

MED GOD GLI I KUPERT TERRENG

GLU-reformens andre år

Rapport fra Følgegruppen til Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR. 2
2012



Følgegruppen for
lærerutdanningsreformen

PDF-utgave: ISBN 978-82-998977-1-6

© Følgegruppen for lærerutdanningsreformen

Forord

Følgegruppen ønsker å takke alle som har stilt velvillig opp med dokumentasjon på arbeid og studiene, som har deltatt på møter og delingskonferanser og som har gitt oss muligheter til å få større innsikt i arbeidet som pågår.

Vi vil også takke Frøydis Oma Ohnstad for hennes bidrag med analyser og tekstforslag til punkt 5.1 innen kapittelet om praksisopplæring.

Arbeidet med innføring av nye grunnskolelærerutdanninger er krevende og spennende. Vårt arbeid blir også mer komplisert etter hvert som utdanningene utvikles og flere kull tas opp. Vårt mål med denne rapporten er å belyse noe av kompleksiteten, men også å forenkle noe av det komplekse gjennom analyser, slik at det blir mulig å belyse styrker og svakheter og veier videre. Vi opplever arbeidet og samarbeidet som lærerikt for egen del, og håper at vi er i stand til å formidle noe av egen læring gjennom denne rapporten.

Rapporten er skrevet av sekretariatsleder Magne Rogne, rådgiver Kari-Anne Svensen Malmo, følgegruppedlemmene Bent Cato Hustad, Tobias Werler, Eva Maagerø og følgegruppeleder Elaine Munthe. Den er blitt bearbeidet i flere vendinger gjennom grundig lesing og konkrete innspill fra hele Følgegruppen.

1. mars 2012

Elaine Munthe Jan Idar Solbakken Helga Hjetland Bent Cato Hustad

Tore Isaksen Hanna Marit Jahr Eva Maagerø Jens Rasmussen Tobias Werler

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	9
1 Om Følgegruppens arbeid	16
1.1 Sammensetning og mandat	16
1.2 Arbeid i perioden 1. mars 2011 – 1. mars 2012	17
1.3 Begrepsbruk, metode og avgrensinger i rapporten	20
1.3.1 Sentrale begreper.....	20
1.3.2 Data fra møter og innsendte dokumenter	22
1.3.3 Data fra Samordna Opptak og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH).....	24
1.4 Kvalifikasjonsrammeverk som grunnlag for analyser	25
2 Rekruttering og gjennomstrømning	27
2.1 Primærøkere, registrerte studenter og studieorganisering på GLU	27
2.1.1 Planlagte studieplasser og primærøkere til GLU.....	27
2.1.2 Registrerte studenter på GLU	30
2.1.3 Kjønn- og aldersfordeling blant registrerte studenter på GLU.....	32
2.1.4 Studieorganiseringsmodeller og rekruttering	33
2.2 Fagvalg og karakterfordeling	35
2.2.1 Fagvalg blant GLU-studentene	35
2.2.2 Karakterfordeling blant GLU-studentene	38
2.3 Gjennomstrømning	39
2.3.1 Gjennomstrømning i allmennlærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger	39
2.3.2 Frafall i grunnskolelærerutdanningene	42
2.4 Frafallsundersøkelse på GLU	44
2.4.1 Metode, utvalg og representativitet	44
2.4.2 Individkjennetegn.....	46
2.4.3 Studentenes vurdering av studiestart og studiemiljø.....	48
2.4.4 Studentenes begrunnelser for frafall	49
2.4.5 Frafall, omvalg eller pause fra utdanningen: Vil studentene tilbake til GLU?.....	54
2.5 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid	54
3 Ledelse og samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon	57
3.1 Ledelse	57
3.1.1 Forankring og organisering.....	57
3.1.2 Rekruttering og kompetanseutvikling	61
3.1.3 Hvilke ledelsesutfordringer kan knyttes til GLU-reformen?	64
3.2 SAK: Samarbeid – arbeidsdeling – konsentrasjon	65
3.2.1 Samarbeid	66
3.2.2 Arbeidsdeling	70
3.2.3 Konsentrasjon.....	71
3.3 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid	71

4 Pedagogikk og elevkunnskap.....	74
4.1 Innhold i pedagogikk og elevkunnskap (PEL).....	75
4.1.1 Læringsutbytte for PEL-faget.....	75
4.1.2 Tematisk vektlegging i PEL-faget	78
4.1.3 Pensum i PEL-faget	81
4.1.4 Grunnleggende ferdigheter i PEL-faget	82
4.1.5 Internasjonalisering i PEL-faget	92
4.2 Vurderingsformer i PEL-faget	95
4.3 Det nye i PEL-faget.....	97
4.3.1 Regionale møter – hva framheves?	97
4.3.2 Samspill mellom PEL, praksis og fag	99
4.4 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid	100
5 Praksisopplæring for grunnskolelærerstudenter	103
5.1 Samarbeid, profesjonsretting og integrering – mellom campus og grunnskoler	104
5.1.1 Samarbeid	104
5.1.2 Profesjonstilknytning.....	105
5.2 Avtaler med kommune og skole om praksisopplæring	107
5.2.1 Universitetsskoler	110
5.3 Danner nasjonale retningslinjer utgangspunkt for emneplaner i praksis?.....	110
5.4 Samarbeid om vurdering av praksis	112
5.4.1 Kriterier for vurdering av studentenes praksis	113
5.5 Organisering av praksis og arbeidstid for studenter	115
5.6 Utdanning av praksislærere	116
5.6.1 Hva vektlegges i emnene for praksisveiledere?	117
5.7 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid	117
6 Det andre året i reformarbeidet og veien videre	119
6.1 Hvem rekrutterer vi, og kan vi hindre frafall?.....	119
6.1.1 Rekruttering til alle regioner og alle fag	121
6.2 Utfordringer på nasjonalt nivå	122
6.3 Er grunnskolelærerutdanningene på rett spor?	122
6.4 Følgegruppens arbeid i 2012-2013	123
Litteratur.....	125
Vedlegg	129
Vedlegg 1 Tabeller	129
Tabell 2.1a) Planlagte studieplasser på GLU, fordelt på lærested	129
Tabell 2.1b) Primærsøkere til GLU, fordelt på lærested	130
Tabell 2.1c) Andel kvalifiserte primærsøkere til GLU, fordelt på lærested (%).....	131

Tabell 2.1d) Karaktersnitt og kvinneandeler blant primærøkere til GLU, fordelt på lærested (%).....	132
Tabell 2.1e) Andel primærøkere fra studiestedsfylket og deres gjennomsnittsalder, fordelt på lærested	133
Tabell 2.1f) Opptatte studenter på GLU høsten 2010, fordelt per lærested	134
Tabell 2.1g) Kvinneandeler blant registrerte studenter, fordelt på lærested (%)	135
Tabell 2.1h) Aldersfordeling på GLU 1-7 og GLU 5-10	136
Tabell 2.2a) Karakterfordeling per lærested	137
Tabell 2.3a) Fullføring av allmennlærerutdanningen per lærested (%).....	138
Tabell 4.2a) Karakterfordeling i PEL-faget, fordelt på lærested	139
Vedlegg 2 Intervjuguide, frafallsundersøkelse.....	140
Vedlegg 3 Datainnsamling i forkant av regionsmøtene	144
Vedlegg 4 Eksempel på prosess bak utarbeidelse av praksisavtaler: UiS.....	145

Sammendrag

Kapittel 1 Om Følgegruppens arbeid

Følgegruppen for lærerutdanningsreformen har fått i oppdrag av Kunnskapsdepartementet å følge og vurdere reformprosessen, både nasjonalt, regionalt og lokalt, og gi råd til Kunnskapsdepartementet og institusjonene i reformarbeidet. I dette kapitlet har vi gitt en oversikt over Følgegruppens arbeid i perioden 1. mars 2011 til 1. mars 2012.

Dataene til denne rapporten er i hovedsak innhentet gjennom innsendte planer og dokumenter fra institusjonene, regionale møter med institusjonene, delingsseminarer i hver region, frafallsundersøkelse blant studenter som har sluttet på GLU, Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) og Samordna Opptak.

Kapittel 2 Rekruttering og gjennomstrømming

Tall fra Samordna Opptak og DBH viser at det har vært en liten økning i antall primærskolere til GLU (1,1 %) og antall registrerte studenter (4,0 %) fra 2010 til 2011. I samme periode er studentfordelingen mellom de to studieprogrammene noe forskjøvet i favør GLU 1-7.

Fra 2010 til 2011 økte antall norske studenter i høyere utdanning med ca. 4 %. Det er derfor grunn til å tro at økningen i rekrutteringen til GLU først og fremst kan tilskrives større ungdomskull, og at rekrutteringssituasjonen derfor fremstår som relativt uendret i denne perioden. Dersom rekrutteringen fortsetter å ligge på dette nivået i de kommende årene, er det mye som tyder på at utviklingen går i retning av en betydelig lærermangel i 2020 (jf. St. meld. 11 (2008- 2009), s. 85).

Økningen i antall studieplasser var nesten dobbelt så stor som økningen i antall opptatte studenter fra 2010 til 2011, og kun sju av totalt tjue læresteder klarte å fylle opp sine planlagte studieplasser etter opptaket i 2011. Seks av disse lærestedene er lokalisert i landets største byer. Rekrutteringen av lærere til de nordligste fylkene er en særlig utfordring. Alle institusjonene i denne regionen hadde en relativ stor differanse mellom antallet planlagte studieplasser og antall opptatte studenter.

Andelen GLU-studenter som ble tatt opp på fleksible studietilbud (nettbasert, samlingsbasert og lignende) har de to siste årene ligget stabilt på 12-13 %. Det er stort sett institusjoner lokalisert utenfor de store byene som har fleksible studietilbud på GLU, og disse er særlig på GLU 1-7. Det er også en tendens til disse studietilbudene rekrutterer eldre og mer etablerte studenter sammenlignet med campusstudiene. At flere av lærestedene i større grad satser på alternative studietilbud på GLU 1-7, fremfor GLU 5-10, kan bety at de ser et behov for å sikre at det utdannes tilstrekkelig med grunnskolelærere som vil ha undervisningskompetanse i begge de store skolefagene, norsk og matematikk. Med dagens rekrutteringsnivå til GLU kan det se ut som at vi vil rekruttere færre lærere til grunnskolen som har undervisningskompetanse i disse fagene. Fagvalgene på GLU 5-10 etter første studieår peker også i retning av at det særlig kan bli en utfordring å utdanne tilstrekkelig med norsklærere.

Ved opptaket i 2010 så man en klar tendens til at menn som ønsket å bli lærere i grunnskolen i større grad søkte seg til GLU 5-10. Denne tendensen er enda tydeligere ved opptaket i 2011. Frafallet på GLU etter 2. semester var samtidig høyere blant de mannlige studentene på begge studieløp, og særlig stort på GLU 1-7. Samlet sett er frafallet i GLU etter første studieår noe lavere enn frafallet i ALU i samme periode. Det kan se ut som at den vanligste årsaken til at GLU-studentene slutter er feil valg av yrke, etterfulgt av personlige årsaker – forhold som det trolig er vanskelig å gjøre noe med. Det er likevel noen studenter som oppgir forhold som kan knyttes til studiet, og det er derfor mulig at måten studenter tas imot på, kan forhindre at noen studenter slutter. Frafall er likevel sammensatt, og det er ikke like enkelt å isolere en enkeltfaktor som årsak.

Følgegruppen har inntrykk av at fagtilbudet på GLU fremdeles oppleves som en vanskelig kabal for institusjonene, og at det er tendenser til at flere institusjoner er redd for å ”gi slipp” på fag, både på grunn av hensynet til egen rekruttering, økonomi og behov i nærmiljøet. Funn fra frafallsundersøkelsen viser også at problematikk knyttet til fagtilbud og fagvalg kan skape utfordringer, enten fordi institusjonen ikke tilbyr de fagene studentene ønsker, eller fordi studentene fikk tilbud om et annet fag enn det de ønsket.

Anbefalinger

Til institusjonene

- *God informasjon om lærerutdanningene må arbeides med gjennom lokale og regionale medier og i samarbeid med hverandre og GNIST.*
- *Det må arbeides med å få fram hva det er i lærerarbeidet i barneskoler som også kan appellere til unge menn. Videre bør en prioritere å få synliggjort profilen til GLU 1-7 og vise fram det faglige arbeidet i barneskolen.*
- *En må tydeliggjøre fagvalg og muligheter for studenter i hele regionen. SAK-samarbeidet må styrkes slik at studenter som velger et lærerutdanningssted med få fagvalg, likevel ser tydelig at fagvalget er større fordi det er et reelt og innarbeidet samarbeid med andre høyskoler/universiteter.*

Til Kunnskapsdepartementet

- *Sett i lys av framskrivningene knyttet til lærerbehov i 2020 (jf. St. meld. 11 (2008-2009) vurderer Følgegruppen rekrutteringssituasjonen til grunnskolelærerutdanningene som urovekkende, spesielt for region Nord-Norge. Vi vil anmode departementet om å vurdere nye og tydelige politiske virkemidler som kan bidra til å gjøre læreryrket enda mer attraktivt for potensielle søkere, og for ”reservestyryken” av utdannede lærere som i dag ikke jobber i skolen.*
- *Det er fortsatt behov for tydeliggjøring av faglighet for GLU 1-7, samt å vurdere hvordan man kan rekruttere flere menn til denne utdanningen. Følgegruppen mener at det fremdeles er store utfordringer på dette området, og ber departementet om å opprettholde fokus på disse problemstillingene.*

Kapittel 3 Ledelse og samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon

Institusjonenes ledelse gir uttrykk for at de har hatt kort tid til å forankre forståelsen av de nye grunnskolelærerutdanningene før implementeringsarbeidet måtte iverksettes. Det synes klart at mange skulle ønske bedre mulighet til interne prosesser for en felles forståelse av GLU-reformen. Mens første år i hovedsak gikk med til å rekke frister knyttet til nye planer, er det først nå i reformens andre år at institusjonene i større grad har kommet til drøftinger om hvordan de forstår elementer i reformen. Dette har ført til at noen av prosessene som burde vært ført i forkant av valg av strukturer, har blitt tatt i etterkant av oppstart. Det vil være naturlig at institusjonenes operasjonalisering justeres med de erfaringene som gjøres. Bedre tid til forankringsprosesser for å sikre felles forståelse kunne ved en del institusjoner gitt bedre bearbeiding av innhold og organisering i GLU fra starten av.

Med GLU-reformen har institusjonene måttet styrke samarbeidet med praksisskolene, og enkelte har gjort organisatoriske endringer for å få til dette. Innføring av to differensierte programmer skaper behov for tilnærmet dobbelt så mange undervisningstimer, behov for justeringer i institusjonenes fagsammensetning, og bidrar til at reformen er kostnadsdrivende for institusjonene. Avgang grunnet pensjonsalder vil øke, og mange må erstattes i kommende tiårsperiode av personer med førstekompetanse. Dette tilsier et økt behov for stipendiatstillinger til lærerutdanningene. Når det gjelder kompetanseutvikling og rekruttering, er det tydelig at institusjonene er opptatt av å bygge opp forskningskompetanse i sitt personale.

Alle institusjoner inngår i en SAK-region, og noen institusjoner inngår også i to slike regioner (Region 7). En del av SAK-samarbeidet innebærer gjensidige forpliktelser mellom lærestedene, f.eks. om felles utdanningstilbud. SAK-samarbeidet synes i hovedsak å være preget av S-en (samarbeid), og i relativt beskjeden grad har institusjonene klart å gå inn i problemstillinger knyttet til A (arbeidsdeling) og K (konsentrasjon). Det har vært samarbeidet om innhold og organisering av studieprogrammer, om å gi studietilbud i fellesskap, samarbeid om bruk av e-læring, FoU-samarbeid og felles kompetanseutvikling av ansatte. Det er også opprettet et samarbeid mellom institusjoner som gir mer robuste fagmiljø, og særlig de små fagene profiterer på at de har inngått SAK-samarbeid. Institusjonene rapporterer om at det midt i reformarbeidet har vært vanskelig å avsette tid til SAK-samarbeidet, i og med at de samme fagpersonene er sterkt involvert i GLU-reformen.

Det er flere utfordringer knyttet til arbeidsdeling i SAK-regionene. Den fremste ser ut til å være at institusjonene står i en viss konkurranse om de samme studentene. Alle ønsker dermed å være attraktive utdanningsinstitusjoner som tilbyr begge programmene og har brede fagvalgsmuligheter for studentene. I tillegg spiller det lokale behovet for fagkompetanse hos kommende lærere inn. Institusjonene melder om store forventninger regionalt til at de opprettholder fagbredden. I enkelte deler av landet skaper også store geografiske avstander og medfølgende liten studentmobilitet utfordringer i SAK-samarbeidet.

Anbefalinger

Til institusjonene:

- *Det trengs større fokus på arbeidsdeling. Som vist i kapittel 2, har visshet om tilgang på faglig bredde betydning for rekruttering av studenter. Samtidig påpekes det fra alle hold hvor kostnadskrevende utdanningene er. Dette krever styrket innsats fra institusjonene rettet mot vanskelige valg om hvem som skal tilby hva og hvordan sikre kvalifiserte lærere til alle grunnskolens trinn i en region. Slike valg må også få konsekvenser for rekruttering av faglig ansatte i årene framover.*
- *Man må ha fortsatt fokus på kompetanseutvikling – også som lærerutdanner: Regionene og institusjonene har lenge arbeidet med strategier for å kvalifisere til førstekompetanse. Til en viss grad har også noen arbeidet bevisst for å få fram flere på professor/dosent-nivå. Det som savnes er en systematisk satsing på utvikling av lærerutdannerkompetanse, for eksempel innen grunnleggende ferdigheter, vurdering, eller flerkulturell/interkulturell kompetanse.*
- *Institusjonene bør vurdere muligheter for å unngå at alle eller tilnærmet alle ledere skiftes ut samtidig.*

Til Kunnskapsdepartementet:

- *Innføring av to programmer i stedet for ett, med samme antall studenter, er økonomisk krevende. Måltallet på 20 studenter er heller ikke høyt nok til at et program kan være økonomisk bærbart og likevel gi gode muligheter for fagvalg. Mangel på fagvalg kan også ha negative konsekvenser for framtidig rekruttering (se kapittel 2). Dette er en særdeles viktig problemstilling i de fleste SAK-regioner, men det er vanskelig å ta avgjørelser som innebærer reduksjon i tilbud, ikke minst fordi konsekvensene av slike valg er uforutsigbare og kan bli negative. Følgegruppen ber departementet om å få utført en risikovurdering som belyser eventuelle konsekvenser av arbeidsdeling.*
- *Forutsigbarhet i økonomi: Ledere og faglig ansatte etterlyser forutsigbarhet i tildeling av midler. Det har komplisert SAK- og reformarbeidet at midler blir gitt fra år til år fordi det da er vanskeligere å ansette nye, og nye tiltak (flere arbeidstimer) krever nye personer. Midlene bør derfor gis for lengre perioder.*
- *Det etterlyses også forutsigbarhet når det gjelder mastergradsutdanninger slik at lærestedene vet mer om hva slags framtidsplaner det er hensiktsmessig å legge. Departementet bes bidra til en avklaring her.*
- *Stipendiatstillinger er nødvendige for å sikre rekruttering til grunnskolelærerutdanningene på førstenivå slik at man kan nå målet om forskningsbaserte utdanninger. Følgegruppen ber derfor KD vurdere om midler til slike stillinger kan øremerkes lærerutdanningene.*

- *Fortsatt satsing på praksisrettet FoU for lærerutdannere vil også muliggjøre både rekruttering og kompetanseutvikling, samt sikre nødvendig forskning på utdanningsfeltet.*

Kapittel 4 Pedagogikk og elevkunnskap

Et av de nye elementene i GLU-reformen var et nytt og utvidet pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Det blir helt tydelig lagt ned et stort utviklingsarbeid i fagmiljøene rundt omkring i landet. Hvor langt de ulike institusjonene har kommet, varierer likevel en del, og det gjenstår en del utfordringer.

Når det gjelder læringsutbytteformuleringene i emneplanene for PEL, er det stor variasjon i omfanget av disse. Sammenhengen mellom de forventede læringsutbyttene, arbeidsmengden til studentene og vurderingsordningene fremstår som en utfordring. Innholdet i semesterplanene kan tyde på at PEL-fagene ved GLU 1-7 og GLU 5-10 er ganske like i realiseringen. Faglærerne melder samtidig at de nasjonale retningslinjene for de to utdanningene er for like til å være et godt redskap for differensiering. Her registrerer Følgegruppen at det er både lokale og nasjonale utfordringer når det gjelder en av hovedintensjonene ved reformen.

Grunnleggende ferdigheter er bare ett blant mange viktige og nødvendige pedagogiske temaer i det nye PEL-faget. Det kan likevel synes som at ambisjonsnivået omkring dette temaet er noe lavt hos en del av institusjonene. Følgegruppen mener at grunnleggende ferdigheter burde få en tydeligere plass også i semesterplaner, pensumlistene og i arbeidskrav, eventuelt eksamen. PEL-faget er ment å ha et ansvar når det gjelder organisering og teoretisk overbygning for grunnleggende ferdigheter. På flere av delingsseminarene kom det tydelig fram et behov om å avklare dette ansvaret. Dessuten har en del institusjoner en vei å gå når det gjelder å sikre nynorsk som profesjonsspråk. I tillegg kan det se ut som det er behov for kompetanseheving blant lærerutdannerne når det gjelder grunnleggende ferdigheter.

De fleste lærerutdanningsinstitusjonene har med et eller flere læringsutbytter som har et internasjonalt perspektiv innen PEL-faget, men bare noen av institusjoner har tatt med ny engelskspråklig forskningslitteratur på pensumlistene.

Gjennomgangen av vurderingsformene i PEL-faget viser stor variasjon, med skriftlige hjemmeeksamener som den mest brukte formen. Det ser ut til at bruken av arbeidskrav er omfattende, og når dette i noen tilfeller blir kombinert med flere eksamener i et emne på 15 studiepoeng, blir antall formelle vurderingssituasjoner høyt.

Både kravet om økt forskningsbasering av PEL-faget og utvidelsen av faget har ført til et økt behov for å ansette flere med førstekompetanse, og Følgegruppen ser at en del institusjoner kan få en noe vanskelig rekrutteringssituasjon på sikt.

Anbefalinger

- Til institusjonene

- *Det bør skapes større sammenheng mellom emneplaner, semesterplaner, pensumlister og vurderingsformer. Herunder bør det gjøres konkrete vurderinger av arbeidsmengden til studentene, og man bør legge vekt på at sluttdokumentasjonen viser konkret hvordan studentene står i forhold til læringsutbyttene i emneplanene.*
- *Kriterier for karaktergivning og forventninger innen PEL-faget, og i forhold til andre fag, bør tas opp som et tema i regionen.*
- *En bør i videreutviklingen av PEL-faget vektlegge å få fram særtrekkene ved henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10.*
- *Det bør avklares hva som ligger i at PEL-faget har et organisatorisk og et teoretisk ansvar når det gjelder grunnleggende ferdigheter i GLU 5-10.*
- *En må se til at rammeplanens krav til nynorskkompetanse er ivaretatt i GLU 5-10, også for studenter som ikke har valgt norskfaget.*
- *Ledelsen ved lærerutdanningsinstitusjonene bør vurdere behov for kompetanseheving når det gjelder grunnleggende ferdigheter i alle fag.*
- *Lærerutdanningsinstitusjonene bør vurdere om mer internasjonal og mangfoldig forskningslitteratur kan bli en del av pensum i PEL-faget i GLU-utdanningene. Det gjelder både nordisk og engelskspråklig litteratur.*

- Til Kunnskapsdepartementet

- *Det bør utarbeides en plan for revisjon av de nasjonale retningslinjene, og dermed også for PEL-faget. Den framtidige revisjonen må ha som mål å forsterke samsvar med kvalifikasjonsrammeverket og ytterligere differensiering mellom GLU 1-7 og 5-10.*

Kapittel 5 Praksisopplæring i grunnskolelærerutdanningene

Det har skjedd mye positivt utviklingsarbeid når det gjelder praksisopplæringen i de nye grunnskolelærerutdanningene. Profesjonstilknytningen og samarbeidet mellom campus og grunnskolene er styrket, og det utvises stor kreativitet blant institusjonene i arbeidet med å skape integrerte utdanninger. De nasjonale retningslinjene har vært sentrale i utviklingen av emneplaner for de aller fleste institusjonene.

Her er også noen utfordringer. En del tyder på at skikkethet får for lite oppmerksomhet i avtaleverk og læringsutbytter. Det er også indikasjoner på at eksisterende øvingslæreravtale bør revurderes i lys av nye grunnskolelærerutdanninger med forhøyede forventninger og krav om samarbeid.

Når det gjelder utdanning av praksislærere, er dette området også i positiv utvikling. Volumet øker, og det blir lagt ned mye arbeid i å utvikle tilbud og emneplaner. Følgegruppen mener det bør vurderes å tilby disse kursene på masternivå for å øke forskningsfokuset og for å gjøre praksislærerne bedre i stand til å veilede studenter på BA- og MA-nivå.

Anbefalinger

- Til institusjonene

- *Vurder bruken av eksisterende øvingslæreravtale sammen med praksiskoler og skoleeiere: Hvilke muligheter eksisterer innenfor denne rammen?*
- *Arbeidet med utvikling av kriterier for å vurdere studenter i praksis og samarbeid om vurdering er et viktig arbeid. Følgegruppen anbefaler at dette arbeidet trekkes inn i det regionale samarbeidet.*
- *Institusjoner innen SAK-regionene bør vurdere innholdet i studiet for kvalifisering av praksislærere og nivået det plasseres på. Hva er viktig kompetanse for praksislærere (lærerutdannere i grunnskolen) utover det å kunne veilede? Er det mulig å gi dette tilbudet på MA-nivå?*

- Til Kunnskapsdepartementet

- *Følgegruppen anbefaler at øvingslæreravtalen igjen vurderes nasjonalt for å undersøke muligheter for en mer hensiktsmessig praksislæreravtale som er tilpasset intensjonene i reformen.*
- *Praksisopplæring er kostnadsdrivende. Institusjoner melder at for å skaffe nok praksislærere med faglig kompetanse i de fagene som studentene velger, har de måttet involvere flere praksislærere og/eller utvide antallet praksisskoler. Når et program blir til to, øker det kompleksiteten og behovet for administrativ støtte. Følgegruppen anbefaler at kostnader til praksisopplæring blir gjennomgått og at reelle kostnader utredes på nasjonalt nivå for å skaffe et bedre grunnlag for å vurdere eventuelle økonomiske konsekvenser.*

Kapittel 6 Det andre året i reformarbeidet og veien videre

I kapittel 6 oppsummeres og drøftes de viktigste utfordringer for GLU 1-7 og GLU 5-10 nasjonalt, regionalt og lokalt, og vi skisserer konturer for Følgegruppens arbeid det tredje året.

1 Om Følgegruppens arbeid

1.1 Sammensetning og mandat

Følgegruppen for lærerutdanningsreformen ble i januar 2010 oppnevnt av Kunnskapsdepartementet med en virketid på fem år.

Gruppen består av:

Elaine Munthe, professor og leder av Følgegruppen, Universitetet i Stavanger
Marit Breie Henriksen, prorektor, Samisk høyskole (i permisjon). Vikar: Jan Idar Solbakken, dekan, Samisk høyskole
Helga Hjetland, tidligere leder av Utdanningsforbundet, Kyrkjebø
Bent Cato Hustad, forsker, Nordlandsforskning
Tore Isaksen, utdanningsdirektør, Drammen kommune
Hanna Marit Jahr, tidligere ekspedisjonssjef, Oslo
Eva Maagerø, dosent, Høgskolen i Vestfold
Jens Rasmussen, professor og medlem av den danske følgegruppe, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet
Tobias Werler, professor, Høgskolen i Volda

Sekretariatet er lagt til Universitetet i Stavanger. Sekretariatet består av:

Magne Rogne, leder
Kari-Anne S. Malmø, rådgiver
Audny Molnes, konsulent (50 % stilling)

Følgegruppens formål er å bidra til å sikre at reformen gjennomføres etter Stortingets intensjoner og i tråd med gjeldende styringsdokumenter, ved å

- samle, analysere og gjøre kjent data om gjennomføring av og effekter av reformen
- rådgi departementet og eventuelt foreslå justeringer og presiseringer i reformen
- rådgi institusjonene i reformarbeidet

Oppgaver:

Følgegruppen skal

- følge og vurdere reformprosessen og effekten av reformen nasjonalt, regionalt og lokalt i lys av målet om en styrket og forbedret lærerutdanning som svarer på skolens behov for gode lærere, og indirekte, på samfunnets behov for bedre kvalitet i grunnopplæringen
- innhente data om kvaliteten og relevansen i de enkelte programmene, kandidatens antall, fagvalg og funksjonsdyktighet

- vurdere utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene, følge og vurdere utdanningene mht faglig innretning og kvalitetssikring av programmene, intern ledelse og organisering, omstillingsevne, faglig fornyelse og kompetanseutvikling, institusjonelt samarbeid, internasjonalisering
- innhente kunnskap om og vurdere hvordan reformen virker på rekruttering og nasjonal fordeling av utdanningskapasitet, samt belyse studentenes fagvalg ut fra behov i skoleverket
- vurdere det nasjonale tilbud om lærerutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for lærere med ulike kvalifikasjoner
- legge til rette for kvalitetsforbedring ved å skape arenaer for formidling, meningsutveksling og rådgivning

1.2 Arbeid i perioden 1. mars 2011 – 1. mars 2012

Her følger en oversikt over Følgegruppens arbeid i den nevnte tidsperioden:

Møter

Følgegruppen har hatt fire møter i 2011 og et møte i 2012:

- Oslo 16. mars 2011: Konsolidering av planer for neste års arbeid
- København 26.- 27. mai 2011: Møte med den danske Følgegruppen og planleggingsmøte for høstens arbeid
- Gardermoen 21. september 2011: Konsolidering av planer og innhold for høstens regionale møter
- Halden 9. november 2011: Evaluering av høstens regionale møter
- Stavanger 12.- 13. januar 2012: Arbeid med rapport nr. 2 til Kunnskapsdepartementet

Regionale møter og delingsseminarer med institusjonene, høsten 2011

En av Følgegruppens oppgaver er å legge til rette for kvalitetsforbedring ved å skape arenaer for formidling, meningsutveksling og rådgivning. I perioden 12. oktober til 10. november 2011 ble det gjennomført møter og delingsseminarer i hver av de sju SAK-regionene, med en varighet på en og en halv dag per region¹. To til fire representanter fra Følgegruppen og en representant fra sekretariatet deltok på hvert besøk.

På dag 1 hadde vi en samtale omkring SAK-samarbeidet innenfor regionene og ledelse av grunnskolelærerutdanningene. Møtet hadde en varighet på ca. 3,5 time, og vi ba om at rektor, dekan, studieleder, PEL (Pedagogikk og elevkunnskap) -lærer og studentrepresentant møtte fra hver institusjon. Utgangspunktet for samtalene var to notater som institusjonene ble bedt om å sende inn til Følgegruppen i forkant; et felles notat fra hver region om SAK-samarbeidet² og et notat fra den enkelte institusjon om institusjonenes ledelse knyttet til

¹ Lærestedene er delt inn i 7 regioner for å styrke Samarbeid, Arbeidsdeling og Konsentrasjon. Se Rapport nr. 1 for en nærmere beskrivelse.

² Institusjonen med budsjettansvar innenfor hver SAK-region fikk i oppgave å koordinere og sammenstille innspill til notatet.

grunnskolelærerutdanningene.³

Dag 2 var lagt opp som et delingsseminar, med fokus på profesjonsretting og integrering mellom PEL, praksis og fag. Seminaret hadde en varighet på ca. seks timer, og vi ba om at representanter fra PEL-faget, andre lærerutdanningsfag og praksisfeltet var tilstede fra hvert lærested. Fem representanter fra hver region fikk i forkant av seminaret i oppgave å forberede en presentasjon knyttet til ulike aspekter ved temaet for dagen: 1) Det nye PEL-faget, 2) PEL og praksis, 3) Grunnleggende ferdigheter, 4) Perspektiv fra praksisfeltet og 5) Fagenes forhold til PEL og praksis.

Deltakelse og formidling på ulike arrangementer

Medlemmer av Følgegruppen har deltatt på følgende arrangementer:

- Følgegruppen har deltatt på to samlinger knyttet til PIL-prosjektet.
- Følgegruppen har vært representert på Utdanningsforbundet sin utdanningskonferanse i Oslo.
- Følgegruppen var representert på et seminar om utvikling av ungdomsskole i Norge, Toronto, Canada (OECD/Harvard).
- Følgegruppen var representert på en Peer Learning Activity om lærerkompetanse arrangert av EU kommisjonen.
- Følgegruppen har en representant med i arbeidet med utvikling av lærerutdanning for 8-13 (medlem av referansegruppe).

Følgegruppen har formidlet på følgende arrangementer:

- Konferanse arrangert av *American Educational Research Association*⁴, paper-presentasjon innen et symposium om lærerutdanningsreformer, 8. april 2011: *Teacher Education Reform in Norway*.
- Konferansen *FoU i Praksis*, 26.-27. april 2011, keynote-innlegg: "Lærerutdanning + forskning = framtiden" samt deltakelse i paneldebatt.
- Konferanse arrangert av *European Association for Research on Learning and Instruction*⁵, paper-presentasjon innen et symposium om lærerutdanning, 30. august 2011- 3. september 2011: *National Reforms and Local Challenges in Teacher Education*
- Årsmøte for Pedagogstudentene, oktober 2011, to forelesninger: *Har vi en god lærerutdanning?* og *Profesjonalitet og kompetanse*.
- 150-års jubileumsseminar for lærerutdanning i Volda, 24. november 2011: Forelesning: *Institusjon og region: ny grunnskolelærerutdanning*

³ Innholdet i denne bestillingen er gjengitt i vedlegg 3.

⁴ Reisen ble finansiert utenom Følgegruppens tildeling.

⁵ Reisen ble finansiert utenom Følgegruppens tildeling.

Publikasjoner i 2011 i tillegg til hovedrapporten

I tillegg til årlige hovedrapporter, vil Følgegruppen også skrive andre rapporter og artikler basert på innsamlet data.

Munthe, E., Svensen Malmo, K.-A. (2011). *Grunnskolelærerstudenter - første semester i de nye utdanningene*, pdf-rapport distribuert per e-post.

Delrapport nr. 1, 2011 "Grunnskolelærerstudenter - første semester i de nye utdanningene" tar utgangspunkt i spørreundersøkelsen blant de første lærerstudentene på de nye grunnskolelærerprogrammene. En del av dataene samlet inn høsten 2010 ble presentert i hovedrapporten til Kunnskapsdepartementet mars 2011, mens resten av materialet ble altså analysert og publisert i denne delrapporten. Delrapporten ble sendt ut til Kunnskapsdepartementet og alle lærestedene i pdf-versjon.

Munthe, E., Svensen Malmo, K.-A., Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway, *Journal of Education for Teaching*, 37 (4), s. 441-450.

Denne artikkelen ble bestilt i forbindelse med et temanummer av *Journal of Education for Teaching* redigert av Tony Townsend som tok for seg lærerutdanningsreformer internasjonalt. I forordet til temautgaven trekker Townsend spesielt fram fokuset på forskning i norsk lærerutdanning. Dette framheves som betydningsfullt sett fra et profesjonsperspektiv.

Werler, T., & Hustad, B.C. (2011). *What are the defining characteristics of teacher students' motives for becoming a teacher in relation to their choice of institution?* Paper-presentation at the international conference: Research on Teacher Education – past, present, future. Os: 16th and 17th of November 2011.

Dette paperet tar utgangspunkt i Følgegruppens spørreundersøkelse av første års GLU-studenter. Studentenes alder, karakternivå og studievalg analyseres i forhold til om de har rasjonelle eller altruistiske motiver for å begynne på GLU. Studentenes motiver for studievalg viser seg ikke å ha systematiske mønstre når det gjelder valg av studiested, alder og karakternivå.

Nasjonal lærerutdanningskonferanse

I forbindelse med offentliggjøringen av første rapport ble det arrangert en nasjonal lærerutdanningskonferanse den 15. mars 2011 på Oslo Kongressenter. Vel 100 deltakere fra lærerutdanningsinstitusjonene, Kunnskapsdepartementet, fagforbund og Pedagogstudentene deltok. Hovedfokuset i programmet for konferansen var de ytre rammene i forbindelse med implementeringen av reformen, herunder tema som rekruttering, differensiering, fagtilbud og organiseringsformer i GLU som ble belyst i Rapport nr.1 til KD. De mest sentrale funnene fra rapporten til Følgegruppen ble presentert, og møtedeltakerne fikk også innblikk i de prosessene som foregår rundt lærerutdanningsreformene i to av våre naboland, Sverige og Danmark.

Bidragstyttere fra lærerutdanningsinstitusjoner spilte en sentral rolle i konferansen.

Universitetet i Tromsø presenterte oppbyggingen av de nye integrerte masterprogrammene i

GLU, og foreløpige erfaringer med dette arbeidet, mens Høgskolen Stord Haugesund hadde et innlegg om differensiering sett ut fra en liten lærerutdanningsinstitusjons perspektiv. Høgskolen i Telemark hadde en presentasjon om nettbasert undervisning, og gav også en demonstrasjon av synkron nettbasert undervisning i praksis. Deltakere i salen fikk både muligheten til å høre flere påloggede studenter fortelle om hvordan de opplevde å studere ved hjelp av nettbasert undervisning, og til å stille direkte spørsmål til studentene. Som en avrundning av dagens innlegg fikk fem representanter fra henholdsvis Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU), praktisk-estetiske fag, norsk, PEL og studentene mulighet til å gi sine kommentarer til reformen og rapporten.

Regionale delingsseminarer høsten 2011

Følgegruppen organiserte og gjennomførte delingsseminarer i hver SAK-region i samarbeid med et lærested i hver region. Deltakerne representerte PEL, andre lærerutdanningsfag, praksis og skole/ skoleeiere. Deltakere både presenterte og drøftet erfaringer og utfordringer i arbeidet med PEL, praksisopplæring og samarbeid mellom PEL-praksis-fag.

Nettsted og Facebook

Følgegruppen opprettet et nettsted i 2010: <http://ffl.uis.no>.

Siden april 2011 har vi fått registrert nettrafikken på denne siden. Per 1. februar 2012 hadde nettstedet 2514 besøk, hvorav 1687 unike visninger og 7539 sidevisninger.

Følgegruppen opprettet også en Facebook-side i 2010. Per 1. mars 2012 hadde denne siden 207 medlemmer. Siden har blitt aktivt brukt både av Følgegruppen og øvrige medlemmer til å formidle aktuelle nyheter knyttet til lærerutdanning, og til å ta opp spørsmål eller kommentere innlegg.

1.3 Begrepsbruk, metode og avgrensinger i rapporten

1.3.1 Sentrale begreper

I denne rapporten har vi valgt å bruke betegnelsene GLU 1-7 og GLU 5-10 om grunnskolelærerutdanningene, selv om Universitetet i Tromsø bruker betegnelsen ”lærerutdanning-master” om sine mastergradsprogrammer innenfor grunnskolelærerutdanning. Betegnelsen ALU vil bli brukt om allmennlærerutdanningen. I omtalen av studietilbudene er begrepet "alternative studietilbud" brukt om alle modeller som ikke er campusbaserte.

Ved omtale av lærestedene som tilbyr grunnskolelærerutdanning, vil det bli benyttet både forkortelser og lærestedenes fulle navn. Her følger en oversikt over læresteder med tilhørende forkortelser, gruppert etter SAK-region:

Region 1: Oslo Nord

Høgskolen i Hedmark (HH)

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

Region 2: Oslofjordalliansen

Høgskolen i Buskerud (HiBu)

Høgskolen i Vestfold (HiVe)

Høgskolen i Østfold (HiØ)

Region 3: Sørvestlandet

Høgskolen i Telemark (HiT)

Universitetet i Stavanger (UiS)

Universitetet i Agder (UiA)

Region 4: UH-nett Vest

Høgskolen i Bergen (HiB)

Høgskolen i Sogn og Fjordane (HSF)

Høgskolen Stord/Haugesund (HSH)

Høgskolen i Volda (HVO)

NLA Høgskolen (NLA)

Region 5: Midt-Norge

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)

Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)

Region 6: Nord-Norge

Høgskolen i Finnmark (HiF)

Høgskolen i Nesna (HiNe)

Universitetet i Nordland (UiN)

Universitetet i Tromsø (UiT)

Region 7: Samisk region

Samisk høgskole (SH)

+ HiF, HiNT, UiN og UiT

1.3.2 Data fra møter og innsendte dokumenter

Tematisk fokus for arbeidet i 2011-2012

Følgegruppen har vedtatt en plan for arbeidet vårt som tar sikte på å følge noen tema hvert år (rekruttering, frafall og fagvalg) og å ha noen ”dypdykk” innen ulike tema hvert år. For året 2011-2012 er det PEL-Praksis-Fag som er et slikt ”dypdykk” i tillegg til samarbeid mellom lærestedene og ledelse innen lærestedene. Fokuset på PEL-Praksis-Fag rører ved selve kjernen i reformens innhold: Profesjonsretting og integrering av lærerutdanningene. Differensiering av lærerutdanningene i to separate programmer fordrer samarbeid på tvers av læresteder i mye større grad enn tidligere, og alle regioner har i tillegg fått en del midler til å kunne utvikle slikt samarbeid. Det var derfor naturlig også å velge å ha et fokus på hvordan samarbeidet i regionene foregår, om det i større grad er arbeidsdeling eller konsentrasjon og hvilke utfordringer lærestedene opplever. I tillegg vil endringsarbeid kreve ledelse, og det er av interesse hvordan ledelse er organisert og implementert ved læresteder for å ivareta endringsarbeidet.

Datainnsamling høsten 2011

Datainnsamlingen fra høsten 2011 består av:

- innsendte notater om SAK-samarbeid og ledelse av GLU ved institusjonene
- samtaler og presentasjoner fra regionsmøter og delingsseminarer (samtalene er tatt opp på diktafon).
- innsendte planer og dokumenter fra institusjonene om PEL og praksis:
 - PEL: Emneplaner for 1., 2. og 3. år (ev. utkast), pensumlister, semesterplaner, eksamen/arbeidskrav – oppgaveformuleringer, sensurordninger, oversikt over ressursbruk (studenttimer og undervisningsform – tall på plenumsforelesinger), lærerutdannerere - alle som har vært involvert i PEL-undervisningen (fagbakgrunn og kompetansenivå).
 - Praksis: Praksisavtaler, plassering av praksisopplæring for GLU 1-7 og GLU 5-10 (årstrinn 1 og 2 i studieåret 2011-2012), emneplan for praksisopplæring på GLU 1-7 og GLU 5-10 første og andre år, emneplan for veilederutdanning for praksislærere og informasjon om hvor mange praksislærere som har avlagt formell veilederutdanning.
- frafallsundersøkelse utviklet av Følgegruppen høsten 2011, og gjennomført i perioden oktober-desember 2011 blant GLU-studentene som sluttet i løpet av første studieår.
- data fra Samordna Opptak
- data fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH)

Møter og delingsseminarer i regionene

Det ble brukt lydopptaker både på regionsmøter og på delingsseminarene, samtidig som at sekretariatet noterte fortløpende. Samtalene fra begge dager er blitt transkribert og danner grunnlaget for analyser.

Antall deltakere varierte en del, både pga. ulikt antall institusjoner i regionen, og pga. noe frafall blant de inviterte (se tabell 1.1 under). Hvor lenge og hvor ofte deltakerne kom til orde, varierte derfor en del, siden møtetiden stort sett var den samme. Dette kan ha gitt noe ubalanse i materialet.

Tabell 1.1 Antall deltakere på dag 1 og dag 2

	SAK/ledelse	PEL- praksis- fag
OFA	17	23
Oslo Nord	10	13
Midt-Norge	12	17
Nord-Norge	18	25
Sørvestlandet	18	22
Samisk	7	3
UH-nett Vest	27	37

Til tross for at vi hadde utviklet en felles mal for møtene om SAK og ledelse, fikk møtene til dels ulik karakter og ulik vinkling. Dette var avhengig av flere faktorer (i tillegg til antall møtedeltakere): møteleder varierte fra region til region og kunne påvirke vektlegging av ulike tema sterkere eller svakere, deltakerne vektla ulikt i sine innspill, og det varierte også fra region til region hvor godt deltakerne kjente hverandre fra før. En begrensning ved dataene knytter seg til at de er institusjonenes presentasjoner (konstruksjoner) av deres virkelighet. Slike møter blir ikke identiske, og det var heller ikke ønskelig å kjøre en stram linje, men heller å forsøke å få fram særegenheter. Når vi presenterer resultater fra møtene, vil det derfor være vanskelig å avgjøre om alle eller få regioner er opptatt av en sak, fordi det alltid vil være et spørsmål om det var rom for å belyse en problemstilling like mye hvert sted.

Når det gjelder delingsseminaret om PEL-praksis-fag, fikk de innleggene som ble presentert stor betydning for den videre utviklingen av samtalen. Derfor vil det være variasjoner også denne dagen fra region til region. Alle hadde fått samme oppgavetekst, men denne teksten ble tolket forskjellig, og det var selvsagt også forskjellige erfaringer som ble presentert.

Dessuten må presentasjonene til dels betraktes som ”best practices” og ikke nødvendigvis beskrivelser av arbeidet generelt i regioner eller ved læresteder. Følgegruppen har ønsket å få fram gode eksempler på arbeid som foregår, og flere av presentasjonene viser nettopp slikt arbeid uten at vi kan konkludere med at dette er vanlig praksis.

Til tross for noe manglende stringens ved data, representerer de muntlige data et rikt materiale som gir mange muligheter for utforsking.

Planer og dokumenter fra institusjonene

Følgegruppen har fått tilsendt et omfattende og verdifullt materiale fra alle lærestedene, og det finnes en rekke gode eksempler i materialet. Til tross for at samme bestilling ble sendt til alle institusjonene, varierer omfanget av tilsendte dokumenter. For PEL-faget og for praksisopplæring har vi fått inn alle emneplanene, og dette er et godt datamateriale for dokumentanalyse. Alle institusjonene har også sendt inn semesterplaner, men her mangler planer for noen enkeltemner. Når det gjelder pensumlister i PEL, så har alle institusjonene sendt disse inn, men i listene vises det i en del tilfeller til kompendier, uten at innholdet er beskrevet. Alle institusjoner har også sendt inn dokumentasjon på vurderingsformer i PEL, mens det er store hull når det gjelder oppgaveformuleringer til eksamen. For PEL 1 er det åtte innsendte eksempler, og for PEL 2 er det tre. Når det gjelder praksisopplæring, varierer det også i hvor stor grad informasjon om vurdering er sendt. Denne delen av materialet kan altså ikke sies å være dekkende på en måte som gjør at man kan sammenligne på tvers.

De innsendte notater om SAK-samarbeid og ledelse av GLU ved institusjonene besvarer noen sentrale overordnede spørsmål fra Følgegruppen på fire-fem sider (se spørsmålene i vedlegg 3). Notatene inneholder beskrivelser av institusjonenes ledelse av GLU-reformen og SAK-samarbeidet som er forespurt, men til dels omtales GLU-reformens innhold på mer generelt grunnlag. Deler av informasjonen er gitt i stikkordsform. De innsendte notatene gir informasjon med varierende dybde og bredde om temaene ledelse og SAK-samarbeid. Materialet har derfor noen klare begrensninger når det gjelder systematiske sammenligninger, men gir innsikt i den enkelte region og lærested.

1.3.3 Data fra Samordna Opptak og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) Statistikk

I kategoriene primærsøkere og registrerte studenter på grunnskolelærerutdanningene inngår studenter som søkte på eller er registrert på fireårig GLU 1-7 og GLU 5-10, studenter på samisk grunnskolelærerutdanning, studenter på grunnskolelærerutdanning - master for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved Universitetet i Agder og studenter på integrert master i lærerutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Statistikk om planlagte studieplasser, primærsøkere og registrerte studenter er hentet fra Samordna Opptak og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH). Ved innhenting av data fra DBH om registrerte studenter er det benyttet tall per 1. oktober 2011.

Frafallsundersøkelsen

Frafallsundersøkelsen gir data om årsaker til frafall på GLU. Denne undersøkelsen er gjennomført per telefon i perioden 23. september 2011 til 15. desember 2011. Studentene som ble kontaktet var de som startet på GLU høsten 2010, og som høsten 2011 var registrert med studentstatus ”sluttet”. Studentene var tatt opp ved til sammen seks ulike læresteder; Høgskolene i Bergen, Finnmark, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag og Telemark og Universitetet i Stavanger. Lærestedene ble valgt på bakgrunn av variasjon med hensyn til størrelse og aldersfordeling i studentgruppen, og geografisk spredning. Utvalget besto av 243

studenter, og til sammen 157 studenter besvarte undersøkelsen⁶. Det gir en svarprosent på ca. 65 %.

1.4 Kvalifikasjonsrammeverk som grunnlag for analyser

En god del av arbeidet som er gjort for denne rapporten har også omfattet analyser av eksisterende emneplaner. Både *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.- 7. trinn og 5.- 10. trinn* og de nasjonale retningslinjene har tatt utgangspunkt i kravet om at alle studier skal spesifisere læringsutbytter for studenter innen 2012. Dette er i henhold til Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring, fastsatt av Kunnskapsdepartementet 15. desember 2011 (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Arbeidet med læringsutbytte, arbeidsmåter og vurderingsformer er nytt for de fleste i høyere utdanning, men siden faglærere skal utdanne lærere som er i stand til å utvikle læreplaner for elever, vil det være spesielt viktig for lærerutdannere å ha god innsikt i de nasjonale kravene. Studenter som utdannes innen alle fag skal kunne vurdere og angi realistiske læringsutbytter, planlegge læringsaktiviteter og oppgaver som kan hjelpe elever å nå disse målene, og ha adekvate vurderingsformer som ivaretar både formativ og summativ tilbakemelding.

Våre analyser vil ta utgangspunkt i føringer gitt gjennom Bologna-prosessen og Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk når det gjelder hva læringsutbytter er og hva de skal tjene til, hvordan studiepoeng beregnes på grunnlag av læringsutbytter, og at det skal være sammenheng (alignment) mellom læringsutbytter, arbeidsmåter og vurderingsformer.

I vår analyse og diskusjon av emneplaner vil vi derfor ta utgangspunkt i sentrale prinsipper i denne tenkningen:

1. Det er læringsutbyttene som er utgangspunktet.

Tidligere planer har ofte hatt selve undervisningen som objekt: Hva skal vi undervise om? I de nye planene forventes det at vi redegjør for hva studentene skal lære: Hva slags kunnskap, forståelse, kompetanse skal studentene "sitte igjen med" etter endt emne? Emneplanene skal derfor beskrive studenters læringsutbytte.

I den endelige versjonen av Brukerveiledningen ved innføring av ECTS som krediteringssystem (ECTS User Guide, 2009: 7), leser vi:

“When those responsible for designing educational programmes establish the qualification profile and the expected learning outcomes of the programme and its components, ECTS credits help them to be realistic about the necessary workload and to choose learning, teaching and assessment strategies wisely.”

⁶ Ved et lærested ble 23 studenter som hadde studentstatus "trukket", intervjuet. Dette var studenter som aldri startet på GLU. Disse svarene ble ikke inkludert i analysen.

Ideen er at det er læringsutbyttet som skal omsettes til antall timer for å komme fram til hvor mange ECTS studiet gir. Læringsutbyttet kommer altså først. Med utgangspunkt i et slikt læringsutbytte, må de faglig ansatte vurdere hva slags undervisning, oppgaver, lesing, øvelser, osv som må til for at studenten skal nå dette målet og vurdere hvor mange timer dette vil (eller kan) utgjøre. Et læringsutbytte kan nås ved å lese en tekst eller gjøre noen oppgaver som kanskje tar tre timer til sammen. Et annet læringsutbytte vil kreve både forelesninger, øvelser, egen studie, samtalegrupper, bearbeiding ved skriftliggjøring eller visualisering eller praktisering, osv. og kan kanskje forventes å utgjøre 60 timers innsats.

2. Antall ECTS er avhengig av arbeidsmengden som kreves for å nå læringsutbyttet

Tommelfingerregelen er at 1 ECTS (studiepoeng) = 25-30 timers arbeid. Ett læringsutbytte kan altså tilsvare 2 ECTS (eller mer) eller en brøkdel av 1 ECTS. Det er derfor ikke mulig å si noe om hvor mange læringsutbytter det kan være for et 15 stp. emne. Læringsutbyttene må vurderes i forhold til hvor arbeidskrevende det er å oppfylle dem.

3. Læringsutbytter skal vurderes

Brukerveiledningen for ECTS (Ministry of Science, Technology and Innovation 2009, side 7) forklarer at det å kunne vurdere et læringsutbytte er en forutsetning for å kunne angi ECTS poeng:

“The successful assessment of learning outcomes is the pre-condition for the award of credits to a learner. Therefore, statements of learning outcomes for programme components should always be accompanied by clear and appropriate assessment criteria for the award of credits, which make it possible to ascertain whether the learner has acquired the desired knowledge, understanding and competences.”

The successful assessment of learning outcomes is the pre-condition for the award of credits to a learner. Altså, for at vi i det hele tatt kan gi studiepoeng for læringsutbytter, må vi vite at vi kan vurdere studentenes kunnskap, ferdigheter eller kompetanse slik det er beskrevet. Læringsutbytter bør alltid ledsages av klare og adekvate vurderingskriterier for hva som skal til for å få det gitte antall studiepoeng (eventuelt bestått/ikke bestått slik som i praksisopplæring). Det er slike vurderinger som skal gjøre det mulig for andre å vurdere i hvor stor grad studenten har tilegnet seg eller utviklet den ønskede kunnskapen, forståelsen og kompetanser.

2 Rekruttering og gjennomstrømning

Ved studieopptaket i 2011 hadde totalt 4507 søkere grunnskolelærerutdanning som sitt førstevalg. I overkant av 60 % av disse søkerne var registrerte GLU-studenter høsten 2011. Dette kapitlet vil blant annet ta for seg kjennetegn på primærsøkere til GLU, og hva som kjennetegner de nye studentene som ble tatt opp på GLU 1-7 og GLU 5-10. Ved å se på faktorer som blant annet antall søkere og andelen kvalifiserte søkere, karaktersnitt, alder, kjønn og mobilitet, vil det bli undersøkt om og i tilfelle hvordan henholdsvis primærsøkerne og det nye studentkullet i 2011 skiller seg fra primærsøkere og registrerte studenter i 2010 og i tidligere ALU- kull.

I tillegg til å se på hva som kjennetegner de som startet på GLU høsten 2011, vil vi i dette kapitlet også se nærmere på hva som er status for det første kullet med GLU-studenter, særlig med tanke på gjennomstrømning. Tall fra DBH viser at ca. 19 % av studentene som var registrert på GLU høsten 2010, ikke lenger var aktive studenter på disse studieprogrammene ved studiestart i 2011. Flere tidligere studier har dokumentert at allmennlærerutdanningen har hatt lav gjennomføringsprosent. En undersøkelse gjennomført av NIFU blant studenter som startet på ALU i 1999 og 2003, viste at ca. hver femte student falt av etter første studieår, og 27 % av studentene avbrøt studiene underveis i studieløpet. Frafallet det første studieåret var også relativt høyt sammenlignet med de fleste andre typer utdanning (Næss & Vibe, 2006; Statistisk Sentralbyrå, 2011).

Følgegruppen har forsøkt å finne ut mer om hva som kan sies å være årsaker til at ca. en av fem GLU-studenter fra 2010-kullet ikke lenger var aktive studenter høsten 2011. Det har derfor blitt gjennomført en frafallsundersøkelse ved seks av lærerutdanningsinstitusjonene. Funnene vil bli presentert i dette kapitlet og sett i sammenheng med resultater fra andre frafallsundersøkelser og aktuelle studentundersøkelser, samt frafallsmønstre i allmennlærerutdanningen og andre relevante profesjonsutdanninger.

2.1 Primærsøkere, registrerte studenter og studieorganisering på GLU

2.1.1 Planlagte studieplasser og primærsøkere til GLU

Tabell 2.1 viser at det fra 2010 til 2011 har vært en klar økning både i antall studietilbud og antall studieplasser på GLU. Mens økningen i antall studietilbud er relativt lik på de to studieløpene, har GLU 5-10 hatt den største økningen i antall planlagte studieplasser.

Tabell 2.1: Planlagte studietilbud, studieplasser og primærsøkere⁷ til GLU

Studieprogram	Planlagte studietilbud		Planlagte studieplasser ⁸		Primærsøkere		Primærsøkere per plass		Antall kvalifiserte primærsøkere (%)	
	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010
GLU 1-7	36	31	1647	1671	2323	2284	1,4	1,4	52	54
GLU 5-10	35	31	1382	1140	2184	2173	1,6	1,8	67	68
Totalt	71	62⁹	3029	2811	4507	4457	1,5	1,6	58	61
ALU 2009	35		2209		4023		1,8		56	

Det fremgår også av tabellen at det har vært en liten økning i antall primærsøkere til begge studieløp fra 2010 til 2011 (1,1 %), og at denne økningen er størst på GLU 1-7. I samme periode har det vært en liten nedgang i andelen kvalifiserte primærsøkere på begge studieløp. Økningen i antall primærsøkere bør sees i lys av at ungdomskullene blir større (Samordna Opptak 2011), og justert for ”yngrebølgen” er det er mest sannsynlig at økningen skyldes at det er flere søkere til høyere utdanning totalt sett.

Samlet sett er økningen i antall planlagte studieplasser høyere enn økningen i antall primærsøkere. Dette gjenspeiles i antallet primærsøkere per studie plass på GLU, der det har vært en nedgang fra 2010 til 2011. Det fremgår av tabellen at nedgangen skyldes færre primærsøkere per plass til GLU 5-10. De tre studietilbudene som hadde flest primærsøkere per plass i år var GLU 5-10 med samfunnsfag på Høgskolen i Bergen (2,92), GLU 1-7 desentralisert ved Høgskolen i Telemark (2,80) og GLU 1-7 ved Høgskolen i Buskerud (2,63). 15 av i alt 71 studietilbud hadde færre enn 1 primærsøker per plass, og etter at årets hoved- og varaopptak var gjennomført, lå 31 studietilbud ute på Restetorget til Samordna Opptak.

Tabell 2.2: Karaktersnitt, kjønnsfordeling, aldersfordeling og studiemobilitet blant primærsøkere til GLU og ALU (2011, 2010 og 2009)¹⁰

Studieprogram	Karaktersnitt (karakterpoeng)		Kvinneandel (%)		Aldersfordeling (gjennomsnitt)		Andel primærsøkere fra studiestedsfylket (%)
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	
2011	41,2	41,9	79,3	58,9	24,4	22,7	61,6
2010	41,4	41,8	80,0	59,8	25,1	22,9	64,7
ALU 2009	41,5		69,5		24,7		65,0

Tabell 2.2 viser at søkerne til GLU 5-10 har noe høyere karaktersnitt enn søkerne til både GLU 1-7 og ALU 2009. Denne tendensen viste seg både ved opptaket i 2010 og i 2011. Variasjonene i karaktersnitt blant primærsøkerne ser også ut til å være mer koblet til

⁷ Søknadstall per 20. juli 2011 (hovedopptaket).

⁸ Se tabell 2.1a), 2.1b), og 2.1c) i vedlegget for fordeling per lærested.

⁹ I Følgegruppens første rapport oppgis det at det til sammen var 59 studietilbud på GLU i 2010 (Følgegruppen 2011: 34). Justerte tall fra Samordna Opptak viser at det til sammen var 62 studietilbud på GLU i 2010.

¹⁰ Se tabell 2.1d) og tabell 2.1e) i vedlegget for fordeling per lærested.

studieprogram enn til lærested. De laveste og nest laveste karakterpoengene finner vi blant søkerne til GLU 1-7 på Høgskolen Stord/Haugesund (39,5) og Høgskolen i Volda (39,6). Primær søkerne til GLU 5-10 på Høgskolen i Finnmark (44,2) og GLU 1-7 ved Høgskolen i Nesna (42,8) har henholdsvis det høyeste og nest høyeste karaktersnittet.

Kvinneandelen blant primær søkerne er relativt uendret fra 2010 til 2011, og det er fremdeles en klar tendens til at menn som ønsker å bli lærere i grunnskolen i større grad søker seg til GLU 5-10. Denne tendensen kommer også tydelig fram på institusjonsnivå. Den høyeste kvinneandelen finner vi blant primær søkerne til GLU 1-7 på Høgskolen i Volda (88,3 %), mens primær søkerne til GLU 5-10 på Høgskolen i Buskerud hadde den laveste kvinneandelen (50,0 %).

Det fremgår av tabell 2.2 at det har vært en liten nedgang i gjennomsnittsalderen til primær søkerne til lærerutdanningen de siste to årene. I likhet med opptaket i 2010 har fremdeles primær søkerne til GLU 1-7 noe høyere gjennomsnittsalder enn primær søkerne til GLU 5-10, men forskjellen er noe mindre ved årets opptak.

Andel primær søkere fra studiestedsfylket er noe lavere i 2011 sammenlignet med opptaket i 2010 og 2009. I likhet med de to foregående årene er det derimot store variasjoner vedrørende hvor stor andel av søkerne som var folkeregistrert i studiestedsfylket. De tre lærestedene som hadde færrest primær søkere fra studiestedsfylket var Høgskolen i Oslo og Akershus (35 %), Høgskolen i Telemark (36 %) og Høgskolen i Sør-Trøndelag (38 %). Blant de lærestedene som hadde flest primær søkere fra studiestedsfylket finner vi Høgskolen i Østfold (84 %), Høgskolen i Vestfold (81 %) og Universitetet i Stavanger (81 %).

At andelen primær søkere fra studiestedsfylket har gått ned fra 2010 til 2011, kan bety at flere GLU-studenter kan tenke seg å flytte fra sitt hjemstedsfylke for å studere. Dette gjelder trolig for lærerutdanningsinstitusjoner som kun tilbyr campusbaserte studier. Det kan derfor se ut til at flere er villige til å flytte fra sitt hjemstedsfylke for å studere på HiB, HiBu, HSH, HiØ, NLA, UiA og UiT.

Samtidig vet vi at det har vært en økning fra 2010 til 2011 i antall læresteder som gav tilbud om mer fleksible studietilbud (nett-, samlingsbasert, deltid og lignende). Tilbakemeldinger fra lærestedene peker også i retning av at disse tilbudene ofte tiltrekker seg studenter som ikke nødvendigvis flytter på seg for å studere, og at flere av disse er bosatt i andre fylker enn studiestedsfylket mens de studerer. Seks av åtte institusjoner som ga denne typen studietilbud, hadde en økning i antall primær søkere som ikke var fra hjemstedsfylket fra 2010 til 2011: HiT, HH, HSF, HiT, HVO og UiN. Vi vil komme tilbake til ulike studiemodeller på GLU under pkt. 2.1.4.

2.1.2 Registrerte studenter på GLU

Tabell 2.3: Antall planlagte studieplasser og opptatte studenter på GLU (2011 og 2010)¹¹

Institusjon	Planlagte studieplasser, 2011 ¹²			Opptatte studenter, 2011			Differanse opptatte studenter og planlagte studie-plasser, 2011 (%)	Differanse opptatte studenter kull 2011 og kull 2010 ¹⁴	Antall registrerte studenter på GLU, høsten 2011 TOTALT	
	GLU totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU totalt	GLU 2011	GLU	GLU 1-7	GLU 5-10
SH	12	-	12	1	-	1	-11	-9	10	-
HiF	40	20	20	-	24	24	-16	-31	21	43
HiBu	90	30	60	42	49	91	1	6	61	94
HiNe	90	30	60	13	24	37	-53	2	21	49
HSF	90	50	40	67	22	89	-1	38	106	55
HSH	90	54	36	24	30	54	-36	-2	53	77
HiNT	100	60	40	52	51	103	3	34	71	89
HiØ	100	60	40	41	52	93	-7	0	79	87
NLA	100	60	40	69	50	119	19	22	91	96
HVO	120	80	40	52	47	99	-21	21	75	92
UiN	120	72	48	38	42	80	-40	-13	75	83
HiVe	126	70	56	49	51	100	-26	-11	110	87
UiT	140	84	56	22	73	95	-45	6	54	120
UiS	150	80	70	79	83	162	12	3	133	140
HH	160	100	60	77	68	145	-15	-3	152	126
UiA ¹⁵	205	115	90	100	99	199	-6	-7	189	185
HiT	250	115	135	100	64	164	-86	7	183	100
HiB	326	190	136	199	154	353	27	15	335	264
HiST	370	185	185	187	198	385	15	18	307	345
HiOA	350	192	158	208	204	412	62	45	351	349
Totalt, GLU 2011	3029	1647	1382	1420	1385	2805	-224	106	2477	2481
Totalt, GLU 2010	2811	1671	1140	1338	1360	2698	-113			

Tabell 2.3 viser at det per høsten 2011 var knapt 5000 registrerte studenter på GLU, og at

¹¹ Se vedlegg 2.1a) for antall planlagte studieplasser på GLU i 2010, fordelt per lærested

¹² Planlagte studieplasser for de studietilbudene som ble trukket før studiestart er også inkludert i tabellen: GLU 1-7 ved HiF, GLU 5-10 (Narvik) ved HiNe, GLU 1-7 (trainee) ved HiVe og GLU 5-10 ved Samisk høyskole.

¹³ I rapport nr. 1 brukte vi tallet på antall tildelte studieplasser fra Rundskriv F-13-09 *Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene*. Ved at det ikke finnes tilsvarende tall for opptaket i 2011, har vi benyttet tall fra DBH i rapporten *Studieplasser*, der studieplasser er oppgitt som ”det antall studenter institusjonen ønsker å sitte igjen med på et studium når opptaket er avsluttet”.

¹⁴ Opptatte studenter på GLU, høsten 2010, er gjengitt i tabell 2.1f) i vedlegget.

¹⁵ UiA utlyste til sammen 10 plasser på master for GLU 1-7, og 20 plasser for master til GLU 5-10. Høsten 2011 ble 10 studenter tatt opp på master for GLU 1-7, og 24 studenter ble tatt opp på master for GLU 5-10 (Kilde:DBH).

fordelingen av studenter er ca. 50/50 per studieprogram. 2805 av disse studentene ble tatt opp høsten 2011. Sett i forhold til antall opptatte studenter i 2010, tilsvarer dette en økning på ca. 4,0 %. Etter opptaket i 2010 var det en liten overvekt av studenter på GLU 5-10, men det fremgår av tabellen at denne overvekten har snudd i favør GLU 1-7 etter opptaket i 2011. I Rundskriv F-13-09 *Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene*, antyder Kunnskapsdepartementet at det kan se ut til å bli en utfordring å rekruttere nok studenter til GLU 1-7, og de ber institusjonene være særlig oppmerksomme på dette i sitt rekrutteringsarbeid. Det fremgår av tabellen at begge studieløp har hatt en økning i antall studenter, og at denne økningen er størst på GLU 1-7. Selv om det ikke er snakk om en vesentlig økning, kan det likevel tenkes at den kan ha en sammenheng med at institusjonene har hatt økt fokus på dette studieprogrammet i sitt rekrutteringsarbeid.

Økningen i antall planlagte studieplasser på GLU fra 2010 til 2011 er på ca. 7,4 %, og derfor en god del høyere enn økningen i antall opptatte studenter. Tabell 2.3 viser at dette bidrar til at en god del institusjoner ikke nådde det antallet GLU-studenter de ønsket etter årets opptak. Det fremgår samtidig av tabellen at sju institusjoner har en positiv differanse mellom antall planlagte studieplasser og opptatte studenter (HiB, HiBu, HiNT, HiOA, HiST, NLA og UiS), og at det er en klar tendens til at det er læresteder i byene som klarer å oppfylle sine måltall. Av de studiestedene som startet opp med alle planlagte studietilbud høsten 2011, hadde Universitetet i Tromsø, Høgskolen Stord/Haugesund og Høgskolen i Telemark den største negative differansen mellom antall planlagte studieplasser og opptatte studenter.

Alle de tjue institusjonene tok opp nye studenter til studieåret 2011/2012, men tabell 2.3 viser at det er store variasjoner når det gjelder hvor mange som ble tatt opp per lærested. Samisk høgskole hadde planlagt å ta opp studenter på GLU 5-10 for studieåret 2011/2012, men på grunn av for få kvalifiserte søkere valgte de å trekke dette studietilbudet. De fikk derimot en ny student på GLU 1-7. Andre læresteder med relativt få studenter er Høgskolen i Finnmark og Høgskolen i Nesna, med henholdsvis 24 og 37 nye GLU-studenter. Noe av forklaringen på at det ikke ble tatt opp flere studenter ved disse institusjonene, er at begge valgte å trekke et planlagt studietilbud pga. for få kvalifiserte søkere, henholdsvis GLU 1-7 på Høgskolen i Finnmark og GLU 5-10 (Narvik) på Høgskolen i Nesna. I den andre enden av tabellen er det tre læresteder som skiller seg ut i forhold til antall opptatte studenter på GLU. Det er Høgskolen i Oslo og Akershus, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Bergen, som tok opp henholdsvis 412, 385 og 353 nye GLU-studenter. Middelerdien for antall studenter per lærested er 100, noe som er noe høyere enn ved fjorårets opptak (93) (Følgegruppen 2011: 37).

Dersom man ser på antall studenter per studieløp på de ulike lærestedene, synliggjør tabellen at til sammen 8 læresteder har færre enn 50 opptatte førsteårsstudenter på GLU 1-7 i 2011 (HiBu, HiNe, HSH, HVO, HiVe, HiØ, UiN, UiT, SH). Blant de 19 lærestedene som har tatt opp studenter på GLU 5-10 er det 7 som har færre enn 50 opptatte studenter (HiF, HiBu, HiNe, HSF, HSH, HVO, UiN). En del av lærestedene har flere ulike studietilbud innenfor et studieløp. Antall opptatte studenter på de ulike lærestedene bør derfor også sees i lys av tabell 2.4, som gir en oversikt over ulike studieorganiseringsmodeller innenfor hver region.

Registrerte studenter på et studieløp kan være opptatt på ulike programmer (for eksempel campusbasert og samlingsbasert/nettbasert) ved samme institusjon.

Sett ut ifra et regionalt perspektiv, kan det synes som at det er region Nord-Norge som har de største utfordringene knyttet til rekruttering. Ingen av studiestedene i denne regionen, HiF, HiNe, UiN og UiT, har klart å fylle opp sine planlagte studieplasser.

Andre studietilbud, særlig på GLU 5-10, hadde ventelister etter opptaket. Dette gjaldt studietilbud ved HiOA, HiB, HiST og UiA. Det vi derimot ikke vet noe om er om disse studentene valgte bort grunnskolelærerutdanningene da de ikke fikk innvilget sitt førstevalg, eller om de startet på et annet studieprogram på GLU ved samme institusjon eller ved en annen lærerutdanningsinstitusjon.

I Følgegruppens møter med institusjonene er det mange som har nevnt tilbud om masterløp på grunnskolelærerutdanningene som et tiltak for å heve statusen og rekrutteringen til læreryrket. Det ble også påpekt at GLU-studentene er opptatt av muligheten for masterløp. Ved opptaket i 2011 var det to institusjoner, Universitetet i Tromsø og Universitetet i Agder, som utlyste tilbud om masterløp i grunnskolelærerutdanning. Ved begge institusjonene hadde man god søkning til masterløpet for 5-10, og tok opp flere studenter enn antall planlagte studieplasser. UiA klarte akkurat å fylle opp antall planlagte studieplasser på masterløpet for GLU 1-7 (10 plasser), mens UiT hadde 84 planlagte studieplasser på GLU 1-7, og kun 22 opptatte studenter. Sett i lys av søkningen til UiA og UiT, kan det foreløpig se ut som at det er større etterspørsel etter masterløp på GLU 5-10.

2.1.3 Kjønn- og aldersfordeling blant registrerte studenter på GLU

Kvinner utgjør en betydelig større andel av studentgruppen som ble tatt opp på GLU 1-7 i 2011, sammenlignet med de som ble tatt opp på GLU 5-10 samme studieår. Kvinneandelen på GLU 1-7 er også noe høyere enn ved opptaket i 2010, mens den har sunket tilsvarende på GLU 5-10. At kvinneandelen er høyere på GLU 1-7, kommer også tydelig fram på institusjonsnivå¹⁶. Den høyeste kvinneandelen (94,2 %) finner vi blant opptatte studenter på GLU 1-7 ved Høgskolen i Nord-Trøndelag. Master i lærerutdanning for 5.- 10. trinn på Universitetet i Tromsø hadde den laveste kvinneandelen (53,4 %).

Sett i sammenheng med kvinneandelen blant de som ble tatt opp på ALU i 2009, ser det samlet sett ut som at differensieringen av lærerutdanningen har bidratt til to utdanninger med ganske forskjellig kjønnssammensetning. Denne tendensen har også blitt enda tydeligere ved opptaket i 2011, og samlet sett utgjorde kvinner ca. 84 % av alle registrerte studenter på GLU 1-7 høsten 2011, og 62,5 % av alle registrerte studenter på GLU 5-10.

En sammenligning av kvinneandelene blant primærsøkere og opptatte studenter på GLU, viser at denne andelen er henholdsvis 4,5 % og 3 % lavere blant primærsøkerne til GLU 1-7 og GLU 5-10. Dette kan peke i retning av at det enten er en høyere andel menn blant

¹⁶ Kvinneandel per lærested er gjengitt i tabell 2.1g) i vedlegget.

primærsøkerne til GLU som ikke har vært kvalifisert for studiet eller som har takket nei til studieplass.

Studentgruppen på GLU 1-7 har en noe høyere gjennomsnittsalder enn studentgruppen på GLU 5-10. Mens 15 % av studentene på GLU 1-7 er over 30 år, gjelder tilsvarende for 6 % av studentene på GLU 5-10. Til sammenligning var 13 % av studentene som ble tatt opp på ALU i 2009 over 30 år (Følgegruppen 2011: 39). Studentene som ble tatt opp på GLU 5-10 i 2011 er også i gjennomsnitt noe yngre enn 2010-kullet på samme studieprogrammet, mens de nye studentene på GLU 1-7 er i gjennomsnitt noe eldre enn fjorårets kull (jf. tabell 2.1h) i vedlegg 1).

Det er relativt store variasjoner mellom lærestedene når det gjelder aldersfordelingen blant studentene, og dette gjelder særlig på GLU 1-7¹⁷. Ved fem læresteder var over 60 % av de registrerte studentene på GLU 1-7 i aldersgruppen 18- 20 år da de startet på studiet høsten 2011: UiT (68,2 %) og HiB (60,8 %), HiBu (66,7 %), HiST (62,0 %) og HiØ (65,9 %). På den andre siden var over 10 % av de opptatte studentene over 35 år ved seks læresteder; HSF (40,3 %), HiT (26,0 %), HVO (30,8 %), NLA (26,1 %), UiN (13,2) og HH (11,7). Med unntak av NLA, hadde alle disse lærestedene tilbud om mer fleksible studietilbud på GLU (nettbasert, samlingsbasert og lignende).

Det er noe mindre variasjon mellom lærestedene i aldersfordelingen blant de som ble tatt opp på GLU 5-10 i 2011. To institusjoner kan sies å skille seg ut ved at en stor andel av studentgruppen er i aldersgruppen 18-20 år; Høgskolen i Buskerud (67,3 %) og Universitetet i Stavanger (65,1 %). Det er samtidig to andre læresteder som peker seg ut ved at en stor andel av studentgruppen er over 35 år: Høgskolen i Finnmark (16,7 %) og Høgskolen i Telemark (18,8 %).

2.1.4 Studieorganiseringsmodeller og rekruttering

Et fellestrekk ved institusjoner som rekrutterer store andeler eldre studenter, er at de gir tilbud om mer fleksible studietilbud¹⁸. I møter med Følgegruppen har både Høgskolen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Telemark og Universitetet i Nordland presisert at målgruppen for deres alternative studieorganiseringsmodeller er eldre og mer etablerte studenter som ikke har mulighet til å følge ordinære campusbaserte studium (Følgegruppen 2011: 23). På den andre siden var det kun på de campusbaserte studiene at registrerte studenter i aldersgruppen 18-20 år utgjorde i overkant av 60 % av studentgruppen. Samlet sett kan dette sies å peke i retning av at fleksible studieorganiseringsmodeller på GLU rekrutterer eldre studenter i større grad enn campusbaserte studier.

Tabell 2.4 viser at det for studieåret 2011/2012 finnes tilbud om fleksible studieorganiseringsmodeller i fem av sju SAK-regioner, og at det er noe variasjon mellom regionene både i tallet på studietilbud totalt, og antall fleksible studietilbud. Fra 2010 til 2011 har det vært en liten økning i antall studietilbud totalt, mens antallet fleksible studietilbud er

¹⁷ Se tabell 2.1h) i vedlegget for tall per institusjon.

¹⁸ Dette gjelder ikke for NLA, som kun tilbyr campusbaserte studier.

uendret. Andelen GLU-studenter som er tatt opp på fleksible studiemodeller er også relativt uendret fra opptaket i 2010.

Tabell 2.4 Studieorganiseringsmodeller på GLU, (tall på aktive studietilbud per region)

Studieorganisering	Ordinære		Fleksible								Differanse, studie-tilbud 2011-2010	
	Campus-basert		Samling/nettbasert ¹⁹		Deltid		Desentralisert		Annet			
	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010	2011	2010		
SAK-regioner												
Oslo Nord	6	6	1	1							-	
Oslofjordalliansen	8	8								1	-1	
Midt-Norge	7	6			1						2	
Nord-Norge	4	4	5	6			-	2			-3	
Sørvestlandet	10	8	2	1			2	1			4	
UH-nett Vest ²⁰	20	16			2	1					5	
Samisk (region 7)	-	1									-1	
SUM	55	49	8	8	3	1	2	3	-	1	5	
ALU 2009²¹	21		3									
Andel av opptatte studenter, 2011 (%)	88		12									
Andel av opptatte studenter, 2010 (%)	87		13									

Vi finner flest fleksible studietilbud i region Nord Norge, representert ved Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Nesna og Universitetet i Nordland. Antallet fleksible tilbud er redusert i denne regionen fra 2010 til 2011. Dette skyldes at Høgskolen i Finnmark ikke har tatt opp studenter til GLU 1-7 og til de desentraliserte tilbudene i Finnsnes/Bardufoss.

Høgskolene i Hedmark, Sogn og Fjordane og Telemark har videreført sine fleksible studietilbud fra 2010 til 2011, samt at sistnevnte institusjon også har startet opp et nettbasert studium på GLU 5-10. I tillegg har både Høgskolen i Volda og Høgskolen i Nord-Trøndelag startet opp med desentraliserte tilbud. Høgskolen i Vestfold valgte å trekke sitt studietilbud på GLU 1-7 (trainee) pga. for få søkere. Samlet sett var det til sammen åtte lærerutdanningsinstitusjoner som startet opp med alternative studieorganiseringsmodeller i 2011, mot sju i 2010.

Av i alt 13 planlagte, fleksible studietilbud på GLU, ble 9 tilbudt på GLU 1-7. Dette kan trolig

¹⁹ Alle nettbaserte tilbud har også samlinger. Samlings- og nettbaserte tilbud er derfor slått sammen til en kategori.

²⁰ At tallet på ordinære studietilbud i Region UH-nett Vest er såpass høyt skyldes at Høgskolen i Bergen har valgt å utlyse en rekke studietilbud med fokus på ulike skolefag, for eksempel "GLU 1-7 med naturfag".

²¹ I 2009 ga Høgskolen i Vestfold tilbud om "Lærerutdanning for barnetrinnet" (LUB) og "Lærerutdanning for ungdomstrinnet" (LUT) i 2009, samt at Høgskolen Stord/Haugesund ga tilbud om grunnskulelærerutdanning. Disse studieprogrammene er ikke innlemmet i oversikten over studietilbud på ALU i 2009.

være med på å forklare hvorfor primærsøkerne til dette studieløpet har en noe høyere gjennomsnittsalder enn de studentene som er tatt opp på GLU 5-10.

2.2 Fagvalg og karakterfordeling

Ved innføringen av de nye grunnskoleutdanningene var fagtilbudet et ganske uavklart felt ved mange institusjoner. Dette hang tett sammen med usikkerhet omkring regionalt samarbeid med hensyn til fagtilbud, og rekruttering (størrelse på studentgruppene) ved den enkelte institusjon. Samtidig ville en eventuell oppstart av en del fag også være avhengig av hvilke fag de nye GLU-studentene faktisk velger. I Følgegruppens første rapport ble det presentert en oversikt over fagtilbudet de to første studieårene på GLU 1-7 og GLU 5-10, både innenfor hver region og på institusjonene som inngår i hver region (Følgegruppen 2011: 24-27).

Eksamensresultatene etter første studieår kan både bidra til å tegne et bilde av GLU-studentens foreløpige fagvalg og deres faglige nivå. I de neste avsnittene vil både fagvalg og karakterfordeling bli presentert og diskutert.

2.2.1 Fagvalg blant GLU-studentene

Tabell 2.5 og tabell 2.6 viser fagvalg på GLU 1-7 og GLU 5-10, og antall studenter som har gjennomført eksamen i de fagene de har valgt. Benevnelsene ”bestått/ikke bestått” gjelder både for eksamener der det har blitt brukt karakterskala (A-F) og eksamener der det har blitt benyttet ”bestått” eller ”ikke bestått”. Tabellen viser kun eksamensresultatene for valgbare fag på hvert av de to studieløpene. For de lærestedene der studentene kun hadde obligatoriske fag på GLU 1-7 første studieår, vil det derfor ikke foreligge informasjon om fagvalg.

Ved noen institusjoner har studentene gjennomført eksamen i flere delemner innenfor et fag, for eksempel ”engelsk 1” og ”engelsk 2”. I disse tilfellene har vi tatt utgangspunkt i resultatene for det emnet der flest studenter var oppmeldt. Dette fordi det er nærliggende å tenke seg at det emnet med flest oppmeldte studenter kan gi en pekepinn på antallet studenter som valgte faget i utgangspunktet. Karakterfordelingen i emner der fem eller færre studenter har avlagt eksamen, vises ikke i DBH. Antall studenter som har valgt de ulike fagene, vil derfor sannsynligvis være noe høyere ved enkelte av de små institusjonene.

Det fremgår av tabell 2.5 at fagtilbudet første studieår varierer både på regions- og institusjonsnivå. Bortsett fra de obligatoriske fagene PEL, matematikk og norsk er det foreløpig flest studenter på GLU 1-7 som har avlagt og bestått eksamen i naturfag, mens færrest har avlagt og bestått eksamen i samfunnsfag. Vi vet at det er stor variasjon mellom institusjonene når det gjelder plasseringen av de ulike valgfagene i studieløpet. Sett i lys av at HH, HiOA, HiVe, HiØ og UiS og UiT kun gir tilbud om obligatoriske fag det første studieåret, er det vanskelig å skulle si noe om studentenes fagvalg på GLU 1-7 etter første studieår. Tabell 2.5 er kun en foreløpig oversikt over studentenes fagvalg.

Tabell 2.5 Fagvalg og gjennomført eksamen på GLU 1-7²²

	Fag	Engelsk		Kroppsp- øving		Kunst og håndverk		Mat og helse		Musikk		Naturfag		RLE		Samfunns- fag	
		Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått
Region	Inst.																
Oslo Nord	HH																
	HiOA																
OFA	HiBu												21	1			
	HiVe																
	HiØ																
	Sum												21	1			
Midt-Norge	HiNT	11	7														
	HiST	15	10	40	4	23	-					41	9				
	Sum	26	17	40	4	23	-					41	9	21	1		
Nord-Norge	HiF							21	-								
	HiNe	9	-														
	UiN					11	-	17	-								
	UiT																
	Sum	9	-			11	-	38	-								
Sørvest-landet	HiT																
	UiA	9	4							5	-	20	-	32	-		
	UiS																
	Sum	9	4							5		20		32			
UH-nett Vest	HiB	26	-	29	-	18	-	10	-	13	-	23	2	25	-		
	HSF	6	-														
	HSH ²³					13	-					18	-			5	-
	HVO	18	-			8	-										
	NLA			16	-							11	1				
	Sum	50	-	45	-	46	-	10	-	13	-	54	3	25	-	5	-
SUM, ALLE		94	21	85	4	73	0	48	0	18	0	115	12	57	0	5	0

²² I Følgegruppens første rapport viste vi til at ingen av institusjonene hadde tilbud om andre fremmedspråk på GLU 1-7 første studieår. Dette fagtilbudet er derfor ikke tatt med i tabell 2.5.

²³ Fagvalg for både 2009- og 2010-kullet inngår i tabellen.

Tabell 2.6 Fagvalg og gjennomført eksamen, GLU 5-10²⁴

Region	Fag	Norsk		Matematikk		Engelsk		Kroppøving		Kunst og håndverk		Mat og helse		Musikk		Naturfag		RLE		Samfunnsfag		
		INST.	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått	Bestått	Ikke bestått		
Oslo Nord	HH		38	1	15	6																
	HiOA		35	5	45	12	55	1														
	Sum		73	6	60	18	55	1														
OFA	HiBu		10	6	30	4	6	-								12					28	1
	HiVe		17	-	22	-																
	HiØ		37	1			16	-	17	2						21	3					
	Sum		65	1	52	4	22	-	17	2						33	3				28	1
Midt-Norge	HiNT		16	4	19	-										15	-				19	-
	HiST		41	22	98	10	19	11								63	12	26	-		38	-
	Sum		57	26	117	10										63	12	26	-		38	-
Nord-Norge	HiF		6	-	7	-															9	-
	HiNe		6	-	17	1																
	UiN ²⁵		10	-	20	-																
	UiT		9	-	15	1	7	-													15	1
	Sum		31		59	2	7	-													21	1
Sørvestlandet	HiT		14	4											22	-						
	UiA		19	-	38	1			20	2				7	-			48	4		27	-
	UiS		27	5	24	6																
	Sum		60	9	62	7			20	2				7	-	22	-	48	4		27	-
UH-nett Vest	HiB		35	5	23	10	34	1			17	-	11	-	22	-	32	1	38	2	23	-
	HSF										30	1										
	HSH ²⁶		9	-	8	-			5	1			21	-			11	-			23	-
	HVO		15	-	20	4	22	1													32	-
	NLA		21	1	25	3										14	-	7	-		27	-
	Sum		80	6	76	17	56	2	5	1	47	1	32	-	22	-	57	1	45	2	105	-
SUM		366	50	426	58	140	3	42	5	47	1	32	-	29	-	190	16	119	6	262	2	

²⁴I Følgegruppens første rapport viste vi til ingen av institusjonene hadde tilbud om andre fremmedspråk på GLU 5-10 første studieår. Dette fagtilbudet er derfor ikke tatt med i tabell 2.6.

²⁵Ved UiN har mindre enn fem studenter avlagt eksamen i norsk blant de som er tatt opp på nettstudiet. Dette betyr at antallet som har valgt norsk ved GLU 5-10 er noe høyere.

²⁶Fagvalg for de som startet på GLU høsten 2009 ved HSH (forsøkskull) er også tatt med i oversikten. Færre enn fem har også valgt K & H på HSH. Disse vises ikke i oversikten fra DBH.

På GLU 5-10 er det kun PEL-faget som er obligatorisk i studieløpet. Det betyr at studentene har måttet ta noen fagvalg i første studieår. Tabell 2.6 (forrige side) gir en oversikt over hvor mange som har avlagt og bestått eksamen i de valgbare fagene som det er blitt gitt tilbud om første studieår. Samlet sett ser vi at flest studenter har avlagt og bestått eksamen i matematikk, mens endel færre har avlagt og bestått eksamen i norsk.

På regionsnivå er fordelingen av studenter på norsk og matematikk relativt lik innenfor OFA, Oslo Nord, Sørvestlandet og UH-nett Vest, mens en god del flere har valgt matematikk fremfor norsk i Midt- og Nord-Norge. I Midt-Norge skyldes dette trolig at Høgskolen i Sør-Trøndelag har et eget studieløp på GLU 5-10 med vekt på realfag. For Nord-Norges vedkommende uttrykte institusjonene en bekymring for rekruttering til norskfaget i møter med Følgegruppen høsten 2010. Dersom de ikke fikk flere studenter til å velge norsk, fryktet de at det kunne bli en stor mangel på norsklærere i denne regionen (Følgegruppen 2011:29).

Når det gjelder de øvrige fagene, fremgår det av tabellen at flest studenter har avlagt og bestått eksamen i samfunnsfag, mens musikk er det faget som færrest studenter har avlagt og bestått eksamen i. Vi vet at de fleste institusjonene har lagt opp til et valg mellom norsk og matematikk i starten av studieløpet på GLU 5-10, og praktisk-estetiske fag senere i studieløpet (ibid). Tabell 2.6 er selvsagt også kun en foreløpig oversikt over studentenes fagvalg.

Mens alle som har fullført allmennlærerutdanningen de seneste årene hadde obligatorisk norsk og matematikk, vil det etter innføringen av grunnskolelærerutdanningene i hovedsak være studenter som har fullført GLU 1-7 som vil kunne undervise i begge disse fagene etter endt utdanning. De fleste studentene fra GLU 5-10 vil sannsynligvis bare ha undervisningskompetanse i ett av fagene. Med dagens rekrutteringsnivå på GLU vil det trolig føre til at det vil bli utdannet både færre matematikklærere og færre norsklærere på landsbasis, noe som kan bli en utfordring for grunnskolen, spesielt for distriktene. For de to største skolefagene ser det foreløpig ut som at utfordringen spesielt gjelder å få utdannet tilstrekkelig med norsklærere.

2.2.2 Karakterfordeling blant GLU-studentene

Tabell 2.7 (neste side) viser karakterfordelingen på GLU for emner der det er blitt benyttet karakterskala, A-F. Det fremgår av tabellen at karaktersnittet er noe høyere blant studentene på GLU 5-10 sammenlignet med studentene på GLU 1-7. Dette skyldes først og fremst at andelen som oppnådde karakteren A eller B er høyere blant studentene på førstnevnte studieprogram, og at strykprosenten er en god del lavere. Det fremgår av tabellen at også ALU-studentene hadde et noe høyere karaktersnitt enn studentene på GLU 1-7²⁷.

²⁷ DBH oppgir kun karakterfordelingen for alle som er tatt opp på en utdanning, og ikke separat for enkeltkull. Det betyr at karakterfordelingen på allmennlærerutdanningen gjelder for de som ble tatt opp fra 2006-2009.

Tabell 2.7 Karakterfordeling, GLU 2010 og ALU 2006-2009 (%)²⁸

Studie-program	Karakter A		Karakter B		Karakter C		Karakter D		Karakter E		Karakter F	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
TOTALT	10,5	10,7	23,9	27,7	31,9	32,5	17,0	16,4	6,4	6,4	10,2	6,3
ALU	9,5		28,2		33,4		16,7		5,6		6,5	

Det er relativt store forskjeller i karakterfordelingen mellom de ulike lærestedene, og dette gjelder særlig hvor stor andel av studentene som har oppnådd karakterene A og F. På GLU 1-7 er det to læresteder som skiller seg ut med en betydelig stor andel av studentene som har oppnådd karakteren A: Høgskolen i Sogn og Fjordane (20,9 %) og Høgskolen i Hedmark (18,5 %). Tilsvarende gjelder for Høgskolen i Vestfold (24,1 %) og Universitetet i Nordland (18,2 %) på GLU 5-10.

Andelen studenter på GLU 1-7 som har fått karakteren F er høyest på Universitetet i Stavanger (19,5 %) og nest høyest ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (18,5 %). På GLU 5-10 finner vi den høyeste strykprosenten på henholdsvis Høgskolen i Sør-Trøndelag (13,8 %) og Universitetet i Stavanger (11,2 %).

Karakterfordelingen på GLU for 2010-kullet må likevel sees i lys av at vi vet at en presentasjon av karakterene som ble gitt ett år kan være noe misvisende for den enkelte institusjon. Dette fordi karakterene kan variere betydelig fra år til år. Det vil derfor være viktig å følge denne fordelingen over tid.

2.3 Gjennomstrømning

2.3.1 Gjennomstrømning i allmennlærerutdanningen og andre profesjonsutdanninger

Da NOKUT gjennomførte sin evaluering av allmennlærerutdanningen i 2006, ble det innhentet data direkte fra lærestedene for å belyse gjennomstrømningen. I tillegg til å kartlegge en gjennomgående lav fullføringsprosent blant ALU-studenter generelt sett, fant de store variasjoner mellom de ulike lærestedene når det gjaldt antallet som fullførte på normert tid i perioden 1997-2000, fra omlag 65 % til vel 30 % (NOKUT, 2006). I rapporten ble det også referert til et arbeidsnotat fra NIFU om gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter som hadde kartlagt flere bakgrunnsvariabler med betydning for studiegjennomføringen. Funn fra NIFU viste blant annet at kvinner hadde høyere fullføringsgrad enn menn og at frafallet var lavest blant de yngste (18-20 år) og blant de eldste studentene (30 år +). De fant også indikasjoner på at foreldrenes utdanningsnivå hadde stor betydning for studiegjennomføringen, og at studenter med bakgrunn fra allmennfaglig/studiespesialiserende studieretning på videregående hadde betydelig bedre studiegjennomføring enn de som var registrert med andre studieretninger (Næss & Vibe, 2006).

²⁸ Karakterfordeling per lærested er gjengitt i tabell 2.2a) i vedlegget.

Nye tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB)(2011) om gjennomstrømning i høyere utdanning viser at andelen norske studenter som ikke fullfører en grad, er økende, og at dette er mer gjeldende for menn enn for kvinner. Av de om lag 3 000 studentene som startet på allmennlærerutdanningen for første gang i 2004, hadde 27 % avbrutt studiet seks år etter. Hele 37 % av de mannlige studentene avbrøt studiet, mens tilsvarende andel for kvinner var 23 %. 43 % av allmennlærerstudentene fullførte innen fire år, og 56 % hadde fullført studiet innen seks år. Andelen kvinner som fullførte innen fire år var høyere enn andelen blant menn, henholdsvis 47 og 35 %.

Tabell 2.8 (under) viser hvor stor andel av allmennlærerstudentene som de fire siste årene har fullført studiet på normert tid. De som står registrert med fullført allmennlærerutdanning et gitt årstall i tabellen, vil være studenter som startet på studiet fire år tidligere.

Tabell 2.8 Fullføring av allmennlærerutdanningen på normert tid, kull 2003-2006²⁹

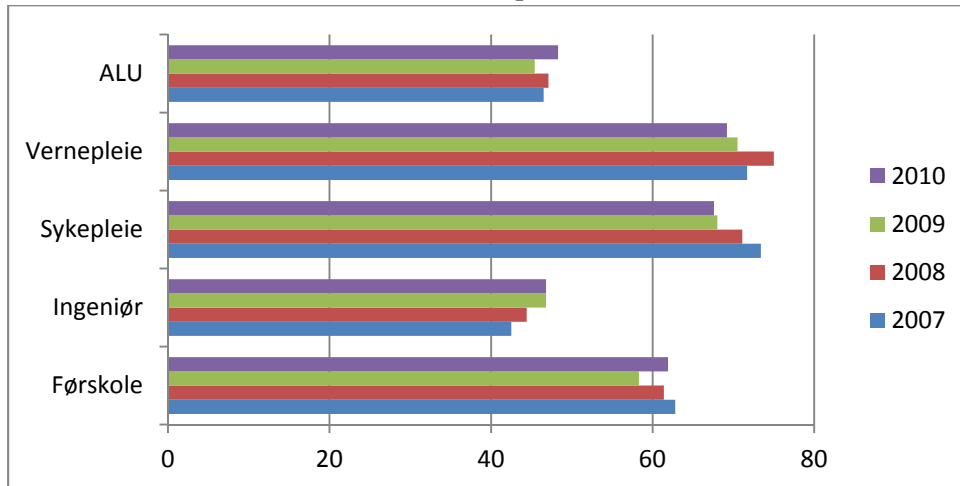
2007			2008			2009			2010		
Opp-tatt	Full-ført	%	Opp-tatt	Full-ført	%	Opp-tatt	Full-ført	%	Opp-tatt	Full-ført	%
2878	1356	47,4	2583	1173	43,0	2012	930	46,2	1988	961	45,2

Det fremgår av tabellen at fullføringsgraden på allmennlærerutdanningen har vært ganske stabil de siste fire årene. Blant lærestedene er det derimot store variasjoner i gjennomstrømningen. De tre lærestedene som i gjennomsnitt har hatt den høyeste gjennomstrømningen i ALU i denne tidsperioden er HiB (59,5 %), HiOA (59,1 %) og HiST (58,1 %). NLA (29,2 %), HiT (34,7 %) og UiN (36,1 %) hadde i gjennomsnitt den laveste fullføringsprosenten i ALU i den samme tidsperioden.

I de nye tallene fra SSB om lavere gjennomstrømning i høyere utdanning er som sagt allmennlærerutdanningen en av de utdanningene som trekkes fram. I den sammenheng er det derfor interessant å se nærmere på hvordan gjennomstrømningen er i andre profesjonsutdanninger. Tabell 2.9 viser andel av studentene på fem ulike profesjonsutdanninger som fullførte studiene på normert tid. Det fremgår av tabellen at det er studentene på ingeniørutdanningen sammen med ALU-studentene som skiller seg ut med de laveste fullføringsandelene. Av de fem profesjonsutdanningene som her er sammenlignet, er allmennlærerutdanningen den eneste som er 4-årig. De øvrige utdannelsene er 3-årige.

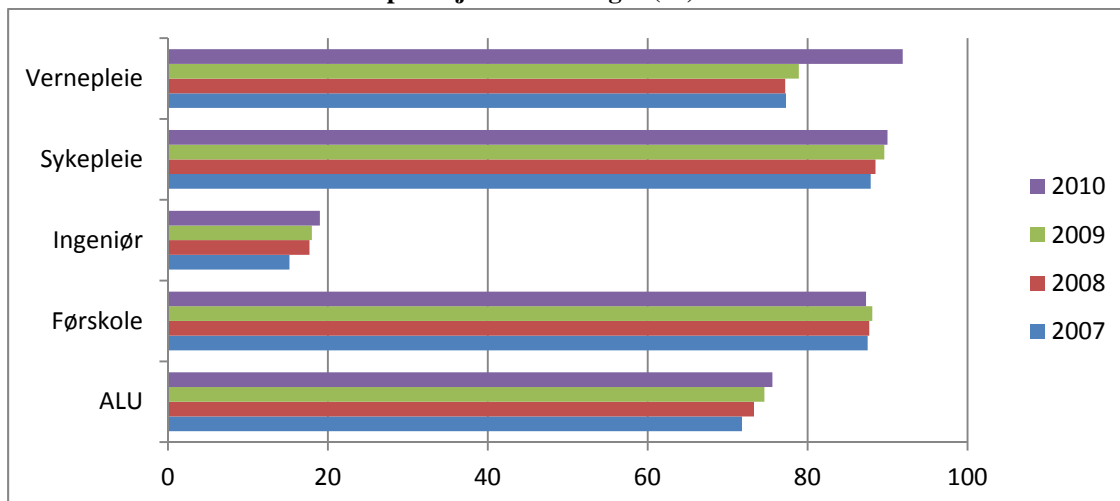
²⁹ Fordeling per lærested er gjengitt i tabell 2.3a) i vedlegget.

Tabell 2.9 Prosentandel som fullfører studiet på normert tid (%)



SSB (2011) viser på sin side at andelen studenter som fullførte på normert tid, var størst i de kvinnedominerte utdanningene som førskolelærer-, sykepleie-, helsefag- og bachelorutdanninger i helse-, sosial- og idrettsfag. Det var også kvinner som sto bak flertallet av laveregradsutdanningene som ble fullført på normert tid, samtidig som at det særlig var menn i tradisjonelle kvinneutdanninger som hadde brukt betydelig lengre tid på å fullføre utdanningen. Tabell 2.10 (under) viser kvinneandelene blant registrerte studenter på de samme profesjonsutdanningene de siste fire årene. Det fremgår av tabellen at ingeniørutdanningen skiller seg klart ut med en kvinneandel på under 20 %, mens alle de andre utdanningene i snitt ligger over 70 %.

Tabell 2.10 Kvinneandeler i ulike profesjonsutdanninger (%)



Med en gjennomsnittlig kvinneandel på i overkant av 70 % kan også allmennlærerutdanningen sies å falle inn under såkalte kvinnedominerte utdanninger. Det kan derfor se ut til å være andre årsaker som kan bidra til å forklare hvorfor en såpass lav andel av allmennlærerstudentene fullførte studiet på normert tid.

I de neste avsnittene vil vi se nærmere på frafallet i grunnskolelærerutdanningene. Selv om vi ikke vil kunne si noe om gjennomstrømningen på GLU før det første kullet er uteksaminert,

kan likevel frafallet etter første studieår gi oss en pekepinn på utviklingen. Tidligere studier av frafall på ALU viser nemlig at de fleste studentene som valgte å slutte på studiet, gjorde dette i begynnerfasen, og at de som kom seg videre til 2. studieår syntes å ha en relativt god studieprogresjon videre fremover (Næss & Vibe 2006:18).

2.3.2 Frafall i grunnskolelærerutdanningene

Som nevnt innledningsvis, var ca. 19 % av studentene som startet på GLU høsten 2010 ikke lenger aktive studenter på disse studieprogrammene ved studiestart høsten 2011. I denne rapporten vil vi se nærmere på frafall blant dette studentkullet i løpet av første år i utdanningene. Frafall på GLU vil her bli definert ved *differansen mellom registrerte studenter på GLU høsten 2010 og høsten 2011 (kull 2010)*.

Tabell 2.11 Frafall etter 1. og 2. semester på GLU, 2010-kullet³⁰

Institusjon	Frafall etter 2. semester (%)			Frafall etter 2.semester (%)
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU (totalt)	ALU 2009
HiB	19,0	23,2	21,0	24,0
HiBu	20,7	19,3	19,8	17,7
HiF	15,4	33,3	25,5	19,4
HH	8,3	10,9	9,5	17,0
HiNe	10,0	7,4	8,1	24,1
HiNT	13,0	15,2	14,5	10,0
HiO	20,5	14,5	17,7	26,9
HSF	16,7	15,8	16,3	32,3
HSH	16,7	14,8	16,5	0,0 ³¹
HiST	21,3	18,7	19,9	22,5
HiT	22,7	17,0	21,0	21,3
HiVe	27,3	33,9	30,6	26,0
HVO	17,2	8,0	11,5	11,4
HiØ	22,4	20,0	22,4	33,0
NLA	29,4	25,0	29,4	40,0
SH	0,0	-	0,0	10,2
UiA	13,7	13,5	13,6	15,4
UiN	7,3	17,3	12,9	9,4
UiS	31,8	20,3	26,4	24,4
UiT	5,9	14,5	11,2	28,0
TOTALT	19,1	18,1	18,8	22,6³²

³⁰ Tallene i tabellen over har Følgegruppen bestilt fra DBH.

³¹ HSH tok opp studenter til GLU i 2009.

³² Frafall fra ALU på Rudolf Steinerhøgskolen er tatt med i beregninger av frafall for alle læresteder.

Tabell 2.11 viser hvor stor andel av de som startet på GLU i 2010 som ikke var registrerte studenter på studiet høsten 2011, og tilsvarende tall for de som startet på ALU i 2009.

Det fremgår av tabellen at det fremdeles er en stor andel av lærerstudentene som uteblir fra studiet i løpet av 1. studieår, men at det foreløpig kan se ut som at gjennomstrømningen blant det første kullet med grunnskolelærerstudenter er noe bedre enn blant de som startet på ALU i 2009. Det laveste frafallet finner vi på GLU 5-10.

Tabellen viser også at det er store variasjoner mellom lærestedene når det gjelder frafallet på GLU samlet sett. De lærestedene som hadde det høyeste frafallet var henholdsvis HiVe, NLA og UiS, mens SH, HiNe og HH hadde det laveste frafallet.

Det fremgår også av tabellen at flere institusjoner har opplevd en betraktelig nedgang i frafallet fra 2010 til 2011, blant annet Høgskolen i Nesna og Universitetet i Tromsø. Med tanke på at UiT startet opp med en 5-årig master i lærerutdanning for GLU 1-7 og GLU 5-10, er det særlig interessant at de opplever en såpass stor nedgang. Sju av lærestedene opplevde en liten økning i frafallet i samme periode, og økningen er størst ved henholdsvis høgskolene i Finnmark, Vestfold og Hedmark.

Tabell 2.12 (under) viser at menn utgjør en større andel blant de studentene som sluttet på GLU etter to semester, sammenlignet med andelen som ble tatt opp på GLU høsten 2010. Denne tendensen viser seg særlig på GLU 1-7, der menn utgjorde 19,5 % av de som ble tatt opp på studiet i 2010, og 26,5 % av de som var falt fra etter to semester. Som tidligere nevnt, var fullføringsgraden også høyere blant kvinner i allmennlærerutdanningen (Næss & Vibe 2006:6).

Tabell 2.12 Andel menn blant studenter som opptatt på GLU høsten 2010, og blant de som hadde sluttet på utdanningene etter to semester (%)

Andel menn (%)			
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU (begge)
Opptatt på GLU	19,5	38,1	26,9
Sluttet på GLU	26,5	42,6	34,3

I allmennlærerutdanningen var gjennomføringsgraden høyest blant de yngste studentene (18-20 år) og blant de eldste (over 30 år) (Næss & Vibe, 2006). Det fremgår av tabell 2.13 at det er en tendens til størst frafall blant de yngste studentene som ble tatt opp på GLU 1-7, og lavest frafall blant studentene i aldersgruppen 31-35 år på samme studieløp. På GLU 5-10 er frafallet størst blant de mellom 21-25 år, og lavest blant aldersgruppen 26-30 år.

Tabell 2.13 Aldersfordeling blant studenter som ble opptatt på GLU høsten 2010, og de som hadde sluttet på GLU etter to semester (%)

Aldersfordeling (%)										
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
	18-20	18-20	21-25	21-25	26-30	26-30	31-35	31-35	Over 35	Over 35
Opptatt	48,8	49,6	29,8	34,8	6,9	6,9	5,3	3,6	9,2	5,1
Sluttet	53,7	48,3	27,6	36,8	6,6	5,4	2,7	3,7	9,3	5,8
Differanse	4,9	-1,3	-2,2	2,0	-0,3	-1,5	-2,6	0,1	0,1	0,7

Samlet sett kan det se ut som at frafallsmønsteret er noe ulikt for de to studieløpene, og at dette gjelder både for variablene kjønn og alder.

2.4 Frafallundersøkelse på GLU

2.4.1 Metode, utvalg og representativitet

Høsten 2011 ble det gjennomført en telefonsurvey blant studenter som i løpet av første studieår var registrert med studentstatus ”sluttet” på GLU. Studentene var tatt opp ved til sammen seks ulike læresteder, Høgskolene i Bergen, Finnmark, Nord-Trøndelag, Sør-Trøndelag, Telemark og Universitetet i Stavanger. Lærestedene ble valgt på bakgrunn av variasjon med hensyn til størrelse og aldersfordeling i studentgruppen og geografisk spredning. Utvalget besto av 243 tidligere GLU-studenter, og svarprosenten var på ca. 65 %.³³

Hver av de deltagende lærestedene har fått tilsendt svarene fra studenter som var tatt opp ved deres institusjon. Ca. halvparten av lærestedene har en relativt lav svarprosent (jf. tabell 2.21). Ved presentasjon av funnene fra analysen vi derfor i hovedsak gjengi svarfordelingen blant alle informantene, og ikke per lærested. Unntaket gjelder svarene som er knyttet til studentenes egne begrunnelser for frafall. Her vil vi se nærmere på om det kan sies å være forskjell mellom lærestedene når det gjelder hvor stor andel av de som sluttet som oppgave forhold ved studiet som hovedårsaken.

Tabell 2.14 Informantenes fordeling på studieprogram, kjønn og alder (%)

Studieprogram (N= 156)		Kjønn (N=157)		Alder (N=156)			
GLU 1-7	GLU 5-10	Menn	Kvinner	18- 20 år	21- 25 år	25- 29 år	30 år eller eldre
53,8	46,2	35,7	64,3	42,3	44,9	4,5	8,3

Tabell 2.14 viser at 53,8 % av informantene var tatt opp på GLU 1-7, og 46,2 % på GLU 5-10. Ved at frafallet etter både 1. og 2. semester var noe høyere på GLU 1-7 (jf. tabell 2.11), tilsier dette at fordelingen i utvalget ikke avviker nevneverdig fra fordelingen i populasjonen (populasjon = alle de som har sluttet på GLU).

Menn utgjorde 34,3 % av de som sluttet på GLU etter 2. semester, (jf. tabell 2.12). Dette betyr

³³ Ved et lærested ble 23 studenter som hadde studentstatus ”trukket”, intervjuet. Dette var studenter som aldri startet på GLU, og disse svarene ble derfor ikke inkludert i analysen.

at kjønnsfordelingen blant informantene er tilnærmet lik kjønnsfordelingen blant alle som har sluttet på GLU.

Sett i lys av aldersfordelingen blant de som hadde sluttet (jf. tabell 2.13), kan det se ut som at studenter som oppga at de var aldersgruppen 18-20 år da de startet på studiet, er noe underrepresentert blant informantene, mens de som oppga at de var mellom 21-25 år er overrepresentert. Fordelingen for de øvrige alderskategoriene avviker ikke nevneverdig fra populasjonen.

Frafallsundersøkelsen er konstruert for å belyse flere sider ved frafallet i grunnskolelærerutdanningene:

- 1) *Individkjennetegn*. Hva kjennetegner de studentene som har valgt å slutte på grunnskolelærerutdanningene?
- 2) *Vurdering av studiestart og studiemiljø*. Informantenes egen vurdering av en rekke påstander knyttet til studiestarten og studiemiljøet.
- 3) *Årsaker til frafall*. Informantenes egne begrunnelser for hvorfor de valgte å avslutte studiet.

Østrem, Fauskanger, Hanssen, Schjelderup & Fosse (2009) gjennomførte en intervjuundersøkelse med forhenværende studenter fra Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger som hadde valgt å avbryte sin studier på allmennlærerutdanningen. Hovedårsakene som studentene oppga valgte de å gruppere i tre områder, avhengig av hva de intervjuede oppga som hovedgrunn: *Personlige forhold, forhold ved studiet og forhold ved yrket*. «Medvirkende årsaker» ble også tatt med som en fjerde kategori for de studentene som oppgir flere ulike årsaker til frafall, og der det kan være vanskelig å vite hva som egentlig utløste beslutningen (ibid:97). I denne undersøkelsen har vi tatt utgangspunkt i de samme kategoriene ved gruppering av studentenes svar. For å spesifisere nærmere de begrunnelsene som er blitt gitt, er det i tillegg blitt brukt underkategorier under hver av de tre første hovedkategoriene. Vi har også inkludert en femte kategori som gjelder de som oppgir at de har valgt feil studieprogram innenfor GLU, dvs. 1-7 vs. 5-10. Denne kategorien har vi valgt å kalle *Feil valg av studieprogram*. Begrunnelsene fra studenter som var opptatt på henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10 vil også bli sammenlignet i analysene.

Undersøkelsen besto av i alt 30 spørsmål³⁴. Spørsmål 1-16 omhandlet bakgrunnsinformasjon om studentene som tidligere studier har vist har betydning for studiegjennomføringen, herunder kjønn, alder, bakgrunn fra videregående skole og foreldrenes utdanningsnivå (Næss & Vibe 2006). I tillegg ble det inkludert andre bakgrunnsvariabler som kan ha betydning for studiegjennomføringen, for eksempel om studentene var tilflyttere til studiestedsfylket, hvordan studieprogrammet var organisert (campusbasert, nettbasert og lignende), hvilken snittkarakter de hadde fra videregående skole, og om de hadde relevant erfaring fra læreryrket før de startet på studiet. Svar fra studentundersøkelsen som Følgegruppen gjennomførte

³⁴Intervjuguiden er gjengitt i vedlegg 2.

høsten 2010, pekte i retning av at læreryrket i stor grad fremsto som et bevisst studievalg blant studentene som var opptatt både på GLU 1-7 og GLU 5-10 (Munthe og Malmo 2011:17). På bakgrunn av dette undersøkte vi også om de som sluttet på GLU hadde studiet som førstevalg da de søkte om opptak, og hvis nei, hvilken prioritet dette studiet hadde.

Ca. halvparten av alle norske studenter har deltidsjobb ved siden av studiene (NAV, 2008), og gjennomsnittlig arbeidstid ved siden av studiene er på ca. 6-15 timer pr uke (Arnesen, Hovdhaugen, Wiers-Jenssen og Aamodt, 2011). Tidligere frafallsundersøkelser har samtidig vist at arbeid ved siden av studiene hadde en effekt på frafall når studentene jobbet mer enn 20 timer per uke og tjente mer enn 50.000 kroner (Hovdhaugen & Aamodt, 2006:46). Informantene ble derfor spurt om de hadde jobb ved siden av studiene og i tilfelle hvor mange timer i uken de jobbet. Om de tok opp studielån da de startet på GLU, hvordan de bodde og hvem som betalte deres eventuelle månedlige boutgifter, kan også være mål på økonomisk investering i tilknytning til studiet, og er spørsmål som av den grunn er tatt med i undersøkelsen.

For å undersøke om det kan sies å være en sammenheng mellom frafall og studentenes opplevelse av henholdsvis studiestart og studiemiljø, har vi bedt dem om å vurdere en rekke utsagn som berører disse elementene. Vi har videre inkludert spørsmål som gjelder studieinnsats, herunder om de deltok i studiestarten og hvor stor andel av undervisningen de var til stede på før de sluttet. Eventuelle gjennomførte eksamener på studiet, og i hvilke fag og til hvilke karakterer, er informasjon som også er blitt registrert.

De siste åtte spørsmålene er direkte knyttet til studieavbruddet. Informantene ble spurt om når og hvorfor de bestemte seg for å slutte på studiet, hvor lang tid de brukte på å ta beslutningen, om de snakket med noen om beslutningen, og eventuelt nytten av disse samtalen. Videre ble de bedt om å oppgi hva som var hovedgrunnen til at de valgte å avbryte studiene, og om de vurderte noen fordeler og ulemper i forhold til å slutte. Til slutt har studentene fått spørsmål om de har startet på en ny utdanning høsten 2011, og om de eventuelt kunne tenke seg å søke seg inn på GLU ved en senere anledning.

2.4.2 Individdkjennetegn

Bakgrunn fra videregående skole

Det fremgår av tabell 2.15 at om lag 30 % av de som sluttet på GLU hadde yrkesfag + påbygg eller realkompetanse som grunnlag for studiekompetanse, og at en noe større andel av de som sluttet på GLU 5-10 hadde denne type studiekompetanse. Forskjellene er ikke statistisk signifikante (på $p < .05$ nivå).

Tabell 2.15 Informantenes studiekompetanse (%) (N=156)

Studieprogram	Studieforberedende/allmennfaglig	Yrkesfag + påbygg	Realkompetanse
GLU 1-7	71,4	27,4	1,2
GLU 5-10	65,8	31,5	2,7

Foreldrenes utdanningsbakgrunn

Blant våre informanter var det 53 % av de som var tatt opp på GLU 1-7 som oppga at foreldrene hadde fullført høyere utdanning på universitet eller høyskole, mens det tilsvarende gjaldt for 66,7 % av de som var tatt opp på GLU 5-10. 2,8 % av studentene som var tatt opp på GLU 5-10 besvarte spørsmålet med ”vet ikke” (N=155).

Prioritering i studieopptaket

Tabell 2.16 viser at en stor andel av informantene på begge studieløp oppga at dette studieprogrammet hadde vært deres førstevalg i opptaket, og at dette i størst grad gjelder for de som var tatt opp på GLU 5-10.

Tabell 2.16 Prioritet av GLU-program ved søking til høyere utdanning (%) (N=156)

Førsteprioritet ved søking	GLU	2.valg	3.valg	4.valg eller lavere	Restetorget
Respondentens studieprogram					
GLU 1-7	79,8	7,1	6,0	3,6	3,6
GLU 5-10	88,9	5,6	2,8	2,8	1,4

Tidligere erfaring

Av de som startet på GLU høsten 2010, oppga 54,2 % av studentene på GLU 1-7 og 63,0 % av studentene på GLU 5-10 at de ikke hadde tidligere arbeidserfaring fra barnehage eller grunnopplæring (Følgegruppen 2011:44). Blant de som valgte å slutte på GLU, var de tilsvarende andelen uten relevant erfaring 71,4 % på GLU 1-7 og 68,5 % på GLU 5-10 (N=156). I den sistnevnte undersøkelsen ble det spesifikt spurt om relevant erfaring fra læreryrket, noe som trolig kan forklare noe av differansen mellom de to undersøkelsene. Disse funnene kan likevel sies å synliggjøre en tendens til at en stor andel av de som sluttet på GLU ikke har tidligere erfaring fra læreryrket.

Arbeid ved siden av studiene

Blant de som sluttet på GLU, var det 53,1 % av studentene på GLU 1-7, og 61,6 % av studentene på GLU 5-10 som oppga at de hadde jobb ved siden av studiene. Av disse oppga ca. 23 % på GLU 1-7 og 26 % på GLU 5-10 en arbeidsmengde på 15 timer eller mer i uken, jf. tabell 2.17 (under). Funnene fra frafallsundersøkelsen tyder på at de som sluttet på GLU ikke kan sies å skille seg nevneverdig fra norske studenter generelt sett når det gjelder andel med arbeid ved siden av studiene og deres gjennomsnittlige arbeidstid per uke.

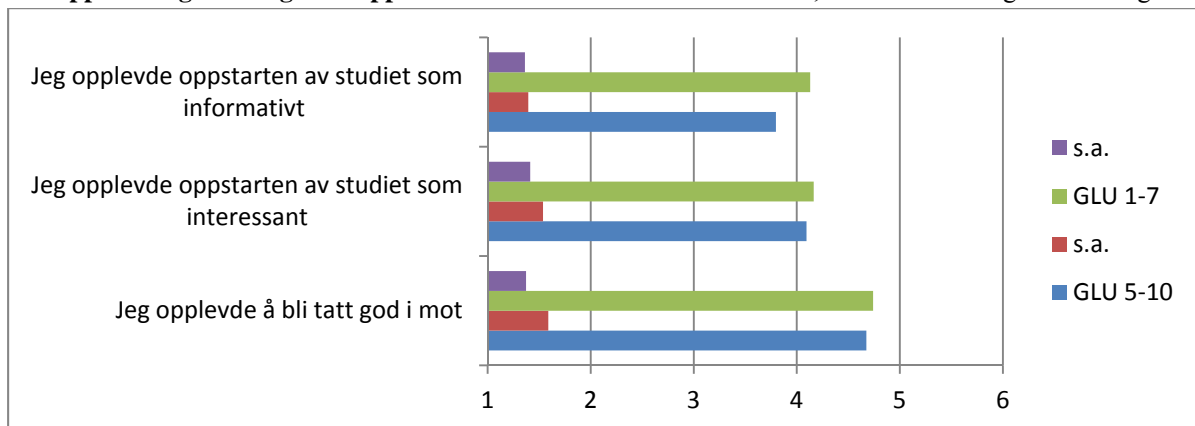
Tabell 2.17 Arbeidstid per uke (%) (N=89)

Førsteprioritet ved søking	Mindre enn 5 timer	5-10 timer	10-15 timer	15 timer eller mer
Respondentens studieprogram				
GLU 1-7	15,9	38,6	22,7	22,7
GLU 5-10	15,6	28,9	28,9	26,7

2.4.3 Studentenes vurdering av studiestart og studiemiljø

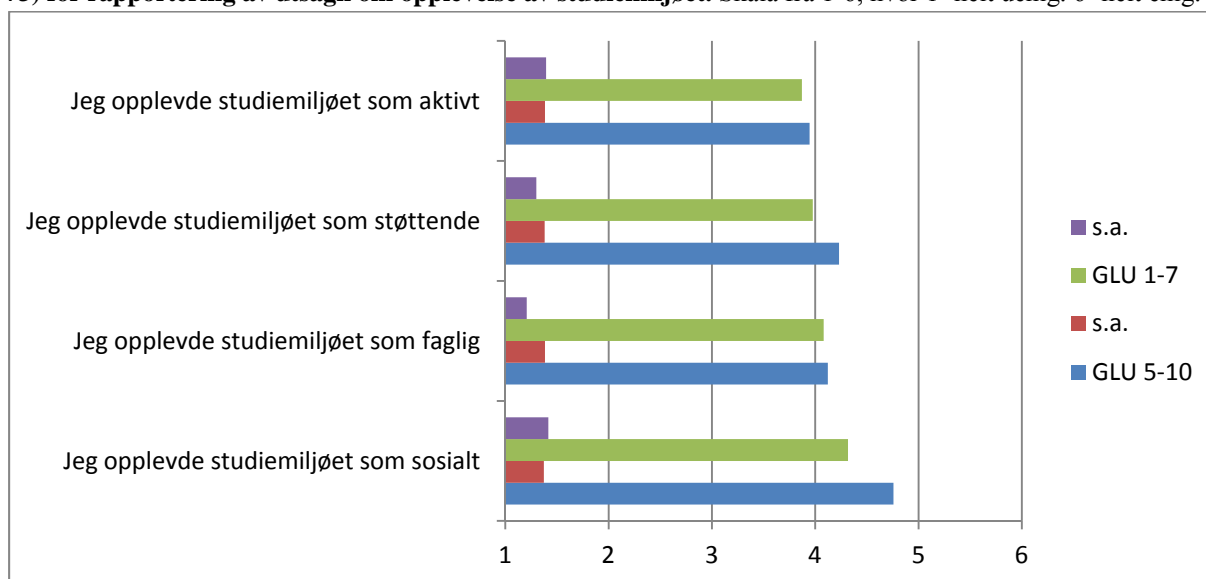
Tabell 2.18 (under) viser informantenes gjennomsnittsverdier for utsagn om studiestarten. Forskjellene i gjennomsnittsverdier er ikke statistiske signifikante (på $p < .05$ nivå) for noen av utsagnene. Det fremgår av tabellen at studentene er mest enig i utsagnet om at de ble tatt godt i mot på studiestedet. De er litt mindre enige i utsagnet om at oppstarten av studiet var interessant, og minst enig i at oppstarten var informativ. Samlet sett ser det ut som at informantene vurderer studiestarten som relativt positiv.

Tabell 2.18 Gjennomsnittsverdier og standardavvik differensiert for GLU 1-7 (N=81) og GLU 5-10 (N=72) for rapportering av utsagn om opplevelse av studiestarten. Skala fra 1-6, hvor 1=helt uenig, 6=helt enig.



Også i studentundersøkelsen som Følgegruppen gjennomførte blant de som startet på GLU høsten 2010, ble informantene bedt om å vurdere påstander knyttet til studiestarten. På en skala fra 1 til 6, der 1=helt uenig og 6=svært enig, var gjennomsnittsverdien for utsagnet ”Jeg fikk et positivt inntrykk av studiet” 4,49 for GLU 1-7 (N=454), og 4,48 for GLU 5-10 (N= 474). Sett i lys av funnene fra frafallundersøkelsen, kan det se ut som at studentene som sluttet på GLU ikke skiller seg nevneverdig fra resten av studentkullet når det gjelder oppfatning av studiestarten.

Tabell 2.19 Gjennomsnittsverdier og standardavvik differensiert for GLU 1-7 (N= 84) og GLU 5-10 (N= 73) for rapportering av utsagn om opplevelse av studiemiljøet. Skala fra 1-6, hvor 1=helt uenig. 6=helt enig.



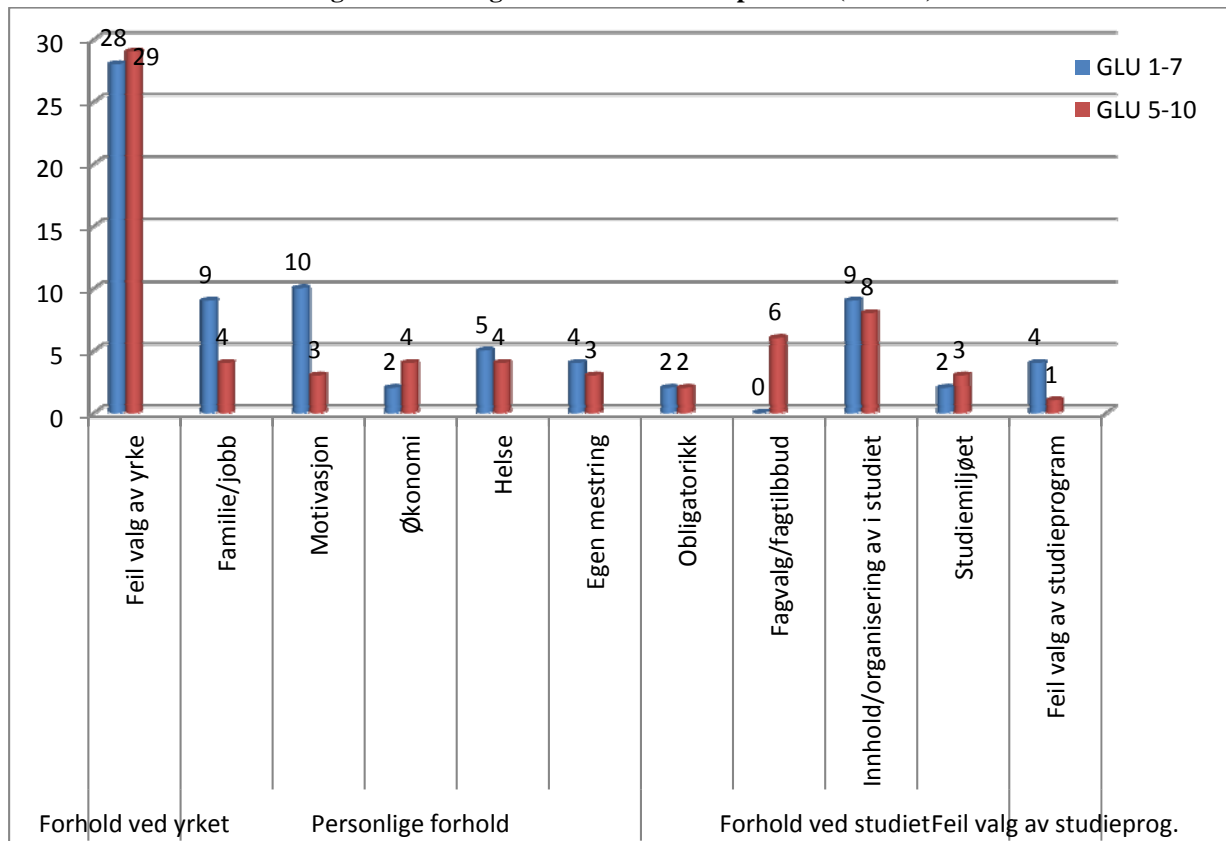
Tabell 2.19 (over) viser gjennomsnittsverdier for utsagn om studiemiljøet. Forskjellene i gjennomsnittsverdier er ikke statistiske signifikante (på $p < .05$ -nivå) for noen av utsagnene. Det fremgår av tabellen at studentene sier seg mest enig i at de opplevde studiemiljøet som sosialt, og minst enig i at studiemiljøet var aktivt.

De som besvarte spørreundersøkelsen fra høsten 2010 (Følgegruppen, 2011), sier seg i noe større grad enig i at studiemiljøet er aktivt, sammenlignet med informantene fra frafallsundersøkelsen. Selv om vi har vist til at det er noen forskjeller i oppfattelsen av studiemiljøet i de to undersøkelsene, er likevel forskjellene for små til å indikere at det er en sammenheng mellom oppfattelsen av studiemiljøet og frafall på GLU.

2.4.4 Studentenes begrunnelser for frafall

I spørreundersøkelsen ble studentene stilt følgende spørsmål: *”Kan du nevne de viktigste grunnene til at du valgte å slutte på studiet”*. Tabell 2.20 gir en gruppert oversikt over hvilke grunner studentene selv oppgir for hvorfor de sluttet på GLU, og hvor mange som kan sies å falle inn under de ulike kategoriene. Det fremgår av tabellen at det er noe variasjon mellom studentene på GLU 1-7 og GLU 5-10 når det gjelder hvor mange som har oppgitt ulike typer begrunnelser.

Tabell 2.20 Frekvensfordeling for antall begrunnelser for frafall på GLU (N= 152)



Forhold ved yrket

37 % (58 informanter) oppgir at læreryrket ikke var noe for dem. I likhet med funnene fra undersøkelsen til Østrem et al (2009:105), kan det se ut som at flere av de som sluttet på GLU opplevde den første praksisperioden som bevisstgjørende i forhold til hva læreryrket innebærer. Sju av informantene oppgir eksplisitt at de fattet avgjørelsen etter praksis. De fleste informantene som oppga forhold ved læreryrket som begrunnelse for at de valgte å slutte, ga ganske korte svar i form av ”*Fant ut at det ikke var noe for meg*”, ”*Hadde ikke lyst til å bli lærer*” eller ”*Var feil yrke*”. Det er likevel noen som også oppgir at de vil søke seg til et annet spesifisert yrke i stedet, eller at de allerede har begynt på en ny utdanning: ”*Fant ut at jeg fortsatt ville jobbe med barn, men ikke med undervisningsdelen. Ville helle jobbe med vanskeligstilte barn, og har startet på nytt studium høsten 2011 (barnevernspedagogutdanning.)*”.

Personlige forhold

Fauskanger og Hanssen (2011:8) betegner personlige forhold for frafall som eksterne begrunnelser, og forhold som den enkelte institusjon vanskelig kan gjøre noe med. På bakgrunn av informantenes begrunnelser kom vi fram til fem underkategorier i denne kategorien: *"Familie/jobb", "Økonomi", "Helse", "Motivasjon" og "Egen mestring"*.

30 % (47 informanter) oppgir personlige forhold som årsaken til at de sluttet, og majoriteten av disse (29) var studenter på GLU 1-7. Det fremgår av tabell 2.20 at forhold knyttet til familie/jobb og motivasjon for studiet var de årsakene som ble hyppigst trukket fram, og spesielt blant studentene som var tatt opp på GLU 1-7. Et eksempel på en begrunnelse som kan knyttes til førstnevnte kategori er *"Var mer tidkrevende enn forventet. Kunne ikke kombineres med jobb og barn"*, mens begrunnelsen *"Manglende motivasjon til å bli lærer"* kan sies å uttrykke manglende motivasjon hos studenten.

Man kan tenke seg at institusjonene kan påvirke studentenes motivasjon og mestring av studiet. I denne undersøkelsen har vi likevel valgt å se på dette som personlige forhold, ettersom informantene ikke knytter forhold ved studiet eller yrket direkte til disse begrunnelsene, jf. det nevnte eksempelet over. Et eksempel på en student som kan sies å trekke fram egen mestring som årsak til at vedkommende valgte å avslutte utdanningen, begrunner sitt valg på følgende måte: *"Strøk på eksamen og det ble vanskelig å takle at man ikke mestret ting"*.

Forhold ved studiet

Denne kategorien inneholder elementer knyttet til studiet har vært den primære begrunnelsen for å slutte. På bakgrunn av informantenes begrunnelser har vi fire underkategorier i denne kategorien: *"Obligatorikk (obligatorisk fremmøte)", "Fagvalg/fagtilbud", "Innhold/organisering av studiet" og "Studiemiljø"*. Sett fra et lærerutdanningsståsted, blir dette interne årsaker, og forhold man kan tenke seg at lærestedene kan ha mulighet til å påvirke. Vi har derfor valgt å se på hvor mange av informantene ved de ulike lærestedene som kan sies å oppgi forhold ved studiet som hovedårsaken til at de sluttet. Som tidligere nevnt var det en relativt stor variasjon i deltakelsen per lærested, noe som også fremgår av tabell 2.21. Ved tolkning av resultatene er det derfor viktig at leseren er oppmerksom på dette.

Tabell 2.21 Antall informanter som oppga forhold ved studiet som årsak til frafall, fordelt på lærested³⁵

Lærested	Antall informanter som oppga forhold ved studiet som årsak	Antall informanter	Svarprosent per lærested
HiB	10	49	69 %
HiF	1	4	29 %
HiNT	2	5	50 %
HiST	15	69	95 %
HiT	3	16	48 %
UiS	2	14	33 %
Sum	33	157	65 %

21 % (33 informanter) har oppgitt forhold ved studiet som årsak til at de sluttet på GLU. Det er flest studenter fra GLU 5-10 som faller inn under denne kategorien, og det fremgår av tabell 2.20 at fordelingen på enkelte av underkategoriene er noe ulike. Forhold knyttet til innhold og organisering av studiet er de årsakene som oftest blir trukket fram av studentene på begge studieprogram.

Tabell 2.21 viser at 25 av de 33 informantene som oppgir forhold ved studiet som årsak til at de sluttet har vært tatt opp ved enten HiB eller HiST. Sammen med HiOA, tok disse lærestedene opp de klart største studentgruppene på GLU i 2010. Det fremgår også av tabellen at en veldig stor andel av informantene i frafallsundersøkelsen var tatt opp ved disse institusjonene, og at begge lærestedene oppnådde høy svarprosent i frafallsundersøkelsen. Det er hovedsakelig studenter ved disse institusjonene som har trukket fram organisering og administrasjonen av studiet som årsak til at de valgte å slutte: *”Studiet var ikke godt nok planlagt. Lærerne visste like lite som studentene”*. En annen student som kan sies å falle inn under denne kategorien sier *”Dårlig administrasjon, svak oppfølging”*. Fire av de fem studentene som har sluttet pga. klassemiljøet var også tatt opp ved enten HiB eller HiST.

Studenter som var tatt opp på institusjoner med både små, mellomstore og store studentkull på GLU trekker fram obligatorikk og innholdet i studiet og/eller det faglige nivået som årsaker til at de valgte å slutte. Mens noen oppgir at de er misfornøyde med måten det obligatoriske fremmøte ble praktisert på, trekker andre fram at det ikke er tilrettelagt deres livssituasjon: *”Hadde ikke mulighet til alt obligatorisk”*. Det er flere av informantene som trekker fram det faglige nivået i studiet, og at dette var for lavt: *”Var vant til å arbeide hardt. Lite utfordringer. Faglærerne var for snille i sine vurderinger.”*

Studenter på GLU 5-10 må ha flere fag på 60 stp. nivå, noe som innebærer at disse studentene har færre undervisningsfag enn studentene på GLU 1-7. Ved innføringen av reformen har flere av lærerutdanningsinstitusjonene måttet gjøre et valg vedrørende hvor mange fag og hvilke fag de kunne tilby på førstnevnte studietrinn. Funn fra frafallsundersøkelsen viser at alle informantene som begrunner frafallet med fagvalg/fagtilbud, var tatt opp på GLU 5-10, jf. tabell 2.20. To av studentene som begge var tatt opp på relativt små institusjoner, trekker inn fagvalget på studiestedet i sin begrunnelse, og den ene sier: *”Fagvalgene på studiestedet var*

³⁵ Svarprosenten er beregnet ut i fra frafallstallene som er gjengitt under pkt. 2.3.2 i tabell 2.11.

den utløsende faktoren. Jeg ønsket andre fag enn det høgskolen kunne tilby". De øvrige studentene som kan sies å falle inn under denne kategorien var opptatt på større institusjoner. Det kan det se ut som at fagtilbudet i seg selv ikke var utløsende for at de sluttet, men at de fikk tilbud om et annet fag enn det de ønsket seg: *"Fikk et fag som jeg ikke ville ha og gruet meg til praksis, å undervise i dette faget"*.

Samlet sett kan det se ut som at det er noen forskjeller mellom institusjonene når det gjelder hvilke forhold ved studiet som informantene oppgir som årsaken til at de sluttet. Det kan også se ut til å være en tendens til at informanter som har vært tatt opp ved institusjoner med store studentkull oppgir andre grunner enn de som er blitt tatt opp ved institusjoner med mindre studentkull. Dette funnet må likevel sees i lys av svarfordelingen per lærested, og det bør særlig knyttes usikkerhet til resultatene for noen av de mindre institusjonene.

Feil valg av studieløp

I kategorien *"Feil valg av studieløp"* har vi tatt med begrunnelser som peker i retning av at studenten har valgt feil, men at det ikke nødvendigvis er feil valg av yrke, heller undervisningstrinn: *"Ble for ungt å gå på 1. og 2. klasse. Setter pris på en ordentlig faglig utfordring, enn å bli barnehageonkel"*. Det kan se ut som at alle studentene som oppga denne typen begrunnelse kunne tenke seg å undervise på et høyere undervisningstrinn. Fire av fem var også tatt opp på GLU 1-7.

Sammensatte årsaker

6 % (9 informanter) oppgir flere årsaker til at de valgte å slutte på GLU. Disse er ikke tatt med i tabell 2.20. Ut i fra intervjuene kan det derfor være vanskelig å vite hva som egentlig utløser beslutningen om å slutte. I de fleste tilfellene trekkes både personlige forhold og forhold med studiene inn i begrunnelsen. Et eksempel på dette er en informant som sier følgende om hvorfor vedkommende valgte å slutte: *"Samlivsbrudd og dårlig undervisning i alle fag, særlig kunst og håndverk. Norsk var vanskelig i starten"*. I tilfellet over er det vanskelig å avgjøre om det var samlivsbruddet eller det faglige innholdet i studiet som var den utløsende faktoren for at studenten sluttet.

Det er grunn til å tro at årsaker til frafall også er mer sammensatte blant flere av de andre informantene som deltok i undersøkelsen, og at det ikke utelukkende er enten personlige grunner, forhold ved studiet eller forhold ved yrket som fikk dem til å ta dette valget. Spørsmålsformuleringen "Kan du nevne de viktigste grunnene til at du valgte å slutte på studiet" åpner i utgangspunktet ikke opp for å gå i dybden når det gjelder begrunnelse for frafall, men fanger opp det som studentene først og fremst vurderer som de mest viktige årsakene. Hedin (2006) sier at årsaker til at studenter faller fra er individuelle. Livssituasjonen kan forandre seg og få innflytelse på studiesituasjonen, og studiesituasjonen kan også påvirke andre forhold i livet. Mennesker tolker, forstår og forklarer det som skjer med dem på ulike måter, og det er sannsynligvis ikke bare en årsak til at studentene valgte å slutte på studiet (Østrem et al 2009:106).

2.4.5 Frafall, omvalg eller pause fra utdanningen: Vil studentene tilbake til GLU?

Fauskanger & Hanssen (2011) viste til at flere av de som valgte å slutte på ALU i løpet av første studieår ikke hadde sluttet for godt. Noen hadde startet på samme utdanning ved et annet lærested, mens andre oppga at de vurderte å søke seg inn igjen på studiet ved en senere anledning. Tall som Følgegruppen fikk tilsendt fra DBH viste blant annet at 16 studenter fra 2010-kullet hadde byttet studieløp fra GLU 1-7 til GLU 5-10 eller omvendt etter første studieår, mens 34 studenter hadde byttet studiested, og var fremdeles aktive studenter på GLU.

I frafallsundersøkelsen ble informantene spurt om de hadde startet på en ny utdanning høsten 2011, og i tilfelle hvilken utdanning. De som oppga at de ikke hadde startet på en ny utdanning, ble spurt om de kunne tenke seg å søke GLU 1-7 eller GLU 5-10 ved en senere anledning.

Det kan se ut som at også flere av de som valgte å slutte på GLU i løpet av første studieår ikke nødvendigvis har sluttet for godt. 68 % (106 informanter) oppga at de hadde startet på en ny utdanning høsten 2011. Av disse hadde 4 startet på GLU 1-7 og 4 på GLU 5-10. Tre studenter oppgir at de har startet på henholdsvis ”lærerhøgskolen”, og ”lærerutdanning/lærerutdanningen”, og man kan anta at også disse har startet på et av studieløpene på GLU. Blant de som ikke hadde startet på en ny utdanning høsten 2011, svarte 23 at de kunne tenke seg å søke seg inn GLU ved en senere anledning, 12 til GLU 1-7 og 11 kunne tenke seg inn på GLU 5-10. Samlet sett betyr dette at 22 % av informantene enten har startet opp igjen på et annet studieprogram på GLU eller vurderer å søke seg inn igjen på GLU ved en senere anledning.

2.5 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Følgegruppen oppfatter rekrutteringssituasjonen til grunnskolelærerutdanningene samlet sett som relativt uendret fra 2010 til 2011. Selv om tall fra Samordna Opptak og DBH viser at det har vært en liten økning både i antall primærstøttere og opptatte studenter, er det grunn til å tro at denne økningen først og fremst kan tilskrives større ungdomskull. Fra 2010 til 2011 økte antall norske studenter i høyere utdanning med 4 %. Denne økningen er tilnærmet lik økningen i opptatte GLU-studenter fra 2010 til 2011. Av St. meld. 11 (2008- 2009) *Læreren, rollen og utdanningen* (s. 85) fremgår det at SSB har utarbeidet framskrivninger av behovet for lærere. Beregningene er beheftet med betydelig usikkerhet. De viser imidlertid at dagens nivå på utdanning av lærere ikke er tilstrekkelig for å erstatte de lærerne som går av med pensjon. Dersom rekrutteringen fortsetter å ligge på dette nivået i de kommende årene, er det mye som tyder på at utviklingen går i retning av en betydelig lærermangel i 2020.

Lav gjennomstrømning har lenge vært en utfordring i allmennlærerutdanningen. Tall fra DBH tyder på at frafallet i grunnskolelærerutdanningene etter første studieår er noe lavere enn frafallet i allmennlærerutdanningen i samme periode. Samtidig peker svar fra frafallsundersøkelsen i retning av at flere av de som har sluttet har tatt seg en pause fra

utdanningen, og at de tenker å søke seg inn igjen ved en senere anledning. Noen har også byttet studieprogram innenfor GLU.

Det kan se ut som at den vanligste årsaken til at GLU-studentene slutter, er at de opplever at de har valgt feil yrke, etterfulgt av personlige årsaker. Dette er faktorer som det sannsynligvis er vanskelig å gjøre noe med. Vi må regne med et visst frafall, og det bør kanskje også sees på som positivt at de som selv opplever at de ikke er motivert eller passer for læreryrket, bestemmer seg for å avbryte studiet på et tidlig tidspunkt. Samtidig viser funn fra frafallsundersøkelsen at noen studenter oppgir at de har sluttet på grunn av forhold som kan knyttes til studiet. Det kan altså være at måten studenter blir tatt imot på kan ha noe å si for om de velger å fortsette, og at det da selvsagt er viktig å ha gode rutiner. Innføring av nye reformer vil da være risikosituasjoner fordi alle rutiner ikke er på plass. På den annen side viser resultatene også at frafall er sammensatt og det er vanskelig å isolere en enkeltgrunn fra andre.

Ved oppstarten av de nye grunnskolelærerutdanningene var fagtilbud et ganske uavklart felt ved mange institusjoner, også innenfor SAK-regionene. I møter med institusjonene høsten 2011 fikk Følgegruppen inntrykk av at fagtilbudet fremdeles oppleves som en vanskelig kabal. Det er tendenser til at flere institusjoner er redd for å ”gi slipp” på fag, både på grunn av hensynet til egen rekruttering og økonomi, samt ønsker fra skoleeiere i nærmiljøet (se kapittel 3). Resultater fra frafallsundersøkelsen viser også at problematikk knyttet til fagtilbud og fagvalg kan skape utfordringer, enten fordi institusjonen ikke tilbyr de fagene studentene ønsker, eller fordi studentene fikk tilbud om et annet fag enn det de ønsket.

Anbefalinger

Til institusjonene

- *God informasjon om lærerutdanningene må arbeides med gjennom lokale og regionale medier og i samarbeid med hverandre og GNIST.*
- *Det må arbeides med å få fram hva det er i lærerarbeidet i barneskoler som også kan appellere til unge menn. Videre bør en prioritere å få synliggjort profilen til GLU 1-7 og vise fram det faglige arbeidet i barneskolen.*
- *En må tydeliggjøre fagvalg og muligheter for studenter i hele regionen. SAK-samarbeidet må styrkes slik at studenter som velger et lærerutdanningssted med få fagvalg, likevel ser tydelig at fagvalget er større fordi det er et reelt og innarbeidet samarbeid med andre høgskoler/universiteter.*

Til Kunnskapsdepartementet

- *Sett i lys av framskrivningene knyttet til lærerbehov i 2020 (jf. St. meld. 11 (2008-2009) vurderer Følgegruppen rekrutteringssituasjonen til grunnskolelærerutdanningene som urovekkende, spesielt for region Nord-Norge. Vi vil anmode departementet om å vurdere nye og tydelige politiske virkemidler som kan*

bidra til å gjøre læreryrket enda mer attraktivt for potensielle søkere, og for "reservestyren" av utdannede lærere som i dag ikke jobber i skolen.

- *Det er fortsatt behov for tydeliggjøring av faglighet for GLU 1-7, samt å vurdere hvordan man kan rekruttere flere menn til denne utdanningen. Følgegruppen mener at det fremdeles er store utfordringer på dette området, og ber departementet om å opprettholde fokus på disse problemstillingene.*

Følgegruppen vil i sitt videre arbeid

- følge utviklingen i rekruttering og frafall i grunnskolelærerutdanningene, både nasjonalt, regionalt og på institusjonsnivå.

- følge utviklingen i studietilbud, studiemodeller og fagtilbud, både nasjonalt og regionalt

- følge videre fagvalg blant GLU- studentene, særlig på GLU 5-10.

3 Ledelse og samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon

Følgegruppens informasjon i dette kapittelet er innhentet fra kortfattede redegjørelser om SAK-samarbeidet (SAK: Samarbeid-Arbeidsdeling-Konsentrasjon) i alle regionene og om ledelse fra alle GLU-institusjonene. Følgegruppen har også innhentet informasjon om både SAK-samarbeidet og institusjonenes arbeid med GLU-reformen gjennom møter og delingsseminarer i de respektive SAK- regionene med ledelsen, studieledere, fagansatte og studenter fra institusjonene til stede.

Dette kapittelet er todelt. Første del av kapittelet framstiller institusjonenes arbeid med GLU-reformen og andre del av kapittelet framstiller institusjonenes arbeid med SAK-samarbeidet. Ledelse av implementeringen av reformen vil framstilles med vekt på noen sentrale områder for ledelse. Det gjelder hvordan reformen har vært forankret i egen organisasjon, organisering og organisatoriske endringer, ledelse av kompetanseutvikling og rekruttering, og hvilke ledelsesutfordringer som kan knyttes til GLU-reformen. I SAK-delen vil vi rapportere om hovedtrekkene knyttet til grunnskolelærerutdanningenes arbeid med SAK.

3.1 Ledelse

3.1.1 Forankring og organisering

En sentral del av institusjonenes ledelse av GLU-reformen knytter seg til forankring gjennom organisatoriske prosesser hvor organisasjonen treffer valg om hvordan institusjonen på best mulig måte kan innfri de nye forventningene til grunnskolelærerutdanningene.

Visjon og mål

Institusjonenes målformuleringer og visjoner viser for det første at alle lærerutdanningene tar sikte på å tilby både GLU 1-7 og GLU 5-10. For det andre domineres målformuleringene og visjonene av sentrale elementer i forskriftene for GLU, hvor både faglige og fagdidaktiske ferdigheter og kompetanser sammen med profesjonsrettet og praksisnær utdanning er godt dekket i målformuleringer. De nasjonale forventningene til GLU er derfor godt synliggjort i institusjonenes visjoner og målformuleringer. Ut over dette synliggjøres det både mål om å utvikle lærerprofesjonen, målformuleringer som setter studenten i sentrum, uttalte mål om å være regional lærerutdanning og målformuleringer om å være en nasjonal lærerutdanning. Samisk høyskole synliggjør i sin visjon at de først og fremst skal tilby GLU som de samiske samfunn og skoler etterspør.

I UiTs målformulering står det: ”Når studentene er ferdig med studiene, skal de være med å løfte norsk skole slik at skolen og lærerne får den statusen de fortjener”. Denne visjonen kan tolkes som en nasjonal visjon for utdanningen. Et eksempel fra HH peker også i retning av det nasjonale og peker på kvaliteten i egen utdanning: ”Vi skal utdanne engasjerte og kvalifiserte lærere som er etterspurt til lærerstillinger, og vi sier videre at å være lærerutdannet fra Høgskolen i Hedmark skal være et sikkert kvalitetstegn”. HiBu har også en målformulering som viser et klart fokus på studentene: ”Våre studenter skal møte en utdanning med krav og

læringstrykk fra første dag, vi har som mål at de aller fleste skal klare å holde normal progresjon gjennom studieløpet”. Et eksempel på synliggjøring som regional lærerutdanning finner vi hos HSH: ”Som en regional høyskole er det vårt mål å være denne regionens senter og foretrukne samarbeidspartner for faglig og pedagogisk utdanning, utvikling og kompetanseheving som grunnskolen til enhver tid måtte ha behov for alene eller i samarbeid med andre”. HiST synliggjør på sin side at de ønsker å styrke sin posisjon som nasjonal aktør når de sier: ”Programkvaliteten skal utvikles slik at HiST styrker sin posisjon som nasjonal utdanningsinstitusjon for grunnskolelærere”.

Forankringsprosesser

Alle institusjonene har jobbet med å forankre GLU-reformen i egen organisasjon. Institusjonene har tatt i bruk både eksisterende møtefora og etablert egne møtefora for implementeringsarbeidet. Lærerutdanningene meddeler at både personalmøter, personaleseminarer, teammøter, informasjons- og drøftingsmøter og allmøter, samt informasjonsskriv har vært brukt i forankringsarbeid. I kjølvannet av vedtak i institusjonsstyrene har alle institusjonene forankret GLU-reformen blant de ansatte gjennom å opprette en eller flere arbeidsgrupper, ev. omtalt som prosjektgrupper, GLU-grupper eller programgrupper. Det er imidlertid variasjoner mellom lærerutdanningene når det gjelder hvordan arbeidsgruppene kobles til organisasjonens lederstrukturer, noe som beror på hva som er hensiktsmessig for den enkelte institusjon. I all hovedsak er det institusjonenes programansvarlige som har ledet arbeidsgruppene. Enkelte har også etablert referansegrupper til arbeidet med GLU-reformen. Informasjon har beveget seg både ovenfra og ned, og nedenfra og opp. Følgegruppen finner eksempler på at den strategiske ledelsen har gitt klare føringer med hensyn til rammer for arbeidsgruppene arbeid med å operasjonalisere GLU-reformen, samtidig som arbeidsgruppenes forslag har blitt løftet opp for godkjenning i ledelsen og vedtak i institusjonsstyrene.

Et eksempel på en slik ”top-down” og ”bottom-up” bevegelse er hvordan HH (og flere andre) har forankret implementeringen av GLU-reformen i styret. HH etablerte en egen prosjektgruppe for implementeringen av GLU-reformen med studieleder for grunnskolelærerutdanningene som prosjektleder. I prosjektgruppen satt avdelingens instituttledere og faglærere fra skolefag og PEL. Faglærere og andre ansatte var involvert i både modellutvikling, i programplanarbeid og i fagplanutvikling. Også ledere og praksislærere ved partnerskoler har vært involvert i utviklingsarbeidet, spesielt i utforming av plan for praksisopplæringen. Studieleder deltar i avdelingens ledergruppe og rapporterer til dekan. Ledergruppen møtes ukentlig og rektor holdes fortløpende orientert. Implementeringen av GLU har vært presentert som egen sak ved flere styremøter.

HiNT har forankret GLU-reformen i styret, som har fått jevnlige oppdateringer av status i arbeidet. Styret har lagt innholdsmessige og organisatoriske føringer for implementeringen av GLU nedover i organisasjonen, og satt klare rammer og mål for arbeidet. Dette ble gjort ved at dekan utarbeidet et grunnlagsdokument for reformarbeidet. Samtlige fagansatte har vært involvert i arbeidet med grunnlagsdokumentet gjennom personalmøter, personaleseminar, fagplangrupper og andre arbeidsgrupper. Dekanen har hatt ansvaret for utvikling av de

overordnede føringer for de nye GLU-utdanningene. Studieleder har i samarbeid med fagtilsatte og praksisfeltet hatt ansvar for den konkrete utviklingen av GLU. Det har også vært jobbet med å forankre reformen ut på praksissiden og til skoleeier. HiNT uttrykker at de har lyktes med å få praksis til å være et integrerende element for alle fagene i GLU.

Forankringsarbeidet strekker seg også utenfor egen institusjon. Det er lagt ned et stort arbeid i å forankre reformen hos skoleeiere, rektorer og praksislærere. Mange institusjoner har arrangert seminarer eller konferanser til å tematisere praksissamarbeidet i GLU-reformen. I tillegg har rektorer og praksislærere vært involvert i forskjellige arbeids-, styrings- og referansegrupper. Dette er også noe institusjonene har brukt mye ressurser på for å utvikle i tråd med de nasjonale retningslinjene.

Organisering

Profesjonsutdanninger som GLU 1-7 og GLU 5-10 er svært sammensatte og krever god organisering for at de skal fungere sammen og danne integrerte grunnskolelærerutdanninger for studentene. Lærerutdanningsinstitusjonene er ulike med hensyn til størrelse og fagsammensetning, og derfor må den enkelte finne en hensiktsmessig organisering for programmene. Følgegruppen finner at lærerutdanningsinstitusjonenes organisering grovt kan deles i tre kategorier. Den første velger vi å omtale som enhetlige avdelinger. Disse institusjonene har samlet lærerutdanningens faglig tilsatte i en egen avdeling eller institutt. Den andre kategorien er matriseorganisering. Programmet benytter da faglig tilsatte som har organisatorisk tilhørighet til to eller flere avdelinger, institutt eller fakultet. Prosjektorganisering utgjør den tredje kategorien for organisering. I disse organisasjonene har prosjektorganisering i større eller mindre grad tatt over for tidligere organisasjonsstrukturer. Vi vil i det videre presentere institusjoner som eksemplifiserer de nevnte organiseringsformene.

Det er særlig ved mindre lærerutdanningsinstitusjoner at prosjektorganisering er sentralt i organisasjonen, men også UiT har betydelig innslag av prosjektorganisering med prosjektet ”Pilot i nord”. Prosjektorganisering betyr ikke nødvendigvis at eksisterende strukturer og tjenestelinjer faller bort, men prosjektet blir frigjort fra disse for å nå sitt mål. I kjølvannet av 90-tallets økende interesse for lærende organisasjoner hevdes det at prosjektorganisering blir hyppigere brukt i organisasjoner siden det gir fleksibilitet og mindre byråkrati (Maylor, Brady, Cooke-Davies & Hodgson 2006). Prosjektorganisering har klare fortrinn med tanke på å frigjøre seg fra tidligere samhandlingsmønstre som har vært etablert og åpner for nyskaping.

HSH fikk godkjent prosjektet ”Ny lærerutdanning 2009-2014” med oppstart av et forsøkskull med GLU allerede høsten 2009. Prosjektet er organisert med en styringsgruppe og en prosjektgruppe. Prosjektet er inndelt i sju delprosjekt med egne prosjektledere. Dekanen er prosjektansvarlig og studieleder er prosjektleder. Det er tilsatt prosjektkoordinator som har ansvar for koordinering av de ulike delprosjektene og arbeidsgruppene. Prosjektet bringer også inn programledere for forskning, fagorganisasjonenes tillitsvalgte, ledere for fagseksjoner, studenter og eksterne medlemmer inn i prosessene. Prosjektet rapporterer jevnlig til styret.

I prosjektet har det vært lagt vekt på å gi tidlig informasjon til alle ansatte, og medvirkning har vært prioritert med alle involverte parter i avdelingen, inkludert fagorganisasjonene. I arbeid med studieprogram, emneplaner, struktur og organisering har faglærere vært involvert i ulike arbeidsgrupper. Dette har vært støttet opp med tildeling av timeressurser til deltakelse i arbeidet. Ledelsen melder at de har fått gode tilbakemeldinger på organiseringen i evalueringer. HSH mener de har et heldig utgangspunkt fordi alle er ansatt innen avdeling for lærerutdanning og kulturfag (enhetlig organisering). Det gjør at de i utgangspunktet har en entydig forståelse om at faglig ansatte er lærerutdannere. Det bringer oss over på kategorien enhetlig organisering.

I denne kategorien finner Følgegruppen både store og små lærerutdanningsinstitusjoner. Valg av enhetlig organisering baserer seg først og fremst på behovet for å knytte organisatorisk tilhørighet og identitet sammen med oppgaven å tilby integrerte utdanninger. HiOA har for eksempel valgt å organisere seg i en enhetlig instituttstruktur, noe de sier har vært svært heldig i forhold til GLU-reformen. Instituttmodellen oppleves å ha gitt bedre betingelser for ledelse, og har gitt de faglig ansatte på GLU bedre mulighet til å samarbeide. Instituttet er organisert med egne faggrupper som kun underviser i grunnskolelærerutdanningsfag, noe som gir fagansatte en klar identitet som lærerutdannere.

Også ved HSF har man tatt valg i retning av en enhetlig organisering.

Grunnskolelærerutdanning ved HSF er organisert under avdeling for lærerutdanning og idrett (ALI). HSF har gjort et bevisst valg ved å tilbakeføre naturfag og engelsk til lærerutdanninga for å styrke GLU. UiS er et eksempel på et universitet med enhetlig organisering, med alle skolefag og PEL lagt til samme institutt.

UiA er den institusjonen som klarest har rendyrket matriseorganisering for grunnskolelærerutdanninger. De hadde etablert matriseorganisering i forkant av reformen, og har også valgt å videreføre dette. Institusjonen mener selv at fagene nå henger bedre sammen, men at det kan muligens bli vanskeligere i de semestrene PEL ikke er på studieplanene. Det er kort vei mellom studenter, faglærere og videre til administrasjonen, og UiA har blant annet gjort positive erfaringer med at studentene sitter i studierådene.

Organisatoriske endringer

Det er primært to årsaker til organisatoriske endringer som har vært nødvendige å gjøre ved innføring av de nye programmene. Den ene knytter seg til at institusjonen tilbyr to grunnskolelærerutdanninger i mot tidligere én allmennlærerutdanning, og flere har dermed sett det nødvendig å opprette flere studielederstillinger/programansvarligstillinger. En studieleder kan ha ansvar for implementering av GLU og praksis, mens den andre har ansvar for langsiktig utvikling og FoU. Andre har opprettet programkoordinatorer for hvert program. Hvert studieår (kull) har en teamkoordinator som har ansvar for å fremme faglig samarbeid i kullet på tvers av fagene. Studielederne har regelmessige møter med teamkoordinatorene, samt møter med programteamene hvor alle faglærere deltar.

Det andre knytter seg til at flere institusjoner har måttet styrke ressursene til praksisadministrering. Det betyr at de har økt stillingsprosjenter eller etablert nye stillinger til å koordinere praksisopplæringen. Praksisopplæringen krever noe mer enn å sende ut

studentene til praksislærer. Praksisskoleavtalene innebærer utvidet samarbeid og krever større antall praksisskoler for å sikre praksis både på trinn og innen fag (se kapittel fem for mer om dette).

Det tegner seg et bilde av større kompleksitet, uavhengig av organiseringsform. Institusjoner melder tilbake at differensiering og integrering krever nye former for samarbeid, koordinering og administrering, og at dette igjen tilsier økt behov for ressurser i form av ansatte.

3.1.2 Rekruttering og kompetanseutvikling

Flere institusjoner sier at de går inn i et generasjonsskifte om noen år, eller at de allerede er inne i et generasjonsskifte. Den høyeste kompetansen er også den kompetansen som er nærmest pensjonsalder ved flere institusjoner (se tabell 3.1). Institusjonene formidler at de ved utlysninger av nye fagstillinger prøver å rekruttere unge med høy kompetanse. Samtidig gir institusjonene klare signaler om at det er viktig å få inn lærerutdannere som har erfaring fra grunnskole eller barnehage. Hvilken fagkompetanse som er vanskelig å rekruttere ved de ulike institusjonene, varierer, men gjennomgående rapporteres det at kombinasjonen av høy formalutdanning og erfaring fra skoleverket er vanskelig å finne. En særdeles viktig vei for å rekruttere kandidater til grunnskolelærerutdanninger er gjennom stipendiatstillinger. Alle utdanningsinstitusjoner nevner satsing på stipendiatstillinger som en viktig strategi for framtiden.

Tabell 3.1 (neste side) viser gjennomsnittsalder for ansatte innen lærerutdanning for hver stillingskategori. Tallene er differensiert for lærestedene. Tallene er hentet fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH), og kan gi inntrykk av tendenser ved lærestedene. Læresteder med matriseorganisering er vanskeligere å presentere i tabellen ettersom det ikke er mulig å hente fram kun de som arbeider med grunnskolelærerutdanning. For de som har en avdeling eller et institutt som retter seg mot lærerutdanning, vil tallene representere gjennomsnittsverdier for alle som er ansatt der.

Tabell 3.1: Gjennomsnittlig alder per stillingskategori og per lærested. Total=gjennomsnitt for alle (uten vekting).

Lærested	Professor	Dosent	1.aman.	1.lektor	Hsk/uni.lektor	Hsk/uni.lærer
HiB	59	-	52	58,3	49,6	46,5
HiBu	50,3	69	48	51	52	56
HiF	61	63	51,8	55,7	49,7	64
HH	55,3	57,3	51,7	56,6	50	-
HiNe ⁽¹⁾		(55)	61,5 (49,8)	57,5 (60)	50,9 (45,3)	53,5
HiNT	-	-	47,9	62,8	54,6	-
HiOA	62,6	66	50,9	56,4	49,8	43
HSF	58	62,8	50,3	60	44,4	55,2
HSH	54	-	51,6	61,3	45,1	50,3
HiST	58	58,7	48,5	58	47,6	40
HiT	56,1	58	47,6	58,9	48,2	57,8
HiVe	60	63,3	52,2	54,6	50,8	47
HVO	59,6	64,3	51,1	60,6	47,1	53,3
HiØ	57,8	-	53,7	56,1	51,3	51
SH ⁽²⁾	62,1	63	49,7	61	50,7	49,3
UiA ⁽³⁾	59,8	-	51	58,9	55,9	-
UiN ⁽⁴⁾	64,8	60,3	48,5	55,7	50,1	49,1
UiS	54	-	50,5	58,4	46,1	-
UiT ⁽⁵⁾	59	61,4	53,6	58	50,1	-
TOTAL	58,3	61,7	51,2	54,8	49,7	51,1

⁽¹⁾ Avdeling for pedagogikk og sykepleie. Gjennomsnittsalder for ansatte ved avdeling for natur og realfag er oppgitt i parentes.

⁽²⁾ Fagavdeling. Gjelder alle faglig ansatte ettersom det ikke er spesifisert for avdelinger.

⁽³⁾ Institutt for pedagogikk.

⁽⁴⁾ Profesjonshøgskolen

⁽⁵⁾ Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Tabellen viser at gjennomsnittsalder totalt sett er mellom 50 til 60 år, og vi ser at gjennomsnittsalder for dosenter og professorer er like rundt 60. Det er ikke uventet at denne kategorien er gjennomsnittlig eldst, men det er verdt å merke seg at gjennomsnittsalder for professorer innen ingeniørfag gjerne er under 50 år. Alderen tilsier også at det er et behov for å ha bevisste kvalifiseringsordninger slik at det er mulig å ha ansatte på toppnivå innen grunnskolelærerutdanning.

Et annet spørsmål er om studenter i grunnskolelærerutdanninger faktisk møter på professorer i løpet av deres utdanningsår, eller om professorene stort sett har ansvar for mastergrader og doktorgrader. Når det er få professorer, vil det være naturlig at de har et hovedansvar for de høyere utdanningene, men det er dermed også en fare for at grunnstudenter ikke har undervisning med de som har mest forskningserfaring. Denne problemstillingen kom fram på flere av de regionale delingsseminarene. Det kan synes som om det er en tendens til at også læresteder med færre ansatte med doktorgrad (1. amanuensis) forbeholder disse til høyere gradsutdanninger.

Forskningsprogrammene *PRAKUT* og *Utdanning 2020* ved Norges Forskningsråd gir muligheter for eksterne forskningsmidler som også omfatter stipendiatstillinger og muligheter for kvalifisering. Tabell 3.2 (neste side) viser likevel at det er snakk om få muligheter. Begge programmene hadde tildelinger i 2011. Innen *PRAKUT* var det mulig å søke om forprosjektmidler innen læring i barnehage og grunnopplæring, og hovedprosjekter innen

lærerutdanningsforskning. To hovedprosjekter som er relevante for grunnskolelærerutdanning, ble innvilget forskningsmidler, men bare det ene er forankret på et grunnskolelærerinstitut. Fire søknader ble innvilget forprosjektmidler som er relevante for GLU, og disse fire er alle forankret ved et lærerutdanningsinstitut/avdeling. Hovedprosjektet innen Utdanning 2020 som er relevant for grunnskolelærerutdanning, er forankret ved et nasjonalt senter. I tillegg er det gitt midler til ett forprosjekt som er ved en avdeling for lærerutdanning.

Av tabellen nedenfor framgår det at institusjonene som har fått midler, er HiOA (hovedprosjekt), UiS (hoved- og forprosjekt), HSH (forprosjekt), HiST (hoved- og forprosjekt) og HiB (forprosjekt). Det vil bli nye tildelinger våren 2012.

Institusjonene kan ikke basere seg på eksterne forskningsmidler for å kvalifisere ansatte. Rapporten *Etterspørsel etter og tilbud av stipendiatstillinger i Norge frem mot 2020* (UHR/KD, 2012) påpeker også at det vil være et behov for ca. 850-1000 faste fagstillinger i årene framover på grunn av alderspensjonering og at disse jobbene må fylles av forskerutdannede personer dersom ikke sektoren skal svekkes. I den rapporten er det de tradisjonelle fakultetsinndelingene som vektlegges, og lærerutdanning blir derfor ikke synliggjort som et eget område.

Læresteder har valgt å sette i gang med egne kvalifiseringsprogrammer. Ett eksempel er HiØ som har valgt å opprette førstelektorprogram med oppfølgingsmøter og veiledning, samt et program for dosent- og professoroppykk. HiØ har fordoblet andelen av førstekompetente fra 25 % til 50 %, samtidig som de også har doblet andelen med professor- og dosentkompetanse. Alle fagansatte som ikke innehar førstekompetanse er tilknyttet førstelektorprogram. HiØ har valgt å omprioritere en del ressurser fra undervisning til fordel for kompetanseutvikling av både praktiske og ideologiske grunner. Konsekvensen er at det tilbys noe færre lærertimer per student enn tidligere. Til gjengjeld rapporteres det fra HiØ at dette har gitt utslag i økt vitenskapelig publisering og en stor økning av formidlingsvirksomhet. HiØ mener at økt forskningskompetanse gir gevinst på undervisningssiden. De har opprettet forskergrupper både på avdeling for lærerutdanning og i samarbeid med andre relevante fagmiljøer ved HiØ.

Tabell 3.2: Forskningsmiddeletildelinger til institusjoner med grunnskolelærerutdanning i 2011 med relevans for grunnskolelærerutdanninger

PROGRAM	Periode	Tittel på prosjekt	Lærerutdanningsinst.
PRAKUT			
<i>Hovedprosjekt</i>	2012-2015	Teachers' professional qualification; different forms of preservice programs and different knowledges	HiOA (Senter for profesjonsstudier)
<i>Hovedprosjekt</i>	2012-2015	From teachers' teaching to pupils' learning	UiS (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk)
<i>Forprosjekt</i>	2011	Learning in the 21th century: Capitalizing on students' digital strengths; compensating for capabilities that need development	HSH (Avdeling for lærerutdanning)
<i>Forprosjekt</i>	2011	Forskning i grunnleggende opplæring	HiST (Avdeling for lærerutdanning)
<i>Forprosjekt</i>	2011	Drama and Creative Learning Processes for Teaching Quality & Democracy, Engaged Learning and Improved Learning Outcomes	UiS(Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk)
<i>Forprosjekt</i>	2011	Læring mellom elev og forsker - et forprosjekt	HiB (Avdeling for lærerutdanning)
UTDAN2020			
<i>Hovedprosjekt</i>	2012-2015	Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning	HiST (Nasjonalt skrivesenter)
<i>Forprosjekt</i>	2011	Portfolio practices in higher education in Norway following the Quality Reform; -diffusion characteristics and learning achievement	HSH (Avdeling for lærerutdanning)

Institusjonene sier at de også har jobbet med kompetanseheving i tilknytning til behovene i GLU-reformen. De fleste institusjonene har holdt interne samlinger, seminarer eller fagdager hvor de fagansatte har delt kompetanse med hverandre. Blant de temaene som nevnes for Følgegruppen er grunnleggende ferdigheter, kvalitetsrammeverket, kurs for å standardisere bachelorveiledning og bruk av digitale tavler. Et hovedinntrykk er likevel at slik kompetanseutvikling ikke er systematisert på samme måte som forskerutvikling.

3.1.3 Hvilke ledelsesutfordringer kan knyttes til GLU-reformen?

I tillegg til mangel på tid til oppstart av reformen, påpeker lederne ved institusjonene at reformen er svært kostnadskrevende. Det er særlig tre forhold som trekkes fram i denne sammenheng:

- (1) Økte kostnader i forbindelse med administrering av praksisopplæringen. Ledelsen melder om behov for å styrke veiledningskompetansen til praksislærerne ved praksisskolene. Praksisskolene må ha flere praksislærere for å kunne tilby fagpraksis på rett trinn enn tidligere. Det er utfordringer med å skaffe praksisskoler i de store byene, og det må på plass ordninger som gir skolene insentiver til å være praksisskole for GLU på lik linje med andre lærerutdanninger.
- (2) Det andre forholdet er inndelingen i to differensierte GLU-utdanninger i motsetning til en ALU-utdanning. For institusjonene medfører dette i praksis en dobling av antall undervisningstimer, i prinsipp uten at det er noen særlig økning av antall studenter.

Dette medfører også i et behov for flere fagpersoner i PEL-faget etter hvert som nye kull starter opp i GLU.

- (3) Enkelte institusjoner melder også om at de møter utfordringer med hensyn til romkapasitet i kjølvannet av den økte undervisningsaktiviteten. Det påpekes også at det er et mye større behov for klasserom og grupperom som gir muligheter for studentaktive arbeidsmåter. En profesjonsrettet utdanning medfører også et utstyrsbehov (smartboards, læremidler innen ulike fag) som ikke er på plass.

Det er vedtatt en kategoriheving av grunnskolelærerutdanningene, men det stilles spørsmål ved om det er tatt høyde for både kostnader for å styrke praksistilknytning og kostnadene til differensierte og integrerte profesjonsrettede studieløp.

En utfordring som vi møtte på ved flere av institusjonene, gjaldt utskifting av ledere. I forbindelse med våre møter i regionene, ble det ganske raskt klart at mange institusjoner hadde skiftet ut hele eller deler av ledelsen som følge av at lederne velges inn for nøyaktig de samme fireårsperiodene. Følgegruppen finner det naturlig å stille spørsmål ved hvor formålstjenlig slike ordninger er. En av de faktorene som er kjent for å underminere videreføring av ledelse er gjennomtrekk blant ledelse og administrasjon (Fullan, 2007). De mange samtidige lederbyttene kan utgjøre en utfordring for videreføring av ledelsens prosesser i en så langvarig implementering som GLU-reformen utgjør.

3.2 SAK: Samarbeid – arbeidsdeling – konsentrasjon

I NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningene (NOKUT, 2006) og i innstillingen fra Stjernø-utvalget (NOU 2008:3) ble det stilt spørsmål ved hensiktsmessigheten i organiseringen av høyere utdanning i Norge. Stjernø-utvalget påpeker at de små fagene er viktige nasjonalt, men at det kan være uheldig for kvaliteten på fagmiljøene om det ikke er et samarbeid både innad i institusjonene og mellom institusjonene. Stjernø-utvalget påpeker også at det kan være en fare for at institusjonene hver for seg legger ned fag, og at nasjonen som helhet mister verdifull og nødvendig kompetanse (NOU 2008:3,128). Samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon fremstår som ønskelig både for å sikre faglige robuste miljøer og å sikre en god nasjonal dekning av utdanningstilbud, og dermed sikre tilførsel av kvalifisert arbeidskraft i hele landet. Mer spesifikt for de nye grunnskolelærerutdanningene sies det i St.meld. 11 (2008-2009) at få institusjoner alene vil kunne gi fullt fagtilbud i begge programmene, og at det derfor er nødvendig med en større grad av spesialisering, arbeidsdeling og faglig samarbeid mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2009a: 30).

Kunnskapsdepartementet har satt av 50 millioner kroner årlig til UH-sektoren til støtte for arbeid med samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon gjennom de tre siste års statsbudsjetter. KD har i tillegg tildelt 15 millioner kroner spesifikt til regionalt SAK-samarbeid mellom de nye grunnskolelærerutdanningene, jf. tabell 3.3. Kunnskapsdepartementet orienterte i brev datert 26. april 2010 om fordeling av SAK-midlene. I skrevet sies det at midlene skal brukes til å skape robuste fagmiljøer og tydeligere fagprofiler. Det legges vekt på at institusjonene

selv skal gjøre egne vurderinger om hvordan de skal få dette til. Institusjonene bes vurdere om det er strategisk ønskelig å bygge ned, justere eller slå sammen fagmiljøer for å oppnå høy kvalitet og se egen virksomhet i lys av andre institusjoner i sektoren.

Tabell 3.3: Fordeling av Kunnskapsdepartementets ekstratildeling på 15 millioner kroner til GLU-enes regionale SAK-samarbeid.

Region	Institusjoner	Bevilgning
Region 1-Oslo-Nord	Høgskolen i Oslo ⁽¹⁾ , Høgskolen i Hedmark	2 mill. kroner
Region 2-Oslofjordalliansen	Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Østfold	2,5 mill. kroner
Region 3-Sørvestlandet	Universitetet i Stavanger, Universitetet i Agder, Høgskolen i Telemark	2,5 mill. kroner
Region 4-UH-nett Vest	Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Volda, Høgskolen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Stord/Haugesund, NLA	3 mill. kroner
Region 5-Midt-Norge	Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Nord-Trøndelag	2 mill. kroner
Region 6-Nord-Norge	Universitetet i Tromsø, Universitetet i Nordland, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Finnmark	3 mill. kroner
Region 7-Samisk	Samisk høgskole, Universitetet i Tromsø, Universitetet i Nordland, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Finnmark	0,7 mill. kroner

(1) Før fusjonering

Et viktig aspekt ved det regionale SAK-samarbeidet mellom institusjonene, knytter seg til å sørge for et samarbeid som dekker landets og regionenes behov for grunnskolelærere. For det første innebærer det at institusjonene sikrer at det tilbys både GLU 1-7 og GLU 5-10 i respektive regioner. For det andre innebærer det at alle skolefagene tilbys innen regionen. Samarbeidet mellom institusjonene skal både styrke grunnskolelærerutdanningenes faglige robusthet og bidra til å utdanne lærere som dekker begge utdanningsløp med faglig bredde til å dekke regionens behov.

SAK-regionenes innspill til Følgegruppen vil i det følgende bli presentert under overskriftene samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon.

3.2.1 Samarbeid

Samarbeidets innhold fordeler seg på ulike områder. De mest sentrale synes å være: samarbeid om innhold og organisering av studiet, samarbeid om e-læring, samarbeid om FoU, samarbeid om mastergradsutdanninger og samarbeid om kompetanseutvikling.

Samarbeid om innhold og organisering av studieprogrammer

Samarbeid om innhold og organisering av studieplaner og emneplaner er en hyppig forekommende samarbeidsform i SAK-regionene. På emnenivå er det både gjennomført, samt at det også planlegges videre samarbeid mellom institusjoner for å forbedre studieemnene på tvers av institusjonene. I flere regioner har man laget møteplasser for dette arbeidet, og disse omtales gjerne som storseksjoner. Forbedringen av studieemnene skjer hovedsakelig gjennom kunnskapsdeling, fra utveksling av ny forskning som kan legges som pensum til erfaringsutveksling om hvordan fagenes praksistilknytning kan styrkes. Seminarer og konferanser går igjen som den vanligste samarbeidsformen i regionene.

Region Oslo-Nord framstår som den regionen som i størst utstrekning har bygd opp felles studie- og emneplaner. Institusjonene kjennetegnes ved å ha mer likhet enn komplementaritet i deres fagportefølje. HH tilbyr ikke faget kunst og håndverk, men for øvrig tilbyr begge steder den samme fagportefølje. Studieprogrammene følger en felles ramme som bidrar til at studentene lett kan bytte studiested etter andre år i GLU. Institusjonene har samlet seg om en felles satsning innen det flerkulturelle perspektivet. De ser nytten av SAK-samarbeidet i arbeidet med å utvikle best mulige grunnskolelærerutdanninger og kunne tilby studentene alle fag i regionen. Samarbeidet bygger på en gjensidig respekt hvor partene nyter godt av hverandres styrker. HiOA sier at de ønsker å ta lærdom av HH sin praksisorganisering og samarbeid inn mot praksis, mens HiOA tilbyr utdanning i alle grunnskolens fag. Det gjør at studentene ved HH også kan få tilgang til faget kunst og håndverk, samt masterutdanninger som ikke gis ved HH. Institusjonene sier at de har kunnet ta det beste fra hver institusjon i utviklingen av de nye studieprogrammene. I RLE har institusjonene begynt et arbeid med å utvikle et mastertilbud, ettersom det vurderes at man har bedre fagkrefter sammen enn hver for seg. Region Oslo-Nord gir studentene gode muligheter til å bytte utdanningsinstitusjon underveis i lærerutdanningene. Det har vært jobbet med å samarbeide om å forbedre studieprogrammene fremfor å dyrke fram forskjelligheter mellom institusjonene.

Region Nord-Norge har RLE som en såkalt storeksjon på tvers av institusjonene. Institusjonene bruker faglærere på tvers av institusjonene sammen med nettstøttede undervisningsformer. RLE-fagets plass oppleves i likhet med de praktisk-estetiske fagene som truet i overgangen til de nye grunnskolelærerutdanningene. På grunn av de geografiske avstandene i Nord-Norge, har institusjonene mer tro på lærermobilitet enn på studentmobilitet. Lignende samarbeid om småfag finnes i flesteparten av regionene, og særlig RLE-fagmiljøene har jevnt over styrket sin robusthet gjennom utvikling av storeksjoner.

Det er også uttalte utfordringer knyttet til å samarbeide om innhold og organisering. I region Nord-Norge hvor UiT tilbyr femårig lærermaster og de øvrige institusjonene tilbyr fireårig grunnskolelærerutdanninger, utgjør dette en forskjell som kompliserer innpass mellom regionens øvrige institusjoner på grunn av krav om progresjon i GLU.

Desentraliserte tilbud og e-læring

I flere regioner har Følgegruppen blitt presentert for institusjonssamarbeid om desentraliserte og deltidsstudium, samt regioner hvor det har vært lagt planer for desentraliserte GLU-tilbud. Slikt samarbeid blir organisert ved at en institusjon har det administrative ansvaret, mens det brukes fagkrefter fra flere eller alle regionenes institusjoner til å gi studietilbudet.

Følgegruppen finner også samarbeid om enkelte studieemner i regionene. En av de vanligste formene for samarbeid om studieemner går ut på at institusjonene utveksler fagfolk innen bestemte fag, slik at studentene får undervisning av regionens faglærere. Dette anses å gagne de små fagene best, i og med at det styrker robustheten ved disse fagmiljøene. Ulike former for e-læring brukes gjerne i en eller annen form til å supplere og styrke direkte undervisningssituasjoner i slike sammenhenger. Et eksempel på samarbeid om felles studieprogram finner vi i OFA som tilbyr GLU 1-7 i Drammen. HiBu er ansvarlig for å

administrere tilbudet. Tilsvarende SAK-samarbeid om desentraliserte GLU-tilbud finnes også i region UH-nett Vest, som tilbyr desentralisert GLU 1-7 på Voss og på Sandane. I region Midt-Norge planlegges det samarbeid om bruk av lærerkrefter på et felles deltidsstudium på GLU 1-7. Også i region Nord-Norge var det lagt planer for slikt samarbeid, men har blitt utsatt på grunn av mangel på studenter og kapasitet.

Ulike løsninger for e-læring brukes på ulike måter i institusjonenes felles studieprogram. UH-nett Vest har et interessant samarbeidsprosjekt knyttet til dette som de har valgt å kalle ”campusbasert e-læring”. Denne regionen har intensjoner om å prøve ut e-læring med tanke på å kunne tilby felles fag i 3. og 4. år i GLU. Det vektlegges at det skal være campusbasert e-læring for å skape en helhetlig utdanning på hvert studiested. Begrunnelsen for at de skal være campusbasert, er at fagene som tilbys studentene skal være knyttet sammen i en helhetlig lærerutdanning, knyttet til praksisopplæringen og lærerne på høgskolene. Det er særlig i fag der flere av lærerinstitutionene er for små til å tilby fag alene, at det er aktuelt å gå inn med campusbasert e-læring. Studentene vurderer campusbasert e-læring noe ulikt, men er positive til det som et utvidende supplement til de som ønsker tilbud som ellers ikke kan tilbys ved sitt studiested. Det legges opp til at campusbasert e-læring skal prøves ut i utvalgte fag 3. og 4. studieår. Behovet for campusbasert e-læring er ikke like stort ved de store lærerutdanninger i regionen, og vurderes å være et supplement og ikke noe man vil erstatte de fysiske møtene med. Samarbeidet om felles studietilbud og campusbasert e-læring utgjør gjensidige partnerskap mellom institusjonene.

Samarbeid om FoU

Samarbeid om FoU-arbeid framstår som et viktig område for regionenes SAK-samarbeid. Det meldes at SAK-midlene utgjør en mulighet for å kunne etablere møtearenaer mellom institusjonene for forskings- og utviklingsarbeid. Det er et stort engasjement for styrking av forskningskompetanse ved institusjonene for å møte kravet om forskningsbasert utdanning. Økt kompetanse er også viktig med tanke på utvikling av lærermastere og for å høyne andelen av førstekompetente ved institusjonene. Med et tettere samarbeid med praksisfeltet knyttes også FoU-arbeid opp mot samarbeid med praksisfeltet.

Regionene har tatt tak i FoU-samarbeidet på ulike vis. For eksempel har Region Midt-Norge inngått avtaler om å disponere betydelige deler av SAK-midlene til strategisk FoU-arbeid ved siden av utvikling av felles studier og utvikling av masterutdanninger. I FoU-sammenheng brukes det midler på tilsetting av professor II-stillinger i ett til to år for å lede prosjekter innenfor fagene RLE, kunst og håndverk og samfunnsfag. FoU-satsningen er bevisst rettet inn mot styrking av små fag.

OFA har over tid hatt omfattende FoU-aktiviteter mellom GLU-institusjonene. OFA har 22 delprosjekter, hvorav flere er direkte inn mot GLU. Det er etablert en styringsgruppe på strategisk nivå med dekanene, og egen prosjektleder-/koordinatorstilling til å lede regionens FoU-aktivitet. Institusjonene melder at disse FoU-prosjektene har vært veldig effektfulle, og det understrekes at disse prosjektene ikke hadde kunnet oppstå innenfor institusjonenes

daglige drift, noe som underbygger betydningen av SAK-midlene i oppbygging av mer robuste forskningsmiljøer. Blant annet har det vært arrangert flere FoU-konferanser.

I UH-nett Vest har institusjonene samarbeidet om å arrangere en internasjonal forskerkonferanse for GLU-ansatte. Forskerkonferansen bidro til å gi regionens GLU-ansatte en arena til å presentere sin forskning, samtidig som også internasjonale og nasjonale utdanningsforskere var invitert inn som keynote-speakers under temaet ”Research on Teacher Education – past, present, future”.

Samarbeid om masterutdanninger for grunnskolelærere

Et gjennomgående tema på møter med regionene og på delingsseminarene i alle regionene, var mastergradsutdanning og samarbeid innen regionene om slik utvikling. Det er tydelig at dette er noe regionene satser på å få til, og studentene som deltok på de regionale møtene var også opptatt av det. En av studentene uttrykte at en mastergrad ville bidra positivt til opplevelsen av status som lærer. Hun ville ikke ”bare” være lærer, hun ville også ha en mastergrad.

Det ser også ut til å være større muligheter for både samarbeid og arbeidsdeling (og dermed konsentrasjon) på mastergradsnivå. I de tilfeller det er snakk om fag med små faggrupper på hvert sted, er det naturlig å tenke ”stordriftsfordeler” ved å slå sammen, slik som i eksempelet ovenfor om RLE. Dette gjelder også andre fag. Samtidig vil det være noen læresteder som har større faggrupper og som har større mulighet til å bære en mastergrad. Slik vil arbeidsdeling også bli mer naturlig.

Ledere og faglig ansatte etterlyser fortsatt avklaringer om mastergrader (jf. Følgegruppens rapport fra 2011). Det påpekes at nå utvikles mastergrader i regionene og ved det enkelte lærested, og de vil være tilbud for GLU-studenter fra 2013. Masterutdanningene som utvikles er stort sett to-årige påbygginger.

Det er noen problemstillinger knyttet til en 5-årig modell for grunnskolelærere dersom studenter også skal kunne avslutte etter 4 år, eller også skal kunne få grunnskolelærervitnemål etter 5 år. Forskriften spesifiserer antall studiepoeng i fag, for eksempel at GLU-studenter kun har 30 stp. skolerlevant fag i løpet av fire år. Et fjerde år som blir det første i en mastergrad, må forholde seg til forskriften for grunnskolelærerutdanning. Det gjelder selvsagt både fagvalg og praksisopplæring. (Pilotprosjektet ved UiT er unntatt dette.)

Samarbeid om kompetanseutvikling for fagansatte

Følgegruppen ser at regionene har samarbeidet en god del om kompetanseutvikling for fagansatte i SAK i tillegg til FoU-samarbeidene. Institusjonene i regionene har sett et behov for å utvikle kompetansen til de fagansatte i forbindelse med GLU-reformen. Dette har regionene hovedsakelig gjort gjennom å arrangere seminarer eller konferanser hvor ulike tema har vært satt på dagsorden, eller rett og slett tematisert utfordringer med å forankre og implementere GLU-reformen. SAK-samarbeidet har i slike arenaer basert seg på å deling av kompetanse mellom de fagansatte som de har nytte av i forbindelse med gjennomføring av GLU-reformen.

Region Sørvestlandets samarbeid om kompetanseutvikling for fagansatte representerer et eksempel på denne typen samarbeid. På bakgrunn av at man savnet bredde i undervisningsmetoder for studentene i grunnskolelærerutdanningene, har region Sørvestlandet utviklet kurset ”Modell og mentor” for lærerutdannere. Både faglærere, praksislærere og rektorer har deltatt på kurset, og institusjonene har dermed nådd ut også til praksisfeltet som lærerutdannere. I tillegg har regionen holdt et internasjonalsiseringsseminar med deltakelse fra alle institusjonene.

3.2.2 Arbeidsdeling

Det kan se ut som at SAK-arbeidet i GLU har hatt sitt hovedfokus på samarbeid, mens arbeidsdeling har innebåret større utfordringer mellom institusjonene. Følgegruppen har i de regionsvise møtene blitt presentert for en rekke begrunnelser for de utfordringene som knyttes til arbeidsdeling mellom institusjonene. Til tross for mye godt samarbeid mellom regionenes institusjoner, står de til sjuende og sist i en viss konkurranse om studenter og studiepoengsproduksjon. Dette fremstår som den sentrale grunnen til at det i liten grad er foretatt arbeidsdeling. Dette gjelder både arbeidsdeling når det gjelder valg av programtilbud og fagtilbud. Institusjonene vil nemlig gi fra seg inntektsbringende studieprogrammer eller studieemner til fordel for andre institusjoner, og ønsker å tilby studentene så brede fagvalg som mulig. Følgegruppen opplever imidlertid at det er stor åpenhet rundt dette. Institusjonene oppgir også andre hensyn som spiller inn i vurdering av arbeidsdeling. En rekke av disse beskrives godt i følgende sitat:

Alle vil helst gjøre alt, noe som først og fremst begrunnes med det ansvaret en har for å utdanne lærere til nærregionen. Det er ofte slik at studenter har en tendens til å forbli i den regionen de er utdannet. At man ønsker å tilby mest mulig har òg sammenheng med at man gjerne vil ta hensyn til de fagfolkene man har tilsatt og ikke minst det at institusjonene også tilbyr førskolelærerutdanning der man trenger bredde i fagkompetansen” (UH-nett Vests skriv til Følgegruppen, høsten 2011).

Institusjonene ønsker å ta ansvar for å utdanne lærere for sin nærregion, men får også klare forventninger fra sine nærregioner om at de skal utdanne lærere som dekker det lokale behovet for alle trinn og alle skolefag. Lav studentmobilitet utgjør en bekymring for at arbeidsdeling kan medføre mangel på visse faglærere i framtida. Som det fremgår av sitatet ovenfor, har også arbeidsgiveransvaret for institusjonens fagansatte betydning for arbeidsdeling. Grunnlaget for institusjonenes ivaretagelse av fagstillinger begrenser seg ikke bare til behovet i grunnskolelærerutdanningene, men vurderes også i lys av behov ved andre lærerutdanningstilbud, videreutdanningstilbud og forskningsaktiviteter ved institusjonene. For institusjonene utgjør dette viktige grunner for å opprettholde fagbredden totalt ved institusjonene, fremfor å gå for arbeidsdeling med andre.

Selv om arbeidsdeling fremstår som vanskelig, finnes det eksempler på arbeidsdeling i SAK-regionene. I region Midt-Norge ser man en klar arbeidsdeling i faget mat og helse. Faget krever kjøkkenkapasitet og gruppedeling i fagets praktiske del. Ved innføring av GLU valgte man ikke å videreføre studietilbud i faget mat og helse ved HiST. Dermed lå forholdene godt

til rette for HiNT å tilby faget i region Midt-Norge. HiNT har ansvar for utvikling av faget mat og helse i GLU, men FoU-arbeidet forutsetter at HiST involveres i arbeidet.

Selv om alle institusjoner har intensjoner om å tilby både GLU 1-7 og GLU 5-10, så har studentgrunnet medført at SH og HiF inneværende studieår bare startet opp et av studieprogrammene (se kapittel 2). Ved at HiF bare har funnet mulighet for å starte GLU 5-10 inneværende år, innebærer det at studenter i HiFs rekrutteringsområde som ønsker GLU 1-7, i realiteten må søke seg til et annet studiested. Det gir indirekte en arbeidsdeling som en bieffekt av lavt studentgrunnlag. I region Nord-Norge og UH-nett Vest utgjør også de geografiske avstandene utfordringer for arbeidsdeling. I skriv fra region Nord-Norge sies det at regionen i mange henseender sees på som to regioner, en bestående av UiT og HiF og en annen bestående av UiN og HiNe. Geografien oppleves som en begrensende faktor for studentmobiliteten.

I det samiske SAK-samarbeidet ligger det en viss arbeidsdeling i tilknytning til hvem som har ansvar for å tilby respektive nord-, lule- og sørsamisk språk- og kulturstudier. Denne regionen skiller seg ut fra de andre SAK-regionene ettersom det kun er SH som følger forskriften for samisk grunnskolelærerutdanning. Lærestedene har også vekt på ulike språk, noe som vanskeliggjør utveksling av lærere og studenter. SH rekrutterer studenter fra Norden, og da er det studenter som ikke behersker norsk og som heller ikke skal lære norsk (for eksempel samisk- og finsktalende studenter). Dette bidrar også til en spesiell situasjon for samisk SAK-region.

3.2.3 Konsentrasjon

Følgegruppen ser foreløpig få eksempler på konsentrasjon i regionene. I møte med regionene har det kommet noen innspill som vurderer arbeidsdeling og konsentrasjon som sider av samme sak, med andre ord at en arbeidsdeling nødvendigvis medfører institusjonell konsentrasjon. St.meld. 11 (2008-2009) omtaler ikke konsentrasjon, men bruker begrepene spesialisering og profilering i tilknytning til samarbeid og arbeidsdeling (Kunnskapsdepartementet, 2009a: 30). Til en viss grad eksisterer det en konsentrasjon på bakgrunn av de fagmiljø og fagtilbud som allerede tilbys ved de enkelte institusjonene. Solide fagområder og spesielle fagmuligheter fremstår som profiler for enkelte institusjoner.

3.3 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Med GLU-reformen har institusjonene fått andre fagbehov som følge av at de nå tilbyr to programmer mot tidligere en. Det gir dobbelt så mange undervisningstimer og behov for justeringer i institusjonenes fagsammensetning. Dette gjør at reformen er kostnadsdrivende for institusjonene. I tillegg har de måttet styrke samarbeidet med praksisskolene, og enkelte har gjort organisatoriske endringer for å få til dette (se kapittel 5 for mer om samarbeid med praksiskoler og skoleeiere). Vi ser også at avgang grunnet pensjonsalder vil øke, og mange må erstattes i kommende tiårsperiode av personer med førstekompetanse. Dette tilsier et økt behov for stipendiatstillinger til lærerutdanningene. Når det gjelder kompetanseutvikling og rekruttering, er det tydelig at institusjonene er opptatt av å bygge opp forskningskompetanse i sitt personale.

Alle institusjoner inngår i et samarbeid med andre institusjoner i SAK-regi. En del av SAK-samarbeidet innebærer gjensidige forpliktelser mellom lærestedene, f.eks. om felles utdanningstilbud. OFA uttrykker også ønske om å utrede mulighetene for et fusjonert samarbeid i sin region. Men SAK-samarbeidet preges i hovedsak av S'en, og i relativt beskjeden grad har institusjonene klart å gå inn i problemstillinger knyttet til arbeidsdeling og konsentrasjon. Det har vært samarbeidet om innhold og organisering av studieprogrammer, om å gi studietilbud i fellesskap, samarbeid om bruk av e-læring, FoU-samarbeid, mastergradsutdanninger og felles kompetanseutvikling av ansatte. Det er opprettet et samarbeid mellom institusjoner som gir mer robuste fagmiljø, og særlig de små fagene profiterer på at de har inngått SAK-samarbeid. Midt i reformarbeidet har det også vært vanskelig for institusjonene å avsette tid til SAK-samarbeidet, i og med det er de samme fagpersonene som er sterkt involvert i GLU-reformen. Det fremkommer at det er flere utfordringer knyttet til arbeidsdeling i SAK-regionene. Den fremste er likevel at institusjonene står i en viss konkurranse om de samme studentene og ønsket om å være attraktive utdanningsinstitusjoner med begge programmene og brede fagvalgsmuligheter for studentene. I tillegg spiller det lokale behovet for fagkompetanse hos kommende lærere inn, hvor institusjonene har forventninger regionalt til å opprettholde fagbredden. I enkelte deler av landet er også store geografiske avstander og medfølgende liten studentmobilitet noe som gir utfordringer i SAK-samarbeidet.

Anbefalinger

Til institusjonene:

- *Det trengs større fokus på arbeidsdeling. Som vist i kapittel 2, har visshet om tilgang på faglig bredde betydning for rekruttering av studenter. Samtidig påpekes det fra alle hold hvor kostnadskrevende utdanningene er. Dette krever styrket innsats fra institusjonene rettet mot vanskelige valg om hvem som skal tilby hva og hvordan sikre kvalifiserte lærere til alle grunnskolens trinn i en region. Slike valg må også få konsekvenser for rekruttering av faglig ansatte i årene framover.*
- *Man må ha fortsatt fokus på kompetanseutvikling – også som lærerutdanner: Regionene og institusjonene har lenge arbeidet med strategier for å kvalifisere til førstekompetanse. Til en viss grad har også noen arbeidet bevisst for å få fram flere på professor/dosent-nivå. Det som savnes er en systematisk satsing på utvikling av lærerutdannerkompetanse, for eksempel innen grunnleggende ferdigheter, vurdering, eller flerkulturell/interkulturell kompetanse.*
- *Institusjonene bør vurdere muligheter for å unngå at alle eller tilnærmet alle ledere skiftes ut samtidig.*

Til Kunnskapsdepartementet:

- *Innføring av to programmer i stedet for ett, med samme antall studenter, er økonomisk krevende. Måltallet på 20 studenter er heller ikke høyt nok til at et program kan være*

økonomisk bærbart og likevel gi gode muligheter for fagvalg. Mangel på fagvalg kan også ha negative konsekvenser for framtidig rekruttering (se kapittel 2). Dette er en særdeles viktig problemstilling i de fleste SAK-regioner, men det er vanskelig å ta avgjørelser som innebærer reduksjon i tilbud, ikke minst fordi konsekvensene av slike valg er uforutsigbare og kan bli negative. Følgegruppen ber departementet om å få utført en risikovurdering som belyser eventuelle konsekvenser av arbeidsdeling.

- *Forutsigbarhet i økonomi: Ledere og faglig ansatte etterlyser forutsigbarhet i tildeling av midler. Det har komplisert SAK- og reformarbeidet at midler blir gitt fra år til år fordi det da er vanskeligere å ansette nye, og nye tiltak (flere arbeidstimer) krever nye personer. Midlene bør derfor gis for lengre perioder.*
- *Det etterlyses også forutsigbarhet når det gjelder mastergradsutdanninger slik at lærestedene vet mer om hva slags framtidsplaner det er hensiktsmessig å legge. Departementet bes bidra til en avklaring her.*
- *Stipendiatstillinger er nødvendige for å sikre rekruttering til grunnskolelærerutdanningene på førstenivå slik at man kan nå målet om forskningsbaserte utdanninger. Følgegruppen ber derfor KD vurdere om midler til slike stillinger kan øremerkes lærerutdanningene.*
- *Fortsatt satsing på praksisrettet FoU for lærerutdannere vil også muliggjøre både rekruttering og kompetanseutvikling, samt sikre nødvendig forskning på utdanningsfeltet.*

4 Pedagogikk og elevkunnskap

NOKUT-evalueringen av allmennlærerutdanningen (NOKUT, 2006) konkluderte med at pedagogikkfaget var lite relevant for kvalifisering til lærerarbeidet. Det var lite samarbeid mellom pedagogikkfaget og andre fag i lærerutdanningen. Andre påpeker at pedagogikkfaget hadde en uklar selvforståelse, utydelig identitet og profil, en svak profesjonsorientering og lite forskningsbasert pensumlitteratur (Fossøy & Sataøen, 2010).

Et viktig spørsmål som Følgegruppen vil begynne å svare på, er om det nye faget Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) svarer på noe av denne kritikken og eventuelt hvordan. Vi velger bevisst å bruke formuleringen ”begynne å svare på”, fordi utviklingen av PEL-faget ikke er ferdig. PEL-faget skal strekke seg over tre år i de nye programmene, og det vil si at det er først i løpet av neste studieår at alle de 60 studiepoengene over tre år er virksomme. Det er også mange aspekter ved utviklingen av PEL-faget som det kan være både interessant og nyttig å undersøke videre.

Det ble utviklet læringsutbytteformuleringer for det nye PEL-faget som skal ivareta studenters kunnskap, ferdigheter og generelle kompetanse i pedagogikk og elevkunnskap. Ifølge *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*, skal forskriften og nasjonale/samiske retningslinjer danne utgangspunkt for institusjonenes programplaner. Når vi nå går inn i det nye PEL-faget, vil vi begynne med en studie av læringsutbytteformuleringer for å vurdere likheter og forskjeller mellom læresteder og mellom lærestedenes planer og nasjonale retningslinjer i faget. Er det, slik vi fant når det gjelder overordnede programplaner, stort sett like læringsutbytteformuleringer, eller er det forskjellig vektlegging ved lærestedene? Hva slags forskjeller eksisterer?

I tillegg vil vi være opptatt av å studere forventninger til studentene i faget på tvers av læresteder. Dette vil vi gjøre gjennom å sammenligne arbeidskrav, pensum og eksamen i PEL-faget. Er det mulig å si noe om like eller forskjellige forventninger til studenter? Data fra DBH vil bli benyttet for å undersøke eksamensresultater på tvers av læresteder.

Delingsseminarene som vi arrangerte i hver region, vil kunne gi litt innsikt fagets selvforståelse, vektlegging av grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering.

Til slutt vil vi oppsummere og drøfte om det er mulig å si at vi har et nytt fag i grunnskolelærerutdanningene og hva det nye eventuelt er, samt utfordringer for den videre utviklingen av faget.

4.1 Innhold i pedagogikk og elevkunnskap (PEL)

4.1.1 Læringsutbytte for PEL-faget

Vi vil her ta for oss de to første årene, og sammenligne læringsutbytteformuleringene emneplanene for PEL ved de ulike institusjonene med nasjonale retningslinjer.³⁶

Et hovedresultat fra analysene (se tabell 4.1) er at Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Sogn og Fjordane er de eneste institusjonene som har valgt å følge læringsutbytteformuleringene i de nasjonale retningslinjene helt ut både for PEL 1-7 og 5-10 det første og det andre året. Videre er det noen institusjoner som har gjort noen få endringer (for eksempel at læringsutbytteformuleringer er identiske med nasjonale retningslinjer for det ene året, men med et par tillegg eller fratrukk det neste året), eller større endringer (har lagt til flere enn tre eller trukket fra flere enn tre læringsutbytteformuleringer på et emne).

Tabell 4.1 Læringsutbytter i PEL-faget vs. nasjonale retningslinjer³⁷

	Ingen endringer	Få endringer	Større endringer	
			Flere punkt	Færre punkt
Institusjon	HH, HSF	HiBu, HiNT, HiOA, HiVe, HVO, HSH, HiØ, UiA	UiS, HiST, NLA, HiT	UiN, HiNe, HiF, HiB

Høgskolen i Buskerud har lagt til ett punkt knyttet til ferdigheter på PEL 5-10 det første året om didaktiske relasjonsteorier. Høgskolen i Nord-Trøndelag har flyttet kunnskap om begynneropplæring fra det første til det andre året på PEL 1-7. Høgskolen i Oslo og Akershus har lagt til ett punkt det første året på PEL 1-7. Dette punktet går på barnet som skolebegynner, barns språk og grunnleggende ferdigheter. Høgskolen i Vestfold har alt likt bortsett fra at de har tatt bort punktet med lærerens ledelse av læringsarbeid på PEL 1-7 det første året.

Høgskolen i Volda har tatt bort tre punkt på det andre året for begge løpene. Disse punktene omhandler kunnskaper om tilrettelagt opplæring, flerkulturell bakgrunn og grunnleggende ferdigheter. De har dessuten lagt til to krav om ferdigheter på PEL 1-7 det andre året knyttet til grunnleggende ferdigheter og vurdering.

Ved Høgskolen Stord/Haugesund har de lagt til ett punkt under kunnskap og ett under ferdigheter knyttet til drama, samt en ferdighet som går på den kreative og estetiske dimensjonen når det gjelder PEL 5-10. PEL 1-7 har det første året fått de samme tilleggene, samt ett punkt knyttet til lærerens ulike oppgaver og roller. Dessuten er begynneropplæringen flyttet fra det første til det andre året.

Høgskolen i Østfold har lagt til noen punkt på begge programmene i det andre året. Det gjelder ferdigheter knyttet til utvikling av grunnleggende ferdigheter, elevenes måloppnåelse og flerkulturell kompetanse i PEL 1-7. Det flerkulturelle kommer også inn under ferdigheter i

³⁶ Det er ikke en fagspesifikk del av nasjonale retningslinjer for samisk grunnskolelærerutdanning.

³⁷ SH og UiT er utelatt fra tabellen.

PEL 5-10, samt ett punkt knyttet til mangfold under generell kompetanse.

Universitetet i Agder har tatt bort ett punkt om begynneropplæring på PEL 1-7 det første året, lagt til to punkt under ferdigheter knyttet til grunnleggende ferdigheter og etikk, og ellers omformulert noe. Det andre året har de lagt til en ferdighet knyttet til didaktikk og flerkultur, samt endret en del formuleringer. På 5-10 det andre året har de gjort de samme endringene, mens de det første året har styrket kunnskap om grunnleggende ferdigheter, planlegging og vurdering, samt etikk under ferdigheter. Kunnskapspunktet om ledelse av læringsarbeid er kuttet ut. Her er også gjort en del mindre omskrivninger av en del andre punkt.

Resten av institusjonene har litt større avvik fra de nasjonale retningslinjene, men det ser likevel ut til at alle holder seg innenfor intensjonene med det første (lærerarbeidet) og andre året (elevmangfold). Ved Universitetet i Stavanger har man det første året på PEL 1-7 valgt å holde kunnskapsutbyttene like de nasjonale retningslinjene, mens en har åtte formuleringer knyttet til ferdigheter, og tre under generell kompetanse (disse er formulert sammenhengende, ikke i punkt). For 1-7 er det for eksempel et utbytte om at studenter ”Kan redegjøre for generelle utviklingstrekk for elever i aldersgruppen 1.-7. trinn.” Det andre året er både kunnskaper og generelle kompetanse like, mens en har lagt til fire ekstra ferdigheter knyttet til grunnleggende ferdigheter, identitetsutvikling og språk, og forhold som virker inn på elevenes utbytte av undervisning. For 5-10 er endringene ganske like 1-7, for begge årene, men da med større fokus på dette alderstrinnet i formuleringene, for eksempel tillegget ”[...] for elevgruppen 5-10” i punktet om planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i fag.

Høgskolen i Sør-Trøndelag har valgt å legge til en rekke punkt i alle emneplanene. PEL 1-7 det første året har 22 punkt, og tilleggene går særlig på kunnskap om læringsteori, inkludering, lesing av akademiske tekster og å uttrykke seg tekstlig. Det andre året er det 23 punkt med tillegg knyttet til mellom annet kunnskap om tilpasset opplæring og lovverk, ferdigheter i tolking av forskningsartikler, og punkt under generell kompetanse som omhandler mangfold, muntlig og skriftlig kommunikasjon og hjelp til elever med spesielle opplæringsbehov. Det første året på 5-10 har 23 punkt, med tilsvarende prioriteringer som det første på 1-7, i tillegg til noe styrking av IKT. Det andre året har en 27 punkt, flere tilsvarende 1-7, men også noen knyttet til verdighet i digital offentlighet og grunnleggende ferdigheter.

NLA Høgskolen har også lagt til en rekke punkt i alle emnene. I PEL 1-7 det første året har de 27 punkt, med tillegg under kunnskap som går på mangfold i familieformer og læring i ulike sosiale, språklige, religiøse og kulturelle kontekster, samt skolens formålsparagraf og læreplanens generelle del i møte med kristen livstolking. Under ferdigheter finner man punkt om eget verdigrunnlag, livstolking og menneskesyn i møte med andre syn. Under generell kompetanse er det punkt knyttet til refleksjon over eget religiøst ståsted og hvordan man kan møte barn som ønsker å samtale om tro. Det andre året er det 21 punkt, der noen er omformulerte varianter av punktene i nasjonale retningslinjer. Nye punkt er blant annet knyttet til kunnskap om barnehagen, ferdigheter i IKT og kritisk vurdering av forskning. For 5-10 har man 26 punkt og stort sett de samme endringene som 1-7 det første året, mens man det

andre året har 20 punkt, der en del er omskrevet.

Høgskolen i Telemark har 22 punkt på PEL 1-7 det første året og 25 det andre året. Tilsvarende for 5-10 er 22 og 28 punkt. Punktene dekker stort sett de nasjonale retningslinjene, men med andre formuleringer. Dessuten har de lagt til noen tema, som f.eks. kommunikasjonsteori under ”Kunnskaper” og evne til selvkritikk under ”Generell kompetanse” på PEL 1-7 det første året.

Vi har videre fire institusjoner som har færre punkt enn de nasjonale retningslinjene. Universitetet i Nordland har 13 punkt på PEL 1-7 det første året, og her har man slått sammen punkt fra de nasjonale retningslinjene. Dermed er alle punktene fra retningslinjene dekket, bortsett fra kunnskap om digitale verktøy. Tilsvarende endringer er gjort på PEL 5-10 1. Det andre året har PEL 1-7 18 punkt, der de fleste er like nasjonale retningslinjer under kunnskaper og ferdigheter, men med en del mindre omformulering. Under generell kompetanse er det to tilleggspunkt, med vekt på personlig trygghet og verdibevissthet. Det andre året på PEL 5-10 er i det innsendte materialet identisk med PEL 1-7, med formuleringer om begrepsutvikling ved skolestart og lignende.

Høgskolen i Nesna har 12 punkt på PEL 1-7 det første året. De fleste av disse er ulike punktene i nasjonale retningslinjer. Her mangler f.eks. punkt som fokuserer på klasseledelse, begynneropplæring, læremiddel, omsorg og forskning. Det andre året har de 14 punkt. Tre fra kunnskap mangler sett opp mot nasjonale retningslinjer, og disse er knyttet til det flerkulturelle, kjønn og regulering av retter. Under ferdigheter og generell kompetanse er de fleste ulike, og her mangler f.eks. punkt som fokuserer på skolens rammefaktorer og elevenes læringsstrategier. På 5-10 er det 12 punkt det første året, og alle er like PEL 1-7, bortsett fra at de har endret fokuset på klassetrinnene – fra ”1-7” til ”5-10”. Det andre året for PEL 5-10 er identisk med 1-7.

Høgskolen i Finnmark har 8 punkt i PEL 1-7 det første året. Ingen er identiske med de nasjonale retningslinjene, og her mangler punkt med fokus på f.eks. klasseledelse, etikk, omsorg og forskning. Det andre året er det 14 punkt, de fleste er ulike. På 5-10 er det 9 punkt det første året, og alle er ulike. Det andre året er det 16 punkt. Her er det noen like punkt, men man har kuttet ut kunnskaper knyttet til mellom annet grunnleggende ferdigheter, media og retter, og i stedet sett inn flere punkt under generell kompetanse, blant annet om media og flere spesialpedagogiske punkt.

Høgskolen i Bergen har satt opp fem generelle mål for hvert av de fire emnene, og videre har de en mer detaljert innholdsbeskrivelse, slik at strukturen ikke i samsvarer med strukturen i de nasjonale retningslinjene og kvalifikasjonsrammeverket. Mål og innhold dekker likevel til sammen rent tematisk læringsutbyttene i nasjonale retningslinjer.

Universitetet i Tromsø har en egen struktur og omfang på sine profesjonsfag knyttet til masterne i lærerutdanning, og de er derfor lite sammenlignbart med de nasjonale retningslinjene i PEL. Profesjonsfaget er på 140 studiepoeng for 1-7 og består av ex.ped på 10

stp., fire profesjonsfaglige emner på 20 stp. hver, bacheloroppgave på 10 stp., metodeemne på 10 stp. og masteroppgave på 30 stp. For 5-10 består det av ex.ped. 10 stp., et profesjonsfaglig emne på 20 stp. og tre på 10 stp., samt bacheloroppgave på 10 stp.

Samlet sett kan man si at institusjonenes forhold til læringsutbyttene i de nasjonale retningslinjene for PEL-faget varierer. En del institusjoner legger seg nært opp til retningslinjene, mens andre utnytter den friheten det er åpnet for med innføringen av retningslinjer i stedet for forskrift. Det kan altså se ut til at vi her har en annen utvikling enn i forholdet mellom forskrift og programplaner som vi tok for oss i Rapport nr. 1.

4.1.2 Tematisk vektlegging i PEL-faget

Med utgangspunkt i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* og *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene* (GLU 1-7 og GLU 5-10) skal institusjonene utvikle emne- og semesterplaner for PEL-faget. Siden emneplanen følger kravene til det europeiske kvalifikasjonsrammeverket som opererer med kompetanse- og læringsutbyttebeskrivelser, må institusjonene tolke emneplanen gjennom definisjon av tematiske innhold, valg av pensumlitteratur, fastlegging av arbeidskrav og eksamensformer.

Semesterplanene utgjør dermed en viktig kilde for informasjon om institusjonenes konkrete operasjonalisering og konkretisering av rammeplanen og retningslinjene. Dette betyr at institusjonene har stor handlingsfrihet som de kan bruke til å sikre at forventningene som nedfelles i rammeplanen blir oppfylt. Med bakgrunn i dette kan en forvente en del variasjon i de valgte løsningene. Samtidig kan semesterplaner muligens gi et inntrykk av en type faglig kjerne og for hva som oppfattes som sentralt i profesjonsutdanningene.

Tematisk sett krever rammeplanen for begge lærerutdanningsløp at lærerstudenter innenfor PEL-faget skal bli gjort kjent med følgende (13) tema:

Skolehistorie, profesjonsteori, lovverket, læreplanarbeid, læringsteori, heterogenitet, klasseledelse, kommunikasjon, skole-hjem-samarbeid, didaktisk arbeid, sosialisering, barn i vanskelige situasjoner og forsknings- og utviklingsarbeid.

Temaene fra den juridisk bindende forskriften finnes i stor grad gjentatt i introduksjonsavsnittet til retningslinjene for GLU (s. 16). En sentral forskjell består i at det brukes begreper i retningslinjene som er naturlig for pedagogisk fagspråk. Videre utdypes og forklares noen tema nærmere. Retningslinjene utdypes faglig sett ytterligere for de enkelte emnene innenfor PEL (1-4). Det defineres også nærmere faglige særtrekk for GLU 1-7 og GLU 5-10 i forskriften. Flertallet av institusjonene opplyser at de har brukt de nasjonale retningslinjene i utviklingen av emnebeskrivelser og under planlegging av det konkrete undervisningstilbudet.

Videre vil vi sammenligne tema som er definert som obligatoriske gjennom forskriften med temaene som ligger i semesterplanene. Det er også naturlig å sammenligne semesterplanene med de nasjonale retningslinjene, siden man kan forvente at institusjonene vil bygge på disse.

I denne sammenhengen gjør vi oppmerksom på at det her kun undersøkes semesterplaner for PEL 1 og 2 for begge løp. Med bakgrunn i dette vil det ikke være mulig å uttale seg om hele PEL-faget på nåværende tidspunkt.

Pedagogikk og elevkunnskap 1

I de nasjonale retningslinjene for PEL 1 tematiseres i stor grad lærernes arbeid i skolen og hvordan dette kan bidra til elevens læring og utvikling. Dette konkretiseres gjennom at læreren arbeider med eleven, både med grupper og med innholdet. Det legges vekt på at lærere kan planlegge, gjennomføre og vurdere sin egen undervisning. Tematisk sett forankres dette i følgende (11) tema: *Planlegging av læringsarbeid, læringsteori, klasseledelse, læringsmiljø, profesjonsetikk, lovverket, begynneropplæringen, grunnleggende ferdigheter, vurdering, digitale verktøy og observasjonskunnskap.*

Dokumentanalysen av semesterplanene viser at de fleste institusjonene arbeider med de sentrale temaene som man kan finne i retningslinjene. Det fremgår også av planene at alle institusjonene arbeider med sentrale styringsdokumenter for skolen i Norge.

Videre viser planene at det arbeides med læringsteorier ved nesten alle institusjonene. På semesterplannivå ser det ut som det finnes en sammenheng mellom temaene *klasseledelse* og *læringsmiljø*. Institusjoner som har klasseledelse som en del av innholdet i PEL 1, har også tatt med læringsmiljø som et tema i dette emnet. Dette gjelder for HiF, HiNT, UiN, UiT, UiS og HiNe. Flertallet av institusjonene (HiBu, HiVe, HiF, HH, HiNT, HiT, HSH, UiN, UiA, HiB, UiS, HiOA, HSF, HiNe) oppgir å arbeide med tema som planlegging av læringsarbeid, profesjonsetikk og vurdering. Alle institusjonene gir uttrykk for at de arbeider med observasjon.

Det er få institusjoner som har ført opp i semesterplanene at de arbeider med de nye temaene som til dels ble lansert i arbeidet med St.meld. 11 (2008-2009). Det er ikke mulig å konkludere med at institusjonene dermed ikke arbeider med disse, men de kommer altså ikke til uttrykk skriftlig på planene, og kommuniseres dermed ikke eksplisitt. HH, HVO, UiA, HiOA nevner at de arbeider med grunnleggende ferdigheter på semesterplanene. Av semesterplanene til HiB, HiVe, HiOA og HSF framgår det at de vektlegger det sentrale perspektivet for PEL-faget på GLU 1-7: begynneropplæringen. HiVe, HiØ, HiB, HiOA og HSF formidler på semesterplanen at de arbeider med digitale verktøy.

Foruten temaene som er nedfelt i de nasjonale retningslinjene, har en rekke institusjoner satt opp andre tema i tillegg. Analysen viser at institusjonene jobber med spørsmål som er knyttet til lærerrollen. Det diskuteres også hva PEL-faget er og PEL-fagets funksjon i lærerutdanningen (UiS, HiB, UiA, UiN, NLA, HSH, HiØ, HiF). Ca. en tredjedel av institusjonene har ført opp læreplananalyse (HiBu, HiF, UiN, UiT, HiOA, UiA). Selv om det ikke nevnes i de nasjonale retningslinjene for PEL 1, bruker mange institusjoner tid på praksisrefleksjon, men med noe ulik innfallsvinkel.

Utover dette finnes det et stort mangfold av andre tema som institusjonene bruker tid på.

Dette gjelder bl.a. tema som kommunikasjon (HH, NLA, UiN, UiT, HSF, HiNe), flerkulturalitet og sosialisering (HiBu, HiF, HVO, UiN), relasjonsbygging (HiF, HH, HiT) og skole-hjem-samarbeid (HiBu, HiF, HSF). En del institusjoner tilbyr også kurs i akademisk skriving (HiNe, HiT).

Pedagogikk og elevkunnskap 2

Retningslinjene for emnet "Pedagogikk og elevkunnskap 2" i GLU setter fokus på elevenes læring. Det tematiserer i stor grad enkeltindividperspektivet og betydningen av elevers sosiale, kulturelle og språklige heterogenitet. Vesentlige tema i dette emnet skal være:

- *sosialisering i ulike sosiale, språklige, religiøse og kulturelle og mediale kontekster*
- *tilrettelagt opplæring,*
- *kulturell, språklig og kjønnsrelatert heterogenitet,*
- *barnet som skolebegynner,*
- *barns språk- og begrepsutvikling,*
- *kjønnsidentitet,*
- *barn i vanskelige livssituasjoner,*
- *læringsstrategier og metakognitiv forståelse*

Grovt forenklet kan det se ut som at tematiske valg for emnet PEL 2 (GLU 1-7) i mindre grad gjøres avhengig av de nasjonale retningslinjene³⁸. Bildet som tegner seg er at ca. halvparten av institusjonene bruker sosialiseringstematikken (HH, HiNT, HiST, HVO, UiN, UiA, UiS, HiOA, HiVe, HiNe). HiT kombinerer dette temaet med tilpasset opplæring. Videre kommer det tydelig fram at mange institusjoner kombinerer undervisningstilbud knyttet til heterogenitet, flerkulturalitet og tilpasset opplæring (HiF, HH, HiST, HiT, HVO, NLA, UiN, HiB, HiOA, HSF, HiNe, UiA, HiNT). HiF, HiØ, HiST, HVO, UiA, UiS og HiNe har inkludert tema som "barnet som skolebegynner" og barnets språk- og begrepsutvikling.

Kjønns- og identitetsproblematikk blir tematisert i semesterplanene til HiF, HH, HiNT, HVO, UiN, UiS, HiOA, HSF og HiNe. Med unntak av HH, UiS og HiOA, gjelder dette også for temaet "barn i vanskelige livssituasjoner". Det går fram av planene at HiØ, HiOA, HiNe tematiserer barnets påvirkning og bruk av media. HSF kobler dette temaet opp mot mobbing. Halvparten av de institusjonene som har sendt inn sine planer, satser på læringsstrategier for utvikling av grunnleggende ferdigheter (HH, HiT, HVO, UiA, UiS, HSF). I planene til HiØ og HVO går det fram at undervisningen skal forberede studentene på innsamling og arbeid med kvantitative data.

Det er også en rekke supplerende tema i det andre året, for eksempel tema som profesjonsskriving (HiØ), gründertenkning (HiF) eller profesjonalitet (HH, HiT, HiOA, HSF). HiVe tar vurdering opp som et eget tema.

Ca. halvparten av de innsendte planene fra PEL 2 har tema som er nevnt i de nasjonale retningslinjene som aktuelle for PEL 1. Her er det vanskelig å identifisere noen fellestema

³⁸ Fem institusjoner har ikke sendt inn sine semesterplaner for PEL 2, GLU 1-7.

som blir tatt inn fra de nasjonale retningslinjene for PEL 1. Det ser ut som om en del institusjoner benytter tema som planlegging av læringsarbeid (HiB, HiT, HH) og tema som er knyttet til atferdsproblemer og læringsvansker (HiNe, HSF, HiOA, HVO, HiT, HiF). Dette kan være et uttrykk for ønske om fordypning i noen tema.

GLU 1-7 & 5-10

Med særlig blick på lærerstudenter som skal utdanne seg i GLU 1-7, nevner forskriften i tillegg til de nevnte fellestemaene tre tema som skal være med på å spesialisere og styrke lærernes profesjonelle identitet: begynneropplæring, elevenes grunnleggende ferdigheter og overganger (barnehage – skole; barnetrinn – ungdomstrinn). GLU 5-10 skal til forskjell for GLU 1-7 være særlig karakterisert gjennom tema knyttet til kjønnsidentitet, ungdomskultur og strategier for læring og vurdering. Det som er påfallende, er at semesterplanene for PEL 1 og PEL 2 er tilnærmet identiske for henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10. Forskjellen ligger hovedsakelig der hvor institusjoner tematiserer barnet som skolebegynner og barnets språk- og begrepsutvikling (GLU1-7). Denne tematikken faller for det meste bort i GLU 5-10.

4.1.3 Pensum i PEL-faget

Ønsker man å øke forståelsen for lærerutdanningens innholdsdimensjon, er det nyttig å se etter den lokalt brukte pensumslitteraturen. Selv om dette er en krevende prosess (som til dels bygger på ikke tilfredsstillende kildebruk) og pensumslitteraturen er under stadig revisjon, kan det innsendte materialet benyttes til å tegne et grovt bilde av den benyttede litteraturen. I den følgende analysen omtales litteratur som inngår i PEL 1 og 2 (GLU 1-7 og GLU 5-10). Det må gjøres oppmerksom på at institusjonene opplyser om at de bruker en del kompendier, og at det i mange tilfeller er vanskelig å se hvilken litteratur som inngår i disse kompendiene.

Fossøy & Sataøyen (2010) har tidligere gjennomført en lignende undersøkelse (data fra 2007/08). Deres resultater pekte i retning av at det finnes en slags litteraturkanon i pedagogikkfaget i allmennlærerutdanningen i Norge (ibid:200) som utgjøres av forfatterne Baune, Bergem, Engelsen, Ekeberg & Holmberg, Gøsund & Huseby, Imsen, Lyngnes & Rismark og Nordahl.

Fossøy & Sataøyen (2010:199) identifiserer 150 til 200 forskjellige verk for pedagogikkfaget i ALU. Antallet titler for PEL 1 & 2 i begge GLU-utdanningene ligger på omlag 100. Det er vanskelig å bedømme om antallet forskjellige titler har gått opp eller ned. Dette vil ikke bli tydelig før det foreligger litteraturlister for PEL 3 & 4. I lys av de foreliggende listene kan man se at flertallet av titlene er bidrag til antologier, og det brukes få nyere forskningsartikler som har blitt publisert i tidsskrifter.

80 % av institusjonene bruker hovedsakelig kun en publikasjon for å dekke store deler av pensumslitteraturen på PEL 1 & 2: Lillejord, Manger og Nordahl's to-bindis publikasjon fra 2010 (Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap & Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap). Bøkene til Gunn Imsen (Elevens verden, 2005 & Lærernes verden, 2006) og Lyngsnes og Rismarks (Didaktisk arbeid, 2007) som hadde en ganske dominant plass i ALU, blir også benyttet i GLU.

I tillegg bruker de fleste institusjoner følgende litteratur for å dekke pensumbehovet:

- *profesjonsetikk*: Bergem, T. (1998): Læreren i etikkens motlys. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- *tilpasset opplæring*: Bachmann K. E. og Haug P. (2006): Forskning om tilpasset opplæring. Oslo Utdanningsdirektoratet/Burli-Holmberg, Jorunn og Ekeberg, Torill Rønnesen (2009) Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle. Oslo: Universitetsforlaget.
- *læreplanarbeid*: Engelsen Ulstrup, B. (2006): Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor/Lyngsnes, K. & Rismark (2007): Didaktisk arbeid Oslo: Gyldendal.
- *gruppspsykologi*: Gjøsund, P., & Huseby, R. (2009). To eller flere: basiskunnskaper i gruppspsykologi. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- *observasjon*: Gjøsund P., Huseby R. (1999) I fokus. Observasjonsarbeid i skolen. Oslo: NKS-forlaget/Bjørndal, C. (2002): Det vurderende øye.
- *læringsteori*: Skaalvik, E. M. og S. Skaalvik (2009): Skolen som læringsarena Oslo: Universitetsforlaget.

Det er mulig at trenden som Fossøy & Sataøen (2010: 200) kaller for encyklopedisering fortsettes. Det er også mulig at denne forsterkes og at variasjonen av litteraturen begrenses. Det er stort sett to-bindsverket ”Livet i skolen” som blir brukt til å dekke store deler av pensumlitteraturen. Dette fører til en situasjon hvor litteraturvariasjonen mellom GLU 1-7 og GLU 5-10 og på tvers av institusjonene er begrenset. Det finnes nærmest ingen variasjon i det generelle litteraturutvalget mellom GLU 1-7 og GLU 5-10. Det ser ut som at variasjonen i litteraturbruken er i stor grad knyttet til tema som ligger utenfor de temaene som blir beskrevet i de nasjonale retningslinjene. Utover dette er litteraturutvalget for PEL 1 & 2 i liten grad preget av nyere publikasjoner fra forskningslandskapet.

Omfanget av pensumlistene varierer. Antallet sider som studentene skal lese ligger mellom 800-900 ved noen institusjoner og ca. 1200 sider ved andre. Det kan selvsagt være at kompendier og tilleggslitteratur vil utjevne forskjellene, men det kan også være at det er variasjon i forventninger om pensumlitteratur.

4.1.4 Grunnleggende ferdigheter i PEL-faget

Fem grunnleggende ferdigheter har fått stor plass i *Kunnskapsløftet LK06* og er innført i alle fag og på alle trinn i skolen. De fem ferdighetene er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne lese
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

Rapporter om innføringen av *Kunnskapsløftet* har imidlertid vist at skolene har problemer

med å implementere de grunnleggende ferdighetene i tilstrekkelig grad i alle fag (Dale & Øzerk 2009, Hertzberg 2009). Det har vært usikkerhet om hva som menes med grunnleggende ferdigheter, og hvordan de fem ferdighetene kan inngå i fagene. Det er ikke minst på denne bakgrunn viktig at kommende lærere har solide kunnskaper om grunnleggende ferdigheter, og hva grunnleggende ferdigheter betyr i de fagene de skal undervise i.

De grunnleggende ferdighetene er vektlagt i de nye grunnskolelærerutdanningene, både i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010a) og i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn og 5.-10 trinn* (Kunnskapsdepartementet, 2010b). I forskriften står det blant annet følgende om grunnleggende ferdigheter for GLU 1-7 og 5-10:

Studentene har etter endt utdanning kunnskap om arbeid med videreutvikling av grunnleggende ferdigheter (uttrykke seg muntlig, lese, uttrykke seg skriftlig, regne, bruke digitale verktøy) i og på tvers av fag, og kan tilrettelegge for progresjon i disse ferdighetene i opplæringen tilpasset elever på 1. til 7. trinn og 5. til 10. trinn.

Følgegruppen har sett nærmere på PEL-faget i GLU 5-10 og den plassen de grunnleggende ferdighetene har fått i dette faget ved 19 av de 20 lærerutdanningsinstitusjonene.³⁹ Mens norskfaget og matematikkfaget er obligatoriske og dermed har fått et overordnet ansvar for de grunnleggende ferdighetene i GLU 1-7, er det PEL-faget som har fått dette overordnede ansvaret i GLU 5-10. Et slikt overordnet ansvar er naturlig siden PEL-faget er det eneste obligatoriske faget i denne lærerutdanningen. Ansvaret ligger i å koordinere og sikre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, og dessuten gi en teoretisk overbygning som skal komme til nytte i fagene studentene velger. En slik organisering er beskrevet i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*:

Pedagogikk og elevkunnskap skal legge til rette for at studentene tilegner seg en teoretisk overbygning om grunnleggende ferdigheter, som forutsetning for arbeidet med disse i ulike fag.

Samtidig kreves et nært samarbeid mellom PEL-faget og andre fag hvis den teoretiske overbygningen om grunnleggende ferdigheter og koordineringsfunksjonen skal lykkes.

I dette delkapitlet skal det dreie seg om hvordan de grunnleggende ferdighetene kommer til uttrykk i emneplaner, semesterplaner, pensum, eksamensoppgaver og ellers i dokumentasjon. Følgegruppen har samlet inn om PEL-faget i GLU 5-10. På delingsseminarene i SAK-regionene har Følgegruppen også fått noe innblikk i hvordan samarbeidet mellom PEL-faget og andre fag arter seg når det gjelder de grunnleggende ferdighetene. Noen momenter fra presentasjoner og lydopptak av diskusjoner fra regionsmøtene vil bli tatt opp til slutt.

³⁹ Den samiske høgsolen tilbyr ikke GLU 5-10 og er derfor ikke tatt med i dette delkapitlet.

Hvordan synliggjøres grunnleggende ferdigheter i emneplanene?

De fleste institusjoner har sendt inn emneplanene for de første 30 studiepoengene, ofte kalt PEL 1 (15 stp.) og PEL 2 (15 stp.), mens en del institusjoner også har sendt inn emneplaner for de neste 30 studiepoengene, PEL 3 (15 stp.) og PEL 4 (15 stp. – der bacheloroppgaven er sentral). Det er de innsendte emneplanene som har vært gjenstand for analyse.

Et overordnet inntrykk er at de grunnleggende ferdighetene er godt tatt vare på gjennom læringsutbytteformuleringer i institusjonenes emneplaner. Det er ingen institusjoner som helt har utelatt de grunnleggende ferdighetene under læringsutbytte i sine planer. De grunnleggende ferdighetene er tatt opp hovedsakelig under overskriftene kunnskap og ferdigheter og bare unntaksvis under generell kompetanse. Det varierer når i utdanningsløpet i PEL-faget de grunnleggende ferdighetene tas opp. Ved noen institusjoner møter studentene de grunnleggende ferdighetene i emneplanene gjennom store deler av PEL-studiet (for eksempel ved HiST, HSF, HSH og HH). I andre institusjoner er grunnleggende ferdigheter tydeligere konsentrert til en delplan (for eksempel UiT og HVO).

Det er en klar tendens til at institusjonene overfører læringsutbytteformuleringer om de grunnleggende ferdighetene fra de nasjonale retningslinjene. Læringsutbytteformuleringene som særlig går igjen, er presentert nedenfor. Det er viktig å understreke at formuleringene kan variere noe språklig i de forskjellige planene, og det enkelte læringsutbytte kan være knyttet til PEL 1 i noen tilfeller, PEL 2 eller 3 i andre. Formuleringene til Høgskolen i Nord-Trøndelag er brukt som utgangspunkt:

Kunnskap

- Studenten har kunnskap om de grunnleggende ferdighetene som basis for læring og hvordan disse kan utvikles (16 av 19 institusjoner)
- Studenten har kunnskaper om hvordan grunnleggende ferdigheter støtter opp under elevenes forståelse av egne læringsprosesser og blir viktige redskap i elevenes strategier for læring (11 av 19 institusjoner)

Ferdigheter

- Studenten kan legge til rette for progresjon i elevenes læring og utvikling av grunnleggende ferdigheter (13 av 19 institusjoner)
- Studenten kan bidra til at alle elever får utvikle sine grunnleggende ferdigheter i muntlig, lesing og skriving for å gjøre dem i stand til å møte skolens og samfunnets utfordringer (14 av 19 institusjoner)
- Studenten kan gjennomføre læreplananalyse med vekt på de grunnleggende ferdighetene (10 av 19 institusjoner)

Et læringsutbytte under ferdigheter som også en del institusjoner har med, er det følgende (formulert etter Høgskolen i Sogn og Fjordane):

- Studenten kan reflektere over didaktiske, fagdidaktiske og skulefaglege spørsmål knytt til elever med ulik bakgrunn i lys av arbeidet med dei

grunnleggjande ferdigheitene (7 av 19 institusjoner)

Det er forskjell på lærerutdanningsinstitusjonene hvor mye de vektlegger grunnleggende ferdigheter i emneplanene. Det er institusjoner som bare har et eneste læringsutbytte der grunnleggende ferdigheter inngår, og det er institusjoner hvor de grunnleggende ferdighetene presenteres som et viktig emne i innledningen til PEL-planen, og der grunnleggende ferdigheter har en tydelig plass i flere av delplanene. En av de institusjonene som særlig har vektlagt de grunnleggende ferdighetene i læringsutbytteformuleringene i sine planer, er HiT. I tillegg til å ha flere av læringsutbytteformuleringene ovenfor har HiT vektlagt teoretisk kompetanse om grunnleggende ferdigheter, noe som også understrekes i de nasjonale retningslinjene (se også eksempel fra HiST nedenfor). I emneplanen til HiT for PEL 1 er det formulert slik under kunnskap: “Studenten kan redegjøre for teori om utvikling av de grunnleggende ferdigheter”. Også en individuell tilnærming til de grunnleggende ferdighetene blir vektlagt i emneplanen for PEL 2: “Studentene kan identifisere enkeltelevers grunnleggende ferdigheter”. Den individuelle tilnærmingen følges opp under ferdigheter i samme plan: “Studenten kan tilpasse en strategi for grunnleggende ferdigheter hos enkeltelever”. HiT har i tillegg grunnleggende ferdigheter under generell kompetanse, noe følgende to punkt viser:

- Studentene kan vise at de kan integrere de grunnleggende ferdighetene i fagene
- Studentene kan gjennomføre en systematisk opplæring i grunnleggende ferdigheter i alle fag

Flere av emneplanene i PEL-faget har en innledning der grunnleggende ferdigheter nevnes som et viktig tema. Igjen siteres HiT: “Studiet skal reflektere arbeidet i grunnskolen, med tanke på grunnleggende ferdigheter og de arbeidsformer som i stor grad preger den alminnelige drift i skolen.” HiST skriver følgende i innledningen:

Faget skal legge til rette for at kandidaten tilegner seg en teoretisk overbygging knyttet til grunnleggende ferdigheter som del av et kompetansebegrep som omfatter det å handle selvstendig og det å kunne samhandle i sammensatte sosiale grupper. Videre skal Pedagogikk og elevkunnskap bidra til kandidatenes forståelse for hvordan de grunnleggende ferdighetene kan inngå som sentrale elementer i elevenes læring.

Et tredje eksempel er fra UiA: “Faget skal bidra til forståelse av de grunnleggende ferdighetene som sentrale elementer i elevens læring, og videreutvikling av disse.”

I noen tilfelle ser noen læringsutbytteformuleringer ut til å være helt eller delvis rettet mot begynneropplæring selv om lærerutdanningen er for 5.-10. trinn:

- Studentene kan lede og legge til rette for leseutvikling og lesestrategier både i begynner- og den andre leseopplæring (HiT)
- Studenten har kunnskap om ulike forutsetninger for språk- og begrepsutvikling ved skolestart, som grunnlag for grunnleggende ferdigheter (UiN)

- Studenten har kunnskap om barnet som skolebegynner og barns språk- og begrepsutvikling som grunnlag for utvikling av grunnleggende ferdigheter (HiNe).

Dette kan være bevisst gjort for å skape kontinuitet i det studentene skal lære i PEL-faget, men det kan også være et uttrykk for at det ikke skilles tydelig nok mellom de to grunnskolelærerutdanningene.

Det er også eksempel på at de grunnleggende ferdighetene knyttes til studentenes egen læring. Under arbeidskrav sies det for eksempel følgende i PEL-planen ved UiS: “Det vektlegges at studentene skal anvende de grunnleggende ferdighetene som redskaper for egen læring”.

Hvordan synliggjøres grunnleggende ferdigheter i semesterplaner?

De grunnleggende ferdighetene må operasjonaliseres blant annet gjennom den konkrete undervisningen studentene tilbys. Ut fra dette ba Følgegruppen lærerutdanningsinstitusjonene om å få tilgang til semesterplanene i PEL-faget. Følgegruppen ønsket å se i hvilken grad grunnleggende ferdigheter har blitt tatt inn som emne i semesterplanene. De fleste institusjonene har sendt inn semesterplaner, men det er allikevel svært vanskelig å kunne si noe sikkert om vektleggingen av grunnleggende ferdigheter i konkret undervisning ved den enkelte institusjon ut fra disse. Grunnen er at planene er på svært ulikt detaljeringsnivå. I noen planer nevnes hovedsakelig overordnede emner, mens andre planer er mer konkrete og går mer i detalj. I ni av de innsendte planene er det vanskelig å se om det konkret arbeides med grunnleggende ferdigheter i PEL-faget. Det er fullt mulig at grunnleggende ferdigheter er en del av andre emner som blir tatt opp i undervisningen uten at det framgår av oversikten over temaer. Det er også mulig at dette er et tegn på det motsatte, at studentene ikke møter grunnleggende ferdigheter i konkret undervisning.

I sju av de innsendte semesterplanene ser grunnleggende ferdigheter ut til å bli tatt opp som tema i en spesiell uke. I de fleste tilfeller er denne uken lagt til PEL 1. For eksempel har UiS følgende tema for grunnleggende ferdigheter i PEL 1: “Grunnleggende ferdigheter, en oversikt” og “Lesing som grunnleggende ferdighet i alle fag”, mens NLA har en profileringsuke i semesterplanen for PEL 2 der det sies følgende: “Som det framgår av timeplanen, vil vi ha et særlig fokus på bruk av ferdigheten “å kunne bruke digitale verktøy”. Når temaet er grunnleggende ferdigheter i de enkelte fag, avgjør de enkelte fagene selv fokus (legg opp ca. 20-30 sider pensum i hvert fag)”. HiBu lar grunnleggende ferdigheter være tema for profesjonsdager både i PEL 1 og PEL 2, der tema i PEL 1 er “(...) kunnskap om de grunnleggende ferdighetene som basis for læring og hvordan disse kan utvikles” (jf. læringsutbytteformuleringene) og i PEL 2 “Grunnleggende ferdigheter”. I tillegg står det følgende under innhold: “Arbeid med de grunnleggende ferdighetene i alle fag fra 5.- 10. trinn blir tematisert på tverrfaglige dager (profesjonsdager) gjennom året slik at undervisningen i alle fag vektlegger den samme ferdigheten i en periode.” Også HiOA lar grunnleggende ferdigheter være et av temaene i tverrfaglig samarbeid, i det som kalles flerfaglig arbeid, et samarbeid mellom PEL og studentenes øvrige studiefag.

IKT får plass i mange semesterplaner, men det er ofte uklart om det dreier seg om å styrke studentenes IKT-ferdigheter, eller om det dreier seg om IKT som grunnleggende ferdighet for elevene i skolen.

I noen tilfeller legges det vekt på grunnleggende ferdigheter i studentenes praksis. HH har grunnleggende ferdigheter som overordnet tema for praksis i PEL 1 i vårsemesteret. Studentene skal bli kjent med praksisskolens planer med å utvikle de grunnleggende ferdighetene, og de skal arbeide med de grunnleggende ferdighetene i eget studiefag i praksis, dvs. matematikk eller norsk. På HiOA er utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter et av seks punkt som vektlegges i studentenes praksisopplæring. På UiA tas blant annet følgende læringsutbytte inn i planen for praksis: “Studenten kan legge til rette for videreutvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter i arbeidet med fagene på trinnene 5. – 10.”

Hvordan synliggjøres grunnleggende ferdigheter i pensum?

I tillegg til å studere semesterplaner har Følgegruppen også sett på pensumlistene i PEL-faget ved lærerutdanningsinstitusjonene som tilbyr GLU 5-10 for å se i hvilken grad grunnleggende ferdigheter har fått plass i den litteraturen studentene skal lese. De fleste institusjonene har sendt inn sine pensumlister. Det er allikevel en stor usikkerhet når pensumlistene leses med henblikk på de grunnleggende ferdighetene. Grunnen er at flere institusjoner oppgir at det i tillegg til titlene som er nevnt, vil komme artikler i et kompendium. Innholdet i kompendiet er i disse tilfellene ikke oppgitt. Følgegruppen kan derfor bare si noe om de titlene som eksplisitt er nevnt.

Igjen er det en viss variasjon i pensum i grunnleggende ferdigheter blant institusjonene. Svært få institusjoner har ikke noe pensum i grunnleggende ferdigheter i det hele tatt. Den boken som helt klart benyttes mest som pensum i grunnleggende ferdigheter, er Hilde Traavik, Oddrun Hallås og Anne Ørvig (red.) (2009): *Grunnleggende ferdigheter i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget. Seks av institusjonene bruker bare det første kapitlet i boka, Hilde Traaviks innledende kapittel “Grunnleggende ferdigheter: Hvorfor er de så viktige?” (13 sider), mens studentene ved HiOA også skal lese ett av kapitlene i boka som er rettet inn mot et av fagene deres. På HiBu skal studentene i tillegg til Hilde Traaviks kapittel lese følgende kapitler fra samme bok: Anne Ørvigs kapittel “Å kunne uttrykke seg skriftlig i og utenfor fiksjon” (14 sider), Beate Børresens kapittel “Å kunne uttrykke seg muntlig” med filosofi som utgangspunkt”, Vigdis Alvers kapittel “Alle lærere er andrespråklærere” (21 sider) og Wenche Erlie og Sonja M. Morks kapittel “Grunnleggende ferdigheter og bruk av digitale verktøy i naturfag” (18 sider). Det kan dessuten se ut som om NLA har hele boka på pensum.

Ved HiØ er boka *Lærerarbeid for elevenes læring. 5-10* (Kristiansand: Høyskoleforlaget) fra 2011, som May Britt Postholm, Peder Haug, Elaine Munthe og Rune Johan Krumsvik er redaktører for, pensum i sin helhet. Kapittel 3 i denne boka dreier seg om grunnleggende ferdigheter (Eva Maagerø, Rune J. Krumsvik, Dag Torvanger og Toril Frafjord Hoem: “Grunnleggende ferdigheter” (47 sider)). Dette kapitlet er også pensum på HiF.

Andre titler på pensum er Kjell Lars Berges kapittel: “Grunnleggende om de grunnleggende

ferdighetene” i boka Halvard Hølleland (red.): *På vei mot kunnskapsløftet*. Oslo: Cappelen (20 sider) (HiNT og UiS). Hele boka til Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (red.) (2011): *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal er pensum på UiT, og et av kapitlene dreier seg om lesing som grunnleggende ferdigheter i norsk.

UiA skiller seg ut ved å ha en egen avdeling i pensum knyttet til de grunnleggende ferdighetene, og denne avdelingen er lik for GLU 1-7 og GLU 5-10. Det er tatt med fire titler: Elise Seip Tønnessen (2010): *Sammensatte tekster. Barns tekstpraksis*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 17-22), Eyvind Elstad og Kirsten Sivesind (2010): *PISA Sannheten om skolen*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 184-189), Kjell Arild Madssen (2008): *Pedagogikk i reformene – reformene i pedagogikk*. Oslo: Abstrakt (s. 44-58) og Rutt Trøite Lorentzen og Jon Smidt (2008): *Å skrive i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 9-21).

De fleste pensumlister inneholder pensum i IKT. Her er det stor spredning i valg av titler. Det er dessuten usikkert om titlene primært brukes til å utvikle studentenes egne digitale ferdigheter, eller om det er utviklingen av elevenes digitale ferdigheter som fokuseres.

Hvordan synliggjøres grunnleggende ferdigheter i eksamensoppgaver og andre oppgaver? Arbeidskrav og eksamensoppgaver er med på å vektlegge hva som er sentralt i faget. Følgegruppen ønsket å finne ut i hvilken grad grunnleggende ferdigheter tas opp gjennom arbeidskrav underveis i studiet og til eksamen. I dokumentene fra noen av lærerutdanningsinstitusjonene ser det ut som grunnleggende ferdigheter verken har vært tema for arbeidskrav eller til eksamen. Ikke alle institusjoner har sendt inn fullstendige oversikter over arbeidskrav og eksamensoppgaver i PEL-faget. Derfor kan det ikke gjøres en detaljert og sikker framstilling av dette.

Ut fra den dokumentasjonen som har vært tilgjengelig, ser det ut som grunnleggende ferdigheter oftere gis som et av flere arbeidskrav enn som eksamensoppgave. Fire eksempler viser slike arbeidskrav. Ved HiNT dreier et av seks arbeidskrav i PEL 1 seg om grunnleggende ferdigheter: “Vis gjennom eksempler fra praksis og med bruk av relevant teori hva du forstår med grunnleggende ferdigheter.” I PEL 2 ved NLA er det også et arbeidskrav om grunnleggende ferdigheter, og dette arbeidskravet går over i en individuell oppgave: “Tema: Grunnleggende ferdigheter. Gruppebasert, tverrfaglig prosjektarbeid som inkluderer matematikk eller norsk. Arbeidet skal være relatert til praksis. Muntlig framlegging.” Etterpå: “Tema: Grunnleggende ferdigheter. Individuell prosjektoppgave med utgangspunkt i erfaringer fra første arbeidskrav.” Ved HiOA er det et mappekrav om grunnleggende ferdigheter som er knyttet til praksis og formulert slik: “Tema 4: Grunnleggende ferdigheter. – Muntlig presentasjon på profesjonsseminar. – Informasjonsskriv til foresatte om grunnleggende ferdigheter. Informasjonsskrivet skrives på motsatt målform av den studenten bruker til vanlig”. Ved HH ble følgende arbeidskrav gitt i PEL 1 våren 2011:

“Årsak til frafall i videregående skole er i stor grad å finne i ungdomsskolen eller enda tidligere. Altfor mange elever går ut av ungdomsskolen uten skikkelige ferdigheter i

blant annet lesing og regning, og med svak motivasjon for videre skole (...). Jeg vil ha en snuoperasjon i ungdomsskolen til en mer praktisk skole. Ikke med færre teorimål, men med arbeidsmåter som er mindre teoretiske enn i dag,” sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen i et innlegg i *Aftenposten* før jul 2010.

Hvordan kan du som kommende lærer anvende teorier om læring/utvikling, mestring og motivasjon når du skal legge til rette for en undervisning som styrker elevenes grunnleggende ferdigheter?

Noen få institusjoner dokumenterer eksamensoppgaver med tema grunnleggende ferdigheter. Studentene ved HiBu fikk følgende eksamensoppgave i PEL 1 våren 2011 der også grunnleggende ferdigheter inngår:

Planlegg oppstartsuke i en klasse med mange nye elever. Det er ønskelig med særlig fokus på at elevene skal bli kjent med hverandre og lære å arbeide sammen. Læringsplakaten presiserer at det fysiske og psykososiale læringsmiljøet i skolen skal fremme helse, trivsel og læring. Vis at dere tar hensyn til dette. Aktivitetene dere planlegger for oppstartsuken skal vise at dere tar tverrfaglighet, elevmedvirkning i vurdering for læring og de grunnleggende ferdighetene på alvor. Gjør tydelige valg og begrunn planen med utgangspunkt i egne erfaringer. Belys med teori og vis at dere bruker teorien reflektert.

Ved HiOA var en del av den skriftlige individuelle skoleeksamenen i PEL 1 å gjøre rede for ulike begreper i PEL-faget. Et av disse begrepene var grunnleggende ferdigheter. Det samme var tilfellet ved UiA der studentene skulle svare på to av tre oppgaver i en del av den skriftlige eksamenen. En av disse kortsvarsoppgavene var: “Gjør greie for de grunnleggende ferdighetene i LK06”.

Hvordan presenteres arbeidet med grunnleggende ferdigheter i PEL-faget i de forskjellige regionene?

På delingsseminarene i regionene høsten 2011, var grunnleggende ferdigheter et av temaene som ble tatt opp. Følgegruppen ba om at en faglig ansatt ved en av institusjonene i regionen skulle legge fram arbeidet med grunnleggende ferdigheter ved denne institusjonen. Spørsmålet som ble stilt fra Følgegruppen var: “Korleis har PEL-faget ved dykkar institusjon arbeidd med dei grunnleggjande ferdigheitene i GLU 5-10 og i GLU 1-7?”⁴⁰ Innleggene tjente som bakgrunn for en diskusjon om grunnleggende ferdigheter ved alle institusjonene i regionen. I dette delkapitlet presenteres momenter fra presentasjonene og diskusjonene. På grunn av PEL-fagets særlige ansvar for de grunnleggende ferdighetene i GLU 5-10, er det de grunnleggende ferdighetene i denne utdanningen som vektlegges nedenfor.

Et hovedinntrykk fra det innsamlede materialet er at alle institusjoner har gjort grep for å implementere de grunnleggende ferdighetene både i PEL-faget på GLU 5-10 og i et

⁴⁰ Det ble stilt to spørsmål til innlederen. Det andre spørsmålet var rettet mot grunnleggende ferdigheter i GLU 1-7 og er derfor ikke tatt med her.

samarbeid mellom PEL og de andre fagene. Også dette materialet viser imidlertid at det er ulikheter i vektleggingen av grunnleggende ferdigheter, noe som styrker inntrykket fra studiet av emneplanene. Det ser ut til å være en klar forståelse av at de grunnleggende ferdighetene skal tas opp i alle fag. Samtidig gis det klart uttrykk for at det er en stor utfordring å organisere samarbeidet om grunnleggende ferdigheter på en god måte. Det blir også sagt at ikke alle lærerutdannere har den nødvendige kompetansen om hva grunnleggende ferdigheter innebærer i deres fag. Gjennom samarbeid kan en øke kompetansen. Selvstudium blir også nevnt, og det finnes lærerutdannere som har en god bakgrunn fra arbeid med GLSM (grunnleggende lesing, skriving og matematikk) i allmennlærerutdanningen. Det er imidlertid få som viser til organisert og planlagt kompetanseheving i grunnleggende ferdigheter i alle fag ved sin institusjon.

Et annet inntrykk fra materialet er at det ved den enkelte institusjon må gjøres et ytterligere arbeid for å klargjøre hvordan arbeidsfordelingen mellom PEL og de andre fagene skal være når det gjelder de grunnleggende ferdighetene. Fra for eksempel HiOA ble det understreket at PEL hadde ansvar for “en teoretisk overbygning og en grunngeving for de grunnleggende ferdighetene”, dessuten et ansvar for at grunnleggende ferdigheter blir ivaretatt i alle fag og i praksisopplæringen. Dette krever et godt samarbeid mellom PEL og de andre fagene. Andre sier at det har vært vanskelig å få til en slik samtale over fagene, og det ikke er lett for PEL-lærere å blande seg inn med krav i andre fag. Det understrekes at det er en vei å gå før PEL-faget kan være det faget som organiserer de grunnleggende ferdighetene på en god måte, og før en kan snakke om en felles forståelse av og kompetanse i de grunnleggende ferdighetene. Dessuten understrekes det fra HiVe at teksttradisjonene er forskjellige i de forskjellige fag, og dette er også noe en må ta inn over seg.

Det ble i noen av diskusjonene uttrykt undring fra skoleeiere og rektorer i grunnskolen over at man hadde kommet så kort med forståelsen av de grunnleggende ferdighetene i lærerutdanningsinstitusjonene og med arbeidet med å få dem på plass i lærerutdanningene.

Det ble i flere presentasjoner lagt vekt på at man hadde forsøkt både å tematisere de grunnleggende ferdighetene i emneplanene og gjennom studentaktiviteter. Gjennom studiet av *Kunnskapsløftet* skal dessuten studentene forstå at det er nødvendig å arbeide med grunnleggende ferdigheter i lærerutdanningen. Læreplanstudiene skal også vise hvilke muligheter man har som lærer til å arbeide med grunnleggende ferdigheter.

Lærerutdanningsinstitusjonene framhever ulike måter å organisere arbeidet med de grunnleggende ferdighetene på. I underkapitlet om semesterplaner ovenfor kom det fram at flere institusjoner setter av en bestemt uke til arbeidet med grunnleggende ferdigheter. I presentasjonen utdypet innlederen fra HiNT hva de særlig hadde vært opptatt av da denne uken ble gjennomført: “Hvorfor tilegne seg grunnleggende ferdigheter? Danning og grunnleggende ferdigheter? Grunnleggende ferdigheter og sosiokulturell teori (Vygotsky og Wittgenstein), mål for grunnleggende ferdigheter på ulike nivåer, og om vi mangler noen grunnleggende ferdigheter?” Andre institusjoner organiserer arbeidet gjennom profesjonsdager. HiBu sier for eksempel at de har profesjonsdager både i IKT og lesing, de

har skriveseminar og vektlegger regning i alle fag (se ovenfor). På profesjonsdagene arbeides det med en bestemt ferdighet i de ulike fagene. Det kan se ut som flere institusjoner gjør det på denne måten. Det ser også ut til at flere institusjoner arbeider med å løfte fram grunnleggende ferdigheter som tema i praksis (se eksemplene fra HH og HiOA ovenfor).

Fra HiT ble det understreket at arbeidet med de grunnleggende ferdighetene måtte være forskjellig for GLU 1-7 og GLU 5-10. Begynneropplæring er noe annet enn videreutvikling av de fem ferdighetene. Dette må også avspeiles i pensum. Dessuten må studentene bevisstgjøres om sine egne ferdigheter i lesing, skriving, muntlig, regning og IKT. Dette understrekes i flere av diskusjonene om grunnleggende ferdigheter. Blant annet uttrykkes det en bekymring for studentenes nivå i skriving som grunnleggende ferdighet.

Et spørsmål som ble reist fra innleiderne fra HiNT og fra HVO, var hvordan grunnleggende ferdigheter skal vurderes. Blant annet ble det hevdet at lærere tradisjonelt sett er bedre til å vurdere skriftlige tekster enn muntlige ferdigheter. Det ble også sagt at nasjonale prøver i skolen kunne gi et inntrykk av at skriftlige ferdigheter er viktigere enn muntlige og digitale. Hvis slike holdninger styrer lærernes hverdag, vil det også styre studentenes hverdag i praksis.

Det ble på møtene pekt på at det var ulik forskningskompetanse i fagmiljøene om de ulike ferdighetene. Det ble for eksempel hevdet at det finnes mer forskning på lesing som grunnleggende ferdighet enn på skriving. Regning som grunnleggende ferdighet var det lite kunnskap om ut fra forskning, ble det sagt.

Grunnleggende ferdigheter har også vært et tema som har blitt tatt opp i samarbeidet mellom institusjonene i en region. Dette var særlig tydelig i Oslofjordalliansen. Her har grunnleggende ferdigheter blitt tatt opp på et seminar om samarbeid mellom alliansens institusjoner. På seminaret kom det fram et ønske om å kartlegge arbeidet med de grunnleggende ferdighetene i GLU-utdanningene ved de ulike institusjonene. Videre ønsket man et seminar for alle lærerutdannere i GLU om grunnleggende ferdigheter i alle fag, der foredragsholderne både hadde teoretiske og praktisk/didaktiske innfallsvinkler. Deltakerne på seminaret så også for seg et mulig felles forskningsprosjekt om grunnleggende ferdigheter.

Nynorsk som profesjonsspråk

På regionsmøtene spurte Følgegruppen også om hva institusjonene gjorde for å sikre rammeplanens krav om at studentene etter endt utdanning ”[...] mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng”⁴¹. Følgegruppen var spesielt interessert i nynorskens stilling på 5-10 for studentene som ikke valgte norsk. Bare fire av institusjonene viste til konkrete tiltak. HiØ har et eget 30 timers kurs i profesjonsskriving på nynorsk, med egen emneplan og oppføring som kurs på vitnemålet med vurdering bestått/ikke bestått. HiOA har arbeidskrav i PEL som må skrives på motsatt målform, og dessuten kurs i nynorsk med en tretimersprøve som skal

⁴¹Kunnskapsdepartementet, 2010a:3

godkjennes. HiT har krav om et visst antall oppgaver i PEL på begge målformer, mens NLA har krav om innlevering av en skriftlig oppgave på motsatt målform.

Resten av institusjonene deler seg i to kategorier. I den første kategorien sier de at de arbeider med å få dette til – noen viser til at de etter hvert vil ha egne kurs og noen til kommende arbeidskrav i PEL. I den andre kategorien er det institusjoner som sier rett ut at dette får de ikke til. Her viser de til manglende kompetanse, manglende vilje – med uttalelser som at PEL-lærerne ”protesterer vilt” og ”hvorfors må vi ha nynorsk?” – og manglende ressurser til å holde kurs.

Følgegruppen er bekymret for at mange institusjoner ser ut til å nedprioritere arbeid med en av de to offisielle målformer i norsk GLU 5-10 (samisk er selvsagt offisiell målform innen samisk grunnskolelærerutdanning), og vil i den sammenheng vise til at forskriften er juridisk bindende.

Oppsummering

Alle de 19 lærerutdanningsinstitusjonene har i større eller mindre grad tatt med grunnleggende ferdigheter i emneplanene i PEL i GLU 5-10. Det er allikevel variasjon blant institusjonene. Noen institusjoner gjør dette på en konsistent måte ved at grunnleggende ferdigheter finnes både i emneplaner, semesterplaner og pensumlister og som arbeidskrav og/eller eksamensoppgaver. Andre har med læringsutbytteformuleringer i planene, men de grunnleggende ferdighetene er lite synlig i semesterplaner og på pensum og tas i liten grad opp i oppgaver eller på eksamen. Det er imidlertid viktig å understreke at materialet som institusjonene har sendt inn til Følgegruppen, varierer i omfang og detaljeringsgrad. Derfor kan det hende at grunnleggende ferdigheter både forekommer i undervisning og i kompendier med pensumartikler uten at det er dokumentert i det innsendte materialet. Allikevel er det nærliggende å tolke det innsendte materialet som det materialet som er mest framtrødende når man søker informasjon om faget, og ut fra dette kunne en ønske mer konsistens i dokumentene for dette emnet.

Følgegruppen vil understreke at PEL-faget skal dekke mange emner, og at grunnleggende ferdigheter bare er ett blant mange viktige og nødvendige pedagogiske temaer. Allikevel synes Følgegruppen at ambisjonsnivået bør være noe høyere når det gjelder grunnleggende ferdigheter, hos en del av institusjonene, og at grunnleggende ferdigheter særlig får en tydeligere plass også i semesterplaner, pensumlister og i arbeidskrav, eventuelt eksamen. Det ser også ut til at selve ansvaret som PEL-faget har når det gjelder organisering og teoretisk overbygning for grunnleggende ferdigheter, bør avklares. Dette kom særlig fram i diskusjonene på møtene i regionene. Dessuten har en del institusjoner en vei å gå når det gjelder å sikre nynorsk som profesjonsspråk. I tillegg kan det se ut som det er behov for kompetanseheving blant lærerutdannerne når det gjelder grunnleggende ferdigheter.

4.1.5 Internasjonalisering i PEL-faget

Internasjonalisering i form av utveksling i studieforløpet og generelle tiltak for å fremme internasjonalisering hjemme vil gjerne komme til uttrykk på et overordnet nivå i

studieplanene og ikke i det enkelte fags emneplaner.⁴² Internasjonalisering i enkeltfag kan imidlertid realiseres gjennom læringsutbytte i emneplanene, gjennom spesielle emner i semesterplanene og ikke minst gjennom valg av pensum. Det er også mulig at internasjonale perspektiver tas vare på i arbeidskrav og eksamensoppgaver. Følgegruppen har studert emneplaner, semesterplaner, pensumlister og arbeidskrav/eksamensoppgaver for å se om internasjonale perspektiver kommer til uttrykk i det nye PEL-faget. Særlig interessant er det å se om internasjonal forskning har fått plass i faget nå som faget både skapes på nytt og utvides til 60 studiepoeng.

Internasjonalisering i emneplanene

I *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og 5. – 10 trinn* (Kunnskapsdepartementet 2010a) er det flere læringsutbytteformuleringer som inneholder internasjonale perspektiver. Et overordnet inntrykk er at de fleste lærerutdanningsinstitusjonene har tatt over et eller flere av disse læringsutbyttene i sine emneplaner, med noe ulike utforminger. Det ser ikke ut som institusjonene i særlig grad har formulert egne læringsutbytter, der internasjonalisering vektlegges. Samiske høyskole er i så måte et unntak siden internasjonale perspektiver kommer inn både gjennom urfolkstemaer, språklig mangfold, praksisopplæring i flere land og med sterkt innslag av pensumtekster på engelsk i emneplanene.

De læringsutbytteformuleringene som særlig er tatt med i emneplanene i PEL, er følgende, begge under kunnskap:

- Studenten har kunnskap om innholdet i og begrunnelsene for de nasjonale og internasjonale reguleringene som gjelder elever og deres rettigheter (15 institusjoner)
- Studenten har kunnskap om demokrati, danning og utvikling av identitet og betydningen dette har for skolens virksomhet i en internasjonalisert verden (6 institusjoner)

Det første finnes hovedsakelig i emneplaner for PEL 2 både i GLU 1-7 og GLU 5-10. Det andre finnes hovedsakelig i PEL 3 i GLU 1-7 og GLU 5-10 ved tre institusjoner og bare i GLU 5-10 ved ytterligere tre institusjoner. Også følgende læringsutbytte er tatt med ved noen institusjoner enten under ferdigheter eller under generell kompetanse:

- Studenten har innsikt i lærerrollens utvikling og de utfordringer læreren står overfor som oppdrager i et pluralistisk og internasjonalisert samfunn.

UiT har et tydelig innslag av internasjonale perspektiver i profesjonsfaget⁴³ i det 4. studieåret i sine to GLU-mastere. I emneplanen for begge masterutdanninger står det blant annet under

⁴² Flerkulturelle temaer er ikke tatt med her. Følgegruppen vil arbeide med flerkulturelle temaer på et seinere tidspunkt.

⁴³ Universitetet i Tromsø bruker betegnelsen profesjonsfag på det som ellers betegnes pedagogikk og elevkunnskap

overskriften “kompetanse” at studenten skal ha “evne til å identifisere og reflektere over utvikling av skolens kontaktflate med samfunnet, både som sted og på ulike regionale nettverksnivå (interkommunalt, nasjonalt, internasjonalt/globalt – eksempelvis Nordområdene)”. Det står videre:

Det 4. året bringer inn og forstørker den samfunnsmessige og kulturpedagogiske utfordringen i de foregående emnene. Den samfunnsmessige utfordringen innbyr til refleksjon over to grunnleggende spørsmål. Det ene er det overordnede spørsmålet om hvilken skole samfunnet ønsker og trenger. Det andre er spørsmålet om samfunnsaktiv skole på ulike nivåer (sted, nettverk, region, globalt). Det første tar for seg skolens rolle og samfunnsmandat i lys av sosialt, kulturelt, teknologisk og andre utviklingstrekk. Det andre er opptatt av hvordan elevene kan rustes til å delta i utøvende virksomheter i en skole som tenker globalt og handler lokalt.

I noen tilfeller kan internasjonale perspektiver komme til uttrykk i innledningen til emneplanene i PEL. Et eksempel på dette er i innledningen til emneplanen i PEL 3 ved HVO, her sitert etter planen for GLU 5-10: “Emnet (...) omhandler endringar i lærar- og elevrolla i eit historisk, filosofisk, samfunnsmessig og internasjonalt perspektiv”. Omtrent den samme formuleringen har også HiST, HiBu, NLA og HiNe tatt med i innledningen i sin emneplan.

Internasjonalisering i semesterplanene

Internasjonalisering kommer ikke i særlig grad til uttrykk i semesterplanene for PEL-faget verken i GLU 1-7 eller i GLU 5-10. Det må imidlertid understrekes at internasjonale perspektiver selvsagt kan trekkes inn i temaene i semesterplanene uten at det kommer fram i det som eksplisitt er skrevet inn i dem. I noen planer er det allikevel et tydelig innslag av internasjonalisering. For eksempel er det på HiNT innlagt en ukes studietur til York på høsten det andre studieåret for studentene på GLU 1-7.

Internasjonalisering i pensum

Følgegruppen har studert pensumlister i PEL-faget med henblikk på innslag av internasjonal forskningslitteratur. Dette kan være både engelskspråklig, nordisk og oversatt internasjonal litteratur. Det er viktig å understreke at Følgegruppen ikke har hatt tilgang til all pensumlitteratur ved at flere institusjoner viser til uspesifiserte kompendier. Ut fra de pensumlistene Følgegruppen har hatt tilgang til, kan det slås fast at det varierer svært mye blant lærerutdanningsinstitusjonene i hvilken grad internasjonal forskningslitteratur er tatt med på pensumlistene. Noen institusjoner har kun norsk litteratur med. Andre har innslag av eldre forskningslitteratur oversatt til norsk slik som originaltekster av Dewey, Piaget, Bourdieu, Berger og Luckman, Giddens, Gardner, Mead m.m. En del har en eller to titler på engelsk. Dansk og svensk litteratur er lite representert, men noen enkelttitler finnes.

Noen få institusjoner utmerker seg med et tydelig innslag av ny engelskspråklig forskningslitteratur. Særlig kan HiBu og HiVe nevnes, som har flere engelskspråklige titler på pensum for GLU 5-10. Ved HiBu kommer det internasjonale perspektivet i tillegg inn i PEL 4 i GLU 5-10 i forbindelse med bacheloroppgaven ved at en engelskspråklig grunnbok *Doing*

and Writing Action Research av J. MacNiff og J. Whitehead fra 2009 (London: Sage) er valgt. Ut fra det innsendte materialet kan det se ut som det generelt er noen flere internasjonale på GLU 5-10 sammenliknet med GLU 1-7.

Internasjonalisering i arbeidskrav/eksamen

Det er funnet lite internasjonalisering i arbeidskrav og eksamensoppgaver. Ved HiBu er det i PEL 2 i GLU 5-10 lagt opp til et arbeidskrav om mangfold og demokrati i skolen der to engelskspråklige artikler skal leses og diskuteres.

Det er hovedsakelig i læringsutbytter i emneplanene og på pensum at internasjonale perspektiver kommer til uttrykk i PEL-faget. De fleste lærerutdanningsinstitusjonene har med et eller flere læringsutbytter som har et internasjonalt perspektiv. Noen institusjoner har tatt med ny engelskspråklig forskningslitteratur på pensumlistene i PEL-faget, men det er også en rekke institusjoner som ikke har det. Det er ikke et mål at pensumlister skal domineres av forskningslitteratur på andre språk enn norsk. Studentene bør imidlertid også møte både nordisk og engelskspråklig litteratur i studiene sine for tidlig å komme i kontakt med internasjonal forskning.

4.2 Vurderingsformer i PEL-faget

Følgegruppen ba institusjonene om å sende inn materialet som er egnet til å kunne dokumentere lokale vurderingsordninger og eksamensformer i GLU. Det innsendte materialet varierer både når det gjelder form, detaljnivå og omfang. Mens dokumentene som retter seg mot studenter, er relativt lettfattelige for utestående, vil tolking av dokumenter som skal brukes internt kreve kunnskaper som forskeren ofte ikke kjenner til. Mens alle institusjonene har sendt inn dokumentasjon på vurderingsformer, gjelder dette ikke for dokumentasjon på eksamensformuleringer. På PEL 1 har 8 institusjoner sendt inn dokumentasjon på eksamensformuleringer, mens 3 institusjoner har sendt inn på PEL 2. Dette er med på å forklare hvorfor den etterfølgende tekst i hovedsak fokuserer på vurderingsformer. Videre er det vanskelig å svare på spørsmålet om de lokale læringsutbyttebeskrivelsene henger i hop med eksamensformuleringene. Dette begrenser rapportens konklusjoner.

Vurderingsformer

Med bakgrunn i de to forskjellige profiler i de nye grunnskolelærerutdanningene (St.meld.11 (2008-2009) ser vi at det bare er noen få institusjoner (UiT, UiN, UiS) som skiller mellom vurderingsformer for GLU 1-7 og 5-10. Dette gjelder så vel for PEL 1 som for PEL 2.

Arbeidskrav

Den videre analysen av dokumentene viste at alle institusjonene bruker *arbeidskrav* som må være bestått for at studenter skal kunne gå opp til eksamen. Det er overraskende at mengden av arbeidskravene som skal oppfylles, er såpass stor. Ofte må studentene oppfylle ett arbeidskrav per utdanningsmåned. Det er vanlig at ca 50 % skal oppfylles gjennom gruppearbeid, mens resten skal skje individuelt. Bortsett fra dette finnes det ingen tydelig trend i arbeidskravene når det gjelder type oppgaver. Det finnes refleksjonsoppgaver over

egen praksis, over framtidig arbeid som ”god” lærer, krav som tester pensumslitteraturen og krav om å skrive korte fagtekster. Det er nesten ingen variasjon i oppgavetyperne mellom henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10. Bortsett fra en innholdsmessig kobling til temaområdene til PEL 1 og 2, kan vi ikke se en systematikk (for eksempel progresjon) i utvelgelsen av arbeidskravene.

PEL 1

På PEL 1-7 dominerer skriftlig eksamen. Nesten alle institusjoner (15) har valgt denne formen for vurdering. Det er et klart mindretall (HiB, HiT, HiVe, HSF) som bruker muntlig eksamen som vurderingsform, men av disse er det to institusjoner (HiVe, HiT) som har skriftlig eksamen i tillegg. Institusjonene bruker to skriftlige eksamensformer: hjemmeeksamen (semesteroppgave) og skoleeksamen (HiF, HH, NLA). Skoleeksamen og muntlig eksamen kombineres ikke. Lengden av skoleeksamen varierer fra fire (HiF) til seks timer (NLA). Videre er det vanskelig å kunne si noe om omfanget til hjemmeeksamenene, men det finnes indikatorer for at tekstene skal være fra 2000 (5 sider) til 4000 (10 sider) ord (UiT, UiS).

PEL 2

Også i dette emnet dominerer de skriftlige eksamensformene. Alle institusjoner bruker enten hjemmeeksamen eller skoleeksamen som vurderingsform. Det er ti institusjoner som bruker hjemmeeksamen, fire bruker skoleeksamen (HiB, HiNT, HiOA (GLU 1-7), HVO) og seks bruker en annen tekstbasert vurderingsform (HiST – presentasjonsmappe, HiØ – fagtekst, UiS – forskningsoppgave). Her dominerer mappevurdering (6) framfor bildefortelling (UiN). Noen få institusjoner bruker muntlig eksamen (HiBu, HH, HiT, UiT). Det er kun fire institusjoner som bruker bare én eksamensform, og denne er utelukket tekstbasert: skoleeksamen og hjemmeeksamen (UiS, UiA, NLA, HVO, HiF). Alle andre institusjoner kombinerer eksamensformer, dvs. muntlig eksamen suppleres med skriftlige eksamener og institusjoner som bruker alternative vurderingsformer (mappe, bildefortelling) supplerer dette med annen skriftlig eksamensform (skoleeksamen, hjemmeeksamen).

Samlet sett kan en konkludere med at institusjonene på PEL 1 og PEL 2 foretrekker skriftlige eksamensformer. Det legges særlig vekt på hjemmeeksamen, og mer enn halvparten av institusjonene bruker denne formen. Mens institusjonene på PEL 1 brukte i hovedsak to forskjellige vurderingsformer, så finner man mer variasjon og kombinasjon av eksamensformer på PEL 2. Videre blir det tydelig, særlig på PEL 2, at det er minst to (men ofte flere) eksamener som en student må bestå for å kunne fullføre et emne. Antallet formelle vurderingssituasjoner blir enda høyere dersom man legger til de forskjellige arbeidskravene. Selv om det ikke foreligger dokumentasjon på dette, kan det være relevant å stille spørsmål ved om summen av arbeidskravene tilsvarer eller overstiger det som forventes i henhold til ECTS-beregning.

Karakterbruk i PEL-faget

I NOKUTs hovedrapport om evalueringen av allmennlærerutdanningen fant man at pedagogikkfaget hadde den laveste strykprosenten (6 %) blant de obligatoriske fagene i studieprogrammet. I rapporten vises det også til at pedagogikk er det faget det gis flest gode

karakterer i, og der gjennomsnittskaracteren er høyest (NOKUT, 2006). Tabell 4.2 viser karakterfordelingen i PEL-faget for 2010-kullet. Sett i sammenheng med tabell 2.7 som viser karakterfordelingen for alle fagene, går det fram at GLU-studentene har oppnådd vesentlig bedre eksamensresultater i PEL enn samlet sett for alle fagene som ble tilbudt første studieår, og at dette særlig gjelder studentene på GLU 1-7⁴⁴.

Tabell 4.2 Prosentvis karakterfordeling i PEL, GLU kull-2010⁴⁵

Studie-program	Karakter A		Karakter B		Karakter C		Karakter D		Karakter E		Karakter F	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
Totalt	18,0	10,8	28,7	28,0	30,1	35,3	14,4	17,4	5,3	5,1	3,5	3,4

I evalueringen ble det ikke drøftet hva som kunne være årsaken til at lærerstudentene totalt sett oppnådde bedre karakterer i pedagogikkfaget sammenlignet med andre lærerutdanningsfag. Når den samme tendensen også viser seg i karactersettingen i det nye PEL-faget, er det relevant å stille seg spørsmålet om dette skyldes tilfeldigheter, eller om det er aspekter ved både det gamle pedagogikkfaget og det nye PEL-faget som kan bidra til å forklare dette.

4.3 Det nye i PEL-faget

I denne delen prøver vi å oppsummere noen inntrykk fra de regionale møtene om hva som blir vektlagt ved institusjonene, og hvordan samarbeidet mellom PEL, praksis og fag utvikler seg.

4.3.1 Regionale møter – hva framheves?

På Følgegruppens delingsdag ”PEL-praksis-fag” på de regionale møtene var ”Hva er nytt i PEL-faget?” et sentralt tema. En innleder fra PEL-seksjonen ved en av institusjonene ble bedt om å presentere sitt syn på dette sett opp i mot pedagogikkfaget i ALU, med en presisering av at man var opptatt av konkrete endringer i innhold, arbeidsmåter, vurdering og hvem som underviser. Etterpå ble det gjennomført en diskusjonsrunde der alle institusjonene deltok. Innledeerne sendte i etterkant inn presentasjonene til oss⁴⁶, og vi har dessuten tatt opp og transkribert diskusjonene. Med utgangspunkt i dette vil vi her presentere noen syn og problemstillinger som kom fram på møtene. Det følgende må sees som eksempler på hva som er aktuelle tema i fagmiljøene.

Det var særlig fire forhold som var mye omtalt i forbindelse med det nye PEL-faget: tverrfaglig samarbeid, forskningsbasering, forholdet til praksis og de grunnleggende ferdighetene. Alle er sentrale element i reformen og i nasjonale beskrivelser av det nye PEL-faget. De to siste er behandlet andre steder i rapporten, mens de to første skal omtales her.

⁴⁴ Ifølge NSD-DBH som denne statistikken er hentet fra, bør man være oppmerksom på at noe av variasjonene i karactersetting mellom institusjonene trolig kan forklares ved selve datarapporteringen, jf .

<http://www.nsd.uib.no/nsd/nsdnytt/06-3/4.html>.

⁴⁵ Fordelingen per lærested er gjengitt i tabell 4.2a) i vedlegget.

⁴⁶ Alle regionene utenom UH-nett Vest har sendt inn.

Tverrfaglig samarbeid er ut i fra samtalene egentlig to ulike typer samarbeid – internt i PEL-faget og mellom PEL-faget og andre lærerutdanningsfag. Vi ser to ulike hovedkonstellasjoner: institusjoner hvor pedagogikk-lærere er ansvarlige for faget og kan trekke inn annen kunnskap alt etter læringsutbytte, og institusjoner hvor de som underviser i PEL, er en sammensatt gruppe med ulike fagområder. De fagene som oftest blir nevnt, er RLE og drama, men faglærere fra fag som samfunnsfag og IKT blir også brukt. Flere institusjoner forteller om gode erfaringer med dette, for eksempel med bruk av RLE-lærere i temaer som omhandler det flerkulturelle og etikk.

En del av innspillene påpeker at tverrfaglig samarbeid mellom PEL-faget og andre lærerutdanningsfag har økt betydelig etter innføringen av reformen. Eksempler på dette er tverrfaglige seminar, felles rom på læringsplattformene, teamorganisering og tematisk samarbeid om tverrgående tema som vurdering, tilpasset opplæring, arbeidsmåter, flerkultur og digitale verktøy. Flere peker på at samarbeidet går bra på 1-7, men at det er langt vanskeligere å få til på 5-10, siden man der ikke har andre obligatoriske fag enn PEL. Både lærere og studenter har dermed færre felleselementer som de må forholde seg til. Samarbeidet blir dessuten komplisert for PEL-lærere fordi de må forholde seg til mange fag som går samtidig (på de lærestedene hvor 5-10 studenter kan velge mellom mange fag det første og andre året).

Den sterke vektleggingen av forskningsbasering av utdanningene blir trukket fram som både nytt og viktig for PEL-faget. Det handler om både lærerutdannere som forskere og innholdet og metodene i undervisningen. Flere peker på at forskningsplikten til lærerutdannerne har ført til et skifte i fokus mot FoU-arbeid blant de ansatte, og større vekt på førstekompetanse ved nyansettelser. I den sammenheng uttrykker flere også bekymring for at det er for få stipendiater som arbeider med relevante temaer for lærerutdanning. En konsekvens av økt fokus på forskningsbasering av utdanningene vil nødvendigvis være et økt behov for forskningskompetanse i utdanningene.

Når det gjelder innholdet og metodene i PEL-faget, nevner mange at de har vektlagt å finne fram til pensumlitteratur som er forskningsforankret. I den sammenheng blir det også pekt på at dette kan være utfordrende, fordi PEL-faget nå fokuserer på nye områder som ennå ikke har blitt belyst i samme grad som områdene i pedagogikk i ALU. Videre blir det pekt på at arbeid med observasjon som metode i PEL og praksis kan være med å hjelpe studentene til å tenke FoU i sine studier. Det samme gjelder for akademisk skriving, som også blir regnet som god forberedelse til bacheloroppgaven.

Et annet sentralt moment som kom opp i diskusjonene om det nye i PEL-faget, var de nasjonale retningslinjene for faget. Flere var inne på at retningslinjene differensierer lite mellom 1-7 og 5-10, og det gjør dem til et dårlig verktøy for institusjonene i så måte. Enkelte var også bekymret for at systemet med læringsutbytteformuleringer flytter fokuset i for stor grad mot det målbare, slik at danningselementene i faget kommer i bakgrunnen.

4.3.2 Samspill mellom PEL, praksis og fag

Følgegruppens hovedinntrykk etter regionsbesøkene er at samarbeidet mellom PEL, praksis og de andre lærerutdanningsfagene er i positiv utvikling, særlig for de store skolefagene norsk og matematikk. Her spiller sannsynligvis både disse fagenes historikk som lærerutdanningsfag, obligatorikken ved GLU 1-7 og stillingen de har som sentrale valgfag ved GLU 5-10 en rolle. Tematisk samkjøring knyttet til for eksempel begynneropplæring blir beskrevet som positivt. Noen institusjoner er bekymret for at fag som tradisjonelt har vært mer rettet mot disiplin – for eksempel engelsk og naturfag – ikke blir inkludert i samarbeidet på en naturlig måte. Flere etterlyser også at PEL-faget bruker sine økte ressurser til å ta mer ansvar for å legge til rette for samarbeid.

Et punkt som flere fagrepresentanter peker på, er faglig relevans i praksis. De opplever at studentene får for lite praksis i de fagene de har som studiefag, at de får praksis i fag de ikke har studert og at praksislærerne ikke har tilstrekkelig utdanning i fagene de har ansvar for. Dette er etter Følgegruppens syn et uheldig etterslep etter allmennlærerutdanningen, og på dette punktet må lærerutdanningsinstitusjonene og praksisskolene gå nøye igjennom egne rutiner for å unngå slike brudd med intensjonene i GLU-reformen for framtiden.

Manglende møtetid og møteplasser mellom studenter, faglærere og praksislærere blir opplevd som problematisk en del steder. I denne sammenhengen blir praksislæreravtalen trukket fram som lite hensiktsmessig etter innføringa av GLU-reformen, siden kravene til en integrert utdanning er langt sterkere enn i ALU. Her er for eksempel ønsket om at praksislærerne er til stede ved refleksjonsdager ved lærerutdanningsinstitusjonene. Flere faglærere har også ønsket om ressurser til å kunne gjennomføre flere observasjoner og faglige samtaler med studenter og praksislærere i løpet av praksisopplæringsperiodene, og påpeker et særlig behov for oppfølging av enkeltstudenter.

4.4 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Analysene peker i retning av et PEL-fag som både er noe mer og noe annet enn det gamle pedagogikkfaget i ALU. Det blir helt tydelig lagt ned et stort utviklingsarbeid i fagmiljøene rundt omkring i landet. Hvor langt de ulike institusjonene har kommet, varierer likevel en del. Her er selvsagt også en del utfordringer – slik det nødvendigvis må være på dette stadiet i implementeringen av reformen – og de vil vi oppsummere i de følgende avsnittene.

Når det gjelder læringsutbytteformuleringene i emneplanene for PEL, er Følgegruppen opptatt av at institusjonell frihet blir balansert med nødvendig oppmerksomhet rettet mot nasjonale satsingsområder. En utfordring her er sammenhengen mellom de forventede læringsutbyttene, arbeidsmengden til studentene og vurderingsordningene. Når enkelte institusjoner velger å ha 26-27 læringsutbytteformuleringer på 15 studiepoeng, så virker det å være svært omfattende. Det er viktig at alle institusjonene synliggjør for studentene hvilken arbeidsmengde de skal bruke for å oppnå kravene som stilles i hvert enkelt læringsutbytte, jf. brukerveiledningen for ECTS (Ministry of Science, Technology and Innovation, 2005). Det å formulere læringsutbytter inn i studieplanene er altså bare første steg på veien mot å få grunnskolelærerutdanningene i samsvar med kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning (se punkt 1.4 i kapittel 1).

Innholdet i semesterplanene kan tyde på at PEL-fagene ved GLU 1-7 og GLU 5-10 er ganske like i realiseringen ved enkelte læresteder. Faglærerne melder samtidig at de nasjonale retningslinjene for de to utdanningene er for like til å være et godt redskap for differensiering. Her registrerer Følgegruppen at det er både lokale og nasjonale utfordringer når det gjelder en av hovedintensjonene ved reformen.

Grunnleggende ferdigheter er bare ett blant mange viktige og nødvendige pedagogiske temaer i det nye PEL-faget. Allikevel synes Følgegruppen at ambisjonsnivået bør være noe høyere når det gjelder grunnleggende ferdigheter hos en del av institusjonene, og at grunnleggende ferdigheter særlig får en tydeligere plass også i semesterplaner, pensumlister og i arbeidskrav, eventuelt eksamen. Det ser også ut til at selve ansvaret som PEL-faget har når det gjelder organisering og teoretisk overbygning for grunnleggende ferdigheter, bør avklares. Dette kom særlig fram i diskusjonene på møtene i regionene. I tillegg kan det se ut som det er behov for kompetanseheving blant lærerutdannerne når det gjelder grunnleggende ferdigheter. Dessuten har mange institusjoner en vei å gå når det gjelder å sikre nynorsk som profesjonsspråk.

Når det gjelder internasjonalisering, er det hovedsakelig i læringsutbytter i emneplanene og på pensum at internasjonale perspektiver kommer til uttrykk i PEL-faget. De fleste lærerutdanningsinstitusjonene har med et eller flere læringsutbytter som har et internasjonalt perspektiv. Noen institusjoner har tatt med ny engelskspråklig forskningslitteratur på pensumlister i PEL-faget, men det er også en rekke institusjoner som ikke har det. Det er ikke et mål at pensumlister skal domineres av forskningslitteratur på andre språk enn norsk. Studentene bør imidlertid også møte både nordisk og engelskspråklig litteratur i studiene sine for tidlig å komme i kontakt med internasjonal forskning.

Gjennomgangen av vurderingsformene i PEL-faget viser stor variasjon, med skriftlige hjemmeeksamener som den mest brukte formen. Det ser ut til at bruken av arbeidskrav er omfattende, og når dette i noen tilfeller blir kombinert med flere eksamener i et emne på 15 studiepoeng, så blir antall formelle vurderingssituasjoner høyt. Institusjonene bør derfor innarbeide rutiner for vurdering som vektlegger dokumentering av at studentene faktisk har oppnådd de læringsutbyttene som står beskrevet i emnene, og se dette i sammenheng med arbeidsmengde.

Både kravet om økt forskningsbasering av PEL-faget og utvidelsen av faget har ført til et økt behov for å ansette flere med førstekompetanse. En del institusjoner ser her for seg en noe vanskelig rekrutteringssituasjon på sikt, og Følgegruppen mener at dette bør imøtekommes med flere øremerkede stipendiatstillinger.

Anbefalinger

- Til institusjonene

- *Det bør skapes større sammenheng mellom emneplaner, semesterplaner, pensumlister og vurderingsformer. Herunder bør det gjøres konkrete vurderinger av arbeidsmengden til studentene, og man bør legge vekt på at sluttdokumentasjonen viser konkret hvordan studentene står i forhold til læringsutbyttene i emneplanene.*
- *Kriterier for karaktergivning og forventninger innen PEL-faget, og i forhold til andre fag, bør tas opp som et tema i regionen.*
- *En bør i videreutviklingen av PEL-faget vektlegge å få fram særtrekkene ved henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10.*
- *Det bør avklares hva som ligger i at PEL-faget har et organisatorisk og et teoretisk ansvar når det gjelder grunnleggende ferdigheter i GLU 5-10.*
- *En må se til at rammeplanens krav til nynorskkompetanse er ivaretatt i GLU 5-10, også for studenter som ikke har valgt norskfaget.*
- *Ledelsen ved lærerutdanningsinstitusjonene bør vurdere behov for kompetanseheving når det gjelder grunnleggende ferdigheter i alle fag.*
- *Lærerutdanningsinstitusjonene bør vurdere om mer internasjonal og mangfoldig forskningslitteratur kan bli en del av pensum i PEL-faget i GLU-utdanningene. Det gjelder både nordisk og engelskspråklig litteratur.*

- Til Kunnskapsdepartementet

- *Det bør utarbeides en plan for revisjon av de nasjonale retningslinjene, og dermed også for PEL-faget. Den framtidige revisjonen må ha som mål å forsterke samsvar med kvalifikasjonsrammeverket og ytterligere differensiering mellom GLU 1-7 og 5-10.*

Følgegruppen vil i sitt videre arbeid

- *følge arbeidet med PEL 3 og PEL 4 i de to grunnskolelærerutdanningene, særlig med tanke på bacheloroppgavens stilling.*
- *følge arbeidet med utvikling av PEL-fagets rolle i GLU 1-7 og GLU 5-10.*
- *følge karaktergivning og stryk i PEL-faget på tvers av institusjoner og sammenligne med andre fag.*

5 Praksisopplæring for grunnskolelærerstudenter

Lærerstudenter både i allmennlærerutdanningen og i PPU har framhevet praksisopplæring som noe av det aller mest betydningsfulle i deres utdanning (Caspersen & Raaen, 2010; Munthe & Ohnstad, 2008; Østrem, 2008; Roness, 2010). Praksisopplæringen representerer det de utdanner seg til. Det er her de møter framtiden.

Hvordan denne opplæringen best kan organiseres, er et av de store spørsmålene i lærerutdanning. Vi har gått fra statsøvingskoler (tiden etter andre verdenskrig og fram til ca. 1973) til individuelle øvingslæreravtaler og til praksisskoleavtaler (Strømnes, 1999; Munthe & Ohnstad, 2008). Tilsetting eller utvelgelse av øvingslærere – nå oftest kalt praksislærere – har også vært gjenstand for debatt og forhandlinger. Hva slags kvalifikasjoner behøves for å bli praksislærer, og hvordan kvalifisere til dette arbeidet? Et aspekt ved denne grunnskolelærerutdanningsreformen er at lærestedene også må tilby minimum et 15 stp. studium for praksisveiledere.

Resultater av en spørreundersøkelse blant lærere ansatt ved 111 praksisskoler tilknyttet seks lærerutdanningsinstitusjoner i 2008 (se Munthe & Ohnstad, 2008 og Ohnstad & Munthe, 2010) indikerer at valg av praksislærere generelt er vel fundert. Det ser ut til at praksislærere som gruppe har en tendens til å ha høyere utdanning, være litt eldre, og å vurdere eget arbeid mer positivt enn lærere ved praksisskoler som ikke har ansvar for lærerstudenter. De har tro på egne muligheter til å veilede lærerstudenter, men mer enn 50 % av praksislærerne i utvalget oppgir at de ikke har formell veilederkompetanse.

En av de store utfordringene som ble påpekt av NOKUT i evalueringen av allmennlærerutdanningen (NOKUT, 2006), og som også blir beskrevet som et evigvarende dilemma i lærerutdanning internasjonalt (Cochran-Smith & Zeichner, 2010), er forholdet mellom det som foregår av opplæring på campus og det som foregår i grunnskolene. Dette samarbeidet skal styrkes i de nye grunnskolelærerutdanningene og det beskrives bl.a. som ”[...] bedre kopling mellom fag, fagdidaktikk og pedagogikk i teori og praksis, og å etablere godt fungerende samarbeidsstrukturer både internt og i forhold til eksterne aktører” (Kunnskapsdepartementet, 2010e:2).

Følgegruppen vil her konsentrere seg om følgende spørsmål:

- Hva melder praksisskoler om samarbeid med høgskole/universitet? Opplever de at det har skjedd noen vesentlige endringer i samarbeidsforholdet? Hva går dette ut på? Hvilke utfordringer påpekes?
- Hva slags avtaler er på plass mellom høgskole/universitet og skoleeiere og praksisskoler?
- Kan vi si at de nasjonale retningslinjene danner utgangspunkt for planer for praksisopplæring?
- Er det tilbud om veilederutdanning for praksislærere, og hva vektlegges i disse utdanningene?

5.1 Samarbeid, profesjonsretting og integrering – mellom campus og grunnskoler

Følgegruppen arrangerte delingsseminar i alle de sju regionene. Som beskrevet, var det presentasjoner fra praksislærere ved alle møtene, og samarbeid om praksisopplæring ble tatt opp til samtale og diskusjon i alle regionene. Delingsseminarene danner utgangspunkt for det som presenteres her.

”Samarbeid” og ”profesjonsretting” var to av hovedtemaene som ble drøftet i alle regioner. Temaet ”integrering” betrakter vi her som et underpunkt i disse hovedtemaene ettersom muligheter for samarbeid og profesjonsretting nettopp styrker integreringen i utdanningene.

5.1.1 Samarbeid

I materialet kan vi identifisere ulike samarbeidsaktører og samarbeidsarenaer. For det første er det samarbeid mellom faglærerne i utdanningene, og mellom faglærere og praksislærere. Dernest er det samarbeid mellom rektor og høyskole/universitet, og samarbeid med skoleeier. Alle disse samarbeidsaktørene og arenaene har innvirkning på praksisopplæringen. På delingsseminarene nevnes det følgende samarbeidstiltak:

1. Trepartsamarbeid - ”treklang” (PEL, praksis og fag). Praksis-”besøk”/samarbeidsmøter og profesjonsseminar i etterkant av hver praksisperiode.
2. Fagdager og drøftingsarenaer. Her er det ønske om å involvere praksisskoler på campus, ta opp spørsmål fra og med studenter og diskutere disse.
3. Felles møteplasser mellom høyskolen og praksis: Samarbeidsmøter, BRU-møter i forkant og etterkant av praksisperiodene (praksislærere, faglærere, kontaktlærere)⁴⁷. Orientering og felles forståelse er sentralt, likeledes at praksislærerne får diskutere forslag til arbeidskrav og praksisoppgaver.
4. Utarbeide praksisguide for skoler og skoleledere (informasjon til rektor) i samarbeid
5. Samarbeid mellom faglærere og praksislærere om
 - fagplanskriving (praksisplan og andre fagplaner)
 - bestemme ”profesjonstemaer” de ulike studieårene
 - arbeidskrav/praksisoppgaver
 - om læringsrettet tilbakemelding til studentene
 - vurdering (også logger på Fronter/It’s Learning, skikkethet)
6. Samarbeid mellom faglærere om
 - Felles pensumlister
 - Fagovergrepene temaer: for eksempel begynneropplæring, den felleskulturelle skolen, praktisk-estetiske læringsprosesser, tilpasset opplæring, grunnleggende ferdigheter, vurdering, profesjonsetikk osv.

Oversikten viser at det skisseres mange muligheter, og at det skjer mye. Mange nye måter å samarbeide på med praksisfeltet er trukket fram, men det presiseres at dette forutsetter et

⁴⁷ Noen viser til Pil-prosjektet som erfaringsgrunnlag for det som skjer her.

langsiktig samarbeid, og at praksislærerne ikke skiftes ut hvert år. Ut fra dette kan det tolkes vilje til samarbeid mellom fagene på institusjonen, og at det muligens er et større fokus på samarbeid enn det som ble rapportert fra tidligere ALU. Likeledes oppleves respons og diskusjoner i regionene som en indikasjon på et sterkere ønske om flerfaglighet og sammenheng mellom fag og praksis.

I materialet finner vi at faglærerne på campus sier at det er ”Veldig spennende å få innsikt i hverandres fagfelt” – og de viser til at dette også gjelder praksisfeltet og ønske om tettere relasjoner, kontinuitet i samarbeid med praksislærere og ønske om å utnytte hverandres kompetanse. De mener gjennomgående at tette relasjoner mellom ulike lærerutdannere gir bedre profesjonsretting.

Samtidig understrekes det en rekke utfordringer for et sterkere samarbeid mellom institusjon og praksisfeltet. Utfordringene gjelder forholdet mellom lærerutdanningsfag og disiplindefag, skolelederens deltakelse på møter, fagkombinasjonen til praksislærerne, stor geografisk spredning av praksisskoler knyttet til små høyskoler i distriktene og korte avtaler med praksisskolene. Dessuten ressurser, dvs. tid til samarbeid mellom ulike lærerutdannere og tid til oppfølging av studenter. Det blir også hevdet at den gamle øvingslæreravtalen harmonerer dårlig med ny lærerutdanning.

5.1.2 Profesjonstilknytning

Institusjonene forteller om en rekke tiltak som er gjort med tanke på profesjonstilknytning:

- Studenter observerer læreres arbeidsoppgaver i praksis ved å ”fotfølge” praksislærere
- Studenter intervjuer en lærer (1. studieår) og en elev (2. studieår)
- Lærestedene arrangerer refleksjonsdager⁴⁸/integreringsseminar/fredagsseminarer hvor integrering mellom læringsarenaer nettopp er målet
- Refleksjonslogger og praksismapper brukes både på campus og i praksis, og lærere i begge læringsarenaer har tilgang til disse
- Det brukes autentiske oppgaver for studentene fra praksis, gjerne i samarbeid mellom praksislærer og faglærere i institusjonen
- Faglærere gir studenter diskusjonsoppgaver (”pauseoppgaver”) om aktuelle skole- og utdanningssaker i media
- Det nyttes case knyttet til skole og lærerarbeid
- Profesjonsuke⁴⁹ er innført noen steder med relevante profesjonstema som knytter sammen både teori og praksis, og med involvering fra flere læringsarenaer
- Det er utviklet eksamensordninger og oppgaver som er relevant for lærerarbeid i skolen
- Studenter gjennomfører lærebokanalyser

⁴⁸ Refleksjonsdagene –det står i fagplanen at de kan være både inne i høyskole/universitet og ute i praksisfeltet, antakelig foregår disse i hovedsak inne i institusjonene. De viser til at det er en utfordring å få praksislærerne inn til slike dager mens studentene er i praksis. Ressurser og organisering forhindrer dette.

⁴⁹ Profesjonsuke – fokus på den profesjonelle delen av fagplanen, med for eksempel tema som grunnleggende ferdigheter, bruk av smartboard.

- Det nyttes læringssamtale/trepartsamtale mellom faglærer-student -praksislærer⁵⁰ i forbindelse med praksisopplæring
- Kontaktlærere som følger studenten gjennom hele løpet
- Spesifikke ”profesjonstema” i fagplanen for praksis og for pedagogikk og elevkunnskap hvert studieår

Listen viser at en rekke ulike arbeidsmåter nyttes for å fremme profesjonstilknytning i lærerutdanningene. Hensikten er å få til gode møteplasser mellom studentene, faglærere og praksislærer i tiden før praksisopplæring tar til, mens studentene er i praksis og i tiden etter eller mellom praksisopplæringsperioder. Tanken er at studentene, sammen med lærerutdannerne, på denne måten sikrer tid til refleksjon over konkrete faglige og pedagogiske sider ved lærerrollen. Studentens erfaringer og opplevelser fra praksis belyses både teoretisk og praktisk på refleksjonsdagen. I tillegg viser eksemplene til måter lærestedene profesjonsretter innholdet, for eksempel å lære om intervju som metode og å lære om lærerarbeidet ved å gjennomføre intervju av en lærer.

Refleksjonsdager (eller andre benevelser for slike dager) kan foregå både i grunnskolen og på campus (på høyskole/universitet), men antakeligvis legges de fleste til campus. Det er ikke lett å få praksislærere til å kunne delta på slike dager. Dette skyldes ikke manglende lyst til å delta, men små muligheter til å få vikar for å delta sammen med studentene på obligatoriske refleksjonsdager.

Arbeidet med bacheloroppgave ble også trukket fram som en viktig del av både profesjonsrettingen og integreringsarbeidet. Innsamling av empiri fra praksisfeltet blir regnet for å være viktig. Dette gir gode muligheter for samarbeid på tvers av læringsarenaene, og kan gi interessante muligheter for lærere begge steder til å undersøke og lære i og om praksis. Ved for eksempel HiNT er planen at små videosnutter eller observasjoner og intervjuer som studentene utfører i løpet av praksisopplæring i år 1 og år 2 skal kunne utgjøre datagrunnlag som skal analyseres for BA oppgaven i det 3. året. Flere planlegger minikonferanser for presentasjon når oppgavene er bestått.

Av utfordringer må bekymring for volumet i metodeundervisningen nevnes – får studentene nok sammenlignet med andre utdanninger? Noen er redd for overforbruk av praksisskolene, mens andre er redd for at praksislærerne ikke har nok kompetanse til å støtte studentene i datainnsamlingen.

⁵⁰ I læringssamtalen er det studenten som kommer med den aktuelle problemstillingen, temaet for samtals innhold.

5.2 Avtaler med kommune og skole om praksisopplæring

Utdanningsinstitusjonen har ansvar for innhold, kvalitet og vurdering i praksis og for progresjon mellom praksisperioder (Nasjonale retningslinjer, pkt 3.7). Det er utdanningsinstitusjonene som har ansvar for å sørge for organisering av praksisopplæring slik at det legges til rette for samarbeid med praksisskoler. Dette ansvaret realiseres i et samarbeid med kommuner og grunnskoler.

Samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonen og kommune- og skolenivå manifesteres i kontrakter. De nasjonale retningslinjene oppfordrer til avtaler som inneholder følgende punkter (Nasjonale retningslinjer, se s. 13 under pkt 3.7):

- Varighet
- Formål
- Rammer
 - Lærestedenes programplan
 - Forskrift for skikkethetsvurdering
- Partnerskolens ansvar
 - Skoleeiers, rektors og praksislærers ansvar og oppgaver
 - Organiseringen av praksisopplæringen ved den enkelte skole
 - Tidsbruk
- Lærerutdanningsinstitusjonens ansvar
 - Rolle- og oppgavefordeling internt ved utdanningsinstitusjonen
- Samarbeidsfora
- Gjensidig kompetanseutvikling
- Retningslinjer for gjensidig evaluering
- Godtgjøring for praksisopplæringen (jf. gjeldende avtaleverk)

Tabell 5.1(s.109) viser en gjennomgang av mottatte avtaler i forhold til de områdene som de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene framholder som viktige å forholde seg til ved partnerskapsavtaler. Et ”x” betyr at avtalene nevner dette forholdet eksplisitt, mens et ”-” betyr at avtalene ikke nevner dette eksplisitt. Selv om det kan stå ”-” i tabellen, betyr det ikke at lærestedet ikke forholder seg til dette temaet. Det kan være at dette blir gjort til avtale eller blir bearbeidet i et annet dokument.

Et eksempel er kravet om veilederutdanning for praksislærere. I tabell 5.1 kan det se ut til at det er de færreste lærestedene som har et slikt krav, men i mange tilfeller har dette ligget som en forutsetning for å søke om å bli praksisskole. For eksempel skriver Høgskolen i Hedmark (HH) i avtalen at

Skolene søkte våren 2008 om å få være partnerskoler. Forutsetningene for å søke var at skolene forpliktet seg på følgende kriterier:

Holdninger:

- Skolens ansatte har et felles ønske om å være partnerskole

- Skolens ansatte ser på seg selv som lærerutdannere
- Skolens ledelse deltar aktivt i samarbeidet med høgskolen og tar ansvar for praksisorganiseringen ved egen skole
- Skolens ledelse og øvingslærere gjør seg kjent med *Plan for praksisopplæringen* og iverksetter denne
- Lærere som ikke er øvingslærere er villige til å ta med studenter i sin klasse slik at lærerstudentene får praksiserfaring fra fag øvingslærer selv ikke har
- Skolens ansatte ønsker å delta i FoU-samarbeid med høgskolens forskere
- Skolens øvingslærere ønsker å være samarbeidspartnere med høgskolens faglærere
- Skolens lærere ønsker å bidra med praksisrelatert undervisning ved høgskolen, i samarbeid med faglærerne.

Mens HH har valgt å skrive inn i kontrakten hva som lå forut for avtaleinngåelse, har andre ikke beskrevet prosessen i selve avtalen. Siden krav om veilederkompetanse står nevnt i avtalen til HH, har vi satt "x" i tabellen ved HH. Andre læresteder har brukt formuleringer som viser at de tilbyr veilederutdanning og at de har ansvar for å tilby dette til praksislærere som ikke har slik kompetanse. De lærestedene som har brukt denne type formulering har "x" i kolonnen for "tilbud om veilederutdanning".

Et annet viktig eksempel å trekke fram er "Ansvar". Det viser seg at mange av lærestedene omtaler ansvarsdeling i planene for praksisopplæring, ikke i selve avtalene. En begrunnelse for at det plasseres i planene, er sannsynligvis at det er planene skolene, praksislærerne, studentene og faglærerne vil forholde seg til – ikke selve avtalene. Det er derfor langt flere læresteder som har utarbeidet oversikt over ansvar, men det står ikke omtalt i avtalene. Tabellen indikerer en viss spredning når det gjelder vektlegging i avtalene og når det gjelder antall år som avtalen gjelder for.

Tabell 5.1 viser også at vi har tatt med et par punkter til som ikke står nevnt i de nasjonale retningslinjene. Dette gjelder avtaler som spesifiserer behovet for skoleslag og fag i de nye grunnskolelærerutdanningene. Vi ser at flere av de nye avtalene inneholder spesifikasjoner om dette.

Samisk høgscole hadde ikke inngått partnerskapsavtaler med praksisskoler og kommuner da innsamling av materiale foregikk, men vi har fått vite i ettertid at slike partnerskapsavtaler er inngått. Mange av lærestedene er i gang med utvikling av nye avtaler eller har nylig inngått avtaler for noen år framover. Prosesser knyttet til utvikling og inngåelse av avtaler kan være interessant i en slik sammenheng. Vi legger derfor ved et eksempel som viser hvordan en slik prosess har vært (se vedlegg 4). Dette eksempelet fra UiS demonstrerer viktige prinsipper: involvering og eierskap, tydelige forventninger og kriterier og at det er snakk om prosesser som er tidkrevende.

Tabell 5.1 Innhold i praksisavtalene

Lærested	Tidsramme (år)	Formål	Rammer		Partnerskole						Lærerutd. institusjoner		Samarb. fora	Gjensid. kompetanseutv.	Retningslinjer gjensidig evaluering	Lønn	Relevant praksis	
			Programplan	Skikketh.vurdering	Ansvar/oppgaver			Organisering	Tidsbruk	Krav om veiled. kompetanse	Oppgavefordeling internt	Tilbud om veiled. kurs					Skole-slag	Fag
					Skole-eier	Rektor	Praksislærer											
HiB ⁵¹	4	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-
HiBu	x ⁵²	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
HiF	3 (1)	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
HH	3	-	-	-	-	x	x	-	-	x ⁵³	-	x	x	x	-	x	-	-
HiNe	1	x	x	x	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	x	x
HiNT	6 (1)	x	x	-	x	x	x	x	x	x ⁵⁴	-	x	x	x	-	x	-	-
HiO	6	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	x	x	x
HSF	1	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	-	-	-	x	-	-
HSH	2 (5)	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x
HiST	4 (6)	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
HiT	4	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x
HiVe	3	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x
HVO	6	x	-	x	-	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-
HiØ	3	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x
NLA	x ⁵⁵	x	-	-	x	x	-	-	x	-	-	x	-	-	-	x	-	-
UiA	3 (1)	x	x	-	-	x	x	x	x	-	x	x	x	-	-	x	x	x
UiN	1	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	x	x	-	-	x	-	x
UiS	4	x	x	x	x	x	x	x	x	-	-	x	x	x	-	x	x	x
UiT	1	x	-	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-

⁵¹ Bare skole, men den viser til partnerskapsavtale som vi ikke har fått tilsendt.

⁵² Oppsigelig

⁵³ Skolen har lærere med veiledningskompetanse

⁵⁴ Innen to år

⁵⁵ Ja, men skravert bort i innsendt versjon.

5.2.1 Universitetsskoler

Mastergradsutdanningene for lærere ved UiT har inngått avtaler med seks skoler (fire barneskoler og to ungdomsskoler) om å bli universitetsskole. UiT skriver på deres nettsted at en universitetsskole er

- en skole som oppnår en spesiell status etter en søknads- og vurderingsprosess
- en skole som forplikter seg til å være arena for studenters praksis og til å delta i forsknings- og utviklingsarbeid som involverer skolens ansatte, studenter og forskere
- en skole som tilfredsstiller bestemte kompetansekrav og som forplikter seg til å utvikle de ansattes kompetanse videre i nært samarbeid med forskere ved UiT⁵⁶

Samarbeidet med universitetsskoler startet høsten 2011, slik at det er ganske nytt for begge parter, men det knyttes store forventninger til systemet både fra UiT, fra Tromsø kommune og fra skolene som er valgt.

5.3 Danner nasjonale retningslinjer utgangspunkt for emneplaner i praksis?

Hovedområdet som skisseres i Nasjonale retningslinjer for **første studieår** er lærerrollen, lærerarbeidet og lærerens tilrettelegging for læring. Dette omfatter utvikling av egen læreridentitet, lærerarbeid, læringsledelse, planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læringsrettet vurdering og kartleggingsverktøy. Det didaktiske møtet mellom elev, lærestoff og lærer vil være gjennomgående i alle tre år, men hovedvekten beskrives som relatert til læreren og lærerarbeidet. Fire læringsutbytter relatert til kunnskap nevnes, sju læringsutbytter relatert til ferdigheter, og tre læringsutbytter relatert til generell kompetanse.

Hovedområdet for praksisopplæring i det **andre året** er eleven, elevmangfold og elevenes møte med skole og fag. Dette omhandler elevers læring og utvikling, inkluderende læringsfellesskap, variert og tilpasset opplæring, lærerarbeid og læringsledelse i flerkulturelle klasserom og i møte med spesielle behov, samt klasseromskunnskap og kunnskap om ulike læringsarenaer. Under "kunnskap" er det fire læringsutbytter, for ferdigheter er det fire, og for generell kompetanse er det fire læringsutbytter.

⁵⁶ http://www2.uit.no/ikbViewer/page/nyheter/artikkel?p_document_id=237449

Tabell 5.2 Læringsutbytteformuleringer i praksisplanene vs retningslinjer

	Identisk eller med mindre endringer	Bygger på, men med større forskjeller	Ulikt
PR 1, 1-7	HiØ, HVO, HiVe, HiT, HiST, UiS, HiF, HiB, HH, HiOA, HSH, HiNT, HiBu	UiN, HiNe, UiA, NLA	HSF, UiT
PR 2, 1-7	HiØ, HVO, HiVe, HiT, HiST, HiOA, HSH, HiNT, HiF, HH, HiBu, UiS, NLA, HiB	UiN, HiNe, UiA	HSF, UiT
PR 1, 5-10	HiØ, HVO, HiVe, HiT, HiST, UiS, HiF, HiB, HH, UiN, HiOA, HSH, HiNT, HiBu	HiNe, UiA, NLA	HSF, UiT
PR 2, 5-10	HiØ, HVO, HiVe, UiN, HiT, HiST, HiOA, HSH, HiNT, HiF, HH, HiBu, UiS, UiA, NLA, HiB	HiNe	HSF, UiT

Tabellen ovenfor viser hvordan læringsutbytteformuleringer i praksisplanene ved institusjonene tar utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene. Forklaringen på de tre kategoriene som er brukt er:

- *Identisk eller mindre endringer* = mindre omformuleringer, flytte læringsutbytter mellom kategorier eller til et annet år, ta inn 1-3 ekstra læringsutbytteformuleringer.
- *Bygger på, men med større forskjeller* = ta inn flere enn 3 læringsutbytteformuleringer eller fjerne en eller flere læringsutbytter uten at de kommer igjen senere.
- *Ulikt* = følger ikke kvalifikasjonsrammeverkets oppdeling i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse og/eller har stort sett andre læringsutbytteformuleringer.

Oversikten viser at langt de fleste lærestedene har forholdt seg til og nyttet læringsutbytteformuleringene for praksisopplæring som ble utviklet nasjonalt. Det er langt flere institusjoner som har plussset på læringsutbytter enn som har fjernet. Fire institusjoner har valgt å

gjøre større endringer med læringsutbytte for praksis for GLU 1-7, mens tre har gjort større endringer for GLU 5-10. To læresteder har forholdsvis forskjellige læringsutbytter/har ikke innført kravene i nasjonalt kvalifikasjonsrammeverket ennå.

Eksempler på læringsutbytter som blir lagt til i det første året:

- didaktisk relasjonsmodell/didaktisk planlegging og analyse
- observasjon av elevers læringsarbeid
- klasseledelse og læringsledelse
- kunne ha eneansvar for undervisning

Eksempler på læringsutbytter er fjernet det første året:

- begynneropplæring (GLU 1-7)
- kunnskap om grunnleggende ferdigheter som grunnlag for læring
- bruke vurdering som del av læringsarbeidet

Eksempler på læringsutbytter som blir lagt til det andre året:

- ulike måter å møblere klasserom på
- bruk av nærmiljø
- analysere sammenhenger mellom didaktisk vektlegginger i lys av aktuell kontekst

Eksempler på læringsutbytter som er fjernet det andre året:

- flerkultur og mangfold
- selvinnsett og å kunne identifisere egne læringsbehov
- elevenes utvikling og bakgrunn

Det er vanskelig å se noe mønster i tilvalg og bortvalg. Tre læresteder har valgt bort læringsutbytte relatert til studentens selvinnsett og å kunne identifisere læringsbehov, og to har lagt til utbytteformuleringer om didaktisk analyse. Ellers ser det ut til at det er lærestedsspesifikke avgjørelser.

UiT har, som kjent, en egen pilot for MA for grunnskolelærere og forholder seg ikke til de nasjonale retningslinjene. Totalt har UiT ni mål for det første året for både 1-7 og 5-10. Målene er ikke nødvendigvis læringsutbytteformuleringer. For eksempel skal studentene ”få erfaring med”, ”få innsett i”, ”få kjennskap til”, men de skal også vise gode evner til kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter og de skal vise at de kan gi omsorg og støtte. Studentene skal finne ut hvilke muligheter skolen har til å utvikle digitale ferdigheter hos elever og bidra til å styrke elevers digitale dømmekraft. De skal få erfaring med å planlegge og gjennomføre undervisning (nevner ikke å vurdere undervisning). Studentene skal også ha kjennskap til grunnlaget for elevvurdering.

5.4 Samarbeid om vurdering av praksis

Praksisopplæringen kan vurderes med karakterene ”Bestått” eller ”Ikke bestått” eller med bokstavkarakterer (A-F). Alle læresteder har valgt bestått/ikke bestått. Slik var det også i allmennlærerutdanningen, og dermed representerer ikke dette noe nytt. Det som derimot er nytt, er læringsutbytteformuleringer for praksisopplæring. I tillegg er det en presisering av at lærestedene har det overordnede ansvaret for vurdering, og at vurdering av studenter i praksisopplæring skal

være et samarbeid mellom høyskole/universitet og praksisskoler. Rektorer på praksisskolene, praksislærere og faglærere skal samarbeide.

De aller fleste lærestedene viser til forskriften og understreker at vurdering er et samarbeid. De aller fleste lærestedene skriver også i emneplan og andre beskrivelser av studiet at faglærere eller kontaktlærere skal være tilstede i praksisopplæringen og at de skal delta i møter både før, under og etter praksisopplæring. Det kommer likevel ikke alltid fram hvordan samarbeidet om vurdering foregår. HiNT viser til en arbeidsdeling: faglærere vurderer arbeidskrav, eventuelt i samarbeid med praksislærere, og praksislærere vurderer praksisopplæringen, eventuelt i samarbeid med faglærere.

HiB beskriver både arbeidsdeling og samarbeid. Her skal rektor tilrettelegge for god vurderingspraksis og delta i møter med studenter ved avsluttende vurdering dersom det er snakk om at studenten skal få karakteren Ikke bestått. Hovedveileder har ansvar for å hente inn vurdering fra alle praksislærere og faglærere og å kalle inn profesjonsveilederen ved høyskolen til et møte for å fastsette vurdering på bakgrunn av dette. Profesjonsveilederen følger opp studentene i praksis og samarbeider tett med hovedveileder. HiVe har et lignende system og beskriver både arbeidsdeling og samarbeid: Praksislærer har hovedansvaret for utforming av avsluttende vurdering, men høyskolens profesjonsrådgiver er sentral i arbeidet fordi denne har ansvar for vurderinger underveis i praksisopplæringen. Disse vurderingene gjøres i samråd med student (egenvurdering) og praksislærer. Ved HiT skal praksislærer fastsette karakter i samråd med faglærer. UiT skriver at praksislærer skal bruke faglærer som dialogpartner i vurderingsprosessen.

Det er tydelig at praksislærer (eller hovedveileder) stort sett har hovedansvaret for å skrive midtveisvurdering og sluttvurdering etter praksisopplæring. Noen av lærestedene skriver også eksplisitt at de har et selvstendig ansvar for å gjøre en slik vurdering. Det er lærerne i praksisskolene som observerer, samtaler med studentene og gir dem veiledning og vurdering daglig og som derfor har anledning til å utføre grundige vurderinger av nettopp deres arbeid som lærere i skolen. Hvis lærestedene ikke har faglærere som er sammen med studentene over tid mens de er i praksisopplæring, vil det være vanskelig å være samarbeidspartnere i vurdering av studentenes praksis. Dersom faglærere skal være mer tilstede i praksisopplæring, må det tenkes annerledes om forholdet mellom det som skjer på campus og det som skjer i grunnskolene og hvordan arbeidstidsressurser benyttes.

5.4.1 Kriterier for vurdering av studentenes praksis

Når det synes som om hovedansvaret for å vurdere studentenes praksis som lærere ligger til praksislærere, blir det desto viktigere for lærestedene å vite at vurderingene som gjøres er i henhold til de kravene lærestedene stiller. Et hovedinntrykk er at dette heller ikke er like tydelig, men vi må ta forbehold i at våre analyser og vurderinger er basert på innsendt materiale og det varierer litt hva det enkelte lærestedet har sendt.

I de aller fleste emneplaner for praksisopplæring opplyses det om at det er læringsutbyttene studenter skal vurderes i forhold til (HiNT, HSH, UiA, UiS, HiOA, HiST, HiB, HH, HiBu, HSF, UiN, HiØ). HiVe skriver at studentene må ha ”nådd sine læringsmål” uten at det er helt tydelig om dette skal forstås som læringsutbyttebeskrivelsene.

HiT og HiØ synes å ha mange sammensatte mål for praksisopplæring, og det er uklart hva praksislærer skal vurdere ut fra for hver praksisperiode når vi kun har de skriftlige plandokumentene å forholde oss til. HiT og HiØ har oppgitt alle læringsutbyttene fra de nasjonale retningslinjene, men i tillegg viser de til dannelsingsområder som faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse, og yrkesetisk kompetanse og til andre spesifikke kompetansemål som er vedtatt. HiT skriver at vurdering for første års praksis også skal omfatte vurdering av overgang fra student til lærer, formidlingsevne, språk og kommunikasjon, undervisningsprinsipper (nevner MAKVIS), grad av deltakelse, kontakt og observasjonsevne. Disse relateres ikke til de andre læringsutbyttebeskrivelsene for det første året. HiØ skriver at vurdering av praksisopplæring bygger på de krav til akademisk standard som gjelder profesjonsutdanninger, beskrivelsene av det generelle læringsutbyttet som er gitt i de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene, beskrivelsene av læringsutbytte som er gitt i fagplanen for praksisopplæring, obligatorisk frammøte, og vurderingene vektlegger spesielt følgende områder: yrkesetisk holdning, forberedelse og planlegging av undervisning og læringsaktiviteter, tilrettelegging og gjennomføring av undervisning og læringsaktiviteter, kommunikasjon og kontakt med elever og kolleger, vurdering og begrunnelse av undervisning, og en samlet vurdering av skikkethet for læreryrket.

Ved HiF skal praksisveileder og student, med utgangspunkt i de generelle mål for praksis, definere vurderingskriterier for studenten i den aktuelle perioden. Det er uklart om ”generelle mål” skal forstås som læringsutbytter. NLA bruker betegnelsen ”gjeldende kriterier” som kanskje også skal forstås som læringsutbytteformuleringer. HiNe nevner arbeidskrav for periodene, men skriver ikke noe om vurdering i plandokumentet tilsendt. I emneplan for praksisopplæring ved UiT står det at det skal være en kontinuerlig vurdering av studentens evne til å mestre lærerrollen, uten noen videre beskrivelse i dette dokumentet av hva det vil si. HVO vektlegger at vurdering skal være læringsfremmende, men viser ikke til kriterier.

Flere av lærestedene, men ikke alle, nevner skikkethetsvurdering. HiBu skriver også eksplisitt at praksislærere skal være spesielt oppmerksomme på studentenes arbeidsinnsats og engasjement, deres vilje til læring, kontakt med barn og unge, yrkesetisk holdning, med mer.

UiA har, som tidligere nevnt, valgt å dele opp læringsutbytter for hver delpraksis. De har dermed vektlagt noen læringsutbytter for de tre første praksisukene, og noen for de tre siste av hele første års praksisperiode. I tillegg har UiA forsøkt å operasjonalisere hvert læringsutbytte. Et av læringsutbyttene for første del av praksisopplæringen i det første året for GLU 1-7 er for eksempel at studentene skal ha kunnskap om det karakteristiske ved læreryrket og lærerrollen. Dette forklares videre med underpunktene: kunnskap om klasseledelse og kjennskap til ulike roller, kunnskap om kommunikasjon med grupper av elever og enkeltelever, gode nok faglige kunnskaper generelt til å undervise på 1-7, kjenner til oppbygging og innhold i Kunnskapsløftet, kjenner til lover og forskrifter for grunnskolen, samt praksisskolens og klassens lover og regler.

5.5 Organisering av praksis og arbeidstid for studenter

De aller fleste lærestedene viser til at praksisopplæring omfatter 100 dager. Unntakene er NLA som oppgir 105 dager, HiB som oppgir 103 dager (pluss integreringsdager) og HSH og HiBu som har samfunnspraksis som et tillegg til ”ordinær” praksis. Ved HSH *kan* samfunnspraksis komme i tillegg. Ved HiBu er det lagt opp til 10 timer leksehjelp og skoleovertakelse (evt. trinn eller timer) i 3-5 dager det andre studieåret.

Fordelingen av dager per år er noenlunde lik når det gjelder de to første årene. Det er stort sett 30 + 30 dager bortsett fra NLA som har 29 + 31 og HiB som har 34 + 29. Forskjellene blir større for år 3 og 4. Her har noen valgt å legge opp til 30 dager i år 3 og 10 dager i år 4 (for eksempel HSH, HiOA, HH, HSF), mens andre har valgt å fordele likt med 20 dager hvert år (UiS, HiST, HiBu, UiN, HiVe, HiØ). Ved NLA legger de opp til 30 + 15 dager i år 3 og 4, mens HiB har 25 + 15. (Vi mangler opplysninger om tredje og fjerde år fra noen læresteder).

Enkelte læresteder har valgt å legge inn enten en dag i uken i løpet av en praksisperiode hvor studentene er på campus, eller to dager i løpet av tre uker. Disse dagene heter profesjonsdager, refleksjonsseminarer, seminar dager eller integreringsdager. Flere har valgt å begynne med observasjonsdager, og noen har valgt å sette av en kortere periode til observasjon for deretter å være på campus en uke eller to før studentene er i praksisskolene igjen.

Det ser ut til å være ulike syn på obligatorikk når det gjelder praksisopplæring. Noen av lærestedene er svært tydelige på at praksisopplæring er obligatorisk, og det betyr at studentene må være tilstede hele dager og alle dager. Ved gyldig fravær (kun sykdom) skal tiden de var borte tas igjen. Av det vi har klart å tyde i dokumentene tilsendt, synes dette å gjelde for HiF, UiA, UiS, HiOA, HiT, HiBu, UiN. Flere andre læresteder skriver også at praksisopplæringen er obligatorisk, men gir rom for at praksislærer kan gi fritak for enkelttimer (HSF, HiB) eller inntil to dager (HiØ). Andre skriver at praksisopplæring er obligatorisk men tillater fravær inntil 10 % (HiNT, UiT) eller 20 % (NLA). Ved HH er ordningen slik at dersom studenten er borte mellom 10-30 % må studenten ta igjen deler av eller hele praksisperioden for å få den godkjent.⁵⁷

Arbeidstiden til studentene beskrives også litt forskjellig fra lærested til lærested. Noen læresteder oppgir at studenter forventes å være tilstede på skolen mellom klokken 08 og 16 hver dag, evt. 40 eller 43,3 timer (HiF, UiA, UiS, HH), andre forventer at studentene er tilstede gjennomsnittlig seks timer hver dag (HSF) eller 32 timer i uken (HSH). Noen læresteder skriver at de forventer at studentene følger arbeidsdagen til praksislærerne uten å spesifisere dette nærmere (HiB), mens andre læresteder ikke nevner forventet arbeidstid. De som skriver om forventet arbeidstid nevner også at studenter må være innstilt på kveldsarbeid i form av møter eller planlegging.

Denne tiden som studentene er på skolen skal brukes til elevrelatert undervisningsarbeid, til veiledning, til deltakelse i møter osv. og til eget planleggings- og etterarbeid. Flere av lærestedene

⁵⁷ Læresteder som ikke er nevnt, har ikke omtalt dette i dokumentene som er tilsendt.

spesifiserer også forventet tidsbruk til slike oppgaver. 20 timer til elev- eller undervisningsrelatert arbeid oppgis av HiF, UiA, UiS, HiNe, HiB (dersom en hel uke praksis), HH, HiT, HSF, HiVe og HiØ. HSH opplyser om minimum 15 timer undervisning og NLA har ført opp 15 klokketimer undervisning. Ti til tretten timer per uke skal brukes til veiledning hos de aller fleste, mens HSH oppgir 9 timer og HiB skriver minimum 5 timers veiledning hver uke.

5.6 Utdanning av praksislærere

I de nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningene (kapittel 1.3) står det at praksislærere skal ha gjennomgått videreutdanning i praksisveiledning på minimum 15 studiepoeng eller ha forpliktet seg til å starte opplæring i praksisveiledning. Videre spesifiseres at lærerutdanningsinstitusjonene må ha et samlet tilbud på minimum 30 stp. i praksisveiledning. Følgegruppen har bedt alle institusjoner sende inn emneplaner for praksisveilederutdanning. Av de 20 institusjonene, er det mottatt informasjon om emneplaner fra alle unntatt Samisk høgskole, altså 19 institusjoner. Av de 19 institusjonene, finner vi at 9 institusjoner har utviklet et studium som kun er beregnet på praksisveilederes kompetanseutvikling innen studentveiledning. Noen av disse studiene er beregnet på praksislærere i førskolelærerutdanning og grunnskolelærerutdanning, og minst ett av lærestedene har også samme utdanning for praksislærere i videregående skole. Det er kun UiS som bruker begrepet ”grunnskole” i emneplanen og som dermed tydeliggjør at det kun er snakk om praksislærerutdanning for veiledning i grunnskolen. Begrepet ”lærerstudent” brukes i de øvrige planene, noe som kan indikere at opplæringen retter seg mot praksisveiledere i ulike skoleslag og barnehage.

Med utgangspunkt i emnebeskrivelsene og bruk av begreper som «veiledning av nyutdannede lærere» eller «praksislærer», ser det ut til at det er fire av lærestedene som har utviklet en emneplan som retter seg både mot veiledning av nyutdannede lærere og praksisveiledere i både barnehage og grunnskole (HiOA, HiT, HSF og HiST). Del 1 av studiet ved HiOA (10 stp.) er felles for alle, mens del 2 (5 stp.) er fordypning enten innen veiledning av nyutdannede lærere, veiledning av førskolelærerstudenter eller veiledning av grunnskolelærerstudenter. HiT har et tilbud på 15 + 15 studiepoeng, hvor de første 15 studiepoengene er Emne 1, Praktisk veiledning, og de neste 15 stp. er Emne 2, Veiledning, profesjon og organisasjon. HSF har 15 stp., hvor det heller ikke framgår om det skilles mellom de som skal utdanne seg til det ene eller det andre. HiST beskriver målgruppen som veiledere av studenter og kolleger, og alle 30 stp. ser ut til å være felles for begge gruppene.

Av de resterende seks emneplanene, går det fram at målgruppen primært er lærere som skal være veiledere eller mentorer for nyutdannede lærere. Målformuleringer i slike emneplaner kan for eksempel innebære at studenten skal bli en støttende mentor og veileder og skal kunne bidra til den nyutdannedes personlige og profesjonelle utvikling.

Tabell 5.3 Oversikt over ulike tilbud i videreutdanning for praksislærere

Ikke levert	Praksislærere (evt. flere skoleslag)	Praksislærere og Mentorutd.	Generell veiledning / Mentor
SH	HiF*, HSH, UiA, UiT, UiS, HiØ, HiBu, HiB, HiVe	HiOA, HiT, HSF, HiST	HiNe, HiNT, NLA, HVO, UiN, HH

* HiFs emneplan gjelder for 5 stp.

To institusjoner har emneplaner på 300-nivå, altså mastergradsnivå. Det gjelder Universitetet i Tromsø og Universitetet i Nordland. De øvrige er på grunnnivå.

5.6.1 Hva vektlegges i emnene for praksisveiledere?

Læringsutbytter, pensumlitteratur og arbeidskrav oppgitt i emneplanene er blitt analysert for å vurdere likheter og forskjeller i vektlegging ved de forskjellige lærestedene. 18 av de 20 lærerutdanningsinstitusjonene har utviklet emneplaner for minimum 15 stp. veiledning, men flere av lærestedene tilbyr en veilederutdanning som ikke retter seg spesielt mot praksislærere.

Det ser ut til at det er veiledning som sådan som vektlegges aller mest i de fleste emneplanene. Det er bl.a. få som nevner skikkethet eksplisitt i læringsutbytteformuleringene. Det er få som er opptatt av hva praksislærere veileder i forhold til (for eksempel undervisning og elevers læring), og hvem praksislærere veileder (lærerstudenter). Vi ser også at begrepet etikk ikke er like framtrødende i alle planer. Det kan selvsagt være at dette er implisitt i planene, men det kan også vurderes om profesjonsetikk skulle komme sterkere fram.

Bare tre institusjoner (HiOA, HH og UiS) har læringsutbytteformuleringer som vektlegger praksislæreres innsikt i ny forskning. Med utgangspunkt i tilsendte pensumlister fra 10 av institusjonene (HiST, HiVe, HH, HiOA, HiBu, HiØ, HVO, HSF, HSH og UiS), ser det ut til at det er veiledning (evt. mentoring eller coaching) som er enten det eneste det er litteratur om eller det som sterkest preger utdanningen. UiS skiller seg ut her ved å vektlegge forskning om undervisning og læring, om lærerstudenters profesjonelle utvikling og om det å være praksisskole.

Det framgår av analysene at det er forskjellige forventninger til studentene innen 15 stp., men dette ser ikke ut til å være relatert til om studiet er klassifisert som et mastergradskurs eller en grunnutdanning. Hverken UiN eller UiT (som er de to som har tilbudet på masternivå) har oppgitt pensum. Det er derfor ikke mulig å vurdere om pensum er av en annen vanskegrad. Ser vi på forventninger til arbeidskrav og eksamen, kan det virke som at det ikke er andre forventninger til arbeidsmengde. Mappen som er arbeidskrav ved UiT vurderes til bestått eller ikke bestått og skal inneholde omtrent samme omfang som ved HiVe hvor det gis karakter. Ved UiN er det en hjemmeoppgave på 2500-3000 ord som vurderes med karakterskala. Dette tilsvarer eksamensform ved flere læresteder som ikke har lagt studiet til mastergradsnivå.

5.7 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Følgegruppen registrerer at det har skjedd mye positivt utviklingsarbeid når det gjelder

praksisopplæringen i de nye grunnskolelærerutdanningene. Profesjonstilknytningen og samarbeidet mellom campus og grunnskolene er styrket, avtaleverket er under forbedring og det utvises stor kreativitet blant institusjonene i arbeidet med å skape integrerte utdanninger. De nasjonale retningslinjene har vært sentrale i utviklingen av emneplaner for de aller fleste institusjonene.

Men her er også noen utfordringer. Den gamle praksislæreravtalen er dårlig tilpasset det utstrakte samarbeidet mellom campus og grunnskole som reformen krever. Her kan det være nødvendig å tenke nytt om f.eks. faglærernes rolle og bruk av arbeidstidsressurser. En del tyder også på at skikkethet får for lite oppmerksomhet i avtaleverk og læringsutbytter.

Når det gjelder utdanning av praksislærere, er det området også i positiv utvikling. Volumet øker, og det blir lagt ned mye arbeid i å utvikle tilbud og emneplaner. En del institusjoner har likevel en vei å gå for å få målrettede tilbud som er spesielt utviklet for grunnskolelærere. Følgegruppen mener også at flere bør vurdere muligheter for å tilby disse kursene på masternivå, gjerne i et regionalt samarbeid. Dette er naturlig ettersom målgruppen er studenter som allerede har en BA-grad, de har flere års erfaring i yrket, og de forventes å kunne veilede studenter som tar en BA-grad, eventuelt en MA-grad.

Anbefalinger

- Til institusjonene

- *Vurder bruken av eksisterende øvingslæreravtale sammen med praksiskoler og skoleeiere: Hvilke muligheter eksisterer innenfor denne rammen?*
- *Arbeidet med utvikling av kriterier for å vurdere studenter i praksis og samarbeid om vurdering er et viktig arbeid. Følgegruppen anbefaler at dette arbeidet trekkes inn i det regionale samarbeidet.*
- *Institusjoner innen SAK-regionene bør vurdere innholdet i studiet for kvalifisering av praksislærere og nivået det plasseres på. Hva er viktig kompetanse for praksislærere (lærerutdannere i grunnskolen) utover det å kunne veilede? Er det mulig å gi dette tilbudet på MA-nivå?*

- Til Kunnskapsdepartementet

- *Følgegruppen anbefaler at øvingslæreravtalen igjen vurderes nasjonalt for å undersøke muligheter for en mer hensiktsmessig praksislæreravtale som er tilpasset intensjonene i reformen.*
- *Praksisopplæring er kostnadsdrivende. Institusjoner melder at for å skaffe nok praksislærere med faglig kompetanse i de fagene som studentene velger, har de måttet involvere flere praksislærere og/eller utvide antallet praksisskoler. Når et program blir til to, øker det kompleksiteten og behovet for administrativ støtte. Følgegruppen anbefaler at kostnader til praksisopplæring blir gjennomgått og at reelle kostnader utredes på nasjonalt nivå for å skaffe et bedre grunnlag for å vurdere eventuelle økonomiske konsekvenser.*

6 Det andre året i reformarbeidet og veien videre

Denne rapporten har hatt til hensikt å gi innblikk i grunnskolelærerutdanningene slik de framstår gjennom statistikk, dokumenter og samtaler med aktørene når de nå er midt i det andre året av reformarbeidet. Rapporten gir *situasjonsbilder* som sier noe om tendenser og diskurser, men som også sier noe om karakteristiske utfordringer og dilemma i grunnskolelærerutdanningene. Basert på vår gjennomgang vil vi i dette avslutningskapittelet oppsummere noen av de viktigste utfordringene framover.

6.1 Hvem rekrutterer vi, og kan vi hindre frafall?

Kapittel 2 kommuniserer tydelig at rekruttering er en utfordring. Vi klarer ikke å rekruttere såpass mange søkere at det er konkurranse om opptak. Slik sett er grunnskolelærerutdanningene ”lette” studier å komme inn på så sant man tilfredsstiller minimumskravene. Dette kan betraktes som en ”fasilitator” (Lortie, 1975) eller en faktor som gjør inngangen til yrket lettere. Sosiologen Dan Lortie (1975) påpekte at profesjoner konkurrerer om rekruttering av nye personer, og at måten profesjoner rekrutterer på eller passer inn i dette konkurransesystemet, vil påvirke både profesjonens sosiale sammensetting og dens indre liv. Hvem som kommer inn i læreryrket, vil påvirke yrket.

I studien som Lortie gjennomførte for nesten førti år siden, identifiserte han fem faktorer som var tiltrekkende ved læreryrket og som bidro til at noen ønsket å bli lærer (for eksempel ønsket om å arbeide med barn, om å formidle, osv.), og to fasilitatorer (altså to faktorer som gjør inngangen til yrket lettere). Den første fasilitatoren han nevner, er ”the wide decision range” (Lortie 1975:38), som betyr at læreryrket er et yrke man kan velge å gå inn i så å si hele livet. Man trenger ikke å begynne å øve som femåring for å bli en dyktig lærer (som man kanskje må for å bli musiker), men kan velge å bli lærer som 40-åring. Den andre fasilitatoren er ”the subjective warrant” (Lortie 1975:39), som innebærer antakelser om at det er personlighet som betyr mer enn intellekt for å bli en dyktig lærer. Det å være varm, omsorgsfull, å bry seg om andre og være interessert i barn og unge, betraktes som de viktigste kjennetegn på en god lærer, uavhengig av faglig innsikt. Slik blir også bildet av ”en god lærer” oppnåelig både for de unge og de eldre som velger utdanningen. Og slik blir også bildet av ”en god lærer” mindre krevende enn for eksempel ”en god kirurg”. I Norge har vi altså i tillegg såpass få søkere, at dette også kan betraktes som en fasilitator. Når potensielle søkere vet at de sannsynligvis er kvalifisert, og det er få søkere til studiet (altså vil opptak være nærmest garantert), kan grunnskolelærerstudiet være et greit studium å prøve seg på.

Det er mulig at disse fasilitatorene kan bidra til å forklare hvorfor allmennlærerutdanningene har et så stort frafall sammenlignet med andre profesjonsutdanninger (se kapittel 2).

Grunnskolelærerutdanning er et forholdsvis enkelt valg å ta for noen, som så oppdager – forhåpentligvis – at læreryrket er et svært krevende yrke som forutsetter mye mer enn at man liker barn eller er omgjengelig.

Det som likevel er vanskelig, er at lærerutdanningsinstitusjonene som tilbyr grunnskole-

lærerutdanning, må leve med at det er mange som velger feil. Frafallstall kan også omfatte studenter som er blitt veiledet ut av studiet eller som selv har kommet fram til at de ikke makter det krevende arbeidet. Læreryrket blir gjerne omtalt som et relasjonssyrke (Moos, Krejsler og Fibæk Laursen, 2004). Lærerne er kanskje i enda større grad enn sykepleiere og barnevernspedagoger avhengig av relasjoner med sine ”brukere” for å gjøre et godt arbeid. Læring forstås som relasjonelt, og lærere er sammen med og har ansvar for de samme personene i minst et år, ofte over mange år. De er også alene med disse personene (gjern 20-30 om gangen) store deler av dagen. Det relasjonelle arbeidet til læreren kan derfor være enda mer krevende enn i andre profesjoner, og det blir særdeles viktig for utdannere både på campus og i grunnskolen å vurdere studenters potensiale for å stå i et relasjonelt arbeid over tid.

Vi må derfor regne med frafall, og sannsynligheten er stor for at vi faktisk kan forvente større frafall fra dette studiet. Dette er heller ikke et særnorsk fenomen. I rapporten fra den danske Følgegruppen (Følgegruppen for ny læreruddanning, 2012) påpekes det at frafallet i dansk lærerutdanning for 2007-kullet var ca. 23 % i løpet av det første året. Et sentralt dilemma som de norske lærestedene bringer fram, er at ”frafall blir straffet”. Det vil si at det kun er studiepoengsproduksjon som teller, og da kan det å veilede studenter ut av utdanningen eller stille høye kompetansekrav ved eksamen, bidra til mindre inntjening. Målet blir å få flest mulig gjennom, heller enn å opptre som portvoktere. Dette ville muligens ikke ha vært et problem dersom søking til utdanningene var høyere. Frafallsproblematikken er sannsynligvis et større problem i tider med lav rekruttering. Vi kan derfor snu på spørsmålet og spørre: Hvordan kan vi øke antall søkere?

Grunnskolelærerutdanning er en kvalifisering til et yrke. Utdanningen er ikke et mål i seg selv – det er yrket som er målet. Av den grunn antar vi at hovedgrunnen til det lave søkerantallet handler om at det er selve yrket som ikke er attraktivt. Det er derfor helt påkrevd at det arbeides med å gjøre læreryrket attraktivt. Vi antar igjen at det da er selve arbeidet og muligheter til å gjøre et godt arbeid som er det viktige. GNIST-prosjektet har begynt på et arbeid som innebærer å framstille yrket mer positivt, men det må selvsagt også *være* det. Dette handler sannsynligvis om bl.a. tillit både fra arbeidsgivere og andre parter, og muligheter og forventninger om kompetanseutvikling, samt mye mer.

Det er spesielt viktig at det faglige arbeidet i trinn 1-7 kommer sterkere fram. Faglig arbeid for lærere handler om fagdidaktiske/pedagogiske valg. Det handler om å anvende pedagogisk kunnskap sammen med faglig og didaktisk kunnskap for å skape læringsmiljøer og styrke læringsmuligheter for alle. De faglige vurderingene og valgene som lærere i de lavere trinnene tar, forutsetter dybdekunnskap. Dette kommer ikke godt nok fram, og det kommer heller ikke godt nok fram i forskrift og retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene. Formuleringer i disse dokumentene kan tolkes som om det er kun i GLU 5-10 studenter får ”faglig dybde”, og dette gjentas gjerne i andre skriv. Ordbruken vår kan forsterke et inntrykk av at GLU 1-7 er en lettvekerutdanning – noe den på ingen måte er eller skal være. Utfordringer videre for alle parter er å styrke læreryrkets attraktivitet for flere og å bidra til en forståelse av yrket, enten det er i de laveste eller høyeste årstrinnene, som et faglig krevende og spennende arbeid.

6.1.1 Rekruttering til alle regioner og alle fag

En ting er rekruttering generelt til læreryrket. Det vi i tillegg står overfor, er den skjeve rekrutteringen til læresteder eller regioner. Vi har tidligere påpekt at de nordligste fylkene har en god del færre studenter enn planlagte studieplasser. Vi har foreløpig ikke gjort noen beregninger om antall studenter per region i forhold til antall lærere i grunnskolens ti trinn eller eventuell befolkningsvekst. Dette kan gi et viktig forholdstall for å vurdere om det bør tas noen initiativer for eksempel for å sikre flere studenter til Nord-Norge. Følgegruppen vil følge dette opp i neste års arbeid.

I vår første rapport, og i denne rapporten, er det tydelig at langt de fleste studiestedene rekrutterer lokalt. Læresteder rapporterer også at de fleste av de uteksaminerte studentene blir ansatt lokalt. Det vi ikke vet så mye om, er hva som ville skje dersom et studiested kun tilbyr en av utdanningene, for eksempel GLU 1-7. Ville lokalmiljøet likevel få nok kvalifiserte lærere til ungdomstrinnene selv om studentene måtte reise bort for å bli kvalifisert?

Spørsmålet er hypotetisk, men det er også et presserende spørsmål som mange tenker på. I kapittel 3 har vi belyst noe av denne problematikken, og finner at det er svært vanskelig å ta avgjørelser om arbeidsdeling i en region, av mange grunner. Svaret på spørsmålet om studenter som reiser bort for å ta en utdanning, vil komme tilbake, handler sannsynligvis om tilbud og etterspørsel i jobbmarkedet (i tillegg til en rekke personlige faktorer, med mer). Dersom det er lett å få jobb der man har vært student, kan det tenkes at den nykvalifiserte velger å bli på studiestedet. Dersom det er vanskelig å få jobb der, men lettere i hjemkommunen, er sannsynligheten større for tilbakeflytting. Vi forespeiles at det i de neste 10-15 årene vil bli større lærermangel, og da kan det bli vanskeligere å rekruttere lærere i regioner uten lærerutdanning.

På den annen side er det også mulig at insentivmidler kan nyttes for å påvirke flyttemønsteret til nyutdannede. Dette tilsier at det er viktig å utrede mulige konsekvenser og ikke minst ”back-up-planer”. Kunnskapsdepartementet har tidligere satt et minstekrav på 20 studenter for å tilby et program. Tjue studenter er også et lite antall. Det blir problematisk å ha bredde i fagvalg, og det blir økonomisk tungt. Liten bredde i fagvalg kan føre til lavere rekruttering. Det kan også føre til at enkelte lokalmiljøer kun utdanner lærere med en snever fagkrets. Lokalmiljøene rundt vil være engstelige for at nedlegging av et tilbud kan føre til mangel på lærere i framtiden. Lærermangel er selvsagt en situasjon som ingen ønsker. Hvordan kan lærermangel og fagmangel forhindres? Er det mulig å skape en viss form for forutsigbarhet knyttet til slike spørsmål, slik at det kan bli lettere for læresteder å ta avgjørelser om arbeidsdeling?

Følgegruppen vil på sin side følge utviklingen så tett som mulig. Vi vil også fortsette med å følge fagvalg som studenter tar og belyse dette i forhold til regioner.

6.2 utfordringer på nasjonalt nivå

Rapporten påpeker noen av våre sentrale utfordringer:

- 1) rekruttere og beholde studenter og lærere
- 2) sikre at hele landet har tilgang til kvalifiserte lærere
- 3) sikre robuste fagmiljøer som kan tiltrekke seg lærerutdannere med førstekompetanse
- 4) sikre robuste fagmiljøer som kan gi studenter et bredt fagvalg

Det er tydelige indikasjoner på at dette ikke ser ut til å løse seg av seg selv i nærmeste framtid. Søking til lærerutdanning er ikke forbedret. Avgang grunnet pensjonsalder vil øke både i grunnskolen og i lærerutdanningene i løpet av de neste ti årene.

I motsetning til en del andre yrker er det vanskelig å tilfredsstille behov for lærere i grunnskolen ved hjelp av arbeidsinnvandring. Det tilsier at lærerutdanning er et nasjonalt anliggende, og at rekruttering av nye studenter til læreryrket og å det få flere lærerutdannede tilbake til læreryrket, må ha høy prioritet. Politiske virkemidler som arbeidsmessige insentiver eller økonomiske insentiver må vurderes.

6.3 Er grunnskolelærerutdanningene på rett spor?

Statsråd Tora Aasland karakteriserte grunnskolelærerreformen som ”med god glid og på rett spor”, da vi lanserte den første rapporten til Kunnskapsdepartementet (15. mars 2011). I forbindelse med arbeidet med årets rapport har vi opplevd energi og entusiasme. Vi er ikke i tvil om at det foregår enormt mye arbeid på lærestedene, og kapittel 3, 4 og 5 gir et visst inntrykk av det som foregår. Det er snakk om omorganisering, opprettelse av mengder av arbeidsgrupper, utarbeidelse av planer, utvikling av nye arbeidsmåter, møter på møter på møter, praksissamarbeid, og mye mer. Slik sett vil vi også konkludere med at lærerutdanningene synes å være i et godt spor, ikke minst ser det ut til at det er tatt mange viktige grep i forhold til samarbeid med praksisskoler. Men det synes også klart at vi beveger oss i et kupert terreng, og står foran fortsatte utfordringer:

- De to utdanningene framstår som forholdsvis like i planer og pensum. Hva er det særegne i utdanningene? Hvordan kan vi bedre utnytte mulighetene til å spisse utdanningene mot ulike alderstrinn?
- De nasjonale retningslinjene for GLU1-7 og GLU 5-10 skiller heller ikke mellom utdanningene i særlig stor grad. Flere etterlyser revisjoner av disse. Følgegruppen mener at det er viktig for lærerutdanningene også å ha forutsigbarhet på dette punktet, det vil si at det legges en plan for jevnlig revisjon av nasjonale retningslinjer. Følgegruppen vil ta dette videre i neste års arbeid.
- Vil den gode gliden fortsette inn i år tre og fire? I allmennlærerutdanningen var disse to årene nærmest fristilte. Hvordan vil fag som tidligere kun har betraktet seg som disiplinifag,

makte å bli til lærerutdanningsfag? Dette vil også være sentralt i neste års arbeid for Følgegruppen.

- Vi er fortsatt usikre på om PEL-faget har en sentral rolle i grunnskolelærerutdanningene, eller hva slags rolle det er mulig for PEL-faget å ha. PEL-faget er for eksempel tildelt en særskilt rolle for grunnleggende ferdigheter, men dette synes ikke å være avklart ved de fleste læresteder.
- Vi merker oss karakterfordeling og variasjon i strykpersent og stiller spørsmål ved hva dette er et uttrykk for. Hvorfor ser det ut til å være lettere å få god karakter i PEL enn i andre fag? Hvorfor er det mange flere som stryker ved et lærested enn et annet, (inntakskvalitet eller vurderingskriterier?). NOKUT-evalueringen fra 2006 avdekket variasjoner i kriterier for vurdering. Er dette fortsatt tilfelle? Vil variasjoner også gjøre seg gjeldende på BA-oppgaver?
- Får studenter praksisopplæring i de fagene som de har valgt? Dette vil det også være viktig å følge opp videre for å sikre studenters muligheter innen fag. Studentenes stemmer er heller ikke tydelige i denne rapporten, og Følgegruppen vil derfor spesielt følge opp studenter i neste rapport.

Et område vi ikke har berørt i vårt tidligere arbeid, er spørsmålet om overganger mellom utdanningene. Dette er også et spørsmål som presser seg fram, og som det vil være et behov for å ta opp nasjonalt.

Institusjonene har rapportert et større fokus på kvalifisering av ansatte til førstenivå eller professor. I mindre grad har det vært *snakk om* kvalifisering av lærerutdannere. FoU-arbeid i praksiskoler og andre grunnskoler er én viktig måte å kvalifisere lærerutdannere. Gjennom FoU-arbeid får vitenskapelig tilsatte innsikt i skolehverdager og problemstillinger som er aktuelle for lærere og skoleledere og dermed for lærerutdanning. Øremerking av stipendiatstillinger til praksisrettet forskning i lærerutdanning kan være en måte å slå flere fluer i ett smekk; sikre tilgang av kvalifiserte faglærere i årene framover når vi også innen lærerutdanning vil merke stor avgang, og samtidig sikre at de som rekrutteres har innsikt i den hverdagen de utdanner til. Et fortsatt trøkk på praksisrettet forskning er nødvendig.

6.4 Følgegruppens arbeid i 2012-2013

Et hovedanliggende for året som kommer, er å komme tettere i tale med studenter og ansatte. Et viktig felt som vi ikke har berørt i særlig grad ennå, er vektlegging av flerkulturelle perspektiv i grunnskolelærerutdanningene. Dette vil være et prioritert område å studere nærmere i neste års arbeid.

Samisk høgskole er lite synlig i denne rapporten. Grunnskolelærerutdanningene ved Samisk høgskole skiller seg ut på flere måter, ikke minst med egen forskrift, men også fordi rekrutteringsgrunnlaget og kvalifisering strekker seg utover Norges nasjonale grenser. Grunnskolelærerutdanningene ved Samisk høgskole vil få større plass i neste års rapport.

Vi har dessuten påpekt flere andre områder som vil bli fulgt videre i vårt arbeid:
lærerutdannerkompetanse, PEL-fagets rolle i lærerutdanningene, lærerutdanningsfag i alle årene,
forventninger til studenters kompetanse på tvers av fag og i bacheloroppgaver, samt frafall,
rekruttering og studenters fagvalg.

Litteratur

Arnesen C., Hovdhaugen E., Wiers- Jenssen J., og Aamodt P. O. (2011). Studiesituasjon og studentøkonomi. Norske resultater fra den europeiske studentundersøkelsen EUROSTUDENT IV. Oslo: NIFU.

Caspersen, J., & Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? i P. Haug (red). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (red) (2005). *Studying Teacher Education*, American Educational Research Association: Washington DC.

Dale, E. L. og K. Øzerk (2009): *Underveisanalyser av Kunnskapsløftets intensjoner og Forutsetninger*. Delrapport nr. 2. Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt

Hertzberg, F. (2009): Skolen og grunnleggende ferdigheter. I: J. Møller, T. S. Prøitz og P. Aasen (red.): *Kunnskapsløftet – tung bår å bære? Underveisanalyse av styringsreformen i skjøringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon*. Oslo: NIFU.

ECTS Users Guide 2008. (2009). Final version:

(http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_contentbox/ECTS_usersguide.pdf) (nedlastet 23. februar 2012).

Fauskanger J., og Hanssen B. (2011). Frafall og omvalg i lærerutdanningen - hva kan vi gjøre noe med og hva må vi leve med? *Uniped -Tidsskrift for universitets- og høgskolepedagogikk*, 34(2), 55-66.

Fossøy, I., & Sataøen, S.O. (2010). Pedagogikkfagets selvforståing, i P. Haug (red). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (Fourth ed.). New York: Teachers College press.

Følgegruppen (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. Stavanger: Invivo kopi og grafisk. UiS.

Følgegruppen for ny læreruddannelse (2012). *Deregulering og internasjonalisering: Evaluering og anbefalinger om læreruddannelse af 2006*, København: Styrelsen for Videregående Uddannelser og Uddannelsesstøtte for følgegruppen for ny læreruddannelse.

(<http://fivu.dk/publikationer/2012/evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen/evaluering-og-anbefalinger-om-laereruddannelsen.pdf>)

Hedin A. (2006). L rande på h gniv . Ideen från studenter, lärare og pedagogisk forskning som st d f r utvekkling av universitetsundervisning, Uppsala, Uppsala Universitet, Avdeling f r utvekkling av pedagogisk og interaktivt l rande.

Hovdhaugen E., og Aamodt P.O. (2006). Studiefrafall og studiestabilitet. Evaluering av kvalitetsreformen. Delrapport 3. Oslo: NIFU

Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet (2009a). *Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2009b). Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene.

Kunnskapsdepartementet (2010a). *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).

Kunnskapsdepartementet (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn*.

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf).

Kunnskapsdepartementet (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*.

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf).

Kunnskapsdepartementet (2010d). *Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*.

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_samiske_grunnskolelaererutdanningene.pdf).

Kunnskapsdepartementet (2010e). Rundskriv. Til høyere utdanningsinstitusjoner som tilbyr lærerutdanning. Nr. F-05-10. 21.3.2010.

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf).

Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring*.

(<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Kompetanse/NKR2011mvedlegg.pdf>).

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Maylor, H., Brady, T., Cooke-Davies, T. & Hodgson, D. (2006). From projectification to programmification. *International Journal of Project Management*, 24, 663-674.

Ministry of Science, Technology and Innovation (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Copenhagen. (http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf) (nedlastet 23. februar 2012).

Moos, L., Krejsler, J. & Fibæk Laursen, P. (2004). *Relationsprofessjoner*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Munthe, E. & Malmo K-A. (2011). Grunnskolelærerstudenter – første semester i de nye utdanningene. Delrapport 1. (<http://fll.uis.no/getfile.php/F%C3%B8lgegruppen%20for%201%C3%A6rerutdanningen%20%28FEL%29/DELRAPPORT%20NR%201%20%202011.Munthe%20og%20Malmo.pdf>) (nedlastet 23. februar 2012).

Munthe, E., Malmo, K.-A., & Rogne, M. (2011). Teacher education reform and challenges in Norway, *Journal of Education for Teaching*, 37, 4, s. 441-450. (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02607476.2011.611012>)

Munthe, E. & Ohnstad, F.O. (2008). Ensomme svaler? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 471-482. (http://www.idunn.no/ts/npt/2008/06/ensomme_svaler_en_studie_av_praksisskolelereres_rapportering_om_identitet_k).

NAV. (2008). Fleire jobber ved siden av studiene. (<http://www.nav.no/Om+NAV/Tall+og+analyse/Arbeidsmarked/Flere+jobber+ved+siden+av+studiene.805388424.cms>) (Nedlastet 15. februar 2012).

NOKUT (2006). Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge. Del 1: Hovedrapport.

NOU 2008:3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning. Utredning fra et offentlig utvalg oppnevnt av regjeringen 24. mai 2006*. (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2008/NOU-2008-3.html?id=497182>)

Næss, T og N. Vibe (2006). Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter. Arbeidsnotat 23/2006. Oslo: NIFU.

Ohnstad, F.O., & Munthe, E. (2010). Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering, i P. Haug (red). *Kvalifisering til læreryrket*, Oslo: Abstrakt forlag.

Samordna Opptak (2011). Stabil søkning til høyere utdanning. (<http://www.samordnaopptak.no/info/soekertall/soekertall-2011/pressemelding-april-2011.pdf>) (nedlastet 14. februar 2012).

Statistisk Sentralbyrå (2011). Gjennomstrømning i høyere utdanning, 2009/2010. (<http://www.ssb.no/hugjen/>) (nedlastet 29. februar 2012).

Strømnes, Å. L. (1999). *Praksisopplæringa i grunnskolens lærarutdanning – eit historisk oversyn* (Vol. nr 2). Notodden: Stiftelsen «Skolen – Årbok for norsk utdanningshistorie».

UHR/KD (2012). Etterspørsel etter og tilbud av stipendiatstillinger i Norge frem mot 2020 Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet og Universitets- og høgskolerådet (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Forskning/rapporter/Rapport_stipendiater_2012.pdf).

Werler, T., & Hustad, B.C. (2011). *What are the defining characteristics of teacher students' motives for becoming a teacher in relation to their choice of institution?* Paper-presentation at the international conference: Research on Teacher Education – past, present, future. Os: 16th and 17th of November 2011.

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

Østrem, S., Fauskanger J., Hanssen B., Schjelderup & E. Fosse (2009). Hvorfor velger studenter å avslutte allmennlærerutdanningen? En intervjuundersøkelse med forhenværende studenter fra Høgskolen i Bergen og Universitetet i Stavanger, i Østrem, S. (red). *Allmennlærerutdanningen i Norge – rekruttering, seleksjon og frafall*. Sluttrapport til Kunnskapsdepartementet.

Vedlegg

Vedlegg 1 Tabeller

Tabell 2.1a) Planlagte studieplasser på GLU, fordelt på lærested

	2011			2010		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt
Institusjon						
HiB	190	136	326	174	140	314
HiBu	30	60	90	30	60	90
HiF	20	20	40	40	40	80
HH	100	60	160	100	60	160
HiNe	30	60	90	30	30	60
HiNT	60	40	100	60	40	100
HiOA	192	158	350	192	128	320
HSF	50	40	90	63	30	93
HSH	54	36	90	54	30	84
HiST	185	185	370	190	120	310
HiT	115	135	250	133	65	198
HiVe	70	56	126	72	48	120
HVO	80	40	120	60	40	100
HiØ	60	40	100	60	40	100
NLA	60	40	100	60	40	100
SH	-	12	12	12	-	12
UiA	115	90	205	105	70	175
UiN	72	48	120	72	48	120
UiS	80	70	150	80	55	135
UiT	84	56	140	84	56	140
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	1647	1382	3029	1671	1140	2811

Tabell 2.1b) Primærøkere til GLU, fordelt på lærested

	2011			2010		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt
Institusjon						
HiB	268	273	541	257	377	634
HiBu	79	66	145	55	73	128
HiF	32	39	71	58	49	107
HH	124	89	213	120	84	204
HiNe	27	48	75	39	32	71
HiNT	59	66	125	46	52	98
HiOA	406	350	756	354	350	704
HSF	76	38	114	90	34	124
HSH	44	53	97	36	48	84
HiST	280	295	575	234	290	524
HiT	226	111	337	252	64	316
HiVe	73	67	140	99	63	162
HVO	58	57	115	52	57	109
HiØ	79	92	171	86	76	162
NLA	-	11	11	31	31	62
SH ⁵⁸	41	52	93	28	-	28
UiA	158	160	318	175	139	314
UiN	86	74	160	89	110	199
UiS	152	139	291	120	142	262
UiT	55	104	159	63	102	165
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	2323	2184	4507	2284	2173	4457

⁵⁸ Tall på søkere gjennom Samordna Opptak og lokalt opptak. Kilde: Samordna Opptak.

Tabell 2.1c) Andel kvalifiserte primærsøkere til GLU, fordelt på lærested (%)

	2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
Institusjon				
HiB	77,7	71,0	65,9	71,6
HiBu	53,0	49,0	40,0	63,9
HiF	59,0	46,5	49,2	58,4
HH	70,8	62,4	62,0	71,4
HiNe	60,4	42,2	20,5	62,5
HiNT	65,2	55,2	49,6	58,6
HiOA	76,3	67,5	62,1	74,2
HSF	71,1	56,1	57,5	73,5
HSH	60,4	57,7	60,8	69,0
HiST	75,9	69,2	50,0	62,5
HiT	52,3	48,4	63,1	80,1
HiVe	62,7	56,4	56,2	76,2
HVO	71,9	65,2	62,4	73,9
HiØ	58,7	55,0	41,8	53,0
NLA	69,2	57,0	48,4	71,0
SH ⁵⁹	-	-	48,0	-
UiA	76,9	70,4	64,6	76,3
UiN	60,8	53,8	54,8	58,6
UiS	71,2	59,5	60,8	69,0
UiT	68,3	62,3	56,8	65,9
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	66,4	58,1	53,7	67,9

⁵⁹ Data for 2011 finnes ikke for SH, pga at studietilbudet ble trukket.

Tabell 2.1d) Karaktersnitt og kvinneandeler⁶⁰ blant primærsøkere til GLU, fordelt på lærested (%)

	Karaktersnitt (kun karakterpoeng)					Kvinneandel				
	2011		2010		2009	2011		2010		2009
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	ALU	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	ALU
Institusjon										
HiB	41,2	42,1	41,8	42,3	42,2	76,2	60,7	83,7	60,5	68,4
HiBu	40,2	42,0	41,9	40,3	41,7	82,1	50,0	83,6	74,0	67,9
HiF ⁶¹	-	44,2	40,0	42,5	41,0	81,3	79,5	89,7	63,3	76,3
HH	41	42,7	40,8	42,2	41,2	80,6	64,6	84,2	61,9	71,8
HiNe	42,8	40,6	40,3	42,6	41,1	66,7	67,9	82,1	68,8	72,1
HiNT	41	41,2	39,7	41,3	40,3	80,0	72,1	78,3	61,5	68,8
HiOA	41,6	42,2	41,9	42,6	42,3	78,4	57,5	78,2	60,0	67,1
HSF	42,0	41,5	40,4	41,3	42,1	84,2	63,2	93,3	44,1	80,8
HSH	39,5	41,9	40,3	42,2	41,5 ⁶²	75,5	61,1	91,7	64,6	76,8
HiST	41,6	41,7	40,3	42,1	42,8	76,3	54,6	78,2	59,0	61,4
HiT	41,3	40,8	42,4	41,2	40,4	83,6	59,1	83,7	65,6	76,1
HiVe	39,6	41,2	42,4	40,7	41,5	75,3	58,8	80,8	63,5	69,7
HVO	41,3	41,5	39,3	41,5	41,3	88,3	58,2	82,7	64,9	70,8
HiØ	42,0	40,9	41,7	42,1	41,2	83,8	52,7	87,2	56,6	66,2
NLA	42,4	41,9	45,6	42,7	42,1	85,4	62,3	90,3	71,0	80,8
SH ⁶³	-	-	44,0	-	39,2	-	-	87,5	-	100,0
UiA	40,7	41,8	42,1	41,4	43,1	75,2	60,8	78,9	56,8	73,4
UiN	40,9	42,5	41,3	42,6	41,0	81,0	57,1	80,9	63,6	73,6
UiS	40,9	42,6	40,3	41,8	42,5	80,5	61,1	80,8	62,7	69,3
UiT	42,0	42,4	40,7	41,4	41,2	67,9	52,0	71,4	62,7	64,6
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	41,2	41,9	41,4	41,8	41,5	79,3	58,9	80,0	59,8	69,5

⁶⁰ For institusjoner med flere studietilbud innenfor et studieprogram, er det beregnet gjennomsnitt

⁶¹ Data finnes ikke for GLU 1-7 pga. at studietilbudet ble trukket

⁶² Gjelder de som ble tatt opp på GLU i 2009.

⁶³ Tall på primærsøkere gjennom Samordna Opptak og lokalt opptak. Kilde: Samisk høgskole. Vi har ikke tall på antall kvinnelige primærsøkere for 2011.

Tabell 2.1e) Andel primærstøttere fra studiestedsfylket og deres gjennomsnittsalder, fordelt på lærested

	Andel primærstøttere som er folkeregistrert i studiestedsfylket (%)			Gjennomsnittsalder		
	2011	2010	2009	2011	2010	2009
	GLU ⁶⁴ (begge)	GLU (begge)	ALU	GLU ⁶⁵ (begge)	GLU (begge)	ALU
Institusjon						
HiB	51	55	60	21,6	22,4	23,6
HiBu	73	74	77	25,1	25	26
HiF ⁶⁶	78	89	78	26,8	29,5	30,3
HH	42	44	37	24,6	25,5	26
HiNe	69	69	59	26,5	28,5	28,8
HiNT	80	76	72	24,1	23,2	22,4
HiOA	35	35	39	23,0	23,2	23,7
HSF	61	70	79	28,0	28,4	30,1
HSH	47	50	48	22,7	24,3	25
HiST	38	37	38	21,4	21,7	22,4
HiT	36	38	54	29,3	30,1	28,6
HiVe	81	76	69	24,3	24,8	24,9
HVO	62	74	80	23,8	22,8	23,7
HiØ	84	87	87	23,6	24,2	25,5
NLA	69	71	77	23,8	23,2	25,3
SH ⁶⁷	50	100	8	26,0	21,3	21,8
UiA	44	49	53	22,1	22,6	23
UiN	78	88	84	26,8	26,4	27,4
UiS	81	79	85	21,9	22,6	22,5
UiT	62	69	62	21,9	21,7	25,3
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	61,6	64,7	65	24,4	24,6	25,3

⁶⁴ Tabell 2.2 i kapittel 2 viser gjennomsnittsalderen for primærstøttere på henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10. Følgegruppen har ikke en oversikt over gjennomsnittsalderen per studieprogram i 2011, kun totalt for GLU.

⁶⁵ Tabell 2.2 i kapittel 2 viser gjennomsnittsalderen for primærstøttere på henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10. Følgegruppen har ikke en oversikt over gjennomsnittsalderen per studieprogram i 2010, kun totalt for GLU.

⁶⁶ Data finnes ikke for GLU 1-7 pga. at studietilbudet ble trukket

⁶⁷ Tall på primærstøttere gjennom Samordna Opptak og lokalt opptak. Kilde: Samisk høgskole. Vi har ikke tall på antall kvinnelige primærstøttere for 2011.

Tabell 2.1f) Opptatte studenter på GLU høsten 2010, fordelt per lærested

	2010		
Lærested	Opptatte⁶⁸ studenter		
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 2010
SH	9	-	9
HiNe	25	30	55
HiF	29	56	85
HiNT	9	26	35
HVO	48	38	86
HiBu	21	35	56
HSF	23	46	69
HSH	49	44	93
UiT	34	63	97
UiN	28	50	78
HiØ	41	52	93
NLA	55	56	111
HiVe	34	55	89
HH	85	74	159
HiT	84	64	148
UiS	102	104	206
UiA	110	47	157
HiB	183	155	338
HiOA	174	193	367
HiST	195	172	367
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	1338	1360	2698

⁶⁸ De som ble tatt opp på GLU ved HSH i 2009 er ikke med i tabellen.

Tabell 2.1g) Kvinneandeler blant registrerte studenter, fordelt på lærested (%)

Institusjon	Kvinneandel (%)				
	GLU 2011		GLU 2010		ALU 2009
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	
HiB	77,9	62,3	77,6	65,2	71,0
HiBu	90,5	59,2	79,3	55,4	77,8
HiF	-	66,7	76,0	66,7	79,0
HH	83,1	64,7	85,7	65,6	86,1
HiNe	92,3	66,7	66,7	76,9	75,0
HiNT	94,2	68,6	73,9	52,2	80,6
HiOA	82,2	53,9	84,6	65,1	80,0
HSF	58,8	63,6	93,8	42,1	75,1
HSH	83,3	60,0	88,6	62,3	74,2
HiST	83,4	62,6	78,7	58,5	71,2
HiT	84,0	71,9	85,5	59,6	83,3
HiVe	79,6	62,7	81,8	66,1	71,9
HVO	88,5	55,3	85,7	64,0	71,4
HiØ	90,2	55,8	85,7	72,7	73,8
NLA	88,4	60,0	91,2	65,1	77,0
SH	-	-	100,0	-	85,7
UiA	81,1	64,0	80,4	61,5	93,3
UiN	84,2	69,0	87,8	55,8	75,6
UiS	87,3	69,9	80,0	71,6	76,5
UiT	77,3	53,4	79,4	60,0	67,0
Totalt	84,1	61,9	80,5	64,2	74,8

Tabell 2.1h) Aldersfordeling på GLU 1-7 og GLU 5-10

	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
Institusjon	18-20		21-25		26-30		31-35		Over 35	
HiB	60,8	46,1	33,7	46,1	2,5	4,5	0,5	1,3	2,5	1,9
HiBu	66,7	67,3	9,5	18,4	7,1	6,1	9,5	0,0	7,1	8,2
HiF	-	25,0	-	16,7	-	29,2	-	12,5	-	16,7
HH	36,4	57,4	31,2	35,3	9,1	4,4	11,7	1,5	11,7	1,5
HiNE	23,1	20,8	38,5	45,8	23,1	12,5	7,7	8,3	7,7	12,5
HiNT	26,9	56,9	32,7	39,2	15,4	3,9	15,4	0,0	9,6	0,0
HiOA	47,1	36,8	39,4	52,9	7,7	7,4	2,9	1,5	2,9	1,5
HSF	13,4	54,5	9,0	45,5	19,4	0,0	17,9	0,0	40,3	0,0
HSH	45,8	53,3	29,2	33,3	12,5	6,7	4,2	3,3	8,3	3,3
HiST	62,0	46,0	35,3	49,0	1,1	3,5	1,1	1,5	0,5	0,0
HiT	24,0	31,3	22,0	28,1	17,0	14,1	11,0	7,8	26,0	18,8
HiVe	38,8	36,7	36,7	36,7	14,3	10,2	4,1	4,1	6,1	12,2
HVO	34,6	46,8	21,2	42,6	5,8	4,3	7,7	0,0	30,8	6,4
HiØ	65,9	51,9	22,0	26,9	0,0	9,6	4,9	3,8	7,3	7,7
NLA	21,7	48,1	17,4	34,6	21,7	17,3	13,0	0,0	26,1	0,0
SH	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UiA	54,4	53,3	28,9	34,7	7,8	8,0	4,4	2,7	4,4	1,3
UiN	26,3	45,2	34,2	31,0	13,2	9,5	13,2	4,8	13,2	9,5
UiS	59,5	65,1	31,6	30,1	6,3	4,8	1,3	0,0	1,3	0,0
UiT	68,2	58,9	22,7	32,9	4,5	5,5	4,5	0,0	0,0	2,7
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	46,3	47,4	29,7	39,7	8,5	7,1	5,9	2,1	9,6	3,7

Tabell 2.2a) Karakterfordeling per lærested

Institusjon	Karakter A		Karakter B		Karakter C		Karakter D		Karakter E		Karakter F	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	12,1	15,3	25,1	32,7	31,4	29,8	15,7	14,2	8,5	4,6	7,2	3,5
HiBu	6,7	12,8	24,4	30,8	44,4	35,3	17,8	12,0	4,4	4,5	2,2	4,5
HiF	3,5	9,7	28,2	19,4	45,9	34,7	15,3	26,4	5,9	5,6	1,2	4,2
HH	18,5	11,6	24,6	26,5	21,1	30,3	20,7	17,4	7,3	5,8	7,8	8,4
HiNe	5,6	7,6	41,7	31,8	33,3	31,8	13,9	21,2	5,6	6,1	-	1,5
HiNT	11,1	5,4	16,7	20,5	35,2	40,2	18,5	24,1	-	1,8	18,5	8,0
HiOA	13,3	9,2	19,6	30,5	30,8	36,8	16,1	12,0	3,8	5,4	16,3	6,1
HSF	20,9	3,8	38,5	26,7	29,7	31,4	6,6	25,7	2,2	7,6	2,2	4,8
HSH	8,5	5,7	26,8	29,9	33,8	41,4	16,9	15,3	8,5	6,4	5,6	1,3
HiST	6,3	8,2	18,6	22,8	32,5	29,3	18,3	18,2	8,1	7,8	16,2	13,8
HiT	8,8	10,4	27,6	38,5	33,8	37,5	16,7	10,4	5,3	1,0	7,9	2,1
HiVe	8,9	24,1	28,9	40,2	33,3	26,4	16,3	8,0	5,2	1,1	7,4	-
HVO	5,0	7,2	17,8	23,5	35,6	36,1	25,7	22,9	8,9	6,6	6,9	3,6
HiØ	6,0	12,4	32,1	26,5	39,3	31,4	15,5	17,8	2,4	6,5	4,8	5,4
NLA	13,8	11,4	29,4	24,6	29,4	30,9	19,3	17,7	4,6	9,7	3,7	5,7
SH	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UiA	12,3	14,6	18,4	17,9	41,2	37,7	19,3	14,6	6,1	10,6	2,6	4,6
UiN	12,1	18,2	37,1	40,0	33,6	30,0	8,6	5,5	2,1	1,8	6,4	4,5
UiS	4,7	5,6	15,6	19,2	19,5	20,8	25	21,6	15,6	21,6	19,5	11,2
UiT	3,2	15,2	29	35,4	45,2	22,8	16,1	20,3	-	-	6,5	6,3
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	10,5	10,6	26,3	27,6	34,2	32,5	17,0	16,5	6,1	6,4	7,9	6,4

Tabell 2.3a) Fullføring av allmennlærerutdanningen per lærested (%)

Lærested	2007	2008	2009	2010
HiB	62,0	65,5	57,2	53,3
HiBu	43,9	41,2	57,8	42,5
HiF	55,7	42,1	43,1	35,7
HH	34,4	33,1	39,0	45,1
HiNe	53,9	41,1	28,9	34,2
HiNT	34,7	31,0	50,8	60,9
HiOA	66,7	67,4	49,8	52,6
HSF	44,7	42,6	48,8	34,8
HSH	38,2	46,3	54,5	33,3
HiST	54,5	63,1	63,0	51,9
HiT	30,6	37,9	29,2	41,2
HiVe	41,7	37,8	52,3	61,6
HVO	57,1	43,6	56,0	65,4
HiØ	19,8	25,7	37,8	55,2
NLA	32,0	38,5	38,3	8,0
SH	100,0	-	55,6	-
UiA	53,5	34,9	48,6	49,0
UiN	30,8	38,2		39,2
UiS	44,2	50,8	36,4	46,3
UiT	48,7	36,5	31,1	48,8
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	47,4	43,0	46,2	45,2

Tabell 4.2a) Karakterfordeling i PEL-faget, fordelt på lærested

Institusjon	Karakter A		Karakter B		Karakter C		Karakter D		Karakter E		Karakter F	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	23,1	24,2	26,5	29,0	26,5	27,4	10,9	11,3	4,8	4,0	8,2	4,0
HiBu	20,0	18,8	56,0	35,4	24,0	45,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
HiF	0,0	9,5	9,5	14,3	57,1	38,1	33,3	23,8	0,0	4,8	0,0	9,5
HH	36,0	16,9	36,0	37,3	14,7	30,5	10,7	11,9	2,7	3,4	0,0	0,0
HiNe	0,0	8,0	55,6	40,0	22,2	40,0	11,1	12,0	11,1	0,0	0,0	0,0
HiNT	27,8	10,3	16,7	5,1	50,0	43,6	5,6	23,1	0,0	5,1	0,0	12,8
HiOA	31,8	6,0	25,5	28,7	21,7	39,3	12,7	16,7	3,2	4,7	5,1	4,7
HSF	46,2	9,4	41,0	40,6	7,7	34,4	2,6	15,6	0,0	0,0	2,6	0,0
HSH	4,2	6,3	33,3	31,3	54,2	43,8	6,3	18,8	2,1	0,0	0,0	0,0
HiST	6,5	10,4	20,1	21,4	41,7	27,7	23,0	25,4	6,5	8,7	2,2	6,4
HiT	14,4	8,1	37,8	37,8	34,4	37,8	10,0	13,5	0,0	0,0	3,3	2,7
HiVe	20,0	-	20,0	-	38,0	-	16,0	-	6,0	-	0,0	-
HVO	4,2	4,2	20,8	20,8	54,2	37,5	12,5	31,3	8,3	4,2	0,0	2,1
HiØ	23,8	19,0	26,2	45,2	26,2	23,8	16,7	9,5	4,8	2,4	2,4	0,0
NLA	23,3	7,8	40,0	23,5	16,7	45,1	13,3	9,8	6,7	9,8	0,0	3,9
SH	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UiA	13,7	5,9	34,7	23,5	26,3	36,3	15,8	25,5	5,3	7,8	4,2	1,0
UiN	2,7	23,1	40,5	30,8	40,5	23,1	8,1	7,7	5,4	0,0	2,7	15,4
UiS	1,4	6,5	15,1	25,8	17,8	35,5	31,5	21,0	27,4	11,3	6,8	0,0
UiT	3,4	2,1	31,0	37,5	44,8	45,8	13,8	10,4	0,0	2,1	6,9	2,1
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	18,0	10,8	28,7	28,0	30,1	35,3	14,4	17,4	5,3	5,1	3,5	3,4

Vedlegg 2 Intervjuguide, frafallsundersøkelse

Intervjuer presenterer seg, og forteller hvor han/hun ringer fra.

Innledning: Vi har tatt kontakt med deg fordi du har tidligere vært registrert som student på grunnskolelærerutdanningen (GLU 1-7 eller GLU 5-10), og valgt å avslutte studiene tidlig i studieløpet. (*Intervjuer ber om en bekreftelse på at dette er en riktig opplysning*).

Vi ønsker å få vite litt mer om bakgrunnen for at GLU-studenter velger å avbryte studiene, og håper at du har tid til å svare på noen spørsmål. Dine svar vil bli anonymisert, og vil ikke kunne spores tilbake til deg.

NB: Dersom det viser seg at vedkommende enten har byttet studieprogram innenfor GLU, eller har begynt på GLU ved et annet lærested, er det viktig at intervjuer noterer ned dette, samt hovedbegrunnelsen for dette valget. I disse tilfellene avsluttes intervjuet etter at dette er registrert.

Intervjuer starter med å registrere vedkommendes kjønn og tidligere studiested, før spørsmål om bakgrunn blir stilt:

Vi vil starte med å stille deg noen spørsmål knyttet til din bakgrunn

- Er du folkeregistrert i samme kommune som studiestedet du studerte på ligger, eller i en kommune i samme fylke?
- Hvor gammel er du?
- Hvilket studieprogram var du tatt opp på?
- Hvordan var studieprogrammet du var tatt opp på organisert? **Oppgi svaralternativene i spørreskjemaet.**
- Hadde studieprogrammet du var tatt opp på obligatorisk fremmøte i undervisningen?
- Hvilken bakgrunn har du fra videregående skole? **Oppgi svaralternativene i spørreskjemaet**
- Hva er snittkarakteren din fra videregående skole (ca)?

- Har noen av foreldrene dine fullført høyere utdanning på universitetet eller høyskole?
 - Hva hadde du som førstevalg da du søkte om studieplass for studieåret 2010/2011?
 - Dersom du ikke hadde det studieprogrammet du var tatt opp på som førstevalg, hvilken prioritet hadde dette studieprogrammet? **Oppgi svaralternativene i spørreskjemaet.**
 - Hadde du relevant erfaring fra læreryrket før du søkte deg inn på studiet?
-

Vi vil videre stille deg noen spørsmål knyttet til din økonomiske situasjon

- Hvordan bodde du da du var student? **Her kan intervjuer oppgi svaralternativene fra spørreskjemaet.**
 - Hvem betalte dine faste boutgifter/husleie per måned?
 - Hvis du selv betalte dine boutgifter, hva betalte du i husleie/fast utgifter per mnd (ca.)?
 - Tok du opp studielån for studieåret 2010/2011?
 - Hadde du jobb ved siden av studiene?
 - Hvis ja, hvor mange timer i uken jobbet du? (ca.)
-

Og så noen spørsmål knyttet til studiet du var tatt opp på, og din studiesituasjon

- Deltok du på oppstarten av studiet? **Oppgi svaralternativene fra spørreskjemaet.**
- Vi vil nå be dem om å vurdere noen påstander som gjelder oppstarten av studiet høsten 2010. På en skala fra 1-6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig, i hvor stor grad vil du si at du er enig eller uenig i følgende påstander:
 - Jeg opplevde å bli tatt godt i mot ved studiestart
 - Jeg opplevde oppstarten av studiet som interessant
 - Jeg opplevde oppstarten av studiet som informativ
- Gjennomførte du noen eksamener på studiet du var tatt opp på?
 - Hvis ja, i hvilke (t) fag var disse eksamenene? **Oppgi svaralternativene fra spørreskjemaet.**
 - Hvilke(n) karakter(er) oppnådde du? **Her er det mulig å krysse av for flere ulike karakterer dersom studenten for eksempel har oppnådd en C og en B.**

- Vi vil nå be deg om å vurdere noen påstander som gjelder studiemiljøet på studiet du var tatt opp på. På en skala fra 1-6, der 1 er helt uenig og 6 er helt enig, i hvor stor grad vil du si at du er enig eller uenig i følgende påstander:
 - Jeg opplevde studiemiljøet som sosialt
 - Jeg opplevde studiemiljøet som faglig
 - Jeg opplevde studiemiljøet som støttende
 - Jeg opplevde studiemiljøet som aktivt
- Hadde du selv en eller flere nære venner på studiet?
- Hvor stor andel (ca) av forelesninger og annen undervisning var du tilstede på før du valgte å slutte? **Oppgi svaralternativene fra spørreskjemaet.**

Til slutt vil vi stille deg spørsmål knyttet til hvorfor du valgte å slutte på studiet

- Når bestemte du deg for å avbryte studiene? **Oppgi svaralternativene fra spørreskjemaet.**
- Brukte du lang tid på å ta denne beslutningen?
- Snakket du med noen på studiestedet om at du tenkte på å slutte?
 - Hvis ja, hvem hadde du samtaler med? **Oppgi svaralternativene fra spørreskjemaet.**
 - Hvis ja, hvor mange samtaler hadde dere? (ca.)
 - På en skala fra 1-6, der 1 er lite nyttig, og 6 er veldig nyttig, hvor nyttig vil du si at denne/disse samtalen(e) var?
- Hvis du ikke hadde samtaler med noen på studiestedet før du bestemte deg for å slutte, hva vil du si var hovedgrunnen til dette?
- Hvilke fordeler og ulemper vurderte du i forhold til å slutte på studiet?
- Kan du nevne de viktigste grunnene til at du valgte å slutte?

Til intervjuer: Her vil det være viktig å følge opp svarene! *Hvis en begrunnelse er: "likte ikke matematikk" – følg opp med spørsmål som: hva var det du ikke likte? Kan du gi et eksempel?*

Hvis en begrunnelse er: "vil ikke bli lærer likevel" – still spørsmål som: hva var det som fikk deg til å forstå det? Gi eksempler? Forventninger til yrket som ikke stemte overens med

*”virkeligheten”? Forventninger til studiet som ikke stemte overens med ”virkeligheten” –
Hva slags forventninger?*

- Har du startet på en ny utdanning høsten 2011?
 - Hvis ja, hvilket studium har du startet på?
 - Hvis ja, på hvilket lærested studerer du nå?

- Dersom du ikke har startet på et nytt studium, kunne du tenke deg å søke deg inn på grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn eller grunnskolelærerutdanning for 5.-10. trinn ved en senere anledning?
 - Hvis ja, hvilket utdanningsprogram?

Takk for at du deltok i undersøkelsen!

Vedlegg 3 Datainnsamling i forkant av regionsmøtene

Regionalt samarbeid om grunnskolelærerutdanningene

Ett felles notat fra hver region om SAK-samarbeidet. Institusjonen som disponerer regionens SAK-budsjett er ansvarlig for å koordinere innspill og sammenfatte dette notatet. Omfanget bør være på maks én side per spørsmål.

1. Hvilke mål har regionen for SAK-samarbeidet?
–Hvordan kom man fram til disse målene?
2. Hvilke konkrete planer har man lagt for SAK-samarbeidet i regionen?
–Hvordan er ansvaret fordelt i disse planene?
3. Hva har regionen så langt fått gjennomført i forhold til det som var planlagt?
– Hva har institusjonene lyktes med i SAK-samarbeidet?
– Hva oppleves som utfordringene med SAK-samarbeidet?
4. Hvilke konkrete planer har regionen for videre SAK-samarbeid?
–Hvordan tenker man å gjennomføre disse planene?
–Hvilket tidsperspektiv ser man for seg i forhold til gjennomføring av disse planene?
5. Eventuelle tilleggskommentarer

Ledelse og organisering av grunnskolelærerutdanningene

Ett notat fra den enkelte institusjon om institusjonenes ledelse knyttet til grunnskolelærerutdanningene. Omfanget bør være på maks én side per spørsmål.

Hvilke mål har institusjonen satt seg i forhold til de nye GLU-utdanningene?

–Hvordan har det vært jobbet med forankring i egen organisasjon?

–Hvordan har ansvaret vært fordelt internt i utviklingen av de nye GLU-utdanningene?

Hvilke grep har institusjonene gjort for å heve kompetansenivået blant faglig ansatte ved innføring av nye grunnskolelærerutdanningene?

Hvilke konkrete erfaringer har institusjonens ledelse gjort seg hittil i GLU-reformen?

– Hva er de viktigste endringene institusjonen mener at de har lyktes med?

– Hva er de mest sentrale utfordringene som ledelsen har møtt på i reformarbeidet?

Fra ALU til GLU – Hvilke organisatoriske endringer har institusjonen eventuelt gjort som en følge av GLU-reformen?

Hvilke områder har institusjonen som mål å videreutvikle de nærmeste to årene?

–Hvilke planer har institusjonen lagt for å få til dette?

Eventuelle tilleggskommentarer

Vedlegg 4 Eksempel på prosess bak utarbeidelse av praksisavtaler: UiS

Til Følgegruppen fra IGIS

31. januar 2012

Arbeidet startet over ett år før gjeldende avtaler gikk ut (for perioden 2006-2010).

I et møte mellom UiS og representanter fra praksis juni 2009, ble det besluttet at man skulle ha en arbeidsgruppe som bistod instituttet i planleggingsarbeidet. En *Referansegruppe* for arbeidet ble derfor opprettet i juni 2009. Første møte i gruppen ble avholdt september 2009. Forventninger til UiS, behov for informasjon, skisse til avtale og framdriftsplan ble diskutert. Gruppen bestod av en representant for skolene (rektor), en for skoleeier (kommunalsjef), en praksislærer, vitenskapelig ansatte på UiS (1-2), instituttleder og kontorsjef. Målet var å finne fram til gode kriterier for utvelgelse av praksisskoler, og uttrykke klare forventninger til praksisskoler og praksislærere.

Skoler sendte søknad til skoleeier (kommunenivå). Det ble i informasjonsmøte kommunisert til skoleeier at vi ville at de skulle prioritere skoler basert på deres

- Utviklingsorientering
- Systematikk
- Faglighet og nysgjerrighet (satsingsområder)
- Vilje til å ta tak i arbeidet med studenter og sørge for at skolen er læringsarena
- Evne til å skape identitet og ansvarlighet som lærerutdannere i personalet

Søknadsskjema hadde følgende avsnitt (med til dels spesifiserte underpunkter):

1. Informasjon om skolen
2. Organisering mht praksis
3. Faglig ledelse mht praksis
4. Praksislærernes kompetanse
5. Satsingsområder
6. FoU
7. EVU
8. Praktiske forhold

Det ble kommunisert tydelig at vi krevde at praksislærerne skulle ha formell kompetanse i de fagene de skulle ha praksisopplæring i. Vi krevde imidlertid ikke dokumentasjon og angav ikke omfang på den formelle kompetansen. I flere av søknadene ble dette tydeliggjort likevel.

Skolene måtte også dokumentere forankring av søknadene i sine driftsstyrer og i kollegiet, slik at det var dokumentert at hele skolen stilte seg bak ønsket om å bli praksisskole.

Det ble sendt et brev til alle skoleeiere i Rogaland oktober 2009, der vi informerte om den kommende utlysningen, rammer for søkerprosessen, hva vi ville vektlegge i vurderingen, samt tidsfrister. Det ble avholdt informasjonsmøte for skoleeiere og skoleledere i samme periode.

Formell utlysning skjedde medio november 2009. Vedlagt utlysningen fulgte søkerskjema. Søkerfrist var satt til 20. januar 2010, til *skoleeier*. Skoleeier hadde frist til 1. februar 2010 med å oversende alle søknadene med prioritering til UiS. Slik fikk vi forankring også på skoleeiernivået. Det var intensjonen at UiS skulle drøfte prioriteringen sammen med skoleeier. Dette ble i liten grad gjort, fordi det ikke var nødvendig. Vi så underveis at vi trengte nesten alle skolene som søkte.

Vi systematiserte de 40 søkerne i en matrise med følgende kriterier:

- Kommunitilhørighet
- Skoleslag (barne/ungdomsskole)
- Max antall studenter og max antall praksislærere
- Aktuelle fag i praksis
- Aktuelle trinn i praksis
- Satsingsområder
- Særskilte styrker som UiS kan lære av
- Vår erfaring (hvis søkerskolen var praksisskole tidligere)

Avtaler var inngått innen vårsemesteret 2010. Tilbud om praksislæreroppplæring (15 stp.) ble igangsatt før sommerferien slik at praksislærere og rektorer uten denne bakgrunnen kunne begynne på kvalifiseringen før de fikk lærerstudenter.

Vi opplevde forankringen til praksisfeltet i planleggings- og utviklingsfasen som svært nyttig og meningsfylt. Det var viktig at representanter fra alle ”eksterne grupper” var med i dette arbeidet. Vi la vekt på å orientere det vitenskapelige personalet både i instituttmøter og på epost. Vi opplevde likevel at deres involvering kunne vært sterkere.

Vi hadde åpent informasjonsmøte hvor alle interesserte var velkomne. All informasjon ble lagt på instituttets nettside, men også sendt i brev form til alle skoleeiere i fylket.

Vi visste ikke strukturen for GLU da vi spesifiserte søkerskjema og vurderingskriteriene. Vi ønsket opprinnelig et tettere samarbeid med færre skoler og skoleeiere. Underveis i arbeidet med å vurdere søknadene, så vi at vi måtte inngå mange avtaler for å skaffe nok praksisplasser knyttet til de ulike fagene i grunnskolelærerutdanningene. Det endte derfor opp med at vi måtte inngå flere samarbeidsavtaler. På den måten endte vi opp med å ikke ha mulighet til å prioritere skoler så sterkt etter vurderingskriteriene som vi opprinnelig la opp til. Arbeidet pågikk samtidig med utforming av GLUene på nasjonalt nivå. Det hadde vært lettere å gjøre dette arbeidet ett år senere.

Birgitte Tysdal

Kontorsjef

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk