

FRÅ ALLMENNLÆRAR TIL GRUNNSKULELÆRAR

Innfasing og oppstart av nye
grunnskulelærerutdanningar

Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR.1
2011



Følgjegruppa for
lærerutdanningsreforma

Forord

Denne rapporten er den første i en serie rapporter som Følgegruppen for lærerutdanningsreformen har ansvar for å utferdige i perioden 2010-2015. Rapporten har som hovedtema ”Innfasing og oppstart av de nye grunnskolelærerutdanningene.”

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

Det er umulig for Følgegruppen å få dette til uten å ha støtte og interesse fra studenter, lærerutdannere (inkludert praksislærere) og lærerutdanningsledere (inkludert rektorer på praksisskoler). Det har derfor vært en sann glede og et stort privilegium for alle i Følgegruppen og i Sekretariatet å bli tatt så godt i mot høsten 2010. Vi besøkte alle de 20 lærerutdanningsinstitusjonene, og fikk en velkomst som overgikk all forventning. Vi takker for den åpne og positive innstillingen vi ble møtt med, og ser fram til nye møter i årene framover!

Vi takker også de studentene som har bidratt til kunnskapsutvikling ved å svare på spørreundersøkelsen som ble gjennomført etter deres første semester i utdanningen. Vi håper at dere også vil finne dette nyttig og at dere vil være interessert i å bli med i fortsettelsen. Norsk Studentorganisasjon og Pedagogstudentene fortjener også en takk for deres viktige innspill i forbindelse med utvikling av spørreundersøkelsen.

Alle lærerutdanningsinstitusjoner med ansvar for grunnskolelærerutdanning har støttet opp om arbeidet vårt ved å sende oss planer og presentasjoner og svare på de spørsmålene vi har stilt. Vi takker alle som har hatt e-post kontakt med Sekretariatet – og det er ikke få!

Ansatte ved Samordna opptak og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH) har støttet oss i arbeidet med å framskaffe tallmateriale om studenter og ansatte. Vi takker for velvillighet og kyndig oppfølging.

En siste takk går fra Følgegruppen til Sekretariatet som har organisert alle reiser og sørget for at data er blitt systematisert og analysert. Denne rapporten er et resultat av et godt samarbeid. Den er skrevet av sekretariatsleder Magne Rogne, rådgiver Kari-Anne Svensen Malmo, følgegruppemedlem Eva Maagerø og følgegruppeleder Elaine Munthe. Den er blitt bearbeidet i flere vendinger gjennom grundig lesing og konkrete innspill fra hele Følgegruppen.

Elaine Munthe Marit Breie Henriksen Helga Hjetland Bent Cato Hustad

Tore Isaksen Hanna Marit Jahr Eva Maagerø Jens Rasmussen Tobias Werler

Innhold

Samandrag	1
Kapittel 1 Om Følgegruppen og arbeidet	9
1.1 Sammensetning og mandat.....	9
1.2 Arbeid 2010-2011	10
1.3 Begrepsbruk, metode og avgrensinger i rapporten.....	12
1.3.1 Sentrale begreper	12
1.3.2 Kvalitative data	14
1.3.3 Kvantitative data.....	17
1.4 Disposisjon for rapporten	17
Kapittel 2 Differensiering og studietilbud.....	19
2.1 Differensiering ved institusjonane	19
2.2 Studietilbud og organisering av studia	22
2.3 Fagtilbudet ved institusjonane	24
2.3.1 Fagvala til studentane	28
2.4 Vurderingar, tilrådingar og vidare arbeid	29
Kapittel 3 Rekruttering	34
3.1 Studieplasser, primærøker og registrerte studenter	34
3.1.1 Planlagte studieplasser og primærøker	34
3.1.2 Karakterpoeng, kjønnsfordeling, aldersfordeling og studiemobilitet blant primærøkerne til GLU i 2010....	35
3.1.3 Antall registrerte studenter og kvinneandeler på GLU	36
3.1.4 Aldersfordeling blant registrerte studenter på GLU	39
3.2 Institusjonenes inntrykk av primærøker og registrerte GLU-studenter.....	39
3.3 Analyser av spørreundersøkelsen.....	40
3.3.1 Studentenes begrunnelser for studievalg	40
3.3.2 Tidligere utdanning og erfaring	44
3.3.3 Studentenes tanker om studiet og eget arbeid med studiet.....	45
3.3.4 Studentenes inntrykk av læringsmiljøet blant medstudenter	46
3.4 Vurderingar, anbefalinger og vidare arbeid	47
Kapittel 4 Profesjonsretting og integrering ved institusjonane	50
4.1 Profesjonsretting ved institusjonane	50
4.2 Integrering ved institusjonane.....	53
4.3 Kva meiner studentar om profesjonsretting og integrering i programma?	54
4.4 Vurderingar, tilrådingar og vidare arbeid	56

Kapittel 5 Forskningsbasert utdanning	58
5.1 Forskningsbasering ved institusjonane	58
5.1.1 Programanalyse	58
5.1.2 Forskningskompetanse og aktivitet	60
5.2 Studentane si rapportering om deira møte med forskning	64
5.3 Vurderingar, tilrådingar og vidare arbeid	65
Kapittel 6 Grunnleggende ferdigheter	67
6.1 Grunnleggende ferdigheter i GLU	67
6.2 Arbeid med grunnleggende ferdigheter ved institusjonene	68
6.3 Studenters rapportering om erfaring med å arbeide med elevers grunnleggende ferdigheter første semester	69
6.4 Vurderinger, anbefalinger og vidare arbeid	71
Kapittel 7 Internasjonalisering	73
7.1 Internasjonalisering ved institusjonene	73
7.1.1 Internasjonalisering i form av utveksling.....	74
7.1.2 Internasjonalisering hjemme	75
7.2 Studenters opplevelse av internasjonalisering i studiet	76
7.3 Vurderinger, anbefalinger og vidare arbeid	77
Kapittel 8 Utfordringer i startfasen og arbeidet vidare	79
8.1 Institusjonenes arbeid med reformen	79
8.2 Rammeplan versus programplan	79
8.3 Rekruttering, ledige studieplasser og behov for lærere	80
8.4 Framveksten av alternativer til campusbaserte studier	81
8.5 Lokal tilpassing av lærerutdanningsreformen	82
8.6 Problemstillinger for vidare arbeid	84
Vedlegg 1 Tabeller	85
Tabell 2.1a) Oversikt over studietilbud	85
Tabell 3.1a) Antall planlagte studieplasser og primærøker, fordelt på lærested.....	86
Tabell 3.1b) Kvinneandel blant primærøker pr. lærested	87
Tabell 3.1c) Karaktersnitt, primærøker til GLU og ALU 2009	88
Tabell 3.1d) Andel kvalifiserte primærøker, primærøker fra studiestedsfylket og gjennomsnittsalder for primærøker til GLU og ALU 2009	89
Tabell 3.1e) Aldersfordeling, registrerte studenter på GLU og ALU 2009	90
Vedlegg 2 Metode, utvalg og representativitet i spørreundersøkelsen	91
Vedlegg 3 Samtaleguide	94

Samandrag

Frå hausten 2010 vart det innført to nye grunnskulelærerutdanningar i Noreg, ei for skuletrinna 1-7 (GLU 1-7) og ei for skuletrinna 5-10 (GLU 5-10). Sentrale målsetjingar for desse utdanningane er at dei skal vere integrerte, profesjonsretta og forskingsbaserte, og ha høg fagleg kvalitet. Den same differensieringa og dei same prinsippa er òg spesifisert for samisk grunnskulelærerutdanning i *Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskulelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn.*

Kapittel 1 Om Følgjegruppa og arbeidet

Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma har fått i oppdrag å følgje og vurdere reformprosessen nasjonalt, regionalt og lokalt, og å gi råd til Kunnskapsdepartementet og lærarutdanningsinstitusjonane i reformarbeidet. Følgjegruppa har hovudsakleg innhenta data gjennom institusjonsbesøk, programplanar, spørjeundersøking blant studentane, Samordna opptak og Database for statistikk om høgere utdanning (DBH). Vi har valt å konsentrere oss om to hovudområde i denne rapporten. Det første går på ytre rammer som er sterkt knytt til økonomi – med vekt på tilhøvet mellom differensiering av utdanningane, studietilbod, rekruttering og regionale behov for lærarar. Det andre går meir på innhaldssida av reforma, med vekt på profesjonsretting, integrering, forskingsbasering, grunnleggjande ferdigheiter og internasjonalisering. Framstillinga av det første området er lagt til kapittel 2 og 3, medan det andre er omtalt i kapitla 4-7. I kapittel 8 samanfattar vi sentrale utfordringar frå arbeidet med startfasen av reforma og peikar på problemstillingar for vidare arbeid.

Kapittel 2 Differensiering og studietilbod

Alle institusjonane har valt å tilby begge dei to utdanningane. 5 av 20 institusjonar har i møte med Følgjegruppa oppgitt at dei har valt noko samkøyring mellom GLU 1-7 og GLU 5-10 eller samkøyring mellom GLU 5-10 og allmennlærerstudentar i første studieår. Det kan sjå ut til at eit stort fleirtal av institusjonane vurderer moglegheita for noko samkøyring i åra framover, særleg for faga som studentar kan velje i tredje og fjerde år. I samband med dette blir det etterlyst tydelege signaler frå KD om korleis samkøyring eventuelt kan gjerast.

I tillegg til ordinære campusbaserte studium har det etter kvart vakse fram ulike studieorganiseringsmodellar i lærarutdanninga: nett-/samlingsbaserte, desentraliserte, deltids- og traineebaserte grunnskulelærerutdanningar. I studieåret 2010/2011 er det totalt 59 studietilbod i GLU, og 10 av desse tilboda har ein meir fleksibel studieorganiseringsmodell. Utviklinga skjer raskt utan at det er forskning knytt til slike tilbod. Fleire høgskular er også engstelege for at studentar som elles kunne ha studert på campus, føretrekkjer nettbaserte studiar som blir gitt av høgskular som er utanfor regionen eller fylket.

Fagtilbodet i åra framover er enno eit ganske uavklart felt ved mange institusjonar. Dette hengjer tett i hop med rekruttering, regionsamarbeid, og ein eventuell oppstart i ein del fag er òg avhengig

av kva studentane faktisk vel. Den største utfordringa er rekruttering. Program med få studentar kan ikkje tilby breidde i fagtilbod. Om vi ikkje utviklar gode løysingar, risikerer vi at det blir utdanna lærarar som ikkje har fagkompetanse som er i samsvar med behova rundt omkring i landet.

Fleire institusjonar opplever òg at manglande avklaring kring overgang til masterutdanningar på GLU er med på å komplisere planlegginga av fagtilbodet. I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* står det: ”Ved overgang til masterutdanning etter 3. studieår vil det første året i masterutdanningen erstatte fag i det 4. studieåret i grunnskolelærerutdanningen.” Dersom det til dømes er ønskje om andre organiseringsformer enn 3 + 2, må det avklarast raskt.

Det kan sjå ut til at fleire studentar på GLU 5-10 har valt matematikk framfor norsk, og det er særleg i dei nordlegaste fylke at det er bekymring for bortval av norsk. Ei bekymring for dei praktiske og estetiske faga gjeld både GLU 1-7 og GLU 5-10.

Tilrådingar til institusjonane:

- *To klart differensierte studieprogram er målsetjinga for reforma. Er rekrutteringa for låg til å finansiere eit kull, må ein vurdere alternativ (opptak anna kvart år, samarbeid med andre, berre tilby eit program).*
- *Ein treng undersøkingar av innhald og kvalitet i ulike organiseringsmodellar, til dømes nettbaserte studium og trainee-modellar. Dette er særleg viktig med tanke på særdrag ved profesjonsutdanningar, som t.d. korleis ein integrerer ulike studieorganiseringsmodellar med praksisopplæring og korleis ein sikrar fagleg refleksjon.*
- *Ein treng forskning på samanhengar mellom fleksible studietilbod og manglande rekruttering til dei ordinære studia rundt omkring i landet, eller om desse studieorganiseringsmodellane faktisk skaffar lærarar til område som elles har vanskeleg for å rekruttere kvalifiserte lærarar.*
- *Fagmiljøa må ha både ei viss breidde og stabilitet over tid for å kunne levere den nødvendige forskingsbaserte undervisningskvaliteten. Dette krev ein viss storleik på studentgruppa for at det skal vere økonomisk handterbart. Institusjonane må vurdere kritisk kva som er mogleg å få til for å sikre kvalitet i opplæringa.*
- *Institusjonane må, i samarbeid med regionane, sikre kvalifisering av lærarar som det er behov for i regionen. Dette kan få konsekvensar for dei vala studentar kan gjere.*

Tilrådingar til KD:

- *Følgjegruppa tilrår å halde fram med ei klar linje. Eit sentralt føremål i reforma er at det skal vere to klart differensierte løp, og det må òg haldast. Det er heller ikkje tilrådeleg å samkøyre GLU-studentar med studentar på andre program.*
- *Det er likevel visse faglege grunnar til å kunne ha noko samkøying for GLU 1-7 og GLU 5-10 når det gjeld tema/fagleg innhald som retter seg mot 5.–7. trinn (mellomtrinnet), som er eit felles ansvar for begge dei to utdanningane. Her meiner Følgjegruppa at*

Kunnskapsdepartementet tydelegare kan opne for einiskilde fellesemne mellom dei to utdanningane.

- *Følgjegruppa tilrår gransking/forsking på alternative studieorganiseringsmodellar, med vekt på samanhengar mellom tilbod og kvalitet, tilbod og rekruttering, og tilbod og konsekvensar for studentmiljøet på campus.*
- *Ei vurdering og rask avklaring på spørsmålet om femårig lærarutdanning og eventuell modell for denne, er nødvendig.*
- *Det er òg nødvendig å få utgreidd konsekvensar av eit valfritt masterløp kontra eit obligatorisk.*
- *Eit system for fylkesvis innrapportering av fagkompetansen til lærarane i høve til Kompetanseforskrifta ville vere til stor nytte i planlegging av fagtilbod.*

Kapittel 3 Rekruttering

Data frå Samordna Opptak viser at talet på primærstøkkjarar til GLU er ca. 10 % høgare enn det tilsvarande talet på søkkjarar til allmennlærarutdanninga i 2009. I same periode har òg talet på kvalifiserte søkkjarar auka med 5 %. For dei fleste lærestadene var søknaden til GLU 1-7 likevel lågare enn venta, og dette medverkar til at talet på registrerte studentar på GLU har fått ei ca. 50/50-fordeling på høvesvis 1-7 og 5-10, medan intensjonen til departementet i R-13-09 (Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærarutdanningene) var 60/40. Når det gjeld rekruttering, er søknaden til GLU 1-7 ei nasjonal utfordring.

I *Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærarutdanningene* står det at "Et planlagt opptak til hver av utdanningene kan ikke være mindre enn 20 studenter." I oversikta frå Følgjegruppa er det berre Høgskolen i Nesna og Samisk høgskole som har færre enn 20 studentar på eit program. Tala som er førde opp i tabellen, gir det totale talet på studentar innan kvart studium, men det talet kan vere ei summering på tvers av fleire tilbod innan eit program (t.d. GLU 1-7 campusbasert og GLU 1-7 samlings/nettbasert). Det er difor fleire lærestader som har tatt opp færre enn tjue studentar til eit studietilbod på GLU, men som har over tjue studentar totalt i kullet ved at dei har fleire tilbod innanfor same program.

Dersom ein ser på differansen mellom talet på registrerte studentar og planlagde studieplassar, registrerer Følgjegruppa at det er store variasjonar blant institusjonane på dette punktet. Til dømes har Høgskolen i Sør-Trøndelag fått den største positive differansen gjennom overbooking, medan Universitetet i Tromsø har den største negative differansen mellom registrerte studentar og planlagde studieplassar. Fleire av dei små institusjonane som opplever rekruttering som ei stor utfordring, er geografisk plassert i område der det er mangel på kvalifiserte lærarar. I følgje lærestadene sjølv blir studentane vanlegvis sysselsett i det same geografiske området etter fullført utdanning.

Studentundersøkinga gir eit inntrykk av at studentane har eit ønskje om å jobbe med barn og unge, og at dei vil bety noko for framtida deira. Det er indikasjonar på at studentane har valt utdanninga

ganske bevisst. Det som kan sjå ut som ei utfordring, er at studentane ikkje rapporterer at dei veit så mykje om utdanninga før dei vel. Gjennomsnittleg svarar studentane litt over middelvarden om at medstudentane deira er engasjerte i undervisninga og at dei les mykje faglitteratur.

Tilrådingar til institusjonane:

- *Lågt studenttal er ei stor utfordring for institusjonane økonomisk og fagleg. For å sikre fagleg kvalitet og forskingsbasert undervisning vil det vere nødvendig å ha ein viss storleik på faggruppene. Kvalitet må vere i høgsetet i utdanningane. Kravet om minimum 20 studentar må haldast. Regionane bør drøfte korleis dei kan innrette seg etter dette og moglege tiltak/endringar dei kan setje i verk.*
- *Arbeid med rekruttering må halde fram lokalt og regionalt. Det er indikasjonar på at studentane ikkje har god nok innsikt i kva utdanninga er. Institusjonane kan greie ut om dette lokalt og følgje opp. Det kan òg vurderast om ein bør tydeleggjere kva for spisskompetanse grunnskulelærerutdanningane gir samanlikna med andre lærarutdanningar, det vil seie at fokus bør rette seg mot ei profilering av innhaldet og arbeidsmåtene i utdanningane slik at potensielle søkjarar har større innsikt i kva utdanninga er og fører til.*

Tilrådingar til KD:

- *Følgjegruppa sluttar seg til vurderinga til Kunnskapsdepartementet om minimum 20 studentar per kull, men meiner òg at dette må følgjast vidare for å studere eventuelle konsekvensar av ei slik grense.*
- *Det er urovekkjande at ikkje alle planlagde studieplassar er fylt opp på ein del av institusjonane. Det kan vere eit alternativ å vurdere fleire verkemiddel som kan vere med på å fremje rekrutteringa til lærarutdanningsinstitusjonar i distrikta. Eit anna alternativ for å prøve å motverke at planlagde studieplassar på GLU blir ståande ubrukne, kan vere å vurdere fordelinga av studieplassar. Følgjegruppa meiner at utfordringar knytt til rekruttering må sjåast i lys av institusjonane si rolle som leverandørar av lærarar, og at ei konsekvensutgreiing av moglege tiltak vil vere viktig.*
- *Følgjegruppa sluttar seg til arbeidet for rekruttering til utdanningane som er i gang, ei vektlegging av budskapet om det faglege innhaldet i GLU 1-7 og ei profilering av kva dei ulike lærarutdanningane kvalifiserer til. I dette arbeidet bør òg rekruttering til samisk grunnskulelærerutdanning leggjast vekt på, fordi ein der har spesielle utfordringar.*

Kapittel 4-7 Profesjonsretting, integrering, forskingsbasering, grunnleggjande ferdigheiter og internasjonalisering

I undersøkinga av innhaldssida av reforma har Følgjegruppa analysert programplanar, samtaler og svar på spørjeundersøkinga blant studentane. Analyser av programplanane syner at konkretiseringsgraden på punkta *profesjonsretting, integrering, forskingsbasering, grunnleggjande ferdigheiter* og *internasjonalisering* er varierende frå institusjon til institusjon. Alle viser likevel vilje til å leggje til rette for at reforma blir gjennomført etter intensjonane. Spørjeundersøkinga blant studentane peikar òg i retning av at dei er merksame på desse sidene ved reforma, sjølv om

variasjonen her òg er ganske stor. Både planar og studentsvar må sjåast i samanheng med at reformarbeidet er i ein tidleg fase, og Følgjegruppa vil vonleg kunne få eit klarare bilete på desse punkta etter kvart, sidan mykje er uavklart og lagt seinare i løpa.

Hovudkonklusjonar frå kapittel 4 – 7:

Alle utdanningane er opptekne av profesjonsretting i sine programplanar, og det er ulike døme på korleis dei vil arbeide med dette. Profesjonsomgrepet er sentralt i dokumenta, til dømes gjennom ord som ”profesjonsseminar”, ”profesjonsmappe”, og ”profesjonsaktuelle tema”. Samarbeid med praksisfeltet blir nemnt som eit viktig område for å styrkje profesjonsrettinga. Konkrete tiltak for integrering er det få av i programplanane, og Følgjegruppa ser at det vil vere viktig å følgje dette vidare.

Studentane svarer gjennomsnittleg ganske positivt på sitt første inntrykk av utdanningane. På ein skala frå 1-6 ligg dei tett opp mot 5-talet på spørsmålet om det var tydeleg frå første dag at studiet fører fram til læraryrket, og det same gjeld spørsmål om fagdidaktikk er ein viktig del av dei faga dei studerer.

Ein hovudkonklusjon for forskingsbasert utdanning og undervisning er at det er store forskjellar frå utdanningsstad til utdanningsstad. Medan nokre har fleire enn 50% av dei vitenskapelig tilsette på førstnivå, ligg andre på under 30%. Det er nokre som ikkje har forskingsmidlar frå NFR, og dei er heller ikkje i samarbeid med andre på forskingsprosjekt. Tida til forskning er knapp i lærarutdanningane.

Studentane har berre vore i utdanninga nokre få månader, og det er difor ikkje å forvente at dei har fått særleg innsikt i forskning, men det vil vere viktig å følgje denne utviklinga vidare. Det som er positivt, er at langt dei fleste har fått innsikt i observasjon som metode det første semesteret.

Studentane skal utvikle kunnskap om grunnleggjande ferdigheiter i og på tvers av fag i løpet av utdanninga. Det er heller ingen programplanar som ikkje har tatt inn grunnleggjande ferdigheiter, men det er ulikt i kor stor grad dei er vektlagde. Studentane i GLU 1-7 rapporterer litt meir einigheit i at dei har arbeidd med grunnleggjande ferdigheiter enn studentane i GLU 5-10. For begge gruppene er det rekning i alle fag dei er mest ueinige i at dei har arbeidd med i det første semesteret. Følgjegruppa trekkjer ingen konklusjonar førebels. Dette er berre det første semesteret, og det vil vere viktig å følgje utviklinga vidare.

Institusjonane dreg fram at det er vanskelegare å arbeide med internasjonalisering no enn før. Det er komplisert når mykje er obligatorisk, og det kan vere ei utfordring å få til praksis med god oppfølging. Profesjonsretting og progresjon er viktig i utdanningane, og det vil krevje meir arbeid for å få til gode avtaler som sikrar dette for GLU-studentar som studerer utanlands. Fleire av institusjonane er i programplanane opptekne av internasjonalisering heime, og å styrkje internasjonale og fleirkulturelle dimensjonar i utdanninga. Engelskspråkleg pensum blir av fleire høgskular understreka som viktig i internasjonaliseringsarbeidet.

Ca. 20% av studentane som svarer, er svært einig (verdi 5 og 6 på ein skala frå 1-6) i at dei har engelskspråkleg litteratur på pensumlista. Ca. 60% er svært einig i at det er mogleg å ta delar av utdanninga i utlandet. Under 10% er ueinig i dette (verdi 1 og 2). Dette tyder på at studentar flest veit at det er mogleg. Det er og ca. 20% som svarer at dei har klare planar om å studere utanlands.

Tilrådingar til institusjonane:

- *Profesjonsretting og integrering er stort sett lite konkretisert i programplanane. Ei konkretisering vil gjere det lettare å utveksle idear og medverke til utvikling på tvers av utdanningane.*
- *Utvikling av forskarkompetanse i lærarutdanningane må ha høg prioritet på institusjonane. Særskilde stipend kan vurderast, og moglegheit for å samarbeide med institusjonar som har lukkast med NFR-søknader, må òg vurderast.*
- *Studentane sine møte med forskning må følgjast opp.*
- *Arbeid med grunnleggjande ferdigheiter i alle fag må konkretiserast i planane, og institusjonane bør òg vurdere behov for kompetanseutvikling blant dei tilsette, spesielt innan IKT.*
- *Følgjegruppa tilrår at institusjonane vurderer utveksling i Norden som eit alternativ, særleg med tanke på profesjonsretting og progresjon.*
- *Engelskspråkleg pensum er eit viktig tiltak i internasjonalisering ved at studentane får lære å kommunisere fagleg om utdanning på eit sentralt språk. Andre måtar å styrkje internasjonalisering heime er òg av verdi.*

Tilrådingar til KD:

- *Forskningsprogram som rettar seg mot lærarutdanningar, som PraksisFoU og PRAKUT er viktige for lærarutdanningane og vil vere det i fleire år til. Følgjegruppa støttar difor ei vidareutvikling av slike relevante program. Strategisk høgskoleprogram er òg eit viktig verkemiddel som bør vidareutviklast.*
- *Det kan òg vere ei moglegheit å vurdere øyremerking av stipendiattildelingar til lærarutdannarar for å sikre kvalifisering til førstekompetanse.*

Kapittel 8 Utfordringar i startfasen og arbeidet vidare

Institusjonsbesøka syner at det er ein stor driv og vilje til å gjennomføre reforma i tråd med intensjonane. Mange har tru på at dei skal lukkast, men dei er òg ærlege på at dette er startfasen. Det er mykje arbeid som gjenstår.

Ei av utfordringane som Følgjegruppa dreg fram, er ”rammeplan versus programplan”. Det er eit gjennomgåande trekk at programplanane er ganske like rammeplanen. Det er få døme på lokal tilpassing eller profilering av lærestadene gjennom vektlegging av kva dei vil gjere særskilt. Det er òg få døme på sjølvstendige utsegn om kva ei god lærarutdanning er, kva slags lærarar ein vil utdanne og kva utdanninga vil kvalifisere til. Dette er alle område for vidareutvikling.

Eit problemfelt som Følgjegruppa påpeiker i siste kapittel, er ”rekruttering, ledige plasser og behov for lærere”. Dette er ei nasjonal utfordring: Vi har ledige plassar ved nokre lærarutdanningar, samstundes med at søkjarar ikkje kjem inn andre studiestader ved at der er det allereie overbooka. Prognosar tyder på at det vil vere stor mangel på lærarar om ikkje så mange år.

Vi har òg studentar i fylke med dårleg rekruttering til studiar som er campusbaserte, som vel å vere nettstudentar på tilbod som utdanningar i andre fylke tilbyr. Dette kan vere positivt om dei elles ikkje ville ha blitt lærarar (vi treng fleire lærarar), men det kan vere negativt om dei elles ville ha blitt studentar på campus og dermed ha auka talet på studentar ved høgskulen i fylket. Dette veit vi for lite om.

Følgjegruppa registrerer at det er mange faktorar som spelar inn når ei reform skal innfasast lokalt. Gjennom samtalaner er det registrert faktorar som historie (kva for erfaringar dei hadde frå før), økonomi, rekrutteringsgrunnlaget, behov i regionen, kompetanse blant dei tilsette, leiging og ønskje om profilering.

I det vidare arbeidet vil det vere eit ønskje å forstå meir om desse prosessane. Det vil òg vere ønskjeleg å følgje problemfeltet rekruttering, ledige plassar og behov for lærarar. Følgjegruppa peiker dessutan på behovet for å studere praksisopplæring i GLU-utdanningane, korleis regionane arbeider med kvalitet og tilbod og resultatane av kvalifisering i utdanningane.

Kapittel 1 Om Følgegruppen og arbeidet

1.1 Sammensetning og mandat

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

Gruppen består av:

Elaine Munthe, leder, Universitetet i Stavanger

Marit Breie Henriksen, prorektor, Samisk høgskole

Helga Hjetland, tidligere leder av Utdanningsforbundet, Kyrkjebø

Bent Cato Hustad, forsker, Nordlandsforskning

Tore Isaksen, utdanningsdirektør, Drammen kommune

Hanna Marit Jahr, tidligere ekspedisjonssjef, Oslo

Eva Maagerø, førsteamanuensis, Høgskolen i Vestfold

Jens Rasmussen, professor og medlem av den danske følgegruppe, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Tobias Werler, professor, Høgskulen i Volda

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

Magne Rogne, leder

Kari-Anne S. Malmø, rådgiver

Mona Østerhus, førstekonsulent (40 % stilling)

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

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

Oppgaver:

Følgegruppen skal

- følge og vurdere reformprosessen og effekten av reformen nasjonalt, regionalt og lokalt i lys av målet om en styrket og forbedret lærerutdanning som svarer på skolens behov for gode lærere, og indirekte, på samfunnets behov for bedre kvalitet i grunnopplæringen
- innhente data om kvaliteten og relevansen i de enkelte programmene, kandidatenes antall, fagvalg og funksjonsdyktighet
- vurdere utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene, følge og vurdere utdanningene mht faglig innretning og kvalitetssikring av programmene, intern ledelse og organisering, omstillingsevne, faglig fornyelse og kompetanseutvikling, institusjonelt samarbeid, internasjonalisering
- innhente kunnskap om og vurdere hvordan reformen virker på rekruttering og nasjonal fordeling av utdanningskapasitet, samt belyse studentenes fagvalg ut fra behov i skoleverket
- vurdere det nasjonale tilbud om lærerutdanning i lys av nasjonale og regionale behov for lærere med ulike kvalifikasjoner
- legge til rette for kvalitetsforbedring ved å skape arenaer for formidling, meningsutveksling og rådgivning

1.2 Arbeid 2010-2011

Gjennom vårt arbeid i 2010 og våren 2011 har vi lagt opp til flere ulike metoder for å ivareta våre fastsatte arbeidsoppgaver.

Møter

Følgegruppen har hatt tre møter i 2010 og ett møte i 2011:

- Stavanger 8.- 9. mars 2010.
- Trondheim 10.-11. mai 2010
- Gardermoen 5. oktober 2010
- Oslo 1.- 2. februar 2011

Disse møtene har hovedsakelig blitt brukt til planlegging og utvikling av Følgegruppens arbeid, diskusjoner knyttet til utfordringer ved reformen og arbeid med rapportering.

Besøksrunde høsten 2010

Følgegruppens oppgaver omfatter å vurdere utviklingen på det enkelte lærested og innenfor de regionale samarbeidsgrupperingene, følge og vurdere utdanningene mht faglig innretning og kvalitetssikring av programmene, intern ledelse og organisering, omstillingsevne, faglig fornyelse, institusjonelt arbeid, internasjonalisering og kompetanseutvikling. Som en strategi for å skulle ivareta denne oppgaven, ble det bestemt på møtet i Trondheim i mai at Følgegruppen i løpet av høsten 2010 skulle avlegge et besøk hos alle lærestedene som tilbyr grunnskolelærerutdanning. Hovedgrunnen til at Følgegruppen valgte denne løsningen fremfor regionsvise besøk, var at vi vurderte det som viktig å legge grunnlag for en tett og åpen dialog med det enkelte lærested allerede i oppstartsfasen. Regionsvise besøk ble vurdert som mer strategisk oppfølgingsmetode i neste omgang.

I perioden 15. september til 9. desember 2010 ble det gjennomført et besøk på hver av de tjue lærerutdanningsinstitusjonene. Hvert møte hadde en varighet på ca. 3,5 timer, inkludert lunsj og omvisning på campus. I forkant av disse besøkene utarbeidet Følgegruppen en samtaleguide¹. Denne samtaleguiden var ment å være veiledende i forhold til hvilke spørsmål vi stilte til institusjonene under møtet, og samtidig sikre at vi gjennom våre spørsmål fikk belyst alle sentrale aspekter ved reformen. Som en innledning til møtet ble institusjonene bedt om å forberede en kort introduksjon av seg selv og sitt arbeid. Denne presentasjonen dannet et grunnlag for den videre samtalen.

To representanter fra Følgegruppen og en representant fra sekretariatet deltok på hvert besøk. Lærestedet valgte selv hvem de ville stille med på disse møtene². Følgegruppen opplevde at vi ble tatt godt i mot av institusjonene. Vi fikk også inntrykk av åpenhet i samtalen om arbeidet med grunnskolelærerutdanningene, og at institusjonene var opptatt av å få frem både hva de hadde lykkes med i arbeidet så langt, samt hva som var de største utfordringene.

Innsamling av data høsten 2010

Datainnsamlingen fra høsten 2010 består av:

- samtaler fra møtene med de 20 lærerutdanningsinstitusjonene
- programplaner fra alle lærestedene
- spørreundersøkelse utviklet av Følgegruppen høsten 2010, og gjennomført i perioden desember-januar blant de nye GLU-studentene
- data fra Samordna Opptak
- data fra Database for statistikk om høgre utdanning (DBH)

¹ Samtaleguiden er lagt ved som vedlegg 3 i rapporten.

² Se utfyllende informasjon under pkt 1.3

Arenaer for formidling

Det er blitt arbeidet med tre arenaer for formidling i løpet av 2010:

- (1) I løpet av 2010 har Følgegruppen opprettet et eget nettsted til å formidle arbeidet til Følgegruppen, samt for å kunne orientere om aktuelle hendelser for lærerutdanninger og kunne skape et sted som det er mulig å dele gode eksempler og forskning. Se: <http://ffl.uis.no>
- (2) Følgegruppen har også opprettet en egen Facebook-gruppe hvor aktuelle nyheter formidles og det er mulig å ta opp spørsmål eller å kommentere.
- (3) Følgegruppen har vedtatt å arrangere årlige konferanser om lærerutdanning i forbindelse med innlevering av rapport til Kunnskapsdepartementet. Første konferanse blir holdt 15. mars 2011 i Oslo.

I perioden mellom opprettelse i januar 2010 og innlevering av første rapport 1. mars 2011, har Følgegruppen også presentert seg selv og eget arbeid for Nasjonalt Råd for Lærerutdanning, for deltakere på konferansen FoU i Praksis (Trondheim), for deltakere på samling i regi av forskerskolen NAFOL og for Nasjonalt forum for utdanningsforskning. Det har vært møter med GNIST og med studentrepresentanter fra Norsk Studentorganisasjon og Pedagogstudentene.

1.3 Begrepsbruk, metode og avgrensinger i rapporten

1.3.1 Sentrale begreper

I denne rapporten har vi valgt å bruke betegnelsene GLU 1-7 og GLU 5-10 om de nye grunnskolelærerutdanningene, selv om Universitetet i Tromsø har to mastergradsprogrammer i grunnskolelærerutdanning. Betegnelsen ALU vil bli brukt om allmennlærerutdanningen. I omtalen av studietilbudene er begrepet "alternative studieorganiseringsmodeller" brukt om alle modeller som ikke er campusbaserte.

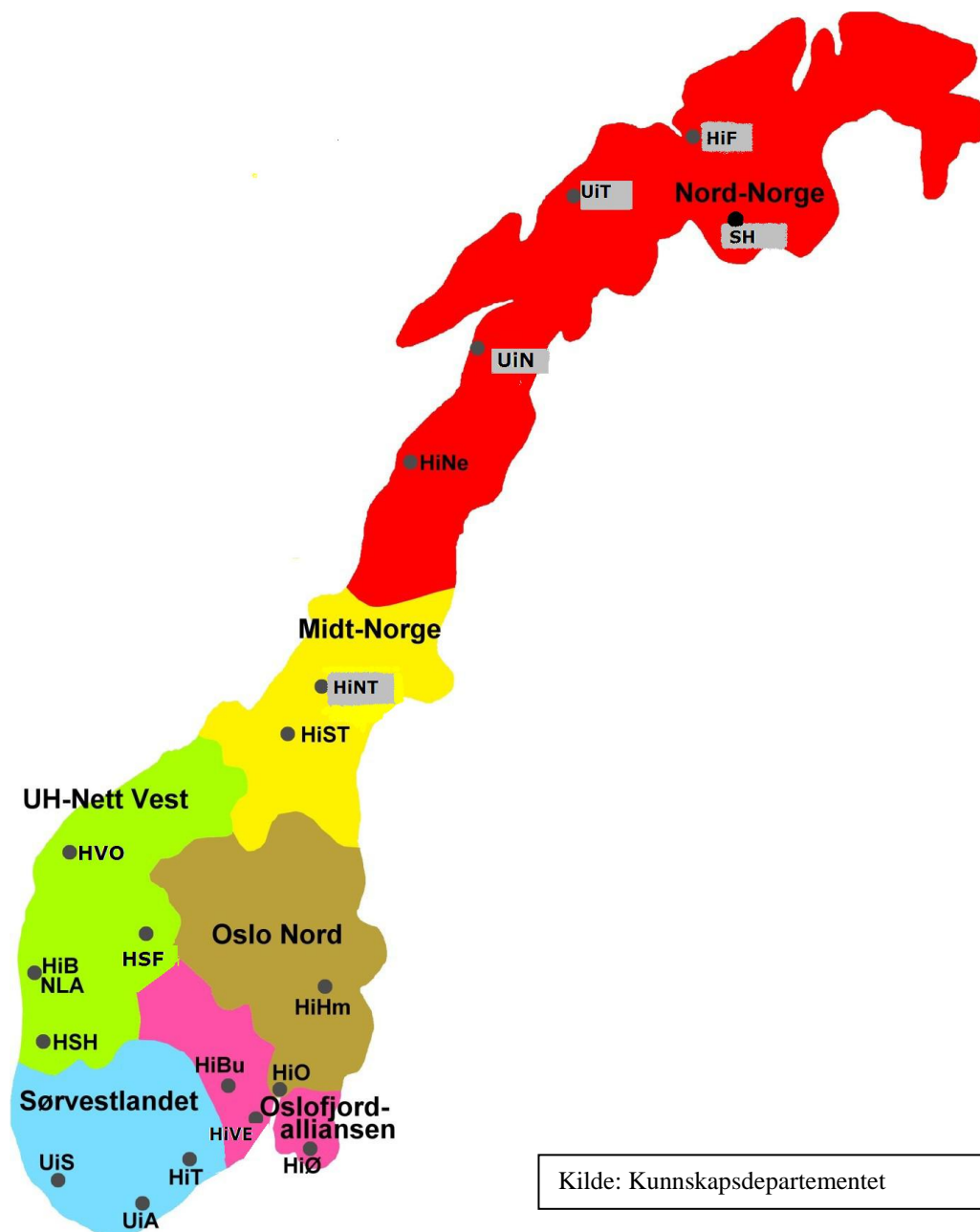
Ved omtale av lærestedene som tilbyr grunnskolelærerutdanning, vil det bli benyttet både forkortelser og lærestedenes fulle navn. Her følger en oversikt over forkortelsene:

- Høgskolen i Bergen (HiB)
- Høgskolen i Buskerud (HiBU)
- Høgskolen i Finnmark (HiF)
- Høgskolen i Hedmark (HiHm)
- Høgskolen i Nesna (HiNE)
- Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)
- Høgskolen i Oslo (HiO)
- Høgskolen i Sogn og Fjordane (HSF)
- Høgskolen Stord/Haugesund (HSH)
- Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)

Høgskolen i Telemark (HiT)
Høgskolen i Vestfold (HiVE)
Høgskolen i Volda (HVO)
Høgskolen i Østfold (HiØ)
NLA Høgskolen (NLA)
Samisk høgskole (SH)
Universitetet i Agder (UiA)
Universitetet i Nordland (UiN)
Universitetet i Stavanger (UiS)
Universitetet i Tromsø (UiT)

Lærerutdanningsinstitusjonene er inndelt i syv regioner, med fokus på samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK). Begrepet ”region” vil derfor stå sentralt i denne rapporten. Figur 1 (nedenfor) viser hvilke læresteder som inngår i hver av de syv regionene. Det bør i denne sammenheng presiseres at region 7 skiller seg fra de øvrige seks regionene ved at samarbeidet foregår på tvers av landsdeler. Fellesnevneren i dette tilfelle er samarbeid om tilbud innenfor samisk i grunnskolelærerutdanningene. Med unntak av Samisk høgskole inngår de andre institusjonene i region 7 også i et geografisk regionssamarbeid. Institusjonene som inngår i region 7 er markert med grått i figuren.

Figur 1 Regionssamarbeid i GLU



1.3.2 Kvalitative data

Institusjonsbesøkene

I forkant av besøksrunden høsten 2010 sendte Følgegruppen ut informasjon om hvilke spørsmål vi ønsket å få svar på. I dette brevet ble det ikke lagt noen føringer om hvilke personer vi ønsket å møte på institusjonene, noe som medførte at vi opplevde en relativ stor grad av variasjon i hvem

som deltok fra hvert lærested. Dette gjaldt særlig med tanke på om toppledelse, fakultetsledelse eller vitenskapelig ansatte var til stede eller ikke, samt hvilke faggrupper og administrative ansatte som var representert. Dessuten stilte to institusjoner med studenter og en stilte med en representant fra praksisfeltet. Antall møtedeltakere fra institusjonens side varierte også noe. Variasjonene kan ha hatt betydning for hvordan lærestedene besvarte våre spørsmål, og dette må det derfor tas hensyn til ved tolkning av våre analyser.

Tabell 1.1 (under) gir en oversikt over hvilke representanter som var til stede fra hver institusjon under møtene. Representantene er gruppert etter funksjon/rolle i GLU.

Tabell 1.1 Oversikt over møtedeltakere

Funksjon	Rektorat	Ledelse – GLU ³	Vitenskapelige ansatte ⁴	Administrative ansatte ⁵	Studenter	Praksisfeltet
Lærested						
HiB		x	x		x	
HiBU		x	x	x		
HiF	x	x	x	x		
HiHM	x	x	x	x		
HiNE	x	x	x			
HiNT		x	x	x		
HiO		x	x			
HSF		x	x	x		
HSH		x	x	x		
HiST		x				
HiT	x	x	x			
HiVE	x	x	x			
HVO	x	x	x	x		
HiØ		x	x	x		
NLA	x	x	x	x	x	x
SH	x	x	x	x		
UiA	x	x	x	x		
UiN		x	x			
UiS	x	x	x	x		
UiT		x		x		

³ I denne kategorien inngår både faglig og administrativ ledelse, dvs. dekaner, instituttledere, studieledere, prosjektledere, kontorsjef.

⁴ Her inngår representanter fra de ulike fagene som underviser på GLU

⁵ Andre administrative ansatte tilknyttet GLU, dvs. studiekoordinator, praksiskoordinator, studiekonsulenter

Vi opplevde også en del variasjoner knyttet til i hvor stor grad institusjonene var med på å styre møtet. Noen hadde lagt opp til et tett program med ulike presentasjoner som skulle gi svar på de spørsmålene vi hadde stilt på forhånd, mens andre i større grad la opp til at Følgegruppen selv skulle lede møtet og stille spørsmål underveis. Hvem som deltok og ledet møtet fra Følgegruppens side kan også tenkes å ha hatt betydning for hvordan spørsmålene til lærestedene ble formulert fra vår side, og kan derfor ha påvirket hva vi faktisk fikk svar på. I tilknytning til Følgegruppens vurderinger av institusjonenes svar i etterkant, må vi også ta høyde for at dette er skriftliggjøring av muntlig informasjon som vi fikk på møtene, og dermed våre tolkninger av denne informasjonen.

Programplanene

Programplanene som er omtalt, er de offisielle planene som er vedtatt av institusjonene for bruk fra høsten 2010, og de er slik sett forpliktende for både studenter og tilsatte ved institusjonene. Noen institusjoner bruker andre navn som "studieplan", men i denne rapporten blir begrepet *programplan* brukt om alle, siden det er begrepsbruken i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Fra de 20 institusjonene som tilbyr grunnskolelærerutdanning, er til sammen 39 planer analysert – det vil si 20 fra GLU 1-7 og 19 fra GLU 5-10, siden Samisk høgskole ikke tilbyr sistnevnte før høsten 2011.

Planene er analysert med vekt på sentrale sider ved reformen; *profesjonsretting, integrering, forskningsbasering, grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering*. Dette er punkt som man finner omtalt i rammeplanen og de nasjonale retningslinjene. I analysene er fokuset rettet mot hva institusjonene skriver utover formuleringene i rammeplanen og de nasjonale retningslinjene, siden alle institusjonene gjentar målene fra, eller henviser til, disse styringsdokumentene.⁶ Målet med analysene har altså vært å få fram hvilke egne aktive grep og tiltak institusjonene har planfestet. Det er hoveddelen av planene som er analysert, det vil si de innledende, generelle delene. Fag- og emneomtalene er ikke med i denne omgang, men vil bli analysert i tilknytning til Følgegruppens videre arbeid.

I lesingen av analysene er det viktig å merke seg forskjellen på formuleringsarenaen og realiseringsarenaen når det gjelder reformer innen utdanningssystemet.⁷ Programplanene må her regnes under førstnevnte, og avstanden til faktisk realisering i møte med studentene kan være stor. Man må altså ha i mente at *intendert* ikke er det samme som *implementert*. Følgegruppen vil i sitt videre arbeid ta sikte på å vurdere hvor stor denne avstanden er, mellom annet gjennom studentspørreundersøkelser.

⁶ Planen fra Samisk høgskole er sett i sammenheng med *Forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Hovedintensjonene i reformen er de samme for disse utdanningene, så analysepunktene er like. Særlige utfordringer for samisk grunnskolelærerutdanning vil bli omtalt underveis i rapporten. Programplan for samisk grunnskolelærerutdanning 1-7 er skrevet på samisk, så Følgegruppen har benyttet seg av en uoffisiell oversettelse til norsk i analysearbeidet.

⁷ Sjå t.d. Lindensjö, B. og Lundgren, U.P. (2000) *Utbildningsreformer och politisk styrning*. HLS Förlag. Stockholm. Side 173ff.

1.3.3 Kvantitative data

Statistikk

I kategoriene primærstøkere og registrerte studenter på grunnskolelærerutdanningene inngår studenter som søkte på eller er registrert på fireårig GLU 1-7 og GLU 5-10, studenter på samisk grunnskolelærerutdanning, og studenter på integrert master i lærerutdanning for 1.- 7. trinn og 5.- 10. trinn ved Universitetet i Tromsø.

Statistikk om planlagte studieplasser, primærstøkere og registrerte studenter er hentet fra Samordna Opptak, DBH og Rundskriv F-13/2009 (Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene). Ved innhenting av data fra DBH om registrerte studenter er det benyttet tall pr. 1. oktober 2010. Antall registrerte studenter på GLU pr. vårsemesteret 2011, og ytterligere data om for eksempel eksamensresultater for disse studentene, vil foreligge i DBH 15. mars 2011. Disse dataene vil derfor bli tatt med i Følgegruppens neste rapport.

Studentundersøkelsen

Studentundersøkelsen gir også data om registrerte studenter på GLU. Denne undersøkelsen er gjennomført digitalt i perioden fra 22. november 2010 til 16. januar 2011⁸. Perioden ble forlenget pga. eksamensavvikling.

Det er viktig å merke seg at svarprosenten sannsynligvis er på rundt 34 %.⁹ Dette må det tas hensyn til ved tolkning av analysene. Svarprosenten er beregnet på bakgrunn av antall studenter som var registrert på GLU pr. 1. oktober 2010¹⁰. Ved at vi må ta høyde for at det har vært noe frafall på begge studieløp i løpet av 1. semester, kan svarprosenten muligens oppjusteres noe. Oversikten over antall registrerte studenter vårsemesteret 2011 vil gi et mer nøyaktig tall for svarprosent.

1.4 Disposisjon for rapporten

Vi har valgt å konsentrere oss om to hovedområder i denne rapporten; faktorer som er sterkere knyttet til økonomi (kapittel 2 og 3), og faktorer som er sterkere knyttet til innholdskvalitet (kapittel 4,5,6,7). I kapittel 2 ser vi nærmere på hvordan differensieringsperspektivet i reformen kommer til uttrykk i grunnskolelærerutdanningene ved institusjonene. Dette kapittelet vil også presentere og drøfte lærestedenes fag- og studietilbud, studentenes fagvalg i første studieår og ulike studieorganiseringsmodeller i GLU. Kapittel 3 vil ha fokuset rettet mot rekruttering til grunnskolelærerutdanningene. Her vil statistikk knyttet til data om primærstøkere og registrerte

⁸ Studentundersøkelsen ble også oversatt til samisk og gjennomført manuelt blant registrerte studenter på samisk grunnskolelærerutdanning i slutten av januar 2011.

⁹ Metode, utvalg og representativitet i spørreundersøkelsen er utdypet i vedlegg 2.

¹⁰ Spørreundersøkelsen ble sendt ut til alle studenter som startet på GLU høsten 2010.

studenter på GLU bli presentert og vurdert i tilknytning til rekrutteringsbehov både nasjonalt og regionalt.

I kapittel 4-7 går vi mer inn på innholdssiden av reformen og hvordan elementer som profesjonsretting, integrering, forskningsbasering, grunnleggende ferdigheter og internasjonalisering kommer til uttrykk i institusjonenes programplaner. Spørsmål relatert til hvert av disse elementene har også blitt stilt i studentundersøkelsen, og studentenes svar på disse spørsmålene vil bli trukket inn og diskutert under de ulike kapitlene.

Avslutningsvis vil vi i kapittel 8 sammenfatte og diskutere sentrale utfordringer fra arbeidet med startfasen av reformen, og runde av rapporten ved å peke på problemstillinger for Følgegruppens videre arbeid.

Kapittel 2 Differensiering og studietilbod

Alle dei 20 institusjonane som har tilbod om grunnskulelærerutdanning, har valt å tilby begge løp, det vil seie GLU 1-7 og GLU 5-10.¹¹ Fleire av dei mindre institusjonane har under Følgjegruppas besøk gitt uttrykk for at dei har vore i tvil om dei skulle tilby begge løpa, fordi ein var usikker på økonomi og rekrutteringsgrunnlag. Dialogen med skuleeigarane regionalt har vore eit tungt moment i vurderinga, sidan desse var klare på at det var ønskjeleg med utdanning av lærarar for heile grunnskulen for å sikre rekrutteringa av lærarar til skulane. Eit sentralt argument i denne samanhengen, for både institusjonar og skuleeigarar, er frykt for at studentar som reiser til dei større byane for å studere, ikkje kjem tilbake til regionen for å arbeide som lærarar.

Ein konsekvens av at alle tilbyr to løp, er at ein del institusjonar kan få problem med å tilby den fagbreidda som både skuleeigarane og studentane ønskjer, fordi differensieringa er økonomisk krevjande. Her kjem det regionale samarbeidet inn, der målsetjinga er at alle skulefag blir tilbydd i kvar region sett under eitt. Eit anna sentralt spørsmål er om institusjonane faktisk tilbyr to differensierte løp, eller om dei freistar å spare inn ved samkøyring av dei to grunnskulelærerutdanningsløpa på ein måte som kan vere i strid med intensjonane i reforma.

Her følgjer difor ei omtale av differensieringa mellom dei to løpa ved institusjonane, og deretter kjem ein presentasjon av organiseringa av studie- og fagtilbodet. Dette tilbodet vil bli illustrert skjematisk, for å vise talet på studietilbod og variasjonar i høve til organisering av studia, samt kva for institusjonar innanfor ein region som tilbyr eller planlegg å tilby dei ulike undervisningsfaga på kvart studieløp. Avslutningsvis i kapittelet kjem ei drøfting av situasjonen og Følgjegruppas tilrådingar for det vidare arbeidet med reforma på dette området.

2.1 Differensiering ved institusjonane

I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* står det om differensiering at

Grunnskolelærerutdanningene skal være spesialiserte mot årstrinn i skolen, og kvalifisere for undervisning på henholdsvis 1.–7. trinn og 5.–10. trinn. Utdanningene skal organiseres som to klart definerte og differensierte grunnskolelærerutdanninger på en måte som sikrer progresjon i en helhetlig profesjonsutdanning.¹²

Rundskriv F-05-10 frå Kunnskapsdepartementet til lærarutdanningsinstitusjonane presiserer òg at "[...] en av de viktigste målsetningene med ny grunnskolelærerutdanning er at det skal være en klar differensiering mellom utdanningene."¹³

¹¹ Samisk høgskole tilbyr GLU 5-10 først frå hausten 2011.

¹² http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf, s. 3

¹³ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf, s. 7

Det skal slik sett ikkje vere tvil om at GLU 1-7 og GLU 5-10 er to forskjellige studieprogram. Samstundes er dei fleste læringsutbytemåla i rammeplanen felles for dei to utdanningane, og dessutan er utdanning av mellomtrinns lærarar (trinn 5-7) eit felles ansvar for begge to. Det er slik sett faglege argument for å kunne ha noko av undervisninga felles for studentane i dei to utdanningane. Stortingsmelding 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, som ligg til grunn for reforma, opnar òg opp for dette:

Med den differensieringsmodellen som velges, vil dessuten trinn 5–7 være et område for overlappende lærerkompetanse. Det vil derfor være mulig å organisere emner eller moduler av fag sammen på tvers av hovedretninger. Institusjonene kan også velge å lage helt atskilte løp rettet mot bestemte trinn og/eller fag.¹⁴

Når det gjeld differensiering, er det gjennomgåande at programplanane til institusjonane for GLU 1-7 og GLU 5-10 er svært like i dei generelle delane. Det kan variere litt på kor mykje som står i tekstane, men hovudinstrykket er likevel at dei fleste planane ligg tett opp til rammeplanen, både med omsyn til læringsutbyteformuleringar og dei overordna målsetjingane med reforma. Forklaringa på dette kan sjølvsagt liggje i grepa som er valt i rammeplanen. Men fleire institusjonar har òg formidla at tida frå rammeplanen låg føre til programplanane skulle vedtakast, var for knapp, slik at dei ikkje fekk nok tid til å arbeide inn sine tolkingar i planane. Slik sett kan ein vente at planane ved ein del institusjonar blir omarbeidde på måtar som gjer skiljet mellom dei to løpa tydelegare etter kvart.

Organisatorisk er differensieringa likevel mykje tydelegare. Institusjonsbesøka har vist at dei aller fleste lærestadene har valt å køyre heilt differensierte undervisningsløp for studentane det første året. Unntaka er NLA, HSF, HSH, HiØ og HiNT som har valt noko fellesopplæring for studentane, om enn i varierende grad.

NLA Høgskolen har fellesførelesingar i PEL, norsk og matematikk, men med eigne seminar for dei to utdanningane. Dei har hatt gode røymsler med å fokusere på mellomtrinnet det første året i ALU og vil halde fram med det i GLU. Det andre studieåret vil fokuset vere på høvesvis barnetrinn og ungdomstrinn, og då vil ein ha differensierte løp.

Ved Høgskulen i Sogn og Fjordane har studentane på kroppsøving ein del fellesundervisning, sidan berre to av ti studentar på GLU 1-7 har valt dette faget. Det blir likevel lagt vekt på differensiering gjennom pensum, studentoppgåver og praksis. Neste år skal ikkje høgskulen tilby kroppsøving for GLU 1-7 det første året, så problemstillinga vil då vere uaktuell.

Høgskolen Stord/Haugesund har valt å ha obligatoriske fag på begge utdanningane separat, medan dei på GLU 5-10 tilbyr valfag saman med årskurs i lærarutdanning. Desse faga er likevel organisert på GLU sine premissar. Valfaga på GLU 1-7 blir samkøyrte med valfaga på GLU 5-10, så langt det

¹⁴ <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>, s. 17

er forsvarleg i høve til innhald i fagplanane. Oppgåvene i desse faga blir differensierte. HSH vil også ha inn studentar på vidareutdanning saman med GLU-studentane. Dei meiner at ein kan få eit betre fagleg utbyte når ulike lærarstudentar går saman, ved at GLU-studentane er godt oppdatert teoretisk, medan vidareutdanningsstudentane kan dele sine erfaringar frå praksisfeltet.

Ved Høgskolen i Østfold går GLU 5-10-studentane som tek til dømes naturfag saman med både allmennlærarstudentar og eksterne studentar som vel naturfag. Høgskulen nyttar denne modellen for andre valfag òg. Ordninga er valt for å kunne oppretthalde eit breitt fagtilbod. GLU-planane skal liggje til grunn for undervisninga.

Høgskolen i Nord-Trøndelag har valt ei anna løysing. Dei gjennomfører òg noko felles PEL-undervisning, det vil seie i halvparten av timane fram til første praksis. Resten er stort sett differensiert.

Utover dette er det mange institusjonar som vurderer noko samkøying mellom dei to utdanningane i dei komande åra, men dei er usikre på om dette kan gjerast på grunn av litt utydelege signal frå sentralt hald. Det gjeld òg dei nasjonale retningslinjene, som blir oppfatta som lite differensierte.¹⁵

Høgskolen i Hedmark er open for at ein kan ha noko felles undervisning i PEL-faget, og dette gjeld då tema knytt til 5.–7. trinn (mellomtrinnet). Dei tenkjer seg òg at 15 stp innanfor nokre av valfaga kan vere felles for GLU 1-7 og GLU 5-10, men at dei samtidig skal klare å ivareta differensieringsperspektivet. Høgskulen uttrykkjer ei bekymring for rolla til mellomtrinnet i dei nye grunnskulelærarutdanningane, fordi det er mykje fokus på begynnaropplæring og barnetrinnet på GLU 1-7, og fokus på vidareopplæring og ungdomstrinnet på GLU 5-10. Dei meiner at denne polariseringa òg pregar praksis.

Høgskolen i Finnmark har vurdert å køyre det første året felles i matematikk. Dei er elles opptekne av at 5.- 7. trinn er overlappende, og at studentane kan ha fordelar av å gå saman her. Universitetet i Agder har diskutert å ha første semester felles, og då særleg for å få fleire menn inn på GLU 1-7. Dei har erfaring med at mange menn på ALU ønskte å undervise på mellomtrinn eller ungdomstrinn då dei starta på utdanninga, men at dei vart positivt overraska etter å ha hatt praksis på barnetrinnet.

Universitetet i Nordland meiner at det etter kvart kan vere føremålstenleg at GLU 1-7 og GLU 5-10 har ein del av undervisninga saman, spesielt retta mot mellomtrinnet. Dei har allereie noko felles pensum, for eksempel i norskfaget, som gjeld mellomtrinnet. Vidare fryktar dei at ei streng differensiering vil kunne føre til reduserte fagval for studentane.

¹⁵ Nokre institusjonar meiner òg at dei nasjonale retningslinjene er for omfattande og styrande, slik at det blir vanskeleg å gjere lokale tilpassingar. Følgjegruppa vil sjå nærmare på dette i arbeidet med kvart enkelt fag.

Høgskolen i Vestfold seier at det kan vere mogleg å opne for noko felles undervisning i enkelte valfag, men at det i utgangspunktet er tenkt å køyre to heilt fråskilde løp. Det 4. studieåret er derimot meir ope, og her kan studentane velje fritt i fagporteføljen til høgskulen eller spesialisering mot master.

Ved Universitetet i Stavanger fryktar særleg dei praktisk-estetiske faga for sin eksistens ved differensierte løp, og stiller spørsmål om utdanningane må vere heilt separerte, eller om ein kan ha noko felles undervisning. Dei lurar òg på om GLU-studentar som vel emne innanfor desse faga, kan ha undervisning saman med eksterne studentar, eller om dette ikkje er i tråd med intensjonane i den nye reforma.

Sjølv den største utdanningsinstitusjonen, Høgskolen i Oslo, har vurdert å la GLU 1-7 og GLU 5-10 ha noko felles undervisning i for eksempel kunst- og handverk eller musikk, fordi ein etter reforma kan ende opp med små faggrupper innanfor nokre fag. Men dei presiserer at dei ikkje ønskjer å gjere avvik frå kravet om differensiering, og at dei bør klare å handtere denne utfordringa sidan dei har såpass store studentkull samanlikna med mange av dei andre lærarutdanningsinstitusjonane.

Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Telemark, Høgskulen i Volda og Samisk høgskole er òg bekymra for kva konsekvensar ei gjennomført differensiering vil få for dei mindre faga i utdanningane. Dei er redde for at ressursmangel vil føre til at fagtilbod må kuttast ut, slik at studentane får få fag å velje mellom, og dermed at skulane i deira område vil få problem med å skaffe kvalifiserte lærarar i dei faga institusjonane ikkje lenger kan tilby.

At dei aller fleste køyrer fullstendig differensierte utdanningsprogram for GLU 1-7 og GLU 5-10, kjem òg til uttrykk i svar frå studentane (spørjeundersøkinga). 77,3 % av studentane som svarte på spørjeundersøkinga utvikla av Følgjegruppa, seier at dei berre går saman med studentar som er tatt opp på same program som dei sjølve. 11,4 % svarer at dei òg går saman med studentar som går på eit anna program eller er ferdig utdanna som lærarar, medan resten veit ikkje (8,4%) eller er missing (3%).

2.2 Studietilbod og organisering av studia

Tabell 2.1 (nedanfor) viser at det er noko variasjon mellom dei ulike regionane både i talet på studietilbod totalt, og korleis studiet er organisert. At talet på ordinære studietilbod er mykje høgare i region UH-Nett Vest, skuldast nok først og fremst at Høgskolen i Bergen har valt å utlyse til saman 8 studietilbod med fokus på ulike skulefag innanfor dei to studieløpa, for eksempel ”GLU 5-10 med samfunnsfag” og ”GLU 5-10 med musikk”.

Vi finn flest alternative/fleksible studietilbod i region Nord-Noreg, representert ved Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Nesna og Universitetet i Nordland. Dei andre institusjonane som har tilbod under denne kategorien, er høgskulane i Hedmark, Sogn og Fjordane, Telemark og Vestfold.

Tabell 2.1 Studieorganiseringsmodellar¹⁶ (tal på studietilbod pr. region)¹⁷

Studieorganisering	Ordinært (campus)	Samling/nettbasert ¹⁸	Deltid	Desentralisert	Anna
Region					
Region Oslo Nord	6	1			
Oslofjord-alliansen	8				1 ¹⁹
Region Midt-Noreg	6				
Region Nord-Noreg	4	4 ²⁰		2	
Region Sørvestlandet	8	1		1 ²¹	
Region UH-Nett Vest	16		1		
Region 7	1				
Fleksibel region					
SUM	49	6		3	1
Del av registrerte GLU-studentar (%)	87	13			
ALU 2009²² (talet på tilbod)	21	3	2	1	

I møte med Følgjegruppa har både Høgskolen i Hedmark, Høgskulen i Sogn og Fjordane, Høgskolen i Telemark og Universitetet i Nordland presisert at målgruppa for deira alternative studieorganiseringsmodellar er eldre og meir etablerte studentar som ikkje har moglegheit til å følge ordinære campusbaserte studium. Til dømes gir Høgskolen i Telemark, i samarbeid med Studiesenteret.no, tilbod om desentralisert lærarutdanning på heiltid eller deltid på til saman 18 ulike studiesenter over heile landet²³. Dette studietilbodet gjeld for GLU 1-7 i studieåret 2010/2011, og frå og med hausten 2011 vil det òg bli gitt tilbod om GLU 5-10 ved desse studiesentra. Høgskolen i Telemark vil òg gi tilbod om GLU 1-7 trainee-ordning frå hausten 2011. Høgskolen i Vestfold har allereie ein trainee-modell, og det er eit tilbod der studentane tek mykje av utdanninga si gjennom praksis i skulen. Dei får delvis betalt i studietida. Utdanninga skjer i samarbeid med Larvik kommune.

Data om kjønns- og aldersfordeling blant primær søkerar til GLU peiker i retning av at søkerar til alternative studieorganiseringsmodellar skil seg noko frå søkerar til ordinære campusstudium både når det gjeld kjønn og alder. Med unntak av søkerar til Høgskolen i Vestfold er delen kvinner blant

¹⁶ Sjå tabell 2.1a) i vedlegget for fordeling pr. lærestad

¹⁷ Talet på tilbod er henta frå Samordna Opptak - Studiekatalogen for studieåret 2010/2011 og 2009/2010

¹⁸ Alle nettbaserte tilbod har òg samlingar. Samlings- og nettbaserte tilbod er difor slått saman til ein kategori.

¹⁹ GLU 1-7 Traineemodell ved Høgskolen i Vestfold.

²⁰ Både Høgskolen i Finnmark og Høgskolen i Nesna har to studietilbod som ikkje er utlyst i studiekatalogen som samlingsbasert, men ifølge informasjon frå begge høgskular som Følgjegruppa fekk på institusjonsbesøka, er studia i praksis organisert som samlingsbaserte.

²¹ Desentralisert GLU 1-7 ved HiT blir tilbydd både på heiltid og på deltid.

²² I 2009 ga Høgskolen i Vestfold tilbod om "Lærerutdanning for barnetrinnet" (LUB) og "Lærerutdanning for ungdomstrinnet" (LUT) i 2009, samt at Høgskolen Stord/Haugesund ga tilbod om grunnskulelærerutdanning. Desse studieprogramma er ikkje innlemma i oversikten over studietilbod på allmennlærerutdanninga i 2009.

²³ Studiesentra som er knytt til GLU ved Høgskolen i Telemark: Nettet, Rauma, Sunndal, Odda, Hadeland, Otta, Valdres, Kragerø, Dalane, Røros, Lister, Farsund, Vinje, Moss, Astafjordregionen, Tana, Båtsfjord, Lofoten.

alle institusjonane som tilbyr alternative studieorganiseringsmodellar høgare enn middelverdien samla sett for alle lærestadene²⁴. Dersom ein ser på gjennomsnittsalderen blant primærskolarane²⁵ til dei same institusjonane opp mot dei andre lærestadene, finn ein tendens til at søkjarar til dei førstnemnte lærestadane har ein noko høgare gjennomsnittsalder.

Dei same tendensane viser seg i spørjeundersøkinga, der 95 % av alle respondentane i aldersgruppa 19- 21 har kryssa av for at dei følgjer eit campusbasert studieløp, medan den tilsvarande delen som følgjer undervisning på campus i aldersgruppa 30- 35 år er 54 %, og 55 % for dei over 35 år. Det er òg litt fleire menn enn kvinner som rapporterer at dei har all undervisning på campus.

Nokre av dei mindre institusjonane som opplever rekruttering til studiet som ei utfordring, har uttrykt bekymring for at fleksible studietilbod gitt av andre lærarutdanningsinstitusjonar utanfor regionen kan bidra til å svekkje rekrutteringsgrunnlag til deira eigne GLU-studium. Fleksible studietilbod på tvers av regionane kan potensielt svekkje rekruttering til campusstudiar. Andre lærestadar vurderer å opprette fleire fleksible utdanningstilbod på grunnskulelærarutdanninga for å trekke til seg fleire studentar, men dei er usikre på kva slags konsekvensar dette vil ha, til dømes for studentmiljøet på campus. Ein institusjon som har bestemt seg for å utvide sitt studietilbod er Høgskolen i Nord-Trøndelag, som frå og med hausten 2011 vil tilby desentralisert grunnskulelærarutdanning på GLU 1-7.

2.3 Fagtilbodet ved institusjonane

I *Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskulelærarutdanningene* 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.

Tabell 2.2 (under) presenterer eit oversyn over fagtilbodet dei to første studieåra på GLU 1-7 og GLU 5-10 både innanfor kvar region og på institusjonane som inngår i desse regionane. Alle institusjonar som tilbyr GLU 1-7, har lagt emne innanfor norsk og matematikk til dei to første studieåra. Desse faga er difor ikkje tatt med i tabellen. PEL²⁶ er obligatorisk fag på begge studieløp, og er difor heller ikkje tatt med i tabellen. I samisk grunnskulelærarutdanning for 1.-7. trinn er alle faga som det blir gitt tilbod om dei to første åra, obligatoriske: samisk, norsk/finsk/svensk, matematikk og PEL. Fordi ingen av dei andre institusjonane i region 7 har tilbod innanfor samisk dei to første studieåra, er fagtilbodet i denne regionen ikkje tatt med i tabellen.

²⁴ Jf. tabell 3.1b) i vedlegget

²⁵ Jf. tabell 3.1d) i vedlegget

²⁶ Neste år vil Følgjegruppa sjå spesielt på PEL-faget, og då også på korleis faget er plassert i studieløpa.

Alle obligatoriske fag er markert med (o), medan resten av faga er valfag. Oversynet er basert på informasjon frå studieplanar frå hausten 2010, og opplysningar frå møta som Følgjegruppa hadde med institusjonane hausten 2010. Fagtilbodet for 3. og 4. studieår var pr. hausten 2010 ikkje fastlagt for mange av institusjonane, og er difor ikkje tatt med i tabellen. Fleire lærestader har òg sett opp fagtilbod for alle fire åra, men med atterhald om endringar. Tabell 2.2 må difor lesast som eit førebels oversyn.

Tabell 2.2: Fagtilbod pr. region dei to første studieåra på GLU 1-7 og GLU 5-10

GLU 1-7									
Fag	Engelsk	Framandspråk	Kroppsøving	Kunst og handverk	Mat og helse	Musikk	Naturfag	RLE	Samfunnsfag
Region Oslo Nord	HiHm HiO		HiO	HiO		HiO	HiHm HiO	HiHm	
Oslofjord-alliansen	HiVE HiØ		HiVE	HiØ		HiVE HiØ	HiØ	HiBu (o) HiØ	HiØ
Region Midt-Noreg	HiNT (o) HiST		HiST	HiST		HiST	HiST		
Region Nord-Noreg²⁷	HiNE (o)			UiN	HiF (o) UiN	UiN			
Region Sørvestlandet	HiT UiS UiA		UiS UiA	HiT		HiT UiS UiA	UiA (o) ²⁸	HiT UiA	HiT
Region UH-Nett Vest	HiB HSF HVO		HiB HSF NLA	HiB HVO HSH	HiB	HiB (v/o) ²⁹	HiB HSH NLA	HiB	HSF HVO HSH

²⁷ UiT tilbyr berre obligatoriske fag dei to første studieåra på IM 1-7, og valfag kjem seinare i studieløpet

²⁸ Naturfag er eit obligatorisk fag for GLU 1-7 i Grimstad

²⁹ Musikk er eit obligatorisk fag for dei som er tatt opp på GLU 1-7 med musikk ved HiB

GLU 5-10											
Fag	Norsk	Matematikk	Engelsk	Fremand- språk	Kroppsøving	Kunst og handverk	Mat og helse	Musikk	Naturfag	RLE	Samfunnsfag
Region											
Region Oslo Nord	HiHm HiO	HiHm HiO	HiHm HiO		HiO			HiHm HiO	HiHm HiO	HiO	HiO
Oslofjord- alliansen	HiBU HiVE HiØ HiVE	HiBU HiVE HiØ HiVE	HiBU HiØ		HiØ	HiØ		HiØ	HiBU HiVE HiØ HiVE	HiVE HiØ HiVE	HiBU HiVE HiØ HiVE
Region Midt- Noreg	HiNT HiST	HiNT HiST (v/o) ³⁰	HiST						HiNT HiST (v/o) ³¹	HiST	HiNT HiST
Region Nord- Noreg	HiF HiNe UiN	HiF HiNe UiN	HiF					HiNe	HiF HiNE		HiF HiNe
Region Sørvest- landet	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS		UiA UiS	HiT		UiA	HiT	UiA UiS	HiT UiA UiS
Region UH-Nett Vest	HiB HSF (o) HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB HVO		HSF	HiB HSH	HiB	HiB (v/o) ³² HSH	HiB HSH NLA	HiB NLA	HiB HSH NLA

Tabell 2.2 viser at institusjonane planlegg å tilby eit relativt breitt spekter av fag dei to første åra. På GLU 1-7 kan ein sjå at i tillegg til dei obligatoriske faga norsk og matematikk, vil alle regionane ha tilbod om engelsk, kunst og handverk og musikk. Når det gjeld dei andre skulefaga på dette studieløpet, blir tilbod om kroppsøving, naturfag, RLE og samfunnsfag gitt i nokre regionar dei to første åra, medan berre to regionar har lagt mat og helse i starten av studiet. Ingen av institusjonane som tilbyr GLU 1-7 har synleggjort i studieplanane eller på møte med Følgjegruppa at dei har tenkt å tilby framandspråk desse åra.

I studieåret 2010/2011 og komande studieår vil det òg bli gitt tilbod om sentrale skulefag som norsk og matematikk på GLU 5-10 i alle regionar. Tabellen viser samstundes ein tendens til at fag som engelsk, musikk, naturfag, RLE og samfunnsfag er lagt tidleg i studiet, medan færre planlegg tilbod om kroppsøving og kunst og handverk. Høgskulen i Bergen er den einaste institusjonen som tilbyr

³⁰ Obligatorisk for dei som er tatt opp på GLU 5-10 med realfag ved HiST

³¹ Obligatorisk for dei som er tatt på opp GLU 5-10 med realfag ved HiST

³² Obligatorisk for dei som er tatt på GLU 5-10 med musikk ved UiB, og eit valfag for dei andre studentane på GLU 5-10 ved UiB

mat og helse dei to første åra, og heller ikkje på GLU 5-10 har nokon av institusjonane oppgitt at dei har planlagt å tilby framandspråk dei to første åra.³³

Ut over det fagtilbodet som er skissert i tabell 2.2, er det konkrete planar om eit felles fagtilbod i tredje og/eller fjerde studieår i alle regionane. På møta som Følgjegruppa hadde med institusjonane, var dei opptekne av moglegheitene som låg innanfor regionen, men samstundes kom det fram at fleire opplever at det er mange omsyn og avvegingar som må takast i tilknytning til det å skulle setje opp eit fagtilbod på GLU. Eit av dei mest sentrale omsyna gjeld økonomi. Sjølv med kategoriheving for utdanningane opplever fleire institusjonar at det er kostbart å skulle gi eit breitt fagtilbod på to studieløp.

Som nemnt i innleiinga i dette kapittelet, har fleire av dei mindre institusjonane under Følgjegruppas besøk gitt uttrykk for at dei har vore i tvil om dei skulle tilby begge løpa, blant anna av økonomiske omsyn. Dei valde likevel å tilby begge utdanningane etter å ha vore i dialog med skuleeigarar i regionen. Både høgskulen i Finnmark, Hedmark, Nesna, Sogn og Fjordane, Vestfold, Volda, Østfold samt Universitetet i Nordland rapporterer blant anna om at regionens behov for fagkompetanse i skulen spelar ei sentral rolle for institusjonane sine fagval. Med unntak av Høgskolen i Hedmark er dette lærestader der mellom 60-90 % av studentane er rekruttert frå studiestadsfylket³⁴. I følgje institusjonane sjølve viser òg statistikken at desse lærarstudentane stort sett får jobb i eige nærmiljø etter avslutta utdanning. For å kunne skaffe nok kvalifiserte lærarar til eigen region, er dei samstundes avhengige av å rekruttere tilstrekkeleg med studentar til GLU. Dei fryktar at kutt i fagtilbodet kan gi dårligare rekruttering til studiet, og får difor eit dilemma i høve til kor smale fagtilbod dei kan ha for framleis å vere attraktive, og kor breie dei kan vere og framleis ha god kvalitet. Mange lærestader er òg usikre på i kor stor grad studentane på GLU er innstilt på å ta eit fag ved ein annan lærestad innanfor regionen, og fryktar at kutt i eige tilbod i verste fall kan føre til at studentar sluttar på utdanninga. Eit moment i denne samanhengen er at det kan vere både komplisert, kostbart og tidkrevjande å reise innan regionen, til dømes i Nord-Noreg.

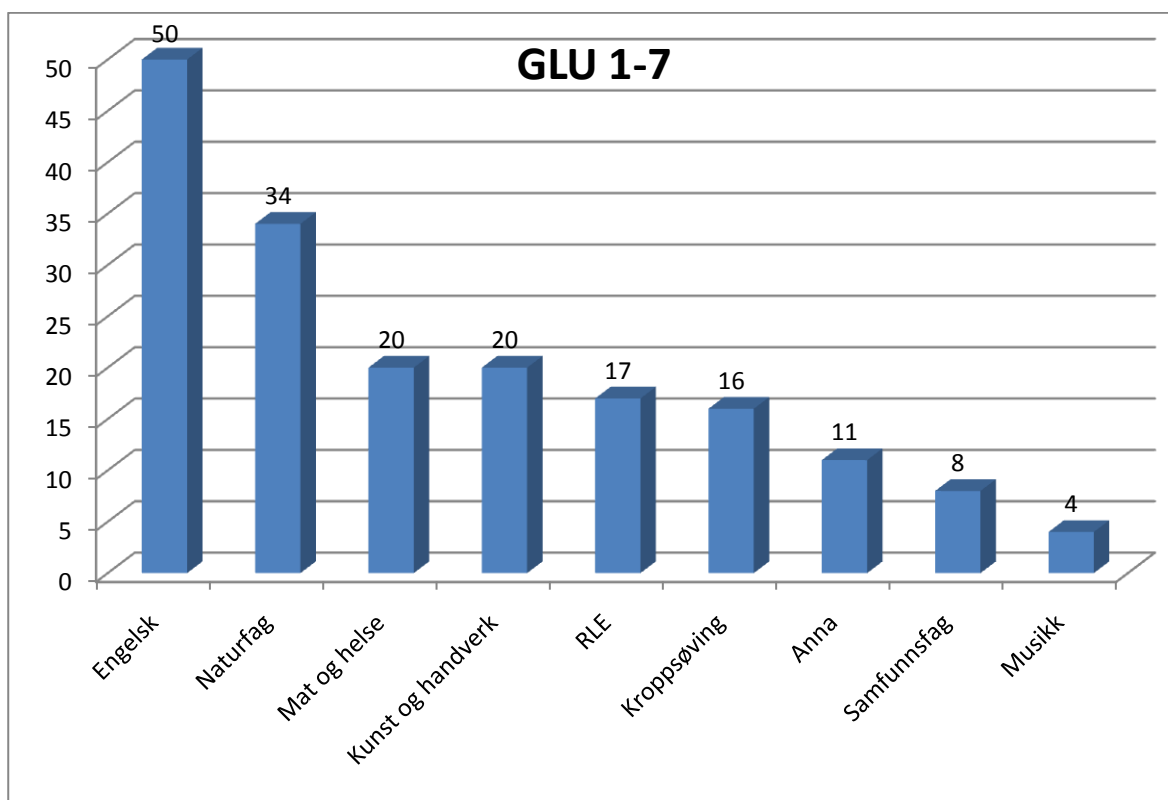
Fleire institusjonar nemnte òg at ein faktor som er med på å komplisere planlegging av fagtilbodet, er uvisse i høve til ein eventuell overgang til 5-årig masterløp på GLU. Dette gjeld kor store modular dei skal tilby i dei enkelte faga, og når i studieløpet ein skal leggje dei forskjellige faga. Mange av lærestadene som tilbyr grunnskolelærerutdanning, er i gang med å planleggje eller har allereie utvikla eit mastertilbod, og dei trur at det kan bli eit problem dersom det kjem retningslinjer om nokre år som går på tvers av dei løysingane som ein har utvikla lokalt over fleire år. Det er særleg høgskulane som har uttrykt eit ønskje om ein snarleg avklaring, og ein av årsakene til dette er at dei i motsetning til universiteta må søkje NOKUT om godkjenning av tilbod om mastergrad i grunnskulelærerutdanning. Det tek difor lengre tid for dei å få oppretta eit slikt tilbod, og dei fryktar at informasjonen kjem etter at universiteta allereie har fått tildelt sine studieplassar.

³³ UiA, HiO og HiB (i samarbeid med UiB) har skissert at dei har planar om å tilby framandspråk seinare i studieløpet.

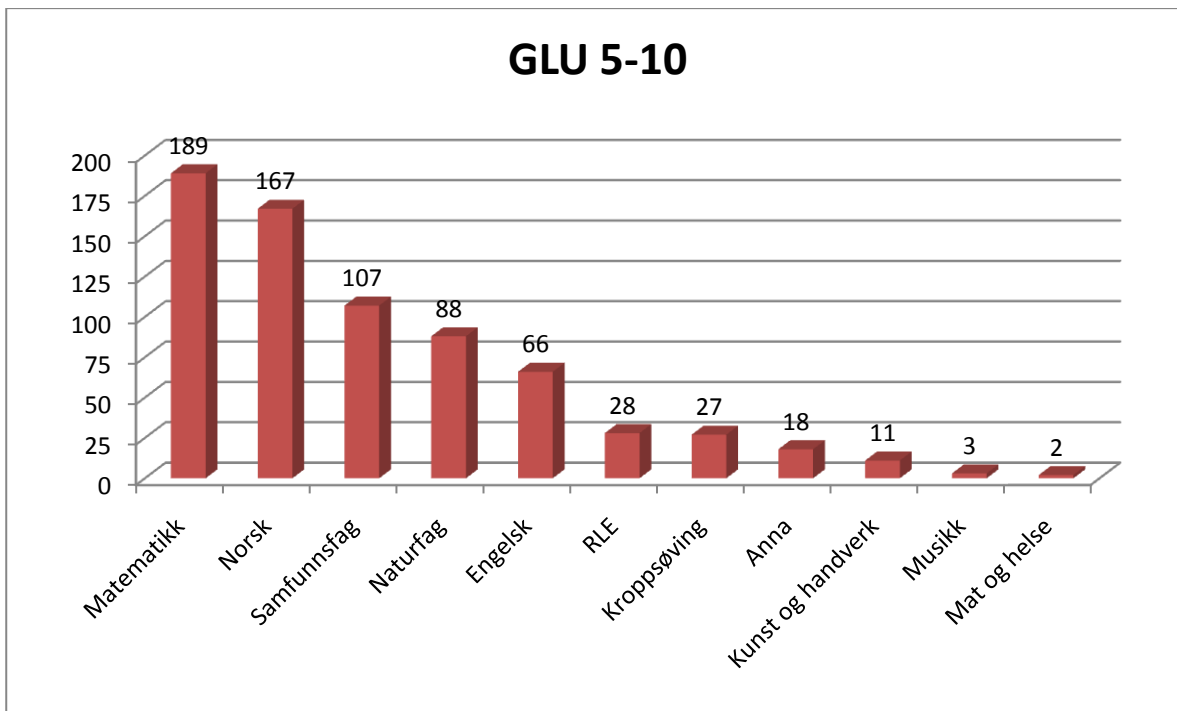
2.3.1 Fagvala til studentane

I spørjeundersøkinga vart studentane bedne om å rapportere kva slags fag (utanom PEL eller profesjonsfag ved UiT) dei har valt i studieåret 2010/2011. Dei kunne òg krysse av for fleire fag. Tabell 2.3 (under) viser kor mange studentar som rapporterer at dei har valt dei ulike skulefaga på høvesvis GLU 1-7 og GLU 5-10. På GLU 1-7 er norsk og matematikk ikkje tatt med i tabellen, då desse faga er obligatoriske i studiet. Samisk er obligatorisk i samisk grunnskulelærarutdanning for 1.-7. trinn, og er difor heller ikkje tatt med i tabellen.

Tabell 2.3 Talet på studentar som har valt dei ulike skulefaga på GLU³⁵ i studieåret 2010/2011
Frekvensar for GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N= 474).



³⁵ Framandspråk vart ikkje tatt med som eit svaralternativ i spørjeundersøkinga. Ingen av lærestadene har oppgitt at dei tilbyr dette faget i 1. studieår.



Tabell 2.3 viser at engelsk er det faget som flest studentar har valt i første studieår på GLU 1-7, medan flest studentar på GLU 5-10 har valt matematikk. Sett i samanheng med tabell 2.2 er engelsk eit fag som mange institusjonar tilbyr i starten av studieløpet. På GLU 5-10 kan studentane på dei fleste lærestadene velje mellom norsk og matematikk i starten av studieløpet, og det er difor interessant at fleire gir opp at dei har valt matematikk. I møte med institusjonane kom det fram at det er ei bekymring for rekruttering til norskfaget i Nord-Noreg, der om lag førti studentar til saman har valt norsk første studieår på lærestadene i denne regionen. Dersom ein ikkje klarer å få fleire til å velje norsk, er dei redde for at det kan bli stor mangel på norsklærarar i denne landsdelen.

Ved fleire lærestader er det òg ei bekymring for rekruttering til dei praktisk-estetiske faga etter innføringa av reforma. Tabell 2.3 viser at ein del studentar på GLU 1-7 har valt desse faga, medan dette gjeld få studentar på GLU 5-10. Dette hengjer nok òg saman med at få institusjonar har lagt praktisk-estetiske fag tidleg i studieløpet på GLU 5-10. Det faktum at fleire institusjonar planlegg å tilby desse faga i 4.studieår, kan leggje hindringar for å utvikle mastergrader med fordjuping i praktisk-estetiske fag. Ved Universitetet i Nordland må studentane på GLU 1-7 velje eit praktisk-estetisk fag 1. studieår. Dette grepet har blitt gjort nettopp for å sikre rekruttering til desse faga.

2.4 Vurderingar, tilrådingar og vidare arbeid

Følgjegruppa registrerer at det er usikkerheit rundt kva som er gjeldande regelverk når det gjeld differensiering, og korleis reglane skal praktiserast. Vala som institusjonane gjer her, vil kunne få store konsekvensar for fagtilbodet både når det gjeld kvalitet og fagbreidde. Omsynet til skuleigarane sine behov for kompetent arbeidskraft er òg ein viktig faktor i denne samanhengen, både når det gjeld val av kva skuleslag ein skal utdanne til og kva fag det skal vere tilbod om.

Talet på studentar i kvart kull er ein nøkkelfaktor. Dersom det talet blir for lågt, vil institusjonane ikkje kunne gi eit variert og godt fagtilbod til studentane, fordi for små grupper i eit fag vil kunne gå ut over studiemiljøet og moglegheitene til å skape gode og varierte faglege og fagdidaktiske dialogar. Følgjegruppa sluttar seg difor til Kunnskapsdepartementet si vurdering i *Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene*, der 20 studentar pr. kull i ei utdanning blir sett som ei nedre grense. Dersom institusjonane ser ut til å få færre studentar enn dette, bør dei vurdere andre løysingar enn å tilby begge utdanningsløpa kvart år. Institusjonar som har eit spesielt nasjonalt ansvar, som Samisk høgskole, må ta med det ansvaret som ein viktig faktor i vurderinga på ein måte som tek omsyn til det spesielle rekrutteringsgrunnlaget.

Når det gjeld 5.–7. trinn (mellomtrinnet), som er eit felles ansvar for begge dei to utdanningane, meiner Følgjegruppa at Kunnskapsdepartementet tydelegare kan opne for einskilde fellesemne mellom dei to utdanningane. Vilkår for profesjonsretting vil vere dei same og progresjonskravet blir tatt vare på med ei slik løysing.

Utover dette vil Følgjegruppa presisere at differensierte løp skal vere normalordninga, slik at samkøying med studentar frå andre program, til dømes frå disiplinfaga, ikkje er tilrådeleg, sidan *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* er så klar på at dette skal vere profesjonsretta og integrerte utdanningar, der fag, fagdidaktikk og praksis er nært knytte saman. Fagdidaktikken, som samanbindande element mellom fag og praksis, skal altså ikkje vere eit vedheng, men må gjennomsyre undervisninga og vere retta mot det skuleslaget som studentane utdannar seg for. Eit mogleg unnatak kan likevel vere vidareutdanningsstudentar, sidan det her kan vere positive gevinstar å hente når det gjeld å utvikle samspelet mellom teoretiske og praktiske kunnskapar hos erfarne lærarar og studentar. Det er like fullt viktig å merkje seg at dette kan vere problematisk i høve til progresjonen for GLU-studentane, slik at ein ikkje bør gjere slike grep dei første åra av studieløpet.

Når det gjeld ulike typar studiemodellar, er dette eit område der ein treng meir kunnskap. For det første treng ein forskning på innhald og kvalitet ved til dømes nettbasert undervisning, særleg med tanke på særdrag ved profesjonsutdanningar. Slik forskning blir òg etterlyst av institusjonane som har slike utdanningar. Vi har òg for lite kunnskap om kvaliteten på trainee-modellar. For det andre vil vi oppmode til at det blir undersøkt om det er samanhengar mellom tilbodet av denne type utdanningar og manglande rekruttering til dei ordinære studia rundt omkring i landet, eller om desse studiemodellane faktisk skaffar lærarar til område som elles har vanskeleg for å rekruttere kvalifiserte lærarar. Det bør òg sjåast nærare på kva slags konsekvensar oppretting av meir fleksible studietilbod kan ha for studiemiljøet elles på campus.

Fagtilbodet er enno eit ganske uavklart felt ved mange institusjonar. Dette hengjer tett i hop med rekruttering, og ein eventuell oppstart i ein del fag er òg avhengig av kva studentane faktisk vel. Følgjegruppa vil generelt tilrå institusjonane å innhente mest mogleg presis informasjon om behova hos skuleeigarane, for å så leggje opp tilboda etter dette. Det er samstundes viktig å leggje vekt på både økonomi og studiekvalitet i denne samanhengen. Begge delar er avhengig av ein viss storleik

på studentgruppene. Dessutan må fagmiljøa ha både ei viss breidde og stabilitet over tid for å kunne levere den nødvendige forskingsbaserte undervisningskvaliteten.

Dersom skuleeigarane etterspør fag med dårleg rekruttering, meiner Følgjegruppa at institusjonane bør vurdere å tilby slike fag til dømes annakvart år, slik at ein sikrar noko rekruttering samstundes som ein kan få ein nødvendig storleik på studentgruppene.

Ein annan sentral faktor i denne samanhengen er det regionale samarbeidet mellom institusjonane. I dette samarbeidet må ein passe på at alle skulefag blir tilbydd innanfor regionen – til dømes ser framandspråk og mat og helse ut til å kunne bli utsett i nokre regionar, dersom dette ikkje blir lagt inn i tredje eller fjerde studieår. Vidare bør institusjonane aktivt bruke dette samarbeidet til å fordele den økonomiske børa ved å tilby fag med svak rekruttering, og sikre at slike fag får studentgrupper og fagmiljø som er store nok til å sikre kvaliteten. Vilåret for å få dette til er at institusjonane innafor ein region lagar samstemte retningslinjer og studieløp slik at studentutveksling kan gå føre seg problemfritt. Det blir òg viktig å få til organisering av desse studia på ein måte som sikrar mest mogleg praktiske løysingar for studentar som av ulike grunnar ikkje kan flytte til ein ny studiestad. Slike løysingar kan vere tilrettelegging av timeplanar, rettleiing og praksis nær eigen studiestad etc.

Tilbakemeldingar frå institusjonane peikar mot at det er behov for ei rask avklaring om når ein eventuell overgang til femårig grunnskulelærerutdanning vil kome, og om Kunnskapsdepartementet har planar om å innføre egne retningslinjer på dette området. Fleire institusjonar har allereie mastertilbod og andre er godt i gang med planlegginga av eit tilbod om master i grunnskulelærerutdanning, og manglande avklaring vil truleg i større grad føre til at dei utviklar sine egne lokale løysingar.

Eit sentralt spørsmål her er om eit femårig løp vil forbetre eller forverre rekrutteringsproblema? Følgjegruppa registrerer at den utdanningsinstitusjonen med størst negativt avvik mellom planlagde studieplassar og registrerte studentar (jf. kap.3), er òg den institusjonen som har innført 5-årig lærerutdanning. Følgjegruppa tilrår departementet å vurdere kva slags utvikling dei ønskjer når det gjeld arbeidet med femårige grunnskulelærerutdanningar, og samstundes vere merksame på kva konsekvensane av ei manglande avklaring vil kunne bli.

Tilrådingar

- Til institusjonane
- To klart differensierte studieprogram er målsetjinga for reforma. Er rekrutteringa for låg til å finansiere eit kull, må ein vurdere alternativ (opptak anna kvart år, samarbeid med andre, berre tilby eit program).
- Ein treng undersøkingar av innhald og kvalitet i ulike organiseringsmodellar, til dømes nettbaserte studium og trainee-modellar. Dette er særleg viktig med tanke på særdrag ved

profesjonsutdanningar, som t.d. korleis ein integrerer ulike studieorganiseringsmodellar med praksisopplæring og korleis ein sikrar fagleg refleksjon.

- Ein treng forskning på samanhengar mellom fleksible studietilbod og manglande rekruttering til dei ordinære studia rundt omkring i landet, eller om desse studieorganiseringsmodellane faktisk skaffar lærarar til område som elles har vanskeleg for å rekruttere kvalifiserte lærarar.
 - Fagmiljøa må ha både ei viss breidde og stabilitet over tid for å kunne levere den nødvendige forskingsbaserte undervisningskvaliteten. Dette krev ein viss storleik på studentgruppa for at det skal vere økonomisk handterbart. Institusjonane må vurdere kritisk kva som er mogleg å få til for å sikre kvalitet i opplæringa.
 - Institusjonane må, i samarbeid med regionane, sikre kvalifisering av lærarar som det er behov for i regionen. Dette kan få konsekvensar for dei vala studentar kan gjere.
- Til Kunnskapsdepartementet
- Følgjegruppa tilrår å halde fram med ei klar linje. Eit sentralt føremål i reforma er at det skal vere to klart differensierte løp, og det må òg haldast. Det er heller ikkje tilrådeleg å samkøyre GLU-studentar med studentar på andre program.
 - Det er likevel visse faglege grunnar til å kunne ha noko samkøyring for GLU 1-7 og GLU 5-10 når det gjeld tema/fagleg innhald som retter seg mot 5.–7. trinn (mellomtrinnet), som er eit felles ansvar for begge dei to utdanningane. Her meiner Følgjegruppa at Kunnskapsdepartementet tydelegare kan opne for einskilde fellesemne mellom dei to utdanningane.
 - Følgjegruppa tilrår gransking/forsking på alternative studieorganiseringsmodellar, med vekt på samanhengar mellom tilbod og kvalitet, tilbod og rekruttering, og tilbod og konsekvensar for studentmiljøet på campus.
 - Ei vurdering og rask avklaring på spørsmålet om femårig lærarutdanning og eventuell modell for denne, er nødvendig.
 - Det er òg nødvendig å få utgreidd konsekvensar av eit valfritt masterløp kontra eit obligatorisk.

- Eit system for fylkesvis innrapportering av fagkompetansen til lærarane i høve til Kompetanseforskrifta ville vere til stor nytte i planlegging av fagtilbod.

Følgjegruppa vil i sitt vidare arbeid

- undersøkje fagplanane og undervisninga med vekt på differensiering
- følgje utviklinga i studietilbod og studiemodellar
- utarbeide oversyn over fagtilbod og fagval
- vurdere dei regionale samarbeida om utdanningstilbod og fagtilbod

Kapittel 3 Rekruttering

3.1 Studieplasser, primærsøkere og registrerte studenter

St.mld. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* viser beregninger som anslår at Norge vil ha inntil 18 000 lærere i manko innen 2020³⁶. I meldingen understrekes det at disse beregningene bygger på forenklinger og er beheftet med betydelig usikkerhet. Likevel indikerer beregningene at det kan bli svært vanskelig å rekruttere nok lærere i framtiden, og dermed hvor viktig det er å få til en god rekruttering til GLU, og sikre at disse studentene både fullfører utdanningen og velger å jobbe som lærere etter endt utdanning.

3.1.1 Planlagte studieplasser og primærsøkere

Tabell 3.1 (under) viser at antall planlagte studieplasser på grunnskolelærerutdanningene fordeler seg med ca. 60 % av plassene på GLU 1-7, og 40 % på GLU 5-10. Denne fordelingen må sees i sammenheng med Kunnskapsdepartementets tilbakemeldinger til institusjonene i *Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene*, om at ”Antall studieplasser i hver region skal planlegges med om lag 60 pst. til utdanningen for trinn 1-7 og 40 pst. for trinn 5-10.”

Tall fra Samordna Opptak og lokale opptak³⁷ viser at til sammen 4457 søkere hadde grunnskolelærerutdanning som sitt førstevalg i årets studieopptak. Sammenlignet med søkertallene fra 2009, tilsvarer dette en økning av antall primærsøkere på ca 10 %. Det fremgår også av tabell 3.1 at GLU 1-7 hadde en noe høyere søkerandel sammenlignet med GLU 5-10.

Tabell 3.1³⁸: Planlagte studieplasser og primærsøkere til GLU

Studieprogram	Planlagte studieplasser ³⁹		Primærsøkere			Primær-søkere pr. plass	Gjennomsnitt, andel kvalifiserte primærsøkere (%)		
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	ALU 2009	GLU (totalt)	GLU 1-7	GLU 5-10	ALU 2009
Antall/andel	1558	1094	2284	2173	4023	1,47	54 %	68 %	56 %
Totalt	2652		4457		4023	1,47	61 %		56 %

Etter at hoved- og varaopptaket var gjennomført, lå 39 av i alt 59 studietilbud på grunnskolelærerutdanningene på Restetorget til Samordna Opptak. Dette gjaldt først og fremst

³⁶ St.mld.nr.11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen*, s. 84-86.

³⁷ Gjelder opptak til samisk grunnskolelærerutdanning ved Samisk høgskole, der man hadde 14 søkere gjennom lokalt opptak.

³⁸ Fordeling pr. lærested er presentert i tabell 3.1a)d) under vedlegg.

³⁹ Tall fra R-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene, der tildelte studieplasser fremgår.

studietilbud på GLU 1-7, og studietilbud lokalisert på institusjoner utenfor Oslo, Bergen og Trondheim. Det studietilbudet som hadde flest antall primærøkerer pr plass, var grunnskolelærerutdanning 5.- 10. trinn med samfunnsfag på Høgskolen i Bergen, med 5.04 primærøkerer pr. studieplass. I snitt hadde alle lærestedene 1,47 primærøkerer pr. studieplass.

Det fremgår også av tabell 3.1 at andelen kvalifiserte primærøkerer til GLU 1-7 er omtrent den samme som til ALU i 2009, mens GLU 5-10 har en betydelig høyere andel kvalifiserte primærøkerer.

3.1.2 Karakterpoeng, kjønnsfordeling, aldersfordeling og studiemobilitet blant primærøkerer til GLU i 2010

Tabell 3.2 (nedenfor) viser at det er små forskjeller i karaktersnittet til primærøkerer på henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10, og at det heller ikke har skjedd noen betydelig endring i dette snittet fra 2009. Det er heller ingen store utslag blant lærestedene når det gjelder forskjeller i karaktersnitt. De laveste og nest laveste karaktersnittet⁴⁰ finner vi blant søkerer til GLU 1-7 på Høgskulen i Volda (39,3) og Høgskolen i Nord-Trøndelag (39,7). Primærøkerer til GLU 1-7 på NLA (45,6) og Samisk høgskole (44,0) har henholdsvis det høyeste og nest høyeste karaktersnittet.

Tabell 3.2: Karaktersnitt, kjønnsfordeling, aldersfordeling og studiemobilitet⁴¹ blant primærøkerer til GLU

Studie-program	Karaktersnitt (karakterpoeng) ⁴²			Kvinneandel (%)				Aldersfordeling (gjennomsnitt)			Andel primærøkerer fra studiestedsfylket (gjennomsnitt) ⁴³	
	GLU 1-7	GLU 5-10	ALU 2009	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU (totalt)	ALU 2009	GLU 1-7	GLU 5-10	ALU 2009	GLU (totalt)	ALU 2009
	41,36	41,83	41,49	80,0	59,8	70,4	69,5	25,1	22,9	24,7	65 %	65 %

Det kan se ut til at menn som ønsker å bli lærere i grunnskolen i større grad kan tenke seg å undervise på 5.- 10. trinn. Denne tendensen kommer også tydelig frem på institusjonsnivå. Den høyeste kvinneandelen finner vi blant primærøkerer til GLU 1-7 på Høgskulen i Sogn og Fjordane (93,3 %), mens primærøkerer til GLU 5-10 på samme høgskole hadde den laveste kvinneandelen (44,1 %). I følge Høgskulen i Sogn og Fjordane kan noe av forklaringen på den høye andelen menn på GLU 5-10 være at kroppsøving er et obligatorisk fag i studieløpet.

⁴⁰ Se tabell 3.1b)c)d) i vedlegget for fordeling pr. lærested

⁴¹ Studiemobiliteten blant Samisk høgskole er tatt med i tabell 3.1d i vedlegg, men er ikke tatt med i snittberegningen. Dette pga at det ikke finnes data på hvor mange søkerer som søkte gjennom lokalt opptak til SH i 2009 som var fra studiestedsfylket.

⁴² Inntakskravet til GLU og ALU i 2009 var minimum 35 karakterpoeng (Søkerer antall karakterpoeng fra videregående skole på søknadstidspunktet). Andre tilleggspoeng som for eksempel realfagspoeng og alderspoeng er derfor ikke tatt med i denne beregningen.

⁴³ Antall primærøkerer som er folkeregistrert i studiestedsfylket, for eksempel antall primærøkerer til Høgskolen i Finnmark som er folkeregistrert i Finnmark.

Samlet sett for begge utdanningene er kvinneandelen relativt uendret fra 2009 til 2010.

Det fremgår av tabell 3.2 at gjennomsnittsalderen blant primær søkerne til GLU 1-7 og ALU 2009 er relativt lik, mens gjennomsnittsalderen for primær søkerne til GLU 5-10 er et par år yngre. Samlet sett betyr dette at de som ønsker å bli grunnskolelærere er noe yngre enn de som hadde allmennlærerutdanningen som sin førsteprioritet i 2009, og at det er en tendens til at de eldre søkerne til GLU i større grad enn yngre søkere ønsker å undervise på barnetrinnet.

Totalt sett er studiemobiliteten blant primær søkerne uendret fra 2009 til 2010. Blant lærerutdanningsinstitusjonene er det derimot store variasjoner i forhold til hvor høy andel av studentene som er folkeregistrert i studiestedsfylket. Flere av lærestedene opplevde også relativt store endringer i studiemobiliteten. Den største endringen finner man blant søkerne til Høgskolen i Telemark, der det har vært en økning av antall søkere fra andre fylker på 16 %. Det kan tenkes at HiTs nedgang har en sammenheng med opprettelsen av flere fleksible studietilbud utenfor eget fylke, og at tallet derfor ikke gir noe mål på studiemobilitet i praksis. Ved Høgskolen i Finnmark gikk endringen i motsatt retning, og lærestedet opplevde en økning av antall søkere fra studiestedsfylket på 11 %.

3.1.3 Antall registrerte studenter og kvinneandeler på GLU

I *Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene* skriver departementet at

Den endelige fordelingen mellom de to utdanningene må til slutt vurderes i lys av rekrutteringssituasjonen og vil således kunne varieres mellom ulike år. Det kan se ut til å bli en utfordring å rekruttere nok studenter til utdanningen for trinn 1-7. Departementet ber institusjonene være særlig oppmerksomme på dette i sitt rekrutteringsarbeid.

Tabell 3.3 (nedenfor) viser at det pr. 1. oktober 2010 var totalt 2698⁴⁴ studenter registrert på GLU. Sett i forhold til antall registrerte studenter som startet på ALU i 2009, tilsvarer dette en økning på ca. 15 %. Tabellen viser også at studentfordelingen på de to GLU-programmene er relativ lik, med en liten overvekt av studenter på GLU 5-10. Sett i sammenheng med antallet planlagte studieplasser på hvert studieløp, betyr dette at man har fått en forskyvning av studieplasser fra GLU 1-7 til GLU 5-10 på flere av institusjonene. Dette kan trolig ha en sammenheng med at søkningen til GLU 1-7 var lavere enn forventet, og at andelen kvalifiserte primær søkere var en god del høyere på GLU 5-10 sammenlignet med andelen kvalifiserte primær søkere på GLU 1-7.

Dersom man ser antall registrerte studenter opp mot antall planlagte studieplasser, finner man en positiv differanse på 46 studieplasser. Dette betyr at institusjonene samlet sett har klart å fylle opp alle de planlagte studieplassene på GLU. Tabell 3.3 viser likevel at man finner en negativ differanse på en del læresteder, mens lærestedene i flere av de større byene opererer med en overbooking i antall registrerte studenter, sett i forhold til antall planlagte studieplasser.

⁴⁴ Antall registrerte studenter som ble tatt opp på GLU 1-7 og GLU 5-10 i 2010.

Tabell 3.3: Antall planlagte studieplasser, registrerte studenter og kvinneandeler på GLU og ALU 2009

Institusjon	Registrerte studenter				Planlagte studie-plasser	Differanse, registrerte studenter og planlagte studieplasser	Kvinneandel (%)		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt 2010 opptak	ALU 2009 opptak			GLU Totalt	GLU Totalt	ALU 2009 ⁴⁵
SH	9	-	9	15	12	-3	93	100	-
HiNe	9	26	35	31	60	-25	81	67	77
HiF	25	30	55	36	45	10	86	76	67
HiNT	23	46	69	40	100	-31	80	74	52
HVO	28	50	78	70	100	-22	71	86	64
HiBU	29	56	85	62	60	25	79	79	55
HSF	48	38	86	62	100	-14	74	94	42
HSH	21	35	56	2 ⁴⁶	90	-34	77	89	62
UiT	34	55	89	103	140	-51	67	79	60
UiN	41	52	93	54	120	-27	78	88	55
HiØ	49	44	93	103	100	-7	74	86	73
NLA	34	63	97	49	100	-3	86	91	63
HiVE	55	56	111	96	120	-9	72	82	66
HiHM	84	64	148	156	160	-12	75	86	66
HiT	110	47	157	108	180	-23	83	85	60
UiS	85	74	159	136	135	24	76	80	72
UiA	102	104	206	176	175	31	76	80	62
HiB	183	155	338	314	300	38	71	78	65
HiO	195	172	367	362	320	47	75	85	65
HiST	174	193	367	306	235	132	71	79	59
TOTALT	1338	1360	2698	2281	2652	46	75	80	64

Det fremgår av tabell 3.3 at det er stor variasjon i antall registrerte GLU - studenter per lærested.

Samisk høgskole, som foreløpig kun har startet opp med GLU 1-7, har 9 registrerte studenter i studieåret 2010/2011. Dette studenttallet må sees i lys av høgskolens rekrutteringsgrunnlag. Sett i

⁴⁵ Kvinneandel av studenter som startet på ALU i 2009

⁴⁶ HSH tok også opp 38 studenter til GLU i 2009, men disse er ikke innlemmet i opptakstallene

forhold til antall avgangselever i videregående skole som har hatt undervisning i samisk, regner SH med at de har et rekrutteringsgrunnlag i Norge på mellom 50-100 elever. Det tilsvarende tallet for Sverige og Finland er rundt 40. Andre læresteder med relativt få studenter er Høgskolen i Nesna og Høgskolen i Finnmark med henholdsvis 35 og 55 studenter til sammen på begge studieløp. I den andre enden av tabellen finner vi høgskolene i Oslo og Sør-Trøndelag, som begge har 367 GLU-studenter, og Høgskolen i Bergen med 338 studenter. Middelverdien (median) for antall studenter per lærested er 93.

Dersom man ser på antall studenter per studieløp på de ulike lærestedene, fremgår det av tabellen at Høgskolen i Nesna kun har 9 registrerte studenter på GLU 1-7, og at det er til sammen 12 læresteder som har færre enn 50 registrerte studenter på dette studieløpet. 7 læresteder har færre enn 50 registrerte studenter på GLU 5-10. En del av lærestedene har flere ulike studietilbud innenfor et studieløp. Antall registrerte studenter på de ulike lærestedene bør derfor også sees i lys av tabell 2.1, som gir en oversikt over ulike studieorganiseringsmodeller innenfor hver region. Registrerte studenter på et studieløp kan være opptatt på ulike programmer (for eksempel campusbasert og samlingsbasert/nettbasert) ved samme institusjon. Dette betyr at det i tillegg til Høgskolen i Nesna og Samisk høgskole sannsynligvis er flere læresteder som har færre enn 20 studenter registrert på et program.

Tabell 3.3 viser samtidig at kvinneandelene blant registrerte studenter på begge studieløp er betydelig høyere på GLU 1-7, og også høyere enn den tilsvarende andelen blant studenter som ble tatt opp på ALU i 2009. En sammenligning av kvinneandelene blant primærskolere og registrerte studenter på GLU totalt sett, viser at kvinneandelen er ca. fem prosentpoeng høyere blant registrerte studenter på GLU 5-10, men uendret for GLU 1-7. Dette kan peke i retning av at det enten er en høyere andel menn blant primærskolere til GLU 5-10 som ikke har vært kvalifisert for studiet eller som har takket nei til studieplass.

At kvinneandelen er høyere på GLU 1-7, kommer også tydelig frem på institusjonsnivå. Den høyeste kvinneandelen (100 %) finner vi blant registrerte studenter på samisk grunnskolelærerutdanning for 1.- 7. trinn. GLU 5-10 på Høgskolen i Sogn og Fjordane som hadde den laveste kvinneandelen (44,1 %) blant primærskolere, har også den laveste kvinneandelen blant de registrerte studentene (42 %).

Samlet sett for begge utdanningene ser vi at kvinneandelen blant lærerstudenter har gått noe ned fra 2009 til 2010.

3.1.4 Aldersfordeling blant registrerte studenter på GLU

Tabell 3.4 (under) viser at studentgruppen på GLU 1-7 har en noe høyere gjennomsnittsalder enn studentgruppen på GLU 5-10. Mens 14 % av studentene på GLU 1-7 er over 30 år, gjelder tilsvarende for 9 % av studentene på GLU 5-10.

Tabell 3.4⁴⁷: Aldersfordeling blant registrerte studenter

Aldersfordeling (%)										
Alders- kategorier	GLU 1-7 16-20	GLU 5-10 16-20	GLU 1-7 21-25	GLU 5-10 21-25	GLU 1-7 25-30	GLU 5-10 25-30	GLU 1-7 31-35	GLU 5-10 31-35	GLU 1-7 Over 35	GLU 5-10 Over 35
%-andel	49	50	30	35	7	7	5	4	9	5
ALU 2009 ⁴⁸	44		35		8		6		7	

Det fremgår videre av tabellen at antall registrerte studenter mellom 16-20 år på både GLU 1-7 og GLU 5-10 er noe høyere enn den tilsvarende andelen på ALU i 2009. Man kan tenke seg at endringene i lærerutdanningen har bidratt til å rekruttere en større andel av avgangselevne fra videregående skole til lærerstudiet. En yngre studentgruppe kan også ha en sammenheng med effekter fra GNIST-kampanjen, der de regionale GNIST-partnerskapene blant annet har vært involvert i rekrutteringsarbeidet, gjennom både lokale arrangementer og deltakelse med GNIST-stand på utdanningsmessene.

Når det gjelder de øvrige aldersgruppene, ser man at det er en noe høyere andel av de registrerte studentene på ALU som befinner seg i alderskategorien 25-35 år, mens antall studenter over 35 år på ALU er tilnærmet den samme som på GLU totalt sett.

3.2 Institusjonenes inntrykk av primærstøkere og registrerte GLU-studenter

Da Følgegruppen hadde møter med institusjonene i høst, stilte vi blant annet spørsmål om deres foreløpige inntrykk av de nye studentene på GLU totalt sett, og om det var noen nevneverdige forskjeller i studentgruppene på GLU 1-7 og GLU 5-10. Høgskolen i Bergen, Høgskolen Stord/Haugesund, Høgskulen i Volda, Universitetet i Agder og Universitetet i Tromsø opplevde at en mye større andel av de studentene som fikk tilbud om plass i 2010 takket ja og møtte opp ved studiestart. På det tidspunktet vi møtte disse institusjonene, oppgav de også at frafallet var mindre enn det vanligvis hadde vært på allmennlærerutdanningen. Høgskolen i Nesna, NLA Høgskolen, Samisk høgskole og Universitetet i Tromsø trekker frem at de merker at studentkullene på lærerutdanningen er blitt yngre de siste årene, og at dette er blitt særlig fremtredende ved innføringen av GLU. Flere institusjoner rapporterer at studentene er aktive og engasjerte. Nesten samtlige institusjoner fortalte at antall primærstøkere til GLU 1-7 var lavere enn de hadde

⁴⁷ Se tabell 3.1e) i vedlegget for tall pr. institusjon

⁴⁸ Aldersfordelingen blant de studentene som ble tatt opp på ALU i 2009

forventet seg. De sier også at de opplever den noe svake rekrutteringen til GLU 1-7 som en nasjonal utfordring, sammen med den høye kvinneandelen både blant primærstøttere og registrerte studenter på dette studieløpet.

En god del av lærestedene er på den andre siden godt fornøyd med at antall menn på GLU 5-10 er såpass høyt. Høgskolen i Buskerud og Universitetet i Agder sier blant annet at andelen menn på dette studieløpet er mye høyere enn det noen gang har vært på allmennlærerutdanningen. I tillegg til at studentgruppen på GLU 5-10 har en høyere andel menn, er det foreløpige inntrykket på flere av lærestedene at disse studentene virker motiverte, faglig sterke og ambisiøse. Flere institusjoner opplever også at studentene på GLU 5-10 etterspør muligheten for videre masterløp. Disse inntrykkene må i dette tilfelle regnes for å være førsteinntrykk.

På møtene har en del av lærestedene trukket frem at de tror at den gode søkningen til GLU 5-10 kan skyldes muligheten til å velge bort fag på dette studieløpet. Dette kan bidra til å skape et større faglig engasjement og mer motivasjon for studiet. Studentrepresentanter som var til stede på to av møtene kunne også bekrefte dette inntrykket. En annen motivasjonsfaktor som ble nevnt var muligheten til å velge videregående skole som arbeidssted.

3.3 Analyser av spørreundersøkelsen

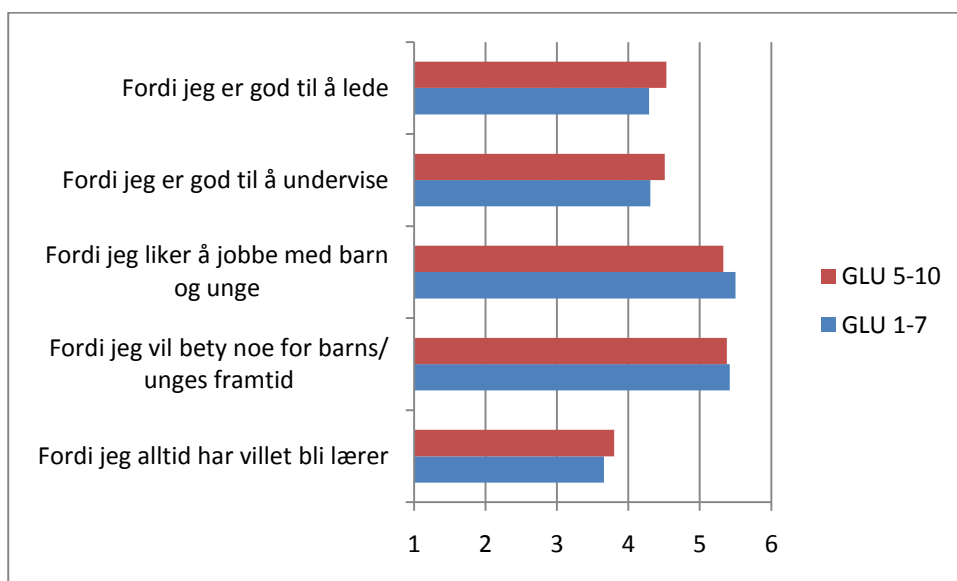
Flere spørsmål i spørreundersøkelsen berører momenter som gjelder rekruttering. I de neste avsnittene har vi sett nærmere på studentenes svar om hvorfor de søkte på studiet og i hvor stor grad de hadde relevant arbeidserfaring fra før. Svar på spørsmål som går på studentenes tanker om studiet og eget arbeid med studiet, samt deres inntrykk av læringsmiljøet i studentgruppen er også tatt med.

3.3.1 Studentenes begrunnelser for studievalg

I spørreundersøkelsen ble det stilt spørsmål som berører fire ulike aspekter ved studentenes begrunnelse for studievalg: personlige preferanser og styrker som grunnlag for studievalg, pragmatiske grunner, begrunnelser knyttet til læreryrkets omdømme og begrunnelser knyttet til yrket.

I tabellen nedenfor har vi gjengitt gjennomsnittsverdier for studentenes svar på spørsmål om studievalg knyttet til personlige preferanser. Det samme mønstret viser seg for både GLU 1-7 og GLU 5-10: Det er størst enighet om at de ønsker å arbeide med barn og unge, og de ønsker å bety noe for barns eller unges framtid. Studenter på GLU 5-10 rapporterer i noe større grad at de mener de er gode til å lede og til å undervise enn GLU 1-7 studenter. Forskjellene er ikke store mellom de to gruppene.

Tabell 3.5 Studentenes begrunnelse for studievalg. Gjennomsnittsverdier fordelt på GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N= 474). Svarskala fra 1-6 hvor 1 = helt uenig og 6 = svært enig.

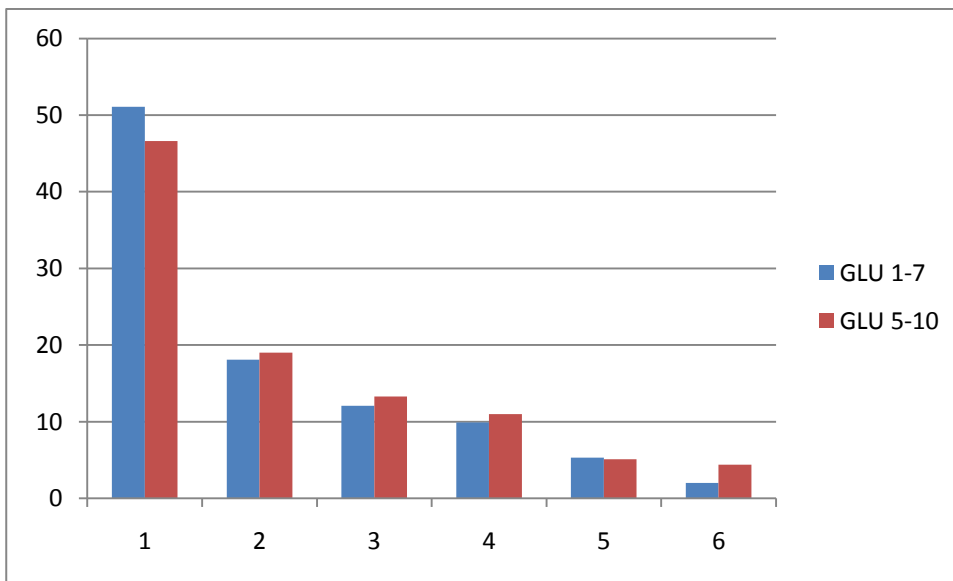


Det kan være verdt å merke seg det siste utsagnet ovenfor; ”fordi jeg alltid har villet bli lærer.” Det kan se ut til at det ikke nødvendigvis er slik at de fleste som velger yrket, lenge har tenkt på seg selv som lærer. Det er dette utsagnet studentene i gjennomsnitt er minst enig i.

Ca. 25 % av studentene på GLU 1-7 og 21 % av studentene på GLU 5-10 bruker de to laveste verdiene for å angi sin uenighet i utsagnet om at de alltid har villet bli lærer. De tilsvarende andelene for de to høyeste verdiene er litt i underkant av 35 % av studentene på GLU 1-7 og 35 % av studentene på GLU 5-10, og angir dermed andelene som oppgir at de alltid har villet bli lærer. Dette kan tyde på at det er en liten overvekt av studenter på GLU 5-10 som er mer enig i utsagnet – noe som også viser igjen i tabellen ovenfor. Istedenfor at en hovedbegrunnelse for å velge yrket er et livslangt ønske om det, ser det heller ut til at det er visse kvaliteter ved seg selv og visse interesser som er mer utslagsgivende.

Til tross for disse resultatene, kan det tenkes at det er noen som har valgt lærerutdanning fordi de ikke kom inn på andre studier eller måtte velge det fordi de ikke ville flytte fra hjemstedet. Tabell 3.6 (under) viser gjennomsnittsverdiene for spørsmålet om studentene valgte læreryrket fordi de ikke visste hva de ellers skulle velge. Det fremgår av tabellen at i overkant av 50 % av studentene på GLU 1-7 og litt i underkant av 50 % av studentene på GLU 5-10 oppgir at de er helt uenige i dette utsagnet.

Tabell 3.6 Jeg valgte dette studieprogrammet fordi jeg ikke visste hva jeg ellers skulle velge. Frekvensfordeling i prosent for GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N=474). Skala fra 1 = helt uenig til 6 = svært enig.

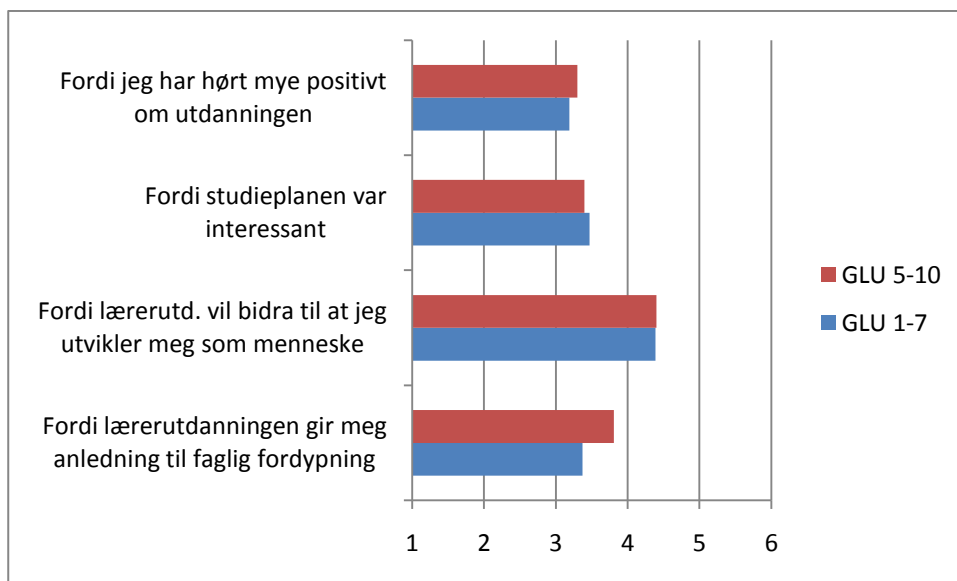


Tendensen til at læreryrket er et bevisst valg blant studentene er enda tydeligere på spørsmålet om det var slik at de ikke hadde nok poeng til å komme inn på det studiet de egentlig ville på. 89 % av studentene på GLU 5-10 og 84 % av studentene på GLU 1-7 svarer at dette ikke stemmer i det hele tatt.

Det er også interessant at det samme mønsteret viser seg på spørsmål om det er slik at de valgte dette studiet fordi de ikke ville flytte. 80 % av studentene på GLU 5-10 og 84 % av studentene på GLU 1-7 er helt uenig i dette utsagnet. Langt de fleste studentene hadde ikke hjemstedstilhørighet som grunn til å velge læreryrket. Det kan det stilles spørsmål ved hvordan utsagnet er tolket.

Et tredje område som er relevant som begrunnelse for valg av studiet, er læreryrkets omdømme. Studentene ble derfor også spurt om å besvare spørsmål som angikk dette. Tabellen nedenfor gjengir gjennomsnittsverdier for studenters svar på de to programmene.

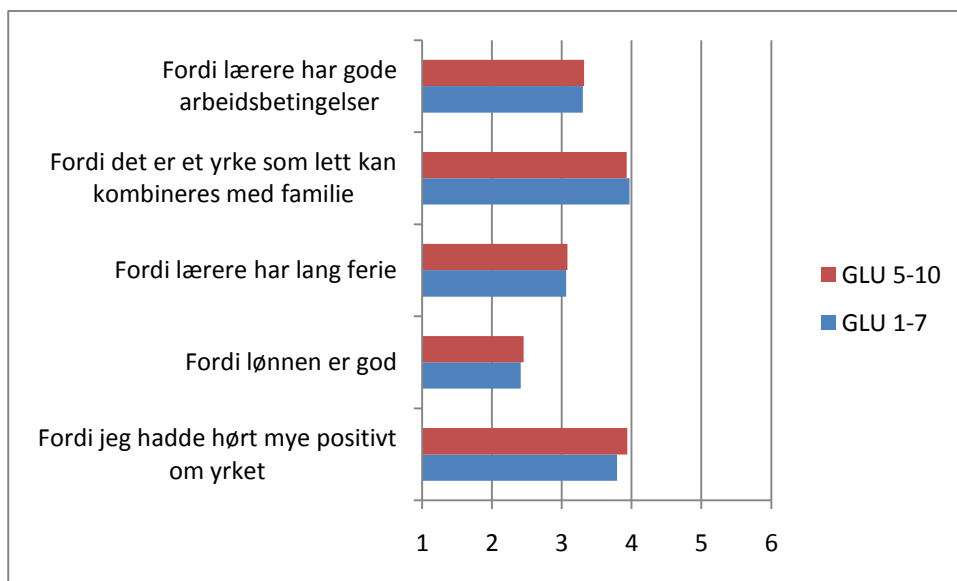
Tabell 3.7 Lærerutdanningsprogrammenes omdømme. Gjennomsnittsverdier fordelt på GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N= 474). Svarskala fra 1-6 hvor 1 = helt uenig og 6 = svært enig.



Utsagnene kan sies å handle om hva studentene har fått kjennskap til om utdanningene i forkant. Resultatene kan indikere at studentene ikke har særlig godt kjennskap til lærerutdanningsprogrammene, eller at inntrykket ikke er svært positivt. Det som slår ut mest positivt er et inntrykk av at studiet vil bidra til at de utvikler seg som menneske. Det kan selvsagt være at studentene ikke har sett studieplaner og ikke har satt seg inn i dem. Men det ser også ut til at de ikke nødvendigvis har hørt mye positivt om utdanningen. Dette betyr ikke at de dermed har hørt mye negativt, men kan indikere mangel på profilering og mangel på at utdanningene er kjent.

Det fjerde og siste området som ble undersøkt, er om aspekter ved læreryrket kunne være motiverende i forhold til valg om å bli lærer. Det er kun noen få slike begrunnelser som er tatt med i tabell 3.8 (under), og det er mulig at de som er med ikke er de viktigste for dagens ungdommer. En intervjuundersøkelse om begrunnelser kunne bidra til å få fram ulike forhold som ville være relevant å ta med i en slik undersøkelse. I denne sammenheng er det kanskje viktigst å merke seg at studentene i gjennomsnitt ikke skårer høyere på spørsmål om de er enig i at de har hørt mye positivt om yrket eller arbeidsbetingelser. Det må likevel bemerkes også her, at selv om studenter svarer at de er uenig i at arbeidsbetingelser er en grunn for deres valg, så trenger det ikke å bety at de har hørt at arbeidsbetingelsene er dårlige.

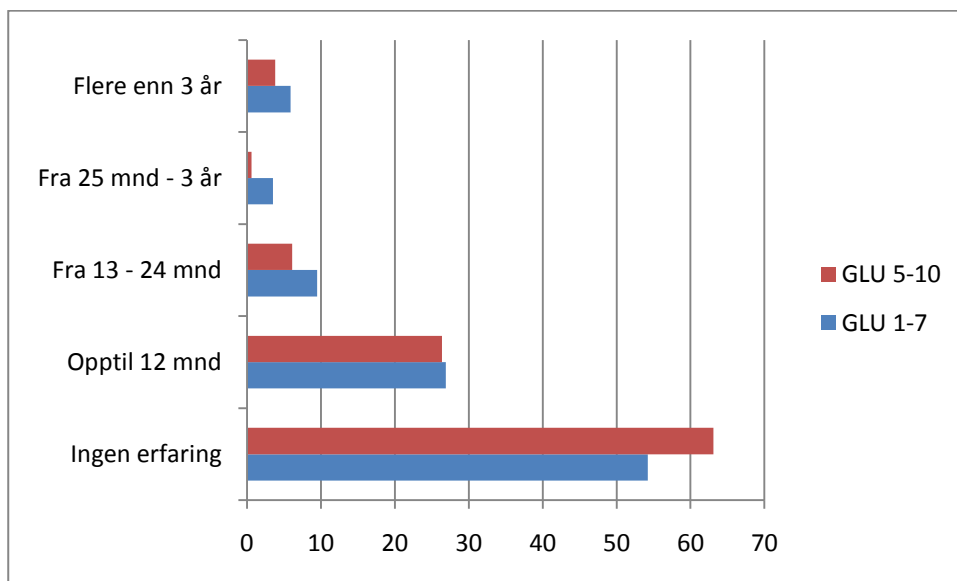
Tabell 3.8 Begrunnelser knyttet til framtidig yrke. Gjennomsnittsverdier fordelt på GLU 1-7 (N=454) og GLU 5-10 (N= 474). Svarskala fra 1-6 hvor 1 = helt uenig og 6 = svært enig.



3.3.2 Tidligere utdanning og erfaring

Som tidligere redegjort for, er grunnskolelærerstudentene forholdsvis unge, og gjennomsnittlig er studentene ved GLU 5-10 litt yngre enn de ved GLU 1-7. Dette gjenspeiles også i arbeidserfaring. GLU 1-7 studentene oppgir mer erfaring fra barnehage og grunnopplæring enn GLU 5-10 studentene. I prosentfordeling per utdanningsprogram er resultatene slik:

Tabell 3.9 Arbeidserfaring fra barnehage eller grunnopplæring. Frekvensfordeling i prosent for GLU 1-7 (N= 454) og GLU 5-10 (N= 474)



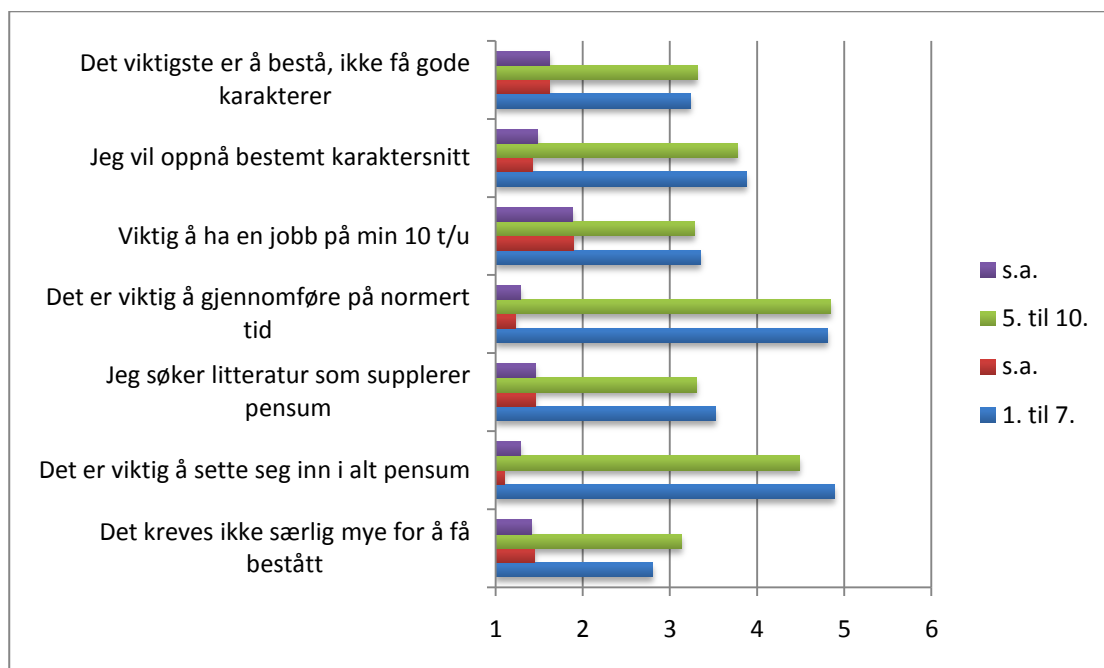
En større prosentandel av studentene i GLU 5-10 oppgir at de har ingen erfaring. Dersom dette utvalget er representativt, vil det si at det er mer enn 50-60 % av studentene som ikke har erfaring fra arbeid i barnehage eller grunnsopplæring i det hele tatt. En mindre prosentandel av studentene oppgir at de har mer enn tre års erfaring fra arbeid i barnehage eller grunnsopplæring. (I denne undersøkelsen er de to arbeidsplassene slått sammen).

3.3.3 Studentenes tanker om studiet og eget arbeid med studiet

Tabellen nedenfor viser gjennomsnittsskårer for studenter som har valgt GLU 1-7 (blå søyle), GLU 5-10 (grønn søyle), samt standardavvikene for svarene. Standardavvikene indikerer variasjon i svarene i gruppen. Jo større standardavvik, jo større variasjon er det er i svarene.

Studentene har svart i hvor stor grad de er uenig eller enig i utsagnene på en skala hvor 1 = Helt uenig og 6 = Svært enig.

Tabell 3.10 Gjennomsnittsverdier og standardavvik for GLU 1-7 (blå) og GLU 5-10 (grønn) for utsagn knyttet til studentenes tanker om studiet og studieinnsats. Skala: 1= helt uenig, 6= svært enig.



Resultatene for tre av spørsmålene er statistisk signifikante på minimum $p < .05$ nivå. Det vil si at det er mindre enn 5 % sjanse for at forskjellen mellom svarene skyldes tilfeldigheter. Dette gjelder svar på de spørsmålene som vi ser gir størst utslag i forskjell mellom gruppene: ”Det kreves ikke særlig mye for å få bestått” (GLU 5-10 er gjennomsnittlig mer enig i dette utsagnet enn studenter i GLU 1-7 og forskjellen er beregnet til å være statistisk signifikant), ”Det er viktig å sette seg inn i alt pensum” (GLU 1-7 er mer enig), og ”Jeg søker litteratur som supplerer pensum” (GLU 1-7 er mer enig). For de andre utsagnene er forskjellene i gjennomsnittsverdier mindre.

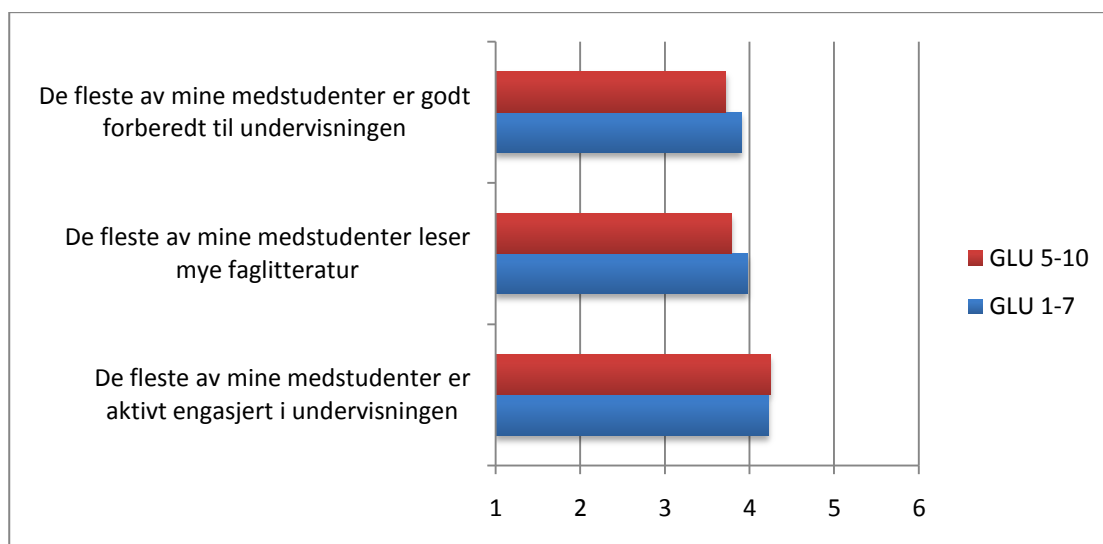
I gjennomsnitt er studentene forholdsvis enige i at det er viktig å gjennomføre på normert tid og at det er viktig å sette seg inn i alt pensum. Gjennomsnittsverdiene er tett oppunder 5 på en skala fra 1 til 6. Vi ser også at studentene i gjennomsnitt ikke er spesielt enig i utsagnet om at studiet ikke krever mye for å få bestått. 46 % av studentene på GLU1-7 benytter svaralternativene 1 og 2 for å indikere sin uenighet i dette, mens 4,6 % benytter alternativ 6 (svært enig). 34 % av studentene på GLU 5-10 er uenig (svaralternativene 1 eller 2), mens 5,7 % er svært enige.

Det er statistisk signifikante forskjeller i gjennomsnittsverdier når vi differensierer for kjønn. Tendensen for alle spørsmålene er at kvinnene svarer mest positivt i normativ forstand. Det vil si at de kvinnelige studentene (sammenlignet med de mannlige) er mer uenig i at det ikke kreves mye, mer enig i at de må lese alt, at de søker litteratur utenom pensum, at de ikke trenger å arbeide 10 t/uken, at de ønsker å oppnå bestemte karakterer, at det ikke er viktigere å bestå enn å få gode karakterer, osv. Kun ett av spørsmålene gir ingen særlig forskjell mellom kjønnene: å fullføre på normert tid.

3.3.4 Studentenes inntrykk av læringsmiljøet blant medstudenter

Tre spørsmål ble stilt for å måle læringsmiljøet blant studentene. I tabell 3.11 (under) gjengis gjennomsnittsverdiene for studenter på GLU 1-7 og GLU 5-10. Som det går fram av denne, er tendensen i vurderingene til studentene ganske positiv, med litt flere positive responser blant GLU 1-7 studentene. Standardavvikene er på ca. 1 for alle utsagn og begge grupper. (Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6= svært enig.)

Tabell 3.11: Gjennomsnittsverdier for GLU 1-7 (blå) og GLU 5-10 (rød) for utsagn knyttet til læringsmiljø blant studenter i studieprogrammene. Skala: 1= helt uenig, 6= svært enig.



Forskjellene i gjennomsnittsverdier er statistisk signifikante på $p < 0.05$ nivå for utsagnet om at medstudenter leser mye faglitteratur og at studentene er godt forberedt til undervisningen.

3.4 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Tall fra Samordna Opptak viser at antallet primærseekere til grunnskolelærerutdanningen er ca. 10 % høyere enn det tilsvarende antallet som seekte seg til allmennlærerutdanningen i 2009. Sett i sammenheng med at antallet kvalifiserte seekere til dette studiet har økt med ca. 5 % fra opptaket til ALU i 2009, vurderer Følgegruppen dette som en positiv utvikling for rekrutteringen til GLU. Tilbakemeldinger fra lærestedene og svar fra spørreundersøkelsen kan også sies å peke i retning av at studentene har gjort et bevisst valg da de seekte seg til GLU, og at de er motiverte for studiet.

Dersom man skal vurdere rekrutteringen til henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10 hver for seg, ser vi at rekruttering til GLU 1-7 fremstår som en nasjonal utfordring. Dette kommer tydelig frem av differansene mellom antall planlagte studieplasser og antall registrerte studenter på de to studieløpene, der man har fått en forskyvning fra en 60/40- fordeling til en ca. 50/50-fordeling. Følgegruppen registrerer at det også var en høyere andel av søkerne til GLU 1-7 som ikke var kvalifiserte for utdanningen, samt at det var få menn blant søkerne til dette studiet. Vi vurderer det derfor som positivt og nødvendig at Kunnskapsdepartementet har nedsatt en gruppe med representanter fra lærerutdanningen, skoleeier -, lærer- og studentsiden som skal gi innspill til en tydeliggjøring av faglighet for GLU 1-7 i rekrutteringskampanjen 2011, samt vurdere hvordan man kan rekruttere flere menn til denne utdanningen.

Når det gjelder gjennomsnittlig karakternivå og studiemobilitet, viser tall fra Samordna Opptak at primærseekere til GLU skiller seg lite fra primærseekere til ALU i 2009. At en betydelig andel av lærestedene stort sett rekrutterer studenter som er folkeregistrert i studiestedsfylket, kan bli en utfordring i tilknytning til studentmobilitet og samarbeid innenfor regionen, og om studentene er tilbøyelige til å flytte på seg for å ta fag ved andre læresteder i løpet av utdanningen. Svar fra spørreundersøkelsen viser at kun en liten andel av studentene sa seg enig i at hjemstedstilhørigheten var utslagsgivende for studievalget. Disse svarene sier derimot ingenting om hvor interessert de er til å flytte på seg. Studentmobilitet og konsekvensene av studentmobilitet, særlig i tilknytning til regionssamarbeid, er et fenomen som Følgegruppen vurderer som viktig å følge opp i vårt videre arbeid.

Primærseekere til grunnskolelærerutdanningen er samlet sett noe yngre enn søkerne til ALU i 2009, og vi har sett at det er søkerne til GLU 5-10 som hovedsakelig bidrar til å trekke ned denne gjennomsnittsalderen. Det samme aldersmønsteret finner vi igjen blant de registrerte studentene.

Mens GLU 1-7 kvalifiserer til å jobbe som lærer i barneskolen, vil studenter som fullfører GLU 5-10 også ha kompetanse til å undervise på ungdomsskolen. Flere av lærestedene melder at studenter på GLU 5-10 valgte dette studieløpet fremfor GLU 1-7 fordi det gav dem flere jobbmuligheter, og samtidig muligheten til å velge bort fag som er obligatoriske på GLU 1-7. Noen studenter på dette studieløpet har samtidig antydning at de også ser for seg muligheten til å jobbe i videregående skole, noe kompetanseforskriften også åpner for.⁴⁹ Et sentralt formål med de to nye studieløpene er å

⁴⁹ Jf. FOR 2006-06-23 nr 724: Forskrift til opplæringslova, § 14-3.

utdanne lærere som er kvalifisert til å undervise i grunnskolen. Følgegruppen ser at det kan bli en utfordring dersom flere studenter som fullfører GLU 5-10, foretrekker å jobbe i videregående skole fremfor grunnskolen. Vi mener derfor at både Kunnskapsdepartementet og institusjonene bør være opptatt av å tydeliggjøre hvilken spisskompetanse grunnskolelærerutdanningene gir sammenlignet med andre lærerutdanninger.

Følgegruppen registrerer at det totalt sett er en positiv differanse mellom antall planlagte studieplasser på grunnskolelærerutdanningene og antall registrerte studenter. Universitetet i Tromsø, som innførte integrerte masterprogram i grunnskolelærerutdanning høsten 2010, har størst negativ differanse i måltall og registrerte studenter, med 51 plasser som ikke er fylt opp.

Det er også store variasjoner blant institusjonene når det gjelder antall registrerte studenter. Mens læresteder i flere av de største byene har såpass mange kvalifiserte søkere at de overbooker sine studieplasser i forhold til antall planlagte studieplasser, sliter mange av de små institusjonene med å fylle opp sine plasser. Både Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Oslo og Høgskolen i Sør-Trøndelag hadde kvalifiserte søkere på venteliste ved opptaket i 2010. Samlet sett peker dette i retning av at utfordringer knyttet til rekruttering ofte henger sammen med lærestedenes beliggenhet. Flere av de små institusjonene som opplever rekruttering som en stor utfordring, er geografisk plassert i områder der det er en stor mangel på kvalifiserte lærere, og har en funksjon som leverandør av lærere til nærområdet. I motsetning til for eksempel høgskolene i Bergen, Oslo og Sør-Trøndelag, rekrutterer disse utdanningsstedene hovedsakelig studenter fra eget fylke. Ifølge lærestedene selv blir også studentene vanligvis sysselsatt i det samme geografiske området etter endt utdanning. Følgegruppen mener at disse perspektivene samlet sett betyr at det er viktig at utfordringer knyttet til rekruttering sees i et geografisk perspektiv og i lys av særlig de mindre institusjonenes rolle som leverandører av kvalifiserte lærere til egen region.

Anbefalinger

- Til institusjonene
- Lavt studenttall er en stor utfordring for institusjonene økonomisk og faglig. For å sikre faglig kvalitet og forskningsbasert undervisning vil det være nødvendig å ha en viss størrelse på faggruppene. Kvalitet må være i høysetet i utdanningene. Kravet om minimum 20 studenter må holdes. Regionene bør drøfte hvordan de kan innrette seg etter dette og mulige tiltak/endringer de kan iverksette.
- Arbeid med rekruttering må fortsette lokalt og regionalt. Det er indikasjoner på at studentene ikke har god nok innsikt i hva utdanningen er. Institusjonene kan informere om dette lokalt og følge opp. Det kan også vurderes om man bør tydeliggjøre hvilken spisskompetanse grunnskolelærerutdanningene gir sammenlignet med andre lærerutdanninger, det vil si at fokus bør rette seg mot en profilering av innholdet og arbeidsmåtene i utdanningene slik at potensielle søkere har større innsikt i hva utdanningen er og fører til.

- Til Kunnskapsdepartementet
- Følgegruppen slutter seg til Kunnskapsdepartementets vurdering om minimum 20 studenter per kull, men mener også at dette må følges videre for å studere eventuelle konsekvenser av et slikt antall.
- Det er urovekkende at ikke alle planlagte studieplasser er fylt opp på en del av institusjonene. Det kan være et alternativ å vurdere flere virkemidler som kan medvirke til å fremme rekrutteringen til lærerutdanningsinstitusjoner i distriktene. Et annet alternativ for å prøve å motvirke at planlagte studieplasser på GLU blir stående ubrukte, kan være å vurdere fordelingen av studieplasser. Følgegruppen mener at utfordringer knyttet til rekruttering må sees i lys av institusjonenes rolle som leverandører av lærere og en konsekvensutgreiing av mulige tiltak vil være viktig.
- Følgegruppen slutter seg til arbeidet for rekruttering til utdanningene som er i gang, en vektlegging av budskap om det faglige innholdet i GLU 1-7 og en profilering av hva de ulike lærerutdanningene kvalifiserer til. I dette arbeidet bør også rekruttering til samisk grunnskolelærerutdanning vektlegges, fordi man der har spesielle utfordringer.

Følgegruppen vil i sitt videre arbeid

- følge utviklingen i rekruttering til grunnskolelærerutdanningene, både nasjonalt og på institusjonsnivå
- studere nasjonale og regionale variasjoner knyttet til studentmobilitet for primærskolere og registrerte studenter på GLU
- studere ulike variabler som for eksempel eksamenskarakterer, progresjon og frafall blant studenter som er tatt opp på grunnskolelærerutdanningene

Kapittel 4 Profesjonsretting og integrering ved institusjonane

4.1 Profesjonsretting ved institusjonane

Eit av dei sentrale krava til dei nye lærarutdanningane er at dei skal vere tydeleg profesjonsretta. I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* heiter det mellom anna:

Utdanningene skal kjennetegnes av et nært samspill med profesjonsfeltet og det samfunnet skolen er en del av. Utdanningene skal sette læreryrket inn i en historisk og samfunnsmessig sammenheng og bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse.⁵⁰

Krava til profesjonsretting gjeld alle undervisningsfaga, som skal vere "[...] profesjonsrettede lærerutdanningsfag og omfatte fagdidaktikk og arbeid med grunnleggende ferdigheter i faget."⁵¹ Det er dessutan stilt eit spesielt krav til at bacheloroppgåva er profesjonsretta. Dei fleste læringsutbyteformuleringane i rammeplanen er òg sterkt knytte til lærarprofesjonen.

Alle institusjonane gjentek eller viser til desse målsetjingane i programplanane.⁵² Graden av tolking og konkretiseringar utover dette er varierende. Mange peikar spesielt på praksisfeltet si rolle i denne samanhengen⁵³, og det er i samband med dette ein finn dei mest konkrete grepa frå institusjonane. Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Vestfold har høvesvis lansert stillingane profesjonsrettleiar og profesjonsrådgivar for å følgje opp praksisplanane og styrkje kontakten mellom høgskulen og praksisskulane. Til profesjonsrettleiarstillinga ligg det òg eit medansvar for praksiskarakteren, delt med praksislærarar og faglærarar, medan profesjonsrådgivaren er tillagt eit medansvar for oppfølginga av studentane på praksisskulane, delt med rektor og praksislærar.⁵⁴

Eit anna grep er såkalla "Profesjonsseminar", som ein finn ved Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Østfold. Ved førstnemnte heiter det at "I tilknytning til hver praksisperiode arrangeres profesjonsseminarer. Målet med profesjonsseminarene er at praksiserfaringer skal bearbejdes i møte med teorier og andre erfaringer."⁵⁵ På desse seminarane deltek studentar, faglærarar og praksislærarar. Høgskolen i Østfold har profesjonsseminar ein gong i veka, der dei mellom anna tek opp grunnleggjande ferdigheiter, vurdering, tilpassa opplæring, fleirkulturelle utfordringar og ulike arbeidsmåtar i skulen.⁵⁶ Her er det krav om at studentane må delta på minst åtte slike seminar i semesteret dei første tre åra.

⁵⁰ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf, s. 1

⁵¹ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf, s. 4

⁵² Tilvisingar til programplanane varierer mellom planar for GLU 1-7 og GLU 5-10, men formuleringane er som regel like i dei to planane, slik at det er tilfeldig kva for ein plan det er referert til på ein institusjon.

⁵³ Jf.

http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Rundskriv_F_05_10_forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf, s. 8

⁵⁴ HiB, Programplan 1-7, s. 2f og HiVe, Programplan 5-10, s. 3 og 13

⁵⁵ HiHe, Programplan 1-7, s. 11

⁵⁶ HiØ, Programplan 1-7, s. 9

Samisk høgskole nyttar ei "profesjonsmappe" i vurderinga av studentane, både når det gjeld undervegs- og sluttvurdering. Profesjonsmappa inneheld faglege oppgåver, refleksjonstekstar og gjennomførte aktivitetar. Målet er dokumentasjon av studenten si faglege, personlege og profesjonsmessige utvikling, samstundes som kvart fag skal ha sin del av mappa for å hjelpe studenten til å sjå heilskapen i profesjonen. Mappa skal følgje studenten gjennom heile utdanninga.⁵⁷

Høgskolen i Nord-Trøndelag legg opp til obligatoriske kurs i profesjonsaktuelle tema for å styrkje profesjonsorienteringa i utdanningane. Dei vektlegg òg å styrkje samarbeidet med praksisfeltet på dette området:

Grunnskolelærerutdanningen skal samarbeide med praksis- og partnerskapsskoler hvor gjensidighet og samhandling skal bidra til å prege og profesjonsrette både HiNT som utdanningsinstitusjon og de aktuelle grunnskolene. Det faglige samarbeidet mellom HiNT og praksisstedene skal blant annet ivaretas av en faglig praksiskoordinator. Praksispermen skal brukes som skriftlig dokumentasjon av praksis, og for den enkelte studenten kvalitetssikre samhandlingen mellom HiNT og praksisstedet.⁵⁸

Andre institusjonar er inne på liknande tankar, og Følgjegruppa vil i seinare rapportar kome grundigare tilbake til den rolla som praksis spelar i arbeidet med profesjonsretting, mellom anna gjennom analysar av praksisplanar.⁵⁹

Fleire institusjonar framhevar spesielt faga si rolle i profesjonsrettinga. Høgskolen i Nesna poengterer at "Pensumtilvalg i alle fag skal tilpasses profesjonsfaglig fokus og forventet progresjonsnivå i det enkelte studieår."⁶⁰ Høgskolen i Telemark seier det på denne måten:

Lærerprofesjonen belyses gjennom de faglige vinduene som åpner seg mot praksis og det lyset praksis gir inn i faga. Kjernen i studieprogrammet er følgende områder for dannelse som utvikles i praksisskolen og på høgskolen: Didaktisk kompetanse og grunnleggende ferdigheter utvikles i fag, læringsledelse og samhandling utvikles ved empati og kommunikasjon, endrings- og utviklingskompetanse ved å forholde seg til en bevegelig læringsverden, yrkesetisk kompetanse ved å møte yrkesmangfoldet begge læringssteder.⁶¹

Høgskolen i Oslo poengterer òg at "Innholdet i fagene skal være sentralt for lærerprofesjonen. Eksemplarisk undervisning i de enkelte studiefag med hensyn til arbeidsmåter og vurderingsformer skal gi studentene erfaringer som grunnlag for egen undervisningspraksis."⁶² Dei legg dessutan vekt på at studentane skal utvikle det dei kallar "profesjonsetisk beredskap".⁶³

⁵⁷ SH, Programplan 1-7, s. 10

⁵⁸ HiNT, Programplan 5-10, s. 2

⁵⁹ I det vidare arbeidet med praksisfeltet vil Følgjegruppa òg granske fleire områder som institusjonane har skildra som utfordrande. Dette gjeld mellom anna rekruttering av praksislærarar, midlar til rettleingspedagogikk og tid til samarbeid i øvingslæreravtala.

⁶⁰ HiNE, Programplan 1-7, s. 8

⁶¹ HiT, Programplan 1-7, s. 1

⁶² HiO, Programplan 1-7, s. 5

⁶³ HiO, Programplan 5-10, s. 6

Høgskolen i Buskerud har valt å peike spesielt på det språklege når det gjeld krav til profesjonsretting av faga:

Utdanningen er forpliktet til å sikre at kandidatene mestrer norsk på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng. Dette gjelder muntlig, samt både bokmål og nynorsk skriftlig. Alle fag vil derfor vektlegge studentens språklige fremstillingsevne ved vurdering i faget. Studenter som ikke følger norskfaget i utdanningen må levere et arbeidskrav på nynorsk i et annet fag.⁶⁴

Dei har dermed ein konkretiseringsgrad i programplanen knytt til vurdering av norskkunnskapar som dei fleste andre ikkje har.

Mange institusjonar peikar på formuleringa frå dei nasjonale retningslinjene i faget Pedagogikk og elevkunnskap om at dette faget er eit overordna profesjonsfag.⁶⁵ Universitetet i Tromsø tilbyr ikkje PEL, men kallar sitt gjennomgåande fag for *Profesjonsfaget*. Dette faget består av emna "[...] ex.ped., fra plan til praksis, å mestre mangfoldet, skolen som lærende organisasjon, bacheloroppgave, skole, samfunn og kultur, metode og mastergradsoppgave."⁶⁶ Andre institusjonar har òg valt å markere profesjonsrettinga ved å synleggjere formelle grep i programplanane. Til dømes ligg grunnskulelærarutdanningane ved Universitetet i Nordland på fakultetet *Profesjonshøgskolen*.

Samla sett kan ein seie at alle institusjonane er lojale i høve til rammeplanen når det gjeld profesjonsretting på overordna programnivå når det gjeld formuleringar, medan graden av skriftleg konkretisering er varierende.

Som nemnt i kapittel 1, er det berre dei generelle delane av planverka vi har sett på. Per mars 2011 har vi ikkje innsikt i korleis profesjonsrettinga blir implementert i utdanninga som heilskap, og kva slags konsekvensar dette får for studentane si forståing av framtidig yrke. Å innføre særlege ordningar for profesjonsretting kan vere eit godt grep for å få høve til tverrfagleg, profesjonsretta samarbeid, men det kan òg vere eit grep som fører til at det som handlar om profesjonsretting, går føre seg på dei dagane, ikkje gjennom heile studieåret.

Ei utfordring vidare er å følgje implementeringa og få større innsikt i profesjonsretting i sjølve opplæringa.

⁶⁴ HiBu, Programplan 5-10, s. 8

⁶⁵ Fag- og emneplanane for PEL-faget ved dei ulike institusjonane vil bli analysert av Følgjegruppa seinare. Då vil ein òg sjå på tilhøvet mellom pedagogikk og andre fag i dette faget, sidan dette tilhøvet er meldt som problematisk frå ein del institusjonar.

⁶⁶ UiT, Programplan 1-7, s. 2

4.2 Integrering ved institusjonane

I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn* det står det at "Institusjonene skal legge til rette for integrerte grunnskolelærerutdanningar med helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier, mellom fag og fagdidaktikk og mellom fag."⁶⁷ Allmennlærerutdanninga vart kritisert for å vere for dårleg på dette feltet⁶⁸, så her er det sannsynlegvis nødvendig med aktive grep frå institusjonane for å få til endringar.

I studieprogramma har nesten alle institusjonane valt å vise til eller sitere integreringsmålsetningane for utdanningane. Dessutan viser dei fleste til praksis som særleg sentralt i integreringsarbeidet, og mange peikar òg på fagdidaktikken som viktig i denne samanhengen. Vidare framhevar ein del at PEL-faget har eit særleg ansvar for integreringa. Konkrete tiltak for å få til integreringa er det likevel få av i programplanane.

Høgskolen i Bergen satsar på ein såkalla *integreringsdag*:

Ei praksisveke består av fire dagar undervisningspraksis ved praksisskolen og éin dag praksisrelatert fagopplæring ved høgskolen (integreringsdag). Integreringsdagane ved høgskolen vert ikkje rekna som praksisopplæring, men som fagopplæring.⁶⁹

Den faglege opplæringa skal altså vere relatert til den pågåande praksisopplæringa, og aktuelle undervisningsformer er presentasjonar frå faglærarar og praksislærarar, seminarinnlegg frå studentar, distribuerte seminaroppgåver for diskusjon med kommentatorar og refleksjonsnotat til diskusjon med kommentar og fagleg påbygging frå faglærar.⁷⁰

Ved Høgskolen i Hedmark nyttar ein omgrepet *treklangssamarbeidet* om integreringsarbeidet:

Høgskolen har de siste årene arbeidet aktivt for å skape helhet i utdanningen ved å styrke sammenheng mellom undervisningsfagene, pedagogikkfaget og praksis. Høgskolen bruker treklangssamarbeidet som en betegnelse for dette arbeidet. Treklangssamarbeidet er et av satsingsområdene for Høgskolen i Hedmarks deltakelse i det nasjonale prosjektet Praksis som Integrerende element i Lærerutdanningene (PIL). Treklangssamarbeidet vil stå sentralt i arbeidet med å videreutvikle de nye grunnskolelærerutdanningene.⁷¹

Samarbeidet blir konkretisert både i lokale fagplanar for kvart enkelt fag, og i planen for praksisopplæringa.

⁶⁷ http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunnskolelaererutdanningene.pdf, s. 1

⁶⁸ Munthe, E. & Haug, P. (2010) "En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning". I *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/2010, s. 189f.

⁶⁹ HiB, Programplan 5-10, 2

⁷⁰ Notat til Styret ved Høgskolen i Bergen frå Avdeling for lærarutdanning, datert 17.6.2010.

⁷¹ HiHE, Programplan 1-7, s. 9

NLA Høgskolen nyttar profilering av studieår som integrerande grep. Det vil seie at kvart studieår har eit overordna, fagovergripande tema:

- "Første studieår: *Å være*. Læreren er en avgjørende faktor for elevers læring og utvikling. Første studieår setter søkelys på lærerrollen og lærerens ulike arbeidsoppgaver. Læreren skal lede elevenes læringsarbeid og må kjenne sitt fag, men også seg selv. [...]
- Andre studieår: *Å kunne*. God læring er avhengig av innsats og arbeid. Andre studieår har den lærende eleven i sentrum og setter søkelys på læringsprosesser, mestring og mangfold. [...]
- Tredje studieår: *Å se*. Skolen er en viktig aktør i samfunnet, og lærere har en sentral samfunnsoppgave. Tredje studieår vektlegger samfunnspektivet og læreren som del av et profesjonelt fellesskap."⁷²

Kvart studieår har dei ei felles profileringsveke knytt til desse tema, der fire fag har ansvar for planlegging og gjennomføring i lag. Høgskolen i Nesna har ei liknande tilnærming for å integrere teori og praksis. Dei har overordna fokus på *lærarrolla* det første studieåret, *elevmangfold* det andre studieåret og *skulen som organisasjon* i det tredje og fjerde studieåret.⁷³

Samla sett så er inntrykket frå programplanane at integrering ikkje er eit framheva område i dei generelle delane, sjølv om nokre institusjonar har funne fram særskilte løysingar. Dette er òg eit område som det kan vere naturleg å leggje større vekt på i planane for dei enkelte faga, der moglegheitene for konkretiseringar er større. Undersøkingar av integreringsperspektivet i fagplanar og praksisplanar er slik sett nødvendig, om ein vil ha eit betre bilete av situasjonen.

4.3 Kva meiner studentar om profesjonsretting og integrering i programma?

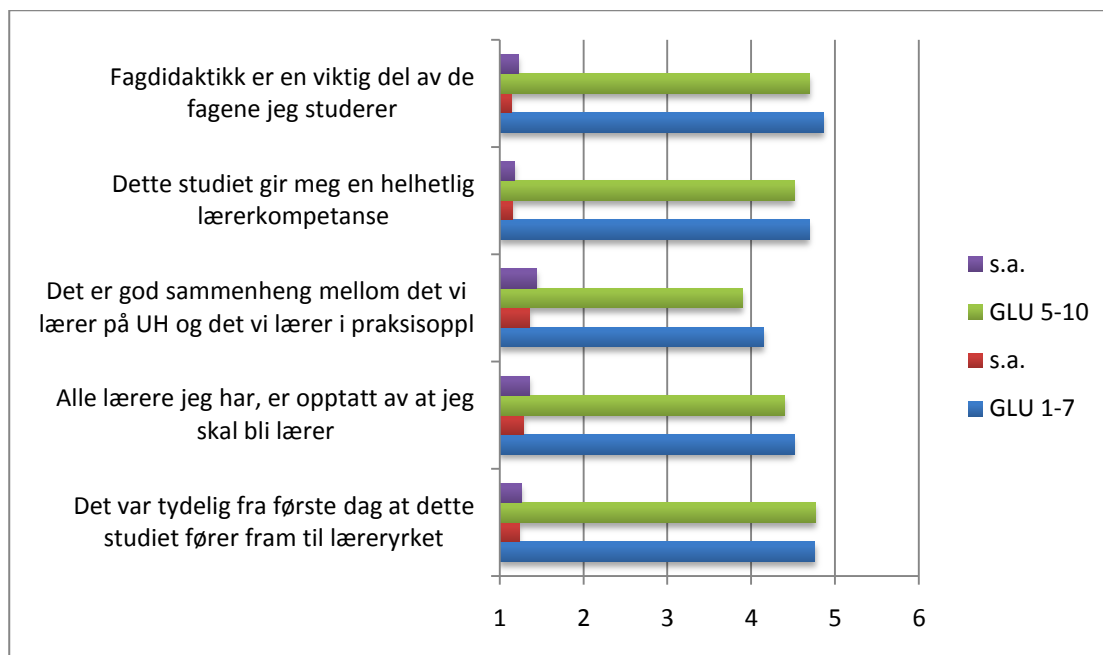
Det er sjølvstøtt forskjellar mellom kva som blir skriva og kva som ikkje blir skriva i programplanar, og det den enkelte student opplever i undervisninga og arbeidet med studia. Det studentane rapporterer som sine opplevingar, er også tolkingar av det som går føre seg utan at dei har innsikt i intensjonane eller tankane til faglærarar og rettleiarar som dei møter. Tolkingane til studentane er òg prega av deira eigne erfaringar og forventningar. Informasjon om korleis studentane opplever studia er likevel noko av det viktigaste vi kan undersøkje, fordi dette er den ”opplevde læreplanen” eller konsekvensane av vala til faglærarar og rettleiarar.

I tabellen nedanfor ser vi gjennomsnittsverdiar og standardavvik for svar om usemje – semje på enkeltutsegn om utdanningane. Svarskalaen går frå 1 = heilt usamd til 6 = svært samd. Vi har differensiert for studentar som er tatt opp på GLU 1-7 og GLU 5-10.

⁷² NLA, Programplan 1-7, s. 4f

⁷³ HiNe, Programplan 1-7, s. 4

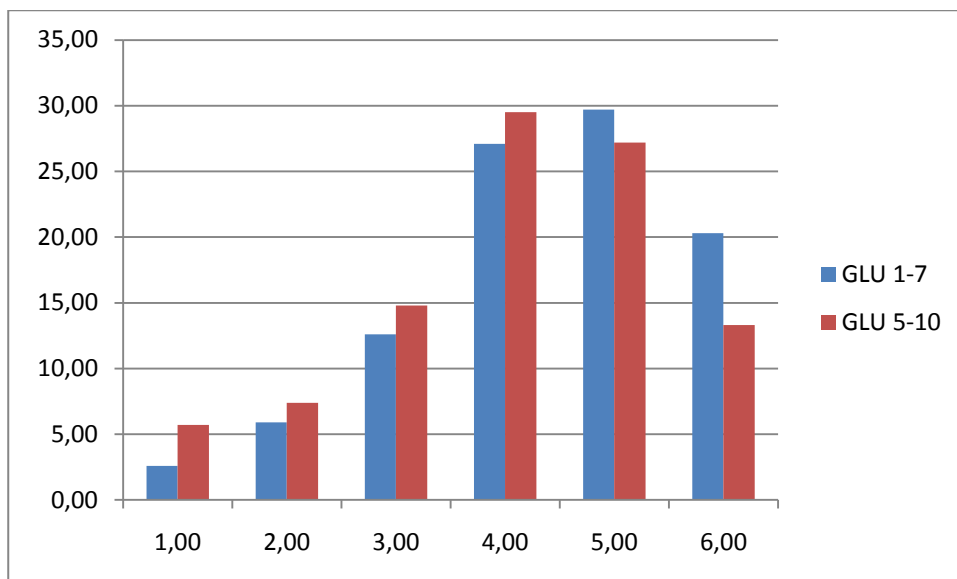
Tabell 4.1: Gjennomsnittsverdiar og standardavvik for GLU 1-7 (blå) og GLU 5-10 (grøn) for utsegn knytt til profesjonsretting og integrering i studieprogramma. Skala: 1= heilt usamd, 6= svært samd.



Gjennomsnittleg er svara i tabell 4.1 over fire på ein skala frå 1-6. Vi ser at det er berre eitt spørsmål kor gjennomsnittsberekninga er under fire for studentar på GLU 5-10 (samanheng mellom det vi lærer på universitetet/høgskulen og det vi lærer i praksisopplæringa i grunnskulen). Jamt over er det ein tendens til at studentane i GLU 1-7 svarer med høgare verdiar enn studentane i GLU 5-10. Forskjellane i gjennomsnittsverdiar er statistisk signifikante på $p < .05$ nivå for utsegnene om samanheng mellom undervisning på UH og i grunnskulen og at utdanninga gir ein heilskapleg lærarkompetanse.

I spørjeundersøkinga svarte studentane òg på eit spørsmål om rettleiing i løpet av praksisopplæringa støtta opp om det dei hadde lært på universitetet/høgskulen. Tendensen rapportert ovanfor, viser seg òg når spørsmålet om samanheng blir endra litt: GLU 1-7-studentar har ein tendens til å rapportere meir positivt ($M = 4,31$) enn GLU 5-10-studentar ($M = 3,99$). I tabellen nedanfor ser vi korleis svara fordeler seg på dei ulike svaralternativa.

Tabell 4.2: Frekvensfordeling i prosent for GLU 1-7 (blå) og GLU 5-10 (raud) for utsegna "Veiledningsøktene på praksisskolen støttet opp under det vi hadde lært på høgskolen/universitetet før praksis." (N = 452 og 474 respektivt)



Eit anna profesjonsaspekt som vi har valt å sjå nærmare på, er i kor stor grad studentane rapporterer profesjonstilhøyrsl. I spørjeundersøkinga blei studentane difor spurt om å uttrykkje semje/usemje om utsegn som skal måle grad av profesjonstilknytning. Desse spørsmåla skal samla sett kunne gi ein indikasjon på om studentane er tilfredse med eige val og ser for seg ei framtid som lærar. Seks av utsegna utgjør variabelen "profesjonstilhøyrsl" (Cronbach's alpha = 0,80). Analysar blei gjennomført for begge gruppene for å undersøkje eventuelle forskjellar mellom studentane i GLU 1-7 og GLU 5-10. Det viste seg at det er minimale forskjellar mellom gruppene, og ingen av dei var statistisk signifikante.

For både grupper er gjennomsnittsverdien på svara 4,7 på ein skala frå 1-6. Dette kan tyde på at studentane er ganske nøgd med valet i byrjinga av utdanninga. Ei undersøking utført av Fafo på oppdrag frå Utdanningsforbundet syner at berre 15% av dei spurde lærarane i grunnskule og vidaregåande skule vil jobbe som lærar heilt fram til pensjonsalder⁷⁴. Av dei nye GLU-studentane i dette utvalet, er 28,7 % svært samd i at yrket er eit godt val heilt til pensjonsalder (svarkategori = 6). 62 % av studentane vel anten 5 eller 6 for å uttrykkje semje med dette.

4.4 Vurderingar, tilrådingar og vidare arbeid

Spørjeundersøkinga viser at førsteinntrykket til studentane er positivt når det gjeld profesjonsretting og integrering. Programplanane er òg prega av at dette er tema lærestadane er opptekne av, og ein finn nokre nye løysingar, særleg når det gjeld profesjonsretting. Om det er direkte samanhengar mellom desse løysingane og det studentane svarer i undersøkinga, veit me ikkje enno. Det kan òg ha

⁷⁴ Sjå: Svendsen, P. (2011) "Lærere er usikre på framtida". I http://utdanningsnytt.no/templates/udf20_26564.aspx

samanheng med det jamne daglege arbeidet ved institusjonane på desse områda.

Følgjegruppa meiner at resultata frå spørjeundersøkinga verkar lovande for ein av hovudintensjonane ved reforma. I og med at dette er eit felt i utvikling, er det viktig at institusjonane utvekslar erfaringane med dei nye løysingane dei har valt, både regionalt og nasjonalt.

I det vidare arbeidet vil Følgjegruppa undersøkje profesjonsrettinga og integreringa i faga i grunnskulelærerutdanninga, med særleg vekt på samanhengar mellom faglege emne, fagdidaktikk og praksis. Til dette kjem undersøkingar av PEL-faget si rolle i profesjonsretting og integrering, samt eit eige fokus på praksisfeltet.

Tilrådingar

- Til institusjonane
- Profesjonsretting og integrering er stort sett lite konkretisert i programplanane. Ei konkretisering vil gjere det lettare å utveksle idear og medverke til utvikling på tvers av utdanningane.

Følgjegruppa vil i sitt vidare arbeid

- analysere fag- og emneplanar med vekt på samanhengar mellom faglege emne, fagdidaktikk og praksis
- følgje utviklinga i studentane sitt syn på profesjonsretting og integrering gjennom data frå nye spørjeundersøkingar
- undersøkje korleis praksisfeltet og institusjonane møter integreringsutfordringane og kompetanseutfordringane

Kapittel 5 Forskingsbasert utdanning

5.1 Forskingsbasering ved institusjonane

5.1.1 Programanalyse

Eit av føremåla med *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1.-7. trinn og 5.-10. trinn* er å sikre at lærarutdanningsinstitusjonane tilbyr *forskingsbaserte* utdanningar. Utdanningane skal vidare kvalifisere for *forskingsbasert yrkesutøving*. Desse målsetjingane blir òg spegla eksplisitt i nokre av læringsutbytemåla for studentane:

Felles læringsutbyte for dei to utdanningane – kandidaten

- har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen
- kan selvstendig og i samarbeid med andre planlegge, gjennomføre og reflektere over undervisning i og på tvers av fag, med utgangspunkt i forsknings- og erfaringsbasert kunnskap
- kan vurdere og bruke relevante forskningsresultater og selv gjennomføre systematisk utviklingsarbeid

Læringsutbyte særskilt for 5.–10. trinn:

- kandidaten har solide faglige og fagdidaktiske kunnskaper i fagene som inngår i utdanningen og kunnskap om fagene som skolefag og forskningsfag

I forskrifta ligg det òg eit krav om at alle undervisningsfag og skulerelevante fag og emne i utdanningane skal vere forskingsbaserte og forankra i eit *forskingsaktivt fagmiljø* (meir om det i 5.1.2).

Alle programplanane gjentek eller viser til målsetjingane frå rammeplanen. I forlenginga av dette er det òg mange som poengterer at dei skal formidle forskingsbasert kunnskap, og dei fleste legg vekt på arbeid med bacheloroppgåva som eit ledd i forskingsbaseringa.⁷⁵ Utover dette er det ganske få konkretiseringar og prioriteringar som får fram korleis institusjonane sikrar forskingsbaseringa i utdanningane.

HiBu, HiST, HiNe, SH, HiHe, HSH, UiS, og UiT skil seg ut ved å beskrive i programplanen korleis dei vil stille konkrete krav til, eller leggje til rette for, studentdeltaking i forskingsprosjekt.

Høgskolen i Buskerud framhever deltaking i forskingsprosjekt som ei av fleire læringsformer.⁷⁶ Høgskolen i Sør-Trøndelag vil gi studentane moglegheit for deltaking i FoU-prosjekt ved avdelinga, og dei har ein intensjon om "[...] at studenten kan få tilgang til praksisfeltet som forskningsarena i

⁷⁵ Jf. Nasjonale retningsliner 5-10, s. 10.

⁷⁶ HiBu, Programplan 1-7, s.7

tilknytning til faglige oppdrag."⁷⁷ Høgskolen i Nesna legg opp til at FoU-prosjekt er ein del av praksisorganiseringa, og dei har profesjonsforsknings- og utviklingsarbeid som eit av fleire fokusområde for å integrere teori og praksis i alle fag 3. og 4. studieår.⁷⁸ Samisk høgskole opnar for at studentane kan knyte bachelor-oppgåva til forsknings- og utviklingsverksemda ved institusjonen.⁷⁹

Høgskolen i Hedmark legg stor vekt på å knyte studentane til forskingsprosjekt i sin programplan. Dei har inngått partnaravtalar med kommunar og skular i regionen om mellom anna samarbeid om forskning- og utviklingsarbeid, og dei vil "[...] legge til rette for at også bachelorstudenter vil kunne få muligheten til å delta i forskningsprosjekt. Også i andre fag og sammenhenger i utdanningen, vil studenter inviteres med i faglæreres utviklings- og forskningsarbeid."⁸⁰ Dei etablerte våren 2010 *Senter for praksisrettet utdanningsforskning*. Senteret vil arbeide med praksisnær, oppdragsfinansiert forskning. Faglærarar ved lærarutdanninga skal ha forskingsoppgåver ved senteret, og "[...] det vil bli arbeidet ytterligere med studentinvolvering"⁸¹.

Ved Høgskulen Stord/Haugesund knyter dei konferanse som metode til forskingsbaseringa, og legg vekt på at studentane både skal vere med å arrangere og vere aktive deltakarar med innlegg etter kvart som dei som går vidare i studieløpet.⁸²

Konferanse blir vektlagt også ved Universitetet i Stavanger som vil ha med presentasjonar av bacheloroppgåver for praksisskular samstundes med at masterstudentar presenterer sine oppgåver. Dei forventar òg at studentane "[...] deltar på seminarer med internasjonale forskere som er åpne for grunnskolelærerstudenter."⁸³ Universitetet i Stavanger legg opp til at praksisskular kan utforme problemstillingar som dei er opptekne av, slik at lærarstudentar, saman med faglærarar, kan vurdere og eventuelt nytte desse i arbeidet med bacheloroppgåver.

Universitetet i Tromsø er den institusjonen som går lengst i å leggje til rette for ei forskingsbasert utdanning gjennom at alle studentar må å ta ein mastergrad. I programplanen skriv dei at "Forsknings- og utviklingsorientering (FoU-orientering) er tilstede gjennom hele utdanningen for å kvalifisere lærere til å være systematisk, reflekterende og utforskende i skolen. FoU-orientering skal konkret støtte lærerens didaktiske utøvelse og være en basis for arbeidet med å utvikle stimulerende læringsmiljøer for elevene. Den eksplisitte delen av FoU-orientering omfatter gjennomføringen av selvstendige arbeid gjennom mastergradsoppgaven. Arbeidet utvikles gjennom kurs i metode og gjennom seminarer og veiledning."⁸⁴

⁷⁷ HiST, Programplan 1-7, s. 6

⁷⁸ HiNe, Programplan 1-7, s. 4 og 7

⁷⁹ SH, Programplan 1-7, s. 4

⁸⁰ HiHe, Programplan 1-7, s. 8

⁸¹ HiHe, Programplan 1-7, s. 9

⁸² HSH, Programplan 5-10, s.6

⁸³ UiS, Programplan 5-10, s.8

⁸⁴ UiT, Programplan 5-10, s. 2

Dei vektlegg òg at studentane skal få rom til å arbeide med FoU i tilknytning til praksis ved at det blir lagt til rette for "kortere eller lengre feltarbeid i fjerde og/eller femte studieår. Praksis siste studieår dreier seg i hovudsak om feltarbeid i forbindelse med mastergradsoppgaven"⁸⁵.

5.1.2 Forskingskompetanse og aktivitet

Når det gjeld evna institusjonane har til å drive forskingsbasert undervisning, er det nærliggjande å vurdere forholdstalet mellom talet på førstestillingar og lektor/lærarstillingar. Med utgangspunkt i tal frå databasen for høgare utdanning, DBH, kan det sjå ut til at dette talet er jamt stigande. Tala gjeld institusjonane totalt, ikkje lærarutdanningsprogramma for seg sjølve.

Tabell 5.1. Del av førstestillingar av undervisnings- og forskingsstillingar ved institusjonar som gir grunnskulelærarutdanning. 2008-2009-2010. Kjelde: Database for statistikk om høgare utdanning (DBH).

Institusjon	2008	2009	2010	DIFFERANSE
				2008 - 2010
HiB	0,31	0,36	0,41	0,10
HiBu	0,49	0,54	0,55	0,06
HiF	0,31	0,29	0,34	0,03
HiHe	0,39	0,42	0,46	0,07
HiN	0,3	0,33	0,33	0,03
HiNT	0,32	0,35	0,37	0,05
HiO	0,42	0,45	0,47	0,05
HSF	0,34	0,34	0,35	0,02
HSH	0,27	0,27	0,3	0,03
HiST	0,41	0,42	0,44	0,03
HiT	0,36	0,38	0,4	0,04
HVE	0,4	0,46	0,45	0,05
HVO	0,43	0,41	0,44	0,01
HiØ	0,37	0,39	0,41	0,04
NLA ⁸⁶			0,42	
SH	0,42	0,5	0,41	-0,01
UiA	0,6	0,62	0,65	0,05
UiN ⁸⁷	0,54	0,57	0,59	0,05
UiS	0,64	0,66	0,67	0,03
UiT ⁸⁸	0,33	0,76	0,77	

⁸⁵ UiT, Programplan 1-7, s. 2

⁸⁶ Norsk Lærarakademi Høgskolen og Norsk Lærarakademi Lærarhøgskolen vart slått saman til ein høgskole. Det var store forskjellar i kompetanse blant tilsette ved desse høgskolane, og det er difor ikkje gjort ei samanstilling.

⁸⁷ Høgskolen i Bodø fram til 2010.

⁸⁸ Tala for 2008 gjeld Høgskolen i Tromsø.

Delen av personalet med førstekompetanse verkar å vere jamt stigande på institusjonsnivå, men det er berre Høgskolen i Buskerud og universiteta som har fleire enn 50% med førstekompetanse. Tala gir ikkje fullgodt overblikk over situasjonen ved lærarutdanningane spesielt.

Rapportane til KD, som vart sendt innan 1. mai 2010, syner at dei fleste institusjonane meiner at dei har eit bra kompetansenivå på sitt fagpersonale, men at dei òg ønskjer å heve dette nivået ytterlegare. Fleire skriv at dei jobbar målretta for å få inn tilsette med forskarkompetanse. Nokre av institusjonane skriv òg kor stor del av fagpersonalet har førstestillingskompetanse:

Universitetet i Stavanger: ca. 70 %

Høgskolen i Sør-Trøndelag: 55 %

Høgskolen i Oslo: 40 %

Høgskolen i Nord-Trøndelag: 35 %

Høgskolen i Østfold: 27 %

På institusjonsbesøka kom det fram at dei fleste institusjonane har aktive førstelektorprogram for sine tilsette. Talet på stipendiatar er òg aukande. Til dømes har Høgskolen Stord/Haugesund og Samisk høgskole 10 stipendiatar, NLA 4 og Universitetet i Nordland melder om 25 på programmet Phd i profesjonspraksis (i alt). Det siste syner òg ein annan sentral tendens – tematisk så verkar institusjonane å vere bevisste på å styre forskinga i profesjonsrelevant retning.

Den nasjonale forskarskulen for lærarutdanning, NAFOL, har 20 PhD studentar som allereie er ein del av skulen, og 21 nye som vart tatt opp i januar 2011 (sjå: <http://www.nafol.net/>). Tolv av dei 20 PhD-arbeida rettar seg mot grunnskulelærarutdanning eller dei ti trinna i grunnskulen. HiVe står for tre av dei 12, HSH for to, HiNT for 1, HiST for 1, HVO for 1, NTNU for 1, UiN for 2. Eit av dei 12 prosjekta som er vurdert som relevant for GLU 1-7 og GLU 5-10, handlar om musikkompetansen til barn i barnehage og småskule. Denne avhandlinga er det ein stipendiat ved DMMH som står for.

Den formelle kompetansen er sjølvsagt viktig i denne samanhengen, men det er òg viktig at dei tilsette på grunnskulelærarutdanningsprogramma faktisk er aktive forskarar. PraksisFoU-programmet ved Noregs Forskningsråd har vore ei viktig kjelde til forskingsmidlar i perioden 2005-2010. Det er utarbeidd eit oversyn over prosjekt i perioden 2005-2010 som vi tar utgangspunkt i for vår rapportering.

Tabellen nedanfor syner dei lærarutdanningsinstitusjonane som har ansvar for GLU 1-7- og/eller GLU 5-10-utdanning og som er prosjektleiarar (første kolonne) for GLU-relevante prosjekt, dei GLU-institusjonane som er partner i prosjektet (andre kolonne) og totalsum prosjektet har fått (tredje kolonne).

På bakgrunn av dette oversynet kan vi sjå at HiO, HSH, HiHm, HiVe, HiST, HVO, HiF, UiA, UiN, UiS og UiT har prosjektleiinga for prosjekt og at HVO, HiST, HiNe, HiB, HiO, UiA, UiN, UiS og UiT er partner i prosjekt. 12 lærarutdanningar for GLU 1-7 og/eller GLU 5-10 er involverte på ein eller annan måte, og dermed er det 8 som ikkje er det. Totalt er det gitt vel 67 millionar til denne forskinga.

Tabell 5.2 Forskningsprosjekt innan PraksisFoU-programmet ved NFR.

Kjelde: Prosjektkatalog Forskningsprogrammet PraksisFoU 2005-2010, NFR.

Lærerutdanningsinstitusjon med ansvar for GLU 1-7 og /eller GLU 5-10	Samarbeidspartnarar som er lærerutdanningsinstitusjon	Tildelte midlar (million)
HiO	UiS, HVO	7
UiN	UiT	4,9
(NTNU)	HiST	4,9
HiTromsø / UiT	(ingen andre GLU 1-7 eller GLU 5-10 institusjonar)	2,42
HSH	(ingen andre GLU 1-7 eller GLU 5-10 institusjonar)	5
UiS (2 prosjekter)	HiNe	6,3
HiHm	(ingen andre GLU 1-7 eller GLU 5-10 institusjonar)	9
HiVe	UiA, HiST	5
HiST	(ingen andre GLU 1-7 eller GLU 5-10 institusjonar)	6
UiA	HiST, HiB, HiO, HiBodø	8
HVO	(ingen andre GLU 1-7 eller GLU 5-10 institusjonar)	6
HiF	(ingen andre GLU 1-7 eller GLU 5-10 institusjonar)	2,5

HiT, HiST, HiVe og HiO har alle fått forskingsmidlar til eit prosjekt kvar frå programmet Utdanning 2020. Oversynet frå NFR gir ikkje opplysingar om partnar eller midlar.⁸⁹

Registrering av publikasjonar i ForskDok, Frida eller Cristin er ikkje spesifisert godt nok til å kunne vurdere om publikasjonane er gjorde innanfor lærerutdanning eller ikkje. Organiseringsforma ved høgskular og universitet fører til at det ikkje er like lett å trekkje ut berre dei som er tilsette i dei to grunnskolelærerutdanningane.

⁸⁹ Prosjektoversikt:

<http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Page&cid=1224697819097&pagename=utdanning%2FHovedsidema>

1

Det er ikkje sjølvsagt at dei tilsette har forskingstid. Til dømes må tilsette ved Høgskolen i Bergen og Høgskolen i Telemark søkje om å få forskingstid, ved Universitetet i Tromsø blir forskingstida tildelt av instituttleiar og ved universitetet i Agder må dei søkje om å forskingstid ut over 10 prosent. Høgskolen i Nord-Trøndelag har 15 % forskingstid. Dette ser ut til å vere ei utvikling ved fleire utdanningsstader: Tid til forskning må ein søkje om, medan tid til undervisning er sjølvsagt.

Fleire institusjonar, som til dømes Høgskolen i Nord-Trøndelag, fortel at dei har vanskar med å skaffe nok eksterne midlar til å finansiere forskning. Høgskolen i Buskerud meiner at ein for liten del av midlane frå utdanningsforskningsprogramma går til høgskulane, medan Høgskolen i Finnmark meiner at for mykje av forskingsressursane går til Sør-Noreg.

Når det gjeld rekruttering til vitenskaplege stillingar, verkar det å vere litt regional variasjon. Høgskolen i Nord-Trøndelag melder at det er god søknad til stillingar med førstekompetansekrav, medan Universitetet i Nordland har problem med rekrutteringa. Ei forklaring er at dei vidaregåande skulane i området betalar betre. I og med at lønsdanninga for det meste skjer sentralt, er dette sannsynlegvis ei nasjonal problemstilling. Høgskulen i Volda opplever det òg som ei utfordring å få rekruttert tilstrekkeleg med kvalifiserte fagfolk til GLU. Samisk høgskole har på sin side problem med å få tak i kvalifisert personale som kan undervise på samisk.

Med bakgrunn i det som er presentert ovanfor, er det tre hovudproblemstillingar knytt til forskingsbasert undervisning:

1. Det er store variasjonar i kompetanse mellom dei 20 institusjonane.
2. Ikkje alle institusjonar vinn fram eller søkjer om midlar til forskning frå NFR.
3. Tid til forskning er knapp i lærarutdanningane.

Det kan vere at utdanningsinstitusjonar har midlar frå andre program, t.d. *Frå ord til handling* eller *Vurdering av Kunnskapsløftet*. Det er mykje forskning som òg går føre seg i desse programma. I dette oversynet har vi heller ikkje gått lenger bak i tid, og det kan òg vere at det er eit etterslep på fleire prosjekt slik at aktive forskarar held på med eksisterande prosjekt og ikkje har moglegheit for å søkje på nytt.

Men det er eit faktum at det er stor variasjon i forskingskompetanse, og det er nærliggjande å anta at det er samanheng mellom forskingskompetanse og forskingsprosjekt. Vi vil meine at ein grunnleggjande føresetnad for forskingsbasert undervisning er at dei som gir undervisninga har god innsikt i forskning, og dei bør i det minste ha tilgang til forskingsaktive miljø.

Historisk sett kan vi kanskje seie at forskning heller ikkje har vore prioritert i lærarutdanningane, sjølv om institusjonane har hatt krav om å drive med det i fleire tiår. Det har ikkje vore nokon sterk kultur for forskning, men dette er i ferd med å bli bygd opp. Krava om forskingsaktivitet legg føringar på tidsbruk, samstundes som krav om publisering òg legg føringar for bruk og fordeling av forskingstid. Forskingstid blir sett på som ein ressurs som skal nyttast best mogleg. Korleis fordelinga av tid til undervisning blir gjort, har ikkje vore eit tema ved institusjonsbesøka.

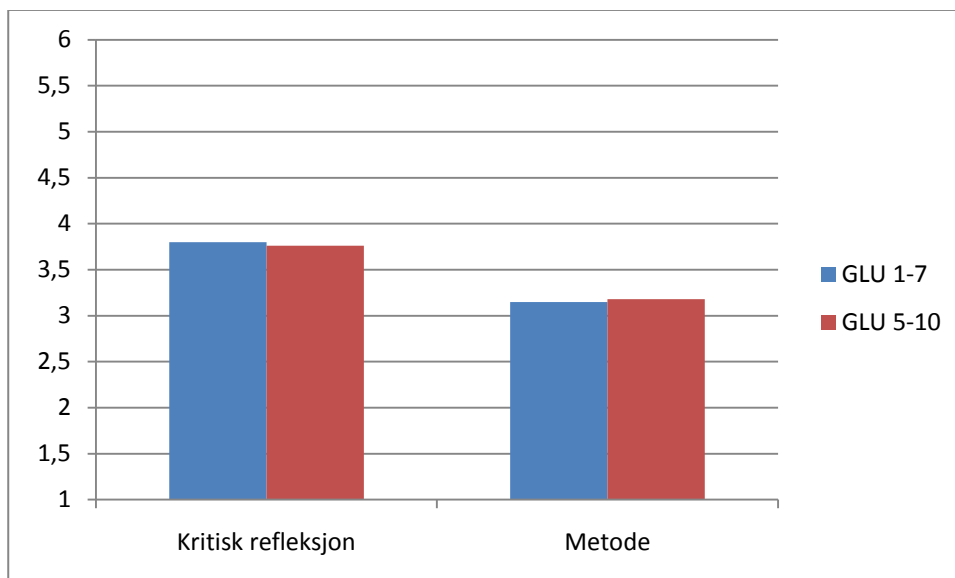
5.2 Studentane si rapportering om deira møte med forskning

Spørjeundersøkinga vart gjennomført etter første semester i dei nye 4- eller 5-årige programma. Når vi likevel spør studentar fleire spørsmål om innhaldet i undervisninga, er det både for å få eit visst innblikk i deira oppleving av korleis innhaldet har vore, og for å få ei form for ”baseline” for å kunne vurdere endringar over tid. Vi kan ikkje forvente at studentane har fått stor innsikt i kvantitative og kvalitative analysar i løpet av eitt semester, og heller ikkje at dei forstår så mykje av nasjonale kartleggingar. Men i løpet av studietida er det forventa at dei utviklar visse kompetansar og kunnskap innan forskingsmetode.

Tabellen nedanfor gjengir gjennomsnittsverdiane på svara frå studentar i begge programma (rapportert kvar for seg). Dei har svart på ein skala frå 1 (ikkje i det heile tatt) til 6 (svært mykje).

Tabell 5.3: Gjennomsnittsverdiar for GLU 1-7 (blå) og GLU 5-10 (raud) for utsegn knytt til erfaring med kritisk refleksjon og erfaring med metoder å studere eigen verksemd dette semesteret.

Skala: 1= ikkje i det heile tatt, 6= svært mykje.



Tabellen viser same mønster for studentar innan GLU 1-7 og GLU 5-10. Gjennomsnittleg rapporterer studentane omtrent midt på skalaen når det gjeld om dei er blitt utfordra til å tenkje kritisk, formulere problemstillingar og reflektere kritisk over teori og praksis (fire utsegn som til saman utgjer variabelen ”kritisk refleksjon”, Cronbach’s alpha = 0,86), og litt under på spørsmål om dei har fått erfaring med metodar som dei kan nytte i utvikling av eigen praksis, erfaring med korleis dei kan studere læringa til elevane, forskingsmetodar dei kan nytte i eige arbeid med elevar, og hypoteseutvikling og testing i praksis (fire utsegn som til saman utgjer variabelen ”metode”, Cronbach’s alpha = 0,80).

Det vi ikkje ser så mykje av enno (og det er heller ikkje forventa fordi det ikkje er eit læringsutbytte for første år), er mykje arbeid knytt til kartlegging og nasjonale prøver. Det er òg få som rapporterer

deltaking i prosjekt. 83 % av den totale studentgruppa (både GLU 1-7 og GLU 5-10) bruker svarkategoriene 1, 2 og 3 for å indikere i kor stor grad dei har deltatt i eit forskingsprosjekt. 3 % bruker svarkategori 6 (tilsvarer 28 studentar). Når det gjeld spørsmålet om å ha fått god innsikt i kva eit forskingsprosjekt er, svarer 73 % med dei tre lågaste kategoriene.

17 % av studentane har svart at det stemmer ikkje i det heile tatt (kategori 1) at studiet gir dei erfaring med å lese og bruke forskingslitteratur, medan 17 % bruker kategoriene 5 eller 6 for å indikere stor semje med at studiet gir dei slik erfaring. Dette kan indikere store forskjellar i vektlegging av forskning, men det kan òg indikere store forskjellar i studentar si oppfatning av undervisninga, eller at studentar ikkje har vore til stades. Vidare analysar må til for å undersøkje moglege forklaringar på forskjellane i rapportering. Det er også mogleg at dei ulike utdanningsinstitusjonane vil leggje vekt på forskning til ulike tider i studieløpet, og det er ikkje garantert at ein utdanningsstad som vektlegg forskning frå første dag nødvendigvis utdannar studentar som har betre forståing for forskning enn ein utdanningsstad som ventar eit semester.

Vi har òg spurt studentane om spesielt ein forskingsmetode som er sentral for lærarar i det vidare arbeidet deira. Det er observasjon som metode. Svara på spørsmål om i kor stor grad dei har fått erfaring med å bruke observasjon som metode i løpet av det første semesteret, viser at det er forskjellar. Prosentfordeling per svarkategori (1= stemmer ikkje i det heile tatt, 6= stemmer heilt)

1:	1,3%
2:	3,4%
3:	11,4%
4:	28,2%
5:	29,7%
6:	24,5%

(1,5% = missing.)

Ca. 15 % av studentane nyttar altså dei tre lågaste verdiane, medan bortimot 85% nyttar dei tre høgste. Dette er ein indikasjon på at det store fleirtalet av studentane har fått innsikt i denne metoden i løpet av første semester.

5.3 Vurderingar, tilrådingar og vidare arbeid

Gjennomgangen av studieplanane syner at alle institusjonane er lojale mot formuleringane i rammeplanen som går på forskingsbasert undervisning, men òg at konkretiseringsgraden varierer ein god del. Ein del av institusjonane manglar konkrete tiltak, og det kan sjølvstundt kome av tidpress når det gjeld utvikling av planar (jf. kap. 2.1). Men det kan òg kome av at dei har valt å flytte konkretiseringane ned i fag- og emneplanane, og det vil Følgjegruppa granske i dei komande åra. Av konkrete tiltak vil vi særleg peike på mastermodellen i Tromsø når det gjeld å sikre forskingsbaseringa av utdanninga i eit studentdeltakingsperspektiv.

Evna til å kunne utføre forskingsbasert undervisning er òg ujamt fordelt mellom institusjonane. Det er store variasjonar i kompetanse mellom dei 20 institusjonane, og alle når ikkje opp i kampen om midlar frå NFR. Viljen frå leiingane til å prioritere forskingstid kan òg sjå ut til å vere varierende.

Studentundersøkinga kan lesast på ein tilsvarande måte – det verkar å vere ganske stor variasjon i kva grad studentane har møtt forskning i undervisninga det første semesteret. Mest positiv er kjennskapen dei har fått til å nytte observasjon som metode. Dette er ikkje uventa, då studentane berre har hatt eitt semester i utdanninga.

Trass den institusjonelle variasjonen vil Følgjegruppa poengtere dei mange positive trekka for lærarutdanningane samla sett, både når det gjeld forskingsvolum og når det gjeld tematisk relevans for profesjonen. Dette er ei utvikling som vonleg vil gi positive utslag for undervisninga på sikt, og Følgjegruppa vil prøve å dokumentere om det er tilfelle gjennom mellom anna studentundersøkingar dei komande åra.

Tilrådingar

- Til institusjonane
- Utvikling av forskarkompetanse i lærarutdanningane må ha høg prioritet ved institusjonane. Særskilde stipend kan vurderast, og moglegheit for å samarbeide med institusjonar som har lykkast med NFR-søknader, må òg vurderast.
- Studentane sine møte med forskning må følgjast opp.
- Til Kunnskapsdepartementet
- Forskingsprogram som rettar seg mot lærarutdanningar, som PraksisFoU og PRAKUT er viktige for lærarutdanningane og vil vere det i fleire år til. Følgjegruppa støttar difor ei vidareutvikling av slike relevante program. Strategisk høgskoleprogram er òg eit viktig verkemiddel som bør vidareutviklast.
- Det kan òg vere ei moglegheit å vurdere øymerking av stipendiattildelingar til lærarutdannarar for å sikre kvalifisering til førstekompetanse.

Følgjegruppa vil i sitt vidare arbeid

- undersøkje forskingsbasering i planer og undervisning
- granske utviklinga i kompetanse og forskingsproduksjon
- følgje studentane sine erfaringar med forskingsbasert undervisning

Kapittel 6 Grunnleggende ferdigheter

6.1 Grunnleggende ferdigheter i GLU

I læreplanen LK06 *Kunnskapsløftet* blir fem grunnleggende ferdigheter innført i alle fag og gjelder fra 1. skoleår i grunnskolen til 13. skoleår på videregående skole. De fem ferdighetene er:

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

Disse ferdighetene regnes som vesentlige i alle yrker, og de er også avgjørende for å være et aktivt deltakende menneske i samfunnet. På den måten kan man se på de grunnleggende ferdighetene i en demokratiseringsprosess der alle skal ha muligheter å la sin stemme komme til uttrykk. De fem ferdighetene er knyttet til alle skolens fag. Kjell Lars Berge, som har vært sentral i utviklingen av læreplanen, understreker at det er første gang i skolehistorien at det å forstå, lære og utøve et fag ikke kan ses uavhengig av det å skape mening med språk og andre meningsskapende ressurser i faget (Berge 2005:163)⁹⁰.

Vektleggingen av de grunnleggende ferdighetene finner vi igjen i de nye lærerutdanningene. I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn* (2010) står det i beskrivelsen av læringsutbyttet for studentene på utdanningen for 1. – 7. trinn at de etter endt utdanning:

har kunnskap om arbeid med grunnleggende ferdigheter (utrykke seg muntlig, lese, utrykke seg skriftlig, regne, bruke digitale verktøy) i og på tvers av fag, og kan tilrettelegge for progresjon i opplæringen av disse ferdighetene tilpasset elever på 1.–7. trinn.

Det samme gjelder for studentene på 5. – 10. trinn. De har etter endt utdanning

kunnskap om arbeid med videreutvikling av grunnleggende ferdigheter (utrykke seg muntlig, lese, utrykke seg skriftlig, regne, bruke digitale verktøy) i og på tvers av fag, og kan tilrettelegge for progresjon i disse ferdighetene i opplæringen tilpasset elever på 5.–10. trinn.

Dette betyr at de grunnleggende ferdighetene er et obligatorisk emne i de to GLU-utdanningene.

⁹⁰ Berge, K. L. (2005): "Skrijving som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I: Aasen, A.J. og Nome, S. (red.): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/Landslaget for norskundervisning

6.2 Arbeid med grunnleggende ferdigheter ved institusjonene

I alle programplanene til de ulike lærerutdanningsinstitusjonene er grunnleggende ferdigheter beskrevet, og det finnes ingen studieplaner som ikke har tatt inn grunnleggende ferdigheter.⁹¹ Det finnes allikevel forskjeller i hvor sterk grad de grunnleggende ferdighetene løftes fram og blir synliggjort for leserne av planene. I alle planene er de to punktene fra forskriften som er sitert ovenfor, tatt inn (noen ganger i en noe endret versjon), og grunnleggende ferdigheter knyttes dermed til studentenes læringsutbytte. Noen institusjoner setter grunnleggende ferdigheter inn på et overordnet nivå i fagene på lik linje med fagkunnskap og fagdidaktikk, for eksempel Høgskolen i Nord-Trøndelag og Universitetet i Tromsø. I andre planer utdypes det ikke mer om grunnleggende ferdigheter og organiseringen av dem enn det som er hentet fra forskriften.

I noen planer er organiseringen et uttalt tema. For studentene på GLU 1-7 er norsk et obligatorisk fag. I denne utdanningen får norskfaget gjerne et særlig ansvar for de grunnleggende ferdighetene sammen med pedagogikk og elevkunnskap (PEL), selv om det framheves at de grunnleggende ferdighetene skal knyttes til alle fag. For studentene på GLU 5-10 er norsk et valgfritt fag på lik linje med andre fag, og her har det obligatoriske faget pedagogikk og elevkunnskap fått et overordnet ansvar for å koordinere og sikre arbeidet med de grunnleggende ferdighetene, og dessuten gi en teoretisk overbygning som skal komme til nytte i fagene studentene velger. En slik organisering er beskrevet i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn*: “Pedagogikk og elevkunnskap skal legge til rette for at studentene tilegner seg en teoretisk overbygning om grunnleggende ferdigheter, som forutsetning for arbeidet med disse i ulike fag.”

Noen institusjoner har valgt å utdype arbeidet med grunnleggende ferdigheter på ulike måter, ved å ha et eget avsnitt i planen om de grunnleggende ferdighetene. Her understrekes det gjerne at de grunnleggende ferdighetene skal knyttes til alle fag, og at det skal skje en progresjon i kravene til grunnleggende ferdigheter gjennom skolegangen. Lærerstudentene skal etter endt utdanning være i stand til å sørge for en slik progresjon. Det framkommer også at det er nødvendig med en tydelig organisering for å få til arbeidet med grunnleggende ferdigheter i fagene, særlig der norsk ikke er obligatorisk. Høgskolen i Hedmark hører med blant de institusjonene som framhever grunnleggende ferdigheter i sin plan med et eget avsnitt og tydelig overskrift, og kan tjene som eksempel:

Grunnleggende ferdigheter

Hvert enkelt fag i grunnskolelærerutdanningene har ansvar for at studentene får kunnskap om hvordan de kan jobbe med elevenes utvikling i de grunnleggende ferdighetene i faget. Ansvaret hvert fag har for at studentene tilegner seg kunnskap om de grunnleggende ferdighetene, vil bli synliggjort i fagplanene for fagene. Pedagogikk og elevkunnskap skal legge til rette for at studentene tilegner seg en teoretisk overbygning om grunnleggende ferdigheter, som forutsetning for arbeidet med disse i ulike fag. I grunnskolelærerutdanningene for 5. – 10. trinn, der norsk ikke er obligatorisk, har pedagogikk og elevkunnskap et større ansvar for innføringen i grunnleggende ferdigheter

⁹¹ Analysene tar kun utgangspunkt i de generelle delene av programplanene.

med vekt på området for språk og læring. Faglærerne i pedagogikk og elevkunnskap og i undervisningsfagene vil samarbeide om dette. Avdelingen har aktive forskningsmiljøer knyttet til de grunnleggende ferdighetene. Studentene vil møte fagområdet i hvert enkelt fag, i flerfaglige emner i fagstudiet og i praksisopplæringen.

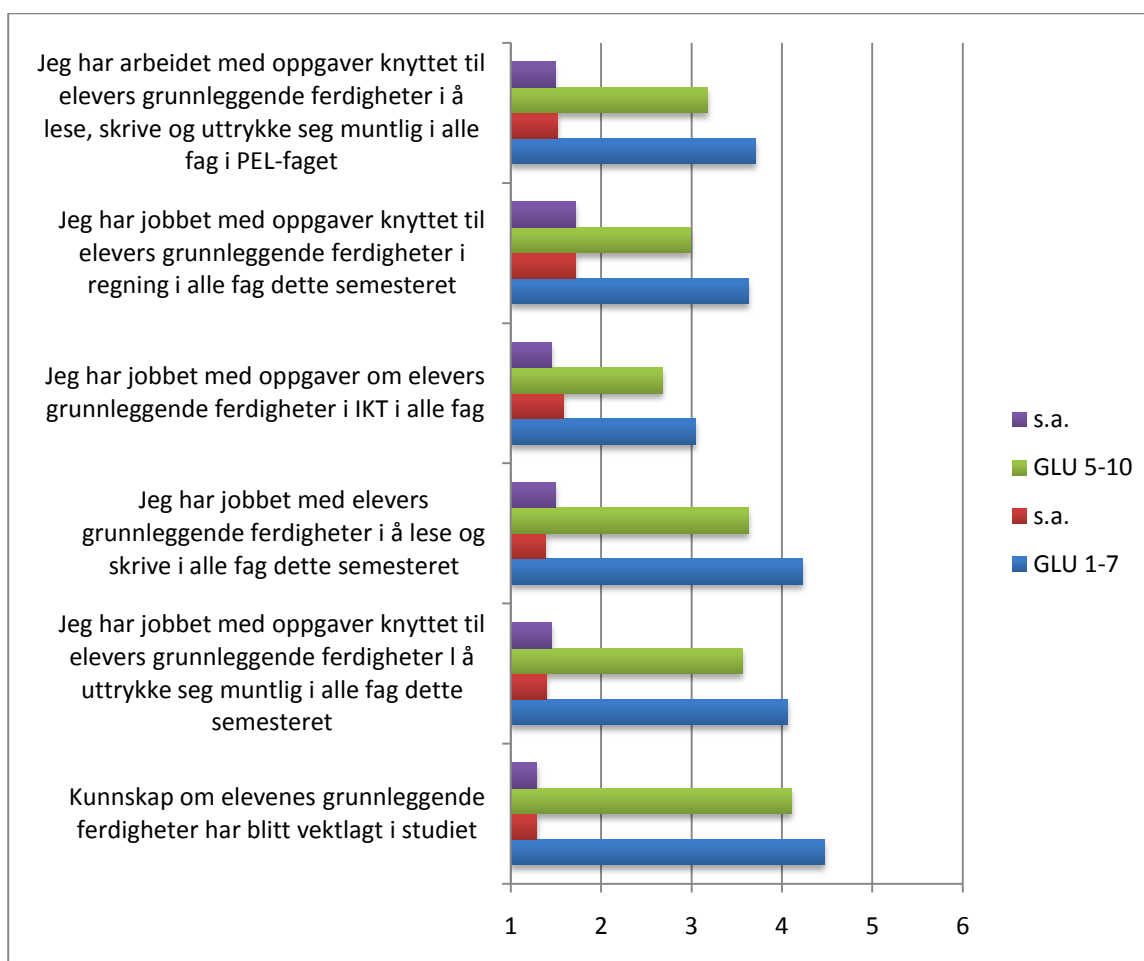
Noen institusjoner kopler grunnleggende ferdigheter til satsningsområder ved institusjonen. Her er Høgskolen i Vestfold et godt eksempel. Høgskolen har en tydelig profil når det gjelder grunnleggende ferdigheter, og kopler blant annet grunnleggende ferdigheter til arbeid med læremidler, som er et av satsningsområdene ved høgskolen. På Høgskulen i Volda ses grunnleggende ferdigheter som et av flere tverrfaglige emner uten at dette utdypes ytterligere. Det samme gjøres på NLA.

Som en oppsummering kan det sies at grunnleggende ferdigheter er tydelig til stede i programplanene til alle lærerutdanningsinstitusjonene, og det legges dermed en klar ramme for at studentene i de to GLU-utdanningene må kvalifisere seg på dette området. De grunnleggende ferdighetene får imidlertid noe ulik oppmerksomhet. Det er tydelig at noen institusjoner har vektlagt grunnleggende ferdigheter i sine planer, mens andre har gjentatt målene i læringsutbyttet som er formulert i forskriften for lærerutdanningene.

6.3 Studenters rapportering om erfaring med å arbeide med elevers grunnleggende ferdigheter første semester

Svar fra spørreundersøkelsen, hvis vi kun ser på gjennomsnittsverdier, indikerer at studenter flest har arbeidet med oppgaver knyttet til elevers grunnleggende ferdigheter, men det er en tendens til at studenter i GLU 1-7 benytter høyere verdier enn studenter i GLU 5-10 for å indikere i hvor stor grad de har arbeidet med dette. Mønsteret som vises i tabellen nedenfor er at GLU 1-7 studenter svarer konsekvent høyere på alle utsagnene. Spørsmål om elevers grunnleggende ferdigheter i IKT skårer lavest for begge gruppene.

Tabell 6.1: Gjennomsnittsverdier og standardavvik differensiert for GLU 1-7 (N= 453) og GLU 5-10 (N= 474) for rapportering på utsagn om arbeid med elevers grunnleggende ferdigheter. Skala: 1= ikke i det hele tatt, 6= i svært stor grad.



41 % av studentene i GLU 1-7 bruker svaralternativene 1 eller 2 for å besvare spørsmålet om de har arbeidet med oppgaver knyttet til elevers grunnleggende ferdigheter i IKT dette semesteret, og 49 % av studentene i GLU 5-10 bruker svaralternativene 1 eller 2. 12 % av GLU 5-10 studentene bruker svaralternativene 5 eller 6, mens 18,5 % av GLU 1-7 studentene bruker de to høyeste svaralternativene.

10 % av studentene i GLU 5-10 mener at kunnskap om elevers grunnleggende ferdigheter ikke er blitt vektlagt i studiet (svaralternativer 1 og 2), mens 41 % mener at det er blitt vektlagt i stor grad (svaralternativene 5 og 6). Det vil si at det store flertallet har en opplevelse av at grunnleggende ferdigheter blir vektlagt i studiet.

Det kan være av spesiell interesse å følge med på hvordan studenter i GLU 5-10 opplever utvikling og vektlegging av kunnskap om elevers grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og regning ettersom det ikke er et krav om at de skal ha norsk eller matematikk, men det er likevel forventet at de skal kunne undervise på måter som støtter elevers utvikling av disse grunnleggende ferdighetene.

Tabell 6.2: Frekvensfordeling i prosent for utsagn om erfaring med å arbeide med oppgaver knyttet til elevers grunnleggende ferdigheter. GLU 5-10. N = 474.

Utsagn	1	2	3	4	5	6
Lese og skrive i alle fag	8,4	12,0	20,3	25,3	21,5	10,5
Regning i alle fag	26,4	12,9	17,3	18,6	13,1	9,5
Muntlig, lese- og skrive i PEL-faget	14,1	17,3	22,8	22,6	16,2	4,9

For GLU 1-7 studenter, ser fordelingen slik ut:

Tabell 6.3: Frekvensfordeling i prosent for utsagn om erfaring med å arbeide med oppgaver knyttet til elevers grunnleggende ferdigheter. GLU 1-7. N = 453.

Utsagn	1	2	3	4	5	6
Lese og skrive i alle fag	3,5	4,9	12,8	30,7	26,9	18,5
Regning i alle fag	13,3	10,0	15,9	21,5	21,2	15,3
Muntlig, lese- og skrive i PEL-faget	7,3	9,5	21,5	27,9	18,4	12,6

Foreløpig kan det se ut til at det er regning i alle fag som ikke er blitt opplevd som spesielt vektlagt i forhold til grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Det kan også se ut til at studenter på GLU 5-10 foreløpig heller ikke har opplevd at PEL- faget har vektlagt elevers grunnleggende ferdigheter i stor grad.

6.4 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Arbeid med grunnleggende ferdigheter er et tema som er til stede i programplanene til alle lærerutdanningsinstitusjonene. I hvilken grad institusjonene vektlegger dette arbeidet i sine planer varierer derimot. Som nevnt innledningsvis i kapittel 2, har en del institusjoner i møte med Følgegruppen formidlet at tiden fra rammeplanen lå klar til programplanene skulle vedtas var knapp, slik at de ikke fikk nok tid til å innarbeide sine egne tolkninger i planene. Det kan derfor tenkes at tidsperspektivet kan være en av forklaringene på at enkelte læresteder i sine programplaner bare har gjentatt målene i læringsutbyttet som er formulert i forskriften. Man skal av den grunn være forsiktig med å konkludere ut i fra en programplananalyse om at enkelte læresteder vektlegger arbeidet med grunnleggende ferdigheter mer enn andre.

Ved innføringen av ny grunnskolelærerutdanning var mange bekymret for ivaretagelsen av grunnleggende ferdigheter på GLU 5-10, der norsk ikke er et obligatorisk fag i studieløpet. I

Følgegruppens møter med institusjonene kom det frem at flere av disse også deler denne bekymringen, og at de oppfatter arbeidet med grunnleggende ferdigheter på GLU 5-10 som en utfordring. Data fra spørreundersøkelsen viser på sin side at GLU-studentene i deres første semester har arbeidet noe med grunnleggende ferdigheter, men også at det er en tendens til at studenter på GLU 1-7 svarer konsekvent høyere på alle utsagnene. Med tanke på at obligatoriske fag som norsk og matematikk ligger tidlig i de fleste studieløp på GLU 1-7, er det muligens ikke overraskende at disse studentene oppgir at de har arbeidet mer med ferdighetene enn studentene på GLU 5-10. Resultatene kan også komme av at studentene på GLU 1-7 har arbeidet med begynneropplæring og tolker det som grunnleggende ferdigheter. Følgegruppen mener at det derfor vil være nødvendig å inkludere spørsmål om arbeid med grunnleggende ferdigheter i senere spørreundersøkelser for å følge utviklingen over tid, og spesielt se på arbeidet med grunnleggende ferdigheter på GLU 5-10.

I tilknytning til arbeidet med de grunnleggende ferdighetene vurderer vi det som avgjørende hvordan den enkelte institusjon klarer å gjennomføre arbeidet med grunnleggende ferdigheter i alle fag. Det vil være av stor betydning å få til en god organisering av dette arbeidet, og dessuten å utvikle kunnskaper om grunnleggende ferdigheter hos den enkelte faglærer i de to lærerutdanningene. Disse faktorene ønsker Følgegruppen å se nærmere på i tiden som kommer.

Anbefalinger

- Til institusjonene
- Arbeid med grunnleggende ferdigheter i alle fag må konkretiseres i planene, og institusjonene bør også vurdere behov for kompetanseutvikling blant de ansatte, spesielt innenfor IKT.

Følgegruppen vil i sitt videre arbeid

- følge institusjonenes arbeid med ivaretagelse av grunnleggende ferdigheter i praksis, særlig i tilknytning til GLU 5-10

Kapittel 7 Internasjonalisering

7.1 Internasjonalisering ved institusjonene

I *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og for 5. - 10. trinn* (2010) vektlegges internasjonalisering på ulike måter. Det står at lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester og for internasjonale perspektiver i grunnskolelærerutdanningene. I tillegg hører det ifølge forskriften med til studentenes generelle kompetanse at de skal kunne bidra til å styrke internasjonale og flerkulturelle dimensjoner ved skolens arbeid. Studentene skal også ifølge målene ha et internasjonalt perspektiv når det gjelder barns rettigheter, og de skal ha kunnskap om både nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen. Internasjonalisering har dessuten fått et eget avsnitt i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. – 7. trinn og 5. – 10. trinn*, der det heter:

Lærerutdanningsinstitusjonene skal legge til rette for et internasjonalt semester innenfor 4-årig grunnskolelærerutdanning. I utformingen av lokale programplaner må den enkelte institusjon innpasse internasjonalt semester. Programplanen og undervisningen skal også tilrettelegge for internasjonalisering ved lærestedet, for eksempel i form av internasjonale og flerkulturelle dimensjoner i studiet, engelskspråklig pensum og utenlandske gjesteforskere/forelesere.⁹²

Internasjonalisering kan realiseres på ulike måter i praksis, slik det framkommer i sitatet ovenfor. Det kan tilrettelegges for studentutveksling til høgskoler og universitet i utlandet som tilbyr lærerutdanning. Internasjonalisering hjemme (Internationalisation at Home) har vært vektlagt i mye europeisk samarbeid om internasjonalisering av høyere utdanning. Da blir tilrettelegging av møteplasser med internasjonale studenter på egen institusjon viktig. I tillegg kan selve innholdet i lærerutdanningsfagene ha et internasjonalt perspektiv, og pensum kan hentes fra de nordiske landene og dessuten være engelskspråklig, slik det også blir sagt i retningslinjene. Den flerkulturelle og flerspråklige dimensjonen er dessuten et viktig bidrag til internasjonalisering, noe som framgår både av forskriften og i sitatet fra de nasjonale retningslinjene. Det internasjonale perspektivet er fulgt opp i studieplanene til de enkelte lærerutdanningsinstitusjonene på ulike måter og med ulik styrke. Nedenfor kommenteres internasjonalisering i form av studentutveksling og internasjonalisering hjemme hver for seg. Den flerkulturelle dimensjonen i de to lærerutdanningene er et stort og viktig tema. Dette blir bare kort berørt nedenfor fordi Følgegruppen ønsker å se nærmere på dette temaet i det videre arbeidet. Det samme gjelder det samiske perspektivet.

⁹² http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf, s.7

7.1.1 Internasjonalisering i form av utveksling

I nesten alle programplanene blir mulighetene for studentutveksling tatt opp, og det gjøres liten forskjell på muligheter for og organisering av utveksling i planene for GLU 1-7 og GLU 5-10. I de aller fleste planene er det lagt inn et internasjonalt semester i 4. studieår slik at studentene dette året kan ta studier ved lærerutdanningsinstitusjoner i utlandet som deres institusjon har avtale med. Disse studiene skal kunne innpasses i 1-7-utdanningen eller 5-10-utdanningen. Slik er det i programplanene til Høgskolen i Bergen, Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Nesna, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Sogndal, Høgskolen Stord/Haugesund, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Vestfold, Samisk høgskole, Universitetet i Agder og Universitetet i Tromsø. Universitetet i Nordland åpner for slike muligheter i 3. studieår, mens Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Østfold og Universitetet i Stavanger nevner både i 3. og 4. studieår som aktuelle for utveksling. På Høgskolen i Telemark er ikke et internasjonalt semester lagt til ett bestemt studieår, men det understrekes at studentene først kan reise ut etter første studieår. Noen institusjoner sier dessuten eksplisitt at utvekslingen foregår i det semesteret studentene kan velge et skolerelatert fag, for eksempel Høgskolen i Sogndal. Høgskolen i Volda og NLA-høgskolen tar i sin programplan ikke opp muligheter for utveksling. Flere institusjoner understreker at det bare er de studentene som følger vanlig studieprogresjon, som kan ta et semester i utlandet.

I møtene som Følgegruppen hadde med lærerutdanningsinstitusjonene, ble det understreket at de nye lærerutdanningene gir mange utfordringer når det gjelder studentutveksling. Mange opplevde det som vanskeligere å organisere utveksling nå enn i ALU. Det er komplisert å finne egnede semester når mye er obligatorisk. Spesielt vanskelig anså man selve strukturen i GLU 1-7 å være. Dette kan være grunnen til at så mange av institusjonene velger å legge et internasjonalt semester med utveksling til 4. studieår, der det er flere valgmuligheter. Dette gjør at fag som tas i de første studieårene ikke får de samme muligheter til internasjonalisering som fag som tas seinere i utdanningsprogrammet. De internasjonale erfaringene blir dessuten noe studentene gjør svært seint i utdanningen sin og er dermed ikke med og preger tenkningen deres gjennom studiene. En annen utfordring er selve innholdet i studiene som tas i utlandet. Siden blant annet profesjonsretting og progresjon er viktig i de to lærerutdanningene, må det sikres på en mer målrettet måte enn tidligere at studentene får lærerutdanningsfag i utlandet. I samtalene på de ulike lærerutdanningsinstitusjonene ble sjelden nordiske institusjoner nevnt som viktige utvekslingspartnere. Følgegruppen vil understreke at det kan være interessant for institusjonene å se nærmere på mulighetene i Norden siden lærerutdanningene her likner mer på de norske og dermed kan være enklere å forholde seg til. Et annet spørsmål som er interessant å stille, er om organiseringen av internasjonalt semester bør være så likt på de to lærerutdanningene, som programplanene foreløpig legger opp til.

I noen av programplanene blir praksis i utlandet tatt opp. Her skiller Samisk høgskole seg ut ved å ha fast praksis både i Sverige og Finland, og det gis i tillegg mulighet til å ha praksis ved andre

urfolksinstitusjoner, for eksempel i Canada. Også Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag, Høgskolen i Vestfold, Høgskolen i Østfold og Universitetet i Stavanger vektlegger i programplanene sine praksis som mulighet i internasjonaliseringsarbeidet. Praksis i utlandet er av kortere varighet og oppleves derfor av mange enklere å administrere i en komplisert studieorganisering enn utenlandssemester. Ingen av institusjonene utdyper i programplanene om når i studieforløpet utenlandspraksis kan foregå, men det er mulig å forestille seg at slik praksis lettere kan organiseres tidligere i studiet enn et helt semester i utlandet. Her er likevel problemstillinger knyttet til Lånekassens krav om opphold av minst fire ukers varighet for å få økonomisk støtte.

7.1.2 Internasjonalisering hjemme

De fleste institusjonene tar inn i programplanene sine flere av de punktene i *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. – 7. trinn og for 5 - 10. trinn* som har et internasjonalt perspektiv, og som gjør innholdet i selve lærerutdanningen mer internasjonal. Det gjelder følgende punkter fra forskriften, de to første under kunnskapene studentene skal ha, det siste under den generelle kompetansen:

- har kunnskap om barn i vanskelige situasjoner og om barns rettigheter i et nasjonalt og internasjonalt perspektiv
- har kunnskap om nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid med relevans for lærerprofesjonen (under kunnskap)
- kan bidra til å styrke internasjonale og flerkulturelle dimensjoner ved skolens arbeid

Flere institusjoner er nettopp opptatt av at selve innholdet i studiene skal ha et internasjonalt perspektiv og understreker nødvendigheten av å ha et pensum som gjenspeiler dette, og dessuten ha gjesteforelesere fra andre land. I programplanene for lærerutdanningene på Høgskolen Stord/Haugesund sies det for eksempel:

Internasjonalisering ved HSH gjøres ved å trekke inn det internasjonale og flerkulturelle perspektivet i lærerprofesjonaliteten og ved å bruke internasjonale forskningsrapporter, artikler og bruk av gjesteforelesere og samarbeidspartnere. E-læringsystem vil være et viktig redskap i dette samarbeidet. Alle fagene skal ha en internasjonal kontakt som kan brukes i undervisningen.⁹³

Høgskolen i Finnmark tar opp den internasjonale dimensjonen ved livet på campus og sier at det kan være aktuelt å legge til rette for flerkulturelt/internasjonalt læringsverksted ved høgskolen hvor møte med gjestende studenter og lærere/forskere/forelesere skal inngå i programmet. Også

⁹³ HSH, Programplan 1-7, s. 6

Høgskolen i Hedmark nevner det internasjonale livet på campus og sier:

I høgskolens internasjonale arbeid legges det også til rette for at internasjonale grads- og utvekslingsstudenter tas opp på høgskolens studieprogram. Avdelingen på Hamar har blant annet norskkurs for internasjonale studenter, og årsstudium i norsk språk og kultur for internasjonale studenter. Det vil bli arbeidet med hvordan dette og andre internasjonale studietilbud kan bidra til internasjonalisering hjemme tilknyttet grunnskolelærerutdanningene.⁹⁴

Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Finnmark, Høgskolen i Hedmark, Høgskolen i Nord-Trøndelag, Høgskolen i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag og Høgskolen i Østfold understreker også viktigheten av å ha engelskspråklig litteratur på pensum som et ledd i internasjonaliseringen.

Den flerkulturelle dimensjonen som ledd i internasjonalisering i lærerutdanningene vektlegges særlig ved Høgskolen i Buskerud, Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Oslo. På disse tre institusjonene har flerkulturelle og flerspråklige perspektiver blitt et særpreg ved lærerutdanningene. Denne dimensjonen vil Følgegruppen som sagt følge opp i senere arbeid.

7.2 Studenters opplevelse av internasjonalisering i studiet

I spørreundersøkelsen ble studentene bedt om å svare på flere utsagn knyttet til internasjonalisering. Svarkategoriene gikk fra 1 (ikke i det hele tatt) til 6 (i svært stor grad). I tabellene nedenfor har vi ikke differensiert for GLU 1-7 og GLU 5-10, men har valgt å betrakte studentene som en hel gruppe.

⁹⁴ HiHm, Programplan 5-10, s. 10

Tabell 7.1: Frekvensfordeling i prosent, gjennomsnittsverdi (M) og standardavvik (s.a). Utsagn om internasjonalisering i studiet.

Utsagn	1	2	3	4	5	6	M	s.a
Det er mulig å ta deler av utd i utlandet	4,3	5,1	8,2	16,9	23,4	38,6	4,56	1,64
Dette studiet har et flerkulturelt innhold	9,5	15,0	20,8	24,2	17,4	9,6	3,44	1,57
En del av pensumet er engelskspråklig	44,5	13,0	8,7	9,5	8,4	12,6	2,53	1,88
Studiet gir meg mulighet til kontakt med internasjonale stud på U/H	33,0	21,3	15,7	13,0	7,5	6,1	2,50	1,33
Vi har utenlandske gjesteforelesere	74,1	11,4	4,2	3,1	2,6	1,5	1,44	1,09
Jeg har klare planer om å studere utenlands i løpet av studiet	44,5	8,0	10,2	13,0	9,9	11,3	2,61	1,88

Det ser ut til at det store flertallet av studentene er klar over at det er mulig å studere utenlands, og det er ca. 20 % som er ganske overbevist om at de selv ønsker å studere i utlandet i løpet av studietiden. Det er få som rapporterer at de har en del engelskspråklig litteratur, og få som mener at de har mulighet til å komme i kontakt med internasjonale studenter gjennom programmet eller å ha utenlandske gjesteforelesere.

Spørsmål om flerkulturelt innhold bør følges videre. Svarene her indikerer at studentene ikke nødvendigvis ser dette i første semester, men dette kan bli styrket i løpet av de neste årene.

7.3 Vurderinger, anbefalinger og videre arbeid

Internasjonalisering er tatt opp i programplanene ved alle institusjoner, men det varierer hvor mye plass internasjonalisering har fått, og hvor detaljert internasjonaliseringen er beskrevet. Så tidlig i utdanningen er det vanskelig å bedømme hvor synlig internasjonale perspektiver er i GLU. En stor del av studentene som svarte på Følgegruppens spørreundersøkelse høsten 2010 og vinteren 2011, vet at det er mulig å studere et semester i utlandet. Følgegruppen ønsker å se nærmere på hvordan utveksling og utenlandspraksis organiseres og gjennomføres på lærerutdanningsinstitusjonene i framtiden, og hvordan det i praksis arbeides med internasjonalisering hjemme knyttet til lærerutdanningene ved den enkelte institusjon.

Anbefalinger

- Til institusjonene
- Følgegruppen anbefaler at institusjonene vurderer utveksling i Norden som et alternativ, særlig med tanke på profesjonsretting og progresjon.
- Engelskspråklig pensum er et viktig tiltak for internasjonalisering, ved at studentene får lære å kommunisere faglig om utdanning på et sentralt språk. Andre måter å styrke internasjonalisering hjemme er også av verdi.

Følgegruppen vil i sitt videre arbeid

- undersøke institusjonenes arbeid med internasjonalisering de kommende årene, med vekt på
 - praktisk tilrettelegging, avtaler o.l.
 - faktisk studentutveksling
 - studentenes utbytte av dette arbeidet (gjennom spørreundersøkinger)
- følge utviklingen av den flerkulturelle dimensjonen som ledd i internasjonaliseringen

Kapittel 8 utfordringer i startfasen og arbeidet videre

De foregående kapitlene har presentert analyser av datamateriale og problemstillinger Følgegruppen har møtt på i arbeidet dette året. Det er også gitt noen anbefalinger til videre arbeid eller avklaring. I dette kapitlet vil vi se kapitlene på tvers og oppsummere det vi mener er hovedmomenter som er kommet fram hittil i denne rapporten. Vi presenterer i en spørrende form fordi vi erkjenner at reformarbeidet er i sin spede begynnelse. Likevel mener vi det er viktig å peke spesielt på noen av de sentrale problemstillingene som er kommet fram i denne rapporten.

8.1 Institusjonenes arbeid med reformen

Institusjonsbesøkene har vist at det er stor driv og vilje til å gjennomføre reformen i tråd med intensjonene. Personalet har gjennomgående lagt ned et betydelig arbeid med å få reformen i gang, og vi har møtt mange entusiastiske lærerutdannere. Kravene om å få til to differensierte grunnskolelærerutdanninger som er integrerte, profesjonsrettet og forskningsbaserte med høy faglig kvalitet, kan virke overveldende i en startfase. Likevel virker det som om mange har tro på at man skal få dette til på sikt.

Rådene som Følgegruppen har gitt til institusjonene i denne rapporten, må også leses i dette perspektivet; lærestedene bør videreutvikle planer, strategier og fagtilbud etter hvert som de vinner erfaring med greiene som er tatt i startfasen.

8.2 Rammeplan versus programplan

Et gjennomgående trekk ved programplanene som er blitt samlet inn og analysert, er at de ofte gjentar det som er skrevet i Rammeplan for grunnskolelærerutdanningene og i de nasjonale retningslinjene. En mulig forklaring på dette er tidsaspektet. En annen forklaring kan være at det ikke har vært vanlig for norsk lærerutdanning å arbeide med egne visjoner og mål for utdanningen, eller at det ikke er vanlig å skrive om dette i programplaner. Allmennlærerutdanningen og nå de to grunnskolelærerutdanningene, har hatt og har sentralt gitte mål. Det kan være at det er såpass stor enighet om dette at det ikke vurderes som nødvendig å arbeide videre med egen visjon og egen profilering.

Til tross for at forskning om lærerutdanning og dens betydning for nyutdannedes arbeid kun er i startgroppen, er det etter hvert flere både i USA og Europa som viser til betydningen av at programmer har klare visjoner, at de er koherente og at de bygger opp omkring en solid kunnskapsbase som tar utgangspunkt i det arbeidet de skal kvalifisere til⁹⁵.

⁹⁵ Se f.eks: Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 4, s. 416-440. Boyd, D., P. Grossman, et al. (2006). Complex by design: Investigating pathways into teaching in New York City Schools. *Journal of Teacher Education*, 57, 2, s. 155-166. Brouwer, N. og F. A. Korthagen (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal* 42, 1, s. 153-224. Darling-Hammond, L.(red). (2000). *Studies of excellence in teacher education (3 volumes)*. Washington, DC, American Association of

Det er sannsynligvis verdt å stille spørsmål ved i hvor stor grad det er enighet om hva en god lærerutdanning er ved de forskjellige lærestedene. Selvstendige betraktninger om dette kommer sjelden fram i dokumentene.

Studentene oppgir heller ikke at de har visst så mye om lærerutdanningen de har søkt seg inn på. Som tidligere nevnt, trenger ikke svarene deres å bety at de har negativ inntrykk av utdanningen, men de mangler kanskje en forståelse for hva de begir seg inn på. Dette kan også være et resultat av at visjoner og profilering ikke formidles tydelig. Det kan være grunn til å stille spørsmål ved om det kommuniseres tydelig nok hva utdanningene kvalifiserer til og skal sette studentene i stand til å forstå, forholde seg til, kunne bidra til og kunne arbeide med.

Utfordringen går til lærestedene.

8.3 Rekruttering, ledige studieplasser og behov for lærere

Overskriften på dette problemfeltet er sammensatt – slik problemfeltet også er. Noen av dilemmaene som er trukket fram tidligere er:

- a) Det er ledige plasser ved enkelte GLU-utdanninger samtidig som at kvalifiserte søkere ikke kommer inn ved andre GLU-utdanninger hvor det er overbooking.
- b) Ledige plasser betyr at det er finansiering til en utdanning som ikke benyttes.
- c) Ledige plasser *kan* dermed bety at det er ledige ressurser til utviklingsarbeid og videreutdanning ved noen læresteder.
- d) Overbooking betyr at andre lærerutdanninger har lite ”slingringsmonn” når det gjelder tid til videreutvikling eller videreutdanning.

Samtidig ser vi også at

- e) Studenter i et fylke med dårlig rekruttering til egen lærerutdanning kan bli tatt opp på nettstudier som tilbys av læresteder i andre fylker.
- f) Dette er positivt med hensyn til rekruttering dersom studentene ellers ikke ville ha begynt på lærerutdanning og er gode kandidater.
- g) Men det kan være negativt med tanke på rekruttering til de lokale lærestedene dersom studentene ellers ville ha blitt ”campus-studenter”.

Colleges for Teacher Education. Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, Jossey-Bass. Darling-Hammond, L., Bransford, J. (red). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, Jossey Bass.

Og til slutt så vet vi at

- h) Det er et stort behov for lærere i årene framover, og det er derfor samfunnsøkonomisk negativt at det er ledige plasser som ikke blir benyttet.

Følgegruppen ser at det er et stort dilemma i det faktum at det er ledige plasser ved en del GLU-utdanninger samtidig som at kvalifiserte søkere står på venteliste andre læresteder, når vi også vet at vi står overfor lærermangel i årene framover. Vi påpeker dette, men ønsker ikke å bidra til en forenkling av denne problematikken. Den er kompleks, og det er mange dilemma og fallgroper.

Hvilke konsekvenser vil det få dersom studieplasser flyttes til læresteder i de større byene hvor søkingen er størst? Hva vil skje med lærerrekuttering til de mindre stedene i Norge? Vi vet foreløpig lite om hva slags konsekvenser en slik avgjørelse vil kunne få. For eksempel viser flere av de små institusjonene til at lærerne som blir utdannet hos dem, tar seg jobb i regionen.

Vi ser også at det er vanskelig å kunne tilby stor nok fagbredde når det er liten rekruttering, og dette kan bli en negativ sirkel fordi det sannsynligvis er viktig å ha et godt fagtilbud for å være attraktiv for søkere. I kapittel 3 anbefaler vi et strategisk arbeid med langsiktig prioritering av fag ved institusjoner som inngår en region for å kunne sikre bredde i fagvalg for studenter og regioner.

Dette vil dessuten ha konsekvenser for opparbeidelse av forskningskompetanse. Det ser også ut til å være vanskeligere å opparbeide seg god nok forskerkompetanse i personalet til å kunne tilby forskningsaktive lærerutdanningsmiljø til studentene ved noen av lærestedene med middels eller få studenter. Dette henger naturlig sammen med størrelse på faggrupper.

På den annen side er det noen mindre lærerutdanningssteder som også kan vise til stort engasjement og stor vilje til å arbeide for kvalitet i utdanningen. De har generelt tatt flere gode grep for å innfri intensjonene i reformen, noe som kan ha sammenheng med at det er enklere å lede omstillinger i mindre organisasjoner. Det er også et kjent fenomen innen endringsteori at det er når man virkelig kjenner presset at kreativitet og pågangsmot kommer til uttrykk.

Resultater presentert i denne rapporten kan heller ikke si noe om kvaliteten på undervisning eller studenters læring. I denne omgang bringer Følgegruppen fram disse perspektivene for å peke på at dette er en viktig utfordring nasjonalt og regionalt som vi må følge og undersøke.

8.4 Framveksten av alternativer til campusbaserte studier

Studiekvalitet, hva studenter utvikler av kunnskap, ferdigheter, generell kompetanse og ikke minst innstilling til lærerarbeidet og til elever er viktige faktorer å vurdere i alle utdanninger, enten de er campusbaserte eller ikke. Det kan likevel være grunn til å sette et særlig søkelys på de ulike alternativene som blir tilbudt, både for å sikre kvalitet og kanskje også, dersom kvaliteten viser seg å være god, for at campusbaserte tilbud kan lære noe av andre måter å arbeide på.

En måte å betrakte variasjon mellom ulike programmer er å se på hvor de foregår (for eksempel på campus eller hjemme med en PC), mens en annen måte kan være å se på forskjeller i hva de vektlegger eller når de vektlegger forskjellige ting. Når en student kan ha ansvar for undervisning, er en slik sentral faktor⁹⁶. Noen programmer vektlegger at studenter må ha noe grunnleggende kunnskap før de begynner å undervise, mens andre forventer at studenter begynner å undervise med en gang. Problemet med de fleste sammenligninger er at det ofte er mangel på kunnskap om slike innholdsvariasjoner. Sammenligninger blir gjort på bakgrunn av det vi kan kalle ytre kjennetegn. Slik er det også i Norge – foreløpig. Vi mangler grundig kjennskap til innhold i de ulike programmene (også campusbaserte), hva som vektlegges når, hvilke teorier om studenters læring og utvikling som ligger til grunn for programmenes utforming, osv.

Likevel ser vi altså at det tilbys flere og flere alternativer til campusbaserte utdanninger, både gjennom nettstøttet, samlingsbasert og trainee-modeller (og variasjoner mellom disse). Problemstillinger som trekkes fram i tilknytning til denne framveksten er:

Hva vet vi om kvalitet?

Hvordan sikres god praksisopplæring i nettstøttede programmer?

Hva med akademisk og analytisk forankring i trainee-modeller?

Ødelegger vi for rekruttering til campus-modeller gjennom slike tilbud?

Ødelegger vi dermed for utvikling av gode læringsmiljøer for studenter?

Ødelegger vi for utvikling av større faggrupper og forskningsaktive miljøer?

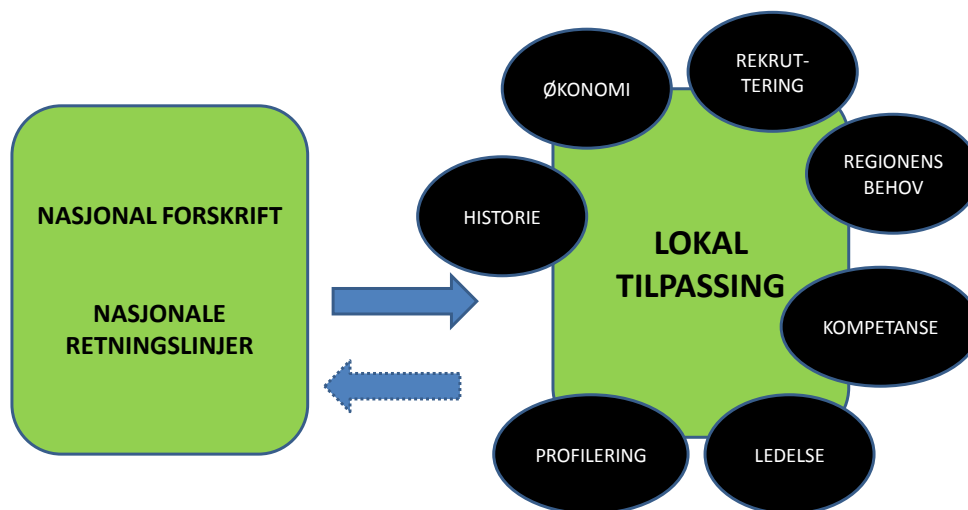
Eller er slike programmer med på å sikre rekruttering til læreryrket?

Dette er viktige spørsmål å følge opp nasjonalt.

8.5 Lokal tilpassing av lærerutdanningsreformen

Med utgangspunkt i samtaler med lærestedene og analysene presentert i tidligere kapitler i denne rapporten, har vi identifisert noen viktige faktorer som ser ut til å ha påvirket den lokale utformingen av lærerutdanningsreformen (se Modell 1 nedenfor). Faktorene vi har identifisert er: historie (hva bygger reformen på av tidligere arbeid/virksomhet ved lærestedet?), økonomi, rekruttering, regionens behov, lærestedets kompetanse, ledelse og ønske om profilering. Vi opplever at de ulike faktorene har ulik påvirkningsstyrke på de forskjellige lærestedene. Noen steder er rekruttering mer avgjørende for utforming enn andre steder. Noen steder har kompetanse i personalet større betydning (for eksempel for fagvalg) og så videre.

⁹⁶ Stoddart, P. og Floden, R. (1996). Traditional and alternative routes to certification: Issues, assumptions and misconceptions, I K. Zeichner, S. Melnick, og M.L. Gomez (red), *Currents of reform in pre-service teacher education*, New York: Teachers College Press.



Modell 1: Faktorer som har påvirket lokal tilpassing av lærerutdanningsreformen.

Disse faktorene kan være interessante nok å følge videre eller å merke seg. Det kan være av interesse å studere nærmere hvorfor noen faktorer har større betydning noen steder enn andre. Men det som også er viktig å påpeke i denne sammenheng, er at faktorene er de som åpenbarer seg i løpet av noen få timers samtale om arbeidet ved lærestedene, basert på et lite utvalg av representanter fra lærestedene og innenfor en ramme som Følgegruppen har bestemt (tema for samtalen var gitt på forhånd).

Vi vet lite om det er forskjellige tolkninger av hva reformen innebærer på ulike nivå i organisasjonen⁹⁷ og det er fortsatt for tidlig å si noe om de endringene som vil skje etter hvert som lærestedene får erfaring med de to nye, differensierte grunnskolelærerutdanningsprogrammene. Andre faktorer vil sannsynligvis vise seg å ha betydning etter hvert som erfaringsgrunnlaget økes.

Hvordan endringer skjer, hvilke endringer som skjer hvor og hva slags konsekvenser dette vil få for kvalitet og tilbud er viktige problemstillinger i Følgegruppens videre arbeid.

⁹⁷ Rasmussen, I. & Ludvigsen, S. (2009) The Hedgehog and the Fox; A Discussion of the Approaches to the Analysis of ICT Reforms in Teacher Education of Larry Cuban and Yrjö Engeström, *Mind, Culture and Activity*, 6,1, s. 83-104.

8.6 Problemstillinger for videre arbeid

I tillegg til en fortsatt oppmerksomhet rettet mot det lokale arbeidet med utvikling av nye grunnskolelærerutdanninger, de valgene som foretas og eventuelle konsekvenser av valg, er det noen områder vi ikke har tatt opp i særlig grad i denne rapporten som det vil være viktig å gå nærmere inn på.

Et viktig felt er arbeidet med praksisopplæring. Noen få problemstillinger er reist i denne rapporten, men ikke mange. Følgegruppen har opplevd i møte med lærestedene at dette er et felt som anses som både svært viktig og krevende. Vi har derfor vurdert det slik at vi må prioritere å arbeide med praksisopplæring spesielt i året som kommer.

Dette første året har vi vektlagt å møte det enkelte lærested og få litt innsikt i selve startfasen eller intensjonsfasen. I fortsettelsen ønsker vi å få økt innsikt i det arbeidet som foregår rent kvalitativt i utdanningene. Vi må altså komme tettere på undervisning og læring, emneplaner, eksamener og resultater. Spørsmål om grunnleggende ferdigheter må bli fulgt videre. Innhold og læringsutbytte knyttet til samiske perspektiver i utdanningen må også studeres. Slike studier vil kunne gi større innsikt i hvordan lærerutdanningsreformen tolkes, forhandles og utvikles lokalt.

I tillegg er det noen spørsmål som må forfølges gjennom hele femårsperioden. Dette gjelder for eksempel rekruttering til utdanningene og frafall, studentenes fagvalg, eksamensresultater og studiepoengproduksjon.

Det vil også være viktig å studere utviklingen av regionene og det regionale samarbeidet. Vi ser en økende tendens til nettbaserte studier og ulike former for organisering av utdanningene. Spørreundersøkelse til studenter og til ansatte, i tillegg til andre former for datainnsamling, vil være viktige måter å få innsikt i hvordan de ulike programmene vurderes, deres betydning og deres kvalitet.

Høsten 2010 har vært en innfasings- og oppstartstid for lærestedene. I årene som kommer, vil det være viktig å belyse både kvalitet og konsekvenser.

Vedlegg 1 Tabeller

Tabell 2.1a) Oversikt over studietilbud⁹⁸

Institusjon	Ordinært (campus)	Nett/ samlingsbasert	Desentralisert	Deltid	Annet
Høgskolen i Bergen	8				
Høgskolen i Buskerud	4				
Høgskolen i Finnmark		2 ⁹⁹	2		
Høgskolen i Hedmark	2	1			
Høgskolen i Nesna		2 ¹⁰⁰			
Høgskolen i Nord-Trøndelag	2				
Høgskolen i Oslo	4				
Høgskolen i Sogn og Fjordane	2			1	
Høgskolen Stord/Haugesund	2				
Høgskolen i Sør-Trøndelag	4				
Høgskolen i Telemark	3	1	1		
Høgskolen i Vestfold	2				1 ¹⁰¹
Høgskolen i Volda	2				
Høgskolen i Østfold	2				
NLA Høgskolen	2				
Samisk høgskole	1				
Universitetet i Agder	3				
Universitetet i Nordland	2	2			
Universitetet i Stavanger	2				
Universitetet i Tromsø	2				
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	49	8	3	1	1
Andel av registrerte studenter på GLU (%)	87	13			
ALU 2009	21	4	1	1	

⁹⁸ Antall studietilbud pr. lærested er hentet fra studiehandboken til Samordna Opptak

⁹⁹ Studiene ble ikke lyst ut som samlingsbasert, men undervisningen foregår på campus i Alta ved at studentene møtes et bestemt antall ganger pr. år

¹⁰⁰ Studiene ble ikke lyst ut som samlingsbasert, men undervisningen foregår på campus i Nesna ved at studentene møtes et bestemt antall ganger pr. år

¹⁰¹ GLU 1-7, Trainee-modell

Tabell 3.1a) Antall planlagte studieplasser og primærøkere, fordelt på lærested

Lærested	Planlagte studieplasser ¹			Primærøkere				ALU 2009
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	Pr. plass	
Høgskolen i Bergen	180	120	300	257	377	634	2,03	481
Høgskolen i Buskerud	-	60	60	55	73	128	1,42	109
Høgskolen i Finnmark	25	20	45	58	49	107	1,34	118
Høgskolen i Hedmark	96	64	160	120	84	204	1,28	277
Høgskolen i Nesna	36	24	60	39	32	71	1,18	61
Høgskolen i Nord-Trøndelag	60	40	100	46	52	98	0,98	96
Høgskolen i Oslo	192	128	320	354	350	704	2,20	672
Høgskolen i Sogn og Fjordane	60	40	100	90	34	124	1,22	120
Høgskolen Stord/Haugesund	54	36	90	36	48	84	0,93	69
Høgskolen i Sør-Trøndelag	141	94	235	234	290	524	1,69	471
Høgskolen i Telemark	108	72	180	252	64	316	1,60	209
Høgskolen i Vestfold	72	48	120	99	63	162	1,35	178
Høgskolen i Volda	60	40	100	52	57	109	1,09	113
Høgskolen i Østfold	60	40	100	86	76	162	1,62	157
NLA Høgskolen	60	40	100	31	31	62	0,62	73
Samisk høgskole	12	-	15	28 ¹⁰²	-	50	2,33	12 ¹⁰³
Universitetet i Agder	105	70	175	175	139	314	1,79	256
Universitetet i Nordland	72	48	120	89	110	199	1,66	121
Universitetet i Stavanger	81	54	135	120	142	262	1,94	241
Universitetet i Tromsø	84	56	140	63	102	165	1,18	189
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	1558	1094	2652	2284	2173	4457	1,47	4023

¹⁰² Inkluderer søkere gjennom Samordna Opptak og gjennom eget lokalt opptak (tall fra SH pr. 22. oktober 2010)

¹⁰³ Inkluderer kun søkere gjennom Samordna Opptak

Tabell 3.1b) Kvinneandel blant primærstøttere pr. lærested

Lærested	Kvinneandel (%)			
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU (totalt)	ALU 2009
Høgskolen i Bergen	78,8	60,5	68,2	68,4
Høgskolen i Buskerud	83,6	74,0	64,1	67,9
Høgskolen i Finnmark	89,7	63,3	73,8	76,3
Høgskolen i Hedmark	84,2	61,9	74,0	71,8
Høgskolen i Nesna	82,1	68,8	76,1	72,1
Høgskolen i Nord-Trøndelag	78,3	61,5	66,3	68,8
Høgskolen i Oslo	78,2	60,0	69,2	67,1
Høgskolen i Sogn og Fjordane	93,3	44,1	76,6	80,8
Høgskolen Stord/Haugesund	91,7	64,6	72,6	76,8
Høgskolen i Sør-Trøndelag	78,2	59,0	67,4	61,4
Høgskolen i Telemark	83,7	65,6	77,8	76,1
Høgskolen i Vestfold	80,8	63,5	71,0	69,7
Høgskolen i Volda	82,7	64,9	71,6	70,8
Høgskolen i Østfold	87,2	56,6	71,0	66,2
NLA Høgskolen	90,3	71,0	79,0	80,8
Samisk høgskole	87,5		87,5	100
Universitetet i Agder	78,9	56,8	68,8	73,4
Universitetet i Nordland	80,9	63,6	72,5	73,6
Universitetet i Stavanger	80,8	62,7	69,8	69,3
Universitetet i Tromsø	71,4	62,7	60,0	64,6
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	80,0	59,8	70,4	69,5

Tabell 3.1c) Karaktersnitt, primærsøkere til GLU og ALU 2009

Lærested	Karaktersnitt (kun karakterpoeng)			Differanser, karaktersnitt (kun karakterpoeng)		
	ALU 2009	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7- GLU 5-10	ALU-GLU 1-7	ALU – GLU 5-10
Høgskolen i Bergen	42,2	41,8	42,3	-0,5	0,4	-0,1
Høgskolen i Buskerud	41,7	41,9	40,3	1,6	-0,2	1,4
Høgskolen i Finnmark	41	40	42,5	-2,5	1	-1,5
Høgskolen i Hedmark	41,2	40,8	42,2	-1,4	0,4	-1
Høgskolen i Nesna	41,1	40,3	42,6	-2,3	0,8	-1,5
Høgskolen i Nord-Trøndelag	40,3	39,7	41,3	-1,6	0,6	-1
Høgskolen i Oslo	42,3	41,9	42,6	-0,7	0,4	-0,3
Høgskolen i Sogn og Fjordane	42,1	40,4	41,3	-0,9	1,7	0,8
Høgskolen Stord/Haugesund	42,8	40,3	42,2	-1,9	2,5	0,6
Høgskolen i Sør-Trøndelag	40,4	40,3	42,1	-1,8	0,1	-1,7
Høgskolen i Telemark	41,5	42,4	41,2	1,2	-0,9	0,3
Høgskolen i Vestfold	41,3	42,4	40,7	1,7	-1,1	0,6
Høgskolen i Volda	41,2	39,3	41,5	-2,2	1,9	-0,3
Høgskolen i Østfold	41,5	41,7	42,1	-0,4	-0,2	-0,6
NLA Høgskolen	42,1	45,6	42,7	2,9	-3,5	-0,6
Samisk høgskole	39,2	44	-	-	-4,8	-
Universitetet i Agder	43,1	42,1	41,4	0,7	1	1,7
Universitetet i Nordland	41	41,3	42,6	-1,3	-0,3	-1,6
Universitetet i Stavanger	42,5	40,3	41,8	-1,5	2,2	0,7
Universitetet i Tromsø	41,2	40,7	41,4	-0,7	0,5	-0,2
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	41,49	41,36	41,83	-0,61	0,13	-0,23

Tabell 3.1d) Andel kvalifiserte primærøkere, primærøkere fra studiestedsfylket og gjennomsnittsalder for primærøkere til GLU og ALU 2009

Lærested	Andel kvalifiserte primærøkere (%)		Andel primærøkere som er folkeregistrert i studiestedsfylket (%)			Gjennomsnittsalder	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU (begge)	ALU 2009	Differanse ALU-GLU	GLU (begge) ¹⁰⁴	ALU 2009
Høgskolen i Bergen	65,9	71,6	55	60	5	22,4	23,6
Høgskolen i Buskerud	40	63,9	74	77	3	25	26
Høgskolen i Finnmark	49,2	58,4	89	78	-11	29,5	30,3
Høgskolen i Hedmark	60,2	71,4	44	37	-7	25,5	26
Høgskolen i Nesna	20,5	62,5	69	59	-10	28,5	28,8
Høgskolen i Nord-Trøndelag	49,6	58,6	76	72	-4	23,2	22,4
Høgskolen i Oslo	62,1	74,2	35	39	4	23,2	23,7
Høgskolen i Sogn og Fjordane	57,5	73,5	70	79	9	28,4	30,1
Høgskolen Stord/Haugesund	60,8	69	50	48	-2	24,3	25
Høgskolen i Sør-Trøndelag	50	62,5	37	38	1	21,7	22,4
Høgskolen i Telemark	63,1	80,1	38	54	16	30,1	28,6
Høgskolen i Vestfold	56,2	76,2	76	69	-7	24,8	24,9
Høgskolen i Volda	62,4	73,9	74	80	6	22,8	23,7
Høgskolen i Østfold	41,8	53	87	87	0	24,2	25,5
NLA Høgskolen	48,4	71	71	77	6	23,2	25,3
Samisk høgskole	48	-	82	8	-74	21,3	21,8
Universitetet i Agder	64,6	76,3	49	53	4	22,6	23
Universitetet i Nordland	54,8	58,6	88	84	-4	26,4	27,4
Universitetet i Stavanger	60,8	69	79	85	6	22,6	22,5
Universitetet i Tromsø	56,8	65,9	69	62	-7	21,7	25,3
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	53,6	67,9	65	65	-	24,57	25,32

¹⁰⁴ Tabell 3.3 i kapittel 3 viser gjennomsnittsalder totalt for registrerte studenter på henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10. Følgegruppen har ikke en oversikt over gjennomsnittsalderen pr. studieprogram, men kun totalt på GLU (jf. tabell 3.1d).

Tabell 3.1e) Aldersfordeling, registrerte studenter på GLU og ALU 2009

Institusjon	Aldersfordeling (%)									
	GLU1 16-20	GLU2 16-20	GLU1 21-25	GLU2 21-25	GLU1 26-30	GLU2 26-30	GLU1 31-35	GLU2 31-35	GLU1 Over 35	GLU2 Over 35
Høgskolen i Bergen	53	47	38	42	3	5	3	2	2	5
Høgskolen i Buskerud	48	46	24	39	14	7	-	5	7	4
Høgskolen i Finnmark	20	23	20	23	28	13	8	23	20	17
Høgskolen i Hedmark	38	59	24	23	11	8	8	5	12	5
Høgskolen i Nesna	33	27	22	31	22	12	11	12	-	19
Høgskolen i Nord-Trøndelag	43	47	35	45	-	4	4	-	17	4
Høgskolen i Oslo	48	37	41	50	8	9	3	2	1	3
Høgskolen i Sogn og Fjordane	21	71	31	21	6	5	6	-	21	3
Høgskolen Stord/Haugesund	51	43	23	25	17	15	-	4	6	13
Høgskolen i Sør-Trøndelag	60	48	33	46	1	4	2	4	3	1
Høgskolen i Telemark	27	60	15	11	15	6	14	6	20	17
Høgskolen i Vestfold	49	39	22	32	13	9	7	7	7	13
Høgskolen i Volda	50	60	46	26	-	8	-	2	4	4
Høgskolen i Østfold	59	59	22	14	4	11	8	2	6	14
NLA Høgskolen	62	63	32	32	3	3	3	-	-	2
Samisk høgskole	56	-	11	-	22	-	-	-	11	-
Universitetet i Agder	55	65	30	23	2	5	4	5	4	2
Universitetet i Nordland	34	42	27	23	5	13	17	12	10	10
Universitetet i Stavanger	65	45	22	43	7	8	2	1	2	3
Universitetet i Tromsø	62	67	21	29	3	2	12	-	3	-
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	49	50	30	35	7	7	5	4	9	5
ALU 2009	44		35		8		6		7	

Vedlegg 2 Metode, utvalg og representativitet i spørreundersøkelsen

I perioden 22. november 2010 til 16. januar 2011 gjennomførte Følgegruppen en nettbasert spørreundersøkelse blant registrerte studenter på GLU 1-7, GLU 5-10 og integrert master i grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved UiT. Spørreundersøkelsen ble sendt ut til studentenes e-postadresse¹⁰⁵, og påminnelser ble sendt ut i midten av desember og i begynnelsen av januar. Sammen med spørreundersøkelsen mottok også studentene et eget infoskriv. Et tilsvarende skriv ble sendt ut til lærestedene i midten av november, med en oppfordring om å minne studentene på å delta i undersøkelsen.

Blant de registrerte studentene på den samiske grunnskolelærerutdanningen er det flere finske studenter som ikke forstår eller snakker norsk. Samisk høgskole fikk derfor tilsendt en samisk oversettelse av spørreundersøkelsen. Denne ble delt ut til GLU-studentene i papirversjon og gjennomført i undervisningstiden i slutten av januar 2011.

I alt 929 studenter besvarte spørreundersøkelsen. Populasjonen pr. 1. oktober¹⁰⁶ utgjorde 2698 registrerte studenter på GLU. Pga noe frafall i løpet av første semester kan nok det totale studenttallet nedjusteres noe, og bør sees opp mot antall registrerte studenter på GLU pr. 15. mars 2011 når disse tallene foreligger.

Blant studentene som besvarte undersøkelsen, var 48,7 % tatt opp på GLU 1-7 og 51,0 % var tatt opp på GLU 5-10¹⁰⁷, samt en missing value på 0,1 %. Sett i sammenheng med tabell 3.3 som viser antall registrerte studenter pr. studieløp, synes det som om fordelingen på program er noenlunde lik den nasjonale fordelingen.

Tabell 1 (under) viser aldersfordelingen blant respondentene i spørreundersøkelsen.

Aldersfordelingen i populasjonen er gruppert noe annerledes (jf. tabell 3.1e), og for å kunne gjøre en sammenligning av de to fordelingene har vi valgt å slå sammen aldersgruppene under 25 år og aldersgruppene mellom 26-35 år. Tabellen synliggjør at aldersfordelingen blant studentene som har besvart spørreundersøkelsen er relativ lik aldersfordelingen i populasjonen.

¹⁰⁵ De fleste studentene fikk tilsendt spørreundersøkelsen til sin student e-post. Ved noen læresteder blir studentenes private e-postadresse benyttet ved formidling av studierelevant informasjon. Studentene ved disse lærestedene fikk derfor også tilsendt spørreundersøkelsen til sin private e-postadresse.

¹⁰⁶ Tall hentet fra DBH

¹⁰⁷ Studenter tatt opp på samisk grunnskolelærerutdanning for 1-7.trinn, IM for 1-7 og IM 5-10 er inkludert i disse prosentandelene.

Tabell 1 Aldersfordeling blant respondentene (i %)

Alder	19 år	20- 21 år	22- 25 år	26- 29 år	30- 35 år	Eldre enn 35 år
Andel i spørreundersøkelsen	20, 5	35, 9	18, 2	7,8	7,7	9, 9
Andel i spørreundersøkelsen, gruppert	74,6			15,5	9,9	
Andel i populasjonen ¹⁰⁸	77			15,5	8,5	

Når det gjelder deltakelse pr. kjønn i undersøkelsen, utgjør kvinner 88 % av respondentene som oppgir at de er tatt opp på GLU 1-7, mens den tilsvarende andelen på GLU 5-10 er 67 %. Andelen kvinnelige studenter pr. studieprogram i populasjonen (jf.tabell 3.3), er henholdsvis 80 % på GLU 1-7 og 65 % på GLU 5-10. Kjønnfordelingen blant respondentene avviker derfor noe fra kjønnfordelingen i populasjonen på GLU 1-7, men er relativt representativt for GLU 5-10.

At fordelingen på studieprogram og alder blant respondentene er relativ lik fordelingen i populasjonen, peker i retning av at svarene fra undersøkelsen kan sies å være representative for populasjonen, til tross for at svarprosenten er rundt 34 %. Man må derimot være oppmerksom på at andelen kvinner som besvarte undersøkelsen er noe høyere enn andelen kvinner i populasjonen.

I tilknytning til representativitet pr. lærested, viser tabell 1 (under) at studenter fra alle lærerutdanningsinstitusjonene har deltatt i undersøkelsen, men at deltakelse pr. lærested varierer fra 13, 6 % ved Høgskolen i Bergen til 77,7 % ved Samisk høgskole. I tillegg til Høgskolen i Bergen er det to andre institusjoner med relativt høyt studentantall som skiller seg ut i forhold til lav svarprosent: Universitetet i Stavanger og Universitetet i Agder. Blant de tre institusjonene som har høyest deltakelse, finner vi institusjoner med et lavere studentantall som Høgskulen i Volda og Høgskolen i Nesna, ved siden av Samisk høgskole. Pga lav svarprosent på flere læresteder har vi valgt å ikke sammenligne studentenes svar i spørreundersøkelsen på tvers av institusjonene.

¹⁰⁸ Andelen i de ulike aldersgruppene på GLU1 og GLU2 er slått sammen i tabellen

Tabell 2 Deltakelse i undersøkelsen pr. lærested

Institusjon	Antall studenter i populasjonen	Antall som deltok i spørreundersøkelsen	Deltakelse pr. lærested (%)
Samisk høgskole	9	7	77,7 %
Høgskolen i Nesna	35	24	68,6 %
Høgskolen i Finnmark	55	25	45,5 %
Høgskolen i Nord-Trøndelag	69	26	37,7 %
Høgskulen i Volda	78	45	57,7 %
Høgskolen i Buskerud	85	45	52,9 %
Høgskulen i Sogn og Fjordane	86	41	47,7 %
Høgskolen Stord/Haugesund	56	36	64,2 %
Universitetet i Tromsø	89	39	43,8 %
Universitetet i Nordland	93	26	28,0 %
Høgskolen i Østfold	93	42	45,2 %
NLA Høgskolen	97	31	32,0 %
Høgskolen i Vestfold	111	63	56,8 %
Høgskolen i Hedmark	148	63	42,6 %
Høgskolen i Telemark	157	67	42,7 %
Universitetet i Stavanger	159	26	16,4 %
Universitetet i Agder	206	30	14,6 %
Høgskolen i Bergen	338	46	13,6 %
Høgskolen i Oslo	367	143	39,0 %
Høgskolen i Sør-Trøndelag	367	103	28,1 %
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER	2698	929	34,4%

Vedlegg 3 Samtaleguide

FØRSTE MØTE MED LÆRESTEDENE:

Tema er OPPSTART og INTENSJONER

Intensjonen med besøket er:

- At Følgegruppen og lærerutdanningsinstitusjonen får anledning til å bli kjent med hverandre
- At lærerutdanningsinstitusjonen får anledning til å presentere seg selv, tilbudene de har innen grunnskolelærerutdanning, antall studenter (på hvert tilbud – kjønn – poeng), hva de mener de lykkes med (lokalt og regionalt), strategiske prioriteringer de neste tre årene (lokalt og regionalt), utfordringer som de ser i tiden framover (lokalt og regionalt)
- At Følgegruppen får informasjon om prosessen med å utvikle nye programmer, hvordan det er tenkt omkring sentrale begreper som progresjon, differensiering, profesjonsretting, integrering, internasjonalisering, forskningsbasering
- At Følgegruppen får informasjon om prosessen knyttet til utvikling av det nye PEL-faget, hvordan grunnleggende ferdigheter er ivaretatt, samiske perspektiver i emnene
- At Følgegruppen får informasjon om organisering og ledelse av grunnskolelærerutdanningene (lokalt og regionalt) – fordeler og ulemper og utfordringer
- At Følgegruppen får innsikt i kvalitetsutvikling og -sikring ved lærestedet

1. EN OMVISNING PÅ CAMPUS

Det vi ønsker å få et inntrykk av er

- Har de tilstrekkelige og adekvate fasiliteter for studentaktiv læring?
- Hva slags spesialrom har de?
- Hvordan opplever de selv at de er stilt når det gjelder fysiske lokaliteter / rammer for undervisning og læring for GLU studenter?

2. SAMTALEN

Vi legger opp til et møte som varer ca. tre timer (inkludert en pause på 30 min), og hvor vi ønsker å benytte digital opptak av samtalene slik at vi har mulighet til å gå tilbake til hva som ble sagt for å kunne gjøre en best mulig framstilling.

1. Etter en kort presentasjonsrunde hvor vi også sier noe om mandatet for Følgegruppen og hensikten med møtet, ønsker vi en introduksjon til lærerutdanningsinstitusjonen. Vi ber om at en kort presentasjon (15 minutter) støttes av en Power Point-presentasjon. Presentasjonen bør rette seg mot kulepunkt 2 ovenfor: At lærerutdanningsinstitusjonen får anledning til å presentere seg selv, sitt arbeid (lokalt og regionalt), hva de mener de lykkes med (lokalt og regionalt), utfordringer som de ser i tiden framover (lokalt og regionalt).

2. Lærestedets presentasjon vil danne et utgangspunkt for videre samtale omkring SØKERTALL, REKRUTTERING

Hvor fornøyd er dere med søkertallene?

Aldersfordeling?

Karakterer?

Kjønnsfordeling på studiene?

Har dere inntrykk av at det er noen forskjeller mellom tidligere ALU studenter og nye GLU studenter? Hvilke?

Rekruttering:

Hva mener dere er utfordringene?

Hva gjør dere for å rekruttere studenter hit?

Profilering på nettet – hvor fornøyd er dere med dette, planer for revidering?

Hvor mulig er det å påvirke søking til grunnskolelærerutdanninger? Hva skal til?

Hva tenker dere om egen framtid i forhold til studietilbud på grunnskolelærerutdanningene?

Overgangsordninger for studenter

Har oppstarten bydd på utfordringer i forhold til studenter som ombestemmer seg – for eksempel at de ønsker å flytte over fra GLU 1-7 til GLU 5-10 eller motsatt?

Er det studenter på ALU som vil over til GLU? Hvordan håndteres dette? Eventuelle prinsippavgjørelser som er tatt? Er det spørsmål som dere er usikre på i denne sammenheng?

Hva med innpass av fag til GLU? Har dere opplevd dette allerede – og hva har dere gjort med slike søknader?

Andre utfordringer?

UTVIKLING AV NYE PROGRAMMER:

- Prosessen knyttet til utvikling av studieplaner og emneplaner
 - o Når startet arbeidet?
 - o Hvordan ble arbeidet organisert?
 - o Har det vært utfordringer knyttet til dette arbeidet?
- Hvordan er det blitt tenkt om progresjon i studiet? Hvordan kommer dette til uttrykk?
- Hvordan er det blitt tenkt om differensiering mellom 1-7 og 5-10?
 - o Hvor mye differensiering?
 - o Varierer differensiering mellom fagene?
 - o Begrunnelser for å differensiere – ikke differensiere?
 - o Vitenskapelig ansatte; hva slags tilbakemeldinger er det fra ansatte når det gjelder differensiering?
 - o Utfordringer knyttet til differensiering?

- Hva er det nye i programmene i forhold til tidligere? Hva er de nye grepene som er tatt?
- Hvordan kommer profesjonsretting til uttrykk i planene?
 - o I selve emnene
 - o I praksisopplæring
 - o Hva betyr ”profesjonsretting” i dette studiet?
- Studiene skal være ”integreerte”
 - o Hvordan kommer integrering til uttrykk? Hvordan forstås dette?
- Internasjonalisering
 - o Fordeler – ulemper – utfordringer / problemstillinger knyttet til internasjonalisering i grunnskolelærerutdanninger
- FoU
 - o Forskningsforankring blir ytterligere påkrevd i denne reformen, og det retter seg mot flere forhold: at ansatte skal være aktive forskere, opplæring av studenter, pensumvalg, undervisning som formidler forskningsfronten, osv.
 - o Hva slags forskningsprosjekter er ansatte ved GLU involvert i?
 - o Hvor mange ansatte (ca). er involvert i slike prosjekter?
 - o Tanker omkring BA-oppgave
 - o Undervisning og studier – hvordan kommer forskningsforankring fram?
 - o Er det utfordringer for lærestedet knyttet til FoU?

Er det utfordringer i det hele tatt knyttet til oppstart av dette utviklingsarbeidet (hvis det ikke er kommet fram i løpet av samtalen)

Tilbakemeldinger som dere mener det er viktig at vi som Følgegruppe har fordi dette er viktig når landet skal innføre nye reformer.

PEL-FAGET

- Hvordan har arbeidet med å utvikle faget vært organisert? Hvem har vært involvert?
- Kunne dere fortelle litt om forskjellige problemstillinger eller spørsmål som har dukket opp i arbeidet med å utvikle et PEL-fag hos dere?
- Hvordan forstår dere hva rollen til dette faget er i de nye grunnskolelærerutdanningene?
 - o Er det forskjellige forståelser av dette? Eksempler?
 - o Utfordringer knyttet til rolleforståelse?
- Kommentarer til de nasjonale retningslinjene i faget og arbeidet med utvikling av lokale emneplaner?

Grunnleggende ferdigheter:

- Er det felles forståelse blant faglærere om hva arbeid med grunnleggende ferdigheter innebærer? Beskrive noen ulike forståelser?
- Utfordringer knyttet til dette for de forskjellige fagene?
- Norsk er ikke et obligatorisk i GLU 5-10 – hvordan arbeides det med grunnleggende ferdigheter i dette studieløpet?
- Hva med grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving (kanskje muntlige ferdigheter også)? Hvordan ivaretas dette og hvem (hvilke fagpersoner) vil ivareta det?

Samiske perspektiver:

- Har dette vært diskutert i personalet?
- Utfordringer knyttet til dette for de forskjellige fagene?
- Vektlegging; hva vektlegges i emneplanene? Når?

ORGANISERING OG LEDELSE

- Hvordan ledes hvert av tilbudene?
- Ulike stillinger knyttet til ledelse og administrasjon
- Administrativ støtteapparat for studiene – nærhet / fjernhet (desentralisering – sentralisering)
- Vitenskapelig ansatte; hvordan er de organisert (program eller matrise)
- Samarbeidsfora som er innen programmene – på tvers av programmene
- Team?
- Prosjektorganisering?
- Faggruppe?

Utfordringer knyttet til organiserings- og ledelsesform?

KVALITETSUTVIKLING

Beskrive system for kvalitetssikring og utvikling

- For studiene (emnene) og undervisningen
- For praksisopplæring

AVSLUTNING

Hva ser dere på som hovedmålet for lærerutdanningene deres?

Hvor vil dere være fire år fra nå? Hva skal ha skjedd i løpet av de fire årene?

Er det noe vi ikke har vært innom som dere mener det er essensielt at vi også tar opp?