

GRUNNSKULELÆRARUTDANNINGANE ETTER FEM ÅR

Status, utfordringar og vegar vidare

Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet

RAPPORT NR. 5

2015



Følgjegruppa for
lærarutdanningsreforma

ISBN 978-82-998977-9-2 (PDF)

© Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma

Forord

Arbeidet med Rapport nr. 5 har stort sett fulgt samme mal som den vi har utviklet over flere år. Alle læresteder ble besøkt i løpet av høsten 2014, og store deler av datainnsamlingen ble gjort i 2014 med tanke på analyse og skriving i overgangen fra 2014 til 2015 og i vårsemesteret 2015. Velkjente rutiner for Følgegruppen og sekretariatet.

Det som har slått oss i enda større grad dette året, er hvor mye vi har lært i løpet av de fem årene siden vi ble oppnevnt til følgegruppemedlemmer. Vi har fått anledning til å bli kjent med enkeltpersoner og programmer, med studenter og læresteder, med utfordringer og suksesshistorier. Kompleksiteten i oppdraget er blitt mer og mer synlig for oss, og vi har utviklet en dypere forståelse for hva, hvorfor og hvordan endringer skjer i høyere utdanning. Endring er komplisert. Endring er prosesser som ikke er lineære, og som kan være svært innfløkte og vanskelige å identifisere. Endring skjer i det daglige arbeidet og i de store visjonene. Vår oppgave har vært å forsøke å få tak i noen av disse endringene og å beskrive dem.

Vi takker Kunnskapsdepartementet for tilliten, og vi takker Kunnskapsdepartementet for oppdraget. Følgegruppen vil også takke ansatte ved Samordna Opptak og DBH for hjelp med å få tak i relevant statistikk. Vi takker videre alle ansatte tilknyttet lærerutdanningene, alle som har deltatt og gitt oss svar og alle som har stilt opp og alle som har diskutert med oss. Vi takker alle lærerstudentene – først og fremst fordi de har valgt å bli grunnskolelærere – men også for at de har bidratt til at vi har fått innsikt i deres valg og erfaringer.

Det er med en viss bekymring vi nå avslutter vårt arbeid som Følgegruppe og sekretariat. Vi har ikke sett tegn til bedring når det gjelder rekruttering til læreryrket, og det er en av de aller største enkeltutfordringene vi står overfor. Det vi er overbevist om, er at vi har læresteder som ønsker å gjøre en forskjell i utdanning og videre kvalifisering av lærere. Vårt hovedbudskap er likevel at dette ikke er tiden til å slappe av i utvikling av lærerutdanninger som kvalifiserer til arbeid i skolen. Det gode arbeidet må fortsette og styrkes ytterligere.

Rapporten er skrevet av sekretariatsleder Magne Rogne, rådgiver Kari-Anne S. Malmo, førstekonsulent Joachim K. Andersen, følgegruppemedlemmene Tobias Werler og Eva Maagerø, samt følgegruppeleder Elaine Munthe. Den er blitt bearbeidet i flere vendinger gjennom grundig lesing og konkrete innspill fra hele Følgegruppen.

Stavanger, 1. mars 2015

Elaine Munthe Jan Idar Solbakken Helga Hjetland Bent Cato Hustad

Tore Isaksen Hanna Marit Jahr Eva Maagerø Jens Rasmussen Tobias Werler

Innhold

Samandrag	9
1 Om Følgjegruppa og rapporten	13
1.1 Samansetjing og mandat.....	13
1.2 Arbeid i perioden 1. mars 2014 – 1. mars 2015	14
1.3 Møteplassar	15
1.4 Omgrepsbruk.....	16
1.5 Tematisk fokus, metode og data	18
2 Rekruttering og gjennomstrømning	20
2.1 Primærstøkere, registrerte studenter og studietilbud på GLU.....	20
2.1.1 Fremtidig lærerbehov	20
2.1.2 Primærstøkere til grunnskolelærerutdanningene.....	21
2.2 Opptatte studenter på GLU.....	24
2.2.1 Kjønn- og aldersfordeling blant registrerte studenter	29
2.2.2 Studieorganiseringsmodeller og rekruttering	31
2.3 Fagtilbudet i grunnskolelærerutdanningene.....	33
2.3.1 Fagtilbudet på institusjonene.....	33
2.4 Fagvalg i grunnskolelærerutdanningene	36
2.4.1 Fagvalg blant kull 2010.....	36
2.4.2 Fagvalg blant fire kull med GLU-studenter.....	37
2.5 Karakterfordeling blant GLU-studentene.....	38
2.5.1 Karaktergiving i GLU nasjonalt og lokalt.....	38
2.5.2 Karakterfordelingen i PEL, norsk og matematikk på GLU.....	41
2.6 Gjennomstrømning og frafall i GLU.....	41
2.6.1 Fullføring av GLU – kull 2010.....	42
2.6.2 Frafall og fullføring av GLU etter kjønn og alder	45
2.6.3 Frafall og bortvalg av grunnskolelærerutdanningene – kull 2011-2013.....	47
2.6.4 Frafall for kull 2011.....	48
2.6.5 Frafallsmønstre på tvers av GLU-kullene.....	48
2.7 Vurderinger og anbefalinger.....	52
3 Profesjonsretting og samarbeid om profesjonskvalifisering	55
3.1 Praxisopplæring.....	55
3.1.1 Oppsummering fra institusjonsbesøkene	55

3.1.2 Samarbeid om praksisopplæring.....	58
3.2 Studentenes vurdering av deres egen kompetanse som profesjonsutøvere.....	63
3.3 Fagdidaktikk	71
3.4 PEL-faget.....	72
3.5 Vurderinger og anbefalinger.....	73
4 Forskningsbasering og BA-oppgåve.....	75
4.1 Forskningskompetanse og forskingsprosjekt.....	75
4.1.1 Forskningskompetanse	75
4.1.2 Forskningsprosjekt	76
4.2 Tid til forskning og produksjon	79
4.3 Forskningsretting i fag og emne	81
4.4 Bachelorprosjektet	85
4.4.1 Om kilder og kildebruk	86
4.4.2 Forskningsbasering.....	86
4.4.3 Tilknytning til praksis	87
4.4.4 Sammensatte tekster i faglig skriving.....	88
4.4.5 Temaer på tvers	89
4.4.6 Fagtilknytning og målform.....	89
4.4.7 Oppsummering.....	89
4.5 Vurderingar og tilrådingar	90
5 Organisering av studieprogramma.....	91
5.1 Differensiering	91
5.2 Internasjonalisering.....	92
5.3 Master	95
5.4 Framlegg til endringer frå institusjonane.....	97
5.5 Grunnskulens behov og utfordringar	98
5.6 Vurderingar og tilrådingar	99
6 Styring og faglig kvalitet.....	101
6.1 SAK.....	101
6.2 Grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiver	102
6.2.1 Kompetanseutvikling for faglærere.....	102
6.2.2 Studentenes arbeid med grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiver...	104
6.4 Studentenes vurdering av lærerutdanningene	113
6.5 Nasjonale retningslinjer	119
6.6 Nasjonale deksamener.....	119

6.7 Vurderinger og anbefalinger	120
7 Status, utfordringar og vegar vidare	122
7.1 Følgjegruppas arbeid	122
7.2 Status for reforma etter fem år	124
7.2.1 Faglærarane si vurdering.....	124
7.2.2 Følgjegruppa si vurdering av status	125
7.3 Reform i lærarutdanningane – men kva med skulane?	128
7.4 Framtidas lærarutdanning	128
Litteratur	130
Vedlegg	134
Vedlegg I Tabeller	134
Tabell 2.1a) Planlagte studieplasser på GLU.....	135
Tabell 2.1b) Primærstøkkere til GLU (2010-2014).....	136
Tabell 2.1c) Andel kvalifiserte primærstøkkere til GLU (%).....	137
Tabell 2.1d) Karaktersnitt (karakterpoeng) blant primærstøkkere til GLU, fordeling pr. lærested.....	138
Tabell 2.1e) Aldersfordeling (gjennomsnitt) blant primærstøkkere til GLU, fordeling pr. lærested.....	139
Tabell 2.1f) Prosentdel kvinner blant primærstøkkere til GLU, fordeling pr. lærested (%)... 140	
Tabell 2.1g) Prosentdel av primærstøkkere til GLU fra studiestedsfylket, fordeling pr. lærested (%).....	141
Tabell 2.2a) Prosentdel kvinner blant registrerte studenter på GLU, fordeling pr. lærested	142
Tabell 2.2b) Aldersfordeling, registrerte studenter på GLU – 2014-kullet (tall i %).....	143
Tabell 2.2c) Prosentdel av registrerte studenter på ordinære og fleksible studietilbud	144
Tabell 2.5a) Karakterfordeling i PEL-faget (gj. snitt, alle eksamener), kull 2010, kull 2010-2011, kull 2010-2012 og kull 2010-2013	144
Tabell 2.5b) Karakterfordeling PEL GLU 1-7, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner	145
Tabell 2.5c) Karakterfordeling PEL GLU 5-10, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner ..	146
Tabell 2.5d) Prosentvis karakterfordeling i norsk på GLU 1-7, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner	147
Tabell 2.5e) Prosentvis karakterfordeling i norsk på GLU 5-10, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner	148
Tabell 2.5 f) Prosentvis karakterfordeling i matematikk på GLU 1-7, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner	149
Tabell 2.5g) Prosentvis karakterfordeling i matematikk på GLU 5-10, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner	150

Tabell 2.6a) GLU-studenter som har valgt et 5-årig løp – kull 2010.....	151
Tabell 2.6b) Frafall – Prosentdel menn blant opptatte GLU-studenter ved studiestart og etter henholdsvis ett og to år etter studiestart (%).....	152
Tabell 2.6c) Frafall – Aldersfordeling blant GLU-studenter opptatt på kull 2010, kull 2011, kull 2012 og kull 2013, og aldersfordelingen blant de som hadde sluttet henholdsvis ett og to år etter studiestart (%).....	153
Vedlegg II Metode, utvalg og representativitet i spørreundersøkelsene.....	154
Vedlegg III Spørsmål til lærestadane.....	161
Vedlegg IV Avlagde doktorgrader ved NAFOL og NATED.....	162

Samandrag

Rekruttering og gjennomstrøyming

Innføringa av GLU ser ikkje ut til å ha medverka til å auke rekrutteringa til utdanningane. Auken i talet på primærsøkjjarar til all høgare utdanning frå 2010 til 2014 var på ca. 14,7 %, medan GLU samla sett hadde ein auke på ca. 7,2 % i same periode. Fråfallet er dessutan høgt, og på same nivå som i ALU.

Våre data viser at det er ein tendens til at lærestader som blant andre HiB, HiOA og HiST overbookar sin studieplassar, medan særleg dei mindre høgskulane og institusjonane plassert i Nord-Noreg slit med å fylle opp studieplassane sine. For å kunne vurdere konsekvensane av ei slik utvikling, meiner Følgjegruppa at det er behov for ei grundig kartlegging av framtidig lærarbehov i dei ulike regionane.

Det kan sjå ut som at utdanninga for 1.- 7. trinn har dei klart største rekrutteringsutfordringane, og Følgjegruppa vil peike på kor viktig det er at aktørar som kommunar, fylkeskommunar, KS og sentrale styresmakter jobbar saman med institusjonane for å løyse desse. Dessutan meiner Følgjegruppa at det er avgjerande at læraryrket blir gjort meir attraktivt for at ein skal kunne lykkast med rekrutteringsarbeidet.

Profesjonsretting og forskingsbasering

Ei sterkare profesjonsretting og betre samarbeid mellom universitet/høgskular og praksisfeltet var viktige målsettingar i GLU-reforma. Etter vår vurdering er utviklinga samla sett positiv på dette området, og denne delen av reforma må kunne karakteriserast som vellukka. Undersøkingane av fagdidaktikken, PEL-faget, praksisopplæringa og studentane si vurdering av eigen kompetanse som profesjonsutøvarar medverkar til dette positive inntrykket, sjølv om det er ein del variasjon i resultatane.

Forskningsbasering ser ut til å vere eit av dei mest vellukka grepa ved GLU-reforma, og her verkar det å vere ei sterk og jamn utvikling – både når ein ser på forskingsproduksjon og studentar og faglærarar si vurdering av programma. Utfordringane som står igjen, er særleg knytt til å få nok forskningstid til alle tilsette/få dei med i FoU-arbeid, og å auke første- og toppkompetansegraden ved ein del institusjonar fram mot innføringa av master for alle grunnskulelærarstudentar. Her er det store variasjonar mellom institusjonane, men òg internt mellom fagseksjonar/tradisjonar. Ei anna utfordring er å kople på større delar av praksisfeltet i tenkinga og arbeidet.

Organisering av studieprogramma

Følgjegruppa har inntrykk av at trykket på differensieringa har dabbat noko av ved institusjonane, og er redd for at tolkinga av kompetanseforskrifta (R-05-2014) vil forsterke dette. Me ser på begge delar som uheldig, og meiner at differensieringa av dei to utdanningane er eit viktig grep for å profesjonsrette utdanningane og spisse kompetansen til dei komande lærarane mot den elevgruppa dei skal undervise.

Følgjegruppa ser vidare på internasjonalisering som eit felt som ikkje er godt nok løyst i GLU-reforma. Når det gjeld fagbreidde, kan det vere ei utfordring at kandidatane blir for smale for grunnskulen, særleg med innføringa av master.

Følgjegruppa vil òg til å peike på at grunnskulen verkar å ha ein veg å gå når det gjeld å omstille seg frå å tilsetje allmennlærarar til å bruke lærarane som kjem frå grunnskulelærerutdanningane.

Styring og fagleg kvalitet

Dei aller fleste studentane ved grunnskulelærerutdanningane opplever studiekvaliteten positiv, men samtidig er det slik at studentar ved dei mindre utdanningsinstitusjonane er meir positive enn ved dei tre store (HiOA, HiST og HiB). Dette biletet finn ein igjen når ein ser på kravsnivået i GLU. Studentane ved mindre institusjonar rapporterer høgare krav enn ved dei tre store. Når det kjem til spørsmål om arbeidsbelastning, så blir den opplevd som høgare ved dei mindre institusjonane. Me ser på dette som interessante funn, og meiner at desse tendensane bør undersøkast nærmare.

Fleire av dei tverrfaglege satsingsområda i forskrifta har vist seg å ta noko lang tid å få på plass. Det er derfor viktig at leiinga ved institusjonane lagar system for å sikre at desse til ei kvar tid blir innarbeidde i programma og at faglærarane får høve til å utvikle nødvendig kompetanse. Følgjegruppa er særleg urolege for IKT som grunnleggjande ferdigheit – her er det store utfordringar både når det gjeld utstyr og kompetansen til faglærarane.

Følgjegruppa meiner at ansvaret for styring og fagleg kvalitet i grunnskulelærerutdanningane i større grad bør flyttast frå sentrale styresmakter til institusjonane, slik me til dømes har sett i Finland. Grepet med å gi Nasjonalt råd for lærerutdanning ansvaret for dei nasjonale retningslinjene er slik sett eit steg i rett retning. Nasjonal deleksamen vil vere eit steg i feil retning.

Status for gjennomføringa av GLU-reforma ved institusjonane samla sett

Desse momenta verkar å vere i god framdrift :

- arbeidet med praksis
- profesjonsretting
- integrering

Desse momenta er berre delvis løyste, og må framleis arbeidast med:

- forskingsbasering
- differensiering
- nynorsk i GLU 5-10
- fleirkulturelle perspektiv
- grunnleggjande ferdigheiter

Desse momenta er uløyste:

- rekruttering
- fråfall
- internasjonalisering
- samiske perspektiv
- SAK

1 Om Følgjegruppa og rapporten

1.1 Samansetjing og mandat

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

Gruppa består av:

Elaine Munthe, professor, dekan og leiar av Følgjegruppa, Universitetet i Stavanger
Jan Idar Solbakken, høgskolelektor, Samisk høgskole, Kautokeino
Helga Hjetland, tidlegere leiar av Utdanningsforbundet, Kyrkjebø
Bent Cato Hustad, forskar, Nordlandsforskning
Tore Isaksen, rådmann, Ringerike kommune
Hanna Marit Jahr, tidlegare ekspedisjonssjef, Oslo
Eva Maagerø, professor, Høgskolen i Buskerud og Vestfold
Jens Rasmussen, professor og medlem av den tidlegare danske følgjegruppe, Institut for pædagogik og uddannelse, Aarhus Universitet
Tobias Werler, professor, Høgskolen i Bergen

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

Magne Rogne, leiar
Kari-Anne S. Malmo, rådgivar
Joachim Kolnes Andersen, førstekonsulent (50 % stilling)

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

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

Oppgåver:

Følgjegruppa skal

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

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

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

1.2 Arbeid i perioden 1. mars 2014 – 1. mars 2015

Her kjem eit oversyn over Følgjegruppas arbeid i tidsperioden 1. mars 2014 – 1. mars 2015:

Møte

Følgjegruppa har hatt fire møte i 2014 og to møte i 2015:

- Drammen 20. mars 2014: Evaluering av arbeidet med Rapport nr. 4 og planlegging av spørjeundersøkingar.
- Reykjavik 9. -10. mai 2014: Studietur til Universitetet i Reykjavik, School of Education, og Laugarlækjarskóli (praksisskule), samt planlegging av institusjonsbesøk hausten 2014 og innhaldet i Rapport nr. 5.
- Gardermoen 3. september 2014: Planlegging av institusjonsbesøk hausten 2014 og arbeid med Rapport nr. 5.
- Gardermoen, 28. november 2014: Evaluering av institusjonsbesøk hausten 2014 og arbeid med Rapport nr. 5.
- Stavanger, 14. og 15. januar 2015: Arbeid med Rapport nr. 5 til Kunnskapsdepartementet.
- Gardermoen, 4. februar 2015: Arbeid med Rapport nr. 5 til Kunnskapsdepartementet

Deltaking og formidling på ulike arrangement

Innlegg og presentasjonar frå Følgjegruppa:

- Fagleg samling, HVO, 20. februar 2014: «Vilkår for god lærerutdanning»
- Om Følgjegruppas Rapport nr. 4, møte i NRLU, Salangen, 12.5. 2014
- GNIST årskonferanse, 4. juni 2014: «Kvalitet i grunnskolelærerutdanningene»
- Nasjonal konferanse om norsk som andrespråk, 7. november 2014: «Flerspråklighet i grunnskolelærerutdanningene og forskningsbehov for framtiden»
- Utdanningsforbundet sin utdanningskonferanse, januar 2015: «Arbeidet i Følgjegruppa»

1.3 Møteplassar

Nasjonal lærarutdanningskonferanse

I samband med offentleggjeringa av Følgjegruppas fjerde rapport, *Lærerutdanninger i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*, arrangerte me ein nasjonal lærarutdanningskonferanse i Drammen frå 19.-20. mars 2014. Ca. 100 deltakarar frå lærarutdanningsinstitusjonane, Kunnskapsdepartementet, dei nasjonale sentra, fagforbund og Pedagogstudentane var til stades. Hovudtema i fjorårets rapport var *SAK og differensiering, bacheloroppgåva i GLU, lærarutdanningsfaga og oppfølging av tverrfaglege krav og læringsutbyte frå forskrifta*. Rapporten tok også føre seg dei gjennomgåande tema for heile prosjektperioden (2010-2015), nemleg *rekruttering, gjennomstrøyming og fagval i GLU*.

Statssekretær Bjørn Haugstad frå Kunnskapsdepartementet opna konferansen, før leiar av Følgjegruppa, Elaine Munthe, la fram dei mest sentrale funna frå fjorårets arbeid. Ho vart etterfølgt av Rakel Rhode Næss og Tone Strøm, høvesvis studieleiar og instituttleiar ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Dei heldt eit innlegg om reformprosessen i tilknytning til innføringa av GLU, og kva faktorar dei hadde vektlagt i dette arbeidet, både ved tidlegare Høgskolen i Buskerud og Høgskolen i Vestfold. I den siste bolken på konferansens første dag fekk deltakarane eit innblikk i arbeidet med bacheloroppgåva, sett ut i frå eit studentperspektiv og eit studieleiarperspektiv. Student på GLU 1-7 ved Høgskolen i Hedmark, Kari Gravseth, tok oss med på ei lita reise gjennom oppturar og nedturar i oppgaveskrivinga, medan studieleiar Elin Bakke fortalde om korleis dei hadde arbeidd med å implementere bacheloroppgåva ved Høgskolen i Hedmark, og kva utfordringar dei hadde møtt i denne prosessen.

Etter ein felles konferansemiddag med musikalsk innslag frå studentar ved HBV, var deltakerane klare for meir fagleg påfyll på konferansens dag 2. Eksterne forskarar hadde på oppdrag for Følgjegruppa undersøkt implementeringa av forskrifta i fire lærarutdanningsfag: norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Fagrapportane i sin heilskap vart publisert i *Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Delrapport 1 2014*. Dei viktigaste funna frå dei fire fagrapportane vart presenterte i parallelle sesjonar. Vel 40 deltakarar lytta til presentasjonen til Hilde Osdal og Kjell Arild Madssen (begge frå Høgskulen i Volda), som presenterte hovudfunna i rapporten om norskfaget på 5.- 10. trinn. Dei andre parallellsesjonane samla mellom 15-20 deltakarar. Ruben Moi (Universitetet i Tromsø - Noregs arktiske universitet) og Tale M. Guldal (NTNU) presenterte rapporten frå engelskfaget på GLU 1-7 og GLU 5-10, medan Siv F. Almendingen og Frode Henanger (begge frå Høgskolen i Nesna) la fram rapporten frå naturfag på GLU 1-7. Evalueringa av kroppsøving 1 i GLU 1-7 vart presentert av Ingrid Frenning fra Universitetet i Tromsø – Noregs arktiske universitet. I konferansen sin siste bolk var representantar frå høvesvis skuleeigar og KS invitert til å seie noko om kva dei forventar av dei nye grunnskulelærarane, og kva kompetanse dei ønska at desse lærarane hadde. Rektor Marianne Normann-Johansen frå Rødskog skole i Drammen var i sitt innlegg opptatt av å få fram mangfaldet som venta i klasserommet, og kor viktig det var å meistre prinsippet om tilpassa opplæring. Spesialrådgivar i KS, Jorun Sandsmark, hadde ei lang ønskeliste til framtidens lærarar, blant anna vakne GLU-lærarar som heldt augne og øyrar opne for det som går føre seg i

klasserommet og i skulegarden, som samarbeider godt med skuleeigarar og skuleleiarar om den gode fellesskulen, som er trygg på si rolle i skule-heim-samarbeid og som underviser med tanke på ei uføreseieleg og usikker framtid. Elaine Munthe avrunda konferansen og ønskte deltakarane velkomne til Følgjegruppa sin avslutningskonferanse i Stavanger, 18. og 19. mars 2015.

Nettstad og Facebook

Følgjegruppa oppretta ein nettstad (<http://ffl.uis.no>) og ei Facebook-side i 2010. Per 1. mars 2015 hadde Facebook-sida 961 medlemmar. Sida har blitt aktivt brukt både av Følgjegruppa og andre medlemmar til å formidle aktuelle nyhende knytt til lærarutdanning, og til å ta opp spørsmål eller kommentere innlegg.

Utover dette har ikkje Følgjegruppa hatt ressursar til å skape faste møtestader for institusjonane.

1.4 Omgrepsbruk

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

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

Her følgjer eit oversyn over institusjonar med tilhøyrande forkorting, gruppert etter SAK-region:

Region 1: Oslo Nord

Høgskolen i Hedmark (HH)

Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA)

Region 3: Sørvestlandet

Høgskolen i Telemark (HiT)

Universitetet i Stavanger (UiS)

Universitetet i Agder (UiA)

Region 5: Midt-Noreg

Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT)

Høgskolen i Sør-Trøndelag (HiST)

Region 7: Samisk region

Samisk høgskole (SH)

+ HiNT, UiN og UiT-NAU

Region 2: Oslofjordalliansen

Høgskolen i Buskerud og Vestfold (HBV)

Høgskolen i Østfold (HiØ)

Region 4: UH-nett Vest

Høgskolen i Bergen (HiB)

Høgskolen i Sogn og Fjordane (HSF)

Høgskolen Stord/Haugesund (HSH)

Høgskolen i Volda (HVO)

NLA Høgskolen (NLA)

Region 6: Nord-Noreg

Høgskolen i Nesna (HiNe)

Universitetet i Nordland (UiN)

Universitetet i Tromsø - Noregs arktiske universitet (UiT-NAU)

1.5 Tematisk fokus, metode og data

Følgjegruppa har vedtatt ein plan for arbeidet sitt som tek sikte på å følgje nokre tema gjennomgåande for heile perioden (rekruttering, fråfall og fagval), og nokre utvalde tema som skal sjåast spesielt på for kvart av dei fem åra. Dette er vår siste rapport. I Følgjegruppas mandat står det at me skal «*følgje og vurdere reformprosessen og verknaden av reforma nasjonalt, regionalt og lokalt. Dette skal sjåast i lys av målet om ei styrkt og forbetra lærarutdanning som svarer på skulens behov for gode lærarar, og indirekte, på samfunnets behov for betre kvalitet i grunnopplæringa*». I denne rapporten vil me forsøke å vurdere kor vidt dei ulike målsettingane i reforma samla sett kan seiast å vere oppfylt, med vekt på kva framsteg som har blitt gjort og kor skoen framleis trykkar.

Datainnsamling og framgangsmåtar 2014-2015

Som i dei tidlegare åra har datainnsamling primært gått føre seg i haustsemesteret (2014). Noko var det mogleg å byrje med tidlegare, t.d. informasjon frå Samordna Opptak om søkjartal, men hovudtyngda av dataa er frå hausten 2014. Som det kjem fram av framstillinga nedanfor, er det ulike metodar som har vore nytta i datainnsamlinga.

Vi har samla inn:

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

I kategoriane primærskolar og registrerte studentar på grunnskulelærarutdanningane inngår studentar som søkte på eller er registrert på fireårig GLU 1-7 og GLU 5-10, studentar på samisk grunnskulelærarutdanning, studentar på grunnskulelærarutdanning master for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved Universitetet i Agder og studentar på integrert master i lærarutdanning for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn ved Universitetet i Tromsø – Noregs arktiske universitet. Statistikk om planlagde studieplassar, primærskolar og registrerte studentar er henta frå Samordna Opptak og Database for statistikk om høgre utdanning (DBH). Ved henting av data frå DBH om registrerte studentar er det nytta tal per 1. oktober 2014. Me har òg fått tilsendt spesialbestilte fråfallsdata frå DBH.

2. Data frå alle dei 18 institusjonane/lærestadene

Besøk på lærestadene

Me har primært henta inn data frå institusjonane gjennom eit besøk på den einskilde institusjon. Besøka vart gjennomført i september-oktober 2014. I forkant av besøka fekk lærestadene tilsendt nokre spørsmål som dei skulle svare skriftleg på (sjå vedlegg III). Svara på desse spørsmåla vart brukt som utgangspunktet for samtalen med den einskilde lærestad. Hovudtema for desse samtalanane var kva lærestadene meinte dei hadde lykkast med i reformarbeidet, kva som har vore dei største utfordringane i reformarbeidet så langt og kva dei såg på som dei mest sentrale framtidige utfordringane i arbeidet med å tilby grunnskulelærarutdanningar. Gjennom samtalanane tok Følgjegruppa utgangspunkt i sentrale element i reforma som blant anna rekruttering, masterløp, differensiering, forskingsbasering, profesjonsretting, praksis og PEL-faget. Møta med lærestadene var todelte, og Følgjegruppa

forsøkte å adressere relevante spørsmål omkring dei nemnte temaa til dei ulike representantane på del 1 og del 2 av møtet. I første del av møtet (ca. 1,5 time) møtte me leiarar, dvs. ansvarleg dekan for GLU, anna leiding av GLU (instituttleiarar, studieleiarar og representantar for desse). I andre del av møtet (ca. 1,5 time) møtte me fagleg tilsette frå kvart av studieløpa frå både PEL og eit anna skulefag, representantar frå praksisfeltet (rektor + praksislærar) og to GLU-studentar frå kvart av studieløpa. For å lette analysearbeidet og kvalitetssikre data vart det gjort digitale opptak frå kvart møte. Desse vart så transkriberte.

Spørjeundersøkingar til studentar, faglærarar og praksisskuler knytt til GLU

Våren og hausten 2014 gjennomførte Følgjegruppa tre ulike spørjeundersøkingar:

Spørjeundersøking til GLU-studentar (2010-kullet)

Undersøkinga vart gjennomført digitalt i perioden frå 23. april til 6. juni 2014. Svarprosenten var ca. 46 %, og er rekna ut i frå talet på GLU-studentar frå kull 2010 som framleis var registrert som aktive studentar pr. våren 2014, medrekna GLU-studentar som har starta på eit masterløp.

Spørjeundersøking til faglærarar

Denne spørjeundersøkinga retta seg mot faglærarar som underviste studentar på GLU 1-7, GLU 5-10, integrert MA 1-7 og MA 5-10 våren 2014. Svarprosenten var ca. 47,8 %. Undersøkinga vart gjennomført digitalt i perioden 12. august til 4. november 2014.

Spørjeundersøking til praksisskular

Denne undersøkinga retta seg mot alle lærarar som arbeidde på ein praksisskule som tok imot grunnskulelærarstudentar. Undersøkinga vart gjennomført digitalt i perioden 12. august til 4. november 2014.

Meir om metode, utval og representativitet for kvar av dei tre spørjeundersøkingane finn de i vedlegg II.

Ein studie i bacheloroppgåvene frå studentane på GLU 1-7 og GLU 5-10

I dette prosjektet har det blitt gjort ein innhaldsanalyse av bacheloroppgåver som er samla inn frå det første kullet GLU-studentar, innlevert våren 2013. Prosjektet er eit samarbeid mellom DigiGLU-miljøet ved Universitetet i Agder (Elise Seip Tønnessen mfl.) og Eva Maagerø, Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Birte Simonsen, Universitetet i Agder. Når det gjeld innsamling av data, syner me til Rapport nr. 4, s. 125. Nokre funn frå prosjektet blir presentert i kapittel 4.4., og seinare vil det kome ein eigen delrapport frå prosjektet. Her er det metodiske meir utførleg framstilt.

3. Annan institusjonskontakt

Utover det som er skildra i punkt 1 og 2, har Følgjegruppa og sekretariatet vore i kontakt med utvalte institusjonar for avklaringar, utfyllingar og spesifiseringar. Her har me nytta både telefon og e-post.

2 Rekruttering og gjennomstrømning

Våren 2014 ble det første kullet med grunnskolelærere uteksaminert. Data om de nyutdannede lærerne vil stå sentralt i dette kapittelet. Vi vil blant annet se på hvor stor andel av de som startet i 2010 som fullførte studiet på normert tid, og hvordan frafallet er knyttet til variabler som studieprogram, lærested, kjønn og alder. Hvor mange av studentene fra 2010-kullet som fortsatte på et masterløp, er et annet aspekt som vil bli redegjort for.

Som i de foregående rapportene vil også opptakstall, fagvalg, karakterresultater og frafall være tema som blir tatt opp i kapittel 2. Med tanke på at dette er Følgegruppens siste rapport, vil vi være særlig opptatt av å få fram de mest sentrale tendensene som gjelder rekruttering og gjennomstrømning i GLU i perioden 2010-2014, både på tvers av kull, studieløp og institusjoner.

2.1 Primærsøkere, registrerte studenter og studietilbud på GLU

2.1.1 Fremtidig lærerbehov

Følgegruppen har i tidligere rapporter vist til framskrivninger fra SSB om lærerbehov de kommende årene. Både framskrivningene som ble publisert i 2012 (Følgegruppen 2013, s. 20) og i 2013 (Følgegruppen 2014, s. 17-18) stadfester at vi vil få stor underdekning av lærere i 2030 dersom dagens rekrutteringsnivå opprettholdes. I oktober 2014 ble det publisert nye framskrivninger som tar høyde for valg av utdanning blant en stadig økende innvandrerbefolkning. Tallene i SSB-rapporten bygger også på oppdateringer av sannsynlige utdanningsvalg i den øvrige befolkningen, samtidig som det er gjennomført forbedringer i beregningsopplegget. Forbedringene gir spesielt utslag i fordelingen mellom kort og lang utdanning, ved at tilbøyeligheten til å fortsette i lang utdanning har blitt noe redusert sammenlignet med forrige SSB-rapport, dokumentert i Cappelen mfl. (2013) (Gjefsen mfl., 2014).

I de nye framskrivningene blir det anslått at Norge vil mangle ca. 38 000 lærere i 2025. Det vises blant annet til at tilbøyeligheten til å utdanne seg som lærer på høgskolenivå er noe nedjustert, og det bidrar til at den beregnede mangelen på disse utdanningsgruppene øker ytterligere. I rapporten trekkes det blant annet fram funn fra Steinkellner og Holseter (2013). Deres studie viser at innvanderne som man har utdanningsopplysninger om, har en større spredning i utdanning enn den øvrige befolkningen. Det fagfeltet hvor det er størst forskjell i andel fullførte utdanninger, er lærerutdanninger og utdanninger i pedagogikk (samlegruppe). Innvandrere er i liten grad utdannet som lærere, sammenliknet med den øvrige befolkningen. Følgegruppen har tidligere vist til at andelen personer med innvandrerbakgrunn er lav i læreryrket (Følgegruppen 2013, s. 3).

Gjefsen mfl. (2014, s. 5) er videre opptatt av at det er nødvendig å understreke usikkerheten i slike framskrivninger, at de til dels er basert på forenklete forutsetninger, og at tilbud og etterspørsel er framskrevet uavhengig av hverandre. Mekanismer som vil bidra til å redusere framtidige ubalanser, er heller ikke inkludert. I følge forfatterne er hovedformålet med

rapporten nettopp å bidra med informasjon om framtidige ubalanser som kan oppstå slik at tiltak kan iverksettes for å motvirke en slik utvikling.

I de neste avsnittene vil vi sette fokus på rekrutteringen til grunnskolelærerutdanningene, og tall på planlagte studieplasser og søkning ved opptaket i 2014 vil bli presentert. Disse tallene vil videre bli benyttet til å se på utviklingen i rekrutteringen til de to grunnskolelærerutdanningene i perioden 2010-2014.

2.1.2 Primørsøkere til grunnskolelærerutdanningene

I fjorårets rapport valgte vi å undersøke rekrutteringen til GLU regionsvis.

Kunnskapsdepartementet (KD) har som et ledd i en planlagt restrukturering av høyere utdanning bedt alle statlige universitets- og høyskoleinstitusjoner om å beskrive sin visjon for hvordan virksomheten skal plasseres i en framtidig institusjonsstruktur. Innspillene ble levert i slutten av oktober 2014. Regjeringen har også satt i gang arbeidet med en melding til Stortinget om struktur i høyere utdanning. Fusjonsprosesser vil høyst sannsynlig berøre flere av institusjonene som tilbyr GLU. Selv om vi er midt inne i en nasjonal strukturprosess, har Følgegruppen valgt å sammenligne rekruttering til GLU på tvers av de eksisterende SAK-regionene.

Tabell 2.1 viser antall planlagte studieplasser, primørsøkere og primørsøkere pr. plass pr. lærested ved opptaket i 2014, gruppert regionsvis. Foran studieåret 2014/2015 hadde institusjonene totalt 2991 planlagte studieplasser på GLU. Dette er 14 færre plasser enn i 2013.¹ Ca. 54 % av de totale studieplassene er lagt til trinn 1-7. Følgegruppen har i tidligere rapporter vist til Rundskriv F-13-09 Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene, der det står 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». At fordelingen av studieplasser har blitt noe jevnere, har sannsynligvis sammenheng med rekrutteringen til hvert av de to løpene. Siden oppstarten av GLU i 2010 har antall studenter som har søkt seg til utdanningene vært relativt jevnt fordelt mellom de to studieløpene. Tabell 2.1 viser at dette også gjelder for opptaket i 2014. Fra 2013 til 2014 har det vært en marginal økning i antall primørsøkere til GLU 1-7 på 0,5 %. GLU 5-10 har en nedgang på 3,0 % i samme periode. Samlet sett er det 60 færre søkere til høyere utdanning som hadde grunnskolelærerutdanning som sitt førstevalg i 2014 sammenlignet med året før.

¹Antall planlagte studieplasser på GLU pr. lærested i perioden 2010-2014 er gjengitt i vedlegg tabell 2.1a).

Tabell 2.1: Antall planlagte studieplasser, primærøkere² og primærøkere pr. plass pr. lærested ved opptaket i 2014, gruppert regionsvis

Region	2014	Antall planlagte studieplasser			Antall primærøkere			Antall primærøkere pr. plass		
		Institusjon	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10
Oslo Nord	HH	90	60	150	165	122	287	1,83	2,03	1,91
	HiOA	192	168	360	369	337	706	1,92	2,01	1,96
Oslofjord -alliansen	HBV	75	120	195	147	143	290	1,96	1,19	1,49
	HiØ	66	44	110	93	115	208	1,41	2,61	1,89
Sørvest-landet	HiT	110	85	195	186	156	342	1,69	1,84	1,75
	UiA (4 år)	105	70	175	180	114	294	1,71	1,63	1,68
	UiA (MA)	10	30	40	20	42	62	2,00	1,40	1,55
	UiS	80	70	150	104	117	221	1,30	1,67	1,47
UH-nett Vest ³	HiB	200	152	352	294	310	604	1,47	2,04	1,72
	HSF	50	40	90	60	68	128	1,20	1,70	1,42
	HSH	54	36	90	53	65	118	0,98	1,81	1,31
	HVO	80	50	130	91	71	162	1,14	1,42	1,25
	NLA	40	70	110	36	65	101	0,90	0,93	0,92
Midt-Norge	HiNT	60	60	120	88	67	155	1,47	1,12	1,29
	HiST	180	190	370	294	370	664	1,63	1,95	1,79
Nord-Norge	HiNe	20	20	40	46	24	70	2,30	1,20	1,75
	UiN	72	48	120	60	68	128	0,83	1,42	1,07
	UiT-NAU	114 ⁴	56	170	114	91	205	1,36	1,63	1,47
Region 7	SH	12	12	24	17	15	32	1,42	1,81	1,31
TOTALT	GLU 2014	1610	1381	2991	2417	2360	4777	1,49	1,63	1,62
	GLU 2013	1623	1382	3005	2403	2434	4837	1,57	1,76	1,67
	GLU 2012	1677	1392	3069	2493	2295	4788	1,48	1,65	1,56
	GLU 2011	1647	1382	3029	2323	2184	4507	1,41	1,58	1,49
	GLU 2010	1671	1140	2811	2284	2173	4457	1,37	1,90	1,59
	ALU 2009	2652			4023			1,80		

Tabell 2.1 viser at det har vært en liten nedgang i tallet på primærøkere pr. studie plass fra 2013 til 2014. Dette gjelder begge studieløp. Nedgangen i antall primærøkere pr. plass kan forklares ved at nedgangen i tallet på primærøkere til GLU fra 2013 til 2014 er større enn reduksjonen av antall planlagte studieplasser i samme periode.

Det kan synes som at institusjonene har bedre balanse mellom tilbud og etterspørsel ved fordeling av studieplasser på GLU. Forskjellene i antall primærøkere pr. studie plass synes å være mindre enn ved tidligere opptak. Mens variasjonene mellom det studietilbudet med

² Antall primærøkere pr. lærested i 2010, 2011, 2012, 2013 og 2014 er gjengitt i vedlegg I tabell 2.1b).

³ UH-nett Vest hadde ikke opptak til fellesgradene i 2014.

⁴ 30 studieplasser på GLU 1-7 er på campus Alta.

henholdsvis flest og færrest primærstøkere pr. plass gikk fra 0,83 (GLU 1-7, UiN) til 2,61 (GLU 5-10, HiØ) i 2014, var det tilsvarende spennet fra 0,72 til 4,42 i 2013.

Få primærstøkere pr. plass kombinert med et stort antall ukvalifiserte primærstøkere skaper utfordringer i forhold til å fylle opp antall studieplasser. Krav om 35 skolepoeng fra videregående skole og minimum karakteren 3 i norsk og matematikk ser særlig ut til å være en utfordring for primærstøkere til GLU 1-7. Andelen kvalifiserte primærstøkere til dette studieprogrammet har ligget mellom 52-58 % i perioden 2010-2014, og ca. 11-15 % lavere enn på GLU 5-10. Ved opptaket høsten 2014 hadde både GLU 1-7 og GLU 5-10 en økning i antallet kvalifiserte primærstøkere sammenlignet med fjoråret, og dette gjaldt spesielt på GLU 1-7 der økningen var på 3,1 %. På den andre siden hadde fem institusjoner 50 % eller færre enn 50 % kvalifiserte primærstøkere til studietilbudene på GLU 1-7 (HiNe, HSH, NLA, HiT og HBV). Ingen av studietilbudene på GLU 5-10 hadde færre enn 50 % kvalifiserte primærstøkere.⁵

Søkertallene viser også at menn som ønsker å bli lærere i grunnskolen i større grad søker seg til GLU 5-10. Kvinneandelen blant primærstøkerne til GLU 1-7 har ligget stabilt mellom 77-80 % i perioden 2010-2014, og ca. 20 % høyere enn kvinneandelen på GLU 5-10. Gjennomsnittsalderen for primærstøkerne til GLU har ligget på ca. 24 år i samme periode.⁶

Siden oppstarten av GLU har gjennomsnittlig karakterpoeng blant primærstøkere til GLU 5-10 ligget ca. 0,5 poeng høyere enn blant søkerne til GLU 1-7. Ved opptaket i 2014 lå karaktersnittet for GLU 5-10 søkere på 42,4 poeng, mens det tilsvarende snittet på GLU 1-7 lå på 41,4 poeng.⁷

Den gjennomsnittlige andelen primærstøkere fra studiestedsfylket har ligget mellom 60-65 % i perioden 2010-2014. Eneste unntaket er opptaket i 2013, da denne andelen var nede i 55 %. De studiestedene som har færrest primærstøkere fra studiestedsfylket ved opptaket i 2014 er Høgskolen i Telemark (34,0 %), Høgskolen i Sør-Trøndelag (36,6 %) og Høgskolen i Oslo og Akershus (38,0 %).⁸

Tabell 2.1 viser at siden 2010 har omlag 4700 (+/-) av søkerne til høyere utdanning hatt grunnskolelærerutdanning som sitt førstevalg. Sett i lys av framskrivningene om fremtidig lærermangel som ble beskrevet under pkt. 2.1.1, er det meget bekymringsverdig at det ikke synes å være noe særlig oppsving i rekrutteringen til GLU i denne perioden. Man kan samtidig stille seg spørsmålet om hva som bør være et realistisk rekrutteringsnivå for disse utdanningene. Data fra Samordna Opptak viser at rekrutteringen til GLU sakker akterut i forhold til rekrutteringen til andre høyere utdanninger generelt sett i Norge. Sammenligner man søkertall fra opptaket i 2010 med tilsvarende tall fra 2014, har GLU 1-7 og GLU 5-10 hatt en økning i antall primærstøkere på henholdsvis 5,8 % og 8,6 %. Den totale økningen for

⁵ Andel kvalifiserte primærstøkere er gjengitt i tabell 2.1c) i vedlegg I.

⁶ Aldersfordeling og kjønns sammensetning pr. institusjon er gjengitt i tabellen 2.1e) og 2.1f) i vedlegg I.

⁷ Karaktersnitt pr. institusjon er gjengitt i tabell 2.1d) i vedlegg I.

⁸ Studiemobilitet pr. institusjon er gjengitt i tabell 2.1g) i vedlegg I.

begge studieløpene er ca. 7,2 %. Økningen i antall primærøkere til all høyere utdanning fra 2010 til 2014 var på 14,7 %. Sett i lys av GNIST-kampanje og stor profilering av utdanningene burde man derfor forventet at GLU hadde klart å sikre seg sin andel av kaken blant nye primærøkere til høyere utdanning.

2.2 Opptatte studenter på GLU

Data presentert under pkt. 2.1.2 viste at få primærøkere pr. plass kombinert med et stort antall ukvalifiserte primærøkere skaper utfordringer i forhold til å fylle opp antall studieplasser på GLU, og at dette særlig gjelder for GLU 1-7. I de neste avsnittene vil opptakstallene til GLU høsten 2014 bli presentert. Sammen med søkertallene vil dette tallmaterialet samlet sett gi et godt bilde på rekrutteringen til GLU 1-7 og GLU 5-10 ved opptaket i 2014, både nasjonalt, regionalt og lokalt.

Tabell 2.2: Tall på planlagte studieplasser og opptatte studenter på GLU, kull 2014

Region	Institusjon	Planlagte studieplasser 2014			Opptatte studenter 2014			Oppnådd av planlagte studieplasser
		GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	
<i>Oslo Nord</i>	HH	90	60	150	102	79	181	121 %
	HiOA	192	168	360	217	199	416	116 %
<i>Oslofjordalliansen</i>	HBV	120	75	195	80	116	196	101 %
	HiØ	66	44	110	51	61	112	102 %
<i>Sørvestlandet</i>	HiT	110	85	195	93	96	189	97 %
	UiA (4 år)	105	70	175	106	79	185	106 %
	UiA (MA)	10	30	40	12	33	45	113 %
	UiS	80	70	150	54	76	130	87 %
<i>UH-nett Vest</i>	HiB⁹	200	152	352	219	189	413	116 %
	HSF	50	40	90	29	42	71	79 %
	HSH	54	36	90	25	44	69	78 %
	HVO	80	50	130	46	45	91	70 %
	NLA	70	40	110	29	57	86	78 %
<i>Midt-Norge</i>	HiNT	60	60	120	61	43	104	87 %
	HiST	180	190	370	173	282	455	123 %
							0	
<i>Nord-Norge</i>	HiNe	20	20	40	16	18	34	85 %
	UiN	72	48	120	22	44	66	55 %
	UiT-NAU¹⁰	124	56	170	59	46	105	62 %
<i>Region 7</i>	SH	12	12	24	8	9	17	71 %
TOTALT	GLU 2014	1610	1381	2991	1402	1558	2960	99 %
	<i>GLU 2013</i>	<i>1623</i>	<i>1382</i>	<i>3005</i>	<i>1502</i>	<i>1573</i>	<i>3075</i>	<i>102 %</i>
	<i>GLU 2012</i>	<i>1677</i>	<i>1392</i>	<i>3069</i>	<i>1444</i>	<i>1402</i>	<i>2846</i>	<i>93 %</i>
	<i>GLU 2011</i>	<i>1647</i>	<i>1382</i>	<i>3029</i>	<i>1420</i>	<i>1385</i>	<i>2805</i>	<i>93 %</i>
	<i>GLU 2010</i>	<i>1671</i>	<i>1140</i>	<i>2811</i>	<i>1338</i>	<i>1360</i>	<i>2698</i>	<i>96 %</i>

Tabell 2.2 viser tall på planlagte studieplasser og opptatte studenter på GLU for kull 2014. Kun 1402 (47,3 %) av de totalt 2960 nye studentene ble tatt opp på GLU 1-7, og dette

⁹ Opptakstallene fra HiB er justert ned med 5 studenter i forhold til DBHs opprinnelige tall. Jf. e-post fra HiB 19. januar 2015.

¹⁰ Inkluderer også tall for campus Alta

utdanningsløpet klarte samlet sett å fylle opp 87 % av de planlagte studieplassene. Til sammenligning fylte utdanningen for 5.-10 opp en god del flere studieplasser enn planlagt (113 %). Fra 2013 til 2014 har GLU 1-7 hatt en nedgang i antall opptatte studenter på ca. 6,6 %, mens GLU 5-10 har en nedgang på ca. 1,0 % i samme periode.

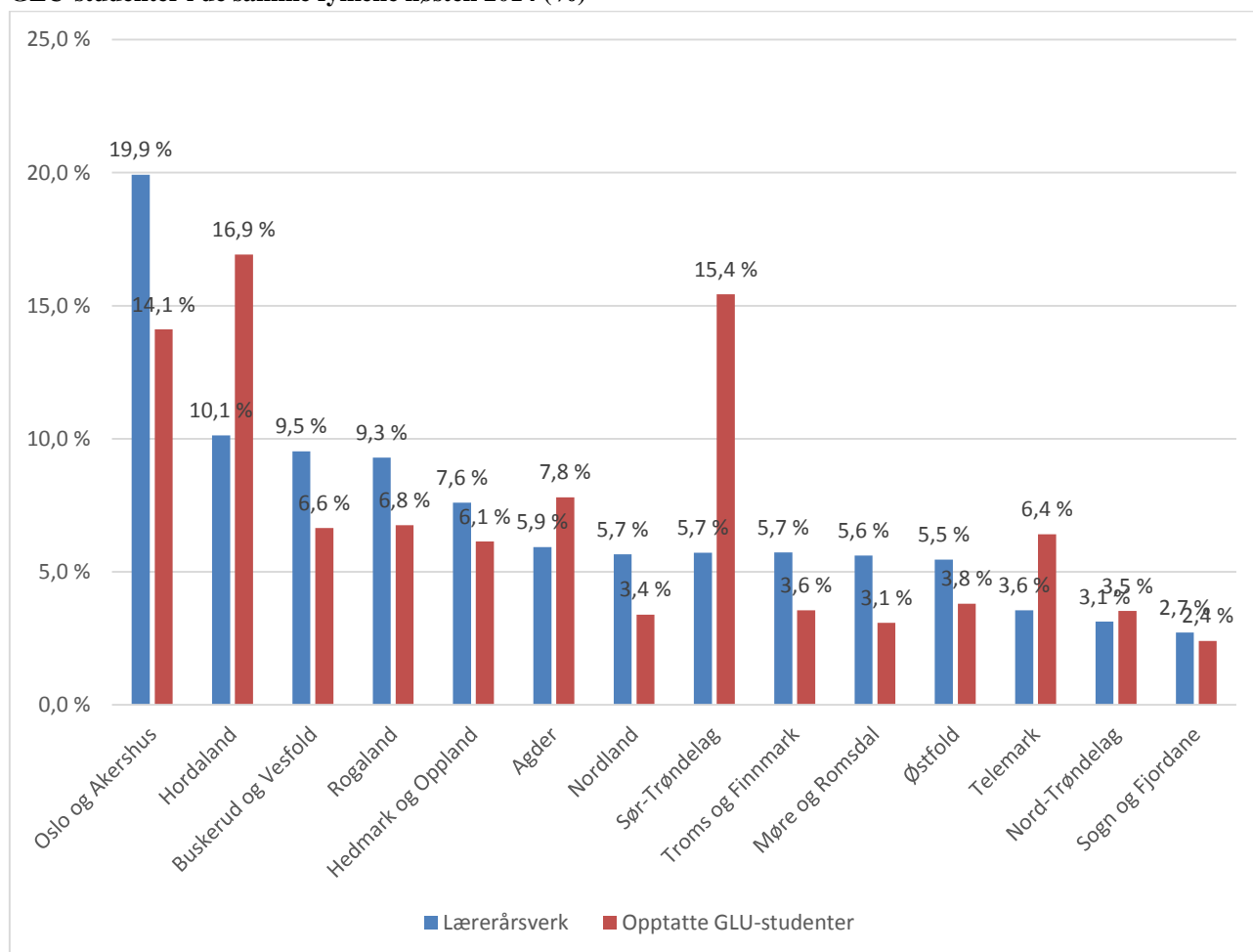
Samlet sett har lærestedene klart å fylle opp 99 % av de planlagte studieplassene ved opptaket i 2014. Det fremgår av tabell 2.2 at det er en skjevfordeling i rekrutteringsmønsteret mellom de ulike lærestedene. Alle institusjonene i Oslo Nord og Oslofjordalliansen har klart å fylle opp studieplassene. I de øvrige regionene ser vi de samme tendensene for læresteder lokalisert i noen av de større byene (HiB, HiST) og ved UiA. Blant alle disse lærestedene er det en tendens til overbooking, dvs. at de tar opp flere studenter enn hva tallet på antall planlagte studieplasser tilsier. I andre større byer som Stavanger og Tromsø ser vi imidlertid at det var mange ledige studieplasser på GLU etter opptaket i 2014. Opptakstallene viser også at de mindre høgskolene i UH-nett Vest ikke klarer å fylle opp studieplassene. I 2013 tok disse institusjonene opp ca. 100 studenter til en fellesgrad på GLU 1-7 deltid. Fellesgradene bidro i fjorårets opptak til at regionen kom noe bedre ut rekrutteringsmessig (Følgegruppen 2014, s. 23). I 2014 er det ikke lyst ut studieplasser via fellesgradene, men både HSF og HVO tok opp studenter på en egen deltidsutdanning.

Følgegruppen har tidligere vist til at lærerutdanninger er blant de studiene som har den høyeste lokale rekrutteringen av studenter, og at utdanningene også har en relativ stor tilførsel av nyutdannede til studiestedsfylket (Stambøl 2013, s. 4). Vi har også kommentert at institusjonene i Nord-Norge synes å ha store rekrutteringsmessige utfordringer (Følgegruppen 2014, s. 23). Bjørkeng (2013) viser til at Nordland, Troms og Finnmark er de fylkene i landet som har det høyeste frafallet på videregående skole. Det gir et dårligere rekrutteringsgrunnlag til høyere utdanning generelt, deriblant lærerutdanning. Ved siden av UiT-NAU viser tabell 2.2 at også UiN har store utfordringer med å fylle opp de planlagte studieplassene. Mye av forklaringen ligger trolig i at institusjonen har fordoblet tallet på planlagte studieplasser fra 2013 til 2014. Høgskolen i Nesna er den institusjonen i Nord-Norge som ligger best an rekrutteringsmessig ved opptaket i 2014, målt ut i fra hvor stor andel av de planlagte studieplassene de har klart å fylle opp. HiNe har også hatt en økning i rekrutteringen på 5 % fra 2013 til 2014.

Det som er mer usikkert, er i hvor stor grad antall planlagte studieplasser pr. lærested er dimensjonert etter fremtidig lærerbehov i regionen. I en kronikk i Stavanger Aftenblad blir lærerrekutteringen sett opp mot folketallet i de ulike fylkene. Tom Hetland (2015) viser til at Sogn og Fjordane er det fylket med flest søkere til lærerutdanningen sett i forhold til folketallet, og at Oslo og Troms ligger på bunn i denne statistikken. Tabell 2.3 viser andelen lærerårsverk pr. fylke i 2013 (avtalte årsverk grunnskolesektoren) og andelen opptatte GLU-studenter i de samme fylkene høsten 2014. I de tilfellene der institusjonen har campus i flere fylker (HiOA, UiT-NAU, HBV og HH), eller der det er flere lærerutdanningsinstitusjoner innenfor samme fylke (Rogaland og Hordaland) har henholdsvis lærerårsverk og tall på opptatte studenter blitt slått sammen. Tabell 2.3 viser at flere institusjoner tar opp forholdsvis få studenter til GLU sammenlignet med hvor stor andel av lærerårsverkene som er tilknyttet studiestedsfylket/studiestedsfylkene. Dersom man ser frafallet i videregående skole i lys av

denne tabellen, er det grunn til å være særlig bekymret for de nordligste fylkene. Det bør likevel påpekes at dette er tall for ett spesifikt år. Samtidig vet vi også at det kan være store forskjeller i lærerbehovet mellom kommunene i de ulike fylkene, jf. KS sine nøkkeltallrapporter om kommunal grunnskole.¹¹ Også faktorer som blant annet frafall underveis i utdanningen, konjunktursvingninger, samt tilflyttings-/fraflyttingsmønster vil sannsynligvis påvirke framtidig tilførsel av lærere til de ulike fylkene og kommunene.

Tabell 2.3: Andelen lærerårsverk pr. fylke (avtalte årsverk grunnskolesektoren)¹² og andelen opptatte GLU-studenter i de samme fylkene høsten 2014 (%)^{13,14}



Selv om det er knyttet mye usikkerhet til framskrivning av lærermangel og lokale behov, mener Følgegruppen likevel at utviklingen i rekrutteringssituasjonen er svært bekymringsverdig. Dette gjelder spesielt for utdanningen for 1.- 7. trinn. Som nevnt under pkt. 2.1.2 sakker rekrutteringen til grunnskolelærerutdanningene akterut sammenlignet med andre høyere utdanninger. Tiltak som utvidelse til femårig utdanning og økte karakterkrav er foreslått for å

¹¹ Se: <http://www.ks.no/tema/Okonomi1/Kommuneokonomi1/Nokkeltall/Fylkesvise-nokkeltallsrapporter/>

¹² Tallene er for 2013. Følgegruppen har fått tilsendt tallene fra Roar Grøttvik i Utdanningsforbundet.

¹³ Samisk høgskole rekrutterer studenter til både Norge, Sverige og Finland. Tall fra Samisk høgskole er derfor ikke tatt med i tabellen.

¹⁴ Tall for Svalbard er ikke inkludert i tabellen.

øke rekrutteringen til GLU. Erfaringene fra UiT-NAU og UiA viser at man ikke har økt tilstrømning av nye studenter ved oppretting av femårige løp på GLU. UiT-NAU, som har hatt opptak til en integrert master i lærerutdanning siden 2010, har ikke klart å fylle opp planlagte studieplasser de siste fire årene (jf. Følgegruppen 2011, s. 37; Følgegruppen 2012, s. 30; Følgegruppen 2013, s. 23; Følgegruppen 2014, s. 22). UiA har gitt tilbud om 5-årig GLU siden 2011, ved siden av 4-årig GLU. Gjennom samtaler på Følgegruppens besøk på UiA høsten 2014 kom det fram at majoriteten av studentene som startet på 5-årig GLU har valgt å søke seg over til 4-årig GLU. Hovedårsaken til dette er at masterstudentene får tilbakemeldinger fra skolene i området om at fagbredden deres er for smal:

Det vi ser er at det er mange studenter, og det går ikke så lang tid etter at de har vært ute i praksis, to perioder, så begynner de å komme tilbake og er interessert i å søke overgang fra femårig til fireårig utdanning. Så vi har undersøkt litt, hva er dette for noe, og det er to grunner. Det er en hovedgrunn, og det er det altoverveiende og tungtveiende, og det er praksisfeltet veldig tydelige på, det gjelder først og fremst 5-10, for den modellen vi har kommer de ut med to fag. Så de kommer ut med masterfaget pluss ett fag til på 60stp. Og det sier praksisfeltet, når vi skal lage arbeidsplaner for dere, ut i fra dagens timefordeling, så er dere altfor smale. Så vi kan ikke bruke dere. Studentene kommer tilbake igjen og sier: vi har blitt rådet til å ikke ta den utdanningen, og gå mer i bredde. Hvis ikke kan de ikke bruke oss.

Fra og med høsten 2016 vil regjeringen skjerpe karakterkravet for å komme inn på grunnskolelærerutdanningene. I første omgang heves karakterkravet i matematikk fra 3 til 4, og det skal gis tilbud om forkurs i matematikk for søkere som ikke oppfyller det nye karakterkravet.¹⁵ Professor Karl Øyvind Jordell (2014) har i flere kronikker vist til at vi bare har et årlig tilsig på cirka 10.000 elever fra vgs. med karakteren 4 eller bedre i matematikk, og cirka 15.000 studieplasser i realfag og økonomi som skal fylles årlig. Nye beregninger fra Samordna Opptak (2014) viser at 63,7 % av de som ble tatt opp på GLU 1-7 høsten 2014 oppfyller kravet om 4 i matematikk, mens tilsvarende gjelder for 72,7 % av de som ble tatt opp på GLU 5-10. Økte karakterkrav kan derfor bidra til at særlig GLU 1-7 kan få enda større utfordringer med å tiltrekke seg kvalifiserte studenter i årene fremover.

Høgskolen i Bergen er en institusjon som har gode opptakstall, jf. tabell 2.2. I møte med Følgegruppen høsten 2014 forklarte studieleder hvordan forslaget om å heve karakterkravet i matematikk også kan bidra til at faglig flinke elever ikke får opptak på GLU. Elever som f. eks. er sterke i språkfag og svake i matematikk vil risikere å ikke få studieplass, mens elever som er sterke i matematikk og svake i språk vil kunne bli norsk- og engelsklærere. Økt karakterkrav i matematikk kan derfor føre til svakere inntak for flere av fagene i GLU 5-10 enn i dag. Følgegruppen mener derfor at det er svært viktig at et slikt forslag konsekvensutredes.

Følgegruppen har i tidligere rapporter foreslått tiltak for å motvirke den lærermangelen som SSBs framskrivninger peker i retning av. I forrige rapport foreslo vi at flere kandidater med

¹⁵ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2014/Skjerper-opptakskravene-til-larerutdanningene.html?id=768055>

bakgrunn innenfor yrker som vil ha overdekning i fremtiden, for eksempel samfunnsfag og humaniora, kan rekrutteres til læreryrket. Det vil da være behov for at tilbudet om Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) utvides og differensieres til utdanningene for henholdsvis 1.-7. og 5.-10. trinn (Følgegruppen 2014, s. 18). De siste framskrivningene tydeliggjør at det også bør settes et større søkelys på tiltak for å rekruttere flere innvandrere til læreryrket.

Følgegruppen vil understreke viktigheten av at foreslåtte rekrutteringstiltak suppleres med økonomiske insentiver, f.eks. nedskrivning av studielån for lærerstudenter eller høyere lønn. Werler (2014, s. 130-131) har sett på lønnsutviklingen til grunnskolelærere i henholdsvis København, Stockholm og Oslo i perioden 1974-2009. Han viser til at grunnskolelærerne lønnsmessig sett lå relativt høyt på begynnelsen av 1970-tallet, sammenlignet med andre yrkesgrupper, mens de i 2009 befinner seg mer i et slags midtsjikt. Et sentralt funn fra denne studien er at det har vært en negativ utvikling i lærernes lønnsforhold i den nevnte perioden, og at man ser en tendens til økte lønnsforskjeller mellom lærere og andre yrkesgrupper. Det kan se ut som at lønnsgapet særlig har kommet det siste tiåret. Nye tall fra Teknisk Beregningsutvalg (TBU)(2015) viser nemlig at undervisningspersonell er den yrkesgruppen som hadde den svakeste lønnsutviklingen i Norge i perioden 2009 til 2015. TBU (ibid.) viser videre til at den samme yrkesgruppen også hadde den svakeste lønnsutviklingen i perioden 2004 til 2009.

Også OECD (2013, s. 378-379) har undersøkt norske læreres lønnsnivå. I forrige rapport pekte Følgegruppen på beregninger som viser at norske lærere med 15 års erfaring har en gjennomsnittslønn som ligger under gjennomsnittet for alle OECD-landene. Videre i rapporten poengteres det at lærerlønnen har en direkte påvirkning på attraktiviteten til læreryrket.

2.2.1 Kjønn- og aldersfordeling blant registrerte studenter

Opptakstallene fra 2014 kan sies å styrke oppfatningen om at innføringen av GLU bidrar til en forskyvning av kjønnsbalansen blant lærere i grunnskolen, med færre mannlige lærere på 1.-4. trinn og flere på mellom- og ungdomstrinnet. I forrige rapport viste vi til at kjønnsfordelingen blant opptatte studenter på GLU har vært tilnærmet uendret i perioden 2010-2012, men at kvinneandelen på GLU 5-10 hadde økt noe ved opptaket i 2013 (Følgegruppen 2014, s. 24). Ved opptaket i 2014 hadde GLU 1-7 en kvinneandel på 83,8 %. GLU 5-10 hadde en kvinneandel på 62,0 %, og på omtrent samme nivå som ved opptaket i perioden 2010-2012. Samlet sett betyr det at kvinneandelen blant opptatte studenter på GLU 1-7 har ligget stabilt på mellom 82-84 % siden 2010, og at det heller ikke har vært noen store variasjoner i kvinneandelen blant opptatte studenter på GLU 5-10.¹⁶ Tre læresteder på GLU 1-7 hadde en kvinneandel på 90 % eller høyere blant opptatte studenter på kull 2014: HBV, HSF og HSH. HBV, HiOA, HSF, NLA og UiA (4 år) er på den andre siden de eneste institusjonene som har en kvinneandel under 60 % på GLU 5-10, kull 2014. I forrige rapport

¹⁶ Prosentdel kvinner blant registrerte studenter på GLU er gjengitt i tabell 2.2a) i vedlegg I.

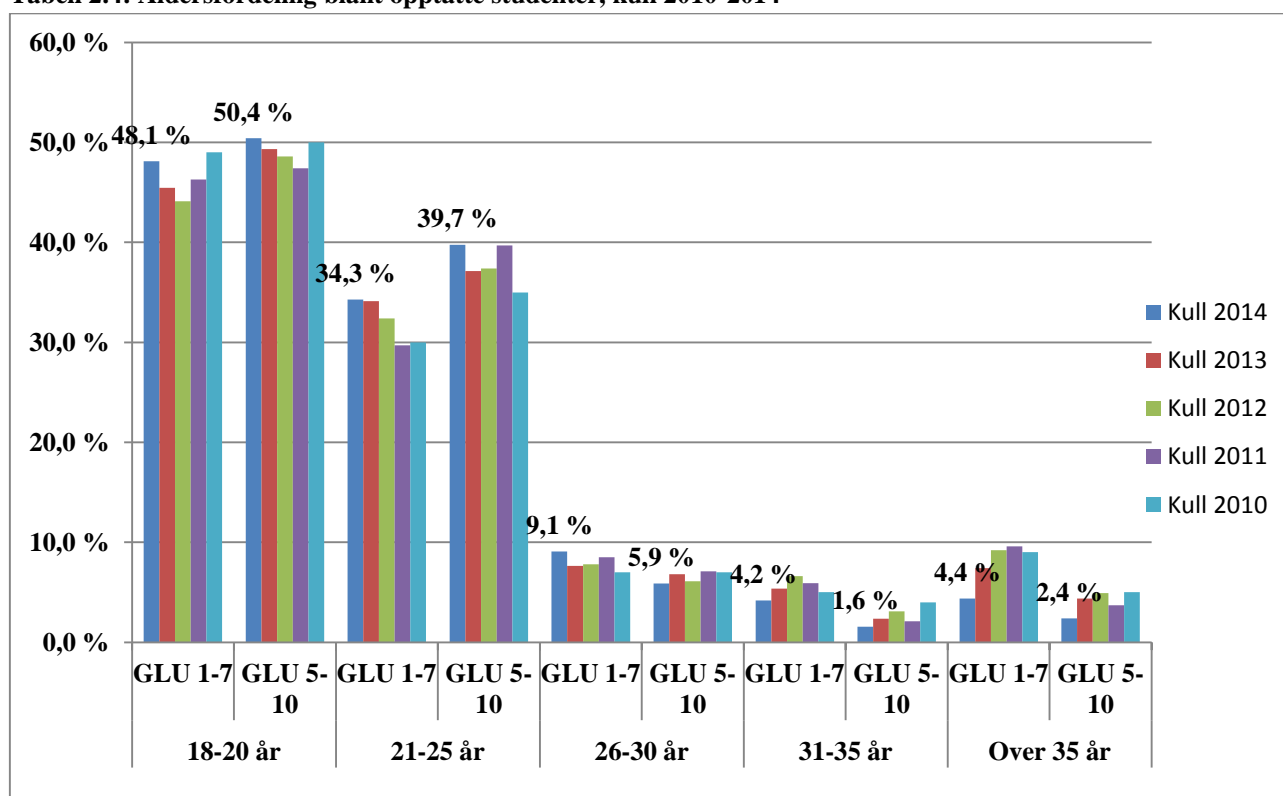
viste vi også til tall fra DBH om at kvinneandelen blant opptatte studenter på ALU i 2008 og 2009 lå rundt 75 %¹⁷ (Følgegruppen 2014, s. 24).

Tabell 2.4 viser aldersfordelingen blant opptatte GLU-studenter for kull 2010-2014.¹⁸

Det framgår av tabellen at det ble tatt opp en større andel yngre studenter til GLU høsten 2014 sammenlignet med tidligere opptak, og at denne tendensen gjør seg gjeldende for begge studieløp. Sammenlignet med opptaket i 2013 hadde GLU 5-10 en økning av antall opptatte studenter i alderen 18-25 år på ca. 3,0 %, mens økningen på GLU 5-10 i samme periode var på 3,7 %. I tidligere rapporter har vi kommentert at GLU 5-10 rekrutterer en større andel studenter i aldersgruppen 18-25 år. Dette er også tilfellet for opptaket i 2014, der 90,1 % av de som ble tatt opp GLU 5-10 i 2014 var i denne aldersgruppen, mot 82,6 % på GLU 1-7.

Tabell 2.4 viser også at det ble tatt opp betydelig færre studenter over 31 år i 2014. Ved opptaket i 2013 var 12,8 % av studentene som ble tatt opp på GLU 1-7 31 år eller eldre, og tilsvarende 6,8 % av de opptatte studentene på GLU 5-10 (Følgegruppen 2014, s. 24). Til sammenligning var det kun 8,8 % av studentene som ble tatt opp på GLU 1-7 i 2014 som var 31 år eller eldre, mot 4 % av studentene på GLU 5-10, jf. tabell 2.4.

Tabell 2.4: Aldersfordeling blant opptatte studenter, kull 2010-2014



¹⁷ http://dbh.nsd.uib.no/dbhnev/student/agg_stud_on_program_rapport.cfm

¹⁸ Aldersfordeling pr. lærested er gjengitt i tabell 2.2b) i vedlegg I.

På GLU 1-7 er det tre institusjoner som peker seg ut med en relativt stor andel studenter over 35 år: SH (25 %) ¹⁹, HiT (19,4 %) og HVO (15,2 %). Alle disse høyskolene har fleksible studietilbud på GLU. Blant de institusjonene som har den høyeste andelen opptatte studenter i aldersgruppen 18-20 år på GLU 1-7 finner vi UiT-NAU (MA) (69,7 %), UiS (66,7 %) og HiST (61,8 %).

Høgskolen i Telemark har den høyeste andelen studenter over 35 år på GLU 5-10 (14,6 %). Også UiN (13,6 %), HiNe (11,1 %) og SH (11,1 %) peker seg ut med en stor andel opptatte studenter over 35 år på dette studieløpet. UiA-MA har den klart høyeste andelen opptatte studenter mellom 18-20 år på GLU 5-10 (81,8 %), etterfulgt av HiNT (58,1 %) og UiA (4-årig) (57,0 %). I fjorårets rapport pekte vi på at det kan se ut som at masterutdanningene på GLU er mest attraktive blant de yngste studentene, mens de fleksible studietilbudene tiltrekker seg flere eldre studenter (Følgegruppen 2014, s. 25). De samme tendensene viser seg også ved opptaket i 2014. Pressemeldingen om at GLU skulle bli femårige masterutdanninger fra høsten 2017 kom noen uker før hovedopptaket til høyere utdanning i 2014. ²⁰ Det kan tenkes at den forespeilte endringen kan ha vært med å påvirke at det ble tatt opp flere yngre studenter på GLU høsten 2014.

2.2.2 Studieorganiseringsmodeller og rekruttering

Siden innføringen av grunnskolelærerutdanningene i 2010 har alle regioner med unntak av Oslofjordalliansen hatt fleksible studietilbud. Det framgår av tabell 2.5 at antall fleksible studietilbud er uendret nasjonalt sett fra 2013 til 2014. Det har derimot skjedd endringer innenfor noen av regionene. I Region Oslo Nord har Høgskolen i Hedmark opprettet to nye lokale og nettbaserte tilbud på GLU 1-7, lokalisert på henholdsvis Gran og Kongsvinger. UH-nett Vest har på sin side en nedgang i antall fleksible studietilbud. Det skyldes blant annet at de ikke tok opp studenter på fellesgradene i 2014. Samisk høgskole hadde studietilbud på både GLU 1-7 og GLU 5-10 ved opptaket i 2014. Begge disse tilbudene er samlingsbaserte. Totalt sett hadde 9 av 18 institusjoner fleksible studietilbud på GLU for studieåret 2014/2015: HiNe, HH, HiT, HSF, HiNT, HVO, SH, UiN og UiT-NAU. Antall ordinære studietilbud er uendret fra 2013 til 2014.

¹⁹ Samisk høgskole tok kun opp 8 studenter til GLU 1-7 ved opptaket i 2014. Dette bør tas i betraktning ved tolkning av tallene.

²⁰ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemelder/pressemeldinger/2014/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva.html?id=761439>

Tabell 2.5: Studieorganiseringsmodeller på GLU (studietilbud per region)

	<i>Ordinære studietilbud</i>					<i>Fleksible studietilbud</i>				
	Campusbaserte studietilbud					Samling og nettbaserte-, deltids- og desentraliserte studietilbud				
SAK-region	2014	2013	2012	2011	2010	2014	2013	2012	2011	2010
Region Oslo Nord	6	6	6	6	6	3	1	1	1	1
Oslofjordalliansen	10	10	10	8	8					
Region Sørvestlandet	11	11	11	10	8	4	4	4	4	2
Region UH-nett Vest ²¹	21	21	21	20	16	2	5	4	2	1
Region Midt-Norge	7	7	7	7	6	1	1	1	1	
Region Nord-Norge ²²	2	2	4	4	4	5	5	8	6	7
Region 7 (Samisk)				1	1	2	1 ²³	1		
SUM	57	57	59	55	49	17	17	19	14	11
Tilbud, ALU 2009 ²⁴	21					3				

Andelen studenter som blir tatt opp på fleksible studietilbud, har ligget relativt stabilt på mellom 11-13 % siden oppstarten av grunnskolelærerutdanningene.²⁵ 11 % av alle som startet på GLU høsten 2014 følger et fleksibelt studietilbud. Det er en nedgang på ca. 1 % fra fjoråret, og kan trolig først og fremst forklares ved nedgang i antall fleksible studietilbud i Region UH-Nett Vest. Region Nord-Norge og Region Sørvestlandet er de regionene som har flest fleksible studietilbud på GLU. I førstnevnte region finner man fleksible studietilbud på alle institusjonene, mens i Region Sørvestlandet er det Høgskolen i Telemark alene som står for de fire fleksible studietilbudene.

Følgegruppen har i tidligere rapporter vist til at et fellestrekk ved institusjoner som rekrutterer store andeler eldre studenter, er at de har fleksible studietilbud på GLU (Følgegruppen 2012, s. 33). Funn fra Tømte & Kårstein (2013) sin evaluering av de nettbaserte studietilbudene ved Høgskolen i Telemark bekreftet at studentene ved HiT er voksne, stort sett kvinner, og de kommer fra hele landet. Både by og land er representert. De presterer like godt eller bedre enn campusstudentene ved HiT og frafallet er lavt. I fjorårets rapport viste også Følgegruppen til at studentene på de fleksible utdanningstilbudene oppnådde bedre karakterer i både PEL, norsk og matematikk enn campusstudentene. Disse funnene peker i retning av at de fleksible studieprogrammet har en relativt viktig funksjon i grunnskolelærerutdanningen.

²¹ At tallet på ordinære studietilbud i UH-nett Vest er såpass høyt, skyldes at HiB har valgt å utlyse en rekke studietilbud med fokus på ulike skolefag, eksempelvis "GLU 1-7 med naturfag".

²² HiNe og UiT-NAU (4 år) har samlingsbaserte studietilbud på campus.

²³ Studietilbudet ble trukket tilbake pga. for få søkere.

²⁴ I 2009 ga Høgskolen i Vestfold tilbud om "Lærerutdanning for barnetrinnet" (LUB) og "Lærerutdanning for ungdomstrinnet" (LUT), og Høgskolen Stord/Haugesund ga tilbud om GLU. Disse studieprogrammene er ikke innlemmet i oversikten over studietilbud på ALU i 2009.

²⁵ Prosentdel av registrerte studenter på ordinære og fleksible studietilbud er gjengitt i vedlegg I, tabell 2.2c).

Under pkt. 2.2.1 viste vi til at masterutdanningene på GLU ser ut til å tiltrekke seg flere yngre studenter sammenlignet med de 4-årige studieløpene. Man kan derfor tenke seg at utvidelsen fra fireårig til femårig GLU vil gjøre utdanningen mindre attraktiv for den studentgruppen som rekrutteres til de fleksible studietilbudene. Dette fordi en utvidelse av studielengden kan være en utfordring økonomisk, særlig for de som allerede er etablert med familie.

2.3 Fagtilbudet i grunnskolelærerutdanningene

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

Følgegruppen har presentert fagtilbudet i GLU i Rapport nr. 1 (2011), Rapport nr. 3 (2013) og Rapport nr. 4 (2014). Vi har beskrevet hvordan faktorer som uvisshet i forhold til størrelsen på studentgruppen og overgang til en eventuell master gjorde at institusjonene måtte ta en del forbehold de første årene med tanke på fagtilbudet (Følgegruppen 2011, s. 23-27). I forrige rapport viste vi til at det var relativt få endringer i fagtilbudet fra høsten 2012 til høsten 2013, og at det kunne se ut som at institusjonene i stor grad hadde bestemt seg for hvilke fag de skulle tilby på de to studieløpene (Følgegruppen 2014, s. 28-30). Med utgangspunkt i oversikten over fagtilbudet som ble presentert i forrige rapport, vil vi i de neste avsnittene presentere en oppdatert oversikt over fagtilbudet høsten 2014 innenfor hver region og hver institusjon.

2.3.1 Fagtilbudet på institusjonene

Tabell 2.6 og tabell 2.7 presenterer fagtilbudet på GLU høsten 2014. Endringer i fagporteføljen fra høsten 2013 til høsten 2014 er markert i tabellene. Tegnet* betyr at faget ble tilbudt i studieåret 2013/2014, men ikke tilbys i inneværende studieår, mens fagtilbud som er **uthevet** i tabellen betyr at dette tilbudet ikke eksisterte i studieåret 2013/2014. Data om fagtilbudet er innhentet fra DBH²⁶, og kryssjekket opp mot informasjon fra institusjonenes egne nettsider. For enkelte institusjoner ser vi at et fagtilbud er rapportert inn til DBH, men at det ikke er nevnt på nettsidene. Vi ser også at det nevnes fagtilbud på nettsidene som vi ikke finner igjen i DBH. Årsaken til dette kan være at emnet tilbys våren 2015, og derfor ikke er innrapportert til DBH høsten 2014. Selv om fagtilbudet kun er nevnt i en av de to kildene, vil det likevel bli inkludert i tabellene. Flere av institusjonene spesifiserer også et forbehold om endringer i fagtilbudet som blir presentert på nettsidene. Samlet sett så betyr dette at det er knyttet noe usikkerhet til det fagtilbudet som framgår av tabellene, og at fagtilbudet på flere av de små institusjonene sannsynligvis ikke er like omfangsrikt som det framgår av tabellene.

²⁶ Se rapporten «Studieprogram/emner» i DBH: http://dbh.nsd.uib.no/dbhveg/kurs/kurs_prog_rapport.cfm

Tabell 2.6: Fagtilbud pr. region, GLU 1-7²⁷

Region	Matematikk (fordypning)	Norsk (fordypning)	Engelsk	Kroppøving	Kunst og håndverk	Mat og helse	Musikk	Naturfag	RLE	Samfunnsfag
Oslo Nord	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HiOA	HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA
OFA	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ
Sørvestlandet	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA	UiS UiA	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA	HiT UiS UiA
UH-Nett Vest ²⁸	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF ²⁹ HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSH	HiB HSF HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB * HSH
Midt-Norge ³⁰	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST
Nord-Norge	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	UiN UiT- NAU	* UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	UiN UiT- NAU	UiT- NAU

Tabell 2.6 viser at det er få endringer i fagtilbudet på GLU 1-7 fra studieåret 2013/2014 til studieåret 2014/2015. Samlet sett ser vi fem nye fagtilbud, mens to fagtilbud fra forrige studieår ikke blir tilbudt på GLU 1-7 for inneværende studieår. I forrige rapport viste vi til totalt 15 endringer i fagtilbudet på GLU fra studieåret 2012/2013 til studieåret 2013/2014 (Følgegruppen 2014, s. 28). Utviklingen peker derfor i retning av at fagtilbudet på GLU 1-7 er i ferd med å stabilisere seg.

Fra studieåret 2012/2013 til studieåret 2013/2014 observerte vi flest endringer i fagtilbudene innenfor Oslofjordalliansen (OFA) (Følgegruppen 2014, s. 29). Fusjoneringen av HiBu og HiVe fra 1. januar 2014 resulterte i en ny og større høyskole, HBV. Det fremgår av tabell 2.6 at HBV har tilbud innenfor alle skolefag. Tilbudet innenfor faget kunst og håndverk er markert som nyopprettet, da verken HiBu eller HiVe hadde tilbud om dette faget forrige studieår.

Sammen med OFA var UH-nett Vest den regionen som hadde flest endringer i fagtilbudet fra studieåret 2012/2013 til studieåret 2013/2014, og at dette særlig gjaldt endringer i fagtilbudet innenfor praktisk-/estetiske fag (Følgegruppen 2014, s. 29). Tabell 2.6 viser at denne regionen

²⁷ Fagtilbudet ved Samisk Høgskole er ikke tatt med i tabellen.

²⁸ HSH skriver på nettsidene sine at de gir tilbud om alle valgfagene, men med forbehold om endringer.

²⁹ HSF hadde ikke tilbud om kroppøving for studieåret 2013/2014, og dette står derfor oppført som et nytt fagtilbud. Fagtilbudet har derimot blitt gitt i studieåret 2012/2013, jf. Følgegruppen 2014, s. 29.

³⁰ HiNT og HiST har et regionalt samarbeid om å tilby alle fag på tvers av institusjonene.

også peker seg ut i årets rapportering i forhold til antall endringer i fagtilbudet, og at dette hovedsakelig gjelder praktisk-/estetiske fagene som kroppsøving og kunst- og håndverk (HSF) og musikk (NLA). HSF har opprettet naturfag som fagtilbud på GLU 1-7 for studieåret 2014/2015, men tilbyr ikke lenger samfunnsfag. Samlet sett fremgår det av tabell 2.6 at det innenfor hver region gis tilbud om alle skolefag på GLU 1-7, i tråd med Rundskriv F-13-09 *Nasjonale rammer for de nye grunnskolelærerutdanningene*, Kunnskapsdepartementet 2009b.

Tabell 2.7: Fagtilbud pr. region, GLU 5-10

Region	Norsk	Matematikk	Engelsk	Fremmedspråk	Kroppsøving	Kunst og håndverk	Mat og helse	Musikk	Naturfag	RLE	Samfunnsfag
Oslo Nord	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HiOA- tysk, fransk og spansk	HH HiOA	HiOA	HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA	HH HiOA
OFA	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ	HiØ- tysk, fransk og spansk	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV	HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ	HBV HiØ
Sørvest-landet	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	UiA- fransk og spansk	HiT UiA UiS	HiT UiA UiS	UiA UiS	UiA UiS	HiT UiA UiS	UiA UiS	HiT UiA UiS
UH-nett Vest	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH		HiB HSF HVO HSH NLA	HiB HSH NLA	HiB HSH	HiB HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB HVO HSH NLA	HiB HSF HVO HSH NLA
Midt-Norge	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST		HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST	HiNT HiST
Nord-Norge	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	UiT- NAU- samisk	UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiN UiT- NAU	HiNe UiT- NAU

Tabell 2.7 viser fagtilbudet på GLU 5-10 høsten 2014. Det framgår av tabellen at det er kun tre endringer i fagtilbudet totalt sett fra studieåret 2013/2014 til studieåret 2014/2015, mot 12 endringer fra studieåret 2012/2013 til 2013/2014 (Følgegruppen 2014, s. 30). Det kan derfor også se ut som at fagtilbudet på GLU 5-10 er i ferd med å stabilisere seg.

Alle endringene i fagtilbudet, slik det framgår av tabell 2.7, gjelder nye fagtilbud. HSF gir tilbud om engelsk, mens både HSH og HiNe gir tilbud om RLE.

I de to foregående rapportene ble fremmedspråk trukket fram som det fagtilbudet som er dårligst dekket i landet (Følgegruppen 2013, s. 31; Følgegruppen 2014, s. 29). Tabell 2.7 viser at dette også er tilfelle for studieåret 2014/2015. Det gis tilbud om spansk og fransk i Region Oslo Nord, OFA og Sørvestlandet, mens Oslo Nord og OFA også har tilbud om tysk som fremmedspråk. UiT-NAU tilbyr samisk. Det går verken frem i DBH eller på institusjonenes nettsider om at det finnes tilbud om fremmedspråk for GLU-studenter innenfor UH-nett Vest eller Midt-Norge. På Følgegruppens møte med HiB høsten 2014 ble det informert om at det jobbes med å få til et samarbeid med UiB om fremmedspråk. Det er utfordrende å få dette til pga. økonomi og kravet om fagdidaktikk og praksis. HiB håper de skal få til et tilbud fra høsten 2015.

Følgegruppen er meget bekymret for fagtilbudet innen fremmedspråk, og vil igjen presisere viktigheten av at det utdannes grunnskolelærere med denne undervisningskompetansen, og at alle regioner skal ha tilbud om alle skolefag.

2.4 Fagvalg i grunnskolelærerutdanningene

I de neste avsnittene vil vi starte med å se på fagvalg blant det første kullet med GLU-studenter. Disse fagvalgene vil videre bli sett i lys av fagvalg for alle de fire kullene som var under utdanning våren 2014, målt etter studiepoengsproduksjon.

2.4.1 Fagvalg blant kull 2010

I Rapport nr. 3 (2013) presenterte Følgegruppen en oversikt over fagvalg blant GLU-studentene på kull 2010 og kull 2011. Det fremgikk av disse dataene at de mest populære fagvalgene på GLU 1-7 (kull 2010) var henholdsvis RLE, engelsk og naturfag, mens på GLU 5-10 (kull 2010) gjaldt tilsvarende for matematikk, norsk og samfunnsfag. De fagene som var dårligst representert i fagvalgene over hele landet var de praktisk-/estetiske fagene mat og helse, kunst og håndverk og musikk, samt fremmedspråk på GLU 5-10 (Følgegruppen 2013, s. 115). Det ble samtidig poengtert at oversikten bare var *foreløpige* fagvalg, og at det ville være mulig for studentene i disse kullene og velge flere fag senere i studieløpet. Tallene som ble gjengitt var også kun basert på studentenes *valg*, og ikke hvor mange som hadde avlagt studiepoeng i de ulike fagene (ibid., s. 32).

En fullstendig oversikt over uteksaminerte GLU-studenters fagvalg for 3.- 4. året (2010-kullet) vil foreligge i DBH i løpet av februar 2015, og derfor ikke tidsnok til at disse dataene kan presenteres i denne rapporten. Følgegruppen gjennomførte våren 2014 en spørreundersøkelse blant studentene som ble tatt opp på GLU i 2010, og som fremdeles var aktive studenter på et 4-årig eller 5-årig studieløp. I denne spørreundersøkelsen ble studentene blant annet spurt om hvilke fag de hadde fullført og bestått gjennom studieløpet. Svarene fra undersøkelsen pekte i retning av at samfunnsfag, RLE og naturfag er de mest populære fagvalgene blant de som var tatt opp på GLU 1-7. Også blant de som var tatt opp på GLU 5-10 var samfunnsfag det mest populære fagvalget, etterfulgt av matematikk og naturfag. Pga. stor variasjon i svarprosenten mellom institusjonene vil det være en del

usikkerhet knyttet til svarene fra spørreundersøkelsen.³¹ De tendensene som kommer frem samsvarer likevel i stor grad med tidligere data om fagvalg blant kull 2010.

Mens alle som fullførte allmennlærerutdanningen hadde både norsk og matematikk i sin fagkrets, vil GLU-reformen bidra til at det hovedsakelig er studenter som har fullført GLU 1-7 som ville kunne undervise i begge disse fagene i grunnskolen. De fleste av studentene fra GLU 5-10 vil sannsynligvis bare ha undervisningskompetanse i ett av disse fagene. Dersom den fullstendige oversikten over uteksaminerte GLU-studenters fagvalg bekrefter tendensen om at norsk ikke ser ut til å være blant de mest populære fagvalgene på GLU 5-10 for kull 2010, mener Følgegruppen at dette er urovekkende.

2.4.2 Fagvalg blant fire kull med GLU-studenter

GLU-studentenes studieproduksjon gir også et bilde på studentenes fagvalg. Bjørn Smestad, studieleder ved Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus, har nylig presentert en analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengproduksjon i studieåret 2013/14. I løpet av dette studieåret ble det for første gang avlagt eksamener på alle de fire studieårene av GLU. Smestad (2015, s. 1) har innhentet data fra DBH om studieproduksjon og gått inn på den enkelte lærerutdanningsinstitusjon som tilbyr grunnskolelærerutdanning og hentet ut data om den enkelte eksamen som var tatt og antall studiepoeng som var gitt. Deretter tilordnet han fag til den enkelte eksamen. I sine analyser viser Smestad (ibid.) til at de fire praktisk-estetiske fagene (kroppspøving, kunst og håndverk, musikk og mat og helse) står for omkring 12 prosent av alle avlagt studiepoeng på GLU, mens Pedagogikk og elevkunnskap (PEL), norsk og matematikk står samlet for ca. 61 prosent av studiepoengene.

Smestad (2015, s. 4) har videre sammenlignet studiepoengsproduksjonen i de ulike fagene i GLU (begge studieløp) med fagenes timeantall i grunnskolen, og finner at for en god del fag sammenfaller vekten i GLU påfallende dårlig med størrelsen fagene har i grunnskolen. Det er først og fremst matematikk, men også samfunnsfag og naturfag som har større vekt i GLU enn i skolen, mens norsk, engelsk, kroppspøving, kunst og håndverk og musikk har mindre vekt i GLU enn i skolen. Hans analyser peker videre på at de store institusjonene (HiOA, HiB og HiST) klarer å opprettholde god fagbredde i GLU, mens fagbredden er mer problematisk ved en del av de mindre institusjonene.

Under pkt. 2.4.1 uttrykte Følgegruppen en bekymring for at andelen som har valgt norsk på GLU 5-10 (2010-kullet) synes å være en god del lavere enn andelen som har valgt matematikk. Smestads (2015) funn peker i retning av at denne tendensen ikke bare gjelder for kull 2010, og at dersom man ser fagvalgene i GLU opp mot forhold til allmennlærerutdanningen er det RLE, matematikk og norsk som er de store «taperne», mens samfunnsfag, naturfag, engelsk og kroppspøving er de store «vinnerne» på fagvalgssiden (Smestad 2015, s. 1).

³¹ Jf. Vedlegg II.

Følgegruppen har i tidligere rapporter uttrykt en bekymring for rekruttering til de praktisk-/estetiske fagene mat og helse, kunst & håndverk og musikk (Følgegruppen 2013, s. 33). Smestad (2015, s. 3) viser til at mens disse fagenes andel i 2012/2013 var omkring 9 prosent av alle studiepoeng i GLU, har dette økt til ca. 12 prosent for studieåret 2013/2014. Smestad (ibid.) mener at dette sannsynligvis kan forklares med at en del læresteder ikke tilbyr fagene før i fjerde studieår. Samlet sett innebærer dette at de praktiske fagene har fått styrket sin stilling i forhold til allmennlærerutdanningen (ALU), der de sto for kun 7-8 % av studiepoengsproduksjonen. Disse fagene har likevel en stor utfordring med mange ukvalifiserte lærere i grunnskolen (jf. kap. 5.1).

Når det gjelder matematikkfagets posisjon i GLU, finner Smestad (2015, s. 3) at studiepoengproduksjonen i matematikk på GLU 1-7 er en god del lavere enn studiepoengsproduksjonen i norsk på samme studieløp. Han tror at dette kan ha to forklaringer: enten at det er høyere strykprosent i matematikk enn i norsk, eller at færre studenter velger påbygningskurset Matematikk 2 enn det tilsvarende Norsk 2. Følgegruppen har i tidligere rapporter omtalt den høye strykprosenten i matematikk både på GLU 1-7 og GLU 5-10 (jf. Følgegruppen 2014, s. 35). I de neste avsnittene vil vi undersøke karakterfordelingen på blant GLU-studentene på kull 2010-2013, deriblant en oppdatert oversikt over GLU-studentenes karakterfordeling i norsk- og matematikkfaget.

2.5 Karakterfordeling blant GLU-studentene

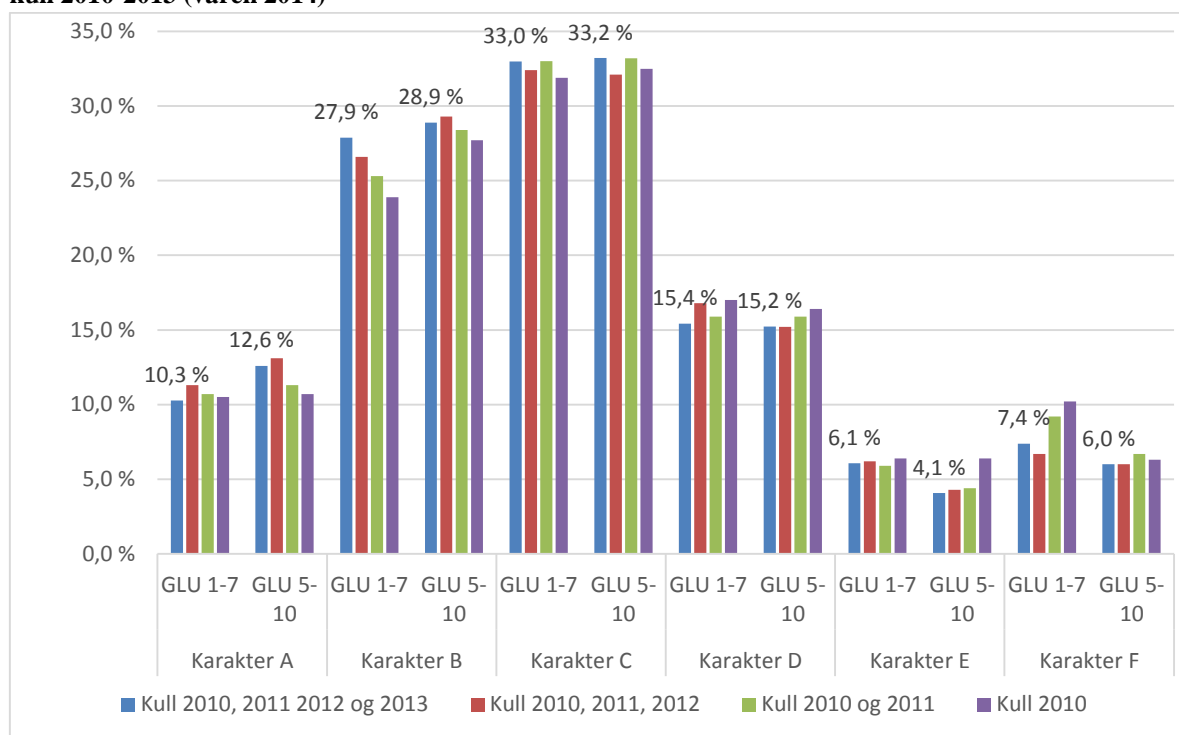
I de foregående rapportene har Følgegruppen vist til at det er relativt store variasjoner i karakterfordelingen mellom de ulike institusjonene, og at dette særlig gjelder hvor stor andel av studentene som har oppnådd karakterene A og F (Følgegruppen 2013, s. 35-36). Vi har også anbefalt institusjonene å legge til rette for flere nasjonale møtesteder i de fagene som har størst variasjon i karaktersetting (ibid., s. 41; Følgegruppen 2014, s. 45). I denne rapporten vil karakterfordelingen for fire kull med GLU-studenter bli sammenlignet. Vi vil samtidig følge utviklingen i karaktergivingen i tre utvalgte fag: PEL, norsk og matematikk.

2.5.1 Karaktergiving i GLU nasjonalt og lokalt

Tabell 2.8 viser utviklingen i karaktergivingen på GLU totalt i perioden 2011-2014.³² Det fremgår av tabellen at det kan synes å være en tendens til at studentene som er tatt opp på GLU 5-10 i noe større grad har oppnådd karakterene A og B, mens karakterene E og F i noe større grad blir gitt til studentene som er tatt opp på GLU 1-7. Følgegruppen har ikke en oversikt over inntakskvaliteten blant de som blir tatt opp på GLU. Vi vet derimot at de som har søkt seg til GLU 5-10 i perioden 2010-2014 har hatt et høyere karaktersnitt enn primær søkerne til GLU 1-7, jf. pkt. 2.1.2. Det er derfor ikke overraskende at førstnevnte studentgruppe også oppnår noe bedre resultater på eksamen.

³² Tallene er hentet fra DBH: http://dbh.nsd.uib.no/dbhnev/student/karakter_rapport.cfm

Tabell 2.8: Karakterfordeling totalt på GLU 1-7 og GLU 5-10 – sammenligning av eksamensresultater fra vårsemesteret for kull 2010 (våren 2011), kull 2010-2011 (våren 2012), kull 2010-2012 (våren 2013) og kull 2010-2013 (våren 2014)³³



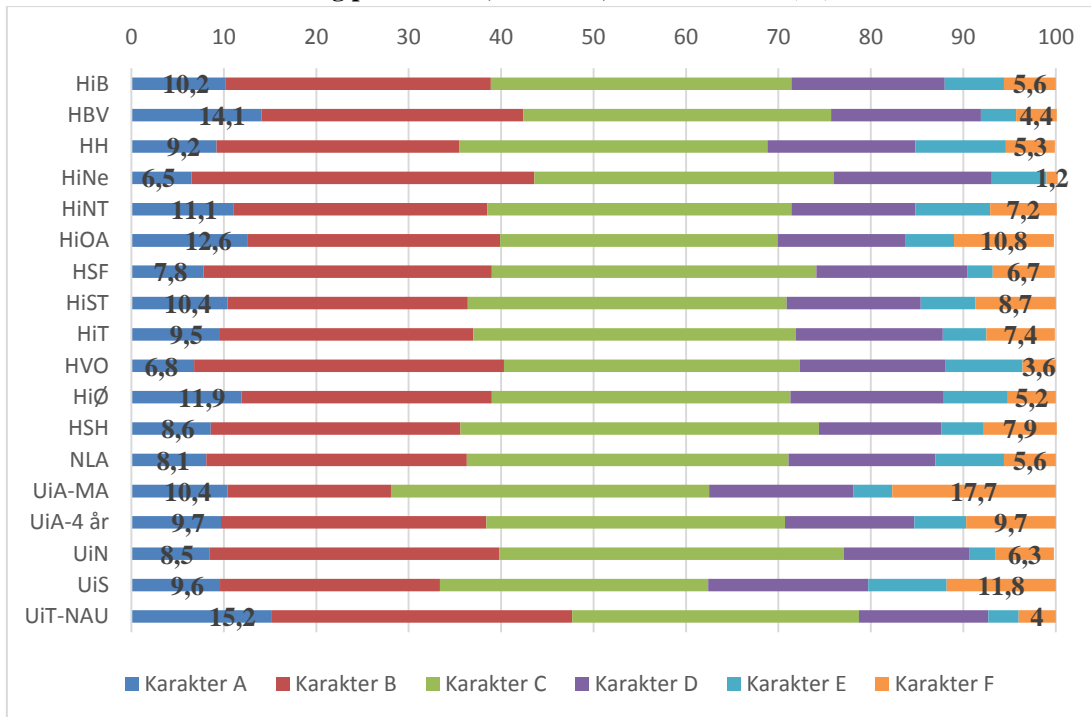
I tidligere rapporter har Følgegruppen videre påpekt at det er store forskjeller i karakterfordelingen mellom de ulike lærestedene, og særlig med tanke på hvor stor andel av studentene som har oppnådd karakterene A og F. Vi har også vist til at en presentasjon av karakterene som ble gitt ett år kan være noe misvisende for den enkelte institusjonen. Dette fordi karakterene kan variere fra år til år (Følgegruppen 2014, s. 33). Samtidig vil det være nærliggende å tenke seg at forskjellene fra år til år vil jevne seg ut når flere kull kommer med i karakterstatistikken.

Sammenlignet med de foregående karakterrapporeringene på GLU synes det å være mindre forskjeller i karaktergivning mellom institusjonene våren 2014 (jf. Følgegruppen 2012, s. 39; Følgegruppen 2013, s. 35; Følgegruppen 2014, s. 33). Tabell 2.9 og 2.10 gjengir karakterfordelingen pr. lærested for henholdsvis GLU 1-7 og GLU 5-10 (kull 2010-2013) våren 2014. Andelen som har oppnådd karakteren A på GLU 1-7, varierer fra 6,5 % (HiNe) til 15,2 % (UiT-NAU). På GLU 5-10 er det studentene ved HiNe som sammen med HiB får flest toppkarakterer (15,3 %), mens det er færrest toppkarakterer på HiNT (5,1 %). Studentene ved masterprogrammet på UiA var på sin side de som fikk flest strykkarakterer på GLU 1-7 (17,7 %), mens det ble satt færrest strykkarakterer på HiNe (1,2 %). HiNT hadde den høyeste

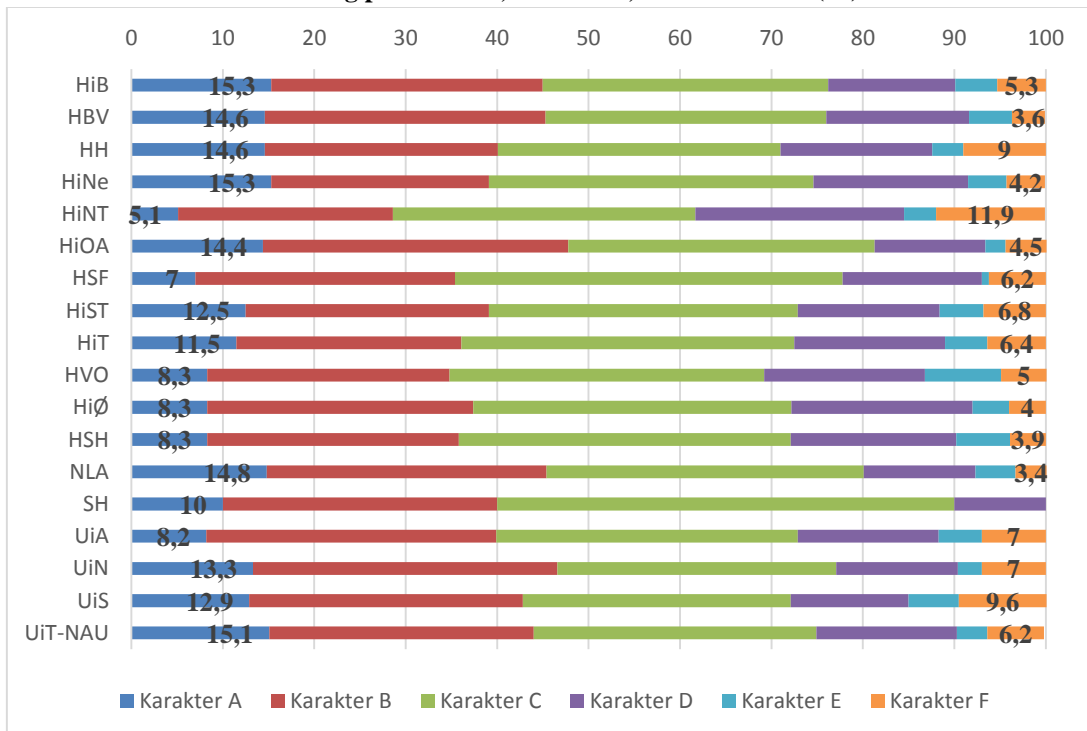
³³ Karakterfordelingen totalt på GLU for emner der karakterskalaen A-F har blitt benyttet. Eksamen som blir vurdert med bestått/ikke bestått er ikke tatt med her. DBH oppgir bare karakterfordelingen for alle som totalt sett er tatt opp på en utdanning, og ikke for enkeltkull.

strykprosenten på GLU 5-10 (11,9 %), mens ingen av studentene på GLU 5-10 ved Samisk høyskole strøk til eksamen våren 2014.

Tabell 2.9: Karakterfordeling pr. lærested, GLU 1-7, kull 2010-2013 (%)



Tabell 2.10: Karakterfordeling pr. lærested, GLU 5-10, kull 2010-2013 (%)



2.5.2 Karakterfordelingen i PEL, norsk og matematikk på GLU

I forrige rapport viste Følgegruppen til at GLU-studentene på begge studieløp prosentvis oppnår flere gode karakterer i PEL-faget sammenlignet med norsk og matematikk.

Matematikkfaget hadde den klart høyeste strykprosenten i GLU (Følgegruppen 2014, s. 35).

Tabell 2.11 viser prosentvis karakterfordeling for alle emner i PEL, norsk og matematikk på GLU 1-7 og GLU 5-10 våren 2014.³⁴³⁵ Det fremgår av tabellen at de samme tendensene også kan sies å gjøre seg gjeldende i karakterfordelingen på GLU våren 2014, og at GLU-studentene ser ut til å oppnå mye bedre karakterer i PEL-faget sammenlignet med de andre lærerutdanningsfagene. I de tre fagene som blir sammenlignet i tabellen, ser vi samtidig at matematikk på GLU 5-10 har den klart høyeste strykprosenten. Dette er studenter som har valgt matematikk som fag på GLU, og som i snitt har en lavere strykprosent i alle fag sammenlignet med studentene på GLU 1-7. Slikt sett er dette funnet noe overraskende.

Tabell 2.11: Prosentvis karakterfordeling (gjennomsnitt) i GLU for PEL, norsk og matematikk, kull 2010, kull 2011, 2012 og 2013, våren 2014 (alle emner)

	Karakter A		Karakter B		Karakter C		Karakter D		Karakter E		Karakter F	
	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10	1-7	5-10
PEL	12,1	13,8	31,4	35,7	35,3	35,0	13,6	12,9	3,4	2,7	4,2	4,7
Norsk	7,7	12,0	24,7	24,6	34,5	30,0	18,4	19,4	6,7	5,3	8,1	8,8
Mate.	9,0	9,9	21,2	23,2	31,0	25,7	17,6	18,7	10,3	8,1	10,9	14,3
Gj.sn. alle fag i GLU	10,3	12,6	27,9	28,9	33,0	33,2	15,4	15,2	6,1	4,1	7,4	6,0

2.6 Gjennomstrømning og frafall i GLU

Det første kullet med GLU-studenter var ferdig uteksaminert våren 2014. I de neste avsnittene vil vi se nærmere på hvor stor andel av disse som fullførte utdanningen på normert tid.

Tallene vil bli sammenlignet både på tvers av institusjoner og regioner, og på tvers av studieløpene. Andelen som fullførte på normert tid, vil også bli sett i forhold til fullføringen på allmennlærerutdanningen.

Vi vil deretter se på gjennomstrømning for de kullene som fremdeles er underveis i studieløpet. Frafallstall vil her stå sentralt, og både frafallet pr. institusjon og frafallet mellom institusjoner og studieløp vil bli kommentert.

³⁴ Karakterfordelingen for emner der karakterskalaen A-F har blitt benyttet. Eksamen som blir vurdert med bestått/ikke bestått, er ikke tatt med her. DBH oppgir bare karakterfordelingen for alle som totalt sett er tatt opp på en utdanning, og ikke for enkeltkull.

³⁵ Karakterfordeling for alle emner pr. lærested i PEL, norsk og matematikk er gjengitt i vedlegg tabell 2.5a), 2.5b), 2.5c), 2.5e), 2.5f) og 2.5g) i vedlegg I.

2.6.1 Fullføring av GLU – kull 2010

Tabell 2.12: Fullføring av GLU på normert tid, kull 2010³⁶

Region	Institusjon	Registrerte studenter, høsten 2010		Fullførte kandidater, våren 2014 ³⁷		Andel som har fullført etter 4 år (%)		Andel som studerer samme GLU-variant ved samme institusjon etter 4 år	
		GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
Oslo Nord	HH	84	64	56	31	66,7 %	48,4 %	20,2 %	18,8 %
	HiOA	197	174	96	110	48,7 %	63,2 %	12,7 %	6,9 %
Oslofjordalliansen	HBV	84	115	41	49	48,8 %	42,6 %	4,8 %	8,7 %
	HiØ	50	47	28	22	56,0 %	46,8 %	4,0 %	14,9 %
Sørvestlandet	HiT	114	48	43	17	37,7 %	35,4 %	36,8 %	27,1 %
	UiA (4 år)	102	104	47	52	46,1 %	50,0 %	14,7 %	20,2 %
	UiS	88	76	33	31	37,5 %	40,8 %	15,9 %	21,1 %
UH-nett Vest	HiB	197	183	78	69	39,6 %	37,7 %	11,7 %	9,8 %
	HSF	48	36	10	22	20,8 % ³⁸	61,1 %	52,1 %	11,1 %
	HSH	24	36	12	23	50,0 %	63,9 %	8,3 %	8,3 %
	HVO	29	51	20	30	69,0 %	58,8 %	3,4 %	7,8 %
	NLA	34	63	19	18	55,9 %	28,6 %	8,8 %	39,7 %
Midt-Norge	HiNT	23	48	11	22	47,8 %	45,8 %	17,4 %	20,8 %
	HiST	175	193	75	103	42,9 %	53,4 %	6,3 %	10,9 %
Nord-Norge	HiNe	11	27	7	16	63,6 %	59,3 %	9,1 %	
	UiN	44	54	15	28	34,1 %	51,9 %	25,0 %	7,4 %
	UiT-NAU	26	30	17	8	65,4 %	26,7 %	3,8 %	10,0 %
Region 7	SH	10		5		50,0 %			
Totalt		1378	1349	609	644	45,7 %	48,3 %	16,7 %	16,8 %

Tabell 2.12 viser at ca. 45,7 % av de som startet på GLU 1-7 høsten 2010 hadde fullført en 4-årig utdanning fire år senere, mens tilsvarende gjaldt for ca. 48,3 % av de som startet på GLU 5-10. I Rapport nr. 2 viste vi til at andelen som hadde fullført allmennlærerutdanningen fire år etter studiestart i perioden 2006-2010 lå mellom 43-47 % (Følgegruppen 2012, s. 40).

Følgegruppen har også fått tilsendt data fra DBH som viser hvor mange av de som startet på GLU høsten 2010 som fremdeles studerer samme GLU-variant på samme institusjon etter 4 år. Det fremgår av tabell 2.12 at ca. 17 % av studentene som ble tatt opp på både GLU 1-7 og GLU 5-10 er forsinket i studieløpet.

³⁶ Studenter som startet på de integrerte masterutdanningene ved UiT-NAU i 2010 er ikke inkludert i tallmaterialet, da disse ikke fullfører utdanningen før våren 2015.

³⁷ 55 studenter fra kull 2010 fullførte GLU etter 3. år, 25 fra GLU 1-7, og 30 fra GLU 5-10. Disse er også inkludert i tallene.

³⁸ Den lave andelen fullførte studenter ved HSF kan forklares ved at institusjonen tok opp 38 studenter på deltid i 2010.

Når det gjelder gjennomføring pr. lærested, viser tabell 2.12 at det er store variasjoner mellom studiestedene. HVO har den høyeste gjennomstrømmingen på GLU 1-7 (69,0 %), etterfulgt av HH (66,7 %) og UiT-NAU (campus Alta) (65,4 %). HSF står i tabell 2.12 oppført med den klart laveste fullføringsprosenten på GLU 1-7 (20,8 %). Hovedårsaken til dette er at 38 av 48 studenter som ble tatt opp høsten 2010 startet på et deltidsløp. Det fremgår også av tabell 2.12 at over 50 % av de som ble tatt opp høsten 2010, fremdeles studerer samme GLU-variant etter 4. år. Hvis vi ser bort fra HSF, er de tre lærestedene med lavest gjennomstrømning etter 4. år henholdsvis UiN (34,1 %), UiS (37,5 %) og HiT (37,7 %). Ved HiT ser vi at 36,8 % av de som startet i 2010 fremdeles er under utdanning, mens tilsvarende gjelder for 25,0 % ved UiN og 15,9 % ved UiS.

På GLU 5-10 er det HSH (63,9 %), HiOA (63,2 %) og HSF (61,1 %) som har den høyeste fullføringsprosenten etter fire år. UiT-NAU (campus Alta) har den laveste fullføringsprosenten (26,7 %), etterfulgt av NLA (28,6 %) og HiT (35,4 %). Tabell 2.12 viser at hele 39,7 % av de som startet på GLU 5-10 ved NLA i 2010 er forsinket i studieløpet, men det samme gjelder for 27,1 % ved HiT og 10 % ved UiT-NAU (campus Alta).

Følgegruppen har vært i kontakt med institusjonene som tilbyr GLU for å kvalitetsjekke tallene på fullførte studenter. Vi har også spurt dem om studentene fra 2010-kullet som har gått videre på et masterløp, er inkludert i tallet på ferdige kandidater, og hvor mange kandidater dette gjelder. Tilbakemeldingene viser at de som har fortsatt på et masterløp, er inkludert i tallene på ferdige kandidater blant majoriteten av institusjonene: HH, HiNe, HiST, HiT, HiØ, HSF, HSH, HVO, UiN, og UiS. HBV og HiOA har skrevet ut vitnemål til henholdsvis 5 av 10 kandidater og 10 av 12 kandidater fra 2010-kullet som gikk videre på master. I sin tilbakemelding til Følgegruppen beskriver HiOA noe av kompleksiteten knyttet rundt det å få oversikt over antall uteksaminerte GLU-kandidater:

Vi vet at det er en del studenter som tar sitt fjerde studieår et annet sted, f.eks. nærmere hjemstedet sitt. Vi har ikke kontroll på disse da det slik systemet er med at det er lov for en institusjon som gir bare 60 studiepoeng å skrive vitnemål for hele studiet. Kanskje ikke et heldig system hvis vi skal kunne telle skikkelig (E-post fra HiOA 19. desember 2014).

Grappa som har lagt fram rapport om finansiering av UH, tilrår å legge mer vekt på kandidatproduksjon.³⁹ Problemet som HiOA peker på her, vil da også kunne få større negative økonomiske konsekvenser for enkeltinstitusjoner og bli et hinder for studentmobilitet.

Av de 1253 som var registrert som ferdige GLU-kandidater våren 2014 ser det ut til at ca. 100 av disse studentene fortsatte på et 5-årig løp. Flertallet av masterstudentene ser også ut til å ha vitnemål fra GLU 5-10.⁴⁰ Ved HiB og NLA er derimot ikke de som har fortsatt på master, inkludert i tallene på ferdige kandidater. Til sammen utgjør dette 45 studenter. Sett i sammenheng med de masterkandidatene fra HiOA og HBV som heller ikke har fått GLU-

³⁹ https://www.regjeringen.no/contentassets/95742f2460c74ee5aecf9dd0d2a8fc9f/finansieringuh_rapport.pdf

⁴⁰ Tall pr. lærested er gjengitt i tabell 2.6a) i vedlegget

vitnemål enda og derfor ikke er inkludert i tallet over ferdige kandidater, bidrar dette til at antall ferdige kandidater er noe høyere enn det som fremgår av tabell 2.12. Ved HiNT har de ikke oversikt over antall kandidater som har fortsatt på et masterløp, mens ved UiA er det ingen av kandidatene som har fortsatt på et femårig løp. Følgegruppen mangler også data fra UiT-NAU (Campus Alta). Samlet sett er det derfor noe usikkerhet knyttet til både tallene for ferdige kandidater, og hvor mange av GLU-studentene fra 2010-kullet som tar et 5-årig løp.

Flere av lærestedene gir i sine tilbakemeldinger også uttrykk for at kull 2010 skiller seg ut fra senere GLU-kull med blant annet et høyere frafall. HiOA skriver blant annet at de opplevde et stort frafall på kull 2010 etter første året, noe de ikke har opplevd i senere GLU-kull (E-post fra HiOA datert 19.12.2014). Det vil nødvendigvis være en utfordring å administrere det første kullet i to helt nye utdanninger. I frafallsundersøkelsen⁴¹ som Følgegruppen gjennomførte blant studenter fra kull 2010 som hadde sluttet på studiet i løpet av første studieår, oppga 21 % av respondentene forhold ved studiet som årsak til at de sluttet, og ga begrunnelser som «Studiet var ikke godt nok planlagt. Lærerne visste like lite som studentene» og «Dårlig administrasjon, svak oppfølging». Majoriteten av studentene som oppga forhold ved studiene som begrunnelse var tatt opp på HiB og HiST.⁴² Sammen med HiOA tok disse lærestedene opp de klart største studentgruppene på GLU i 2010, jf. tabell 2.12 (Følgegruppen 2012, s. 52). Selv om gjennomstrømningen i GLU foreløpig ikke ser ut til å skille seg nevneverdig fra gjennomstrømningen i ALU, kan det likevel være grunn til å tro at gjennomføringsprosenten i senere GLU-kull vil være noe høyere enn for kull 2010.

Vi vet ikke om de studentene som er forsinket i studieløpet, faktisk kommer til å gjennomføre studiet. Det kan likevel se ut som at frafallet har vært høyest på GLU 1-7, og at majoriteten av kandidatene fra 2010-kullet vil ha vitnemål fra GLU 5-10. Et nytt rundskriv fra Utdanningsdirektoratet (R-5-2014) stadfester at også de som har fullført GLU 1-7 kvalifiserer for tilsetting på 8.- 10. trinn, mens kandidater som har fullført GLU 5-10 imidlertid ikke kvalifiserer for tilsetting på 1.- 4. trinn (se nærmere beskrivelse under pkt. 5.5 i rapporten). Samlet sett kan dette medføre at det nå kan bli enda vanskeligere enn før å få tak i nyutdannede grunnskolelærere som kan undervise på 1.- 4. trinn.

⁴¹ Høsten 2011 ble det gjennomført en telefonsurvey blant studenter som i løpet av første studieår var registrert med studentstatus "sluttet" på GLU. Studentene var tatt opp ved til sammen seks ulike læresteder, HiB, HiF, HiNT, HiST, HiT og UiS. Lærestedene ble valgt på bakgrunn av variasjon med hensyn til støtrelse og aldersfordeling i studentgruppen og geografisk spredning. Utvalget besto av 243 tidligere GLU-studenter, og svarprosenten var på ca. 65 %.

⁴² HiOA var ikke representert i frafallsundersøkelsen.

2.6.2 Frafall og fullføring av GLU etter kjønn og alder

Næss & Vibe (2006, s. 43) har undersøkt gjennomstrømningen i allmennlærerutdanningen. De fant blant annet at sannsynligheten for avbrudd i studiet var mindre for menn enn for kvinner. Dette funnet samsvarer også med resultatene fra Næss (2006), som fant at kvinner generelt var mer forsinket i høyere utdanning enn menn. Følgegruppen har i tidligere rapporter vist til at det også er flere menn enn kvinner som velger å slutte på grunnskolelærerutdanningene, og denne tendensen er mest tydelig for GLU 1-7 (Følgegruppen 2013, s. 39; Følgegruppen 2014, s. 42).⁴³

Det fremgår av tabell 2.13 at 46,9 % av kvinnene som ble tatt opp på GLU 1-7, hadde fullført studiet 4 år senere, mot kun 31,2 % av mennene på samme studieløp. Også blant de som ble tatt opp på GLU 5-10, er gjennomstrømningen bedre hos de kvinnelige studentene (47,5 %) sammenlignet med de mannlige studentene (40,7 %). Når det gjelder andelen som fremdeles studerer etter 4 år, er denne litt høyere blant de kvinnelige studentene på GLU 1-7, mens det er en større andel av de mannlige studentene som ble tatt opp på GLU 5-10 i 2010, som fremdeles er aktive studenter på samme studieprogram 4 år senere. Disse funnene peker i retning av at det har vært et høyere frafall blant de mannlige studentene fra 2010-kullet, og at dette særlig gjelder mannlige studenter som var tatt opp på GLU 1-7.

Tabell 2.13: Fullføring av GLU etter kjønn, kull 2010

Kjønn	Registrerte studenter, høsten 2010		Fullførte kandidater, våren 2014 ⁴⁴		Andel som har fullført etter 4 år (%)		Andel som studerer samme GLU-variant ved samme institusjon etter 4 år	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
Kvinner	1127	875	529	416	46,9 %	47,5 %	17,4 %	16,4 %
Menn	251	474	80	193	31,2 %	40,7 %	12,7 %	17,5 %

Når det gjelder sammenhengen mellom studentenes alder og fullføring, fant Næss & Vibe (2006, s. 30) at gjennomføringsgraden på ALU først sank med alderen, for deretter å øke med alderen. Aldersgruppene 18-20 år og 30+ hadde den høyeste fullføringsgraden. Næss & Vibe (ibid.) viser videre til at dette mønsteret fremkommer som et resultat av at alder påvirker de ulike utfallsmulighetene ulikt, og at alder har stor betydning for hyppigheten av omvalg; jo høyere alder jo færre omvalg. At gjennomføringsgraden er høy også blant de aller yngste studentene, mener de særlig skyldes at frafallet er lavt, men også at forsinkelser er relativt lite vanlig. Dette samsvarer forøvrig også med tidligere studier som har vist at de som begynner å studere svært tidlig, er en spesielt godt motivert og kvalifisert gruppe studenter. I GLU har vi sett noe mer varierende tendenser både på tvers av kull og studieløp.⁴⁵ Blant de som blir tatt opp på GLU 1-7, er tendensen for alle de fire kullene at studenter som er 26 år eller eldre når

⁴³ Frafall etter kjønn er gjengitt i vedlegg tabell 2.6b).

⁴⁴ 55 studenter fra kull 2010 fullførte GLU etter 3. år, 25 fra GLU 1-7, og 30 fra GLU 5-10. Disse er også inkludert i tallene.

⁴⁵ Frafall etter alder er gjengitt i vedlegg tabell 2.6c).

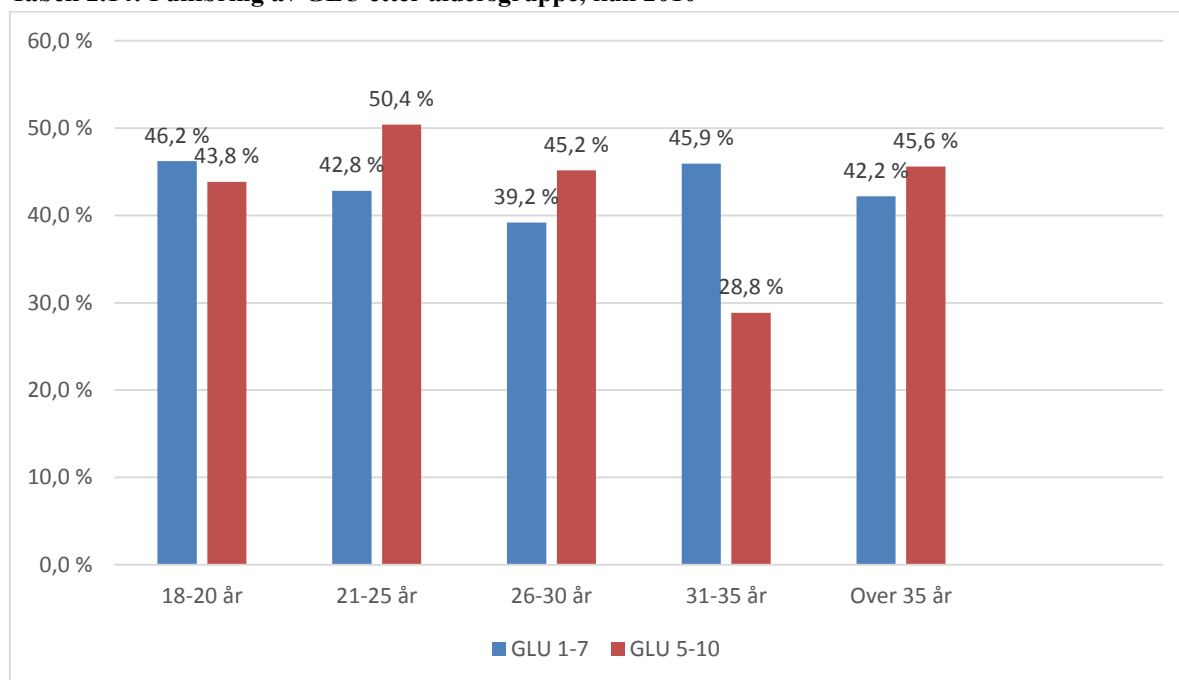
de starter på studiet, slutter i noe mindre grad enn de yngre studentene. På GLU 5-10 ser det ut som at forskjellene i frafallet er mindre mellom de ulike aldersgruppene, og at de som var over 26 år da de startet på studiet, har et noe høyere frafall de første studieårene sammenlignet med yngre studenter.

Tabell 2.14 viser fullføring av GLU gruppert etter hvilken alder studentene hadde når de startet på studiet høsten 2010. Det fremgår av tabellen at fullføringsgraden på GLU 1-7 etter fire år ser ut til å følge det samme mønsteret som det Næss & Vibe (ibid.) fant i ALU: De som var i aldersgruppen 18-20 år da de ble tatt opp på studiet, hadde den høyeste fullføringsgraden (46,2 %), mens studentene som var i aldersgruppen 26-30 år, hadde den laveste fullføringsgraden (39,2 %). Det kan også se ut som at fullføringsgraden synker med alderen, for så å øke igjen blant studentene som var 31 år eller eldre da de startet på studiet.

På GLU 5-10 kan det se ut som aldersmønsteret er noe forskjøvet sammenlignet med GLU 1-7. Tabell 2.14 viser at de som var i aldersgruppen 21-25 år ved studiestart hadde den høyeste fullføringsgraden etter fire år (50,4 %), mens kun 28,8 % av de som var aldersgruppen 31-35 år da de startet på studiet hadde fullført studiet våren 2014. Studentene som var over 35 år når de ble tatt opp på GLU 5-10, hadde en relativt høy gjennomføringsgrad (45,6 %), som også er høyere enn studentene i den tilsvarende aldersgruppen som ble tatt opp på GLU 1-7.

Fullføringsgraden pr. aldersgruppe bør sees i sammenheng med aldersfordelingen blant de opptatte studentene på kull 2010, jf. tabell 2.3. Kun 4 % av studentene som startet på GLU 5-10 i 2010 var mellom 31-35 år, og 5 % var over 35 år. Til sammenligning var 39,7 % av de opptatte studentene i aldersgruppen 21-25 år.

Tabell 2.14: Fullføring av GLU etter aldersgruppe, kull 2010



2.6.3 Frafall og bortvalg av grunnskolelærerutdanningene – kull 2011-2013

I de foregående rapportene har vi prøvd å få fram at begrepet «frafall» er komplekst, og at frafall også kan skyldes at studentene velger bort studiet til fordel for andre studium (bortvalg), eller at de slutter på grunn av personlige årsaker. Frafallsundersøkelsen som Følgegruppen gjennomførte i 2011 (se Rapport nr. 2) viste at mange studenter slutter av årsaker som ikke har noe med kvalitet på studiet å gjøre eller andre faktorer som institusjonen kan gjøre noe med. Flere av studentene som hadde sluttet vurderte også å søke seg inn igjen på studiet ved en senere anledning (Følgegruppen 2012, s. 44-54).

På tross av vansker med begrepet vil frafall i GLU her bli definert som *differansen mellom antallet registrerte studenter på ett studentkull ved studiestart første studieår, og antallet registrerte studenter fra samme studiekull henholdsvis ett, to år og tre år etter studiestart.*

Følgegruppen har fått tilsendt frafallsdata fra DBH. Frafallstallene inkluderer studenter som enten har byttet GLU-program ved samme institusjon, eller som har fortsatt på sitt opprinnelige GLU-program, men byttet institusjon. Disse studentene vil være registrert som sluttet, selv om de har fortsatt på GLU.⁴⁶ Tabell 2.15 gir en oversikt over hvor mange studenter dette gjelder.

Tabell 2.15: Antall GLU-studenter som har byttet GLU-program ved samme institusjon og antall GLU-studenter som har byttet institusjon

Kull	Byttet GLU-program ved samme institusjon	Byttet institusjon
2010	23	32
2011	12	26
2012	17	37
2013	21	49
Totalt	63	144

Vi vil, med utgangspunkt i definisjonen ovenfor og de forbeholdene som vi må ta, se nærmere på frafallet blant GLU-studentene på kull 2011, kull 2012 og kull 2013. Frafallsmønsteret vil bli sammenlignet både på tvers av kullene og på tvers av studieprogram og institusjoner, og samtidig bli vurdert i forhold til frafallet på allmennlærerutdanningen.

⁴⁶ Opptakstallene fra DBH er ikke antall unike personer, noe som betyr at samme person i noen tilfeller kan være opptatt på mer enn et program og/eller institusjon. Opptakstallene inkluderer også opptak der GLU-programmet ikke er hovedprogram for studenten. For de fleste studentene dette gjelder, er de året etterpå bare registrert på ett av to programmer, og registrert som sluttet på det andre programmet. Som vi viste til i de foregående rapportene, henger dette sammen med måten opptakstallene blir innrapportert på, og det er altså en svakhet med frafallstallene.

2.6.4 Frafall for kull 2011

Etter 4. semester lå gjennomstrømmingen for kull 2011 på ca. det samme nivået som for kull 2010 (Følgegruppen 2014, s. 39). Følgegruppen har fått tilsendt data fra DBH som viser hvor mange av de som startet på GLU høsten 2011, som fremdeles er registrert på programmet ved studiestart høsten 2014. Dette er studenter som nå er inne i sitt fjerde studieår, og en del av disse har sannsynligvis også startet på et masterløp. Som vi beskrev i forrige rapport, har institusjonene ulik praksis når det gjelder hvilket studieprogram masterstudentene er registrert på. Ved UiS vil studenter som starter på et masterprogram, fremdeles være registrert som GLU-studenter fram til de har fullført 4. studieår. De blir manuelt overflyttet til masterprogrammet etter 4. studieår, mens institusjoner som HiB, HiBu, HiOA og HSH rapporterer på sin side om at studenter som starter på et masterløp 4. studieår, ikke lenger vil være registrert på et GLU-program. Dette betyr at masterstudentene vil få status som «sluttet» på de sistnevnte institusjonene, mens på UiS vil de fremdeles være aktive studenter på GLU. I noen tilfeller kan også masterstudenter være registrert med to studieretninger dersom de skal ta fag på GLU etter at de blir tatt opp på master (Følgegruppen 2014, s. 37).

I fjorårets rapport beskrev vi også at flere GLU-studenter fikk utskrevet vitnemål etter 3. studieår, fordi de hadde fått godkjent tidligere utdanning som en del av GLU, samtidig som at flere studenter også valgte å fullføre 4. året på et utdanningssted som lå nærmere hjemstedet sitt (Følgegruppen 2014, s. 37). Tall fra DBH viste at tilsammen 37 studenter fra 2011-kullet fikk utskrevet vitnemål etter 3. studieår. Vi har ikke tall på hvor mange som byttet institusjon etter 3. studieår.

Som vi pekte på i fjorårets rapport, fanger ikke frafallstallene som Følgegruppen har fått tilsendt fra DBH opp de momentene som institusjonene viser til. Det betyr at det er såpass mange feilkilder i dette datamaterialet at tallene ikke vil gi et godt bilde på gjennomstrømmingen blant 2011-kullet etter 3. studieår. Det vil derfor være vanskelig å få et klart bilde av gjennomstrømmingen på dette kullet før studentene har fullført 4. studieår.

2.6.5 Frafallsmønstre på tvers av GLU-kullene

I de neste avsnittene vil vi se nærmere på frafallet for henholdsvis kull 2012 og kull 2013. For hvert av de to kullene vil vi undersøke frafallet pr. studieløp, samt hvilke institusjoner som kan sies å peke seg ut med et henholdsvis høyt eller lavt frafall på GLU. Videre vil frafallstallene bli sammenlignet på tvers av GLU-kullene.

Tabell 2.16: Frafall over 2 år for kull 2012 (%)

Region	Institusjon	GLU 1-7		GLU 5-10	
		Frafall etter 2 år	Frafall etter 1 år	Frafall etter 2 år	Frafall etter 1 år
<i>Oslo Nord</i>	HH	23,9	21,6	23,9	20,3
	HiOA	29,3	22,9	25,7	21,1
<i>Oslofjordalliansen</i>	HBV⁴⁷	36,0		30,7	
	HiØ	25,8	16,1	14,3	4,1
<i>Sørvestlandet</i>	HiT	28,3	16,7	31,7	22,8
	UiA (4 år)	24,0	19,2	31,6	26,6
	UiA (MA)	16,7	16,7	25,0	25,0
	UiS	38,2	27,9	32,5	28,6
<i>UH-nett Vest</i>	HiB	28,7	19,3	27,8	23,8
	HSF	20,0	15,5	20,7	12,0
	HSH	29,6	7,4	23,3	20,0
	HVO	28,3	13,0	28,9	21,1
	NLA	26,7	17,8	15,2	15,2
<i>Midt-Norge</i>	HiNT	12,7	12,7	17,2	12,1
	HiST	27,6	19,1	27,1	20,2
<i>Nord-Norge</i>	HiNe	16,0	16,0	21,1	26,3
	UiN	27,3	13,6	25,0	21,5
	UiT-NAU (4 år)	23,1		32,5	
	UiT-NAU (MA)	20,7	17,2	20,0	10,9
<i>Region 7</i>	SH			25,0	33,3
	Totalt	27,3	19,2	27,7	21,4

I forrige rapport viste vi til at frafallet for kull 2010 og kull 2011 har ligget på rett i underkant av 30 % etter to studieår, og at frafallet var litt høyere på GLU 1-7 (Følgegruppen 2014, s. 39). Tabell 2.16 viser at frafallet over to år for kull 2012 ligger på ca. samme nivå, men at det er mindre forskjeller mellom de to studieløpene enn i tidligere kull.

På GLU 1-7 er det to institusjoner som skiller seg ut med et frafall godt over 30 % etter 2. studieår: UiS (38,2 %) og HBV (36,0). Både UiS og tidl. HiVe hadde også et høyt frafall på

⁴⁷ For frafall etter 1. studieår, se egne tall for HiBU og HiVe i forrige rapport (Følgegruppen 2014, s. 40). Pga. fusjonen mellom HiBU og HiVe er det en del usikkerheter knyttet til frafallstallene.

GLU 1-7 etter 2. studieår for kull 2010 og kull 2011. Følgegruppen var i fjor i kontakt med daværende Høgskolen i Vestfold angående mulige forklaringer på et høyt frafall. En av årsakene som ble trukket fram av lærestedet, var at de har hatt en relativt stor gruppe GLU-studenter som har fått tilbud via «Restetorget», og at det har vært et stort frafall blant disse studentene. Tall fra 2012 viser at under 15 % av de som fikk plass gjennom «Restetorget», er igjen i studiet etter 8 mnd. En annen forklaring som ble nevnt, var evalueringsmetodikken og arbeidet med mappemetodikk. Ved å fremstille seg til eksamen må studenten i de fleste tilfeller ha levert en viss mengde oppgaver. Dette læringstrykket kan være medvirkende til at enkelte studenter slutter, og at også noen trekker seg rett før eksamen. På den andre siden opplevde institusjonen at denne evalueringsmetoden bidro til at studentene arbeider mye med studiene, og at de som fremstiller seg til eksamen jamt over får gode karakterer (Følgegruppen 2014, s. 39-41).

Tabell 2.16 viser at på GLU 5-10, kull 2012, er til sammen fem studietilbud som har et frafall over 30 % etter 2. studieår: UiS (32,5 %), UiT-NAU (4 år) (32,5 %), HiT (31,7 %), UiA (4 år) (31,6 %), HBV (30,7 %). UiT-NAU (4 år) hadde også et høyt frafall etter 2. studieår på kull 2010 og kull 2011 (ibid.).

HiNT (12,7 %), HiNe (16,0 %) og UiA (MA) peker seg ut med det laveste frafallet etter 2. studieår på GLU 1-7, kull 2012. Tilsvarende gjelder for HiØ (14,3 %), NLA og HiNT (17,2 %) på GLU 5-10. I forrige rapport viste vi til at HiNT også hadde lavt frafall på begge studieløp på kull 2011. Studieleder ved institusjonen viste til at de har iverksatt flere tiltak for å prøve og forhindre frafall, først og fremst et stort fokus på «nærhet til studentene», som praktiseres både av faglærere, praksislærere og ledelse. Tilgjengelighet til faglærere og ledelse er stor og de streber etter å «se» enkeltstudenten. Det blir også gjennomført individuelle studentsamtaler der blant annet gjennomstrømning er et tema. Fokus på studentmiljø og et godt læringsmiljø som grunnlag for læring står sentralt på HiNT (Følgegruppen 2014, s. 41).

Det framgår ellers av tabell 2.16 at det er ingen klar tendens for frafall på tvers av regionene, og at det er relativt stor variasjon i frafallet mellom institusjonene i samtlige regioner.

Tabell 2.17: Frafall over 1 år for kull 2013 (%)

Region		GLU 1-7	GLU 5-10
		Frafall etter 1 år	Frafall etter 1 år
<i>Oslo Nord</i>	HH	24,5	33,9
	HiOA	15,5	17,1
<i>Oslofjordalliansen</i>	HBV	28,8	32,2
	HiØ	21,8	5,1
<i>Sørvestlandet</i>	HiT	28,4	28,2
	UiA (4 år)	22,0	19,7
	UiA (MA)	25,0	10,8
	UiS	27,6	29,1
<i>UH-nett Vest</i>	HiB	18,4	15,4
	HSF	18,0	12,2
	HSH	13,6	11,9
	HVO	20,7	16,7
	NLA	12,1	25,8
<i>Midt-Norge</i>	HiNT	15,9	11,3
	HiST	16,9	20,8
<i>Nord-Norge</i>	HiNe	27,8	27,8
	UiN	14,8	15,1
	UiT-NAU	17,9	18,8
Totalt		20,3 %	20,4 %

Tabell 2.17 viser frafallet for kull 2013 etter 1. studieår. En sammenligning av frafallet etter 1. studieår på tvers av fire kull med GLU-studenter (kull 2010-kull 2013) viser at ca. hver femte GLU-student falt av etter 1. studieår (Følgegruppen 2013, s. 38), kull 2011 (Følgegruppen 2014, s. 38) og kull 2012. Dette kan sies å styrke tendensen om at frafallsmønsteret i GLU ikke skiller seg nevneverdig fra frafallsmønsteret i ALU etter 1. studieår, jf. tidligere funn fra Næss & Vibe (2006). GLU 1-7 hadde et noe høyere frafall enn GLU 5-10 etter 1. studieår på kull 2010, mens tendensen er motsatt for både kull 2011, kull 2012 og kull 2013. Forskjellene i frafallet mellom studieløpene er derimot relativt små, spesielt for kull 2013.

Vi har tidligere trukket fram at tidligere HiVe og UiS hadde et høyt frafall på GLU 1-7 etter 2. studieår både for kull 2010, kull 2011 og kull 2012. Tabell 2.17 viser at de samme institusjonene også har et høyt frafall på både GLU 1-7 og GLU 5-10 etter 1. studieår, og at dette særlig gjelder HBV. Sistnevnte institusjon har det høyeste frafallet på GLU 1-7, kull 2013 etter første studieår (28,8 %), tett fulgt av HiT (28,4 %), HiNe (27,8 %) og UiS (27,6 %). HH hadde det høyeste frafallet på GLU 5-10 (33,9 %), etterfulgt av HBV (32,8 %), UiS (29,1 %) og HiT (28,2 %).

De tre institusjonene som hadde det laveste frafallet etter 1. studieår på GLU 1-7, kull 2013 var NLA (12,1 %), UiN (14,8 %) og HiOA (15,5 %). HiØ (5,1 %), UiA (MA) (10,8 %) og HiNT (11,3 %) var de tre institusjonene med det laveste frafallet på GLU 5-10 etter 1. studieår. HiØ hadde også et veldig lavt frafall etter 1. studieår på GLU 5-10, kull 2012 (jf. tabell 2.16).

2.7 Vurderinger og anbefalinger

Innføringen av GLU ser ikke ut til å ha bidratt til å øke rekrutteringen til utdanningene. Økningen i antall primærseøkere til all høyere utdanning fra 2010 til 2014 var på 14,7 %, mens GLU samlet sett hadde en økning på ca. 7,2 % i samme periode.

Våre data viser at det er en tendens til at læresteder som blant annet HiB, HiOA og HiST overbooker sin studieplasser, mens særlig de mindre høyskolene og institusjonene plassert i Nord-Norge sliter med å fylle opp sine studieplasser. For å kunne vurdere konsekvensene av en slik utvikling, mener Følgegruppen at det er behov for en grundig kartlegging av fremtidig lærerbehov i de ulike regionene, jf. pkt. 2.2.

Sett i lys av nye framskrivninger fra SSB om fremtidig lærermangel, kan det se ut som at tilbøyeligheten til å velge lærerutdanning er mindre blant innvandrere enn for befolkningen generelt sett. Følgegruppen mener at det er svært viktig å intensivere rekrutteringsarbeidet både lokalt og nasjonalt, og at det tenkes nytt for å heve rekrutteringen der skoen trykker mest. Det kan se ut som at utdanningen for 1.- 7. trinn ser ut til å ha de klart største utfordringene rekrutteringsmessig, og spesielt når det gjelder å tiltrekke seg flere menn. At de som har fullført denne utdanningen nå også kvalifiserer for tilsetning på 8.- 10. trinn, jf. (R-5-2014)⁴⁸, vil sannsynligvis gjøre det enda vanskeligere å skaffe nye lærere til barneskolen.

Følgegruppen vil understreke viktigheten av at aktører som kommuner, fylkeskommuner, KS og sentrale myndigheter jobber sammen med institusjonene for å løse rekrutteringsutfordringene. Dessuten mener Følgegruppen at det er avgjørende at læreryrket gjøres mer attraktivt for at man skal kunne lykkes med rekrutteringsarbeidet. Regjeringen har nylig lansert satsningen på «superlæreren», ved å gi utvalgte velkvalifiserte lærere høyere lønn og mer ansvar enn kollegene (Svarstad, 2015). Følgegruppen mener at det er særlig viktig at dyktige lærerne jobber i begynneropplæringen, og at eventuelle økonomiske insentiver heller bør benyttes til å gjøre det mer attraktivt å være lærer på 1.- 4. trinn.

Det bør også vurderes alternative løsninger for å forhindre lærermangel fram mot 2030, for eksempel å rekruttere lærere fra utdanninger som vil komme til å få en overdekning i fremtiden (samfunnsvitenskap, humaniora). Som foreslått i rapport nr. 4 (Følgegruppen 2014,

⁴⁸ <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Ovrige-tema/Udir-5-2014-Krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-mv/>

s.18) kan en opptrapping og differensiering av PPU-tilbudet kvalifisere disse yrkesgruppene til arbeid i grunnskolen.

Det ser også ut til at det utdannes svært få grunnskolelærere med undervisningskompetanse i fremmedspråk. Følgegruppen vil påpeke viktigheten av at dette fagtilbudet blir gitt innenfor alle regioner. Innføringen av GLU-reformen innebærer også at norsk og matematikk ikke lenger er obligatoriske fag blant de som ble tatt opp på utdanningen for 5-10. trinn. Dersom man ser fagvalgene i GLU opp mot forhold til allmennlærerutdanningen er det RLE, matematikk og norsk som er de store «taperne», mens samfunnsfag, naturfag, engelsk og kroppsøving er de store «vinnerne» på fagvalgssiden (Smestad 2015, s. 1). Følgegruppen synes det er bekymringsfullt at norsk ikke ser ut til å være blant de mest populære fagvalgene på GLU 5-10. I tillegg er det også urovekkende at det matematikkfaget, som ser ut til å være det mest populære fagvalget på GLU 5-10, har en klart høyere strykprosent enn andre lærerutdanningsfag, jf. pkt. 2.5.2. Årsakene til dette bør undersøkes nærmere.

Retten i underkant av 50 % av GLU-studentene (kull 2010) har fullført utdanningen på normert tid. Samtidig ser vi at ca. 17 % av de som startet på utdanningen i 2010, fremdeles studerer samme utdanningsprogram ved samme institusjon fire år senere. Tilbakemeldinger fra institusjonene peker i retning av at frafallet blant det første kullet med GLU-studenter har vært høyere enn senere kull. Det ser derfor ut til at fullføringsgraden i GLU ligger an til å bli noe høyere enn i ALU. Frafall er likevel høyt, og særlig blant menn på GLU 1-7. Frafall bidrar til lavere studiepoengsproduksjon og inntektstap for lærerutdanningsinstitusjonene. Dårligere økonomi kan igjen bidra til dårligere kvalitet i utdanningene.

Anbefalinger

Til institusjonene

- Institusjonene må fortsatt jobbe målrettet med rekruttering til GLU, særlig mot utdanningen for 1.-7. trinn. Følgegruppen vil også understreke viktigheten av å inkludere andre aktuelle aktører i dette arbeidet, og at man forsøker å tenke nytt rundt hvordan man kan gjøre utdanningene mer attraktive for menn og personer med innvandrerbakgrunn.
- Rekrutteringen til norskfaget synes å være en utfordring på GLU 5-10. Institusjonene bør vurdere tiltak for å sikre at flere GLU-studenter velger norsk som en del av sin fagportefølje.
- Institusjonene bør også jobbe videre med å redusere frafallet på GLU. Årsaker og konsekvensene av frafall bør kartlegges, og man bør se til læresteder som har iverksatt konkrete tiltak mot frafall, for eksempel HiNT.
- Følgegruppen vil igjen understreke viktigheten av at det blir gitt tilbud om alle lærerutdanningsfag i alle regioner, dette gjelder spesielt fremmedspråk.

Til Kunnskapsdepartementet

- KD, i samarbeid med KS, bør vurdere insentiver for å heve rekrutteringen til 1.-4. trinn, for eksempel nedskrivning av studielån eller økt lønn.
- De fleksible studieprogrammene synes å ha en viktig funksjon når det gjelder rekruttering av studenter, og spesielt til utdanningen for 1.- 7. trinn. Hvordan innføringen av 5-årig GLU-master vil kunne påvirke rekrutteringen til disse studietilbudene, er et område som bør konsekvensutredes.
- Følgegruppen er også bekymret for rekrutteringen til norskfaget på GLU 5-10. Vi ber derfor departementet om å følge denne utviklingen.
- Det foreslåtte kravet om 4 i matematikk vil kunne få negative konsekvenser for enkelte fag. Dersom KD vil heve den generelle inntakskvaliteten, bør man se på poenggrensen og ikke enkeltfag. Nivået på enkeltfag bør heves ved å sette krav til faget det gjelder.

3 Profesjonsretting og samarbeid om profesjonskvalifisering

En sterkere profesjonsretting var en av hovedmålsettingene med GLU-reformen. I dette kapitlet undersøker vi i hvor stor grad reformen er vellykket på dette punktet bl.a. gjennom å analysere svar fra studenter om deres vurdering av egen kompetanse som profesjonsutøvere, samt fagdidaktikk og PEL-faget. Vi er opptatt av å se på i hvor stor grad studentene har fått praksis i de fagene de har valgt, og hvordan praksislærere og faglærere opplever samarbeidet om praksisopplæring.

3.1 Praksisopplæring

3.1.1 Oppsummering fra institusjonsbesøkene

Institusjonene gir tilbakemelding på at de har fått på plass praksisskoleavtaler med skolene hvor studentene har praksis. Halvdelen av institusjonene er entydige på at det gjelder alle praksisskoler som er tilknyttet GLU-utdanningene, mens noen forteller at de fremdeles har enkelte individuelle avtaler. Det er òg noen institusjoner som gir tilbakemelding på at de i noen tilfeller inngår korte avtaler med praksisskoler, særlig når det dreier seg om enkeltstudenter i et nett-/deltidsstudium:

Deltidsutdanningene krever at vi må gå litt utover våre faste avtaler, det blir mer avtaler som er ett-års baserte, det har med geografi å gjøre. Men utover det så er svaret ja, vi har faste avtaler. Vi har fireårige avtaler med våre praksisskoler. *(ledelsen)*

Flere institusjoner ser en positiv utvikling fra den tidligere øvingslærermodellen til dagens praksisskoleavtale. Først og fremst kommer det til uttrykk ved at avtalen gjelder hele skolen, fremfor den enkelte praksislærer. Det blir skapt en større bevissthet om at praksisskolen er en lærerutdanningsinstitusjon, og at både skoleleder og andre tilsatte ved praksisskolen er med i dette arbeidet. Likevel er det enkelte som beskriver at dette er noe skolene må jobbe videre med:

Det er nok kultur vi må jobbe med, sånn at rektorer blir bedre på å bruke hele skolen sin som praksisarena, og ikke bare en bestemt praksislærer. Og jeg tror vi er på vei, men trenger mer tid. *(ledelsen)*

Et annet forhold vi tok opp, var hvorvidt studentene fikk praksisopplæring i de fagene de studerte. De fleste institusjonene kunne bekrefte dette, men det er likevel et område som for mange institusjoner er utfordrende. Med GLU-reformen har studentene blitt mer fag- og trinnorienterte, og dette gjør det vanskeligere å tilpasse praksisopplæringen til hver enkelt student:

Så tror jeg at de fleste vil si at de har fått noe i faget sitt. Vi har valgt å ikke rendyrke det, vi sier at de må spe på med andre fag, for hvis ikke så går det ikke. *(praksiskoordinator)*

Dette sitatet indikerer at institusjonen ikke med sikkerhet kan si at studentene har fått praksis i faget sitt. Dette er uheldig, og bør følges opp tettere på institusjonsnivå. Det er òg uheldig at studentene må forvente å undervise i fag de ikke har valgt, og at dette virker å være intendert

fra institusjonene. Følgegruppen ønsker å påpeke at en slik praksis er i strid med intensjonene i GLU-reformen.

En annen utfordring er å sikre praksis i studentenes fag, når mange har valgt samme emne:

Nesten 50 prosent av alle førsteårsstudenter valgte RLE. Og det, det er ikke marked for det i skolen, det er alt for mange som valgte det. (*praksislærer*)

En praksisrektor tilknyttet UiT-NAU poengterte imidlertid at det er mulighet for tilpasninger, slik at man sikrer studentene mest mulig praksis i sine fag:

Hvis studenter hadde samfunnsfag som fag, så har vi lagt om naturfaget og hatt 5 timer samfunnsfag istedenfor 2,5 timer i den perioden.

En student ser òg muligheter for at praksisopplæringen kan inneholde andre elementer enn undervisning:

Praksisen er jo veldig ensidig knyttet til undervisning i skolen, og mange glemmer jo veldig ofte de andre sidene ved det å være lærer i skolen. [...] Skole-hjem-samarbeidet for eksempel, ikke sant, å få samtaler med erfarne lærere knyttet til hvordan de samtaler med hjem, det er jo kjempelærerrikt, istedenfor å sitte med masse dødtid og bare vente på at de andre skal bli ferdig med å undervise, så du kan slippe til.

I vår besøksrunde så vi videre at GLU-utdanningene i de store byene med flere utdanningsinstitusjoner, sliter med å skaffe nok praksisplasser til studentene:

Alle kjemper på en måte om noen praksisplasser. Samtidig så har vi en kommuneledelse som vegrer seg for å si til rektorene: dere skal ta inn så og så mange praksisplasser. De vil gjerne at det skal være frivillig.

Utfordringen som gjelder studentenes fag- og trinninnretning og grunnskolens kapasitet og behov, kommer vi tilbake til i kapittel 5.5.

I møtene med lærerutdanningsinstitusjonene undersøkte vi praksisfeltets involvering i planarbeidet. Det blir av flere institusjoner poengtert at samarbeidet mellom praksisfeltet og GLU-utdanningene generelt har blitt styrket gjennom GLU-reformen, som for eksempel gjennom forskningsarbeid og studentenes praksisperioder. Denne styrkingen har òg hatt betydning for samarbeidet om planarbeidet hos flere institusjoner:

Jeg har sittet i det samme planutvalget. Det som jeg synes er fint med det er jo [...] den muntlige dialogen som er opprettet i økende grad mellom praksisfeltet og HiØ, som gjør at, jeg føler på mange måter at vi også har mer innspill inn mot de ulike fagene. Det åpner en del dører, selv om vi ikke sitter i emneutvalget, så blir det liksom en økende dialog likevel. Det har vært veldig positivt å se. (*praksislærer*)

Vi får likevel inntrykk av at det er andre oppfatninger hos praksisfeltet andre steder om hvordan samarbeidet er etablert i plan- og fagutviklingen:

Nei, jeg har ikke noe innflytelse på fagene her. Det er vel ikke meningen at det skal være heller, nei. (*praksislærer*)

Jeg kan heller ikke huske å hatt noe spesielt som går på fag, men vi har veldig nært og godt samarbeid med høgskolen på andre arenaer, men ikke nødvendigvis i forhold til fag og fagplaner. Og da tenker jeg fra 2010 og frem til nå. *(praksislærer)*

Ikke så mye, men det er jo klart, vi har bedt litt om det, så vi har årlige møter, vi som er representanter fra praksisskolene der vi får evaluert årets planer. Så jeg føler vi blir hørt, mer og mer. *(praksislærer)*

Det er viktig å være klar over at det ikke var et systematisk utvalg av representanter fra praksisfeltet på møtene, og selv om enkelte ikke har deltatt i samarbeidet, kan det være andre praksislærere som har vært involvert i arbeidet med planer og fag, som ikke var tilstede på vårt møte. Det blir dermed vanskelig å generalisere, men flere institusjoner har gitt tilbakemelding på at dette er et område de jobber videre med. Det ser imidlertid ut til at innflytelsen fra praksisfeltet er særlig knyttet til praksisplanen, og i mindre grad relatert til utviklingen av fagene.

På vår besøksrunde møtte vi videre noen gode eksempler på hvordan praksisfeltet er involvert i GLU-utdanningene. HiNe har blant annet etablert en ordning hvor praksislærere blir ansatt av høgskolen som veiledere – både i forhold til undervisning i desentralisert GLU-utdanning, og som veileder ved bachelorprosjektene. Dette gir studentene et nært forhold til praksisfeltet underveis i studieløpet. UiA har en annen ordning, hvor faglærere hospiterer ved praksisskolene. Hospiteringen kan vare fra noen uker, til lengre perioder:

Det har vært veldig nyttig – vært ute en gang annenhver uke i nesten ett år, på en ungdomsskole, og fått et veldig godt samarbeid med lærere på den skolen. Da får jeg også muligheten til å diskutere undervisning, den undervisningen vi gir. *(faglærer)*

Hospiteringsordningen, det må jeg bare si, den er fabelaktig god. [...] Den er forbilledlig rett og slett, for det er et stort behov, jeg selv har vært ute i grunnskolen, men det er mange år siden, og man mister fort feelingen for å si det sånn, med hva som skjer ute i skolen. Så det er en veldig god ordning. *(faglærer)*

UiS har hatt forskningsmidler fra NFR til å gjennomføre et designeksperiment i GLU-utdanningene. Hensikten er å undersøke om det er mulig å påvirke læringsmuligheter for lærerstudenter gjennom tettere samarbeid med praksislærere, og en litt endret arbeidsmåte for studentenes gjennomføring av praksisopplæring. Arbeidsmåten de har prøvd ut er en japansk samarbeidsmåte for lærere som kalles Lesson Study:

Lesson Study er en systematisk måte å planlegge og gjennomføre og vurdere en undervisningsøkt, der en gjør det som en gruppe. [...] Det er forskerne som står bak, men det er studentene som prøver Lesson Study i praksis, sammen med sine faglærere og praksislærere. Og det vi har sett er noe av det viktige der, er at en ser at studentene får mer fokus på elevene, og elevens læring, når de har undervisningsøkter i praksis. *(ledelsen)*

Oppsummert kan vi si at GLU-reformen har bidratt til å styrke institusjonenes samarbeid med praksisskolene. Det er i hovedsak etablert faste avtaler med praksisskolene, og både institusjonene og praksisskolene ser verdien av at hele praksisskolen blir forpliktet i arbeidet, fremfor den enkelte praksislærer. De store byene sliter imidlertid med å skaffe tilstrekkelig

med praksisplasser til sine studenter. Studentene får praksiserfaring i sine fag, men det er en utfordring at studentene må undervise i fag de ikke har kompetanse i. Vi ønsker å påpeke at dette er i strid med GLU-reformens intensjoner. Dette drøfter vi nærmere i kapittel 5.5. Vi finner at institusjonene har en del samarbeid med praksisfeltet om å utarbeide planer for praksis, men praksisfeltet er i mindre grad med å utvikle fagplaner og studieprogram. Ellers vil vi vise til de gode eksemplene der institusjonene involverer praksisfeltet i sitt arbeid.

3.1.2 Samarbeid om praksisopplæring

I arbeidet for denne rapporten har vi gjennomført spørreundersøkelser blant lærere ved praksisskoler som har avtaler med lærestedene, med lærerstudenter i deres fjerde år, og med faglærere (se vedlegg II for en nærmere redegjørelse av utvalget og svarprosent mm.).

Spørreundersøkelsene vil danne utgangspunkt for å undersøke følgende spørsmål:

Hvordan opplever praksislærere, studenter og faglærere samarbeidet om praksisopplæring?

Hva slags opplæring vektlegges i løpet av praksisperiodene?

Forberedelse til praksisopplæringsperioder

Spørreundersøkelsen til praksislærere, faglærere og studenter inneholdt flere spørsmål om samarbeid. Alle spørsmålene var utformet som utsagn som praksislærerne skulle si om de var enige i, eller uenige i. Deres enighet kunne de gradere på en skala fra 1 til 6 (1= helt uenig, 6= svært enig).

Et av utsagnene til praksislærerne var mer generelt og skulle måle deres opplevelse av at studentene ble forberedt til praksis på en god måte av høgskolene/universitetene. Resultatene viser at 34,5 % benyttet de to høyeste verdiene, 55 % brukte de to verdiene i midten av skalaen (verdi 3 og 4), mens 10,5 % av praksislærerne brukte de to laveste svarkategoriene (altså at de var uenige at lærestedene forberedte studentene godt til praksis).

Fire prosent av praksislærerne svarer at de selv ikke er godt kjent med praksisplanene (svarkategori 1 og 2), men de aller fleste er godt kjent med planene, og de mener at læringsutbytteformuleringene har stor betydning for hvordan de planlegger for praksisopplæring. Mer enn 80 % av praksislærerne benytter verdi 4, 5 eller 6 til å indikere sin enighet om dette. Ca. 78 % er også enige i at læringsutbytteformuleringene gir gode rammer for planlegging av praksisopplæring (verdiene 4, 5 og 6 på skalaen). Mer enn 90 % av studentene bruker også verdier mellom 3-6 til å vurdere i hvor stor grad de er enig i utsagnet «Jeg er godt kjent med læringsutbytteformuleringene for hver praksisperiode» og ca. 50 % av studentene bruker de to høyeste verdiene (5 og 6).

Ca. 90 % av studentene rapporterer at de har møtt praksislærerne i forkant av praksisperiodene (fra verdi 3 t.o.m. 6), mens 8 % bruker de to laveste verdiene. Faglærerne som har svart på skjemaet, rapporterer at de i svært stor grad møter praksislærere før praksisopplæringsperiodene. 70 % bruker de to høyeste verdiene (5 og 6) for å indikere sin enighet i utsagnet «Jeg møter praksisveiledere før hver praksisperiode.»

Dette skulle indikere at studenter flest kjenner godt til intensjonen med praksisperiodene og de har hatt anledning til å møte de som skal være ansvarlige praksisveiledere, samt at det også

er vanlig for praksisveiledere å møte studentene og faglærere før hver praksisperiode. Praksislærerne opplever at læringsutbyttet for praksisperiodene gir gode rammer for deres planlegging og de fleste er godt kjent med lærestedenes praksisplaner.

Gjennomføring og vurdering i praksisopplæring

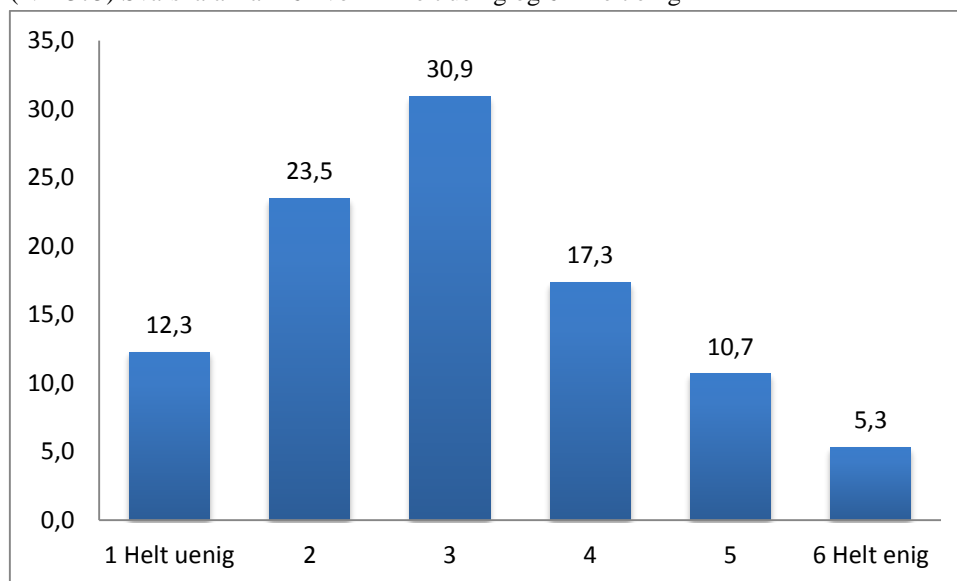
Ved spørsmål om praksislærerne «planlegger praksisperioder sammen med ansatte i lærerutdanningen» (N = 380), er det imidlertid hele 61,8 % av respondentene som velger de tre laveste svarverdiene (1, 2 og 3). 21,6 % velger svarverdi 4, og 16,6 % velger verdi 5 og 6. Det er altså praksislærerne som har hovedansvaret for å planlegge og gjennomføre praksisopplæring, og resultatene ovenfor indikerer at de støtter seg til emneplaner for praksis i dette arbeidet.

Når det gjelder støtten de får som praksislærer på skolen, er 49 % svært godt fornøyd. 42 % bruker middelverdiene (3 og 4), og ni prosent opplever ingen eller svært lite støtte. I en studie utført i 2008 (Munthe & Ohnstad, 2008), var det ca. 40 % av praksislærerne (N= 383) som benyttet de tre laveste verdiene for å indikere uenighet – enighet på utsagnet ”På min skole tar ledelsen aktivt del i studentenes praksisopplæring,” og ca. 60 % som benyttet de tre høyeste verdiene. I vår undersøkelse høsten 2014 er resultatene ikke så veldig forskjellige, men det er ca. 35 % som benytter de tre laveste verdiene og ca. 65 % som da benytter de tre høyeste.

Dette kan indikere at det er omtrent halvparten av praksislærerne som opplever god støtte og god involvering av ledelsen på praksisskolene, men at det fortsatt er en god del praksislærere som ikke opplever så god støtte fra ledelsen på skolen.

Følgegruppen vil påpeke et område som vi opplever som spesielt interessant for framtidig utvikling av praksisopplæring. I diagrammet nedenfor viser vi prosentfordelingen på spørsmål om faglærere ved høyskolen/universitetet utfordrer med faglige spørsmål i løpet av praksisopplæringsperioder. Som det framgår av diagrammet, opplever praksislærere dette svært ulikt. Mens ca. 16 % er svært enige at faglærere bidrar med utforskning av faglige spørsmål i praksis (svarverdi 5 og 6), er det 12 % som er svært uenig i denne påstanden (svar = 1), og tar vi med de som har benyttet verdi 2, er vi oppe i 36 %.

Tabell 3.1: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «faglærere fra høyskole/universitetet bidrar til utforskning av faglige spørsmål sammen med studentene og meg mens studentene er i praksisopplæring» (N = 375) Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6 = helt enig

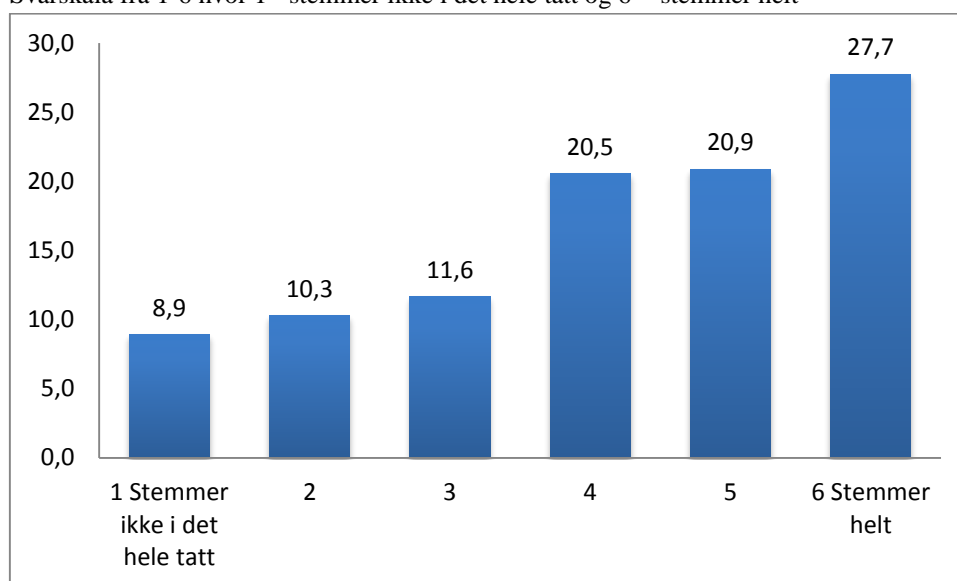


Svarene kan være en indikasjon på at faglærere opplever sin egen rolle forskjellig. Mens noen praksislærere opplever at faglærere er med i veiledning og stiller faglige spørsmål, er det andre praksislærere som opplever at faglærere er mer passive rent faglig. Vi har ikke undersøkt om det er systematiske forskjeller knyttet til fag (for eksempel om det er mer vanlig at faglærere innen noen fag er mer aktive faglig i praksisopplæringsperiodene) eller studieprogrammer (mellom GLU 1-7 og GLU 5-10).

På spørsmål til faglærerne om de selv er til stede i praksisopplæringsperiodene, er svarene også spredt. Dette kan ha en svært naturlig forklaring i at ansvar for oppfølging ikke legges på hver eneste faglærer, men tildeles enkelte faglærere. Vår undersøkelse gir dessverre ikke innsikt i begrunnelser for at faglærerne eller praksislærerne svarer som de gjør. Videre undersøkelser bør inkludere det systemiske for å belyse forklaringer – og kanskje forskjellige forklaringer. Selv om et flertall av faglærere rapporterer at de møter praksislærerne før hver praksisperiode, er det færre som møter dem i løpet av praksisperiodene.

Tabellen under viser at bortimot 20 % av lærerne er uenige i at de deltar i deler av praksisopplæringen (svarkategoriene 1 og 2), mens 80 % i varierende grad mener at de er deltakende i praksisopplæringsperiodene. Vi ser at nesten 30 % er svært enig i at de deltar i praksisopplæringen (svarverdi 6). Videre studier bør undersøke om det er forskjeller mellom læresteder eller fag på dette punktet. Svarprosenten er for liten til å gjøre det på tvers av hele utvalget.

Tabell 3.2: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Jeg deltar i deler av praksisopplæringen» (N = 292)
Svarskala fra 1-6 hvor 1= stemmer ikke i det hele tatt og 6 = stemmer helt



Studentene er, slik tidligere forskning også viser, godt fornøyd med praksisopplæringsperiodene. Én eneste student i hele utvalget bruker svarkategori 1 (svært uenig) om utsagnet «Praksisskolene jeg har vært på, har vært svært gode læringsarenaer for meg.» Ca. 70 % er svært enige (svarverdier 5 og 6).

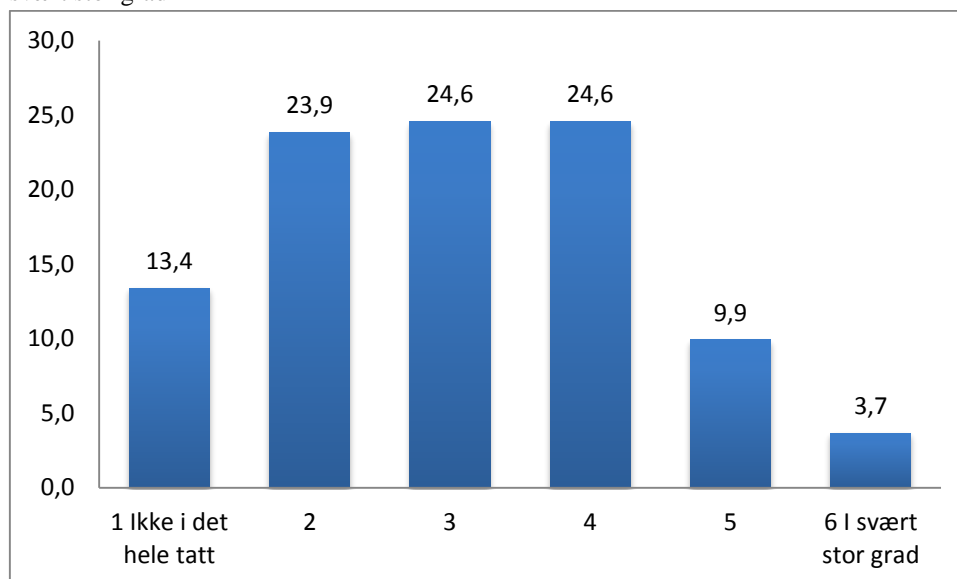
Studenter flest rapporterer at lærerne på skolene har vært åpne for at de kan stille spørsmål, observere, diskutere og lære sammen med dem (7,3 % har brukt svarverdier 1 eller 2 – 63 % bruker de to høyeste verdiene). Studentene opplever også at praksisperiodene gir dem anledning til å koble det de har lært på høgskolen/universitetet med det som foregår i praksis (6 % av utvalget har brukt svarverdiene 1 eller 2 - 50,6 % bruker de to høyeste verdiene).

Lærerstudentene opplever også at de har utviklet ferdigheter til å analysere klasseromssituasjoner gjennom arbeid med praksislærere, og de mener også at de har fått opplæring og mulighet til å lære å gi konstruktiv faglig tilbakemelding til elever.

Bruk av erfaringer fra praksis og videreutvikling av praksis

Det som stadig kan være en utfordring for lærerutdanningene, er hvordan de skal benytte de erfaringene som studenter gjør i praksisperiodene i undervisningen. Studentene bruker lavere verdier når de rapporterer på spørsmål om deres erfaringer blir brukt i undervisning i etterkant av praksisperiodene. GLU 5-10-studentene rapporterer også lavere verdier enn GLU 1-7-studentene på dette spørsmålet. Gjennomsnittet for GLU 1-7-studenter er 3,11 mens den er 2,96 for GLU 5-10. For hele gruppen ser vi av tabellen nedenfor at studentene helst bruker verdiene 2-3-4 for å indikere sin enighet på dette spørsmålet.

Tabell 3.3: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Faglærere på høyskole/universitet bruker våre praksiserfaringer i undervisningen på UH» (N = 545) Svarskala fra 1-6 hvor 1= ikke i det hele tatt og 6 = i svært stor grad



Det er interessant å få innblikk i om praksislærere opplever at de er med på å videreutvikle praksisopplæring sammen med høyskolene og universitetene, men det er litt mer utfordrende å tolke svarene på dette spørsmålet. Ved de aller fleste lærestedene er det noen praksislærere som svarer at de ikke opplever å være med på slikt arbeid, men det er også de som er svært enige i at de er med i et samarbeid om utvikling. Vår forståelse av dette er at de som svarer at de er med, mest sannsynlig er de representantene for praksisopplæring som samarbeider om emnerevisjon og lignende med lærestedet, mens de andre ikke er involvert i det arbeidet. Kun tre av lærestedene har praksislærere som ikke benytter kategori 5 eller 6 som svar på dette spørsmålet, men det kan selvsagt skyldes at de som deltar i samarbeid om utvikling ikke har svart på undersøkelsen.

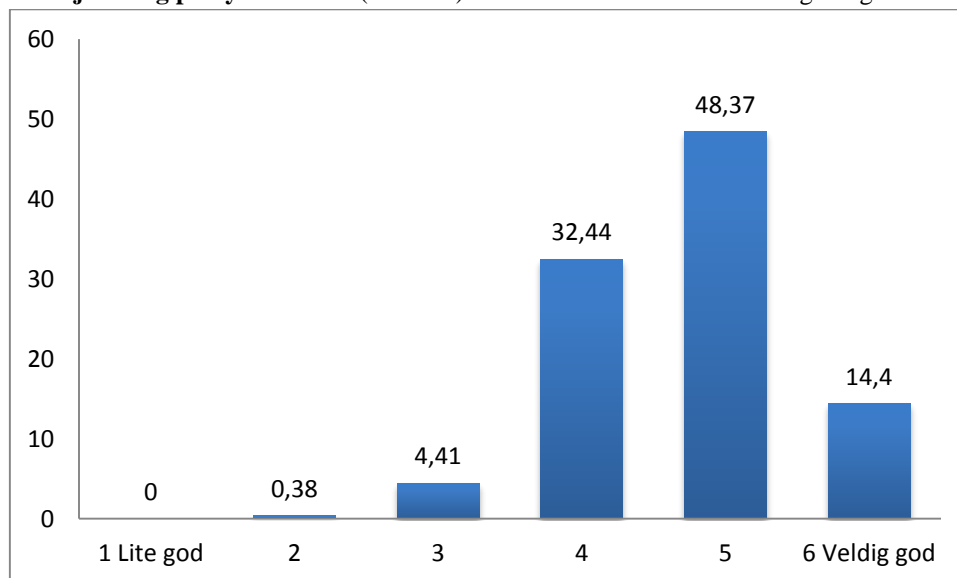
Bortimot 90 % av faglærerne som har svart på undersøkelsen, mener at praksislærere videreutvikler praksisopplæring sammen med høyskolen/universitetet (svarverdi 3 eller høyere for å indikere enighet). Dette kan forstås som et misforhold mellom hva praksislærere opplever og hva faglærere opplever, men det kan også være en indikasjon på at lærestedene har utvalg med representanter fra praksisskoler som er representert. Fra lærestedets perspektiv er praksisskolene med på utviklingsarbeidet, men det vil ikke si at hver eneste praksislærer opplever at de personlig er med. Dette er likevel vår tolkning av svarene basert på kjennskap til systemene, de utvalgsstrukturer som lærestedene har samt kvalitetssystemer for utvikling av emnerevisjoner. På spørsmål om faglærerne er enige i at høyskolen/universitetet tar hensyn til øvingslærernes erfaringer med praksisopplæring, er ca. 90 % mer enige i denne påstanden (3= 10,7 %, 4= 16,1 %, 5= 16,1 % og 6 = 7,1 %), mens ca. 10 % uenig i påstanden (bruker svarkategoriene 1 og 2).

3.2 Studentenes vurdering av deres egen kompetanse som profesjonsutøvere

Dagens samfunn krever at elever er i stand til å kunne anvende ulike kunnskapsformer samtidig. Dette krever at lærere kan utdanne elever på en måte som gjør at de kan utvikle kunnskaper som har overføringsverdi til andre faglige situasjoner og evnen til å kunne produsere ny kunnskap (innovasjon). Følgegruppen undersøkte derfor ulike aspekter av lærerarbeid. Respondentene ble bedt om å vurdere ulike aspekter ved sin egen profesjonelle kompetanse. Etter at datamaterialet har blitt kontrollert for ulike variabler som alder, differensiering i GLU 1-7 og 5-10 og program eller utdanningssted, viser det seg kun marginale forskjeller. Vi har derfor valgt å presentere funnene samlet for alle respondenter.

GLU-studentene ble bedt om å vurdere «egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til å støtte elevers læring slik at elevene vil være i stand til å anvende kunnskap i nye situasjoner og på nye måter». På en skala fra 1 (lite god) til 6 (veldig god) vurderer 14,4 % studenter sin kompetanse til å kunne støtte elevenes læring som veldig god. Cirka 81 % velger skåre 4 eller 5, ingen av de som svarte oppga at de ikke vil få det til. Dette tilsier at studentene vurderer sin profesjonelle kompetanse knyttet til å kunne støtte elevers læring som veldig god.⁴⁹

Tabell 3.4: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til å støtte elevers læring slik at de vil være i stand til å anvende kunnskap i nye situasjoner og på nye måter?» (N = 521) Svarskala fra 1-6 hvor 1= Lite god og 6 = Veldig god



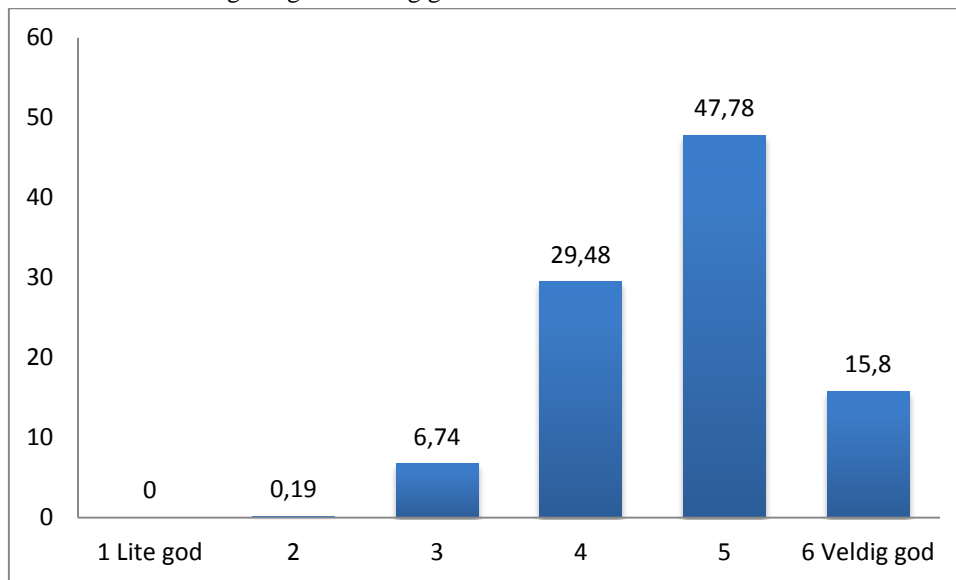
Studentene ble videre spurt om de kan støtte elevene i deres utvikling slik at de kan nå ambisiøse læringsmål. Her tegner GLU-studentene et positivt bilde av seg selv. Litt mer enn 93 % av respondentene viser en positiv selv vurdering av sin kompetanse til å kunne støtte elever i oppnåelsen av ambisiøse læringsmål.⁵⁰ Resultatet overrasker på mange måter siden en

⁴⁹ Skjevheten er negativ (-0,24), (mean: 4,72, modus: 5)

⁵⁰ Modusverdien ligger ved 5 (48 %) og mange velger den høyeste skåre 6 (16 %). Det er negativ skjevhet (-0,29), men den er tilsynelatende større.

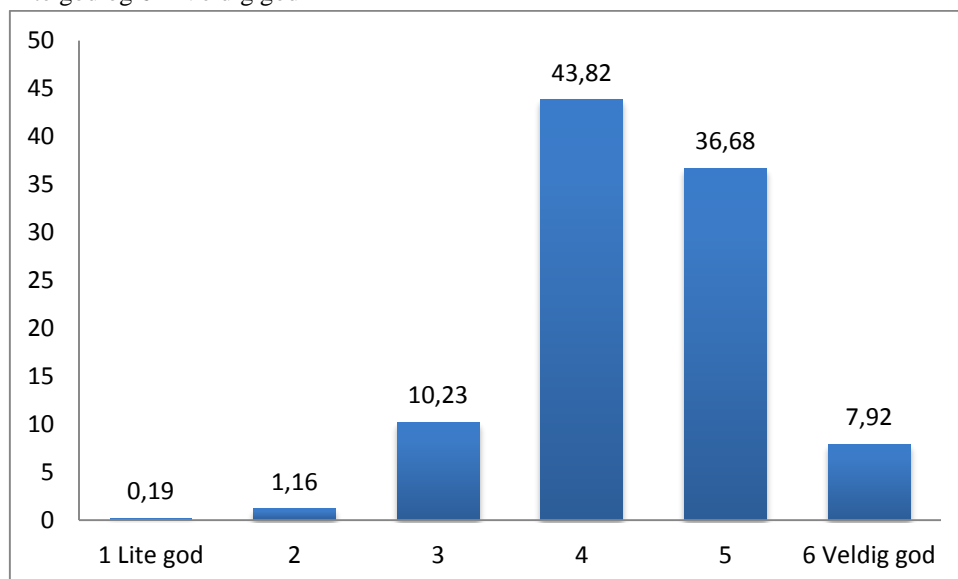
kunne forvente at nyutdannede studenter mangler spesialpedagogisk kunnskap og arbeidserfaringer som setter dem i stand til å kunne realisere slikt utfordrende lærerarbeid. Selv om studentenes tolkning av «ambisiøs» kan være knyttet til enkeltelever, så kan en ikke se bort fra at studentene mener de kan få det til for alle elever. Man kan stille spørsmål ved om de mangler erfaringer med slikt arbeid, eller om de overvurderer sine kompetanser.

Tabell 3.5: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til å støtte alle elever slik at de når ambisiøse læringsmål?» (N = 519) Svarskala fra 1-6 hvor 1= Lite god og 6 = Veldig god



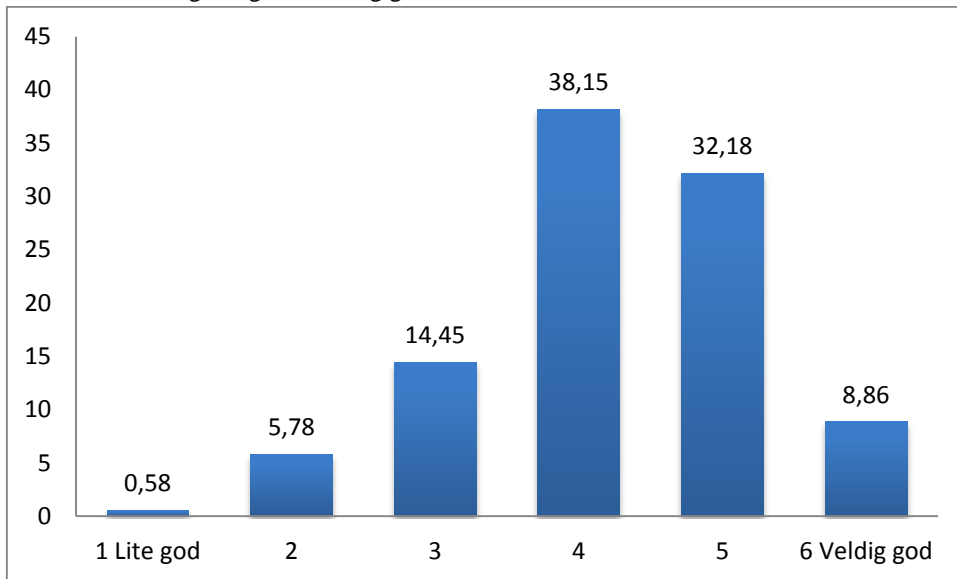
Et beslektet spørsmål som undersøker «hvordan studenter vurderer sin egen kompetanse til å utvikle læringsautonomi hos eleven», viser et mer nyansert bilde. Utviklingen av læringsautonomi kan ses som en nødvendig forutsetning for å kunne nå ambisiøse læringsmål. Verdien for modus er 4, og denne verdien velges av cirka halvparten av alle respondenter, mens knappe 37 % velger skåre 5. I motsetning til det forrige spørsmål svarer her kun halvparten så mange (ca. 8 %) at de har veldig gode ferdigheter, kunnskaper og muligheter til å utvikle læringsautonomi hos elever. Selv om det finnes en negativ skjevhet, så viser resultatene at studentene er mer usikre på om de har slik kompetanse.

Tabell 3.6: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til: å utvikle læringsautonomi hos elever?» (N = 518) Svarskala fra 1-6 hvor 1= Lite god og 6 = Veldig god



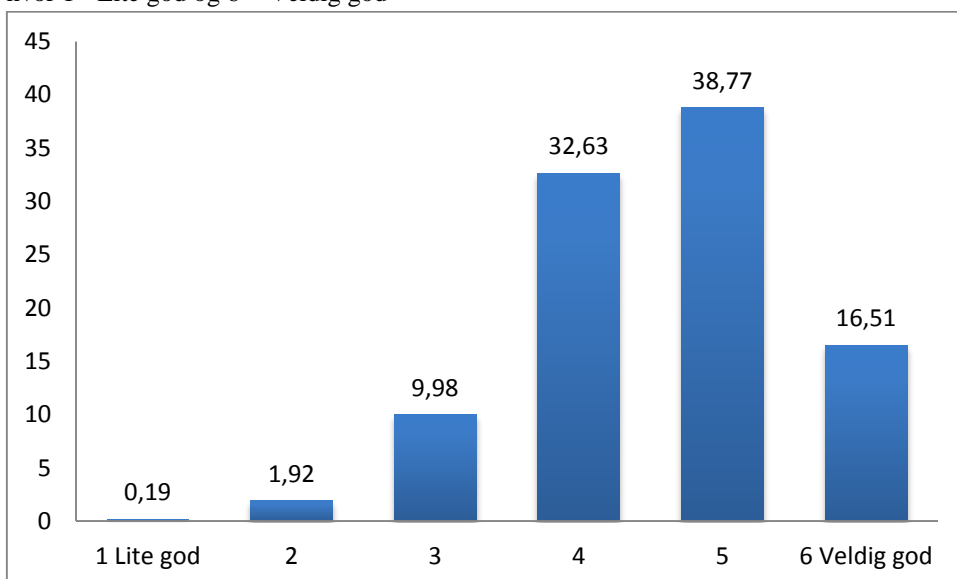
Å kunne skape et godt samarbeid mellom hjem og skole framstår som en sentral del av lærerarbeidet. Det danner et sentralt element i deres profesjonalitet (Desforges & Abouchaar 2003; Hattie, 2009). Studentene som har besvart denne undersøkelsen, står rett foran overgangen til yrkeslivet, og for manges vedkommende vil det innebære å påta seg et stort ansvar som også omfatter skole-hjem samarbeid. Vi har bl.a. spurt studentene om hvordan de vil vurdere «egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til å motivere foresatte til å delta i skolens aktiviteter». Med utgangspunkt i at gjennomsnittsverdien for alle respondentene er 4,22 og denne verdien ligger tett opp på modusverdien (4), kan vi konstatere at studentene vurderer sin kompetanse minst som god. De fleste studentene mener at deres kompetanse (verdi 3 og 4) er enten forholdsvis god eller god. Det ser ut som studentene er forberedt på og bevisste på å kunne samarbeide med foreldrene på tross av lite personlig erfaring med dette.

Tabell 3.7: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til: å motivere foresatte til å delta i skolens aktiviteter» (N = 519) Svarskala fra 1-6 hvor 1= Lite god og 6 = Veldig god



Skolers kompetanseutvikling er avhengig av at lærere kan interagere med hverandre. Dette er en sentral faktor i lærerarbeid for å skape en profesjonell skolekultur. Skolekulturen vil derfor være avgjørende for å kunne få ulike tiltak til å virke (Berg, 1999). Derfor er det sentralt at framtidige lærere ser seg selv i stand til å kunne påvirke arbeidsmiljøet blant kollegene (Jang, 2006). Vi har undersøkt hvordan lærerstudenter vurderer sin kompetanse til å påvirke et allerede eksisterende kollektiv. Slike arbeidskollektiv har gjennom en årrekke skapt forholdsmessig stabile sosiale strukturer for gjennomføring av undervisning. Analyser viser at mer enn halvparten av studentene (55,3 %) vurderer sin kompetanse som meget god eller veldig god. Cirka en 1/3 velger verdi 4.

Tabell 3.8: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter, kunnskaper og muligheter til å påvirke samarbeidsmiljøet blant kolleger?» (N = 521) Svarskala fra 1-6 hvor 1= Lite god og 6 = Veldig god



Lærerprofesjon

Som nevnt i kapittel 2, er det varslet lærermangel for årene framover. Det er derfor svært viktig at de som utdannes, også er opptatt av å bruke utdanningen som lærer og at de velger å bli i yrket. Spørsmål om deres egen profesjonstilknytning belyser vi gjennom flere utsagn som studentene skal si seg uenig eller enig i. Utsagn som inngår i undersøkelsen er:

«Hvis jeg kunne begynne på nytt, ville jeg ikke ha valgt lærerutdanning»

«Hvis jeg kunne gå over til noe annet enn læreryrket og få samme lønn, ville jeg antakelig gjort det»

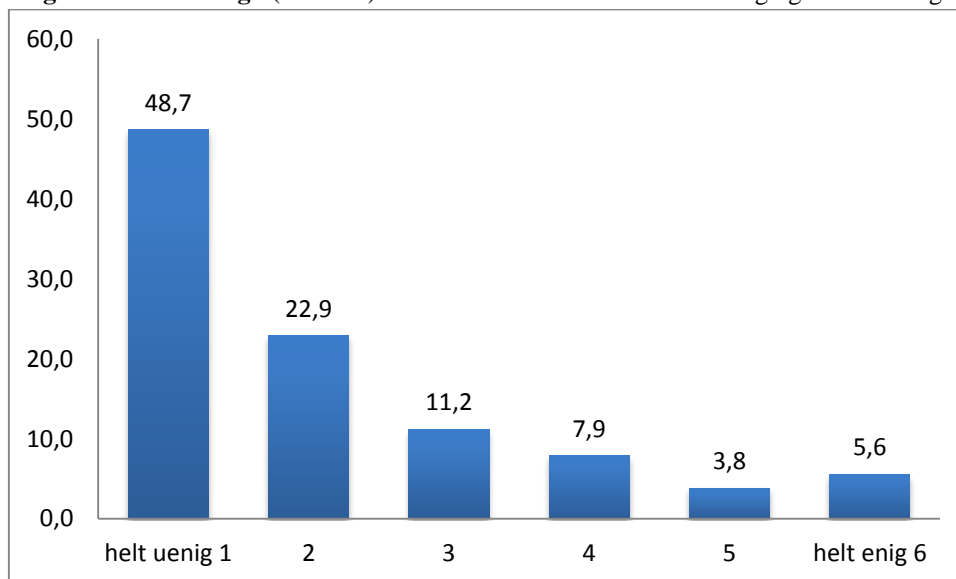
«Jeg vil bestemt skape meg en karriere innenfor læreryrket»

Vi har også tatt med to utsagn som gjelder deres syn på kontinuerlig læring som lærer:

«Videreutdanning vil være viktig for at jeg skal trives og lykkes som lærer»

«Nå har jeg studert såpass mange år at det blir lenge til jeg vil ta en ny eksamen»

Tabell 3.9: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvis jeg kunne begynne på nytt, ville jeg ikke ha valgt lærerutdanning» (N = 520) Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6 = helt enig

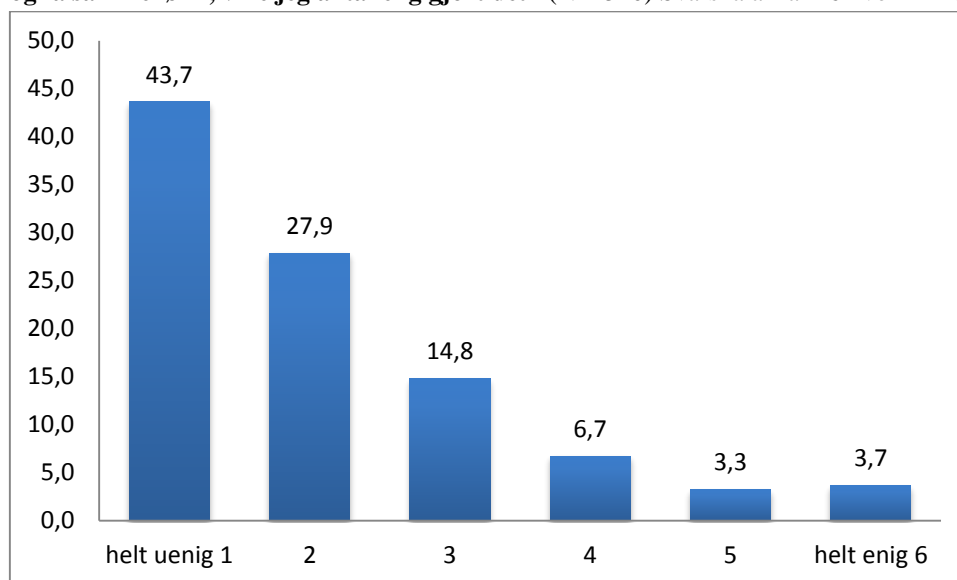


Som det går fram av tabell 3.9 så ville cirka 72 % av alle studentene ha valgt lærerutdanning igjen.⁵¹ På bakgrunn av tallmaterialet kan vi konkludere med at GLU-utdanningene klarer å formidle mellom studentenes forventninger og deres reelle opplevelser i skolen. Det ser ut som om norsk grunnskolelærerutdanning klarer å bygge opp positive læringsarenaer til tross for mellom annet negativ medieomtale.

⁵¹ Dette bekreftes også gjennom en tydelig positiv skjevhet (1,31). Modusverdi er 1 og gjennomsnittsverdi for alle er 2,1. Dersom vi kontrollerer dataene for alder, har ca. 70 % av alle under 35 år valgt skåre 1 eller 2. Er studentene eldre enn 35 år, hadde 84,9 % valgt utdanningen igjen.

For å forstå motivasjonsgrunnlaget til studenter ble de spurt om de «hadde valgt noe annet enn læreryrket hvis de kunne ha fått samme lønn» (tabell 3.10). Gjennom dette settes spørsmålet om lønn som ytre motivasjon opp mot de opplevelser som studentene har gjort seg i lærerutdanningen. Spørsmålets intensjon er å forstå i hvor stor grad studentene opplever læreryrket, slik det framkommer gjennom lærerutdanningen, som så profesjonelt krevende at de ønsker seg til en annen utdanning.

Tabell 3.10: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Hvis jeg kunne gå over til noe annet enn læreryrket og få samme lønn, ville jeg antakelig gjort det» (N = 520) Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6 = helt enig

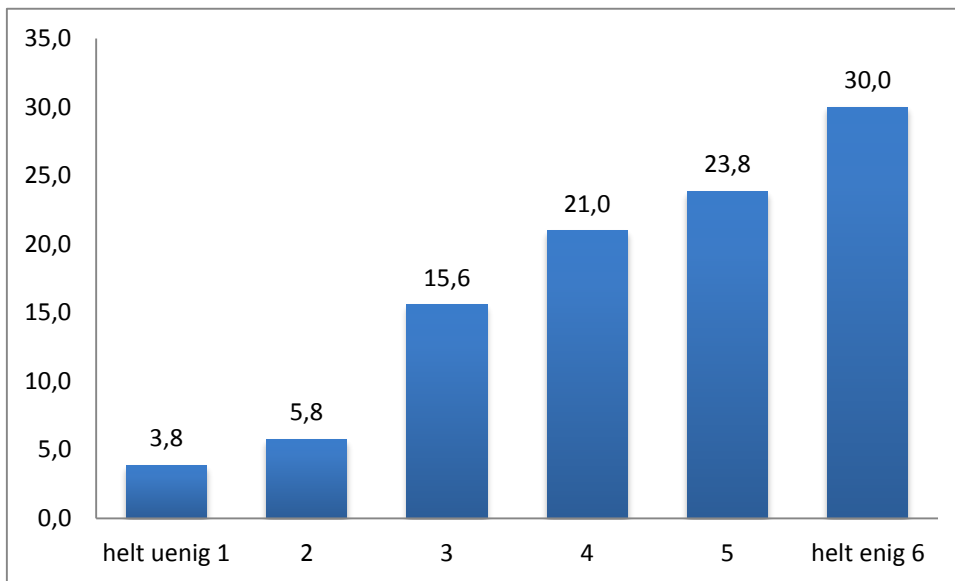


Frekvensanalysen viser at cirka 72 % av studentene (N = 520) velger svarkategori 1 og 2. Dette er en god indikator på at lærerstudentene har utviklet en indre drivkraft for å gå inn i læreryrket. Tallmaterialet tillater derimot ikke tolkinger i retning av at lærere ikke er drevet av ytre motivasjon.⁵²

At lærere forlater yrket ganske raskt, er et vedvarende problem i norsk skole (Mastekaasa, 2011), og ofte oppgis manglende karrieremuligheter som grunn for å forlate profesjonen (Utdanningsforbundet, 2009, s. 24ff). Derfor er det interessant å se om lærerstudentenes opplevelser i GLU-utdanningen er så interessant at de ønsker å bli i profesjonen, og vil skape seg en karriere i skolen. Med andre ord: Klarer lærerutdanning å vise at det finnes karrieremuligheter for lærere i skolen? På bakgrunn av det ble de spurt om «de vil bestemt skape seg en karriere innenfor læreryrket» (tabell 3.11).

⁵² Kontrolleres materialet for alder, viser det seg ingen store forskjeller mellom aldersgruppene.

Tabell 3.11: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Jeg vil bestemt skape meg en karriere innenfor læreryrket» (N = 520) Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6 = helt enig

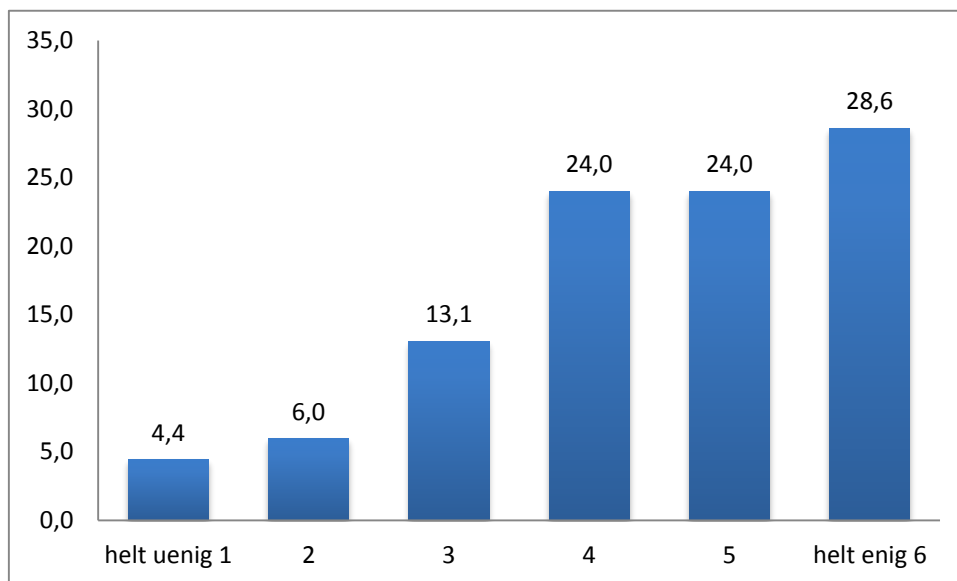


Det viser seg at lærerutdanningene klarer å formidle til omtrent halvparten av studentene (53,8 %) at det vil være mulig å bygge seg en karriere i skolen. Disse studenter velger skåre 5 eller 6. Om en velger å se etter trenden (skåre 4 – 6), så kan en se at rundt 75 % ser muligheter i skolen for å skape seg en karriere.

Videreutdanning for framtidig profesjonalitet?

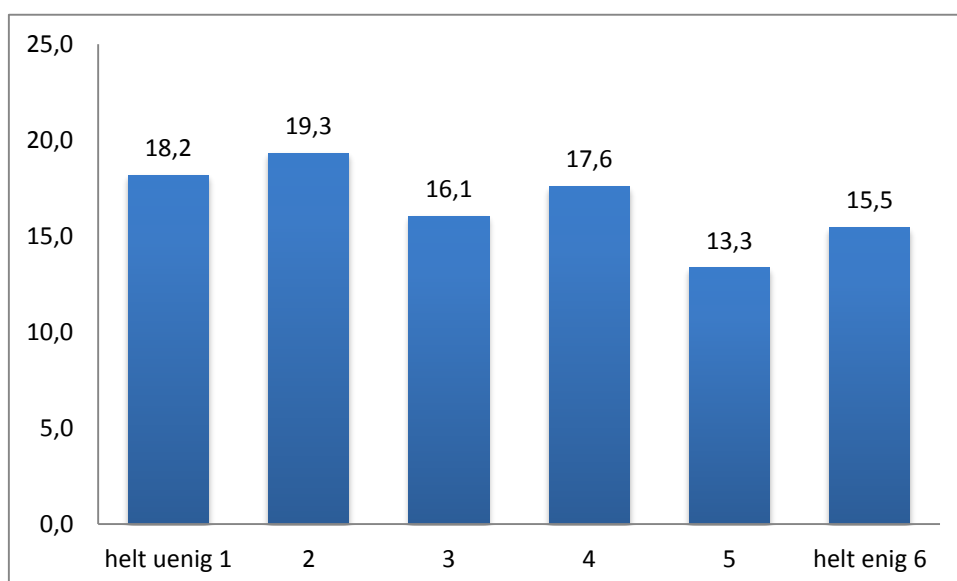
Lærerutdanning skal forberede på profesjonsutøvelse, men samtidig vil en slik profesjonskvalifisering aldri kunne tilfredsstillende alle studentenes forventninger. Samtidig forventes det av arbeidsgiverne at lærere kan anvende til enhver tid oppdatert profesjonell kunnskap. På bakgrunn av dette ble lærerstudentene spurt om de ser «behov for egen videreutdanning for å lykkes som lærer». Som tabell 3.12 viser har 76,6 % en forholdsmessig tydelig forventning om at videreutdanning vil være viktig for deres framtidige jobbtrivsel. Disse respondentene valgte svarkategoriene 4 til 6. Svarene er også preget av en tydelig negativ skjevhet, mer enn 50 % sier seg enig i at videreutdanning vil være viktig i framtida.

Tabell 3.12: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Videreutdanning vil være viktig for at jeg skal trives og lykkes som lærer» (N = 521) Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6 = helt enig



Mens studentene sier seg enige i at det vil være et framtidig behov for videreutdanning, kan det se ut som om de samtidig mener at behovet ikke tvinger seg fram med det første. Studentene ble spurt om de sier seg enige i at det vil ta lang tid – etter at de har studert i mange år – før de vil ta en ny eksamen. Som tabell 3.13 viser finnes det tre ulike studentgrupper. Den største gruppen sier seg uenig i påstanden (verdi 1 og 2 = 37,5 %), den nest største gruppen (verdi 3 og 4 = 33,7 %) er preget av en viss usikkerhet om hvordan de skal velge. Den minste gruppen (28,8 %) velger verdi 5 og 6, og viser en viss uvilje til å ta mer videreutdanning i nær fremtid.

Tabell 3.13: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Nå har jeg studert såpass mange år at det blir lenge til jeg vil ta en ny eksamen» (N = 517) Svarskala fra 1-6 hvor 1= helt uenig og 6 = helt enig



På den ene siden er studentene tydelig på at videreutdanning vil være avgjørende for vedlikehold av deres profesjonalitet. På den andre siden finnes det samtidig en stor gruppe som mener at de ikke ønsker seg mer utdanning med det første. Resultatene tyder òg på at studentene føler seg sikre og vel forberedt på grunn av sin utdanning.

3.3 Fagdidaktikk

I Rapport nr. 4 presenterte vi grundige undersøkelser av lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Konklusjonen om fagdidaktikken så slik ut: «[...] integreringa mellom fag og fagdidaktikk har kome lengst i norskfaget, medan dei andre faga har ein veg å gå» (s. 79). Ellers så man ganske stor variasjon, både mellom institusjoner og fag. Disse undersøkelsene baserte seg på dokumentanalyser av innsendt materiale fra institusjonene – læringsutbytteformuleringer, pensum, arbeidskrav, vurderingsordninger og eksamensoppgaver.⁵³

I denne rapporten bygger vi på intervjurunden fra høsten 2014. Hovedinntrykket fra intervjuene med faglærere og studenter er at arbeidet med å integrere fagdidaktikken i lærerutdanningsfagene har kommet langt i en del fag, mens andre fag har en vei å gå. For eksempel sier alle som omtaler norskfaget, at dette fungerer etter intensjonene i dette faget. Videre peker en del faglærere og studenter på at innslaget av fagdidaktikk varierer både fra fag til fag og fra faglærer til faglærer. Dette stemmer godt med funnene fra fjorårets rapport.

Noen faglærere mener at man generelt sett har hatt en positiv utvikling med GLU-reformen på dette området. En faglærer sier det slik:

Jeg har jo naturfag, men det som jeg kan si om vårt fagområde, er iallfall at det har skjedd en ganske stor endring i forbindelse med innføringen av ny rammeplan, og at kanskje spesielt for 1-7, men også for 5-10 så vektlegges profesjonsrettingen mer nå, enn den gjorde tidligere.

I dette sitatet ligger òg en av utfordringene som blir fremhevet i en del intervju: Det virker som om man ved noen institusjoner arbeider mer med fagdidaktikk på 1-7 enn 5-10. Likeens peker en del faglærere og studenter på at «2-er» -fagene er mindre fagdidaktiske enn de første 30 studiepoengene. Her kan det ligge skeivheter som institusjonene bør være oppmerksomme på fremover.

Vi vil peke på at det tar tid å forandre fag, men at utviklingen etter innføringen av GLU-reformen helt klart er positiv – faglærerne er jevnt over opptatt av å fremheve profesjonsrettingen i eget fag under intervjuene, og studentene responderer jevnt over positivt på dette. Særlig differensieringsprinsippet har vært viktig her, jf. dette sitatet fra en faglærer i matematikk:

Det fungerer som et lærerutdanningsfag, helt klart. Og det er kanskje lettere når det er delt opp i 1-7 og 5-10 – å få den tydelige didaktikken inn. Som prinsipp er det bra.

⁵³ Se hele undersøkelsen her: [Delrapport 1 – 2014](#)

3.4 PEL-faget

Pedagogikk og elevkunnskap var en nyskaping i GLU-reformen, og i Rapport nr. 2 presenterte vi en større evaluering av faget (kap. 4). Der var konklusjonen:

Analysene peker i retning av et PEL-fag som både er noe mer og noe annet enn det gamle pedagogikkfaget i ALU. Det blir helt tydelig lagt ned et stort utviklingsarbeid i fagmiljøene rundt omkring i landet. Hvor langt de ulike institusjonene har kommet, varierer likevel en del. Her er selvsagt også en del utfordringer – slik det nødvendigvis må være på dette stadiet i implementeringen av reformen. (s. 100)

Utfordringene gikk særlig på for omfattende og for lite differensierte programplaner, for lite satsing på grunnleggende ferdigheter og nynorsk som profesjonsspråk, samt at pensumlitteraturen var lite internasjonalt rettet og forskningsbasert. I tillegg har vi pekt på at man i PEL-faget gir bedre karakterer og har færre stryk enn i norsk og matematikk (Følgegruppen, 2014 s. 35).

Ved institusjonsbesøkene høsten 2014 spurte vi faglærere, studenter og representanter fra praksisfeltet om hvordan PEL-faget fungerer. Hovedinntrykket er at faget har begynt å «sette seg» ved flesteparten av institusjonene, og at faget etter hvert fungerer etter intensjonen i utdanningene. En PEL-lærer gir denne fremstillingen av faget:

[...] jeg har vært pedagogikklærer i gamle ALU også, så syns jeg at det nye PEL-faget har gjort meg mye tryggere på, gitt en klarere profesjonsinnretning, enn det jeg syns kanskje det var mulig å få til, eller, som jeg syns jeg fikk til i den gamle pedagogikkfaget. Ikke fordi det har skiftet navn, men fordi profilen, profesjonsprofilen syns jeg er veldig mye mer tydelig i dette faget, enn i det gamle faget [...] [Tekstene er] mye mer anvendbare inn mot et konkret praksisfelt.

En rektor på en praksisskole har denne vinklingen:

[...] jeg [har] snakket med flere rektorer, og det vi [...] merker at det nye PEL-faget, det er artig å høre at det samsvarer med hva vi merker på studentene våre. For eksempel at vi ser de er opptatt av relasjonsbygging, de er opptatt av å være gode klasseledere, men òg profesjonen, det å være lærer, hva det går ut på.

Disse sitatene stemmer godt med Følgegruppens generelle oppfatning fra intervjurundene. Det tar tid å utvikle et nytt fag, men PEL-faget har med GLU-reformen blitt et mer profesjonsrettet fag enn det gamle pedagogikkfaget i ALU. En uttalt utfordring er likevel at faget er noe overlesset. Ved en del institusjoner er en redd for at faget blir en opphopningsplass for politiske og faglige satsninger som en ellers ikke finner plass til. En PEL-lærer peker særlig på retningslinjene:

Altså, målene som står, og følger retningslinjene, det er ganske mange, så faget blir veldig oppstykket, det blir veldig kort og kanskje litt overfladisk for hver del. Det er ikke anledning, ressurser og tid til å gå inn i disse praktiske øvelsene, som en kanskje skulle ønske en kunne gjort før en kom ut i skolen.

Ellers har vi ikke undersøkt enkeltelement ved faget i denne omgang, men intervjuene kan tyde på at det har skjedd en positiv utvikling mot mer forskningsbasert pensum. En student sier det slik:

[...] det er først det siste året jeg har fått litt øynene opp for dette med FoU, at foreleserne er litt mer stolt av å vise frem det de har forsket på, ta det litt mer inn i undervisningen, ha det på pensum så vi får høre litt erfaringer da, det tror jeg er inspirerende [...]

Og en PEL-lærer har denne oppfatningen om pensumet:

[...] det har endret seg veldig. Det er mye mer artikkelbasert, særlig utover i studiet, og det er mye mer forskningsbasert, og prøver å gå i dybden på noe, så noen sånne vegg til vegg-bøker er mindre dominerende enn tidligere. Så det syns jeg har endret seg mye.

Dette er en ønsket utvikling som er viktig for forskningsbaseringen av utdanningene. Slike fundamentale endringer av arbeidsmåten i et fag vil nødvendigvis ta en del tid, og Følgegruppen registrerer fremgangen her med glede.

I Rapport nr. 2. (s. 98) pekte vi på at en del institusjoner lar pedagogikklærerne ha ansvaret i PEL-faget, mens man ved andre institusjoner òg valgte å bruke lærere fra andre fag som RLE, drama, samfunnsfag og IKT inn i PEL-faget. Hovedinntrykket fra intervjuene høsten 2014 er at dette bildet er uendret. Følgegruppen vil i den sammenhengen peke på at kompetansen til faglærerne sett opp mot læringsutbytteformuleringene i PEL-faget, bør være det avgjørende for hvem som underviser.

Dersom vi skal oppsummere observasjonene av PEL-faget fra institusjonsbesøkene, så virker det som om faget etter hvert har blitt mer profesjonsrettet, og at de fleste aktørene har fått en positiv oppfatning av fagets rolle i utdanningene. Her er likevel forskjeller mellom institusjonene, og en særlig utfordring virker å være emnetrengsel.

3.5 Vurderinger og anbefalinger

En sterkere profesjonsretting og bedre samarbeid mellom universitet/høgskoler og praksisfeltet var viktige målsetninger i GLU-reformen. Etter Følgegruppens vurdering er utviklingen samlet sett positiv på dette området, og denne delen av reformen må kunne karakteriseres som vellykket. Alle delområdene som er undersøkt i dette kapitlet – fagdidaktikken, PEL-faget, praksisopplæringen og studentenes vurdering av egen kompetanse som profesjonsutøvere – bidrar til dette positive inntrykket.

Helt i mål kan vi likevel ikke si at man er. Et viktig stikkord her er variasjon. Både når det gjelder fagdidaktikken og PEL-faget virker det å være noe variasjon i graden av profesjonsretting – fra fag til fag, fra faglærer til faglærer og fra institusjon til institusjon. For PEL-faget ser vi at en særlig utfordring kan være knyttet til emnetrengsel. Siden det er det eneste obligatoriske faget som er i begge utdanningene, kan det bli fristende å legge inn moment her som ikke passer inn andre steder. Det kan gå ut over fagets egenart og rom for profesjonsretting og studenters kompetanseutvikling i faget.

Studentene er godt fornøyde med praksisperiodene sine, og de rapporterer at de får kople det de har lært på universitet/høgskole med det som foregår i praksis. Men det kan likevel se ut som en del praksisskoler sliter med å gi studentene nok praksis i fagene de blir utdannet i, og dette virker å være vanskeligst å få til i de store byene. Videre bør samarbeidet mellom faglærere ved grunnskolelærerutdanningene og praksisfeltet styrkes ytterligere, særlig når det gjelder faglæreres involvering i praksisperiodene og praksislæreres bidrag til utvikling av faglige emner/planer.

I studentenes vurdering av egen kompetanse som profesjonsutøvere kommer det fram at de vurderer egen evne til å støtte elevs læring som god. Studentundersøkelsen viser også at lærerutdanningsinstitusjonene har lyktes med å bygge opp en tydelig profesjonell identitet hos studentene, og at studentene har utviklet en indre drivkraft for å gå inn i læreryrket. Det er likevel et tankekors at ca. 25 % av studentene svarer at de ikke vil skape seg en karriere innen læreryrket. Disse vil det være viktig å støtte dersom de prøver seg i yrket, og her kan for eksempel mentorordninger for nyutdannede bli utslagsgivende for om de blir værende.

Tilrådinger

Til institusjonene

- Institusjonene bør prioritere å skape tettere faglige koblinger mellom praksisopplæring og campusopplæring
- Institusjonene bør utarbeide systemer som sikrer at studentene får praksis i de fagene de har valgt
- Institusjonene bør arbeide videre mot målet om at alle lærerutdanningsfag er profesjonsfag som integrerer fag og fagdidaktikk

Til Kunnskapsdepartementet

- Følgegruppen ber Kunnskapsdepartementet se til at PEL-faget ikke blir et oppsamlingsfag for alle gode intensjoner
- Følgegruppen ber Kunnskapsdepartementet se til at det blir mentorordninger for nyutdannede lærere i alle skoler.

4 Forskingsbasering og BA-oppgåve

Spørsmålet «Har vi en forskingsbasert lærarutdanning?» er også blitt belyst i Rapport nr. 3 (*Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen?*). Krav om forskingsbaserte lærarutdanningar er forankra i UH-loven og i Forskrift for grunnskulelærarutdanningane. Det har vore eit uttalt politisk og fagleg mål å auke forskning blant tilsette i lærarutdanningar, og å sørge for at lærarstudentar får opplæring som gjer dei i stand til å nytte forskingslitteratur og til sjølv å utføre mindre forskingsarbeid gjennom studieløpet.

Hovudintrykket frå intervjuar med leiargrupper og administrativt tilsette ved grunnskulelærarutdanningane er at det er eit auka fokus på forskingsbasert undervisning. Dei fleste syner til framgang i forskingsproduksjon, og dei skildrar forskinga som profesjonsrelevant. Ein dreg òg studentane inn i sjølve forskingsarbeidet i aukande grad, men fleire peikar òg på at her er enno ein veg å gå. Ein annan klar tendens i intervjuar er oppfatningar om at pensumlitteraturen blir meir forskingsbasert/byggjer direkte på forskning. BA-oppgåva blir av svært mange dregen fram som eit vellykka grep for å forskingsbasere utdanningane. Mange har òg forventingar til at masteroppgåva vil forsterke dette ytterlegare.

I dette kapittelet presenterer me situasjonen for GLU som forskingsbasert utdanning, med vekt på tid til forskning, produksjon av forskning og forskingsretting i fag og emne. Dessutan vil me igjen sjå litt nærare på dei første BA-oppgåvene i GLU. Områda som er undersøkte til denne rapporten, er mellom anna kjeldebruk, forskingsbasering, tilknytning til praksis, bruken av samansette tekstar og integrering av tverrgåande perspektiv.

4.1 Forskingskompetanse og forskingsprosjekt

4.1.1 Forskingskompetanse

I Rapport nr. 3 undersøkte me førstekompetansegraden til dei som underviser i grunnskulelærarutdanningane, og me oppsummerte med at «Det er urovekkjande få med førstekompetanse eller professorkompetanse i utdanningane» (s. 57). Ved institusjonsbesøka hausten 2014 fortalte dei fleste om stigning i talet på førstekompetente, men mange poengterer òg at dette er langsiktige prosessar.⁵⁴

Av særlege utfordringar peikar mange institusjonar på utfordringar med å få tak i tilsette med dobbelkompetanse – det vil seie med både erfaring frå grunnskulen og doktorgrad. Den vanlegaste måten å løyse dette på har vore å tilsetje lærarar frå grunnskulen, for så å lose dei inn i eit doktorgradsprogram. Men dette er vanskeleg å få til no, sidan lærarar i grunnopplæringa tener mykje betre enn i UH-sektoren. I følgje Forskarforbundets lønsstatistikk for pr. 31.12.2013 tener ein lektor i kommunal sektor i snitt 559 480 kr., medan

⁵⁴ Følgjegruppa har fått fleire innspel frå institusjonane om at ordningar med mange kortsiktige prosjekt/tildelingar frå Utdanningsdirektoratet til UH-sektoren skapar vanskar for målsetjingar om høgare doktorgradsdekning. Institusjonane vil heller ha studieplassar/oppdrag frå Kunnskapsdepartementet for å sikre langsiktig tenking og kompetanseheving i sektoren.

høgskulelektorar har ei snittløn på 530 340 kr. og universitetslektorar 514 961 kr.⁵⁵ Følgjegruppa meiner at det er svært viktig å få dyktige fagpersonar inn i grunnskulelærerutdanningane, og er samd med institusjonane i at lønsutviklinga er eit hinder for å få dette til.

Vidare gjer fleire institusjonar merksam på at innføringa av master frå 2017 vil auke behovet for både førstekompetanse og professorkompetanse ytterlegare.⁵⁶ Ei spesiell utfordring her er knytt til fusjonsprosessane. Dei påverkar førstekompetansegraden, og det vil vere behov for særlege tiltak for å heve kompetansen på fleire av dei mindre institusjonane som no blir slått saman med større institusjonar, dersom dei samla skal vere godt rusta til å innføre master.

Innspele frå institusjonane kan òg tyde på at nokre fagområde har særlege utfordringar her. Særleg dei praktisk-estetiske faga har svakare forskingstradisjonar, og det gjer at ein har ein lenger veg å gå.

4.1.2 Forskingsprosjekt

I perioden 2010-2014 har institusjonane fått fleire stipendiatstillingar som skulle rette seg spesielt mot profesjonsutdanningane. I følgje registrering i Database for høgare utdanning (DBH) er det òg uteksaminert mange kandidatar på institutt som rettar seg mot utdanningssektoren. Tabellen nedanfor gir ei oppsummering:

Tabell 4.1: Avlagte doktorgrader som inkluderer profesjonsretta PhD-arbeid innan lærerutdanning, 2010-2014

UiT, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk	13
UiS, Humanistisk fakultet (bl.a. barnehage, GLU, lektor)	29
UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet	86
UiN, Profesjonshøgskolen	8
UiB, Institutt for pedagogikk	7
UiA, Fakultet for humaniora og pedagogikk	16
NTNU, Program for lærerutdanning	8
Pedagogisk institutt	21

Totalt 188 doktorgrader er avlagde i perioden 2010-2014 innan områder som retter seg mot utdanning og profesjon. Når det gjelder avlagde grader ved Profesjonshøgskolen (UiN), så kan nokre vere retta mot sjukepleie eller andre profesjonar, og den same usikkerheita gjeld

⁵⁵ <https://www.forskerforbundet.no/lonn/lonnsstatistikk/>

⁵⁶ Jf. <http://www.nokut.no/no/Blogg/NOKUT-bloggen/Dates/2015/2/Masterloft-for-larerutdanningen/#.VPRDXy7e9ix>

tala frå alle dei andre institusjonane òg. 188 doktorgrader på fire år gir likevel ein indikasjon på at det skjer mykje på dette feltet.

Den nasjonale forskarskulen for lærarutdanning, NAFOL, tar opp det sjette kullet med studentar no. På nettstaden sin (<http://nafol.net/disputerte-stipendiater>) gir dei ei oversikt over dei 11 som har disputert sidan NAFOL starta i 2010 (sjå vedlegg IV). Frå NATED rapporterer dei at 23 har disputert sidan oppstart. Stipendiatane representerer mange høgskular og universitet innan utdanningsforskning, og dei 34 nydisputerte er ei stor ressurs.

Fleire lærestadar meiner at 2015 vil bli eit “godt år” for disputasar innan utdanningsforskning, og forventar ein auke samanlikna med tidlegare år. Det er t.d. fleire kull1- og kull2-studentar innan NAFOL og NATED som står for tur. Intervjua med institusjonsleiingane synte òg at dei var opptekne av NAFOL:

De PhD-kandidatene som vi har inne på GLU, er også tydelig på at de skal inn å være en del av NAFOL, som gjør at de blir kultivert inn i lærerutdanningstenkningen på en annen måte enn den gamle klassiske disiplintenkningen.

NAFOL håper jeg dere kan anbefale at videreføres, iallfall har stipendiatene hatt stor nytte av det.

Basert på opplysningar frå forskingsprogrammet FINNUT (Noregs Forskingsråd) har me tatt ut dei prosjekta som fortsatt får midlar til forskning frå programmet og som er relevante for grunnskule, kommunane som gir tilbod om grunnskule, og utdanning av grunnskulelærarar. Me har ikkje inkludert prosjekt som rettar seg mot barnehage eller vidaregåande skule (unntatt viss dei òg inkluderer grunnskule), og har heller ikkje tatt med studiar av lærarutdanning som ikkje er grunnskulelærarutdanning. Andre prosjekt vil kunne ha relevans for lærarutdanning, men dei er ikkje tatt med her. Eit oversyn over prosjekta kjem på neste side:

Tabell 4.2: Eksisterende prosjekt innan NFR-programmet FINNUT som studerer barn/unge i grunnskule, verksemda i kommunar relatert til grunnskuleutdanning eller grunnskulelærerutdanning:

Prosjekteigar: Høgskolen i Sør-Trøndelag

- Developing National Standards for the Assessment of Writing: A Tool for Teaching and Learning
- Language Use and Development in the Mathematics Classroom.

Prosjekteigar: Høgskulen i Volda

- The Function of Special Education

Prosjekteigar: Høgskolen Stord/Haugesund

- Learning in the 21st Century: Capitalizing on Students' Strengths - Compensating for Desired Capabilities
- Responsive Teaching and Student learning- The impact of teachers' feedback practice on students' learning outcome in Mathematics (RespMath)

Prosjekteigar: Universitetet i Oslo

- KnowMo: Knowledge inMotion across Contexts of Learning. Investigating Knowledge Practices In and Out of School
- Legal Standards and Professional Judgment in School Leadership
- The Down Syndrome LanguagePlus-project (DSLPlus-project)
- Preventing and Improving Special Needs Education in Children with Language Problems: A Campbell Review and Randomised Controlled Trials

Prosjekteigar: Universitet i Bergen

- Two Ways to Increase Student Interest for Mathematics and Science in Education

Prosjekteigar: Høgskulen i Sogn og Fjordane

- Learning Regions Project (LRP) - Developing Better Basic Skills through Better Understanding of Local Culture

Prosjekteigar: Høgskolen i Oslo og Akershus

- Practices of data use in municipalities and schools
- Senter for profesjonsstudier: Teachers' Professional Qualification: Different Forms of Preservice Programmes and Different Knowledge

Prosjekteigar: Universitetet i Stavanger

- From Teachers' Teaching to Pupils' Learning
- Responsive Literacy Practices in Digitalized Classrooms
- On Track - Reducing the number of children with reading difficulties
- Classroom interaction for enhanced student learning (CIESL) - Implementing research based knowledge regarding teacher-student interaction

Prosjekteigar: Atferdssenteret – Norsk Senter for studier av problematferd og innovativ praksis AS

- The Influence of Child Care and Home Environment on Learning and Social Functioning in Transition to School and Early School Age
- Effectiveness Study of a CBT based Adolescent Coping with Depression Course to Prevent Dropout in Upper Secondary School
- The role of cognitive and social stimulation in the family and in ECEC for school achievement in 1st grade

Prosjekteigar: NTNU Samfunnsforskning AS

- Special education: Effectiveness and selection processes (SPEDUEFFECT)

Prosjekteigar: Frischsenteret

- Long-term effects of school-wide interventions and school environment using longitudinal register data

Prosjekteigar: Statens arbeidsmiljøinstitutt

- Understanding the causes and consequences of dropping out of school: The need for a life-course approach

Av institusjonane som gir grunnskulelærerutdanning, er det seks som har forskingsmidlar frå NFR no: UiS (fire prosjekt), HiST (2 prosjekt), HSH (2 prosjekt), HiOA (2 prosjekt), HVO (1 prosjekt) og HSF (1 prosjekt).

Dette vil ikkje seie at det ikkje er forskingsprosjekt ved andre høgskular/universitet som gir grunnskulelærerutdanning. HBV har t.d. eit doktorgradsprogram retta mot læremiddelforskning, og har fleire større og mindre prosjekt knytt til det. Kunstfagdidaktikk og utdanningsforskning er prioriterte områder ved HiB, og dei har eit eige Senter for utdanningsforskning. Det er etter kvart vanleg å organisere tilsette i forskingsgrupper eller sentre. Ved HiØ er det t.d. åtte tverrfaglege FoU/kunstnariske utviklingsgrupper med kvar sin gruppeleiar.⁵⁷ FoU-planen til Høgskulen i Nesna prioriterer to områder spesielt for grunnskulelærerutdanningane: «Undersøkelse av læringsprosesser og læringsutbytte ved bruk av digitale undervisningsformer» og «Undersøkelse av læringsprosesser og læringsutbytte ved lokal- og stedsbasert opplæring». HiNe har og vedteke ei insentivordning for å auke publisering av forskning. HiNT gir og moglegeheit for tilsette å søkje om midlar internt, og skriv t.d. i ei FoU-strategi at dei behandla 32 søknadar i 2010 på lærarutdanninga og at 20 fekk støtte av eige budsjett til FoU.

Følgjegruppa ser ei markert endring i lærarutdanningane. Det er strategisk forskingsleiing som er viktig hos alle no. Lærestadene arbeider med å organisere tilsette i forskingsgrupper, dei gir insentivmidlar for å styrkje gruppene og få til meir og betre forskning, og dei er opptekne av at forskning skal formidlast (sjå 4.2 nedanfor). Men korleis står det til med tid til forskning?

4.2 Tid til forskning og produksjon

Utfordringane som leiarane skildra i samtaleane hausten 2014, er særleg knytt til lita (el. manglande) forskningstid, og til enkelttilsette som ikkje publiserer forskning. Fleire poengterer at bygging av forskingskompetanse og haldningar knytt til forskingsbasering er langsiktig arbeid. Nokre peikar òg på fokuset på forskning gjer at viktig utviklingsarbeid ikkje blir tilstrekkeleg verdsett. Ved enkelte institusjonar er ein òg redd for at trykket på praksisskulane kan verte for stort – når mange BA-studentar, masterstudentar og forskarar skal samle inn data.

Grunnlaget for dei tilsette si FoU-tid er på fleire institusjonar basert på om dei er knytt til ulike forskingsprosjekt. Som regel gis FoU-tid etter søknad frå den enkelte, og det er gjerne eit krav om at dei er med i eit større prosjekt. Som regel har dei tilsette ei fast grunntildeling i stillinga som er til FoU-arbeid. Nokre tilsette seier likevel at det er problematisk å ha FoU-tida spreidd, og ville føretrekkje meir samla FoU-tid. I tillegg til undervisning er det andre arbeidsoppgåver, som førebuing og møter som hindrar ein i å få brukt FoU-tida godt når den består av enkelttimer i ei arbeidsveke. Vidare er tildeling av FoU-tid gjerne aukande i takt

⁵⁷ Sjå: <http://www.hiof.no/om-hogskolen/enheter/avdeling-for-larerutdanning/forskning-og-utvikling>

med kompetansenivå. Nokre seier at det likevel ikkje er sjølvst, og behovet for å søkje om FoU-midlar er uavhengig av kompetansenivå.

Nokre dreg fram at det er bestemte kriterium for at ein søknad om FoU-tid skal bli godkjent. Blant anna kan det vere krav om at forskinga skal vere skolerelevant. Slike grep sikrar at forskingskompetanse til dei fagtilsette er relevant for GLU-utdanninga. Enkelte studentar gir òg tilbakemelding på at fagtilsette er svært dedikerte i sitt arbeid og dyktige i forskning, men òg at det varierer frå faglærar til faglærar.

For heile utvalet av faglærarar som svarte på spørjeundersøkinga, er gjennomsnittleg FoU-tid rapportert som 25,6 % av arbeidstida. Denne gjennomsnittlege prosentandelen skjuler stor variasjon. Rundt rekna kan me seie at denne fordelinga syner variasjonen i forskningstid for respondentane:

Tabell 4.3: Fordeling av oppgitt forskningstid i faglærarundersøkinga

Forskingstid	Svarprosent
0-10 %	20 %
11-20 %	30 %
21-30 %	26 %
31-40 %	14 %
Meir enn 40 %	10 %

Frå tidlegare undersøkingar (sjå Rapport nr. 3) og i intervjurundane som vart gjennomført hausten 2014, fekk me altså inntrykk av at dei med lite forskningstid hadde vanskar med å skjerme denne tida til forskning, slik at det faktisk var mogeleg å få ut forskingsproduksjon. Ein time her og ei time der blir fort «spist opp» av anna verksemd. I følge rapportering i årets undersøking kan det sjå ut til at dei kanskje har klart å skjerme tida betre, for det er mange som rapporterer at dei har hatt poenggivande publikasjon i 2013. Gjennomsnittsproduksjon som dei rapporterer er faktisk opp mot 0,9, eller ca. 1 produksjon per person.

Cristin-registrering er ikkje like enkelt å bruke for å få fram publisering i lærarutdanningane. Dette er fordi organisering er så forskjellig frå stad til stad, og einingane er som regel meir enn berre lærarutdanning. På Høgskulen i Sogn & Fjordane er t.d. idrett og lærarutdanning ei eining. Når me søker på vitskapelege artiklar publisert mellom 2010 til 2014 på engelsk, får me eit totaltal på 79. Men ser me nærare på desse, er dei aller fleste relatert til idrettsforskning og er meir fysiologiske studiar.

Ser me på dei største lærarutdanningsinstitusjonane, finn me at forskarar ved HiOA, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, har publisert 144 engelskspråklege vitskapelege artiklar i perioden 2010-2014, mens forskarar ved Avdeling for lærer- og tolkeutdanning (HiST) har publisert 45. Høgskulen i Bergen, Avdeling for lærarutdanning, har 87 engelskspråklege artiklar i denne perioden. Det Humanistiske fakultet, UiS (som har barnehage-, grunnskule-, og lektor/PPU-utdanningar) har 256 engelskspråklege artiklar i same periode. Dette fakultetet har to nasjonale sentre i lesing og læringsmiljø som òg produserer mykje ny forskning for barnehage og skule, og som òg underviser i GLU-programma. UiA, Avdeling for lærarutdanning har registrert 2 engelskspråklege artiklar frå 2010 til 2014, men

organiseringa på UiA gjer at det ikkje er enkelt å finne fram til den didaktiske og profesjonsretta forskinga. Det same er tilfelle for NLA Høgskolen. Her er det ikkje mogeleg å velje avdelingar i Cristin slik at resultatata gjeld for heile høgskulen. Dei har registrert totalt 73 engelskspråklege artiklar for alle fag i denne perioden. Cristin-registringa er altså interessant med tanke på å vise aktiviteten i feltet, men er ikkje eigna til å seie noko om innsatsen til institusjonane, sidan ein då måtte tatt omsyn til kor mange vitenskapleg tilsette dei har osv.

4.3 Forskingsretting i fag og emne

I møte med fagtilsette, studentar og praksislærarar får me òg inntrykk av at GLU-reforma har skapt auka fokus på forskingsbasert undervisning. Det er særleg tre moment faglærarane peiker på for å kvalifisere studentane til ei forskingsbasert yrkesutøving. Det eine er at faglærarane i stor grad introduserer studentane for forskingsartiklar og internasjonal litteratur. Fleire av faglærarane peiker på at dei er blitt flinkare til å trekke eige forskingsarbeid inn i undervisninga. Nokre få nemner at det i tillegg til engelskspråklege tekster blir nytta både svenske og danske forskingsartiklar. Ein institusjon peiker på at det innanfor enkelte tema ikkje er ført opp litteratur på pensumlistene, med det føremålet at studentane skal bli utfordra til å leite opp relevante artiklar og litteratur som kan trekkast inn i arbeidet deira.

Det andre faglærarane gir uttrykk for, er å involvere studentane i prosjekt. Fleire faglærarar fortel om korleis studentar blir gitt små forskingsprosjekt som skal gjennomførast samtidig som praksisperiodar. Typiske forskingsoppgåver er å hente inn data frå intervju med praksislærarar, eller gjennom observasjon i klasserommet. Forskingsarbeidet inngår som arbeidskrav, både i PEL-faget og i andre fag. Det blir poengtert korleis ein gjennom slike prosjekt kan tydeleggjere samanhengen mellom praksis og det som blir undervist i på institusjonane. HiST og UiT-NAU har for eksempel eit prosjekt som heiter fokuselev, der studentane skal følgje kvar sin elev i grunnskulen gjennom eit år. Observasjonane blir knytt inn i både PEL-faget og andre fag. Nokre beskriver òg korleis studentane blir trekt inn i FoU-arbeidet til faglærarane, men er likevel tydelege på at dette er noko dei kunne vore endå flinkare til.

Bacheloroppgåva er eit tredje moment som særleg blir trekt fram av faglærarane for å kvalifisere studentane til ei forskingsbasert yrkesutøving. Studentane blir utfordra til å vere kritiske og reflekterande, og det blir spesielt peikt på korleis oppgåva styrkjer studentane sitt fokus på profesjonsretting av faga. Progresjon i pensumlitteratur og varierte prosjektoppgåver i løpet av dei to første åra av utdanninga, er viktige grep for å førebu studentane til bacheloroppgåva.

Fleire studentar opplever at faglærarane sitt fokus på forskning er tydeleg til stades i utdanninga, og at progresjonen fram mot bacheloroppgåva er god. Dei gir uttrykk for at utdanninga gjer dei i stand til å drive forskning i eige klasserom, vere nysgjerrige på eigen praksis og forskning, og peiker på at faglærarane har vore flinke til å tydeleggjere behovet for å halde seg oppdatert. Det er likevel nokre studentar som meiner på at forskingsfokuset varierer frå fag til fag og faglærer til faglærer. Enkelte synes at det spesielt i byrjinga av utdanninga kan vere utfordrande å forstå korleis forskinga kan knytast til praksis.

Spørjeundersøkingane til faglærarar og studentar stadfestar langt på veg det intervjuar viste. Bl.a. inneheldt spørjeundersøkingane ein del spørsmål om vektlegging av forskning i undervisning. I tabellen nedanfor viser me resultata for to grupper av faglærarar; dei som har ei forskarutdanning på ph.d.-nivå (N=85), og dei som ikkje har (N= 212). Resultata er sjølvrapporterte og seier ikkje noko om sjølve undervisninga, men dei seier noko om korleis faglærarane opplever eiga undervisning og vektlegging som dei gjer.

Tabell 4.4: Vektlegging av forskning i undervisning. Gjennomsnitt og standardavvik for faglærarar med ph.d. (N=85) og utan ph.d. (N=212). Svarskala frå 1 til 6 kor 1 = svært ueinig og 6 = svært einig.

Utsagn	Utan ph.d.		Med ph.d.	
	M	s.a	M	s.a
Vi har forskningslitteratur på pensum som er skrevet av noen av mine kolleger/meg selv.	4.31	1.8	4.35	1.8
Jeg har fortalt studentene om min egen forskning.	4.19	1.7	4.74	1.6
Min forskning er svært relevant for mine studenter.	4.49	1.5	4.69	1.6
Jeg har involvert student(er) i et forskningsprosjekt.	2.98	1.9	2.98	2.0
Jeg har selv utført forskning i klasserom eller på en skole.	4.23	2.1	3.76	2.3
Jeg hadde ønsket at det var større mulighet til å involvere studenter i forskning i løpet av studietiden.	3.91	1.5	4.04	1.5
Vi har hatt mange diskusjoner om ny forskning i min undervisning.	3.63	1.4	3.65	1.6
Jeg vektlegger at studenter skal søke etter ny forskningslitteratur i internasjonale databaser som f.eks. ERIC og EBSCO.	3.10	1.8	3.13	1.6
Jeg vektlegger at studenter skal få god trening i å lese engelskspråklige forskningsartikler.	3.20	1.6	3.67	1.8
Jeg har forsøkt å unngå å bruke engelskspråklige tekster som pensum for studentene.	2.46	1.6	2.44	1.6
Jeg vektlegger at studentene skal utvikle kunnskap og ferdigheter innen forskningsmetoder som de vil ha bruk for som lærer.	4.23	1.3	4.31	1.5

Det me ser av denne tabellen, er at det er mykje likt mellom dei som har doktorgrad eller ph.d. og dei som ikkje har. Dei er tilsvarende einige om det meste når det gjeld korleis dei vektlegg forskning i eiga undervisning. Dei er einige om at forskingsmetodar som studentane kan ha bruk for som lærar, blir vektlagt meir, og at det å søkje i databasar for å finne ny forskingslitteratur ikkje blir vektlagt så mykje. Det kan sjå ut til at det er ein tendens til at dei som ikkje har ph.d., har meir erfaring med klasseromsforskning (M= 4.23) enn dei som har ph.d. (M= 3.76). Men me ser her at standardavviket er særst stort, noko som tyder på stor variasjon i gruppene. Det me ikkje veit, er om variasjonen er systematisk. Det er ikkje mogeleg å undersøke om det er variasjon knytt til lærestad, fordi det er for få respondentar frå fleire lærestader, men framtidig forskning bør undersøke det. Det kan hende at det er nokre lærestader som vektlegg forskning meir enn andre og at dette gir utslag i konkret vektlegging i undervisning.

Studentane har svart på dei same spørsmåla, og i tabellen nedanfor kan me sjå korleis dei opplever vektinga fordelt på GLU 1-7 og GLU 5-10.

Tabell 4.5: Vektlegging av forskning i undervisning. Gjennomsnitt og standardavvik for studentar i GLU 1-7 (N=239) og GLU 5-10 (N=220). Svarskala frå 1 til 6 kor 1 = svært ueinig og 6 = svært einig.

Utsagn	GLU 1-7		GLU 5-10	
	M	s.a	M	s.a
Jeg har hatt forskningslitteratur på pensum som er skrevet av noen av mine forelesere.	5.0	1.4	4.74	1.5
Lærerne mine har fortalt om sin egen forskning.	4.81	1.3	4.66	1.3
Jeg vet at mange av mine lærere forsker på problemstillinger som er svært relevante for meg å lære mer om.	4.34	1.5	3.89	1.5
Jeg har fått tilbud om å delta i et forskningsprosjekt.	2.46	1.8	2.53	1.8
Jeg har selv utført forskning i klasserom eller på en skole.	4.61	1.7	4.58	1.7
Jeg hadde ønsket at jeg hadde fått større mulighet til å bli involvert i forskning i løpet av studietiden.	3.35	1.6	3.09	1.1
Vi har hatt mange diskusjoner om ny forskning i alle fagene jeg har tatt.	3.36	1.5	3.30	1.4
Jeg er i stand til å søke etter ny forskningslitteratur i internasjonale databaser som f.eks. ERIC og EBSCO.	2.83	1.6	2.89	1.7
Jeg har fått god trening i å lese engelskspråklige forskningsartikler.	3.06	1.6	3.48	1.7
Jeg har forsøkt å unngå å bruke engelskspråklige tekster som kilder i mine egne skriftlige oppgaver (skriftlige innleveringsoppgaver).	3.22	1.9	3.05	1.1
Jeg har fått god erfaring med forskningsmetoder som jeg vil ha bruk for som lærer.	4.21	1.3	4.06	1.3

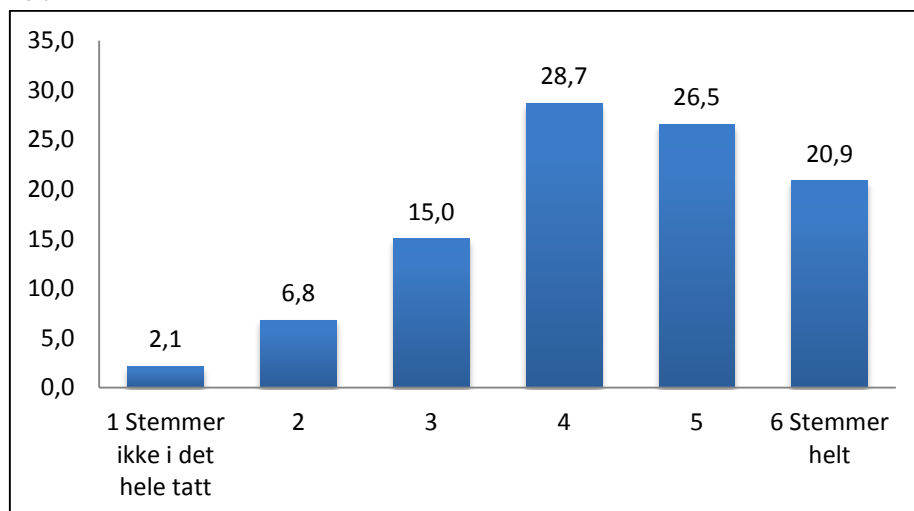
Gjennomsnittsverdiane ovanfor tyder på at studentane i begge programma kjenner til forskning som faglærarar står for, at svært mange sjølve har gjort studiar i klasserom eller skule, men det er færre som meiner at dei sjølve vil være i stand til å finne fram til ny forskningslitteratur i databaser som ERIC eller EBSCO.

Sjølv om studentane gjennomsnittleg svarar med ein verdi som kan vere «midt på treet» (svarverdi 4, dette er over midtpunktet på skalaen) når det gjeld om dei har fått god erfaring med forskningsmetodar som dei kan ha bruk for som lærar, er dei svært sikre på eigen kompetanse til å bruke observasjon som metode for å utvikle eiga undervisning. Gjennomsnittssvar på dette spørsmålet er 5,1 for GLU 1-7-studentar og 5,0 for GLU 5-10-studentar.

På spørsmål om forskingsopplæringa dei har fått i utdanninga vil hjelpe dei med framtidig undervisning, ser me at det er variasjon i korleis studentane har opplevd dette, men at dei fleste svarer på «den positive sida» av skalaen som går frå 1 til 6 (sjå tabell 4.6).

Alt dette tydar på at forskning har fått ei mykje større rolle i dei nye grunnskule-lærarutdanningane. Faglærarane sjølve meiner at det har skjedd ei endring, og me kan sjå av svara frå både faglærarar og studentar at forskning blir vektlagt.

Tabell 4.6: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Forskningen som jeg har møtt i mine studier vil hjelpe meg i undervisningen» (N = 513) Svarskala fra 1-6 hvor 1= stemmer ikke i det hele tatt og 6 = stemmer helt



Grunnskulelærerutdanningane skal kvalifisere til «forskingsbasert yrkesutøving». Som me har påpeikt tidlegare, vil det òg innebere at praksisopplæringa inneheld ei forskingsorientering. Dette kan vere at studentane utviklar innsikt i kartlegging og korleis dei kan studere interaksjon i klasserommet, eller at praksislærarar og studentar diskuterer relevant forskingslitteratur som praksisskulane er opptekne av. Det kan vere litteratur som handlar om vurdering eller klasseleiing, fagdidaktisk forskning eller andre aktuelle tema.

På spørsmål om studentane har opplevd at deira «praksislærere har vært opptatt av relevant forskning», kan det sjå ut som dette også er tilfelle for svært mange. Dei aller fleste studentane svarer med midt-verdiane (3 og 4), men dersom me tolkar svara slik at dei som har nytta verdi 1 og 2 ikkje har opplevd dette i særleg grad (20 % av studentane), kan me konkludere at 80 % av studentane har opplevd at praksislærarar er opptekne av relevant forskning til ein viss grad eller meir. 25 % har nytta dei to høgste verdiane for å syne kor einige dei er i denne utsegna.

I intervju med praksislærarar gir fleire uttrykk for at dei støtter opp forskingsbaseringa på sine skular. Dei er involvert i forskingsprosjekt saman med institusjonane, og den auka satsinga på etter- og vidareutdanningsprogram har gitt skulane betre fokus på å halde seg fagleg oppdatert. Kravet om rettleiingskompetanse for praksislærarar har òg bidrege til ei auka bevisstheit på eigen praksis og rollen som lærarutdannar. Nokre praksislærarar peikar på at dei i møte med studentane har diskusjonar om relevante forskingsartiklar. Studentane sine bacheloroppgåver er ved fleire institusjonar aksjonslæringsbasert, og tar utgangspunkt i å forske på praksisen til skulane. Dette vurderer praksisskulane som ein styrke, og enkelte praksislærarar fortel korleis dei sjølve er pådrivarar for å styre det studentane forskar på. Høgskolen i Sør-Trøndelag har blant anna jobba med å opprette ein idébank der praksisskulane gir tilbakemelding på kva dei ønsker at det blir forska på. Gjennom slikt arbeid sikrar dei at studentane får forske på noko som er relevant for skulane, og som samtidig kan gi verdifulle resultat for praksiskulane.

Det er likevel enkelte praksislærarar som innrømmer at forskingsfokuset ikkje er like til stades i eigen praksis. Nokre praksislærarar peikar vidare på ei utfordring når store kull skal ut i grunnskulen og drive forskning, og er usikre på om kvaliteten i det datamaterialet som studentane samlar inn, er bra nok. Dei er spesielt spente på korleis trykket frå studentane blir når alle GLU-studentar skal skrive masteroppgåve, og ser behovet for å styrkje strukturane i samarbeidet med institusjonane.

4.4 Bachelorprosjektet

De nye grunnskolelærerutdanningene som startet opp høsten 2010, innebærer en obligatorisk bacheloroppgave for alle studenter. Oppgaven skrives som hovedregel i løpet av det tredje av totalt fire studieår. Arbeidet skal være individuelt eller gjennomføres i små grupper, og i regelen utgjør oppgaven en del av studieemnet Pedagogikk og elevkunnskap (PEL), men der studenten i tillegg til pedagogikk også gis anledning til å velge andre supplerende faglige orienteringer. Oppgaven skal være et kunnskapsbasert akademisk arbeid der studenten utforsker en profesjonsrelevant problemstilling, og den kan betraktes som en sluttdokumentasjon på den kunnskapskulturen studentene har tilegnet seg etter tre års profesjonsstudier. Følgegruppen ønsket å gå dypere inn i bacheloroppgavene ved å etablere en egen gruppe⁵⁸ som skulle studere et utvalg av de første bacheloroppgavene som ble skrevet av GLU-studenter. Gruppas arbeid avsluttes våren 2015, og det vil komme en egen rapport fra arbeidet. Bare noen av hovedfunnene vil derfor bli presentert her i Følgegruppens hovedrapport.

Det materialet som undersøkelsen av bacheloroppgavene bygger på, er et representativt utvalg av bacheloroppgaver innlevert studieåret 2013/2014 (GLU 2010-kullet).

Totalt 172 oppgaver fra 18 ulike lærerutdanningsinstitusjoner ble inkludert i materialet. Utvalgsriteriene var følgende: Oppgavene fra hver institusjon ble ordnet i tilfeldig rekkefølge (etter stigende kandidatnummer). Hver femte oppgave ble så trukket ut, men uansett ikke mer enn 20 oppgaver fra hver enkelt institusjon. Dette betyr at oppgaver fra svært store eller svært små institusjoner kan være underrepresentert i materialet, men vi anser allikevel utvalget for å være representativt. De områdene som undersøkes, er:

- Kildebruk
- Forskningsbasing (problemstilling og metode)
- Tilknytning til praksis
- Studentenes tekstpraksis – bacheloroppgaven som sammensatt tekst
- Integrering av tverrgående perspektiver som flerkulturelle og samiske perspektiver og grunnleggende ferdigheter.

I tillegg registreres fagtilhørighet og bruk av målform.

⁵⁸ Grappa består av forskerne i DigiGLU-miljøet ved Universitetet i Agder (Elise Seip Tønnessen, Gro-Renée Ambø, Nils Rune Birkeland, Eli Drange, Gunnhild Kvåle og Magnhild Vollan) samt dekan for lærerutdanning ved Universitetet i Agder, Birte Simonsen, og Eva Maagerø, Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

4.4.1 Om kilder og kildebruk

En gjennomgang av samtlige bacheloroppgaver i utvalget har blitt gjort for å kartlegge studentenes bruk av kilder slik dette fremkommer med utgangspunkt i litteraturlistene til hver enkelt oppgave. Hensikten med kartleggingen har vært å kunne bidra til å gi et nyansert og oversiktlig bilde av det tekstuniverset studentene befinner seg i når de arbeider med bacheloroppgavene. Som bakgrunn for kartleggingen ble det utviklet et registreringsskjema som hadde som siktemål å fange inn bredden i bruk av kilder. Skjemaet ble organisert slik at det skulle fange opp de fire hovedkategoriene «forskningsbaserte kildetyper» (vitenskapelige artikler, fagbøker, fagbaserte antologier og lærebøker for høyere utdanning), «offentlige dokumenter» (offentlige skriv, NOU-er, læreplaner, lovtekster, politiske beslutningsgrunnlag), «allmenne kilder» (oppslagsverk, bransjeskrifter, fagstoff fra interesseorganisasjoner, generell informasjon) samt «andre kilder» (lærebøker og annet undervisningsmaterieell for grunn- og videregående skole, samt forelesningsnotater).

Resultatene viser at den kildekategorien som dominerer, er «forskningsbaserte kildetyper». Om lag 65 % av kildene er innenfor denne kategorien. 17,5 % av kildene er «offentlige dokumenter», 11,5 % av kildene er «allmenne kilder», og 5,8 % er «andre kilder». I snitt er kildefrekvensen 18 kilder per oppgave. Det bør påpekes at det er stor variasjon mellom oppgavene på dette punktet – variasjonen ligger mellom 6 og 46 enkeltkilder. Kartleggingen har også vært rettet mot internasjonalisering ved at det er gjort registreringer for språk for hver enkelt kilde. Totalt er ca. 90 % av kildene norskspråklige, mens ca. 10 % er på et annet språk enn norsk. 70 % av kildene som ikke er norskspråklige, er engelskspråklige. Konklusjonen er at det benyttes få internasjonale kilder (frekvensen er 1,75), og de som finnes er primært engelskspråklige (frekvens 1,3). Studentene benytter få kilder på andre skandinaviske språk (frekvens 0,4).

Det ble også registrert hvorvidt kildene som ble benyttet var analoge eller digitale. Oversikten viser at studentene bruker analoge kilder i mye større grad enn digitale kilder, 70 % av kildene er analoge, mens 30 % av kildene er digitale. De forskningsbaserte kildene er vanligvis analoge, mens offentlige dokumenter vanligvis er digitale. Alt i alt kan en på bakgrunn av registreringene slå fast at studentene benytter relativt mange enkeltkilder i arbeidet sitt, størstedelen av kildene er forskningsbaserte, de er vanligvis skrevet på norsk, og de er oftest analoge.

4.4.2 Forskningsbasering

Problemstilling

I alle bacheloroppgavene har studentene formulert en problemstilling som de ønsker å finne svar på. Noen studenter omtaler problemstillingen som forskningsspørsmål. Problemstillingene varierer i kvalitet, men inntrykket er likevel at studentene har forsøkt å formulere seg presist og tydelig. De aller fleste viser tilbake til problemstillingen sin på slutten av oppgaven og diskuterer kort i hvilken grad de har fått svar på problemstillingen eller forskningsspørsmålet gjennom arbeidet sitt. I tillegg sier noen studenter i begynnelsen av metodekapitlet at det er viktig å finne den beste forskningsmetoden for å kunne svare på problemstillingen. Det overordnede inntrykket er at studentene har innsikt i at problemstilling

og valg av forskningsmetode henger sammen, og at det essensielle i arbeidet deres er å undersøke problemstillingen.

I tillegg til formulering av problemstillingen er det noen studenter som stiller opp hypoteser som de ønsker å finne svar på. Disse ser ikke ut til å bli tatt opp like systematisk videre i arbeidet som problemstillingen.

Metode

Alle bacheloroppgaver har et metodekapittel der det gjøres rede for den metoden som er valgt for å besvare problemstillingen. Bacheloroppgavene varierer i lengde mellom ca. 20 og ca. 35 sider (inkludert eventuelle vedlegg). Også metodekapitlet varierer i lengde mellom ca. ½ og ca. 6 sider. Et overordnet funn er at metode i bacheloroppgavene er det samme som samfunnsvitenskapelig metoder som intervjuer, spørreskjemaer og observasjoner. I de aller fleste oppgavene gjennomføres enten intervjuer med lærere (eventuelt også rektorer) og/eller elever, spørreundersøkelser i klasser eller observasjoner av undervisning eller kombinasjoner av disse. Vi finner i svært liten grad metoder som er vanlige i språkfagene som diskursanalyse, samtaleanalyse og multimodale tekstanalyse som kunne være utgangspunkt for analyser av læremidler, elevtekster, bildebøker, filmer osv. Vi finner heller ikke metoder for gjennomføring av forsøk eller ulike typer målinger som en kan forestille seg kunne være relevant i realfagene. Metodevalget er preget av at bacheloroppgaven er knyttet til et emne i PEL-faget, og at det derfor er sannsynlig at det er pedagogikk lærere som underviser studentene i metode, og i mindre grad lærere i språk og realfag. Dette får betydning for tematikken, metodisk innretting og fagtilknytningen i bacheloroppgavene.

Det kommer tydelig fram i oppgavene at studentene har fått innføring i forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode, og en del bruker plass på å si noe generelt om disse to tilnærmingene og også om reliabilitet og validitet. De aller fleste velger en kvalitativ metode (intervju eller observasjon eller begge deler), og de fleste forsøker å begrunne hvorfor denne metoden er mest gunstig for deres arbeid. Studentene har også hatt forskningsmetode som pensum i form av lærebøker, og de refererer til disse kildene. Det virker imidlertid som det ikke har vært arbeidet like grundig med utvalget av informanter. Ofte sier studentene at de har valgt noen lærere de kjenner, eller en klasse der de eller veilederen deres kjente en lærer. Informantutvalget virker derfor i mange tilfeller tilfeldig. Det samme gjør spørsmålet om det er behov for meldeplikt til NSD (Norsk Samfunnsdata). I noen tilfeller er arbeidet meldt inn, i andre sies det at det ikke er nødvendig uten at det alltid begrunnes like godt, og i mange tilfeller tas ikke dette opp i det hele tatt. De aller fleste studentene understreker imidlertid hvor viktig det er at informantene og skolene er anonymisert.

4.4.3 Tilknytning til praksis

De nasjonale retningslinjene beskriver en bacheloroppgave som «[...] skal knyttes til praksisopplæringen eller andre sider ved skolens virksomhet». Det innebærer et bredt spekter av muligheter for empiri. Det er interessant å se på fortolkningen av denne knytningen. Praksisfeltet er i høy grad synlig i oppgavene gjennom empirisk tilnærming; det gjelder så å si alle. Hovedinntrykket er imidlertid at studentene i liten grad utvikler problemstillinger som åpner for å innlemme *egen* praksisopplæring. De fleste av oppgavene som inngår i utvalget,

er, som vi har sett ovenfor, basert på intervju med eller spørsmål/spørreskjema til personer med forankring i skolen, skoleledere, lærere og elever, men skolen der studentene hadde praksis, er i liten grad representert. Det kan virke som begrepet *praksisopplæring* i retningslinjene tolkes av studentene som *praksisfeltet*, eller at de tenker formuleringen «*andre sider ved skolens virksomhet*» ivaretas ved at informantene er aktører i skolen. Bredden av formuleringen «*andre sider ved skolens virksomhet*» er lite synlig. En kunne vente at den ga åpning for studier av relevante dokumenter, fysiske eller ressursmessige forhold.

Retningslinjene peker også på helhet og sammenheng i fremstillingen. Det ligger et til dels uutnyttet potensial når det gjelder å binde sammen den teoretiske kunnskapen studenten utvikler i undervisningen på universitet eller høgskole og den praktiske, profesjonsrettede kunnskapen som utvikles i praksisfeltet. Generelt ser det heller ikke ut som aktørene i praksisfeltet, for eksempel praksislærer, i særlig grad har gitt bidrag til utviklingen av problemstillingene.

4.4.4 Sammensatte tekster i faglig skriving

Lærerstudentene tilhører en generasjon som har hatt sin skolegang under en læreplan som har løftet fram sammensatte tekster som et hovedområde i norskfaget. De skal også selv bli lærere i en skole der læremidlene i alle fag omfatter sammensatte tekster som krever avansert sammenlesing av ulike meningsressurser, så som skrift, bilder, figurer og grafer. I tillegg er samfunnet utenfor utdanningsinstitusjonene i stadig økende grad preget av en visuell tekstkultur. Vi har derfor funnet det interessant å undersøke hva slags tekstpraksis som kommer til syne i bachelormaterialet med tanke på bruk av andre meningsressurser enn skrift.

En gjennomgang av hele det innsamlede materialet viser at svært mange tekster består kun av skriftlig verbalspråk (og de meningsressursene som er avhengig av skrift, dvs. font, linjeoppsett og overskriftsmarkeringer). Materialet bekrefter på den måten den sterke posisjonen til den tradisjonelle, tettskrevne siden. Men materialet rommer også andre meningsressurser, særlig tabeller, diagrammer og modeller. Tabeller og diagrammer er for det meste skapt av studentene selv, særlig for å sammenfatte resultater som kan kvantifiseres, slik som svar på spørreundersøkelser. Modeller finner vi for det meste som en del av teoriframstillingen, og da er de som regel kopiert direkte inn fra en digital eller analog kilde, uten videre bearbeiding av forfatteren. Det er også en tendens til at tabeller og diagrammer samles i vedlegg, noe som fører til at studentenes faglige resonnementer og meninger i all hovedsak er uttrykt gjennom løpende skriftlig verbalspråk.

Materialet reiser flere spørsmål som vi vil drøfte i den egne rapporten om bacheloroppgavene: Hva slags rammer gir institusjonene i sine retningslinjer for bacheloroppgaven, og hvordan kan disse rammene belyse tendensene i materialet? Er det ønskelig at sjangeren bacheloroppgave i så stor grad er dominert av skrift? Er det en hensiktsmessig bruk av andre meningsressurser enn skrift? Hvordan refereres det til kilder for ikke-verbalt innhold, og i hvilken grad forholder studentene seg reflekterte og kritiske til slik informasjon? Hvilken rolle spiller digital teknologi og programvare for studentenes faglige framstilling i andre uttrykksformer enn skrift?

4.4.5 Temaer på tvers

Læringsutbyttebeskrivelsene i forskriften inneholder en rekke overordnede temaer som ikke er knyttet til ett bestemt fag, men som skal være integrert i utdanningen som helhet. Det gjelder for eksempel flerkulturelle og samiske perspektiver og forståelse av grunnleggende ferdigheter i alle fag. Spørsmålet er om disse perspektivene fanges opp i bacheloroppgavene. Når det gjelder det flerkulturelle perspektivet, viser studien at dette fremkommer som spesifikt tema i enkelte oppgaver, men kun noen få studenter berører dette perspektivet når andre tema belyses. Det samiske perspektivet er så godt som fraværende; det er nevnt i en oppgave som behandler flerkulturalitet.

Grunnleggende ferdigheter er også behandlet som eget tema i noen oppgaver, knyttet til muntlige og skriftlige ferdigheter og lesing, men ofte fraværende som perspektiv ved behandlingen av tema der disse ferdighetene burde kunne tas opp.

4.4.6 Fagtilknytning og målform

I den egne rapporten om undersøkelsen av bacheloroppgavene vil det bli satt opp oversikt over fagtilknytning. Her skal det bare nevnes at svært mange oppgaver har generelle pedagogiske problemstillinger og er ikke knyttet til et skolefag (72 av 170). Men det finnes også oppgaver som er knyttet til skolefagene og særlig til fagene norsk og matematikk. I en del av disse oppgavene er allikevel hovedinteressen mer generelle temaer som metodevariasjon, motivasjon, elevdeltakelse osv. og ikke mer fagdidaktiske emner.

11 % av de 172 bacheloroppgavene er skrevet på nynorsk. Dette tilsvarer omtrent representasjonen av nynorsk i skolen.

4.4.7 Oppsummering

I intervjuundene som Følgegruppa hadde på alle institusjoner med GLU-utdanninger høsten 2014, ble bacheloroppgaven nevnt som særlig vellykket i de nye lærerutdanningene. Undersøkelsen av bacheloroppgavene kan foreløpig bekrefte at mye ved studentenes arbeid er vellykket. Det gjelder særlig innlemmelsen i et fagfelt gjennom bruk av både forskningsbaserte og mer allmenne kilder og forskningsbasering gjennom formulering av tydelig problemstilling og metodeinnsikt. Likevel er det et forbedringspotensial særlig når det gjelder metodemangfold, fagtilknytning med vekt på fagdidaktiske problemstillinger, samarbeidet med praksis og representasjon av de tverrgående perspektivene der det er naturlig for temaet i oppgavene. Utnyttelsen av andre meningsskapende ressurser enn skriftlig framstilling ser også ut til å være en utfordring.

4.5 Vurderingar og tilrådingar

Forskingsbasering ser ut til å vere eit av dei mest vellykka grepa ved GLU-reforma, og her verkar det å vere ei sterk og jamn utvikling – både når ein ser på forskingsproduksjon og studentar og faglærarar si vurdering av programma. utfordringane som står igjen, er særleg knytt til å få nok forskingstid til alle tilsette/få dei med i FoU-arbeid, og å auke første- og toppkompetansegraden ved ein del institusjonar fram mot innføringa av master for alle grunnskulelærarstudentar. Her er det store variasjonar mellom institusjonane, men òg internt mellom fagseksjonar/tradisjonar. Ei anna utfordring er å kople på større delar av praksisfeltet i tenkinga og arbeidet.

Vidare er mykje ved studentane sine bacheloroppgåver vellykka, til dømes formulering av tydelege problemstillingar, metodeframstilling og bruk av forskingsbaserte kjelder. utfordringane her samla sett er knytt til manglande metodemangfald, at få fag er involverte, at ein kunne ha utnytta eit breiare kjeldetilfang for å forstå skulen som institusjon og at ein ser lite til dei tverrgåande temaa.

Tilrådingar

Til institusjonane

- Institusjonane bør arbeide for at dei tilsette får nok forskingstid til at alle kan medverke til forskingsproduksjonen, og arbeide for å auke førstekompetansegraden
- Institusjonane bør utvikle ordningar som støttar opp om publisering, t.d. støtte til omsetjing
- Institusjonane bør stimulere til meir forskingssamarbeid med praksisfeltet, og til at studentane blir tekne meir med i forskingsprosjekt
- Institusjonane bør sjå til at fleire fag kjem med i arbeidet med bacheloroppgåvene, og at studentane får innføring i eit breiare utval av aktuelle forskingsmetodar

Til Kunnskapsdepartementet

- Følgjegruppa rår Kunnskapsdepartementet til å halde oppe trykket i tildelingar til forskning som kan styrkje grunnskulelærarutdanningane – t.d. stipendiat- og post.doc.-stillingar, NAFOL og gjennom programma til NFR. Dette vil vere særleg viktig med tanke på å nå eit førstekompetansenivå som er på linje med det høge ambisjonsnivået for grunnskulelærarutdanningane som er skissert for framtida

5 Organisering av studieprogramma

I dette kapittelet har me samla tema som tek for seg ulike sider ved organiseringa av studieprogramma, samt nokre moment knytt til grunnskulen som har samanheng med dette. Først ser me på differensieringa mellom GLU 1-7 og GLU 5-10, og deretter korleis målsetjinga om internasjonalisering passar med organiseringa av programma. Vidare går me inn på korleis femårige grunnskulelærerutdanningar med master kan organiserast, før me presenterer framlegg til nasjonale endringar frå institusjonane. Til slutt går me inn på grunnskulens behov og utfordringar, med vekt på fagbreidde, omstilling og endringar i forskrift til opplæringslova.

5.1 Differensiering

I Rapport nr. 4 frå 2014 rapporterte me om differensiering i utdanningane (sjå kap. 3.3 i Rapport 4). Ein hovudkonklusjon der var at differensiering var tydeleg i dei første åra og i dei «store» faga, men at det var meir samanfallende undervisning i dei praktisk-estetiske faga ved nokre institusjonar. Inntrykket frå årets intervjurunde er at trykket for å halde oppe differensieringa har blitt noko mindre ved mange av institusjonane, og at dette kanskje særleg gjeld «2-ar»-faga i 1-7, som i ein del tilfelle blir køyrt i lag med 5-10. Med endringane i kompetanseføreskrifta som opnar for at 1-7-lærarane kan undervise på ungdomsskulen (sjå pkt. 5.5), har òg institusjonane fått gode argument for å samkøyre meir.

Følgjegruppa meiner at differensieringa av dei to utdanningane er eit viktig grep for å profesjonsrette utdanningane og spisse kompetansen til dei komande lærarane mot den elevgruppa dei skal undervise. Me vil difor råde Kunnskapsdepartementet til å finne ordningar som gjer at institusjonane held seg til føreskrifta på dette punktet, særleg når det gjeld dei store skulefaga.

Leiinga ved lærestadane seier at det er viktig å samkøyre undervisninga noko i dei praktisk-estetiske faga for å kunne oppretthalde tilbodet og å kvalifisere lærarar med kompetanse. Faglærarar seier òg at desse faga handlar mykje om å utvikle ferdigheitene til studentane, og at det difor ikkje er nødvendig å differensiere i særleg stor grad. Differensieringa kjem i spissing mot det didaktiske og i praksisopplæringa.

Det går fram av ein rapport frå Statistisk Sentralbyrå (Lagerstrøm, Moafi og Killengreen Revold, 2014) at mange lærarar som underviser i grunnskulen i dag har fordjuping i dei faga dei underviser i. Størst er andelen i norsk. Fleire enn åtte av ti lærarar i norsk og matematikk har 60 stp. i faga. Fag som ikkje har faglærar med kompetanse i så stor grad, er mat og helse (om lag halvparten av lærarane, 54 % utan kompetanse), tett følgt av kunst og handverk (44 %), engelsk (43 %) og kroppsøving (41 %).

Følgjegruppa merker seg vanskane knytt til praktisk-estetiske fag, og vil peike på at dette er ei utfordring som grunnskulelærerutdanningane ikkje ser ut til å kunne løyse med dagens regelverk.

5.2 Internasjonalisering

Både under Følgjegruppa sin besøksrunde i 2010 og i 2014 var internasjonalisering i form av utveksling eit tema for møta. Det ser ut til at fleire av utfordringane institusjonane stod overfor då, er gjeldande òg i dag. Særleg blir strukturen i GLU-utdanningane peikt på som ei utfordring for å få til utveksling. Institusjonane fortel at dei har fag som går over fleire semester, og dette gjer det vanskeleg for studentane å reise på eit lengre utanlandsopphald. Mykje av undervisninga er obligatorisk, og dei strenge krava til at utdanninga skal ha praksis, fagdidaktikk og progresjon, gjer det vanskeleg å finne utanlandske studium som kan få innpass i GLU-utdanningane. I tillegg kan det vere problematisk å få vår semesterinndeling til å passe med inndelingane som er ved utanlandske institusjonar:

Det er litt vanskelig å finne partnere som har tilsvarende modeller. Det er ikke noe vanskelig å finne partnere som studentene kan reise til og få 30 studiepoeng i et fag, men at det skal være didaktisk, og at de skal få praksis i det samtidig, og innenfor ett semester, det er litt utfordrende.

I Følgjegruppas Rapport nr. 3 poengterte me at Kunnskapsdepartementet burde vurdere eit presiseringsskriv knytt til innpass av utveksling og fag tatt i utlandet (s. 92). Dette ser framleis ut til å vere ei utfordring i GLU, og ein bør sjå om meir fleksible innpassreglar kunne gjort det enklare å få til internasjonalisering i form av utveksling. Dei komande masterutdanningane for GLU bør utviklast slik at utdanningane enklare lar seg tilpasse Bolognaprosessen.

På Følgjegruppas besøksrunde understreka fleire institusjonar kor viktig det er å få på plass faste og langsiktige avtaler med utanlandske utdanningsinstitusjonar. Det blir slik føreseieleg kva som blir forventa av institusjonane og studentane når dei reiser ut. Individuelle avtaler er svært ressurskrevjande, og enkelte institusjonar har opplevd at studentane ikkje får godkjent alle studiepoenga dei har tatt i utlandet, når dei kjem heim. Mange nemner afrikanske land som utvekslingspartnarar, men òg europeiske land, som Tyskland, Østerrike, Spania og England, blir trekt fram. Enkelte har også etablert avtaler med USA, Canada, Asia og Australia. Det er likevel få som nemner dei nordiske landa som viktige i sitt internasjonaliseringsarbeid. Noko av årsaken til det er at studentane helst ønsker eksotiske reisemål. I Rapport nr. 1 understreka Følgjegruppa at nordiske land òg er interessante å ha utveksling til, då faga og strukturen her likner meir på den norske (s. 74). Følgjegruppa oppmodar institusjonane til å halde fram arbeidet med å knyte nordiske land inn i utdanningane.

Ei anna utfordring er å få studentane til å reise til utlandet. I 2010 gjennomførte me ei spørjeundersøking blant studentane når dei starta si utdanning, og heile 21,2 % av studentane hadde den gangen klare planar om å studere utanlands i løpet av utdanninga (Rapport nr. 1, s. 77). I studentundersøkinga frå 2014 er det likevel berre 5,1 % av respondentane (N=613) som har oppgitt at dei har tatt delar av utdanninga sin ved ein utanlandsk institusjon. I møta med lærarutdanningsinstitusjonane hausten 2014 vart det presentert fleire forklaringar på kvifor studentane ikkje har valt å studere i utlandet.

Nokre institusjonar gir tilbakemelding på at dei har eit godt utvekslingstilbod til studentane, men studentane peikar på familie, jobb og økonomi som årsakar til at dei ikkje kan nytte tilbodet. Dette gjeld særleg eldre studentar og nettstudentar:

Nå er nå ikke nettstudentene de som er ivrigst til å reise til utlandet heller tror jeg, de har valgt nettstudier nettopp for å ta det ved siden av jobb og familie hjemme og sånn, og da er kanskje et utenlandsopphold ikke det de er mest interessert i. (*faglærer*)

Det er vidare behov for at studentane som reiser til utlandet, må ta fag og eksamenar heime for å følgje progresjonen i utdanninga, under eller etter utanlandsopphaldet. Enkelte studentar gir tilbakemelding på at slik dobbel arbeidsbelastning kan vere eit argument for å ikkje velje utveksling:

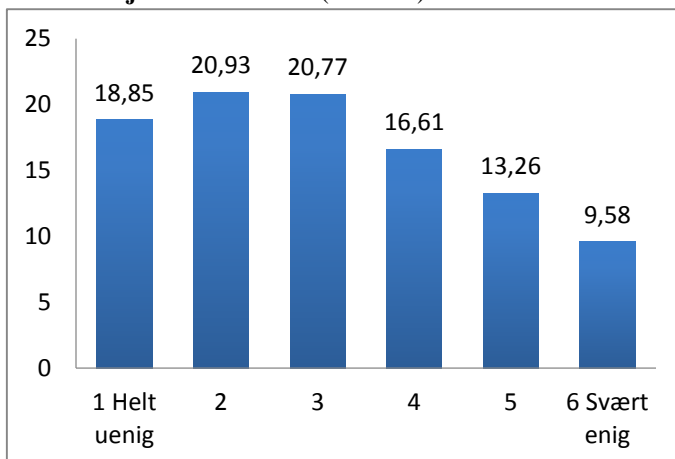
Det er en del studenter som vegrer seg for å reise ut, nettopp på grunn av det. De må følge opplegget der nede, samtidig som de må følge alt vi gjør her på huset, og følge det på nett og alt sånt, og det blir i praksis vanskelig. (*faglærer*)

Og hvis du skal reise utenlands og ta et semester, så må du på en måte ta igjen noe når du kommer tilbake igjen. Så du blir hengende etter på grunn av et sånt et valg da. Og det er litt synd. (*student*)

Under besøksrunden gav dei fleste studentane tilbakemelding om at dei hadde fått god informasjon om utvekslingsmoglegheiter. Enkelte studentar sa at dei ikkje såg behovet for å reise utanlands, når det trass alt var ein norsk skule dei skulle bli lærar i. Desse meiningane er truleg ikkje veldig utbreidde blant GLU-studentane, men det er likevel viktig at institusjonane gir studentane tilstrekkeleg informasjon om fordelane ved utveksling.

I 2010 undersøkte me om studentane kjente til moglegheiter for å ta delar av utdanninga i utlandet (Rapport nr. 1, s. 77). 79 % stadfesta dette (verdi 4, 5 og 6). I spørjeundersøkinga våren 2014 fordeler svara seg slik:

Tabell 5.1: Frekvensfordeling i prosent for utsegna «Jeg har fått god informasjon om muligheter for å ha et internasjonalt semester» (N = 626) Svarskala frå 1-6 der 1= heilt ueinig og 6 = heilt enig



Delen av studentar som kjenner til moglegheiter med internasjonalt semester, er altså halvert til 39,5 % i 2014 (verdi 4, 5 og 6), og det understrekar behovet for at studentane får tilstrekkeleg informasjon om internasjonaliseringmoglegheitene.

I forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.- 7. trinn (2010) blir internasjonalisering vektlagt, og utveksling er eit viktig grep for å sikre dette. Ikkje minst er det eit godt høve til å gjere studentane kjent med andre kulturar, lærarutdanningar og skuletilhøve.

Sjølv om utfordringane me her har skildra, i stor grad er gjeldande for alle lærarutdanningsinstitusjonar, er det likevel enkelte institusjonar som har arbeidd godt med å få etablert utanlandsopphald i GLU-utdanningane. På vår besøksrunde har me merka oss enkelte institusjonar som har lykkast i å sende ut mange studentar på utveksling. Blant anna hadde Universitetet i Agder 55 studentar på utveksling i fjor, og ein del av desse tok eit semester i Asia i samband med eit religionsstudium på 30 studiepoeng. Studiet blir gjennomført i to eller fleire asiatiske land og inngår som eit skolarelevant fag i 4. studieår. Høgskolen i Hedmark har tilbod om tre månader utveksling til Namibia, medan Høgskolen i Sør-Trøndelag tilbyr sine studentar eit semester i Zambia eller Canada, 4. studieår. HiST tilbyr vidare 5 veker praksisopphald i utlandet våren 3. studieår. I tillegg til Canada og Zambia, er Island, Belgia og Australia moglege utvekslingsland for praksis. I fjor var det over 80 søkjarar på dei totalt 60 tilgjengelege plassane, og er tydeleg eit populært tilbod på HiST. Høgskulen seier dette om arbeidet med internasjonalisering:

Og så informerer vi om det helt fra første studieår når de kom inn her, at på tredjeåret kan de reise ut, og det fjerde året kan de ha internasjonalt semester. Men det er viktig at de kan tenke seg det inn i utdanningen sin og planene sine fra starten av. Så det er litt systematisk arbeid over tid, på en måte.

Høgskolen i Sør-Trøndelag er likevel klare på at studentane berre kan reise til institusjonar som dei har avtale med, og har fleire gonger sendt faglærarar til institusjonane for å skape relasjonar, snakke om planane og gjere greie for forventningane.

Kortare praksisopphald i utlandet ser likevel ut til å vere enklare å få til i GLU-utdanningane, og fleire institusjonar poengterte dette under besøksrunden. HBV sendte 20 studentar på praksisopphald i Tanzania i fjor. NLA Høgskolen sender nær 1/3 av studentane på liknande praksisperiodar i utlandet. Samisk høgskole utmerkar seg ved at minst éin praksisperiode skal vere utanfor Noregs grenser, som Sverige og Finland. Institusjonar i Canada og Grønland blir òg dregne inn i utvekslingsarbeidet til Samisk høgskole.

Studentundersøkinga stadfestar dette, og 13,5 % av respondentane (N=613) har oppgitt at dei har hatt ein praksisopplæringsperiode utanlands i løpet av studiet. Fleire av institusjonane knyt arbeidet med bacheloroppgåva inn i utanlandsopphaldet, og studentane må samle data medan dei er i utveksling. Enkelte institusjonar peikar på at faglærarar blir sendt med til utlandet i delar av perioden for å rettleie studentane under opphaldet. I tillegg nemner fleire institusjonar at enkelte fag har kortare utanlandsturar, for eksempel reiser GLU-studentar med faget engelsk til York i England.

Under besøksrunden på lærarutdanningsinstitusjonane var det fleire som drog fram at dei nytta ulike finansieringsalternativ, som Erasmus+ og Nordplus. Følgjegruppa vurderer desse tilboda som gode, og me oppmodar institusjonane til å bruke desse meir. Erasmus+ tilbyr i

tillegg lærarutveksling, og vårt inntrykk på besøksrunden er at tilsette i liten grad reiser på utvekslingsopphald til utlandet.

Samla sett ser Følgjegruppa på internasjonalisering som eit felt som ikkje er godt nok løyst i GLU-reforma – få studentar reiser ut og berre nokre institusjonar ser ut til å lykkast i å innfri forventningane på dette området.

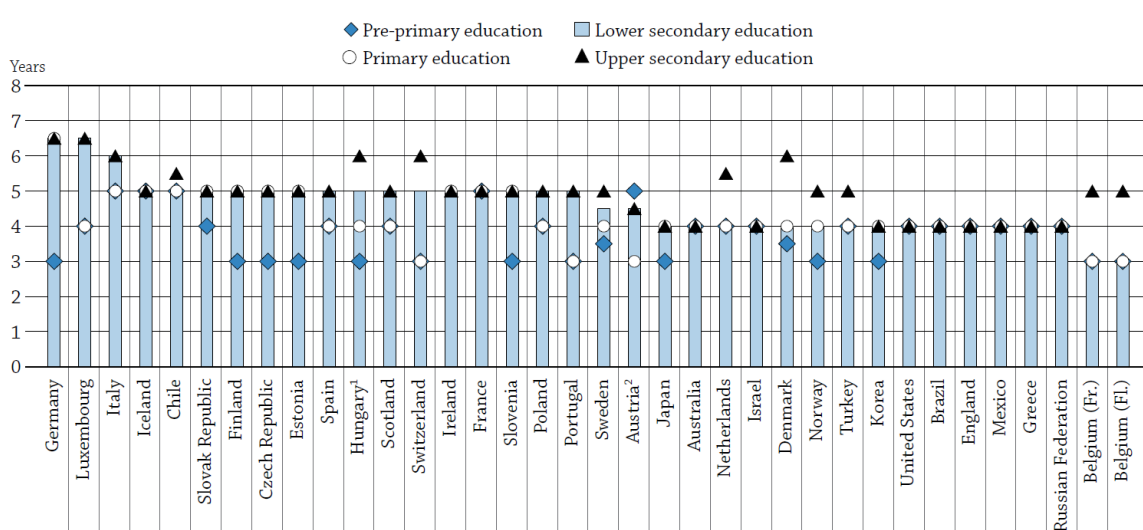
5.3 Master

Følgjegruppa har ikkje hatt i sitt mandat å undersøkje korleis institusjonane tenkjer om mastergrad for grunnskulelærarstudentane eller i kor stor grad det er ønskje om eller faglege føresetnader for å innføre ei slik utdanning, men fordi det no er varsla innføring frå 2017, har me sett litt nærare på dette spørsmålet.

Viss me ser utover Noregs grenser, ser me at det er større variasjon når det gjeld kvalifisering til lærararbeid i barneskulen enn det er til ungdomstrinn eller vidaregåande skule (sjå Education at a Glance, 2014, s. 508ff). På tabellen som er henta frå «Education at a Glance», kan me sjå at det nærast er ei to-delning mellom dei landa som har minimum 5-årig lærarutdanning og dei som har maks 4-årig.

Tabell 5.2: Education at a Glance: Duration of initial teacher education

Chart D6.2. Duration of initial teacher education (2013)
For teachers teaching general subjects in public institutions




1. Year of reference 2014.

2. Refers to teachers in academic secondary school only, for lower secondary education.

Countries are ranked in descending order of the duration of initial teacher education for lower secondary teachers.

Source: OECD. Tables D6.1a, b, c and d. See Annex 3 for notes (www.oecd.org/edu/eag.htm).

StatLink  <http://dx.doi.org/10.1787/888933120423>

I møta med institusjonane hausten 2014 tok me opp spørsmål om masterutdanning i dei tilfelle me hadde tid til det, eller om dei sjølve kom inn på det. Det er difor ikkje noko systematisk innsamling frå intervjua. UiT-NAU var inne på spørsmålet, og det er og naturleg sidan dei trass alt har ei fem-årig integrert utdanning allereie. På UiT-NAU var dei opptekne

av at utdanninga må vere integrert i tråd med eksisterande program, og dei frykta at ein 3+2-modell kunne føre til at studentar ville slutte av etter tre år for å undervise før dei kom tilbake for å fullføre.

Andre lærestader (t.d. HiNe, HiST, HiØ, HSH og NLA) var også inne på struktur, og dei kan tolkast i retning av at det i så fall må vere 5-årige integrerte program, men at det må vere mogeleg å få til mobilitet i løpet av utdanninga. Ei integrert 3+2-utdanning kor kvalifiseringa kjem etter fem år og opptaket gjeld for fem år, men kor det ville vere mogeleg med mobilitet og samarbeid med andre institusjonar som har andre fag, ville vere det ønskjelege.

På HiST er det 56 studentar som allereie har valt å gå vidare på master sjølv om det ikkje er obligatorisk.

Vi ser nå at interessen stiger kraftig, fordi man har hørt at nå blir det femårig, og ønsker å være i forkant; helt sikkert. Og så er det, ja, nesten hundre prosent gjennomføring på normert tid, veldig høy studenttilfredshet på master, og gode karakterer, og veldig etterspurt i arbeidsmarkedet.

Dei har allereie tilbod innan norsk og matematikk og vil utvide med engelsk og naturfag.

NRLU (som består av representantar frå alle lærarutdanningsinstitusjonane) er også inne på den same argumentasjonen i brev til Kunnskapsdepartementet datert 27.10.2014. Dei framhevar mellom anna desse punkta som viktige:

- Nasjonalt må det sikres mastertilbud innanfor alle skolefag, og pedagogiske fag, som spesialpedagogiske emner. NRLU mener at det på masternivå bør åpnes for samkjøring mellom utdanningene rettet mot trinn 1-7 og 5-10, men dette forutsetter at differensiering finner sted i masteroppgaven.

- NRLU anbefaler valgfrihet mellom en integrert 3+2-årig studiemodell og en sammenhengende, integrert femårig modell. Man må også jobbe for et system som gjør at studentene kan gjennomføre studieløpet ved den institusjonen der de tas opp, da dette har stor betydning for rekruttering til lærerstillinger regionalt.

- I NRLU er det argumentert for at masterutdanningene for grunnskolen må utformes slik at de blir anvendelige for praksisfeltet, dvs. at kandidater som uteksamineres fra GLU 5-10 må ha minst tre undervisningsfag.

Følgjegruppa vil peike på at det er svært viktig å byggje vidare på dei fire åra som allereie er i GLU-utdanningane når det blir ei femårig utdanning for alle lærarar i skuleverket. Me ser at det kan vere grunn til å frykte at me får ei utdanning som skil mellom dei tre første åra og dei to siste på ein måte som ikkje gir samanheng og progresjon i ei heilskapleg profesjonsutdanning. Ei femårig utdanning må vere integrert, men den må òg gi mogelegheiter for mobilitet og ikkje låse studentar til ein lærestad med eit smalt tilbod. Av den grunn blir det ei særleg utfordring for lærestadene og for ei eventuell gruppe som skal utarbeide eit rammeverk, å sørge for at heilskapen kjem tydeleg fram i ein 3+2 modell.

5.4 Framlegg til endringar frå institusjonane

I skrivet der institusjonane rapporterte til Følgjegruppa (sjå vedlegg III), var eit av spørsmåla knytt til kva for endringar dei meinte burde gjennomførast nasjonalt. Det mest slåande med dei innsende svara, var den store variasjonen. Institusjonane vart bedne om å sende inn tre moment kvar, og ein enda opp med 22 ulike framlegg. Dette stadfestar tidlegare observasjonar om at institusjonane er svært ulike, at dei har ulike behov og at ein ser ulike utfordringar og moglegheiter.

Opning for eit felles første år mellom 1-7 og 5-10 var det momentet flest institusjonar nemnde (7 av 18). Argumentasjonen går særleg på at studentane veit for lite for å velje mellom utdanningsløpa. Eit anna argument er knytt til ein del kompetansemål, særleg i PEL-faget, er felles for dei to løpa – t.d. skolen som organisasjon, lovverk og grunnleggjande ferdigheiter. Nokre trur òg at fleire kanskje vil velje 1-7, kanskje òg fleire menn, dersom dei får høve til å prøve seg i praksis i småskulen.

I oppbygginga av eit slikt fellesår ser institusjonane for seg at PEL-faget skal liggje tungt inne, at ein har mykje praksis i heile grunnskulen og at ein legg felleselement som grunnleggjande ferdigheiter her. Nokre nemner òg praktisk-estetiske fag og at ein kan innføre norsk som obligatorisk fag i 5-10, slik at ein kan leggje element frå det faget inne felles det første året.

Alternativt, dersom ei slik løysing blir vanskeleg å få til, er det fleire institusjonar som går inn for å lage lettare overgangsordningar mellom løpa.

Eit felles førsteår bryt med eit viktig prinsipp i reforma – nemleg at ho er fagvalsbasert. Ei slik løysing vil skape store organisatoriske utfordringar, særleg for 5-10-løpet. Dessutan stiller me oss tvilande til at det er ei god løysing å ha mykje praksis før ein har lært nok fag og fagdidaktikk – det kan føre til frustrasjon heller enn motivasjon. Ein annan ting som talar mot ei slik løysing, er at mange PEL-lærarar tidlegare har sagt til FG at dei gjerne vil vere inne i fleire studieår. Det blir vanskeleg å få nok studiepoeng til med ei løysing der PEL må ta ansvar for store delar av det første året. Følgjegruppa stør i staden ideen om betre overgangsordningar, dersom det mogleg å få til utan at ein må nytte store administrative ressursar.

Vidare peikar fire institusjonar på at det er viktig for grunnskulane at me ikkje utdannar kandidatar med for få fag særleg med tanke på ein overgang til masterutdanning. Følgjegruppa er samd i at det kan vere ei utfordring (sjå pkt. 5.6).

Det er to moment som tre institusjonar har peikt på. Det eine går på at ein bør mjuke opp differensieringa mellom dei to løpa. Dette har me omtalt i punkt 5.1. Det andre går på å få laga ei ny øvingslæraravtale som er meir i tråd med intensjonane i GLU-reforma (t.d. som legg til rette for betre samarbeid mellom UH-sektoren og praksisfeltet). Følgjegruppa ser òg behovet for ei slik endring, og me har tidlegare gitt råd om det (sjå t.d. Rapport nr. 2, s.118).

5.5 Grunnskulens behov og utfordringar

Fagbreidde

Fire institusjonar peikar spesielt på manglande fagbreidde som ei utfordring som bør løysast nasjonalt. Ei rekkje utsegn frå faglærarar, studentar, rektorar på praksisskular og praksislærarar poengterer det same. Mange er opptekne av at ein ved overgang til master må sikre minst tre skulefag i 5-10 og minst fire skulefag i 1-7. Til dømes ved UiA har ein opplevd gjentekne gongar at studentane i første praksisperiode får beskjed frå rektorane at dei med to fag på 5-10 ikkje kan nyttast i grunnskulen, og ein konsekvens har vore at mange studentar har søkt seg overgang frå femårig til fireårig GLU.

Følgjegruppa rår Kunnskapsdepartementet til å vere merksame på utfordringane knytt til fagbreidde når dei utarbeider rammeplan for grunnskulelærerutdanning på masternivå.

Omstilling i grunnskulen

Samstundes som manglande fagbreidde er ei reell utfordring for ein del mindre grunnskular, verkar det somme stader som om grunnskulane ikkje er budde på GLU-reforma, korkje mentalt eller organisatorisk. Ein tendens som peikar i denne retninga, er at ei rekkje studentar må ha praksis i fag dei ikkje er utdanna i (sjå kap. 3.1). Dette bryt fundamentalt med intensjonane i GLU-reforma. Dessutan er ein del utsegn frå institusjonsbesøka òg svært kategoriske, som denne:

[...] i grunnskolen må du være forberedt på å undervise i fag du på en måte ikke har kompetanse i, for vi har ikke egne samfunnsfaglærere, vi har ikke denne musikk læreren, så, du må ta en del fag som du ikke har gått her og lært [...] (praksisskulerektor)

Ein del studentar verkar òg å vere sosialisert inn i denne oppfatninga, med utsegn som t.d.:

[...] så tenker jeg kanskje det er flott med spisskompetanse, men vi som skal gå GLU 1-7, vi må være klar for å ta alle fag [...] (student)

Når det verkar som ein del praksisskular ikkje har tatt inn over seg GLU-reforma, er det grunn til å vere ekstra merksam på denne problemstillinga. I og med at praksisskulane trass alt arbeider tett med UH-sektoren, og slik har vorte kjente med reforma, burde omstillinga ha kome lengst her. Skular som ikkje er praksisskular, og det er sannsynlegvis det store fleirtalet, kan ha ein endå lengre veg å gå. Når dei siste allmennlærarane etter kvart har blitt tilsette, må altså grunnskule-Noreg omstille seg til å i langt større grad tenkje fag – ikkje berre på timeplanen til elevane, men òg i organiseringa av lærarstaben. Utfordringa går til KS og kommunane.

Endringar i forskrift til opplæringslova

I rundskriv fem frå Utdanningsdirektoratet (21.5.2014) gjer direktoratet greie for endringar i forskrifta til opplæringslova som vart gjort gjeldande frå 3.4.2014. Endringane gjeld særleg kapittel 14, dvs. kravet til relevant kompetanse for å undervise i enkelte fag. Me siterer heile pkt. 6 i rundskrivet:

6. Grunnskolelærerutdanningene som tilsetningskrav

Grunnskolelærerutdanningene er tatt inn som alternative tilsetningskrav i forskrift til opplæringsloven §§ 14-2 og 14-3.

Grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. årstrinn kvalifiserer for tilsetting på barnetrinnet, men også på 8.-10. trinn dersom vedkommende har universitets- og/eller høgskoleutdanning som samlet utgjør minst 240 studiepoeng og har 30/60 studiepoeng relevant utdanning i faget, jf. § 14-3 første ledd bokstav d. Det er opp til skoleeier å vurdere om det er ønskelig å ansette en lærer med grunnskolelærerutdanning for 1.-7. årstrinn på ungdomstrinnet, på samme måte som skoleeier også ellers må vurdere studiebakgrunnen til de som ansettes på bakgrunn av 240 studiepoeng fra universitet og/eller høgskole.

Grunnskolelærerutdanningen for 5.-10. årstrinn kvalifiserer imidlertid ikke for tilsetting på 1.-4. trinn.

Utdanningsdirektoratet opnar altså i dette rundskrivet for at lærarar med utdanning frå GLU 1-7-løpet skal kunne undervise på ungdomssteget. Dette bryt etter Følgjegruppas syn heilt med intensjonane med GLU-reforma, og vil kunne underminere heile reforma. 1.-7.-lærarane har ikkje hatt undervisning retta mot ungdomskultur, karaktersetjing, fagdidaktikk for 8.-10.-trinn osv., og dei er slik sett mindre kvalifiserte enn ALU-studentane var til å undervise i ungdomsskulen. Fleire av institusjonane reagerte sterkt på denne endringa under intervjurundane, og differensiering av undervisninga vil bli tilnærma meiningslaus dersom endringa blir ståande.

Det er òg vanskeleg å sjå logikken i at 1-7-lærarane skal kunne undervise på 8.-10.-trinn, medan 5-10-lærarane ikkje skal kunne undervise på 1.-4.-trinn. Endringa verkar i det heile lite gjennomtenkt. Rekrutteringsutfordringane er størst for barneskulen, og denne ordninga vil kunne føre til «oppdrifta» i systemet blir forsterka, slik at fleire lærarar søkjer seg frå barneskulen til ungdomsskulen.

Følgjegruppa rår Kunnskapsdepartementet til å be Utdanningsdirektoratet om trekkje tilbake rundskrivet med tolkinga av kompetanseforskrifta som opnar for at GLU 1-7-lærarar kan undervise i ungdomsskulen.

5.6 Vurderingar og tilrådingar

Følgjegruppa har inntrykk av at trykket på differensieringa har dabba noko av ved institusjonane, og er redd for at tolkinga av endringane i kompetanseforskrifta vil forsterke dette. Me ser på begge delar som uheldig, og meiner at differensieringa av dei to utdanningane er eit viktig grep for å profesjonsrette utdanningane og spisse kompetansen til dei komande lærarane mot den elevgruppa dei skal undervise. Differensieringa må følgjast opp og støttast sentralt gjennom til dømes kompetanseforskrifta.

Følgjegruppa ser vidare på internasjonalisering som eit felt som ikkje er godt nok løyst i GLU-reforma. Me vil peike på at gode døme frå institusjonar som har fått ein del til, syner at ein kan kome eit stykke på veg ved å klargjere målsetjingane for utanlandsopphaldet, satse på langsiktige avtalar og dessutan sjå etter løysingar i Norden.

Når det gjeld fagbreidde, kan det vere ei utfordring at kandidatane blir for smale for grunnskulen, særleg med innføringa av master. Følgjegruppa vil likevel til å peike på at grunnskulen verkar å ha ein veg å gå når det gjeld å omstille seg frå å tilsetje allmennlærarar til å bruke lærarane som kjem frå grunnskulelærerutdanningane.

Tilrådingar

Til institusjonane

- Internasjonalisering – institusjonane bør
 - klargjere målsetjingar for utanlandsopphalda til studentane
 - satse på langsiktige og kollektive avtalar
 - sjå oftare etter løysingar i Norden

Til Kunnskapsdepartementet

- Differensiering: Me vil råde Kunnskapsdepartementet til å finne ordningar som gjer at institusjonane held seg til føreskrifta på dette punktet, særleg når det gjeld dei store skulefaga.
- Master: Følgjegruppa rår Kunnskapsdepartementet til
 - å vere merksame på utfordringane knytt til fagbreidde når dei utarbeider rammeplan for grunnskulelærerutdanning på masternivå.
 - å halde seg til internasjonale strukturar (særleg Bologna-prosessen) når ein utviklar masterutdanningar for GLU
 - å køyre opne og grundige prosessar ved innføringa av rammeplan for master, slik at institusjonane får god tid til å gjennomføre dette løftet for utdanningane
- Kompetanse: Me rår Kunnskapsdepartementet til å be Utdanningsdirektoratet om trekkje tilbake rundskrivet med tolkinga av kompetanseforskrifta som opnar for at GLU 1-7 lærar kan undervise i ungdomsskulen.

Til KS og skuleeigarane

- Kommunane synes ikkje å ha nok kunnskap om grunnskulelærerutdanningane. Den differensierte lærarutdanninga fordrar at grunnskulane må omstille seg til å tenkje meir fag når dei organiserer lærarstaben.

6 Styring og faglig kvalitet

I dette kapittelet går vi inn på styring og faglig kvalitet. Når det gjelder styring av grunnskolelærerutdanningene, går vi særlig inn på SAK, kompetanseutvikling for faglærere, grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiv, nasjonale retningslinjer og nasjonal deleksamen. Hoveddelen av kildene er hentet fra institusjonsbesøkene. Faglig kvalitet blir undersøkt ved hjelp av spørreundersøkelser til faglærere og studenter. Her ser vi særlig på kompetanse, oppfattet studiekvalitet og institusjonsstørrelse.

6.1 SAK

I tidligere rapporter har vi vist at hovedvekten i SAK-arbeidet har vært på samarbeid, mens det har skjedd lite arbeidsdeling og konsentrasjon. Det samme inntrykket sitter vi igjen med etter den siste intervjurunden høsten 2014. Etter at de nasjonale økonomiske løyvingene til SAK i grunnskolelærerutdanningene forsvant, virker det som om dette arbeidet har fått lavere prioritet ved institusjonene. Nå er det institusjonsstruktur og fusjoner som blir diskutert, og de diskusjonene går flere steder på tvers av SAK-regionene.

Dersom man ser bort i fra fusjonene som skapte UiT-NAU og HBV, vil Følgegruppen karakterisere SAK-grepet som mislykket for grunnskolelærerutdanningene. En årsak kan ligge i forutsetningene for SAK – det viser seg at der samarbeidet har vært mest vellykket, har det vært en historie med samarbeid i tiden før SAK og GLU-reformen.

En annen årsak kan ligge i at studentene ikke viser særlig stor vilje til mobilitet mellom institusjonene. Dette var en av målsettingene med reformen, og en viktig premis for SAK, men studentundersøkingen vår er ikke oppløftende i så måte:

Tabell 6.1: Studentenes vilje til mobilitet (N = 610 og 618)

UTSAGN	GLU 1-7 og 5-10	
	JA %	NEI %
Jeg har byttet lærested for å få det faget jeg vil ha	8,4	91,6
Jeg har tatt fag et annet sted uten å flytte dit (nett e.l.)	8,9	91,1

Som vi kan se av tabellen ovenfor, er det hele 91,6 % som ikke har byttet lærested for å få det faget de ville ha. De fortsatte der de begynte på utdanningen. Noe av forklaringen her kan ligge i store geografiske avstander mellom institusjonene, særlig på Vestlandet og i Nord-Norge. Bare 8,9 % av utvalget svarer at de har tatt fag via nett eller annet.

En tredje årsak kan ha sammenheng med insentivordningen knyttet til studieproduksjon. Institusjonene taper økonomisk på å la studenter ta fag ved andre institusjoner, og slik sett virker denne ordningen motsatt av det man vil oppnå ved SAK.

Følgegruppen vil peke på at selv om SAK-arbeidet blir nedprioritert, så vil det fremdeles være behov for arbeidsdeling og konsentrasjon.

6.2 Grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiver

Arbeidet med grunnleggende ferdigheter ble behandlet i Følgegruppens første rapport (2011), mens de tverrgående perspektivene ble behandlet i Rapport nr. 3 (2013) og fulgt opp i Rapport nr. 4 (2014).

I de neste avsnittene vil vi presentere nye data knyttet til arbeidet med grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiver i GLU. Vi vil starte med å se på hvordan kompetanseutviklingen blant faglærerne har blitt fulgt opp på disse områdene, og vil deretter vise hvordan GLU-studentene fra 2010-kullet har vurdert arbeidet med både grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiver gjennom utdanningen. Svarene fra den siste studentundersøkelsen vil også bli koblet opp mot funnene fra studentundersøkelsen fra 2010.

6.2.1 Kompetanseutvikling for faglærere

Intervjurundene som ble gjennomført høsten 2014, viste at kompetanseutvikling på tverrfaglige tema er en utfordring for mange institusjoner. En del skjer gjennom kursing, særlig når det gjelder IKT, men også noe på grunnleggende ferdigheter. Ellers satses det gjerne på at dette skjer gjennom forskning/fagutvikling hos den enkelte faglærer, noen steder med ekstra midler som gulrot.

Faglærerne som har besvart spørreundersøkelsen høsten 2014, gir inntrykk av en forholdsvis «normalfordelt» opplevelse av støtte til utvikling av deres undervisning og forskning. Mens 7,5 % av respondentene (N=335) er helt uenige i at de får støtte til utvikling av undervisning, er 7,8 % er helt enige. Svarkategoriene 3-4-5 blir benyttet omtrent like ofte; 26,6 % - 23,3 % og 20,3 %.

Tilsvarende mønster finner vi altså når det gjelder om de opplever støtte til å utvikle seg som forskere. Vi ser igjen at nesten like mange bruker kategori 1 (helt uenig) som prosentdelen som velger kategori 6 (helt enig). De aller fleste befinner seg i midtfeltet og over på den positive siden med kategoriene 3-4-5. Totalt sett vil dette indikere at faglærere opplever en god del støtte på arbeidsplassene, men at ca. 10-20 % av respondentene savner slik støtte.

Basert på tidligere studier av bruk av digitale hjelpemidler og opplæring i lærerutdanninger, er det forventet at lærerutdannere rapporterer mindre grad av kompetanse innen dette feltet.

Forsker Cathrine Tømte, uttaler f.eks.:

- Vi ser at lærerutdanningene har et stykke igjen før alle lærerstudenter er tilstrekkelig forberedt på å undervise med og gjennom digitale verktøy og på å undervise fremtidige elever i digital kompetanse. Mange lærerutdanninger forteller om at selve innføringen av GLU har vært svært krevende, som kan være med på å forklare at arbeidet med digital profesjonsfaglig kompetanse har kommet i bakgrunnen, forteller Cathrine Tømte, forsker ved NIFU (<http://iktsenteret.no/aktuelt/et-stykke-igjen-ikt-i-laererutdanningene>).

Uttalelsene hennes er basert på en rapport utarbeidet av NIFU (2013). Hovedkonklusjonen i denne rapporten er at det er langt igjen før lærerutdanningene har tatt innover seg den digitale utviklingen.

Følgegruppen har også spurt faglærere om deres bruk av digitale hjelpemidler og kunnskap om dette. Ca. 11 % svarer at de ikke har innsikt i bruk av digitale verktøy for å fremme elevers læring (verdiene 1 og 2). Ca. 34 % plasserer seg midt på treet med verdiene 3 og 4, mens vel 18 % mener de har god kompetanse på dette feltet. Når vi spør om ett konkret verktøy – interaktiv tavle – svarer nesten 48 % at de ikke har kompetanse i å bruke interaktiv tavle (verdiene 1 og 2), ca. 34% plasserer seg i midtsjiktet (verdiene 3 og 4), mens i underkant av 19 % mener at de har god kompetanse (verdiene 5 og 6). Nesten 35 % av lærerne mener også at de ikke har nødvendig kompetanse til å kunne støtte studenter i deres læring om digitale verktøy til bruk i vurdering av elever. 43,5 % plasserer seg midt på treet (verdiene 3 og 4) og ca. 22 % mener at de har god/svært god kompetanse på dette feltet.

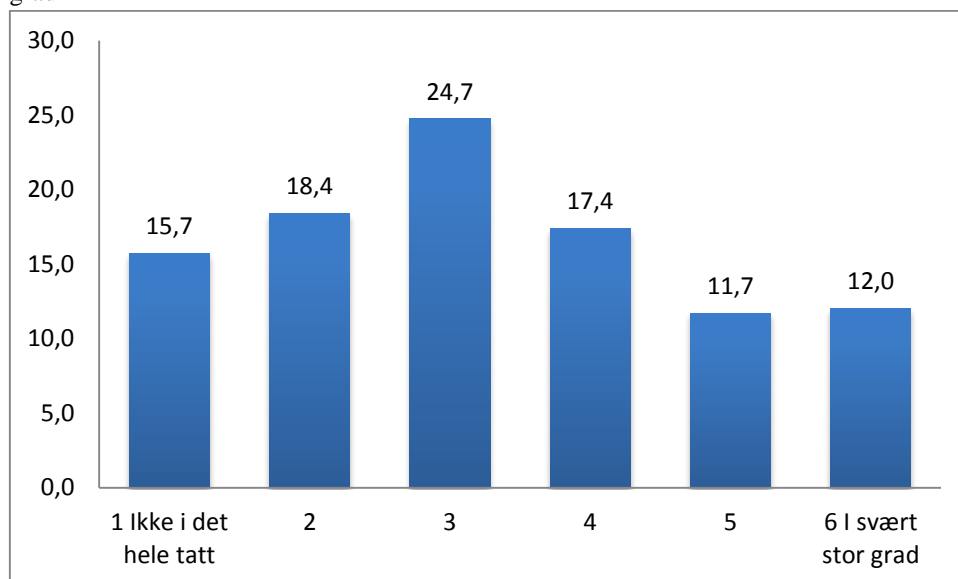
På et mer generelt nivå rapporteres det altså om en viss innsikt og kompetanse for å fremme elevers læring, men når spørsmålene blir mer konkrete (konkrete hjelpemiddel), er det flere som rapporterer at de ikke behersker dette. Interaktive tavler er selvsagt bare ett verktøy, og det er mange andre på markedet. Det er likevel et ganske vanlig verktøy i de fleste skoler i dag, og det er noe mange lærerstudenter anvender i praksisopplæringsperioder. Digitale hjelpemidler er nettopp hjelpemidler som kan anvendes i mange situasjoner for å støtte opp om studentenes læring, men vi ser at det er fortsatt behov for videreutvikling av slik kompetanse i grunnskolelærerutdanningene.

Også innenfor flerspråklig opplæring ser det ut til å være et behov for kompetanse. På spørsmål om faglærerne kjenner til metoder som øker læringsmuligheter for flerspråklige elever, er det 36,1 % som benytter verdiene 1 og 2 (1= ikke i det hele tatt). 39,6 % benytter de to midterste verdiene (3 og 4), mens 24,3 % bruker de to høyeste verdiene (5 og 6).

Dersom vi ser nærmere på vektlegging av grunnleggende ferdigheter i fagene, ser vi at faglærerne rapporterer svært ulik vektlegging. Nesten 25 % av de 303 faglærerne som har svart på spørsmålet om deres studenter lærer mye om hvordan de kan fremme elevers læring gjennom å styrke deres leseferdigheter i det faget som faglærerne underviser i, svarer at det ikke stemmer (svarkategori 1 og 2). 26,7 % bruker svarkategori 3 for å indikere sin enighet i utsagnet, mens nesten 50 % av hele utvalget bruker kategoriene 4-5-6. Det vil si at utvalget fordeler seg ca. 50-50 med en halvdel som er mer uenig i at deres studenter utvikler slik kompetanse og en halvdel som er mer enig.

Tabell 6.2 viser prosentvis fordeling av svar på spørsmålet om «Mine studenter kan sette i verk tiltak for å styrke elevers regneferdigheter i mitt fag.» Her ser vi at hele skalaen brukes i stor grad. Ca. 15 % er helt uenig i dette (svarverdi 1), ca. 18 % har benyttet verdi 2, ca. 25 % benytter verdi 3. Totalt 35 % bruker de tre høyeste verdiene for å indikere enighet.

Tabell 6.2: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Mine studenter kan sette i verk tiltak for å styrke elevenes regneferdigheter i mitt fag» (N = 299) Svarskala fra 1-6 hvor 1= ikke i det hele tatt og 6= I svært stor grad



Vektlegging av grunnleggende ferdigheter i alle fag er vedtatt på politisk nivå, men vi har ikke forskning eller utviklingsprosjekter som kan gi svar på hvordan dette kan gjøres i lærerutdanningene. Studentene rapporterer at det er stort sett i norskopplæringen de lærer om lesing og skriving som grunnleggende ferdigheter, og det er naturlig at et fag har et hovedansvar. Faglærerne rapporterte at de ser kravet om grunnleggende ferdigheter i alle fag som et område som de må arbeide videre med på lærestedene, og Følgegruppen mener lærestedene må prioritere utvikling av lærerutdannerens kompetanse for å ivareta sentrale læringsutbytter i programmene.

6.2.2 Studentenes arbeid med grunnleggende ferdigheter og tverrgående perspektiver

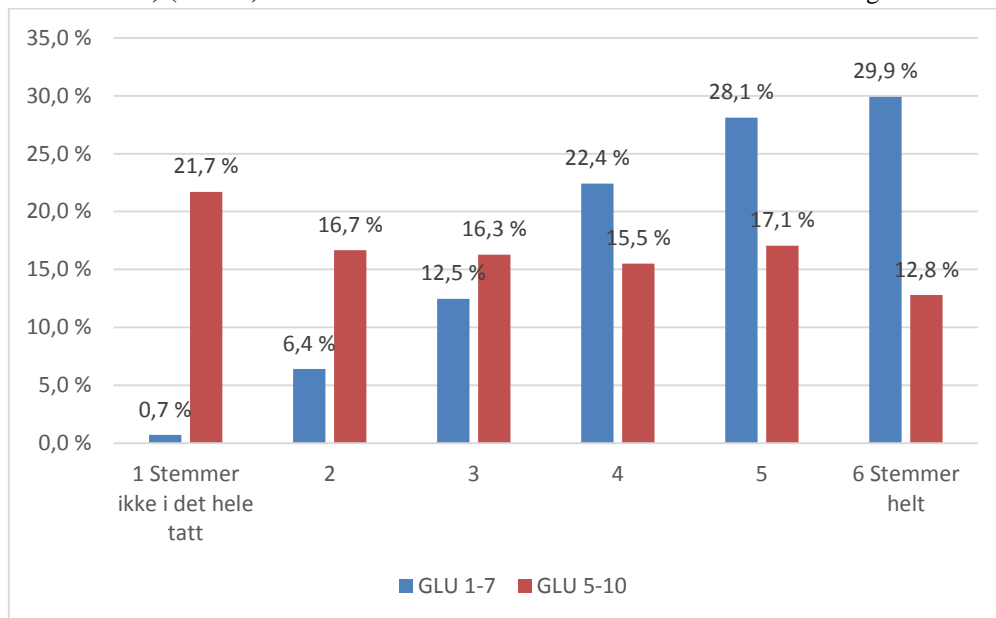
Grunnleggende ferdigheter

I Rapport nr. 1 viste Følgegruppen til at grunnleggende ferdigheter som tema var til stede i programplanene til alle lærerutdanningsinstitusjonene, men at det derimot var mer variasjon knyttet til i hvilken grad institusjonene vektla dette arbeidet i sine planer. I møte med institusjonene var det også tydelig at de oppfattet arbeidet med grunnleggende ferdigheter på GLU 5-10 som en utfordring (Følgegruppen 2011, s. 68-69). Data fra Følgegruppens første studentundersøkelse (2010) viste også en tendens til at studentene som var tatt opp på GLU 1-7 rapporterte konsekvent høyere på alle utsagn knyttet til arbeid med grunnleggende ferdigheter (Følgegruppen 2011, s. 68-72). Følgegruppen ga også uttrykk for at vi ville fortsette å følge institusjonenes arbeid med grunnleggende ferdigheter i praksis, og særlig i tilknytning til GLU 5-10. I etterfølgende tekst vil vi starte med å se på hvorvidt studentene har *kunnskap* om grunnleggende ferdigheter, dvs. om studenter oppgir at de kan bruke ulike metoder for å trene opp skrive- eller regneferdighetene til elever.

Tabell 6.3 viser svarfordelingen for spørsmålet «Jeg har kunnskap om teorier innen leseopplæring, med særlig vekt på begynneropplæringen (GLU 1-7-studenter)/videre

leseopplæring (GLU 5-10-studenter)». Det fremgår av tabellen at studentene som er tatt opp på GLU 1-7 vurderer egen kunnskap betydelig høyere enn studentene som er tatt opp på GLU 5-10 når det gjelder kunnskaper om teorier innen leseopplæring.

Tabell 6.3: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Jeg har kunnskap om teorier innen leseopplæring, med særlig vekt på begynneropplæringen» (GLU 1-7-studenter) (N=275)⁵⁹/videre leseopplæring (GLU 5-10-studenter) (N=258)⁶⁰ Svorskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.

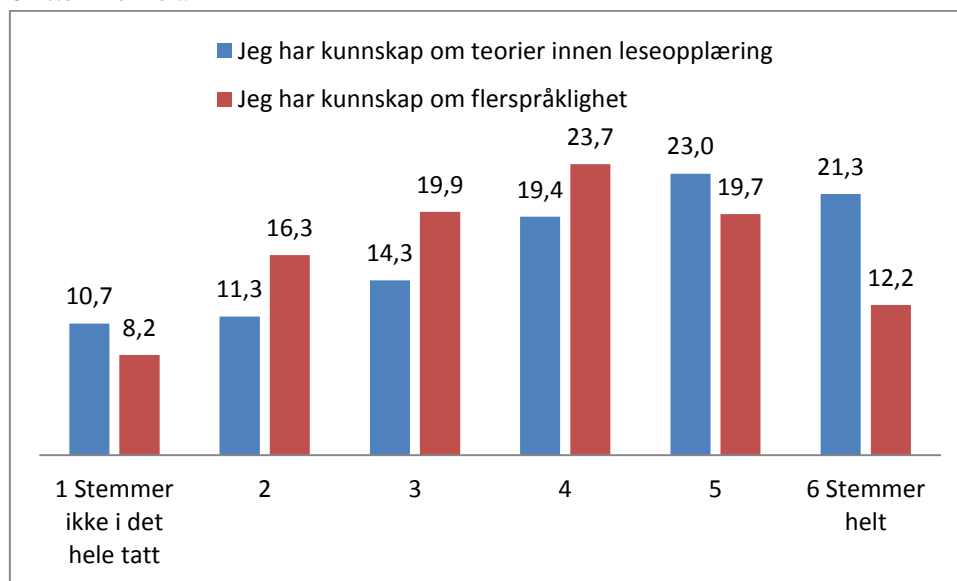


Rent kunnskapsmessig ser det ut som at GLU-studentene er godt rustet for videre arbeid i skolen. Dette inntrykket kommer også tydelig fram dersom man sammenligner hva studenter svarer når de blir spurt om de har kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig praksis og om det å lære norsk som andrespråk.

⁵⁹ Inkluderer også masterstudenter som opprinnelig var tatt opp på GLU 1-7.

⁶⁰ Inkluderer også masterstudenter som opprinnelig var tatt opp på GLU 5-10.

Tabell 6.4: Frekvensfordeling i prosent for utsagnene «Kunnskap om teorier innen leseopplæring» (N=540) og «kunnskap om flerspråklighet» (N=539). Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



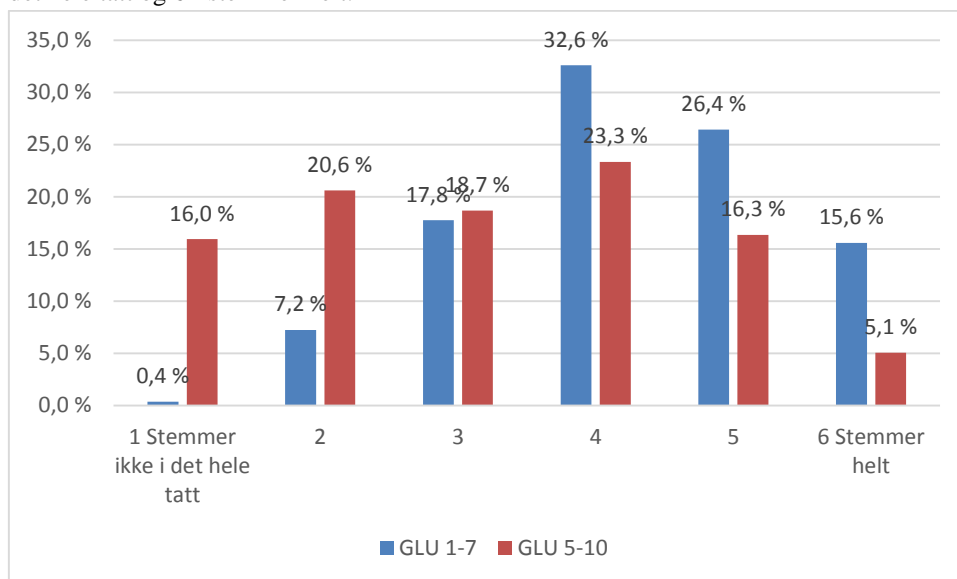
Vi ser av tabell 6.4 at ca. 10 % av studentene bruker svarkategori «1». Det som er interessant og viktig å merke seg, er at variasjonen er stor innen et utdanningssted. Dette vil si at en studentgruppe på et lærested som har deltatt i samme undervisning, rapporterer ved hjelp av hele skalaen.

Ca. 45 % av studentene bruker alternativene 3 og 4 for å angi kunnskapsnivå innen flerspråklighet, mens ca. 30 % bruker svarkategoriene 5 og 6. Ca. 35 % bruker svarkategoriene 3 og 4 for å angi kunnskapsnivå innen leseopplæring, og 44 % bruker 5 og 6. Siden studentene oppgir at de har relativt gode kunnskap om grunnleggende ferdigheter, er det interessant å undersøke om studentenes kunnskapspotensial kan overføres til eget lærerarbeid. Derfor ble studentene også spurt om de kan sette i verk tiltak som styrker elevenes skrive- og regneferdigheter (se tabell 6.5 og tabell 6.6).

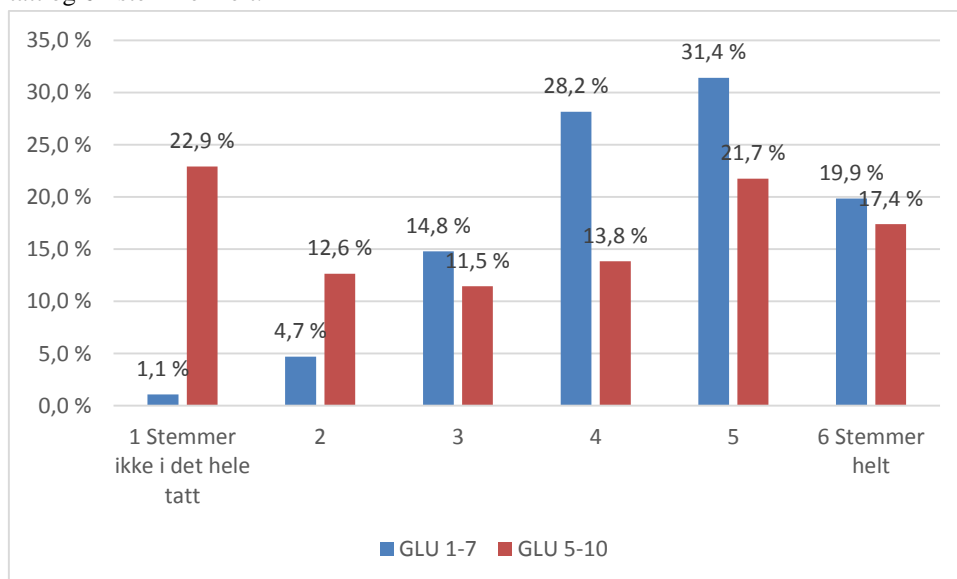
Når det gjelder spørsmålet om man kan sette i verk tiltak som forbedrer elevenes skriveferdigheter, viser det seg at verdien 4 er den som blir valgt oftest blant studenter som er opptatt på GLU 1-7. Gjennomsnittsverdien for disse studentene ligger på 4,2. Den samme tendensen gjelder GLU 1-7-studentenes kompetanse innenfor regning. Her er det flest studenter som har valgt verdien 5 (31,8 %). Gjennomsnittsverdien ligger på 4,4. Dette indikerer at flertallet av studentene på GLU 1-7 mener at de kan iverksette tiltak for å forbedre elevenes skrive- og regneferdigheter.

Ser man derimot på GLU 5-10-studentene, finner man at disse har valgt verdier som ligger mellom 1 og 3 (skrivning: 54,8 %; regning: 46,4 %). Gjennomsnittsverdiene ligger også betydelig lavere (skrivning: 3,2, regning: 3,5). Når det gjelder spørsmålet om de kan sette i verk tiltak for å forbedre elevenes regneferdigheter, er det særlig påfallende at oftest valgte skåre er 1 (24,1%). Dette kan bety at cirka en fjerdedel av studentene på GLU 5-10 mener at de ikke er i stand til å bruke metoder som styrker elevens regneferdigheter. Samtidig finnes òg en stor gruppe blant disse studentene som indikerer at de kan gjennomføre styrkende tiltak.

Tabell 6.5: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Jeg kan sette i verk relevante tiltak for å styrke elevens skriveferdigheter» (GLU 1-7: N=276), (GLU 5-10: N=257). Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



Tabell 6.6: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Jeg kan sette i verk tiltak for å styrke elevens regneferdigheter». (GLU 1-7: N=277), (GLU 5-10: N=253). Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



Når en differensierer materialet fra studentundersøkelsen for de ulike studieprogrammene, viser det seg at den negative skjevheten som er representert i studentenes svar om de har kunnskap om grunnleggende ferdigheter, ikke er like framtreddende når det gjelder studentenes respons angående egen kompetanse.

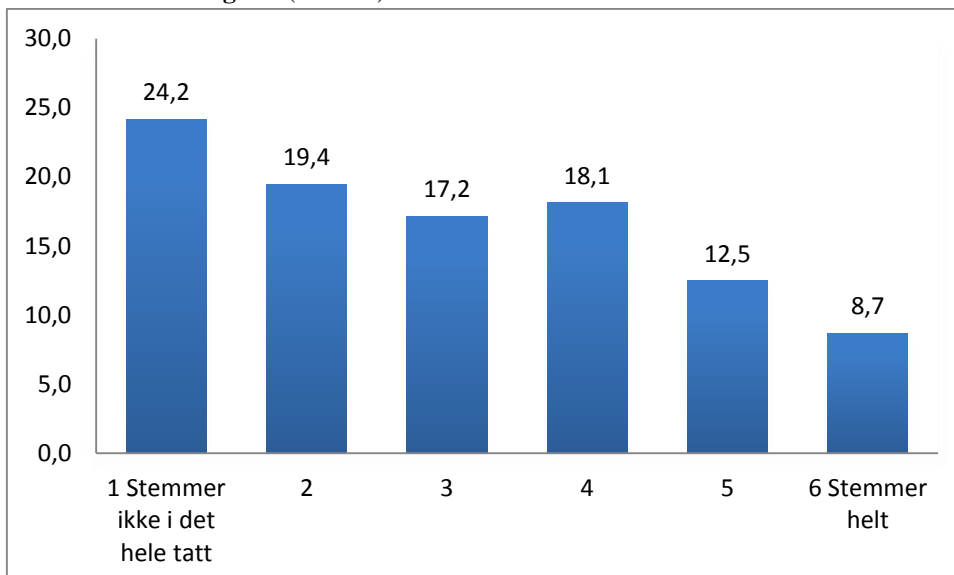
Samlet sett viser svarene fra spørreundersøkelsen en tydelig tendens til at studentene på GLU 1-7 vurderer både sine kunnskaper og ferdigheter om arbeid med grunnleggende ferdigheter som en god del bedre enn studentene på GLU 5-10.

Samiske perspektiver

På bakgrunn av ratifiseringen av Barnekonvensjonen skal norske lærerstudenter i dag få opplæring om urbefolkningstematikk og samiske perspektiver. Imidlertid har flere undersøkelser i norsk grunnskole og lærerutdanning indikert mangelfull kunnskap på disse områdene både blant lærere og elever i norsk grunnskole. I undersøkelsen til Lile (2011, s. 340-342)⁶¹ oppgir 92,4 % av de spurte lærerne (N:189) at de ikke var tilfreds med den opplæringen de hadde fått i samiske perspektiv gjennom sin lærerutdanning. I Rapport nr. 3 fra Følgegruppen (2013, s. 77) påpekes det at spesielt de lærerutdanningsinstitusjonene som er lokalisert i områder med liten grad av samisk befolkning og kultur, mangler overordnede strategier for hvordan de imøtekommer kravene fra forskriften. Det vises også til at opplæringstilbudet GLU-studentene får, i stor grad er personavhengig (ibid., s. 86). I Rapport nr. 4 (Følgegruppen 2014, s. 82) rapporterer de fleste institusjoner til Følgegruppen at de har styrket undervisningen knyttet til samiske perspektiver.

I studentundersøkelsen (2014) har Følgegruppen forsøkt å kartlegge GLU-studentenes kompetanse om urbefolkningstematikk og samiske perspektiver. Her ble studentene blant annet bedt om å ta stilling til en rekke påstander. Disse påstandene var gruppert i spørsmål om forståelse av emnet urbefolkning og mer konkret rettet mot samiske perspektiv. Tabell 6.7 viser studentenes svarfordeling på spørsmålet om GLU hadde gitt dem en dypere forståelse av hva en urbefolkning er. Det framgår av tabellen at forholdsmessig få studenter (8,7 %) har svart at dette stemmer helt, mens 24,2 % har svart at dette ikke stemte i det hele tatt. Ser man etter den store trenden, viser det seg at cirka 61 % av respondentene gir uttrykk for at de følte at GLU-utdanningen ikke bidro til å utvikle en dypere forståelse for hva en urbefolkning er.

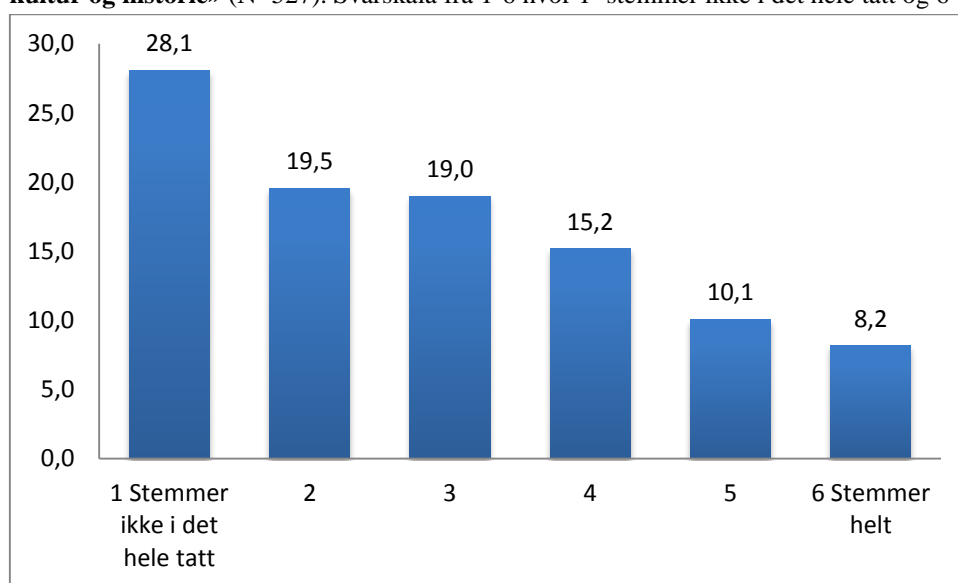
Tabell 6.7: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Dette studiet har gitt meg en dypere forståelse av hva en urbefolkning er» (N= 530) Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



⁶¹ http://www.jus.uio.no/smr/forskning/arrangementer/disputaser/hadi_lile.html

Det fremgår av våre data at GLU-studentene rapporterer svært forskjellig når det gjelder innsikt i urfolkbeholdningstematikken. På bakgrunn av institusjonenes egenrapportering om å ha styrket undervisning om de samiske perspektivene kunne man likevel anta at utdanningene har bidratt til at situasjonen som Lile (2011) beskriver er noe forbedret. Følgegruppen mener likevel at det er grunn til å være fortsatt oppmerksomme på dette området i grunnskolelærerutdanningene. Vi ser at når studentene rapporterer om «Dette studiet har framhevet betydningen av samisk kultur og historie,» så er resultatene ikke spesielt oppløftende. Resultatene (tabell 6.8) viser at 66,6 % av respondentene (verdi 1-3) oppgir at studiet i liten grad har framhevet betydningen av samisk kultur og historie, mens kun 18 % (verdiene 5 og 6) har rapportert at studiet har bidratt til dette.

Tabell 6.8: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Dette studiet har framhevet betydningen av samisk kultur og historie» (N=527). Svorskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



Det flerkulturelle perspektivet

Lærerarbeid i den norske grunnskolen er i dag preget av en situasjon hvor i gjennomsnitt 13,6 % av barn i grunnskolepliktig alder har innvandrerbakgrunn. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene⁶² krever at studentene ved endt utdanning har kunnskap om elevenes læring, utvikling og dannelse i flerkulturelle og flerspråklige kontekster.

I Rapport nr. 2 fra Følgegruppen framgår det at PEL har fått et særlig ansvar for å ivareta det flerkulturelle perspektivet i GLU. Videre rapporterer Følgegruppen (2013) i sin tredje rapport (s. 70-75) at institusjonene har jobbet mye med de flerkulturelle perspektivene i GLU, selv om dette arbeidet ikke alltid er knyttet til de fagområdene som har fått ansvar for dette.

Med bakgrunn i den sentrale posisjonen som det flerkulturelle perspektiv i norsk grunnskolelærerutdanning skal ha (jf. forskrift og retningslinjer), kan man forvente at GLU-studentene kjenner godt til arbeid med det flerkulturelle perspektivet. Følgegruppen har valgt

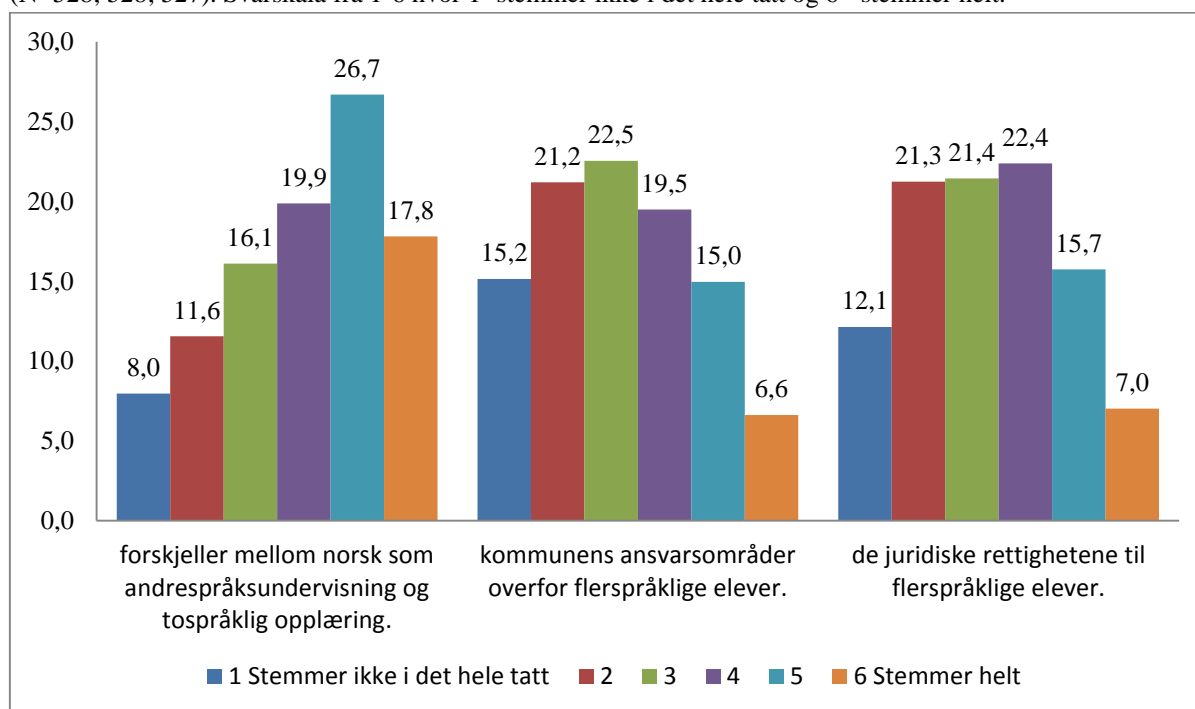
⁶² <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun/id598615/>

å operasjonalisere dette området ved hjelp av påstander som skulle belyse studentenes vurdering av både kunnskaper og kompetanser i forhold til ulike aspekter ved flerkulturelt arbeid i skolen.

Å ha kunnskap om

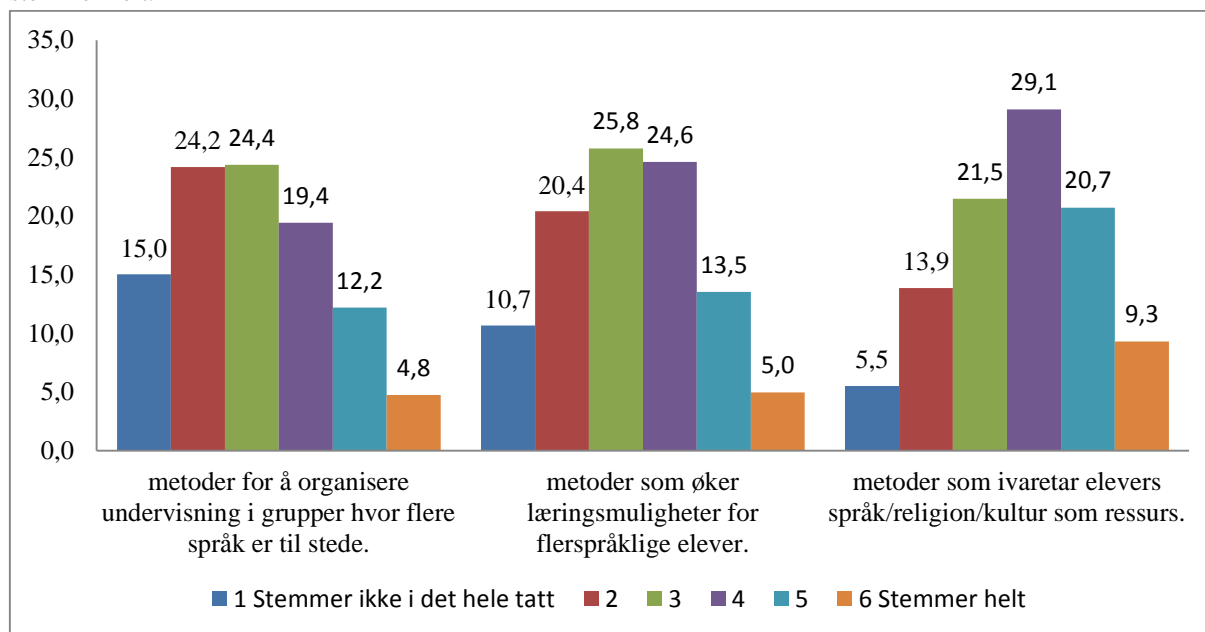
På bakgrunn av krav om at studentene skal ha kunnskap om flerkulturalitet og flerspråklighet, skulle studentene i spørreundersøkelsen vurdere deres kompetanse innenfor feltene tospråklig opplæring og andrespråksundervisning. Når studentene blir spurt om de kjenner til den begrepsmessige forskjellen mellom andrepråksundervisning og tospråklig undervisning, bekrefter omtrent halvparten av respondentene dette (velger verdiene 5 og 6) (se tabell 6.9). Forholdsmessig få (19,6 %) oppgir at de er lite fortrolig med forskjellen mellom de to konseptene (verdiene 1 og 2). Det ser derimot ut som om studentene kun i liten grad kjenner godt nok til både kommunenes ansvarsområde og elevenes rettigheter. Tabell 6.9 viser at ganske få studenter velger de høyeste verdiene (5 og 6), mens henholdsvis 36,4 % og 33,4 % velger de laveste verdiene (1 og 2).

Tabell 6.9: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet knyttet til kunnskap om flerspråklig undervisning. (N=528; 528; 527). Svorskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



Når man analyserer spørsmål angående kjennskap til metoder som ivaretar elevenes ulike språklige, kulturelle eller religiøse bakgrunn, finner man at studentene ikke opplever sin egen kompetanse som god nok, og at de påfallende ofte og i veldig stor grad velger de midterste verdiene, jf. tabell 6.10. Dette gjelder for omtrent halvparten av studentene. Konkretiseres spørsmålene med fokus på kunnskap om metoder som øker læringsmulighetene for elever med innvandrerbakgrunn, velger ganske få studenter den høyeste verdien (4,8 %/5 %). På den andre siden fremgår av tabell 6.10 at ca. en tredjedel velger de laveste verdiene på dette spørsmålet, samt at mange studenter velger midtverdiene (verdiene 3 og 4).

Tabell 6.10: Frekvensfordeling i prosent for utsagn knyttet til kjennskap om metode for å ivareta elevenes flerkulturelle bakgrunn. (N=525; 524; 526). Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.

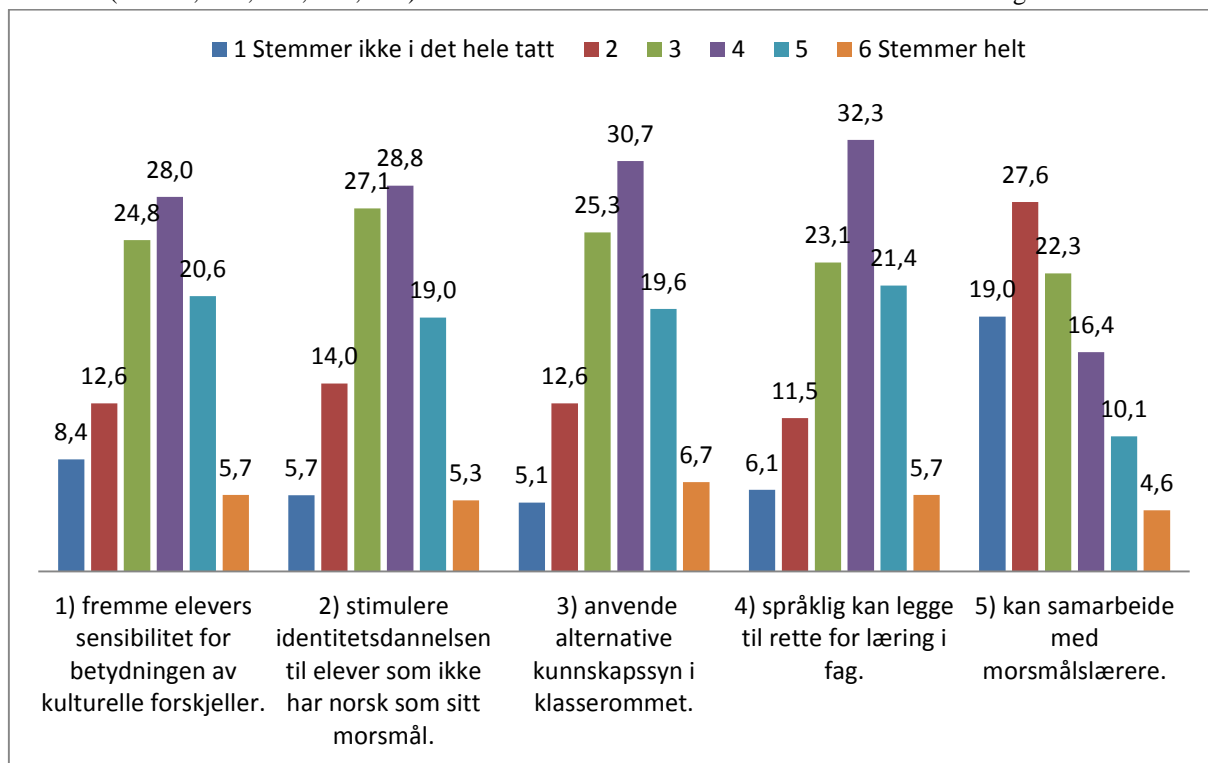


Resultatene fra studentundersøkelsen peker i retning av at studentene opplever at de har forholdsvis god kunnskap om ulike teorier og metoder angående flerkulturalitet og flerspråklighet, men at de har mindre kunnskap om juridiske rettigheter og kommunens ansvarsområder på dette området. Hovedinntrykket fra de institusjonene som Følgegruppen besøkte høsten 2012, var at studentene hadde jobbet en del med flerkulturelle perspektiv (Følgegruppen 2013, s. 73). Det er derfor noe overraskende at såpass få føler at de har tilstrekkelig med kunnskap om mangfoldsensitive pedagogiske konsepter, og en kan derfor stille seg spørsmålet om de nyutdannede GLU-lærerne er godt nok rustet til å møte det flerkulturelle klasserom.

Å kunne handle

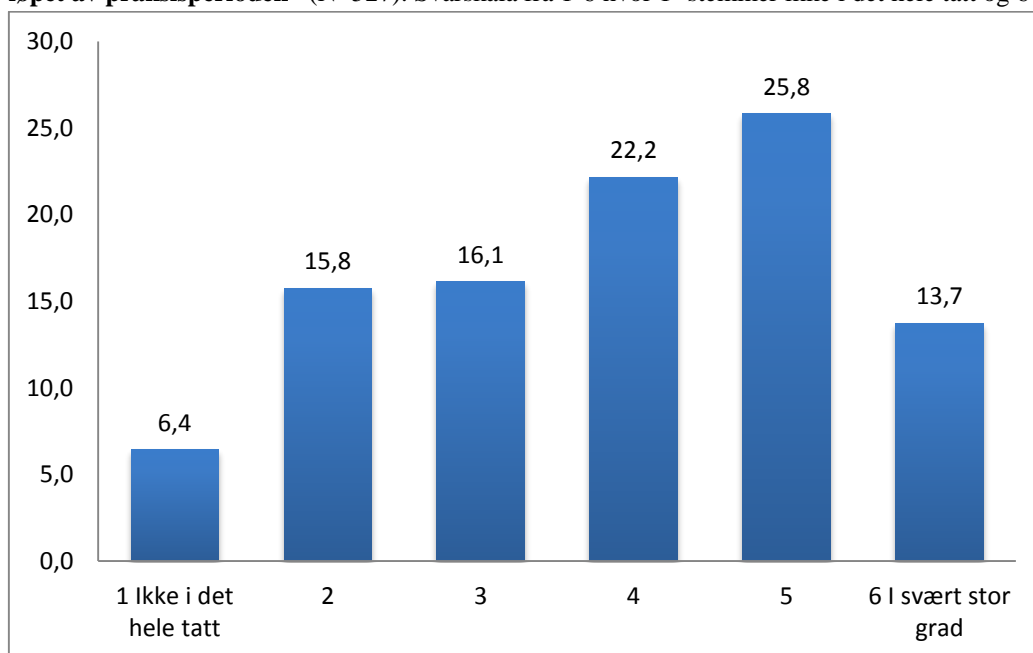
I studentundersøkelsen ble respondentene bedt om å vurdere sin handlingsberedskap knyttet til en flerkulturell skolevirkelighet. Når man ser på svarfordelingen knyttet til de ulike påstandene som er gjengitt i tabell 6.11, så finnes det et forholdsmessig likt mønster som i tabellen ovenfor. En stor andel av studentene velger verdiene 3 eller 4, og summen for verdiene 3 og 4 ligger i spennet mellom 52,8 % (spm. 1) og 56 % (spm. 3). Samtidig finner man forholdsmessig lave verdier på de andre nivåene. Når man gir studentene en påstand som beskriver en ganske konkret handlingssituasjon (samarbeid med morsmåls lærer), gir studentene uttrykk for at de ikke vet hvordan de kan få dette til. Svarmønstret er preget av en tydelig positiv skjevhet, det velges oftest verdien 2 (27,6 %), samtidig oppgir 19 % av respondentene at de ikke vet hvordan de kan samarbeide med morsmåls lærere.

Tabell 6.11: Frekvensfordeling i prosent for utsagn knyttet til å kunne støtte om det flerkulturelle arbeidet i skolen. (N=525; 527; 525; 524; 525). Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



Funnene fra spørreundersøkelsen peker i retning av at GLU-studentene vurderer egen kompetanse som «midt på treet». Dette er kanskje både realistisk og forventet, og er ikke minst svært viktig informasjon for arbeidsgivere som ansetter nyutdannede lærere. Vi ser også at mer enn 1/3 av lærerstudentene rapporterer at de har fått liten erfaring med flerkulturell opplæring i løpet av praksisopplæringen, jf. tabell 6.12.

Tabell 6.12: Frekvensfordeling i prosent for utsagnet «Jeg har fått erfaring med flerkulturell opplæring i løpet av praksisperioden» (N=527). Svarskala fra 1-6 hvor 1=stemmer ikke i det hele tatt og 6= stemmer helt.



6.4 Studentenes vurdering av lærerutdanningene

Etter fire år med de nye GLU-utdanningene er det formålstjenlig å undersøke studentenes subjektive utdanningserfaringer. Går man ut fra at profesjonalisering skjer både i utdanningen og i de første yrkesaktive årene, framstår studentenes erfaringer som et «mellomresultat» på vei til å forstå bedre hvordan profesjonalisering skjer i dag og hvordan en opplever dette. Dette er særlig relevant siden enhver reform bringer fram nye praksiser som vil kunne forandre kvaliteten til et utdanningstilbud.

Norsk lærerutdanning er tydelig preget av at tre institusjoner (HiB, HiST og HiOA) utdanner en stor del av alle GLU-studenter. Våren 2014 var ca. 45 % av alle ferdige GLU-kandidater utdannet ved en av disse institusjonene, jf. tabell 2.12.

De siste årene har det vært diskutert om større fagmiljøer vil resultere i høyere utdanningskvalitet, jf. pressemeldingen fra Regjeringen Solberg 14.01.2014.⁶³ For å oppnå dette foreslås det sammenslåing av en del utdanningsinstitusjoner (NOU 2008: 3, Sett under ett - Ny struktur i høyere utdanning). Per i dag vil en finne en strukturell forskjell mellom de store og alle andre utdanningsinstitusjoner innenfor GLU. Naturlig nok vil student-lærerutdanner-relasjonen kunne være forholdsmessig tettere ved mindre utdanningsmiljøer, noe som også gjelder for relasjoner mellom studentene og administrasjon. Store utdanningsmiljøer kan være kjennetegnet av en høyere grad av anonymitet. De strukturelt betingede tette bånd ved mindre utdanningsmiljøer kan ha som konsekvens at lærerutdannere kan bruke mer tid på oppfølging av den enkelte student, noe som for eksempel kan resultere i at studentene opplever undervisningen som mer relevant og i mindre grad studentfjern. Derfor er det interessant å analysere datamaterialet fra studentundersøkelsen som Følgegruppen har gjennomført i mai 2014 opp mot institusjonsstørrelse.

I det følgende velger vi å se HiB, HiST og HiOA under ett og betegner disse som «de tre store».⁶⁴ Resten av institusjonene betegnes som «alle andre».

Ulikt studentgrunnlag

Fra DBH rapporteres det at studentenes gjennomsnittsalder er lavere ved de tre store institusjonene enn ellers i landet (Følgegruppen 2014, s. 97). Et interessant spørsmål er derfor om det finnes forskjeller i institusjonenes rekrutteringsmønster i forhold til studentenes alder. Studentenes alder kan tolkes som indikator for deres erfaringsgrunnlag.

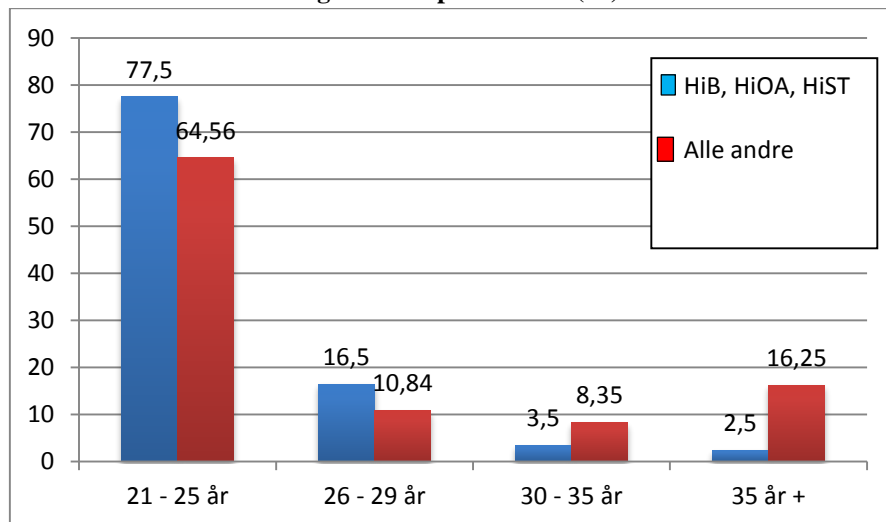
Datamaterialet viser at utdanningsinstitusjonene utenom de tre største byene tiltrekker seg en del eldre studenter. Dette gjelder for både aldersgruppen mellom 30 – 35 år og for de som er eldre enn 35 år. De tre store institusjonene utdanner ved slutten av det fjerde studieåret 5,5 % av studentene som er eldre enn 30 år innenfor sin gruppe. Verdien i datamaterialet for alle

⁶³ <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/klare-prioriteringer-i-hoyere-utdanning-/id749226/>

⁶⁴ I datamaterialet er det variasjoner i svarprosenten mellom HiB, HiST og HiOA, se vedlegg II.

andre institusjoner tilsvarende 24,6 %. Det er rimelig å anta at en slik ulik fordeling kan ha betydning for læringsmiljøet blant studentene på grunn av de eldre studenters ulike erfaringer og deres læringsfokus. Dette betyr òg at Norges største utdanningsmiljøer uteksaminerer ganske unge studenter. Omtrent 77 % av studentene som er ferdigutdannet i 2014 finnes i aldersgruppen mellom 21 – 25 år. Gythefeldt og Heggen (2012) viser at det er svært lite mobilitet blant ferdigutdannede studenter, samt at det finnes en tendens til at de finner jobb i nærheten av sin utdanningsinstitusjon. Det betyr at skoler i nærheten av de store institusjonene i stor grad får unge, nyutdannede lærere, med liten erfaring.

Tabell 6.13: Aldersfordeling blant respondentene (%)



Aspekter ved studiekvalitet i GLU

Det er rimelig å anta at et stort antall studenter vil ha påvirkning på hvordan studentene vurderer sine allmenne utdanningserfaringer. På den ene siden vil student-student-kontakten være mye tettere i mindre utdanningsmiljøer, og på den andre siden er sjansen for tett oppfølging og mer personlig kontakt til lærerutdannere høyere. Dette kan bidra til at studenter opplever utdanningstilbud som mer tilpasset til deres behov. Ved de tre store utdanningsinstitusjonene vil student-student-kontakt forekomme i små grupper; men samtidig er antallet medstudenter såpass stort at man vil kunne oppleve å miste oversikt over og kontakt med medstudenter. Samtidig er student-lærerutdanner-forhold preget av mindre kontakt, siden flere lærerutdannere må ta hånd om et større antall studenter. Med tanke på praksisveiledning kan dette gi negative utslag.

Tabell 6.14: Frekvensfordeling og gjennomsnittsverdier for kvalitetsindikatorer knyttet til GLU (%)

		1 Helt uenig	2	3	Σ 1-3	4	5	6 Svært enig	Σ 4-6
Jeg har et svært positivt inntrykk av studiet (N=611)	<i>de tre største</i>	7,4	16,5	28,2	52,1	30,3	15,4	2,1	47,8
	<i>alle andre</i>	1,9	9,2	24,8	35,9	33,8	23,9	6,4	64,1
	<i>gjennomsnitt</i>	4,7	12,9	26,5	-	32,1	19,7	4,3	-
Jeg vil anbefale dette studiet til andre (N=611)	<i>de tre største</i>	8,5	9,6	20,2	38,3	31,9	23,4	6,4	61,7
	<i>alle andre</i>	3,1	8,0	17,7	28,8	27,4	28,6	15,1	71,1
	<i>gjennomsnitt</i>	5,8	8,8	19,0	-	29,7	26,0	10,8	-
Dette studiet stiller høye krav til meg som student (N=608)	<i>de tre største</i>	7,5	12,3	32,1	51,9	27,8	13,4	7,0	48,1
	<i>alle andre</i>	4,3	7,8	19,7	31,8	29,0	25,4	13,8	68,2
	<i>gjennomsnitt</i>	5,9	10,1	25,9	-	28,4	19,4	10,4	-
Dette studiet er faglig krevende (N=604)	<i>de tre største</i>	2,7	11,8	29,9	44,4	28,3	22,5	4,8	55,6
	<i>alle andre</i>	3,1	6,5	19,7	29,3	28,3	30,7	11,8	70,7
	<i>gjennomsnitt</i>	2,9	9,1	24,8	-	28,3	26,6	8,3	-
Dette studiet forutsetter at jeg leser pensum grundig (N=611)	<i>de tre største</i>	6,9	15,9	29,6	52,4	27,0	12,7	7,9	47,6
	<i>alle andre</i>	3,3	7,8	19,4	30,6	28,4	26,3	14,7	69,4
	<i>gjennomsnitt</i>	5,1	11,8	24,5	-	27,7	19,5	11,3	-
Studiet er så krevende...ikke være borte fra undervisning... (N=611)	<i>de tre største</i>	24,9	25,9	22,8	73,5	16,9	7,4	2,1	26,5
	<i>alle andre</i>	15,4	17,3	23,2	55,9	22,0	16,4	5,7	44,1
	<i>gjennomsnitt</i>	20,1	21,6	23,0	-	19,5	11,9	3,9	-
Det er svært faglig sterke lærere på denne utdanningen (N=613)	<i>de tre største</i>	3,2	10,6	21,7	35,5	23,8	30,2	10,6	64,6
	<i>alle andre</i>	0,7	4,7	17,5	22,9	30,2	31,4	15,6	77,1
	<i>gjennomsnitt</i>	1,9	7,6	19,6	-	27,0	30,8	13,1	-
Det er svært engasjerende lærere på denne utdanningen (N=611)	<i>de tre største</i>	3,7	9,6	28,7	42,0	36,7	17,6	3,7	58,0
	<i>alle andre</i>	1,4	9,0	25,5	35,9	34,3	21,3	8,5	64,1
	<i>gjennomsnitt</i>	2,6	9,3	27,1	-	35,5	19,4	6,1	-

Det generelle kvalitetsbildet

På bakgrunn av tabell 6.14 – som viser i hvor stor grad studentene er fornøyd med undervisningstilbudet, gjennomføring av utdanningen, læringsmiljø – kan en se at studenter som studerer ved utdanningsinstitusjonene med færre studenter, opplever GLU-studietilbudet som mer positiv enn det som er tilfelle ved de tre største institusjonene (HiB, HiOA, HiST). Denne tendensen er gjennomgående for alle spørsmålene som gjengis i tabellen.

Når studentene ble spurt om de fikk et svært «positivt inntrykk av GLU-studiet», så viser det seg at ved de mindre institusjonene velger 64,1 % av studentene verdiene 4, 5 eller 6. Ved de tre store institusjonene gjelder dette for 47,8 % av studentene.

Brukes det en annen kvalitetsindikator – «Jeg vil anbefale dette studiet til andre» – for å måle opplevd generell utdanningskvalitet, ser vi si at et ganske betydelig flertall av alle studentene anbefaler GLU-studiet til andre. Ved de store institusjonene velger 61,7 % verdiene 4 til 6. Igjen ser det ut som om studentene ved de andre institusjonene er mer tilfredse med studiet, og 71,1% ville anbefale dette studiet til andre.

GLU – krevende og utfordrende?

I St.meld. nr. 11 (2008–2009) sies det at den «nye lærerutdanningen skal ha høy kvalitet og være krevende å gjennomføre» (s. 22). For å undersøke om GLU-studiene oppleves som faglig og kvalitetsmessig krevende, har studentene blitt bedt om å forholde seg til en rekke påstander relatert til lærerutdanningsinstitusjonenes eksplisitt eller implisitt formulerte forventninger.

Et studium kan oppleves som både en personlig utfordring og en faglig utfordring. Mens det første aspektet omfatter studentenes spesielle livssituasjon (organisasjon av personlig hverdag, dyrking av parallelle interesseområder etc. i kombinasjon med studier og praksis) omfatter det faglige aspektet innholdsrelaterte utfordringer som studenter opplever i GLU.

Studiet som personlig utfordring

Når studentene blir spurt om de er enige i at «GLU-studiet stiller høye krav til dem som student», opplever 48,1 % av respondentene ved de tre største institusjonene (verdiene 4-6) at det er slik. Derimot finner man at 68,2 % av studentene på alle andre institusjoner har en lignende opplevelse. Det er også påfallende at dobbelt så mange studenter ved de mindre institusjonene sier seg enige i at GLU-studiet er krevende (oppgir verdiene 5 og 6), sammenlignet med studenter fra de tre største. Omvendt ser man at et flertall ved de store institusjonene (51,9 %), opplever at begge GLU-studiene i mindre grad er faglig krevende. Dette er et noe overraskende funn med tanke på at det ikke synes å være forskjeller i inntakskvaliteten, målt ved gjennomsnittlig karakterpoeng fra videregående opplæring, blant primærskolene ved små og store institusjoner (jf. Følgegruppen 2011, s. 88). Dette skulle derfor tilsi at de vil oppleve faglige krav likere.

Studiet som faglig utfordring

Det forrige avsnittet viste at en stor del av studentene ved mindre utdanningsinstitusjoner opplever at det stilles høye krav til dem som GLU-studenter. På bakgrunn av det kan en spørre «hvordan opplever studenter den faglige utfordringen» sett opp mot antall GLU-studenter ved utdanningsinstitusjonene. Da studentene ble spurt om de er enige i at GLU-studiet er faglig krevende, opplevde 55,6 % av respondentene (skåre 4-6) dette ved de tre store institusjonene. Denne opplevelsen deler derimot 70,7 % av respondentene ved de mindre institusjonene. Men det må bemerkes at studentene i begge gruppene velger i liten grad den høyeste skåren (6): Dette gjelder for 4,8 % av studenter ved de tre store utdanningsinstitusjonene og 11,8 % ved alle andre.

Arbeidsbelastning

I St.meld. nr. 11 (2008–2009) sies det også at den faglige innsatsen til studentene må være «høy» (s. 22). En tidligere undersøkelse finner at studentenes arbeidsinnsats sett i lys av gjennomsnittsverdiene «ligger relativt lavt» (Sintef, 2011, s. 43). Følgegruppen har valgt å måle studentenes arbeidsbelastning gjennom selvevaluering av deres innsats knyttet opp mot opplevelsen av mer konkrete handlinger.

Studentene ble spurt om å si seg enige i påstanden om at «GLU-studiet er så krevende at du ikke kan være borte fra undervisning hvis en vil henge med». Responsen knyttet til studentenes holdninger til viktigheten av deltakelse i undervisningen i GLU, viser at studentene ved de tre største utdanningsinstitusjonene i mindre grad opplever at de må følge undervisningen. Kun 26,5 % mener at de må være på undervisningen for å kunne forstå fagstoffet i utdanningen (verdiene 4-6). Cirka 44 % av studentene ved de mindre institusjonene mener dette. Det ser ut som flertallet opplever at det i mindre grad er viktig å følge undervisningen for å kunne følge fagstoffet. Dette kan bety at undervisningstilbudet oppleves i mindre grad utfordrende i begge gruppene, men dog i ulik grad.

Studentene ble også spurt om de mener at det er «viktig å lese pensumlitteraturen grundig» for å kunne følge med i GLU. Lesing av litteraturen kan ses som en indikator for forståelsen av viktigheten av studieinnsats, da lesing krever økt tidsbruk av de studerende. Med tanke på målsetningen om en krevende lærerutdanning burde en kunne forvente en høyreforskyving av resultatene om studentene hadde utviklet en slik oppfatning. I lys av den foretatte gruppering kan en se at cirka 70 % av GLU-studentene ved de mindre institusjonene sier seg enig i at lesing av pensumlitteraturen er viktig for deres utdanning (oppgir verdiene 4-6). Dette gjelder kun 47,6 % av studentene ved de tre store institusjoner. Funnene blir bekreftet når en betrakter studentenes respons på påstanden om at en leser faglitteratur jevnlig. Omtrent 40 % av alle respondentene gir uttrykk for at det leser faglitteratur i beskjeden grad (oppgir verdiene 1-3). Det ser ut som om resultatene fra spørreundersøkelsen indikerer at det finnes en minimal venstreskjevhet for de tre store lærerutdanningsinstitusjonene. Derimot finnes det en ganske tydelig høyreskjevhet for studenter ved alle andre utdanningsinstitusjoner.

Lærerutdannere

Et sentralt moment ved innføring av GLU var å øke lærerutdanningens faglighet gjennom forskningsbasert undervisning. Dette skjedde òg for å heve fagkompetansen til de tilsatte. I Følgegruppens tredje rapport (2013) konkluderes det med at de «som forskar mest, og som også forskar innan profesjonsretta», dvs. de som driver fram den faglige utviklingen «ser ut til å vere mindre involverte i utdanninga av lærarstudentar» (s. 63). Det vises òg at de fleste tilsatte som underviser i GLU, er på høgskole- og universitetslektornivå (ibid., s. 57). Et slikt situasjonsbilde tilsier at studenter vil kunne oppleve faglig svake lærerutdannere.

Kvalitetsopplevelsen av lærerutdanningen er avhengig av hvordan studenter vurderer den faglige kvaliteten til lærerutdannere. Studentene ble bedt om å ta stilling til påstanden om at «det er svært faglig sterke lærere på deres utdanning». Sett under ett gir studentene i Norge uttrykk for at de er ganske fornøyd med den faglige kvaliteten til personalet som er involvert i utdanningen. Modusverdien for fordelingen er 5 og responsmønstre viser en forholdsmessig

tydelig høyreforskyving, dvs. det finnes forholdsvis mange studenter som velger høye verdier (4-6).

Kontrolleres datamaterialet for institusjonsstørrelse, viser det seg at lærere ved de mindre utdanningsinstitusjonene vurderes som faglig sterkere (77 % velger verdiene 4-6) enn ved de tre store institusjoner. Som allerede påpekt, kan dette ha sammenheng med hyppig lærer-student-kontakt ved institusjoner med færre GLU-studenter.

Kvaliteten til GLU er også avhengig av om en opplever lærerutdannere som motiverende og engasjerte. Studentene skulle ta stilling til påstanden om at lærerne deres er «svært engasjert i utdanningen». Responsmønstret viser normalfordelte verdier for de tre store institusjonene (skew 0,231), og det ser ut som mesteparten av studentene (57.9 %) mener at lærere er engasjerte (skåre 4-6). Samtidig er det slik at 64 % av respondentene ved alle andre institusjoner mener det samme om sine lærerutdannere. Det må fastholdes at en ganske betydelig andel av studentene opplever lærerutdannerne som dedikerte personer.

Profesjonsorientering

Når vi analyserer studiets profesjonsorientering, er det ingen tydelig trend som tilsier at studenter opplever profesjonsorienteringen av GLU-utdanningene ved de tre store og alle de andre institusjonene svært annerledes. Når de ble bedt om å ta stillingen påstanden om at «det har vært tydelig gjennom hele løpet at studiet skal utdanne til læreryrket», sier seg 60,1 % av studentene ved de mindre institusjoner enig i det skåre (5-6). Tallet for studenter ved de tre største institusjonene er 58 %. Et slikt funn indikerer at GLU-studenter i Norge har en lignende oppfattelse av profesjonsorienteringen, og en kan konkludere med at de opplever et profesjonsdannende læringsmiljø.

Konklusjon

Med blick på de ulike kvalitetsdimensjoner kan en konstatere at mindre GLU-institusjoner ikke nødvendigvis leverer utdanningstilbud som oppleves og vurderes svakere enn ved de tre store utdanningsinstitusjonene som samlet sett har betydelige faglige og finansielle ressurser. De aller fleste studentene har en positiv vurdering av GLU, men samtidig er det slik at studenter ved de mindre utdanningsinstitusjoner er mer positive enn ved de tre store. Dette bildet finner en igjen når en ser på kravsnivået i GLU. Det ser ut som om mindre institusjoner stiller høyere krav til sine studenter enn ved de tre store. Når det kommer til spørsmål knyttet arbeidsbelastning, finner man at den oppleves som høyere ved de mindre institusjonene. Uavhengig av det viser det seg at studentene ved de mindre institusjonene opplever sine lærerutdannere som ganske kompetente.

6.5 Nasjonale retningslinjer

Nasjonalt råd for lærerutdanning har nå overtatt ansvaret for de nasjonale retningslinjene.⁶⁵ Dette mener Følgegruppen er en fornuftig løsning, siden det er institusjonene som har kompetansen til å utvikle disse videre. Vi vil her vise til våre tidligere rapporter, der vi har presentert analyser av programplanene til institusjonene (t.d. PEL-faget i Rapport 2 og norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving i Delrapport 1 2014). Dersom vi summerer opp generelle funn i tidligere rapporter og innspill fra institusjonsbesøkene, kan vi si at de nasjonale retningslinjene:

- er for like (1-7 og 5-10)
- er for omfattende (for mange læringsutbytte)
- har for lite vekt på progresjon
- har for lite sammenheng mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse
- tar for lite hensyn til tverrfaglige krav fra forskriften.

6.6 Nasjonale deksamener

Følgegruppen er kjent med at NOKUT har fått i oppdrag fra KD å utarbeide en pilot for nasjonale deksamener i matematikk for begge grunnskolelærerutdanningene.⁶⁶ Ved institusjonsbesøkene spurte vi hva institusjonene mente om en slik ordning, og mesteparten av institusjonene avviste bestemt at dette var en god idé (12 institusjoner var mot, 4 for og 2 svarte uklart). Følgegruppens syn er at en ikke bør overkjøre institusjonene i en så viktig sak – det ville være uheldig i forhold til den autonomien UH-sektoren skal ha i samfunnet. Vi vil dessuten vise til en rekke andre argument som taler mot en slik løsning.

For det første så vil en ordning med nasjonal eksamen kunne komme i en juridisk gråsoner. Studentene er forpliktet på læringsutbytteformuleringene i de lokale programplanene – man har ingen nasjonale læringsutbytteformuleringer i matematikk som man kan prøve studentene i. Studentene kan altså risikere å måtte gå opp til en eksamen som måler læringsutbytte som de ikke har arbeidet mot, og som de heller ikke er forpliktet på av institusjonen som skal skrive ut vitnemålet.

For det andre så vil strukturelle og praktiske forhold skape store problemer for gjennomføringen. Hvilket semester eller år studentene tar matematikkfaget, vil variere fra institusjon til institusjon, og det samme vil hvor mange studiepoeng studentene tar pr. semester. Det er vanskelig å se for seg hvordan man skal arrangere en slik eksamen uten å

⁶⁵ Se her:

http://www.uhr.no/ressurser/temasider/nasjonale_retningslinjer/nasjonale_retningslinjer_for_lererutdanningene

⁶⁶ <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2014/Nasjonale-deksamener-i-larer--sykepleie--og-revisjonsutdanninger/>

måtte legge mange strukturelle føringer på institusjonene. Ordningen vil kreve stor grad av fellestenkning rundt f.eks. progresjon og dermed skape behov for nye programplaner.

For det tredje så vet vi at eksamen er svært styrende for innholdet i undervisningen. Institusjonene er blitt bedt om å profilere seg på sine faglig sterke sider, men her risikerer man ensretting av undervisningen som kan gå ut over mangfoldet. Dermed kan man miste dynamikken i den nasjonale fagutviklingen. Dette står i motsetning til en forskningsbasert utdanning der institusjonene retter faget inn mot den kompetansen de er sterke på. Følgegruppen er særlig redd for at fagdidaktikken lett kan komme i skyggen av rene faglige læringsutbytter som det kan være lettere å teste på.

Vi ser behovet for et ytre blikk på de enkelte fagene og utdanningene, men mener at mer ekstern sensur, og eventuelt ordninger med resensur, er langt bedre løsninger for å sikre dette. Tidligere har vi òg pekt på behovet for faglige møtesteder for grunnskolelærerutdanningene, og vi mener at ressursene man tenker å bruke til nasjonale eksamener, vil kunne bli utnyttet mer meningsfullt om man sikret slike ordninger i stedet.

Følgegruppen anbefaler Kunnskapsdepartementet å se etter bedre alternativer enn nasjonale eksamener, som for eksempel mer ekstern sensur, resensur og stikkprøver. For å sikre faglig kvalitet er det òg viktig å skape faste faglige møtesteder for enkeltfagene i GLU. Et grep her kan være å gi NRLU ressurser til å utvikle og drive disse, eller at ansvaret sirkulerer mellom institusjonene.

6.7 Vurderinger og anbefalinger

Bortsett fra fusjonene som skapte UiT-NAU og HBV, vil Følgegruppen karakterisere SAK-grepet som mislykket for grunnskolelærerutdanningene. Det kan virke som om strukturprosessene har tatt over for SAK, og vi vil peke på at det fremdeles er behov for arbeidsdeling og konsentrasjon.

Flere av de tverrfaglige satsningsområdene i forskriften har vist seg å ta noe lang tid å få på plass, så det er viktig at ledelsen ved institusjonene lager systemer for å sikre at disse til enhver tid blir innarbeidet i programmene og at faglærerne får anledning til å utvikle nødvendig kompetanse. Følgegruppen er særlig urolige for IKT som grunnleggende ferdighet – her er det store utfordringer både når det gjelder utstyr og kompetansen til faglærerne.

Når det gjelder studiekvaliteten, opplever de aller fleste studentene grunnskulelærerutdanningene positivt, men samtidig er det slik at studenter ved de mindre utdanningsinstitusjonene er mer positive enn ved de tre store. Dette bildet finner man igjen når man ser på kravsnivået i GLU. Studentene ved mindre institusjoner rapporterer høyere krav enn ved de tre store. Når det kommer til spørsmål om arbeidsbelastning, så blir den opplevet som høyere ved de mindre institusjonene. Vi ser på dette som interessante funn, og mener at disse tendensene bør undersøkes nærmere. Ballen spiller vi videre til institusjonene.

Følgegruppen mener at ansvaret for styring og faglig kvalitet i grunnskolelærerutdanningene i større grad bør flyttes fra sentrale styresmakter til institusjonene, slik vi for eksempel har sett i

Finland. Grepet med å gi Nasjonalt råd for lærerutdanning ansvaret for de nasjonale retningslinjene er slik sett et skritt i riktig retning. Nasjonal deleksamen vil være et skritt i feil retning.

Hovedgrepene for sentral styring bør avgrenses til lovgiving og økonomiske tiltak/insentiv mot områder som politikerne mener er særlig viktig å styrke.

Anbefalinger

Til institusjonene

- Grunnleggende ferdigheter: Institusjonene bør
 - intensivere arbeidet med å skaffe relevant IKT-utstyr som kan støtte opp om moderne undervisningsformer, og gi faglærerne opplæring i å bruke dette
 - passe på at arbeidet med grunnleggende ferdigheter holder mål i alle fag, med et særlig blikk på lesing- og skriving i 5-10 for de som ikke har norsk
- Institusjonene har ennå ikke løst utfordringene med de tverrgående kravene fra forskriften på en tilfredsstillende måte og Følgegruppen vil vise til anbefalingene fra Rapport 4 (s. 84f).

Til Kunnskapsdepartementet

- Følgegruppen anbefaler Kunnskapsdepartementet til å se etter bedre alternativer enn nasjonale eksamener, som for eksempel mer ekstern sensur, resensur og stikkprøver. For å sikre faglig kvalitet er det òg viktig å skape faste faglige møtesteder for enkeltfaga i GLU. Et grep her kan være å gi NRLU ressurser til å utvikle og drive disse, eller at ansvaret sirkulerer mellom institusjonene.

7 Status, utfordringar og vegar vidare

Rapport nr. 5 er ein milepåle. Følgjegruppa for grunnskulelærerutdanningsreforma har no gjort sitt arbeid. Me vil nytte dette siste kapittelet til å ta eit steg tilbake og sjå nærare på kva som er gjort i desse fem åra, kor me står no og kva som pressar på. Så vil me til slutt kommentere endringar som ligg i tida og peike på kva som vil vere viktig for framtidens lærarutdanning.

7.1 Følgjegruppas arbeid

Det er naturleg å ta eit kritisk blick på kva me sjølv har gjort i desse fem åra. Har me gjort det arbeidet som mandatet frå Kunnskapsdepartementet (2010) spesifiserer at me skulle?

Følgjegruppens 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

Vidare er det presisert i mandatet at

Følgjegruppen 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, ved å

- 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

Følgjegruppa og sekretariatet har tatt arbeidet alvorleg. Det er både ei ære å bli utpeikt til å følge ei så stor og viktig reform, og det er hardt arbeid. Når det er forventa ein rapport kvart år, kan det bli hektisk og rapporteringa på data vil og vere nærast på "rådata"-nivå. Me har arbeidd slik at kvar haust har det vore innsamling av nye data, nye studiar, og kvar vinter-vår

har det vore analyse- og skrivearbeid. Innsamling og rapportering har hatt hovudfokus i vårt arbeid. Me har basert innsamlingar av informasjon på

- intervju/samtaler med studentar og tilsette i høgskule/universitet og praksisskular
- spørjeskjema-undersøkingar blant studentar (2010) og blant studentar, faglærarar og praksislærarar (2014)
- rapportar frå leiing og administrasjon i lærarutdanningane
- programplan- og emneplananalysar
- analysar av BA-oppgåver
- tal frå Samordna opptak (SO)
- tal frå Database for høgre utdanning (DBH)

Innhaldet i rapportane har følgt ein logisk tankegang som me la opp til tidleg. Me kunne ikkje samle informasjon om alt allereie frå første dag, fordi dette var ei reform som var under utrulling. Derfor måtte me følgje utrullinga. Det første året hadde me fokus på planar og intensjonar, og på korleis studentane opplevde det første semesteret. Seinare kunne me sjå på korleis lærestadene arbeidde med tverrgående tema, med internasjonalisering, og i det tredje året kunne me ta eit spesielt blick på bachelor-oppgåvene. Det fjerde året stod lærarutdanningsfaga for tur. Gjennom heile løpet har me hatt eit fokus på differensiering og profesjonsretting, som er to av dei sentrale punkta i reforma. Kvart år har me òg rapportert på rekruttering og gjennomstrøyming. Dessutan har me innimellom dette tatt opp ei rekkje andre sider ved grunnskulelærarutdanningane.

Ein nøkkel til reforma, sett frå departementet si side, var SAK-arbeidet. Ein tenkte at det ikkje ville vere mogeleg for alle lærestader å ha tilbod om alle fag eller alle utdanningar. Reforma gjorde det nødvendig med auka samarbeid i regionane. Studia var forma slik at studentane kunne vere mobile. Dei kunne dra ein annan stad for å få det faget dei ville ha. Følgjegruppa har derfor følgt arbeidet med SAK i fem år, og har òg undersøkt korleis lærestadene har organisert utdanningane og leia dei. I samanheng med dette har me òg gjort det som er mogeleg for å få ei oversikt over kva for fag studentane vel, og korleis dette samsvarar med behov i skulene. Det viser seg at dette er eit vanskeleg område å få gode data på.

Me har arrangert ein konferanse kvart år for å presentere og diskutere resultatane. Formatet på konferansane har endra seg frå dagskonferanse til lunsj-lunsj, fordi mange deltakarar hadde eit ønskje om å få diskutere meir. I vår avslutningskonferanse vil me prøve å få til endå meir tid til diskusjonar og innspel.

Det andre året arrangerte me regionale konferansar slik at fagpersonar og praksisskular kunne møtast og ta opp problemstillingar og få fortelje om korleis dei jobba. Deling av erfaringar og gode eksempel var eit mål for desse samlingane.

Vi har hatt ei fast nettside (<http://ffl.uis.no/>) der rapportar og delrapportar har vorte publiserte, og rapportane vil vere tilgjengelege der i framtida. Facebook-sida til Følgjegruppa har vist seg å vere populær. Me har no nær 1000 medlemmar i denne gruppa, og sida vil nok òg kunne bli nytta framover.

Kva meiner så dei som jobbar i lærarutdanningane? Har rapportane vore nyttige for arbeidet deira? Dette spørsmålet var me inne på i den siste intervjurunden, og tilbakemeldingane var stort sett positive frå dei fleste, men med den same variasjonen mellom institusjonane som me har sett i mange samanhengar. Typiske svar frå studieleiarane ser slik ut:

- Jeg syns det har vært veldig nyttig å få FG-rapportene, og konferansene, og oppleve at vi gjennom hele landet stort sett har stridt med de samme utfordringene. Helt konkret, jeg vet at vi har gjort endringer i etterkant av Følgegruppens besøk, men helt konkret så husker jeg best først for et par år siden, og dere spør om det samiske perspektivet, da måtte vi inn og synliggjøre det i planene våre, ja.
- Ja, vi har konkret brukt de tilrådingene som ligger der vi, når vi har jobbet i kollegiet, når vi har GLU-møter som vi kaller det, der alle fagansatte er, så bruker vi rapporten, og det som kommer fram der – hvor er vi hen opp imot det som nasjonalt vises.
- Jeg kan bare si for min egen del, med to års fartstid, at med FG så følger det med enorm mengde informasjon, og mye nyttig bevisstgjøring.

Kritiske innspel går mellom anna på at me burde hatt større fokus på dei store institusjonane, at me burde ha vore meir kritiske til sjølve reforma og noko skarpere i tilrådingane til departementet.

På eit spørsmål om kva som burde skje framover, fekk me dette svaret:

Jeg tenker, ut i fra det som er gjort, så har vi jobb for de neste fem årene. Bare så det er sagt. Men det vi trenger er en delingsarena.

Dersom me skal vere sjølvkritiske, så er denne institusjonen inne på den delen av mandatet me i minst grad har greidd å oppfylle. Gjennom heile femårsperioden har me sett og fått innspel på at grunnskulelærarutdanningane manglar faglege møtestader. Men me har ikkje hatt ressursar/evne til å få dette til, bortsett frå konferansen me har arrangert ein gong i året. Når den siste GLU-konferansen blir arrangert i mars 2015, blir dette ståande igjen som ei av dei store utfordringane framover.

7.2 Status for reforma etter fem år

7.2.1 Faglærarane si vurdering

I spørjeundersøkinga som me utførte hausten 2014 blant faglærarar, spurde me korleis dei vurderte lærarutdanningane på eigen institusjon opp mot hovudmålsetjingar i GLU-reforma. Svara er gitt i form av gjennomsnittsverdiar i tabellen nedanfor. Her viser me gjennomsnittsverdiar for svar på ein skala frå 1 til 6, der 1 = «vi har lykkjes i svært liten grad» og 6 = «vi har lykkjes i svært stor grad». Me set også opp standardavvik, som er eit mål på variasjon i utvalet.

	M	s.a.
- å skape en integrert utdanning	4.19	.987
- å skape en profesjonsrettet utdanning	4.71	.947
- å skape en forskningsbasert utdanning	3.98	1.128
- å skape en utdanning med to differensierte utdanningsløp	4.48	1.102
- å skape en utdanning med høy faglig kvalitet	4.55	1.087
- å legge til rette for internasjonalisering i utdanning	3.78	1.238
- å legge til rette for arbeid med grunnleggende ferdigheter på tvers av fagene	3.81	1.157
- å legge til rette for arbeid med flerkulturelle perspektiver på tvers av fagene	3.66	1.172
- å legge til rette for arbeid med samiske perspektiver på tvers av fagene	2.62	1.263

Svara frå faglærarane er ikkje eit objektivt mål på kvar utdanningane står, men dei er ein indikasjon på korleis faglærarane opplever at deira lærarutdanningar er relativt sett. Følgjegruppa vurderer svara som ein refleksjon av ambisjonsnivå (forventningar) og at faglærarane har høgare ambisjonar for utdanningane.

Ca. 360 faglærarar har svart på spørsmåla, og dei verkar å vere nokolunde fornøgde med det arbeidet som er gjort for å skape integrerte, differensierte, profesjonsretta utdanningar med høg fagleg kvalitet, men dei ser at det er meir å gjere i årene framover for å styrkje forskingsbaseringa, og å integrere fleirkulturelle perspektiv, samiske perspektiv og grunnleggjande ferdigheiter på tvers av faga. Internasjonalisering i utdanningane skil seg òg ut som eit område etter deira syn vil krevje meir merksemd i åra framover.

7.2.2 Følgjegruppa si vurdering av status

Følgjegruppa meiner faglærarane sitt syn på arbeidet med GLU-reforma i stor grad samsvarar med våre vurderingar etter fem år. Ei kort oppsummering vil sjå slik ut:

Status for gjennomføringa av GLU-reforma ved institusjonane samla sett

Desse momenta verkar å vere i god framdrift

- **arbeidet med praksis**
- **profesjonsretting**
- **integrering**

Desse momenta er berre delvis løyste, og må framleis arbeidast med

- **forskingsbasering**
- **differensiering**
- **nynorsk i GLU 5-10**
- **fleirkulturelle perspektiv**
- **grunnleggjande ferdigheiter**

Desse momenta er uløyste

- **rekruttering**
- **fråfall**
- **internasjonalisering**
- **samiske perspektiv**
- **SAK**

Det er i denne samanhengen viktig å presisere at eit sentralt resultat frå undersøkingane våre er at det på ein del punkt er variasjonar mellom institusjonar, mellom fag og mellom faglærarar og studentar internt på dei ulike institusjonane. For meir nyanserte framstillingar syner me til dei førre kapitla i denne rapporten og dei tidlegare rapportane våre. Her gir me berre ei kort omtale av kvart punkt:

Praksis: Me ser at samarbeidet mellom U/H og praksisfeltet er styrkt ved GLU-reforma. Studentane er godt nøgde med sine praksisperiodar. Utviklingspotensialet her er særleg knytt til å få praksisfeltet meir inn i det faglege utviklingsarbeidet i U/H, og å få til endå meir fagrelevant praksis for studentane.

Profesjonsretting og integrering: Både utviklinga i PEL-faget, fagdidaktikken og studentane si vurdering av eigen profesjonsfaglege kompetanse tyder på at GLU-reforma har vore vellykka på desse punkta. Det betyr likevel ikkje at institusjonane kan sleppe opp trykket her – til det er variasjonen for stor.

Forskningsbasering: Dette er eit av dei mest vellykka grepa i reforma. Det viser både intervjuar, faglærer- og studentundersøkinga, samt utviklinga i forskingsproduksjonen. Bacheloroppgåva har vore eit godt grep her. Men når ambisjonsnivået stig – til dømes ved innføring av master – blir det framleis eit svært viktig felt å arbeide med. Framsteg her er avhengig av langsiktige satsingar på kompetanseheving, samstundes som slike satsingar vil vere avgjerande for å halde og utvikle høg kvalitet i grunnskulelærerutdanningane.

Differensiering: Hovudinstrykket er at institusjonane har gjort ein stor jobb med å byggje om éi utdanning til to, men me ser samstundes at dette er eit område der finansielt pressa institusjonar kan vere freista til å samkøyre meir enn tilrådeleg utifrå målsetjingane om profesjonsretting mot aldersgrupper i grunnskulen. Følgjegruppa meiner at det viktigaste her er å halde strengt på differensieringa i dei store skulefaga.

Nynorsk i GLU 5-10: Bortfallet av obligatorisk norsk for 5-10 har ført til utfordringar for institusjonane når det gjeld å oppfylle krava i forskrifta knytt til meistring av både bokmål og nynorsk som profesjonsspråk. Nokre institusjonar, til dømes HiOA, har løyst utfordringane godt, medan andre institusjonar har gjort lite eller ingenting. Her bør dei siste lære av dei første.

Fleirkulturelle perspektiv: På dette viktige feltet skjer det mykje positivt i utdanningane, men ein må arbeide vidare med å integrere dette i alle faga. Samfunnsutviklinga gjer det nødvendig at institusjonane legg særleg stor vekt på norsk som andrespråk.

Grunnleggjande ferdigheiter: Våre undersøkingar syner at dei grunnleggjande ferdigheitene kjem tydeleg fram i programplanar, men at dette i varierende grad er tilfelle når det gjeld semesterplanar, arbeidskrav og pensumlitteratur. Utfordringane verkar å vere større på GLU 5-10 enn på 1-7, og IKT peikar seg ut som eit område der ein mange institusjonar har uløyste oppgåver. Lærarutdannerane sin kompetanse på grunnleggjande ferdigheiter er avgjerande for integrering av perspektiva i undervisninga. Institusjonane må òg ha opplegg for vidare kvalifisering av lærarutdannarar utover at dei skal kvalifisere seg som forskarar. Desse må gjelde for alle fag.

Rekruttering: Reforma har etter vårt materiale ikkje ført til auka rekruttering. Her er utfordringane store, særleg for GLU 1-7. Lite tyder på at endringar i utdanningane kan ha noko særleg påverknad på rekrutteringa. Potensielle studentar ser til yrket når dei vel utdanning, så det er i læraryrket utfordringane må løysast. Dersom ein vil søkje å løyse problemet utan å gripe inn i løn- og arbeidstilhøve der, er det sannsynleg at økonomiske insentiv knytt til studiefinansiering vil vere eit godt verkemiddel. Det kan òg nyttast for å motarbeide liten student- og arbeidsmobilitet, som gir særlege utfordringar i delar av landet.

Fråfall: Gjennomføringsprosenten for det første GLU-kullet er ca. 50 %. Det er ikkje verre enn andre profesjonsutdanningar, men det store fråfallet har store konsekvensar, både samfunnsøkonomisk, for den enkelte student og for institusjonane. Årsakene viser seg å vere svært samansette, og det verkar som om mange av dei ligg utanfor institusjonane sin kontroll.

Internasjonalisering: Sett bort frå nokre få institusjonar, til dømes HiST, er dette ei målsetjing ved reforma som ein ikkje har nådd. Få studentar reiser ut, og det verkar som forklaringa ligg både i programstrukturen, hjå lite villige studentar og i tilrettelegging- og informasjonsarbeidet ved institusjonane.

Samiske tilhøve: I førre rapport såg me at institusjonane har gjort ein del grep for å styrkje opplæringa i samiske tilhøve, særleg på plannivå. Men både faglærer- og studentundersøkinga syner svært lite aktivitet her, så anten har ikkje endringane slått inn enno, eller så verkar dei ikkje. Dette bør institusjonane sjå nærmare på.

SAK: Dersom ein ser bort i frå fusjonane som skapte UiT-NAU og HBV, vil Følgjegruppa karakteriserer SAK-grepet som mislykka for grunnskulelærarutdanningane. Her har skjedd noko på samarbeid, elles lite. Behovet for arbeidsdeling og konsentrasjon er der framleis.

7.3 Reform i lærarutdanningane – men kva med skulane?

Omlegginga frå allmennlærarutdanning til grunnskulelærarutdanning medfører eit auka fagleg fokus, sidan grunnskulelærarane berre skal kunne undervise i fag dei har studert og som er innretta mot aldersgruppa dei skal undervise. Me vil peike på tre sentrale konsekvensar av dette for grunnskulen – behov for meir kunnskap om kompetanse, behov for ei klargjering av kompetanseføreskrifta som samsvarar med intensjonane i reforma og behov for ei nyttenking kring tilsetjing og bruk av lærarar.

Følgjegruppa har i fleire rapportar etterlyst oversyn over kompetansebehov i grunnskulen, gjerne fylkesvis. Dette er nødvendig for at lærarutdanningsinstitusjonane kan kunne lage relevante fagtilbod for studentane, og for at studentane skal kunne velje fag som gjer dei attraktive på jobbmeknaden.

Utdanningsdirektoratets rundskriv om endringar i kompetanseforskrifta (sjå kap. 5.5) opnar for at lærarar med utdanning frå GLU 1-7-løpet skal kunne undervise på ungdomssteget. Dette bryt etter Følgjegruppas syn heilt med intensjonane med GLU-reforma, og vil kunne underminere heile reforma. 1-7-lærarane har ikkje hatt undervisning retta mot ungdomskultur, karaktersetjing, fagdidaktikk for 8.-10.-trinn osv., og dei er slik sett mindre kvalifiserte enn ALU-studentane var til å undervise i ungdomsskulen. Dette bør Kunnskapsdepartementet rette opp i snarast råd.

Dei siste par åra har me observert stadig fleire teikn på at ein del skuleeigarar og grunnskular ikkje har tatt innover seg konsekvensen GLU-reforma, og det kan verke som dei framleis helst vil ha allmennlærarar. Det er viktig at dei forstår styrkene til grunnskulelærarane som til dømes meir fagkunnskap, ein fagdidaktikk som er betre innretta mot alderen til elevane og ei forskingsbasering av utdanningane som skal gjere dei i betre stand til å kvalitetssikre undervisninga til elevane. Dette er framtida, og det betyr at mange grunnskular i langt større grad enn i dag må omstille seg til å tenkje fag – ikkje berre på timeplanen til elevane, men òg i organiseringa av lærarstaben.

7.4 Framtidas lærarutdanning

I det Følgjegruppa leverer Rapport nr. 5, er det allereie varsla mange endringar som får konsekvensar for lærarutdanningane. Departementet har varsla endra opptakskrav frå 2016 (mogelegvis 4 i matematikk i tillegg til dei andre gjeldande krava), og at GLU skal bli ei femårig masterutdanning frå 2017. Institusjonane er i full sving med å finne fram til nye partnerar å fusjonere med, og før sommaren 2015 vil me få ei strukturmelding om dei nye strukturane for høgare utdanning. I denne meldinga vil det og bli tatt opp spørsmål som gjeld finansiering av høgare utdanning.⁶⁷

⁶⁷ Kunnskapsdepartementet, 2015

Samstundes arbeider Ludvigsen-utvalet med å ferdigstille ein rapport om framtidens skule. I deira arbeid drøftar dei bl.a. vektlegging av kompetanseområde og djup læring versus overflatelæring. Dette bør få konsekvensar for NRLU sitt arbeid med læringsutbyte eller kompetansemål for lærarstudentar.

Teknologisk utvikling er eit faktum som lærarutdanningane ikkje heilt har teke inn over seg, sjølv om me ser ei viss endring. Høgskular og universitet har ikkje bevega seg like raskt som vidaregåande skular når det gjeld digitale eksamen, og grunnskulane har ofte mykje betre og meir utstyr enn lærarutdanningane.

Følgjegruppa vil ikkje ta på seg å spå kva som vil skje med framtidens lærarutdanning, men me vil peike på nokre moment som me meiner er viktig ei positiv utvikling:

- Framtidens lærarutdanning bør byggje vidare på strukturane i GLU-reforma. Utdanningane må få arbeide vidare med det grunnlaget dei har bygd og gjere dei endringane som dei sjølve ser blir nødvendige basert på evalueringar og erfaringar.
- Framtidens lærarutdanning må sikre mogelegheit for mobilitet, slik at studentane kan få velje blant alle skulens fag på alle nivå. Me trenger godt kvalifisert lærarar i alle fag, ikkje berre i nokre få.
- Framtidens lærarutdanning må vere finansiert som ei krevjande profesjonsutdanning med behov for teknologisk utstyr og tett samarbeid mellom praksisskular og UH. Finansieringa må gi mogelegheit for utvikling av ferdigheiter, ikkje berre kunnskap. Det krev ei anna organisering enn stor-førelingar.
- Framtidens lærarutdanning må kunne endre seg i takt med samfunn og forskning, men ikkje i rykk og napp. Det må vere mogeleg for utdanningsinstitusjonane å gjere naudsynte endringar utan å vere avhengig av sentrale politiske vedtak.
- Framtidens lærarutdanning skal vere forskingsbasert. Det må òg medføre at argumenta for utvikling av utdanningane må byggje på forskning om korleis lærarutdanningane kan påverke læring for studentane på betre måtar og sikre endå betre kvalifisering for framtidens skule.
- Framtidens lærarutdanning treng studentar. Følgjegruppa ser det som lite sannsynleg at dei varsla endringane vil styrkje rekrutteringa. Dermed er det nødvendig å tenkje nytt kring tiltak for å få auka rekruttering.

Litteratur

- Berg, G. (1999). *Skolekultur – nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Bjørkeng B. (2013). *Videregående opplæring – yrkesfag og fullføring*. Samfunnsspeilet 1/2013. Statistisk Sentralbyrå.
- Cappelen, Å., Gjefsen, H.M., Gjelsvik M., Holm, I.& Stølen, N.M. (2013). *Forecasting demand and supply of labour by education*. Rapport 2013/48. Statistisk Sentralbyrå.
- Desforges C, & Abouchar A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review*. (Research Report No. 433): Department of Education and Skills.
- Forskerforbundet (2013). *Lønnsstatistikk*, hentet fra <https://www.forskerforbundet.no/lonn/lonnsstatistikk/>
- Forskningsrådet (2013). *Evaluering av forskningsprogrammen praksisfag og utdanning2020 med prakt i belysning*. Hentet fra http://www.forskningsradet.no/no/Publikasjon/Evaluering_av_forskningsprogrammen/1253986780854?lang=no
- Følgjegruppa (2011). *Frå allmennlærer til grunnskulelærer. Innfasing og oppstart av nye grunnskulelærerutdanninger*. UiS.
- Følgegruppen (2012). *Med god glid i kupert terreng. GLU-reformens andre år*. UiS.
- Følgjegruppa (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringer for grunnskulelærerutdanningane*. UiS.
- Følgegruppen (2014). *Lærerutdanninger i endring. Indre utvikling – ytre kontekstuelle og strukturelle hinder*. UiS.
- Følgegruppen (2014). *Lærerutdanningsfagene norsk, engelsk, naturfag og kroppsøving. Delrapport 1 – 2014*. UiS
- Gjefsen H.M, Gunnes T. & Stølen N. M. (2014). *Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring*. Rapport 2013/31. Statistisk Sentralbyrå.
- Gythefeldt, K. & Heggen, K. (2012). *Er høgskolene regionale kvalifiseringsarenaer? Likheter og ulikheter mellom høgskolene på Vestlandet og i hovedstadsregionen*. Rapport nr. 3/29/2012. Høgskolen i Oslo og Akershus, Senter for profesjonsstudier.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. London: Routledge
- Hetland T. (2015, 16. januar). Suksess mot normalt. *Stavanger Aftenblad*.

- Høgskolen i Østfold (2014). *Tverrfaglige opne forsknings- og utviklingsgrupper/ Kunstneriske utviklingsgrupper*. Hentet fra <http://www.hiof.no/om-hogskolen/enheter/avdeling-for-larerutdanning/forskning-og-utvikling>
- IKT-senteret (2014). *Et stykke igjen for IKT i lærerutdanningene*. Hentet fra <http://iktsenteret.no/aktuelt/et-stykke-igjen-ikt-i-laererutdanningene>
- Jordell K. Ø. (2014). Regnestykker og Lærerloftet. I *Utdanningsnytt nr. 19*: http://www.utdanningsnytt.no/Global/PDF%20av%20Utdanning/Utdanning_19_2014.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009b). Rundskriv F-13-09 *Nasjonale rammer for dei nye grunnskulelærerutdanningane*. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rundskriv/2009/rundskriv-f-13-09-nasjonale-rammer-for-d.html?id=586984>
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærareutdanningene for 1-7 trinn og 5-10 trinn*. (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2010/Forskrift_rammeplan_grunskolelaererutdanningene.pdf).
- Kunnskapsdepartementet (2015): Høringsdebatt på bakgrunn av rapport om finansiering av høgre utdanning, 2 feb. 2015 <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/nett-tv/id2365049/>
- Lagerstrøm., B. O., Moafi, H., & Killengreen Revold, M. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014*. Rapporter 2014/30. Statistisk sentralbyrå
- Lile, Hadi K. (2011) *FNs barnekonvensjon artikkel 29 (1) om formålet med opplæring: en rettssoiologisk studie om hva barn lærer om det samiske folk*. Avhandling (ph.d), Universitetet i Oslo.
- Mastekaasa, A. (2011). *Brain drain? Recruitment and retention of high quality teachers in Norway*, Oxford Review of Education. 37:1, s. 53-74, DOI: 10.1080/03054985.2010.527730
- Munthe, E. & Ohnstad, F.O. (2008). *Ensomme svaler? Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 6, 471-482. Hentet fra http://www.idunn.no/ts/npt/2008/06/ensomme_svaler_en_studie_av_praksisskolelereres_rapportering_om_identitet_k
- NOKUT (2014a). *Nasjonale deksamener i lærer-, sykepleie- og revisjonsutdanninger*, hentet fra <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2014/Nasjonale-deksamener-i-larer--sykepleie--og-revisjonsutdanninger/>

- NOKUT (2014b). *Masterløft for lærerutdanningen*, hentet fra <http://www.nokut.no/no/Blogg/NOKUT-bloggen/Dates/2015/2/Masterloft-for-larerutdanningen/#.VPRDXy7e9ix>
- NOU 2008:3 (2008). *Sett under ett - Ny struktur i høyere utdanning* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Næss, T. & Vibe, N. (2006). *Gjennomføring og frafall blant allmennlærerstudenter*. Arbeidsnotat 23/2006. Oslo: NIFU.
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014. OECD indicators*, hentet fra <http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>
- Samordna Opptak (2014). *Simulering av endrede karakterkrav for et utvalg av utdanninger i det samordnede opptaket i 2014*, 17. november, Oslo.
- Smestad, B. (2015). *Hvilke fag får GLU-studentene kompetanse i? En analyse av grunnskolelærerstudentenes studiepoengproduksjon 2013/14*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <https://fagarkivet.hioa.no/jspui/handle/123456789/436>
- SINTEF (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Stambøl, L.S.(2013) *Studentvandring. Rekruttering til studier og tilførsel av nye høyt utdannede i et geografisk perspektiv*. Statistisk Sentralbyrå.
- Steinkellner A. og Holseter A.M. (2013). *Befolkningens utdanningsnivå, etter spørreundersøkelsen om utdanning fullført i utlandet*. Statistisk Sentralbyrå.
- Svarstad, J. (2015). Nå kommer «superlærerne» *Aftenposten*, 3. februar. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Na-kommer-superlarerne--7885452.html>
- Teknisk Beregningsutvalg (TBU) (2015). *Grunnlaget for inntektsoppgjørene 2015*. Oslo: Arbeids- og sosialdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/asd/dokumenter/2015/tbu_kort_versjon_2015_endelig.pdf
- Tømte, C. Kårstein, A. & Olsen, D. S. (2013). *IKT i lærerutdanningen. På vei mot profesjonsfaglig digital kompetanse?* Rapport 20/2013. NIFU, hentet fra <http://www.nifu.no/files/2013/05/NIFUrapport2013-20.pdf>
- Tømte, C.E og Kårstein, A. (2013). *Nettbasert grunnskolelærerutdanning ved Høgskolen i Telemark: Rapport fra følgeforskning*. NIFU.
- Universitets- og høgskolerådet (2014). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*, hentet fra: http://www.uhr.no/ressurser/temasider/nasjonale_retningslinjer/nasjonale_retningslinjer_for_lererutdanningene

Utdanningsdirektoratet (2014) *Krav om relevant kompetanse for å undervise i fag mv.* Udir-5-2014: <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Ovrige-tema/Udir-5-2014-Krav-om-relevant-kompetanse-for-a-undervise-i-fag-mv/>.

Utdanningsforbundet (2009). *Faglige karriereveier for lærere. Temanotat 7*, s. 24-26 Oslo: Utdanningsforbundet

Werler, T. (2014). Aktuelle Entwicklungen der Lehrerbildung in den skandinavischen Staaten. I: (Döbert, H. Weishaupt, H.; von Kopp, B. red.) *Innovative Ansätze der Lehrerbildung im Ausland*. Münster: Waxmann, s. 109-134.

Vedlegg

Vedlegg I Tabeller

Tabell 2.1a) Planlagte studieplasser på GLU

Institusjon	2014			2013*			2012			2011			2010		
	Totalt	1-7	5-10	Totalt	1-7	5-10	Totalt	1-7	5-10	Totalt	1-7	5-10	Totalt	1-7	5-10
HIB	352	200	152	352	200	152	352	200	152	326	190	136	314	174	140
HBV	195	75	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HiF	-	-	-	40	-	40	40	40	-	20	-	20	80	40	40
HH	150	90	60	160	100	60	160	100	60	160	100	60	160	100	60
HiNe	40	20	20	50	25	25	45	20	25	60	30	30	60	30	30
HINT	120	60	60	135	75	60	135	75	60	100	60	40	100	60	40
HiOA	360	192	168	376	192	184	360	192	168	350	192	158	320	192	128
HSF	90	50	40	55	20	35	90	55	35	90	50	40	93	63	30
HSH	90	54	36	90	54	36	90	54	36	90	54	36	90	54	36
HiST	370	180	190	355	180	175	380	195	185	370	185	185	310	190	120
HiT	195	110	85	195	100	95	215	115	100	250	115	135	198	133	65
HVO	130	80	50	100	60	40	100	60	40	120	80	40	100	60	40
HiØ	110	66	44	100	60	40	100	60	40	100	60	40	100	60	40
SH	24	12	12	12	12	-	12	-	12	12	-	12	12	12	-
NLA	110	40	70	110	40	70	135	60	75	100	60	40	100	60	40
UiA	175	105	70	175	105	70	175	105	70	175	105	70	175	105	70
UiA (MA)	40	10	30	40	10	30	30	10	20	30	10	20	-	-	-
UiN	120	72	48	60	36	24	140	72	68	120	72	48	120	72	48
UiS	150	80	70	150	80	70	150	80	70	150	80	70	135	80	55
UiT-NAU	170	114	56	140	84	56	140	84	56	140	84	56	140	84	56
Totalt	2991	1610	1381	3005	1623⁶⁸	1382	3069	1677	1392	2949	1597	1352	2817	1671	1146

⁶⁸ *Fellesgradene i UH-Nett Vest hadde til sammen 102 planlagte studieplasser i 2013. Disse er tatt med i totalsummen.

Tabell 2.1b) Primærsøkere til GLU (2010-2014)

Institusjon	2014			2013			2012			2011			2010		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	totalt
HiB	294	310	604	271	353	624	259	281	540	268	273	541	257	377	634
HiBU	-	-	-	68	74	142	82	77	159	79	66	145	55	73	128
HBV	147	143	290	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
HiF	-	-	-	0	55	55	39	-	39	32	39	71	58	49	107
HH	165	122	287	170	94	264	150	105	255	124	89	213	120	84	204
HiNe	46	24	70	43	18	61	54	26	80	27	48	75	39	32	71
HiNT	88	67	155	113	80	193	104	73	177	59	66	125	46	52	98
HiOA	369	337	706	409	323	732	328	331	659	406	350	756	354	350	704
HSF	60	68	128	42	61	103	79	48	127	76	38	114	90	34	124
HSH	53	65	118	44	62	106	55	51	106	44	53	97	36	48	84
HiST	294	370	664	276	304	580	246	309	555	280	295	575	234	290	524
HiT	186	156	342	236	176	412	192	169	361	226	111	337	252	64	316
HiVe	-	-	-	81	91	172	86	69	155	73	67	140	99	63	162
HVO	91	71	162	67	55	122	130	50	180	58	57	115	52	57	109
HiØ	93	115	208	112	124	236	119	112	231	79	92	171	86	76	162
SH	17	15	32	6	-	6	-	10	10	-	11	11	28	-	28
NLA	36	65	101	47	61	108	67	50	117	41	52	93	31	31	62
UiA*	200	156	356	191	193	384	202	189	391	158	160	318	175	139	314
UiN	60	68	128	62	106	168	69	115	184	86	74	160	89	110	199
UiS	104	117	221	91	121	212	121	126	247	152	139	291	120	142	262
UiT-NAU	114	91	205	74	83	157	111	92	203	55	104	159	63	102	165
TOTALT	2417	2360	4777	2403	2434	4837	2493	2283	4776	2323	2184	4507	2284	2173	4457

Tabell 2.1c) Andel kvalifiserte primærsøkere til GLU (%)

Institusjon	2014		2013		2012		2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	63,9	74,2	64,2	78,5	61,8	69,8	64,2	77,7	65,9	71,6
HiBu	-	-	57,4	56,8	53,7	55,8	45,6	53,0	40,0	63,9
HiF	-	-	-	45,5	38,5	-	31,3	59,0	49,2	58,4
HBV	48,3	65,0	-	-	-	-	-	-	-	-
HH	55,2	73,0	55,9	58,5	53,3	81,9	56,5	70,8	62,0	71,4
HiNe	32,6	54,2	44,2	66,7	53,7	61,5	51,9	60,4	20,5	62,5
HiNT	58,0	64,2	57,5	62,5	55,8	80,8	44,1	65,2	49,6	58,6
HiOA	64,2	70,0	60,9	78,3	59,8	72,5	59,9	76,3	62,1	74,2
HSF	70,0	72,1	69,0	73,8	57,0	68,8	48,7	71,1	57,5	73,5
HSH	43,4	50,8	47,7	62,9	50,9	64,7	54,5	60,4	60,8	69,0
HiST	66,0	79,7	65,2	80,6	62,6	77,0	62,1	75,9	50,0	62,5
HiT	47,8	63,5	46,2	60,8	45,3	58,6	46,5	52,3	63,1	80,1
HiVe	-	-	49,4	75,8	60,5	58,0	50,7	62,7	56,2	76,2
HVO	63,7	70,4	55,2	80,0	52,3	76,0	58,6	71,9	62,4	73,9
HiØ	53,8	60,0	42,0	65,3	45,4	55,4	50,6	58,7	41,8	53,0
NLA	47,2	70,8	72,3	77,0	46,3	64,0	41,5	69,2	48,4	71,0
UiA	59,0	73,7	60,2	79,8	60,9	75,1	63,9	54,8	64,6	76,3
UiN	51,7	63,2	50,0	50,9	30,4	55,7	47,7	60,8	54,8	58,6
UiS	57,7	66,7	57,1	63,6	49,6	67,5	48,7	56,8	60,8	69,0
UiT-NAU	53,5	67,0	56,8	60,2	54,1	59,8	50,9	53,7	56,8	65,9
Totalt	58,0	69,9	55,9	68,5	52,2	66,8	51,5	63,7	54,0	67,9

Tabell 2.1d) Karaktersnitt (karakterpoeng) blant primærsøkere til GLU, fordeling pr. lærested

Institusjon	2014		2013		2012		2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	41,9	42,5	42,4	42,5	41,4	42,2	41,2	42,1	41,8	42,3
HiBu	-	-	40,8	42,1	41,3	41,9	40,2	42,0	41,9	40,3
HiF	-	-	-	39,4	40,5	-	-	44,2	40,0	42,5
HBV	42,2	41,6	-	-	-	-	-	-	-	-
HH	41,6	42,3	42,1	41,7	41,5	42,9	41,0	42,7	40,8	42,2
HiNe	41,7	43,5	41,2	40,1	40,9	43,3	42,8	40,6	40,3	42,6
HiNT	41,3	42,2	41,4	42	40,7	41,9	41,0	41,2	39,7	41,3
HiOA	41,7	42,5	41,4	42,2	41,5	42,1	41,6	42,2	41,9	42,6
HSF	40,7	42,6	41,4	42	41,5	41,4	42,0	41,5	40,4	41,3
HSH	40,7	41,1	41,3	42,9	42,0	41,4	39,5	42,3	40,7	42,1
HIST	42,3	42,8	41,4	40,8	41	42,3	41,6	41,7	41,7	42,2
HiT	40,5	40,7	41,3	41,9	41,6	41,7	41,3	40,8	40,3	42,1
HiVe	-	-	41,4	42	41,4	41,2	39,6	41,2	40,3	41,2
HVO	40,0	42,0	41	42,1	41,3	42,4	41,3	41,5	42,4	40,7
HiØ	41,9	42,4	40,7	41,4	41,8	41,8	42,0	40,9	39,9	41,5
SH	40,1	42,7	-	-	-	37,9	-	-	44,0	-
NLA	41,9	42,7	41,4	42,5	40,9	44,8	42,4	41,9	45,6	42,7
UiA	42,2	42,3	42,2	42,6	41,3	41,9	40,7	41,8	42,1	41,4
UiA ⁶⁹	42,3	43,0	43,3	41,6	42,1	41,2	42,7	41,1	-	-
UiN	40,5	42,2	39,5	41,2	40,5	42,9	40,9	42,5	41,3	42,6
UiS	41,4	42,3	40,4	43,1	41,6	41,6	40,9	42,6	40,3	41,8
UiT-NAU (Alta)	39,9	-	-	-	-	-	-	-	-	-
UiT-NAU (Tromsø)	42,2	43,7	42,8	42,2	41,8 ⁷⁰	40,9	42,0	42,4	40,7	41,4
Totalt, alle læresteder	41,4	42,4	41,4	41,8	41,3	41,9	41,3	41,9	41,3	41,8

⁶⁹ UiA har både ordinær GLU og 5-årig integrert master GLU.

⁷⁰ UiT-NAU har campusbasert GLU 1-7 med gj.sn. karakter 41,2, og samlingsbasert GLU 1-7 med gj.sn. karakter 42,4.

Tabell 2.1e) Aldersfordeling (gjennomsnitt) blant primærsøkere til GLU, fordeling pr. lærested

Institusjoner	2014 (GLU totalt)	2013 (GLU totalt)	2012 ⁷¹ (GLU totalt)	2011 (GLU totalt)	2010 (GLU totalt)
Høgskolen i Bergen ⁷²	21,5	21,6	21	21,6	22,4
Høgskolen i Buskerud	-	23	22,5	25,1	25
Høgskolen i Buskerud og Vestfold	23,1	-	-	-	-
Høgskolen i Finnmark	-	25,9	24,3	26,8	29,5
Høgskolen i Hedmark	24,9	25,9	23,9	24,6	25,5
Høgskolen i Nesna	25,6	28,3	26,8	26,5	28,5
Høgskolen i Nord-Trøndelag	23,6	24,2	24,2	24,1	23,2
Høgskolen i Oslo og Akershus	22,9	23,1	22,2	23,0	23,2
Høgskolen i Sogn og Fjordane	23,6	21,4	24,8	28,0	28,4
Høgskolen Stord/Haugesund	22,7	22	22,3	22,7	24,3
Høgskolen i Sør-Trøndelag	21,4	21,5	20,6	21,4	21,7
Høgskolen i Telemark	29,0	29,3	27,2	29,3	30,1
Høgskolen i Vestfold	-	24,2	23,7	24,3	24,8
Høgskolen i Volda	24,7	23,5	25,3	23,8	22,8
Høgskolen i Østfold	22,7	23,1	21,9	23,6	24,2
Samisk høgskole	27,3	25,6	24	23,8	23,2
NLA Høgskolen	22,2	22,5	23,9	26,0	21,3
Universitetet i Agder	22,5	22	20,7	22,1	22,6
Universitetet i Nordland	25,0	28,6	26,8	26,8	26,4
Universitetet i Stavanger	22,2	22,1	21,2	21,9	22,6
Universitetet i Tromsø-Norges arktiske universitet ⁷³	22,8	21,4	21,7	21,9	21,7
Gjennomsnittsalder alle læresteder	23,8	24,0	24,5	24,4	24,6
Gjennomsnittsalder læresteder med fleksible studietilbud	24,9	25,1	27,6	25,8	26,2
Gjennomsnittsalder læresteder med campus-tilbud	22,4	22,7	23,1	23,0	23,2

Rapportert data fra Samordna Opptak viser bare samlet aldersfordeling for begge utdanningene. Det er derfor ikke delt opp i GLU 1-7 og 5-10.

⁷¹ Samordna Opptak gjorde en feil da de skulle rapportere aldersgjennomsnittet for 2012-kullet til Rapport nr. 3. Årstallet alderen skulle beregnes ut fra ift fødselsår ble ikke oppdatert fra 2011 til 2012, noe som resulterte i at gjennomsnittsalderen ble ett år for lavt. Denne er nå oppjustert i året rapport.

⁷² Fra 2011 har HiB vært med å tilby en fellesgrad sammen med NLA, HiB og HSF. Det var ikke opptak til fellesgraden i 2014.

⁷³ Tidligere UiT tok opp søkere til et fleksibelt studietilbud i 2012.

Tabell 2.1f) Prosentdel kvinner blant primærsøkere til GLU, fordeling pr. lærested (%)

Institusjon	Kvinneandel blant primærsøkere									
	2014		2013		2012		2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	79,7	61,3	76,2	64,4	80,3	55,9	76,2	60,7	83,7	60,5
HBV	77,6	55,3	-	-	-	-	-	-	-	-
HiBu	-	-	84,0	56,8	80,5	58,4	82,1	50,0	83,6	74,0
HiF	-	-	-	74,1	89,7	-	81,3	79,5	89,7	63,3
HH	81,1	55,9	79,9	60,4	55,2	78,7	80,6	64,6	84,2	61,9
HiNe	63,8	65,4	86,0	42,9	96,3	73,1	66,7	67,9	82,1	68,8
HiNT	75,8	61,5	85,0	58,9	76,9	47,9	80,0	72,1	78,3	61,5
HiOA	74,4	59,8	73,7	58,1	74,7	57,7	78,4	57,5	78,2	60,0
HSF	83,6	44,1	88,4	50,0	82,3	41,7	84,2	63,2	93,3	44,1
HSH	80,8	64,3	80,4	48,4	94,5	54,9	75,5	61,1	91,7	64,6
HIST	71,5	52,3	75,1	59,0	80,9	56,3	76,3	54,6	78,2	59,0
HiT	83,4	62,3	90,0	66,3	82,8	69,2	83,6	59,1	83,7	65,6
HiVe	-	-	81,0	62,4	73,3	60,9	75,3	58,8	80,8	63,5
HVO	82,7	55,1	89,1	51,7	93,1	48,0	88,3	58,2	82,7	64,9
HiØ	80,8	61,3	71,2	51,7	82,4	53,6	83,8	52,7	87,2	56,6
SH	91,4	86,7	83,3	-	-	-	-	-	87,5	-
NLA	84,2	61,9	76,5	67,8	98,5	46,0	85,4	62,3	90,3	71,0
UiA	74,0	57,0	81,5	61,1	80,2	52,4	75,2	60,8	78,9	56,8
UiN	75,4	68,2	85,9	74,8	88,4	39,1	81,0	57,1	80,9	63,6
UiS	75,9	64,5	75,8	62,8	86,0	64,3	80,5	61,1	80,8	62,7
UiT-NAU	74,1	53,2	84,3	54,9	72,1	48,9	67,9	52,0	71,4	62,7
TOTALT, ALLE LÆRESTEDER⁷⁴	77,2	58,5	80,2	60,8	79,4	58,9	79,1	60,7	80,0	59,8

⁷⁴ Regnet ut av prosentdel kvinner av totalt studenttall.

Tabell 2.1g) Prosentdel av primærsøkere til GLU fra studiestedsfylket, fordeling pr. lærested (%)

Lærested	2014 (GLU totalt)	2013 (GLU totalt)	2012 (GLU totalt)	2011 (GLU totalt)	2010 (GLU totalt)
HiB	52,8	50,4	54	50,7	55,1
HiBu	-	70,4	76,1	73	74,2
HBV	69,6	-	-	-	-
HiF	-	73,6	84,6	77,5	88,8
HH	47,3	39,1	47,6	42	43,6
HiNe	82,1	62,7	82,3	68,5	69,0
HiNT	72,4	68,6	66,3	79,7	75,5
HiOA	38,0	33,5	38,3	35,1	34,9
HSF	46,8	41,2	59,7	61,3	70,2
HSH	56,0	46,2	56,3	46,8	50,0
HIST	36,6	33,8	36,7	38,2	36,8
HiT	34,0	25,1	39,9	35,6	37,7
HiVe	-	68	81,1	80,9	75,9
HVO	68,6	60,8	74,2	61,9	74,3
HiØ	88,4	82,1	86,3	84,1	87,0
NLA	61,6	66,4	67,9	68,9	71,0
SH	84,4	50,0	90,0	50,0	100,0
UiA	53,7	41,3	45,9	44,4	49,4
UiN	83,6	69,3	87,1	78,3	87,8
UiS	78,7	76,7	75,9	80,5	79,0
UiT-NAU	65,0	43,6	58,9	62,4	61,8
Totalt, alle læresteder	62,2	55,4	64,2	61,6	64,7

Tabell 2.2a) Prosentdel kvinner blant registrerte studenter på GLU, fordeling pr. lærested

Institusjon	Kvinneandel blant registrerte studenter									
	2014		2013		2012		2011		2010	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	87	65	78	73	77	66	78	62	77	63
HiBu	-	-	94	75	83	60	90	59	80	57
HBV	90	59	-	-	-	-	-	-	-	-
HiF	-	-	0	74	85	-	-	67	77	67
HH	77	70	90	63	83	54	83	65	86	66
HiNe	88	78	89	73	92	79	92	67	73	78
HiNT	80	67	89	65	84	69	94	69	74	54
HiOA	79	59	78	60	76	57	82	54	84	64
HSF	93	41	90	57	82	68	90	64	94	42
HSH	100	68	85	65	96	45	83	60	83	61
HIST	82	62	89	71	79	61	84	63	78	59
HiT	87	62	90	71	94	80	84	72	87	60
HiVe	-	-	86	57	83	67	80	63	81	65
HVO	83	64	78	63	87	55	91	55	86	65
HiØ	86	61	96	55	82	61	90	56	86	70
SH	-	-	-	-	-	50	-	-	90	-
NLA	90	54	84	65	93	45	90	60	91	65
UiA	82	58	77	68	84	59	81	64	80	62
UiA (MA)	83	64	92	73	100	68	90	75	-	-
UiN	86	66	96	72	77	75	84	69	84	56
UiS	83	66	79	70	94	68	87	70	78	71
UiT-NAU	86	61	90	70	79	45	77	53	79	59
TOTALT	84	62	84	66	83	63 %	84	62	82	62

Tabell 2.2b) Aldersfordeling, registrerte studenter på GLU – 2014-kullet (tall i %)

Institusjon	18-20		21-25		26-30		31-35		over 35	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
HiB	57,2	54,3	33,8	39,9	6,3	5,3	1,8	0,5	0,9	-
HBV	43,0	40,5	31,6	42,2	15,2	13,8	6,3	0,9	3,8	2,6
HH	39,2	55,7	28,4	35,4	16,7	8,9	5,9	-	9,8	
HiNe	43,8	50,0	43,8	33,3	6,3	5,6	6,3	-	-	-
HiNT	47,5	58,1	35,6	41,9	5,1		6,8	-	5,1	-
HiOA	40,7	43,7	47,7	46,2	7,4	8,6	2,8	0,5	1,4	1,0
HSF	41,4	61,9	27,6	35,7	13,8	2,4	10,3	-	6,9	-
HIST	61,8	56,9	34,1	40,1	2,9	1,5	0,6	1,1	0,6	-
HiT	23,7	18,8	30,1	43,8	11,8	13,5	15,1	9,4	19,4	14,6
HVO	43,5	60,0	15,2	35,6	19,6	4,4	6,5	-	15,2	-
HiØ	45,1	53,3	33,3	36,7	9,8	6,7	5,9	-	5,9	3,3
HSH	44,0	50,0	44,0	38,6	8,0	2,3	-	4,5	4,0	4,5
NLA	27,6	54,4	41,4	40,4	17,2	3,5	10,3	-	3,4	1,8
SH	12,5	22,2	12,5	31,6	37,5	11,1	12,5	33,3	25,0	11,1
UiA (4 år)	54,3	57,0	36,2	31,6	3,8	6,3	1,9	2,5	3,8	2,5
UiA (MA)	50,0	81,8	33,3	18,2	16,7	-	-	-	-	-
UiN	54,5	31,8	31,8	50,0	13,6	2,3	-	2,3	-	13,6
UiS	66,7	53,3	20,8	38,7	10,4	6,7	2,1	-	-	1,3
UiT-NAU	69,7	56,5	21,2	39,1	9,1	2,2	-	2,2	-	-
Sum totalt kull 2014	48,1	50,4	34,3	39,7	9,1	5,9	4,2	1,6	4,4	2,4
Sum totalt, kull 2013	45,5	49,3	34,1	37,1	7,6	6,8	5,4	2,4	7,4	4,4
Sum totalt, kull 2012	44,1	48,6	32,4	37,4	7,8	6,1	6,6	3,1	9,2	4,9
Sum totalt, kull 2011	46,3	47,4	29,7	39,7	8,5	7,1	5,9	2,1	9,6	3,7
Sum totalt, kull 2010	49	50	30	35	7	7	5	4	9	5

Tabell 2.2c) Prosentdel av registrerte studenter på ordinære og fleksible studietilbud

År	Ordinære studietilbud	Fleksible studietilbud
2014	89 %	11 %
2013	88 %	12 %
2012	88 %	12 %
2011	88 %	12 %
2010	87 %	13 %

Tabell 2.5a) Karakterfordeling i PEL-faget (gj. snitt, alle eksamener ⁷⁵⁷⁶), kull 2010, kull 2010-2011, kull 2010-2012 og kull 2010-2013

Studie-program	Karakter A		Karakter B		Karakter C		Karakter D		Karakter E		Karakter F	
	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-10
Kull 2010-2013	12,1	13,8	31,4	35,7	35,3	35,0	13,6	12,9	3,4	2,7	4,2	4,7
Kull 2010-2012	15,0	14,8	32,4	33,7	33,9	33,3	13,2	12,3	3,4	2,5	2,2	3,3
Kull 2010-2011	13,4	13,6	31,6	32,2	34,9	34,9	12,1	13,0	3,3	3,3	3,0	3,1
Kull 2010	18,0	10,8	28,7	28,0	30,1	35,3	14,4	17,4	5,3	5,1	3,5	3,4

⁷⁵ Gjennomsnittskarakterer for alle PEL-eksamener ved alle GLU-institusjonene. Karakterstatistikken er hentet ut henholdsvis våren 2011, våren 2012, våren 2013 og våren 2014.

⁷⁶ Ifølge NSD-DBH hvor karakterstatistikken er hentet fra, bør man være oppmerksom på at noe av variasjonen i karaktersetting mellom institusjonene trolig kan forklares ved selve datarapporteringen, jf.

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

Tabell 2.5b) Karakterfordeling PEL GLU 1-7, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner

PEL-faget			Karakter						Antall studenter
Institusjon	kommentarer	Emnenavn	A	B	C	D	E	F	
GLU 1-7 - kull 2010, 2011, 2012 og 2013									
HiB		Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode	9,2	38,1	33,5	9,7	7,2	2,3	119
		Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	12,8	24,7	33,1	17,9	4,7	6,8	128
		Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling	17,5	26,4	25,1	11,8	10,7	8,6	160
HBV		PEL1 Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling	15,4	28,2	51,3	5,1	0	0	39
		PEL2 Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling (individuell muntlig eksamen)	5,9	32,4	35,3	17,6	2,9	5,9	34
		PEL4: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode	22,2	14,8	37	22,2	3,7	0	27
		Pedagogikk og elevkunnskap, emne 4 - bacheloroppgave	7,7	53,8	26,9	0	0	11,5	26
HH		Pedagogikk og elevkunnskap 1	13,6	27,3	47,7	11,4	0	0	44
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	18,8	46,9	25	9,4	0	0	32
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	6,7	23,3	40	20	6,7	3,3	30
		Pedagogikk og elevkunnskap 1	10	33,3	43,3	13,3	0	0	30
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	31	37,9	27,6	0	3,4	0	29
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	9,7	25,8	38,7	25,8	0	0	31
HiNe		Pedagogikk og elevkunnskap bacheloroppgave	0	37,5	37,5	25	0	0	8
		Pedagogikk og elevkunnskap del 1	14,3	50	28,6	7,1	0	0	14
		Pedagogikk og elevkunnskap del 2	18,2	59,1	18,2	4,5	0	0	22
		Pedagogikk og elevkunnskap del 3	12,5	37,5	25	25	0	0	8
HINT		Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave	20	26,7	40	6,7	0	6,7	15
	Deltid	Pedagogikk og elevkunnskap 1	5,6	16,7	61,1	11,1	0	5,6	18
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	16	48	36	0	0	0	25
		Pedagogikk og elevkunnskap 3	37,5	29,2	33,3	0	0	0	24
HiOA		Bacheloroppgave: Kvalifisering for lærerarbeid i utvikling og endring	15,8	38,1	36,7	7,9	0	1,4	139
		Elevenes læring og utvikling	5,7	19	33,5	24,7	11,4	5,9	158
		Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 1-7 trinn	30,8	26,7	24,4	8,7	4,1	5,2	172
HSF		Bacheloroppgave i grunnskulelærutdanning 1-7.	33,3	0	50	16,7	0	0	6
		Pedagogikk og elevkunnskap, del 1 (1.-7.)	23,5	17,6	23,5	11,8	0	23,5	17
		Pedagogikk og elevkunnskap, del 2 (1.-7.)	11,8	29,4	29,4	23,5	5,9	0	17
	Deltid	Bacheloroppgave i grunnskulelærutdanning 1-7.	9,5	57,1	23,8	9,5	0	0	21
		Pedagogikk og elevkunnskap, del 2 (1.-7.)	8,3	16,7	50	16,7	8,3	0	12
	Fellesgrad HVO/HSF Sande	Pedagogikk og elevkunnskap, del 3 (1.-7.)	40	40	20	0	0	0	10
HIST		Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 trinn, emne 2	28,7	32,2	34,5	3,4	1,1	0	87
	Vekt på realfag	Pedagogikk og elevkunnskap 4 1-7 trinn	15,8	20,8	28,7	16,8	5,9	11,9	101
		Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 trinn, emne 1	4,3	30,4	30,4	21,7	4,3	8,7	23
		Pedagogikk og elevkunnskap 1-7 trinn, emne 2	13,6	36,4	50	0	0	0	22
		Pedagogikk og elevkunnskap 4 1-7 trinn	18,2	27,3	27,3	9,1	18,2	0	11
HIT		Bacheloroppgave	17,9	30,8	23,1	28,2	0	0	39
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, trinn 1-7	0	25	37,5	37,5	0	0	16
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling, trinn 1-7	0	9,1	18,2	36,4	18,2	18,2	22
	Desentralisert	Bacheloroppgave	9,1	36,4	36,4	9,1	0	9,1	11
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, trinn 1-7	0	25	25	25	0	25	8
		Pedagogikk og elevkunnskap - læreren og fellesskapet, trinn 1-7	7,1	21,4	42,9	21,4	0	7,1	14
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling, trinn 1-7	0	5	40	30	5	20	40
	Nett	Bacheloroppgave	11,8	23,5	52,9	5,9	5,9	0	17
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, trinn 1-7	11,5	38,5	34,6	11,5	0	3,8	52
		Pedagogikk og elevkunnskap - Læreren og fellesskapet, trinn 1-7	0	0	60	40	0	0	5
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling, trinn 1-7	15,4	43,1	21,1	6,2	9,2	3,1	65
	Porsgrunn	Bacheloroppgave	27,3	18,2	27,3	18,2	0	9,1	11
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling, trinn 1-7	10	35	35	15	5	0	40
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerens tilrettelegging for elevens læring og utvikling, trinn 1-7	10,3	27,6	41,4	13,8	6,9	0	29
HVO		Pedagogikk og elevkunnskap 1	11,5	19,2	23,1	19,2	15,4	11,5	26
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	0	44,4	37	11,1	3,7	3,7	27
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	15,8	57,9	21,1	5,3	0	0	19
HiØ		Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (1-7)	7,1	17,9	53,6	21,4	0	0	28
		Tilrettelegging for elevens læring og utvikling (1-7)	22,4	30,6	36,7	4,1	0	6,4	49
		Den lærende elev i skole og samfunn (1-7)	8,5	38,3	27,7	12,8	4,3	8,5	47
HSH		Pedagogikk og elevkunnskap 1b 1-7	13,6	18,2	59,1	4,5	4,5	0	22
		Pedagogikk og elevkunnskap 2b 1-7	10,5	31,6	26,3	21,1	5,3	5,3	19
NLA		Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1.studieår 1-7	15,4	26,9	26,9	3,8	15,4	11,5	26
		Pedagogikk og elevkunnskap 2, 2.studieår 1-7	0	31,3	62,5	6,3	0	0	16
		Pedagogikk og elevkunnskap 3, 3.studieår 1-7	9,1	36,4	27,3	18,2	0	9,1	22
		Pedagogikk og elevkunnskap 4, 3.studieår 1-7	0	31,8	50	13,6	0	4,5	22
	Fellesgrad NLA/HSF Os	Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1.studieår, desentralisert	4,3	30,4	34,8	13	13	4,3	23
	Fellesgrad NLA/HSF	Pedagogikk og elevkunnskap 2	6,7	26,7	53,3	13,3	0	0	15
	Fellesgrad NLA/HiB/HSF V	Pedagogikk og elevkunnskap 3, desentralisert	12,5	37,5	28,1	9,4	6,3	6,3	32
UiA	Kristiansand	Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (trinn 1-7)	6,1	55,1	22,4	12,2	4,1	0	49
		Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring (trinn 1-7)	5,2	29,3	31	8,6	1,7	24,1	58
		Spesialpedagogisk arbeid i skole og barnehage	0	100	0	0	0	0	6
	Grimstad	Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (trinn 1-7)	0	17,6	35,3	29,4	5,9	11,8	17
		Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring (trinn 1-7)	8,3	20,8	37,5	12,5	20,8	0	24
		Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet (trinn 1-7)	5,9	5,9	23,5	41,2	17,6	5,9	17
	UiA (MA)	Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring (trinn 1-7)	11,1	44,4	44,4	0	0	0	9
	UiN	Pedagogikk og elevkunnskap 1	11,5	23,1	50	15,4	0	0	26
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	0	58,3	33,3	0	0	8,3	12
		Pedagogikk og elevkunnskap 3	0	0	100	0	0	0	5
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	0	42,9	42,9	14,3	0	0	7
	Nett og praksisbasert	Pedagogikk og elevkunnskap 2	20	10	60	10	0	0	10
		Pedagogikk og elevkunnskap 3	5,6	33,3	38,9	11,1	0	11,1	18
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	0	37,5	37,5	18,8	0	6,3	16
UIS		Pedagogikk og elevkunnskap 4: Bacheloroppgave	10,2	38,8	30,6	10,2	10,2	0	49
		PEL 3. år (1.-7. trinn) Utvikling av lærerens profesjonelle rolle og identitet	7,8	21,6	27,5	21,6	11,8	9,8	51
UiT-NAU	4-årig GLU	Pedagogikk og elevkunnskap, modul 2	0	0	50	50	0	0	12
	Integrert master	bachelorgradsoppgave i profesjonsfaget	37,5	50	12,5	0	0	0	16
		Å mestre mangfoldet: Tilpasset undervisning og læring i grunnskolen 1.-7. trinn	21,7	34,8	34,8	8,7	0	0	23
		Skolen som lærende organisasjon 1.-7. trinn	18,8	75	6,3	0	0	0	16
		Fra plan til praksis: Didaktisk arbeid i 1.-4. trinn	29,4	23,5	23,5	14,7	2,9	5,9	34
	Samlingsbasert	Å mestre mangfoldet: Tilpasset undervisning og læring i grunnskolen 1.-7. trinn	23,1	53,8	23,1	0	0	0	13
Totalt			12,1	31,4	35,3	13,6	3,4	4,2	2909

Tabell 2.5c) Karakterfordeling PEL GLU 5-10, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner

PEL-faget										
GLU 5-10 - kull 2010, 2011, 2012 og 2013										
Institusjon	kommentarer	Emnenavn	Karakter						Antall studenter	
			A	B	C	D	E	F		
HiB		Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode	15,7	45,8	29,9	5,5	2,2	0,9	91	
		Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	9,4	18,8	29,3	28,6	4,9	9,0	106	
		Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	21,7	21,0	20,2	21,5	8,5	7,2	93	
HBV		PEL4: Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode	24	48	24	0	0	4	25	
		PEL1 Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	7,7	20,5	33,3	23,1	15,4	0	39	
		PEL2 Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	21,2	30,3	30,3	12,1	0	6,1	33	
		Pedagogikk og elevkunnskap 4 - bacheloroppgave	18,2	30,3	15,2	15,2	18,2	3	33	
	Norsk og samfunnsfag	Pedagogikk og elevkunnskap 2	27,3	18,2	18,2	18,2	18,2	0	11	
	Realfagsmodell	Pedagogikk og elevkunnskap 2	8,3	25	58,3	8,3	0	0	12	
HH		Pedagogikk og elevkunnskap 1	22,7	22,7	40,9	13,6	0	0	44	
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	29,6	25,9	29,6	9,3	3,7	1,9	54	
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	25	30,8	28,8	7,7	1,9	5,8	52	
HiNe		Pedagogikk og elevkunnskap 1, GLU 5-10	26,7	53,3	20	0	0	0	15	
		Pedagogikk og elevkunnskap bacheloroppgave	17,6	23,5	47,1	11,8	0	0	17	
		Pedagogikk og elevkunnskap del 2	11,1	27,8	38,9	16,7	5,6	0	18	
		Pedagogikk og elevkunnskap del 3	22,2	38,9	33,3	5,6	0	0	18	
HINT		Pedagogikk og elevkunnskap 4, bacheloroppgave	15,6	43,8	28,1	3,1	0	9,4	32	
HIOA		1 Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 5-10 trinn	3,8	23,1	44,2	21,2	3,8	3,8	52	
		Bacheloroppgave: kvalifisering for lærerarbeid i utvikling og endring	18	32	24	14	6	6	50	
		Pedagogikk og elevkunnskap: Den lærende eleven	15,4	28,2	25,6	5,1	2,6	23,1	39	
		2 Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 5-10 trinn	8	42	28	16	2	4	50	
		Bacheloroppgave: kvalifisering for lærerarbeid i utvikling og endring	16,9	37,3	33,9	8,5	0	3,4	59	
		Pedagogikk og elevkunnskap: Den lærende eleven	16,4	32,7	36,4	12,7	0	1,8	55	
		3 Pedagogikk og elevkunnskap 1 år, 5-10 trinn	2,1	34	42,6	17	4,3	0	47	
		Bacheloroppgave: kvalifisering for lærerarbeid i utvikling og endring	17,5	40	25	12,5	2,5	2,5	40	
		Pedagogikk og elevkunnskap: Den lærende eleven	31,6	18,4	34,2	10,5	0	5,3	38	
HSF		Bacheloroppgave i grunnskulelærarutdanning 5.-10.	21,1	36,8	36,8	5,3	0	0	19	
		Pedagogikk og elevkunnskap, del 1 (5.-10.)	20,9	23,3	32,6	14	0	9,3	43	
		Pedagogikk og elevkunnskap, del 2 (5.-10.)	9,1	31,8	50	9,1	0	0	22	
HIST		Pedagogikk og elevkunnskap 4 5.-10. trinn	14,1	30,4	35,9	15,2	1,1	3,3	92	
		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn, emne 1	0	0	40	20	0	40	5	
		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn, emne 2	19,7	43,6	32,5	3,4	0	0,9	119	
	M/ vekt på realfag	Pedagogikk og elevkunnskap 4 5-10 trinn	18,4	26,3	28,9	21,1	2,6	2,6	38	
		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn, emne 1	5,6	18,5	42,6	18,5	5,6	9,3	54	
		Pedagogikk og elevkunnskap 5-10 trinn, emne 2	46,7	40	13,3	0	0	0	30	
HIT	Notodden og desentra	Bacheloroppgave	0	50	12,5	25	0	12,5	8	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	10,5	26,3	36,8	21,1	5,3	0	38	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Læreren og fellesskapet, trinn 5-10	7,1	42,9	42,9	7,1	0	0	28	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	7,7	15,4	61,5	15,4	0	0	26	
	Porsgrunn	Bacheloroppgave	0	48	40	8	4	0	25	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	15,4	18,5	40	16,9	9,2	0	65	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	0	0	31,4	51,4	5,7	11,4	35	
	Nettbasert	Bacheloroppgave	30	10	50	10	0	0	10	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Elevenes faglige, sosiale og personlige læring og utvikling	14	32,6	44,2	4,7	2,3	2,3	43	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Læreren og fellesskapet, trinn 5-10	12,9	25,8	48,4	12,9	0	0	31	
		Pedagogikk og elevkunnskap - Lærerenes tilrettelegging for elevenes læring og utvikling	8,7	29	40,6	20,3	0	1,4	69	
HVO		Pedagogikk og elevkunnskap 1	4,3	19,6	37	13	17,4	8,7	46	
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	10,3	17,2	41,4	24,1	6,9	0	29	
		Pedagogikk og elevkunnskap 4	13,8	41,4	27,6	6,9	6,9	3,4	29	
HiØ		Bacheloroppgave, vitenskapsteori og forskningsmetode (5-10)	14,3	32,1	46,4	7,1	0	0	28	
		Den lærende elev i skole og samfunn (5-10)	6,8	27,3	38,6	27,3	0	0	44	
		Tilrettelegging for elevenes læring og utvikling (5-10)	11,1	44,4	42,6	1,9	0	0	54	
HSH		Pedagogikk og elevkunnskap 1a 5-10	0	30,6	44,4	22,2	0	2,8	36	
		Pedagogikk og elevkunnskap 2b 5-10	12,5	25	31,3	18,8	12,5	0	16	
NLA		Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1.studieår 5-10	2,6	15,4	56,4	23,1	0	2,6	39	
		Pedagogikk og elevkunnskap 2, 2.studieår 5-10	5,6	33,3	50	11,1	0	0	18	
		Pedagogikk og elevkunnskap 3, 3.studieår 5-10	18,9	51,4	16,2	8,1	0	5,4	37	
		Pedagogikk og elevkunnskap 4, 3.studieår 5-10	21,6	24,3	40,5	8,1	5,4	0	37	
	Med RLE og KRØ	Pedagogikk og elevkunnskap 1, 1.studieår 5-10	8,3	25	41,7	16,7	8,3	0	12	
		Pedagogikk og elevkunnskap 2, 2.studieår 5-10	0	20	80	0	0	0	5	
UIA		Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring	8,8	36,8	29,8	12,3	0	12,3	57	
		Innføring i spesialpedagogikk for lærere	33,3	0	50	16,7	0	0	6	
		Spesialpedagogisk arbeid i skole og barnehage	0	83,3	16,7	0	0	0	6	
		Utvikling av lærerenes profesjonelle rolle og identitet	7,9	25,4	36,5	17,5	7,9	4,8	63	
		Bacheloroppgave, vitenskap og forskningsmetode (trinn 5-10)	19,6	32,1	32,1	8,9	3,6	3,6	56	
UIA (MA)		Bacheloroppgave, vitenskap og forskningsmetode (trinn 5-10)	20	33,3	40	0	0	6,7	15	
		Elevenes faglige, sosiale og personlige utvikling og læring (trinn 5-10)	10,7	14,3	32,1	21,4	0	21,4	28	
UiN		Pedagogikk og elevkunnskap 1	2,1	23,4	48,9	17	4,3	4,3	47	
		Pedagogikk og elevkunnskap 2	14,3	50	7,1	7,1	0	21,4	14	
		Pedagogikk og elevkunnskap 3	0	61,5	30,8	7,7	0	0	13	
		Pedagogikk og elevkunnskap 4 - Bacheloroppgave	0	36,4	54,5	9,1	0	0	11	
	Nett/praksisbasert	Pedagogikk og elevkunnskap 2	0	48	20	0	0	32	25	
		Pedagogikk og elevkunnskap 3	8,3	33,3	50	8,3	0	0	12	
		Pedagogikk og elevkunnskap 4 - Bacheloroppgave	37,5	37,5	12,5	12,5	0	0	8	
	Nett/praksisbasert	Pedagogikk og elevkunnskap 2	0	16,7	33,3	8,3	0	41,7	12	
UIS		Pedagogikk og elevkunnskap 4: Bacheloroppgave	16,1	48,2	25	5,4	3,6	1,8	56	
		PEL 3. år (5.-10. trinn) Utvikling av lærerenes profesjonelle rolle og identitet	7,4	31,5	44,4	11,1	5,6	0	54	
UIT-NAU	4-årig GLU	Pedagogikk og elevkunnskap 5.-10. trinn, modul 1	25	438	18,8	12,5	0	0	16	
		Pedagogikk og elevkunnskap 5.-10. trinn, modul 3	28,6	28,6	28,6	14,3	0	0	14	
		Pedagogikk og elevkunnskap, modul 4	15,4	30,8	23,1	15,4	0	15,4	13	
	Int. MA	Den profesjonelle lærer og skolens mangfold	4,1	32,7	28,6	24,5	6,1	4,1	49	
		Bachelorgradsoppgave i profesjonsfaget	26,5	14,3	34,7	24,5	0	0	49	
Totalt			13,8	35,7	35,0	12,9	2,7	4,7	2977	

Tabell 2.5d) Prosentvis karakterfordeling i norsk på GLU 1-7, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner

Norskfaget									
GLU 1-7 - kull 2010, 2011, 2012 og 2013			Karakter						Antall studenter
Institusjon	kommentarer	Emnenavn	A	B	C	D	E	F	
HiB		Samtidstekster for barn. Lese- og skrivek	1,8	26	44,4	15,3	5,2	7,3	33
		Begynneropplæring	0	20	60	20	0	0	5
		Opplæring på mellomtrinnet	8,1	17,4	30,8	25,1	10,7	7,8	173
HBV		NOR1 Grunnleggende lese- og skriveoppl	2,6	18,4	39,5	28,9	2,6	7,9	38
		NOR2 Muntlig eksamen	22,7	31,8	13,6	9,1	9,1	13,6	22
		Norsk, emne 2	27,6	31	31	6,9	3,4	0	29
		Norsk, emne 4	6,7	33,3	33,3	26,7	0	0	15
	Estetisk modell	norsk, emne 2	16,7	0	33,3	50	0	0	6
HH		Norsk 1, emne 2: Lesing og skrijving i eit ut	2,4	9,8	24,4	17,1	26,8	19,5	41
		Norsk 2 for 1.-7. trinn	0	16,7	54,2	20,8	4,2	4,2	24
		Norsk 1, emne 2: Lesing og skrijving i eit ut	2,8	16,7	44,4	16,7	11,1	8,3	36
		Norsk 2 for 1.-7. trinn	16,7	44,4	22,2	16,7	0	0	18
HiNe		Norsk 1 del 1, GLU 1-7	0	21,4	42,9	14,3	21,4	0	14
		Norsk 1 del 2, GLU 1-7	0	23,8	19	33,3	19	4,8	21
HINT		Norsk 1, 2. studieår	0	30	35	15	20	0	20
		Norsk 2	12,5	18,8	25	18,8	0	25	16
	Deltid	Norsk 1, del 1	0	44,4	27,8	11,1	16,7	0	18
HiOA		Norsk 1	0	4,3	21,7	4,3	0	69,6	23
		Norsk 1	5,9	19,5	26,5	15,1	11,4	21,6	185
		Norsk 2, vår	25,6	48,7	17,9	2,6	5,1	0	39
HSF		Norsk 1, del 1 (1.-7.)	0	20	28	40	4	8	25
	Deltid	Norsk 1, del 2 (1.-7.)	7,7	23,1	46,2	15,4	0	7,7	13
		Norsk 2 (1.-7.)	7,7	30,8	46,2	15,4	0	0	13
HiST		Norsk 1 for 1-7 trinn, emne 1 for Norskfag	4	16	36	16	12	16	25
		Norsk 1, 1-7 trinn, emne 2	7,7	14,3	27,5	29,7	11	9,9	91
		Norsk 2, 1-7 trinn, emne 2	15,1	34	32,1	9,4	3,8	5,7	53
		Norsk 3: Lese- og skrivevansker 1-7	8,7	21,7	47,8	21,7	0	0	23
	Vekt på realfag	Norsk 1, 1-7 trinn, emne 2	9,1	18,2	31,8	22,7	9,1	9,1	22
HIT		Norsk 1 - Muntlige, skriftlige og sammens	0	0	30	50	20	0	10
		Norsk 2 - Didaktisk og historisk fokus på s	12,5	25	62,5	0	0	0	8
	Desentralisert	Norsk 1 - Muntlige, skriftlige og sammens	0	11,8	35,3	35,3	11,8	5,9	17
		Norsk 2 - Didaktisk og historisk fokus på s	0	41,2	47,1	11,8	0	0	17
	Nett	Norsk 1 - Muntlige, skriftlige og sammens	10,3	24,1	37,9	17,2	6,9	3,4	29
		Norsk 2 - Didaktisk og historisk fokus på s	35,7	14,3	35,7	14,3	0	0	14
	Porsgrunn	Norsk 1 - Muntlige, skriftlige og sammens	6,7	13,3	46,7	20	13,3	0	15
		Norsk 2 - Didaktisk og historisk fokus på s	11,1	33,3	44,4	5,6	5,6	0	18
HVO		Norsk 1A	0	19	47,6	19	14,3	0	21
		Norsk 1B	12,5	37,5	31,3	18,8	0	0	32
		Norsk 2B	14,3	47,6	38,1	0	0	0	21
HiØ		Barnelitteratur, elevtekstar og lese- og sk	0	17,8	35,6	22,2	15,6	8,9	45
		Den andre lese- og skriveopplæringa. Skri	20	20	13,3	13,3	20	13,3	15
HSH		Norsk 1-7 1a	4,8	19	19	28,6	14,3	14,3	21
		Norsk 2b 1-7	8,3	25	58,3	8,3	0	0	12
NLA		Norsk 1, 1. studieår 1-7	4,2	20,8	37,5	20,8	4,2	12,5	24
		Norsk 1, 2. studieår 1-7	0	18,8	43,8	25	0	12,5	16
		Norsk 2a, 3. studieår 1-7	0	46,2	46,2	7,7	0	0	13
		Norsk 2b, 3. studieår 1-7	0	60	30	10	0	0	10
	Fellesgrad NLA/HSF	Norsk 1, desentralisert 1.-7. trinn	0	31,3	43,8	25	0	0	16
UiA	Kristiansand	Norsk GLU1-7, modul I	5,2	15,5	34,5	10,3	1,7	32,8	58
	Grimstad	Norsk - emne 1	10	26,7	23,3	16,7	0	23,3	30
		Norsk GLU1-7, modul II	12	20	36	24	4	4	25
UiA (MA)		Norsk GLU1-7, modul I	0	22,2	22,2	0	0	55,6	9
UiN		Norsk 1, 1. studieår	3,8	19,2	42,3	34,6	0	0	26
		Norsk 1, 2. studieår	18,2	45,5	27,3	9,1	0	0	11
	Nett- og praksisbasert	Norsk 1, 2. studieår	33,3	44,4	11,1	0	11,1	0	9
UiS		Norsk 1 - emne 1 (1.-7. trinn)	3,7	9,3	22,2	22,2	9,3	33,3	54
UiT-NAU	4-årig GLU	Norsk 1 1.-7. trinn, emne 2	9,1	18,2	27,3	18,2	27,3	0	11
	Integrert master	Grunnleggende norsk 1.-7. trinn	4,3	17,4	30,4	26,1	8,7	13	23
	Samlingsbasert	Grunnleggende norsk 1.-7. trinn	0	38,5	30,8	30,8	0	0	13
Totalt			7,7	24,7	34,5	18,4	6,7	8,1	1684

Tabell 2.5e) Prosentvis karakterfordeling i norsk på GLU 5-10, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner

Norskfaget		Karakter						Antall studenter	
GLU 5-10 - kull 2010, 2011, 2012 og 2013		A	B	C	D	E	F		
Institusjon	kommentarer	Emnenavn							
HiB		Språkkunnskap 1	3,2	16,1	29	35,5	6,5	9,7	31
		Språkkunnskap 2	24,1	26,0	31,5	10	6,7	1,6	35
		Tekstkunnskap 1	18,6	31,7	20,9	20,9	5,9	2,0	29
HBV		NOR1 del 2:2 Mappevurdering	9,1	13,6	45,5	22,7	4,5	4,5	22
		NOR2 del 2:2 Muntlig eksamen med prese	13,3	33,3	6,7	20	13,3	13,3	15
		Norsk og samfunnsfagsmodell	21,1	63,2	15,8	0	0	0	19
HH		Norsk, emne 3	26,3	36,8	26,3	10,5	0	0	19
		Norsk: emne 2 - lesing og skriving	0	12,5	50	37,5	0	0	8
		Norsk: Emne 3 - Språklig fordypning	0	0	25	62,5	0	12,5	8
HiNe		Norsk: Emne 4 - Fordypning i fiksjon	14,3	50	7,1	14,3	0	14,3	14
		Norsk 2, del 2, GLU 5-10	0	44,4	22,2	33,3	0	0	9
HiNT		Norsk1 5-10 del 2	25	0	62,5	0	0	12,5	8
		Norsk 1	0	0	12,5	62,5	4,2	20,8	24
HiOA		Norsk 2	0	10	40	40	10	0	20
		Norsk emne 1 - Grunnskolelærer 5-10 trin	0	0	11,1	44,4	22,2	22,2	9
		Norsk emne 2 - Grunnskolelærer 5-10 trin	8,5	17	42,6	23,4	4,3	4,3	47
		Norsk emne 3 - Grunnskolelærer 5-10 trin	14,9	44,7	36,2	4,3	0	0	47
HSF		Norsk emne 4 - Grunnskolelærer 5-10 trin	7,5	32,5	37,5	10	0	12,5	40
		Norsk 1, del 2 (5.-10.)	0	17,4	52,2	21,7	0	8,7	23
HiST		Norsk 1, 5-10 trinn, emne 2: Skriftlige og r	2,9	13,2	39,7	23,5	8,8	11,8	68
		Norsk 1, 5-10 trinn, emne 2	0	0	40	40	20	0	5
HiT		Norsk 2 for 5.-10. trinn, emne 2: tekstkult	23,6	38,2	27,3	9,1	0	1,8	55
		Notodden og desentralisert	60	20	0	0	20	0	5
		Norsk 2 - Språklig eller litterær fordypnin	18,8	25	18,8	18,8	0	18,8	16
		Porsgrunn	0	13,3	26,7	26,7	26,7	6,7	15
		Norsk 2 - Språk og litteratur i et historisk p	0	0	33,3	13,3	0	53,3	15
		Nettbasert	7,1	28,6	42,9	7,1	7,1	7,1	14
HVO		Norsk 1 - Litteraturdidaktikk og retorikk, t	23,5	52,9	5,9	11,8	5,9	0	17
		Norsk 2 - Språklig eller litterær fordypnin	23,5	41,2	23,5	0	0	11,8	17
		Norsk 1A	13	17,4	30,4	21,7	0	17,4	23
HiØ		Norsk 1B	9,1	27,3	36,4	27,3	0	0	11
		Norsk 2	11,1	22,2	55,6	11,1	0	0	9
		Grammatikk, teksteori og skriveopplærin	5,6	22,2	27,8	27,8	11,1	5,6	18
HSH		Språkhistorie, språkdidaktikk og språkleg	17,6	29,4	23,5	11,8	11,8	5,9	17
		Norsk 5-10 1b	0	10	20	30	30	10	10
NLA		Norsk 1, 1. studieår modul 2 5-10	0	18,2	54,5	9,1	0	18,2	11
		Norsk 2, 2. studieår modul 2 5-10	22,2	22,2	44,4	11,1	0	0	9
UiA		Norsk GLU5-10, modul I	3,8	46,2	19,2	23,1	0	7,7	26
		Norsk GLU5-10, modul II	0	14,8	40,7	22,2	7,4	14,8	27
UiA (MA)		Norsk GLU5-10, modul I	18,2	18,2	36,4	0	0	27,3	11
		Norsk GLU5-10, modul II	0	9,1	45,5	18,2	9,1	18,2	11
UiN		Norsk 1B på femte til tiende trinn	41,2	35,3	5,9	17,6	0	0	17
		Nett- og praksisbasert	0	25	62,5	12,5	0	0	8
UiS		Norsk 1 - emne 2 (5.-10. trinn)	11,8	5,9	29,4	17,6	14,7	20,6	34
		Norsk 2 - emne 1 (5. - 10. trinn)	9,4	6,3	37,5	25	6,3	15,6	32
UiT-NAU		Norsk 1, 5.-10. trinn, emne 1	20	80	0	0	0	0	5
		Int. MA	0	60	20	10	0	10	10
		Norsk 5.-10. trinn: tekst og sjangerkunnsk	45,5	27,3	18,2	9,1	0	0	11
Totalt			12,0	24,6	30,0	19,4	5,3	8,8	954

Tabell 2.5 f) Prosentvis karakterfordeling i matematikk på GLU 1-7, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner

Matematikkfaget			Karakter						Antall studenter
GLU 1-7 - kull 2010, 2011, 2012 og 2013			A	B	C	D	E	F	
Institusjon	Kommentarer	Emnenavn							
HiB		Anvendelser og problemløsning i matem	0	11,4	20,4	18,7	23,5	26,1	46
		Matematikkens plass i kultur og samfunn	8,1	29,4	29,0	22,6	8,6	2,4	127
		Begynneropplæring og tilpasset undervisn	0	0	20	80	0	0	5
HBV		MAT1 Geometri og måling, statistikk og sa	18,2	48,5	15,2	12,1	3	3	33
		MAT1 Tall, algebra og funksjonslære	0	0	37,5	12,5	25	25	8
		Matematikk, emne 1	32,1	28,6	25	10,7	3,6	0	28
		Matematikk, emne 4	16,7	8,3	33,3	33,3	0	8,3	12
	Estetisk modell	Matematikk, emne 1	16,7	0	50	33,3	0	0	6
HH		matematikk 2 for 1.-7. trinn: Emne 4	33,3	44,4	11,1	0	11,1	0	9
		Matematikk: Emne 1	2,2	26,7	26,7	15,6	24,4	4,4	45
		Matematikk: Emne 2	0	8,3	22,2	16,7	36,1	16,7	36
		Matematikk 2 for 1.-7. trinn: Emne 4	10	40	30	10	10	0	20
		Matematikk: Emne 1	9,4	40,6	28,1	18,8	0	3,1	32
		Matematikk: Emne 2	9,7	12,9	9,7	19,4	38,7	9,7	31
HiNe		Matematikk 1 del 1 GLU1-7	0	21,4	42,9	35,7	0	0	14
		Matematikk 1 del 2 GLU1-7	0	22,7	45,5	18,2	13,6	0	22
HINT		Matematikk 1, 1. studieår	0	2,8	27,8	30,6	25	13,9	36
	Deltid	Matematikk 1, del 1	11,1	16,7	33,3	11,1	27,8	0	18
		Matematikk 1, del 2	12,5	25	20,8	25	0	16,7	24
HIOA		Matematikk 1	6,5	15,2	25,8	15,2	8,3	29	217
		Matematikk 1	15,8	26	29,5	18,5	7,5	2,7	146
		Matematikk 2, høst 1-7 trinn	27,3	72,7	0	0	0	0	11
		Matematikk 2, vår, 1-7 trinn	20,6	23,5	35,3	20,6	0	0	34
HSF		Matematikk 2 (1.-7.)	0	62,5	12,5	0	0	25	8
		matematikk 1, del 2 (1.-7.)	12,5	12,5	56,3	12,5	6,3	0	16
	Deltid	Matematikk 2 (1.-7.)	0	15,4	46,2	15,4	0	23,1	13
	Fellesgrad	matematikk 1, del 2 (1.-7.)	0	13,6	59,1	18,2	9,1	0	22
HIST		Matematikk 1 (1-7), emne 1A	0,8	16,8	31,1	24,4	14,3	12,6	119
		Matematikk 1, 1-7 trinn, emne 1	0	0	0	0	60	40	5
		Matematikk 1, 1-7 trinn, emne 2	0	0	30	40	20	10	10
		Matematikk 2 1-7	7,4	44,4	18,5	14,8	3,7	11,1	27
		Matematikk 3, med vekt på matematikkv	17,4	21,7	39,1	17,4	4,3	0	23
	Med vekt på realfag	Matematikk 1 (1-7), emne 1A	13	30,4	30,4	4,3	8,7	13	23
		Matematikk 2 1-7	0	7,7	46,2	23,1	7,7	15,4	13
HiT		Matematikk 1 - Algebra, funksjoner, statis	0	20	20	30	30	0	10
		Matematikk 1 - Tall, geometri og måling, t	7,7	30,8	38,5	15,4	0	7,7	13
	Desentralisert	Matematikk 1 - Algebra, funksjoner, statis	0	0	28,6	0	14,3	57,1	7
		Matematikk 2 - Geometri og funksjoner, t	0	50	33,3	16,7	0	0	6
		Matematikk 2 - Tallære og didaktikk, trinn	0	16,7	83,3	0	0	0	6
	Nett	Matematikk 1 - Algebra, funksjoner, statis	11,5	19,2	30,8	3,8	11,5	23,1	26
		Matematikk 2 - Geometri og funksjoner, t	8,3	25	25	0	16,7	0	12
		Matematikk 2 - Tallære og didaktikk, trinn	27,3	27,3	9,1	18,2	0	18,2	11
	Porsgrunn	Matematikk 1 - Algebra, funksjoner, statis	4,8	9,5	19	19	9,5	38,1	21
		Matematikk 1 - Tall, geometri og måling, t	11,8	35,3	17,6	0	5,9	29,4	17
		Matematikk 2 - Geometri og funksjoner, t	33,3	0	50	16,7	0	0	6
		Matematikk 2 - Tallære og didaktikk, trinn	40	0	40	20	0	0	5
HVO		Matematikk 1A	4,3	26,1	26,1	13	21,7	8,7	23
		Matematikk 1B	0	12,1	39,4	24,2	18,2	6,1	33
HiØ		Geometri, statistikk og sannsynlighet (1-7	0	30,8	30,8	23,1	15,4	0	13
		Matematikk 101 (1-7)	12,5	16,7	29,2	18,8	14,6	8,3	48
HSH		Matematikk 2b 1.-7.	0	33,3	50	0	16,7	0	6
NLA		Matematikk 1, 1. studieår 1-7	8	28	32	16	0	16	25
		Matematikk 1, 2. studieår 1-7	13,3	20	40	20	6,7	0	15
UIA	Kristiansand	Matematikk 1: Grunnkurs A (trinn 1-7)	12,1	31	39,7	8,6	5,2	3,4	58
	Grimstad	Matematikk 1: Grunnkurs A (trinn 1-7)	25,9	18,5	40,7	3,7	11,1	0	27
UIA (MA)		Matematikk 1: Grunnkurs A (trinn 1-7)	0	30	70	0	0	0	10
UIN		Matematikk 1-7: Funksjoner, geometri, st	0	33,3	50	8,3	8,3	0	12
		Matematikk 1-7: tallbegrepet, tallbehand	16,7	20,8	12,5	16,7	8,3	25	24
	Nett og praksisbasert	Matematikk 1-7: Funksjoner, geometri, st	0	11,1	44,4	22,2	0	22,2	9
		Matematikk 2 - del 1	0	16,7	16,7	16,7	33,3	16,7	6
		Matematikk 2 - del 2	0	11,1	22,2	22,2	0	44,4	9
UIS		Matematikk 1 - emne 2 (1.-7. trinn)	5,6	3,7	13	25,9	18,5	33,3	54
UIT-NAU	4-årig GLU	Matematikk 1 1.-7. trinn, emne 2	0	0	16,7	58,3	8,3	16,7	12
	Integrert master	Grunnleggende matematikk 1.-7. trinn	21,7	17,4	34,8	17,4	4,3	4,3	23
	Samlingsbasert	Grunnleggende matematikk 1.-7. trinn	16,7	33,3	25	16,7	8,3	0	12
Totalt			9,0	21,2	31,0	17,6	10,3	10,9	1798

Tabell 2.5g) Prosentvis karakterfordeling i matematikk på GLU 5-10, våren 2014 (kull 2010-2013), alle emner

Matematikkfaget		Karakterer							Antall studenter
GLU 5-10 - kull 2010, 2011, 2012 og 2013		A	B	C	D	E	F		
Institusjon	kommentarer	Emnenavn							
HiB		Elevenes kunnskapsgrunnlag og tilpasset	17,9	60,7	14,3	3,6	0	3,6	28
		Lærerrollen og undervisningsmetoder i m	17,9	60,7	14,3	3,6	0	3,6	43
		Tilpasset opplæring og undersøkende tilr	27,8	38,9	16,7	5,6	5,6	5,6	18
HBV		MAT1 Del 2:2 Geometri og måling, bevis o	0	18,2	63,6	9,1	0	9,1	11
		MAT2 Del 2:2 Funksjoner og matematisk a	0	16,7	16,7	25	8,3	33,3	12
	Realfagsmodell	Matematikk, emne 2	9,7	35,5	32,3	19,4	0	3,2	31
		Matematikk, emne 3	20	23,3	36,7	16,7	0	3,3	30
HH		Matematikk: Emne 1	0	16,7	0	33,3	16,7	33,3	6
		Matematikk: Emne 2	4,5	4,5	13,6	31,8	9,1	36,4	22
		Matematikk: Emne 3	9,1	9,1	45,5	4,5	9,1	22,7	22
		Matematikk: Emne 4	0	7,7	15,4	38,5	19,2	19,2	23
HiNe		Matematikk 2 del 2, GLU 5-10	14,3	14,3	28,6	28,6	0	14,3	7
HiNT		Matematikk 1	0	19,2	30,8	23,1	11,5	15,4	26
		Matematikk 1, 2. studieår	0	8,7	21,7	39,1	4,3	26,1	23
		Matematikk 2	0	30	30	0	10	30	10
HiOA	1	Matematikk skriftlig - grunnskolelærer 5-	0	20	20	20	0	40	5
		Matematikk utviklingsarbeid og muntlig -	0	60	40	0	0	0	5
	2	Matematikk skriftlig - grunnskolelærer 5-	3,4	19	41,4	17,2	0	19	58
		Matematikk utviklingsarbeid og muntlig -	10	28,3	26,7	26,7	8,3	0	60
HSF		Matematikk 1, del 2 (5.-10.)	0	28,6	45,7	14,3	0	11,4	35
HiST		Matematikk 1, 5-10 trinn, emne 1	0	0	16,7	16,7	50	16,7	12
		Matematikk 1, 5-10 trinn, emne 2	17,9	20,2	29,8	19	9,5	3,6	84
		Matematikk 2 (5-10), emne 2	8,3	11,7	35	25	11,7	8,3	60
		Matematikk 3 - Matematikkvansker 5-10 E	40	20	40	0	0	0	5
		Matematikk 3 - Matematikkvansker 5-10 E	40	0	20	40	0	0	5
	Med vekt på realfag	Matematikk 1, 5-10 trinn, emne 2	15,4	23,1	36,5	13,5	9,6	1,9	52
		Matematikk 2, 5-10 trinn, emne 2	27,6	17,2	17,2	31	0	6,9	29
HiT	Notodden og desentrali	Matematikk 1 - Måling, funksjoner, statist	21,4	28,6	28,6	7,1	7,1	7,1	14
	Porsgrunn	Matematikk 1 - Måling, funksjoner, statist	0	15,8	21,1	31,6	5,3	26,3	19
		Matematikk 2 - Funksjonslære, trinn 5 - 10	33,3	22,2	0	11,1	11,1	22,2	9
		Matematikk 2 - Statistikk og sannsynlighe	33,3	22,2	0	11,1	11,1	22,2	9
	Nettbasert	Matematikk 1 - Måling, funksjoner, statist	13,6	22,7	13,6	9,1	13,6	27,3	22
HVO		Matematikk 1A	25	20	40	15	0	0	20
		Matematikk 1B	6,7	33,3	26,7	13,3	6,7	13,3	15
		Matematikk 2B	5,6	16,7	22,2	16,7	27,8	11,1	18
HiØ		Geometri, måling, statistikk og sannsynlig	16,7	16,7	37,5	16,7	4,2	8,3	24
		Geometri, statistikk og sannsynlighetsreg	7,1	21,4	28,6	21,4	0	21,4	14
HSH		Matematikk 1b 5.-10.	13,3	26,7	20	20	13,3	6,7	15
		matematikk 2b 5.-10.	0	37,5	25	25	12,5	0	8
NLA		Matematikk 1, 1.studieår modul 1 5-10	25,8	22,6	19,4	19,4	6,5	6,5	31
		Matematikk 1, 1.studieår modul 2 5-10	0	46,4	28,6	10,7	10,7	3,6	28
		Matematikk 2, 2.studieår modul 2 5-10	16,7	16,7	0	50	0	16,7	6
UiA		Matematikk 1: Funksjonslære, GLU 5-10	4,3	21,7	21,7	21,7	17,4	13	23
		Matematikk 1: Grunnkurs, (5.-10. trinn)	5,3	21,1	21,1	15,8	10,5	26,3	19
UiA (MA)		Matematikk 1: Funksjonslære (5.-10. trinn)	0	20	33,3	0	0	46,7	15
		Matematikk 1: Grunnkurs (5.-10. trinn)	0	13,3	20	26,7	20	20	15
UiN		Matematikk 1B, 5-10 gemoetri, statistikk o	23,1	30,8	23,1	15,4	7,7	0	26
		Matematikk 2B, 5-10 Analyse, matematisk	10	40	30	0	20	0	10
	Nett og praksisbasert	Matematikk 2B, 5-10 Analyse, matematisk	14,3	21,4	14,3	21,4	14,3	14,3	14
	Nett og praksisbasert	Matematikk 2B, 5-10 Analyse, matematisk	0	20	20	20	0	40	5
UiS		Matematikk 2 (5.-10. trinn)	0	0	16,7	66,7	0	16,7	6
		Matematikk 2, emne 1 (5.-10. trinn)	0	23,1	26,9	23,1	0	26,9	26
		Matematikk 2, emne 2 (5.-10. trinn)	6,5	25,8	19,4	19,4	3,2	25,8	31
UiT-NAU	4-årig GLU	Matematikk 1 5.-10. trinn, emne 1	0	16,7	25	25	16,7	16,7	12
		Matematikk 2 5.-10. trinn, emne 2	0	28,6	28,6	14,3	28,6	0	7
Int. MA		Matematikk 5.-10. trinn	5,7	17,1	34,3	14,3	2,9	25,7	35
		Matematikk 5.-10. trinn: Statistikk og sanr	4,2	62,5	29,2	4,2	0	0	24
		Matematikk 5.-10. trinn: funksjonslære	0	0	69,2	15,4	15,4	0	13
Totalt			9,9	23,2	25,7	18,7	8,1	14,3	1255

Tabell 2.6a) GLU-studenter som har valgt et 5-årig løp - kull 2010⁷⁷

Region	Institusjon	Registrerte studenter, høsten 2010		Antall som tar et 5-årig løp		
		GLU 1-7	GLU 5-10	GLU 1-7	GLU 5-0	Begge studieløp
<i>Oslo Nord</i>	HH	84	64	10	4	14
	HiOA	197	174	2	10	12
<i>Oslofjordalliansen</i>	HBV	84	115	2	8	10
	HiØ	50	47	1	-	1
<i>Sørvestlandet</i>	HiT	114	48	-	1	1
	UiA (4 år)	102	104	-	-	0
	UiS	88	76	11	5	16
<i>UH-nett Vest</i>	HiB	197	183	19	20	39
	HSF	48	36	4	3	7
	HSH	24	36		3	3
	HVO	29	51	3	4	7
	NLA	34	63	1	5	6
<i>Midt-Norge</i>	HiNT ⁷⁸	23	48	-	-	
	HiST	175	193	6	15	21
<i>Nord-Norge</i>	HiNe	11	27	-	4	4
	UiN	44	54	4	9	13
	UiT-NAU (4 år) ⁷⁹	26	-	-	-	-
	UiT-NAU (5 år) ⁸⁰	34	59	28	44	72
Totalt		1316	1378	91	135	226

⁷⁷ Samisk høgskole har ikke tilbud om masterutdanning på GLU. Institusjonen er derfor utelatt fra tabellen.

⁷⁸ HiNT har ikke oversikt over hvor mange av GLU-studentene fra 2010-kullet som har gått videre på et masterløp.

⁷⁹ Følgegruppen har ikke fått tilbakemelding fra UiT-NAU (4 år i forhold til hvor mange kandidater fra 2010-kullet som har startet på et masterløp.

⁸⁰ UiT-NAU tok opp studenter til en femårig integrert master i lærerutdanning høsten 2010. I tabellen har vi oppgitt hvor mange som startet på studiet høsten 2010 og hvor mange av disse som fremdeles er aktive studenter på samme studieløp fire år etter studiestart.

Tabell 2.6b) Frafall – Prosentdel menn blant opptatte GLU-studenter ved studiestart og etter henholdsvis ett og to år etter studiestart (%)⁸¹

	Kull 2010			Kull 2011			Kull 2012			Kull 2013		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt
Andel menn opptatt på GLU	18,0	37,9	28,0	16,0	38,1	26,9	16,8	37,0	27,0	16,2	33,2	25,0
Andel menn som studerer etter 1. studieår	15,7	36,9	26,5	14,7	37,4	25,9	14,4	35,1	25,1	15,7	33,0	24,6
Andel menn som studerer etter 2. studieår	15,0	36,6	26,0	14,6	36,0	25,2	14,6	34,8	24,8	-	-	-

⁸¹ Frafall etter 3. studieår er ikke tatt med i tabellen pga. mange feilkilder i frafallstallene, jf. kap. 2.6 i rapporten.

Tabell 2.6c) Frafall – Aldersfordeling blant GLU-studenter opptatt på kull 2010, kull 2011, kull 2012 og kull 2013, og aldersfordelingen blant de som hadde sluttet henholdsvis ett og to år etter studiestart (%)⁸²

Alder	GLU 1-7					GLU 5-10				
	18-20	21-25	26-30	31-35	Over 35	18-20	21-25	26-30	31-35	Over 35
Kull 2010										
Andel opptatt	48,3	29,9	7,1	5,4	9,3	50,2	34,7	6,6	3,7	4,8
Andel sluttet etter 1 år	53,5	26,8	7,7	3,0	9,0	51,0	35,2	4,5	4,1	5,2
Andel sluttet etter 2 år	53,5	29,8	6,2	2,3	8,2	50,8	34,4	4,6	4,9	5,4
Kull 2011										
Andel opptatt	46,5	29,6	8,6	5,8	9,4	47,4	39,7	7,0	2,1	3,8
Andel sluttet etter 1 år	48,2	33,1	5,5	5,9	7,4	50,4	34,6	6,1	3,9	5,0
Andel sluttet etter 2 år	46,9	33,5	7,1	4,5	8,1	48,7	36,6	7,1	3,2	4,5
Kull 2012										
Andel opptatt	44,9	36,7	6,5	5,6	6,4	47,4	39,4	6,1	3,0	4,1
Andel sluttet etter 1 år	50,0	33,1	4,9	3,8	8,3	48,8	35,8	5,7	3,0	6,7
Andel sluttet etter 2. studieår	46,4	38,5	4,5	3,7	6,9	44,7	39,0	7,8	3,4	5,2
Kull 2013										
Andel opptatt	45,7	34,2	7,7	5,3	7,2	49,9	37,1	6,5	2,3	4,2
Andel sluttet etter 1 år	41,3	40,6	8,6	3,0	6,6	47,2	41,4	4,6	1,2	5,5

Andel av totalt opptatte studenter, og andel av de frafalte studentene i hver aldersgruppe

⁸² Frafall etter 3. studieår er ikke tatt med i tabellen pga. mange feilkilder i frafallstallene, jf. kap. 2.6 i rapporten.

Vedlegg II Metode, utvalg og representativitet i spørreundersøkelsene

Spørreundersøkelse til GLU-studenter (2010-kullet)

I perioden 23. april til 6. juni 2014 gjennomførte Følgegruppen en nettbasert spørreundersøkelse blant studenter på GLU 1-7 og GLU 5- 10. Undersøkelsen ble sendt ut til studenter fra kull 2010 som fremdeles var registrert som aktive studenter våren 2014, deriblant studenter som hadde startet på et masterløp. Spørreundersøkelsen ble distribuert i form av en lenke som ble sendt til en kontaktperson ved hver av de 18 lærerutdanningsinstitusjonene. Sammen med lenken var det også informasjon om undersøkelsen og hva dataene skulle benyttes til. Kontaktpersonen sørget for å distribuere lenken videre til de aktuelle GLU-studentene. Det ble sendt ut påminnelser i midten av mai og i slutten av mai. Tidsrommet for gjennomføring av undersøkelsen var i utgangspunktet satt fram til 16. mai, men ble utvidet til 6. juni for å forsøke å få en bedre svarprosent.

Antall studenter fra 2010-kullet som fortsatt var aktive på studieprogrammet våren 2014, utgjorde ca. 1436 studenter⁸³. Dette tallet er basert på innrapportering pr. e-post fra det enkelte lærested våren 2014, og vil i denne undersøkelsen betegnes som populasjonen. I alt 654 studenter besvarte spørreundersøkelsen. Svarprosenten totalt sett var på 45,5 %, men den varierer sterkt mellom de ulike lærestedene. Tabell 1 gir en oversikt over populasjonen og deltakelse pr. lærested. Tabellen viser at svarprosenten varierer fra 88,5 % (Høgskolen i Sogn og Fjordane) til 17, 6 % (UiT-NAU (4 år)). Flere institusjoner med høyt studenttall har relativt lav svarprosent: HiB, HiOA, UiA og UiS.

Pga. lav svarprosent på flere læresteder med høy populasjon har vi valgt ikke å sammenligne studentenes svar i spørreundersøkelsen på tvers av institusjonene. Det vil derimot bli gjennomført analyser på tvers av grupperinger av institusjoner. HiB, HiST og HiOA vil i denne sammenheng bli karakterisert som «store institusjoner», mens de resterende institusjonene blir karakterisert som «små institusjoner».

Svarprosenten varierer også fra spørsmål til spørsmål, og i analysen vil derfor (N) for hvert enkelt spørsmål bli oppgitt.

⁸³ Studenter fra Samisk høgskole og fra de integrerte masterprogrammene ved UiT-NAU deltok ikke i undersøkelsen. Følgegruppen har ikke fått oppgitt antallet registrerte studenter ved disse studieprogrammene, og de er derfor utelatt fra populasjonen.

Tabell 1: Deltakelse i studentundersøkelsen pr. lærested

Institusjon	Antall studenter i populasjonen	Antall som deltok i spørreundersøkelsen	Deltakelse pr. lærested (%)
HiB	172	49	28,5 %
HBV	57	27	47,4 %
HH	120	69	57,5 %
HiNe	21	13	61,9 %
HiNT	59	38	64,4 %
HiOA	232	68	29,3 %
HSF	26	23	88,5 %
HSH	35	12	34,3 %
HiST	190	89	46,8 %
HiT	109	80	73,4 %
HVO	51	33	64,7 %
HiØ	58	41	70,7 %
NLA	43	12	27,9 %
UiA	86	32	37,2 %
UiN	59	32	54,2 %
UiS	84	30	35,7 %
UiT-NAU (4 år) ⁸⁴	34	6	17,6 %
Totalt	1436	654	45,5 %

For å undersøke representativitet har vi sett på respondentenes fordeling på variabler som studieprogram og kjønn opp mot med den informasjonen vi har om fordelingen i populasjonen.

52,3 % av respondentene var tatt opp på GLU 1-7, mens 47,7 % var tatt opp på GLU 5-10.⁸⁵ Blant de som startet på GLU høsten 2010, var 49,5 % tatt opp på GLU 1-7. Frafallstall for kull 2010 etter 2. studieår viste at frafallet på GLU 1-7 kunne se ut til å være noe høyere enn på GLU 5-10 (Følgegruppen 2013, s. 39). I kapittel 2 viste vi også til at fullføringsgraden på GLU (kull 2010) var noe høyere på GLU 5-10 sammenlignet med GLU 1-7. Det kan derfor se ut som at studenter som er tatt opp på GLU 1-7 er noe overrepresentert i denne undersøkelsen.

Tabell 2 viser kjønnsfordelingen blant respondentene i spørreundersøkelsen. Det fremgår av tabellen at andelen menn som har besvart undersøkelsen er ca. 12 % på GLU 1-7 og ca. 31 % på GLU 5-10. Ut fra det vi vet om kjønnsfordelingen blant de som startet på GLU høsten 2010, og frafall pr. kjønn (jf. tabell 3), kan det se ut som at kjønnsfordelingen blant studentene som har besvart undersøkelsen er relativt representativ både for GLU 1-7 og GLU 5-10. Det bør samtidig påpekes at andelen menn blant de som har vært opptatt på GLU 5-10, men som

⁸⁴ Ved UiT-NAU var det kun studenter som var tatt opp på 4-årig GLU som besvarte undersøkelsen.

⁸⁵ De studentene som har startet på et masterløp (11,3 % av respondentene) har her blitt gruppert i forhold til hvilket studieprogram de opprinnelig var tatt opp på. Blant studentene som var på et masterløp, hadde 6,1 % vært tatt opp på GLU 1-7 og 5,2 % på GLU 5-10.

nå oppgir at de er tatt opp på et masterprogram, er nesten 10 % lavere enn andelen menn som oppgir at de er tatt opp på et fireårig løp på GLU 5-10.

Tabell 2: Kjønnfordeling blant respondentene

	<i>Kjønn</i>	Kvinne	Mann
Andel i spørreundersøkelsen	GLU 1-7	88,1 %	11,9 %
	Et to årig masterprogram (tidl. GLU 1-7)	90,0 %	10,0 %
	GLU 5-10	68,6 %	31,4 %
	Et toårig masterprogram (tidl. GLU 5-10)	79,4 %	20,4 %

Tabell 3: Prosentdel menn blant opptatte studenter og blant studenter som har sluttet to år etter studiestart⁸⁶

	Kull 2010		
	GLU 1-7	GLU 5-10	Totalt
Prosentdel menn opptatt på GLU	18,0 %	37,9 %	28,0 %
Prosentdel menn blant studenter som sluttet etter ett studieår	25,6 %	41,7 %	33,5 %
Prosentdel menn blant studenter som sluttet etter to studieår	24,3 %	41,1 %	32,6 %
Differanse	6,3	3,2	4,6

I studentundersøkelsen fra 2010 vurderte vi også representativiten opp mot respondentenes aldersfordeling. Tabell 4 viser aldersfordelingen blant respondentene i studentundersøkelsen fra 2014. Vi kjenner også aldersfordelingen blant det første kullet med GLU-studenter da de ble tatt opp på studiet høsten 2010 (se tabell 5), og vet samtidig at det har vært en tendens til større frafall blant studenter under 26 år underveis i studieløpet (Følgegruppen 2013, s. 39). Det er likevel såpass mye usikkerhet knyttet til aldersfordelingen i populasjonen at vi har valgt å ikke bruke den som et grunnlag for å vurdere datamaterialets representativitet. Ved tolkning av resultatene bør det likevel tas i betraktning at i underkant av 70 % av de som har besvart undersøkelsen er under 26 år.

⁸⁶ Følgegruppen 2013, s. 23.

Tabell 4: Aldersfordeling blant respondentene

	Alder	21-25 år	26- 29 år	30- 35 år	Eldre enn 35 år
Andel i spørreundersøkelsen	GLU 1-7	66,4 %	13,9 %	5,1 %	14,6 %
	Et to årig masterprogram (tidl. GLU 1-7)	67,5 %	12,5 %	12,5 %	7,5 %
	GLU 5-10	71,7 %	11,4 %	7,7 %	9,2 %
	Et toårig masterprogram (tidl. GLU 5-10)	67,6 %	14,7 %	8,8 %	8,8 %

Tabell 5: Aldersfordeling blant GLU-studenter opptatt høsten 2010

Alder	GLU 1-7					GLU 5-10				
	18-20	21-25	26-30	31-35	Over 35	18-20	21-25	26-30	31-35	Over 35
Prosentdel opptatt	48,3 %	29,9 %	7,1 %	5,4 %	9,3 %	50,2 %	34,7 %	6,6 %	3,7 %	4,8 %

Spørreundersøkelse til faglærere

I perioden 12. august til 4. november gjennomførte Følgegruppen en spørreundersøkelse rettet mot faglærere som underviste studenter på GLU 1-7, GLU 5-10, integrert MA 1-7 og MA 5-10 våren 2014. Også denne undersøkelsen ble distribuert i form av en lenke som ble sendt til en kontaktperson ved hver av de 18 lærerutdanningsinstitusjonene. Sammen med lenken var det informasjon om undersøkelsen og hva dataene skulle benyttes til. Kontaktpersonen sørget for å distribuere lenken videre til faglærerne ved institusjonen. Det ble sendt ut påminnelser 13. oktober 2014. Tidsrommet for gjennomføring av undersøkelsen var i utgangspunktet satt fram til 15. oktober, men ble utvidet til 4. november for å forsøke å få en bedre svarprosent.

Følgegruppen sendte våren 2014 ut en e-post til samtlige GLU-institusjoner der vi ba om å få tall på populasjonen på faglærere som underviste på GLU per våren 2014.

Tabell 6 gjengir henholdsvis populasjon og deltakelse pr. lærested. Spørreundersøkelsen til faglærerne har en samlet svarprosent på 47,8 %, men svarprosenten varierer sterkt mellom lærestedene. Det framgår av tabellen av svarprosenten varierer fra 93,8 % (HiØ) til 2,2 % (HiB).

Tabell 6: Deltakelse i faglærerundersøkelsen pr lærested

<i>Institusjon</i>	Svarprosent - faglærere		
	Populasjon	Antall faglærere som deltok	Andel
HiB	90	2	2,2 %
HBV Drammen	30	1	3,3 %
HBV Vestfold	-	6	(mangler populasjon)
HH	48	33	68,8 %
HiNe	21	1	4,8 %
HiNT	33	26	78,8 %
HiOA	92	74	80,4 %
HSF	22	18	81,8 %
HSH	42	23	54,8 %
HiST	105	25	23,8 %
HiT	50	22	44,0 %
HVO	35	26	74,3 %
HiØ	48	45	93,8 %
NLA	41	27	65,9 %
UiA	50	31	62,0 %
UiN	38	8	21,1 %
UiS	48	11	22,9 %
UiT(4 år)	17	8	47,1 %
UiT(MA)	-	0	0,0 %
SUM	810	387	47,8 %

Pga stor variasjon i svarprosenten mellom institusjonene, vil vi ikke sammenligne svarene fra faglærerundersøkelsen på tvers av institusjonene. Svarprosenten varierer også fra spørsmål til spørsmål, og i analysen vil derfor (N) for hvert enkelt spørsmål bli oppgitt.

Spørreundersøkelse til praksislærerne

I perioden 12. august til 4. november gjennomførte Følgegruppen en spørreundersøkelse rettet mot alle lærere som arbeider på en praksisskole som tar imot grunnskolelærerstudenter. Også denne undersøkelsen ble distribuert i form av en lenke som ble sendt til en kontaktperson ved hver av de 18 lærerutdanningsinstitusjonene. Sammen med lenken var det også informasjon om undersøkelsen og hva dataene skulle benyttes til. Kontaktpersonen sørget for å distribuere lenken videre til praksisskolene. Det ble sendt ut påminnelser 13. oktober 2014. Tidsrommet for gjennomføring av undersøkelsen var i utgangspunktet satt fram til 15. oktober, men ble utvidet til 4. november for å forsøke å få en bedre svarprosent.

Tabell 7 gjengir henholdsvis populasjon og deltakelse pr. lærested. Følgegruppen sendte våren 2014 ut en e-post til samtlige GLU-institusjoner der vi ba om å få tall på praksisskoler som var tilknyttet GLU 2010-2014. Ved at spørreundersøkelsene ikke ble gjennomført før høsten 2014, kan det det være endringer i populasjonen blant enkelte av institusjonene, og særlig når

det gjelder antall praksisskoler. Det betyr at det er noe usikkerhet knyttet til svarprosenten ved de ulike institusjonene.

Når det gjelder beregning av svarprosenten, har vi i denne sammenheng ikke innhentet tall på hvor mange lærere som er ansatt ved hver av de til sammen 466 skolene som fikk tilsendt undersøkelsen. Svarprosenten er derfor beregnet ut ifra antall praksisskoler pr. lærested som deltok i spørreundersøkelsen. *Antall respondenter* i praksisskoleundersøkelsen er også oppgitt i tabell 7, samt hvor stor andel av respondentene tilknyttet hvert lærested som er eller har vært praksislærere for lærerstudenter.

Det framgår av tabellen at lærere fra til sammen ca. 52 % av praksisskolene på GLU har deltatt i spørreundersøkelsen. Også i denne spørreundersøkelsen er det sterk variasjon i svarprosenten mellom lærestedene. HSH har den høyeste deltakelsen blant praksisskolene (85,7 %), mens HBV (Drammen) har den laveste (4,2 %). Tabellen viser mindre variasjon når det gjelder andelen av respondentene pr. lærested som har oppgitt at de har vært praksislærer for lærerstudenter. Totalt sett ligger denne andelen på rundt 62 %. Det er derimot kun 34,1 % av alle respondentene som oppgir at de var praksislærer i studieåret 2013/2014. Kun de som svarte «ja» på det sistnevnte spørsmålet har blitt bedt om å besvare spørsmålene i undersøkelsen som direkte omhandler det å være praksislærer. I analysen vil det derfor bli oppgitt (N) for hvert enkelt spørsmål.

Tabell 7: Deltakelse i praksisskoleundersøkelsen pr. lærested⁸⁷

<i>Institusjon</i>	Populasjon (skoler)	Antall skoler som deltok	Andel av praksisskolene som deltok	Antall respondenter	Andel av respondentene som har vært praksislærere (%)
HiB	55	4	7,30 %	4	50,0 %
HBV Drammen	24	1	4,20 %	1	100,0 %
HBV Vestfold	-	0	(mangler populasjon)	0	
HH	26	19	73,10 %	121	68,9 %
HiNe	15	7	46,70 %	15	61,5 %
HiNT	23	11	47,80 %	53	60,0 %
HiOA	74	44	59,50 %	257	48,5 %
HSF	14	11	78,60 %	53	88,9 %
HSH	14	12	85,70 %	86	66,2%
HiST	88	39	44,30 %	101	82,6 %
HiT	30	13	43,30 %	37	84,6 %
HVO	12	8	66,70 %	33	69,0 %
HiØ	20	15	75,00 %	247	55,6 %
NLA	16	10	62,50 %	24	94,4 %
UiA	42	33	78,60 %	228	75,0 %
UiN	51	24	47,10 %	50	61,0 %
UiS	37	31	83,80 %	155	37,5 %
UiT(4 år)	13	5	38,50 %	6	100 %
UiT(MA)	-	1	(mangler populasjon)	11	-
SUM	554	288	51,99 %	1482	62,40 %

⁸⁷ Samisk høgskole deltok ikke i spørreundersøkelsen

Vedlegg III Spørsmål til lærestadane

Me ber om at ansvarleg leiar for GLU svarar skriftleg på spørsmåla under i forkant av møtet med Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma.

Utfylt skjema sendast til kari-anne.s.malmo@uis.no. **Frist: 31. august 2014.**

Det er fint om de skriv maks tre moment på kvart underspørsmål og korte forklaringar/grunngevingar.

1. Hovudvurderingar knytt til GLU-reforma

a) Kva fungerer godt ved dykkar institusjon?
b) Kva fungerer dårleg/er utfordrande?
c) Kva ville de ha gjort annleis om de skulle byrja no?
d) Kva vil de endre på framover?
e) Bør noko endrast nasjonalt?

Vedlegg IV Avlagde doktorgrader ved NAFOL og NATED

Avlagde doktorgrader blant kandidater tatt opp ved NAFOL:

Elin Angelo, Kull 1, 26. november 2012 – *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser.*

Hallvard Kjelen, Kull 2, 29. november, 2013 – *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse.*

Britt Karin Støen Utvær, Kull 1, 29. november, 2013 – *Staying in or dropping out? A Study of Factors and Critical Incidents of Importance for Health and Social Care Students in Upper Secondary School in Norway.*

Camilla Stabell Jørgensen, Kull 1, 17. januar, 2014 – *Som du spør får du svar? En empirisk studie av skriving i religions- og livssynsfaget.*

Liv Torunn Eik, Kull 1, 30. januar, 2014 – *En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket.*

Mari Ann Letnes, Kull 1, 11. april, 2014 – *Digital dannelse i barnehagen.*

Ela Sjølie, Kull 1, 15. August, 2014 – *Pedagogy is just common sense. A case study of student teachers' academic learning practices.*

Dordy Wilson, Kull 2, 31. oktober, 2014 – *Formativ vurdering gjør en forskjell! En empirisk studie av lærernes forståelse av formativ vurdering som vitenskapelig fenomen og politisk konsept.*

Vibeke Solbue, Kull 1, 25. november, 2014 – *Dialogen som visker ut kategorier. En studie av hvilke erfaringer innvandreringdommer og norskfødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?*

Liv Torunn Grindheim, Kull 2, 28. november, 2014 – *Kvardagslivet til barneborgarar. Ein studie av barna si deltaking i tre norske barnehagar.*

Jon Helge Sætre, Kull 3, 5. desember – *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses.*

Kari Anne Jørgensen, Kull 1, 12. Desember, 2014 – *What is going on out there? – What does it mean for children's experiences when the kindergarten is moving their everyday activities into the nature – landscapes and its places?*

Avlagde doktorgrader blant kandidater tatt opp ved NATED:

Navn:	Avhandlingens tittel:
Næss, Karianne B.	<i>Language and reading development in children with Down syndrome, 2012</i>
Hagen, Åste	<i>Lesing i kunnskapssamfunnet: en kvantitativ og kvalitativ undersøkelse av studenters strategiske lesing av multiple tekster, 2012</i>
Lekhal, Ratib	<i>The relationship between children's attendance in Norwegian childcare centers and language and behavioral development during early childhood: results from the Norwegian Mother and Child Cohort Study (MoBa), 2013</i>
Ferguson, Leila Eve	<i>Making sense of multiple texts: an investigation into epistemic beliefs and multiple-text comprehension when students read about controversial science topics, 2013</i>
Silseth, Kenneth	<i>Constructing learning dialogically; learners, contexts and Resources: Exploring how students and teachers participate in game-based learning and digital storytelling in educational settings, 2013</i>
Rindal, Ulrikke	<i>Meaning in English: L2 attitudes, choices and pronunciation in Norway, 2013</i>
Husebø, Dag	<i>Fagdidaktisk utprøving av en fortolkende kulturbevisst tilnærming til Religion, livssyn og etikk-undervisning, 2013</i>
Korsager, Majken	<i>"Globalizing the science classroom": exploring the development of students' conceptual understanding of climate change from international peer collaboration, 2013</i>
Svenkerud, Sigrun	<i>Opplæring i muntlige ferdigheter på 9. trinn, 2013</i>
Blikstad-Balas, Marte	<i>Redefining school literacy: prominent literacy practices across subjects in upper secondary school, 2014</i>
Haugan, Jan Arvid	<i>Lærerstudenters praktiske handlekraft: en kvalitativ studie av fire allmennlærerstudenters verbaliserte refleksjoner i løpet av praksisopplæringen fra et aktivitetsteoretisk perspektiv, 2014</i>
Gamlem, Siv Therese M.	<i>Tilbakemelding som støtte for læring på ungdomssteget, 2014</i>
Vangsnes, Vigdis	<i>The dramaturgy and didactics of computer gaming: a study of a medium in the educational context of kindergartens, 2014</i>
Haug, Berit	<i>Teaching for conceptual understanding in science within an integrated inquiry-based science and literacy setting, 2014</i>
Emstad, Anne Berit	<i>Rektors engasjement i arbeidet med oppfølging av skolevurdering: en kvalitativ kasusstudie av hvordan seks norske barneskoler har brukt skolevurdering i sitt arbeid med forbedring av skolen som læringsarena, 2012</i>
Helstad, Kristin	<i>Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole: en studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag, 2013</i>
Prøitz, Tine Sophie	<i>Conceptualisations of learning outcomes in education: an explorative cross-case analysis of policymakers, teachers and scholars, 2014</i>
Sølvi Mausestagen	<i>Reshaping teacher professionalism: an analysis of how teachers construct and negotiate professionalism under increasing accountability, 2013</i>
Jensen, Ruth	<i>Leadership development as boundary work: inspired moments and longitudinal efforts, 2014</i>
Afdal, Hilde Wagsås	<i>Constructing knowledge for the teaching professio: a comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway, 2012</i>
Damsa, Crina I.	<i>Knowledge co-construction and object-oriented collaboration: a study of learning through collaborative construction of knowledge objects in higher education, 2013</i>
Vukasovic, Martina	<i>How does Europe matter for higher education change? : a study about changes of policy and organization in higher education, 2014</i>
Andersson-Bakken, Emilia	<i>Læreres bruk av spørsmål og responser i helklasseundervisning på ungdomstrinnet, 2015</i>