

DRIVKRAFT I UTVIKLINGA AV LÆRARPROFESJONEN?

Framsteg og utfordringar for
grunnskulelærarutdanningane

Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR. 3

2013



Følgjegruppa for
lærarutdanningsreforma

ISBN 978-82-998977-3-0

© Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma

Føreord

Dei nye grunnskulelærarutdanningane er i det tredje året, og lærestadene byrjar å bli vande med ordet «GLU», med differensiering, og med SAK-samarbeid. Til sommaren vil alle ha erfaring med BA-oppgåver for grunnskulelærarstudentar, ikkje berre dei som var føre dei andre.

Dette kan vere ei god tid for institusjonane. Det er ei tid når ting fell litt på plass, når ikkje alt er kaos og alt skulle eigentleg ha vore ferdig i går.

Men dette er også ei tid å vere på vakt: Det er mykje godt arbeid som enno står att! Dette er ikkje tida til berre å kome inn i «revisjonsmodus». Me håper at denne rapporten vil vise veg i noko av arbeidet framover.

Me vil igjen få takka studentar, fagleg og administrativt tilsette og leiarar for deira velvilje til å svare på alle spørsmåla våre, og for at dei sende informasjon vår veg. Takk til faglærarane i matematikk på HiVe og UiS som tok på seg eit særskild oppdrag.

Rapporten er skriven av sekretariatsleiar Magne Rogne, rådgivarane Silje Stangeland Lie og Kari-Anne Svensen Malmo, og følgjegruppeleiar Elaine Munthe. Rapporten har blitt omarbeidd i fleire rundar gjennom grundig lesing og konkrete innspel frå heile Følgjegruppa.

1. mars 2013

Elaine Munthe Jan Idar Solbakken Helga Hjetland Bent Cato Hustad

Tore Isaksen Hanna Marit Jahr Eva Maagerø Jens Rasmussen Tobias Werler

Innhald

Samandrag	9
1 Om Følgjegruppa og rapporten	13
1.1 Samansetjing og mandat	13
1.2 Arbeid i perioden 1. mars 2012 – 1. mars 2013	14
1.3 Omgrepsbruk	15
1.4 Tematisk fokus, metode og data	16
1.5 Forskrifta som utgangspunkt for arbeidet	18
2 Rekruttering og gjennomstrøyming	20
2.1 Primærskjolar, registrerte studentar og studietilbod på GLU	20
2.1.1 Primærskjolar til GLU	20
2.1.2 Rekruttering av studentar med fleirkulturell bakgrunn	21
2.1.3 Ikkje-kvalifiserte primærskjolar	22
2.2 Registrerte studentar på GLU	22
2.2.1 Kjønn- og aldersfordeling blant registrerte studentar på GLU	24
2.2.2 Studietilbod og studieorganiseringsmodellar	26
2.3 Fagtilbod og fagval	28
2.3.1 Fagtilbodet på institusjonane.....	29
2.3.2 Fagvala til studentane på GLU.....	32
2.3.3 Fag som blir gjennomført med få studentar	34
2.4 Karakterfordeling blant GLU-studentane	35
2.5 Fråfall i grunnskulelærerutdanningane	36
2.6 Vurderingar og tilrådingar	40
3 Forskingsbasert grunnskulelærerutdanning	42
3.1 Ulike perspektiv på forskingsbasert utdanning	42
3.1.1 Policy-perspektiv på forskingsbasert utdanning: Stortingsmelding 11	42
3.1.2 Forskingsperspektiv på forskingsbasert utdanning	44
3.1.3 Kva med ei forskingsbasert lærerutdanning?.....	46
3.1.4 Korleis vil me arbeide med forskingsbasert lærerutdanning i denne rapporten?	48
3.2 Institusjonelle føresetnader for ei forskingsbasert lærerutdanning	48

3.2.1	Forskingskompetanse blant dei tilsette - nasjonalt.....	48
3.2.2	Forskingskompetanse på institusjonane.....	50
3.2.3	Institusjonelle mål for forskingskompetanse	51
3.2.4	Forskningsprosjekt	52
3.2.5	Faglærarar si vurdering av institusjonelle føresetnader	56
3.2.6	Oppsummering	57
3.3	Innhaldet i ei forskingsbasert lærarutdanning	57
3.3.1	Korleis er forskingsbasert yrkesutøving eit mål for utdanningane?.....	61
3.3.2	Oppsummering	62
3.4	Vurderingar og tilrådingar	63
4	<i>Fleirkulturelle perspektiv</i>	65
4.1	Betydninga av fleirkulturelle perspektiv i lærarutdanningane.....	66
4.2	Læringsutbytteformuleringar	67
4.3	Faglærarar sin kompetanse i fleirkulturelle perspektiv	68
4.4	Norsk som andrespråk	69
4.5	Fleirkulturelle perspektiv i undervisninga i GLU 1-7 og GLU 5-10	70
4.6	Studentane sine erfaringar med fleirkulturelle perspektiv i undervisninga	73
4.7	Vurderingar og tilrådingar	74
5	<i>Opplæring i samiske tilhøve</i>	76
5.1	Kor viktig er opplæring i samiske tilhøve for institusjonane?.....	77
5.2	Samisk i læringsutbytteformuleringar	79
5.3	Konkrete tiltak knytt til opplæring i samiske tilhøve.....	81
5.4	Intervju med faglærarar	82
5.5	Intervju med studentar	84
5.6	Vurderingar og tilrådingar	86
6	<i>Innpass – omfang og problemstillingar</i>	88
6.1	Omfang.....	88
6.2	Retningslinjer	90
6.3	Problemstillingar uttrykt frå institusjonane om innpass	90

6.4	Vurderingar og tilrådingar	91
7	Ei undersøking om stryk i matematikk	93
7.1	Om innhaldet i rapporten	93
7.2	Kommentarar til rapporten	94
8	Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen?.....	95
8.1	Integrering i tråd med forskrifta	95
8.2	Forskningsleiing	97
8.3	Rekruttering, fråfall og karakterar	98
8.4	Studentane	99
	Litteratur.....	100
	Vedlegg	105
	Vedlegg I - Tabellar	105
	Tabell 2.1a) Planlagde studieplassar på GLU, fordelt på lærestad.....	105
	Tabell 2.1b) Primærskolar til GLU pr. lærestad.....	106
	Tabell 2.1c) Prosentdel kvalifiserte primærskolar til GLU pr. lærestad	107
	Tabell 2.1d) Karaktersnitt (karakterpoeng) blant primærskolar til GLU, fordeling pr. lærestad	108
	Tabell 2.1e) Aldersfordeling (gjennomsnitt) blant primærskolar til GLU, fordeling pr. lærestad	109
	Tabell 2.1f) Prosentdel kvinner blant primærskolar til GLU, fordeling pr. lærestad	110
	Tabell 2.1g) Prosentdel av primærskolar frå studiestadsfylket, fordeling pr. lærestad	111
	Tabell 2.2a) Studentar registrert ved fellesgradane	112
	Tabell 2.2b) Prosentdel kvinner blant registrerte studentar på GLU, fordeling pr. lærestad.....	113
	Tabell 2.2c) Aldersfordeling, registrerte studentar på GLU-2012-kullet.....	114
	Tabell 2.3a) Fagval – sum valt, sortert på årskull og studiepoeng.....	115
	Tabell 2.3b) Fagval regionsvis GLU 1-7	116
	Tabell 2.3c) Fagval regionsvis GLU 5-10.....	117
	Tabell 2.4a) Karakterfordeling våren 2012, GLU 1-7 og GLU 5-10	118
	Tabell 2.4b) Karakterfordeling for GLU 2010-2011 og ALU 2006-2009 (%)	119
	Tabell 2.4c) Karakterfordelinga samla for GLU kull 2010 og 2011, samt for ALU 2006-2009.	119
	Tabell 2.4d) Karakterar i PEL-faget for alle institusjonar samla	120
	Tabell 2.4e) Tabell frå førre års rapport, til samanlikning - Prosentvis karakterfordeling i PEL, GLU kull-2010.....	120

Tabell 2.4f) Karakterfordeling prosentvis for alle eksamenar i PEL-faget for GLU 1-7, kull 2010 og 2011	121
Tabell 2.4g) Karakterfordeling prosentvis for alle eksamenar i PEL-faget for GLU 5-10, kull 2010 og 2011	122
Tabell 2.5a) Fråfall - prosentdel menn blant opptatte studentar og blant studentar som har slutta, høvesvis eitt og to år etter studiestart	123
Tabell 2.5b) Fråfall - aldersfordeling blant GLU-studentar opptatt på kull 2010 og kull 2011, og aldersfordeling blant dei som hadde slutta høvesvis eitt og to år etter studiestart.....	124
Tabell 2.6a) Fagtilbod – presiseringar frå nettstadene til institusjonane	125
Tabell 3.1 Markører i studier av forskningsbasert utdanning (UHR, 2010).	127
Tabell 3.2a) Formell kompetanse hos vitenskapelig ansatte som underviser ved GLU 1-7, og antall aktive forskere innen profesjonsrettet FoU ved de ulike institusjonene	129
Tabell 3.2b) Formell kompetanse hos vitenskapelig ansatte som underviser ved GLU 5-10, og antall aktive forskere innen profesjonsrettet FoU ved de ulike institusjonene	131
Tabell 7.1 Stryk i matematikk-emne.....	133

Vedlegg IIa – Rapport angående forskjeller i strykprosent i matematikk ved lærerutdanningen ved UiS og HiVe

Vedlegg IIb – Vedlegg til «Rapport angående forskjeller i strykprosent i matematikk ved lærerutdanningen ved UiS og HiVe» frå UiS

Samandrag

Rekruttering og gjennomstrøyming

Følgjegruppa er sterkt uroa for rekrutteringa til grunnskulelærerutdanningane. Auken i talet på studentar som vel GLU er mindre enn den nasjonale studentauken, samtidig som fråfallet frå utdanninga er stort. Følgjegruppa er òg uroa for institusjonar som tilbyr eit breitt fagtilbod samstundes som dei rekrutterer svakt. Me er kritiske til at nokre institusjonar vel å køyre fag med færre enn fem studentar, og er redde for at dette går ut over studentane sine moglegheiter for å få eit tilbod som er i samsvar med krava i forskrifta knytt til både utvikling av samarbeidsevner og forankring i eit forskingsaktivt fagmiljø. Få studentar og stort fråfall kombinert med eit breitt fagtilbod kan etter kvart rokke ved den økonomiske berekrafta til grunnskulelærerutdanningane.

I og med at studentmobiliteten er liten, òg innan regionane, må institusjonane prioritere å finne gode løysingar for fag med få studentar. Arbeidsdeling er her viktig. Følgjegruppa registrerer positive tendensar, til dømes UH-nett Vest sine løysingar med arbeidsdeling ved hjelp av fleksibel undervisning, og vil be alle regionar intensivere arbeidet med å finne gode løysingar for arbeidsdeling. I desse løysingane må ein samstundes arbeide kontinuerleg med kvalitetssikring i høve til hovudintensjonane i reforma og sikre interaktivitet.

Følgjegruppa vil vidare gjere merksam på ein fare for manglande fagbreidde blant dei nyutdanna lærarane. Me vil peike på regionane sitt ansvar med å tilby alle grunnskulelærerutdanningsfaga innan regionen. Dette ser særleg dårleg ut for framandspråka og mat og helse, men òg andre praktisk-estetiske fag.

Forskingsbasert grunnskulelærerutdanning

Intervju-undersøkinga blant studentar og faglærarar på seks lærestader syner at det skjer mykje når det gjeld utvikling av ei forskingsbasert lærerutdanning. Både studentar og lærarar fortel om oppdatert pensum med vektlegging av ny forskning, og at studentar lærer forskingsmetodar og sjølv gjer praksisrelevante forskingsprosjekt. Innføring av BA-oppgåve i grunnskulelærerutdanning har vore eit viktig grep for utdanningane. Det er meir uklart korleis praksisopplæringa styrkjer kvalifisering til forskingsbasert yrkesutøving, og Følgjegruppa vil påpeike behovet for å samarbeide med praksisskular om forskning som involverer praksislærarar og studentar. Det er òg behov for å løfte opp «forskingsbasert yrkesutøving» på programnivå, og å sjå på faga på tvers for å få fram korleis dei alle bidreg til å kvalifisere studentane og kva dei har ansvar for å gjere i kvalifiseringa.

Det er nokre institusjonar som har svært få tilsette med førstekompetanse som underviser GLU-studentar, og alle studiestader ser ut til å ha få med toppkompetanse på BA-nivå. Tid til forskning og samanhengande tid til forskning ser ut til å vere ei stor utfordring for dei tilsette ved mange institusjonar. Lærestader med svært lita forskningstid til dei tilsette bør vurdere moglegheiter for å lyse ut særskilde midlar for å styrkje profesjonsretta forskning.

Følgjegruppa har tidlegare peikt på behovet for stipendiat- og postdoktor-stillingar innan GLU for å sikre faglærarrekrutteringa. Dette behovet har ikkje blitt noko mindre.

Fleirkulturelle perspektiv

Følgjegruppa ser mykje positivt med utviklinga i grunnskulelærerutdanningane når det gjeld fleirkulturelle perspektiv. Institusjonane vurderer temaet som svært viktig, og studentane syner utan unntak positive haldningar i våre møte med dei. Det blir forska på feltet av nokre av dei som underviser i utdanningane, og me møtte ein del engasjerte faglærarar som fortalte om korleis dei arbeidde med tematikken.

Utfordringane ligg etter vårt syn i å gi fleirkulturelle perspektiv den plassen dei etter forskrifta skal ha, og å få dei til å bli ein naturleg og normal del av arbeidet for alle studentane. Her ser me positive føredøme i korleis ein del norskfagsmiljø greier å integrere norsk som andrespråk i store delar av faget.

Ny forskrift vil krevje ny kompetanseutvikling for dei fagleg tilsette, og dette er eit leiaransvar og eit individansvar å sørge for. Institusjonane må passe på at programma har den kompetansen som trengs for å følgje forskrifta, og fagleg tilsette må sjølv orientere seg i ny kunnskap og ta opp kompetansebehov med leiinga.

Følgjegruppa poengterer at det verkar som ein del institusjonar enno ikkje har funne gode løysingar for GLU 5-10 for dei som ikkje har valt norsk. Rapporteringa om norsk som andrespråk i andre fag enn norsk peikar i den same retninga – desse studentane får eit for dårleg grunnlag for å undervise elevar med ein annan språkleg bakgrunn.

Opplæring i samiske tilhøve

Følgjegruppa er uroa over at ein del av institusjonane ser ut til å mangle overordna grep/strategiar for korleis ein sikrar at forskriftsfesta målsetjingar faktisk blir handsama i undervisninga til studentane. Institusjonane rapporterer jamt over at dei synes opplæring i samiske tilhøve er viktig for deira institusjon. Likevel syner undersøkinga vår at det er rimeleg tilfeldig og personavhengig om faglærarane i dei ulike faga faktisk legg vekt på dette i undervisninga, og ikkje minst at ein del studentar seier at dei ikkje har vore innom temaet i det heile. Dessutan verkar det som om fleire av institusjonane i liten grad greier å nytte forskrifta som styringsreiskap inn mot undervisninga.

For å få det til må institusjonane syte for å lage ordningar som sikrar at nasjonale føringar blir følgde opp uavhengig av kva fag studentane vel og kven som underviser i faga til ei kvar tid. Dette må òg gjerast uavhengig av kva geografisk område institusjonen ligg i.

Innpass – omfang og problemstillingar

Følgjegruppa vurderer omfanget av innpass-saker nasjonalt til å vere ganske lite, og ser ikkje dette som eit stort problem for grunnskulelærerutdanningane no. Institusjonar som har mange tvilstilfelle, bør finne avklaringar i samarbeid med dei andre institusjonane i regionen. Fleire av dei problemstillingane som institusjonane peikar på, vil kunne avklarast ved hjelp av merknadane til § 5 i forskrifta.

Me vil likevel minne om krava forskrifta set til praksisopplæring: «Omfanget av praksisopplæringen skal være minst 100 dager fordelt over fire år: minimum 60 dager i løpet av de to første studieårene, og minimum 40 dager i løpet av de to siste studieårene.» Kravet om 100 dagar i alt kan altså etter vår vurdering ikkje fråvikast.

Følgjegruppa ser vidare internasjonalisering som verdifullt for grunnskulelærerutdanningane, og ber difor Kunnskapsdepartementet vurdere om ein treng eit presiseringsskriv knytt til innpassing av utvekslingsstudium og fag frå andre land for å sikre fleksible løysingar.

Ei undersøking om stryk i matematikk

Statistikk frå DBH viser at strykprosenten ikkje er dramatisk for grunnskulelærarstudentar samanlikna med andre studentar. Den varierer stort sett mellom 5-20 %. På nasjonalt nivå for GLU 1-7 og GLU 5-10 var den 16 % våren 2012. Det som likevel viser seg å vere ei utfordring, er

- at nokre institusjonar konsekvent har låg strykprosent medan andre konsekvent har høg
- at karaktergiving varierer mellom institusjonar.

For å få betre innsyn i korleis variasjon i stryk kan forståast, plukka me ut to institusjonar som var samanliknbare i storleik, men ulike når det gjaldt strykprosent. Nærmare undersøkingar viste at Universitetet i Stavanger peikte seg ut som ein institusjon med jamt høgt stryk og Høgskolen i Vestfold som ein med jamt lågt stryk. Desse gjennomførte ei todagarssamling som dei rapporterte til oss frå.

Følgjegruppa meiner at ein klar styrke ved denne rapporten er at han får fram kompleksiteten i problemstillingane knytt til strykprosent. Eit sentralt funn her er at desse to institusjonane, som etter DBH sine tal kan reknast for å vere ytterpunkt, viser seg å ha tilnærma lik studiepoengproduksjon i matematikk. Forskjellar i mellom anna fråfall og studentar som ikkje går opp til eksamen, kjem ikkje fram i strykstatistikken. Ein må altså vere svært forsiktig når ein nyttar statistikk om stryk.

1 Om Følgjegruppa og rapporten

1.1 Samansetjing og mandat

Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma blei i januar 2010 oppnemnd av Kunnskapsdepartementet med ei virketid på fem år.

Gruppa består av:

Elaine Munthe, professor og leiar av Følgjegruppa, Universitetet i Stavanger

Jan Idar Solbakken, dekan, Samisk høgskole, Kautokeino

Helga Hjetland, tidlegere leiar av Utdanningsforbundet, Kyrkjebø

Bent Cato Hustad, forskar, Nordlandsforskning

Tore Isaksen, utdanningsdirektør, Drammen kommune

Hanna Marit Jahr, tidlegare ekspedisjonssjef, Oslo

Eva Maagerø, dosent, Høgskolen i Vestfold

Jens Rasmussen, professor og medlem av den tidlegare danske følgjegruppa, Institut for pædagogik og uddannelse, Aarhus Universitet

Tobias Werler, professor, Høgskulen i Bergen

Sekretariatet er lagt til Universitetet i Stavanger, og dei tilsette er:

Magne Rogne, leiar

Kari-Anne S. Malmo, rådgivar (i permisjon frå 12.10.12)

Silje Stangeland Lie, rådgivar (vikariat f.o.m. 01.10.12)

Audny Molnes, konsulent (50 % stilling)

Føremålet med oppnemning av ei følgjegruppe er å bidra til å sikre at reforma blir gjennomført etter Stortingets intensjonar og i tråd med gjeldande styringsdokument. Dette gjer ein ved å:

- Samle, analysere og gjere kjent data om gjennomføringa av og verknader av reforma
- Gi råd til departementet og eventuelt foreslå justeringar og presiseringar i reforma
- Gi råd til institusjonane i reformarbeidet

Oppgåver:

Følgjegruppa skal

- følgje og vurdere reformprosessen og verknaden av reforma nasjonalt, regionalt og lokalt. Dette skal sjåast i lys av målet om ei styrkt og forbetra lærarutdanning som svarer på skulens behov for gode lærarar, og indirekte, på samfunnets behov for betre kvalitet i grunnopplæringa.
- innhente data om kvaliteten og relevansen i dei einskilde programma, mengd kandidatar, fagval og funksjonsdugleik.
- vurdere utviklinga ved den einskilde lærestad og innanfor dei regionale

samarbeidsgrupperingane, følgje og vurdere utdanningane m.o.t. fagleg innretning og kvalitetssikring av programma, intern leiing og organisering, omstillingsevne, fagleg fornying og kompetanseutvikling, institusjonelt samarbeid og internasjonalisering

- innhente kunnskap om og vurdere korleis reforma verkar på rekruttering og nasjonal fordeling av utdanningskapasitet, samt belyse fagvala til studentane ut frå behov i skuleverket
- vurdere det nasjonale tilbodet om lærarutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for lærarar med ulike kvalifikasjonar
- leggje til rette for kvalitetsforbetring ved å skape arenaer for formidling, meiningsutveksling og rådgiving

1.2 Arbeid i perioden 1. mars 2012 – 1. mars 2013

Her følgjer eit oversyn over Følgjegruppas arbeid i tidsperioden 1. mars 2012 – 1. mars 2013:

Møte

Følgjegruppa har hatt fire møte i 2012 og to møte i 2013:

- Trondheim 16. mars 2012: Konsolidering av planar for neste års arbeid
- Stockholm 23.- 24. mai 2012: Møte med Høgskoleverket og planleggingsmøte for arbeidet til hausten
- Gardermoen 3. september 2012: Drøfting av datainnsamling og møte med Kunnskapsdepartementet
- Gardermoen 21. november 2012: Drøfting av innspel frå Kunnskapsdepartementet og arbeid med Rapport nr. 3
- Stavanger 23. og 24. januar 2013: Arbeid med Rapport nr. 3 til Kunnskapsdepartementet
- Gardermoen 8. februar 2013: Arbeid med Rapport nr. 3.

Formidling på ulike arrangement

Medlemmer av Følgjegruppa har formidla på følgjande arrangement:

Semesterstart for personalet ved HiOA, semesterstart for studentar og tilsette ved NLA, deltaking i paneldebatt på NAFOL-konferanse, presentasjon av resultat frå Rapport 2 for NRLU, Utdanningsforbundet, NOLES og eit lærarutdanningsseminar ved UiN. I tillegg har representantar for Følgjegruppa delteke på konferanse arrangert av Utdanningsforbundet og NFR.

Nasjonal lærarutdanningskonferanse

I samband med offentleggjeringa av Følgjegruppas andre rapport, som fekk tittelen «Med god gli i kupert terreng», blei det arrangert ein nasjonal lærarutdanningskonferanse den 15. mars 2012 i på Thon Hotel Prinsen i Trondheim. Vel hundre deltakarar frå lærarutdanningsinstitusjonane, Kunnskapsdepartementet, fagforbund og Pedagogstudentane var til stades. Hovudtema i fjorårets rapport var *pedagogikk og elevkunnskap (PEL)*, *tilhøvet praksis-fag*,

samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon mellom lærestadene, og leiing innan lærestadene. Rapporten tok også føre seg dei gjennomgåande tema for heile prosjektperioden (2010-2015), nemleg *rekruttering, fråfall og fagval i GLU*. Leiar av Følgjegruppa la fram dei mest sentrale funna frå årets arbeid, før innleiarar frå ulike lærarutdanningsinstitusjonar hadde sine presentasjonar. Høgskolen i Oslo og Akershus fortalde om korleis dei arbeidde med det nye PEL-faget, Høgskolen i Sør-Trøndelag føredrog om forskingsbasert utdanning og bacheloroppgåva, medan Følgjegruppa v/Eva Maagerø og Høgskulen i Telemark hadde innlegg om høvesvis grunnleggjande ferdigheiter generelt og grunnleggjande ferdigheiter innan PEL-faget spesielt. Eit panel sett saman av representantar frå utdanningsinstitusjonane Universitetet i Agder, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Universitetet i Nordland, praksisskular frå Agder og Nordland og ein student frå Høgskulen i Sogn og Fjordane, avslutta dagen med innlegg og diskusjon knytt til praksisfeltet.

Nettstad og Facebook

Følgjegruppa oppretta ein nettstad (<http://ffl.uis.no>) og ei Facebook-side i 2010. Per 1. mars 2013 hadde denne Facebook-sida 455 medlemmar. Sida har blitt aktivt brukt både av Følgjegruppa og andre medlemmar til å formidle aktuelle nyhende knytt til lærarutdanning, og til å ta opp spørsmål eller kommentere innlegg.

1.3 Omgrepsbruk

Me har valt å bruke nemningane GLU 1-7 og GLU 5-10 om grunnskulelærarutdanningane, sjølv om Universitetet i Tromsø bruker nemninga "lærarutdanning-master" om sine mastergradsprogram innanfor grunnskulelærarutdanning, og Universitetet i Agder også har mastergradsløp innanfor grunnskulelærarutdanning. Nemninga ALU vil bli brukt om allmennlærarutdanninga. I omtalen av studietilboda er omgrepet "fleksible studietilbod" brukt om alle modellar som ikkje er berre campusbaserte, medan campusbaserte fulltidsstudium blir kalla «ordinære» studietilbod.

Ved omtale av lærestadene som tilbyr grunnskulelærarutdanning, vil både det fulle namnet til lærestaden og forkortingar bli nytta.

Her følgjer eit oversyn over lærestader med tilhøyrande forkorting, 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)
Høgskulen i Sogn og Fjordane (HSF)
Høgskolen Stord/Haugesund (HSH)
Høgskulen i Volda (HVO)
NLA Høgskolen (NLA)

Region 5: Midt-Noreg

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)
Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)

Region 6: Nord-Noreg

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

1.4 Tematisk fokus, metode og data

Følgjegruppa har vedtatt ein plan for arbeidet sitt som tek sikte på å følgje nokre tema gjennomgåande for heile perioden (rekruttering, fråfall og fagval), og nokre utvalde tema som skal belysast spesielt for kvart av dei fem åra. For året 2012-2013 er det *forskningsbasering, fleirkulturelle perspektiv og opplæring i samiske tilhøve* som er fokusområde. I tillegg har me følgd opp spørsmål om stryk i matematikkfaget i GLU-utdanningane ved å samanlikne faget ved to lærarutdanningsinstitusjonar, og me har gjort ei undersøking om innpass i GLU etter førespurnad frå KD.

Datainnsamling 2012-2013

Som i dei tidlegare åra har datainnsamling primært gått føre seg i haustsemesteret (2012). Noko var det mogleg å byrja med tidlegare, t.d. informasjon frå Samordna Opptak om søkjartal, men hovudtyngda av data er frå hausten 2012. Som det kjem fram av beskrivinga nedanfor, er det ulike metodar som har vore nytta i datainnsamlinga.

Vi har samla inn:

1. Data frå Samordna Opptak og frå Database for statistikk om høgre utdanning (DBH)

I kategoriane primærsøkjarar og registrerte studentar på grunnskulelærarutdanningane inngår studentar som søkte på eller er registrert på fireårig GLU 1-7 og GLU 5-10, studentar på samisk grunnskulelærarutdanning, studentar på grunnskulelærarutdanning – master for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved Universitetet i Agder og studentar på integrert master i lærarutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø. Statistikk om planlagde studieplassar, primærsøkjarar og registrerte studentar er henta frå Samordna Opptak og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH). Ved henting av data frå DBH om

registrerte studentar er det nytta tal per 1. oktober 2012. Rådgivarar ved DBH har i tillegg henta ut fråfallsstatistikk og statistikk om stryk i faget matematikk etter bestilling frå Følgjegruppa.

2. Data frå alle dei 20 institusjonane

Me henta inn data frå institusjonane gjennom ei Questback-undersøking om forskingsbasering, opplæring i samiske tilhøve og fleirkulturelle perspektiv. Institusjonane fylte ut eitt skjema for GLU 1-7 og eitt for GLU 5-10. Spørsmåla gjekk mellom anna på korleis dei vurderte betydninga av desse temaa, læringsutbytte knytt til dei og korleis dei arbeidde med dei.

Institusjonane har òg sendt inn excel-ark med oversyn over studentane sine fagval, og desse har blitt kvalitetssikra munnleg. På dette arket har dei òg rapportert kompetansenivå blant dei tilsette som underviser GLU-studentar, forskingsaktivitet og FoU-prosjekt som kan relaterast til GLU.

I tillegg har me henta inn data om volum, retningslinjer og kva utfordringar institusjonane møter på i arbeidet med innpass.

3. Intervju med studentar og faglærarar frå seks lærestader

For å belyse tema forskingsbasert utdanning, fleirkulturelle perspektiv og opplæring i samiske tilhøve valde me faglærarar og studentar ved seks lærestader ut til intervju. Dei seks lærestadene blei valde ut frå to kriterium: storleik og geografi. Me var opptekne av at både små og store lærestader måtte vere representerte, og at det måtte vere ei geografisk spreiding.

Me bad om å få møte seks faglærarar frå kvar institusjon, tre frå GLU 1-7 og tre frå GLU 5-10. Ein frå kvart løp skulle vere PEL-lærar, fordi dette faget er obligatorisk, og ein frå kvart løp skulle vere norsklærar, særleg med tanke på å få innsyn i korleis ein arbeidde med norsk som andrespråk. Utover dette bad me om ulike fagrepresentantar frå dei ulike institusjonane, slik at me samla sett møtte alle GLU-faga. Vidare stilte me krav om at faglærarane måtte ha undervist i GLU.

Me bad òg om å få snakke med seks studentar – tre frå GLU 1-7, 2010-kullet og tre frå GLU 5-10, 2010-kullet. Studentane vart valt ut på følgjande måte: Me ville ha dei tre første i alfabetet (etternamn) frå begge kulla. Dersom nokon ikkje kunne møte, ville me ha den neste frå alfabetet osv.

Både faglærarane og studentane fekk på førehand opplyst at me skulle snakke om forskingsbasert GLU, fleirkulturelle perspektiv i GLU og opplæring i samiske tilhøve i GLU. Intervjua vart utført av to representantar frå Følgjegruppa og ein representant frå sekretariatet. Intervjua varte i ca. 1 time og 45 min. for faglærarane og tilsvarande for studentane. Det vart gjort lydopptak av intervjua, og dei vart deretter transkriberte. I dei utskrivne versjonane vart det ikkje nytta namn, berre fag og program for faglærarane og program for studentane. Deretter vart dei skrivne versjonane nytta i analysearbeidet.

Svakheita med denne metoden er at me for nokre fag berre fekk snakke med ein eller to representantar, og ein veit dermed ikkje om utsegnene er representative. Ved eit utval på seks

av 20 institusjonar kan ein heller ikkje vite om svara her skil seg vesentleg ut frå kva svar ein ville fått ved dei 14 resterande. Dette gjeld òg utvalet av studentar, som var frå dei seks same institusjonane. Resultata her må difor sjåast i lys Questback-undersøkinga som gjekk til alle.

4. Informasjon frå sju lærarutdannarar i matematikk frå to lærestader

Kunnskapsdepartementet bad oss om å sjå nærmare på stryk i matematikkfaget. Me ser ikkje landssnittet ved grunnskule-lærarutdanningane som urovekkjande høgt (ca. 16 %), men variasjonen mellom institusjonane verkar å vere svært stor. Me bestemte oss difor for i denne omgang å undersøkje to institusjonar som var samanliknbare i storleik, men ulike når det gjeld strykprosent. Nærmare undersøkingar viste at Universitet i Stavanger peikte seg ut som ein institusjon med jamt høgt stryk og Høgskolen i Vestfold som ein med jamt lågt stryk. Dei er samstundes relativt jamnstore institusjonar med 101 opptatte studentar til begge studieløp på GLU ved HiVe og 146 opptatte ved UiS i 2012.

Me inviterte difor matematikklærarane frå dei to institusjonane til ei todagarssamling for å utforske korleis ein kan forklare variasjonen i strykprosent mellom dei. Me bad om to representantar frå GLU 1-7 og to frå GLU 5-10 frå kvar av institusjonane. Fire møtte frå HiVe og tre frå UiS (berre éin frå 5-10). Til samlinga vart det samla inn ein del data frå begge institusjonane som diskusjonsgrunnlag – studentdata, oversyn over ressursbruk, emneplanar (med vurderingsordningar og pensum), eksamensoppgåver og studentsvar som hadde fått karakteren E og F.

Sekretariatsleiaren var med på møtet for å støtte arbeidet. Matematikklærarane var sjølve ansvarlege for å skrive ein fellesrapport til Følgjegruppa i etterkant av møtet.

1.5 Forskrifta som utgangspunkt for arbeidet

Når Følgjegruppa har valt å sjå nærare på forskingsbasering, fleirkulturelle perspektiv og opplæring i samiske tilhøve, heng det saman med at desse områda er blant dei som er framheva spesielt i forskrift om rammeplan for grunnskulelærarutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Forskrifter blir definerte på denne måten:

Ei forskrift er ei rettsleg bindande regulering som må ha heimel i lov. Ei forskrift inneheld utdjupande reglar for ei lov.

I forskrift om rammeplan for grunnskulelærarutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn (Kunnskapsdepartementet 2010a) står det at

Forskriftens formål er å sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskulelærarutdanningar med høy faglig kvalitet.

Følgjegruppa har tidlegare rapportert om profesjonsretting i grunnskulelærarutdanningane (sjå Rapport nr. 1, kap. 4; Rapport nr. 2, kap. 4 og 5), me har sett på integrering (sjå Rapport nr. 1, kap. 4; Rapport nr. 2, kap. 4 og 5), me har sett på forskingsbasering (sjå Rapport nr. 1, kap. 5). Desse tre krava om integrerte, profesjonsretta og forskningsbaserte utdanningar er forskriftsfesta og er såpass omfattande at me ser det nødvendig å vende tilbake til dei i fleire rapportar. Difor vil me igjen sjå på forskingsbasering, men no med andre perspektiv og andre

metodar.

Vidare les me i § 1 av forskrifta at

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

Samiske tilhøve og kunnskap om samiske barns rett til opplæring står nemnt under paragraf 1 om forskriftens virkeområde og formål. Ein meir framtrudande plass kunne formuleringa ikkje ha fått.

Paragraf 1 om virkeområde og formål inneheld og denne formuleringa:

Grunnskolelærerutdanningene skal gi kandidatene solide faglige og didaktiske kunnskaper, kvalifisere for forskningsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling.

Forskingsbaseringa kjem tydeleg fram her.

Paragraf 2 handlar om læringsutbyte som altså er lovfesta. Her kan me óg lese at utdanningane skal kvalifisere til «å utøve et krevende og komplekst yrke i et samfunn som preges av mangfold og endring.» Ordet *mangfald* vil omfatte fleirkulturelle perspektiv, men i tillegg blir *fleirkultur/fleirspråkleg* nytta to gongar i læringsutbytteformuleringar i forskrifta. Første gang er under Kunnskap: «kandidaten har kunnskap om barns og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster.» Andre gang er under Generell kompetanse: «Kandidaten kan bidra til å styrke internasjonale og flerkulturelle dimensjoner ved skolens arbeid og bidra til forståelse for samenes status som urfolk.» Fleire andre stader tek ein opp mangfaldsperspektivet generelt, og det vil dermed kunne omfatte fleirkulturelle perspektiv utan at det blir nemnt eksplisitt. Under Ferdigheiter er det også ei formulering som kan tolkast i retning fleirkulturelle perspektiv: «Kandidaten har god forståelse for globale spørsmål og bærekraftig utvikling».

I Merknader til forskrift om rammeplan for grunnskulelærerutdanningane (Rundskriv F-05-10), skriv Kunnskapsdepartementet (2010b) at det blei vurdert som nødvendig å gi meir spesifikke føringar på nokre områder som hadde fått for lite merksemd i tidlegare rammeplanar. Dei områda som blir nemnt er arbeidet med grunnleggjande ferdigheiter, tilpassa opplæring, det fleirkulturelle perspektivet, kunnskap om samane som urfolk, og entreprenørskap. For å presisere kor viktig desse områdene er, har læringsutbytteformuleringar blitt tatt med i forskrifta.

2 Rekruttering og gjennomstrøyming

Dette kapitlet tek for seg rekruttering og gjennomstrøyming i grunnskulelærerutdanningane. Som i dei to føregåande rapportane vil me sjå på kva som kjenneteiknar primærsekkjarar og nye studentar i kull 2012 og samanlikne dei med studentar på dei to førre kulla. Me vil sjå nærare på utviklinga i studie- og fagtilbodet på GLU, med fokus på kva type tilbod som blir gitt både på regionsnivå, institusjonsnivå og på dei to studieløpa 1-7 og 5-10. Eit oversyn over førebels fagval blant GLU-studentane vil òg bli presentert.

Eksamensresultat og fråfall blant GLU-studentane er andre sentrale tema som vil bli trekt fram i dette kapitlet. Saman med sekkjartala og talet på registrerte studentar vil både strykprosent og fråfallstal kunne vere indikatorar på rekrutteringsnivået m.o.t. å skaffe nye lærarar til grunnskulen. Nye framskrivingar frå Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser ein forventet mangel på grunnskulelærarar i 2020 på over 9000 årsverk dersom ein berre tar utgangspunkt i befolkningsutviklinga (SSB, 2012a). Det vil vere størst etterspurnad etter undervisningspersonell i grunnskulen, men ein kan rekne med ein total mangel på meir enn 11 000 undervisningspersonell (Roksvaag og Texmon, 2012). Tilbodet er framskrive under føresetnad av at opptaket av studentar og fullføringsgrad held seg på same nivå som i 2010, og at fullføringsgraden ligg på rundt 70 %, sjølv om den observerte fullføringsgraden i allmennlærerutdanninga i perioden 2004-2010 var på berre 59 %.

2.1 Primærsekkjarar, registrerte studentar og studietilbod på GLU

2.1.1 Primærsekkjarar til GLU

Som tidlegare år har me undersøkt karaktersnitt frå vidaregåande skule¹, alder², kjønns-samansetting³ og mobilitet⁴ blant primærsekkjarane til grunnskulelærerutdanningane. Variablane viser ingen vesentleg forskjell frå tidlegare år, jamfør òg Rapport nr. 1 og 2 frå Følgjegruppa. Det er ein monaleg større del kvinner enn menn som sekkjer seg inn på lærarutdanninga, spesielt på GLU 1-7. Mange vel å studere i fylket dei bur i, noko som tyder på at mobiliteten blant lærarstudentane er liten.

¹ Karakterpoeng blant primærsekkjarar til GLU pr. lærestad er presentert i tabell 2.1d) i vedlegget

² Gjennomsnittsalder for primærsekkjarar til GLU pr. lærestad er presentert i tabell 2.1e) i vedlegget

³ Prosentdel kvinner blant primærsekkjarar til GLU pr. lærestad er presentert i tabell 2.1f) i vedlegget

⁴ Prosentdel av primærsekkjarar til GLU frå studiestadsfylket pr. lærestad er presentert i tabell 2.1g) i vedlegget

Tabell 2.1 Primærsøkjarar til GLU

Studieprogram	Primærsøkjarar ⁵			Primærsøkjarar pr. plass ⁶			Prosentdel kvalifiserte primærsøkjarar ⁷		
	2012	2011	2010	2012	2011	2010	2012	2011	2010
GLU 1-7	2493	2323	2284	1,5	1,4	1,4	52 %	52 %	54 %
GLU 5-10	2295	2184	2173	1,6	1,6	1,9	67 %	67 %	68 %
Totalt	4788	4507	4457	1,6	1,5	1,6	62 %	58 %	61 %
ALU 2009		4023			1,8			56 %	

Talet på primærsøkjarar til grunnskulelæruddanninga har auka marginalt i perioden 2010-2012. GLU 1-7 har hatt den største auken, jamfør tabell 2.1. Ved opptaket i 2012 var det i alt 331 fleire søkjarar som hadde grunnskulelæruddanning som sitt førsteval samanlikna med første opptaket til GLU i 2010. Når ein samanliknar søknadstala frå Samordna opptak for åra 2011 og 2012, ser ein at det er ein total auke i talet på søkjarar til høgare utdanning på 6,8 % (totalt 7277 fleire søkjarar i 2012 enn i 2011). I løpet av desse åra har GLU 1-7 ein auke på 170 fleire søkjarar med dette studiet som førsteprioritet, altså ein auke på 7,3 %. GLU 5-10 har ein mindre auke med 100 fleire studentar som har utdanninga som førsteprioritet, altså ein auke på berre 4,6 %. Dette viser at grunnskulelæruddanningane samla har ein prosentvis auke på 6 % av førsteprioritetsøkjarane. Auken av primærsøkjarar til GLU er dermed mindre samanlikna med den totale nasjonale auken av søkjararar til høgare utdanning. Ein kan difor spørje seg om GNIST-kampanjen og andre rekrutteringstiltak har hatt den ønska verknaden for å auke rekrutteringa til GLU.

2.1.2 Rekruttering av studentar med fleirkulturell bakgrunn

Grunnskulen speglar utviklinga i lokalsamfunnet, som i fleire år har vore prega av auka arbeidsinnvandring gjennom vekst i næringslivet, samt at mange flyktningar buset seg i landet. Rekruttering av GLU-studentar med fleirkulturell bakgrunn er difor eit viktig punkt å ta tak i framover. I artikkelen “Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway”, la Liv Anne Støren (2011) fram ein hypotese om at det er forventat at innvandrardom i mindre grad vil velje læruddanning. Ho hevdar at i motsetnad til prestisjeutdanningane leier læruddanningane fram til eit yrke som er relativt dårleg betalt og som i tillegg heller ikkje kan brukast i utlandet. Analysane hennar styrkjer hypotesen. Sjølv etter kontroll for karakterar

⁵ Primærsøkjarar pr. lærestad føreligg i tabell 2.1b) i vedlegget

⁶ Planlagde studieplassar på GLU føreligg i tabell 2.1a) i vedlegget

⁷ Prosentdel kvalifiserte primærsøkjarar pr. lærestad føreligg i tabell 2.1c) i vedlegget

er innvandraringdom mindre tilbøyelege til å velje lærarutdanning enn etnisk norsk ungdom. Rapporten viser at berre 0,9 % av studerande andre-generasjons innvandrarak vel læraryrket, og 1,3 % av første-generasjons innvandrarak gjer det, mot 4,2 % av etnisk norsk ungdom.

På spørsmål om institusjonane har ein eigen strategi for å rekruttere studentar med ein fleirkulturell bakgrunn, er det berre institusjonane i Region Oslo Nord (HiOA og HH), samt HiST i region Midt-Noreg som rapporterer at dei har eigen strategi for dette. HH fortel at dei tilbyr faglærarutdanning for tospråklege studentar, som dei for tida reviderer med tanke på å innføre særskilde rekrutteringstiltak også for studentar til GLU. UiA har òg ei tospråkleg faglærarutdanning for å imøtekome studentar med fleirkulturell bakgrunn. HiOA forklarar at dei har strategiar for rekruttering av fleirkulturelle studentar til alle utdanningar, men at GLU ikkje er blant utdanningane som har fått størst utteltjing på dette punktet. HiST har hausten 2012 starta eit nytt studietilbod: PPU i realfag med interkulturelt perspektiv. Studiet har blitt gjennomført sjølv om ein har hatt for få søkjarar. Avdelinga ser på det som ein pilot og ønskjer gjennom dette å få erfaringar på området for eventuelt å kunne bruke det i framtida i GLU eller andre utdanningar.

2.1.3 Ikkje-kvalifiserte primærsøkjarar

Frå og med opptaket i 2005 blei det innført spesielle opptakskrav til allmennlærarutdanninga (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Krava om minst 35 skulepoeng og minimum karakteren 3 i norsk og matematikk vart vidareført ved innføringa av grunnskulelærarutdanninga i 2010. Det går fram av tabell 2.1 at delen kvalifiserte primærsøkjarar har vore relativt uendra sidan innføringa av ny grunnskulelærarutdanning. Tabellen viser òg at det er ein klar tendens til at ein større del av primærsøkjarane til GLU 1-7 ikkje er kvalifiserte for studiet samanlikna med primærsøkjarane til GLU 5-10. Dette talet har halde seg relativt stabilt for søkjarar til GLU dei tre siste åra. 48 % av dei som søker seg inn på GLU 1-7, er ikkje kvalifiserte, medan talet for GLU 5-10 er 33 %.

2.2 Registrerte studentar på GLU

Tabell 2.2 viser institusjonane sine tal på planlagde studieplassar og opptatte studentar for kull 2012⁸. Nasjonalt sett har studieinstitusjonane oppnådd å rekruttere studentar til 93 % av dei planlagde studieplassane. Institusjonane som har tatt opp fleire studentar enn dei hadde planlagt, er HH, HiOA, HiØ, UiA og HSF. Dei institusjonane som har rekruttert studentar til mindre enn 70 % av planlagde studieplassar, er HSH, NLA, HiF og UiN.

⁸ Tal på planlagde studieplassar og opptatte studentar for kull 2012 er henta frå DBH.

Tabell 2.2 Tal på planlagde studieplassar og opptatte studentar på GLU i 2012⁹

Institusjon	Planlagde studieplasser 2012			Opptatte studentar 2012			Oppnådd av planlagde studieplassar
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	
SH	-	12	12	-	12	12	100 %
HiF	40	-	40	13	-	13	33 %
HiNe	20	25	45	25	19	44	98 %
HSF	55	35	90	82	25	107	119 %
HSH	54	36	90	27	30	57	63 %
HiBu	40	60	100	47	53	100	100 %
HVO	60	40	100	46	38	84	84 %
HiØ	60	40	100	62	49	111	111 %
HiVe	60	60	120	53	48	101	84 %
HiNT	75	60	135	55	58	113	84 %
NLA	60	75	135	45	33	78	58 %
UiN	72	68	140	22	65	87	62 %
UiT master	84	56	140	47	55	102	73 %
UiS	80	70	150	68	77	145	97 %
HH	100	60	160	108	76	184	115 %
UiA	105	70	175	104	79	183	105 %
UiA master	10	20	30	12	40	52	173 %
HiT	115	100	215	90	101	191	89 %
HiB	200	152	352	181	151	332	94 %
HiOA	192	168	360	205	190	395	110 %
HiST	195	185	380	152	203	355	93 %
Totalt GLU 2012	1677	1392	3069	1444	1402	2846	93 %
Totalt GLU 2011	1647	1382	3029	1420	1385	2805	93 %
Totalt GLU 2010	1671	1140	2811	1338	1360	2698	96 %

Karl Øyvind Jordell skriv i eit innlegg i Dagens Næringsliv: «Det er mulig man ikke forstår hvor lavt tilsiget av flinke studenter er» (Jordell, 2013), og at det vil bli mangel på både lærarar og andre yrkesgrupper dei komande åra på grunn av få kvalifiserte søkjarar til høgare utdanning. Tabell 2.3 viser prosentdel kvalifiserte primærsøkjarar til GLU per lærestad. Her ser me at det ikkje er nok kvalifiserte studentar frå vidaregåande skule som søker seg inn på grunnskulelærarutdanninga, som Jordell påpeiker. Dette gjeld spesielt søkjarane til institusjonane HiF og UiN, og det kan forklare kvifor desse institusjonane ikkje har oppnådd sine måltal. HiST og HiNT har totalt høgast del kvalifiserte primærsøkjarar, og har oppnådd å få studentar til høvesvis 93 % og 84 % av sine planlagde studieplassar, sjå tabell 2.2.

⁹ Institusjonane HiB, HSF og NLA har fellesgrad, kor studentane kan vere registrert som opptatte ved fleire institusjonar. For oversikt over talet dette gjeld, sjå vedlegg tabell 2.2a).

Tabell 2.3 Prosentdel kvalifiserte primærsøkjarar til GLU pr. lærestad¹⁰

Prosentdel kvalifiserte primærsøkjarar, 2012		
Institusjon	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	61,8 %	69,8 %
HiBu	53,7 %	55,8 %
HiF	38,5 %	
HH	53,3 %	81,9 %
HiNe	53,7 %	61,5 %
HiNT	55,8 %	80,8 %
HiOA	59,8 %	72,5 %
HSF	57,0 %	68,8 %
HSH	50,9 %	64,7 %
HiST	62,6 %	77,0 %
HiT	45,3 %	58,6 %
HiVe	60,5 %	58,0 %
HVO	52,3 %	76,0 %
HiØ	45,4 %	55,4 %
NLA	46,3 %	64,0 %
UiA ¹¹	60,9 %	75,1 %
UiN	30,4 %	55,7 %
UiS	49,6 %	67,5 %
UiT master	54,1 %	59,8 %
Totalt, alle lærestader	52,2 %	66,8 %

2.2.1 Kjønn- og aldersfordeling blant registrerte studentar på GLU

Kjønnsfordelinga blant registrerte studentar speglar det me såg i søkjartala dei førre åra: Ein større prosentdel kvinner enn menn tar grunnskulelærerutdanning. GLU 1-7 har ein kvinnetal på heile 83 %, medan GLU 5-10 har ein kvinnetal på 63 %. Kjønnsfordelinga i dei to studieløpa har vore tilnærma uendra dei siste tre åra (sjå vedlegg, tabell 2.2b for fordelinga institusjonsvis). For 2012-kullet var kvinnetal ved GLU 1-7 over 90 % ved HiNe, HSH, HiT, NLA, UiS og ved masterutdanninga på UiA. I dei to føregåande rapportane frå Følgjegruppa har det blitt kommentert at det synest å vere ein klar tendens til at menn som ønskjer å bli lærarar i grunnskulen i større grad søker seg til GLU 5-10. Dette ser no ut til å likne eit mønster. GLU 5-10 har ein tydeleg større del menn blant dei registrerte studentane, og dei institusjonane med flest menn blant dei registrerte studentane ved GLU 5-10 i 2012 var HSH, NLA og UiT.

Ein norsk studie av Bakken (2009) og nyare internasjonale studiar (Antecol mfl., 2012; Neugebauer mfl., 2011) avviser påstanden om at den høge kvinnetal blant norske ungdomsskulelærarar er årsaka til at jenter i snitt får betre karakterar enn gutar. Det blir argumentert for at det er undervisningskvalitet og ikkje kjønn som påverkar læringsutbyttet, og

¹⁰ Prosentdel kvalifiserte primærsøkjarar for tidligare år er lagt ved i tabell 2.1c) i vedlegg

¹¹ Ordinær GLU og masterutdanninga i GLU

at ein burde vere meir opptatt av å få meir kunnskap om korleis lærarar av begge kjønn kan få utnytta sine pedagogiske potensial betre, heller enn å konsentrere seg om kjønnsfordelinga blant lærarane.

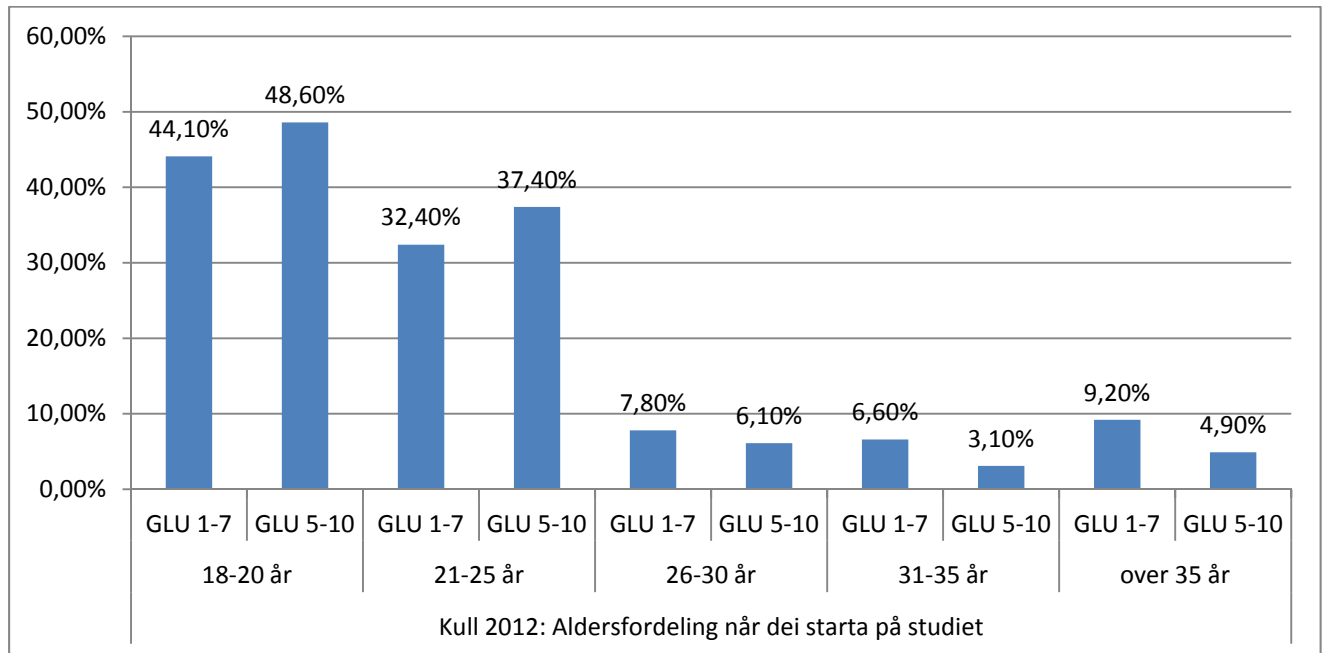
Når det gjeld konsekvensar for arbeidsmiljøet, viser ei undersøking frå Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) til at både kvinner og menn er meir tilfredse på jobb når kjønnsbalansen er god (Holter mfl., 2008). I sjukepleiarutdanninga, der i overkant av 80 % av studentane er kvinner (Følgjegruppa 2011: 41), har det lenge vore diskutert å innføre kjønnspoeng til menn. Komiteen for kjønnsbalanse i forskning (KiF), som vart oppnemnd for å støtte opp om og gi tilrådingar om tiltak som kan bidra til integrering av likestillingsarbeidet ved blant anna institusjonane i UH-sektoren, har stilt seg positive til eit slikt tiltak, og meiner kjønnsbalanse i studentmassen verkar positivt på kvaliteten i utdanninga. Dei hevdar at dersom begge kjønn får moglegheita til å prege utdanningane, vil kvaliteten på innhaldet i utdanninga bli styrkt. Nye tal frå SSB viser på si side at menn har høgare fråfall i høgare utdanning enn kvinner. Funn frå ei spørjeundersøking gjennomført i eit utval av dei som hadde slutta på GLU etter 1. studieår, viser at menn også her utgjorde ein større del av studentane i 2010-kullet som hadde slutta på GLU etter to semester. Denne tendensen viste seg særleg på GLU 1-7, der prosentdelen menn som tidlegare nemnt er låg i utgangspunktet (Følgjegruppa 2011: 43).

Tabell 2.4 viser *aldersfordelinga* blant registrerte studentar i 2012-kullet når dei starta på studiet. GLU 5-10 samla har ein noko større del av dei yngste studentane i alderen 18-25 år, medan GLU 1-7 har ein større del av dei eldre studentane i alderen 31 år og oppover.

For GLU 1-7 er det Høgskulen i Sogn og Fjordane har den høgaste prosentdelen studentar over 35 år (36,6 %). Denne institusjonen tilbyr GLU 1-7 utdanninga som samlingsbasert deltidsutdanning. Høgskulane i Hedmark, Nesna og NLA har òg ein høg del studentar over 35 år (om lag 20 %). Institusjonar som skil seg ut med yngre studentar ved GLU 1-7 er UiA der den integrerte masterutdanninga i GLU 1-7 har 83,3 % studentar på mellom 18 til 20 år. UiS er nummer to på lista med 63,2 % av studentane, medan UiT hadde 62,1 % i denne aldersgruppa. Begge dei sistnemnde institusjonane tilbyr berre ordinære studium.

For GLU 5-10 er det HSF som har høgast del av dei yngre studentane som var mellom 18 og 20 år når dei starta på studiet (76 %), etterfølgt av masterutdanninga i GLU 5-10 ved UiA med 65 % og NLA med 60,6 % av studentane i denne aldersgruppa. SH og HiT har høgast del av studentar over 35 år ved GLU 5-10, høvesvis 16,7 % og 12,9 % (for aldersfordeling institusjonsvis sjå vedlegg, tabell 2.2c).

Tabell 2.4. Aldersfordeling kull 2012



2.2.2 Studietilbod og studieorganiseringsmodellar

Med unntak av Oslofjordalliansen har alle regionane fleksible studietilbod på GLU, sjå tabell 2.6. Frå 2011 til 2012 var det utlyst totalt 11 nye studietilbod på GLU, der fem av desse var fleksible tilbod: «GLU 1-7, samling/deltid» ved HiNT, «GLU 5-10 samling/deltid Nordhordaland» ved HSF (i samarbeid med NLA), «GLU 1-7, samling/deltid» ved NLA, «GLU 5-10 i samarbeid med Høgskolen i Nesna (nettstøtta, Narvik)» ved UiN og «Integrert master 1-7, samlingsbasert» ved UiT. Totalt sett tilbyr no over halvparten av dei 20 institusjonane fleksible studietilbod på GLU: HiF, HiNe, HH, HiT, HSF, HiNT, NLA, HVO, SH, UiN og UiT. Delen av studentar tatt opp til fleksible studietilbod har likevel vore stabil sidan GLU blei oppretta. 88 % av GLU studentane starta på ordinære studietilbod hausten 2012, medan 12 % starta på fleksible studietilbod. Som dei to førre studieåra er det region Nord-Noreg som har flest fleksible studietilbod. Etter at UiT oppretta ein samlingsbasert modell for master i lærarutdanning på GLU 1-7 for inneverande studieår, tilbyr no alle institusjonane i denne regionen fleksible studietilbod.

Tabell 2.5 Prosentdel av registrerte studentar på ordinære og fleksible studietilbod

<i>År</i>	<i>Ordinære studietilbod</i>	<i>Fleksible studietilbod</i>
2012	88 %	12 %
2011	88 %	12 %
2010	87 %	13 %

Det er positivt at grunnskulelærerutdanningane kan utnytte potensialet i den teknologiske utviklinga ved å ta i bruk mellom anna nettbaserte tilbod eller fjernundervisning. Dette gjer det mogleg for fleire å utdanne seg til lærarar sjølv om dei ikkje har moglegheit til eller ønskje om å delta på eit ordinært studium. Ideelt sett kan ein tenkje at dette kan auke tala på nye lærarar til grunnskulen. Men det er ønskjeleg med betre innsikt i kvaliteten på slike tilbod, og om dei oppnår formåla i forskrifta for grunnskulelærerutdanninga. Me viser til NOKUT sin rapport *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning*, kor mellom anna allmennlærerutdanninga blei undersøkt gjennom intervju med studentar og tilsette, samt ein dokumentstudie (Børsheim, 2012). Rapporten peiker på at det vil vere viktig å sjå på planlegging og gjennomføring av denne type studium, og å kontrollere kvaliteten på desse tilboda. Institusjonane blir bedne om å ta eit større ansvar for kvalitetssikring av dei fleksible studietilboda. Det blir vist at fleksible studium har mindre undervisningstid enn campusbaserte, og at dette kan gjere at studentane får mindre tid til diskusjon og refleksjon. Det var òg problem å få tak i nok praksislærarar med rettleiingskompetanse og erfaring. På den positive sida blir studentane på fleksible studietilbod oppfatta til å vere motiverte og med lågt fråfall. Detaljert og korrekt informasjon til nye studentar, samt nøyre planlagde og godt skrivne planar, blei påpeikt som sentrale suksesskriterier.

Ein av grunnane til auken i talet på studietilbod er at stadig fleire lærestader vel å lyse ut studietilbod på GLU med spesifikke fagval. Auken i talet på studietilbod i Oslofjordalliansen frå 2011 til 2012 skuldast at HiVe no har fire studietilbod på GLU mot to dei førre åra. Tre av desse er innretta mot spesifikke fag, «GLU 1-7, estetisk modell», «GLU 5-10 matematikk/naturfag» og «GLU 5-10 samfunnsfag». I region Sørvestlandet og UH-nett Vest har det òg blitt oppretta studietilbod som er innretta mot spesifikke fag. Universitetet i Stavanger har valt å splitte opp studietilbodet på GLU 5-10 i «GLU 5-10 med matematikk» og «GLU 5-10 med norsk», medan NLA høgskulen har oppretta «GLU 5-10 med kroppsøving + RLE».

Tabell 2.6 Studieorganiseringsmodellar på GLU (tal på aktive studietilbod per region)¹²

	<i>Ordinære studietilbod</i>			<i>Fleksible studietilbod</i>		
	Campusbaserte studietilbod			Samling og nettbaserte-, deltids- og desentraliserte studietilbod		
SAK-region	2012	2011	2010	2012	2011	2010
Region Oslo Nord	6	6	6	1	1	1
Oslofjordalliansen	10	8	8			
Region Sørvestlandet	11	10	8	4	4	2
Region UH-Nett Vest ^{13, 14}	21	20	16	4	2	1
Region Midt-Noreg	7	7	6	1	1	
Region Nord-Noreg ¹⁵	4	4	4	8	6	7
Region 7 (Samisk)		-	1	1		
SUM	59	55	49	19	14	11
Tilbod, ALU 2009¹⁶		21		3		

2.3 Fagtilbod og fagval

I Rundskriv F-13-09 *Nasjonale rammer for de nye grunnskulelærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet 2009b) står det at «Institusjonene i hver region må til sammen, eventuelt i samarbeid med institusjoner i andre regioner ha tilbud om alle skolefag. Departementet forventer at det tydeliggjøres i programplanene hvilke fag som tilbys på hvilken måte – dvs. om studentene kan/må ta enkelte fag ved en samarbeidende institusjon».

¹² I Rapport nr. 1 og 2 frå Følgjegruppa til KD er dei fleksible studietilboda delt inn i kategoriane samling og nettbaserte-, deltids- og sentraliserte tilbud, samt kategorien ”anna”. På grunn av kombinasjonsmodellar m.m. er alle fleksible studietilbod her presentert under same kategori.

¹³ At talet på ordinære studietilbod i Region UH-nett Vest er såpass høgt, skuldast at Høgskulen i Bergen har valt å utlyse ei rekke studietilbod med fokus på ulike skulefag, eksempelvis ”GLU 1-7 med naturfag”.

¹⁴ Region UH-nett Vest har fleksible studietilbod som fellesstudium: Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad HVO/HSF Sandane) og Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad NLA/HIB/HSF Voss)

¹⁵ Høgskulane i Nesna og Finnmark har samlingsbaserte studietilbod på campus. Då dei er samlingsbaserte er dei her rekna med som fleksible studietilbod sjølv om dei blir utlyst som fulltidsstudium lokalisert til campus. HiF har òg eit desentralisert tilbud om GLU på Bardufoss/Finnsnes.

¹⁶ I 2009 ga Høgskolen i Vestfold tilbud om ”Lærerutdanning for barnetrinnet” (LUB) og ”Lærerutdanning for ungdomstrinnet” (LUT), og Høgskolen Stord/Haugesund ga tilbud om GLU. Desse studieprogramma er ikkje innlemma i oversikta over studietilbod på ALU i 2009.

I første rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet vart det presentert eit førebels oversyn over fagtilbodet for 1. og 2. studieår på GLU 1-7 og GLU 5-10 innanfor kvar region og kvar institusjon. Dette oversynet viste at institusjonane planla å tilby eit relativt breitt spekter med fag dei to første åra, og at dei vidare såg føre seg eit felles fagtilbod i 3. og/eller 4. studieår i alle regionane. Fagtilbodet 3. og 4. studieår var per hausten 2010 ikkje fastlagt for mange av institusjonane, og for dei som hadde sett opp eit tilbod var dette med atterhald om endringar. Dei faktorane som kompliserte planlegginga av fagtilbodet, var først og fremst knytt til uvisse om storleik på studentgruppa, og kva dei vil velje og uvisse i høve til ein eventuell overgang til 5-årig masterløp på GLU (Følgjegruppa 2011: 23-27). I tabell 2.7 og 2.8 er det presentert eit oversyn over fagtilbodet på GLU pr. hausten 2012. Det er tatt utgangspunkt i den informasjonen om oppbygging og gjennomføring av studieprogramma som ligg på nettsidene til dei ulike institusjonane.

Hausten 2012 har Følgjegruppa òg fått tilsendt eit oversyn frå alle institusjonane som viser kva fag studentane på kull 2010 og kull 2011 har valt så langt i studieløpet.

2.3.1 Fagtilbodet på institusjonane

Tabell 2.7 og tabell 2.8 på dei følgjande sidene presenterer fagtilbodet på GLU hausten 2012, for kvar institusjon og kvar region. Det går fram av nettsidene til mange av institusjonane at fagvalet for heile studieløpet framleis ikkje er heilt spikra, og at det må takast atterhald om endringar. Ein kan gå ut frå at dette skuldast ein kombinasjon av dei faktorane som er nemnt i innleiinga: uvisse om rekruttering, studentane sine fagval og ein eventuell overgang til 5-årig master.

Ut frå fagtilboda ved institusjonane presentert på deira eigne nettsider hausten 2012, ser det ut som om regionane har tilbod om dei aller fleste valfaga for studentane ved GLU 1-7. Fleire av institusjonane, mellom anna HiNe, UiN og UiT, tilbyr svært mange fag, men uttrykker spesielt at det er med atterhald om at tilstrekkeleg mange studentar vel faga. Det faget som færrest institusjonar tilbyr til GLU 1-7- studentane, er mat og helse. Dette faget blir mellom anna ikkje tilbydt av nokon av institusjonane i Oslofjordalliansen for GLU 1-7.

Tabell 2.7 Fagtilbod pr. region, GLU 1-7¹⁷

	Matematikk (fordjuping)	Norsk (fordjuping)	Engelsk	Kroppøving	Kunst og handverk	Mat og helse	Musikk	Naturfag	RLE	Samfunnsfag
Region	HH	HH	HH	HH		HH	HH	HH	HH	HH
Oslo Nord	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA	HiOA
Oslofjord- alliansen	HiVe HiBu HiØ	HiVe HiBu HiØ	HiVe		HiVe		HiVe		HiVe HiBu HiØ	HiØ
Region	HiT	HiT	HiT	HiT	HiT		HiT	HiT	HiT	HiT
Sørvest-landet	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiS UiA	UiA
Region UH- Nett Vest¹⁸	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSH NLA	HiB HSH NLA	HiB	HiB HVO HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB HSH
Region Midt- Noreg	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST
Region Nord- Noreg	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT		HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF UiN UiT

Institusjonane HiNT og HiST i region Midt-Noreg har eit regionalt samarbeid om å tilby alle fag på tvers av institusjonane. UH-nett Vest har òg eit samarbeid om fellesgradane (Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad HVO/HSF Sandane) og Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad NLA/HIB/HSF Voss). Dette er organiseringsmåtar som kan vere interessante for andre institusjonar. Institusjonane HiOA, HSH og UiA skriv på sine nettsider at dei gir tilbod om alle fag for GLU-studentane i løpet av studietida, utan å vise til samarbeid med andre institusjonar i regionen. HiBu, HiØ, HVO og NLA skriv i studieplanane at dei har eit regionalt samarbeid med andre institusjonar om fagtilbod, og at studentane kan byte studiestad for eksempel det siste studieåret om dei ønskjer fag som institusjonen ikkje tilbyr sjølv.

¹⁷ Studietilbod slik dei blei framstilt på nettsidene til studieinstitusjonane hausten 2012. Med atterhald om endringar. Fagtilbodet ved Samisk Høgskule er ikkje tatt med i tabellen.

¹⁸ HSF og NLA har ikkje oppgitt valfag for dei siste studieåra i studiekatalogen på nettsidene.

Tabell 2.8 Fagtilbod pr. region, GLU 5-10¹⁹

	Norsk	Matematikk	Engelsk	Framandspråk	Kroppøving	Kunst og handverk	Mat og helse	Musikk	Naturfag	RLE	Samfunnsfag
Region Oslo Nord	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA		HH HiOA	HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA
Oslofjord alliansen	HiBu HiVe HiØ	HiBu HiVe HiØ	HiBu HiØ	HiBu HiØ	HiØ	HiØ	HiØ	HiØ	HiBu HiVe HiØ	HiBu HiVe HiØ	HiBu HiVe HiØ
Region Sørvestlandet	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	UiA	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	UiA UiS	UiA UiS	HiT UiA UiS	UiA UiS	HiT UiA UiS
Region UH-Nett Vest	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH		HiB HSF HSH	HiB HSH	HiB HSH	HiB HSH	HiB HVO HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA
Region Midt-Noreg	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST		HiNT	HiNT HiST	HiNT	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST
Region Nord-Noreg	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	UiN *	HiF UiN UiT	HiF UiN UiT	HiF UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT	HiF HiNe UiN UiT

*UiT tilbyr samisk som framandspråk

Tabell 2.8 viser faga institusjonane gir tilbod om til GLU 5-10-studentane. Sjå óg presiseringar frå institusjonane i vedlegg tabell 2.6a). NLA og HSF har ikkje oppgitt fag som kan veljast siste studieår på nettsidene. Alle institusjonane tilbyr faga matematikk og norsk. To institusjonar har førebels ikkje oppgitt at dei har tilbod om engelsk (HiVe og NLA), men her er det tilbod i regionane. Fem institusjonar har ikkje tilbod om kunst og handverk (men det er eit tilbod i alle regionar), fem har heller ikkje tilbod om musikk (men det er eit tilbod i alle regionar). Faget mat og helse manglar i region Oslofjordalliansen, og det er totalt åtte institusjonar som ikkje har tilbod om faget. Framandspråk er det faget som er dårlegast dekt i landet. Ni institusjonar frå tre regionar opplyser ikkje på nettsidene at dette er eit tilbod: Oslo Nord, UH-Nett Vest og Midt-Noreg.

Det som er utfordringa framover, er i kor stor grad studentane vil velje fag som det ikkje er tilbod om på den institusjonen som dei startar utdanninga på. I kor stor grad vil me få lærarar til grunnskulane med dei faga som trengs? Mat og helse manglar heilt som fagval i ein region

¹⁹ Studietilbod som det blir framstilt på nettsidene til studieinstitusjonane. Med atterhald om endringar.

og framandspråk manglar heilt i tre regionar.

For studentane ved GLU 5-10 skriv sju institusjonar²⁰ at studentane kan velje andre fag enn det som blir tilbydd ved institusjonen gjennom det regionale samarbeidet. Mellom anna HiBu og HVO skriver at studentane enten kan velje faga som er satt opp i tabellen ovanfor som institusjonen tilbyr, eller dei kan overflyttast til ein annan høgskule om dei ønskjer å velje fag som ikkje blir tilbydd ved institusjonen. Følgjegruppa etterspør endå meir samarbeid mellom institusjonane i kvar region om fagtilbod for studentane. Institusjonane som tilbyr samarbeid, burde òg marknadsføre seg tydelegare på eigne nettsider med betre forklaring for studentane om korleis dette samarbeidet føregår.

2.3.2 Fagvala til studentane på GLU

Tabell 2.9 viser eit oversyn over nasjonale tendensar i fagvala til studentane. Dette er val studentane har føretatt i løpet av dei tre første studieåra (kull 2010) eller dei to første studieåra (kull 2011), og alle institusjonane er representerte. Fagval som 2012-kullet har gjort er ikkje tatt med her. Det må poengterast at dette berre er *førebels* valde fag, og det vil vere mogleg for studentane å velje fleire fag seinare i studieløpet. Det er også berre tal på dei som har *valt* dei einskilde faga. Fråfall eller ikkje bestått eksamen er ikkje registrert her. Nokre av institusjonane har obligatoriske fag i sine studieløp, til dømes HiBu kor RLE er obligatorisk skulefag for alle studentane ved GLU 1-7. Det er likevel oppgitt her som fagval. Det er berre dei obligatoriske faga PEL, norsk 1, matematikk 1 og samisk²¹ som ikkje er tatt med som fagval for GLU 1-7-studentane, og PEL for GLU 5-10-studentane.

Når ein ser på nasjonale tendensar m.o.t. fagvala til studentane, er det flest studentar ved GLU 1-7 som har valt faga naturfag, engelsk og RLE. Ved GLU 5-10 har flest studentar valt matematikk, norsk og samfunnsfag. Det er positivt at studentane vel store skulefag som norsk, matematikk og engelsk då desse faga har mange planlagde undervisningstimar i den norske grunnskulen (Utdanningsdirektoratet 2013). Likevel vil me påpeike at for å kunne vurdere om det blir utdanna nok lærarar i kvart fag, treng me meir kunnskap om grunnskulen sine behov for lærarkompetanse og kva slags fag dei har behov for nye lærarar i (jf. Følgjegruppa 2011, s. 33).

²⁰ HiVe, HiØ, HVO, NLA, HiST og HiNT, HiF

²¹ Samisk er obligatorisk for alle studentane ved GLU 1-7 på Samisk Høgskule

Tabell 2.9 Talet på studentar som har valt kvart einskilt fag^{22, 23}

GLU 1-7		GLU 5-10	
<i>Fag</i>	<i>Sum valt</i>	<i>Fag</i>	<i>Sum valt</i>
Naturfag	436	Matematikk	1224
Engelsk	410	Norsk	961
RLE	410	Samfunnsfag	741
Kroppsøving	388	Naturfag	655
Norsk 2	366	Engelsk	465
Matematikk 2	238	RLE	390
Kunst og handverk	231	Kroppsøving	215
Samfunnsfag	199	Musikk	126
Musikk	164	Kunst og handverk	100
Mat og helse	65	Mat og helse	32
Andre skulerelevante fag	3	Framandspråk	4
		Andre skulerelevante fag	4

I Følgjegruppa sin første rapport til Kunnskapsdepartementet uttrykte institusjonane i Nord-Noreg ei bekymring for rekruttering til norskfaget. Av tabell 2.3b og c i vedlegg ser me at det framleis er få studentar som vel norskfaget i Nord-Noreg, og dersom rekrutteringa ikkje blir betre, kan det bli mangel på norsklærarar i denne regionen (sjå òg Følgjegruppa 2011 og 2012). Dei faga som førebels er svakt representerte i fagvala over heile landet, er dei praktisk estetiske faga mat og helse, kunst og handverk og musikk, samt framandspråk for GLU 5-10. For GLU 1-7 gjeld det spesielt mat og helse. Det manglande tilbodet i nokre regionar kan forklare kvifor så få studentar vel akkurat dette faget. Region Oslo Nord, UH-nett Vest og Midt-Noreg har ikkje tilbod om framandspråk. Dette vil kunne føre til ein lærarmangel i mat og helse og framandspråk i nokre regionar. Der studentane har tilbod om framandspråk, er det førebels berre fire GLU-studentar som har valt dette faget²⁴. Kvifor er det så få GLU-studentar som vel framandspråk der dei faktisk får tilbod om det? Gjennom samtalar med institusjonane fekk Følgjegruppa fortalt at studentane meiner at dette er fag dei ikkje vil trenge i så stor grad når dei arbeidar i grunnskulen, og at dei til dømes gjennom praksis får inntrykk av at dei ikkje klarer å fylle ut sin arbeidsplan om dei i løpet av utdanninga vel slike fag framfor dei store skulefaga norsk, matematikk og engelsk.

Det er først neste år, når det første kullet med GLU-studentar er ferdig utdanna, at det reelle biletet på kva slags fag studentane har valt, vil bli presentert. Dette betyr at det i neste års rapport vil vere endå meir interessant å studere studentane sine fagval. Følgjegruppa vil peike

²² Sjå vedlegg tabell 2.3 a), b) og c) vedlegg for tabellar sortert etter regionar, årskull og studiepoeng.

²³ Andre skulerelevante fag: IKT for lærarar (HiØ), drama (UiS), framandspråk: spansk (UiN), spesialpedagogikk (HiVe).

²⁴ Spansk på UiN.

på behovet for å undersøkje kva slags fag grunnskulen har behov for lærarar i, slik at det blir mogleg å samanlikne med kva fag studentane vel. Dermed kan ein sikre at institusjonane gir tilbod om dei faga grunnskulane i regionane treng, og dessutan at dei kan sette inn nødvendige tiltak for å auke rekrutteringa til desse faga blant GLU-studentane.

2.3.3 Fag som blir gjennomført med få studentar

Svara frå institusjonane viser at det er fleire fag som færre enn fem studentar har valt, og at dette gjeld for dei fleste institusjonane. Det var berre HiOA dette ikkje var ei aktuell problemstilling for. Difor blei alle institusjonane kontakta igjen og spurt spesifikt om dei gjennomførte faga dersom så få studentar hadde valt dei.

Nokre institusjonar, som mellom anna HiBu og HiNe, gjennomfører fag med få studentar, og grunnir det med at det er betre å gi tilbod om faget til få søkjarar enn å ta vekk heile faget. Andre institusjonar seier at fag med svært få studentar kan forklarast med at det blir gjennomført innpassing, og at dette er registrert som fagval. Det blir også gjennomført noko samkøyring mellom GLU 1-7 og 5-10, eller samkøyring mellom GLU og vidareutdanningsstudentar eller årsstudium for faglærarar ved fleire institusjonar. Dette gjeld alle institusjonane utanom HiOA. Kontaktpersonen ved HiØ spesifiserte at fagplanane då byggjer på rammeplanen for grunnskulelærerutdanninga. HiB, HiBu, HiF, HiNe og HiT forklarar at dersom GLU blir samkøyrte med vidareutdanning eller årsstudium, blir emne som didaktikk og praksis gjennomført berre for GLU-studentane. Det blir òg tilbydd differensierte arbeidskrav. Samkøyring blir av HiST grunnlagt som del av den gradvise utfasinga av ALU.

I førre rapport viste Følgjegruppa til at fleire regionar hadde eit godt samarbeid om innhald og organisering av studieplanar og emneplanar, men at det er mindre arbeidsdeling ved fagtilbod. Institusjonane vil nødvendig gi frå seg inntektsbringande studieprogram eller studieemne, og ønskjer å tilby studentane så breie fagval som mogleg. Dette særleg for å ta ansvar for å utdanne lærarar til regionen som dekkjer det lokale behovet for alle trinn og alle skulefag (Følgjegruppen 2012: 66-70). Institusjonane påpeikte i samtalanene med Følgjegruppa kor kostnadskrevjande det er å oppretthalde eit så breitt fagtilbod. Samtidig frykta dei at kutt i fagtilbodet ville kunne få negative konsekvensar m.o.t. rekruttering av studentar. Som vist tidlegare er mobiliteten til GLU-studentane liten, og dette er ei stor utfordring når det gjeld arbeidsdeling og nedlegging av fag på nokre institusjonar. Då må studentane i tilfelle reise til andre institusjonar om dei ønskjer å studere fag deira eigen institusjon ikkje tilbyr, eller benytte seg av fleksible studietilbod som nettstudium eller samlingsbaserte studium der dette blir tilbydd.

Følgjegruppa presiserte i tilrådingane til institusjonane at det trengs større fokus på arbeidsdeling, og at institusjonane må ta vanskelege val om kven som skal gi tilbod om fag, og korleis ein kan sikre kvalifiserte lærarar til alle grunnskulens trinn i ein region (ibid: 72). Innhaldet i tabell 2.7 og 2.8 om fagtilbodet i kvar region tyder på at desse vala framleis ikkje er tatt i fleire av regionane, sidan fleire av dei mindre faga blir tilbodne ved svært mange institusjonar. Fleksible løysingar som nettbaserte studium eller fjernstudium kan løyse nokre av desse utfordringane og forbetre arbeidsdelinga i regionane. I dette langstrakte landet kan

me i framtida vere avhengige av gode fleksible løysingar, spesielt i høve til enkeltfag. Dette vil kunne føre til ei meir samfunnsøkonomisk forsvarleg drift av institusjonane, samtidig som studentane framleis får valfridom når det gjeld fagval gjennom studieløpet.

2.4 Karakterfordeling blant GLU-studentane

I førre rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet viste me til at det var relativt stor variasjon i karakterfordelinga mellom dei ulike lærestadene, og at dette særleg gjaldt kor stor del av GLU-studentane som hadde oppnådd karakterane A og F (Følgjegruppa 2012:38-39). Samstundes viste me til at karakterfordelinga for GLU 2010-kullet må sjåast i lys av at me veit at ein presentasjon av karakterane som blei gitt eitt år, kan vere noko misvisande for den enkelte institusjonen. Dette fordi karakterane kan variere frå år til år. For å følgje utviklinga i karaktergivinga på GLU, både nasjonalt, innanfor den enkelte institusjon og pr. studieløp, blir det i denne rapporten samanlikna karakterfordeling for to kull med GLU-studentar (kull 2010 og 2011) med karakterar gitt ved ALU over fleire år, sjå vedlegg tabell 2.4 a), b) og c).

Ved GLU 1-7 for både kull 2010 og 2011 har totalt 10,7 % fått karakteren A, 25,3 % B, 33,0 % har fått C, 15,9 % har fått karakteren D, 5,9 % har fått E og 9,2 % har fått karakteren F og dermed stroke. Ved GLU 5-10 har 11,3 % oppnådd karakteren A, 28,4 % B, 33,2 % har fått C, 15,9 % D, berre 4,4 % har fått karakteren D og 6,7 % har fått F og dermed stroke. Som me ser her, er det er små skilnader i karakterar mellom dei to ulike studieløpa. Likevel har ein litt større del av studentane ved GLU 5-10 oppnådd karakter A eller B enn ved GLU 1-7. Strykprosenten er òg noko lågare for GLU 5-10 totalt sett.

Tendensen for karaktergiving har vore lik over fleire år, både for ALU og GLU. Karakterfordelinga er òg tilsvarende andre profesjonsutdanningar ²⁵. Karakterfordelinga mellom dei ulike lærestadene viser store skilnader slik som tidlegare år. Særleg gjeld det kor mange studentar som får karakterane A og F (sjå vedlegg tabell 2.4a). Karakterfordelinga for kvar institusjon, med alle karakterane for GLU samla for dei to første kulla, viser at studentane ved HiVe er dei som prosentvis har flest toppkarakterar, med 32,4 % som har fått karakteren A ved GLU 5-10 og 16,7 % ved GLU 1-7. SH har færrest A med berre 4,3 % ²⁶. HiNT har òg få studentar med karakteren A: 7,2 % ved GLU 1-7 og 3,3 % ved GLU 5-10. I andre enden av skalaen er det studentane ved begge studieløpa ved UiS som har flest stryk – 25 % med karakteren F ved GLU 1-7 og 23,4 % med karakteren F ved GLU 5-10. Ved denne institusjonen er det også få studentar som har fått karakteren A: 6,4 % ved GLU 1-7 og 7 % ved GLU 5-10. HiBu har færrest F med 1,3 % ved GLU 1-7 og 1,4 % ved GLU 5-10. HiVe har òg lite stryk, med 4 % som har fått karakteren F ved GLU 1-7 og 1,4 % ved GLU 5-10.

Karakterar er ei kvalitetssikring av læringsutbyttet til studentane, og ein må forvente noko stryk på ei profesjonsutdanning på høgskule- og universitetsnivå, for å sikre at dei som

²⁵ Samanlikna med karakterar gitt på førskulelærerutdanninga, sjukepleiarutdanninga og fysioterapeututdanninga, sjå <http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/karakter>

²⁶ SH er ein institusjon med få studentar og dette kan gi store utslag i høve til prosentdelar.

fullfører studiet er eigna som lærarar i den norske grunnskulen. Likevel kan strykprosenten som blir oppgitt her basert på tal frå DBH, vere noko misvisande fordi andre faktorar som mellom anna fråfall før eksamen ikkje kjem fram, samt at eksamen med resultata bestått/ikkje bestått heller ikkje kjem fram. For meir diskusjon om dette problemet med statistikken me brukar, jamfør kapittel 7 og rapporten om stryk i matematikk (vedlegg IIa).

I PEL-faget har det vore ein tendens til at fleire studentar får gode karakterar (A og B) på eksamen samanlikna med andre lærarutdanningsfag. Dette blei peika på i førre års rapport frå Følgjegruppa til KD, og i NOKUT sin hovudrapport om evalueringa av allmennlærerutdanninga (NOKUT, 2006). For å følgje opp dette har me også inneverande år sett på karakterane gitt ved alle dei ulike eksamenane i faget PEL. Me ser no at med fleire kull å samanlikne med, har skilnadane mellom karakterar i PEL og andre fag minska. Men tabell 2.4g indikerer ein viss forskjell mellom lærestadene. Samla er det no litt over 13 % som får karakteren A ved både GLU 1-7 og 5-10 i dette faget. Over 30 % får karakteren B i begge studieløpa, medan berre litt over 3 % får karakteren E, og rundt 3 % får karakteren F²⁷.

Eit viktig problemområde når det gjeld karakterar, er den store skilnaden mellom karakterar gitt ved dei ulike studieinstitusjonane. Ifølge NSD-DBH kor karakterstatistikken er henta frå, bør ein vere merksam på at noko av variasjonen i karaktersetting mellom institusjonane kan forklarast ved sjølve datarapporteringa (Bersvendsen, 2006). Eksamenar som blir vurdert med bestått/ikkje bestått, er ikkje tatt med i karakterstatistikken. Faktorar som også vil kunne gi utslag i karakterfordelinga, er om institusjonane har rapportert karakterdata hovudsakleg på deleksamensnivå, eller på årseiningsnivå. Dette vil kunne gi utslag i karakterfordelinga. Det kan òg vere skilnader i den praktiske bruken av karakterskalaane, eller ulik praksis med omsyn til korleis data er lagt inn i dei studieadministrative systema (ibid).

2.5 Fråfall i grunnskulelærerutdanningane

Høgt fråfall og låg gjennomføringsprosent har lenge vore ei utfordring i lærarutdanninga. I førre rapport vart prosentdelen studentar som gjennomførte lærarutdanninga (ALU) på normert tid mellom anna samanlikna med den tilsvarande prosentdelen i andre kortare profesjonsutdanningar. Ein bør merkje seg at fråfall kan skuldast at studentane vel bort studiet til fordel for andre studium eller slutter av personlege årsaker. Fråfall kan difor gjerne omtalast som bortval. I samband med førre rapport frå Følgjegruppa blei det utført ei fråfallsundersøking som viste at mange studentar sluttar av årsakar som institusjonane ikkje kan gjere noko for å forhindre, jf. Følgjegruppen, 2012.

Av fråfallstala knytt til det første kullet med GLU-studentar gjekk det fram at det framleis er ein stor prosentdel av lærarstudentane som av ulike årsaker vel å forlate studiet i løpet av 1. studieår, men at fleire av desse vurderer å søkje seg inn igjen ved eit seinare høve. Samstundes kunne det førebels sjå ut som at gjennomstrøyminga for dette kullet er noko betre

²⁷ Sjå vedlegg tabell 2.4 d) for PEL-karakterane ved alle institusjonane samla, og vedlegg tabell 2.4 f) og g) for karakterar gitt ved alle eksamenar i PEL-faget ved kvar enkelt institusjon i studieåra 2010-2012.

enn for dei som starta på ALU i 2009 (Følgjegruppa 2011: 40-54). For å vurdere gjennomstrøyminga på GLU vil fråfallstal over to år for kull 2010 bli presentert og samanlikna med fråfallstala for det første året for kull 2011.

Fråfall i GLU vil her bli definert som *differansen mellom talet på registrerte studentar på eitt studentkull ved studiestart første studieår, og talet på registrerte studentar frå same studiekull høvesvis eitt og to år etter studiestart.*

Tabell 2.10 viser eit totalt fråfall for 2010-kullet på 22,9 % etter eitt år og 30,3 % etter to år. Tidlegare studiar av fråfall i ALU har vist at dei studentane som kom seg vidare til 2. studieår hadde ein relativt god studieprogresjon vidare i studiet (Næss og Vibe 2006:18). Ein forventar difor å finne den same tendensen i grunnskulelærerutdanningane.

Høgskulen i Bergen og Høgskulen i Vestfold har høgast fråfall etter to år totalt. Av studentane som begynte på GLU 5-10 ved HiB, hadde 44,8 % slutta etter to år. For 2011-kullet er ikkje tendensen den same for studentane ved GLU 5-10 ved HiB, jf. tabell 2.11, slik at det høge fråfallet ein såg for 2010-kullet ikkje kan seiast å vere ein tendens for institusjonen.

Høgskulen i Finnmark har òg svært høgt fråfall blant GLU 5-10-studentane, både for kull 2010 og kull 2011. Det er verdt å merke seg at HiF har få studentar, og det at nokre av studentane herfra sluttar på studiet spelar sterkt inn på prosentdelen for denne institusjonen. For 2010-kullet er fråfallet lågast ved Høgskulen i Hedmark og ved Samisk høgskule. Høgskulen i Hedmark har låg fråfallsprosent òg for 2011-kullet²⁸. Dette er to institusjonar med svært ulik studentmengd. SH hadde 12 planlagde studieplassar for 2010-kullet medan HH hadde 160 planlagde studieplassar. Tala frå desse ulike institusjonane viser at det er mogleg å ha lågt fråfall frå GLU.

²⁸ SH tok ikkje opp studentar til GLU i 2011.

Tabell 2.10 Fråfall over to år for kull 2010²⁹

Kull 2010 Institusjon	GLU 1-7		GLU 5-10		Totalt	
	Fråfall etter 1 år	Fråfall etter 2 år	Fråfall etter 1 år	Fråfall etter 2 år	Fråfall etter 1 år	Fråfall etter 2 år
HiB	28,4 %	36,0 %	38,3 %	44,8 %	33,2 %	40,3 %
HiBu	30,0 %	36,7 %	25,0 %	30,0 %	26,7 %	32,2 %
HiF	19,2 %	19,2 %	36,7 %	43,3 %	28,6 %	32,1 %
HH	10,7 %	10,7 %	10,9 %	20,3 %	10,8 %	14,9 %
HiNe	18,2 %	18,2 %	11,1 %	25,9 %	13,2 %	23,7 %
HiNT	13,0 %	17,4 %	20,8 %	25,0 %	18,3 %	22,5 %
HiOA	25,4 %	31,5 %	16,1 %	24,7 %	21,0 %	28,3 %
HSF	18,8 %	33,3 %	16,7 %	33,3 %	17,9 %	33,3 %
HiST	25,1 %	39,4 %	20,7 %	28,0 %	22,8 %	33,4 %
HiT	27,2 %	31,6 %	18,8 %	27,1 %	24,7 %	30,2 %
HiVe	27,8 %	38,9 %	34,5 %	43,6 %	31,2 %	41,3 %
HVO	17,2 %	27,6 %	11,8 %	17,6 %	13,8 %	21,3 %
HiØ	24,0 %	26,0 %	25,5 %	29,8 %	24,7 %	27,8 %
HSH	29,2 %	41,7 %	11,1 %	13,9 %	18,3 %	25,0 %
NLA	35,3 %	38,2 %	28,6 %	31,7 %	30,9 %	34,0 %
SH ³⁰	10,0 %	20,0 %	-	-	10,0 %	20,0 %
UiA	14,7 %	22,5 %	16,3 %	24,0 %	15,5 %	23,3 %
UiN	15,9 %	27,3 %	22,2 %	35,2 %	19,4 %	31,6 %
UiS	34,1 %	39,8 %	22,4 %	26,3 %	28,7 %	33,5 %
UiT	5,9 %	17,6 %	16,9 %	22,0 %	12,9 %	20,4 %
Totalt fråfall	23,6 %	31,1 %	22,3 %	29,5 %	22,9 %³¹	30,3 %

Tabell 2.11 viser at totalt fråfall for 2011-kullet er 20,3 % etter eitt år. Fråfallet for 2011-kullet er samanliknbart med fråfallet for 2010-kullet etter eitt år, presentert i førre rapport frå Følgjegruppa. Det er grunn til å tru at tala vil bli justert opp til neste år slik dei vart for 2010-kullet. Prosentdel studentar som har slutta i studiet etter det første året er difor tilnærma lik for kull 2010 og 2011, og fråfallet kan seiast å vere betydeleg. For 2011-kullet var det høgast fråfall ved Høgskulen i Finnmark (37,5 %), like etterfølgt av Universitetet i Nordland (31,3 %). Høgskulen i Hedmark og Høgskulen i Sogn og Fjordane hadde lågast fråfall (høvesvis 12,4 % og 13,5 %).

²⁹ Fråfallstala i tabellane på denne og neste side er spesialbestilt og henta ut med hjelp frå seniorrådgiver Bjarne Mundal og spesialrådgiver Yngve Bersvendsen ved DBH (16.11.2012). Tabellane gir eit generelt oversyn over omfanget av fråfall.

³⁰ Samisk høgskole tok berre opp studentar til GLU 1-7 i 2010.

³¹ Tala er oppjustert noko frå førre rapport frå Følgjegruppa, då DBH har fått inn nyare rapportar.

Tabell 2.11 Fråfall over eitt år for kull 2011

Kull 2011	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt
Institusjon	Fråfall etter 1 år	Fråfall etter 1 år	Fråfall etter 1 år
HiB	20,6 %	24,0 %	22,1 %
HiBu	7,3 %	26,5 %	17,8 %
HiF	-	37,5 %	37,5 %
HH	11,7 %	13,2 %	12,4 %
HiNe	15,4 %	16,7 %	16,2 %
HiNT	13,5 %	17,6 %	15,5 %
HiOA	17,8 %	17,6 %	17,7 %
HSF	11,9 %	18,2 %	13,5 %
HiST	23,3 %	20,0 %	21,6 %
HiT	25,0 %	20,3 %	23,2 %
HiVe	24,5 %	21,6 %	23,0 %
HVO	21,7 %	21,3 %	21,5 %
HiØ	24,4 %	21,2 %	22,6 %
HSH	8,3 %	33,3 %	22,2 %
NLA	19,1 %	16,0 %	17,8 %
UiA	20,0 %	16,2 %	18,3 %
UiA (master)	40,0 %	16,7 %	23,5 %
UiN	18,4 %	42,9 %	31,3 %
UiS	28,2 %	21,7 %	24,8 %
UiT (master)	22,7 %	17,8 %	18,9 %
Totalt fråfall	19,7 %	20,9 %	20,3 %

Det er ein tendens til at det er ein større del menn blant dei studentane som sluttar på GLU etter både 1. og 2. år samanlikna med delen menn som ble tatt opp både i kull 2010 og 2011 (sjå vedlegg tabell 2.5a). Dette viser seg særleg på GLU 1-7. Same tendensen blei òg peika på i førre rapport frå Følgjegruppa. Dette vil ha betydning for talet på ferdig utdanna mannlege grunnskulelærarar dei neste åra, spesielt til grunnskulens lågaste trinn.

Det er òg ein tendens ved begge studieløpa til at mange av dei yngre studentane sluttar på studiet. For kull 2010 var over 50 % av dei studentane som slutta på begge studieløp etter to år mellom 18 og 20 år, sjå vedlegg tabell 2.5b). Same tendensen ser ein for 2011-kullet, men her er det noko tydelegare på GLU 5-10. I dette kullet er det òg fleire blant studentane i aldersgruppa 21-25 år som sluttar på GLU 1-7 enn førre kull. Studentar som er 26 år eller eldre når dei startar å studere, sluttar i mindre grad enn dei yngre studentane i begge kulla, spesielt ved GLU 1-7.

Det er verdt å merke seg at fråfallstala inkluderer studentar som enten har bytta GLU-program ved same institusjon, eller har halde fram på sitt opphavlege GLU-program, men har bytta institusjon. Desse studentane vil altså vere registrert som slutta, sjølv om dei har halde fram på GLU³². Talet på studentar som har bytta GLU-program ved same institusjon, er 23

³² Student-tala som er registrert på DBH viser at i 2010 var 65 studentar tatt opp på to GLU-program, og i 2011 gjaldt dette 4 studentar. For dei aller fleste studentane det gjeld, er dei året etterpå berre registrert på eitt av to

studentar i kull 2010 og 12 studentar i kull 2011. Talet på studentar som har bytta institusjon, men halde fram på same GLU-program, er 32 studentar ved kull 2010 og 26 studentar ved kull 2011.

2.6 Vurderingar og tilrådingar

Følgjegruppa er sterkt uroa for rekrutteringa til grunnskulelærarutdanninga. Auken i talet på studentar som vel GLU er mindre enn den nasjonale studentauken, samtidig som fråfallet frå utdanninga er stort. Det er vanskeleg å vurdere effekten av GNIST og andre lokale rekrutteringstiltak, då me ikkje veit kva som ville ha skjedd utan desse tiltaka. Men det er tydeleg at det samla sett ikkje er nok. Læreryrket må bli meir attraktivt for å tiltrekke seg fleire søkjarar.

Følgjegruppa er òg uroa for institusjonar som tilbyr eit breitt fagtilbod samstundes som dei rekrutterer svakt. Me er kritiske til at nokre institusjonar vel å køyre fag med færre enn fem studentar, og er redde for at dette går ut over studentane sine moglegheiter for å få eit tilbod som er i samsvar med krava i forskrifta knytt til både utvikling av samarbeidsevner og forankring i eit forskingsaktivt fagmiljø. Få studentar og stort fråfall kombinert med eit breitt fagtilbod kan etter kvart rokke ved den økonomiske berekrafta til grunnskulelærarutdanningane ved nokre institusjonar.

I og med at studentmobiliteten er liten, òg innan regionane, må institusjonane prioritere å finne gode løysingar for fag med få studentar. Arbeidsdeling er her viktig. Følgjegruppa registrerer positive tendensar, til dømes UH-nett Vest sine løysingar med arbeidsdeling ved hjelp av fleksibel undervisning, og vil be alle regionar intensivere arbeidet med å finne gode løysingar for arbeidsdeling. I desse løysingane må ein samstundes arbeide kontinuerleg med kvalitetssikring i høve til hovudintensjonane i reforma og sikre interaktivitet.

Følgjegruppa vil vidare gjere merksam på ein fare for manglande fagbreidde blant dei nyutdanna lærarane. Me vil peike på regionane sitt ansvar med å tilby alle grunnskulelærarutdanningsfaga innan regionen. Dette ser særleg dårleg ut for framandspråka og mat og helse, men òg andre praktisk-estetiske fag.

Når det gjeld karakterfordeling, syner undersøkingane våre urovekkjande store variasjonar mellom institusjonane. Institusjonane bør difor leggje til rette for fleire nasjonale møtestader for dei faga som har størst variasjon i karaktersettjing.

program (2010: 64, 2011:2). Dei vil då vere registrert som slutta på det andre. Dette har med måten opptakstala blir rapportert, og er ei svakheit med fråfallstala.

Det er òg studentar som reelt er registrert på meir enn ein institusjon over fleire år. Årsaken til dette er fellesgradene, som blir rapportert av alle dei involverte institusjonane: Grunnskulelærarutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad HVO/HSF Sandane) og (fellesgrad NLA/HIB/HSF Voss).

Tilrådingar

Til institusjonane

- Alle institusjonane bør styrkje rekrutteringsarbeidet til grunnskulelærerutdanningane.
- Institusjonane bør òg arbeide for å minske fråfallet – HiF og UiN verkar å ha særlege utfordringar her.
- Leiingane ved institusjonane må intensivere regionalt samarbeid om arbeidsdeling når det gjeld fagtilbod og studieprogram. Følgjegruppa tilrår institusjonar med få studentar å satse på eit mindre utval fag – dette gjeld særleg HiF, HiNe og HSH. Samstundes må ein sørgje for at ein innan regionane tilbyr ei tilfredsstillande fagbreidde, inkludert fag som framandspråk og mat og helse.
- Institusjonane bør leggje til rette for fleire nasjonale møtestader for dei faga som har størst variasjon i karaktersetjing, for eksempel gjennom NRLU eller andre etablerte nettverk.

Til Kunnskapsdepartementet

- Kunnskapsdepartementet bør vurdere om modellen for tildeling av midlar til institusjonane gjennom studiepoengproduksjon er til hinder for utvikling av effektive arbeidsdelingsløysingar i regionane. Ein treng insentiv for å fremje gode løysingar.
- Følgjegruppa tilrår Kunnskapsdepartementet å ta nye grep for å betre rekrutteringa til grunnskulelærerutdanningane. Rekruttering av nye lærarstudentar er eit nasjonalt ansvar og mange av utfordringane i utdanningane kan løysast med betre rekruttering.
- Kunnskapsdepartementet bør leggje til rette for ei nasjonal oppfølging av og forskning på fleksible studietilbod for å sikre kvaliteten på desse.

3 Forskingsbasert grunnskulelærerutdanning

Universitets- og høgskuleloven av 1994 og forskrifta for grunnskulelærerutdanningane slår fast at utdanningane skal vere forskingsbaserte. Kva dette betyr er ikkje gjort nærare greie for i lov eller forskrift, og slik sett blir det gitt rom for fleire moglege tolkingar.

I dette kapittelet vil me gjere greie for nokre tolkingar som har betydning for korleis forskingsbasert utdanning generelt, og forskingsbasert lærerutdanning spesielt, er blitt forstått. Innleiinga er noko lenger for dette kapittelet fordi me ser at det kan vere viktig å gjere greie for omgrepet «forskingsbasert lærerutdanning» på ein breiare måte. Samstundes vil det me skriv om i dette kapitelet òg vere eit grunnlag for det me skriv om i kapittel fire og fem.

Eit hovudspørsmål me vil belyse er: «I kor stor grad kan me seie at grunnskulelærerutdanningane er forskingsbaserte?»

3.1 Ulike perspektiv på forskingsbasert utdanning

3.1.1 Policy-perspektiv på forskingsbasert utdanning: Stortingsmelding 11

I kapittel 2.2.6 i Stortingsmelding 11 (2008-2009) er hovudtemaet ”en styrket forskningsforankring og utviklingsorientering”. Grunngevinga for vektlegging av forskning i lærerutdanning og mål for forskingsbasert lærerutdanning blir forklart i første avsnitt (s. 24) på denne måten:

Lærere i skolen trenger kunnskap fra forskning i de fagene de underviser i, og om hvordan fagene kan formidles og læres. Det er derfor nødvendig for lærere å kunne orientere seg i den aktuelle skoleforskningen og pedagogiske forskningen og kunne ta ny kunnskap i bruk. Den læreren som har en reflektert holdning til sin egen undervisningspraksis, og som selv er motivert for å delta i og gjennomføre systematisk utviklingsarbeid, vil være best i stand til å bidra til utvikling ved egen skole. Det er et mål at studentene i lærerutdanningen utvikler sine evner til kritisk refleksjon over sin egen og skolens kollektive praksis, til å samhandle og til å ta i bruk ny kunnskap. Forsknings- og utviklingsarbeid i lærerutdanningene må ha et profesjonsperspektiv og knyttes nær til det nye faget pedagogikk og elevkunnskap.

Vektlegginga her er på kva studentane skal lære i løpet av utdanninga si, og korleis dette peikar framover mot moglegheiter for vidare læring og utvikling i arbeidet som lærar. Første setning inneber at studentane har bruk for kunnskap frå forskning *i faga* (fagdisiplinforskning) og kunnskap om undervisning og læring i faga (fagdidaktisk og pedagogisk forskning). Slik sett skisserer dette ei forståing av kva eit mogleg innhald bør omfatte. I tillegg blir det lagt vekt på studentane sine eigne ferdigheiter både når det gjeld kritisk tenking og handlingar som kan styrkje skuleutvikling. Siste setning viser til at FoU bør vere profesjonsretta og knytast nært til det nye PEL-faget. Det er uklart kva som er meint med dette ettersom vektlegging av fag og fagdidaktikk òg står sentralt i denne beskrivinga, men det kan vere at det er PEL-fagets ansvar for BA-arbeidet ein tenkjer på. Det blir understrekt i siste setning at FoU i lærerutdanningane *må* ha eit profesjonsperspektiv, noko me då antar kan stå i motsetning til

eit «reint» disiplinperspektiv.

Vidare blir forskingskompetanse i det vitenskapelige personalet framheva som eit viktig moment for forskings- og utviklingsorientering i lærarutdanningane. Med utgangspunkt i tidlegare evaluering (NOKUT, 2006) blir det vist til tilrådingar om at

Fagpersonalet må utvikle både forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse, her under kunnskap om skolen. Utdanningen må også i større grad rette sin forskning og sitt utviklingsarbeid mot grunnskolen, gjøre studentene og yrkesfeltet kjent med FoU-virksomheten og involvere studentene og skolene i FoU-prosjekter (Stortingsmelding 11, 2008-2009: 24).

I dette ligg det ei forståing av kva slags kunnskap og kompetanse som er viktig for lærarutdannarar (både forskning og utvikling og kunnskap om skulen), og i tillegg blir det skissert ei forventning om at studentar skal involverast i slikt arbeid.

Forskingstiljø i lærarutdanningane blir framstilt som små, og forskinga som fragmentarisk og individuell. Stortingsmeldinga peikar på kor viktig det er at leiarar leier utviklinga av forskingskompetanse, og at ein får større forskingsgrupper med forskingsprosjekt som får større vekt nasjonalt og internasjonalt. Det blir forventa at institusjonane utviklar strategiar for kompetanseutvikling og forskning, og at dei definerer indikatorar som kan seie noko om utviklinga (sjå side 25):

Institusjonene må kvalitetssikre oppfølging av FoU-strategier og at vedtak om fordeling av blant annet FoU-ressurser og andre FoU-prioriteringer blir realisert. Hvis institusjonens ledelse skal kunne analysere konsekvensen av eget arbeid, må det utvikles gode indikatorer som viser utvikling over tid.

Stortingsmelding 11 peikar på tre involverte nivå når det gjeld forsking- og utviklingsorientering i grunnskulelærarutdanningane: studentane, faglærarane og leiinga.

Studentane skal både møte eit relevant *innhald* (disiplinfag og fagdidaktisk) og dei skal vere delaktige i *forskings- og utviklingsprosessar*, spesielt med tanke på å utvikle eigne ferdigheiter til å bidra i skuleutvikling og utvikling av eiga undervisning.

Det vitenskapelige personalet skal ha *forsningskompetanse* og *utviklingskompetanse*, eller samarbeide med forskarar som har slik kompetanse, og dei skal vere opptatt av *fagdidaktisk og profesjonsretta forskning* (relevant for skule, undervisning og læring). Vidare skal dei sørge for at undervisning og pensum gir studentane eit *forsningsinnhald* som er relevant. Det blir forventa at dei *samarbeider* med kollegar om forskning og utvikling, og at dei *involverer* studentar.

Oppgåver som blir skissert på leiarnivå, omfattar *strategiar* for forskning og utvikling (både kompetanseutvikling og ressurstildeling), og utvikling og oppfølging av *indikatorar* som kan beskrive utviklinga.

3.1.2 Forsningsperspektiv på forskingsbasert utdanning

Stortingsmelding 11 reflekterer mykje av det same synet på forskingsbasert utdanning som kjem fram i rapporten «Utdanning + FoU = Sant» frå 2010 (Universitets- og høgskolerådet, 2010). Bakgrunnen for rapporten var eit uttrykt behov for å konkretisere målparagrafen i lova som seier at universitet og høgskular skal tilby utdanning som er basert på det fremste innan forskning, fagleg og kunstnarisk utviklingsarbeid og erfaringskunnskap. Konteksten for å sjå nærare på kva forskingsbasert utdanning er eller kan vere, blir gitt på side 9 (UHR, 2010):

Flere argumenterer nå for at alle studenter på lavere grads nivå bør få opplæring i og erfaring med forskning og “utforsking”, og at opplæring og evaluering skal legges så nært opp til reell forskning som mulig (The Boyer Commission 1998, Healey & Jenkins 2009).

Forskningserfaring skal “mainstreames” og innarbeides i studieprogrammet. Målet er å endre utdanningen i en retning der studenter blir deltakere i FoU, ikke bare konsumenter av kunnskap. Dette representerer et grunnleggende skifte fra oppfatningen av studenten som passiv tilhører til aktiv interessent i et FoU-fellesskap, hvor studentens aktiviteter speiler lærernes FoU-aktiviteter.

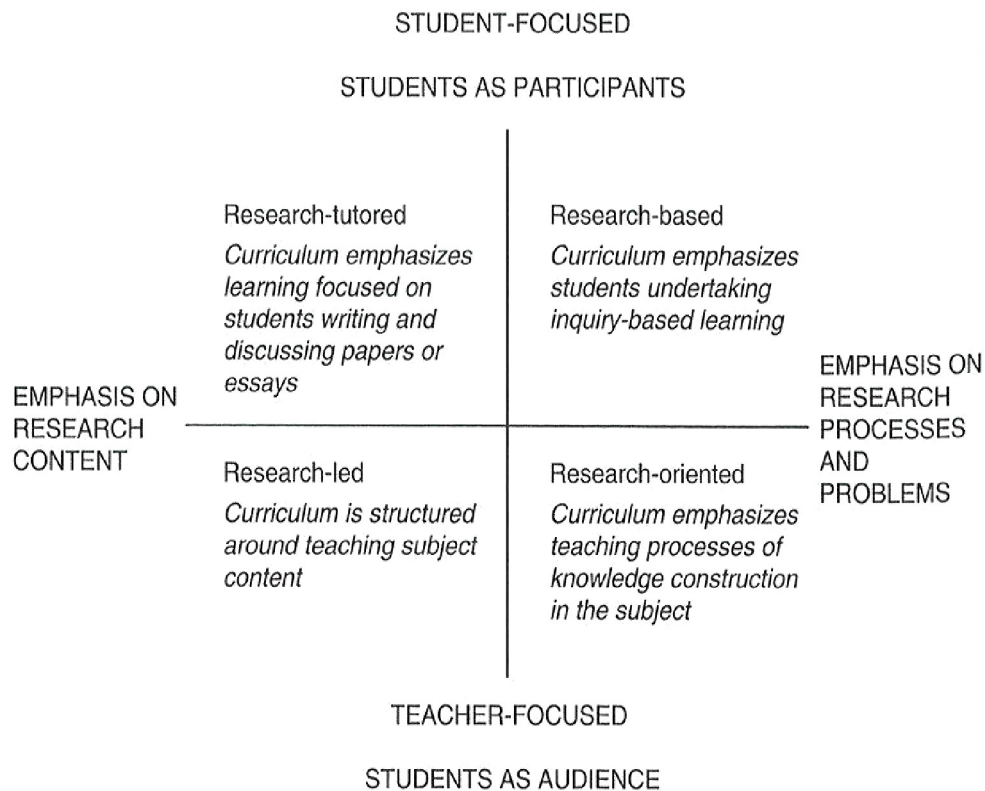
UHR-arbeidet (2010) er eit forsøk på å identifisere markørar for forskingsbasert utdanning. På side 31-34 i rapporten «Utdanning + FoU = Sant» blir det gitt eit oversyn over markørar som arbeidsgruppa bak rapporten meiner er viktige for å vurdere graden av forskingsbasering i utdanningar. Kvar markør blir skildra på tre nivå (grøn-gul-raud) og kan brukast i eigenutvikling. Markørane er inndelt i to hovudkategoriar: *Institusjonelle føresetnader* og *Vitskapeleg innhald, metode og haldning*. Innan hovudkategorien *Institusjonelle føresetnader* er det spørsmål om bl.a. kor mange av tilsette som har forskingskompetanse, om utdanningsprogramma er utforma av aktive forskarar, m.m. (sjå vedlegg tabell 3.1). Innan *Vitskapeleg innhald, metode og haldning* er det bl.a. spørsmål om studentane har kjennskap til forskning på institusjonen (at det systematisk blir lagt opp til dette), og om dei sjølve deltek i forskingsverksemd.

UHR-rapporten gir oss ei klar todelt forståing av forskingsbasert utdanning: På den eine sida handlar det om at det er institusjonelle føresetnader som må vere på plass, og på den andre sida handlar det om korleis ein arbeider med forskning i utdanninga. Stortingsmelding 11 er også oppteken av dei same områda – at lærestaden må ha tilsette med forskingskompetanse og at det må vere profesjonsretta forskning som går føre seg på lærestadene.

Når det gjeld korleis ein arbeider med forskning i utdanninga, legg UHR-rapporten vekt på arbeidet til bl.a. Healey (2005) og Healey & Jenkins (2009).

Healey (2005) har laga ein fire-faktor-modell der involvering av studentane er forstått som dreiepunktet.

Figur 3.1: Healey & Jenkins, 2009: Forskningsbasert utdanning



The first axis classifies the ways students may be engaged in R&I according to the extent to which students are treated primarily as audience or participants, while the second one classifies the approach as emphasizing research content or research processes. Thus, teaching can be research-led (e.g. students attending lectures, staff-led seminars on current research), research-oriented (e.g. attend lectures/seminars on research methodology or other research and inquiry skills), research-based (e.g. conduct student projects, assist staff with research projects) or research-tutored (e.g. discuss research articles, student papers, with staff, students, professionals, stakeholders).

Implisitt i denne modellen er ei forståing av at utdannarane sjølve må vere aktive forskarar dersom dei skal kunne involvere studentar i prosjekt (research-based). Dei må ha grundig kjennskap til forskingsprosessar for å kunne undervise på måtar som kan karakteriserast som «research-oriented» (om forskingsmetoder mm.), og «research-tutored» (kunne bruke og gi tilbakemeldingar på forskingsartiklar). Det blir òg kravd utdannarar som er oppdaterte på sitt felt. Om dei sjølve ikkje er aktive som forskarar, må dei kunne undervise frå forskingsfronten (research-led).

Arbeidet til Healey mfl. og arbeid som det blir vist til i rapporten frå UHR (2010) vektlegg kor viktig det er å kople utdanning, forskning og utvikling. Dette er ikkje eit nytt prinsipp, men heller ei presisering av eit humboldtsk prinsipp som vektlegg samspelet mellom undervisning og læring, og samspel mellom lærar og student som likeverdige, men likevel ulike når det gjeld kunnskap og ferdigheiter til å utforske vitskaplege problemstillingar (UHR, 2010).

3.1.3 Kva med ei forskingsbasert lærarutdanning?

Arbeidet til UHR og til Healey mfl. rettar seg mot BA-nivået generelt. Ei gruppe finske forskarar, som har lærarutdanning som sitt felt, nemner fire kriterium for kva ei forskingsbasert lærarutdanning er (sjå Toom mfl., 2010:333):

(1) The study program is structured according to the systematic analysis of education, (2) all teaching is based on research, (3) activities are organized in such a way that students can practice argumentation, decision making and justification while investigating and solving pedagogical problems, (4) students learn academic research skills. Learning academic research skills may imply using them as well, and thus producing new knowledge.

Her ser me at modellen me har vist til tidlegare, òg vart nytta for å beskrive ei lærarutdanning, men forskarane får spesielt fram det pedagogiske som kontekst i to av kriteria: (1) programmet er strukturert med tanke på *systematisk analyse av utdanning* og (2) at det er tale om *pedagogiske problem* som studentane skal praktisere argumentasjon, grunngi og å *ta avgjersle* i høve til.

Eit viktig mål for den finske lærarutdanninga er at ho skal utvikle autonome lærarar i den forstand at dei er i stand til å ta rasjonelle, teori-/forskningsbaserte avgjersler om undervisning, og at dei skal både kunne tileigne seg og produsere forskning i BA- og masteroppgåver. Toom mfl. (2010) poengterer at hovudmålet for BA- og MA-oppgåver ikkje er å produsere “new knowledge or novel results, but rather to produce a research report and discover something either practical or theoretical based on the research” (sjå s. 333).

Eit av formåla for dei norske grunnskulelærarutdanningane er at dei skal «[...] kvalifisere for forskingsbasert yrkesutøvelse og for kontinuerlig profesjonell utvikling» (paragraf 1, Virkeområde og formål, sjå kapittel 1.5, denne rapporten). Her er det to område som er sentrale og som står i eit forhold til kvarandre: *Forskingsbasert yrkesutøving* og *profesjonell utvikling*.

Forskingsbasert yrkesutøving kan vere ein annan måte å beskrive det mange har skrive om tidlegare under omgrepet «læraren som forskar». Me kan følgje ei lang rekkje med forskning og teoretisering om dette (sjå t.d. Stenhouse, 1975; Cochran-Smith & Lytle, 1993; Sobelman & Krasnow, 2006). Det er ganske klart innan «lærar-som-forskar-feltet» at det ikkje er tale om forskning i den forstand at resultat kan bli publisert i internasjonale tidsskrift. Det er i staden tale om ei haldning til arbeidet som lærar: Å nytte forskning og teori (vitskap) saman med egne og andre sine praktiske erfaringar for å nå dei måla ein har for elevane si læring, å planleggje undervisning, og ikkje minst å vita korleis ein kan hente inn den form for data som ein treng for å vurdere konsekvensane av vala ein har tatt for elevane si læring. I tida etter at boka “The Teaching Gap” vart publisert (Stigler & Hiebert, 1999), har mange òg blitt meir interesserte i det japanske systemet for systematisk lærararbeid som heiter Lesson Study (sjå t.d. Lewis 2002; Murata, 2010 og 2011; Munthe, Baugstø & Haldorsen, 2013). For andre er «data-driven instruction» ein viktig metode for å utvikle undervisninga på ein systematisk måte (sjå t.d. Marsh, 2012). Sjølv om retningane kan vere noko ulike, har dei det til felles at det er tale om lærarar som planlegg og studerer eiga undervisning (eller skulens praksis) på

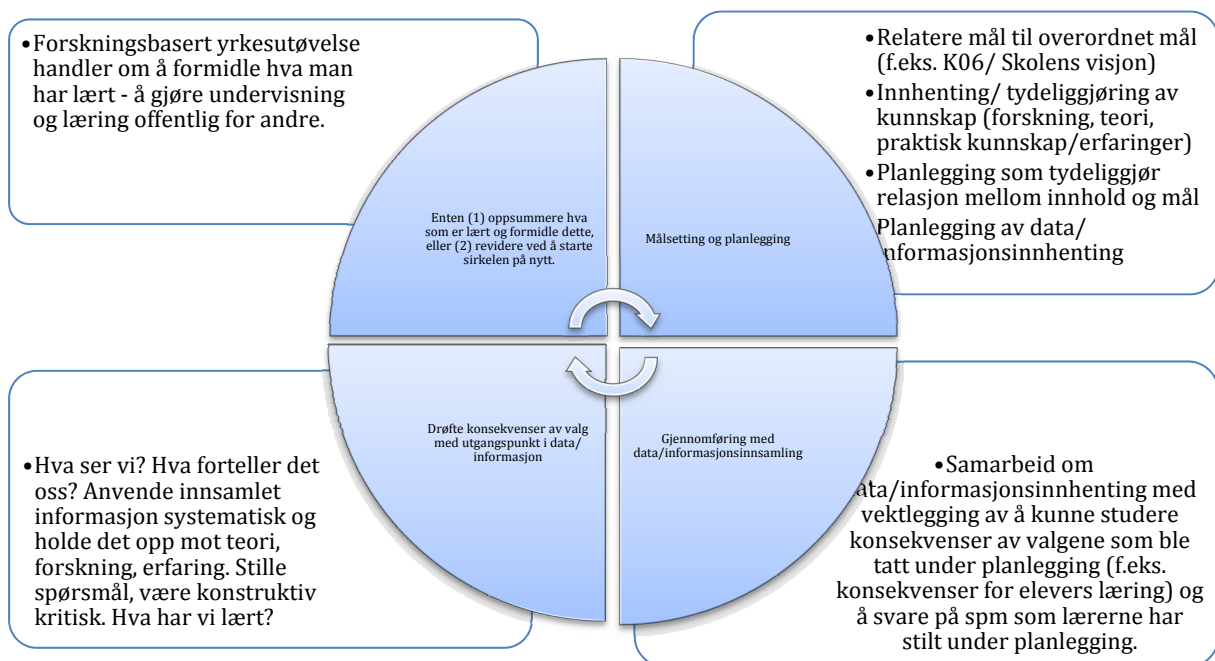
ein systematisk måte som gjer at dei blir i stand til å endre praksis på bakgrunn av innsamla data (som dei får t.d. ved hjelp av observasjonar, nasjonale eller lokale prøver eller andre undersøkingar, samtalar med elevar eller føresette og korleis elevar svarer på/arbeider med oppgåver).

Toom mfl. (2010) forklarar at målet for finsk lærarutdanning er at studentar utviklar ei spørjande haldning til undervisning. Dei skal kunne observere, analysere og utvikle eige arbeid:

Thus, teachers are able to observe, analyse and develop their work. Teachers' pedagogical thinking means the ability to conceptualise everyday phenomena, to look at them as part of a larger instructional process and to justify decisions and actions made during this process (Toom mfl., 2010:339).

Det er ikkje uvanleg å presentere eit slikt systematisk og kontinuerleg arbeid i form av ein sirkel, t.d. som sirkelen nedanfor som tek utgangspunkt i ein planleggings-syklus (Munthe, 2013) i tråd med Lesson Study:

Figur 3.2: Planleggingssyklus (sjå Munthe, 2013).



Figuren ovanfor har ein dimensjon som ikkje alltid er så framheva i lærararbeidet eller i andre modellar for systematisk arbeid, nemleg å formidle kva ein har lært. Dette kjem heller ikkje fram i det Toom mfl. skriv om ei forskingsbasert lærarutdanning i Finland.

Formidlingsaspektet er sentralt i forskingsbasert yrkesutøving, fordi det er viktig å kunne byggje vidare på resultata og å kunne vere kritisk til resultata (Hutchings, Huber & Ciccone, 2011). Slik sett vil ei forskingsbasert yrkesutøving som inkluderer formidling vere ein måte

for lærarar å byggje meir systematisk på kunnskap, og å arbeide med kontinuerleg profesjonell utvikling.

3.1.4 Korleis vil me arbeide med forskingsbasert lærarutdanning i denne rapporten?

Følgjegruppa har, i tråd med både Stortingsmelding 11 og andre tekstar vist til ovanfor, valt å sjå nærare på forskingsbasert lærarutdanning ut frå to perspektiv: Eit institusjonelt perspektiv og eit innhaldsperspektiv.

Det er ikkje sjølvsagt at dei institusjonelle rammefaktorane er på plass i norsk lærarutdanning, t.d. med omsyn til forskingskompetanse og forskingsverksemd. Difor har me valt å spørje institusjonane om kompetanse blant dei som underviser GLU-studentar og om forskinga deira. Me har òg spurt om kva mål institusjonane har når det gjeld prosentdel fagleg tilsette med førstekompetanse (les om metode i kap. 1). Innan institusjonelle rammefaktorar tek me òg med utsegner frå intervjuar på seks lærestader som handlar om forskingskompetanse, eller tilsette sine moglegheiter for å drive forskning.

UHR-rapporten (Utdanning + FoU = Sant), som berre er 2-3 år gammal, blei utarbeidd fordi UH-sektoren hadde bruk for ei utgreiing om kva forskingsbasert utdanning kunne vere og korleis dei kunne arbeide med dette. Trass i at lova har eksistert i mange år, har me ikkje hatt ei felles drøfting om forståinga av forskingsbasering på grunn-nivået (BA-nivået). For lærarutdanninga kan forskingsbasert utdanning vere ei ekstra utfordring sidan det er først no at lærarstudentar skal arbeide med ei BA-oppgåve, og at det er lovfesta at dei skal lære om vitskapsteori og metode. På den andre sida har me ein lang tradisjon innan forskning om «lærer-som-forskar-tradisjonen». Det kan vere at den, eller anna tenking om systematiske studium av undervisning og læring eller skuleutvikling, kjem til syne i grunnskulelærarutdanningane.

Når det gjeld innhaldsperspektivet, har me difor valt å gå ut med litt opne spørsmål til faglærarar og studentar. Me spurde faglærarar og studentar ved seks lærestader kva dei forstår med ei forskingsbasert lærarutdanning, og korleis det forskingsbaserte kjem til syne i deira eiga undervisning/opplæring. Intervjua med faglærarar og studentar er transkriberte, og analysearbeidet innebar å merke kvar gong dei fortalde om korleis dei forstod forskingsbasert utdanning og kva dei sjølve gjorde, eller korleis studentane har opplevd slik undervisning. Deretter har me kategorisert utsegnene for å vurdere kva slags forståing og praksis som kjem fram i intervjua, og drøfta desse i høve til dei forståingane me har presentert i kap. 3.1.

3.2 Institusjonelle føresetnader for ei forskingsbasert lærarutdanning

3.2.1 Forskingskompetanse blant dei tilsette - nasjonalt

Alle institusjonar har rapportert talet på tilsette innan kvar stillingskategori *som underviser GLU-studentar*. Me har presisert at det her ikkje er ønskjeleg med rapportering om tilsette på avdelinga generelt, men om dei som faktisk møter GLU-studentar i undervisningssituasjonar. Institusjonane har sendt opplysningar for dei to GLU-utdanningane separat, og har gitt

informasjon om kor mange innan kvar stillingskategori som kan seiast å vere *aktive forskarar* innan *profesjonsretta forsking*. Det er viktig å merkje seg at det ikkje blei gitt nokon nærare definisjon av kva som er «aktiv» eller «profesjonsretta». Me har heller ikkje informasjon om kor mange timar dei faktisk har undervist på GLU.

Tabell 3.3: Oversyn over stillingskategoriar og forskingsaktive innan profesjonsretta forsking. Alle institusjonar totalt ved GLU 1-7

	Professor	Dosent	Førsteamanuensis	Førstelektor	Universitet/ høgskulelektor	Universitet/ høgskulelærer	Totalt	% aktive forskarar av det totale talet på tilsette
Tilsette totalt som underviser på GLU 1-7	25 (4 %)	17 (3 %)	145 (24 %)	75 (12 %)	341 (56 %)	8 (1 %)	611	
Tilsette som blir rekna som aktive forskarar innan profesjonsretta FoU	19 (76 %)	13 (76%)	88 (61 %)	51 (68 %)	152 (45 %)	3 (38 %)	326	53 %

Tabell 3.4: Oversyn over stillingskategoriar og forskingsaktive innan profesjonsretta forsking. Alle institusjonar totalt ved GLU 5-10.

	Professor	Dosent	Førsteamanuensis	Førstelektor	Universitet/ høgskulelektor	Universitet/ høgskulelærer	Totalt	% aktive forskarar av det totale talet på tilsette
Tilsette totalt som underviser på GLU 5-10	26 (4 %)	20 (3 %)	170 (27 %)	87 (14 %)	323 (51 %)	6 (1 %)	632	
Tilsette som blir rekna som aktive forskarar innan profesjonsretta FoU	17 (65 %)	12 (60 %)	108 (64 %)	60 (69 %)	147 (46 %)	2 (33 %)	346	55 %

Totalt sett (sjå tabell 3.3 og 3.4) er det nokre få fleire tilsette som er knytt til GLU 5-10 enn til GLU 1-7 (21 fleire). Fordelinga innan kvar stillingskategori ser ut til å vere nokså lik med vel 50% av dei tilsette innan stillingskategorien «universitets-/ høgskulelektor». Dersom me berre ser på førsteamanuensis- og professorkategorien, kan det sjå ut til at ca. 30 % av dei som underviser GLU-studentar nasjonalt har formell forskingskompetanse. I tillegg er det vel 15 % som enten har førstelektor- eller dosentkompetanse. Det er svært få universitets-

/høgskulelærarar innan GLU-utdanningane.

Vel 50 % av dei tilsette innan grunnskulelærarutdanningane er blitt registrerte som aktive forskarar innan profesjonsretta forskning av dei avdelingane/institutta kor dei er tilsett. Dei andre som ikkje er rapportert som aktive innan profesjonsretta forskning, kan då enten vere opptekne med disiplin-forskning, eller kan hende dei ikkje forskar i det heile tatt. Me ser at ca. 45 % av dei med enten master- eller hovudfag som arbeider i GLU ikkje er engasjert i profesjonsretta FoU. Tabellane indikerer at det er ein større prosentdel av dei med toppkompetanse innan GLU 1-7 som òg forskar innan profesjonsretta tema enn det er på GLU 5-10.

3.2.2 Forskingskompetanse på institusjonane

Av tabell 3.2a i vedlegga kan me sjå at HiF, HSH og NLA oppgir at dei ikkje har nokon med toppkompetanse som underviser GLU 1-7-studentar, men for NLA sin del har dei ein professor som underviser på GLU 5-10 (sjå tabell 3.2b i vedlegg).

Fire institusjonar (HSF, HiT, UiS og UiT) rapporterer at dei har tilsette utan mastergrad som underviser i GLU1-7, medan seks opplyser at det er universitets-/høgskulelærarar involvert i undervisning for GLU 5-10 (HiOA, HiT, HSH, UiA, UiS og UiT). For alle er det snakk om mellom ca. 1-3 %. UiT og HSH rapporterer at alle fagleg tilsette som ikkje har mastergrad, er involverte i forskning som er profesjonsretta, medan dei andre oppgir at denne gruppa tilsette ikkje er involvert i profesjonsretta FoU.

Ifølgje forskrift om akkreditering av utdanningar (NOKUT, 2011) heiter det at for første syklus (BA) skal minst 20 % av det samla fagmiljøet vere tilsette med førstekompetanse. Basert på data frå institusjonane kan det sjå ut til at spesielt HSH har ei utfordring på dette området ettersom mest 90 % av dei som underviser på GLU 1-7, og 80 % av dei som underviser på GLU 5-10 er høgskulelektorar. HiVe er òg blant dei som har få tilsette med førstekompetanse som underviser i GLU 1-7 og GLU 5-10 (73 % er høgskulelektorar i GLU 5-10). HVO og NLA kan få problem dersom det blir ein del avgangar blant dei med høgast kompetanse (sjå Følgegruppen, 2012, der me peiker på behovet for ny rekruttering på grunn av naturlege avgangar).

Det er viktig å merkje seg at rapporteringa som er vist i tabellane ikkje eignar seg til å vurdere moglegheiter for å tilby mastergrader. Tabellane her viser ikkje heile fagmiljøet på ei avdeling for lærarutdanning – dei viser berre tilsette som er involvert i utdanning for GLU-studentar. Dei aller fleste institusjonane har fleire tilsette på avdelinga eller instituttet enn dei som er direkte involvert i GLU, og det vil vere fleire som då kan ha førstekompetanse. Ved nokre lærestader, t.d. ved UiA, kan det vere større utskiftingar kvart år og det er ikkje sikkert at eit oversyn for 2012 vil gjelde for 2013. Føremålet med rapporteringa er å få innblikk i institusjonelle føresetnader for forskingsbasert grunnskulelærarutdanning, der ein markør er forholdstalet på tilsette med FoU-kompetanse (UHR, 2010).

«Førstekompetanse» vil òg kunne omfatte tilsette som har fått førstelektorkompetanse og dosentkompetanse utan å ha doktorgrad. Som det går fram av vedlegg tabell 3.1 er talet på

doktorgradar ein viktig markør for UHR (2010) si forståing av forskingsbasert utdanning. Dette skal vurderast ut frå om alle, eit fleirtal eller eit mindretal har doktorgrad. Dersom me bruker denne markøren for å vurdere grunnskulelærarutdanningane, ser me at resultatet blir at det er ingen lærestader kor alle har doktorgrad, ein stad kor eit fleirtal har doktorgrad innan eitt av programma (HiST, GLU 5-10) og elles er det eit mindretal hos alle. Det mindretalet varierer i større grad:

Tabell 3.5: Prosentdel av tilsette med doktorgrad per GLU 1-7 og GLU 5-10 (her forstått som førsteamanuensis og professor, sjølv om dette kan omfatte enkeltpersoner utan doktorgrad):

GLU 1-7:	43%:	UiA
	30%-39%:	HiB, HiBu, HiST, HiT, HiØ, SH, UiS, UiT
	20%-29%:	HH, HiNe, HiOA, HVO, NLA,
	10%-19%:	HiF, HiNT, HSF, HiVe, UiN
	8%:	HSH
GLU 5-10:	52%:	HiST
	40%-50%:	HiB, UiA, UiN, UiS
	30%-39%:	HH, HiNe, HiT, SH, UiT
	20%-29%:	HiBu, HiOA, HSF, HVO, HiØ, NLA, HiNT
	10%-19%:	HiF, HSH
	5%:	HiVe

Tabell 3.5 viser at det er ni lærestader kor delen med doktorgrad er meir enn 30 % for GLU 1-7, medan det er 10 lærestader kor delen er meir enn 30 % for GLU 5-10. Den største skilnaden er at medan fem lærestader ligg mellom 40-53 % for GLU 5-10, er det berre ein lærestad som har høgare enn 40 % for GLU 1-7.

3.2.3 Institusjonelle mål for forskingskompetanse

Er lærestadene nøgde med situasjonen når det gjeld delen av tilsette med førstekompetanse (førstelektor, førsteamanuensis, dosent og professor), eller har dei ambisjonar om å endre samansettinga? Følgjegruppa bad alle 20 institusjonane om å rapportere kva dei hadde som mål når det gjeld førstekompetanse i GLU-programma.

Ni lærestader har talfesta sine mål knytt til førstekompetanse.

- NLA rapporterer at det er 20 % som er kravet ifølgje NOKUT (sjå NOKUT, 2011), og målsetjinga deira er å halde seg der.
- HiF, HiNT, HiOA og UiN har som mål å ha 50 % på førstenivå innan 2014 eller 2015. Når det gjeld UiN rapporterer dei 40 % på førstenivå for GLU 1-7.

- HVO viser til at målet for heile institusjonen er 50 % innan 2015, men det er inga eiga målsetting for GLU.
- HiST og HiT har sett 55 % som mål innan 2015 og 2014
- UiS meiner at 60 % er eit realistisk mål innan 2020
- UiA har satt 70 % innan 2015 som mål

Andre lærestader viser til NOKUT-kravet. HiB er oppteken av å oppnå mål om å bli universitet, og førstekompetansegraden må sjåast i lys av det. HiBu, HiF og HiST nemner moglegheiter for å tilby mastergradsutdanningar som eit motiv for å auke talet på førstekompetanse, og UiT viser til at deira mål er å halde seg godt innanfor NOKUT sine krav til kompetanse.

Ved HiNe er det eit uttalt mål at flest mogleg skal ha førstekompetanse, og det er utarbeidd ein strategi for at dei som er nærast målet skal kunne få auka FoU-tid for å nå målet raskare.

Andre lærestader er ikkje så presise når det gjeld konkrete mål.

- HSH viser til at det har vore naturleg avgang blant fleire med toppkompetanse, at dei har eit mål om å oppretthalde talet på førstekompetanse (utan at dette blir spesifisert) og at dei difor arbeider med rekruttering og intern kvalifisering.
- HiØ finn det vanskeleg å gi noko mål ut frå den økonomiske og organisatoriske situasjonen dei opplever.
- HSF skriv at dei har ikkje sett noko måltal, men at dei arbeider med kvalifisering.
- HH har heller ikkje eit måltal, men gir uttrykk for at dei er nøgd med å ha relativt mange med førstekompetanse, og rapporterer at dei jobbar målmedvite med kvalifisering.
- HiVe rapporterer at tilsette må dokumentere resultat for å få FoU-tid, og at fleire er i kvalifisering, men seier ikkje noko om spesifikke mål.

3.2.4 Forskingsprosjekt

For å få eit inntrykk av forskingsaktiviteten blant dei tilsette bad me institusjonane rapportere inn «eksisterande forskning på institusjonen som kan relaterast til grunnskulelærerutdanningane». Heile 417 prosjekt vart rapportert inn med tittel. Variasjonen er stor – frå små einpersonsprosjekt til større prosjekt med mange deltakarar. Følgjegruppa har òg grunn til å tru at talet er noko lågt, ettersom me seinare har blitt gjort merksame på fleire prosjekt som ikkje har blitt rapportert.

Vi har sett spesielt på kva slags prosjekt som kan knytast til to av dei sentrale områda i denne rapporten – fleirkulturelle perspektiv og samiske tilhøve. Me fann at 26 av dei rapporterte prosjekta ut ifrå titlane kan relaterast til fleirkulturelle perspektiv. Dette gjeld til dømes:

Tabell 3.6 Forskingsprosjekt retta mot fleirkulturelle perspektiv

Institusjon	Tittel på forskingsprosjekt	Prosjektleder
HiB	The Glocal Teacher	Tom Are Trippestad
HH	Tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever	Thor Ola Engen
HiOA	Hindubarns erfaringer med KRL-faget (Kristendoms, religions- og livssynskunnskap)	Tove Nicolaisen
HiT	Det flerkulturelle friluftslivet	Håkon Engstu
HVO	Ei samanlikning av undervisning i norske og afrikanske skular	Odd Ragnar Hunnes
HiØ	Ungdom med innvandrerbakgrunn og utdanning	K. Spernes

Vidare kan tre av prosjekta ut ifrå titlane relaterast til samiske perspektiv:

Tabell 3.7: Prosjekt retta mot samiske-/urfolksspørsmål

Institusjon	Tittel på forskingsprosjekt	Prosjektleder
SH	Circumpolar Indigenous pathways to adulthood	Kristine Nystad
UiN	Lulesamisk utdanningsforskning	Jarle Sjøvoll
UiT	Strukturer og mønstre i samisk ornamentikk som basis for undervisning i matematikk på ungdomstrinnet.	Anne Birgitte Fyhn

I Følgjegruppas Rapport nr. 1 (2011) gjer me greie for institusjonar som har fått midlar til forskingsprosjekt frå NFR-programma PraksisFoU og Utdanning 2020 (sjå s. 62). Per mars 2013 har det vore fleire utlysingar.

Det var 22 prosjekt innan PRAKUT som fortsatt var verksame i 2012, og for 2013 er det 15. Av dei 22 prosjekta, er det eine ei tildeling til NAFOL (forskarskule), 10 er retta mot barnehage eller barnehagelærerutdanning, eitt er om yrkesdidaktikk, og eitt er om læring på ulike arenaer. Det er ni prosjekt som er meir relevante for grunnskulelærerutdanningane:

Tabell 3.8 Oversyn over grunnskule-/grunnskulelærerutdanningsprosjekt innan PRAKUT som framleis var aktive i 2012.

Institusjon	Tittel på forskingsprosjekt	Prosjektleder
HSH	Learning in the 21st Century; Capitalizing on students' strengths – Compensating for desired capabilities	Lars Vavik
HSF	Learning Regions Project (LRP) – developing better basic skills through better understanding of local culture	Gjert Langfeldt
HVO	The function of special education	Peder Haug
UiO	Coherence and Assignments in Teacher Education	Kirsti Klette
UiS	From teachers' teaching to pupils' learning	Raymond Bjuland
HiOA	Teachers' professional qualification: different forms of preservice programs and different knowledges	Finn Daniel Raaen
HiF*	Tilpasset opplæring, spesialundervisning og grunnleggende ferdigheter knyttet til innføring av Kunnskapsløftet	Sidsel Germeten
UMB*	Elever som forskere i naturfag	Erik Knain
HiB*	Læringssamtalen i matematikkfagets praksis	Marit Johnsen-Høines

*prosjektperiode t.o.m. 2012.

Ikkje alle dei ni prosjekta er forankra i eit grunnskulelærerutdanningsprogram. PRAKUT-programmet var òg ope for andre søkjarinstitusjonar og forskarar på andre utdanningsprogram. Det er kanskje fem av dei ni som hovudsakleg er plassert innan ei grunnskulelærerutdanning.

Innan Utdanning 2020 er det fleire prosjekt innan «policy» og styring av høgre utdanning som vil vere relevante for grunnskulelærerutdanning og forskarar der. Tek me berre for oss dei som direkte er retta mot grunnskulelærerutdanning eller grunnskule (og som er registrerte i prosjektarkivet på nettstaden til programmet per 28. februar 2013), er det sju prosjekt av stor relevans:

Tabell 3.9: Oversyn over grunnskule-/grunnskulelærerutdanningsprosjekt innan Utdanning 2020 som framleis var aktive i 2012.

Institusjon	Tittel på forskingsprosjekt	Prosjektleder
HiST	Developing national standards for the assessment of writing. A tool for teaching and learning.	Synnøve Matre
UiB	Two ways to increase student interest for mathematics and science in education	Rolf Reber
UiO	Preventing later literacy failure in Kindergarten: A longitudinal randomized-trials study of oral language development and intervention	Arne Lervåg
HiOA	Qualifying for professional careers	Jens-Christian Smeby
HiVe	Learning resources and writing in educational textual cultures	Bente Aamotsbakken
UiO	Budding science and literacy: A longitudinal study of using inquiry-based science and literacy in comprehensive schooling.	Marianne Ødegaard
HiOA	The didactic challenge of new literacies in school and teacher education	Sylvi Penne

Prosjektarkiva på nettstaden til Forskningsrådet gjer ikkje greie for kven som er samarbeidspartnarar på prosjekta, men det var ein føresetnad både innan PRAKUT og innan UTDANNING2020 at det skulle vere samarbeid på tvers av institusjonar og med forskarar utanlands.

Frå denne oversikta kan me sjå at HSH, HSF, HiF, HiB, HiOA, HiVe, HiST, HVO og UiS er/har nyleg vore prosjektlederar for prosjekt med finansiering frå NFR, og me må rekne det som sannsynleg at det er mange andre som deltek i desse prosjekta. Likevel er ikkje alle prosjekta baserte i grunnskulelærerutdanningar. I dei siste tildelingane frå PRAKUT, representerer forskargruppene institusjonar sør for Trondheim, og tildelingar frå UTDANNING 2020 har vore konsentrert hovudsakleg om austlandet (sjå prosjekt katalog - Forskningsrådet, 2012).

Eit spørsmål som vil vere viktig å følgje opp i tida framover, er kva for resultat alle desse prosjekta får. Det er nokre store prosjekt med ekstern finansiering, og det er mange små. Som me har påpeikt i Rapport 1 (Følgjegruppa, 2011), er det ikkje mogleg å skilje ut berre dei som er grunnskulelærerutdannarar i databasen Cristin, og det er difor ikkje mogleg å seie noko om deira publisering basert på nasjonal registrering. Det som kan vere av særleg interesse, er å følgje opp korleis resultat frå prosjekta blir nytta lokalt på institusjonane, og korleis institusjonane (leiarar og forskarar) arbeider med å formidle regionalt, nasjonalt og internasjonalt.

Får det konsekvensar for ei grunnskulelærerutdanning at dei har hatt eit stort prosjekt med ekstern finansiering utover det at det er fleire publikasjonar?

3.2.5 Faglærarar si vurdering av institusjonelle føresetnader

I intervjuet med faglærarar på seks lærestader spurde me eit ope spørsmål om korleis dei forstod forskingsbasert lærarutdanning. Eit av områda som dei raskt kom inn på handla om institusjonelle føresetnader for å drive ei slik utdanning, nemleg eigen kompetanse og eiga forskning.

Tid til forskning blei sterkt framheva, men analysane syner at tid handlar om fleire ting. For det første handlar det om faktisk tildelt tid. Korleis dette blir gjort varierer mellom lærestadene; frå at forskingstid blir tildelt flatt, til at ein må søkje år for år, eller kvart tredje år, og til at det ikkje er stort å søkje om (sjå òg Følgjegruppa, 2011:63). For det andre handlar det om å «rydde seg tid». Det er ikkje nok å få tildelt 20 % tid til forskning dersom det ikkje er mogleg å setje av samanhengande tid. For det tredje handlar det om forskingstid som «salderingspost», dvs. at forskingstid blir brukt til noko anna.

På dei større lærestadene var inntrykket at det var større moglegheiter for å få forskingstid dersom søknadene var gode, og det også kom resultat (publikasjonar) ut av forskinga. Her var det også større moglegheiter for å organisere undervisning i bolkar, og slik sett rydde tid til forskning. Det var likevel nokre utfordringar knytt til tildelingar av FoU-tid som ikkje er faste, men fleksible (gitt for 3 år om gongen), og trass i at nokon klarte «å rydde seg tid» var det heller ikkje ukjent for tilsette på større institusjonar at tid til forskning likevel blei vanskeleg.

Intervjuet indikerer at det er andre tilhøve som også må sikrast for at forskingsgrupper skal kunne «få fart på dette feltet.» Samtaler om eiga forskning hadde ein tendens til å handle om samanhengande tid:

L1: Jeg får lite tid, men problemet er ofte at det er det som blir første salderingspost ... for mitt vedkommende så har jeg mye undervisning. Jeg har mye overtid og seksjonsledelse i tillegg så det blir på en måte alltid FoU tiden det går utover. Det synes jeg er kinkig, og jeg synes dette har blitt verre med den nye lærerutdanningen. Jeg synes at den krever kortere økter på alt og at det er flere studenter. Ressursene er gått ned – at man må inn i så mange løp, og når man skal skifte inn i så mange løp og man har undervisning mange ganger i uken, og skal få tid til FoU i tillegg så blir det jo ... skal jeg ta FoU-tid etter 11 og frem til 14 for da har jeg undervisning? Det er litt slik det blir, og det synes jeg er veldig negativt og vanskelig å få til.

Faglærarane peikar på at differensiering frå eitt program til to program har medført fleire arbeidsoppgåver for dei tilsette som har administrative oppgåver, fordi dei no skal administrere fleire emne med emnerevisjon og eksamensavvikling. Vidare har kompleksiteten i undervisninga auka for ein god del av dei fagleg tilsette, fordi dei er inne på fleire program. Emne som før kunne undervisast for ei stor gruppe, må no omarbeidast og gjennomførast i to ulike målgrupper. Men fordi dei tilsette må «levere varene» viss dei har forskingstid, kan dei ikkje la vere å gjennomføre forskning med publikasjon.

Samanhengande tid handlar også om at faggruppene er store nok til å kunne fordele undervisningstid til ulike tider slik at det er mogleg å få samanhengande tid. På mindre stader vil dette alltid vere ei utfordring.

Det var ikkje nokon av dei me intervjuet som sjølv var studentar innan NAFOL eller NATED

(nasjonale forskarskular, den eine for lærarutdanning og den andre innan utdanningsvitenskap). NAFOLs nettverk består av 24 norske høgskular og universitet. I 2010 blei 20 stipendiatar tatt opp til det første kullet, i 2011 ble 23 stipendiatar tatt opp til andre kullet, i januar 2012 blei 28 tatt opp til tredje kullet, og om lag 33 blir tatt opp i det fjerde kullet. Totalt er det 104 stipendiatar, men alle er ikkje retta mot grunnskulelærarutdanning.

3.2.6 Oppsummering

Følgjegruppa vil peike på følgjande:

- 1) Det ser ikkje ut til å vere ei felles forståing med tanke på kor stor del av tilsette med førstekompetanse det bør vere i ei grunnskulelærarutdanning. Prosenten varierer frå 20 – 70 %. Me tolkar dette som ein indikasjon på at det er vidt forskjellige oppfatningar om kva for rammevilkår som er viktige for ei forskingsbasert lærarutdanning.
- 2) Tala viser eit tydeleg mønster: Det er flest tilsette på høgskule- og universitetslektornivå som underviser grunnskulelærarstudentar. Sjølv på institusjonar med mange på førstnivå (t.d. HiVe), så er det ikkje dei som underviser på BA-nivå. Dersom dette kjem av mangel på tilsette på førstnivå (at dei må undervise på MA for å ivareta NOKUT-forskrifta og at det difor ikkje er fleire som kan undervise på BA-nivå), vil Følgjegruppa igjen påpeike det store behovet for fleire kvalifiseringsstillingar i grunnskulelærarutdanningane. Det er urovekkjande få med førstekompetanse eller professorkompetanse i utdanningane.
- 3) Tydelegare strategiar for å utvikle forskning innan GLU er nødvendig på alle institusjonar.

3.3 Innhaldet i ei forskingsbasert lærarutdanning

I denne delen av kapitelet vil me basere oss på intervjuar som blei utført på seks lærestader med både faglærarar og studentar. Me har to hovudspørsmål som me vil sjå nærare på: Korleis forstår faglærarar og studentar omgrepet «ei forskingsbasert lærarutdanning», og korleis arbeider dei heilt konkret, dvs. kva slags erfaringar får studentane som er «forskingsbaserte»?

I intervjuar med faglærarar kom det fram fem måtar å forstå kva forskingsbasert lærarutdanning er. Den eine forståinga handlar om institusjonelle føresetnader: At dei sjølve forskar og har forskingskompetanse (dette blei vist til ovanfor). Dei andre fire handlar om innhaldet i ei forskingsbasert utdanning. Nedanfor er teksten i kursiv ei kategorisering av dei fire forståingane og under kvar er det døme på utsegn for kvar kategori:

1) Ei forskingsbasert lærarutdanning har eit forskingsbasert pensum og undervisning:

Ein kan tenka forskingsbasering som veldig mange ting; som berre at pensum er rimeleg oppdatert, så er vel det forskingsbasert pensum i det minste. (...)

Vi er opptatt av å revidere pensumlitteraturen (...) i mye større grad følge med på det som skjer på forskningsfronten.

Undervisningen skal være på et oppdatert nivå slik at det innholdsmessige er der hvor det skal være

2) *Ei forskningsbasert lærarutdanning handlar om korleis kunnskap blir produsert innan fag:*

[at studentar] får eit bilde over kor kroppsvøvingfaget står i dag, og på kva for nokre fagområde det drives forskning..

... det er korleis tenkje, korleis få kunnskap eigentleg

... en bevissthet til kunnskap ... hvem eier det, hvem produserer det, hva er riktig?

3) *Ei forskningsbasert lærarutdanning lærer opp studentane til å lese og drøfte forskning og å skrive akademiske tekstar:*

Ja, vi har jo jobba med akademisk skriving sidan dei gjekk i 1.klasse og hatt fokus på kjeldebruk bl.a. Det var mykje rart i byrjinga, men det er blitt betre etter kvart.

Til hvert emne så skal to studenter finne en forskningstekst, en artikkel som de må lese og presentere til de andre. Så kan vi diskutere metodikken og så utfordre dem til å lese på engelsk.

... de skal møte forskningslitteratur, men det er vår erfaring at det er det de har størst motstand mot, det er mest lesefriksjon fordi det ikke er omsatt til lærebøker

4) *Ei forskningsbasert lærarutdanning lærer opp studentar til sjølve å vere forskande:*

På første året i norsk så har me eit arbeidskrav der studentane skal ha eit bittelite forskingsprosjekt. Dei lærer ut frå Nysgjerrigper-metoden og Forskarspira som ligg i Kunnskapsløftet ...

... eksamensform i fjerde semester ... de har en prosjektoppgave som frampek til bachelor oppgaven året etterpå ... tanken er læring om metodikk og en tankegang som er i tråd med forskningstankegangen i miniatyr

... Eg trur det er der me prøver å læra dei å vere kritisk tenkjande ... det gjeld ikkje berre som forskar, men óg som lærar.

Utsegnene om kva ei forskningsbasert lærarutdanning er, kom fram i eit samtalefellesskap med minimum seks faglærarar til stades. Det var ikkje slik at den einskilde læraren sette fram alle fire kategoriane, men i fellesskap var lærarane i alle intervjuene inne på alle fire område.

Studentane si forståing av forskningsbasert utdanning og kva dei opplevde i eiga utdanning var ikkje så heilt ulik det lærarane presenterte. Det er tre kategoriar som blir nemnt på alle lærestadene:

1) *Ei forskingsbasert lærarutdanning handlar om opplæring i metodar*

... i den første praksisperioden i første klasse så er det observasjonspraksis, og då er det observasjonsteknikkar, at me skal vere nøytrale, ikkje ha egne meiningar, ikkje koss du tolkar situasjonane.

... ja, me har brukt forskjellig: me har brukt spørjeundersøking, observasjon osv.

... på samfunnsfag har ein eigentleg fått det frå starten av – me har hatt intervju som metode – samanlikna lærebøker, litt forskjellig.

2) *Ei forskingsbasert lærarutdanning handlar om undervisning og pensum som er oppdatert på forskning*

... eg tenker på pensumet me har. Eg syns heile tida det står noko om at dette er det forska på sånn og sånn. Ein viser til nyare forskning. Eg opplever at det er eit forskingsbasert studium me går på i veldig høg grad. Det blir vist til forskning heile tida

... ja det er jo at spesielt pensum er oppdatert. Arbeidskrav som me har er forskingsbasert arbeid...

... me har hatt mykje fokus på det i naturfag i år. Læraren drar fram mange forskjellige type artiklar. Forskingsartiklar. Det har faktisk vore veldig bra å få innblikk i det. Kva det vil seie å lese det. Det er ikkje berre berre.

3) *Ei forskingsbasert lærarutdanning handlar om at studentane er aktive i ein forskingsprosess*

... vi hadde et forskningsopplegg i praksis der vi, eller min gruppe, forsket på motorikk – finmotorikk – så hadde vi gruppeeksamen der vi la fram resultatene

... de første to ukene i praksis gikk jo mest på observasjon.

... at vi skal forske selv.

Me kan kjenne igjen forståingane som studentane framhevar i det som faglærarane òg har svart. Me ser at det er (1) tale om pensum som inneheld forskingsresultat, (2) om ei undervisning som gir studentane moglegheit til å utvikle ferdigheiter i observasjon, i tekstanalyse og i andre metodar som kan vere nyttige for dei både når dei skal skrive BA-oppgåve og når dei skal arbeide som lærar, (3) og ei undervisning som krev at dei òg lærer å lese kritisk og skrive fagtekstar. Lærarane er inne på (4) korleis kunnskap blir utvikla innan fag og at forskningstradisjonar og metodar er viktige for å forstå kunnskap, men dette er ikkje så tydeleg framme hos studentane.

Når det gjaldt (1) *pensum* var det eit aspekt som var forskjellig mellom lærestadene. Det var òg eit aspekt ved (2) *å få høve til å utvikle egne ferdigheiter med metodar* som varierte litt. Variasjonane var tydeleg meir lærestad-spesifikke og handla om:

- Bruk av internasjonal forskingslitteratur (engelskspråkleg litteratur og databasar)
- Å delta i forskingsprosjekt som faglærarar var ansvarlege for

Det som var spesielt interessant med den første av desse to, var at studentane verka meir positive til bruk av engelskspråkleg forskingslitteratur enn faglærarar på nokre lærestader. Det var òg stor forskjell mellom faglærarar m.o.t. korleis dei vurderte behovet for slik litteratur i lærarutdanningane, og korleis dei vurderte studentane sine evner til å lese slike tekstar. Medan ein faglærer i PEL på ein lærestad kunne seie at studentane ikkje trong opplæring i å orientere seg i og lese engelskspråkleg forskingslitteratur, kunne ein annan PEL-lærer på ein annan lærestad forklare at det var sjølvsaugt at dei måtte gjere nettopp det. Ein av studentane fortalde at dei måtte utvikle lesestrategiar for å kunne lese slike artiklar, og fleire sa at sjølv om det var vanskeleg i byrjinga, så ga det ei god kjensle av meistring å klare det. Men dei åttvara òg: det måtte ikkje bli for mange engelskspråklege tekstar.

Kor vidt studentane fekk ta del i eksisterande prosjekt på lærestaden, var avhengig av om dei hadde ein faglærer som hadde eit aktuelt prosjekt. Det kunne variere frå år til år og frå fag til fag – altså meir tilfeldig.

Den siste forståinga me identifiserte blant studentane, kom spesielt fram på ein av lærestadene: Det var på den lærestaden kor faglærarane var einige om at dei alle hadde som mål at studentane skulle utvikle ei undersøkjande haldning i sin praksis. Her fortalde også studentane at dei var opptekne av at lærarutdanninga skulle kvalifisere til ei fortsatt aktiv haldning til læring også etter dei var ferdig utdanna:

- 4) *Ei forskingsbasert lærarutdanning handlar om å lære seg måtar å tenkje og arbeide på som får betydning for framtidig arbeid som lærar.*

S1 (1-7): Fordi at når jeg går ut som lærer så må jeg. Det er jo et yrke der man må utvikle seg selv hele tiden. Det står jo ikke stille. Det å kunne reflektere over de reaksjonene du får og de resultatene man får. Måten du legger opp undervisninga på. Metodene du selv bruker og liksom se resultatene av det. Det gjør at jeg kan videreutvikle meg som lærer og gjør at elevene vil dra nytte av det. Jeg blir flinkere av det. Vi er jo i en dynamisk verden.

Slik me tolkar denne studenten, så er vedkomande inne på det me har skrive om under punkt 3.1.3 (sjå figur 3.2). Det er ingen andre utsegner som er så tydelege på at forskingsbasert lærarutdanning skal kvalifisere for forskingsbasert yrkesutøving som denne. Det er mange studentar og lærarar som er opptekne av at studentane skal lære å forske sjølve, t.d. ein faglærer som heldt fram at arbeidet med «Nysgjerrigper» innan norskfaget var viktig for studentane si framtidige yrkesutøving, fordi elevane skulle vere nysgjerrige. Det som ikkje kom så godt fram (og det kan skuldast Følgjegruppa sine spørsmål), var korleis ei forskingsbasert lærarutdanning ville styrkje ei forskingsbasert yrkesutøving – kva er relasjonane mellom det dei lærer som student og framtida deira som yrkesutøvarar? På dette tidspunktet kunne det verke som om studentane var meir opptekne av at dei lærte metodar, og at dei skulle skrive ein BA-oppgåve, enn at dei lærte meir og meir om korleis dei kunne planleggje, samle data og utvikle undervisning eller arbeide med skuleutvikling med utgangspunkt i data for skulen.

Det var òg fleire svar frå studentane som kan indikere at praksisopplæringa må utvikle seg

vidare for å støtte at studentar lærer å arbeide på ein forskingsbasert måte. Det var ikkje tydelege døme på at praksislærarane arbeidde på måtar som me kan kalle «forskningsbasert» eller at praksislærarane var opptekne av å syne studentane korleis dei kunne arbeide på ein forskingsbasert måte.

Eit utdrag frå ein samtale med studentar kan illustrere noko av dette:

FG: Kva med praksislærarane? Bidrar dei med forskingsbasert kunnskap eller er opptekne av det?

S1 (1-7): I fjor opplevde eg det, men eg kan ikkje sei det same i år. Første året hadde eg ein praksislærar som sjølv var interessert. Det var så mykje ho var oppteken av, og då fekk me lov å vera med i hennar verden og oppleva det me og. Me lærte ganske mykje. Kva metodar ho brukte og koss ho gjer det.

FG: Viste ho til forskning?

S1 (1-7): Me var der ikkje lenge nok til å ... men det var litt, ja.

S2 (5-10): På fellesmøta som er to gonger i veka på skulen der eg er. Der tek ein opp nye ting. Kva står på UDir sine sider osv. Eg trur det kjem mykje in-put på dei møta der. Rektor er veldig oppteken av at ein må følgja med på det som skjer og sørgja for at det blir gjort.

S3 (1-7): Me har hatt om lesestrategiar medan me har vore ute i praksis nå. Praksislæraren min delte det med resten på fellesmøtet i går. Då fortalde ho om prosessen. Kva dei gjorde, kva dei lærte. Det er viktig å dela kunnskap. Det syns eg er viktig – at det er mindre grupper som får vera med på ting. Så må ein dela kunnskapen med andre dersom det er lærerikt og interessant.

S4 (5-10). Eg syns ikkje praksislærarane er fokusert på teori og forskning. Dei er veldig opptatt av kva som skjer der og då; av det som skjer i klassen. Det er mange praktiske ting – dei er meir der at dei er opptatt av det som er knytt til forskrifter. Udir og liknande. Elevane har rett til slik og sånn. Det er mindre av at dei viser til forskning (...)

I denne samtalen kjem det fram at det kan vere tilfeldig om praksislærar bringer inn forskning og teori i arbeidet med undervisning, og at det er eit større press på det praktiske i opplæringa. Likevel gir også studentane døme på at praksisrektor og andre er opptekne av deling, og at dei formidlar til kvarandre. Dei kan òg ha ein praksislærar som er oppteken av forskning og som er i stand til å motivere studentane, men ikkje nødvendigvis slik at dette er formidling av deira eigne systematiske læringscyklusar, eller om korleis dei samlar og nyttar forskning, teori og data i avgjerder som dei tek.

3.3.1 Korleis er forskingsbasert yrkesutøving eit mål for utdanningane?

Det var ikkje nokon av faglærarane som viste til forskrifta eller til at utdanninga sitt ansvar var å kvalifisere til *forskningsbasert yrkesutøving*. Likevel var det mange av faglærarane som var opptekne av at det var nettopp det dei skulle. Det var profesjonsutøvarar, ikkje forskarar dei skulle utdanne, men også profesjonsutøvarane hadde bruk for metodar, teoriar og for kunnskap om forskning som var relevant for arbeidet deira. Det som likevel ikkje kom like godt fram i intervjuet, var ei heilskapleg forståing av korleis dei kunne kvalifisere til slik

yrkesutøving på ein samla måte i eit integrert program.

Eit hovudinstrykk frå samtalan med faglærarane er at det (framleis) ikkje blir snakka så mykje på tvers av faga i utdanningane. Faglærarane var ikkje klar over korleis dei andre arbeidde med å møte kravet om «forskningsbasert lærarutdanning», og det var òg slik at det kunne vere vanskeleg for ein faglærer på GLU 1-7 å seie noko om korleis dei arbeidde innan det same faget på GLU 5-10.

Innan norskfaget var det gode døme på korleis dei arbeidde med forskingslitteratur om språk og språkutvikling, korleis dei analyserte tekstar og meir. At det var eit mål å styrkje studentane i deira eiga evne til å stille spørsmål og utforske spørsmål kom òg fram, t.d. i Nysgjerrigper-prosjektet.

Døme på tema for prosjekt i samfunnsfag som studentane arbeidde med, var kanskje meir samfunnsfaglege enn didaktiske, medan prosjekta i matematikk ofte handla om korleis studentar kunne finne ut kva elevar forstår og samle slik informasjon til bruk som støtte for den vidare læringa deira. Det som handlar om yrkesutøving var altså ikkje like sterkt framme i alle faga som var representerte.

Innan PEL-faget var det mange som kunne fortelje omtrent same historia på tvers av lærestader: Dei byrja med observasjon i første praksisperiode, og gjekk så vidare til intervju eller andre metodar som også skulle styrkast vidare i arbeidet med BA-oppgåve. Det var òg mange som hadde ei lita forskingsoppgåve i det andre året som ei førebuing til BA-oppgåva.

Men korleis heng alt dette saman med forskningsbasert yrkesutøving?

Følgjegruppa stiller òg spørsmål ved korleis arbeidet innan faga støttar opp om kva studentane lærer/har lært i andre fag? Korleis kan faglærarar byggje vidare på det studentane lærer/har lært i norsk eller eit anna fag? Eller korleis kan andre fag som kjem inn etter PEL byggje vidare på det fundamentet som studentane hadde fått i første eller andre året? Slike utsegn var det ikkje døme på. Det var heller ikkje døme på noko form for arbeidsdeling eller ansvarsdeling m.o.t. opplæring til forskningsbasert yrkesutøving.

3.3.2 Oppsummering

Det kan sjå ut til at både faglærarar og studentar opplever ei utdanning som er oppteken av å ha eit forskningsbasert pensum, at studentane skal lære seg metodar som dei kan nytte både i arbeidet med ei BA-oppgåve og i arbeidet som lærar, og at dei skal kunne lese kritisk og skrive fagtekstar, og slik sett bli innlemma i ein akademisk tradisjon.

Nyttar me modellen til Healey & Jenkins, kan me seie at det er indikasjonar på at grunnskulelærarutdanningane er på veg innan alle dei fire områda. Studentane var tydeleg klare over at forskning er svært relevant for studiet og arbeidet som lærar. Dei lærte òg metodar som dei ville ha bruk for som lærarar. Dette kan vere ei stor endring samanlikna med allmennlærarutdanninga og evalueringa av denne i 2006 (NOKUT, 2006) som påpeikte at lærarstudentar sjeldan les relevant forskingslitteratur eller deltek i forskning. Me kan ikkje seie at det er tilfelle nå. Studentane var svært medvitne om at dei sjølve skulle forske, at dei måtte

lære metodar og lese både forskning og teori.

Det me likevel ser, er at det er variasjonar i forskingstilknyting på institusjonane (sjå òg NOKUT, 2006:56). Nokre institusjonar har fleire profesjonsretta prosjekt enn andre og fleire tilsette med forskingskompetanse og forskingstid. I evalueringa frå 2006 var det den flate tildelinga som blei problematisert (sjå NOKUT, 2006:56). No er det den fleksible tildelinga og det uføreseielege som blir problematisert.

Me er usikre på om me kan seie at forskjellane i forskingstilknyting er mellom faga eller mellom utdannarane. Er det slik at nokre fag stort sett er meir retta mot ei forskingsbasert yrkesutøving, eller er det slik at det kjem heilt an på kven som underviser i faget? Eit inntrykk som må følgjast opp vidare er at det enno ikkje ser ut til å vere eit *programansvar* med ei heilskapleg og koherent tenking om progresjon til å kvalifisere studentane for ei forskingsbasert yrkesutøving. Dette omfattar òg praksisskulane. Kva for ei rolle spelar dei i ei slik kvalifisering?

3.4 Vurderingar og tilrådingar

Følgjegruppa vil peike på at det er nokre institusjonar som har svært få tilsette med førstekompetanse som underviser GLU-studentar, og alle studiestader ser ut til å ha få med toppkompetanse på BA-nivå. Dei som forskar mest, og som også forskar innan profesjonsretta område, ser ut til å vere mindre involverte i utdanninga av lærarstudentar til grunnskulen. Tala viser òg at det er mange utan førstekompetanse som underviser GLU-studentar. Oppbygginga av slik kompetanse er sjølvstekt tidkrevjande. Men me antar òg at dei med toppkompetanse må vere på MA og PhD for å tilfredsstille krava til NOKUT for dei utdanningane, og då er det for få til å sikre at GLU-studentar òg har faglærarar med toppkompetanse. Følgjegruppa har tidlegare peikt på behovet for stipendiat- og postdoktor-stillingar innan GLU for å sikre faglærarrekutteringa. Dette behovet har ikkje blitt noko mindre.

Det er mange viktige profesjonsretta forskingsprosjekt på gang ved dei fleste lærestadene, men ein må òg sikre at dei som er i direkte kontakt med GLU-studentar, er involverte i desse prosjekta. Tid til forskning og samanhengande tid til forskning ser ut til å vere ei stor utfordring for dei tilsette ved mange institusjonar. Lærestader med svært lita forskingstid til dei tilsette bør vurdere moglegheiter for å lyse ut særskilde midlar for å styrkje profesjonsretta forskning.

Vidare er det er presserande at faga «snakkar på tvers». Skal utdanningane stå fram som integrerte og med progresjon over år, må emna byggje på kvarandre. Innanfor temaet forskingsbasering vil det vere spesielt viktig for fagleg tilsette å drøfte seg fram til korleis dei sikrar at utdanninga kvalifiserer til «forskingsbasert yrkesutøving». Kva gjer dei i PEL? I norsk? Osv. Korleis er det mogleg for praksisopplæringa å vise gode døme på å gi studentane moglegheit til å øve seg på ei forskingsbasert yrkesutøving?

Tilrådingar

Til institusjonane

- Leinga ved institusjonane bør sjå til at studentane også får undervisning frå tilsette med høg forskingskompetanse. Etter tala våre kan dette vere ei særleg utfordring for mellom andre HSH, HiVe og HiF.
- Institusjonane bør leggje til rette for at dei tilsette som faktisk underviser i GLU-ane, får høve til å drive forskning i tråd med intensjonane i reforma, inkludert forskningssamarbeid med praksisskulane.
- Leinga ved alle institusjonar må løfte spørsmål om forskingsbasert yrkesutøving opp på programnivå for å sikre at programmet gir ei heilskapleg og integrert utdanning som kvalifiserer for forskingsbasert yrkesutøving.

Til Kunnskapsdepartementet

- Følgjegruppa er framleis bekymra for rekrutteringa av fagtilsette til grunnskulelærerutdanningane. Me ber difor KD vurdere å setje av ekstra midlar til stipendiat- og postdoktor-stillingar for desse utdanningane.

4 Fleirkulturelle perspektiv

Fleirkulturelle perspektiv står sentralt i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn (sjå kap.1.5 for nærmare omtale). Dette har bakgrunn i at det norske samfunnet, med skulen som ein viktig del, ikkje har makta å støtta opp om minoritetselevar læring i same grad som for majoritetselevar (Kunnskapsdepartementet 2010a; Øzerk 2004, 2008). Forskaren Joron Pihl (2002) har illustrert nokre av prosessane som gjer seg gjeldande når minoritetsspråklege elevar blir klientifisert. Pihl belyser det problematiske maktforholdet som eksisterer ved at det er nokre som har moglegheit til å definera andre ut av klasserommet og, i dette tilfellet, inn på spesialundervisning utan at det nødvendigvis blir stilt kritiske spørsmål ved avgjerda eller dei motiva som ligg bak slike vurderingar.

Den nord-amerikanske forskaren Geneva Gay, forstår mangfaldssensitiv undervisning (culturally responsive teaching) som å vere opptatt av maktforhold og maktmisbruk og å vere kritisk til undertrykkande praksisar. Vidare, som ei følgje av denne forståinga, at lærarar nyttar mangfaldet av elevar sin kulturkunnskap, tidlegare erfaringar og arbeids- og læringsmåtar, til å gjere undervisninga meir tilpassa og engasjerande for alle, også kjenslemessig (Gay, 2010). Slik undervisning dreg vekslar på styrken til elevane, for så å styrkje dei ytterlegare.

Kultur er sentralt i denne tenkinga, dvs. ei forståing av at kultur påverkar alt me gjer: val av pensum, korleis me underviser, korleis me kommuniserer og vurderer – korleis me tenkjer, oppfattar og lærer (sjå for eksempel Erickson, 2002; Gay, 2010). Difor er ein mangfaldssensitiv pedagogikk viktig for alle fag i lærarutdanningane, det er ikkje noko som berre høyrer heime i norskopplæringa eller i PEL-faget. Det er relevant for studentar innan matematikk eller naturfag eller kroppsøving å utvikle kunnskap, ferdigheiter og kompetanse i korleis det er mogleg å nytte ulike eleverfaringar på ein positiv måte i undervisninga for å fremje læring. Korleis kan klasserommet og materialval eller val av oppgåver styrkje alle elevar? Er det noko i mi undervisning som er negativt for nokre elevar, som fører til at nokre elevar blir framheva eller har større moglegheit for å lære og å forstå enn kva andre elevar har?

I arbeidet vårt med grunnskulelærerutdanningane har me vore opptekne av å få belyst desse spørsmåla, som me har kartlagt gjennom Questback og innsendte rekneark frå alle institusjonane:

- Kor viktig meiner lærestadene at fleirkulturelle perspektiv er, og er det forskjell mellom ulike regionar?
- Er det læringsutbytte i alle faga som reflekterer fleirkulturelle perspektiv ved lærestadene? Kva fag har eventuelt ikkje?
- I kva grad har dei fagleg tilsette kompetanse i fleirkulturelle perspektiv?

Desse spørsmåla har me nærma oss gjennom intervju på seks lærestader:

- Korleis meiner fagl r rane at fleirkulturelle perspektiv kjem til uttrykk i undervisninga for studentar (i kva for fag), og korleis opplever studentane vektlegging og eigen kompetanse til   arbeide i fleirkulturelle skular og klasser?

4.1 Betydninga av fleirkulturelle perspektiv i l raru danningane

Innvandrardelen av den norske befolkninga aukar. Tabell 4.1 (under) viser likevel at det er stor variasjon mellom dei ulike fylka n r det gjeld prosentdel barn i grunnskulealder (6-15  r) som har innvandrarbakgrunn. SSB definerer innvandrarbakgrunn som «*innvandr rar og norskf dte med innvandrarforeldre*». Innvandr rane blir vidare delt inn i kategoriane «Europa unntatt Tyrkia», «Afrika», «Asia med Tyrkia», «Nord-Amerika», «S r- og Mellom-Amerika», og «Oseania». I tabellen under er alle gruppene sl tt saman under kolonna «prosentdel med fleirkulturell bakgrunn». Rapporten «Er h gskolene regionale kvalifiseringsarenaer?» av Gythefeldt og Heggen (2012) viser at geografisk plassering har stor betydning for rekruttering til arbeidsmarknaden. Minst ni av ti med l raru danning som har tatt utdanninga si i same region som dei er oppvaksne i, er i arbeid i same region b de to og fem  r etter fullf rt utdanning. P  bakgrunn av dette kan det vere interessant   sj  p  om det er ein samanheng mellom vektlegging av fleirkulturelle perspektiv ved ein institusjon og prosentdel av personar med fleirkulturell bakgrunn i same region.

Tabell 4.1: Mengd barn i grunnskulealder med innvandrarbakgrunn, pr. fylke (SSB, 2012b)

Fylke	Mengd totalt	Prosentdel med innvandrarbakgrunn	Tilknytte institusjonar
	Barn i alderen 6-15 år	Barn i alderen 6-15 år	
01 Østfold	34694	13,81 %	Hi�
02 Akershus	75663	12,44 %	HiOA
03 Oslo	58477	35,21 %	HiOA
04 Hedmark	22940	7,52 %	HH
05 Oppland	22540	7,43 %	HH
06 Buskerud	32505	14,80 %	HiBU
07 Vestfold	29544	10,60 %	HiVE
08 Telemark	20659	10,64 %	HiT
09 Aust-Agder	14367	10,32 %	UiA

Fylke	Mengd totalt	Prosentdel med innvandrerbakgrunn	Tilknytte institusjonar
	Barn i alderen 6-15 år	Barn i alderen 6-15 år	
10 Vest-Agder	23112	10,94 %	UiA
11 Rogaland	59657	10,91 %	UiS, HSH
12 Hordaland	62347	8,47 %	HiB, NLA, HSH
14 Sogn og Fjordane	14474	6,09 %	HSF
15 Møre og Romsdal	33124	6,74 %	HVO
16 Sør-Trøndelag	36005	7,06 %	HiST
17 Nord-Trøndelag	17715	4,62 %	HiNT
18 Nordland	30281	5,50 %	UiN
19 Troms	19711	5,20 %	UiT
20 Finnmark	9633	6,45 %	HiF

Vidare er det verd å merkje seg at dei fleste som kjem til Noreg for å arbeide i dag, kjem frå EØS-området (UDI 2013).

Questback-undersøkinga vår syner at dei fleste institusjonane vurderer det som svært viktig at det blir utdanna grunnskulelærarar med kompetanse innan fleirkultur, men òg at det er fleire som meiner at denne kompetansen er noko viktigare for lærarar i 1-7 trinn enn for lærarar i 5-10 trinn. Me veit ikkje grunnen til denne forskjellen mellom studieløpa. Dessutan vurderer institusjonane i Region Oslo Nord, Oslofjordalliansen og Nord-Noreg fleirkulturell kompetanse som jamt viktigare enn det institusjonane i Region Sørvestlandet, UH-nett Vest og Midt-Noreg gjer. Region Oslo Nord og Oslofjordalliansen har ein høg del barn i grunnskulealder med fleirkulturell bakgrunn (jf. tabell 4.1), og dette kan forklare kvifor institusjonane i desse områda vurderer denne kompetansen som viktig. Nord-Noreg har ein mindre del barn med fleirkulturell bakgrunn enn resten av landet, men her kan posisjonen til urfolka i landsdelen spele ei rolle for rapporteringa.

4.2 Læringsutbytteformuleringar

Questback-undersøkinga vår syner at berre halvparten av institusjonane har svart at dei har læringsutbytteformuleringar om fleirkulturelle perspektiv i alle fag for begge løp. Dette gjeld institusjonane HiB, HiBu, HH, HiOA, HSH, HiVe, HiØ, SH, UiN og UiS.

HiST, HSF, HiF rapporterer at dei ikkje nødvendigvis har læringsutbytteformuleringar om

fleirkulturelle perspektiv i alle faga, men har formuleringar på overordna nivå (studieplan e.a.), som omfattar alle faga. HiNT, HVO og NLA nemner at dei manglar læringsutbytteformuleringar om fleirkulturelle perspektiv i faget matematikk for begge studieløpa. HiNe manglar òg slike læringsutbytteformuleringar i faga matematikk og engelsk for GLU 1-7 og matematikk og naturfag for GLU 5-10. HiT skriv at dei manglar formuleringane i faga matematikk og naturfag for begge studieløpa. UiA har det ikkje i matematikk og naturfag for GLU 1-7, og matematikk for GLU 5-10. UiT skriv at faga matematikk, kroppsøving, kunst og handverk og naturfag manglar slike læringsutbytteformuleringar for GLU 1-7, og faga kunst og handverk, kroppsøving og naturfag for GLU 5-10.

I dei nasjonale retningslinjene er matematikk det einaste faget som manglar læringsutbytteformuleringar med direkte omtale av fleirkultur. Det er difor ikkje uventa at det manglar der. Noko meir overraskande er det at institusjonane har valt å ikkje ta med desse formuleringane frå dei andre faga, særleg at det er fleire naturfagsmiljø som har kutta ut denne:

- kan drøfte problemstillinger i naturfagundervisningen knyttet til tilpasset opplæring og undervisning i et flerkulturelt miljø (Kunnskapsdepartementet 2010c)

Følgjegruppa vil i denne samanhengen understreke at dette er perspektiv som ein bør arbeide med i alle fag (jf. innleiinga av kap.), og at det difor òg bør vise igjen både i sentrale og lokale planverk.

4.3 Faglærarar sin kompetanse i fleirkulturelle perspektiv

Dersom me skal greie å utdanne lærarar med handlingskompetanse på det fleirkulturelle feltet, må studentar møte lærarutdannarar som har kompetanse om undervisning og samhandling i fleirkulturelle klasserom.

Undersøkinga vår viser korleis institusjonane vurderer tilsettkompetanse innan fleirkultur. Jamt over verkar det som at institusjonane vurderer eigen kompetanse som sterk, men me ser også at det er ei viss spreiding i svara med 2 som lågaste kategori nytta og 6 som høgaste. Fire institusjonar (HH, HiØ, HVO og HiNe) nyttar skåre 6 og rapporterer difor høg kompetanse blant dei tilsette, mens ein institusjon (HiST) nyttar skåre 2. Dette er ingen reell vurdering av faktisk dugleik. Det er ei vurdering som ein har gjort på institusjonsnivå basert på kjennskap som denne eine personen (kanskje i samråd med andre) har.

Det er faggruppene i norsk, PEL, RLE og samfunnsfag som spesielt blir vurdert som sterkt kompetente innan fleirkultur ved dei fleste institusjonar. Om lag halvparten av institusjonane beskriver òg at faggruppene i engelsk, kunst og handverk og musikk har fleirkulturell kompetanse. Det er faggruppene i matematikk, naturfag og kroppsøving som færrest institusjonar meiner har fleirkulturell kompetanse. Dette speglar det me òg såg i høve til læringsutbytteformuleringane innan fleirkultur, som mangla for nettopp desse faga ved fleire lærestader.

4.4 Norsk som andrespråk

I Questback-undersøkinga bad me institusjonane om å oppgi kva omfang arbeidet med norsk som andrespråk har i norskfaget for begge studieløp. Me bad om talet på timar og prosentvis (ca.) talet på timar for ulike emne. Dette viste seg å vere vanskeleg å svare på for mange av institusjonane – ein del svarer mellom 5 og 10 %, men det er tydeleg at ein del fagmiljø i norsk etter kvart har byrja å oppfatte norsk som andrespråk som ein normal del av faget, og arbeider dermed med tematikken på måtar som vanskeleg lar seg kvantifisere. I kommentarane til spørsmålet kjem dette tydeleg fram, til dømes:

- Norsk som andrespråk er integrert innen språk og litteratur i hele norskfaget (HiØ)
- Inngår i emnene grammatikk, språkdidaktikk og litteratur (HiOA)
- [Inngår i] språklære, læreplaner, lesing, skriving, litteraturundervisning (HiB)
- Inngår som en del av de fleste emnene i faget (HiF)
- Blir tematisert ifb alle de grammatiske emnene, lydlære, ordlære, setningslære, tekstlære, og sosiolingvistik (HH)

Følgjegruppa ser dette som ei positiv utvikling, og meiner at ei slik normalisering er eit viktig steg på vegen mot ei tilpassa norskopplæring for kvar elev i skulen på sikt.

Me spurte òg om studentane hadde moglegheit til å velje fordjuping i norsk som andrespråk. Seks av 19 institusjonar svarte «ja» ved begge løpa. Av dei seks ved 1-7 har tre tilbod om masternivå, medan det tilsvarande talet for 5-10 er fire. Følgjegruppa ser på slike fordjupingsmoglegheiter som viktige. Me treng generalistar som kan drive fram dette arbeidet i dei mange klasseromma, men me treng òg spesialistar som kan støtte arbeidet der ein har store utfordringar, som kan ta eit spesielt ansvar i større utviklingsarbeid og som kan forske på feltet.

Vidare spurte me om kva omfang arbeidet med norsk som andrespråk har i andre fag, for begge studieløp. Her var det praktisk talt ingen som kunne talfeste delen dette temaet hadde i andre fag. Det var lite forskjellar i svara frå 1-7 og 5-10. Svara for 5-10 er systematisert i tabell 4.2:

Tabell 4.2 Omfanget av norsk som andrespråk i GLU 5-10

Kva omfang har arbeidet med norsk som andrespråk i GLU 5-10 i andre fag? Oppgi talet på timar og prosentvis (ca.) talet på timar for ulike emne.

Ikkje svart	«Lite omfang», «beskjedent» o.l	Ukjent timetal, men det blir jobba med og inngår enten i fleire fag eller er skildra som tema i for eksempel PEL, engelsk, «flerfaglige emner»
HSF, NLA, UiN, UiT	HiB, HiBu, HiF, HiST, HiVe, UiA, UiS	HH, HiNe, HiNT, HiOA, HSH, HiØ, HiT, HVO

Følgjegruppa er bekymra for tendensen i denne rapporteringa. Språk er ein så viktig del av fleirkulturelle perspektiv at det burde vere tatt opp i alle fag, særleg gjeld det bruken av fagomgrep i ulike kulturar. Dette er òg knytt til ansvaret om å arbeide med grunnleggjande ferdigheiter i lesing og skriving som ligg til alle fag.

I 1-7-utdanninga kan ein forvente at norskfaget greier å leggje eit grunnlag for arbeidet med norsk som andrespråk som andre fag kan byggje vidare på i møtet med studentane. Men me er særleg bekymra for dei studentane på 5-10-utdanninga som ikkje vel norsk. Det ser ikkje ut som om desse møter temaet norsk som andrespråk i nokon særleg grad ved ein del institusjonar (HiB, HiBu, HiF, HiST, HiVe, UiA, UiS). Då ser me heller ikkje at desse institusjonane legg til rette for at studentane skal oppnå forskriftsfesta læringsutbytte som:

- har kunnskap om barns og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, fleirkulturelle og flerspråklige kontekster
- kan tilrettelegge for progresjon i de grunnleggjande ferdighetene i opplæringen tilpasset elever på 5.–10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2010a).

Denne utfordringa går både til leiarar og faglærarar i alle fag ved institusjonane.

4.5 Fleirkulturelle perspektiv i undervisninga i GLU 1-7 og GLU 5-10

I intervjuar med faglærarar og studentar på seks lærestader blei det også tatt opp spørsmål om fleirkulturelle perspektiv i undervisninga. Me var interessert i å vite meir om korleis fleirkulturelle perspektiv kjem til uttrykk i utdanningane.

Noko som er vanleg, er at utdanningane organiserer og gjennomfører ei fleirkulturell prosjektveke (eller veker) der mange fag samarbeider. Faga varierer alt etter kva som blir tilbydd studentane det året, men PEL og norsk er sentralt alle stader. For dei fleste er dette ikkje noko nytt som er innført etter 2010, det er noko som også gjekk føre seg i allmennlærerutdanninga. Alle lærestadene presiserer at det skjer langt meir på dette feltet enn berre ei prosjektveke.

Faglærarar på to av lærestadene i større byar talar om det fleirkulturelle som *det normale*.

Norsk (1-7): Me har jobba med at det fleirspråklege skal vera normaliteten. Me har ikkje skilt ut norsk som andrespråk som eige emne. Me har ein stor periode med begynnaropplæring t.d., og då kjem det perspektivet alltid inn – dersom ein elev ikkje kan noko norsk når han/ho begynner på skulen. Koss skal ein jobba med omgrep? Når me har om læreplanar, tar me med grunnleggjande norsk samtidig. Har me om kartlegging, så tar me det med også der (...) Me har prøvd å få til at det ikkje skal vera ein eigen bolk for å visa at det er vanleg. Me har gode folk i norskseksjonen som jobbar særleg med norsk som andrespråk, og dei passar på at me får det inn heile tida som ein normalitet.

PEL (5-10): (...) for veldig mange av studentane våre så er fleirkultur normaliteten...(...)

PEL (1-7): (...) så startar me den intensjonen om å tenka normalisering. Den utvida normalitetsforståinga i forhold til kulturelle bakgrunn

Faglærarar på andre lærestader bruker ikkje omgrepet «normalitet» eller «normalisering», men i særleg grad er PEL-lærarar, akkurat som desse faglærarane (ovanfor), opptekne av at fleirkultur handlar om mangfald og høyrer til i tema som tilpassa opplæring.

- PEL(1-7): (...) Den undervisningen vi har som heter «flerkulturell» for eksempel. Det er mer bevissthet og kunnskap viss du skjønner. Mens verktøyet er på en måte tilpasset opplæring da – læringsstrategier.
- PEL (5-10): (...) vi har jo uansett undervisning i det flerkulturelle. I mangfold. Der dekker man jo mye av det samme.
- PEL (5-10): (...) jeg tror vi har vært bevisst på å formulere flerkulturalitet til inkluderingen og tilpassing og mangfold (...) og så har du det med «hva er flerkulturalitet?» Det er vi opptatt av å problematisere, for det kan fort bli man tenker innvandring og etnisk mangfold. Så vi er opptatt av at det finnes mange kulturer på mange nivå – at det finnes sosiale kulturer, at folk er forskjellige, representerer noe forskjellig når de kommer inn i skolen.
- PEL (5-10): (...) Den kompetansen ein treng for å gå inn i eit multikulturelt klasserom er grunnleggjande sett ikkje så veldig forskjellig frå den kompetansen ein elles treng. Det går på å kunne kommunisera, observera, inngå i relasjonar, ta den andre sitt perspektiv. Så eg tenkjer at kompetansen i seg sjølv ikkje er så forskjellig, men den er gjerne vanskelegare å gjennomføra overfor dei gruppene enn overfor ein del andre grupper, men det går jo på noko mellommenneskeleg som ikkje er avhengig av hudfarge, språk eller religion, men av å forstå og ha vilje og evne til å forstå kvarandre.

Samstundes er det noko spesielt med fleirkulturelle klasserom som viser seg i særleg grad innan det språklege. Faga i grunnskulelærerutdanningane vektlegg ulike perspektiv og ulike emne.

På ein av lærestadene der det er fleire skular prega av fleirspråklegheit, fortel ein faglærer i norsk at fleirkulturelle perspektiv er ei sentral del av faget, særleg i språkdelen, men òg i litteraturen. Dei nyttar tekstar som er oversett i litteraturdelen av faget. Ein faglærer i norsk på ein annan lærestad fortel at dei ikkje nyttar oversett litteratur anna enn for samiske perspektiv i opplæringa. Den faglæraren arbeider på ein stad som er geografisk nær samiske område.

Fleirspråklegheit er eit viktig tema for alle, men det kan sjå ut til at også dette blir vektlagt litt ulikt. Her er to sitat frå faglærarar i norsk ved to lærestader:

- Me bruker det språklege i veldig stor grad. Det eine er det med språklæringsteori, men me brukar også det kontrastive perspektivet: Kva er det som er spesielt med norsk? Korfor er det vanskeleg å lære akkurat den typen ordstilling i norsk? (...) Me har dette perspektivet heile tida – både når det gjeld lydar, ordoppbygging og setningsoppbygging. Det synes me er ein føremålstenleg måte både for å lære norsk, men òg sjå norsk i ein større samanheng.
- Då me hadde norsk som andrespråk [som eit eige emne] då var det eit fagområde kor me fokuserte berre på det, medan no i GLU-utdanninga har me det inne som ein naturleg del heile tida – når me jobbar med grammatikk, så jobbar me òg med kontrastiv grammatikk. Når me jobbar med språkhistorie og minoritetsspråk og slikt, så har me det inne. Når me

jobbar med litteratur, så har me litteratur som tematiserer kultur møte. Det same med elevtekstanalysar, mellomspråkskunnskap osv.

Ein annan faglærer i norsk på ein annan lærestad fortel:

- Eg føler det er eit tema me jobbar ein del med, samtidig som me snakkar om at her må me gjera meir. Det er veldig tydeleg for oss at dette har noko å gjera med den skulekvardagen som møter studentane. Me gjer ein del på dette området. Det kjem ein del viktige prinsipp, men samtidig kan me gjera meir. Det har litt med faget og alle emna me skal innom òg.

Det kan sjå ut til at medan nokre faglærarar i norsk tar inn fleirkulturelle perspektiv nærmast uavhengig av kva slag emne dei jobbar med, opplever andre faglærarar at det er så mange emne innan faget at det er vanskeleg å gjere så mykje meir ut av fleirkulturelle perspektiv. Det som også kjem fram i samtalaner er at fleirkulturelle perspektiv er med i undervisninga sjølv om det ikkje er uttrykt så eksplisitt i læringsutbyttar.

Faglærarar i matematikk var berre til stades i to av intervjuane, og det same gjeld naturfag. Fleirkulturelle perspektiv som dei nemner, er t.d. internasjonal forskning om ulike undervisningsmåtar i ulike land (TIMSS-videoundersøkinga) og bruk av utanlandsk litteratur for å fremje kunnskap om matematikkundervisning som kan fremja læring for elevar. Dei er òg opptekne av språk og omgrepsforståing i matematikk.

Naturfaglærarar nemner spesielt omgrepsforståing. Fleirkulturelle perspektiv er ikkje uttrykt i planane, men det hender likevel at det er relevant å trekke fram i undervisninga.

RLE er òg berre representert på to lærestader. Ein av faglærarane fortel at RLE kan sikre grunnleggjande kunnskap om religion slik at studentane kan skjønne litt meir:

- Eg meiner at me har eit fag som kan bidra til å belysa noko av bakgrunnen for konflikter som finns. Det å ha ein generell kunnskap, særleg for nordmenn som er såpass sekularisert. Så trur eg det er viktig at ein får forståing av at religion faktisk betyr noko for ein god del menneske. Det er eit poeng i seg sjølv, for svært mange betyr religionen mykje for identitet og sosial tilhøyrse (...)

Dei tre faga kunst & handverk, mat og helse og kroppsøving er berre representert på éin eller to lærestader. Alle tre gir døme på korleis fleirkulturelle perspektiv er naturlege innan faga og blir tekne vare på sjølv om det ikkje er uttrykt i læringsutbytte. Her frå kroppsøving:

- Det me tar opp er kroppskultur i ulike kulturar – snakkar litt om helse i ulike kulturar, og der har me eit helseprosjekt på tre dagar kor me dreg inn veldig mange forskjellige førelesarar. Så snakkar me om utfordringar i forhold til friluftsliv knytt til ulike grupper, utstyr, symjing og kroppskultur med konkrete døme på det. Og så har me dans og musikk frå ulike kulturar ut frå kven som er i studentgruppa.

Faglærarane viser òg til ulike område som er relevante for kroppsøvingfaget og korleis fleirkultur kjem til uttrykk.

For mat og helse blir det nemnt ulike mattradisjonar, og religion og mat.

Kunst og handverk har fleire døme på korleis det fleirkulturelle kjem til uttrykk i undervisninga, òg fordi studentane sjølve dreg det inn, men faglæraren er også oppteken av at faglærarar må kjenne på balansen: kan undervisninga bli meir fordomsfull enn styrkjande? Er det ein fare for at døme og arbeidsoppgåver kan bli for banale?

Innan samfunnsfag er det mange emne som viser til fleirkulturelle perspektiv, t.d. migrasjon og konflikt, globale perspektiv og geografi. Innan engelsk var det også fleire døme på korleis fleirkultur kjem fram i undervisninga, både gjennom engelsk språkhistorie og historie generelt, bruk av eventyr frå mange land og andre tekstar som var omsett til engelsk.

4.6 Studentane sine erfaringar med fleirkulturelle perspektiv i undervisninga

Hovudinstrykket frå besøka ved dei seks institusjonane er at studentane ved alle institusjonane har arbeidd ein del med fleirkulturelle perspektiv. Mengda ser likevel ut til å variere noko. Haldningane til studentane verkar utan unntak å vere positive, og dei aller fleste av studentane har sjølvstendige refleksjonar om korleis ein kan nytte fleirkulturelt mangfald som ein ressurs i undervisninga. Eit døme frå 5-10:

Jeg har RLE. Der er vi jo veldig inne på det teamet. Vi har jo mange flerkulturelle elever. Og vi tenker jo: hvordan skal vi bruke elevene som kommer fra en annen bakgrunn. Hvis en elev for eksempel har islamsk tro. Hvordan skal vi bruke han i timen? Vi er veldig opptatt av det. Så da fikk vi i praksisoppgave for å prøve ut det – om de kanskje kunne fortelle litt om sin kultur. Om hva de gjør med for eksempel Koranen. Så det blir litt nært for elevene igjen. Så vi har gått inn på litt sånne metoder i praksis da. Få litt nært forhold, og slik at vi lærer litt av elevene også, ikke bare elevene fra oss. Hvis vi ser på det som en ressurs da, istedenfor å se på det som et problem. Det hjelper. Det er egentlig det som er det viktige.

Liknande døme fekk me frå mange ulike fag og studentar.

Fag

Studentar ved alle institusjonane har møtt fleirkulturelle perspektiv i PEL og norsk. Norsk som andrespråk er tema i norskfaget alle stader, men studentane har òg møtt dette emnet i PEL, naturfag og matematikk nokre stader. Me registrerte likevel at det eit par stader mangla ordningar for å sikre at studentar på 5-10 som ikkje hadde norsk, fekk møte dette feltet på ein tilfredstillande måte (jf. 4.4).

Elles fortel studentane at dei har arbeidd med fleirkultur i RLE, matematikk, naturfag, kroppsoving, mat og helse, samfunnsfag og engelsk. Matematikk og naturfag er samstundes dei einaste faga med negativ rapportering – det vil seie at fleire studentar ved fleire institusjonar sa at dei ikkje hadde hatt om fleirkultur i det heile i desse faga.

Praksis

I institusjonar som ligg i større byar, seier dei fleste studentane at dei har møtt fleirkulturelle elevar i praksis, enten i såkalla «mottaksklasser» eller i ordinære klasser. I mindre urbane strøk varierer det meir i kva grad dei har fått høve til å gjere seg slike røynsler. Ein student seier at i området han studerer er det «[...] ikke ofte man kommer bort i klasser med mange

ulike kulturer» [...] «jeg hadde ikke følt meg klar til å ta over en klasse på Tøyen i Oslo der det er 99 % innvandrere». Følgjegruppa ser utfordringa, og vil i denne samanhengen dra fram eit døme på korleis personlege initiativ frå studentar kan gi resultat:

Jeg jobbet i sommerskolen i Oslo i sommer med veldig mye erfaringer som ble nyttig. Der var det så mye språk. Det var kjempespennende. Men jeg så også problematikken i kommunikasjonen [...]

Om ikkje alle nett kan nytte sommarferien til å skaffe seg slike røynsler, så kan det til dømes vere gode moglegheiter i det internasjonale semesteret, dersom institusjonar og studentar arbeider for å få det til.

Regionale forskjellar

Det er ikkje berre knytt til praksis me fekk eksemplifisert regionale forskjellar – det gjorde me òg på innhaldssida. Ved ein institusjon var fleire studentar inne på at faglitteraturen fokuserte mykje på innvandring sørfrå – muslimske kulturar og anna, men at det ikkje nødvendigvis alltid var det mest nærliggjande og relevante:

Det me har litt spesielt her samanlikna med kanskje Oslo-skulen, er at me har andre typar innvandrarar her. Me ligg såpass nær Russland og Finland, og me møter andre type kulturar enn sørpå. [...] [M]en eg har hittil ikkje funne noko som helst forskning eller tidskrifter, artiklar med råd og rettleiing om koss ein møter finske innvandrarar. Islandske innvandrarar har me mykje av, russiske, - me møter på heilt andre problemstillingar. T.d. [...] barna deira møter fordommar, det er ein heilt anna type problematikk å jobba med. Det er veldig interessant og spanande. For oss er det viktig å vera veldig bevisste når det gjeld dei kulturane me møter.

Elevar med minoritetsbakgrunn møter ofte fordommar uansett kvar i landet dei går på skulen. Fordommar har med haldningar å gjere. Difor er det så viktig at det fleirkulturelle perspektivet inngår i lærarutdanningane uansett kor i landet lærarutdanningsinstitusjonen ligg.

4.7 Vurderingar og tilrådingar

Følgjegruppa ser mykje positivt med utviklinga i grunnskulelærarutdanningane når det gjeld fleirkulturelle perspektiv. Institusjonane vurderer temaet som svært viktig, og studentane syner utan unntak positive haldningar i våre møte med dei. Det blir forska på feltet av dei som underviser i utdanningane (jf. kap. 3), og me møtte ein del engasjerte faglærarar som fortalte om korleis dei arbeidde med tematikken.

Utfordringane ligg etter vårt syn i å gi fleirkulturelle perspektiv den plassen dei etter forskrifta skal ha, og å få dei til å bli ein naturleg og normal del av arbeidet for alle studentane. Her ser me positive føredøme i korleis ein del norskfagsmiljø greier å integrere norsk som andrespråk i store delar av faget. Men me ser utfordringar for ein del andre fagsmiljø, kanskje særleg i matematikk og naturfag, og me ser at det kan vere ein del enkeltlærarar som treng kompetanseutvikling. Det er altså viktig at institusjonane ser til at alle som arbeider i grunnskulelærarutdanningane får høve til å setje seg inn i dei områda som er prioriterte i forskrifta.

Me har òg fått inntrykk av at konkretisering av det å undervise i fleirkulturelle klasserom er

vanskeleg i fleire regionar, og at det er vanskeleg å sikre at alle studentar får erfaring frå undervisning i fleirkulturelle klasser.

I forlenginga av dette vil me poengtere at det verkar som ein del institusjonar enno ikkje har funne gode løysingar for GLU 5-10 for dei som ikkje har valt norsk (sjå ovanfor). Ved fleire institusjonar var det desse studentane som hadde arbeid minst med fleirkulturelle perspektiv. Rapporteringa om norsk som andrespråk i andre fag enn norsk peikar i den same retninga – det verkar som desse studentane får eit for dårleg grunnlag for å undervise elevar med ein annan språkleg bakgrunn.

Tilrådingar til institusjonane

- Leiingane ved institusjonane må sjå til at alle faglærarane får høve til å setje seg inn i forskrifta sine krav til fleirkulturelle perspektiv. Alle faga må vere med i dette arbeidet.
- Institusjonane bør vere særleg merksame på å utvikle gode ordningar for å ta vare på målsetjingane knytt til fleirkulturelle perspektiv for studentane på 5-10 som ikkje har valt norsk.
- Institusjonane bør sørgje for systematiske ordningar for å sikre at studentane arbeider med undervisning i fleirkulturelle klasserom.

5 Opplæring i samiske tilhøve

Urfolk er ein juridisk definisjon av eit folk som blir skildra som opphavleg, eit folk som har hevd på å ha budd ein stad mykje lenger enn andre. Urfolk er eit folk som er blitt innlemma i ein stat som er oppretta av eit anna folk. Samane har eigne rettar som urfolk i Noreg, mellom anna stadfesta gjennom at Stortinget i 1988 vedtok eit grunnlovstillegg (§ 110a) som seier at «Det paaligger Statens Myndigheder at lægge Forholdene til Rette for at den samiske Folkegruppe kan sikre og utvikle sit Sprog, sin Kultur og sit Samfundsliv.» (Grunnlova, 1814).

Dessutan har Noreg ratifisert FN's Barnekonvensjon (1989), og der står det mellom anna:

Artikkel 29: Partene er enige om at barnets utdanning skal ta sikte på:

[...] c) å utvikle respekt for barnets foreldre, dets egen kulturelle identitet, språk og verdier, for de nasjonale verdier i det land barnet bor, landet hvor han eller hun eventuelt kommer fra og for kulturer som er forskjellige fra barnets egen kultur,

d) å forberede barnet til et ansvarlig liv i et fritt samfunn i en ånd av forståelse, fred, toleranse, likestilling mellom kjønnene og vennskap mellom alle folkeslag, etniske, nasjonale og religiøse grupper og personer som tilhører urbefolkningen [...]

Artikkel 30: I stater hvor det finnes etniske, religiøse eller språklige minoriteter eller personer som tilhører en urbefolkning, skal et barn som tilhører en slik minoritet eller urbefolkningen, ikke nektes retten til sammen med andre medlemmer av sin gruppe å leve i pakt med sin kultur, bekjenne seg til og utøve sin religion, eller bruke sitt eget språk.

I skulesamanheng var året 1997 ein milepæl (Hirvonen & Keskitalo, 2004). Då vart det vedtatt to likeverdige læreplanar; ein for norsk grunnopplæring (L97) og ein for samisk (L97S). I prinsippa for L97S er det fastslått at det ikkje er tilstrekkeleg at opplæringa ”legger vekt på kunnskap om samisk historie, kultur, språk og samfunnsliv hvis elevene ikke stadig møter en positiv holdning til egen kultur og eget samfunn i hele skolens virksomhet” (L97S, s. 66, se Hirvonen & Keskitalo, 2004, s. 202).

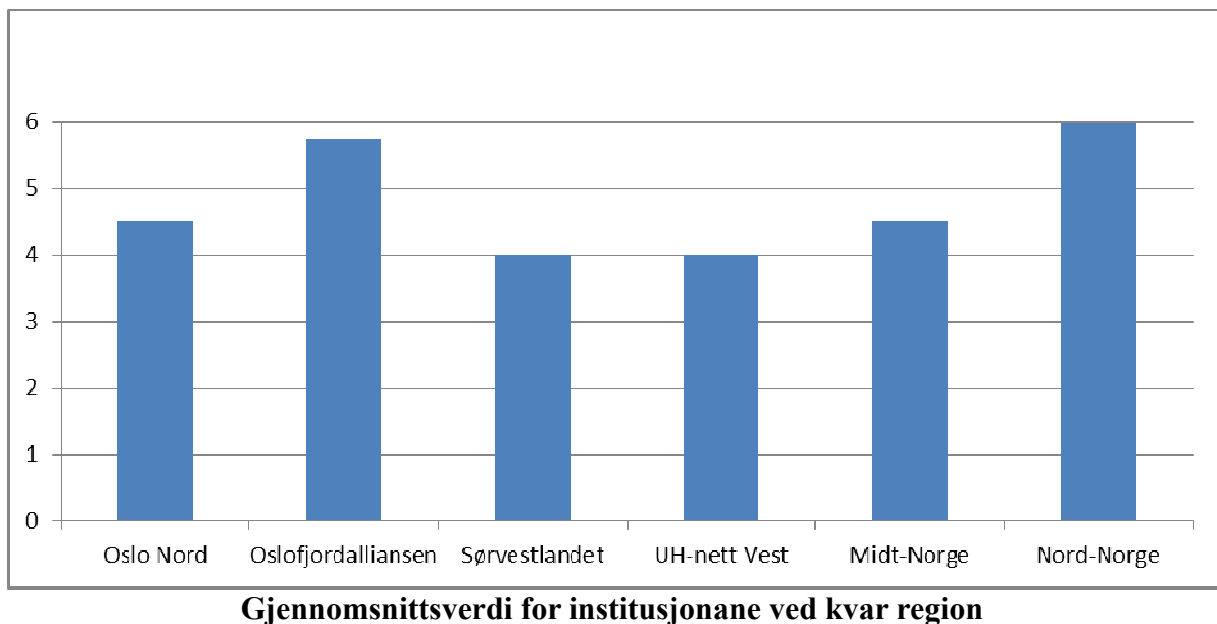
I ei doktorgradsavhandling frå 2011 finn Hadi Lile at det store fleirtalet av lærarar som blei spurt i undersøkinga, svarte at dei ikkje hadde lært noko særleg om det samiske verken på lærarhøgskolen eller i form av etterutdanning. Kunnskapsmessig viste resultatane at nesten ingen elevar har lært det dei skal eller bør etter opplæringslova (Lile, 2011).

Følgjegruppa har tatt utgangspunkt i krava frå forskrifta (sjå kap.1.5) når me har undersøkt korleis samiske tilhøve blir handsama i dagens grunnskulelærerutdanningar. Me har samla inn materiale både igjennom ei Questback-undersøking til alle institusjonane og intervju av faglærarar og studentar ved seks utvalte institusjonar (sjå kap.1.4 for nærmare omtale av materiale og metode). Kapitlet er disponert slik at me går frå overordna haldningar hjå institusjonsleiinga, via læringsutbytteformuleringar i programplanane til konkrete tiltak, og vidare til kva faglærarane faktisk gjer og kva studentane har fått med seg i undervisninga.

5.1 Kor viktig er opplæring i samiske tilhøve for institusjonane?

I vår Questback-undersøking til institusjonane ved instituttleiar/studieleiar spurte me kor viktig dei meiner det er å utdanne lærarar med kompetanse knytt til samiske tilhøve. Alle institusjonane har svart (20 for 1-7, 19 for 5-10), og svara samla sett viser at leingane ved institusjonane har eit syn på kompetanse i samiske tilhøve som står godt til krava i rammeplanane. Det noko lågare resultatet på regionale behov ser ut til å spegle innslaget av samisk folkesetnad i nærområda til institusjonane. Resultata regionsvis ser slik ut for GLU 1-7:

Figur 5.1 – Kor viktig er det å utdanne lærarar med kompetanse knytt til samiske tilhøve sett i lys av institusjonens ambisjonar? Marker på ein skala frå 1-6, kor 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad.

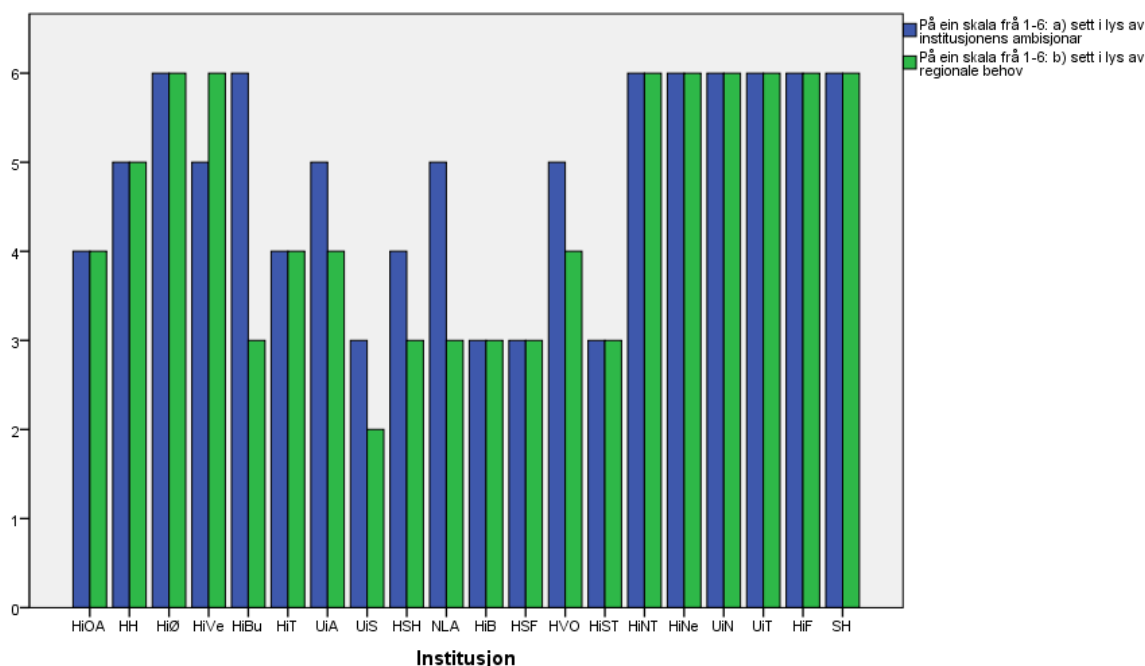


Ein ser her at områda som både historisk sett, og sannsynlegvis òg i dag, har minst innslag av samisk folkesetnad – Sørvestlandet og Vestlandet – rapporterer lågast.

Einskildinstitusjonane sine vurderingar ser slik ut for GLU 1-7:

Figur 5.2 - Kor viktig er det å utdanne lærarar med kompetanse knytt til samiske tilhøve?

Markér på ein skala frå 1-6, kor 1 er i svært liten grad og 6 er i svært stor grad.



Alle institusjonane med nasjonalt ansvar for samisk – HiNT, UiN, UiT, HiF og SH – har svart i «svært stor grad» både for det nasjonale og det regionale. Dette er dei same institusjonane som utgjer Samisk region (region 7). Fleire av dei andre som rapporterer høgt, har grunngevingar knytt til at dei skal utdanne lærarar som kan arbeide både regionalt og nasjonalt. HiNe viser mellom anna til at dei er i eit sør-samisk område, vidare at «[...] det bor samiske barn i heile landet» og til urfolksstatusen. HiØ og UiA syner òg til krava om samisk kunnskap i LK06.

Blant dei som rapporterer lågt både regionalt og nasjonalt, finn ein grunngevingar knytt til lite samisk busetnad i regionen. UiS seier det slik: «Samiske forhold er ikke svært fremtredende i regionen og vi rekrutterer studenter i hovedsak lokalt.» Men både dei og HSH skriv samstundes at dei meiner det er viktig at dei komande lærarane kjenner til samisk kultur. HiST og HiB har valt å ikkje grunnngje rapporteringa si her.

HiOA seier det slik: «Disse spørsmålene har satt dette temaet på kartet, og vi vil innføre flere tiltak for å sikre dette i nær framtid.»

5.2 Samisk i læringsutbytteformuleringar

Her vil me først kommentere dei nasjonale føringane, før me går inn på programma til institusjonane. I dei nasjonale retningslinjene for 1-7 finn ein desse læringsutbytteformuleringane knytt direkte til samiske tilhøve:

Norsk: (ferdigheiter): - *kan leggje til rette for møte med tekstar på dansk og svensk, både munnlege og skriftlege, og samiske og utanlandske tekstar i omsetjing*

Musikk (kunnskap): - *har grunnleggjande kunnskap om norsk og internasjonal musikk frå ulike sjangrar og musikkhistoriske epokar, om norsk og samisk tradisjonsmusikk og om musikk frå ulike kulturar*

RLE (2) (kunnskap): - *har kunnskap om samisk religionshistorie*

Dei nasjonale retningslinjene for 5-10 har dei same som for 1-7, og dessutan eit ekstra punkt:

Norsk: (kunnskap): - *har kunnskap om svensk, dansk og samisk og kjennskap til andre nordiske språk og nasjonale minoritetsspråk*

Ein har i tillegg nokre generelle formuleringar knytt til samiske tilhøve i innleiinga av dokumentet, og i innleiingane til faga norsk, PEL, mat og helse og naturfag. For PEL står det til dømes i dei nasjonale retningslinjene for 1-7 at:

Bevissthet om kulturell variasjon i oppdragelsen vil være avgjørende i møtet med samiske og andre minoritetsspråklige elever, der man tar hensyn til både det særskilte og det som er felles for alle barn i Norge.

Etter Følgjegruppas syn er det ein for svak samanheng mellom overordna formuleringar i forskrifta og læringsutbytteformuleringar på dette området. Det gjeld både fagbreidde og balansen mellom kunnskapar og ferdigheiter, og dermed får ein ikkje godt nok fram at studentane skal utvikle handlingskompetanse på dette feltet. Retningslinjene skil heller ikkje godt nok mellom urfolk og minoritetsspråklege. Av faga med læringsutbytteformuleringar knytt til samisk, er det berre norsk som er obligatorisk (1-7), og det er ei klar svakheit for utviklinga av temaet for alle studentar.

For å finne ut korleis institusjonane har utvikla feltet i programplanane, spurte me om dei hadde læringsutbytteformuleringar knytt til kunnskap om samiske tilhøve i alle fag på GLU 1-7 og 5-10. SH og UiN (1-7), og HSH og UiN (5-10) svarte «ja» på det. Vidare spurte me «Dersom nei, kva fag manglar». Svara er systematisert i den følgjande tabellen³³:

³³ For dei små faga som kjem seint i studieløpa: Her er det ikkje sikkert at alle institusjonane tilbyr alle faga, slik at dei ikkje har rapport at dei manglar. Innslaget av samisk i desse faga er difor sannsynlegvis mindre enn det som kjem fram av tabellen.

Tabell 5.3 Institusjonar *utan* læringsutbytteformuleringar knytt til samiske tilhøve for ulike fag ved GLU 1-7 og 5-10.

PEL	Norsk		Matematikk		Engelsk		Kroppøving		Kunst og handverk		Mat og helse		Musikk		Naturfag		RLE		Samfunnsfag				
	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10			
Region Oslo Nord ³⁴	HH HiOA	HH	HH HiOA	HH	HH HiOA	HH	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH	HH	HH HiOA	HH	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH	HH	HH HiOA	HH	
Oslofjord alliansen	HiBu HiVe	HiBu			HiBu HiVe HiØ	HiBu HiVe HiØ	HiBu HiVe HiØ	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu		HiBu HiVe	HiBu	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	HiBu HiVe	
Region Sørvest-landet	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	HiT UiS	
Region UH-nett Vest	HiB HSH HSF HVO NLA	HiB HSF HVO NLA	HSF HVO	HSF	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	HSF HVO NLA	
Region Midt-Noreg ³⁵	HiST		HiST	HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	HiST	
Region Nord-Noreg	HiF UiN UiT ³⁶	HiF UiN UiT	HiF UiN	HiF UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	
Samisk høgskole ³⁷	SH		SH		SH		SH		SH		SH		SH		SH		SH		SH		SH		
Inst. UTAN	14	10	7	5	15	14	16	15	13	11	11	8	8	8	8	9	7	10	12	8	7	9	6

³⁴ HH hadde noko uklar rapportering

³⁵ HiST hadde uklar/manglande rapportering for GLU 1-7

³⁶ Ved UiT heiter faget «profesjonsfag» for begge studieløpa

³⁷ SH har berre svart for GLU 1-7, då dei berre tek opp studentar annakvart år.

Etter rapporteringa så er dei to programma ganske like på dette feltet, bortsett frå HiOA, der GLU 5-10 verkar å ha innarbeidd det samiske i fleire fag enn 1-7. HH, HSF og HiT har ikkje læringsutbyteformuleringar knytt til samiske tilhøve i det heile, og det er slik sett vanskeleg å sjå korleis dei konkretiserer krava frå forskrifta i sine programplanar. Høgskolen i Hedmark grunngir dette slik:

Det er ikke egne læringsutbyteformuleringer i alle fagplanene knyttet til det samiske perspektivet, men mangfold og flerkulturelle perspektiver er et gjennomgående perspektiv i alle fag.

HSF syner til ei overordna formulering, medan HiT har valt å ha få og breie kompetansemål. HiF, HiST og HVO rapporterer at dei berre har læringsutbyteformuleringar knytt til samiske tilhøve i eitt fag. Alle desse institusjonane har altså valt å kutte ut formuleringar frå dei nasjonale retningslinjene på dette feltet. Følgjegruppa meiner dette ikkje er haldbart med tanke på den særstillinga dette emnet er gitt i lovverk og forskrift. Samiske perspektiv bør altså framhevast som noko særskilt utover reine fleirkulturelle målsetjingar.

Dersom ein ser på faga, så peikar norskfaget seg ut som det viktigaste faget for kunnskap om samiske tilhøve, og det er som venta ut i frå dei nasjonale retningslinjene. Matematikk og engelsk har færrest formuleringar. PEL-faget skil seg òg ut med negativ rapportering, og det er nok òg noko som kan forklarast med retningslinjene.

Institusjonane bør passe på at alle fag prøver å nærme seg temaet ut frå faga sine føresetnader, og at dette ikkje berre blir eit spørsmål om kunnskap for studentane, men òg krav til ferdigheiter i å utvikle undervisningsopplegg for elevane.

5.3 Konkrete tiltak knytt til opplæring i samiske tilhøve

I Questback-undersøkinga spurte me òg etter konkrete tiltak for å følgje opp forskrifta med omsyn til samiske tilhøve. Her hadde me fem alternativ og eit ope spørsmål. Institusjonane svara slik for 1-7:

Tabell 5.4 Talet på institusjonar som har innført desse tiltaka knytt til opplæring i samiske tilhøve ved GLU 1-7 (institusjonane kunne velje fleire)

Alternativ	Antall
1 Temadager	12
2 Arbeidsseminar	4
3 Eksterne førelesarar (grunnskuletilsette)	3
4 Eksterne førelesarar (forskarar)	4
5 Kriterium for val av praksisskular	0

Svara for 5-10 var tilsvarande, men med litt meir bruk av forskarar (5) og mindre av grunnskuletilsette (1). Av dette ser me at det er ganske vanleg å bruke temadagar for å setje studentane inn i samiske tilhøve. Følgjegruppa vil her gjerne poengtere at slike løysingar kan vere vel og bra, men òg at slike løysingar lett kan verke som ei kvilepute til hinder for det

jamne arbeidet med tematikken i faga. Det er heller ikkje slik at temadagane nødvendigvis er vigd samiske spørsmål direkte og åleine. Til dømes utdjar Høgskulen i Volda at dette «Ikkje [er] temadagar knytt direkte mot det samiske perspektivet, men vi gjennomfører eit tverrfagleg opplegg om den fleirspråklige- eller fleirkulturelle skulen for alle andreårsstudentane i GLU 5-10 og alle andreårsstudentane i GLU 1-7.» Inkluderinga av det samiske i arbeidet med fleirkulturelle- og fleirspråklege perspektiv og mangfald kjem fram i rapporteringa til fleire av dei andre institusjonane òg. Elles er det verd å merkje seg at ingen av institusjonane legg vekt på kontakt med samiske born når dei vel ut praksisskular.

Me spurte òg etter andre grep som institusjonane hadde gjort. Høgskolen i Finnmark rapporterer at dei «har i størst mulig grad forsøk[t] å integrere samiske forhold i den ordinære undervisningen», og det står slik sett i kontrast til læringsutbyteformuleringane deira. Mellom anna har dei i matematikdidaktikken sett på «hvordan matematikk brukes i (gammel) samisk kultur og håndverk». Fleire andre, som Høgskolen i Telemark, rapporterer òg at dei har valt å inkludere samiske tilhøve i den ordinære undervisninga, for å sikre ei betre og meir integrert undervisning.

Av meir spesielle grep vil me nemne Universitetet i Nordland sitt tilbod til studentane om å delta på ein lulesamisk konferanse over to dagar. Dette kjem i tillegg til eit fleirkulturelt prosjekt for alle studentane, der det samiske perspektivet står sentralt.

5.4 Intervju med faglærarar

I intervju med faglærarane på dei seks institusjonane som me besøkte, la me vekt på å finne ut i kva omfang og korleis dei underviser i samiske tilhøve for grunnskulelærarstudentane. Alle institusjonane har noko om det samiske i undervisninga til studentane, men hovudinntrykket etter besøka er at det er litt tilfeldig både i kva grad ein tek opp det samiske og i kva fag ein gjer det. Ein av faglærarane sa det slik:

[...] Ellers så skal de ha en historiebolk etter jul, og hun som skal undervise i historie hun har doktorgrad fra kvinnehistorie i Finnmark, der hun jobbet i mange år. Så både det samiske perspektivet og kvinneperspektivet kommer ganske godt fram der. Men det kan jo være litt tilfeldig for å si det sånn.

Her blir altså det personavhengige framheva. Ein faglærar ved ein annan institusjon seier at «Det er klart at det er her sårbarheita inntreffer, der kor einskildindivid jobbar med problematikken og som då bestemmer kva føringar det får.» Denne tilfeldigheita syner seg òg til dømes ved at ved ein institusjon så sa ein norsklærar på 1-7 at dei hadde «[...] vore for dårlege til å ta fatt i det samiske», medan norsklæraren frå 5-10 på den same institusjonen kunne fortelje om forskjellige samanhengar der dei drog inn det samiske. Noko av forklaringa kan liggje i at norskfaget ved 5-10 har 30 studiepoeng meir til disposisjon, og slik sett kan nytte meir tid på slike tema, men me såg òg liknande forskjellar i Pel-faget, som er like stort i dei to løpa.

Her er òg tydelege utfordringar med samarbeid, og det at ein ikkje veit kva ein gjer i dei andre faga:

Her kan vi egentlig ikke slå så veldig i bordet med det altså. Og noe av dette skyldes nok at vi kanskje ikke har avklart forholdet mellom fag og PEL-fag og litt slike ting.

Ein faglærer ved ein annan institusjon seier at «[...] jeg må innrømme at jeg ikke vet nok om på hvilken måte det blir tematisert i PEL, for eksempel». Ein annan seier at «Me har ikkje noko system når det gjeld å trekka inn samisk kultur.»

Ein del av institusjonane ser altså ut til å mangle overordna grep/strategiar for korleis ein sikrar at forskriftsfesta målsetjingar faktisk blir handsama i undervisninga til studentane.

Regionale forskjellar

Intervjua viser at faglærarar ved ulike institusjonar tenkjer noko ulikt, både om korleis ein kan nærme seg ulike problemstillingar og når det gjeld kor mykje ein legg vekt på samiske tilhøve. Grunngevingane for dette verkar å vere farga av nærmiljøet og regionen institusjonen ligg i. Eit døme på dette er knytt til om dei har samiske studentar i utdanninga, og om dei utnyttar deira kunnskap i utdanninga. Ved ein institusjon der delen samisk folkesetnad i området historisk sett har vore ganske stor, la dei vekt på at dei ikkje veit den etniske bakgrunnen til studentane:

Det er jo ikkje noko dei går rundt og seier, så koss vi skal fanga opp det, det anar eg ikkje. Då må vi ha ei eller anna form for «etnisk bekjennelse», og det har vi ikkje lov til verken juridisk eller etisk. Det måtte i så fall vore at ein i samband med den type problematikk diskuterte det, og at det då kom fram. Men, me kan jo ikkje gå inn å krevja, «kva er din etnisitet?»

Ved ein annan institusjon i ein annan del av landet, der delen samisk folkesetnad i området historisk sett har vore ganske liten, var svaret ganske annleis:

Eg opplever at studentane er nysgjerrige på det, og dei eg har møtt med samisk bakgrunn er stolte, dei andre er interesserte og nysgjerrige på det, det er spanande og eksotisk.

Ved ein tredje institusjon, der ein korkje historisk eller no har noko særleg samiske folkesetnad, er ein meir tvisynt til tematikken:

En kommentar i forhold til PEL og det samiske. Det er litt preget av at det er veldig lite i nærmiljøet, når vi tenker på det flerkulturelle. Et perspektiv er jo at man skal kunne tilrettelegge tilpasset opplæring, og ha forståelse og legge opp relevans og sånt. Hvis man hadde jobbet i Osloskolen, hadde man jo vært veldig klar over minoritetsperspektiver, men det samiske blir kanskje langt vekk. En annen måte å trekke det inn på, er jo dette med demokrati og medvirkning, hvis man ser litt skolehistorisk på det da. Da er det jo klart at det er veldig viktig. Det er mange mulige tråder å trekke. Men jeg tror nok ikke det preger veldig mange skolehverdager.

Men me møtte òg ein del faglærarar som var opptekne av at ein skal utdanne lærarar for heile landet – ein PEL-lærer sa det til dømes slik:

Relevansen er der heilt klart; bl.a. så utdannar me lærarar for heile landet. Det som er relevant for dei er at dei her har tenkt koss møter me ulike folkegrupper med ulike farge, religion, språk mv. Skal ein jobba i andre delar av landet så er det viktig å ha tenkt gjennom koss ein møter elevar som har samisk bakgrunn.

Fleire av faglærarane er inne på tilhøvet mellom det dei kallar «moderne minoritetsspråk» og samisk. Ein tala om tilhøvet mellom samisk, som han meinte det var liten sjanse for å møte «live», og ein stor sjanse for å møte elevar med t.d. urdu med det tilhøyrande behovet for andrespråksdidaktikk. Han konkluderte slik: «En må favne begge deler uten at det ene blir en redskapsting og det andre en sånn dannelsesgreie».

Faglege vinklingar

Inntrykket etter møta er at det er i norskfaget ein arbeider mest med samiske perspektiv i grunnskulelærerutdanningane. Det er òg i dette faget faglærarane kjem med flest konkrete døme på korleis dei arbeider med temaet i undervisninga. Dette kan henge saman med at det er i norskfaget det samiske er mest eksplisitt framheva i læringsutbyteformuleringane i dei nasjonale retningslinjene og i programplanane til institusjonane.

I PEL-faget er det òg ein del som er innom temaet, men her er òg dei som ikkje har vore det i det heile. Det er desse to faga me har danna oss det beste biletet av, sidan dei var representert med to personar på mest alle møta. Vidare verkar samfunnsfaget å vere eit fag der ein arbeider ein del med samiske tilhøve. Det syner seg både ved dei to institusjonane der faget var representert på møta, og ved at faglærarar frå andre fag ved dei andre institusjonane peikte på samfunnsfaget som viktig på dette feltet.

I dei andre grunnskulelærerutdanningsfaga er det sporadiske døme på at det samiske blir teke opp, men hovudintrykket er at dette temaet enten er heilt utelatt eller har ein marginal posisjon. Til dømes seier ein lærar frå kunst og handverk at «Me har mykje å drøfta og henta vidare, for me har ikkje lenger ein eigen periode kor me seier at me skal jobba med duodji [samisk handverk og kunsthandverk], det gjer me ikkje lenger.» Eit viktig atterhald her er at desse faga berre er representert med ein eller to personar i materialet, og at det dermed kan finnast fagmiljø som arbeider mykje med dette utan at det viser igjen her.

Elles fekk me òg eit døme på eit tverrfagleg opplegg knytt til det samiske med mange fag involvert. Det var ein institusjon som hadde noko dei kalla «Den rullande leirskulen» - ein busstur over tre dagar med mellom anna besøk til samiske busetjingar. Inntrykka frå denne turen blir så seinare teke opp i vidare i ulike fag.

5.5 Intervju med studentar

Hovudintrykka frå dei seks intervjurundane kan oppsummerast slik: Ved to institusjonar hadde studentane knapt høyrte om det samiske i undervisninga, ved tre institusjonar hadde dei hatt samisk profesjonsdag/veke og ved éin institusjon hadde studentane arbeidd mykje med samiske perspektiv.

Typiske svar på spørsmål om samiske perspektiv frå dei to første er:

- Ikke som jeg kan komme på.
- Jeg kommer ikke på noe heller, det er sjelden vi har hørt ordet "samisk" eller "samene".
- Eg kan ikkje hugsa at det er blitt nemnt. Det er heilt framand for meg.

- Me har hatt om inkakulturen, aztekarane og indianarane i Amerika, men me har ikkje jobba så mykje med det, definert omgrepa osv. Det samiske har ikkje kome opp då heller. Ikkje bra!

Ved dei tre institusjonane med varierte profesjonsdag/veke varierte mengda og kravet om deltaking. Ved den første vart det lagt fram slik:

- I fjor så hadde vi en uke, det var ikke obligatorisk da, da tok de inn litt ulike kulturelle bakgrunner, samisk også, som perspektiv inni den uka. Så da lærte vi jo litt om det.

Eit par studentar hadde hatt litt i norsk og RLE òg, men det var tydeleg både fag- og løpsavhengig, for ein 5-10- student sa det slik:

- Jeg har ikke norsk, jeg har ikke religion, jeg har bare matte og naturfag. Vi har bare hatt de to dagene.

Ved den andre hadde alle studentane hatt éin profesjonsdag med samiske perspektiv som tema:

- 5-10: Det var to førelesarar, ei som jobbar her, og ei som var leigd inn og som har forska på samiske forhold. Dei snakka litt generelt, men mest om det som ho har forska på. Det var ein kort prosess på det heile. Me følte vel at det ikkje var heilt gjennomtenkt. Eg sit ikkje igjen med så mykje frå den profesjonsdagen
- 1-7: Me hadde same profesjonsdag; då lærte eg litt om samisk arkeologi og historie. Eg sakna litt det med samars rettar i skulen, men me fekk utdelt nokre ark som me kunne sjå på sjølv. I PEL har me hatt litt om lærarutdanninga, om den samiske læreplanen. Me fekk utdelt utdrag av han, men me gjekk ikkje gjennom han.

Ved den tredje institusjonen hadde alle studentane hatt «samisk veke». Den blir skildra slik av ein student:

- I første skuleår så hadde me nokre samiske dagar, samisk veke, der me hadde føredragshaldarar som snakka om sørsamisk kultur. Så hadde me ein språkforskar som hadde føredrag om samisk språk. I tillegg fekk me sjå filmen «Min mors hemmelighet», der dei som hadde laga filmen var til stades og prata. Det var veldig interessant å høyra på, den fekk fram kva haldningar som finst i samfunnet.

Ved denne institusjonen viste dei òg litt til omsette samiske tekstar i norsk, og skulehistorie i PEL som dei skulle ha den komande veka.

Institusjonen der studentane hadde arbeidd mykje med samiske perspektiv, ligg i ein region med ein del samisk folkesetnad. Her fortalte studentane om arbeid med samiske perspektiv både i norsk, PEL, samfunnsfag, matematikk, naturfag og praksis:

- I norskfaget har dei vore veldig flink å ta med samiske perspektiv både når det gjeld elevtekstar og eventyr, eigentleg i dei samanhengane kor du kan trekka det inn, kulturforskjellar og måten vanlige nordmenn behandlar samane [...]

- Eg opplever at me har hatt eit veldig stort fokus på det i samfunnsfag, at fleire av modulane har vore retta inn mot det, der også mykje samisk historie frå 1800-talet fram til i dag, har vore viktig. Etnisitet er eit tema.
- Ja, me har hatt det i pel-faget. Me har hatt case som me skulle jobba med heile året, og det var eksamen til slutt. Der fekk me velja, me skulle laga ein modell sjølv og så skulle me ta omsyn til etnisitet, kjønn, alder og sosial tilhørslse. Den gruppa eg var på valde ein gut med samisk etnisitet.
- Då må eg mest seia at me har hatt fokus på det i matematikk og naturfag, særleg i samband med omgrepsforståing og tospråklegheit, eller fleirspråklegheit. Det har både vore snakk om samiske elevar og fleirkulturelle, elevar med andre bakgrunnar enn berre norsk i forhold til omgrepsforståing, koss ein underviser og fangar opp. Me har hatt fleire døme på det i praksis også, det med samiske elevar.

Ved denne institusjonen har studentane òg hatt samiske perspektiv ved eksamen i fleire fag, t.d. samfunnsfag der «[...] samanlikna me lærebøker og koss dei framstilte samisk historie». Denne institusjonen er etter vår meining eit godt føredøme på korleis ein kan konkretisere arbeidet med krava frå forskrifta i møte med studentane.

5.6 Vurderingar og tilrådingar

Følgjegruppa er uroa over at ein del av institusjonane ser ut til å mangle overordna grep/strategiar for korleis ein sikrar at forskriftsfesta målsetjingar faktisk blir handsama i undervisninga til studentane. Institusjonane rapporterer jamt over at dei synes opplæring i samiske tilhøve er viktig for deira institusjon. Likevel syner undersøkinga vår at det er rimeleg tilfeldig og personavhengig om faglærarane i dei ulike faga faktisk legg vekt på dette i undervisninga, og ikkje minst at ein del studentar seier at dei ikkje har vore innom temaet i det heile. Dessutan verkar det som om fleire av institusjonane i liten grad greier å nytte programplanane sine som styringsreiskapar inn mot undervisninga. Me ser altså eit mønster som kan minne om det Lile synte i si avhandling om grunnskulen – det verkar å vere stor avstand mellom intensjonane knytt til opplæring i samiske tilhøve og det som faktisk skjer ved institusjonane.

Hovudutfordringa for institusjonane framover blir å skape samanheng mellom intensjonane og det som studentane faktisk sit igjen med etter studiet. For å få det til må institusjonane syte for å lage ordningar som sikrar at nasjonale føringar blir følgde opp uavhengig av kva fag studentane vel og kven som underviser i faga til ei kvar tid. Dette må òg gjerast uavhengig av kva geografisk område institusjonen ligg i.

Tilrådingar

Til institusjonane

- Leiingane ved institusjonane må syte for å lage ordningar som sikrar at dei forskriftsfesta krava til opplæring i samiske tilhøve blir følgde opp uavhengig av kva fag studentane vel og kven som underviser i faga til ei kvar tid. Her kan både kompetanseutvikling og regionalt samarbeid vere viktig.

Til Kunnskapsdepartementet

- Departementet bør sjå til at det ved revisjon av nasjonale retningslinjer blir betre samanheng mellom sentrale målsetjingar i forskrifta, som opplæring i samiske tilhøve, og læringsutbytteformuleringar i dei einskilde faga.

6 Innpass – omfang og problemstillingar

I dette kapittelet blir det først presentert eit oversyn over det nasjonale omfanget av innpass i grunnskulelærerutdanningane. Deretter blir viktige moment i institusjonane sine retningslinjer når det gjeld innpassing kort oppsummert, samt kva institusjonane ser på som viktige problemstillingar.

6.1 Omfang

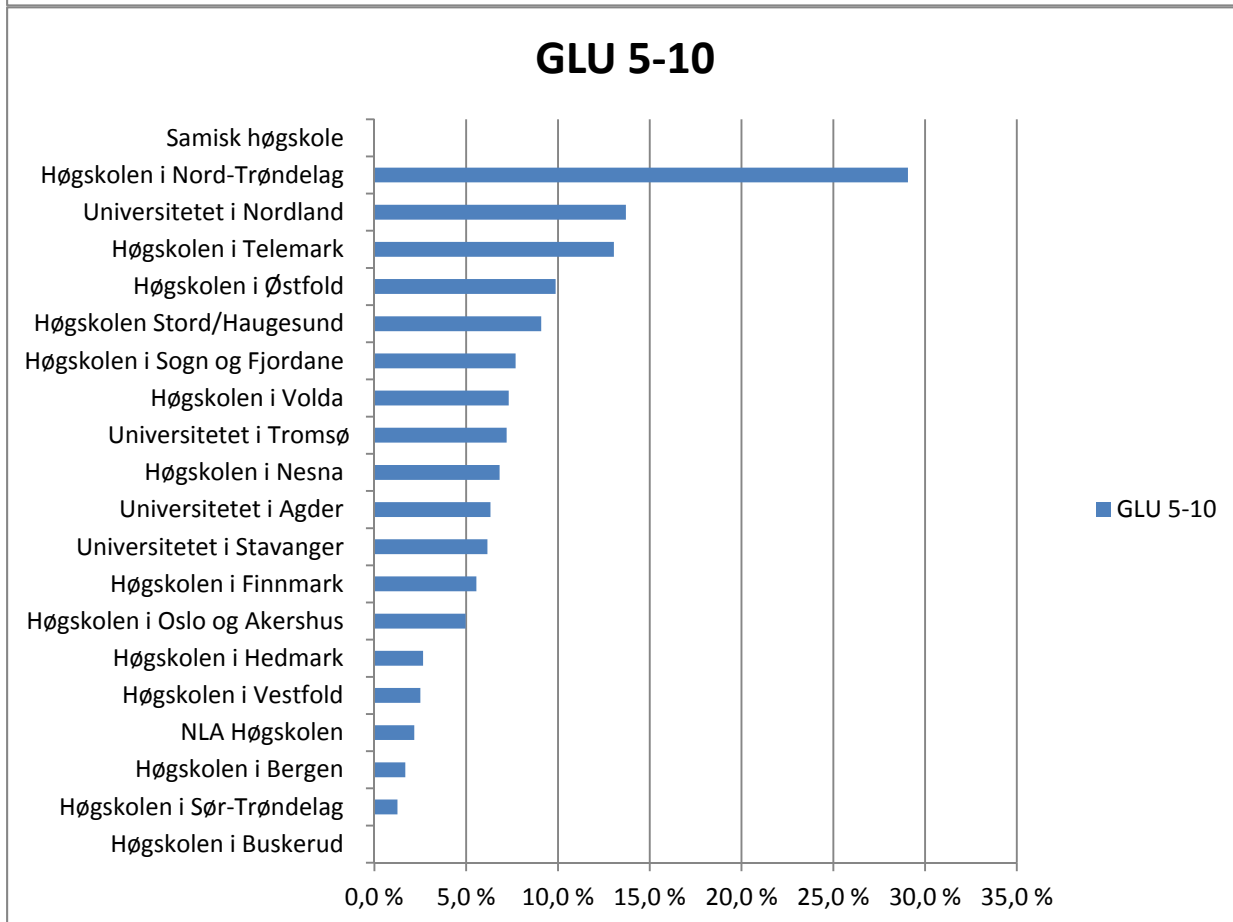
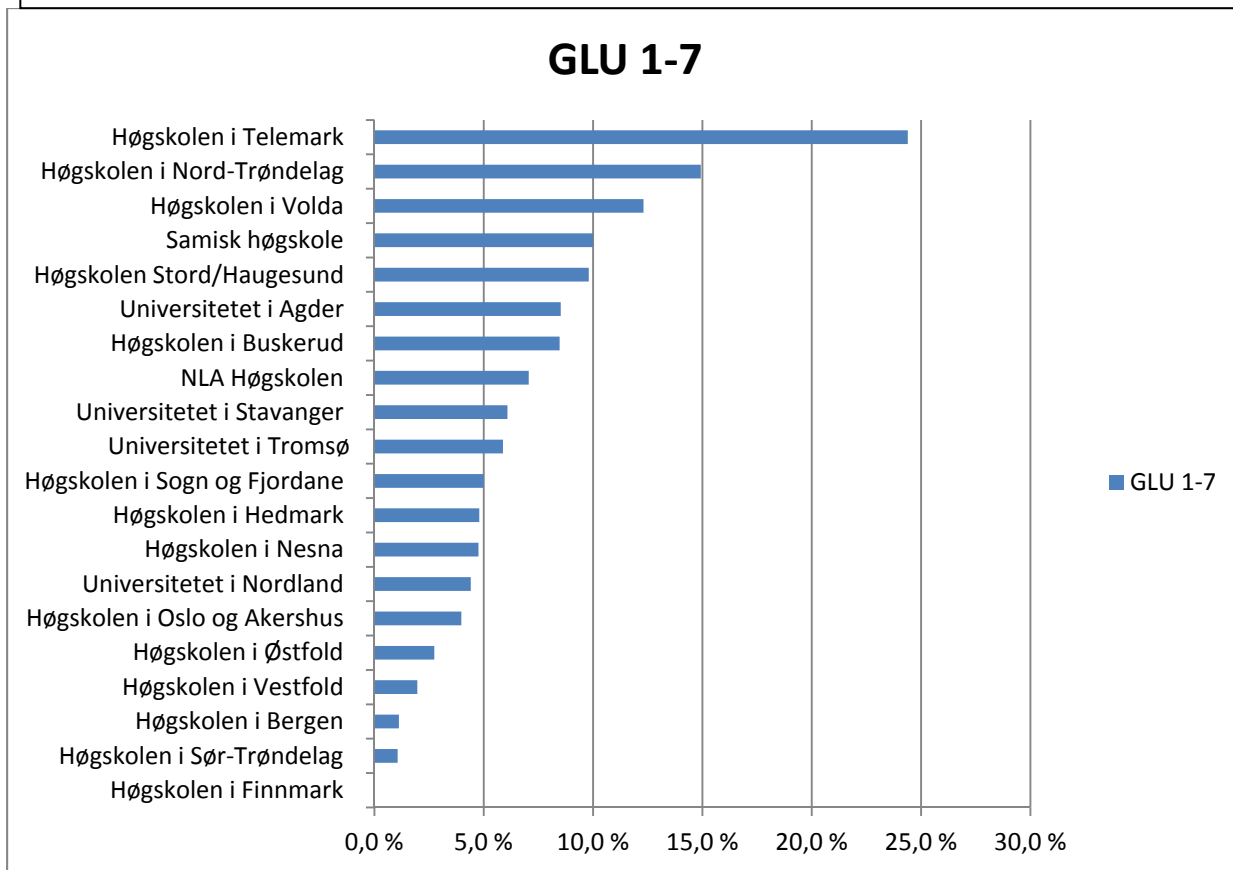
Svara frå dei ulike studiestadene viser at talet på søknader om innpassing har svært varierende omfang. Det ser ut til å vere lite samanheng mellom institusjonsstorleik og talet på søknader. På landsbasis er det om lag 140 godkjente innpassingssaker for GLU 1-7 og 136 godkjente for GLU 5-10 frå oppstarten av grunnskulelærerutdanningane til våren 2012 (sjå tabell 6.1 for tal institusjonsvis). Fleire av dei godkjente sakene er berre delvis godkjent på bakgrunn av kva studenten søkte om. For eksempel kan søknader om godkjenning av 60 studiepoeng som skulefag ha blitt godkjent som 30 studiepoeng skulerelevant fag. Det er nokre institusjonar som ikkje har registrert talet på søkjarar, og dermed blir statistikken på søknader versus godkjente noko misvisande. Me viser her difor berre til talet på godkjente søknader. Fleire institusjonar nemner at dei forventar fleire søknader om innpass til det fjerde året i utdanninga (2013/14).

Tabell 6.1 – Talet på godkjente søknader om innpass ved alle institusjonane

Institusjon	Godkjente søknader om innpass	
	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	4	4
HiBu	5	0
HiF	0	2
HH	7	3
HiNe	1	3
HiNT	10	25
HiOA	13	16
HSF	5	4
HSH	5	6
HiST	3	4
HiT	40	12
HiVe	2	2
HVO	8	6
HiØ	2	8
NLA	6	2
SH	1	2
UiA	15	11
UiN ³⁸	3	10
UiS	7	8
UiT	3	8
Totalt	140	136

³⁸ UiN har ikkje talet på godkjente søknader om innpass, men har anslått at godkjente søknader om innpass ikkje er meir enn 3 på GLU 1-7, og mellom 5 og 10 på GLU 5-10. Det blir her registrert som 3 og 10.

Tabell 6.2 - Prosent godkjente søknader om innpass i høve til studenttal ved institusjonen



Dei fleste institusjonane ser ut til å godkjenne dei aller fleste søknadane om innpass. Dette blir forklart med at dei gir god informasjon i forkant til dei studentane som søker. På denne måten er dei sikra flest mogleg relevante søknader. Det blir rapportert at institusjonane er i munnleg kontakt med fleire studentar om innpassing, men at fleire vel å avstå frå å søkje då dei blir informerte om strenge retningslinjer for innpassing. Studentane blir òg informerte om at dei kan bruke tidlegare fag som påbygging til grunnskulelærarutdanninga, og då bli tilsett som adjunkt med opprykk. Dette gjer òg at fleire avstår frå å søkje om innpassing.

Dei studiestadene som har flest godkjente innpass-saker i høve til talet på registrerte studentar er HiNT, HiT, HVO, sjå tabell 6.2³⁹. Alle desse institusjonane tilbyr fleksible studietilbod med nettbaserte eller samlingsbaserte studium, som er tiltenkt og tilrettelagt for meir etablerte studentar. Det kan difor tenkast at eldre studentar som allereie er i jobb søker om innpass frå gamle studium. Desse har gjerne begynt i studiet utan å fullføre tidlegare, eller er i arbeid medan dei studerer og ønskjer difor å få godkjent flest mogleg fag.

6.2 Retningslinjer

Alle institusjonane legg § 5 i forskrift om rammeplan for grunnskulelærarutdanninga til grunn for sine retningslinjer. Vekta ligg difor på å få fram at tidligare utdanning som kan gi grunnlag for fritak/innpassing av fag, er fag som tilsvarer skulefag, eller fag som har relevans for arbeid som lærar i grunnskulen. Desse faga bør omfatte fagdidaktikk og praksisopplæring. I retningslinjene står det at det er obligatorisk med 100 dagar praksis i løpet av utdanninga. Fleire institusjonar nemner at det skal vere vanskelegare å få innpass i nye GLU enn det var i ALU. Skulefag med didaktikk og praksis blir ofte godkjent som 30/60 studiepoeng i grunnskulelærarutdanningane, medan 30 studiepoeng eller meir i skulefag utan didaktikk og praksis kan godkjennast som 30 studiepoeng skulerelevant fag.

6.3 Problemstillingar uttrykt frå institusjonane om innpass

Institusjonane blei bedne om å beskrive tvilstilfeller eller eksempel på innpassingssaker som har vore vanskelege å vurdere. Fleire stilte då spørsmål om kva som skal godkjennast som *skulerelevante fag*. Her har det vore mogleg for kvar enkelt høgskule å i stor grad definere retningslinjene sjølv, og dette kan ha ført til ulik praksis mellom institusjonane. Nokre institusjonar beskriv at det er vanskeleg å vurdere kva slags type fag som er relevante for undervisning i grunnskulen. Dei ønskjer ein ytterlegare diskusjon om nettopp dette, og mange institusjonar ytrar ønskje om tydelegare retningslinjer. Institusjonane seier at dei har strenge krav til fag tatt ved same studiestad når det gjeld innpassing. I desse tilfella kjenner institusjonen som regel innhaldet i faget godt, eller kan undersøkje det. Dei skjerpa krava i GLU samanlikna med ALU om praksis i faga og fagdidaktikk, gjer det vanskelegare å innpasse fag som institusjonane ikkje tilbyr sjølv. Det kan vere utfordrande å vurdere fag tatt ved andre institusjonar, eller i utlandet, då dei ved slike tilfelle har mindre kjennskap til oppbygginga av faga.

³⁹ UiN har òg høg prosentdel på GLU 5-10, men deira tal var anslagsvis.

Det har vore viktig for høgare utdanning i Noreg å leggje til rette for *internasjonalisering* etter kvalitetsreforma i 2003. Internasjonalisering kan sjåast på som eit viktig verkemiddel som skal bidra til heving av kvaliteten på det arbeidet som blir gjort i studium og forskning ved universitet og høgskular i landet. Eit av føremåla er utveksling av idear og kunnskap mellom institusjonar, nasjonar og verdsdelar, mellom anna for å utruste studentane for den fleirkulturelle arbeidskvardagen dei vil møte som ferdig utdanna grunnskulelærarar. Det er ei utfordring m.o.t. innpassing av fag tatt i andre land. Grunnskulelærarutdanningane skal leggje til rette for internasjonalisering. Ein kan rekne med at undervisningsopplegga i andre land fråvik nokre av føringane og retningslinjene som ligg til grunn for grunnskulelærarutdanninga i Noreg. Skal då dei krava som blir stilt til skulefag og skulerelevante fag i Noreg fråvikast dersom studentane vel å delta i utveksling?

Utdanninga skal òg vere heilskapleg og integrert, med *studieprogresjon*. Målet om studieprogresjon kan falle noko vekk om ein får godkjent tidlegare fag som heile eller delar av siste studieår.

Det blir også stilt spørsmål om kravet om *fagdidaktikk*, då forskrifta seier at faget *bør* ha det. Dei fleste institusjonane krev det, eller eksempelvis krev innlevering av ei ekstra oppgåve. Det er likevel også institusjonar som seier at dei ikkje krev det, då det gjennom forskrifta ikkje kan seiast å vere eit absolutt krav, men ei tilråding.

Kravet om *praksis* i skulefaga er ei anna utfordring. Nokre institusjonar seier at dei, ved godkjent innpass av tidlegare studium som ikkje tilfredsstillar kravet om praksis, kan vurdere å leggje til rette for praksis for å sikre at studenten får tilstrekkeleg rettleidd praksis i grunnskulen. Nokre institusjonar stiller spørsmål om kravet om 100 dagar praksis er absolutt, eller om det kan fråvikast i innpass-saker? Skal institusjonane leggje til rette for at studentane kan ta praksis, dersom studentar får innpassa skulefag som manglar praksis? I så fall, korleis skal institusjonen finansiere dette?

Fleire institusjonar stiller spørsmål om *eldre utdanningar* kan godkjennast som innpass. HSF seier at dei ikkje godkjenner skulerelevante fag som er eldre en 10-15 år. HiVe av slo søknad om innpass frå ein student ved ALU som hadde tatt faget for 10 år sidan. Fleire institusjonar spør på bakgrunn av slike saker om ein bør arbeide mot nasjonal semje om kor gamle fag som kan innpassast.

6.4 Vurderingar og tilrådingar

Følgjegruppa vurderer omfanget av innpass-saker nasjonalt til å vere ganske lite, og ser ikkje dette som eit stort problem for grunnskulelærarutdanningane no. Institusjonar som har mange tvilstilfelle, bør finne avklaringar i samarbeid med dei andre institusjonane i regionen. Fleire av dei problemstillingane som institusjonane peikar på, vil kunne avklarast ved hjelp av merknadane til § 5 i forskrifta (Kunnskapsdepartementet, 2010 b).

Me vil likevel minne om krava forskrifta set til praksisopplæring: «Omfanget av praksisopplæringen skal være minst 100 dagar fordelt over fire år: minimum 60 dagar i løpet av de to første studieårene, og minimum 40 dagar i løpet av de to siste studie-årene.» Kravet

om 100 dagar i alt kan altså etter vår vurdering ikkje fråvikast.

Følgjegruppa ser vidare internasjonalisering som verdifullt for grunnskulelærerutdanningane, og ber difor Kunnskapsdepartementet vurdere om ein treng eit presiseringskriv knytt til innpassing av utvekslingsstudium og fag frå andre land for å sikre fleksible løysingar.

7 Ei undersøking om stryk i matematikk

Statistikk frå DBH viser at strykprosenten ikkje er dramatisk for grunnskulelærarstudentar samanlikna med andre studentar. Den varierer stort sett mellom 5-20 %. På nasjonalt nivå for GLU 1-7 og GLU 5-10 var den 16 % våren 2012. Det som likevel viser seg å vere ei utfordring, er

- at nokre institusjonar konsekvent har låg strykprosent medan andre konsekvent har høg
- at karaktergiving varierer mellom institusjonar.

Dette vart påpeikt av NOKUT i evalueringa av allmennlærerutdanninga i 2006, og det er også eit fenomen som viser igjen ved andre utdanningar.

For å få betre innsyn i korleis variasjon i stryk kan forståast, plukka me ut to institusjonar som var samanliknbare i storleik, men ulike når det gjaldt strykprosent. Nærmare undersøkingar viste at Universitetet i Stavanger peikte seg ut som ein institusjon med jamt høgt stryk og Høgskolen i Vestfold som ein med jamt lågt stryk (sjå vedlegg tabell 7.1). Matematikklærarar frå dei to institusjonane vart så samla over to dagar for å diskutere moglege årsaker til variasjonen i stryk mellom dei to institusjonane (sjå òg kap. 1.4). Etter samlinga skulle dei levere ein fellesrapport til oss. Det viste seg at lærarane frå dei to institusjonane ikkje vart samde om ein felles rapport, med det resultatet at lærarane frå Høgskolen i Vestfold har levert ein rapport (sjå vedlegg II a), medan lærarane frå Universitetet i Stavanger har levert eit vedlegg til denne (sjå vedlegg II b).

Følgjegruppa vil her takke både Høgskolen i Vestfold og Universitetet i Stavanger som tok utfordringa og skaffa fram nødvendig bakgrunnsmateriale til samlinga på ganske kort varsel! Og ikkje minst vil me takke faglærarane i matematikk ved dei to institusjonane som stilte opp i ein utfordrande setting, og som har lagt mykje arbeid i å rapportere til oss!

7.1 Om innhaldet i rapporten

På samlinga diskuterte deltakarane mellom anna om inntakskvalitet, ressursbruk, planar, arbeidsmåtar, pensum, praksis, vurderingsordningar, eksamensoppgåver og sensur kunne forklare variasjonen i strykprosent. I rapporten oppsummerer dei at

Vi er enige om at faktorer som alder på studentene, forskjeller i arbeidskrav, oppgavetyper til eksamen, vurdering av skriftlig eksamen, gruppestørrelse og frafall kan være noen av årsaksforklaringene. Vi vil påpeke at vi opplever de to institusjonene som svært forskjellige på mange områder og at årsaksforklaringene her vil være svært forskjellige fra mulige årsaksforklaringer i forhold til andre institusjoner som for eksempel Høgskolen i Oslo (s. 8)

Faglærarane frå UiS forklarar i sitt skriv kvifor dei ikkje ville signere ein fellesrapport. Dei ser på det mest sentrale elementet i diskusjonen frå samlinga slik:

Hvilken minimumsballast er det vi sier vi krever hos en student, og i hvilken grad sjekker vi

faktisk at denne er til stede?

Her er vi enige om at vi ikke er enige om hva dette skal være, og da selvsagt ikke helt på linje om hvordan eller i hvilken grad dette skal eller kan kontrolleres ved en eksamen.

De fleste av de andre spørsmålene om påvirkende faktorer er mer å betrakte som innpakningspapir til sammenligning, angående forskjeller i strykprosent. (s.1)

7.2 Kommentarer til rapporten

Følgjegruppa meiner at ein klar styrke ved rapporten er at han får fram kompleksiteten i problemstillingane knytt til strykprosent. Eit sentralt funn her er at desse to institusjonane, som etter DBH sine tal kan reknast for å vere ytterpunkt, viser seg å ha tilnærma lik studiepoengproduksjon i matematikk (sjå tabell 3 i vedlegg II a). Forskjellar i mellom anna fråfall og studentar som ikkje går opp til eksamen, kjem ikkje fram i strykstatistikken. Ein må altså vere svært forsiktig når ein nyttar tala frå DBH på institusjonsnivå.

Blant mange interessante poeng vil Følgjegruppa òg dra fram refleksjonane kring ressursbruk. Høgskolen i Vestfold syner s. 6 i rapporten at undervisningsressursane har gått kraftig ned dei siste to tiåra. Ein gav altså meir undervisning på eit kvartårskurs i matematikk i studieåret 1992/93 enn ein har planlagt å gjere i eit halvårskurs i år. Dersom dette er ein nasjonal trend, vil det vere viktig å finne ut kva som er årsakene til ei slik utvikling.

Når det gjeld usemja mellom dei to faggruppene, så registrerer Følgjegruppa den med interesse. Det å setje saman faggrupper med såpass store forskjellar i strykprosent, er ikkje nødvendigvis den lettaste ståstaden å arbeide ut i frå. Dei to gruppene verka òg å ha ganske ulike oppfatningar av til dømes kva som skal vere minimumsgrensa for stryk, kor viktige ulike vurderingsordningar er og kva for rolle fagdidaktikken skal ha. Følgjegruppa tek dette som ei stadfesting av eit inntrykk me har fått i andre samanhengar – nemleg at faga i grunnskulelærarutdanningane har få naturlege møtestader nasjonalt, og at det over tid kan føre til at fagfolka blir lite samstemte.

Følgjegruppa vil ta med seg røynsleane frå denne samlinga inn i arbeidet med lærarutdanningsfaga i den fjerde rapporten vår.

8 Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen?

Gjennom tre år har Følgjegruppa hatt høve til å følgje endringar og innsats i arbeidet med å endre utdanningane i tråd med ny forskrift og nye nasjonale retningslinjer. Lærestadene har oppretta to utdanningar der det før var ein, og i mange høve har dei oppretta mange program med ulike faginnretningar der det før var ein.

Nye strukturar for å tene differensierte utdanningar er innført. Nye samarbeidsfora er oppretta. Ved nokre lærestader er det nye leiarstillingar for å handtere endringane.

Fleksible fagtilbod er utvikla, og det er fleire som tek dei første skritt med overføringar av undervisning frå ein lærestad til studentar ved ein annan. Regionalt samarbeid er i støypeskeia.

Det store arbeidet med å skrive alle plandokument på nytt er over. No er det tid for revisjonar.

Når denne rapporten blir publisert, vil dei først GLU-studentane vere i full gang med sine bacheloroppgåver, for aller første gang. 2010-kullet vil vere i det tredje året, og to nye kull vil vere i gang med det me framleis ser på som «dei nye utdanningane».

I Rapport 2 (Følgjegruppen, 2012) var det positive signal om auka samarbeid mellom høgskule/universitet og praksiskulane. Me fikk mange gode døme på korleis samarbeidet var blitt styrkt og eit godt inntrykk av relasjonar mellom læringsarenaene.

Studentane frå første kull rapporterte om koplingar mellom teori og praksis i sitt første semester, og dei rapporterte om profesjonsretta emne i utdanninga så vel som ei forskingsorientering (sjå Munthe og Malmo, 2011).

Me kan glede oss over mykje – men Følgjegruppas inntrykk er at det står att eit stykkje arbeid som vil vere svært krevjande fordi det ikkje er blitt gjort før. Arbeidet framover bør etter vår meining rette seg særleg mot

- Integrering i tråd med forskrifta
- Forskingsleiing
- Rekruttering, fråfall og karakterar

8.1 Integrering i tråd med forskrifta

I forskrifta står det: «Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanningar *med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag*» [vår kursivering]. Så langt har me sett at det er tatt viktige skritt når det gjeld samarbeid mellom lærarutdannarar i praksisskular og på campus, og dette vil me også følgje opp vidare for å sjå korleis arbeidet syner seg i dei ulike faga og for studentane. Me vil òg sjå nærare på tilhøvet mellom fag og fagdidaktikk i dei neste åra, men viser også til kapittel 7 og rapporten frå HiVe/UiS om matematikkfaget i GLU, som syner at det er ulik forståing av kva integrering av fag og fagdidaktikk er. Det er nok sjølvsgagt

at fagdidaktikk er ein viktig del av faga, men i kor stor grad fagdidaktikk blir vektlagt kan variere frå fag til fag og mellom institusjonane. Lærestader kan ha akkurat dei same læringsutbytteformuleringane, men undervisninga og vektlegginga kan vere ganske ulik.

Det me er blitt spesielt merksame på i arbeidet med denne rapporten, er at det òg står igjen eit stort arbeid når det gjeld integrering «... mellom fag». Institusjonane må ikkje sleppe taket enno og berre konsentrere seg om revisjonar av emneplaner, men dei må jobbe vidare med fagleg leiing for å sikre at forskrifta blir realisert.

Det er dei tverrgåande temaa som kan arbeidast vidare med for å sikre integrering mellom faga. Då kan det til dømes vere aktuelt for fagleg tilsette og rektorar/lærarar i praksisskular å drøfte og spesifisere følgjande:

Kva er forskingsbasert yrkesutøving?

Korleis kvalifiserer me studentar til forskingsbasert yrkesutøving innan faga – på tvers av faga – på tvers av læringsarena (campus og praksisskule)?

Kven har ansvar for kva – og når?

Korleis kan me byggje på kvarandre og tenkje progresjon for studentane?

Det er programma på eit overordna nivå som skal kvalifisere, og då er det nødvendig å vite korleis programma svarer på forskrifta. Korleis kan det vere mogleg å få dette til viss spørsmål ikkje blir løfta opp på programnivå? Dette krev fagleg leiing og ei forståing blant faglærarar for at deira fag står i eit forhold til andre fag innan eit program.

På nettsida til NOKUT kan me lese kva NOKUT-direktør Mørland meiner om ein ny rapport om studiekvalitet i BA-program på høgskule og universitet (Hakstad & Nesje, 2012):

Rapporten underbygger bekymringer om at kvalitetsreformen ikke er i mål, og at det er på programnivået skoen trykker. Gode studieprogrammer må designes med utgangspunkt i hvilket læringsutbytte studentene skal ha når de er ferdig. For at et program skal være noe mer enn summen av enkeltemner, kreves tydelig faglig ledelse og godt samarbeid mellom alle som bidrar i programmet, kommenterer direktør Terje Mørland (NOKUT, 2013).

I Rapport nr. 1 (2011) skriv Følgjegruppa (s. 57) at «profesjonsretting og integrering er stort sett lite konkretisert i programplanene.» Me har framleis problem med å sjå korleis utdanningane er integrerte. I den første rapporten såg me spesielt på grunnleggjande ferdigheiter. Dette var mest på intensjonsnivå, sidan utdanninga nettopp hadde starta. Er det skjedd noko meir her? Er dette blitt løfta opp på programnivå slik at alle tilsette veit korleis programmet tek vare på studentane si utvikling av kunnskap og kompetanse for eigen del, men ikkje minst for å kunne fremje elevane sine grunnleggjande ferdigheiter?

Alle dei tverrgåande perspektiva må bli løfta opp på programnivå:

Grunnleggjande ferdigheiter

Fleirkulturelle perspektiv

Samiske tilhøve og samiske barns rett til opplæring

Profesjonsretta & kvalifisere til arbeid i eit samfunn som er prega av mangfald og endring

Forskningsbasert og kvalifisere til forskningsbasert yrkesutøving

For GLU 5-10-studentar som ikkje vel norsk som fag, er det òg nødvendig å løfte opp på programnivå spørsmålet om korleis ein

kvalifiserer studentane til å utøve yrket på både nynorsk og bokmål.

Grunnskulelærarutdanningane burde ha alle føresetnader for å kunne ta tak i dette krevjande, men spennande arbeidet. Dei burde gå i bresjen og vise veg for dei andre bachelor-gradsutdanningane som må følgje etter.

8.2 Forskningsleing

Det er mykje bra som skjer innan forskning. Me skal ikkje gløyme det. Det er mange som kvalifiserer seg til førstekompetanse enten innan arbeidstida eller som stipendiat. Oversikta vår syner òg at det er fleire viktige forskingsprosjekt, og at nokre store prosjekt med ekstern finansiering blir gjennomført ved lærarutdanningane. Denne utviklinga er velkomen og nødvendig, men det må også sikrast at det er GLU-tilsette som er involverte. Fleire av prosjekta som me har vist til i denne rapporten, er aktuelle for GLU, men det er ikkje nødvendigvis dei som er prosjektleiarar eller medarbeidarar.

Auke i kompetanse vil gi eit betre grunnlag til å arbeide vidare på ein målmedviten måte. NOKUT-rapporten frå 2006 peikar på at utdanningane må tenkje organisering når det gjeld FoU, t.d. forskingsleiar, forskargrupper, men det viktigaste dei peiker på, er at det er nødvendig å ha eit forskingskompetent personale *for å utvikle ein vitenskapelig basis for utdanninga* (sjå NOKUT, 2006:57, vår utheving). Følgjegruppa vil òg påpeike at det ikkje treng å vere ei motsetning mellom forskingsorientering og undervisning- eller praksisorientering. Det som er eit viktig spørsmål, er om forskingsorienteringa er profesjonsorientert slik at forskinga bidrar til utvikling av ein vitenskap for lærarprofesjonen.

I ei evaluering som NFR har fått gjennomført av PraksisFoU og Utdanning 2020 (ei slutt- og midtveisevaluering som blir offentleggjort i mars 2013) blir det stilt spørsmål ved ambisjonsnivået til utdanningsforskarane. Panelet som har evaluert, meiner at det er altfor få publikasjonar som blir publisert i tidsskrift med høg status. Dei problematiserer tilhøvet mellom internasjonal vitenskapelig publisering og publisering i norske tidsskrift eller antologiar. Er det fordi sjølve forskinga ikkje eignar seg til å publiserast internasjonalt at ein vel norske kanalar, eller er det behovet for å nå ut til lærarar? Korleis er det mogleg å gjere både det eine og det andre? Korleis må lærestadene organisere seg og arbeide for å få til gode forskingsdesign som kan gi viktige resultat som har noko å seie for grunnskulen eller lærarutdanningane? Korleis blir forskinga nytta på eigen lærestad eller i grunnskulane? Det kokar ned til eit spørsmål: Er forskning viktig for lærarutdanningane?

Denne rapporten syner at det er utviklingsmoglegheiter når det gjeld organisering av forskning

og forskarar. På intervjujurunda vår hausten 2012 fekk me høyre at det er lærarutdannarar som ikkje veit korleis dei skal gå fram for å bli med på eit prosjekt på eigen lærestad; som ikkje veit korleis dei kan kome i gang. Å finne fram til ordningar som støtter forskning når det gjeld å bli med i grupper og fordeling av tid, er også noko som må arbeidast vidare med.

Følgjegruppa vil òg følgje opp korleis leiinga ved institusjonane arbeider med å utvikle forskingskompetanse, forskingskvalitet og forskingsmoglegheiter ved institusjonane, og ikkje minst prøve å finne ut korleis dette påverkar arbeidet, undervisning og samarbeid innan programma. Dessutan vil det vere av interesse å vite meir om korleis forskning blir formidla lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt, og om ho gir tilskot til utvikling av ein vitenskapsbase for lærarprofesjon og utdanning.

Her har grunnskulelærarutdanningar i samarbeid med praksisskular moglegheit til å vere ei drivkraft i skuleutvikling gjennom systematisk utprøving og systematisk forskning. Å forske saman med praksislærarar og skuleleiing og saman med studentar i praksis er ein måte å vise kva forskingsbasert yrkesutøving kan vere. Me har og høyrte om nokre gode døme på slikt arbeid frå lærestader, t.d. eit prosjekt om klasseleiing ved HiBu kor studentane observerte og samle inn data som praksisskular og faglærarar kunne bruke i sitt arbeid med utvikling av klasseleiing. Slike prosjekt må vere regelen heller enn unntaket, det må vere eit systematisk arbeid, ikkje eit tilfeldig.

8.3 Rekruttering, fråfall og karakterar

I kvar rapport har me peikt på at det står dårleg til med rekrutteringa til GLU. Me har òg peikt på at prosentdelen som vel seg bort frå utdanninga, eller som blir borte ei stund, slik at dei fullfører seinare enn normert tid, er høg. Fråfall/bortval/forseinka studieprogresjon er dyrt. Kvar student som produserer 60 stp i året, gir ei utteljing på 122 000 kroner for 2013 (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det seier seg sjølv at dersom det er mogleg å gjere noko med fråfall/bortval/forseinka progresjon, så vil det vere ei god sak for studentar, for elevar som får kvalifiserte lærarar og for studiestaden. Følgjegruppa vil oppmode lærestader til å undersøkje og prøve ut tiltak systematisk, og til å formidle til andre lærestader kva dei har gjort, korleis, og kva slags resultat dei har fått.

Prognosane for lærarmangel er dystre – alle partar må ta dette på alvor.

Det me ikkje meiner her, er at lærestadene skal senke krava for at fleire skal stå til eksamen. Grunnskulelærarutdanning skal vere ei krevjande utdanning på lik linje med andre BA-gradar (eller MA-gradar for dei som har fem-årig utdanning). Sjølv sagt. Det som ikkje er like greitt, er at me ikkje veit om dei forskjellige lærestadene eller faga stiller ulike krav til studentane. I oversikta over karakterar i PEL-faget og i oversikta over stryk i matematikk, ser me at det er forskjellar. Men korleis kan me forstå forskjellane?

Undersøkinga som HiVe og UiS har gjort for oss, syner at dette er komplekst. Sjølv om strykprosentane var vidt forskjellige, var studiepoengproduksjonen ved lærestadene omtrent likt (sjå deira rapport i vedlegg II a og b). Me kan altså ikkje berre sjå på strykprosent og samanlikna på tvers. Me må bakom tala og prøve å forstå korleis dei kom til.

Dette er eit viktig arbeid for lærestadene. Me understreker så sterkt me kan at faga må snakke saman over institusjonsgrensene, og det er òg ei leiaroppgåve å sørgje for at dette skjer. Følgjegruppa vil i sitt vidare arbeid støtte opp om dette ved å sjå nærare på nokre av faga i grunnskulelærerutdanningane og vurdere innhald, arbeidskrav, eksamen mm.

8.4 Studentane

Studentane er grunnskulelærerutdanningane og grunnskulane sitt vere eller ikkje vere. Det er dei som skal kvalifiserast til forskingsbasert yrkesutøving i ein skule prega av endring og mangfald, og som skal arbeide i skulen i førti år. Læringsutbytteformuleringane i forskrifta handlar om kva dei skal oppnå. Til hausten tek dei fatt på sitt fjerde år av utdanninga. Følgjegruppa vil igjen ha ei spørjeundersøking blant studentane. Nokre spørsmål vil vere som i 2010-2011 då dei var ganske nye i programmet, men det vil òg vere ein del nye spørsmål for å få fram erfaringane deira.

Nokre av desse spørsmåla vil vere knytt til: Korleis har dei utvikla ferdigheiter i grunnskulelærerutdanningane, kva for nokre ferdigheiter er vektlagt og korleis er det jobba med desse? At utdanningane vektlegg kunnskap kjem ganske klart fram i intervju og i planar, men kva med ferdigheiter?

Våre møte med studentar hausten 2012 gir grunnlag for optimisme. Dei representerer dei framtidige lærarane som utdanningane kvalifiserer til forskingsbasert yrkesutøving, og dei representerer også dei framtidige samarbeidspartnarane som lærarutdanningar kan forske saman med for å utvikle stadig ny forskning som utdanningane er avhengige av for sjølve å vere forskingsbaserte. Slik kan grunnlaget byggjast for at grunnskulelærerutdanningane skal bli ei drivkraft i eit samarbeid om utvikling av lærarprofesjonen i grunnskule og lærarutdanning.

Litteratur

- Antecol, H., Eren, O. & Ozbeklik, S. (2012). *The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment*. IZA Discussion Paper No. 6453. Henta frå <http://ftp.iza.org/dp6453.pdf>.
- Bakken, A. (2009) Er mannlige lærere viktige for gutters skoleprestasjoner? Tidsskrift for ungdomsforskning (2), NOVA.
- Bersvendsen, Y. (2006) Ulik bruk av karakterer. NSDnytt 3/06. Henta frå <http://www.nsd.uib.no/nsd/nsdnytt/06-3/4.html>
- Børsheim, A. (2012) *Kvalitetsutfordringer i fleksibel profesjonsutdanning* (3) NOKUT.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996 a) *Læreplan for norsk grunnopplæring* [L97]. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996 b) *Læreplan for samisk grunnopplæring* (L97S). Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Erickson, F. (2002). Culture and human development. *Human Development*, 45, 4, s. 299-306.
- FN's Barnekonvensjon*, Barne og familiedepartementet. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989, Ratifisert av Norge 8. januar 1991. Henta 18.02.2013 frå http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Følgjegruppa (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanningar*. UiS.
- Følgjegruppen (2012). *Med god glid i kupert terreng. GLU-reformens andre år*. UiS.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research, and practice*. New York: Teachers College.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* 29 (6), 709–726.
- Grunnlova, 1814. *LOV 1814-05-17 nr 00: Kongeriget Norges Grundlov, given i Rigsforsamlingen paa Eidsvold den 17de Mai 1814*, Grunnlovstillegg, henta 18.02.2013 frå <http://www.lovdatab.no/all/tl-18140517-000-006.html#110a>.
- Gythefeldt, K. & Heggen, K. (2012). *Er høgskolene regionale kvalifiseringsarenaer? Likheter og ulikheter mellom høgskolene på Vestlandet og i hovedstadsregionen*. (Rapport nr.

- 3/29/2012) Høgskolen i Oslo og Akershus, Senter for profesjonsstudier.
- Hakstad, J. & Nesje, K. (2012). *Oppfatninger om kvalitet i høyere utdanning*, NOKUT Rapport nr. 2012-5, Oslo: NOKUT.
- Healey, M. (2005). Linking research and teaching to benefit student learning. *Journal of Geography in Higher Education* 29 (2), 183–201.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2006). Strengthening the teaching-research linkage in undergraduate courses and programmes, i C. Kreber, (red.) *Exploring research-based teaching, New Directions in Teaching and Learning*, pp.45–55. San Francisco: Jossey Bass/Wiley.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*. Research Report to the Higher Education Academy. York, UK: Higher Education Academy.
- Hirvonen, V. & J.H. Keskitalo (2004). «Samisk skole – en ufullendt symfoni?» I: Solstad, K.J. og T.O. Engen. *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 200-219.
- Holter, Ø.G., Svare, H & Egeland, C. (2008). *Likestilling og livskvalitet 2007*. AFI rapport 1/2008. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Hutchings, Huber & Ciccone (2011). Getting There: An Integrative Vision of the Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 5, (1) .
- Jenkins, A., Healey, M. & Zetter, R. (2007). *Linking teaching and research in disciplines and departments*, The Higher Education Academy, lastet ned fra:
http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/teachingandresearch/LinkingTeachingAndResearch_April07.pdf
- Jordell, K.Ø (2013, 29.01) Innlegg: For få flinke studenter. *Dagens Næringsliv Morgen*, side: 34.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet .
- Kunnskapsdepartementet (2009b). Rundskriv F-13-09 *Nasjonale rammer for dei nye grunnskulelærerutdanningane*. Henta 22.02.13 frå
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2009/rundskriv-f-13-09-nasjonale-rammer-for-d.html?id=586984>
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskulelærareutdanningene for 1-7 trinn og 5-10 trinn*.
(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunskolelærerutdanningene.pdf).
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *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 (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10.trinn*.
http://regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningene_5_10_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Orientering om forslag til statsbudsjettet 2013 for universiteter og høyskoler*. Henta frå
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/St.prp%201/Orientering_statsbudsjettet2013_UH.pdf
- Lewis, C. (2002). *Lesson Study: A Handbook of Teacher-Led Instructional Change*. Philadelphia, PA: Research for Better Schools.
- Lile, Hadi K. (2011). *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: en rettsosnologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Avhandling (ph.d) Universitetet i Oslo.
- Lundmark, A., Sjölund, M. & Staaf, M. (2006). *Forskningsanknytning. Ett underlag för diskussion om begreppets innebörd och tillämpning*, Uppsala universitet.
- Marsh, J.A. (2012). *Interventions Promoting Educators' Use of Data: Research Insights and Gaps*, Teachers College Record, 114, 11, 1-48.
- Munthe, E. & Malmo, K-A (2011). *Grunnskolestudenter. Første semester i de nye lærerutdanningene*. Delrapport 1.
- Munthe, E. (2013 – til trykking). Planlegging av undervisning. I R. Krumsvik & R. Säljö (red). *Grunnbok i pedagogikk for PPU*. Fagbokforlaget.
- Munthe, E., Baugstø, T. & Haldorsen, K-A. (2013). Japanske takter i Bømlo kommune. *Bedre Skole* nr. 1.
- Murata, A. (2010). Teacher learning by lesson study. I P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw. (Eds.). *International Encyclopedia of Education*, v7. 575-581. Oxford, UK: Elsevier.
- Murata, A. & Pothen, B. E. (2011). Lesson study in preservice elementary mathematics courses: Connecting emerging practice and understanding. In L. Hart, A. Alston, & A. Murata (Eds.). *Lesson study research and practice: Learning together*. Norwell, MA: Springer.
- Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2011) Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *Eur Sociol Rev.* October 1, 27:669-689.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge*. Del 1: Hovedrapport.

- NOKUT (2011). *Forskrift om tilsyn med utdanningskvaliteten i høyere utdanning (tilsynsforskriften)* Vedtatt av NOKUT 27. januar 2011. lastet ned fra: http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Forskrift_er_Kriterier_mm/Forskrift_om_tilsyn_med_utdanningskvaliteten_i_h%C3%B8yere_utdanning.pdf
- NOKUT (2013). *Kvalitetsutfordringer på bachelornivå*. Henta frå <http://nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2013/Kvalitetsutfordringer-pa-bachelorniva/>
- Næss, T. & Vibe, N. (2006). *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter*. Arbeidsnotat 23/2006. Oslo: NIFU.
- Pihl, J. (2002). Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. *Sosiologisk Tidsskrift*, 10, 2, s. 91- 111.
- Roksvaag, K & Texmon, I. (2012) *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012*. Statistisk Sentralbyrå rapport 18/2012. Henta frå: http://www.ssb.no/emner/06/01/rapp_201218/rapp_201218.pdf
- Sobelman, M. & Krasnow, M. (2006). *Inquiring into Teaching and Learning: Explorations and Discoveries for Prospective Teachers. Second Edition*. Dubuque, Iowa: Kendall Hunt Publishing Company.
- Statistisk Sentralbyrå (2012a). *Underdekning av undervisningspersonell i 2020*. Henta 15.02.2013 frå <http://www.ssb.no/forskning/artikler/2012/6/1340972669.86.html>
- Statistisk sentralbyrå (2012b). *Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, etter landbakgrunn*. Henta 15.02.2013 frå <http://www.ssb.no/folkemengde/>
- Stenhouse, Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann.
- Stigler, J.W., & Hiebert, J. (1999). *The Teaching Gap*. New York, NY: The Free Press.
- Støren, L.A. (2011). Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway. *Irish Educational Studies*, 30 (2), 159-177.
- The Research Council of Norway (2012). *Project catalogue*. Programme – Norwegian Educational Research towards 2020 – Utdanning 2020. NFR, Oslo.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*. Volume 45 (2) 177-364.

UDI (2013). *Hvem kommer til Norge for å arbeide? De fleste arbeidsinnvandrerne kommer fra EØS-området*. Henta 21.02.13 frå <http://www.udi.no/Nyheter/2013/Pressekonferanse-om-arbeidsinnvandring>

Universitets- og høyskolerådet (2010). *Utdanning + FoU = Sant*. Lasta ned frå: http://www.uhr.no/documents/utdanningogfou_ferdigrapport_260810.pdf

Utdanningsdirektoratet (2013). *Fag- og timefordelingen, grunnskolen*. Henta 22.02.13 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Fag--og-timefordeling/Fag--og-timefordelingen-for-grunnskole-og-videregaende-opplaring-i-kunnskapsloftet/2-Grunnskolen/#a2.1.2>

Øzerk, Kamil (2004). En konstruksjonistisk tilnærming til opplæring av tospråklige minoriteter, I: Elisabeth Selj; Else Ryen & Inger Lindberg (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Andrespråklæring og andrespråksundervisning*. Cappelen Damm Akademisk. Kapittel 13. s 305 – 319.

Øzerk, Kamil (2008). Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet, I: Therese Sand & Kamil Øzerk (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen Damm AS. Kapittel 6. s 103 – 130.

Vedlegg

Vedlegg I - Tabellar

Tabell 2.1a) Planlagde studieplassar på GLU, fordelt på lærestad

Institusjon	2012			2011			2010		
	GLU Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10
Samisk høgskole	12	-	12	12	-	12	12	12	-
Høgskolen i Finnmark	40	40	-	20	-	20	80	40	40
Høgskolen i Nesna	45	20	25	60	30	30	60	30	30
Høgskulen i Sogn og Fjordane	90	55	35	90	50	40	93	63	30
Høgskolen Stord/Haugesund	90	54	36	90	54	36	90	54	36
Høgskolen i Buskerud	100	40	60	90	30	60	90	30	60
Høgskulen i Volda	100	60	40	120	80	40	100	60	40
Høgskolen i Østfold	100	60	40	100	60	40	100	60	40
Høgskolen i Vestfold	120	60	60	96	40	56	120	72	48
Høgskolen i Nord-Trøndelag	135	75	60	100	60	40	100	60	40
NLA Høgskolen	135	60	75	100	60	40	100	60	40
Universitetet i Nordland	140	72	68	120	72	48	120	72	48
Universitetet i Tromsø	140	84	56	140	84	56	140	84	56
Universitetet i Stavanger	150	80	70	150	80	70	135	80	55
Høgskolen i Hedmark	160	100	60	160	100	60	160	100	60
Universitetet i Agder *	205	115	90	205	115	90	175	105	70
Høgskolen i Telemark	215	115	100	250	115	135	198	133	65
Høgskolen i Bergen	352	200	152	326	190	136	314	174	140
Høgskolen i Oslo og Akershus	360	192	168	350	192	158	320	192	128
Høgskolen i Sør-Trøndelag	380	195	185	370	185	185	310	190	120
Totalt, alle lærestader	3069	1677	1392	2949	1597	1352	2817	1671	1146

- Masterutdanninga ved UiA er inkludert
- Tala er noko justert frå førre rapport p.g.a. at nye data er innhenta frå DBH, dato 3/12 2012

Tabell 2.1b) Primærsøkjjarar til GLU pr. lærestad

Lærestad	2012			2011			2010		
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU, totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU, totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU, totalt
HiB	259	281	540	268	273	541	257	377	634
HiBu	82	77	159	79	66	145	55	73	128
HiF	39		39	32	39	71	58	49	107
HH	150	105	255	124	89	213	120	84	204
HiNe	54	26	80	27	48	75	39	32	71
HiNT	104	73	177	59	66	125	46	52	98
HiOA	328	331	659	406	350	756	354	350	704
HSF	79	48	127	76	38	114	90	34	124
HSH	55	51	106	44	53	97	36	48	84
HiST	246	309	555	280	295	575	234	290	524
HiT	192	169	361	226	111	337	252	64	316
HiVe	86	69	155	73	67	140	99	63	162
HVO	130	50	180	58	57	115	52	57	109
HiØ	119	112	231	79	92	171	86	76	162
SH		10	10		11	11	28		28
NLA	67	50	117	41	52	93	31	31	62
UiA	202	189	391	158	160	318	175	139	314
UiN	69	115	184	86	74	160	89	110	199
UiS	121	126	247	152	139	291	120	142	262
UiT	111	92	203	55	104	159	63	102	165
TOTALT	2493	2283	4776	2323	2184	4507	2284	2173	4457

Tabell 2.1c) Prosentdel kvalifiserte primærsøkjjarar til GLU pr. lærestad

Institusjon	Andel kvalifiserte primærsøkjjarar, 2012		Andel kvalifiserte primærsøkjjarar, 2011		Andel kvalifiserte primærsøkjjarar, 2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	61,8 %	69,8 %	64,2 %	77,7 %	65,9 %	71,6 %
HiBu	53,7 %	55,8 %	45,6 %	53,0 %	40,0 %	63,9 %
HiF	38,5 %		31,3 %	59,0 %	49,2 %	58,4 %
HH	53,3 %	81,9 %	56,5 %	70,8 %	62,0 %	71,4 %
HiNe	53,7 %	61,5 %	51,9 %	60,4 %	20,5 %	62,5 %
HiNT	55,8 %	80,8 %	44,1 %	65,2 %	49,6 %	58,6 %
HiOA	59,8 %	72,5 %	59,9 %	76,3 %	62,1 %	74,2 %
HSF	57,0 %	68,8 %	48,7 %	71,1 %	57,5 %	73,5 %
HSH	50,9 %	64,7 %	54,5 %	60,4 %	60,8 %	69,0 %
HiST	62,6 %	77,0 %	62,1 %	75,9 %	50,0 %	62,5 %
HiT	45,3 %	58,6 %	46,5 %	52,3 %	63,1 %	80,1 %
HiVe	60,5 %	58,0 %	50,7 %	62,7 %	56,2 %	76,2 %
HVO	52,3 %	76,0 %	58,6 %	71,9 %	62,4 %	73,9 %
HiØ	45,4 %	55,4 %	50,6 %	58,7 %	41,8 %	53,0 %
NLA	46,3 %	64,0 %	41,5 %	69,2 %	48,4 %	71,0 %
UiA	60,9 %	75,1 %	63,9 %	54,8 %	64,6 %	76,3 %
UiN	30,4 %	55,7 %	47,7 %	60,8 %	54,8 %	58,6 %
UiS	49,6 %	67,5 %	48,7 %	56,8 %	60,8 %	69,0 %
UiT	54,1 %	59,8 %	50,9 %	53,7 %	56,8 %	65,9 %
Totalt, alle lærestader	52,2 %	66,8 %	51,5 %	63,7 %	54,0 %	67,9 %

Tabell 2.1d) Karaktersnitt (karakterpoeng) blant primærsøkjarar til GLU, fordeling pr. lærestad

Institusjon	Karaktersnitt primærsøkjarar, 2012		Karaktersnitt primærsøkjarar, 2011		Karaktersnitt primærsøkjarar, 2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	41,4	42,2	41,2	42,1	41,8	42,3
HiBu	41,3	41,9	40,2	42,0	41,9	40,3
HiF	40,5			44,2	40,0	42,5
HH	41,5	42,9	41,0	42,7	40,8	42,2
HiNe	40,9	43,3	42,8	40,6	40,3	42,6
HiNT	40,7	41,9	41,0	41,2	39,7	41,3
HiOA	41,5	42,1	41,6	42,2	41,9	42,6
HSF	41,5	41,4	42,0	41,5	40,4	41,3
HSH	42,0	41,4	39,5	42,3	40,7	42,1
HiST	41	42,3	41,6	41,7	41,7	42,2
HiT	41,6	41,7	41,3	40,8	40,3	42,1
HiVe	41,4	41,2	39,6	41,2	40,3	41,2
HVO	41,3	42,4	41,3	41,5	42,4	40,7
HiØ	41,8	41,8	42,0	40,9	39,9	41,5
SH		37,9			44,0	
NLA	40,9	44,8	42,4	41,9	45,6	42,7
UiA	41,3	41,9	40,7	41,8	42,1	41,4
UiA ⁴⁰	42,1	41,2	42,7	41,1		
UiN	40,5	42,9	40,9	42,5		
UiS	41,6	41,6	40,9	42,6	40,3	41,8
UiT	41,8 ⁴¹	40,9	42,0	42,4	40,7	41,4
Totalt, alle lærestader	41,3	41,9	41,3	41,9	41,3	41,8

⁴⁰ UiA har både ordinær GLU og 5-årig integrert master GLU

⁴¹ UiT har campusbasert GLU 1-7 med gj.sn. karakter 41,2, og samlingsbasert GLU 1-7 med gj.sn. karakter 42,4

Tabell 2.1e) Aldersfordeling (gjennomsnitt) blant primærskjærer til GLU, fordeling pr. lærestad

Institusjoner	2012 (GLU totalt)	2011 (GLU totalt)	2010 (GLU totalt)
Høgskolen i Bergen	21	21,6	22,4
Høgskolen i Buskerud	22,5	25,1	25
Høgskolen i Finnmark	24,3	26,8	29,5
Høgskolen i Hedmark	23,9	24,6	25,5
Høgskolen i Nesna	26,8	26,5	28,5
Høgskolen i Nord-Trøndelag	24,2	24,1	23,2
Høgskolen i Oslo og Akershus	22,2	23,0	23,2
Høgskolen i Sogn og Fjordane	24,8	28,0	28,4
Høgskolen Stord/Haugesund	22,3	22,7	24,3
Høgskolen i Sør-Trøndelag	20,6	21,4	21,7
Høgskolen i Telemark	27,2	29,3	30,1
Høgskolen i Vestfold	23,7	24,3	24,8
Høgskolen i Volda	25,3	23,8	22,8
Høgskolen i Østfold	21,9	23,6	24,2
Samisk høgskole	24	23,8	23,2
NLA Høgskolen	23,9	26,0	21,3
Universitetet i Agder	20,7	22,1	22,6
Universitetet i Nordland	26,8	26,8	26,4
Universitetet i Stavanger	21,2	21,9	22,6
Universitetet i Tromsø	21,7	21,9	21,7
Gjennomsnittsalder alle lærestader	23,5	24,4	24,6
Gjennomsnittsalder lærestader med fleksible studietilbud	25,0	25,7	25,5
Gjennomsnittsalder lærestader med campustilbud	22,2	23,1	23,6

Rapportert data frå Samordna Opptak viser berre samla aldersfordeling for begge utdanningane. Difor er det ikkje delt opp i GLU 1-7 og 5-10.

Tabell 2.1f) Prosentdel kvinner blant primærsøkjjarar til GLU, fordeling pr. lærestad

Institusjon	Prosentdel kvinner blant primærsøkjjarar					
	2012		2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	80,3 %	55,9 %	76,2 %	60,7 %	83,7 %	60,5 %
HiBu	80,5 %	58,4 %	82,1 %	50,0 %	83,6 %	74,0 %
HiF	89,7 %		81,3 %	79,5 %	89,7 %	63,3 %
HH	55,2 %	78,7 %	80,6 %	64,6 %	84,2 %	61,9 %
HiNe	96,3 %	73,1 %	66,7 %	67,9 %	82,1 %	68,8 %
HiNT	76,9 %	47,9 %	80,0 %	72,1 %	78,3 %	61,5 %
HiOA	74,7 %	57,7 %	78,4 %	57,5 %	78,2 %	60,0 %
HSF	82,3 %	41,7 %	84,2 %	63,2 %	93,3 %	44,1 %
HSH	94,5 %	54,9 %	75,5 %	61,1 %	91,7 %	64,6 %
HiST	80,9 %	56,3 %	76,3 %	54,6 %	78,2 %	59,0 %
HiT	82,8 %	69,2 %	83,6 %	59,1 %	83,7 %	65,6 %
HiVe	73,3 %	60,9 %	75,3 %	58,8 %	80,8 %	63,5 %
HVO	93,1 %	48,0 %	88,3 %	58,2 %	82,7 %	64,9 %
HiØ	82,4 %	53,6 %	83,8 %	52,7 %	87,2 %	56,6 %
SH					87,5 %	
NLA	98,5 %	46,0 %	85,4 %	62,3 %	90,3 %	71,0 %
UiA	80,2 %	52,4 %	75,2 %	60,8 %	78,9 %	56,8 %
UiN	88,4 %	39,1 %	81,0 %	57,1 %	80,9 %	63,6 %
UiS	86,0 %	64,3 %	80,5 %	61,1 %	80,8 %	62,7 %
UIT	72,1 %	48,9 %	67,9 %	52,0 %	71,4 %	62,7 %
TOTALT, ALLE LÆRESTADER⁴²	79,4 %	58,9 %	79,1 %	60,7 %	80,0 %	59,8 %

⁴² Basert på prosentdel kvinner av totalt studenttal

Tabell 2.1g) Prosentdel av primærsøkjarar frå studiestadsfylket, fordeling pr. lærestad

Lærestad	2012 (GLU totalt)	2011 (GLU totalt)	2010 (GLU totalt)
Høgskolen i Bergen	54	50,7	55,1
Høgskolen i Buskerud	76,1	73	74,2
Høgskolen i Finnmark	84,6	77,5	88,8
Høgskolen i Hedmark	47,6	42	43,6
Høgskolen i Nesna	82,3	68,5	69,0
Høgskolen i Nord-Trøndelag	66,3	79,7	75,5
Høgskolen i Oslo og Akershus	38,3	35,1	34,9
Høgskolen i Sogn og Fjordane	59,7	61,3	70,2
Høgskolen Stord/Haugesund	56,3	46,8	50,0
Høgskolen i Sør-Trøndelag	36,7	38,2	36,8
Høgskolen i Telemark	39,9	35,6	37,7
Høgskolen i Vestfold	81,1	80,9	75,9
Høgskolen i Volda	74,2	61,9	74,3
Høgskolen i Østfold	86,3	84,1	87,0
NLA Høgskolen	67,9	68,9	71,0
Universitetet i Agder	45,9	44,4	49,4
Universitetet i Nordland	87,1	78,3	87,8
Universitetet i Stavanger	75,9	80,5	79,0
Universitetet i Tromsø	58,9	62,4	61,8
TOTALT, ALLE LÆRESTADER	64,2	61,6	64,7

Tabell 2.2a) Studentar registrert ved fellesgradane

Opptatte studentar til fellesgradane er registrert ved fleire institusjonar. Nedanfor er oversikt over talet dette gjeld.

Institusjon	Program	Antall opptatte
Høgskolen i Bergen	Grunnskulelærerutdanning 1.-7. trinn (fellesgrad NLA/HIB/HSF Voss)	1
Høgskulen i Sogn og Fjordane	Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad HVO/HSF Sandane)	20
Høgskulen i Volda	Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad HVO/HSFSandane)	20
Høgskulen i Sogn og Fjordane	Grunnskulelærerutdanning for 1.-7. årssteg (fellesgrad NLA/HIB/HSF Voss)	37
NLA Høgskolen	Grunnskulelærerutdanning for 1.-7.årssteg (fellesgrad NLA/HIB/HSF Voss)	40
Totalt		118
Antall unike fødselsnummer blant desse		60

Tal henta ut av seniorrådgivar Bjarne Mundal ved DBH.

Tabell 2.2b) Prosentdel kvinner blant registrerte studentar på GLU, fordeling pr lærestad

Institusjon	Kvinneandel blant registrerte studentar					
	2012		2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	77 %	66 %	78 %	62 %	77 %	63 %
HiBu	83 %	60 %	90 %	59 %	80 %	57 %
HiF	85 %			67 %	77 %	67 %
HH	83 %	54 %	83 %	65 %	86 %	66 %
HiNe	92 %	79 %	92 %	67 %	73 %	78 %
HiNT	84 %	69 %	94 %	69 %	74 %	54 %
HiOA	76 %	57 %	82 %	54 %	84 %	64 %
HSF	82 %	68 %	90 %	64 %	94 %	42 %
HSH	96 %	45 %	83 %	60 %	83 %	61 %
HiST	79 %	61 %	84 %	63 %	78 %	59 %
HiT	94 %	80 %	84 %	72 %	87 %	60 %
HiVe	83 %	67 %	80 %	63 %	81 %	65 %
HVO	87 %	55 %	91 %	55 %	86 %	65 %
HiØ	82 %	61 %	90 %	56 %	86 %	70 %
SH		50 %			90 %	
NLA	93 %	45 %	90 %	60 %	91 %	65 %
UiA	84 %	59 %	81 %	64 %	80 %	62 %
UiA master	100 %	68 %	90 %	75 %		
UiN	77 %	75 %	84 %	69 %	84 % (HiBodo)	56 %
UiS	94 %	68 %	87 %	70 %	78 %	71 %
UiT	79 %	45 %	77 %	53 %	79 %	59 %
TOTALT, ALLE LÆRESTADER	83 %	63 %	84 %	62 %	82 %	62 %

Tabell 2.2c) Aldersfordeling, registrerte studentar på GLU-2012-kullet

Institusjon	18-20		21-25		26-30		31-35		over 35	
	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	51,9 %	50,3 %	41,4 %	39,1 %	3,3 %	6,6 %	2,8 %	1,3 %	0,6 %	2,6 %
HiBu	44,7 %	45,3 %	42,6 %	41,5 %	4,3 %	3,8 %	2,1 %	3,8 %	6,4 %	5,7 %
HiF	15,4 %		53,8 %		7,7 %		15,4 %		7,7 %	
HH	28,7 %	59,2 %	27,8 %	30,3 %	12,0 %	3,9 %	10,2 %	2,6 %	21,3 %	3,9 %
HiNe	40,0 %	47,4 %	24,0 %	21,1 %	8,0 %	10,5 %	8,0 %	10,5 %	20,0 %	10,5 %
HiNT	34,5 %	56,9 %	30,9 %	31,0 %	10,9 %	5,2 %	7,3 %	0,0 %	16,4 %	6,9 %
HiOA	45,4 %	41,6 %	48,8 %	43,7 %	3,4 %	7,4 %	1,5 %	2,6 %	1,0 %	4,7 %
HSF	13,4 %	76,0 %	23,2 %	20,0 %	13,4 %	0,0 %	13,4 %	4,0 %	36,6 %	0,0 %
HiST	59,9 %	46,3 %	36,2 %	46,8 %	2,6 %	3,9 %	0,7 %	2,5 %	0,7 %	0,5 %
HiT	25,6 %	32,7 %	26,7 %	30,7 %	16,7 %	14,9 %	17,8 %	8,9 %	13,3 %	12,9 %
HiVe	41,5 %	43,8 %	35,8 %	37,5 %	7,5 %	10,4 %	7,5 %	6,3 %	7,5 %	2,1 %
HVO	47,8 %	39,5 %	41,3 %	52,6 %	2,2 %	5,3 %	4,3 %	0,0 %	4,3 %	2,6 %
HiØ	59,7 %	53,1 %	25,8 %	32,7 %	1,6 %	4,1 %	3,2 %	2,0 %	9,7 %	8,2 %
HSH	55,6 %	53,3 %	25,9 %	26,7 %	7,4 %	13,3 %	3,7 %	0,0 %	7,4 %	6,7 %
NLA	20,0 %	60,6 %	35,6 %	33,3 %	13,3 %	3,0 %	11,1 %	3,0 %	20,0 %	0,0 %
SH		16,7 %		58,3 %		8,3 %		0,0 %		16,7 %
UiA	52,9 %	43,0 %	35,6 %	50,6 %	4,8 %	3,8 %	3,8 %	1,3 %	2,9 %	1,3 %
UiA	83,3 %	65,0 %	8,3 %	30,0 %	8,3 %	0,0 %	0,0 %	2,5 %	0,0 %	2,5 %
UiN	36,4 %	41,5 %	22,7 %	33,8 %	18,2 %	12,3 %	18,2 %	6,2 %	4,5 %	6,2 %
UiS	63,2 %	46,8 %	27,9 %	42,9 %	5,9 %	2,6 %	0,0 %	3,9 %	2,9 %	3,9 %
UiT	62,1 %	52,7 %	34,5 %	45,5 %	3,4 %	1,8 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Totalt kull 2012	44,1 %	48,6 %	32,4 %	37,4 %	7,8 %	6,1 %	6,6 %	3,1 %	9,2 %	4,9 %
Totalt kull 2011	46,3 %	47,4 %	29,7 %	39,7 %	8,5 %	7,1 %	5,9 %	2,1 %	9,6 %	3,7 %
Totalt kull 2010	49 %	50 %	30 %	35 %	7 %	7 %	5 %	4 %	9 %	5 %

Tabell 2.3a) Fagval – sum valt, sortert på årskull og studiepoeng⁴³

<i>Fag</i>	<i>Studiepoeng</i>	Sum valt	
		<i>Kull 2010</i>	<i>Kull 2011</i>
Norsk 2 (fordjuping)	30 sp	355	11
Matematikk 2 (fordjuping)	30 sp	223	15
Engelsk	30 sp	213	187
Engelsk	60 sp	6	4
Kroppsøving	30 sp	176	182
Kroppsøving	60 sp	13	17
Kunst og handverk	30 sp	120	107
Kunst og handverk	60 sp	4	0
Mat og helse	30 sp	45	12
Mat og helse	60 sp	8	0
Musikk	30 sp	69	84
Musikk	60 sp	11	0
Naturfag	30 sp	203	197
Naturfag	60 sp	22	14
RLE	30 sp	230	172
RLE	60 sp	8	0
Samfunnsfag	30 sp	138	61
Samfunnsfag	60 sp	0	0
Framandspråk	30 sp	0	0
Framandspråk	60 sp	0	0
Andre skulerelevante fag	30 sp	3	0
Samisk	60 sp	0	9

<i>Fag</i>	<i>Studiepoeng</i>	Sum valt	
		<i>Kull 2010</i>	<i>Kull 2011</i>
Norsk	30 sp	64	103
Norsk/Samisk	60 sp	393	401
Matematikk	30 sp	126	171
Matematikk	60 sp	453	474
Engelsk	30 sp	31	38
Engelsk	60 sp	197	199
Kroppsøving	30 sp	1	1
Kroppsøving	60 sp	114	99
Kunst og handverk	30 sp	6	4
Kunst og handverk	60 sp	39	51
Mat og helse	30 sp	4	0
Mat og helse	60 sp	14	14
Musikk	30 sp	4	0
Musikk	60 sp	52	70
Naturfag	30 sp	64	126
Naturfag	60 sp	288	177
RLE	30 sp	29	29
RLE	60 sp	156	176
Samfunnsfag	30 sp	47	135
Samfunnsfag	60 sp	325	234
Framandspråk	30 sp	0	0
Framandspråk	60 sp	4	0
Andre skulerelevante fag	30 sp	4	0

⁴³ UiT har master i grunnskulelærerutdanning, og difor kan studentane berre velje 60 eller 130 stp i visse fag. Fag med 130 stp er her registrert under 60 stp for oversynet si skuld, slik at det må poengterast at det er 60 stp. eller meir.

Tabell 2.3b) Fagval regionsvis GLU 1-7

GLU 1-7		Region 1	Region 2	Region 3	Region 4	Region 5	Region 6	Region 7
Fag	Studiepoeng							
Norsk 2	30	64	78	41	64	81	38	0
Matematikk 2	30	57	14	81	37	32	17	0
Engelsk	30	86	36	55	116	73	34	0
	60	0	2	4	4	0	0	0
Kroppsøving	30	77	29	70	94	79	0	9
	60	0	0	30	0	0	0	0
Kunst og handverk	30	45	18	42	50	48	24	0
	60	0	0	0	2	2	0	0
Mat og helse	30	11	0	0	25	0	21	0
	60	0	0	0	8	0	0	0
Musikk	30	41	16	24	41	13	18	0
	60	0	0	0	11	0	0	0
Naturfag	30	117	19	87	86	82	0	9
	60	0	0	14	5	17	0	0
RLE	30	83	79	142	82	0	16	0
	60	0	0	8	0	0	0	0
Samfunnsfag	30	39	0	68	92	0	0	0
	60	0	0	0	0	0	0	0
Framandspråk	30	0	0	0	0	0	0	0
	60	0	0	0	0	0	0	0
Andre skulerelevante fag	30	0	0	0	3	0	0	0
Samisk	60	0	0	0	0	0	0	9

Tabell 2.3c) Fagval regionsvis GLU 5-10

GLU 5-10		Region 1	Region 2	Region 3	Region 4	Region 5	Region 6	Region 7
Fag	Studiepoeng							
Norsk	30 sp	0	0	0	4	141	22	0
(samisk)	60 sp	136	89	151	235	135	38	10
Matematikk	30 sp	0	0	2	14	233	48	0
	60 sp	172	123	192	200	183	57	0
Engelsk	30 sp	0	6	0	0	47	16	0
	60 sp	146	26	73	99	19	23	10
Kroppsøving	30 sp	0	0	0	2	0	0	0
	60 sp	48	10	85	59	0	11	0
Kunst og handverk	30 sp	0	0	5	0	0	5	0
	60 sp	0	24	0	58	3	5	0
Mat og helse	30 sp	0	0	0	0	4	0	0
	60 sp	0	0	0	28	0	0	0
Musikk	30 sp	0	0	3	1	0	0	0
	60 sp	50	0	14	49	0	9	0
Naturfag	30 sp	0	10	0	15	165	0	0
	60 sp	84	56	47	88	79	111	0
RLE	30 sp	0	0	5	6	47	0	0
	60 sp	99	39	87	77	11	19	0
Samfunnsfag	30 sp	0	22	0	26	102	32	0
	60 sp	102	56	130	181	50	30	10
Framandspråk	30 sp	0	0	0	0	0	0	0
	60 sp	0	0	0	0	0	4	0
Andre skulerelevante fag	30 sp	0	4	0	0	0	0	0

Tabell 2.4a) Karakterfordeling våren 2012, GLU 1-7 og GLU 5-10

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	9,9 %	11,1 %	27,1 %	34,3 %	34,3 %	31,9 %	17,8 %	14,2 %	6,5 %	2,5 %	4,4 %	6 %
HiBu	15,9 %	12,5 %	25,8 %	31,3 %	37,1 %	35,6 %	13,9 %	15,9 %	6 %	3,4 %	1,3 %	1,4 %
HiF	16,1 %	8,7 %	37,9 %	39,4 %	34,5 %	24 %	9,2 %	19,2 %	1,1 %	4,8 %	1,1 %	3,8 %
HH	16,1 %	13,4 %	23,5 %	23,6 %	27,7 %	31,7 %	17,2 %	19,6 %	7,6 %	6,5 %	7,8 %	5,3 %
HiNe	10,3 %	14,2 %	23,1 %	31,7 %	37,2 %	29,2 %	17,9 %	13,3 %	7,7 %	5,8 %	3,8 %	5,8 %
HiNT	7,2 %	3,3 %	24,7 %	22,4 %	35,5 %	39,2 %	21,7 %	20,4 %	6,6 %	3,7 %	4,2 %	11 %
HiOA	13,2 %	13,7 %	17,6 %	33,4 %	27,9 %	34,5 %	14,9 %	11,8 %	5,8 %	3,4 %	20,7 %	3,2 %
HSF	6,3 %	8,3 %	31 %	26,3 %	44,3 %	46,6 %	12,7 %	10,5 %	1,9 %	2,3 %	3,8 %	6 %
HiST	8,1 %	7,6 %	24,6 %	26,7 %	34,3 %	32,7 %	16,5 %	17,9 %	6,7 %	5 %	9,7 %	10,1 %
HiT	8,9 %	12,6 %	28,2 %	31,4 %	35,9 %	32,3 %	17,2 %	17,5 %	4,7 %	4 %	5,1 %	2,2 %
HiVe	16,7 %	32,4 %	30,2 %	23,6 %	30,2 %	30,4 %	15,1 %	9,5 %	4 %	2,7 %	4 %	1,4 %
HVO	6,2 %	4,4 %	25,9 %	17,8 %	34,2 %	39,6 %	18,7 %	24,4 %	8,3 %	6,7 %	6,7 %	7,1 %
HiØ	13,3 %	12,8 %	30,6 %	31,3 %	32,1 %	26,7 %	13,3 %	16,5 %	2 %	7,5 %	8,7 %	5,2 %
HSH	10,6 %	11,7 %	31,7 %	21,1 %	35,6 %	39,8 %	9,6 %	14 %	8,7 %	5,8 %	3,8 %	7,6 %
NLA	11,9 %	15,8 %	25,2 %	25,4 %	34,9 %	32 %	21,1 %	14,8 %	2,3 %	7,4 %	4,6 %	4,6 %
SH	4,3 %	-	43,5 %	-	39,1 %	-	8,7 %	-	4,3 %	-	-	-
UiA	9,9 %	12,6 %	24,8 %	22,6 %	32,2 %	36,2 %	14,7 %	17,6 %	6,4 %	2,3 %	12,1 %	8,6 %
UiA master	7,1 %	22,9 %	35,7 %	17,1 %	28,6 %	25,7 %	7,1 %	17,1 %	14,3 %	2,9 %	7,1 %	14,3 %
UiN	8,8 %	13,7 %	34 %	37,9 %	33 %	31,7 %	9,8 %	7,5 %	5,6 %	1,2 %	8,8 %	8,1 %
UiS	6,4 %	7 %	17,6 %	18,7 %	25 %	26,3 %	14,9 %	19,3 %	11,2 %	5,3 %	25 %	23,4 %
UiT master	9,7 %	7 %	27,4 %	32,7 %	45,2 %	33,2 %	14,5 %	16,8 %	1,6 %	4,2 %	1,6 %	6,1 %
Totalt	10,7 %	11,3 %	25,3 %	28,4 %	33,0 %	33,2 %	15,9 %	15,9 %	5,9 %	4,4 %	9,2 %	6,7 %

Karakterfordeling for studentar ved alle kull i grunnskulelærarutdanninga, våren 2012, henta frå:

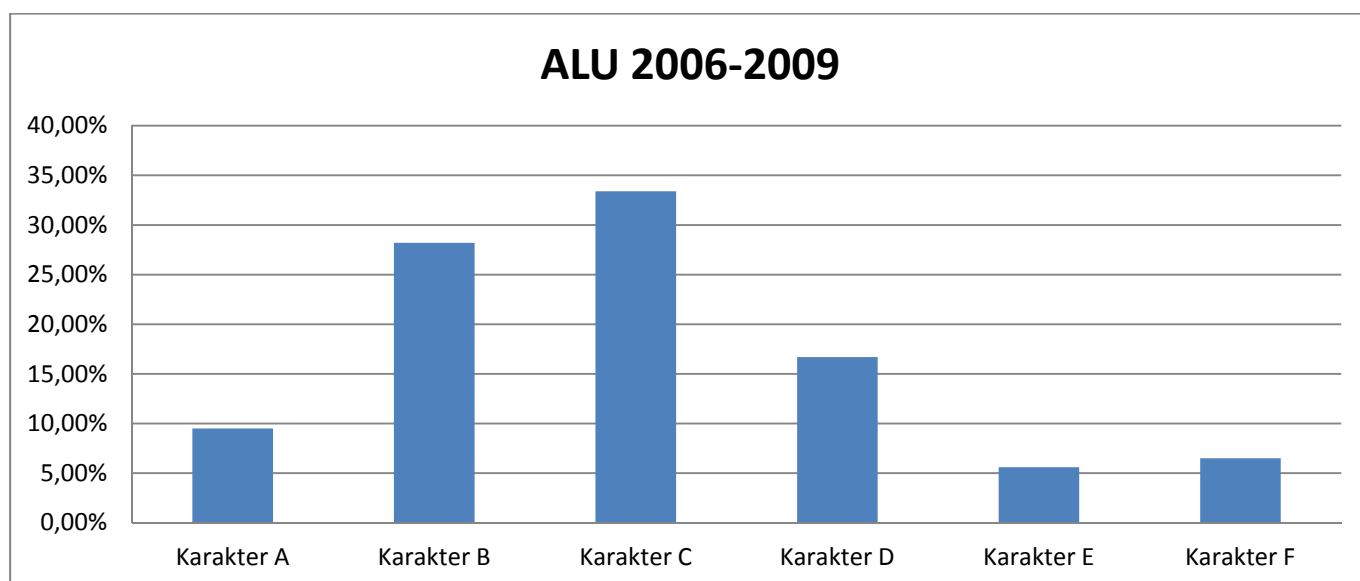
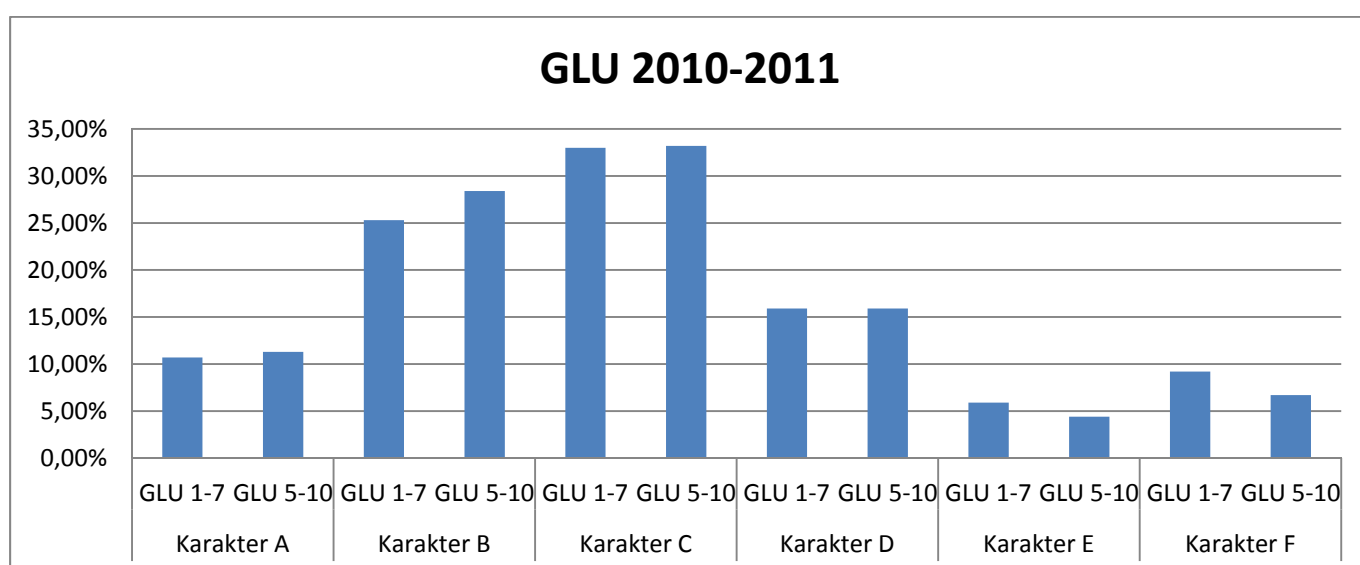
http://dbh.nsd.uib.no/dbhvev/student/karakter_rapport.cfm

Tabell 2.4b) Karakterfordeling for GLU 2010-2011 og ALU 2006-2009 (%)

Studieprogram	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
Kull:												
GLU (2010 og 2011)	10,7 %	11,3 %	25,3 %	28,4 %	33,0 %	33,2 %	15,9 %	15,9 %	5,9 %	4,4 %	9,2 %	6,7 %
ALU (2006-2009)	9,5 %		28,2 %		33,4 %		16,7 %		5,6 %		6,5 %	

I denne tabellen viser øvst karakterene studentane ved alle institusjonane og begge kull har fått, presentert på DBH våren 2012. Dei blir samanlikna med karakterfordelinga for ALU samla 2006-2009.

Tabell 2.4c) Karakterfordelinga samla for GLU kull 2010 og 2011, samt for ALU 2006-2009.



Tabell 2.4 b) og c) viser karakterfordelinga på GLU for emne der det er blitt nytta karakterskala A-F. Eksamen som blir vurdert med bestått/ikkje bestått er ikkje tatt med her. DBH gir berre opp karakterfordelinga for alle som

totalt sett er tatt opp på ei utdanning, og ikkje for enkeltkull. Eksamensresultata til både kull 2010 og kull 2011 samla sett blir difor samanlikna med eksamensresultata på allmennlærerutdanninga i alle kull frå 2006-2009.

Tabell 2.4d) Karakterar i PEL-faget for alle institusjonar samla

alle eksamenar 2010-2012 ⁴⁴

GLU 1-7, kull 2010 og 2011					
A	B	C	D	E	F
13,4 %	31,6 %	34,9 %	12,1 %	3,3 %	3,0 %

GLU 5-10, kull 2010 og 2011 Karakterer i PEL-faget, alle eksamenar 2010-2012					
A	B	C	D	E	F
13,6 %	32,2 %	34,9 %	13,0 %	3,3 %	3,1 %

Tabell 2.4e) Tabell frå førre års rapport, til samanlikning - Prosentvis karakterfordeling i PEL, GLU kull-2010

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

⁴⁴ Ifølgje NSD-DBH hvor karakterstatistikken er henta frå, bør ein vere merksam på at noko av variasjonen i karaktersetting mellom institusjonene truleg kan forklarast ved sjølve datarapporteringen, jf. <http://www.nsd.uib.no/nsd/nsdnytt/06-3/4.html>

Tabell 2.4f) Karakterfordeling prosentvis for alle eksamenar i PEL-faget for GLU 1-7, kull 2010 og 2011

GLU 1-7 - kull 2010 og 2011		Karakter					
Institusjon	kommentare Emnenavn	A	B	C	D	E	F
HiB	Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	11,6	31	34,1	13,2	7	3,1
	Lærerenes tilrettelegging for elevens læring og utvikling	21,2	29,6	24,6	13,1	4,7	6,9
HiBu	PEL Presentasjonsmappe	23,5	41,2	29,4	5,9	0	0
	PEL1: Elevenes læring og utvikling - hjemmeeksamen i gru	21,6	27	51,4	0	0	0
HiF	Pedagogikk og elevkunnskap 1.-7. trinn, modul 1	0	8,3	50	41,7	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap, modul 2	33,3	25	41,7	0	0	0
	Finnsnes/ba Pedagogikk og elevkunnskap 1.-7. trinn, modul 1	0	11,1	66,7	22,2	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap, modul 2	33,3	66,7	0	0	0	0
HH	Pedagogikk og elevkunnskap 1	16,2	35,3	32,4	13,2	2,9	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2	18,8	34,4	37,5	6,3	3,1	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 1	34,2	35,4	22,8	7,6	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2	34,2	36,8	21,1	7,9	0	0
HiNe	Pedagogikk og elevkunnskap del 1	9,5	33,3	38,1	9,5	4,8	4,8
	Pedagogikk og elevkunnskap del 2	25	50	12,5	12,5	0	0
HiNT	Pedagogikk og elevkunnskap 1	18,2	27,3	42,4	9,1	3	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2	11,8	11,8	47,1	29,4	0	0
	deltid Pedagogikk og elevkunnskap 1	10,3	31	37,9	20,7	0	0
HiOA	Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 1-7 trinn	31,7	18,6	23,4	9	8,3	9
HiSF	Pedagogikk og elevkunnskap, del 1 (1.-7.)	44,4	38,9	16,7	0	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap, del 2 (1.-7.)	0	62,5	37,5	0	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap, del 2 (1.-7.)	10	26,7	40	10	10	3,3
	deltid Pedagogikk og elevkunnskap, del 1 (1.-7.)	32,7	36,7	20,4	8,2	0	2
HIST	Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 trinn, emne 1	6	22,1	36,2	22,1	7	6,4
	Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 trinn, emne 2	13,5	24,3	45,9	10,8	2,7	2,7
HiT	Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og	18,2	27,3	27,3	18,2	0	9,1
	Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerenes tilrettelegging for	5,3	26,3	47,4	21,1	0	0
	nett Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og	8,3	29,2	43,8	12,5	4,2	2,1
	Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerenes tilrettelegging for	18,4	46,9	30,6	4,1	0	0
	porsgrunn Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og	8,3	58,3	20,8	12,5	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerenes tilrettelegging for	15,9	40,9	22,7	13,6	0	6,8
HiVe	Pedagogikk og elevkunnskap 1 - 1. semester	19,4	22,6	38,7	16,1	3,2	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 1 - 1. semester	21,1	15,8	36,8	15,8	10,5	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2	9,1	72,7	9,1	0	9,1	0
	Pedagogikk og elevkunnskap, emne 1	2,6	12,8	61,5	12,8	7,7	2,6
	Pedagogikk og elevkunnskap, emne 2	10,7	39,3	42,9	7,1	0	0
HiVo	Pedagogikk og elevkunnskap 1	5,3	15,8	31,6	36,8	10,5	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 1 1-7	4	20	52	20	4	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2	0	8,7	39,1	21,7	17,4	13
HiØ	PEL 101: Tilrettelegging for elevens læring og utvikling (1-7)	23,8	26,2	26,2	16,7	4,8	2,4
	PEL 101: Tilrettelegging for elevens læring og utvikling (1-7)	23,8	45,2	9,5	0	0	21,4
	PEL 102: Den lærende elev i skole og samfunn (1-7)	8,3	44,4	36,1	11,1	0	0
HSH	Pedagogikk og elevkunnskap 1a 1-7	9,5	35,7	42,9	11,9	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 1b 1-7	6,3	68,8	25	0	0	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2, profil 1-7	0	21,1	52,6	15,8	10,5	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2a 1-7	0	7,7	76,9	0	15,4	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7	7,7	53,8	30,8	0	7,7	0
NLA	Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1.studieår 1-7	12,7	30,9	30,9	20	5,5	0
	Pedagogikk og elevkunnskap 2, 2.studieår 1-7	0	13,6	54,5	27,3	0	4,5
	fellesgraden Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1.studieår, desentralisert	15,6	21,9	40,6	12,5	6,3	3,1
SH	ikke oppgitt	0	0	0	0	0	0
UiA	grimstad PEL 1: Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	17,4	23,9	21,7	19,6	6,5	10,9
	PEL 2: Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring	10	10	45	15	5	15
	kristiansand PEL 1: Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	11,2	35,7	30,8	15,4	4,9	2,1
	PEL 2: Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring	13,8	37,9	36,2	3,4	1,7	6,9
UiA master		12,5	37,5	37,5	12,5	0	0
UiN	Pedagogikk og elevkunnskap 1	0	38,5	23,1	23,1	0	15,4
	Pedagogikk og elevkunnskap 2	11,8	47,1	26,5	0	0	14,7
	nett og prak Pedagogikk og elevkunnskap 1	1,8	38,6	45,6	8,8	0	5,3
UIS	PEL 1. år (1. - 7. trinn) Lærerenes tilrettelegging for elevenes	3,7	16,2	31,6	25,7	17,6	5,1
	PEL 2. år (1. - 7. trinn) Elevenes faglige, sosiale og personlige	5,9	41,2	41,2	11,8	0	0
UIT	Fra plan til praksis: Didaktisk arbeid i begynnerundervisning	7,8	29,4	47,1	9,8	0	5,9
	Å mestre mangfoldet: Tilpasset undervisning og læring i gr	18,5	33,3	37	7,4	0	3,7
Totalt		13,4	31,6	34,9	12,1	3,3	3,0

Tabell 2.4g) Karakterfordeling prosentvis for alle eksamenar i PEL-faget for GLU 5-10, kull 2010 og 2011

GLU 5-10 - kull 2010 og 2011			Karakter					
Institusjon	kommentar	Emnenavn	A	B	C	D	E	F
HiB		Elevenes faglige, sosiale og personlige	16	27	43	11	2	1
		Lærerens tilrettelegging for elevene	22,2	27	28,6	11,4	3,8	7
	GLU 5-10 m/	Lærerens tilrettelegging for elevene	9,1	36,4	18,2	13,6	13,6	9,1
	GLU 5-10 m/	Lærerens tilrettelegging for elevene	16,1	32,3	32,3	19,4	0	0
HiBu		PEL Hjemmeeksamen i gruppe - 3 dager	18,8	35,4	45,8	0	0	0
		PEL Muntlig eksamen	20,9	27,9	30,2	18,6	2,3	0
		PEL1 Elevenes læring og utvikling	7,9	42,1	42,1	7,9	0	0
HiF		Pedagogikk og elevkunnskap 5.-10. trinn	6,9	27,6	31	24,1	3,4	6,9
		Pedagogikk og elevkunnskap 5.-10. trinn	55,6	44,4	0	0	0	0
	Finnsnes/ba	Pedagogikk og elevkunnskap 5.-10. trinn	11,1	22,2	44,4	22,2	0	0
		Pedagogikk og elevkunnskap 5.-10. trinn	0	50	50	0	0	0
HH		Pedagogikk og elevkunnskap 1	11,9	22	42,4	18,6	3,4	1,7
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	16	30	34	16	4	0
NiNe		Pedagogikk og elevkunnskap del 1	14	37,2	34,9	14	0	0
		Pedagogikk og elevkunnskap del 2	12,5	41,7	41,7	0	0	4,2
HiNT		Pedagogikk og elevkunnskap 1	4,4	22,2	35,6	24,4	6,7	6,7
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	0	36,1	41,7	16,7	2,8	2,8
HiOA	1	Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 5-10	0	26	42	24	4	4
		Pedagogikk og elevkunnskap: Den lærende elev i skole og	8,9	22,2	51,1	17,8	0	0
	2	Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 5-10	18,8	28,1	34,4	6,3	10,9	1,6
		Pedagogikk og elevkunnskap: Den lærende elev i skole og	17,4	34,8	21,7	17,4	2,2	6,5
	3	Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 5-10	8,2	42,9	34,7	8,2	4,1	2
		Pedagogikk og elevkunnskap: Den lærende elev i skole og	23,5	47,1	26,5	2,9	0	0
HISF		Pedagogikk og elevkunnskap, del 1 (5-10)	16,9	35,6	30,5	10,2	0	6,8
		Pedagogikk og elevkunnskap, del 2 (5-10)	3	24,2	48,5	18,2	6,1	0
HIST		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn	9	22,4	29,4	23,7	6,1	9,4
		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn	7,9	25,7	47,5	12,9	3	3
	m/ vekt på re	Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn	12,6	21,1	32,6	22,1	9,5	2,1
		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn	8,3	36,1	38,9	11,1	5,6	0
HiT	notodden og	Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevene	20	33,3	33,3	6,7	6,7	0
	porsgrunn	Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige	9,1	36,4	27,3	21,2	3	3
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevene	18,2	36,4	22,7	22,7	0	0
	nettbasert	Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevene	9,1	63,6	27,3	0	0	0
HiVe		Pedagogikk og elevkunnskap 2	25,7	22,9	34,3	17,1	0	0
HiVo		Pedagogikk og elevkunnskap 1	2,9	20,6	50	20,6	5,9	0
		Pedagogikk og elevkunnskap 1 (5-10)	4,2	20,8	37,5	31,3	4,2	2,1
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	7,1	19	38,1	19	4,8	11,9
HiØ		PEL 101: Tilrettelegging for elevens læring og utvikling	19	45,2	23,8	9,5	2,4	0
		PEL 101: Tilrettelegging for elevens læring og utvikling	19,5	51,2	14,6	4,9	0	9,8
		PEL 102: Den lærende elev i skole og	15,2	30,3	18,2	27,3	9,1	0
HSH		Pedagogikk og elevkunnskap 1a 5-10	7,5	30,2	43,4	15,1	3,8	0
		Pedagogikk og elevkunnskap 1b 5-10	9,4	28,1	46,9	15,6	0	0
		Pedagogikk og elevkunnskap 2a 5-10	10	20	50	10	10	0
		Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10	66,7	16,7	16,7	0	0	0
NLA		Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1. studieår	11,7	23,4	38,3	11,7	9,6	5,3
		Pedagogikk og elevkunnskap 2, 2. studieår	9,1	15,9	43,2	20,5	6,8	4,5
UiA		PEL 1: Lærerens tilrettelegging for elevene	12,1	24,9	35,3	19,1	5,8	2,9
		PEL 2: Elevenes faglige, sosiale og personlige	17,1	28,9	31,6	7,9	2,6	11,8
UiA master		PEL 1: Lærerens tilrettelegging for elevene	18,2	40,9	22,7	4,5	9,1	4,5
UiN		Pedagogikk og elevkunnskap 1	4	32	48	4	0	12
		Pedagogikk og elevkunnskap 1	0	46,2	46,2	0	0	7,7
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	25	45,8	25	0	0	4,2
	nett/praksis	Pedagogikk og elevkunnskap 1	11,5	26,9	26,9	15,4	0	19,2
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	30	40	30	0	0	0
UiS		PEL 1. år (5. - 10. trinn) Lærerens tilrettelegging for elevene	11,5	25,9	38,1	18	6,5	0
		PEL 2. år (5. - 10. trinn) Elevenes faglige, sosiale og personlige	3,8	50,9	35,8	7,5	1,9	0
UiT		Den profesjonelle lærer og skolens nettsider	0	28,6	47,6	19	2,4	2,4
Totalt			13,6	32,2	34,9	13,0	3,3	3,1

Tabell 2.5a) Fråfall - prosentdel menn blant opptatte studentar og blant studentar som har slutta, høvesvis eitt og to år etter studiestart

	Kull 2010⁴⁵			Kull 2011		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt
Prosentdel menn opptatt på GLU	18,0 %	37,9 %	28,0 %	16,0 %	38,1 %	26,9 %
Prosentdel menn blant studentar som slutta etter eitt studieår	25,6 %	41,7 %	33,5 %	20,9 %	39,9 %	30,6 %
Prosentdel menn blant studentar som slutta etter to studieår	24,3 %	41,1 %	32,6 %	-	-	-
Differanse	6,3	3,2	4,6	4,9	1,8	3,7

⁴⁵ Også her er tala noko justert frå førre rapport. Det er innhenta nye data frå DBH, og desse er korrigert i høve til førre rapport.

Tabell 2.5b) Fråfall - aldersfordeling blant GLU-studentar opptatt på kull 2010 og kull 2011, og aldersfordeling blant dei som hadde slutta høvesvis eitt og to år etter studiestart

Alder	GLU 1-7					GLU 5-10				
	18-20	21-25	26-30	31-35	Over 35	18-20	21-25	26-30	31-35	Over 35
Kull 2010										
prosentdel opptatt	48,3 %	29,9 %	7,1 %	5,4 %	9,3 %	50,2 %	34,7 %	6,6 %	3,7 %	4,8 %
prosentdel slutta etter 1 år	52,2 %	27,8 %	7,1 %	3,4 %	9,6 %	51,3 %	34,7 %	4,5 %	4,5 %	5,1 %
prosentdel slutta etter 2 år	52,3 %	29,7 %	6,1 %	3,3 %	8,6 %	50,5 %	34,4 %	5,0 %	4,8 %	5,3 %
Differanse etter 2 studieår	4,01	-0,24	-0,98	-2,11	-0,67	0,27	-0,28	-1,56	1,11	0,46
Kull 2011										
prosentdel opptatt	46,5 %	29,6 %	8,6 %	5,8 %	9,4 %	47,4 %	39,7 %	7,0 %	2,1 %	3,8 %
prosentdel slutta etter 1 år	47,7 %	33,2 %	5,8 %	6,1 %	7,2 %	50,0 %	34,7 %	6,3 %	3,8 %	5,2 %
Differanse etter 1 studieår	1,1	3,6	-2,8	0,3	-2,2	2,6	-5,0	-0,8	1,7	1,4

Andel av totalt opptatte studentar, og andel av dei studentene som hadde slutta i kvar aldersgruppe.

Tabell 2.6a) Fagtilbod – presiseringar frå nettstadene til institusjonane

GLU 1-7

HiBu viser til samarbeid med dei andre institusjonane i Oslofjordalliansen slik at studentane får tilbod om alle skulefag, men om dei ønskjer andre fag enn matematikk, norsk og RLE kan dei ta det ved ein av dei andre institusjonane i regionen.

HiØ viser også til OFA-samarbeidet om fag som ikkje blir tilbydd her. Dei skriv også at studentane kan velje frå eit utval skulerelevante fag.

HVO samarbeider med andre høgskular på Vestlandet slik at alle skulefag skal kunne takast på ein av institusjonane.

HSH seier på eigne nettsider at dei har tilbod om alle fag, utan å vise til SAK-samarbeid.

NLA skriv at dei tilbyr norsk, matematikk, naturfag, RLE og kroppsøving. Dei andre skulefaga vil vere valbare 3. eller 4. studieår, enten ved NLA eller andre høgskular i regionen.

HiNe tilbyr dei fleste faga (utanom mat og helse, RLE og samfunnsfag), men skriv på nettsidene at valtilbodet føreset tilstrekkeleg mange søkjarar, og difor kan variere frå år til år.

UiN skriv at dei har tilbod om alle fag utanom samfunnsfag, men med atterhald om tilstrekkeleg mange studentar som vel kvart enkelt fag.

UiT tilbyr alle fag, men skriv også at fagtilbodet er avhengig av kor mange studentar som vel faga.

GLU 5-10

HiVe skriv at studentane 4. studieår kan velje blant skulefag eller skulerelevante fag som blir tilbydd ved denne institusjonen eller ein annan institusjon i regionen.

HiØ skriv på nettsidene at gjennom samarbeidet i Oslofjordalliansen (med Høgskolen i Vestfold og Høgskolen i Buskerud) har studentane moglegheit til å velje blant fag som også blir tilbydd innanfor GLU 5-10 ved dei to andre høgskulane.

HiT tilbyr lærarutdanning fleire stader (Porsgrunn og Notodden) og skriv difor at studentar som har campus i Porsgrunn som ønskjer å studere praktisk-estetiske valfag, må ta dette i Notodden.

HVO skriv at dersom studentane ønskjer andre fag enn dei tilbyr, kan studentane skifte studiestad etter 3. studieår.

NLA skriv at dei andre skulefaga enn dei som er lista opp i tabellen, vil kunne veljast det 4. studieåret enten på NLA eller på andre institusjonar i regionen.

HiST har ikkje oppgitt valfag for 4. studieår. Dei skriv på nettsidene at fagtilbodet kan variere

frå år til år. HiNT og HiST skriv på nettsidene at dei samarbeider om fagtilbod innan regionen for å kunne gi studentane eit breitt fagtilbod.

HiF presiserer på eigne nettsider at studentane har tilbod om dei fleste faga utanom framandspråk. Enten blir faga tilbydd på institusjonen, eller i samarbeid med andre institusjonar i SAK-regionen.

HiNe har ikkje oppgitt valfaga for 4. studieår på nettsidene.

UiN tilbyr alle faga utanom samfunnsfag med atterhald om tilstrekkeleg mange studentar.

Tabell 3.1 Markører i studier av forskningsbasert utdanning (UHR, 2010).

INSTITUSJONELLE FORUTSETNINGER	Mål: Institusjonen har tilstrekkelig forsknings- og pedagogisk kompetnase til å planlegge og å gjennomføre forskningsbasert utdanning.
Utdanningsprogrammet er utformet av aktive forskere.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle ○ Flertallet ○ Ingen
Andel faglig tilsatte som forsker like mye som de underviser.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle ○ Flertallet ○ Et mindretall
Andelen faglig tilsatte med doktorgrad som deltar i grunnutdanningene.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle ○ Flertallet ○ Et mindretall
Andelen av undervisningen som gjennomføres av faglig tilsatte med doktorgrad.	<ul style="list-style-type: none"> ○ All undervisning ○ Mer enn 50% av underv. ○ Mindre enn 50% av underv.
Studentene undervises av forskere i forskernes egne forskningsområder.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Det meste av underv. ○ Minimum halvparten av underv. ○ Studentene får i liten grad undervisning av forskere innen deres egne forskningsområder
Ph.D. kandidater deltar i grunnutdanningen under veiledning av forskere.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deltakelse m/veiledning er en fast del av undervisningsopplegget ○ Deltar sporadisk ○ Deltar ikke
Faglig tilsatte i faste stillinger får opplæring i FoU-basert undervisning	<ul style="list-style-type: none"> ○ Krav om at alle følger kurs i FoU-basert undervisning ○ Institusjonen tilbyr kurs ○ Institusjonen tilbyr ikke kurs

VITENSKAPELIG INNHOLD, METODE OG HOLDNING	Mål: Undervisningen formidler vitenskapelige resultater, fremmer etisk bevissthet og en vitenskapelig tenkemåte og praksis.
Utdanningen har et vitenskapelig innhold der relevante forskningsresultater integreres i utdanningen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Inngår som en del av all undervisning ○ Inngår i minst halvparten av undervisningstimene / temaene ○ Brukes sjelden
Opplæring og trening i vitenskapelig metode inngår i undervisningen.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Eget opplegg for opplæring og praktisk trening ○ Det undervises i vitenskapelig metode, men det gir lite praktisk trening ○ Har ikke et eget opplegg
Studentene tar aktivt del i analyse og diskusjon av vitenskapelige tekster, for eksempel artikler og avhandlinger.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle kurs legger opp til kritisk lesing og aktiv deltakelse og diskusjon av vitenskapelige tekster ○ Minimum halvparten ○ Har ikke lagt opp til kritisk lesing og aktiv deltakelse og diskusjon av vitenskapelige tekster
Studentene har kjennskap til relevant forskning ved egen institusjon, i industrien og andre relevante forskningsinstitusjoner.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Studieprogrammet legger systematisk opp til å bringe frem relevant forskning ved og utenfor institusjonen ○ Relevant forskning trekkes frem, men ikke systematisk ○ I liten grad innføring i relevant forskning ved inst og utenfor
Studenten deltar i forskning og/eller forskningsliknende oppgaver	<ul style="list-style-type: none"> ○ Studieplanen forutsetter at alle studentr skal delta i minst ett forskningsprosjekt

	<p>eller forskningsliknende øvelse i løpet av studieåret</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Studieplanen åpner for at studenter som er spesielt interessert kan delta i egnede forskningsprosjekter ○ Studieplanen legger ikke opp til studenters deltakelse
Studenten bidrar til den vitenskapelige produksjonen	<ul style="list-style-type: none"> ○ Alle skal produsere et vitenskapelig arbeid i løpet av studiet ○ Spesielt interesserte kan bidra i produksjon av et vitenskapelig arbeid ○ Legger ikke opp til dette
Studieprogrammet skal inneholde forskjellige undervisningsmetoder	<ul style="list-style-type: none"> ○ Studieprogrammet omfatter fire elementer: a) diskusjoner om forskning, b) introduksjon til relevant forskning, c) opplæring i vitenskapelig metode og d) aktiv deltakelse i forskning eller forskningsliknende oppgaver ○ Forutsetter minimum to av fire elementer ○ En eller færre av elementene
Vurderingsformer benyttes som fremmer selvstendige og kritiske bedømmelser og analyse	<ul style="list-style-type: none"> ○ Vurderingsformer vektlegger kandidatenes selvstendige, etiske og kritiske bedømmelse og analyse ○ De inneholder elementer som kan dokumentere selvstendige, etiske og kritiske bedømmelse og analyse ○ De er i liten grad lagt opp til å dokumentere selvstendige, etiske og kritiske bedømmelse og analyse

Tabell 3.2a) Formell kompetanse hos vitenskapelig ansatte som underviser ved GLU 1-7, og antall aktive forskere innen profesjonsrettet FoU ved de ulike institusjonene

	Tittel	Professor	Dosent	Første-amanuensis	Førstelektor	Universitets-/høgskolelektor	Universitets-/høgskolelærer	Totalt antall	% aktive forskere av totalt antall ansatte
HiB	Antall totalt som underviser	3 (5 %)	0 %	22 (33 %)	2 (3 %)	39 (59 %)	0 %	66	70 %
	Antall aktive forskere innen GLU	2 (67 %)	0 %	18 (82 %)	2 (100 %)	24 (62 %)	0 %	46	
HiBu	Antall totalt som underviser	1 (6 %)	0 %	5 (31 %)	2 (13 %)	7 (44 %)	1 (6 %)	16	44 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	0 %	2 (40 %)	1 (50 %)	3 (43 %)	0 %	7	
HiF	Antall totalt som underviser	0 %	0 %	5 (17 %)	5 (17 %)	19 (66 %)	0 %	29	7 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	1 (20 %)	1 (20 %)	0 %	0 %	2	
HH	Antall totalt som underviser	3 (8 %)	0 %	8 (21 %)	6 (15 %)	22 (56 %)	0 %	39	56 %
	Antall aktive forskere innen GLU	3 (100 %)	0 %	8 (100 %)	5 (83 %)	11 (50 %)	0 %	27	
HiNe	Antall totalt som underviser	1 (7 %)	2 (13 %)	3 (20 %)	3 (20 %)	6 (40 %)	0 %	15	33 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	1 (50 %)	1 (33 %)	1 (33 %)	2 (33 %)	0 %	5	
HiNT	Antall totalt som underviser	0 %	1 (4 %)	4 (15 %)	1 (4 %)	20 (77 %)	0 %	26	27 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	1 (100 %)	4 (100 %)	0 %	2 (10 %)	0 %	7	
HiOA	Antall totalt som underviser	3 (5 %)	2 (3 %)	12 (20 %)	12 (20 %)	31 (52 %)	0 %	60	100 %
	Antall aktive forskere innen GLU	3 (100 %)	2 (100 %)	12 (100 %)	12 (100 %)	31 (100 %)	0 %	60	
HSF	Antall totalt som underviser	0 %	3 (12 %)	4 (16 %)	3 (12 %)	14 (56 %)	1 (4 %)	25	72 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	2 (67 %)	4 (100 %)	2 (67 %)	10 (71 %)	0 %	18	

HiST	Antall totalt som underviser	1 (2 %)	4 (9 %)	13 (28 %)	7 (15 %)	22 (47 %)	0 %	47	51 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	4 (100 %)	12 (92 %)	2 (29 %)	5 (23 %)	0 %	24	
HiT	Antall totalt som underviser	1 (2 %)	0 %	16 (29 %)	2 (4 %)	35 (63 %)	2 (4 %)	56	27 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	0 %	3 (19 %)	1 (50 %)	10 (29 %)	0 %	15	
HiVe	Antall totalt som underviser	2 (10 %)	1 (5 %)	0 %	4 (20 %)	13 (65 %)	0 %	20	80 %
	Antall aktive forskere innen GLU	2 (100 %)	1 (100 %)	0 %	4 (100 %)	9 (69 %)	0 %	16	
HVO	Antall totalt som underviser	1 (5 %)	0 %	4 (20 %)	0 %	15 (75 %)	0 %	20	70 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	0 %	4 (100 %)	0 %	9 (60 %)	0 %	14	
HiØ	Antall totalt som underviser	2 (6 %)	0 %	9 (26 %)	9 (26 %)	14 (41 %)	0 %	34	44 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	2 (22 %)	8 (89 %)	5 (44 %)	0 %	15	
HSH	Antall totalt som underviser	0 %	0 %	2 (8 %)	1 (4 %)	23 (88 %)	0 %	26	65 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	1 (50 %)	0 %	16 (70 %)	0 %	17	
NLA	Antall totalt som underviser	0 %	0 %	7 (23 %)	1 (3 %)	23 (74 %)	0 %	31	45 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	3 (43 %)	0 %	11 (48 %)	0 %	14	
SH	Antall totalt som underviser	0 %	2 (22 %)	3 (33 %)	0 %	4 (44 %)	0 %	9	0 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0	
UiA	Antall totalt som underviser	4 (13 %)	0 %	9 (30 %)	7 (23 %)	10 (33 %)	0 %	30	40 %
	Antall aktive forskere innen GLU	2 (50 %)	0 %	3 (33 %)	4 (57 %)	3 (30 %)	0 %	12	
UiN	Antall totalt som underviser	1 (5 %)	1 (5 %)	6 (5 %)	2 (32 %)	9 (11 %)	0 %	19	47 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	1 (100 %)	5 (83 %)	2 (100 %)	0 %	0 %	9	
UiS	Antall totalt som underviser	1 (4 %)	0 %	8 (32 %)	5 (20 %)	10 (40 %)	1 (4 %)	25	40 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	0 %	3 (38 %)	5 (100 %)	1 (10 %)	0 %	10	
UiT	Antall totalt som underviser	1 (6 %)	1 (6 %)	5 (28 %)	3 (17 %)	5 (28 %)	3 (17 %)	18	44 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	1 (100 %)	2 (40 %)	1 (33 %)	0 %	3 (100 %)	8	

Tabell 3.2b) Formell kompetanse hos vitenskapelig ansatte som underviser ved GLU 5-10, og antall aktive forskere innen profesjonsrettet FoU ved de ulike institusjonene

	Tittel	Professor	Dosent	Første- amanuensis	Førstelektor	Universitets- /høgskolelektor	Universitets- /høgskolelærer	Totalt antall	% aktive forskere av totalt antall ansatte
HiB	Antall totalt som underviser	5 (9 %)	0 %	22 (38 %)	5 (9 %)	26 (45 %)	0 %	58	76 %
	Antall aktive forskere innen GLU	3 (60 %)	0 %	18 (82 %)	5 (100 %)	18 (69 %)	0 %	44	
HiBu	Antall totalt som underviser	0 %	0 %	4 (22 %)	2 (11 %)	12 (67 %)	0 %	18	50 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	2 (50 %)	2 (100 %)	5 (42 %)	0 %	9	
HiF	Antall totalt som underviser	0 %	0 %	5 (17 %)	5 (17 %)	19 (66 %)	0 %	29	7 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	1 (20 %)	1 (20 %)	0 %	0 %	2	
HH	Antall totalt som underviser	4 (10 %)	1 (2 %)	12 (29 %)	5 (12 %)	20 (48 %)	0 %	42	60 %
	Antall aktive forskere innen GLU	3 (75 %)	0 %	11 (92 %)	3 (60 %)	8 (40 %)	0 %	25	
HiNe	Antall totalt som underviser	1 (5 %)	2 (11 %)	5 (26 %)	4 (21 %)	7 (37 %)	0 %	19	47 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	1 (50 %)	0 %	3 (75 %)	4 (57 %)	0 %	9	
HiNT	Antall totalt som underviser	0 %	1 (3 %)	6 (19 %)	1 (3 %)	23 (74 %)	0 %	31	26 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	1 (100 %)	6 (100 %)	1 (100 %)	0 %	0 %	8	
HiOA	Antall totalt som underviser	2 (3 %)	3 (5 %)	11 (17 %)	16 (25 %)	31 (49 %)	0 %	63	100 %
	Antall aktive forskere innen GLU	2 (100 %)	3 (100 %)	11 (100 %)	16 (100 %)	31 (100 %)	0 %	63	
HSF	Antall totalt som underviser	0 %	2 (11 %)	5 (28 %)	2 (11 %)	8 (44 %)	1 (6 %)	18	78 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	2 (100 %)	5 (100 %)	2 (100 %)	5 (63 %)	0 %	14	
HiST	Antall totalt som underviser	1 (3 %)	2 (5 %)	18 (49 %)	3 (8 %)	13 (35 %)	0 %	37	59 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	2 (100 %)	14 (78 %)	2 (67 %)	3 (23 %)	0 %	22	

HiT	Antall totalt som underviser	1 (2 %)	1 (2 %)	16 (32 %)	2 (4 %)	29 (58 %)	1 (2 %)	50	28 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	6 (38 %)	1 (50 %)	7 (24 %)	0 %	14	
HiVe	Antall totalt som underviser	0 %	1 (5 %)	1 (5 %)	4 (18 %)	16 (73 %)	0 %	22	91 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	1 (100 %)	1 (100 %)	4 (100 %)	14 (88 %)	0 %	20	
HVO	Antall totalt som underviser	1 (5 %)	1 (5 %)	4 (18 %)	0 %	16 (73 %)	0 %	22	68 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	1 (100 %)	3 (75 %)	0 %	10 (63 %)	0 %	15	
HiØ	Antall totalt som underviser	2 (5 %)	0 %	10 (24 %)	11 (27 %)	18 (44 %)	0 %	41	34 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	2 (20 %)	8 (73 %)	4 (22 %)	0 %	14	
HSH	Antall totalt som underviser	0 %	0 %	5 (18 %)	0 %	22 (79 %)	1 (4 %)	28	61 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	0 %	0 %	16 (73 %)	1(100 %)	17	
NLA	Antall totalt som underviser	1 (3 %)	0 %	9 (26 %)	2 (6 %)	23 (66 %)	0 %	35	49 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	5 (56 %)	0 %	12 (52 %)	0 %	17	
SH	Antall totalt som underviser	0 %	2 (33 %)	2 (33 %)	0 %	2 (33 %)	0 %	6	17 %
	Antall aktive forskere innen GLU	0 %	0 %	0 %	0 %	1 (50 %)	0 %	1	
UiA	Antall totalt som underviser	4 (12 %)	0 %	10 (29 %)	4 (12 %)	15 (44 %)	1(3 %)	34	41 %
	Antall aktive forskere innen GLU	2 (50 %)	0 %	6 (60 %)	3 (75 %)	3 (20 %)	0 %	14	
UiN	Antall totalt som underviser	1 (5 %)	1 (5 %)	8 (36 %)	2 (9 %)	10 (45 %)	0 %	22	55 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	1 (100 %)	8 (100 %)	2 (100 %)	0 %	0 %	12	
UiS	Antall totalt som underviser	1 (4 %)	0 %	9 (36 %)	6 (24 %)	8 (32 %)	1 (4 %)	25	44 %
	Antall aktive forskere innen GLU	1 (100 %)	0 %	5 (56 %)	4 (67 %)	1 (13 %)	0 %	11	
UiT	Antall totalt som underviser	2 (6 %)	3 (9 %)	8 (25 %)	13 (41 %)	5 (16 %)	1 (3 %)	32	47 %
	Antall aktive forskere innen GLU	2 (100 %)	0 %	4 (50 %)	3 (23 %)	5 (100 %)	1 (100 %)	15	

Tabell 7.1 Stryk i matematikk-emne

Tal mottatt etter spesialbestilling frå DBH. Ein har henta ut tal for stryk i alle fag med emnenamn «matem» ved dei ulike institusjonane.

Her er utrekna gjennomsnitt for stryk i matematikk over fleire år.

GLU 1-7 og 5-10

Gjennomsnittleg strykprosent for GLU over 2 skuleår (2010-2012)																			
Institusjon																			
HiB	HiBu	HiF	HH	HiNe	HiNT	HiOA	HSF	HiST	HiT	HiVe	HVO	HiØ	HSH	NLA	SH	UiA	UiN	UiS	UiT
6,8	*	3,6	10,9	5,9	12,0	15,5	10,8	19,3	9,4	5,4	13,8	5,2	4,5	6,6	12,5	10,6	7,2	32,0	19,1

*Registrerer matematikk-eksamenar utan emnenamnet «matem», og dermed er deira strykstatistikk utelatt frå datauttaket. Dermed kan også matematikkeksamenar ved andre institusjonar vere utelatt.

ALU

Gjennomsnittleg strykprosent for ALU over 5 skuleår (2007-2012)												
Institusjon												
HiA	HiB	HiBodø	HiBu	HiF	HH	HiNe	HiNT	HiO	HSF	HiST	HiT	
15,0	11,3	14,9	14,2	9,6	22,4	4,7	18,9	9,0	8,8	15,0	11,6	

Institusjon										
HiT	HiVe	HVO	HiØ	HSH	NLA	SH	UiA	UiN	UiS	UiT
12,6	12,1	5,0	20,7	22,2	18,8	18,8	6,5	21,5	27,0	7,8

Vedlegg IIa - Rapport angående forskjeller i strykprosent i matematikk ved lærerutdanningen ved UiS og HiVe

Rapport angående forskjeller i strykprosent i matematikk ved lærerutdanningen ved UiS og HiVe

Innholdsfortegnelse

1. Innledning. Bakgrunn for samlingen. Hvem som møtte og hvorfor.....	2
2. Innhenting av bakgrunnsdata for å forsøke å forstå forskjeller i strykprosent.....	2
3. Kan forskjellen i strykprosent skyldes forskjell i frafall?	4
4. Kan studentbakgrunn forklare forskjellen i strykprosent?.....	4
5. Kan forskjellen i tildelte ressurser forklare strykforskjellen?	5
6. Kan formuleringen av emneplanene ved de to institusjonene forklare forskjellen i strykprosent?.....	6
7. Kan utformingen av eksamensoppgaver ved skriftlig eksamen og vurderingen av besvarelsene ha noe å si for forskjellen i strykprosent?	7
8. Er det forskjeller på hvordan man driver praksisopplæringen i matematikk ved de to institusjonene og har dette noe å si for strykprosent?	8
9. Oppsummering av elementer som kan ha betydning for forskjellen i strykprosent	8
Litt historie fra HiVe	9
VEDLEGG	11
Vera GLU 1-7 i Vestfold	11
Vegar GLU 5-10 i Vestfold	11

1. Innledning. Bakgrunn for samlingen. Hvem som møtte og hvorfor.

Følgegruppen for GLU har fått i oppdrag å se på forskjeller i strykporsent ved lærerutdanningene i Norge. Oppdraget kom i etterkant av store avisoppslag om høy strykporsent (47 %) ved skriftlig eksamen i GLU 1-7 våren 2012 ved Høgskolen i Oslo. Det ble valgt ut to utdanninger. Universitetet i Stavanger som representant for en utdanning med høy strykporsent i matematikk og Høgskolen i Vestfold som representant for en utdanning med lav strykporsent i matematikk.

Hver institusjon ble bedt om å stille med to faglærere som representerte GLU 1-7 og to faglærere som representerer GLU 5-10. Det ble avtalt møte i Stavanger mandag 21. og tirsdag 22. januar. På forhånd ble det innhentet bakgrunnsdata, studenttall, ressurser, emneplaner, eksamensoppgaver og studentbesvarelser. Fra Vestfold møtte to lærere som har ansvar for GLU 5-10, en fra GLU 1-7 kurs 1 obligatorisk 30 stp og en som har ansvar for påbygningskurs for barnetrinnet – en forløper for kurs 2 på GLU 1-7. Fra UiS møtte tre faglærere alle med det meste av sin undervisning på GLU 1-7. De hadde undervist enkeltemner på GLU 5-10 tidligere år. Fagansvarlige lærere for GLU 5-10 hadde ikke anledning til å delta pga utenlandsopphold.

Det var to krevende dager, hvor det viste seg å være uenighet ved de to institusjonene om bakgrunnen for høy strykporsent. Bestillingen fra følgegruppen var å forsøke å svare på følgende spørsmål:

Hvordan er det mulig å forstå variasjon i bestått – ikke bestått for lærerstudenter?

Hva er viktige tiltak for å styrke matematikk i lærerutdanninga?

Vi vil forsøke i det følgende å kaste lys over mulige årsaker til den ulike strykporsenten ved de to institusjonene.

2. Innhenting av bakgrunnsdata for å forsøke å forstå forskjeller i strykporsent

Det er tall fra databasen for høyere utdanning (DBH) som gis når strykporsent oppgis til følgegruppen og media. Hva betyr egentlig disse tallene? Dette er svært vanskelig å få innsikt i. Den samme studentgruppen kan føres opp på forskjellige steder. Noen ganger er det bare deler av studentgruppen som er registrert fordi de går på forskjellige linjer eller har forskjellige studieløp. Skifter et kurs navn, så forsvinner det fra all statistikk. Dette er ikke lett å sette opp en tabell. For GLU 1-7 er et av problemene at matematikken undervises i forskjellige semestre. Ved UiS har studentene matematikk i 1. og 2. semester, ved HiVe har studentene matematikk i 2. og 3. semester. Ved GLU 5-10 er et problem at de registrerte studentene ikke er registrert på fag. Det kommer derfor ikke fram hvor mange som tar norsk og hvor mange som går på matematikk. På bakgrunn av dette har vi forsøkt å gå dypere inn i tallene ved å innhente informasjon fra de to institusjonene og justert dette med faglærernes notater. Dette for å forsøke å gjengi et riktigere bilde av situasjonen. Disse dataene er gjengitt i tabell 1 og 2 på neste side. I tabell 3 har vi satt opp et eksempel på noen data som kan være sammenlignbare.

Tabell 1 Tall fra HiVe

HiVe	GLU 1-7 2010	GLU 1-7 2010 LUB Trainee	GLU 1-7 2011	GLU 5-10 2010	GLU 5-10 2011	GLU 5-10 2012 Realf. linje
Opptak	41	23	50	31		23
Trukket seg før/ved start	4	2	3			
I gang med studiet (registrerte?)	37	21	47	28	26	21
Starter med matematikk vårsemesteret	34	18	43? 40?			
Meldt opp til første eksamen	31	17	36	24	25	14
stoppet	0	4	2			
syk	0	0	1			
Ikke møtte	0	0	1			
Møtt	31	13	32	24	24	14
bestått	24	13	31	22	24	13
strøket	7	0	1	2		1
Meldt opp til siste eksamen	27	13	32	20	22	
stoppet	0	0	3			
Møtt	27	11	29	20	22	
Bestått	26	11	29	20	22	
Resultat: Gjennomført matematikkurs på normert tid (av de som startet på studiet)	26 av 37 70 %	11 av 23 48 %	29 av 47 62 %	20 av 28 71 %	22 av 26 85 %	Stort frafall, 6 har sluttet to har perm.

Tabell 2 Tall fra UiS

UiS	GLU 1-7 2011	GLU 1-7 2012	GLU 5-10 2011	GLU 5-10 2012
Opptak	77	65	49	45
Trukket seg før/ved start	5	2		5
I gang med studiet (registrerte?)	72	63		40
Meldt opp til første eksamen	63	57	48	37
syk, ordinær prøve				
Ikke møtte, ordinær prøve		8 (gyldig grunn)		
Møtt, ordinær prøve	63	49	48	35
bestått, ordinær prøve	48	39	45	31
strøket, ordinær prøve	12	9	3	4
trekk under eksamen, ordinær prøve	3	1		
Ikke møtte, utsatt prøve	1			
Møtt, utsatt prøve	9		3	
bestått, utsatt prøve	7		2	
strøket, utsatt prøve	2		1	
Starter med matematikk i vårsemesteret	61		48	
Meldt opp til siste eksamen	56		46	
Møtt, ordinær prøve	56		42	
bestått, ordinær prøve	23		17	
strøket, ordinær prøve	22		25	
trekk under eksamen, ordinær prøve	11			
Møtt, utsatt prøve	17		20	
bestått, utsatt prøve	4		7	
strøket, utsatt prøve	13		13	
Resultat: Gjennomført matematikk-kurs (av de som startet på studiet)	27 av 72 32 %	39 av 63 62 % (basert på 1. semester)	24 av 48 50 %	31 av 40 78 % (basert på 1. semester)

Tabell 3 Sammenligning GLU 1-7 Kull 2011

GLU 1-7 2011	UiS	HiVe
I gang med studiet H 2011	72	47
Møtt til eksamen i Emne 1	60	32
Frafall før første eksamen	20 %	32 %
Møtt til eksamen i Emne 2	56	29
Andel som har møtt til eksamen i Emne 2 i forhold til de som startet studiet.	56/72 = 78 %	29/47 = 62 %
Bestått	23 (27)	29
Strøket	22	0
Levert blank	11	0
Bestått av de som startet	27/72 = 38 %	29/47 = 62 %
Studiepoengproduksjon	1245 1245/72 = 17,3 stp pr stud	870 870/47 = 18,5 stp pr stud

3. Kan forskjellen i strykprosent skyldes forskjell i frafall?

I tabell 3 sammenligner vi resultatene i matematikk ved GLU 1-7 som et eksempel. Her kan vi tolke at noe av forskjellen i strykprosent ligger i et større frafall før eksamen ved HiVe enn ved UiS. Av de studentene som går opp til eksamen er det flere som står ved HiVe enn ved UiS. Ved UiS var det mange som trakk seg og som ikke besto eksamen. Ser vi på studiepoengproduksjonen for institusjonene blir den overraskende lik.

Konklusjonen kan være: Noe av forskjellen i bestått – ikke bestått kan skyldes at det ved HiVe er en større andel av studentene som ikke går opp til første eksamen. Ved UiS er frafallet på 20 %, mens det tilsvarende tallet på HiVe er 32 %. De ansatte ved UiS mener i tillegg at mange av studentene på 1-7 faller fra av andre grunner enn matematikk. Muligens fordi Emne 1 ligger i første semester på studiet.

4. Kan studentbakgrunn forklare forskjellen i strykprosent?

I dataene fra DBH finner vi at studentene har relativt lik karakterbakgrunn. Begge institusjoner har ledig kapasitet og derfor ikke karaktergrense på opptak utover minimumskrav. Vi mener derfor at dette ikke kan forklare forskjellen i stryk.

Det er forskjellig aldersfordeling på studentgruppene ved de to institusjonene. Gjennomsnittsalderen og medianalderen er betydelig lavere ved UiS. Ca 10 % av studentene ved HiVe er over 35 år. Vi må påpeke at tallene fra DBH viser opptatte studenter og ikke de som faktisk har møtt og er registrert.

I diskusjonen kom det frem at det ofte oppleves som om de eldre er mer motivert og arbeider mer. Det er antagelig fler som har barn og får barn ved HiVe på grunn av høyere gjennomsnittsalder, og dette kan være en fordel på lærerstudiet da de kan relatere studiene til egne barn. En mulig grunn til at HiVe kan ha færre unge er kort avstand til Oslo som gjør at noen studenter fra Vestfold reiser dit. Ordet lekkasje til Oslo ble brukt. En del av de unge studentene oppleves som usikre på seg selv og sitt yrkesvalg, og strever ofte med overgangen fra elev til student.

Det at studentene på HiVe er eldre kan altså, basert på erfaring, ha noe å si for strykprosenten.

5. Kan forskjellen i tildelte ressurser forklare strykforskjellen?

Tallene fra de to institusjonene er **svært** vanskelig å sammenligne. Det er et nærmest ugjennomtrengelig materiale, selv for mennesker som har et godt, åpent og ledig forhold til tall. Vi gjør likevel et forsøk.

Et årsverk ved begge institusjoner er på 1687 timer. Ved UiS er 450 t (27 %) av disse timene FoU, 150 t er faglig fornying og 60 t er møter/administrasjon. Undervisningsdelen av et årsverk er 1030 t. Ved HiVe har lærerne i snitt hatt 150 t FoU, 9 % av sin arbeidstid. Ressursene til undervisning har vært inkludert faglig fornying og generell administrasjon. Det kan se ut som ansatte ved HiVe underviser mer av sin arbeidstid enn de ansatte ved UiS.

Tildelt ressurs på GLU 1-7 ved UiS er litt over to årsverk på 75 til 90 studenter (data fra kull som startet 2010 og 2011). Studentene har halvparten av undervisningen som fellesforelesninger og halvparten i klassestørrelse (20 – 30 studenter). Ressursene tildeles ut fra antatt studentopptak.

På HiVe fastsettes ikke ressursene endelig før i oktober/november utfra registrerte studenter i begynnelsen av oktober. Våren 2011 ble 15 stp tildelt 639 arbeidstimer for 35 studenter. Tar vi bort 20 % for generell administrasjon og faglig fornying, blir tildelingen 515 arbeidstimer. Hvis vi utvider dette til 30 stp kommer vi til 1030 timer. Oversikt fra gjennomført kurs viser at det ble satt opp et ressursbruk på 764 timer (125 timer mer enn tildelt).

Antall tildelte ressurser på de to institusjonene kan altså se ganske likt ut, men ressursene på et kurs i Stavanger er fordelt på flere faglærere. Ved HiVe viser det seg også at det er utført mer undervisning enn tildelte ressurser.

Vi vil nå se på hva timene innenfor kursene blir benyttet til. Tallene er hentet fra innsamlet og utdelt materiale. Vi har benyttet GLU 1-7 som eksempel. Se tabell 4-5.

Tabell 4 Oversikt over fordelingen av ressurser på kurs – UiS GLU 1-7

UiS Kull	Fellesundervisning i kull	Klassedeling	Veiledning	Sensur	Ekstra-kurs	Praksisoppfølging	Annet	Sum Und og veil
2010	15 %	33 %	2 %	36 %		4 %	10 %	50 %
2011	18 %	38 %	2 %	35 %		3 %	7 %	58 %
2012	18 %	36 %	2 %	28 %	8 %	3 %	7 %	56 %

Tabell 5 Oversikt over fordelingen av ressurser på kurs - HiVe GLU 1-7

HiVe Kull	Fellesundervisning i kull	Klassedeling	Veiledning	Sensur	Ekstra-kurs	Praksisoppfølging	Annet	Sum Und og veil
2010								
2011		41 %	21 %	13 %	ekstra	17 %	7 %	62 %
2012		42 %	20 %	14 %	ekstra	17 %	7 %	62 %

Det kan se ut til at en større andel av ressursen ved HiVe anvendes på veiledning og praksisoppfølging, men de ansatte ved UiS påpeker at "Forskjellen er imidlertid ikke så stor som det kan se ut, siden en stor del av sensurpotten ved UiS inneholder tilbakemelding på innleveringer, noe som kan ses på som en form for veiledning".

Hva «får» studentene? Det er lettere å telle antall undervisningsøkter som er gjennomført, enn veiledning og mengde/antall tilbakemelding. For å vise nedgangen i ressurser i løpet av årene er det også satt opp undervisningstall for høgskolen i Vestfold studieåret 1992/93. Da ble det gitt mer undervisning på et kvartårskurs i matematikk enn det nå tenkes for et 30 stp kurs. Det har vært gjentatte nedskjæringer av undervisningsressursen i hele perioden 1994 – 2012.

Tabell 6 Eksempel på antall undervisningstimer ved institusjonene – GLU 1-7

GLU 1-7 30 stp	Antall timer fellesforelesning (over 40 stud)	Antall timer klasseundervisning	Sum under- visning
UiS	90	90	180
HiVe		210	210
HiVe 30 stp i 1992		270	

Det ser ut til at studentene ved HiVe på GLU 1-7 har fått mer undervisning enn ved UiS. Studentene får tettere oppfølging og har mer veiledning og undervisning i mindre grupper. Her skal det legges til at studentene ved HiVe av ulike grunner har fått en god del mer undervisning enn de skulle hatt etter ressurstildelingen. Studentene ved UiS sier de får mer ut av klasseundervisning enn av storforelesninger med 60 – 90 studenter. Dette kan være med på å forklare forskjellen i strykpersent.

6. Kan formuleringen av emneplanene ved de to institusjonene forklare forskjellen i strykpersent?

Emneplanene er ved første øyekast ganske like, men emneplanene ved HiVe er mer omfattende. Målformuleringene er stort sett hentet fra de nasjonale retningslinjene [Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn \(pdf\)](#) s 33 – 36 og [Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn \(pdf\)](#).

På GLU 1-7 er det noe ulikt hva som legges i Emne 1 og i Emne 2 når et 30 stp kurs skal deles opp i to emner på 15 stp. Det er flere og mer omfattende arbeidskrav for å framstille seg til eksamen ved HiVe enn ved UiS. Ved HiVe er det et absolutt krav om å bestå to prøver/tester. Ved UiS må studentene gjennomføre en test evt. flere ganger, men stoppes sjelden fra å gå opp til eksamen pga denne testen. Mye av litteraturen er det den samme, men HiVe har krav til selvvalgt litteratur deriblant et valgt læreverk for grunnskolen. Ved UiS avsluttes begge emnene med en skriftlig individuell 6 timers eksamen uten hjelpemidler (kun kalkulator). Ved HiVe er det i Emne 1 en muntlig eksamen med basis i praktisk opplegg etter gitt eksamensoppgave. Den muntlige eksamen er først i gruppe og deretter individuell. Ved HiVe har Emne 2 en 6 timers skriftlig eksamen med kalkulator og fire egenproduserte A4-ark (notater). 20 % av oppgavene til eksamen er hentet fra selvvalgt pensum og mapparbeid. Den større mengden arbeidskrav ved HiVe, kan både gjøre at flere studenter slutter og at de som ikke slutter arbeider mye med disse oppgavene. De som kommer gjennom dette klarer som oftest også eksamen. Dette kan altså være med på å forklare en lavere strykpersent.

Som for GLU 1-7 er målformuleringene for GLU 5-10 ganske like på de to institusjonene, men her er store deler av det siste emnet ved UiS (fordypning funksjonslære) ikke med i planene fra HiVe. HiVe har dette som valgfri fordypning. Fordi representanter fra GLU 5-10 ved UiS ikke var tilstede har vi ikke gått i dybden på emneplanene og kommenterer mest på grunnlag av eksamensoppgavene.

I tabell 8 ser vi at er det fire skriftlige eksamener ved UiS. I diskusjonen kom det frem ulike syn på om skriftlig og muntlige eksamener tester det samme. UiS mener at det er mest rettferdig og objektivt med skriftlig eksamen, og at muntlig og skriftlig eksamen tester det samme. HiVe mener at vi må teste andre sider enn det skriftlige for å få frem flere sider av det å være matematikklærer. UiS og HiVe er her uenige om dette har noe å si for strykprosenten eller ikke. UiS mener nei, HiVe mener ja.

Tabell 7 Eksamensformer GLU 5-10 ved HiVe

HiVe	Vurderingsform	Vekting	Hjelpemiddel	Karakter
Semester 1: Høst 2011 Emne 1	Praktisk-muntlig på bakgrunn av mappearbeid (gruppe og individuell)	15stp		Bestått/ikke bestått
Semester 2: Vår 2012 Emne 2	6t skriftlig	15stp	Alle trykte og skrevne, kalkulator	A – F
Semester 2: Vår 2012 Emne 3	Muntlig på bakgrunn av mappearbeid	15stp		A – F
Semester 3: Høst 2012 Emne 4	Prosjekt, muntlig	15stp		A – F

Tabell 8 Vurdering GLU 5-10 UiS

UiS	Vurderingsform	Vekting	Varighet	Hjelpemiddel	Karakter
Emne 1 15 stp Semester 1: Høst 2012	Mappevurdering	3/10			A – F
	Skriftlig eksamen	7/10	6 Timer	Godkjent kalkulator.	A – F
Emne 2 30 stp Semester 2: Vår 2013	Mappevurdering	30/100			A – F
	Skriftlig eksamen i geometri, sannsynlighetsregn. og stat.	35/100	3 Timer	Godkjent kalkulator.	A – F
	Skriftlig eksamen i algebra, funksjonslære og tallære	35/100	3 Timer	Godkjent kalkulator.	A – F
Emne 3 15 stp Semester 3: Høst 2013	Mappevurdering	1/5			A – F
	Skriftlig eksamen	4/5	6 Timer	Godkjent kalkulator.	A – F

7. Kan utformingen av eksamensoppgaver ved skriftlig eksamen og vurderingen av besvarelsene ha noe å si for forskjellen i strykprosent?

Ved sammenligning av de skriftlige eksamenene fant vi at flere av oppgavene som er gitt ved UiS på GLU 1-7 og GLU 5-10 ikke ville ha blitt gitt ved HiVe. Dette gjelder spesielt store deler av det siste emnet ved GLU 5-10 på UiS (fordypning i funksjonslære). Et eksempel er logaritmeregning og differensialligninger. Det er ulike syn på hvorvidt dette har noe å si for strykprosenten. Både formulering av oppgaver, vanskelighetsgrad og vurdering kan ha noe å si for strykprosent, men det er vanskelig å si noe om vanskegrad når man ikke vet hva som er vektlagt i undervisningen. Det var også ulike syn på hva som burde vektlegges, hva som er et "minimumskrav" for å kunne bli

matematikkklærer og hva som er matematikdidaktikk og ikke. Det var også uenighet om hva som er enkle og vanskelige oppgaver.

Ved gjennomgang av to eksamensbesvarelser som har fått karakteren E på GLU 1-7 ved HiVe, vurderte de ansatte på UiS disse til ikke bestått. Dette på grunnlag av at en besvarelse skal underkjennes dersom den har for store mangler på sentrale områder, selv om andre delemner er tilfredsstillende. UiS og HiVe er her uenige om hva som er sentrale mangler og ikke. Dette kan ha betydning for forskjellen i strykprosent.

8. Er det forskjeller på hvordan man driver praksisopplæringen i matematikk ved de to institusjonene og har dette noe å si for strykprosent?

Begge institusjoner har gruppepraksis (inntil fire studenter pr gruppe) på praksisskoler i det antall uker regelverket/forskriftene tilsier. Studentene får minst ett besøk og de skriver minst en veiledet praksisoppgave i matematikk tilknyttet praksis. HiVe har i tillegg hatt et matematikkverksted, tidligere kalt Besøksenter i matematikk i ca 10 år. Der kommer skoleklasser som studentene underviser med vekt på praktiske oppgaver, utforskning og gruppearbeid. Rommet har fem avskjermete arbeidskroker med et rundt bord og seks stoler i tillegg til et fellesareal med plass til ca 30, enten som hesteko eller som «klasserom». I tilknytning til matematikkrommene er det et materialrom med ekstra (konkretiserings)materiell. Praksis inngår også ofte som en del av eksamen ved HiVe.

Ved UiS knyttes veiledede arbeidskrav til praksis. Disse kreves godkjent for å stille seg til endelig eksamen.

Kan noe av dette bidra til å forklare noe av variasjonen i bestått – ikke bestått? Ja, en eksamen med utgangspunkt i praksis (slik de har i Vestfold både ved 1-7 og 5-10) kan være en gruppeprosess over tid, med veiledning underveis. Når studentene kommer til eksamen, har de jobbet så mye med dette, at mange står til eksamen.

9. Oppsummering av elementer som kan ha betydning for forskjellen i strykprosent

I tabell 9 (neste side) viser vi en oppsummering av elementer som vi mener kan ha betydning for strykprosenten. På noen av punktene er det uenighet mellom institusjonene. Vi er enige om at faktorer som alder på studentene, forskjeller i arbeidskrav, oppgavetyper til eksamen, vurdering av skriftlig eksamen, gruppestørrelse og frafall kan være noen av årsaksforklaringene. Vi vil påpeke at vi opplever de to institusjonene som svært forskjellige på mange områder og at årsaksforklaringene her vil være svært forskjellige fra mulige årsaksforklaringer i forhold til andre institusjoner som for eksempel Høgskolen i Oslo.

Tabell 9 Oppsummering av elementer som kan ha betydning for forskjellen i strykprosent

Element	Betydning?	Se kapittel
Alder gj. sn Andel 18-20	Ja.	Kapittel 4
Arbeidskrav	Ja.	Kapittel 6
Vurderingsform	HiVe: Ja UiS: Nei	Kapittel 6
Oppgavetyper på skriftlig eksamen	Ja.	Kapittel 7
Vurdering ved skriftlig eksamen	Ja.	Kapittel 7
Innhold i kursene.	HiVe: Ja. UiS: Nei.	Kapittel 6
Gruppestørrelse	Ja.	Kapittel 5
Frafall	Ja.	Kapittel 3

Vi ble også bedt om å forsøke å svare på:

Hva er viktige tiltak for å styrke matematikk i lærerutdanninga?

Dette fikk vi ikke tid til å diskutere, men begge institusjoner er opptatt av å gjøre utdanningen så god som mulig for å få best mulige matematikklærere. Noe av forskjellen mellom institusjonene kan ligge i historikken.

Litt historie fra HiVe

Da det i 2010 kom ny forskrift om lærerutdanning og den tidligere Allmennlærerutdanningen ble erstattet med de to grunnskolelærerutdanningene, en for barnetrinnet (1-7) en for mellom og ungdomstrinnet (5-10) hadde HiVe hatt prøveprosjekt med slike utdanninger i to og tre år. Det startet med LUT (lærerutdanning for ungdomstrinnet) i 2007. Det ble satt inn store ressurser og det var møter hver uke med faglærerne i alle fag. Studentene fikk eget klasserom de disponerte hele uken og god tilgang på datamaskiner. Dette skulle være en profesjonsutdanning. Hva det vil si å være ungdomsskolelærer stod helt sentralt. Det var et intenst, krevende og spennende prosjekt å delta i. Flere lærere fra mange forskjellige fag deltok. Studentene fikk ved studiestart valget mellom Allmennlærerutdanning og denne utdanningen, LUT. De fikk valget mellom å ta norsk eller matematikk med 60 stp. Det var tverrfaglige prosjekt, digitale mapper og varierte eksamensformer.

Året etter ble lærerutdanning for barnetrinnet, LUB, startet. Det var en traineeutdanning for barnetrinnet. Studentene arbeidet fast på en barneskole, og lærerne på barneskolene ble invitert inn i deler av undervisningen. Disse studentene ble flinke til å kommunisere med elever og trygge i undervisningssituasjoner.

Dette danner nå bakgrunnen for hvordan HiVe tenker om lærerutdanningen som en profesjonsorientert og praksisnær utdanning. Se vedlegg for et forsøk på beskrivelser av studiet til institusjonens studenter. Vi ved HiVe mener dette er med på styrke matematikk i lærerutdanningen, men vi diskuterer kontinuerlig hva som skal til for å bli en god lærer på de aktuelle trinnene. Ved UiS har de et samarbeidsprosjekt med en skole hvor de prøver ut russiske metoder for undervisning av matematikk. Dette kan også være med på å styrke matematikk i lærerutdanningen. Svarene på spørsmålet over kan altså være mange.

HiVe vil gjerne være med på å diskutere dette spørsmålet videre både med følgegruppa og med andre institusjoner med grunnskolelærerutdanning.

Bakkenteigen 6. februar 2013

Signe Holm Knudtzon

Lisbet Karlsen

Elise Klaveness

Per Vinje-Christensen

VEDLEGG

Her legger vi ved to tenkte studentbeskrivelser for å forsøke å beskrive utdanningene ved HiVe.

Vera GLU 1-7 i Vestfold

Vera er 22 år og vil bli lærer på barneskolen. Hun møter opp i slutten av august sammen med 60 andre studenter. Denne høsten skal de ha norsk og PEL. Noen uker har de Pel og noen uker har de norsk. Enkelte uker og dager er blandet. De har også en ukes verksted. Her har dramalæreren regien. Hvordan starter man en time, spør hun? De skal ut i praksis. Til jul er de 46 studenter. Noen har funnet ut at de ikke vil bli lærer allikevel, noen føler at de er for unge og vil vente litt.

Etter jul skal de fortsette med norsk og ha 15 stp matematikk. Vera synes det er ok, men hennes venninne Vesla er redd det blir vanskelig med matematikk. Etter en startøkt med matematikk og en prosjektuke lesing og skriving som grunnleggende ferdighet i norsk og matematikk får de en kartleggingstest i matematikk i uke 3. Det er «Alle Teller» for 10. trinn. Den første mappeoppgaven er en gruppeoppgave om den grunnleggende ferdigheten å regne. Alle studentene blir tatt inn til gruppesamtale med faglærer i matematikk og de får en skriftlig tilbakemelding i testen om hva de bør legge vekt på i det videre arbeidet. De må også reflektere over sitt eget forhold til matematikk. Tema er tall, kartlegging, grunnleggende ferdigheter og algebra. I løpet av våren har de 6 øvinger og fire mappearbeid. Øvingene retter de for hverandre ledet av faglærer. Mappeoppgave 2 er en individuell oppgave om vurdering for læring i norsk og matematikk som skal gjøres i praksis. Mappeoppgave 3 er en gruppeoppgave om å planlegge, gjennomføre og vurdere et undervisningsopplegg. De skal lage en digital fortelling og en rapport. De har fire uker praksis mellom studieuken og påske. I mai har de en test i grunnleggende matematikk. Denne må bestås før de kan gå opp til eksamen. For å bestå testen må de ha minst 75 % rett.

17. juni har Vera muntlig eksamen, hun får en C. Vesla har eksamen to dager senere og får en D.

Høsten i 2. klasse har studentene Matematikk og PEL. De er nå 35 studenter. Matematiske tema er: Måling, geometri, sannsynlighet og statistikk. De har 6 øvinger og to mappeoppgaver. Den ene handler om tilpasset opplæring og rike oppgaver. De har to prøver, en to og to i sannsynlighet i september, og en individuell i uke 47.

Før skriftlig eksamen lager de en avsluttende mappe. Den inneholder en reflekterende metatekst, en valgfri øving med kommentarer ett valgfritt mappearbeid og utdrag fra selv valgt litteratur. Vera har valgt matematikkvansker som en del av sin valgfrie litteratur. Alle gir en 10 min presentasjon av sin tillegglitteratur to uker før skriftlig eksamen. Til skriftlig eksamen den 20. desember kan studentene ta med kalkulator og fire ark med notater. Det er 30 som går opp til eksamen. 29 av studentene består.

Vegar GLU 5-10 i Vestfold

Vegar er 25 år og ønsker å bli lærer for litt eldre elever, så GLU 5-10 høres bra ut. Han bor i Tønsberg, så Høgskolen i Vestfold virker som et godt valg, syns han. Han velger matematikk, for det er et fag han er glad i, og som han alltid har fått god karakter i. Han har prøvd seg som lærervikar, så dette vet han at han vil. Han blir etter hvert god kompis med Vemund, som har valgt matematikk fordi han ikke

liker norsk. Egentlig ville han hatt estetiske fag. I løpet av de fem første ukene før praksis har de PEL og matematikk. Det er ganske fint å fordype seg i kun to fag, syns Vegar. Dessuten er fagene lagt periodevis, en uke PEL og så en uke matematikk. Det gir enda større mulighet for fordyping, og arbeidsoppgavene i et fag skal avsluttes før neste fag tar til uka etter. Vemund syns det er litt dumt, for han syns han mister kontinuiteten i fagene. I disse fem ukene blir guttene, og resten av klassen på 20 studenter, presentert for en måte å undervise på, som for Vegar er helt annerledes enn det han selv har opplevd. Lærerne i matematikk stiller mange spørsmål: «Hvorfor er det slik da?» og «Hvordan tenkte du nå?» og «Er det flere måter å løse dette på?». Vegar, som mente han var god i matematikk, oppdager at det er mye han egentlig aldri har forstått. Vemund, som egentlig ikke trodde han var så glad i matematikk, syns dette er ganske moro. Han får stadig a-ha-opplevelser. Det er sjelden læreren gjennomgår regler og sammenhenger med en gang. Først får de utforskende problemløsningsoppgaver. Det er både utfordrende og moro, syns Vegard. Og så snakkes det mye om hvorfor læreren gjør det slik, og hvordan de kan gjøre det samme når de kommer ut i klasserommet.

De lager arbeidsmapper digitalt. Den første høsten i matematikk har de en didaktisk oppgave på 3 sider som stiller spørsmålet: «Hva er god matematikkundervisning?». De må lese både i en didaktisk lærebok og artikler. Det er litt tungt, men også interessant. Vegar oppdager at han etter hvert kan delta i diskusjonene i klassen på en annen måte, og i metateksten til jul skriver han at han har endret syn på hva god matematikkundervisning er. I tillegg får klassen tre «oppdrag» som skal inn i mappa. De skal lage tre undervisningsopplegg som skal legge vekt på å få matematikken tydelig fram. Dessuten har de en praksisoppgave som skal inn i mappa. Den handler både om PEL og matematikkundervisning. Vegar syns det er bra at han kan se igjen det de snakker om i PEL også i matematikktimene.

Før jul får de en kunnskapstest i temaene de har jobbet med, algebra og tallære. De må ha 75 % riktig for å gå opp til eksamen. Fire må ta den på ytt. Det slipper Vegard, men Vemund får veiledning og klarer det andre gang med et skrik. Det gjør også de tre andre.

Eksamen er en praktisk-muntlig eksamen i gruppe. Vegar er fornøyd med gruppa si (praksisgruppe). Vemund er også der. De har fire strevsomme dager med forberedelser, der de får veiledning to ganger underveis. Både Vegar og Vemund syns denne eksamensformen er svært lærerik. De leser mye teori, og de strever med å knytte undervisningsopplegget til teorien de leser. Alle på gruppa står til eksamen som bedømmes med bestått/ikke bestått. En student på en annen gruppe stryker. Hun har visst flytt på resten av gruppa og gjort svært lite selv i forberedelsestida.

Etter jul velger Vemund å slutte. Selv om han nå har fått større interesse for matematikk, har han funnet en måte å studere estetiske fag på i stedet. Det er mange som har sluttet før jul også. De fleste sier at de egentlig liker matematikken, men de er for unge for det store arbeidspresset, de vil heller bli noe annet enn lærer, eller de vil, som Vemund, heller ha andre fag.

Etter jul er det bare matematikk på planen. Det liker Vegar. Det er mye å gjøre. Temaene geometri, funksjonslære og statistikk og sannsynlighet står på planen. Det er problemløsningsoppgaver som skal inn i mappa i alle temaene. Dessuten har de tre oppgaver i didaktikk, en om vurdering, en om læringsteori og en om språk og kommunikasjon. I praksis skal de ut å forske. De skal dokumentere arbeidet med vurdering for læring med en digital fortelling, så de må ta bilder. De skal dessuten filme

seg selv og sammen lage en film om elevaktivitet i matematikkundervisningen. I tillegg kommer et prosjekt med smartboard.

Til våren skal de ha to eksamener, en skriftlig og en muntlig. Vegar gruer seg litt til den skriftlige, for han syns ikke de får tid nok til å fordype seg faglig. Han gleder seg til den muntlige der han kan få snakket om matematikkundervisning som han etter hvert brenner for. Han har gått inn i «Pedagogstudentene» og engasjerer seg sterkt i skolepolitikk.

Han står til begge eksamener. På den skriftlig ble den B. Han er faktisk litt skuffet, for han hadde håpet på en A. Men det var bare to som fikk A. Han er derimot litt skuffet over egen innsats på den muntlige. Han fikk absolutt vist alt han kan om didaktikk, men spørsmålene han fikk knyttet til matematikken som var involvert, klarte han ikke å svare godt nok på.

Han gleder seg likevel til siste semester, der han vet det blir tøft, med blant annet en fordypningsoppgave i matematikk. Men han gleder seg til prosjekteksamen der de skal lage et digitalt læremiddel med stor vekt på matematikken involvert, og med gode begrunnelser fra den didaktiske litteraturen. Fjorårets studenter kan fortelle at de lærte enormt mye på to svært slitsomme uker.

Vedlegg IIb – Vedlegg til «Rapport angående forskjeller i strykprosent i matematikk ved lærerutdanningen ved UiS og HiVe» frå UiS

Vedlegg:

Kommentarer fra UiS sine representanter til

«Rapport angående forskjeller i strykprosent i matematikk ved lærerutdanningen ved UiS og HiVe»

Vanskelighetene om å enes om en felles rapport kan nøstes opp fra det HiVe peker på i sitt kapittel 7.

Årsaken til strykprosenten ligger ikke i selve utformingen av eksamensoppgaver. Hver institusjon står fritt til å velge utforming og også kriterier for hvordan disse skal vurderes. Følgelig er det temmelig innlysende at det er personene som lager og vurderer oppgavene som er årsaksforklaringen til ulikhetene.

Fokus for vårt møte var ulikheter i strykprosent, hvor grensen mellom bestått og ikke bestått settes, ikke primært hvorvidt innholdet i emnet ville produsere «gode lærere» eller ikke.

Merk! En ryddig debatt om hvilken type utdanning som vil gi gode lærere ble ikke tatt!

Ved utarbeiding og vurdering av eksamenssett ved UiS, er ett aspekt, blant flere, å vurdere om et minimum av matematisk innsikt er til stede for å kunne tilrettelegge for undervisning i grunnskolen på en konstruktiv måte. Dette bygger på en reflektert vurdering av hvor grensen på dette området settes. Tenkning omkring denne grensen og hvordan den håndheves har svært stor betydning for strykprosent. Ved UiS er denne faktoren dominerende hvis vi fokuserer spesifikt på bestått/ikke bestått aspektet ved vurdering av et eksamenssvar (skriftlig/muntlig). Denne grensen må ikke forveksles med at det også finnes reelle utfordringer av matematisk og didaktisk karakter på et oppgavesett. Her er et konkret eksempel: Ved UiS kan vi kreve at en 1.-7. lærerstudent skal være i stand til å beregne arealet av en trekant, og dette anser vi som nødvendig minimumskunnskap for at studenten skal være i stand til å legge til rette for elevers læring innen dette og nært tilstøtende emner.

Emnets innhold relatert til strykprosent blir bare interessant i den grad vi fokuserer på studenter som har problemer med det vi definerer som minimumsgrensen. Her er det mange ulike aspekter som kan spille inn. Hvis vi ikke hadde definert en minimumsgrense, ville en potensiell debatt om hvorvidt vi legger til rette for utvikling for akkurat disse studentene på riktig område på en god måte, vært av mindre verdi. Denne debatten fikk vi ikke til å reise.

For stort fokus på innhold i emnet og potensielle faktorer som kan påvirke strykprosent, når dette ikke er relatert til en definert minimumsgrense, leder fokus inn på u diskuterte spørsmål omkring hva som utgjør en «god lærerutdanning». Siden dette ikke ble diskutert, var det i forkant en felles forståelse for at meninger om dette ikke skulle farge rapporten.

Dersom vi snur rapporten opp-ned og peker på det mest sentrale momentet først, får vi:

Hvilken minimumsballast er det vi sier vi krever hos en student, og i hvilken grad sjekker vi faktisk at denne er til stede?

Her er vi enige om at vi ikke er enige om hva dette skal være, og da selvsagt ikke helt på linje om hvordan eller i hvilken grad dette skal eller kan kontrolleres ved en eksamen.

De fleste av de andre spørsmålene om påvirkende faktorer er mer å betrakte som innpakningspapir til sammenligning, angående forskjeller i strykprosent. Denne påstanden kan vi gjerne være uenig i, men det blir ikke en representativ felles rapport hvis denne uenigheten ikke kommer klart fram.

Ved UiS har vi også reflekterte meninger om hva en god lærerutdanning med hensyn på undervisning i matematikk kan og bør være. Hos oss er det internt ulike meninger, men dette har en dynamisk effekt, da det medfører kontinuerlige diskusjoner der bedre innsikt utvikles. En konsekvens av denne erfaringen er at vi mener det bør være rom for ulike syn og opplegg.

Stavanger 7. februar 2013

Kjersti Melhus

Cato Tveit

Dag Torvanger