utdanning i Europa og Norge siden 1999.

Forskriften (2010) fastsetter de grunnleggende prinsippene for GLU 1–7 og GLU 5–10. De overordnede målsetningene uttrykkes slik i §1, ”Virkeområde og formål”:

Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Utdanningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.

Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanninger med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag. Grunnskolelærerutdanningene skal gi kandidatene solide faglige og didaktiske kunnskaper, kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling. Utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet og ulike samfunnsaktører. Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (s. 1).

## Evalueringsgruppen for engelskfaget

Grunnskolelærerutdanningene skal kvalifisere kandidatene til å ivareta opplæring om samiske forhold og ha kunnskap om samiske barns rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.

Evalueringsgruppen for engelskfaget vektlegger integrasjon og profesjonsretting som overgripende prinsipper for vår analyse. Diskusjonen av tre hovedtemaer i Forskriftens §1 – forskningsbasert undervisning, sammenheng mellom teori- og praksisstudier og sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk – vil alltid måtte ta opp i hvilken grad integrasjon og profesjonsretting er ivaretatt.

Integrasjon er et omfattende begrep som i tillegg til ”sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag” også inkluderer integrering av forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) i undervisning og praksis. Profesjonsretting tolker vi slik at det skal være tydelig at utdanning har læreryrket på trinn 1–7 og 5–10 som siktemål. Forskriftens vektlegging av profesjonsretting og integrasjon fokuserer således på veletablerte prinsipper i profesjonsforskningen (Habermas, 1966; Carr & Kemmis, 1986; Tiller, 2006; Rønnerman, Furu & Salo, 2008). Begrepene profesjonsretting og integrering har fått fornyet aktualitet med oppgraderinger og sammenslåinger av institusjoner innenfor høyere utdanning, samt utviklingen av mastergrad i lærerutdanningene.

Grunnleggende ferdigheter er et hovedbegrep i både Forskriften og Nasjonale retningslinjer. Vi fokuserer derfor også på hvordan dokumenter fra de utvalgte institusjonene ivaretar vektleggingen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsdepartementets styringsdokumenter.

Forskriften (2010) fremhever også betydningen av internasjonalisering:

”Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester og for internasjonale perspektiver i grunnskolelærerutdanningene” (s. 4). Engelskfaget spiller en spesiell rolle i internasjonalisering innenfor grunnskolelærerutdanningene, og evalueringsgruppen for engelskfaget diskuterer dette temaet som et femte punkt.

Vi fokuserer altså på følgende fem temaer:

- Forskningsbasert undervisning
- Praksis
- Sammenheng mellom fag og fagdidaktikk
- Grunnleggende ferdigheter
- Internasjonalisering

Forskriften signaliserer allerede i §1, ”Virkeområde og formål”, sitert ovenfor, viktigheten av disse områdene i de nye lærerutdanningene gjennom ord som ”forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger”, ”forskningsbasert yrkesutøvelse”, ”praksisstudier”. Grunnleggende ferdigheter er også essensielle for ”høy faglig kvalitet”, ”didaktiske kunnskaper” og ”kontinuerlig profesjonell utvikling”. Mye av utviklingen innenfor integrert og profesjonsrettet lærerutdanning av høy faglig kvalitet er direkte knyttet til forskning og

internasjonalisering ettersom denne utviklingen er basert på både internasjonal og nasjonal forskning. Temaene signalisert i §1 har en gjennomgående fremtredende plass i hele Forskriften: ”Alle undervisningsfag skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget” og ”Alle undervisningsfag og skolerelevante fag og emner skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø”. Temaene er også sentrale i Nasjonale retningslinjers formuleringer av læringsutbytte på områdene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse. Følgegruppens utlysningstekst vektlegger de samme områdene, med flere av de samme sitatene fra Forskriften. Vi evaluerer således her innenfor engelskfaget sentrale temaer i Kunnskapsdepartementets Forskrift som Følgegruppen har diskutert gjennomgående på generelt grunnlag for hele GLU-reformen i sine tre forutgående rapporter:

- integrasjon og profesjonsretting i *Rapport 1* (2011, kap. 4, s. 50–57)
- praksisopplæring for grunnskolestudenter i *Rapport 2* (2012, kap. 5, s. 104–119)
- forskningsbasert utdanning i *Rapport 1* (2011, kap. 4, s. 58–67) og *Rapport 3* (2013, kap. 3, s. 42–66)
- internasjonalisering *Rapport 1* (2011, kap. 7, s. 73–77)
- grunnleggende ferdigheter (*Rapport 3*, 2013, kap. 6, s. 65–73).

Siste ledd i § 1 i Forskriften dreier seg om opplæringsforhold i samiske forhold. Nasjonale retningslinjer for engelsk inneholder kun en bisetning om samiske forhold i engelskfaget. Vi ivaretar en bevissthet om dette punktet i vår rapport.

Vår analyse er basert på en gjennomgang av dokumentene med spesielt blikk på en del analysepunkter som ble fastsatt av oppdragsgiver. Utlysningsteksten spesifiserer at det som skal brukes er ”læringsutbytteformuleringar, pensum, arbeidskrav, vurderingsordningar og eksamensoppgåver frå fem tilfeldig trekte institusjonar.” Disse punktene vil derfor gå igjen i gjennomgangen vår av hovedtemaene. Det har samtidig vært tydelig for oss at alle analysepunkt ikke er like relevante å undersøke for hvert enkelt tema, og en vil se at de ulike delene av analysen har noe ulikt fokus.

Forskriften fastsetter også hvordan GLU-utdanningene tilbyr 240 studiepoeng (sp) over fire år med obligatoriske fag og valgfag. De obligatoriske fagene er 60 sp profesjonsfag (pedagogikk og elevkunnskap) for både GLU 1–7 og 5–10, samt 30 sp norsk og matematikk for GLU 1–7. Alle øvrige undervisnings- og skolerelevante fag skal ha minst 30 sp og fortrinnsvis, spesielt i GLU 5–10, 60 sp fordypning. Forskriften åpner også opp for muligheten til å utvide GLU-utdanningene til en femårig mastergrad i læreryrket. Evalueringgruppen fastslår allerede her i innledningen at de fem utvalgte institusjonene underviser i henhold til disse rammene, selv om variasjonene er store innenfor de ulike grunnskoleutdanningene. To av institusjonene, en høyskole og et universitet, tilbyr profesjonsrettet mastergrad i engelsk. Vi fastslår også at vi ikke finner noen spor i engelskfaget av Forskriftens vektlegging av samisk kultur i engelskfaget ved noen av institusjonene. Vi ser allikevel at temaet urbefolkninger i

engelsktalende deler av verden kan gi en naturlig forbindelse til å ta opp samiske spørsmål, slik vi har påpekt under temaet internasjonalisering.

Forskriften, Nasjonale retningslinjer og rapportene nevnt ovenfor utgjør rammene for forskningsoppdraget. Selve evalueringa av engelskfaget baserer seg på en komparativ dokumentanalyse av materialet som Følgegruppen for lærerutdanningsreformen ved universitetet i Stavanger har samlet inn fra fem utvalgte institusjoner. Ulik størrelse på institusjonene, fordeling mellom tre høgskoler og to universitet og geografisk spredning utover landet utgjør tre av utvelgelseskriteriene for det ellers randomiserte utvalget. De fem institusjonene representerer således de atten av tyve GLU 1–7 med tilbud om engelsk i studieåret 2012–13. Unntakene er Samisk Høgskole og Høgskolen i Buskerud. Det tilsvarende tallet for GLU 5–10 er sytten. Unntakene her er Samisk Høgskole, Høgskolen i Vestfold og Norsk Lærerakademi (*Rapport 3*, 2013, Figur 2.7 og 2.8, s. 30–31). Engelsk er fagvalg nummer to på GLU 1–7 (der norsk og matematikk er obligatorisk), og fagvalg nummer 5 på GLU 5–10 (der alle undervisningsfag er valgfrie). Undersøkelsen omfatter således studietilbud som tas av 410 av totalt 1444 studenter på GLU 1–7, og 465 av totalt 1402 studenter på GLU 5–10 i studieåret 2012 (*Rapport 3*, 2013, tabell 2.2 og 2.9, s. 23 og 33). Utvalget av institusjoner kan dermed sies å gi et representativt bilde av engelsk i GLU-utdanningene i Norge. Undersøkelsen er samtidig strengt dokumentbasert og åpner således for videre forskning innenfor den praktiske gjennomføringen av dokumentene på den enkelte institusjon. De overleverte dokumentene demonstrerer, som utlysningsteksten spesifiserer, den enkelte institusjons ”læringsutbytteformuleringar, pensum, arbeidskrav, vurderingsordningar og eksamensoppgåver”. Evalueringgruppen for engelsk sin analyse vil avdekke i hvilken grad disse dokumentene reflekterer Kunnskapsdepartementets Forskrift.

I den grad enkeltinstitusjoner blir fokusert i rapporten, er disse anonymisert og heretter omtalt som A, B, C, D og E. På noen punkter ser vi det som relevant å vise til institusjonstype heller enn enkeltinstitusjon og knytter funn til universitet eller høgskoler.

## **Forskningsbasert utdanning**

En del av oppdraget vårt er å undersøke om innholdet og vektleggingen i engelskfaget medvirker til å innfri kravene i Forskriften om at ”lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og *forskningsbaserte* grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet”, og at ”alle undervisningsfag og skolarelevante fag og emner skal være *forskningsbaserte*”. Det at kravet om forskningsbasering gjentas i to forskjellige sammenhenger, må kunne sies å være uttrykk for en sterk vektlegging.

Et spørsmål er hvordan man måler forskningsbasering i lærerutdanningen. Følgegruppen har tidligere sett på institusjonelle forutsetninger, slik som personalets forskningskompetanse (*Rapport 3*, s. 42–64). Siden denne evalueringa av engelskfaget utelukkende baserer seg på en komparativ dokumentanalyse, går vi ikke inn på dette her. Det er en utfordring å knytte begrepet forskningsbasering til konkrete analysepunkt, som vi viser i det følgende. Men det er klart at begrepet ”forskningsbasert” må ses i sammenheng med ord som både

”profesjonsrettet” og praksisfeltet. Vi har derfor inkludert et eget punkt om praksis i denne delen om forskningsbasering. Et gjennomgående nøkkelord her er ”integreerte”, kravet om at alle delene av faget skal sees og arbeides med i sammenheng.

### *Læringsutbytteformuleringer*

Det er ikke uproblematisk å bruke læringsutbytteformuleringer som utgangspunkt for vurderingene. Det ser nemlig ut til at de i stor grad er hentet direkte fra formuleringer i Nasjonale retningslinjer (se tabell 1 nedenfor). Men formuleringer som for eksempel ”kritisk vurdering” eller ”evne til kritisk refleksjon” viser etter vår mening til en klar målsetting om å utvikle lærerstudentene i forskningsorientert retning. Institusjon E kan her brukes som et representativt eksempel: Under *kunnskap* står det bl.a. at “Kandidaten har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forskings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen.”

Under *ferdigheter* heter det bl.a. at kandidaten skal kunne “planleggje, gjennomføre og reflektere over undervisning sjølvstendig og i samarbeid med andre, i og på tvers av fag, med utgangspunkt i forskings- og erfaringsbasert kunnskap”; videre skal vedkommende kunne “reflektere kritisk over eigen – og skulens – praksis i arbeid med vidareutvikling av lærarrolla og profesjonsetiske spørsmål”, samt “vurdere og bruke relevante forskingsresultat, og sjølv gjennomføre systematisk utviklingsarbeid”.

### *Pensum*

Heller ikke pensum, verken i antall sider eller variasjon i tekster, kan uten videre brukes til å si noe om forskningsbasering eller -orientering. Det virker som det er stor variasjon mellom enkelte institusjoner, for eksempel mellom C og D, i sideomfang, kompleksitet og variasjon. På generell basis virker pensumet ved institusjon C mer FoU-fremmende enn ved D.

Pensum kan uansett sies å gi uttrykk for den profesjonsrettete vinklingen på utdanningen, for eksempel i form av fokus på barnelitteratur i GLU 1–7 og ungdomslitteratur og film i GLU 5–10, som tabell 3 nedenfor viser. Pensumlistene i litteratur og kultur viser en stor bredde med stor variasjon i titler, fra fokus på minoritets- og urfolkslitteratur hos noen, til mer tradisjonelle ”kanon”-beslektede tekster hos andre. Noen av institusjonene ser ut til å holde fast på en tradisjonell todeling i britisk og amerikansk litteraturpensum, mens andre satser på et mer “verdensorientert” pensum. Om det ene er mer forskningsorientert eller i pakt med tidsånden enn det andre, er vanskelig å si, men sistnevnte er iallfall mer i pakt med de retningslinjer om internasjonalisering som ligger i Forskriften.

Pensumet innenfor språk og didaktikk er langt mer dominert av et snevert antall titler, som tabell 2 nedenfor illustrerer. Publikasjonsåret for disse titlene, 2007–2012, indikerer forskningsnærhet og oppdatering innenfor feltet, men nok en gang er det vanskelig å uttale seg sikkert om hvor forskningsbasert disse bøkene er. Innenfor didaktikk er Drew & Sørheim (2009) *English Teaching Strategies* nesten enerådende. Den brukes på alle kurs på alle nivåer på både GLU 1–7 og GLU 5–10. Dette virker som en veldig ensretting, og vitner kanskje om urovekkende mangel på alternative bøker innenfor feltet, uavhengig av i hvilken grad denne boken er forskningsbasert eller ikke.

En av høgskolene, C, og ett av universitetene, A, utmerker seg ved at en stor del av pensumet består av bøker publisert av egne ansatte. Med tanke på hvor ressurskrevende det er for ansatte å gi ut egne bøker, så demonstrerer dette sannsynligvis et sterkere forskningsbasert pensum enn ved andre institusjoner. Disse pensumlistene vitner om høy FoU-kapasitet hos de ansatte. Likevel er egenproduserte lærebøker ingen garanti for forskningsbasert undervisning av høy kvalitet. Selv om disse bøkene sannsynligvis ligger tettere opp til utviklingen i det norske skolesystemet, og muligens læreutdanningenes praksis, kan bøker fra det internasjonale fagmiljøet like gjerne borge for bedre forskningskvalitet.

### *Praksis*

Det er kanskje innenfor praksisfeltet at vi ser de største manglene, men samtidig er det kanskje på dette feltet at de største mulighetene for forskningsbasert og -rettet virksomhet finnes. Det er nemlig svært lite å lese ut av de tilgjengelige dokumentene om i hvilken grad praksis er forskningsbasert eller -rettet. Når man tenker på at lærerutdanningen er en profesjonsutdanning, blir det unektelig en svakhet at disse utdanningene ser ut til å gjøre såpass lite ut av praksisperiodene og -feltet. Her mener engelskgruppen det bør være et stort forbedringspotensiale, ikke minst når lærerutdanningen om ikke lenge blir en femårig masterutdanning, slik regjeringen nå har annonsert.

### *Eksamen*

Institusjonene ser ut til å ha god kontroll med studentene, kontroll i form av krav om godkjente arbeidskrav og foregående eksamener før neste trinn på eksamens-”stigen” kan tas. En slik studiepoengbasert kvalifiseringsstige gir inntrykk av at man vil sikre seg at studentene har all den påkrevde kunnskapen på plass før videre fordypning. I hvilken grad dette eksamenssystemet – for eksempel med muntlige eksamener med flere bestanddeler som vektet 40% + 40% + 20% – styrker studentenes selvstendighet og utforskertrang, er imidlertid et åpent spørsmål. De fleste av institusjonene ser også ut til å opprettholde en stor grad av tradisjonelle eksamensformer – skriftlig og muntlig skoleeksamen – som ikke reflekterer en økt vektlegging av forskningsbasert undervisning og praksis.

Dokumentene gjenspeiler at de fem utvalgte institusjonene reflekterer en generell bevissthet om Forskriftens satsing på forskning. De viser også at denne bevisstheten har svært varierende konsekvenser innenfor de ulike institusjonene, og at alle institusjonene kan forbedre vektlegging av FoU på pensum, i praksis og i eksamensformer.

## **Praksis**

I denne delen ser vi på hvordan temaet praksis er synliggjort i institusjonene planer og gjennom eksamen. Tradisjonelt har det vært slik ved norske lærerutdanningsinstitusjoner at den delen av lærerutdanningen som omhandler praksis i skolen blir beskrevet i egne praksisplaner. Disse praksisplanene omfatter i hovedsak de fleste forhold knyttet til studentenes praksis i engelskfaget i skolen. De ulike institusjonenes praksisplaner er ikke med i det empiriske grunnlaget for vår undersøkelse. I vår gjennomgang har vi derfor ikke drøftet hvorvidt, og i tilfelle hvordan, engelskfagets trinn 1–7 og 5–10 og mulige aktiviteter og

## Evalueringsgruppen for engelskfaget

praksisoppgaver knyttet til dette faget, eventuelt er beskrevet i de ulike institusjonenes planer for praksis.

Av de tre høgskolene og de to universitetene som er undersøkt er det kun to av institusjonene, C og D – begge høgskoler – som eksplisitt nevner praksis og oppgaver knyttet til praksis i sine studieplaner for faget engelsk. For tre av institusjonene, A, B og E, synes altså gjeldende kutyme å være at en knapt nevner aktiviteter og oppgaver knyttet til praksis verken i programplanene for engelskfaget eller øvrige planer som beskriver og dokumenterer hvordan studiet i engelsk er tenkt gjennomført.

Ved den ene institusjonen, C, hvor praksis beskrives slår en i studieplanen for engelsk fast at “praksis er en læringsarena på linje med høgskolen”. Det uttrykkes altså en genuin vilje til å sidestille studentens praksis i skolen med den undervisningen som studenten deltar i ved engelskstudiet og som gjennomføres av høgskolens lærere. Det fremgår også av studieplanen for engelskfaget at ferdighetsmålet om å utarbeide og gjennomføre et undervisningsopplegg i praksisskolen skal oppnås i samarbeid med praksisskolens praksislærere og høgskolens lærere. På denne måten foreskriver studieplanen for engelsk ved institusjon C at det skal foregå et samarbeid mellom de tre partene i studiet, nemlig lærerstudentene, praksislærerne og høgskolens undervisningspersonale. Det spesifiseres hvilke arbeidsoppgaver som skal utføres av studentene i engelskstudiet. I dette tilfellet står det detaljert beskrevet at studentene skal utforme en hel rekke ulike tekster som dokumenterer deres arbeid i løpet av praksisperioden i skolen. Studentene skal også utarbeide diverse planleggingsdokumenter og de skal besvare ulike praksisoppgaver. De skal føre praksis-logg, skrive refleksjonsnotat og gjennomføre selvevaluering. Som vi ser er det stor bredde og variasjon i tilfanget av arbeidsoppgaver knyttet til praksis.

Det er etter vår vurdering god grunn til å anta at det er en stor grad av integrering av høgskole Cs undervisning i engelsk og studentenes praksis i skolen, i hvert fall slik dette kommer til uttrykk i de dokumentene som er undersøkt. En mulig innvendig som vi likevel vil peke på er om det i noen tilfeller kan være snakk om et for stort innslag av integrering mellom arbeidsoppgaver i praksisperioden og undervisning på høgskolen i engelskfaget. Profesjonsintegrering lar seg gjennomføre i forbindelse med studentenes utplassering i praksisskoler. Det er likevel grunn til å reflektere over om en for utstrakt grad av integrering kan gå på bekostning av for eksempel oppfølging av arbeidet med enkeltelevne i praksisskolen på den ene siden, og oppfølging av ulike teoretiske problemstillinger knyttet til disiplindefaget engelsk på den andre. Ideelt sett skal slike problemstillinger forenes i arbeidsoppgaver knyttet til praksis.

Ved den andre høgskolen, D, som omtaler praksis i studieplanen for engelsk, vises det eksplisitt til et arbeidskrav som omfatter en ”praksisoppgave” som må være bestått for at studenten skal kunne fremstille seg til eksamen. Denne oppgaven skal inngå som en mappetekst i studentenes eksamensmappe i engelsk. I tillegg skal studentene skrive en praksisoppgave i emnet fagdidaktikk. Dette gjelder imidlertid bare for de studentene som av ulike grunner får fritak fra praksisperioden. På semesterplanen for emnet språkdidaktikk i engelsk finner vi en oppgave som fortrinnsvis skal gjøres i tilknytning til praksisperioden:



“Assignment in language education/“didactics”, which should be linked to your practice if possible – presented in class in week [...]”. Her vil sannsynligvis konkretiseringen av hva en slik oppgave kan innebære finne sted i undervisningen i emnet.

Hos de tre resterende institusjonene, A, B og E, én høgskole og to universitet, henviser en i studieplanen for engelsk til profesjonsutdanningens egen praksisplan for flere opplysninger om praksis og nøyer seg med å understreke at praksis må være bestått for at en skal kunne fremstille seg til eksamen. Institusjon A skriver i sin emnebeskrivelse for språkdisiplinen for universitetsfaget engelsk “Undervisningen veksler mellom forelesninger, seminarer og øvelser i språklaboratorium”. En slår videre fast at arbeid med emnet også er “knyttet opp til praksis” og at det forutsettes “solid kunnskap om gjeldende læreplan for skolen som ramme for faglig og praksisrettet utviklingsarbeid”. I beskrivelsen av en oppgave i fagdidaktikk ved institusjon A har vi sakset følgende tekst:

1. Select the LK06 competence aims for English for culture, society and literature for the appropriate year (year 2, 4 or 7) according to which level your practice class was. (See below)
2. Describe some concrete ways in which you, the other students in your group and your practice teacher attempted to work towards assisting pupils to move towards achieving these aims. Refer to concrete teaching plans and situations. (Approximately 500 words).
3. Reflect over some of the challenges you, your fellow students and your practice teacher experienced in attempting to help the pupils fulfill these competence goals (approximately 500 words).

Her ser vi et eksempel på oppgaver som klart integrerer fagdidaktikkstudiet i engelsk med lærerstudentenes erfaringer fra praksisskolen. I emnet fagdidaktikk er dette en nærliggende kopling. En utdyping av emnet praksis i institusjonenes studie- og emneplanene i engelsk vil langt på vei kunne imøtekomme Forskriftens krav om profesjonsintegrering. En bør presisere hva som forventes av emnet praksis i *engelskfaget*, for eksempel når det gjelder forskningsbasering, grunnleggende ferdigheter og fagdidaktiske utfordringer.

## **Sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk**

Før vi går videre med å kommentere planer, pensum, arbeidskrav og eksamensoppgaver under overskriften ”sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk” vil vi se kort på hvordan institusjonene presenterer fagtilbudene sine. Flertallet av institusjonene har brukt betegnelser som ”fagdidaktikk”, ”didaktikk”, ”for lærere” eller ”for lærerutdanningen” i alle eller noen av emnetitlene. Der slike betegnelser ikke er brukt gjennomgående, men bare for å beskrive innholdet i noen emner, kan det være interessant å spørre om dette reflekterer en faktisk forskjell i innholdet, altså om bruken av slike betegnelser i noen emner betyr en innretning i mer fagdidaktisk eller profesjonsorientert retning enn i de emnene der vi ikke finner slike begreper.

Institusjon A signaliserer fagdidaktisk innhold gjennom ordet ”didaktikk” gjennomgående i alle emnetitlene sine, mens C gjør det sammen med ordene ”med fagdidaktikk”. Ved institusjon B er ”for lærerutdanningen” gjennomgående brukt i alle emnetitler. Her er didaktikk angitt eksplisitt som hovedinnhold i ett av emnene på hvert studieprogram (1–7 og 5–10), mens annet faglig innhold er angitt for de andre emnene. Institusjon D bruker betegnelsen ”for lærere” i emnene på Engelsk 2 i GLU 5–10. Dette kan leses som et signal om didaktisk innhold, men kan også leses som at disse emnene henvender seg til praktiserende lærere heller enn til lærerstudenter. Det siste ser ikke ut til å være tilfelle, fordi emnene inngår i det ordinære studietilbudet ved høgskolen. Ingen av emnetitlene på Engelsk 1 i noen av studieprogrammene ved D markerer didaktisk eller skolerettet innhold eksplisitt. E har emnetitler som kan betegnes som nøytrale med hensyn til faglig og fagdidaktisk innhold. Her er de nasjonale studiebetegnelse Engesk 1 og Engesk 2 brukt i emnebetegnelse.

Tre av institusjonene har altså gjennomgående brukt ord i alle emnetitler i GLU-programmene som angir fagdidaktisk innhold, og dermed en profesjonsinnretning. Ved en av institusjonene kan emnenavnene leses som at eksplisitt didaktisk innhold primært knyttes til ett emne. Den fjerde legger inn begrepet ”for lærere” i to av emnenavnene mens den siste unngår å signalisere tematisk innhold i emnetitler. Det kan se ut som variasjon i emnetitler i noen grad faller sammen med variasjon i faktisk innhold, samtidig som alle utdanningsprogrammene bygger på samme rammeplan med samme krav til sammenheng mellom faglig og fagdidaktisk innhold. I den videre analysen vil vi vise at det ved de institusjonene der emnetitlene tydelig signaliserer gjennomgående fagdidaktisk innhold også er lettest å få øye på sammenheng mellom fag og fagdidaktikk.

### *Koblingen til målformuleringene i Nasjonale retningslinjer*

Utgangspunktet for denne delen av analysen er det som slås fast i Forskriften: «Alle undervisningsfag skal [...] omfatte *fagdidaktikk* og arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget”, og at ”Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanninger *med helhet og sammenheng [...] mellom fag og fagdidaktikk [...]*”.

Følgegruppen skriver i sin første rapport at institusjonene i sine programplaner i stor grad bruker formuleringer fra Rammeplan og Nasjonale retningslinjer uten endringer. Følgegruppen presenterer ulike forklaringer på dette – at arbeid med egne visjoner og mål for utdanningene ved den enkelte institusjon ikke har vært vanlig, at det ikke har vært mye tid til arbeidet med programplanene, eller at institusjonene ikke ser behov for endringer i formuleringer fordi det er stor grad av enighet både om hovedretninger og målformuleringer på mer detaljert nivå.

Analysen for engelskfaget bekrefter at det er nær sammenheng mellom målformuleringene i Nasjonale retningslinjer og i studie- og emneplaner ved de fem institusjonene. Vi finner allikevel noen ulikheter i utvalg og ordlyd mellom institusjonene. Vi legger til grunn at de nasjonale retningslinjene innebærer differensiering mellom GLU 1–7 og GLU 5–10, og progresjon mellom Engesk 1 og Engesk 2 i de to studieprogrammene. I noen tilfeller er disse prinsippene om differensiering og progresjon klart til stede også i institusjonenes planer, vi

## Evalueringsgruppen for engelskfaget

kan også se at prinsippene er til dels forsterket og tydeliggjort. I andre tilfeller kan sammenhengen mellom målformuleringer for enkeltemner og bakgrunnen for utvalget være mindre åpenbar.

Emneplaner fra de fem institusjonene og målformuleringene i planene er sammenlignet med Nasjonale retningslinjer for Engelsk 1 og 2 på GLU 1–7 og GLU 5–10. Gjennomgangen viser at institusjonene i varierende grad har gjort endringer og utvalg i målformuleringene. Noen institusjoner bruker målformuleringene uten endringer. Andre tilpasser målformuleringene i de nasjonale retningslinjene ved å omformulere, forenkle, utelate (deler), eller ved å bruke målformuleringer fra andre utdanningsprogram. Spesielt ser vi at målformuleringer fra GLU 1–7 blir brukt i planer for GLU 5–10. Vi tolker disse endringene som et uttrykk for at institusjonene har følt behov for å presisere begreper, gjøre utvalg og for å bedre dekke relevante temaområder på en måte som passer den faglige innretning ved institusjonene.

Vi har sammenlignet antall læringsutbytteformuleringer i de nasjonale retningslinjene og antall brukt i enkeltemner ved de fem institusjonene. Resultatet av sammenligningen er vist i tabell 1.

Nasjonale retningslinjer	1–7				5–10			
	Engelsk 1		Engelsk 2		Engelsk 1		Engelsk 2	
	11/9/3		9/11/3		11/13/3		11/11/3	
Institusjon	Emne 1	Emne 2	Emne 1	Emne 2	Emne 1	Emne 2	Emne 1	Emne 2
A	5/7/4	6/7/4			6/7/4	6/8/4	5/6/4	9/9/4
B	2/3/1	10/9/3			2/3/1	10/9/3	6/8/2	6/8/2
C	5/7/4	6/11/4	5/6/4	8/10/3	5/7/4	6/11/4	5/6/4	8/10/3
D	11/9/3	11/9/3			11/13/3	11/13/3	11/11/3	11/11/3
E	10/7/3	9/9/3			14/13/3		12/12/3	

Tabell 1: Antall læringsutbytteformuleringer i Nasjonale retningslinjer og i enkeltemner ved de fem institusjonene (leses slik: kunnskap/ferdigheter/generell kompetanse)

Tallene i tabellen dekker emner som ble tilbudt ved de fem institusjonene<sup>1</sup> i studieåret 2012–13 og viser antall læringsutbytteformuleringer i institusjonenes emneplaner og i de nasjonale retningslinjene for GLU 1–7 og GLU 5–10. Ved alle institusjoner er en del utbytteformuleringer gjennomgående for hele studiet og er brukt i begge emner som inngår i

<sup>1</sup> C har flere parallelle tilbud både på 1–7 og 5–10. Vi bruker et utvalg av emner som grunnlag i tabelloversikten. Til tross for en viss variasjon i antall læringsutbytteformuleringer illustrerer utvalget antall og fordeling av formuleringer ved institusjonen.

studieplan for henholdsvis Engelsk 1 og Engelsk 2. D har, som eneste institusjon, brukt utbytteformuleringene direkte slik de står i de nasjonale retningslinjene. B bruker utbytteformuleringene direkte fra de nasjonale retningslinjene i studieplanene, men ikke i emneplanene. Det er det siste som framkommer i tabellen. Ved D er alle læringsutbytteformuleringene for det aktuelle studiet tatt med i beskrivelsen av hvert emne, selv om innholdet varierer fra emne til emne. Dette forklarer hvorfor antall læringsutbytteformuleringer er høyt for hvert enkelt emne ved denne institusjonen. B gjør dette på studieplannivå, men ikke på emnenivå. Ved D er alle målformuleringene for det aktuelle studiet tatt med i beskrivelsen av hvert emne, selv om innholdet i emnene er forskjellig. Dette forklarer hvorfor antall læringsutbytteformuleringer er høyt for hvert enkelt emne ved denne institusjonen. B er den institusjonen som har mest ujevn fordeling av antall læringsutbytteformuleringer i de to emnene på Engelsk 1<sup>2</sup> med henholdsvis 6 og 22 for de to emnene. Forklaringen på dette ser ut til å være at faginnholdet i det ene emnet er rent språklig, mens det andre emnet har didaktisk innhold. Svært mange formuleringer i de nasjonale retningslinjene har en didaktisk dimensjon, og dermed blir forskjellen i antall læringsutbytteformuleringer så tydelig her. Ved flere institusjoner er flere emnebeskrivelser for GLU 1–7 og GLU 5–10 enten helt like eller svært like, med presiseringer om at emnene kan tas som del av begge studier, til dels med enkelte forskjeller i pensum (eksempler her er C og B). Ved E tilbys Engelsk 1 og 2 på GLU 5–10 som to emner, hvert på 30 sp. Det forklarer det høye antallet læringsutbytteformuleringer her.

Flere av institusjonene har brukt læringsutbytteformuleringer på tvers av utdanningsprogram, særlig ved å bruke punkt fra GLU 1–7 på GLU 5–10 (eksempler her er A og B). Ved B representerer læringsutbytteformuleringer for emner på Engelsk 2 på GLU 5–10 (Britiske studier for lærerutdanningen og Amerikanske studier for lærerutdanningen) en kombinasjon av mål fra GLU 1–7 og GLU 5–10, og fra Engelsk 1 og Engelsk 2 fra begge programmene. Det er ikke alltid samsvar mellom læringsutbytteformuleringer i studieplanen for Engelsk årsstudium for lærerutdanningen GLU 5–10 og dem som står oppført for enkeltemnene som inngår i dette studiet.

Som vi allerede har påpekt er det lett å se sammenhengen mellom de nasjonale retningslinjene og institusjonenes planer. Sammenfattet kan vi si at læringsutbytteformuleringene stort sett signaliserer innholdet i enkeltemnene og også viser en klar sammenheng mellom fag og fagdidaktikk. Unntaket er to institusjoner der den ene har lagt fagdidaktisk innhold primært til det ene av to emner på Engelsk 1. Den andre institusjonen skiler seg ut ved å bruke hele settet med læringsutbytteformuleringer for studiet uten å spesifisere målene for hvert av enkeltemnene.

Hvilke typer endringer og tilpasninger finner vi så i institusjonenes emneplaner? Vi skal gi noen eksempler fra enkeltinstitusjoner. Ved E er læringsutbytteformuleringer sortert under de tre områdene ”språk”, ”didaktikk” og ”kultur” for hver av kategoriene ”kunnskap”, ”ferdigheter” og ”generell kompetanse”. Dette tydeliggjør at emnene omfatter flere

---

<sup>2</sup> B tilbyr Engelsk 1 for GLU 1–7, og Årsstudium i engelsk for GLU 5–10. Vi bruker betegnelsen Engelsk 1 om to av emnene på GLU 5–10 siden disse emnene tilbys felles for begge programmene.

perspektiver og tydeliggjør også et skille mellom faglige og fagdidaktiske perspektiver. A har gjennomgående brukt fagdidaktikk som et eksplisitt element i alle læringsutbytteformuleringer, og i alle emner, bortsette noen få enkeltformuleringer av læringsutbytte der det didaktiske perspektivet allikevel er tydelig.

Ved institusjon C har en brukt elementer som viser kontrasten mellom ”god” og ”høy” kompetanse. Planene klargjør i noen tilfeller at studentene først skal kunne beherske et felt eller arbeidsform, for senere å kunne tilrettelegge for at elever skal arbeide på samme måte, og en går fra formuleringen ”noen læremidler og lærebøker” til ”et vidt spekter av ulike læremidler og lærebøker”. Progresjon er altså vist både gjennom ordvalg (fra ”god” til ”høy”) og utvalg (av målformuleringer og temaområder). Ved institusjon A finner vi tilsvarende uttrykk for progresjon: På Engelsk 1 er målet i ett emne ”kan med noe veiledning...”, på Engelsk 2 er veiledningspunktet fjernet. Det som også er tydelig i emneplanene fra A er at en har valgt å bruke noen gjennomgående målformuleringer i flere emner og på flere nivåer og utdanningsprogrammer. Eksempler på dette er

- Kan veilede elever i deres språkutvikling gjennom å gjøre dem bevisst hvordan språket er bygd opp, slik at de kan gjøre seg nytte av forskjeller og likheter mellom morsmålet og engelsk.
- Kan legge til rette for elevers arbeid med engelskspråklige tekster og utforskning av levesett og kulturuttrykk i engelsktalende land sett i relasjon til egen kultur, med hovedvekt på skriftlige, muntlige og sammensatte tekster [...].

På området ”Kunnskap” ser vi i planene fra A at progresjon er eksplisitt uttrykt på noen områder. På Engelsk 1-nivå for begge utdanningsløp er målet ”kunnskap” om lydsystem og grammatiske struktur, mens for Engelsk 2 er dette endret til ”solid kunnskap”. Vi merker oss også at formuleringen på punktet ”læreplaner” i alle emner og i begge utdanningsprogrammer er ”solid kunnskap”, noe vi ikke finner i planene ved noen av de andre institusjonene. I de nasjonale retningslinjene er formuleringene ”kjennskap til” og ”kunnskap om” brukt.

Når vi ser på alle institusjonene under ett ser én årsak til forskjeller i antall målformuleringer ut til å være ulike måter å samle og dele opp innholdet i hver målformulering, altså at den enkelte institusjon har gjort endringer i formuleringene fra de nasjonale retningslinjene, gjennom presisering og utvalg, som vi har beskrevet over. Det er allikevel fristende å si at studie- og emneplaner ved noen av institusjonene til dels bærer preg av å være videreføring av et tidligere studietilbud under nye overskrifter, og at dette har ført til at målbeskrivelser i noen tilfeller virker litt tilfeldig. Det samlede inntrykket er allikevel at det er gjort mye arbeid med å utvikle studietilbudene og for å sørge for sammenheng mellom fag og fagdidaktikk og også for differensiering og progresjon i studieløpene.

Når det gjelder sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk som et uttrykk for profesjonsintegrering i GLU 1–7, synliggjøres dette godt i dokumentene til de fem institusjonene som er undersøkt. Noen av eksemplene vi har gitt ovenfor viser en slik profesjonsintegrering. Denne koblingen er tydeligere hos noen av institusjonene, og en høgskole og ett universitet utmerker seg her. Ved sistnevnte har for eksempel fire av fem

kunnskapsmål innenfor feltet kulturkunnskap direkte tilknytning til profesjonsutøvelsen som lærer, fem av fem læringsutbytteformuleringer for dette feltet er direkte knyttet til arbeidet som lærer og tre av fire læringsutbytteformuleringer for generell kompetanse i kulturkunnskap er knyttet til lærerprofesjonen. Dette gjelder det ene universitetet. Ved det andre universitetet er ikke profesjonstilknytningen like dominerende, men også her er den didaktiske tilknytningen på plass. Studentene må blant annet "kunne lede læringsarbeidet i faget til beste for en mangfoldig elevgruppe". Ved de tre høyskolene som er undersøkt, er profesjonsintegrering synlig, men i varierende grad. Ved den institusjonen som har lavest grad av profesjonsintegrering sies det eksempelvis i emneplanen for språk både at studentene skal kunne tilrettelegge et trygt arbeidsmiljø for elevene, de skal ha god kjennskap til gjeldende læreplan i grunnskolen og kunne identifisere barns problemer med språklæring. Ved den institusjonen som har høyest grad av profesjonsintegrering i sin studieplan er det i tillegg til disse momentene nevnt at studentene skal ha kunnskap om begynneropplæring og tilpasset språkopplæring. Rollen som engelsklærer er vektlagt. Det uttrykkes blant annet som ferdighetsmål innenfor språk at studenten skal være en god språkmodell for elevene.

Når det gjelder profesjonsintegrering av fag og fagdidaktikk i engelsk 5–10 synes det som om alle institusjonene gjennom sine studieplaner i noen grad uttrykker at slik integrering er en målsetting både når det gjelder studentenes kunnskaper, ferdigheter og deres generelle kompetanse. For eksempel er kunnskaper om grunnleggende ferdigheter i faget nevnt i studieplanene. Imidlertid varierer graden av profesjonsintegrering mellom institusjonene, hvor både høyest og lavest grad av integrering kan ses hos to høyskoler. Det er altså ikke et stort skille mellom høyskolene og universitetene på dette feltet. Et av universitetene har høy grad av profesjonsintegrering mens en av høyskolene har lav grad av slik integrering. Eksempelvis er det ved denne høyskolen slik at det i kun to av i alt elleve kunnskapsmål i språk reflekteres at studentene skal arbeide som lærere etter endt utdanning. Når det gjelder ferdighetsmål er det litt høyere profesjonstilknytning, hvor hele seks av elleve læringsutbytteformuleringer for studentene er knyttet direkte til utøvelsen av lærerprofesjonen. Når det gjelder den generelle kompetansen er det kun to av i alt elleve punkter som kan sies å være knyttet til et fremtidig arbeid som lærer. Ved en annen høyskole er profesjonsintegreringen i størst grad uttrykt i emneplanen for faget didaktikk, mens det innenfor de øvrige fagdisiplinene i engelskfaget, språk, litteratur og kultur er uttrykt relativt få målsetninger knyttet til profesjonsutøvelsen som lærer.

### *Semesterplaner*

Mens vi i gjennomgangen av læringsutbytteformuleringer fant klare tegn på sammenheng mellom faglig og fagdidaktisk innhold i emneplanene, kan måten semesterplanene presenteres på tyde på at disiplin-fag og fagdidaktikk i stor grad behandles separat. Dette ser vi ved at emner er lagt til ulike dager og ulike tidspunkt, til dels også periodisert i løpet av semesteret. Flere av institusjonene har emnetitler som enten ikke angir fagområder tydelig eller som kombinerer ulike fagområder. I noen tilfeller ser vi også spor av det vi tolker som rester av tidligere emner som er satt sammen i nye kombinasjoner. Ved D går det fram av emneplanene for Engelsk 1, både i GLU 1–7 og GLU 5–10, at hvert av emnene på 15 sp er "modulisert i to delemner". Emnene er henholdsvis "språklære" (10 sp) og "akademisk skriving og engelsk

barnelitteratur” (5 sp), ”engelsk litteratur og kultur” (10 sp) og ”fonetikk” (5 sp). Samtidig sies det om disse emnene på 15 sp hver at de består av tre integrerte deler, henholdsvis ”akademisk skriving og barnelitteratur, språklære og fagdidaktikk” i det ene emnet, og ”engelsk litteratur og kultur, fonetikk og fagdidaktikk” i det andre. Dette tolker vi som at en har hatt vanskeligheter med å gjennomføre en reell integrering av emner og temaer.

Mange semesterplaner angir temaer på svært overordnet nivå, og det er derfor godt mulig at didaktiske perspektiver på ulike temaer finnes, selv om de ikke er angitt direkte i planene. Dette er situasjonen når vi leser mange av semester- og undervisningsplanene. På den andre siden finner vi faktisk temaer som ”Perspectives on teaching culture” (her satt i sammenheng med tema innen kultur), ”British politics and the teaching of politics” og ”Northern Ireland – teaching conflict”, her i semesterplaner ved institusjon A. Dette er synlige eksempler på integrering av disiplin-faglige og fagdidaktiske perspektiver.

Av de disiplin-faglige områdene ser det fra semesterplanene ut som at språk, og kanskje særlig fonetikk, utmerker seg som det fagområdet som i minst grad er sett i sammenheng med andre emneområder, og også i liten grad er satt i sammenheng med fagdidaktikk. Vi finner eksempler der uttalevansker hos norske elever er satt opp som tema, men i hovedsak er det rene fonetiske emner som dominerer i undervisningsplanene. Både for fonetikk og grammatikk finner vi også mange tradisjonelle oppgave- og eksamensformer. Litteratur og kulturkunnskap er fagområder som i størst grad er satt i sammenheng med didaktiske perspektiver i semesterplanene.

### *Pensum*

Vi har gjort en enkel analyse av pensumtitlene som brukes ved de fem institusjonene. Vi har sett på hovedbøker, men ikke tatt med bøker oppført som anbefalt litteratur, antologier der bare enkeltartikler brukes som pensum eller kompendiemateriale. Skjønnlitteratur kommenterer vi nærmere lenger ned.<sup>3</sup> Gjennomgangen av pensumlitteraturen ved de fem institusjonene viser flere ting. Bøker som står på pensumlistene er i stor grad lærebøker og grunnbøker heller enn antologier. Mer enn halvparten av titlene vi har oversikt over, er norske utgivelser, mange utgitt av fagpersoner enten ved de institusjonene som er undersøkt, eller ved andre institusjoner med lærerutdanning. Bare en av titlene har utgivelsesdato før 2000.

Til tross for at 22 av de til sammen 33 titler vi har notert oss på pensumlistene, brukes bare av enkeltinstitusjoner, finner vi særlig på områdene språk og didaktikk noen bøker som brukes av mange, som vi har kommentert tidligere i rapporten. Tabell 2 viser utbredelsen av de fem mest brukte titlene. Tabellen viser også om titlene er brukt på GLU 1–7 eller GLU 5–10.

Det er særlig fire enkelttitler som brukes flittig. Dette er alle lærebøker utgitt på norske forlag. En lærebok i grammatikk og en i fonetikk med spesiell innretning mot lærere brukes av fire institusjoner, og to på feltet fagdidaktikk, én for barnetrinnet og én for mellom- og ungdomstrinnet, står på pensum ved alle fem institusjoner. I tillegg til disse fire titlene er det

---

<sup>3</sup> Det er krevende å få full oversikt over hva som inngår i pensumlitteratur i de dokumentene vi har mottatt. Funnene våre her må derfor leses som tendenser vi har lest ut av materialet.

en internasjonal utgivelse som brukes ved tre av institusjonene. Dette er Jeremy Harmers bok om engelskundervisning, en internasjonal standardtittel. Noen sentrale grunnbøker som dekker emner i språk og fagdidaktikk er altså nokså dominerende. Det er også et trekk at mange bøker brukes både på GLU 1–7 og GLU 5–10. Dette gjelder også de fem mest brukte titlene som vi nevner over, bortsett fra den ene tittelen innen didaktikk som spesielt er skrevet for å dekke barnetrinnet og som brukes bare på GLU 1–7.

	1–7	5–10	A	B	C	D	E
Drew & Sørheim (2009). <i>English Teaching Strategies. Methods for English Teachers of 10 to 16-year-olds</i> . Samlaget.	X	X	X	X	X	X	X
Dypedahl, Hasselgård & Løken (2012). <i>Introducing English Grammar</i> . Fagbokforlaget.	X	X	X		X	X	X
Harmer (2007). <i>How to Teach English</i> . Pearson Longman.	X	X	X			X	X
Munden & Myhre (2007). <i>Twinkle Twinkle: English 1-4</i> . Høyskoleforlaget.	X		X	X	X	X	X
Nilsen & Rugesæther (2008). <i>Basic English Phonetics for Teachers</i> . Fagbokforlaget.	X	X	X		X	X	X

Tabell 2: De mest brukte titlene i pensumlitteraturen ved de fem institusjonene

Inntrykket fra de fleste pensumlistene er at det er nokså veldefinert hva studentene skal arbeide med av faglitteratur. Fagdidaktikk er dekket ved alle institusjoner gjennom den litteraturen vi har kommentert over. Så langt vi kan se av titlene på pensumlistene, er fag og fagdidaktikk stort sett presentert i separate bøker slik at sammenhengen må skapes i undervisningen, kanskje med unntak av fonetikk der profesjonsperspektivet er uttrykt i tittelen. Vi tar igjen forbehold om at vi ikke har tilgang til kompendiemateriale og tekster som måtte være tilgjengelig for studentene på andre måter, eller henvisning til annen litteratur som studentene får i undervisningen.

Når det gjelder skjønnlitterære tekster finner vi det nyttig å presentere en oversikt over sjangerutvalget i de ulike programmene ved de fem institusjonene, som i tabell 3. Utvalget er bredt og omfatter skjønnlitteratur både for barn/ungdom og voksne. Vi finner sjangre som bildebøker, eventyr, rim og sanger, lettlestbøker, grafiske romaner, film, og sakprosa representert. Klassikerne, både i form av romaner, skuespill, lyrikk og noveller er også representert, men i mer varierende grad.

Alle fem institusjoner har barne- og ungdomslitteratur på pensum. I GLU 1–7 dominerer barnelitteraturen, ved noen institusjoner leser studentene utelukkende barnelitteratur<sup>4</sup>. Her er det også gjennomgående innslag av eventyr, rim og sanger på pensum. På GLU 5–10 er utvalget av tekster bredere, med et større innslag av voksenlitteratur, men også her er barne-

<sup>4</sup> Her må vi igjen presisere at dokumentutvalget vi har undersøkt begrenser seg til Engelsk 1-emner på GLU 1–7 for en del av institusjonene. Vi vet at det også tilbys Engelsk 2 for GLU 1–7, men planer for disse tilbudene inngår ikke i materialet vårt fra alle institusjoner. Her vil vi tro at litteraturutvalget ville være mer bredt sammensatt.



og ungdomslitteratur godt representert. Flere av institusjonene har film på pensum, ved D med flere titler (som vi også finner igjen som tema for muntlig eksamen). E utmerker seg med et bredt utvalg av tekster som i tillegg til de sjangrene som er nevnt over, også omfatter bildebøker og grafiske romaner, lettlestbøker og eksempler på tekster innen populærkultur. Her er også YouTube nevnt som kilde for materiale. Ved denne institusjonen er også flere klassikere representert i tillegg til et utvalg av sentral lyrikk og novelletekster. B har et stort innslag av klassikere i flere sjangre. Her refereres det eksplisitt til en britisk og amerikansk litteraturkanon som sentrale deler av pensuminnholdet i Engelsk 2 på GLU 5–10. Vi finner samtidig flere titler fra ungdomslitteratur og sjangre som graphic novels.

		Barne- og ungdomsbøker	Eventyr, rim, sanger	Voksenbøker	Korte tekster <sup>5</sup>	Film <sup>6</sup>	Sakprosa
A	1–7	X	X				
	5–10	X		X	X		X
B	1–7	X	X				
	5–10	X		X	X		X
C	1–7	X	X	X	X	X	
	5–10	X	X	X	X	X	
D	1–7	X	X	X			
	5–10	X	X	X		X	
E	1–7	X	X		X	X	X
	5–10	X		X	X		X

Tabell 3: Skjønnlitteratur på pensumlistene ved de fem institusjonene

Pensumoversikten viser en klar innretning mot litteratur for bruk i undervisningssammenheng – tekster som er velegnet i språk- og leseopplæring og som er skrevet for unge lesere. Den representerer et bredt tekstutvalg der også film er representert. Vi viser også senere at barne- og ungdomslitteratur særlig settes i sammenheng med utvikling av leseferdighet i semesterplaner, arbeidskrav og eksamensoppgaver. Derfor tolker vi tekstutvalget som en måte å skape sammenheng mellom fag og fagdidaktikk, og som et tydelig tegn på profesjonsinnretning.

<sup>5</sup> Lyrikk, noveller og lignende.

<sup>6</sup> I noen tilfeller ser vi filmversjoner av romaner eller skuespill brukt som del av undervisningen. Her har vi bare tatt med film som eksplisitt er satt opp som pensumlitteratur.

### *Arbeidskrav*

Vi noterer oss at krav til oppmøte og deltakelse er gjennomgående arbeidskrav. Arbeidskrav åpner ellers for variasjon i oppgavetyper og arbeidsform. Eksempler på arbeidskrav ved de fem institusjonene omfatter studieopphold i utlandet (ved Det norske studiesenteret i Storbritannia), prosjektarbeid, lydopptak, blogger, eksamenslignende prøver (både muntlig og skriftlig), i tillegg til skriftlige oppgaver som essay og andre mer tradisjonelle oppgavetyper. Individuelle skriftlige oppgaver dominerer som oppgaveform. Ved to av institusjonene er det mer variasjon i oppgavetyperne, og vi vil trekke fram noen eksempler.

- Barnelitteraturprosjekt med utvikling av undervisningsmateriale rettet mot grunnleggende ferdigheter (C)
- Lydopptak av egen lesing av tekst (C)
- Bidrag til felles blogg (C)
- Deltakelse i online-seminar (B)

Vi ser at arbeidskrav, i større grad enn eksamensoppgaver (se nedenfor), gir muligheter til å integrere fag og fagdidaktikk.

### *Eksamensoppgaver*

Ved to av institusjonene, C og D, inngår arbeidskrav som del av den formelle sluttvurderingen, ved den ene av disse i form av det som benevnes som ”prosess- og nivåvurdering”. Ved alle institusjonene finner vi tradisjonell skoleeksamen på 4-6 timer i kombinasjon med muntlig eksamen. B har som eneste institusjon en hjemmeeksamen, i kombinasjon med skriftlig og muntlig eksamen. Her finner vi også en eksamensform der multiple choice-oppgaver inngår som en viktig del. Til tross for variasjonen som framkommer i disse eksemplene kan eksamensoppgavene vi har fått innsyn i stor grad beskrives som tradisjonelle.

Med hensyn til innhold finner vi stor vekt på disiplinfaglige perspektiver. Disiplinfaglig innhold ser spesielt ut til å gjelde eksamener i språklige emner, selv om det finnes innslag av fagdidaktiske perspektiver. På områdene kultur og litteratur finner vi flere eksempler på at fag og fagdidaktikk er satt i sammenheng. Vi kommenterer dette videre under diskusjonen av grunnleggende ferdigheter. Muntlig eksamen ser ut til å åpne for integrering av fag og fagdidaktikk i større grad. Her finner vi eksempler fra enkelte av institusjonene på at fagdidaktiske perspektiver gjennomgående er lagt inn i alle oppgaver. Av ulike årsaker var det ikke lagt ved eksamensoppgaver fra alle institusjonene. Spesielt var dette tilfelle for oppgaver til muntlig eksamen.

Som en oppsummering av sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk finner vi gjennomgående en tydelig sammenheng mellom fag og fagdidaktikk i institusjonenes planer og på flere av de konkrete punktene vi har gjennomgått. Vi ser allikevel at sammenhengen ikke er like klar i alle emner, og at dette til dels kan leses ut av emnetitler. Der didaktikk er brukt som betegnelse på bare ett av emnene i studiet, så viser dette en konsentrasjon av fagdidaktikk til deler av studiet, mens andre emner har mer rendyrket disiplinfaglig innhold.

Det samme kan vi si om målformuleringer. Der fagdidaktiske mål er formulert klart i alle emner, er det lettere å se sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk, også slik emneinnholdet kommer til uttrykk i undervisningsplaner. Når det gjelder arbeidskrav og eksamensoppgaver viser gjennomgangen at sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk er klart uttrykt i mange av arbeidskravene ved institusjonene. Eksamensoppgavene har et større innslag av tradisjonelt disiplinifaglig fokus. Dette gjelder spesielt i skriftlig eksamen, mens fagdidaktiske perspektiver er representert i større grad i muntlig eksamen. Siden arbeidskrav og eksamen utgjør et samlet vurderingsgrunnlag, er sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk samlet ivaretatt gjennom vurderingsordningen ved alle institusjonene.

## Grunnleggende ferdigheter

Utgangspunktet for denne delen av analysen er formuleringen i Forskriften (2010) om at ”Alle undervisningsfag skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og *arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget*” (s. 1).

Rapport 1 (Følgegruppen, 2011) slår fast at grunnleggende ferdigheter er tydelig til stede i programplanene for alle lærerinstitutionene (s. 69). Ved noen institusjoner er temaet spesielt knyttet til egne satsingsområder, ansvar lagt til spesielle fag, eller på andre måter satt inn i en sammenheng som tydeliggjør feltet. Det sies samtidig at temaet ikke får like stor plass overalt: ”Arbeid med grunnleggende ferdigheter er et tema som er til stede i programplanene til alle lærerutdanningsinstitusjonene. I hvilken grad institusjonene vektlegger dette arbeidet i sine planer varierer derimot” (s. 71). Dette kan ikke nødvendigvis leses ut av læringsutbytteformuleringene.

Her ser vi på hvordan temaet grunnleggende ferdigheter presenteres i engelskfaget, hvor gjennomgående temaet er til stede i studie- og emneplaner, og om forskjeller kan identifiseres. I analysen av hvordan og i hvilken grad institusjonene bringer inn grunnleggende ferdigheter i læringsutbytteformuleringer, semesterplaner, pensum, arbeidskrav og eksamensoppgaver har vi sett på tilfeller der temaet enten er eksplisitt nevnt, eller tilfeller der grunnleggende ferdigheter (for eksempel, og kanskje spesielt, digital kompetanse) er integrert i arbeids- eller oppgaveformen. Arbeidsformer og temaer kan gjerne være til stede i studiet uten at det er eksplisitt nevnt i materialet vi har sett på. Vi vil derfor oftere kommentere det vi faktisk har funnet og sett i materialet heller enn å påpeke det vi ikke ser.

I studie- og emneplaner vil læringsutbytteformuleringene, særlig på områdene ”kunnskap” og ”ferdigheter”, vise hvilken rolle grunnleggende ferdigheter er tenkt å ha i lærerutdanning og hvilke kvalifikasjoner lærerstudenter skal besitte etter endt utdanning. Grunnleggende ferdigheter omfatter de fem ferdighetene ”å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy” (Nasjonale retningslinjer, 2010, s. 9). I engelsk, som i andre språkfag, er det her rimelig å ta hensyn til omtale av språkferdighetene lese, skrive, lytte og tale, ferdigheter som er sentrale i all språkopplæring, sammen med de fem grunnleggende ferdigheter som gjelder for alle fag. Vi har derfor brukt følgende læringsutbytteformuleringer fra Nasjonale retningslinjer som nevner de fem grunnleggende

ferdigheter direkte, sammen med formuleringer som viser til konkrete språkferdigheter når vi undersøker hvordan tilsvarende mål er realisert i institusjonenes læringsutbytteformuleringer:

- Har kunnskap om *grunnleggende ferdigheters* betydning for læring og utvikling og om prosesser som kan fremme disse i engelskfaget. (GLU 1–7, Engelsk 1)
- Kan legge til rette for et trygt læringsmiljø med variert, differensiert og meningsfylt læringsarbeid som fremmer utviklingen av *lytting, skriving, lesing og tale* og et gradvis større ordforråd for alle elever. (GLU 1–7, Engelsk 1)
- Har forståelse for betydningen av læringsfremmende vurdering, også sett i forhold til utviklingen av *de grunnleggende ferdighetene* på barnetrinnet. (GLU 1–7, Engelsk 2)
- Kan stimulere til *lese- og skriveglede* ved å sette i gang inspirerende og meningsfulle læringsaktiviteter i et trygt læringsmiljø. (GLU 1–7, Engelsk 2)
- Kan legge til rette for varierte og differensierte læringsaktiviteter som fremmer videre utvikling av elevens *reseptive og produktive språkferdigheter*, blant annet gjennom pedagogisk bruk av digitale verktøy. (GLU 1–7, Engelsk 2)
- Har innsikt i arbeidet med å *videreutvikle de grunnleggende ferdighetene* og tilrettelegge for progresjon i overgangen mellom barne- og ungdomstrinn. (GLU 5–10, Engelsk 1)
- Kan legge til rette for et trygt læringsmiljø med variert, differensiert og meningsfylt læringsarbeid forankret i teori og egen erfaring, som fremmer *videreutviklingen av de grunnleggende ferdighetene* for alle elever. (GLU 5–10, Engelsk1)
- Har kunnskap om *lesing og skriving* som prosesser. (GLU 5–10, Engelsk 2)
- Kan tilpasse undervisninga til enkelteleven ved å velge og legge til rette for varierte og differensierte læringsaktiviteter som fremmer utviklingen av elevenes *reseptive og produktive språkferdigheter*, bl.a. ved pedagogisk bruk av digitale læringsverktøy. (GLU 5–10, Engelsk2)
- Kan bevisstgjøre elever på prosesser knyttet til *lesing og skriving* og hvordan de kan bruke disse strategiske i sin egen læring. (GLU 5–10, Engelsk 2)

I de tilfellene grunnleggende ferdigheter ikke er beskrevet samlet, er det i første rekke lesing og skriving som trekkes fram. Digital kompetanse blir også nevnt i flere sammenhenger, men da gjerne knyttet til studentenes pedagogisk bruk av digitale verktøy heller enn til arbeid med å utvikle digital kompetanse som grunnleggende ferdighet hos elever. Vi har derfor ikke tatt med dette siste punktet når det er snakk om studentenes kunnskap og ferdigheter.

#### *Koblingen til målformuleringene i de nasjonale retningslinjene*

Det er gjennomgående lett å kjenne igjen formuleringer som gjelder grunnleggende ferdigheter fra de nasjonale retningslinjene i emneplaner fra de fem institusjonene. I noen tilfeller ser vi tilpasninger og endringer i formuleringer, slik vi har påpekt tidligere. Ved C er arbeidet med grunnleggende ferdigheter formulert som en del av begynneropplæring i engelsk (for GLU 1–7) slik vi har kommentert tidligere, og en bruker begrepet ”utvikle” i stedet for ”videreutvikle” grunnleggende ferdigheter (for GLU 5–10):

- Har kunnskap om begynneropplæring i engelsk inkludert grunnleggende ferdigheter

## Evalueringsgruppen for engelskfaget

- Har innsikt i arbeidet med å utvikle de grunnleggende ferdighetene i engelskfaget

Ved A har en satt trygt læringsmiljø sammen med lese- og skriveglede:

- Skape et trygt læringsmiljø og stimulere til lese- og skriveglede ved å sette i gang inspirerende læringsaktiviteter

Dette er eksempler på tilpasninger der institusjonene har satt et eget faglig stempel på studietilbudet, og som vi også ser som tydelig tegn på profesjonsorientering.

Som allerede påpekt har to institusjoner valgt å brukt hele settet med læringsutbytteformuleringer direkte. B bruker formuleringene direkte i studieplanene sine, men gjør et utvalg på emnenivå, dels på tvers av programnivåene (særlig er formuleringer fra GLU 1–7 brukt på emner som hører under GLU 5–10).

### *Semesterplaner*

Grunnleggende ferdigheter er i liten grad nevnt eksplisitt i undervisningsplaner. De tradisjonelle språkferdighetene (lese, skrive, lytte, snakke) som faller sammen med tre av de grunnleggende ferdighetene, er imidlertid sentrale tema. Som et eksempel på dette kan vi nevne temaet ”Basic skills in LK06, Developing oral skills”. Det er vanskelig å finne eksempler på at de andre grunnleggende ferdighetene, digital kompetanse og det å regne, er nevnt eksplisitt i semesterplaner, men vi finner eksempler i beskrivelsen av arbeidskrav (se under).

### *Pensum*

De to didaktikkbøkene som brukes av alle institusjoner berører begge temaet grunnleggende ferdigheter, men det er i hovedsak de fire språkferdighetene som behandles i disse tekstene. Den ene boka, for barnetrinnet, har et eget kapittel som spesielt tar for seg grunnleggende ferdigheter. Når vi har undersøkt om pensumlitteraturen dekker grunnleggende ferdigheter, har vi sett etter stoff som kommer i tillegg til dette. Igjen må vi ta forbehold om at det kan være materiale i kompendier som ikke er spesifisert der temaet er behandlet. Dette har vi ikke undersøkt.

Utover det som skrives om grunnleggende ferdigheter i pensumbøkene i didaktikk, blir emnet dekket gjennom enkeltkapitler fra bøker som spesielt tar opp arbeid med grunnleggende ferdigheter i ulike fag. Ved en av institusjonene finner vi to antologiartikler på pensum som eksplisitt dreier seg om ”å kunne regne i engelsk” og ”digital kompetanse”, mens en annen institusjon har et tilsvarende kapittel fra en annen bok om grunnleggende ferdigheter i alle fag.

Pensumstoffet på området grunnleggende ferdigheter er altså nokså sammenfallende ved alle institusjonene og vi finner ikke mye stoff om temaet, bortsett fra enkeltartikler ved to institusjoner. Funnene viser også at temaet språkferdigheter er godt dekket i det generelle didaktikkpensumet, men at de øvrige grunnleggende ferdighetene, det å regne og digital kompetanse, i liten grad tas opp pensumlitteraturen.

### *Arbeidskrav*

Antall arbeidskrav ser ut til å variere i antall mellom ett og seks for hvert emne ved de fem institusjonene. Det varierer derfor hvor stort rom som finnes for variasjon i arbeidskravene, inkludert muligheter til å legge inn arbeid med temaet grunnleggende ferdigheter. Vi finner allikevel mange eksempler på at dette er gjort. Institusjon C har de fire språkferdighetene som et moment i et barnelitteraturprosjekt. Varianter av dette arbeidskravet inngår også i den formelle vurderingen av flere emner, og da er ferdighetene ”å regne” og ”digital kompetanse” også tatt med. Ved D nevnes også de samme fire språkferdighetene i didaktikkoppgave som knyttes til praksis. Det er flere eksempler på at enkeltferdigheter er nevnt i arbeidskrav, og da gjelder dette lesing og skriving.

Det å kunne regne finner vi bare nevnt en gang, mens digital kompetanse er behandlet på flere interessante måter gjennom arbeidskravene. Da er det, som vi påpekte i gjennomgangen av læringsutbytteformuleringene, helst knyttet til studentenes arbeid med egne ferdigheter i å bruke digitale verktøy til didaktiske formål. Ved C finner vi også flere eksempler på dette punktet: Studentene skal gjøre et lydopptak av seg selv der de leser inn en tekst som om de leste for elever. Det skal knyttes kommentarer til opptaket, og opptaket skal så lastes opp på læringsplattformen. Et annet arbeidskrav dreier seg om å bidra til en blog der temaet er ulike undervisningsmetoder. Ved B er det krav om deltakelse i on-line seminarer der studentene etter nærmere retningslinjer skal delta i og bidra til faglige diskusjoner på nett. Dette er eksempler på arbeidskrav som kan ha overføringsverdi til en undervisningskontekst og til utvikling av digital kompetanse hos elever.

Vi finner altså eksempler på oppgaveformer som tar opp grunnleggende ferdigheter og som er profesjonsorientert. Det gjennomgående inntrykket er allikevel, til tross for disse eksemplene, at grunnleggende ferdigheter ikke har veldig stor plass. Dette gjelder spesielt det å regne og digital kompetanse.

### *Eksamensoppgaver*

Finner vi grunnleggende ferdigheter som del av den formelle vurderingen ved de fem institusjonene? Først må vi gjenta at vi ikke har hatt alle eksamensoppgaver tilgjengelig. Dette gjelder spesielt for en del muntlige eksamener, som vi har kommentert tidligere. Vi tror allikevel at de oppgavene som har vært tilgjengelige for oss gir et rimelig godt bilde av oppgavetyper og temaer som er berørt i eksamenssammenheng.

Alle institusjoner har innslag av både skriftlig og muntlig eksamen for både Engelsk 1 og Engelsk 2 på begge studieprogrammene. Vi ser også at institusjonene har lagt seg på modeller som de bruker gjennomgående på begge studieprogrammer, der plassering av muntlig eksamen på bestemte emnetyper og vektning av eksamensformene går igjen. Dette sammenfaller med det vi har sett i semesterplaner, at emner på 1–7 og 5–10 i flere tilfeller har svært like emneplaner, og til dels ser ut til å undervises sammen, i noen tilfeller med deling i noen temaer i didaktikk, og kanskje dermed også naturlig har sammenfallende vurderingsordninger.

Både Institusjon C og Institusjon D legger arbeidskrav inn som del av den formelle sluttvurderingen. De andre institusjonene bruker bare eksamen som grunnlag for sluttvurdering. Institusjon B bruker en kombinasjon av hjemmeeksamen og skriftlig skoleeksamen/ muntlig eksamen som formelt vurderingsgrunnlag<sup>7</sup>.

I det som går inn i formell vurdering finner vi ved flere av institusjonene lesing som tema: i muntlig eksamen ved Institusjon D, og i skriftlig eksamen ved Institusjon E. I begge tilfellene er rammen for oppgavene en generell didaktisk tilnærming, men som altså tematiserer lesing spesielt. Vi finner ikke temaet grunnleggende ferdigheter samlet, i betydningen de fem ferdighetene som skal inngå i alle fag, direkte i eksamensoppgaver ved noen av institusjonene. Vi finner derimot de fire språkferdighetene tematisert ved Institusjon C i en prosjektoppgave som igjen inngår i formell sluttvurdering knyttet til bruk av litteratur i ett emne på GLU 1–7. Ved samme institusjon er også de to siste grunnleggende ferdighetene ”å regne” og ”digital kompetanse” lagt inn som mulighet i tillegg til de fire språkferdighetene i en prosjektoppgave knyttet til å bruke barnelitteratur i et annet emne som også tilbys GLU 5–10.

Det ser ut til at grunnleggende ferdigheter får fyldigere dekning gjennom arbeidskrav enn i eksamensoppgaver. De eksemplene vi viser til her der grunnleggende ferdigheter er mest eksplisitt dekket er tilfeller der arbeidskrav inngår i formell sluttvurdering.

Oppsummert kan vi si at grunnleggende ferdigheter er nevnt i alle emneplaner. I semesterplaner, pensum, beskrivelser av arbeidskrav og eksamensoppgaver er det imidlertid i hovedsak språkferdigheter som å lytte, lese, og først og fremst å snakke og skrive som blir behandlet. Digital kompetanse er innebygd som arbeidsform i arbeidskrav. Det å regne er den av de grunnleggende ferdighetene som vi finner minst berørt.

Vi vil også påpeke at vektleggingen av grunnleggende ferdigheter i Kunnskapsdepartementets Forskrift er begrenset ved at den i liten grad inkluderer betydningen av affektive verdier, motoriske ferdigheter, etiske vurderinger, estetisk sans og den store variasjonen av individuelle læringsevner.

## Internasjonalisering

Internasjonalisering er blitt mer og mer ensbetydende med det engelske språket siden Bologna-deklarasjonen i 1999. Gjengedals to artikler, ”Engelsk eller Døden” (2013a) og ”I teorien finst ein politikk (2013b) gir et innblikk i engelskspråkets tidvis kontroversielle innføring som *lingua franca* i utdanningssektoren, samt forskning på denne utviklingen. Forskriften for GLU 1–7 og GLU 5–10 (2010) vektlegger internasjonalisering på følgende vis:

Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester innenfor 4-årig grunnskolelærerutdanning. I utformingen av lokale programplaner må

---

<sup>7</sup> I planene fra Institusjon B er det ikke sammenfall mellom vurderingsordningen slik den er beskrevet i studieplanene og slik den framgår av de konkrete emnebeskrivelsene. Vi har valgt å stole på innholdet i de konkrete emnebeskrivelsene og legger dem til grunn for analysen vår.

den enkelte institusjon innpasse internasjonalt semester. Programplanen og undervisningen skal også tilrettelegge for internasjonalisering ved lærestedet, for eksempel i form av internasjonale og flerkulturelle dimensjoner i studiet, engelskspråklig pensum og utenlandske gjesteforskere/forelesere (s.1).

Ut fra dette generelle punktet kan vi forvente at internasjonalisering i de ulike høgskolenes og universitetenes planer for *engelsk* sannsynligvis vil vises som flerkulturelle dimensjoner, og naturlig nok som engelskspråklig pensum, mens internasjonalt semester antakelig ikke vil nevnes eksplisitt i planene for engelskfaget, ettersom det vil være en del av en større plan. Det vil være interessant å se om Det norske studiesenteret i Storbritannia (DNSS) i York brukes aktivt for å styrke internasjonaliseringen i utdanningene, ettersom dette senteret i flere tiår har hatt en sentral plass i utveksling av studenter og ansatte og for FoU-arbeid innenfor engelskstudier.

Internasjonalisering kan foregå både i form av studier i utlandet, det som gjerne kalles internasjonalisering ute, og ved å bringe inn internasjonale aspekter her i Norge, via pensum, tematikk og (gjeste-) forelesere, kalt internasjonalisering hjemme. Mulighetene for internasjonalisering ute, det vil normalt si det å ta et internasjonalt semester eller poenggivende kurs i utlandet som en del av lærerutdanninga, framgår ikke i de emneplanene for engelsk som vi har fått gjort tilgjengelig i arbeidet med denne rapporten.

### *Internasjonalisering hjemme*

Utdanningsdirektoratets Læreplan i engelsk (2013) fastslår allerede i første setningen: ”Engelsk er et verdensspråk.” De følgende avsnitt inneholder mange implisitte referanser til internasjonalisering. Eksplisitt nevner rammeplanen internasjonale språkprøver som et punkt studentene skal kjenne til, og likeens det europeiske rammeverket for språk, og ulike former for kulturuttrykk.

Engelskspråklig pensum er en selvfølge i et engelskstadium, og vi går derfor et skritt videre og ser på utgivelsesland. Engelskfaget og engelsk fagdidaktikk er et stort felt internasjonalt. En kunne tenkt seg at pensumlistene ved de fem institusjonene reflekterte dette i større grad. Det vi ser i materialet er at det finnes flere norske enn internasjonale utgivelser på pensumlistene, og at det er norske utgivelser som brukes gjennomgående av flere institusjoner (se tabell 2). Bruken av norsk faglitteratur kan sees som et uttrykk for et ønske om å utvikle et fag- og forskningsperspektiv med spesielt blikk for norske forhold. Bruken av norske antologiutgivelser med forskningsartikler ved et par av institusjonene peker også i denne retningen, som vi har vært inne på tidligere. Vi ser også at bøker i en del tilfeller brukes som pensumlitteratur ved den institusjonen der forfatter/redaktør er ansatt. Dette kan peke i samme retning, altså at dette er en måte å bringe studentene i direkte kontakt med den forskningen som drives ved egen institusjon.

Didaktikkbøkene er utgitt i Norge og Storbritannia. For grammatikk og fonetikk bruker fire av fem undersøkte institusjoner de samme bøkene, og disse er utgitt i Norge. Den femte institusjonen bruker andre lærebøker, men også her er de fleste utgitt i Norge, mens bøker om språkutvikling og språktilegnelse er av internasjonal opprinnelse. Vi kan gå ut ifra at dette er



en avspeiling av at det er engelsk som skolefag i Norge som i stor grad står i fokus i didaktikken. Videre kan vi gå ut ifra at fonetikk og grammatikk for lærere vil inkludere særnorske utfordringer og presiseringer knyttet til nordmenns språkutfordringer. Alle institusjonene bruker det europeiske rammeverket for språk, men ikke alle nevner internasjonale språktester i sine planer og pensumlistene. I denne forbindelsen kan det også være aktuelt å spørre hvor stor del av pensum i pedagogikk og andre fag på lærerutdanningene som er skrevet på engelsk. Disse pensumlistene er ikke til vurdering for evalueringgruppen i engelsk, men i henhold til vår erfaring kan engelskpensumet i andre fagdisipliner sannsynligvis med fordel økes, selv om balansegangen kan diskuteres.

Pensum innen skjønnlitteratur er naturlig nok utgitt utenfor Norge. Av opprinnelsesland ser vi for GLU 1–7 at bøker fra Storbritannia og USA dominerer. For GLU 5–10 er skjønnlitterære tekster utgitt i og med handlingen lagt til Storbritannia og USA fortsatt dominerende, men pensumlistene inneholder også tekster utgitt i eller med tematikk som tar inn land som Irland, Afghanistan, India, Canada, New Zealand, og Jamaica. Urfolkstematikk tas opp i flere av tekstene, og det er naturlig å tro at tematikken knyttes til samiske forhold i Norge.

Pensum innen historie og samfunn domineres av lærebøker utgitt i Norge/Norden, men også med innslag av originaltekster fra USA og Storbritannia, Nigeria og Australia. Alt i alt er internasjonale og flerkulturelle dimensjoner en del av emnene som tilbys GLU 5–10, mens emnene på GLU 1–7 som vi har sett på ikke ser ut til å ha dette internasjonale fokuset, noe som er i tråd med Nasjonale retningslinjer som ikke trekker inn samfunn og historie før på Engelsk 2 for GLU 1–7. Alle emneplanene har elementer av kulturkunnskap og kulturuttrykk fra den engelskspråklige verden, og oppfyller slik rammeplanens intensjoner. Noen kurs har mer fokus på USA og/eller Storbritannia enn andre engelskspråklige land, og en av de undersøkte institusjonene har kurs som utelukkende tar for seg USA og Storbritannia, og ikke andre engelskspråklige land.

Utenlandske gjesteforskere/forelesere nevnes i rammeplanen som en måte å legge til rette for internasjonalisering, men det er vanskelig å lese ut fra institusjonenes planer om denne muligheten utnyttes.

### *Internasjonalisering ute og ved Det norske studiesenteret i Storbritannia (DNSS)*

I en stadig mer globalisert verden er det naturlig at GLU-utdanningene oppretter utvekslingsprogram for engelskstudenter på GLU-utdanningene på flere steder, men DNSS har i flere tiår forsvart sin viktige posisjon innenfor internasjonaliseringen av norske engelskstudenter. De aller fleste GLU-utdanningene inneholder studietur på minimum en uke til DNSS i York, selv om denne ordningen er under konstant økonomisk press på de ulike institusjonene. Studieopphold ved DNSS i York er lagt inn på GLU 5–10 hos alle de fem undersøkte institusjonene. Det varierer om studieoppholdet er et obligatorisk arbeidskrav eller om oppholdet kan erstattes av andre obligatoriske oppgaver. For GLU 1–7 er studieopphold i York lagt inn ved fire av de fem undersøkte institusjonene. En institusjon spesifiserer at studenter som tar 30 studiepoeng får en ukes studieopphold, mens studenter som tar 60 studiepoeng får to ukers studieopphold. Denne distinksjonen mellom et halvt og et helt års

studium kan også være grunnen til at den ene av de fem institusjonene ikke har lagt inn studieopphold i York for sine GLU 1–7 studenter, for vi har i vårt materiale bare tilgang til planen for Engelsk 1, og det er rimelig å anta at studieopphold her er lagt til Engelsk 2. Det faktum at DNSS sitt tilbud om studieopphold er lagt inn i planene for alle de undersøkte institusjonene vitner om høy kvalitet ved studiesentret. Det viser også at institusjonene anser utenlandsopphold som vesentlig i engelskstudiet. To uker er kort tid, men for studenter som ikke har mulighet til å reise ut et helt semester er et intensivt og skreddersydd studieopphold viktig. For studenter som har mulighet til å ta et internasjonalt semester har DNSS også kursmoduler som kan tas som påbygging. Forhåpentligvis kan et studieopphold inspirere til videre (engelsk)studier internasjonalt.

Vi påpeker at internasjonalisering også kan knyttes til praksis. Som nevnt ligger praksisplaner som egne dokument, og inngår ikke i vårt datamateriale. Vi viser likevel til at en rekke GLU–utdanninger tilbyr praksis i utlandet for andre fagdisipliner. I henhold til Forskriftens vektlegging av internasjonalisering, virker det naturlig å oppfordre til mer praksis i engelsktalende land for engelskstudentene.

Engelsk er i seg selv et internasjonalt fag. Selv om internasjonaliseringen hjemme står sterkt – pensum, undervisning, arbeidskrav, praksis, med mer foregår på engelsk – så kunne den styrkes ved at engelsk i langt større grad blir administrasjonsspråket for engelskfaget. Internasjonaliseringen ute kan styrkes ved oppretting av flere utvekslingsavtaler for både studier og praksis, og ved å verne om viktigheten av DNSS. En sterkere internasjonalisering ute vil også føre til nye impulser for utdanning, praksis og forskning i lærerprofesjonen. Forbedret internasjonalisering av engelskfaget styrker læreryrket hjemme og legger enda bedre til rette for internasjonal utveksling av utdanning, forskning og kultur for fremtidens lærere, studenter og elever.

## **Konklusjoner**

De dokumentene vi har undersøkt her viser at studietilbudet i engelsk på GLU 1–7 og GLU 5–10 ved de fem utvalgte institusjonene langt på vei oppfyller intensjonene i Kunnskapsdepartementets Forskrift, Nasjonale retningslinjer og øvrige styringsdokumenter.. Program- og studieplanene fra alle institusjonene gjenspeiler Forskriftens strukturering av Bachelor– og Mastergrad med hensyn til innhold og omfang. De utvalgte institusjonenes dokumenter viser ingen spor av målsetningen om ”opplæring om samiske forhold” i Forskriftens § 1. Gitt det faktum at Forskriftens overordnede mål om samisk kultur kun gjengis i ett av de seks kompetansemålene i Nasjonale retningslinjer innenfor Kultur, samfunn og litteratur etter 7. årstrinn, samt engelskfagets internasjonale karakter, virker det ikke unaturlig at samisk kultur ikke er nevnt i noen av institusjonenes innleverte dokumenter. Vi ser det allikevel som en mulighet at samisk kultur knyttes til undervisningen av urfolkslitteratur innenfor engelskfaget.

Til tross for at vi ser en sterk bevissthet om Kunnskapsdepartementets styringsdokumenter i materialet vi har undersøkt, tyder vår analyse likevel på at det varierer i hvilken grad de ulike

institusjonene har oppfylt eller klarer å oppfylle Forskriften og Nasjonale retningslinjers intensjoner om forskningsbasert undervisning, praksis, sammenheng mellom fag og fagdidaktikk, grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering og en overgripende integrasjon av disse temaene i en profesjonsrettet engelskutdanning. Ett konkret forslag til alle GLU-utdanningene kan være i langt større grad å inkludere Forskriften, Nasjonale retningslinjer, Kunnskapsløftet og Udirs hjemmeside i pensum.

Vår vurdering er at de to største institusjonene, A og C, et universitet og en høgskole, best realiserer Forskriftens vektlegging av forskning, praksis, grunnleggende ferdigheter og sammenhengen mellom fag og fagdidaktikk, samt internasjonalisering. Dette funnet indikerer at institusjoner med større fagmiljø, spesielt de som har lange tradisjoner med både profesjonsfag og akademiske disipliner, står sterkere rustet til å følge opp Kunnskapsdepartementets styringsdokument enn institusjoner med mindre fagmiljø. Våre analyser indikerer også at de mindre institusjonene har et noe større forbedringspotensial.

De større engelskmiljøene, institusjon A og C, utmerker seg spesielt innenfor forskningsbasert undervisning. Egenproduksjon av lærebøker tyder på større FoU-ressurser og –aktivitet enn ved de mindre miljøene, selv om vi ikke kan si noe om forskningskvalitet ut fra de innleverte pensumlistene. Når det gjelder integrering av praksis er det spesielt C som vektlegger dette temaet som en viktig del av engelskstudiene. De fleste andre henviser til egne praksisplaner for pedagogikkfaget eller omtaler ikke denne delen av engelskstudiet. Alle institusjonene vektlegger de av de fem grunnleggende ferdighetene som ligger nærmest de tradisjonelle språkferdighetene – å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig og å kunne lese. Ferdighetene å regne og å kunne bruke digitale verktøy er mindre vektlagt. Alle institusjonene underviser i fag og fagdidaktikk, men bruker ulik terminologi som kanskje reflekterer en ulik forståelse, undervisning og integrasjon. Internasjonaliseringen av engelskfaget kan forbedres både hjemme og ute, ikke minst gjennom forsterket fortsatt bruk av Det norske studiesenteret i Storbritannia.

Kunnskapsdepartementets Forskrift, Nasjonale retningslinjer og øvrige styringsdokumenter setter nye standarder for GLU-utdanningene av engelsklærere. Generelt sett er det en utfordring å sikre bedre finansiering av den nye reformen. Skal man styrke forskning, må man opplagt øke, i alle fall ikke redusere ytterligere, FoU-prosenten til de ansatte på lærerutdanningene. Dersom man skal styrke praksisen for GLU-studenter på engelskstudiet, må det, i tillegg til en tydeligere vektlegging av praksis i engelskstudiene, til en kompetanseheving blant praksislærere i engelsk, og ikke bare, som nylig bebudet av den nye regjeringen, en styrking av videreutdanningen for lærere i matematikk. Videreutdanning innenfor engelsk og flere forskningsprosjekt der studenter, praksislærere og universitets- og høgskoleansatte samarbeider, vil være med på å styrke utviklingen av grunnleggende ferdigheter og fagdidaktikk, og vil styrke forskningsdimensjonen i lærerutdanningen. Når det gjelder internasjonalisering ser vi det som viktig at den statlige finansiering av Det norske studiesenteret i York opprettholdes og eventuelt styrkes. Det er essensielt for internasjonaliseringen av engelskfaget at GLU-utdanningene garanterer for at fremtidens lærere har oppholdt seg i et engelsktalende land.

Lærebøker i engelsk er viktige for fremtidens lærerutdanning. Pensumlistene i litteratur og kultur viser stor variasjon som på en god måte varetar målsetningene om forskning og internasjonalisering. Utvalget av lærebøker i engelsk fagdidaktikk og språk på pensumlistene viser et stort sammenfall i titler, ofte skrevet av norske forskere. Et sterkt insentiv for et bedre utvalg i lærebøker som i sterkere grad reflekterer Kunnskapsdepartementets intensjoner vil være å gjøre lærebøker poenggivende i The Current Research Information System in Norway (CRISTIN). En større anerkjennelse i CRISTIN av lærebøker og flere lærerutdanningsrelaterte kriterier vil også motivere til mer forsknings- og utviklingsarbeid knyttet til profesjonaliseringen av læreryrket og integrasjonen mellom teori og praksis og fag- og fagdidaktikk.

Forskriften åpner opp for Mastergrad i læreryrket. Evalueringsgruppen i engelskfaget er ikke i tvil om at utviklingen av en mastergrad for engelsklærere vil føre til en kompetanseheving av fremtidens engelsklærere i henhold til Forskriftens intensjoner. Flere institusjoner arbeider i dag med å utvikle denne muligheten for studenter som har begynt på GLU-utdanningene etter 2010. A og C utvikler mastergrader. UiT – Norges Arktiske Universitet har et pilotprosjekt for å utvikle en Mastergrad i lærerutdanning for GLU 1–7 og 5–10 i samarbeid med Norges første senter for fremragende utdanning og seks kvalifiserte universitetsskoler. Resultatene fra dette forsøksprosjektet og erfaringene fra mastergradene fra A og C og eventuelle andre institusjoner bør danne grunnlaget for en ny forskningsrapport om utviklingen av engelsklærere for det norske skolesystemet.

UiT – Norges arktiske universitet og NTNU, 29.11. 2013

*Ruben Moi, Gerd Bjørhovde, Tale Margrethe Guldal, Ingrid K. Jakobsen og Annelise Brox Larsen*

## Litteratur

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer Press.

Følgjegruppa (2011). *Frå allmennlærer til grunnskolelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Rapport nr 1. Universitetet i Stavanger.

Følgegruppen (2012). *Med god glid i kuppert terreng. GLU-reformens andre år*. Rapport nr 2. Universitetet i Stavanger.

Følgjegruppa (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane*. Rapport nr 3. Universitetet i Stavanger.

Gjengedal, K. (2013a). Engelsk eller Døden. *Forskerforum* nr. 8, s. 16-21.

Gjengedal, K. (2013b). I teorien finst ein politikk. *Forskerforum* nr. 9, s. 10-11.

Habermas, J. (1966). *Theory and Practice*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5. – 10. trinn*. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift\\_rammeplan\\_grunnskolelaererutdanningene.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)

Kunnskapsdepartementet (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. Trinn*. [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)

Rönnerman, K; Furu, E. M; Salo, P. (red.) (2008). *Nurturing Praxis. Action Research in Partnerships between School and University in a Nordic Light*. Sense Publishers.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2010). *Grunnleggende ferdigheter*. <http://www.udir.no/Lareplaner/Grunnleggende-ferdigheter/>

Utdanningsdirektoratet (2010). *Læreplan i engelsk*. <http://www.udir.no/kl06/ENG1-02/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplan i engelsk*. <http://www.udir.no/kl06/ENG1-03/Hele/Formaal/>



**UTDANNINGSFAGET NATURFAG I GLU 1-7  
FRA FORSKRIFT OG NASJONALE RETNINGSLINJER TIL  
PROGRAMPLANER, SEMESTERPLANER OG  
EKSAMENSOPPGAVER.**

**HVORDAN ER PROFESJONSRETNING, FORSKNINGSBASERING,  
INTEGRERING, INTERNASJONALISERING OG GRUNNLEGGENDE  
FERDIGHETER VEKTLAGT I PLANENE I NATURFAG VED FEM  
INSTITUSJONER MED GLU 1-7?**

**Siv Flæsen Almendingen og Frode Henanger**

**Høgskolen i Nesna, November 2013.**

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning</b>	<b>2</b>
1.1 Kort om hovedfokuset i rapporten	3
<b>2. Metode, Begrepsbruk og avgrensninger i rapporten</b>	<b>4</b>
2.1 Metode	4
2.2 Begrepsbruk	5
2.3 Avgrensninger i rapporten	5
<b>3. Læringsutbytter i naturfag i GLU 1-7</b>	<b>5</b>
3.1 Fra Forskrift og Nasjonale retningslinjer til programplanene	5
<b>4. Forskningsbaserte perspektiver i naturfag i GLU 1-7</b>	<b>6</b>
4.1 Forskningsbaserte perspektiver i Forskrift og Nasjonale retningslinjer	6
4.2 Forskningsbaserte perspektiver i naturfag GLU 1-7 utdanningen	6
<b>5. Internasjonale perspektiver i naturfag i GLU 1-7</b>	<b>8</b>
5.1 Internasjonale perspektiver i Forskrift og Nasjonale retningslinjer	8
5.2 Internasjonale perspektiver i naturfag i GLU 1-7 utdanningen	8
<b>6. Grunnleggende ferdigheter i naturfag i GLU 1-7</b>	<b>9</b>
6.1 Grunnleggende ferdigheter i Forskrift og Nasjonale retningslinjer	9
6.2 Grunnleggende ferdigheter i naturfag i GLU 1-7 utdanningen	9
<b>7. Profesjonsretting og integrering i naturfag i GLU 1-7</b>	<b>11</b>
7.1 Profesjonsretting og integrering i Forskrift og Nasjonale retningslinjer	11
7.2 Integrering i naturfag i GLU 1-7 utdanningen	12
7.3 Profesjonsretting i naturfag i GLU 1-7 i utdanningen	13
7.3.1 Profesjonsretting i programplaner	13
7.3.2 Profesjonsretting i <i>undervisning</i>	13
7.3.3 Pensum og profesjonsretting	14
7.3.4 Vurderingsordninger	17
7.3.5 Eksamensoppgaver og profesjonsretting	17
7.3.6 Profesjonsretta perspektiver i naturfag i GLU 1-7 utdanningen	20
<b>8. Oppsummerende vurderinger for naturfag i GLU 1-7 ved de fem institusjonene</b>	<b>20</b>
<b>Litteratur</b>	<b>21</b>

### 1. Innledning

Fra høsten 2010 ble det innført to nye grunnskolelærerutdanninger (GLU-er) i Norge, GLU 1-7 for trinnene 1. til 7. og GLU 5-10 for trinnene 5. til 10. Med utgangspunkt i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* og *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn*, skal den enkelte institusjon utarbeide programplaner for grunnskolelærerutdanningene med bestemmelser om faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger. Denne undersøkelsen av

utdanningsfaget Naturfag er et oppdrag fra *Følgegruppa* og skal være med i *Følgegruppas rapport 4, 2014*. I utlysningen av prosjektet ble det vist til følgende tekst:

«at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr **integreerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte** grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet (...) alle undervisningsfag skal være profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og arbeid med **grunnleggende ferdigheter i faget**. Alle undervisningsfag og skolerrelevante fag og emner skal være forskningsbaserte (...)» og «Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for (...) **internasjonale perspektiver** i grunnskolelærerutdanningene»

Fra Prosjektutlysningsteksten, 08. Mai 2013.

Vårt oppdrag har vært å vurdere hvorvidt innholdet og vektleggingene i planene til utdanningsfaget naturfag i GLU 1-7 kan medvirke til å innfri krav fra Forskrift og råd fra Nasjonale retningslinjer. Vi har fokus på perspektivene: *Forskningsbasert, Internasjonalisert, Grunnleggende ferdigheter, Integrering og Profesjonsretting*, hvorvidt de er synlige i planene i naturfag GLU 1-7 og hvordan disse perspektivene kan medvirke til å innfri krav i Forskrift. Disse fem perspektivene er våre analysepunkter og vi har vurdert dem med utgangspunkt i: Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010,a), Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010,b) og Rapporter fra Følgegruppa for lærerutdanningsreformen (Følgegruppa, 2011, 2012 og 2013).

### **1.1 Kort om hovedfokuset i rapporten**

Munthe og Haug (2010) beskriver kort hva som ligger i begrepene integrering og profesjonsretting i lærerutdanningen. Med integrert menes at de ulike elementene i utdanningene skal utgjøre en sammenkople og sammenhengende helhet. Profesjonsretting handler om å kvalifisere for yrkesutøvelsen, og om å gi innsikt i forutsetningene for en kvalitativ god yrkesutøvelse (Ibid.). Og som Kvalbein (2004) skriver, blir det å «...gripe i hvilken grad og hvordan utdanningen rettes mot læreryrket og arbeid med barns læring generelt i skolen i forhold til vekt på kunnskap i de enkelte fag i utdanningen» essensielt.

I NOKUT (2006) sin evaluering av allmennlærerutdanningen fant en at allmennlærerstudentene i relativt liten grad møter relevant forskning i sine faglige studier, og at studentene i liten grad har kjennskap til pågående FoU prosjekter ved egen lærerutdanningsinstitusjon. Videre fant Munthe og Haug (2010) at lærerutdannere er lite engasjerte i forskning, og i liten grad involverer studenter i egne FoU-prosjekter. Hvorvidt disse forskningsbaserte dimensjonene er vektlagt i planene i naturfag ved institusjonen er en sentral del i denne analysen av naturfag GLU 1-7. Videre er det sentralt å analysere for fagdidaktiske dimensjoner rettet mot: gjeldende læreplan, undervisning, elev og lærerrollen for grunnskole 1-7, som del av integreringen og profesjonsrettinga i planene.

Vårt forskningsspørsmål er: Hvordan er profesjonsretting, integrering, forskningsbasering, grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering vektlagt i planene til utdanningsfaget *Naturfag* GLU 1-7 ved fem lærerutdanninger i Norge?



## 2. Metode, begrepsbruk og avgrensinger i rapporten

### 2.1 Metode

Dokumentene er analysert med vekt på sentrale sider i Forskrift og Nasjonale Retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene; *profesjonsretting, integrering, forskningsbasering, grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering*. Både utvalget av institusjonene og hvilke dokumenter som skulle inngå i analysen var bestemt da vi startet vårt arbeid. De utvalgte institusjonene er fire høyskoler og et universitet. Vi er bedt om å anonymisere institusjonene. Så for å kunne gjenkjenne helheter i institusjonenes planer i sitatene har vi gitt dem følgende koder: I-1Na, I-2Na, I-3Na, I-4Na og I-5Na (I står for institusjon og Na viser til utdanningsfaget naturfag). Analysen gjelder den første 30 studiepoeng enheten for Naturfag GLU 1-7 for fire av institusjonene, og 60 studiepoeng for den femte institusjonen, ettersom det er disse dokumentene som er sendt inn. Dokumentanalysen er avgrenset til følgende dokumenter: programplaner, pensumsplaner, undervisningsplaner, planer for arbeidskrav, planer for vurderingsordningene og eksamensoppgavene, totalt 253 sider. En oversikt over alle dokumentene er synlig i Tabell 1.

**Tabell 1.** Oversikt over de forskjellige dokumentene og antall sider som er grunnlaget i analysen, for hver av institusjonene (I-1Na, I-2Na, I-3Na, I-4Na og I-5Na).

	I-1Na	I-2Na	I-3Na	I-4Na	I-5Na
<b>Programplan</b>	16	12	10	10	8
<b>Pensumsplan</b>	8	5	5	8	2
<b>Undervisningsplan</b>	7	4	20	13	13
<b>Plan for arbeidskrav</b>	4	3	29	14	7
<b>Plan for vurderingsordninger</b>	4	3	1	1	6
<b>Eksamensoppgaver</b>	15	1	3	7	12

I vår analyse har vi kategorisert temaer, pensum og eksamensoppgaver i fag-faglige og profesjonsretta. **Fag-faglig** er tema/pensum/oppgave som kun etterspør faglige kunnskaper innen naturfaga. **Profesjonsretta** er tema/pensum/oppgaver som innehar det fag-faglige, men som i tillegg også innehar fagdidaktiske dimensjoner. Slike fagdidaktiske dimensjoner er koblinger til for eksempel: læreplan, undervisning, elev og lærerrollen rettet mot GLU 1-7.

For å få fram litt om type litteratur har vi brukt *punkttelling* av kildene i pensumlistene. Med **Punkttelling** mener vi kategorisering av pensumstitler som er synlige i pensumlistene. Vi tar for oss alle pensumlistene og kategoriserer hver pensumshenvisning som *Fag-faglig* eller *Profesjonsretta*. Direkte sitater fra dokumentene i naturfag fra institusjonene er i teksten synlige som tekst i kursiv med skriftstørrelse 11, og ikke sitert tekst som: (...).

### 2.2 Begrepsbruk

I denne rapporten har vi valgt å bruke betegnelsen *Programplan* (jvf. Forskrift) om institusjonenes vedtatte plan, selv om noen institusjoner bruker begrepet fagplan. Eventuelle *Emne-planer* har vi plassert inn under begrepet programplaner. Videre har vi valgt å bruke begrepet *Undervisningsplan* om planer som konkretiserer og beskriver innholdet i undervisningen (semesterplaner, årsplaner). I tillegg er det dokumenter som inneholder arbeidskrav/obligatoriske deler av studiet, pensum, vurderingsordninger og

eksamensoppgaver. I vår analyse vil disse dokumentene være synlig som henholdsvis: *Plan for arbeidskrav; Pensumsplan, Plan for vurderingsordninger og Eksamensoppgaver*. Videre bruker vi betegnelsen *GLU 1-7* om grunnskolelærerutdanningen 1. til 7. trinn, og for utdanningsfaget Naturfag i *GLU 1-7* vil vi i hovedsak anvende forkortelsen: *Naturfag GLU 1-7*, men faget vil også forekomme som *utdanningsfaget naturfag* eller bare *naturfag*. Ved henvisning til Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, bruker vi betegnelsen *Forskrift*, og ved henvisning til Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, bruker vi betegnelsen *Nasjonale retningslinjer*.

### **2.3 Avgrensninger i rapporten**

Dette er i all hovedsak en beskrivende rapportering av dokumentene for naturfag *GLU 1-7* ved de fem institusjonene. En dypere analyse og tolkning av enkelte funn vil komme i form av artikler i løpet av 2014. Funnene/beskrivelsene sier noe om intensjoner i planene for de ulike analysepunktene, og ikke hva som faktisk skjer i utdanningene. I dokumentanalysen kan *Profesjonsretting* etter vår mening forstås som overordna de andre analysepunktene: integrering, internasjonalisering, forskningsbaserte perspektiver og grunnleggende ferdigheter. Integrering og analyse av pensumsplaner, vurderingsordninger og eksamensoppgaver er satt inn under overskriften profesjonsretting. Videre er det viktig å understreke at materialet som institusjonene har sendt inn varierer i omfang og detaljeringsgrad. Derfor kan det hende at analysepunktene både forekommer i undervisning og i kompendier med pensumsartikler uten at det er dokumentert i det innsendte materialet.

## **3. Læringsutbytte i naturfag i *GLU 1-7***

### **3.1 Fra Forskrift og Nasjonale retningslinjer og til programplanene**

Ingen av institusjonene har læringsutbytteformuleringer fra *Forskrift* direkte inn som læringsutbytter i egne programplaner. Derfor er sammenligningen av læringsutbyttene gjort med utgangspunkt i *Nasjonale retningslinjer*. I programplanene finner vi at alle fem institusjonene har med alle læringsutbyttene i naturfag fra de Nasjonale retningslinjene, for henholdsvis 30 og 60 studiepoeng. Ved to av lærerutdanningene er læringsutbyttene identiske med de i *Nasjonale retningslinjene*, ved to andre utdanninger er det noen mindre endringer og ved den tredje noen flere endringer. For I-4Na er det mindre endringer i tre læringsutbytter innen kunnskap. I stedet for «vanlige arter» skriver de «*planter/dyr*» og videre i stedet for «har oversikt over kroppens organsystemer» skriver de «*følgende organsystem vektlegges: sansene, kretsløp, respirasjon, fordøyelse og ekskresjon*». Dette er eksempler på faglige presiseringer.

I-2Na har i tillegg to nye læringsutbytter innen generell kompetanse. Dette er læringsutbyttene «*kan knytte faglige kunnskaper til kritisk og konstruktiv refleksjon*» og «*kan arbeide selvstendig, og sammen med andre, med elevers læring og utvikling i faget og på tvers av faget*». For institusjonen med programplaner for 60 studiepoeng naturfag er det innen kunnskap et relativt høyere antall læringsutbytter enn for de fire andre institusjonene. Dette er delvis på grunn av at det er lagt til flere læringsutbytter innen kunnskap og at noen av læringsutbyttene fra *Nasjonale retningslinjer* er presisert/utdypet, oppdelt og dermed økt i antall. Her er eksempler på to nye: «*studenten skal kunne gjøre rede for et utvalg tekniske prinsipp, materialkunnskap og byggeteknikker*»

og «studenten skal ha kjennskap til kreftene i naturen, atom- og kjernefysikk og samfunnsmessige og etiske problemstillinger knyttet til utnyttelse av kjerneenergi», (I-1Na).

#### 4. Forskningsbaserte perspektiver i naturfag GLU 1-7

##### 4.1 Forskningsbaserte perspektiver i Forskrift og Nasjonale retningslinjer

I Forskrift er forskningsbasert utdanning fremhevet flere steder. I vårt oppdrag har vi valgt å sette §3 i fokus: «Alle undervisningsfag og skolerelevante fag og emner skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø». I Nasjonale retningslinjer finner vi forskningsbasert utdanning i beskrivelsen av Naturfag: «Det legges vekt på forskningsbasert kunnskap om begynneropplæring og elevers faglige utvikling i naturfag». Innen læringsutbytte i naturfag finner vi dette: «Studenten.... kan bruke resultater fra naturfagdidaktisk forskning i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning».

Videre viser Følgegruppa til fire forståelsesmåter av innholdet i ei forskningsbasert lærerutdanning: «har eit forskningsbasert pensum og undervisning; handlar om korleis kunnskap blir produsert innan fag; lærer studentane til å lese og drøfte forskning og å skrive akademiske tekstar og lærer opp studentar til sjølve å vere forskande», Følgegruppa, 2013, s. 57-58. Innholdet i forskningsbasert utdanning kan også handle om å lære seg en måte å tenke og arbeide på, som kan få betydning for framtidig arbeid som lærer (Ibid.). Her avgrensar vi oss til å vurdere innholdet i ei forskningsbasert utdanning, og bygger på forståelsesmåtene til Følgegruppa (2013).

##### 4.2 Forskningsbaserte perspektiver i naturfag GLU 1-7 utdanningen

En oversikt over funn av forskningsbaserte perspektiver i de ulike planene ses i Tabell 2. Her ser vi at funnene varierer mellom institusjonene.

**Tabell 2.** En oversikt over funn av forskningsbaserte perspektiver i de forskjellige dokumentene, ved institusjonene (I-1Na, I-2Na, I-3Na, I-4Na og I-5Na). **F.p.** viser til at dokumentet inneholder forskningsbaserte perspektiver.

Dokumentene	I-1Na	I-2Na	I-3Na	I-4Na	I-5Na
Programplan	F.p.	F.p.	F.p.	F.p.	F.p.
Undervisningsplan	F.p.		F.p.	F.p.	F.p.
Plan for Arbeidskrav			F.p.	F.p.	
Praksisplan	F.p.		F.p.	F.p.	
Pensumsplan	F.p.		F.p.	F.p.	F.p.
Eksamensoppgavene			F.p.		

I programplanene finner vi disse beskrivelsene av forskningsbaserte perspektiver: «Det legges vekt på forskningsbasert kunnskap om elevers forestillinger i naturfag og deres faglige utvikling fra skolens første år», ved I-3Na og «Det legges vekt på forskningsbasert kunnskap om begynneropplæring og elevers faglige utvikling i naturfag», ved I-4Na. Videre i læringsutbytte beskrivelsene er forskningsbasert utdanning synlig med «Studenten - kan vurdere og bruke relevante forskningsresultater og selv gjennomføre systematisk utviklingsarbeid» ved I-5Na, og «kan bruke resultater fra naturfagdidaktisk forskning i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning» ved I-1Na, I-2Na og I-4Na. For I-4Na står det i programplanen under

arbeidsformer: *«forskningsbasert undervisning vil danne grunnlag for studentenes arbeid med enkelte mappeoppdrag».*

#### *Forskningsbaserte perspektiver i undervisningen i naturfag i GLU 1-7 utdanningen*

I undervisningsplanene er forskningsbaserte perspektiver mer eller mindre synlig ved de fem institusjonene. Ved I-5Na finner vi eksempel på forskningsbaserte innholdselementer i undervisningsplanen. Her vises det til et kurs for lærere og lærerstudenter: *«Kursholdere er topp eksperter på klimaspørsmål. Dagen arrangeres i samarbeid med Klimaløftet og Miljøverndepartementet».* Et annet eksempel er et *«Forskningsdagsarrangement på ettermiddagstid»*, og tilsvarende finner vi i planen ved I-4Na: *«Uke 39 Forskningsdagene»* og *«Underevskonferanse»* disse konferansene er derimot ikke nærmere beskrevet.

Videre i innholdsbeskrivelsen i undervisningsplanen ved I-5Na står det: *«Dramatisering av partikkelmodellen»*, *«Rollespill i Sirkulasjonssystemet»* og *«Besøk av Lavoiser»*. Dette er nye og utradisjonelle arbeidsmåter i naturfag undervisning, og kan være et resultat av en planlagt forskningsbasert undervisning. Det andre funnet er ved I-4Na her står det i programplanen under arbeidsformer: *«forskningsbasert undervisning vil danne grunnlag for studentenes arbeid med enkelte mappeoppdrag».*

#### *Forskningsbaserte perspektiver i arbeidsmåter i naturfag i GLU 1-7 utdanningen*

I plan for arbeidskrav finner vi forskningsbaserte arbeidsmåter beskrevet ved I-3Na og I-4Na. Ved I-3Na i forbindelse med en individuell rapport: *«Didaktisk argumentasjon for undervisningsmetoder (...) Her er det viktig å referere til faglitteratur (...) inkluder forklaringer av hvordan de valgte undervisningsmetodene hjelper elevene til å lære og hvordan dere kan vite om de har lært noe».* Det andre eksempelet er ved I-4Na innen arbeidskrav i ei mappe: *«Sier didaktisk forskning noe om temaene som dere er innom?».* Videre står det i delen med dokumentasjon og rapportering av mappearbeidet følgende: *«Referanseliste. Husk at materialet som har opphav i andres produkter skal refereres til: Dette gjelder litteratur, referanser til illustrasjoner, billedmaterieell».* Både ved I-3Na og I-4Na synliggjør eksemplene perspektiver av forskningsbaserte arbeidsmåter i naturfag GLU 1-7 utdanningen.

#### *Forskningsbaserte praksisoppgaver i naturfag i GLU 1-7 utdanningen*

Ved tre av institusjonene er deler av praksisplanen synlig for oss, de to andre viser til egen plan for praksis. Ved I-3Na er følgende oppgave i praksis beskrevet: *«Hver praksisskole undersøker og beskriver naturfagrom og utstyrssituasjonen på sin skole. Praksisgruppen gjør en spørreundersøkelse med minst to uavhengige lærere».* Spørsmål studentene skal stille er spesifisert på forhand, og omfatter ni spørsmål hvorav to er: *«Hva er din motivasjon for å gjøre praktisk arbeid i naturfagstimene?»* og *«Hvordan organiseres og oppbevares naturfagutstyr på skolen?».* Dette er en øving i systematisk innhenting av naturfagretta informasjon, og praksisoppgaven har element av studenten som *forsker i seg*. Videre er dette et eksempel på forskningsbaserte innholdselementer relatert til praksis og den framtidige rolle som naturfaglærer. Et godt eksempel på en forskningsbasert praksisoppgave.

Forskningsbaserte perspektiver er i varierende grad vektlagt i planene ved institusjonene. Vi finner eksempler på intensjoner om forskningsbasert utdanning i: undervisningsplan, i arbeidsmåter og i plan for arbeidskrav, men det er ikke mange eksempler. For en av institusjonene (I-2Na), finnes det kun som læringsutbytte i programplanen. For de fire andre institusjonene er det forskningsbasert litteratur i form av internasjonal og ny/oppdatert litteratur i pensumet for naturfag GLU 1-7.

I tillegg er internasjonale artikler synlige, i undervisningsplanene ved I-1Na og I-3Na, henholdsvis: en svensk språklig artikkel «*Fotosyntetisk dramaspel - Vad lär sig då eleverna?*» og to engelskspråklige artikler: «*Childrens ideas about the human body*» og «*Responding to the environment*». I eksamensoppgavene er forskningsbaserte perspektiver kun synlig i en mappe med litteraturanbefalingen: «*Jönsson og Wickenberg, 1992: På goda grunder – eller?*», ved I-3Na.

## **5. Internasjonale perspektiver i naturfag i GLU 1-7**

### **5.1 Internasjonale perspektiver i forskrift og nasjonale retningslinjer**

I Forskrift er internasjonale perspektiver fremhevet i §2 under felles læringsutbytte for kandidater i begge utdanningsløp: «*(...) har kunnskap om barns og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster: (...) har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen*» (...) og innen generell kompetanse: «*kan bidra til å styrke internasjonale og flerkulturelle dimensjoner ved skolens arbeid og bidra til forståelse for samenes status som urfolk*». Videre finner vi internasjonale perspektiver under §3: «*Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester og for internasjonale perspektiver i grunnskolelærerutdanningene*». Også i Nasjonale retningslinjer for fag finner vi internasjonale perspektiver i utdanningsfaget naturfag: «*Læreren skal også kunne ivareta flerkulturelle perspektiver i naturfagsundervisningen og bidra til respekt for samers og andre urfolks tradisjonskunnskap om naturen og bruk av naturressursene*», og innen læringsutbytte finner vi dette: «*Studenten kan drøfte problemstillinger i naturfagundervisningen knyttet til tilpasset opplæring og undervisning i et flerkulturelt miljø*».

### **5.2 Internasjonale perspektiver i naturfag GLU 1-7 utdanningen**

Det er stort sett i programplanen vi finner noe om internasjonale (flerkulturelle) perspektiver i utdanningen. Læringsutbytte formuleringen: «*studenten kan drøfte problemstillinger i naturfagundervisningen knyttet til tilpasset opplæring og undervisning i et flerkulturelt miljø*» er i programplaner i naturfag ved alle institusjonene. Videre finner vi ved I-4Na en direkte formulering fra Nasjonale retningsretninger for naturfag: «*Læreren skal også kunne ivareta flerkulturelle perspektiver i naturfagsundervisningen og bidra til respekt for samers og andre urfolks tradisjonskunnskap om naturen og bruk av naturressursene*». Ved I-3Na er også denne formuleringen sitert, men siste del av setningen: «*og bidra til respekt for samers og andre urfolks tradisjonskunnskap om naturen og bruk av naturressursene*» er utelatt.

Det er ved I-3Na og I-5Na at vi finner flerkulturelle perspektiver i innholdselementene i undervisningen. Ved I-3Na finner vi den tydeligste beskrivelsen i et arbeidskrav – et refleksjonsnotat som studenten skal skrive i forbindelse med praksis. For refleksjonsnotatet er det listet opp punkter som skal med i arbeidskravet og et av punktene er: «*Arbeid med*

*grunnleggende ferdigheter overfor flerspråklige elever skal spesielt vektlegges på skoler der det er aktuelt».*

Ved I-5Na finner vi også flerkulturelle perspektiver i et punkt i undervisningsplanen:

*«Naturfag i det flerkulturelle klasserom».*

En formulering som kanskje inneholder flerkulturelle perspektiver er beskrivelsen i forbindelse med praksisopplæringen ved I-3Na: *«Praksisopplæringen på andre år (...). Hovedtema er eleven, elevmangfoldet og elevenes møte med skole og fag».* I denne praksisen beskrives det en naturfagoppgave som omhandler: *«å bli kjent med naturfagrom, naturfagutstyr og hvordan arbeid med naturfag organiseres ved skolen».* Denne praksisoppgaven er klart koblet til delen: *elevens møte med skole og fag*, men ikke like klart koblet til *elevmangfoldet*.

Internasjonalisering (flerkulturelle) perspektiver er synlige i programplanene ved alle institusjonene. Når det gjelder perspektiv om urfolk og samisk, er det kun synlig ved I-4Na, og da i form av en setning/en kopi fra Nasjonale retningslinjer. Flerkulturelle perspektiver i innholdselementer er kun synlig i naturfag GLU 1-7 ved I-3Na og ved I-5Na.

I våre dokumenter finner vi ingen formuleringer om det å ta deler av utdanningen (utveksling/utenlands praksis) i naturfag GLU 1-7 i utlandet. Når det gjelder internasjonale perspektiver i form av litteratur på annet språk enn norsk, finner vi det ved fire av institusjonene, I-2Na har kun norsk pensumslitteratur.

## **6. Grunnleggende ferdigheter i naturfag i GLU 1-7**

### **6.1 Grunnleggende ferdigheter i forskrift og nasjonale retningslinjer**

Om grunnleggende ferdigheter i GLU 1-7 står det i Forskrift: *«Læringsutbytte særskilt for kandidater 1.-7. trinn (...) har kunnskap om arbeid med elevenes grunnleggende ferdigheter i å uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne og bruke digitale verktøy i og på tvers av fag (...) kan tilrettelegge for progresjon i opplæringen av de grunnleggende ferdighetene tilpasset elever på 1.-7. trinn (...)».* Videre står det i Nasjonale retningslinjer: *«De grunnleggende ferdighetene – å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne lese og regne og å kunne bruke digitale verktøy – er både en forutsetning for utvikling av fagkunnskap og en del av fagkompetansen i alle fag. (...)».*

Videre er det et kunnskapsmål og to ferdighetsmål knyttet til grunnleggende ferdigheter: *«Kunnskapsmål - Studenten har kunnskap om begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter i naturfag (...) Ferdighetsmål - Studenten kan anvende naturfaglig kunnskap i samtaler med elever om naturen og naturfaglige fenomener, og studenten kan tilrettelegge naturfagundervisning som fremmer alle grunnleggende ferdigheter».*

### **6.1 Grunnleggende ferdigheter i naturfag GLU 1-7 utdanningen**

I Tabell 3 er det oversikt over grunnleggende ferdigheter for naturfag GLU 1-7 ved de fem institusjonene. I programplanene har alle institusjonene med formuleringene om grunnleggende ferdigheter i fra Nasjonale retningslinjer, og disse er gjengitt ordrett slik de er formulert der: *«Kunnskapsmål - Studenten har kunnskap om begynneropplæring og grunnleggende ferdigheter i naturfag (...) ferdighetsmål - Studenten kan anvende naturfaglig kunnskap i samtaler med elever om naturen og naturfaglige fenomener, og studenten kan tilrettelegge naturfagundervisning som fremmer alle grunnleggende ferdigheter».* Formuleringene er ikke omarbeidet eller utdypet.

**Tabell 3.** Oversikt over grunnleggende ferdigheter for naturfag GLU 1-7 ved de fem institusjonene. Blå skrift viser til funn.

	<b>I-1Na</b>	<b>I-2Na</b>	<b>I-3Na</b>	<b>I-4Na</b>	<b>I-5Na</b>
<b>Programplan</b>	Kunnskapsmål og ferdighetsmål fra nasjonale retningslinjer	Kunnskapsmål og ferdighetsmål fra nasjonale retningslinjer	Kunnskapsmål og ferdighetsmål fra nasjonale retningslinjer	Kunnskapsmål og ferdighetsmål fra nasjonale retningslinjer	Kunnskapsmål og ferdighetsmål fra nasjonale retningslinjer
<b>Pensum</b>	Ingen spesifikk litteratur omhandler grunnleggende ferdigheter.	Ingen spesifikk litteratur omhandler grunnleggende ferdigheter.	2 pensumbøker omhandler grunnleggende ferdigheter.	Ingen spesifikk litteratur omhandler grunnleggende ferdigheter.	1 pensumbok omhandler grunnleggende ferdigheter..
<b>Undervisning</b>	Ingen undervisning der grunnleggende ferdigheter er nevnt!	Ingen undervisning der grunnleggende ferdigheter er nevnt!	Egen prosjektuke satt av til grunnleggende ferdigheter.	Ingen undervisning der grunnleggende ferdigheter er nevnt!	4 økter med grunnleggende ferdigheter knyttet til fysikk/kjemi og begynneropplæring i naturfag
<b>Arbeidskrav</b>	Ingen arbeidskrav knyttet til grunnleggende ferdigheter	Ingen arbeidskrav knyttet til grunnleggende ferdigheter	Arbeidskrav knyttet til praksisperioden i vårsemesteret.	Ingen arbeidskrav knyttet til grunnleggende ferdigheter	Kreativ skrivning knyttet til hverdagsforestillinger.
<b>Eksamen</b>	Ingen oppgaver der grunnleggende ferdigheter inngår	Ingen oppgaver der grunnleggende ferdigheter inngår	Temabasert arbeid der «Språk og digitale verktøy» står som anbefalt litteratur.	Ingen oppgaver der grunnleggende ferdigheter inngår	Oppgave 3d) i fysikk  Kreativ skrivning

Ved I-3Na er innholdet i programplanen delt opp i seks temaer hvor ett er «å være lærer i naturfag» hvor blant annet grunnleggende ferdigheter er plassert inn. I tillegg utdypes det i innledningen: «Grunnskolelæreren skal være i stand til å ta utgangspunkt i ... Det benyttes ulike innfallsvinkler til å arbeide med de grunnleggende ferdighetene gjennom naturfaget. Digitale ferdigheter oppøves gjennom ulike typer arbeidskrav (...)». Ved I-4Na er det presisert at grunnleggende ferdigheter er en viktig del av studiet og det avklares hva som menes med grunnleggende ferdigheter i studiet.

«Grunnleggende ferdigheter blir sterkt vektlagt i studiet. Studentene skal lese naturfaglige tekster i bøker og tidsskrift både på norsk og engelsk. Særlig i fysikkdelen blir de nødt til å foreta beregninger. De må presentere laboratorieaktiviteter muntlig for de andre studentene og skrive tekster til mappeoppdrag i naturvitenskapelig tradisjon. IKT blir brukt der dette er faglig relevant. Dette gjelder særlig målinger, registrering i databaser, simulering, animasjoner, dokumentasjon og publisering. Læringsplattformer som Fronter blir brukt til kommunikasjon og innlevering av oppgaver. Nettsider i naturfag blir viktige læringsressurser i faget samtidig som studentene blir opplært i kritisk bruk av informasjon på nettet», I-4Na.

Likevel er ikke dette synlig i undervisningsplaner, arbeidskrav eller eksamen ved I-4Na, som Tabell 3 viser.

I Pensumsplanene har institusjonene I-1Na, I-2Na og I-4Na ingen spesifikk litteratur som omhandler grunnleggende ferdigheter. Ved disse institusjonene så er heller ikke grunnleggende ferdigheter nevnt i undervisningsplanene. Institusjonene I-3Na og I-5Na har en bok felles omhandlende grunnleggende ferdigheter på pensum - Mork, S. og Erlie, W. (2010): *Språk og digitale verktøy i naturfag*. I-3Na har i tillegg *DidKTikk – fra digital kompetanse til IKT i praktisk undervisning*, 2009 på pensumlisten.

Ved I-3Na og I-5Na finnes grunnleggende ferdigheter i undervisningsplanene, men det finnes ingen eksempler der de grunnleggende ferdighetene er delt opp, alle steder i dokumentene står grunnleggende ferdigheter som samlet begrep. Ved I-5Na er det fire undervisningsøkter der grunnleggende ferdigheter er knyttet opp mot fysikk eller kjemi og begynneropplæring i naturfag, mens det ved I-3Na er satt av en hel uke i høstsemesteret der alle fag arbeider med grunnleggende ferdigheter. Ved I-3Na er det arbeidskrav om grunnleggende ferdigheter knyttet til praksis: «*Studenten kan tilrettelegge naturfagundervisning som fremmer alle grunnleggende ferdigheter*», (...) «*Studentene i praksisgruppen skal lage ett undervisningsopplegg i sitt valgte fag. Opplegget skal ha hovedvekt på utvikling av grunnleggende ferdigheter slik de er definert i læreplanen for Kunnskapsløftet LK06. Hovedfokus skal være: Hvordan stimulere til utvikling av grunnleggende ferdigheter hos elevene?*». Ved I-3Na er det etter uken med grunnleggende ferdigheter i fokus et videre arbeid med oppgaven i praksis kalt «*Didaktisk arbeid med grunnleggende ferdigheter i skolen*».

I Eksamen har institusjonene I-1Na, I-2Na og I-4Na ingen oppgaver der grunnleggende ferdigheter inngår. I-5Na har en del av en fysikkoppgave med kreativ skrivning, som kan karakteriseres som en oppgave som inneholder grunnleggende ferdigheter (se eksamensoppgaver s. 18). I-3Na har en eksamensform i høstsemesteret der tittelen er «*temabasert arbeid på barnetrinnet*», der boka *Språk og digitale verktøy i naturfag* er anbefalt tillegglitteratur.

Det totale bildet for grunnleggende ferdigheter ved de fem institusjonene er sprikende. Selv om de samme kunnskap- og ferdighetsformuleringene fra Nasjonale retningslinjer er utgangspunkt for alle fem institusjonene, så kan det se ut som om det veldig ulik praksis av grunnleggende ferdigheter. For tre av institusjonene, I-1Na, I-2Na og I-4Na, viser dokumentene ikke tydelige spor av et systematisk arbeid med grunnleggende ferdigheter i naturfag GLU 1-7. For de to øvrige institusjonene, I-3Na og I-5Na, så finner vi tydeligere tegn på arbeid med grunnleggende ferdigheter. For I-5Na så er en del av arbeidet med grunnleggende ferdigheter knyttet til fysikkundervisningen. I-3Na skiller seg ut i positiv forstand, og virker å være den institusjonen som har kommet lengst i planarbeidet med grunnleggende ferdigheter. Her er det satt av en uke på høsten hvor alle fag skal arbeide med grunnleggende arbeid i ei prosjektuke, og som det også er knyttet et arbeidskrav til.

## **7. Profesjonsretting og integrering i naturfag i GLU 1-7**

### **7.1 Profesjonsretting og Integrering i forskrift og nasjonale retningslinjer**

Et av de sentrale kravene til de nye lærerutdanningene (GLU-ene) er at de skal være tydelig profesjonsretta og integrert. I Forskrift står det: «*Utdanningene skal kjennetegnes av nært samspill*



med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Utdanningen skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse» (...) «Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanninger med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag. Grunnskolelærerutdanningene skal gi kandidatene solide faglige og didaktiske kunnskaper, kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling». Fra Nasjonale retninger for naturfag GLU 1-7 trekker vi fram to av læringsutbyttene: under generell kompetanse: «har god forståelse av sin egen rolle og praksis som naturfaglærer» og «har innsikt i relevante fag- og yrkesetiske problemstillinger». Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er, i hvilken grad integrering av fagdidaktikk og erfaringer fra praksisfeltet er vektlagt i planene og eksamensoppgavene i naturfag i GLU 1-7 utdanningene, altså hvor integrerte og profesjonsretta utdanningene er.

## 7.2 Integrering i naturfag i GLU 1-7 i utdanningen

Med integrert menes at de ulike elementene i utdanningene skal utgjøre en sammenkoblet og sammenhengende enhet (Munthe og Haug, 2010). Vi tar her for oss sammenhengen mellom arbeidskrav i naturfag og praksis. Tabell 4, viser om institusjonene har arbeidskrav koblet til praksis.

**Tabell 4.** Oversikt over arbeidskrav i praksis for naturfag GLU 1-7 ved de fem institusjonene

	I-1Na	I-2Na	I-3Na	I-4Na	I-5Na
<b>Arbeidskrav</b>	Arbeidskrav knyttet til praksisperioden.	Ingen arbeidskrav knyttet til praksis.	Arbeidskrav knyttet til praksisperioden.	Ingen arbeidskrav knyttet til praksis.	Arbeidskrav knyttet til praksisperioden.

I arbeidskravene er det tre institusjoner som har arbeidskrav knyttet til praksis. Ved I-1Na er det en praksisoppgave som skal løses i samarbeid i mellom praksislærer og praksis: «I tilknytning til praksis skal hver studentgruppe velge ut et naturfaglig tema og velge ut en undervisningsøkt fra dette temaet. Hvis mulig skal temaet ha vært undervist for studentene i løpet av semesteret (...) Arbeidet skal munne ut i et skriftlig arbeid med skikkelige didaktiske og metodiske vurderinger (...)». Ved I-3Na er det to oppgaver knyttet til praksis. I emne 1 er et flerfaglig samarbeid der temaet er grunnleggende ferdigheter i alle fag, og er et godt eksempel på integrert arbeid ved institusjonen. I emne 2 er det ved samme institusjon et arbeidskrav bestående av to oppgaver knyttet til «Naturfag i praksis» der studentene i forbindelse med praksisopplæringen skal utføre en undersøkelse om naturfagrom og utstyr, samt utarbeide og gjennomføre opplegg med praktiske innslag. Ved I-5Na arrangeres to Fredagsseminar der praksis og fag integreres, ett i hvert semester: «HØST: Fredagsseminaret i naturfag er en arena for å koble fokus for praksisopplæringen som er tilpasset opplæring til læring av sentrale ideer i naturfag. Seminaret i naturfag er direkte knyttet til mappearbeid 2: Diagnostisk test for kartlegging av elevers forståelse om stoffer og partikkelmodellen» og «VÅR: Fredagsseminaret i naturfag er en arena for å koble fokus for praksisopplæringen som er vurdering for læring til naturfaglige emner. Seminaret i naturfag er direkte knyttet til mappearbeid 2: Modeller i lærebøker og vurdering for læring i naturfag.». Dette er en organisering der praksis og fag tydelig er integrert. De to øvrige institusjonene har ingen arbeidskrav knyttet til praksis som framkommer av dokumentene.

## 7.3 Profesjonsretting i naturfag GLU 1-7 i utdanningen

### 7.3.1 Profesjonsretting i programplaner

Alle institusjonene har læringsutbytter med profesjonsretting i seg i programplanene, men da stor sett de samme formuleringene som vi finner i Nasjonale retningslinjer. Videre i programplanene finner vi formuleringer som: «*Faget skal gi faglig og fagdidaktisk grunnlag for å undervise naturfag på grunnskolens 1.-7. trinn. Utdanningen skal være knyttet til praksisfeltet, og studentenes grunnlag for, på egen hånd og i samarbeid med andre, utvikle sine kunnskaper og arbeidsmåter*» og «*Didaktiske elementer vil bli trukket inn i de ulike emnene der dette er naturlig og relevant, men på en slik måte at alle de didaktiske kunnskapene og ferdighetene vil bli dekket*» (I-4Na). Tilsvarende formuleringer finner vi ved de andre institusjonene, med unntak av I-2Na, her finner vi det kun i form av læringsutbytter. I programplanen ved I-3Na finner vi en oversikt over seks hovedemner i kurset. Et emne er: «*Å være lærer i naturfag*», her er alle underpunktene profesjonsretta. De andre hovedemnene er: et innen biologi/geofag, et i biologi, et i fysikk, et i kjemi og et i teknologi i skolen. Underpunktene under fysikk, kjemi og teknologi har profesjonsretta dimensjoner i seg som for eksempel: «*kjemi/fysikk i skolen og kjemididaktikk*», «*undervisning og læring av begreper som brukes om kraft, arbeid, effekt og energi*» og «*teknologi og teknologididaktikk*». Innen hovedemnene i biologi og geofag er det ikke synlige dimensjoner av profesjonsretting. Her er to *fag-faglige* eksempler: «*Fordøyelsessystemet*» og «*Det biologiske mangfoldet, arts kunnskap*».

### 7.3.2 Profesjonsretting i undervisning

Undervisningsplanene synliggjør i hovedsak fag-faglige emner som for eksempel: «*Plantelære: form og funksjon*», «*Dyresystematikk*» og «*Syrer og baser*» (I-4Na). Tilsvarende finner vi ved I-1Na, I-2Na og ved I-5Na. Ved I-4 og I-1Na finner vi noen punkter innen profesjonsretting: «*Dannelsesdag*», «*Praksis*», «*Innledende didaktikk*», «*Seminar mappe*» og «*Profesjonsdag*». I undervisningsplanen ved I-3Na er også fag-faglige emner fremtredende, men her er også profesjonsretta dimensjoner vektlagt i en noe større grad som: «*Å være lærer i naturfag*», «*teknologi i skolen*» og en uke med «*grunnleggende ferdigheter*». I undervisningsplanen ved I-5Na er det en egen kolonne med læringsutbytte og flere av dem er profesjonsrettede, blant annet: «*har innsikt i hvordan gjeldende læreplan for grunnskolen kan brukes som utgangspunkt for naturfagundervisningen*», men læringsutbyttene er de samme som i Nasjonale retningslinjer. I første 15 stp. enhet ved I-5Na finner vi mange eksempler på profesjonsretta innhold i undervisningen og i arbeidsmåtene, men få innen fagområdet biologi. I ukene med biologi står dette: «*Forelesning og Praktisk arbeid med materiale*» gjentatte ganger og en gang «*ekskursjon*». Vi finner et sted med profesjonsretting: «*(...) uteskoleundervisningen og hvordan vi kan tilrettelegge for opplevelser og læring i naturfaget i et utemiljø*». I ukene med fysikk og kjemi er innholdet og arbeidsmåtene tilsynelatende mer varierte og i tillegg til *fag-faglige* emner finner vi: «*Dramatisering av partikkelmodellen*», «*Praktiske aktiviteter*», «*Forelesning*», «*Læreplantolkning*», «*Praktisk arbeid (Stasjonsoppgaver)*», «*lage utkast til diagnostisk test for kartlegging av elevers grunnleggende stoff-forståelse*», «*læringsprogresjon i forståelse av stoffer*», «*kartlegging av forkunnskaper og bruk av diagnostiske tester*», «*didaktiske refleksjoner*», «*å undervise kjemi på mellomtrinnet*» og «*Besøk av Lavoiser*». I den andre 15 stp. enheten er det

også mange eksempler på profesjonsretting, blant annet dette: «*Begynneropplæring i naturfag*» og «*Vurdering for læring i naturfag*». Her finner vi også noe profesjonsretta innen biologi: «*Rollespill i sirkulasjonssystemet*» og «*arbeidsmåter i skogen om våren*».

Det er ved I-3Na og ved I-5Na vi finner gode eksempler på profesjonsretta og integrerte perspektiver i innholdselementer i naturfag GLU 1-7 utdanningene, og da spesielt innen kjemi og fysikk.

#### *Profesjonsretting i praksisoppgaver*

Ved tre av institusjonene er deler av praksisplanen synlig for oss, og ved to av disse er det profesjonsretta praksisoppgaver. Ved I-5Na er det profesjonsretta formuleringer om praksis i programplanen: «*Praksis er en integrert del av fagstudiet. Arbeidet med faget og praksis er knyttet sammen blant annet gjennom praktiske oppgaver som studentene skal forberede på høgskolen og gjennomføre i praksisperioden. Samtidig skal studentenes erfaringer fra praksis være gjenstand for etterarbeid og fagdidaktisk refleksjon på seminardager på høgskolen og i trepartsamtaler med studenter, praksislærere og faglærere*». I tillegg finner vi det to steder i undervisningsplanen i praksisperioden: «*Læringsmål og vurdering i fagene*» og «*Læremidler*», disse er igjen koblet til læringsutbyttene: «*kan vurdere elevenes måloppnåelse og gi læringsrettede tilbakemeldinger*» og «*har strategier for å avdekke og eventuelt endre elevenes hverdagsforestillinger*». I-5Na har også dette i undervisningsplanen «*Fredagsseminaret i naturfag som blir en arena for å koble fokus for praksisopplæringen som er vurdering for læring til naturfaglige emner*». Innunder fredagsseminaret er det vist til læringsutbytter i praksisopplæringen, i naturfag og i PEL-faget. Ved I-1Na i forbindelse med praksis i naturfag skal studentene gjennomføre ei økt: «*(...) gruppa må selv på forhånd ha valgt 2-3 observasjonsspørsmål (observasjonsskjema) som de særlig vil fokusere på i forbindelse med gjennomføringa av økta. (...) Etter timen skal gruppa evaluere undervisningsøkta og i fellesskap komme med forslag til forbedringer*». Dette er to eksempler på profesjonsretting i praksisoppgaver koblet til naturfag.

### **7.3.3 Pensum og profesjonsretting**

I analysearbeidet av pensumslitteraturen møtte vi en rekke utfordringer. En første utfordring var at en institusjon ikke leverte en samlet liste over gjeldende pensum. Den neste utfordringen er type pensum, her er alt fra kjente lærebøker og artikler til mer eller mindre ukjente og utilgjengelige kompendier/hefter og en omfattende mengde ressurser tilgjengelig på nett. Den tredje og siste utfordring var at tre av institusjonene tar forbehold om endringer i pensumet og/eller at pensumet først vil være klart ved studiestart. Vi har valgt å analysere pensumet med de begrensninger som ligger i dokumentene.

#### *Pensumsplanene i utdanningsfaget naturfag*

Flere bøker i pensum brukes av to eller flere av institusjonene (Tabell 5). En bok blir brukt som pensum av fire av institusjonene, det er boka *Den forunderlige kroppen*. Videre ser vi i at *Grunnleggende biologi og miljølære* og *Det zoologiske mangfoldet* er pensum ved tre av institusjonene. Disse bøkene er kjent fra tidligere rammeplaner for lærerutdanningen. De tre bøkene som toppe listen over mest brukte bøker ved disse institusjonene har et *fag-faglig* fokus. Videre er det seks bøker som er felles pensum ved to av institusjonene. Den ene er *La oss snakke om været. En verbok for lærere i grunnskolen*. Dette er en bok fra 1999, men

denne skiller seg fra de tidligere nevnte med å være; fagdidaktisk og rettet mot undervisning i grunnskolen. De øvrige fem pensumsbøkene: *Biologi for lærere*, *Kjemi for lærere*, *Biologididaktikk*, *Complete Physics* og *Språk og digitale verktøy i naturfag*. Dette er alle nyere bøker som i mer eller mindre grad er fagdidaktiske (profesjonsretta). Den sist nevnte: *Språk og digitale verktøy i naturfag* er i høy grad profesjonsretta, og samtidig en forskningsbasert lærebok for lærere/lærerstudenter.

**Tabell 5.** Oversikt over pensumlitteratur som er anvendt ved to eller flere av institusjonene. Pensumet er ikke nødvendigvis overlappende, ettersom det ved noen institusjoner kun er deler av bøkene som er pensum. I-1Na til I-5a viser til de ulike institusjonene.

Pensums bøker/Institusjonene	I-1Na	I-2Na	I-3Na	I-4Na	I-5Na
Bjerketvedt, D. & Pedersen, A. (1996). <i>Grunnleggende biologi og miljølære</i> . Oslo: Landbruksforlaget	Brukes		Brukes	Brukes	
Dietrichs, Hurlen og Toverud. (1997/2002). <i>Den forunderlige kroppen</i> . Universitetsforlaget	Brukes	Brukes	Brukes, kap 5-6		Brukes
Grindeland, Lyngved, Tandberg (2012): <i>Biologi for lærere</i> , Gyldendal Akademisk,			Brukes		Brukes
Hanssen, P. J. K. (1999). <i>"La oss snakke om været!"</i> : Værbok for lærere i grunnskolen. Oslo: Høgskolen i Oslo.			Brukes	Brukes	
Hannisdal, M. og Ringnes V., (2011): <i>Kjemi for lærere</i> . Gyldendal akademiske	Brukes		Brukes		
Hågvar, E., 1998: <i>Det zoologiske mangfoldet</i> . Universitetsforlaget	Brukes			Brukes	Brukes
Marion, P. v. og Strømme, A. (2008): <i>Biologididaktikk</i>			Brukes, kap 5		Brukes, kap 4
Mork, S. og Erlien, W. (2010): <i>Språk og digitale verktøy i naturfag</i>			Brukes		Brukes
Pople, S. (1999/2001). <i>Complete Physics</i> . Oxford: Oxford University Press			Brukes	Brukes	

### *Forskningsbasert pensum i naturfag GLU 1-7*

Her analyserer vi pensumet og ser om det er forskningsbasert litteratur; litteratur på et annet språk enn norsk og/eller om pensum er oppdatert/nytt. Vi har sett nærmere på pensumlitteraturen som er vektlagt i de innsendte dokumenter, det vil si at kompendier, nettressurser og en gruppe med diverse litteratur (hefter, bestemmelseslitteratur m.m.) er tatt med i denne analysen dersom tittelen er synlig. Internasjonal litteratur er å finne i alle pensumlistene, med unntak av pensumlisten ved I-2Na. Mengden forskningslitteratur på annet språk enn norsk, er varierende ved de fem institusjonene; fra ingen ved institusjon I-2Na, til en ved I-5Na, to ved I-4Na, tre ved I-1Na og til fem ved I-3Na. Når det gjelder forskningsbasert litteratur i form av ny og/eller oppdatert pensum, har vi tatt med litteratur som er utgitt i 2008 eller senere. Også her varierer det fra ingen ny/oppdatert litteratur ved I-2Na, til tre for I-1Na og I-4Na, og til fem for I-3Na.

Pensumlisten ved institusjon I-2Na skiller seg fra de andre ved at den ikke har forskningsbasert pensum og at kun en lærebok er oppgitt (Tabell 5). En forklaring på dette kan være det I-2NA skriver i innledningen til pensumlisten: «*Endelig oppdatert litteraturliste vil foreligge innen semesterstart*». En annen forklaring kan være at de ikke har forskningsbasert pensum.

### *Profesjonsretta pensumslitteratur i naturfag GLU 1-7*

For å få fram litt om profesjonsretting i type litteratur har vi brukt *punkttelling* av kildene i pensumlistene (se metode s. 4.). Vi går inn i alle pensumlistene og kategoriserer hver pensumshenvisning til om den er *Fag-faglig* eller *Profesjonsretta*. Dette gir oss et «overfladisk bilde» av pensumslitteraturen, men kan kanskje gi oss noe å arbeide videre med. Eksempler på pensumsenheter kategorisert som *fag-faglige* er de fire mest brukte bøkene ved fire av institusjonene (se Tabell 5), og for eksempel kompendier som: *Livet i dammer og tjern* (I-2Na) og *Kompendium i botanikk* (I-5Na). Eksempler på kompendier som i tittelen synliggjør profesjonsretting er som for eksempel: «*Læring og undervisning av sentrale ideer i fysikk*» og «*Elevaktive undervisningsmetoder i naturfag brukt til å formidle den kinetiske partikkelmodellen for stoffa*» ved I-5Na og ved I-3Na: «*Å være lærer i naturfag GLU 1-7*» og «*Fysikk for barnetrinnet. GLU 1-7*». I Tabell (6) ser vi at det er en forskjell på pensumet mellom institusjonene når det gjelder grad av profesjonsretting.

**Tabell 6.** Punktanalyse av pensumslitteraturen i naturfag for GLU 1-7, ved de fem institusjonene (I-1Na, I-2Na, I-3Na, I-4Na og I-5Na). Hver pensumsenhet er kategorisert som enten *fag-faglig* eller *profesjonsretta*.

	I-1Na	I-2Na	I-3Na	I-4Na	I-5Na
<b>Pensums-bøker</b>					
Fag-faglig	7	1	7	4	4
Profesjonsretta	1		5	7	6
<b>Annet pensum</b>					
Fag-faglig	9	12	5	3	10
Profesjonsretta	8	1	6	3	10
<b>Pensumpunkter totalt (profesjonsretta-punkter)</b>	<b>25(9)</b>	<b>14(1)</b>	<b>23(11)</b>	<b>17(10)</b>	<b>30(16)</b>

For tre av institusjonene (I-3Na, I-4Na og I-5Na) representerer pensumsenhetene både *fag-faglig* og *profesjonsretta* pensum. Ved de to andre institusjonene har I-1Na overvekt av *fag-faglige* pensumsenheter, men med flere pensumsenheter også innen *profesjonsretta*. Den siste institusjonen I-2Na skiller seg klart fra de andre med å ha 14 pensumsenheter med *fag-faglig* og kun en enhet med *profesjonsretta*.

For I-1Na ser vi at syv av de åtte pensumbøkene i pensumlisten er kategorisert som *fag-faglige* og her er det innen annen pensumlitteratur vi finner *profesjonsretta* pensumsenheter. Når vi så går nærmere inn og ser på disse pensumsenhetene er det innen fysikk og spesielt teknologi og design vi finner åtte av de ni enhetene med *profesjonsretta*.

For I-2Na er den ene synlige *profesjonsretta* pensumsenheten å finne i tittelen på kompendiet: «*Lek og læring i naturen*». Alle de andre pensumsenhetene er kategorisert som *fag-faglige*, og består av en bok, bestemmelsesnøkler innen biologi, kompendier og pensumsarter i biologi. Punktanalysen viser en tilsynelatende varierende grad av profesjonsretting i pensumslitteraturen for naturfag GLU 1-7, ved institusjonene.

### 7.3.4 Vurderingsordninger

I Tabell (7) er en oversikt over vurderingsordninger for naturfag GLU 1-7 ved de fem institusjonene. Det er variasjon i vurderingsordningene mellom institusjonene, og alle unntatt en institusjon har flere typer eksamener. Institusjon I-2Na har en muntlig individuell eksamen «...med enkelte praktiske ferdigheter» for hvert av emnene. De andre fire institusjonene har eksamener som inneholder ordninger med både muntlig og skriftlig vurdering. Institusjonen har i tillegg til skriftlig eksamen, to praktisk muntlige eksamener og en mappevurdering. For I-3Na er det i Emne 1 en eksamen bestående av to komponenter: «...et gruppeframlegg av valgt tema (...) og en individuell skriftlig rapport fra arbeidet» og en individuell muntlig eksamen i Emne 2.

**Tabell 7.** Oversikt over vurderingsordninger for naturfag GLU 1-7 ved de fem institusjonene (I-1Na, I-2Na, I-3Na, I-4Na og I-5Na). Her er det også oversikt over om vurderingene er med karakterene A-F (A-F) eller Bestått/Ikke bestått (B/Ib). Emne 1 og 2, viser til enheter på 15 studiepoengsenheter, som til sammen er 30 studiepoeng Naturfag GLU 1-7.

	Skriftlig eksamen (individuell)	Muntlig eksamen (individuell)	Praktiskmuntlig eksamen/ gruppeframlegg	Mappe/rapport
<b>I-1Na</b>	<b>Emne 1. x 2</b> (6 og 5 timers, A-F)	<b>Emne 2. x 2</b> (inntil 40 min., A-F)		
<b>I-2Na</b>		<b>Emne 1 og Emne 2.</b> Med enkelte praktiske ferdigheter. (30 min., A-F)		
<b>I-3Na</b>		<b>Emne 2.</b> (1 time, A-F)	<b>Emne 1,</b> gruppeframlegg, (B/Ib – samlet*)	<b>Emne 1,</b> rapport (B/Ib – samlet*)
<b>I-4Na</b>	<b>Emne 2,</b> 40 %. (6 timers, A-F)	<b>Emne 1,</b> 60 %. (1 time, A-F) <b>Emne 2,</b> en artsprøve, 20 %, (A-F).		<b>Emne 1 og Emne 2,</b> mappe, 40 %. (A-F)
<b>I-5Na</b>	<b>Emne 1.</b> med artsprøve, 40 %, (4 timers, A-F)		<b>Emne 2,</b> Praktisk- muntlig-eksamen, 60 %, (A-F)	<b>Emne 1,</b> mappe, 60 %. (A-F) <b>Emne 2,</b> mappe, 40 %. (A-F)

### 7.3.5 Eksamensoppgaver og profesjonsretting

Eksamenssettene er analysert med vekt på profesjonsretting. Vi har kategorisert oppgavetyperne i *Fag-faglige* og *Profesjonsretta* (se metode s. 4). Vi vil her gi eksempler på fag-faglige og profesjonsretta oppgaver, og vurderer de ulike eksamenstypene hver for seg.

#### *De skriftlige eksamenssettene*

Det er tre av institusjonene som har individuell skriftlig eksamen, hvorav den ene har to skriftlige (hver med omfang på 15 stp.). Ved I-1Na er det to skriftlige eksamener, i det ene eksamenssettet er det tre oppgaver (en geofag, to kjemi). Hele geofagdelen kategoriseres til fag-faglig. Et typisk eksempel for geofagoppgavene er: «*Korleis oppstår kvikkleireskred?*». Innen kjemi er en av tolv deloppgaver *profesjonsretta*: «*Gjer greie for kjente misoppfatningar/ kvardagsførestillingar elevar/studentar kan ha når det gjeld partiklar og partikkelmodellen, i følgje pensumslitteraturen*». I det andre settet ved I-1Na er det tre oppgaver (en teknologi og design, to fysikk). Innen teknologi og design er det fire deloppgaver, hvorav kun en er

*profesjonsretta*, men den er igjen vektet til å være ca. 60 %. Innen fysikk er åtte av elleve deloppgaver *fag-faglige* og tre er profesjonsretta. Eksempel på en slik *fag-faglig* oppgave: «Forklar hvordan og hvorfor strømmen deler seg, dersom to motstander kobles i serie og i parallell» og en profesjonsretta oppgave: «På hvilke måter kan uteundervisning være med å understøtte elevers læring av mekanikk?».

Ved I-4Na er det fem likeverdige oppgaver, med mange deloppgaver under hver av dem (tre kjemi, en geofag og en biologi), alle oppgavene er så og si *fag-faglige*. En litt problematisk kategorisering av en eksamensoppgave er: «Du er på ekskursjon med elevene dine til et skogsområde. a) Hvordan kan du nytte begrepet «populasjon» til observasjoner du gjør i området? b) Hvordan kan du knytte begrepet naturtype til observasjoner du gjør? c) Hvordan kan du bestemme antall småkryp du finner på en m<sup>2</sup> av skogbunnen?(...)». Oppgaven innehar elever i innledningen, men vi mener oppgaven kan besvares uten å trekke inn fagdidaktiske dimensjoner, og er kategorisert som *fag-faglig*.

Ved I-5Na er eksamenssettet oppgitt slik: 40 % biologi, 30 % fysikk og 30 % kjemi. I vår analyse av eksamenssettet finner vi at biologioppgavene er *fag-faglige*, hvorav halvparten i biologi er en artsprøve. Innen kjemi er halvparten av oppgavene *fag-faglige* og den andre halvparten *profesjonsretta* med blant annet fokus på hverdagsforestillinger. Innen fysikk er en av fire oppgaver *fag-faglig* og tre av fire *profesjonsretta*. Eksempel på en oppgave kategorisert som *profesjonsretta*: «Til værs i en varmlufts-ballong. Tenk deg at du er en luftpartikkel i en varmlufts-ballong. Skriv en kreativ tekst der du forteller hva som skjer med deg og luftpartikkel-vennene dine etter hvert som ballongen stiger til værs».

#### *De muntlige eksamensoppgavene*

Fire av institusjonene har individuell muntlig eksaminering, hvorav en institusjon har to muntlige eksamener (hver med omfang på 15 stp.). Ved I-1Na er eksamensoppgavene ikke kjent. Ved I-2Na er det kun en eksamensform og det er muntlig eksaminering.

Vurderingsordningen er likelydende for begge eksamenene: «(...) individuell eksaminasjon med enkelte praktiske ferdigheter som del av eksamen. Eksamen varer normalt 30 min.». I Emne 1 er det i eksamensoppgaveteksten seks oppgavesett. Oppgaven er tredelt. De tre delene er artskunnskap, diverse (stjernehimmel, økologi, barn og natur/naturen som klasserom, fugler, lav og moser, insekter og andre smådyr) og kjemi m/forsøk. Oppgavene i artskunnskap og kjemi er *fag-faglige*. Et sett inneholder tema i naturfagdidaktikk (naturen som klasserom), og klassifiseres som profesjonsretta. I Emne 2 er det formulert fem sett med oppgaver.

Oppgavesettene er todelt, i en artstest og en oppgave i biologi. I det siste settet er biologioppgaven erstattet med en oppgave i naturfagdidaktikk (om forskerspiren/naturvitenskapelig arbeidsmetode, arbeid med forskerspiren i skolen), og dette er den eneste oppgaven som er profesjonsretta. I begge emnene dominerer det *fag-faglige*, og da innen biologi og kjemi. Det finnes her deler som er som *profesjonsretta*, men i veldig liten grad.

For I-3Na er det en individuell muntlig eksamen for emne 2 (15 stp.). Eksamensoppgaveteksten er slik: «Det er utarbeidet 12 emneområder for eksaminasjonen. (...) tildeles kandidaten et av emneområdene(...). Kandidaten skal gjøre rede for emnet. Gjøre rede for hvordan han/hun vil undervise i emnet på et bestemt trinn eller gjennom hele eller deler av grunnskoleløpet. Beskrive eller gjennomføre en praktisk aktivitet knyttet til undervisningen som ble beskrevet. Eksempler på

emneområder: 1. Økosystemet – oppbygning og funksjon; (...). 9. Oppdrift (...)).

Eksamensoppgaveteksten kombinerer *fag-faglighet* og fagdidaktiske dimensjoner og synliggjør på denne måten en *profesjonsretta* muntlig eksamen.

For I-4Na er det to muntlige eksamener og for emnet 1 er eksamensformuleringen slik: «*Her blir det gitt ganske åpne spørsmål innenfor sentrale tema i emneplanen som humanbiologi, dyre og plantelære/systematikk og vær/klima. Her blir det fokusert både på faglige og metodiske/didaktiske sider*». For emnet 2 er den muntlige eksamen i sin helhet en artsprøve.

#### *Praktisk-muntlig eksamen*

I-5Na er den eneste institusjonen med en *Praktisk-muntlig eksamen*. I vurderingsordningen står det: «*(...) eksamen omfatter faglig og fagdidaktisk teori og praktisk arbeid knyttet til ett tema*». Eksamensoppgavetekster er inndelt i tre overordnede temaer (sett), som igjen er inndelt med tre-fire underpunkter. Hver kandidat blir prøvd både i *fag-faglige* og fagdidaktiske spørsmål, en *profesjonsretta* eksamen. I et av settene er det overvekt av *fag-faglige* deloppgaver, men den *profesjonsretta* deloppgaven «*Utforskende arbeidsmåter i begynneropplæringen*» er noe mer omfattende enn de andre deloppgavene. Denne deloppgaven vises her i sin helhet: «*Beskriv en læringsaktivitet i astronomi på barnetrinnet der elevene gjør egne observasjoner av et fenomen. Vis hvordan du kan kombinere kompetansemål fra Verdensrommet og Forskerspiren i denne læringsaktiviteten. På hvilken måte vil du at elevene skal registrere og presentere observasjonene sine? Reflekter over elevenes læringsutbytte av denne læringsaktiviteten (faglig innhold, naturvitenskapelige arbeidsmåter, grunnleggende ferdigheter, annet)*». De andre settene innehar tilsvarende oppgaver. Dette er eksempel på eksamensoppgavesett som er *profesjonsretta*.

#### *Temaorganisert eksamen med gruppeframlegg og individuell rapport*

I-3Na har en eksamen innen «*Temaorganisert arbeid på barnetrinnet. Eksamen består av to komponenter: Gruppeframlegg av valgt tema. (...) Individuell skriftlig rapport fra arbeidet (...)*». I tillegg skal studenten levere «*(...) en Individuell skriftlig rapport om prosjektet og gruppene oppfordres også til å gjøre et lite «feltarbeid», en undersøkelse/spørreundersøkelse, en ekskursjon til et aktuelt sted e.l. (...)*». Det er gitt ideer til temaer, alle underpunktene her er analysert til å være *fag-faglige*. Men i beskrivelsene av gruppepresentasjon av prosjektarbeidet og den individuelle skriftlige rapporten er *profesjonsrettinga* tilstede, som for eksempel: «*utvikling av kompetanse i temaorganisert arbeid og tanker om framtidig bruk i skolen*».

#### *Mappevurdering*

Institusjonene I-4Na og I-5Na har mapper også som deler av eksamen. Ved I-4Na i beskrivelsen av hva presentasjonsmappene bør inneholde står det: «*Tanker om hvordan erfaringene kan utnyttes i arbeid med elever i grunnskolen bør ha en sentral plass. (...) relevans til grunnskolen med referanse til grunnskolens planer*».

Ved I-5Na står det at et mappearbeid har vekt på biologi og feltarbeid, og her er en objektsamling, en feltdagbok og refleksjonsnotater sentrale. I denne mappa er det tilsynelatende størst vekt på *fag-faglighet*. De to andre mappearbeidene har vekt på henholdsvis fysikk og kjemi, men med naturfagdidaktisk forskning i fokus og da med spesielt



vekt på elevers læring. Både mappen ved I-4Na og mappene innen fysikk og kjemi ved I-5Na er eksempler på *profesjonsretta* eksamensoppgaver i mappene.

### **7.3.6 Oppsummerende profesjonsretta perspektiver i naturfag i GLU 1-7**

Profesjonsrettinga i naturfag GLU 1-7 varierer ved de fem institusjonene. Ved I-3Na er profesjonsretting vektlagt i alle planer og en kontrast her er institusjonen I-2Na som tilsynelatende har liten grad av profesjonsretting i planene. Grad av profesjonsretting ser ut til å variere med type vurderingsordning. Innen vurderingsordningene: praktisk-metodisk, tverrfaglig og mappe er det flere gode eksempler på profesjonsretting. De skriftlige og de muntlige eksamenssettene domineres her av *Fag-faglige* eksamensoppgaver, men har også noen *profesjonsretta* eksamensoppgaver. Et interessant resultat her er at størstedelen av profesjonsrettinga tilsynelatende er innen oppgaver i fysikk og kjemi og i mindre grad biologi og geofag.

## **8. Oppsummerende vurderinger av naturfag GLU 1-7 ved de fem institusjonene**

Nasjonale retningslinjer ser ut til å være utgangspunktet for institusjonenes egne planer i naturfag i større grad enn Forskrift. Læringsutbytte formuleringene ved institusjonene er i stor grad identiske med Nasjonale retningslinjer. Vi finner analysepunktene: *Profesjonsretting, Integrering, Forskningsbasering, Internasjonalisering og Grunnleggende ferdigheter* i programplaner ved alle institusjonene, men vektleggingen og synligheten av innholdselementer i undervisningsplaner, pensumsplaner, planer for praksis og eksamensoppgaver varierer mye.

En institusjon (I-2Na) ligger i den ene ytterlighet med særlig fokus på *fag-faglighet*, spesielt innen biologi og arts-kunnskap. Videre er det liten grad av profesjonsretting, integrering og grunnleggende ferdigheter og ingen internasjonale og forskningsbaserte perspektiver i innholdselementene i planene i utdanningen.

I den andre ytterlighet finner vi I-3Na som skiller seg ut positivt, med det å være kommet langt i planarbeidet i naturfag i GLU 1-7. Institusjonen er kommet lengst i sitt arbeid med implementering av perspektivene fra Forskrift og Nasjonale retningslinjer, når det gjelder: *Profesjonsretting, Integrering, Forskningsbasering, Internasjonalisering og grunnleggende ferdigheter* perspektiver i naturfag GLU 1-7 utdanningen.

En annen institusjon som også skiller seg ut positivt er I-5Na, spesielt er et opplegg med *Fredagsseminar* som arena for å koble praksisopplæring med læring av sentrale ideer i naturfag. Institusjonen framstår også med tilsynelatende stor grad av profesjonsretting i fysikk og kjemi undervisningen. De to øvrige institusjonene legger seg kanskje et sted midt i mellom ytterlighetene. Prosessen med profesjonsrettinga og de fire andre perspektivene ser ut til å måtte prioriteres i videre arbeid ved institusjonene.

Det kan selvfølgelig være at det jobbes med disse perspektivene i større grad selv om det ikke framkommer i dokumentene i denne analysen.

I videre forskning vil det være interessant å se nærmere på profesjonsrettinga i naturfag i GLU 1-7 utdanningene, og spesielt dette med den tilsynelatende forskjellen mellom biologi/geofag og fysikk/kjemi.

## Litteratur

Følgegruppen (2013): *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane*. Rapport nr.3. UiS.

Følgegruppen (2012): *Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år*. Rapport nr. 2, UiS.

Følgegruppen (2011): *Frå allmennlærer til grunnskulelærer: Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Rapport nr.1. UiS.

Haugstveit, T. B. (2005): Vurdering som profesjonsfaglig – kompetanse – Læreres refleksjoner over egen vurderingspraksis på 5., 6. og 7. trinn. *I Norsk Pedagogisk tidsskrift* 06/2005, s. 417-430.

Kunnskapsdepartementet (2010): Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn. Hentet 22.08.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615>

Kunnskapsdepartementet (2010): Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn. Hentet 22.08.13 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2010/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun.html?id=598615>

Kvalbein, I. A. (2004): Lærerutdannere og profesjonsorientering. *I Norsk Pedagogisk tidsskrift* 01/2004, s. 20-36.

Munthe, E. og Haug, P. (2010): En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *I Norsk Pedagogisk tidsskrift* 03/2010, s. 188-203.

NOKUT (2006): *Evalueringsrapport av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

**Evaluering av Kroppsøving 1. i Grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn**

**Kjersti Mordal Moen**

Universitetet i Stavanger & Høgskolen i Hedmark

**Ingrid Frenning**

Universitetet i Stavanger & Universitet i Tromsø Norges arktiske universitet

Elverum/Tromsø 29.11.2013

## **Innledning**

På grunnlag av Stortingets behandling av St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) og Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om *Læreren – rollen og utdanningen* (Stortinget, 2008), er det utarbeidet retningslinjer for den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU) som innebefatter Forskrift om rammeplan for GLU 1.-7- trinn og 5-10.trinn, (Regjeringen, 2010a) (videre omtalt som Forskriften) og nasjonale retningslinjer for GLU (Regjeringen, 2010b). De nasjonale retningslinjene er bygd opp med felles retningslinjer for GLU 1.-7. og 5.-10. trinn, med spesifikke retningslinjer for GLU 1.-7. trinn (videre omtalt som nasjonale retningslinjer). Kroppsøving 1(30 studiepoeng) og 2 (30 studiepoeng) kan velges i GLU 1.-7. trinn.

Denne rapporten er bygd opp med en innledning der vi først gjør rede for vårt mandat, samt utvalget studiet bygger på. Deretter kommer en kort innføring om analyse av læreplaner, før vi gir en spesifikk innføring i hvordan vi har analysert tilsendt materialet. Videre i rapporten presenteres og drøftes funn relatert til hovedpunktene i mandatet, før vi avslutter med en oppsummering.

### *Mandat og utvalg*

Juni 2013 fikk vi i oppdrag fra Følgegruppa for lærerutdanningsreformen ved Universitet i Stavanger å vurdere i hvilken grad institusjonene som tilbyr Kroppsøving 1(30 studiepoeng) i GLU 1.-7. trinn, ivaretar kravet i Forskriften om en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning, samt om grunnleggende ferdigheter og internasjonale perspektiver blir ivaretatt på plannivå. Følgegruppa har samlet inn skriftlig dokumentasjon av studieplaner, semesterplaner/timeplaner<sup>1</sup>, pensumlister, arbeidskrav og eksamensoppgaver fra fem utvalgte institusjoner som tilbyr Kroppsøving 1 i GLU 1.-7. trinn. Institusjonene er anonymisert i den videre fremstillingen og blir heretter omtalt som KRØ-A, KRØ-B, KRØ-C, KRØ-D og KRØ-E.

Selve utvelgelsen av de fem institusjonene innen kroppsøving ble gjort av Følgegruppa, Institusjonene ble differensiert på størrelse, og i vårt utvalg ble to små og tre store institusjoner trukket ut. I tillegg kan vi opplyse at utvalget består av et universitet og fire høyskoler med geografisk spredning. Alt i alt kan dette være en indikasjon på at det er god variasjon i utvalget, men vi vil likevel advare mot å lese våre funn som representative for alle institusjoner i Norge som tilbyr Kroppsøving 1 i GLU 1.-7. trinn.

---

<sup>1</sup> I den videre fremstillingen bruker vi begrepet semesterplan.

### *Analyse av læreplaner*

Å analysere læreplaner er et omfattende arbeid. Innen læreplanfeltet er det utviklet en rekke teorier som prøver å gi innsikt og forståelse, av læreplanen som eksisterende samfunnsfenomen. I Norge er Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske begrepssystem allment akseptert (Hiim & Hippe, 1998; Imsen, 2009). Goodlad skiller mellom fem ulike læreplannivå i sitt system: Den ideologiske -, den formelle -, den oppfattede -, den operasjonaliserte - og den erfarte læreplan. I vårt arbeid med å analysere læreplaner i Kroppsøving 1, har vi arbeidet på flere nivå innenfor Goodlads system.

Den formelle nasjonale læreplanen, altså Forskriften og de nasjonale retningslinjer, er utgangspunktet for vårt arbeid. Disse formelle læreplanene er blitt analysert av fagansatte ved hver enkelt institusjon som tilbyr Kroppsøving 1, og på bakgrunn av sine analyser har de utarbeidet lokale programplaner ved hver enkelt institusjon. Dette betyr at de lokale programplanene ved hver enkelt institusjon er å anse for det Goodlad beskriver som den oppfattede læreplan. Det interessante er imidlertid at de lokale programplanene så går tilbake til å bli en formell læreplan, dette fordi programplanene ved hver enkelt institusjon fungerer som den formelle avtalen mellom institusjonen og studentene.

I tråd med Goodlads læreplansystem har vårt oppdrag altså vært knyttet til å analysere den formelle læreplanen på departementsnivå (Forskriften og de nasjonale retningslinjene), samt å analysere programplanene i Kroppsøving 1 og det tilhørende materialet som semesterplaner, pensumlister, arbeidskrav og eksamensoppgaver ved fem utvalgte institusjoner, og vurdere hvordan disse innfrir Forskriften og de nasjonale retningslinjene. Vi har med andre ord ikke grunnlag for å si noe om hvordan programplanene blir gjennomført i praksis (den operasjonaliserte læreplan) eller hvordan studentene opplever programplanene (den erfarte læreplan). Nettopp fordi vårt arbeid har vært en dokumentanalyse, advarer vi mot å lese våre funn som en representasjon av virkeligheten for Kroppsøving 1 i GLU.

### *Analyse av materialet*

Evalueringen av Kroppsøving 1 er basert på en komparativ dokumentanalyse av materialet innsamlet av Følgegruppa. Vår første analytiske tilnærming var å operasjonalisere de sentrale begrepene i Forskriften; integrert, profesjonsrettet, forskningsbasert, grunnleggende ferdigheter og internasjonale perspektiv. Vi kom da frem til følgende analysepunkt med tilhørende underkategorier (i parentes): kobling til målformuleringer, faglig vektlegging (timetall, pensum, arbeidskrav, vurdering, eksamensoppgaver), grad av integrasjon (arbeidsmåter, pedagogikk og elevkunnskap), sammenheng i læringsutbytte,

arbeidskrav og eksamensoppgaver, differensiering (rettet mot 1.-7 trinn), forskningsbasert (oppdatert pensum, FoU i arbeidskrav), kvalifisering til å undervise i faget (sammenheng, grunnleggende ferdigheter, kobling mot praksis, danning), og internasjonalisering (flerkulturelt, samisk, engelskspråklig pensum). Med dette som utgangspunkt gjorde vi en analyse av programplaner, semesterplaner, pensumlister, arbeidskrav og eksamensoppgaver ved hver enkelt institusjon.

I neste steg av analysen redefinerte vi de ovennevnte analysepunktene og kom frem til følgende analysetema: differensiering/profesjonsretting, kvalifisering til å undervise i faget, forskningsbasert yrkesutøving og internasjonalisering. På dette steget av analysen sammenstilte vi alle fem institusjonene under hvert analysetema for å kunne gjøre sammenligninger.

I den videre fremstillingen i rapporten går vi i hovedsak tilbake til å benytte de overbyggende begrepene gitt oss i mandatet: Integrert, profesjonsrettet og differensiert utdanning, forskningsbasert utdanning og internasjonalisering i utdanningen. Underveis i fremstillingen vil vi klargjøre hva vi har lagt til grunn for våre analyser, men før vi kommer inn på de ovennevnte punktene, gjør vi en helhetlig vurdering av i hvilken grad målformuleringene i de nasjonale retningslinjene, blir ivaretatt i programplanene ved den enkelte institusjon.

### **Målformuleringene i de nasjonale retningslinjer versus institusjonelle programplaner**

I de nasjonale retningslinjene er det i Kroppsøving 1 utarbeidet åtte kompetansemål om kunnskap, fem kompetansemål om ferdighet og fem generelle kompetansemål. For å vurdere i hvilken grad de fem institusjonene ivaretar målformuleringene i de nasjonale retningslinjene, har vi sammenlignet disse med antall og innhold i målformuleringene i programplanene ved de fem institusjonene.

Vi fant at alle institusjonene helt klart forholder seg til de nasjonale retningslinjene. Strukturen med læringsutbytter innen kunnskap, ferdighet og generelle kompetanse følges hos fire av fem institusjoner, men det er variasjon knyttet til i hvilken grad de ulike institusjonene har kopiert målformuleringene direkte fra retningslinjene, formulert nye målformuleringer eller slettet deler av eller hele målformuleringer.

Selv om vi stort sett fant at det var samsvar mellom læringsutbytteformuleringer i de nasjonale retningslinjer og de lokale programplanene, var det unntak. Ved KRØ-C har de for eksempel ikke med læringsutbyttene fra de nasjonale retningslinjene som beskriver studentenes ferdigheter i livreddende førstehjelp, svømming og livredning i vann, men de har

livredning i vann som tema i sine semesterplaner. Vi lurer på om årsaken til at dette læringsutbyttet ikke står i programplanen kan være en klipp og lim feil. Med andre ord en redigeringsfeil som gjør at de ikke har fått med alle læringsutbytteformuleringene fra de nasjonale retningslinjer inn i sin lokale programplan. Dette understreker viktigheten av grundig gjennomarbeiding av programplaner. Vi kjenner til at det var svært dårlig tid til å utforme programplaner når de nye nasjonale retningslinjene trådte i kraft (Følgegruppa, 2011), men det er på den annen side gått flere år siden de første lokale planene måtte være ferdig. Vi vurderer det dithen at det burde vært mulig å ha rettet opp en slik feil.

Ett annet eksempel på misforhold mellom læringsutbytteformuleringer i de nasjonale retningslinjene og de lokale programplaner, fant vi ved at noen institusjoner har valgt å utelate deler av målformuleringene i sine programplaner. I de nasjonale retningslinjene (2010b) står for eksempel følgende målformulering under generell kompetanse; 'kan vurdere analytisk og kritisk hvordan kroppsøving sammen med andre skolefag bidrar til elevens allmenndanning' (s. 47). I programplanen ved KRØ-B er denne blitt endret til 'kan vurdere hvordan kroppsøving bidrar til elevenes allmenndanning'. Med andre ord er begrepene *analytisk* og *kritisk* utelatt i den lokale programplanen. I de nasjonale retningslinjene påpekes betydningen av at studentene skal være i stand til å utvikle faget i framtiden. For å kunne utdanne fremtidige endringsaktører i skolen, er det avgjørende å utdanne studenter med analytiske og kritiske perspektiv på lærerrollen og faget. Vi stiller oss derfor undrende til det faktum at tre institusjoner (KRØ-A, KRØ-B, KRØ-E) velger å utelate slike sentrale begreper i sine målformuleringer.

### **Integrert, profesjonsrettet og differensiert utdanning**

For å bli kvalifisert til å jobbe som kroppsøvingslærer i grunnskolen 1. -7. trinn, vektlegger Forskriften betydningen av en integrert, profesjonsrettet og differensiert utdanning. Med integrert lærerutdanning ligger en forståelse om helhet i utdanningen. Med andre ord at det skal være sammenheng mellom teori, praksis, fag og fagdidaktikk. En integrert lærerutdanning vil slik sett være en profesjonsrettet lærerutdanning. Som et ledd i å være profesjonsrettet skal lærerutdanningen også være differensiert, i betydningen at den skal rette seg mot de trinnene utdanningen kvalifiserer for.

For å vurdere om de fem institusjonene, på plannivå, tilbyr utdanninger som er integrert, profesjonsrettet og differensiert, har vi sett nærmere på det faglige innholdet, arbeidsmåter som er vektlagt, arbeidskrav, vurderings-/eksamensformer og pensum. Videre

har vi sett på hvordan grunnleggende ferdighetene blir fokusert i planene, hvordan praksis er integrert i studiet, samt hvordan dannelsedimensjonen kommer til uttrykk.

### *Faglig innhold*

For å vurdere faglig innhold har vi sett på undervisningstimetall i ulike emner, hvilke begrep som benyttes, hvilke emner som har fokus og i hvilken grad undervisningen fokuserer mot aldersgruppen 1.-7. trinn.

Våre analyser viser at det er stor forskjell i undervisningstimetall på Kroppsøving 1 ved institusjonene. Institusjonene KRØ-B, KRØ-C og KRØ-E deler Kroppsøving 1 opp i to moduler, noe de nasjonale retningslinjene åpner for. På KRØ-A er totaltimetallet på 30 studiepoeng 180 undervisningstimer pluss ti dager friluftsliv og ski. Slik vi tolker tilsendt semesterplan ved KRØ-A er studiet delt opp i fire moduler på hver syv og et halvt studiepoeng. Det er ikke i tråd med de nasjonale retningslinjene som anbefaler 15 studiepoeng som minste enhet. Som et eksempel kan vi nevne at en modul består av 16 timer teoriundervisning, et kurs i friluftsliv og ett i dans. Ved KRØ-E tilbyr de totalt 86 timer undervisning pluss åtte dager med friluftsliv/ski på 30 studiepoeng, mens KRØ-B gir godt over 220 timer undervisning på Kroppsøving 1.

Alt i alt fant vi at det er stor forskjell på antall undervisningstimer studentene får ved de ulike utdanningsinstitusjonene. På KRØ-D har de lagt ved informasjon til studentene med en oversikt over timefesting av undervisningsaktivitetene og konkretisert dette i undervisning/forelesning, selvstudie/egentrening, arbeidskrav, planlegging av turer, eksamen og praksis, totalt over 800 timer. Vi mener dette tydeliggjør forventet arbeidsmengde for studentene og fokus i deres arbeidsinnsats i studiet, som er et godt eksempel til etterfølgelse.

Når det gjelder antall undervisningstimer i enkeltemner varierer dette mye fra institusjon til institusjon. KRØ-E har for eksempel 14 timer undervisning i svømming og livredning, mens KRØ-C har tre timer livredning på Modul 1(15 studiepoeng). Når det gjelder Modul 2 har vi ikke fått programplan, men arbeidskrav viser at de skal ha tre timer begynnende svømmeopplæring og livredningsprøve. Differansen i svømmeopplæringen mellom KRØ-E og KRØ-C utgjør hele 8 timer undervisning.

Våre analyser viser med andre ord at det er meget store variasjoner mellom institusjonene når det gjelder antall undervisningstimer de tilbyr i de ulike emnene. Ut fra det faktum at totaltimetallet på de ulike studiestedene varierer stort, fant vi også variasjoner i antall teoritimer. KRØ-A tilbyr ca. 65 timer teori, mens KRØ-C ser ut til å tilby syv og en halv timer teori på Modul 1(15 studiepoeng) som har fokus på 5.- 7. trinn. Det skal imidlertid



påpekes at institusjonene kan integrere teori og praktisk aktivitet uten at det kommer fram i semesterplanene.

Det ser ut som at alle institusjonene har et hovedfokus på undervisning i praktisk aktivitet. Mer konkret fant vi en overvekt av idrettsrelaterte aktiviteter (fotball, orientering, friidrett, volleyball), friluftsliv (ski, overnattingsturer, kano) og basisaktiviteter. Selv om de nasjonale retningslinjene ikke gir noen indikasjoner på vektleggingen mellom teori og praktisk aktivitet på Kroppsøving 1, fant vi at alle fem institusjonene hadde en hovedvekt av sin undervisning innen praktiske emner. Det har vært en kritikk i kroppsøvingskretser at kroppsøvingsutdanningen er i ferd med og akademikerens (Green, 2001). Våre analyser viser imidlertid at det ikke stemmer i norsk kontekst. Ved de fem institusjonene er det praktiske elementet fortsatt sterkt inne som drivkraft i studiet.

Et viktig funn slik vi tolker det, er at det er lite kobling mellom teoretisk undervisning og praktiske emner. På plannivå er det vanskelig å få inntrykk av at utdanningene i Kroppsøving 1 er integrert. De fremstår snarere som fragmentert og tradisjonell, og ser i liten grad ut til å koble teoriundervisning og undervisning i idretter/aktiviteter. Vi vil imidlertid trekke frem KRØ-B som ett unntak. De har en type temabasert undervisning der de grunnleggende ferdighetene kobles til ulike læringsmiljø. Det gapet mellom teori og praksis vi har avdekket i denne studien er tidligere beskrevet som en utfordring innen lærerutdanning generelt (Skagen, 2009) og i kroppsøvingslærerutdanning spesielt (Mordal-Moen & Green, 2012b; Standal, Moen & Moe, akseptert).

Når det gjelder punktet om differensiering er det stor variasjon i hvilken grad institusjonene fokuserer på 1.-7. trinn. Tre av institusjonene (KRØ-B, KRØ-D og KRØ-E) ser ut til å ha et faglig innhold som stort sett er rettet mot aldersgruppen 1.-7. trinn, altså begynneropplæring. Dette kan eksemplifiseres med fokus i planene på emner som 'ball' og 'ballbasis', 'uterom', 'risiko og 'livsstils aktiviteter', 'lek' og 'uteaktiviteter'. Ved noen institusjoner har de fokus på ballidretter (fotball, basketball), fremfor for eksempel ballbasis eller ballsidighet som vi anser hadde vært mer relevant. Vi må imidlertid påpeke at vi ikke vet noe konkret om innholdet i timene i de ulike ballidrettene. Med andre ord kan det være slik at innholdet i det som på semesterplanen heter 'basketball' og 'fotball', er preget av ballek uten at dette fremkommer i programplanene<sup>2</sup>. Ser vi for eksempel på ski, har samtlige institusjoner som har ski på planen, benyttet begrepet ski/skileik fremfor langrenn. Dette mener vi synliggjør at det her er fokus på begynneropplæring i ski og ikke på langrenn som idrett og

---

<sup>2</sup> Vi vil påpeke at det er en svakhet i tilsendt materiale at vi ikke har fått innsyn i de ulike timeplanene den enkelte faglærer pleier å utarbeide i hvert emne.

dertil ferdighetsfokus. En annen interessant observasjon er KRØ-D som har byttet ut begrepet 'friluftsliv' fra målformuleringen i de nasjonale retningslinjene med begrepet 'nærmiljøaktivitet'. Vi stiller oss spørrende til om kano, aktiviteten de har satt opp på semesterplanen, er en typisk nærmiljøaktivitet i skolen? Her ser det altså ut til å være en ubalanse i begrepsbruk i planen og faktisk innhold i undervisningen. Vi vil også trekke frem to institusjoner (KRØ-A, KRØ-C) som vi mener operer utenfor målet om en differensiert utdanning for kroppsøving 1.-7. trinn. Disse institusjonene bruker mye tid på vinterfriluftsliv (blant annet overnattingsturer om vinteren i snøhule). Vi stiller spørsmål ved relevansen av dette i lys av formuleringene i Kunnskapsløftet (Udir, 2012) om friluftsliv i skolen for 1.-7. trinn.

Slik programplan og semesterplan er utformet ved flere av institusjonene, kan det se ut som de vektlegger idrettsrelaterte kunnskaper og ferdigheter i utdanningene. De nasjonale retningslinjene understreker at utdanningen i Kroppsøving 1 skal fokusere på begynneropplæringen med vekt på lek, ulike bevegelsesmiljø, fysisk aktivitet og bevegelsesglede. Våre analyser viser imidlertid at det er til dels lite samsvar mellom intensjonene i de nasjonale retningslinjene og de lokale programplanen og semesterplaner på dette punktet. Ser vi videre på Kunnskapsløftet (Udir, 2012) er kompetansemålene etter 4. klassetrinn ikke knyttet til idrettsrelaterte mål, mens etter 7. klasse skal elevene mestere idrettsrelaterte aktiviteter i tillegg til mål for friluftsliv. Et relevant spørsmål å stille er da om studentene blir forberedt på den jobben de skal gjøre i skolen, dersom hovedfokuset i de praktiske elementene i lærerutdanningen er rettet mot idrettsteknikker og ferdigheter, og/eller overnattingsturer om vinteren.

Vi antar at noen av årsakene til at idrettsrelaterte kunnskaper og ferdigheter er mye fokusert ved noen av institusjonene, kan ha sammenheng med at idrett historisk sett har hatt en sterk plass i kroppsøvingfaget i Norge (Augestad, 2003). I tillegg viser tidligere forskning at utdanningsinstitusjonens tradisjoner kan være vanskelige å endre (Moen, 2011). Dette kan igjen henge sammen med at reformer er politisk initiert og at lærerutdannere ofte i liten grad blir tatt med i prosessen når nye retningslinjer skal implementeres (Haug, 2013).

### *Arbeidsmåter*

For å vurdere arbeidsmåter har vi sett nærmere på hvilke arbeidsmåter som eksplisitt kommer til uttrykk på plannivå. I tillegg har vi vurdert hvor mange lærere som underviser på studiet ved den enkelte institusjon.

Vår analyser viser at alle fem institusjonene ser ut til å ha en tradisjonell tilnærming til hvordan de har bygd opp studiet i Kroppsøving 1. I det legger vi at semesterplanene uttrykker et klart skille mellom undervisning i teori og praktisk emner. Noen av institusjonene har temadag eller temauke med flerkulturelt perspektiv (KRØ-A, KRØ-B og KRØ-E), og ved KRØ-A kan det se ut som pedagogikk og elevkunnskap (PEL) er integrert i Kroppsøving 1, men vi kan ikke si noe om PEL fungerer som lim i utdanningen i tråd med intensjonen i Forskriften. Vår analyse viser at det er kun KRØ-B som har et overbyggende pedagogisk grep på studiet, ved å legge opp noe temabasert undervisningen. Temabasert organiseringsform er mye brukt i uteskolepedagogikk, der målet er å integrere teori og praksis (Jordet, 2010). Ingen av institusjonene har for eksempel organiserer studiet ut i fra prinsippene om problembasert læring [PBL] (Mordal, 2002). PBL har sin opprinnelse fra medisinstudier og målet med metoden er nettopp å knytte teori og praksis nærmere hverandre i studieløpet, samt utvikle studentens ferdigheter og evner i analyse, problemløsning og refleksjon (Pettersen, 1997). Vi fant altså få spor av slike alternative pedagogiske tilnærminger. En dikotomisering i undervisning i teori og praktiske emner vil etter vår mening være med på å opprettholde gapet mellom teori og praksis i lærerutdanningen i kroppsøving, slik tidligere forskning har påpekt er en utfordring (Mordal-Moen & Green, 2012b; Standal, m.fl. akseptert). Det er grunn til å reflektere over om denne organiseringen er den mest hensiktsmessige når målet er en integrert lærerutdanning.

Vi registrer også at det er stor variasjon mellom institusjonene i hvor mange lærere som underviser på Kroppsøving 1. Ved KRØ-A er det for eksempel 15 ansatte inne, mens det ved KRØ-C kun er 2 lærere inne på 15 studiepoeng. Det er grunn til å reflektere over om et så stort antall lærere som vi finner ved KRØ-A, påvirker studiets mål om å være en integrert lærerutdanning. Vi undrer på om et stort antall lærere kan medføre at studentene opplever studiet som fragmentert? Vi antar at noe av grunnen til at noen institusjoner har mange lærere inne, er for at lærere skal undervise innen sine spesialområder. Etter våre vurderinger vil en slik organisering stille store krav til samarbeid på tvers i teamet for å sikre en integrert lærerutdanning. Kontrasten slik vi finner på KRØ-C, kan også by på utfordringer ved at studiet kan få et svært personlig preg ut i fra lærerens egen kompetanse og interessefelt. Dette underbygges av tidligere forskning som viser at lærerutdannere i kroppsøving setter pris på sin autonome jobbsituasjon med mulighet til å kunne påvirke innhold og retning i studietilbudene i stor grad (Dowling, 2006).

## *Arbeidskrav*

For å vurdere arbeidskrav har vi sett nærmere på antall arbeidskrav og koblingen mellom teori, praktisk aktivitet og praksis i arbeidskravene, samt FOU-fokus i arbeidskravene.

Arbeidskravene ved institusjonene varierer både i antall og type. Alle institusjonene har arbeidskrav i sine planer. Ved tre institusjoner (KRØ-A, KRØ-B og KRØ-D) krever de oppmøte i praktisk aktivitet som del av sine arbeidskrav. Ved KRØ-C har de følgende arbeidskrav; to arbeidskrav i gruppe der et er koblet mot praksis og ett annet til friluftsliv, fire arbeidskrav er av praktisk karakter (dansekurs, fjelltur, padledag og førstehjelpskurs), ett dagsseminar med fremlegg, vintertur, svømmeopplæring og livredningsprøve. KRØ-D har i alt 17 arbeidskrav, som spenner seg fra ferdighetsprøver i for eksempel skøyter og skileik, til skriftlige oppgaver individuelt og i gruppe i motorikk og didaktikk, samt oppgaver koblet til pensum. På KRØ-A har de fire arbeidskrav, der tre er innleveringsoppgaver og ett er koblet til praksis. Det er kun en innleveringsoppgave som er konkretisert i de papirer vi har fått tilsendt, og oppgaven har en klar kobling til idrett. Ved KRØ-B fant vi at de hadde seks arbeidskrav hvorav ett går ut på at studentene skal observere et uteområde, samle data og reflektere over funnene. Ved to av institusjonene er arbeidskravene i hovedsak av en deskriptiv karakter som i liten grad krever kunnskapsbasert refleksjon av studentene. Et eksempel på ordlyd i slike arbeidskrav er: 'skriv ca. 1 A4-side om Makvise modellen i kroppsøving'.

Ut fra våre analyser mener vi å se at alle institusjoner har en profesjonsretting i sine arbeidskrav. Alle kobler noen av arbeidskravene mot begynneropplæring og/eller skole på 1.-7. trinn, men vi synes det er berettiget å påpeke at det er veldig stor variasjon mellom institusjonene både i antall arbeidskrav og innhold. Vi stiller oss for eksempel spørrende til om et arbeidskrav knyttet til tematikk om idrett er av særlig relevans, og dermed tilstrekkelig differensiert for et studium som skal utdanne mot skolefaget kroppsøving, trinn 1.-7. Ellers vil vi trekke frem KRØ-B som et godt eksempel både når det gjelder antall arbeidskrav (seks stykker) som vi mener virker å stå i forhold til studiets omfang på 30 studiepoeng, og ikke minst det reflekterende arbeidskravet vi har nevnt over. Vi mener slike arbeidskrav vil kreve at studentene jobber forskningsbasert, altså teoretisk, kritisk og reflekterende og dermed bidra i å imøtekomme kravet i Forskriften om å utdanne fremtidige lærere som reflekterte endringsaktører i skolen<sup>3</sup>. Vi vil også påpeke at det er kun en institusjon (KRØ-E) som på plannivå har en eksplisitt kobling mellom undervisningen og tema i arbeidskrav. Alt i alt

---

<sup>3</sup> Angående forskningsbasert utdanning, se også kapittel senere i rapporten.

mener vi det er rom for forbedringer ved flere av institusjonene dersom arbeidskravene skal bidra til en integrert og profesjonsrettet lærerutdanning.

### *Vurderingsordninger/eksamensformer*

Når det gjelder vurderingsordninger har vi sett nærmere på antall eksamener, typer eksamensordninger og oppgaveformuleringer ved de fem institusjonene.

Vi fant variasjon i antall eksamener ved institusjonene. På KRØ-B identifiserte vi for eksempel hele fem eksamener. På KRØ-E står det i programplanen at de har en eksamen, men ser vi på det tilsendte materialet kan det forstås slik at de har to eksamenselementer. På KRØ-A, KRØ-C og KRØ-D har de to eksamenselementer.

Når det gjelder type eksamensordning, har KRØ-A, KRØ-C, og KRØ-D nærmest likelydende eksamener med en skriftlig eller muntlig individuell eksamen og en eksamen av praktisk-metodisk karakter. På KRØ-B har de to skriftlige eksamensoppgaver i gruppe, to ekskursjoner med framlegg, og praktisk-muntlig eksamen i fagdidaktikk. Ved KRØ-E har de, etter våre analyser en skriftlig hjemmeeksamen, samt en skriftlig/muntlig eksamen med følgende beskrivelse:

Studentene trekker tema 15 minutter før de skal inn til eksaminatorene. I de minuttene kan studentene forberede en presentasjon som kan ha en varighet på inntil 25 minutter. Det er ikke mulighet for å ha med seg hjelpemidler under forberedelsesfasen. Når studenten blir henvist til forberedelsesrommet, vil det ligge skrivesaker der.

Alt i alt synes det å være en god variasjon i eksamensformene ved institusjonene ved at både teoretisk kunnskap og praktisk-metodisk kunnskap og ferdighet blir prøvd. Unntaket er KRØ-E som etter våre vurderinger har en utradisjonell eksamensform, og vi stiller oss spørrende til relevansen i en eksamenssituasjon der man får 15 minutter forberedelsestid uten hjelpemidler til å lage et 25 minutters muntlig fremlegg. Vi savner også en praktisk-metodisk eksamen ved KRØ-E.

Når det gjelder oppgaveformuleringer er de aller fleste eksamensoppgavene rettet mot 1.-7. trinn, men vi stiller spørsmålsteget ved noen av oppgavene. Ved KRØ-A har de for eksempel eksamensoppgave i fotball uten at det i semesterplanen framgår at de har fotball. På KRØ-C har de en praktisk-metodisk eksamen, med følgende oppgavetekst 'planlegg et undervisningsopplegg i fotball ute på 6. trinn der straffespark, lange og korte skudd mot mål

er tema i timen'. Vi finner lignende eksamensoppgaver i volleyball med fokus på innlæring av svært konkrete ferdigheter.

Når det gjelder eksamen koblet opp mot studentarbeid og praksis, vil vi vise til KRØ-B som har en eksamen over et helt semester der observasjon i grunnskolen inngår som en del. Å trekke praksiserfaringer inn i eksamen mener vi er et godt eksempel på hvordan man også i vurdering av studentene viser at man er opptatt av å tilby en integrert og profesjonsrettet lærerutdanning, i henhold til målet i Forskriften. Vi mener en slik eksamensform imøtekommer gapet mellom teori og praksis som tidligere er beskrevet som en utfordring i lærerutdanning (Mordal-Moen & Green, 2012b; Standal, m.fl. akseptert; Skagen, 2009).

Eksamen skal være en sluttvurdering av studentens kompetanse i faget og utdanningen. Våre analyser viser at studenter kan komme opp i eksamen i noe de ikke har fått undervisning i. Vi stiller også spørsmålsteget ved relevansen av idretts- og ferdighetsspesifikke elementer i idretter på eksamen i Kroppsøving 1. I følge retningslinjene er ulike bevegelsesmiljø og bevegelseskulturer vesentlig elementer i Kroppsøving 1. I tråd med intensjonene i Forskriften om å tilby en profesjonsrettet og differensierte lærerutdanning, stiller vi oss derfor spørrende til om idrettsfokus i eksamensoppgaver bør være et sentralt og fokusert element i utdanningen som det ser ut til å være ved noen av institusjonene. Når eksamen består av tekniske spilleferdigheter er det etter våre vurderinger et tegn på at det tradisjonelle idrettsfokuset i kroppsøvingslærerutdanningen består (Dowling, 2006; Kirk, 2010; Larsson, 2009; Mordal-Moen & Green, 2012a) og at intensjonene i den nye GLU ikke er implementert (Haug, 2013).

Våre analyser av eksamensoppgavene viser også at det ved KRØ-C og KRØ-B ser ut til å være en sammenblanding av GLU 1-7 og GLU 5-10, da de har eksamensoppgaver der studentene skal lage opplegg for elever på 8.-10. trinn. Vi antar at noe av årsaken til at vi har fått tilsendt eksamensoppgaver som åpenbart faller utenfor 1.-7. trinn, kan være at noen institusjoner kjører kroppsøving for GLU 1-7 og GLU 5-10 felles. Mulige årsaker til en slik fellesdrift kan være økonomi, altså at små institusjoner ikke har ressurser til å kjøre enkeltløp for GLU 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, eller at større institusjoner utnytter stordriftsfordeler ved sammenslåing. Dette gir stor fleksibilitet for studentene, men kan være en fare for målet om en profesjonsrettet og differensiert utdanning.

### *Pensum*

Når det gjelder pensum, har vi ved siden av å vurdere volum sett på profesjonsretting og vitenskapelig nivå i pensum.

Angående volum på pensum fant vi at KRØ-C har en pensumliste på ca. 1400 sider, mens de andre institusjonene har pensumlistene på anslagsvis 7-800 sider. Nå er det ingen klare indikasjoner i de nasjonale retningslinjene når det gjelder volum på pensum, men det er interessant å se at det er så stor variasjon mellom ulike institusjoner.

Ved tre av institusjonene (KRØ-B, KRØ-C, KRØ-D) var pensum i hovedsak bygd opp rundt noen sentrale fagbøker og bokkapitler. Ved KRØ-A og KRØ-E har de slik vi vurderer det, en god blanding av fagbøker, bokkapitler og relevante fagartikler. Ved KRØ-C fant vi en interessant pensumfordeling. Der utgjorde pensum i fysiologi  $\frac{1}{4}$  av det totale sideantallet. Vi stiller oss spørrende til om dette er en hensiktsmessig prioritering på et 30 studiepoengs kurs i kroppsøving rettet mot 1.-7. trinn, altså om dette ivaretar kravet om en differensiert utdanning. Våre analyser viser at to av institusjonene (KRØ-A og KRØ-C) har et forbedringspotensiale når det gjelder å fokusere pensum mot aldersgruppen 1. -7. trinn.

Ser vi på vitenskapelig nivå i pensum, viser våre analyser at mye av pensumet har et aktivitetsfokus på idrett og/eller kroppsøving. Et eksempel der pensum fra idretten blir brukt i utdanning av kroppsøvingslærere, er 'Bedre løyper for de yngre' utgitt av Norges Orienteringsforbund. Etter våre vurderinger har fire av fem institusjoner innslag av pensumlitteratur som kan bidra til at studentene utvikler evne til kritisk refleksjon og analytisk perspektiv på kroppsøving<sup>4</sup>. Et eksempel på slik litteratur kan være kapittelet til Green (2010) 'Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensinger' som KRØ-E har på sin pensumliste. Alt i alt vurderer vi det imidlertid dithen at det kun er to institusjoner (KRØ-A, KRØ-B) som har et nivå på pensum som samlet sett tilfredsstillende en vitenskapelig standard. Med andre ord ser det ut til å være et potensiale ved flere av institusjonene til å fornye og utvikle pensumet slik at det kan betegnes som forskningsbasert. En måte å muliggjøre dette på er å la større andel av pensum bygge på vitenskapelige artikler og oppdaterte bokkapitler.

Vi anbefaler altså å gjøre pensum til et dynamisk element i utdanningen. Vi ser at noen grunnbøker kan være relevante å bruke, men for å holde et høyt vitenskapelig nivå, er det naturlig å benytte både vitenskapelige og reflekterende artikler og bokkapitler som deler av pensum. Dette fordrer at lærerutdannere i kroppsøving må vektlegge faglig oppdatering som en sentral del av sitt arbeid. Forskriften er tydelig på at målet med GLU er å utdanne reflekterte og kritiske lærere, og da står valg av pensum helt sentralt. Våre analyser viser at

---

<sup>4</sup> Angående forskningsbasert utdanning, se også kapittel senere i rapporten.

det er rom for forbedringer ved flere av institusjonene dersom pensum skal bidra til å ivareta en profesjonsrettet og differensiert lærerutdanning.

### *Grunnleggende ferdigheter*

Under punktet grunnleggende ferdigheter har vi sett nærmere på hvordan dette kommer til uttrykk i læringsutbytteformuleringer, semesterplan, arbeidskrav, eksamen og pensum. Forskriften er tydelig på at det enkelte fag i GLU har ansvar for at studentene får kunnskap om hvordan de kan jobbe med elevenes utvikling av grunnleggende ferdighetene i fagene.

Våre analyser viser mangel på sammenheng mellom læringsutbytteformuleringer i programplanene og fokus i semesterplaner, arbeidskrav, eksamen og pensum ved institusjonene. Vi fant at alle fem institusjonene har læringsutbytteformuleringer om grunnleggende ferdigheter i tråd med de nasjonale retningslinjene i sine programplaner. Vi finner det derfor interessant at ved fire av fem institusjoner (KRØ-A, KRØ-C, KRØ-D, KRØ-E) er ikke tematikk knyttet til grunnleggende ferdigheter synlig i semesterplaner, arbeidskrav og/eller eksamensoppgaver, og kun ved en av disse fire (KRØ-A) blir grunnleggende ferdigheter ivaretatt i pensum. Dette betyr at det er kun en institusjon (KRØ-B) som gjennom sine planer og oppgaver, eksplisitt ivaretar jobbing med læringsutbytteformulering om grunnleggende ferdigheter. Vi lurer på om noe av årsaken til at grunnleggende ferdigheter stort sett bare kommer til uttrykk i målformuleringene, kan ha sammenheng med at læringsutbytteformuleringene ser ut til å være klipp og lim fra de nasjonale retningslinjene, og dermed i liten grad er blitt gjort gjenstand for en mer analytisk tilnærming ved hver enkelt institusjon om hvordan målet skal implementeres i undervisning, pensum, arbeidskrav og eksamen. Slik klipp og lim problematikk ble påpekt allerede i Rapport 1 (Følgegruppa, 2011). I samme rapport ble det fremhevet at man anbefaler institusjonene å arbeide med grunnleggende ferdigheter i alle fag og at dette må konkretiseres i planene. Vi kan ikke se at denne anbefalingen er etterfulgt i de planene vi har analysert.

### *Praksis*

For å kvalifisere studentene til å undervise i faget, er praksis vurdert som et viktig element i de nasjonale retningslinjer. Tidligere forskning viser at både studenter og lærerutdannere opplever at praksis er et svært viktig element i lærerutdanningen (Dowling, 2011; Larsson, 2009; Mordal-Moen & Green, 2012b; Smeby, 2010; Standal, m.fl. akseptert; Velija, Capel, Katene & Hayes, 2008). Våre analyser understøtter dette bildet da vi ser at



praksis er høyt prioritert og fokusert ved fire av fem institusjoner. Dette fokuset kommer til uttrykk ved at praksis er fremhevet i semesterplanene. Det er også satt av tid til praksisforberedelser og evaluering av praksis. Ved KRØ-D er det satt av tid til en 'profesjonsdag' eller et 'tre-partsmøte'. Dette antar vi er et møte mellom praksislærere, universitets-/høgskoleansatte og studenter, slik det refereres til som 'treklangssamarbeid', i tidligere rapporter fra Følgegruppa (Følgegruppa, 2011, 2012). Ved KRØ-E er det på plannivå eksplisitt fremhevet at universitets-/høgskoleansatte og praksislærer har ansvar for vurderingen i praksis. Vi fant også at flere av institusjonene har arbeidskrav som er knyttet opp mot praksis. Med andre ord, praksis er godt synlig på plannivå, i arbeidskrav og til dels i eksamen. Vi vil likevel påpeke at vi i liten grad kan si noe om hvordan universitets-/høgskoleansatte tar ansvar for å bringe studentenes praksiserfaringer inn i selve undervisningen. Standal m.fl. (akseptert) fant at potensialet i praksis ligger nettopp i å få universitets-/høgskoleansatte i kroppsøving til å bringe praksiserfaringene inn i undervisningen på campus. Dette vil kunne hjelpe studentene i å koble sammen teori med praktisk erfaring, og dermed stimulere deres utvikling mot å bli reflekterte kroppsøvingslærere i tråd med målet i Forskriften.

Et annet sentralt element i praksis, og som vi i liten grad kan si noe om ut i fra materialet vi her har analysert, er i hvilken grad universitets-/høgskoleansatte er delaktige aktører i praksis. Tidligere forskning viser at høgskolelærere i kroppsøving ofte inntar en distansert rolle til praksis (Mordal-Moen & Green, 2012b; Standal m.fl. akseptert). Det er kun en høgskole/universitet som påpeker at både øvingslærer og universitets-/høgskolelærer skal vurdere studentene i praksis. For å sikre kravet om en integrert og profesjonsrettet utdanning mener vi det er viktig å utnytte potensialet med å bringe praksisfeltet og undervisningen på campus nærmere hverandre. I tillegg anser vi det som nødvendig at hvert fag i GLU eksplisitt fremhever i sine planer at vurdering av studentene i praksis er et samarbeid mellom øvingslærer/praksisskole og universitets-/høgskoleansatte. I Rapport 2 fra Følgegruppa (Følgegruppa, 2012) påpekes også mangel på tydelighet i planene om hvordan den enkelte høgskole/universitet samarbeider med praksisskolen i vurderingsarbeidet i praksis<sup>5</sup>. Vi kan ikke se at dette er blitt tydeligere i de planene vi har analysert i Kroppsøving 1.

---

<sup>5</sup> Vi vil påpeke at det er en svakhet i tilsendt materiale at vi ikke har fått innsyn i plan for praksis ved de ulike institusjonene.

## *Danning*

I de nasjonale retningslinjene er det fremhevet at institusjonene har ansvar for å legge til rette for studentens dannelsesprosess. I det ligger utvikling av studentenes evner til å vurdere etiske, historiske og kritiske perspektiv knyttet til egen lærerrolle og lærerens rolle i samfunnet. Mange vil sikkert hevde at danning ligger implisitt i all undervisningen som foregår i lærerutdanningen, også innen kroppsøving. I tråd med intensjonene i de nasjonale retningslinjene anser vi danning som så sentralt at det bør komme til uttrykk i målformulering, pensum, arbeidskrav og/eller eksamensoppgaver i de lokale programplaner for hvert enkelt fag. Det er derfor interessant å se at danning er fraværende i alle de nevnte kategoriene ved tre av institusjonene (KRØ-C, KRØ-D og KRØ-E). Ved KRØ-A er danning heller ikke nevnt eksplisitt på mål- eller plannivå, men pensum og temaer i undervisningsplanen viser at dannelsesperspektivet blir ivaretatt. Ved KRØ-B kommer danning til syne både i emneplan, arbeidskrav og eksamen.

Vi ser altså at dannelsesperspektivet er relativt lite fokusert i Kroppsøving 1, og vi stiller oss spørrende til om kroppsøvingslærerutdannere mener at danningselementet skal ivaretas av andre fag i utdanningen (for eksempel i PEL), eller som en del av praksis, jamfør funn fra tidligere forskning på kroppsøvingslærerutdanning (Mordal-Moen & Green, 2012b). Det overgripende spørsmålet blir således om man ivaretar målet om en profesjonsrettet GLU-utdanning dersom dannelsedimensjonen ikke blir eksplisitt fokusert i de enkelte fagene?

## **Forskningsbasert utdanning**

Et sentralt punkt i Forskriften er at GLU skal være forskningsbasert. I følge Strømsø (2006) er det fire mulige aspekter ved forskningsbasert undervisning; at man formidler oppdatert og forskningsbasert kunnskap, at aktive forskere skal ha hovedansvar for undervisningen, at studentene skal utvikle en vitenskapelig tenkemåte og at studentene skal få nærkontakt med aktiv forskning. For å vurdere i hvilken grad kroppsøvingsstudiene 1.-7. trinn er forskningsbasert, har vi sett nærmere på vitenskapelig nivå og fokus i pensum, altså om undervisningen formidler oppdatert og forskningsbasert kunnskap. Videre har vi sett på i hvilken grad arbeidskravene krever at studentene jobber FoU-relatert, med andre ord om studiet er med på å utvikle studentens vitenskapelige tenkemåte. Når det gjelder våre vurderinger av disse punktene, viser vi tilbake til det vi har skrevet om pensum og arbeidskrav tidligere i rapporten.

Våre analyser viser at det er et stort forbedringspotensiale ved flere av institusjonene, både når det gjelder nivå på pensum og FoU-relaterte arbeidskrav før man har oppnådd målet

om en forskningsbasert utdanning. For å imøtekomme kravet i Forskriften må flere av institusjonene ta i bruk mer litteratur basert på forskningsbasert kunnskap. Videre må arbeidskravene i større grad stille krav til å utvikle studentens teoretiske, kritiske og reflekterende kunnskap på fagområdet. I likhet med utfordringer beskrevet i Rapport 3 fra Følgegruppa (Følgegruppa, 2013), mener vi målet om at man tilbyr en forskningsbasert utdanning må komme tydeligere frem på plannivå.

### **Internasjonalisering i utdanningen**

I Forskriften står det at lærerstedet skal legge til rette for internasjonale perspektiver i GLU. I de nasjonale retningslinjene er dette eksplisitt formulert ved at det skal være internasjonale og flerkulturelle dimensjoner i studiet, engelskspråklig pensum samt utenlandskeske gjesteforelesere. I våre analyser har vi sett etter i hvilken grad det flerkulturelle perspektiv, inkludert det samiske perspektivet, fremkommer i læringsutbytteformuleringer, semesterplan, arbeidskrav, eksamensoppgaver og i pensum, samt i hvilken grad det er benyttet engelskspråklig pensum.

#### *Det flerkulturelle perspektivet i utdanningen*

Når det gjelder internasjonalisering, finner vi flere og sammensatt løsninger på håndteringen av dette ved de fem lærerstedene. Ved KRØ-C er internasjonalisering helt fraværende på alle nivå. Ved KRØ-D er det fokus på etnisitet og sosial bakgrunn i læringsutbytteformuleringer, men vi finner ikke at dette gjenspeiles i semesterplan, arbeidskrav, eksamensoppgaver eller pensum. Alt pensum er også på norsk. Ved KRØ-A finner vi ikke fokusering på internasjonalisering i læringsutbytte, arbeidskrav eller eksamen, men i pensum fremkommer det flerkulturelle perspektivet og de har en flerkulturell dag på semesterplanen. Ved KRØ-B har de flerkulturelt fokus i målformuleringer, og de har en flerkulturell uke på semesterplanen, men det er ikke arbeidskrav eller eksamensoppgaver som gjenspeiler dette. Her har de også to engelske artikler på pensum. Ved KRØ-E har de en ukes temaarbeid med fokus på det flerkulturelle samfunn og menneskerettigheter. Her finner vi også en del engelskspråklig pensum.

For å trekke dette sammen ser det ut som de ulike institusjonene har ivaretatt målet om internasjonalisering i studiet på ulike måter. Ved tre av institusjonene er temadag eller temauke valgt som arbeidsmetode. Vi anser det som greie løsninger, men totalt sett vurderer vi at flere av institusjonen har en lang vei å gå før kravet om internasjonalisering blir ivaretatt i henhold til Forskriften og de nasjonale retningslinjene. Spesielt etterlyser vi klare

målformuleringer, noe som også påpekes i Rapport 3 fra Følgegruppen (Følgegruppen, 2013), og at målformuleringene gjenspeiles i semesterplan, pensum, arbeidskrav og/eller eksamensoppgaver. Vi ser også et behov for å øke andelen engelsk pensum, noe som også er fremhevet som et viktig tiltak for internasjonalisering i Rapport 1 (Følgegruppa, 2011).

#### *Det samiske perspektivet i utdanningen*

Ved de fem institusjonene er det samiske perspektivet fraværende i læringsutbytteformuleringene, pensum, arbeidskrav/ og/eller eksamensoppgaver. Vi kan imidlertid ikke utelukke at det samiske perspektivet bli ivaretatt på de nevnte temadagene eller temaukene med flerkulturelt perspektiv (KRØ-A, KRØ-B og KRØ-E). Slik vi vurderer det, er det et forbedringspotensiale ved alle institusjonene i å fremheve det samiske perspektivet.

#### **Oppsummering**

Vårt mandat har vært å vurdere i hvilken grad fem institusjoner som tilbyr Kroppsøving 1 som en del av GLU 1.-7. trinn, gir en utdanning som er integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert, samt om grunnleggende ferdigheter og internasjonale perspektiver blir ivaretatt i utdanningen.

Dette studiet bygger på en dokumentanalyse av tilsendte programplaner, semesterplaner, arbeidskrav, eksamensoppgaver og pensum fra fem utvalgte utdanningsinstitusjoner. En dokumentanalyse kan ikke gi et fullstendig bilde av virkeligheten. Våre analyser kan for eksempel ikke si noe om hvordan planene blir gjennomført i praksis (den operasjonaliserte læreplan) eller hvordan studentene opplever programplanene (den erfarte læreplan) ved de ulike lærestedene.

Våre analyser viser at institusjonene forholder seg til målformuleringene i de nasjonale retningslinjene i Kroppsøving 1, men vi finner i mindre grad et gjennomarbeidet studieforløp med den hensikt å dekke målformuleringene.

Når det gjelder i hvilken grad institusjonene tilbyr en *integrert og profesjonsrettet* utdanning, er det noen forhold vi ønsker å trekke frem. For det første synes institusjonene å ha en tradisjonell tilnærming til fagfeltet med klare skiller mellom teoriundervisning og undervisning i praktiske emner. Institusjonene er slik sett med på å opprettholde teori-praksisgapet, altså en fragmentert utdanning, noe som i lang tid har vært identifisert som en utfordring innen lærerutdanning og kroppsøvingslærerutdanning. Når det gjelder arbeidskrav og eksamensformer, var de til dels profesjonsrettet. Vi stiller imidlertid spørsmålstegn ved

den spesifikke idrettsfokuseringen i noen av eksamensoppgavene og arbeidskravene som vi mener faller utenfor målet i Kroppsøving 1. Praksis er tydelig fokusert i planene ved fire av fem institusjoner, noe vi mener er med på å ivareta en integrert og profesjonsrettet utdanning. Et funn vi imidlertid mener svekker oppfatningen om en integrert og profesjonsrettet utdanning, er at tre institusjoner ikke behandler temaet *grunnleggende ferdigheter* i semesterplaner, arbeidskrav og/eller eksamensoppgaver. Videre viser våre analyser at *danningsdimensjonen*, som er et viktig element i en integrert og profesjonsrettet utdanning, er fraværende på alle nivå ved tre av institusjonene.

For å tilby en profesjonsrettet utdanning må utdanningen også være *differensiert*, altså i dette tilfellet være rettet mot 1.-7. trinn i grunnskolen. Våre analyser viser et at det er et fokus på idrett og idrettsaktiviteter i de praktiske emnene, samt at noen av institusjonene prioriterer flere dagers overnattingsturer om vinteren fremfor begynneropplæring 1.-7.trinn. Vi fant også at pensum var lite fokusert mot kroppsøving for 1.-7. trinn. Alt i alt anser vi det å være rom for forbedringer ved flere av institusjonene dersom de skal tilby en differensiert utdanning.

For å innfri kravet en *forskningsbasert utdanning* fant vi et gjennomgående behov ved institusjonene å heve det vitenskapelige nivået på pensum samt at flere arbeidskrav bør kreve mer FoU-relaterte arbeidsinnsats av studentene.

Vedrørende *internasjonale perspektiv i utdanningen* ser vi store variasjoner mellom institusjonene i måten dette er implementert på. Generelt sett etterlyser vi klare målformuleringer om flerkulturelt, inkludert samisk, perspektiv i utdanningene og at dette gjenspeiles i semesterplaner, pensum, arbeidskrav og/eller eksamensoppgaver. Andel engelsk pensum kan med fordel økes ved de fleste institusjonene.

Vi vet at det å implementere nye nasjonale retningslinjer i utdanning er en arbeidskrevende prosess, og Haug (2013) påpeker at utdanningsinstitusjonene i Norge i liten grad har fått mulighet til å gjøre denne jobben på en god måte. Våre analyser viser at utdanningsinstitusjonene har forbedringspotensialer på flere punkter, dersom de skal oppfylle Forskriften om å tilby en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert i Kroppsøving 1. Vi vil derfor påpeke viktigheten av at fagmiljøene i fremtiden får tid til å utvikle fag og plandokumenter ved den enkelte institusjon. For å kvalitetssikre at utdanningene, også på plannivå, fremstår som integrert, profesjonsrettet, differensiert og forskningsbasert, foreslår vi en tettere kobling mellom fagmiljø ved ulike institusjoner i Norge. Dette kan gjøres gjennom for eksempel forpliktende avtaler om gjensidig utveksling og gjennomlesing av styringsdokumenter (programplaner, semesterplaner, arbeidskrav, eksamensoppgaver og

pensum), hospitering, fadderordninger og/eller nasjonale fagmøter. Slike typer ordninger mellom institusjonene vil også kunne sikre premissen om mobilitet for studentene som de nasjonale retningslinjene beskriver. Et annet forslag i en kvalitetssikringsprosess kan være eksterne inspeksjoner. Slike eksterne inspeksjoner av lærerutdanning er mer vanlig utenfor Norge, men forskere stiller spørsmålsteget ved relevansen av disse (Cale & Harris, 2003). Vi vil derfor være varsomme med å foreslå innføring av omfattende eksterne inspeksjoner av lærerutdanningen i Norge.

## Referanseliste

- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Bø: Høgskolen i Telemark.
- Cale, L., & Harris, J. (2003). OFSTED revisited: Re-living the experience of an initial teacher training PE inspection. *European Physical Education Review*, 9(2), 135-161.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issues of gender equalities. *Journal of Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 247-263.
- Dowling, F. (2011). Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201-222.
- Følgegruppa. (2011). *Frå allmennlærer til grunnskolelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar. Rapport Nr 1*. UIS. Følgegruppa for lærerutdanningsreformen.
- Følgegruppa. (2012). *Med god gli i kupert terreng. GLU-reformens andre år. Rapport Nr 2*. UIS. Følgegruppa for lærerutdanningsreformen.
- Følgegruppa. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskolelærerutdanningane. Rapport Nr 3*. UIS. Følgegruppa for lærerutdanningsreformen.
- Goodlad, J. (1979). *Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice*. New York: MacGraw-Hill Book Company.
- Green, K. (2001). Examinations in physical education: a sociological perspective on a "new orthodoxy". *British Journal of Sociology of Education*, 22(1), 51-74.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensinger. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, (s. 219-232). Oslo: Tapir.
- Haug, P. (2013). Kva skal til for å endre lærerutdanninga? *Bedre skole*, 3, 54-59.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jordet, A.N. (2010). *Klasserommet utenfor. Tilpasset opplæring i et utvidet klasserom*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11, 2008-2009). Oslo: Departementet.

- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottsärrarstudenters møte med utbildningen*. (Doktorgradsavhandling ved Stockholm universitetet). Stockholm: Stockholms universitet.
- Moen, K. M. (2011). “*Shaking or stirring*”? *A case-study of physical education teacher education in Norway*. (Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Mordal, K. (2002). Hvordan 100 000 kan bli til mange problemer. Omlegging til problembasert læring i kroppsøving ved Høgskolen i Tromsø. *Kroppsøving*, 4, 15-19.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2012a). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2012.670114.
- Mordal-Moen, K. & Green, K. (2012b). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of the student teachers. *Sport, Education and Society*, DOI: 10.1080/13573322.2012.719867. 12.
- Pettersen, R. C. (1997). *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk idé og strategi*. Otta: Tano Aschehoug.
- Regjeringen (2010a). *Forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7-trinn og 5.-10. trinn*. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift\\_rammeplan\\_grunnskolelærerutdanningene.pdf](http://www.regjeringen.no/pages/2263054/Forskrift_rammeplan_grunnskolelærerutdanningene.pdf)
- Regjeringen (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen*. Hentet fra: [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer\\_grunnskolelærerutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Skagen, K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæringen i norsk allmennlærerutdanning. *Acta Didactica*, 3(1).
- Smeby, J.-C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 98-117). Oslo: Abstrakt forlag.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Moe, V. F. (akseptert). Theory and practice in the context of practicum. The perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review*.
- Stortinget (2008). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Læreren rollen og utdanningen. Innst. S. nr. 185 (2008-2009)*. Hentet fra: <http://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2008-2009/inns-200809-185/>
- Strømsø, H. I. (2006). Forskningsbasert undervisning. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red). *Når læring er det viktigste. Undervisning i høgere utdanning* (s. 39-56). Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet [Udir] (2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: [http://www.udir.no/k106/KRO1-03/Hele/Komplett\\_visning/?read=1&print=1](http://www.udir.no/k106/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/?read=1&print=1)
- Velija, P., Capel, S., Katene, W., & Hayes, S. (2008). Does knowing stuff like PSHE and citizenship make me a better teacher?: Student teachers in the teacher training figuration. *European Physical Education Review*, 4(3), 389-406.