

1 / 2024

# RAPPORT

2024

**Evaluering av  
grunnskolelærerutdanningene:  
Spørreundersøkelse blant  
undervisere på høyskoler og  
universiteter**



NOKUT – Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen – er et statlig forvaltningsorgan under Kunnskapsdepartementet.



NOKUT har eget styre og er faglig uavhengig i oppgavene som er definert i universitets- og høyskoleloven. I tillegg utfører vi forvaltningsoppgaver som er delegert fra Kunnskapsdepartementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å føre tilsyn med kvaliteten i høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning og å stimulere til kvalitetsutvikling som sikrer et høyt internasjonalt nivå i utdanningstilbudene ved institusjonene.



NOKUT skal bidra til at samfunnet har tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning. Gjennom arbeidet vårt skal NOKUT søke å bistå institusjonene i deres kvalitetsarbeid.



NOKUT bruker sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på [nokut.no](https://nokut.no).



NOKUT er sertifisert  
som miljøfyrtårn

|                      |                                                                                                               |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Tittel</b>        | Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant undervisere på høyskoler og universiteter |
| <b>Forfatter(e)</b>  | Pål Bakken og Ingebjørg Flaata Bjaaland                                                                       |
| <b>Dato</b>          | 29.2.2024                                                                                                     |
| <b>Rapportnummer</b> | 1-2024                                                                                                        |
| <b>ISSN-nr</b>       | 1892-1604                                                                                                     |

© NOKUT Oppgi NOKUT som opphav ved bruk av materiale.

## Forord

NOKUT gjennomfører en evaluering av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og trinn 5–10 (GLU 1–7 og GLU 5–10). Arbeidet med evalueringen vil gå over perioden høsten 2022–høsten 2024.

Prosjektet inngår som en del av NOKUTs arbeid med lærerutdanninger, med eksempelvis APT-prosjektet for grunnskolelærerutdanningen (GLU), Evaluering av lektorutdanningene (2020–2022) og kartleggingen av PPU (2022–2023). Kunnskapsdepartementet har også viet stor oppmerksomhet til lærerutdanningene, tydeliggjort gjennom «*Lærerutdanningene 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*».

Evalueringen skal gi NOKUT, sektoren og andre interessenter informasjon om viktige sider ved kvaliteten på grunnskolelærerutdanningene. Videre gir evalueringen institusjonene og myndighetene et kunnskapsgrunnlag, som kan brukes til å vurdere om, og hvordan kvalitetsutviklingen i GLU best kan følges opp.

Spørreundersøkelser, registerdata, tidligere forskning, intervjuer og lærerutdanningenes selvevalueringer inngår i evalueringens informasjonsgrunnlag.

NOKUT har gjennomført spørreundersøkelser blant følgende grupper:

- Personer som har fullført GLU i perioden 2018–2020 (kalt kandidater)
- Studenter som var registret på GLU høsten 2022
- Undervisere i GLU
- Praksislærere i GLU
- Rektorer, avdelingsledere og andre ledere i grunnskolen

Denne rapporten inneholder deskriptive data fra spørreundersøkelsen blant undervisere på høyskoler og universiteter.

Informasjon om evalueringen finnes på

<https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-grunnskolelærerutdanningene/>

# Innhold

|                                                                                     |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 Kort om undersøkelsen .....</b>                                                | <b>12</b> |
| <b>2 Spørreskjemaet .....</b>                                                       | <b>12</b> |
| <b>3 Gjennomføringen av undersøkelsen .....</b>                                     | <b>13</b> |
| <b>4 Om resultatene i denne rapporten .....</b>                                     | <b>14</b> |
| <b>5 Bakgrunnsspørsmål .....</b>                                                    | <b>16</b> |
| <b>6 Kompetanse og erfaring .....</b>                                               | <b>28</b> |
| 6.1 Hvor er hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra? .....                       | 28        |
| 6.2 Erfaring og kompetanse fordelt på bakgrunnsvariabler .....                      | 30        |
| 6.3 Erfarings- og kompetanseprofil.....                                             | 31        |
| <b>7 Egen forskning.....</b>                                                        | <b>34</b> |
| 7.1 Egen forskning og bruk av den i undervisningen .....                            | 34        |
| 7.2 Forskningsbasert undervisning .....                                             | 37        |
| <b>8 Områder for egen kompetanseutvikling .....</b>                                 | <b>37</b> |
| <b>9 Undervisning .....</b>                                                         | <b>39</b> |
| <b>10 Faglig integrasjon og samarbeid.....</b>                                      | <b>42</b> |
| <b>11 Praksisopplæringen .....</b>                                                  | <b>46</b> |
| 11.1 Om praksislærerne og samarbeidet med praksislærerne og<br>praksisskolene ..... | 46        |
| 11.2 Overordnede spørsmål om praksisperiodene .....                                 | 48        |
| 11.3 Samarbeidet om praksisperiodene .....                                          | 49        |
| 11.4 Vurderingsformer i praksisopplæringen .....                                    | 50        |
| 11.5 Viktige tiltak for å bedre praksisopplæringen.....                             | 51        |
| <b>12 Tverrfaglighet i utdanningen.....</b>                                         | <b>51</b> |
| <b>13 Studieprogrammets oppbygning.....</b>                                         | <b>53</b> |
| <b>14 Masteroppgaven .....</b>                                                      | <b>54</b> |
| 14.1 Hvem veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet? .....                     | 54        |
| 14.2 Erfaring som veileder og sensor.....                                           | 55        |
| 14.3 Forberedende aktiviteter .....                                                 | 58        |
| 14.4 Studentenes arbeid med masteroppgaven.....                                     | 60        |
| 14.5 Veiledning av masteroppgaver .....                                             | 61        |

|                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 14.6 Utfordringer i arbeidet med masteroppgaven .....                                   | 63        |
| 14.7 Hvordan arbeidet med masteroppgaven bidrar til å utdanne kvalifiserte lærere ..... | 64        |
| 14.8 Formidling av masteroppgaven i skolen .....                                        | 65        |
| <b>15 Studentenes sluttkompetanse .....</b>                                             | <b>66</b> |

## Sammendrag

NOKUT gjennomfører en evaluering av grunnskolelærerutdanningene for trinn 1–7 og trinn 5–10 (GLU 1–7 og GLU 5–10). Evalueringen skal ferdigstilles høsten 2024. Rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse blant undervisere på høyskoler og universiteter.

### Undervisernes formelle kompetanse

Om lag 60 prosent av respondentene i undersøkelsen har disiplinfaglig høyskole-/universitetsutdanning, mens om lag 60 prosent har en form for pedagogisk utdanning eller lærerutdanning. Mange har flere typer utdanninger, slik at andelen som *bare* har disiplinfaglig utdanning er rundt 30 prosent og andelen som *bare* har grunnskole-/allmennlærerutdanning er rundt 10 prosent.

### Hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra høyere utdanning

Rundt 70 prosent oppga at de i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra undervisning i høyere utdanning, 42 prosent fra forskning og 29 prosent fra skolen. Fordelt på hovedstilling, har svært få av professorer og førsteamanuenser hovedtyngden fra skolen, mens dette er langt vanligere blant høyskole- og universitetslektorer og blant førstelektorer.

### Sammenhengen mellom forskning og undervisning

Flertallet av underviserne forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket og bruker *egen* forskning i undervisningen. Nesten alle bruker *annen* forskning i undervisningen og oppdaterer det faglige innholdet i undervisningen regelmessig, slik at det reflekterer ny forskning. Videre bruker det store flertallet undervisningsmetoder og arbeidsmåter som er forankret i forskning om studenters læring, og de holder seg oppdatert på forskning om studenters læring.

### Faglig integrasjon

En tredjedel av underviserne oppga «Nei» på spørsmål om de har oversikt over studentenes arbeidskrav i de andre emnene enn det de selv underviser i. Samarbeid med kolleger på eget fagfelt er svært vanlig. Mye samarbeid med kolleger på andre fagfelt eller med lærere i grunnskolen er uvanlig, men en god del samarbeider *en del* med disse gruppene.

### Positive og negative til praksisopplæring

De fleste underviserne har stor tiltro til at praksislærerne gir studentene god veiledning og at de er godt forberedt på at praksisstudentene kommer. Videre mener de fleste at samarbeidet med praksisskolene er godt. De fleste underviserne mener også at studentene får god erfaring i å undervise i studiefagene sine og i læreryrkets arbeidsområder ut over undervisning. På tross av de overveiende positive svarene på disse påstandene, mener betydelige mindretall at praksisperiodene ikke er lange nok og at samarbeidet mellom faglærere og praksislærere kunne vært bedre.

I et flittig utfylt fritekstfelt med spørsmålet «hva er viktigst for å bedre praksisopplæringen?» skrev mange om samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og

praksisfeltet, og at dette er et område som kan forbedres. Det pekes på et behov for flere møtearenaer, bedre kommunikasjon og utarbeidelse av en felles rolleforståelse der man respekterer hverandres bidrag til utdanningen av grunnskolelærere. Mange respondenter uttrykte et behov for lengre og/eller mer praksis.

### **Praksisveilederne**

De fleste av underviserne som er praksisveiledere, går gjennom læringsmålene sammen med studentene, de opplever at egen og praksislærernes veiledning er koordinert og de gir studentene faglige oppdrag knyttet til praksis.

### **Tverrfaglighet**

Underviserne fikk tre påstander om tverrfaglighet: en om tverrfaglige tema i læreplanen er integrert i store deler av utdanningen, en om det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig og flerfaglig i skolen og en om det legges vekt på temabasert undervisning. Om lag en fjerdedel oppga at de ikke visste noe om dette. Blant de resterende oppga omtrent en fjerdedel «I stor grad» eller «I svært stor grad» på de tre påstandene, mens noe flere oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» og om lag halvparten «I noen grad». Underviserne er altså ganske delt i sin oppfatning her.

### **Studieprogrammets oppbygning**

De aller fleste underviserne er ikke enige i at det er god faglig sammenheng mellom PEL (Pedagogikk og elevkunnskap) og studiefagene. Omtrent like mange er enige, som det er uenige, i påstanden om at rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre.

### **Studentenes arbeid med masteroppgaven**

Det store flertallet av underviserne oppga at studentene kobler masteroppgaven til egen praksis og at studenter tilbys å være med i forskningsgrupper/-prosjekt. Om lag halvparten oppga at studenter kan levere oppgaver i ulike format (kunstnerisk produkt, forskningsartikkel etc.), noe som tilsier at om lag halvparten oppga at dette ikke stemmer.

### **Veiledning av masteroppgaver**

De aller fleste av de som veileder i masteroppgavearbeidet synes *ikke* de veileder i for mange masteroppgaver samtidig. Det store flertallet er enige i at de veileder innen fag de er kompetent, at det er givende å veilede og at de kan utvikle sin kompetanse. Totalbildet dette gir, er at det er positivt å være veileder for studentenes masteroppgavearbeid.

### **Utfordringer med masteroppgavene**

I fritekstfelt oppga mange respondenter at studentenes akademiske ferdigheter og kompetanse er på et for lavt nivå til å kunne skrive gode masteroppgaver. Tidsaspektet ble også problematisert – det ble pekt på at masteroppgavearbeidet har for liten plass, og at det ikke gis nok tid til å skrive masteroppgaver av høy kvalitet. Dessuten er det en utfordring at mange studenter jobber mye ved siden av studiet. Flere trakk også frem studentenes manglende motivasjon og masteroppgavens opplevde og faktiske relevans for læreryrket som utfordrende.

Fra utdanningsinstitusjonenes side, trakk mange frem at det er utfordrende å skaffe nok og kompetente veiledere, da det er mange masteroppgaver som skrives årlig. Videre ble det ansett som problematisk at det ikke eksisterer en konsensus rundt hva en masteroppgave i GLU skal innebære – når det kommer til formål, innhold, format og sensur.

### **Hvordan arbeidet med masteroppgavene kvalifiserer studentene**

Majoriteten mener at arbeidet styrker studentenes faglige kompetanse innenfor tematikken de velger samt deres metodiske og analytiske ferdigheter. Det er flere som poengterer at ferdighetene studentene opparbeider seg, vil gjøre dem i stand til å forske på egen praksis og drive profesjonsutvikling.

Om lag en fjerdedel av respondentene stilte seg imidlertid kritiske til nytteverdien av en masteroppgave. Noen pekte på at nytten til masteroppgaven avhenger av studentens kompetanse og ambisjoner og tematikkens og/eller metodikkens relevans for læreryrket. Videre var det en del som var uenig i at arbeidet gir bedre rustede kandidater. Det pekes på at det er andre tiltak som vil gjøre studentene bedre kvalifiserte til hverdagen som lærer enn det en masteroppgave vil.

### **Studentenes sluttkompetanse**

Alt i alt tegner underviserne et nokså positivt bilde av studentens sluttkompetanse da de besvarte tre påstander om i hvilken grad studentene er godt forberedte til sin første jobb som lærer, om de har nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse og om de har et godt grunnlag for videreutvikling av egen praksis og av lærerprofesjonen.



## Summary

NOKUT is conducting an evaluation of the initial teacher education for grades 1-7 and 5-10 (GLU 1-7 and GLU 5-10). The evaluation is scheduled to be completed in the autumn of 2024. The report presents results from a survey among campus-based teacher educators.

### **Educational Competence of the Campus-Based Teacher Educators**

About 60 percent of the respondents in the survey have disciplinary education, while about 60 percent have some form of pedagogical or teacher education. Many have multiple types of education, so the proportion that only has disciplinary education is around 30 percent, and the proportion that only has initial teacher education is around 10 percent.

### **Main Emphasis of Experience and Competence from Higher Education**

Around 70 percent stated that they have a large or very large part of their experience and competence from teaching in higher education, 42 percent from research, and 29 percent from primary schools. Distributed by main position, very few professors and associate professors have the majority of their experience from primary schools, while this is much more common among assistant professors and university college teachers.

### **The Relationship between Research and Teaching**

The majority of the respondents conduct research on issues directly related to the school system and use their own research in teaching. Almost all use other research in teaching and regularly update the academic content in teaching to reflect new research. Furthermore, the vast majority use teaching methods and approaches rooted in research on student learning and keep themselves updated on research about student learning.

### **Academic Integration**

A third of the respondents answered 'No' to the question about whether they have an overview of the students' workload in subjects other than the ones they teach themselves. Collaboration with colleagues in their own field is very common. Much collaboration with colleagues in other fields or with teachers in primary schools is uncommon, but a good number of respondents collaborate to some extent with these groups.

### **Positive and Negative Aspects of School Placement**

Most respondents have high confidence that the school-based teacher educators provide students with good guidance and that they are well prepared for the practice students. Furthermore, most believe that the collaboration with the schools is good. Most respondents also believe that students gain good experience in teaching their study subjects and in the professional areas of teaching beyond instruction. Despite the predominantly positive responses to these statements, a minority believe that the school placement periods are not long enough and that there is not enough collaboration between school-based teacher educators and campus-based teacher educators. According to the respondents, there is room for improvement.

In a diligently filled free-text field with the question 'What is most important to improve school placement?', many wrote about the collaboration between universities and the

practice field, stating that this is an area that can be improved. There is a need for more meeting places, better communication, and the development of a common understanding of roles where school-based and campus-based teacher educators respect each other's contributions to the education of primary school teachers. Many respondents expressed a need for longer and/or more school placement periods.

### **Campus-based teacher educators in School Placement**

Most of the respondents who supervise students during school placement go through the learning objectives together with the students, feel that their own and the school-based teacher educators' guidance is coordinated, and give students academic assignments related to their school placement.

### **Interdisciplinarity**

The respondents were given three statements about interdisciplinarity: one about interdisciplinary themes in the curriculum being integrated into large parts of the education, one about emphasis being placed on developing competence to work interdisciplinary and multidisciplinary in schools, and one about emphasis being placed on theme-based teaching. About a quarter stated that they did not know anything about this. Among the remaining respondents, about a quarter stated 'To a large extent' or 'To a very large extent' on the three statements, while slightly more stated 'To none/very little extent' or 'To a small extent', and about half 'To some extent'. The respondents are therefore quite divided in their perception here.

### **Structure of the Study Program**

The vast majority of the respondents do not agree that there is good academic coherence between PEL (Primary Education and Teaching) and the study subjects. Approximately the same number of respondents agree with the statement that the sequence and progression in teaching and school placement periods are well adapted to each other, as there are respondents who disagree with the statement.

### **Students' Work on the Master's Thesis**

The vast majority of the respondents stated that students link the master's thesis to their own practice and that students are offered to participate in research groups/projects. About half stated that students can submit assignments in various formats (artistic product, research article, etc.), which means that about half stated that this is not the case.

### **Supervision of Master's Thesis**

The vast majority of those who supervise in master's thesis work do not think they supervise too many master's theses simultaneously. The vast majority agree that they supervise within subjects they are competent in, that it is rewarding to supervise, and that they can develop their competence. The overall picture this provides is that it is positive to supervise students' work with their master's thesis.

### **Challenges with the Master's Thesis**

In the free-text field, many respondents stated that students' academic skills and competence are at too low a level to write good master's thesis. The time aspect was also

problematized – it was pointed out that the master's thesis is given a smaller part in the teachers' education, and that there is not enough time provided to write high-quality master's theses. Moreover, it is a challenge that many students work a lot alongside their studies. Several also highlighted the students' lack of motivation, and the perceived and actual relevance of the master's thesis for the teaching profession as challenging. From the perspective of educational institutions, many pointed out that it is challenging to find enough and competent supervisors, since there are many master's theses written annually. Furthermore, it was considered problematic that there is no consensus on what a master's thesis in GLU should entail – regarding its purpose, content, format, and grading.

### **How the Work with the Master's Thesis qualifies the Students**

The majority believe that the work strengthens students' academic competence within the themes they choose, as well as their methodological and analytical skills. The skills students acquire will enable them to research their own practice and drive professional development, as several emphasize.

However, about a third of the respondents were critical of the utility of a master's thesis. Some pointed out that the usefulness of the master's thesis depends on the student's competence and ambitions, and the relevance of the theme and/or methodology for the teaching profession. Furthermore, some disagreed that the work produces better-prepared candidates. It is pointed out that there are other measures that would make students better qualified for the everyday life as a teacher than a master's thesis would.

### **Students' Final Competence**

Overall, the campus-based teacher educators paint a fairly positive picture of the students' final competence when they answered three statements about the extent to which students are well prepared for their first job as a teacher, whether they have necessary knowledge, skills, and competence, and whether they have a good basis for further development of their own practice and the teaching profession.

## 1 Kort om undersøkelsen

NOKUT gjennomfører en evaluering av grunnskolelærerutdanningene i perioden 2022–2024<sup>1</sup>. Spørreundersøkelsen blant undervisere på høyskoler og universiteter ble gjennomført i mars–april 2023. Drøye 500 personer besvarte skjemaet. Undersøkelsen er en del av informasjonsgrunnlaget som brukes i denne evalueringen. I tillegg kommer blant annet spørreundersøkelser rettet mot andre relevante målgrupper og institusjonenes egevalueringer. Formålet med spørreundersøkelsen er å belyse evalueringstemaene.

## 2 Spørreskjemaet

Spørreundersøkelsen tar utgangspunkt i evalueringens fire hovedtemaer:

- Masteroppgaver
- Fagmiljøer
- Integrert, forskningsbasert og profesjonsrettet utdanning
- Grunnskolelærerutdanningenes oppbygging og utforming

For mer informasjon om temaene, se prosjektets nettsider<sup>1</sup>.

Respondenten svarer på mange av spørsmålene ved hjelp av en fem-delt Likert-skala (I ingen / svært liten grad – I liten grad – I noen grad – I stor grad – I svært stor grad), i tillegg til svarkategorien «Vet ikke / ikke relevant». Undersøkelsen inneholder også en god del fakta- og avkrysningsspørsmål. Flere steder i spørreskjemaet hadde respondentene mulighet til å skrive fritekstsvar.

Respondentene kunne velge å besvare spørreskjemaet på engelsk, bokmål eller nynorsk.

Skjemaet inneholder noen *aktiveringer*. Disse styrer grupper av respondenter til enkelte spørsmål basert på svarene de ga på tidligere spørsmål. Informasjon om dette kommer fortløpende i rapporten, der det er aktuelt. Spørreskjemaet er tilgjengelig fra prosjektets nettside.

Evalueringens tema, med underpunkter, var sterkt førende for spørretemaene. Ansatte fra NOKUT og NOKUTs sakkyndige komité gikk gjennom evalueringstemaene, definerte informasjonsbehov og utviklet *spørretema* til hvert evalueringstema.

Et tidlig element i skjemaautviklingen var å kartlegge andre spørreundersøkelser rettet mot GLU. Dette for å se hva som var gjort på området før og dra veksler på erfaringer og funn fra tidligere prosjekter. Dette gjaldt både skjemaformering og spørsmålsformuleringer samt tilgang til populasjon og erfaringer fra datainnsamling.

Vi studerte rapportene fra SINTEFs undersøkelser om kvalitet i lærerutdanning i forbindelse med GNIST-prosjektet<sup>2</sup> og en rapport Senter for profesjonsstudier ved OsloMet skrev i 2022 for Faglig råd for Lærerutdanning 2025<sup>3</sup>.

I løpet av 2022 hadde NOKUT 19 innspillsmøter med en rekke interessenter: fagforeninger, arbeidsgivere, studentorganisasjoner, høyskoler og universiteter. I møtene fikk NOKUT

<sup>1</sup> <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-grunnskolelærerutdanningene/>

<sup>2</sup> Finne, Håkon m.fl. «Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer». SINTEF, rapportnr. A18011, 2011.

<sup>3</sup> <https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/429/2022/12/Vedlegg-2.pdf>

blant annet innspill til hvilke tema det ville være nyttig å se på i evalueringen. I mange møter kom det nyttige innspill til tematikk for spørreundersøkelsene.

På bakgrunn av arbeidet og kildene som er beskrevet ovenfor, lagde vi første utkast til spørreskjema. Deretter gikk ansatte i NOKUT og evalueringens sakkyndige komité gjennom spørreskjemaet for å forbedre spørsmålsformuleringer, sikre god begrepsbruk, sjekke om svarkategoriene var dekkende og gjensidig utelukkende og vurdere om det var spørsmål eller tema som manglet. Denne prosessen bidro til flere justeringer av spørreskjemaet.

### 3 Gjennomføringen av undersøkelsen

Det finnes ikke noe samlet nasjonalt register med kontaktinformasjon til de som underviser på GLU. For å nå underviserne, ba vi universitetene og høyskolene om å videresende en generisk spørreskjemalenke til sine undervisere. Denne måten å gjennomføre en undersøkelse på er ressurseffektiv. Videre er undersøkelsen anonym, på den måten at vi ikke har noen direkte personidentifiserende opplysninger.

En følge av denne gjennomføringen er at vi ikke har et presist tall på populasjonsstørrelsen, dvs. antall undervisere totalt.

Datainnsamlingen ble gjennomført i mars–april 2023. Vi ba institusjonene om å promotere undersøkelsen ovenfor underviserne sine, og vi har ikke oversikt over hvilke tiltak hver institusjon gjennomførte for å få inn svar.

Totalt besvarte 543<sup>4</sup> personer skjemaet. Svarprosenten kan ikke beregnes presist, fordi vi ikke kjenner populasjonsstørrelsen, dvs. antall undervisere på GLU eller antallet av dem som fikk muligheten til å besvare undersøkelsen. Antallet svarende er imidlertid høyt nok, både på nasjonalt nivå og når vi fordeler tallene på institusjon, til å gi robuste data om undervisernes opplevelser og meninger.

Vi kan imidlertid estimere populasjonsstørrelsen ved å bruke oversikter over fagmiljøene vi mottok fra institusjonene i forbindelse med evalueringen. Disse oversiktene omfatter totalt 1 757 personer, og med det som utgangspunkt er svarprosenten 31 prosent. Vi vet imidlertid ikke hvor mange av disse personene som faktisk fikk svarlenken og dermed muligheten til å besvare undersøkelsen.

Det er vanlig at respondenter faller fra underveis i en spørreundersøkelse. Skjemafrafallet måles i andel av de som startet utfyllingen som falt av underveis. På de innledende spørsmålsbatteriene om hvor man jobber, hovedstilling etc. svarte så å si alle. På de første store batteriene med vurderingss spørsmål var frafallet rundt ti prosent. På de siste spørsmålene var frafallet rundt 20 prosent. Spørreskjemaet var relativt langt, med mange bakgrunnsspørsmål og vurderingss spørsmål samt noen fritekstfelt.

Tidsbruken på utfyllingen av spørreskjemaet lå på rundt 18 minutter (median). Det var mulig å gi fritekstsva flere steder i skjemaet, og to tredjedeler av respondentene ga minst ett fritekstsva. Jo flere fritekstsva respondentene ga, jo lenger tid brukte de på spørreskjemaet.

All informasjon som samles inn, behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke bli offentliggjort data som kan identifisere den enkelte.

---

<sup>4</sup> Totalt åpnet 586 personer skjemaet, men de som bare besvarte noen få av de innledende bakgrunnsspørsmålene ble fjernet fra datagrunnlaget.

## 4 Om resultatene i denne rapporten

### Analysenivåene

I denne rapporten vil vi fordele og presentere noen av dataene på institusjon, hovedstilling og på andre relevante enheter/nivåer. All informasjon kommer fra egenrapportering i spørreskjemaet. Mer informasjon om dette kommer senere i rapporten.

Terskelverdien for å vise svardata er 15 svarende på de aktuelle spørsmålene, dette gjelder både for institusjon og for andre analysenivå. I så å si alle tilfellene er det imidlertid langt flere respondenter bak hver svarfordeling.

### Tallene vi presenterer

På vurderingsspørsmål der vi typisk har en fem-delt skala hvor vi spør om «I hvilken grad ...», viser vi stort sett svarfordelingen for alle svarkategoriene, men i noen tilfeller viser vi kun summen av andelen som har svart «I stor grad» og «I svært stor grad», altså de to mest «positive» svaralternativene. Dette gir et litt forenklet bilde, men det gjør det også lettere å lese hovedtrekkene. I *omtalen* av resultatene slår vi i hovedsak sammen kategoriene «I stor grad» og «I svært stor grad» og omtaler det under ett – det samme gjelder «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad».

### Enighet versus viktighet

I mange av påstandene tar respondentene stilling til grad av *enighet*. Disse påstandene måler ikke *viktighet*. Stor grad av enighet i en påstand betyr ikke nødvendigvis at respondentene opplever at påstanden er viktig for dem. Vi kan imidlertid få noe informasjon om viktighet gjennom fritekstspørsmålene. Fritekstspørsmål lar respondenten uttrykke seg om det de selv ønsker i større grad enn batterier med fastsatte spørsmål. Samtidig setter spørsmålsformuleringene rammer for hva som er rimelig å skrive om i fritekstfeltene – de fleste fritekstfeltene er oppfølgingsspørsmål til spesifikke undertemaer i undersøkelsen. Noen av fritekstspørsmålene er utformet slik at det innenfor et tema, f.eks. «masteroppgaven», er rimelig å anta at det respondentene skriver er undertemaer som er viktige for dem. Vi har ikke fritekstspørsmål om alle tema i undersøkelsen, derfor måler ikke fritekstspørsmålene viktighet *systematisk*, men innenfor enkelte tema kan antall som svarer, og hva de svarer, gi en indikasjon på hva respondentene synes er viktig.

### Koblinger mot andre data og undersøkelser

Mange av spørsmålene i undersøkelsen ble også stilt til andre målgrupper (kandidater, praksislærere etc.). I denne rapporten viser vi ikke funn fra spørreundersøkelsene blant disse målgruppene. Vi viser heller ikke til funn i andre spørreundersøkelser. Dette vil gjøres i en egen *analyserapport*. Denne rapporten er dermed primært deskriptiv, hvor vi presenterer svardataene fra spørreundersøkelsen.

### Om korrelasjoner mellom variabler (påstander)

I en del tilfeller omtaler vi sammenhengen mellom påstander og måler denne sammenhengen ved hjelp av korrelasjonsmålet «Pearson's  $r$ ». Vi omtaler sammenhenger mellom påstander i tilfeller der det er en viss størrelse på korrelasjonene.

En sterk korrelasjon mellom to påstander innebærer at mange har svart i liten grad / svært liten grad på *begge* påstandene og/eller at mange har svart i stor grad / svært stor grad på *begge* påstandene. Mulige verdier på korrelasjonskoeffisientene går fra  $-1$  til  $1$ , der  $-1$  en perfekt negativ korrelasjon og  $1$  en perfekt positiv korrelasjon. Tallet  $0$  indikerer ingen korrelasjon mellom variablene. Merk at bivariate korrelasjoner ikke kan fortelle oss noe om en eventuell kausalsammenheng mellom variablene, men er et mål på retningen og styrken på det statistiske forholdet (i hvilken grad og hvordan variablene samvarierer).<sup>5</sup>

Vi har testet korrelasjonene og funnet at de helt ned mot  $0,30$  er signifikante på  $0,01$ -nivå, som er en streng grense. Vi omtaler ikke signifikans i forbindelse med korrelasjoner senere i rapporten; korrelasjonene vi nevner vil nærmest utelukkende være statistisk signifikante.<sup>6</sup>

### Om (signifikante) forskjeller

Vi omtaler forskjeller i svarmønstre, for eksempel mellom institusjoner, når disse forskjellene er av en viss størrelse. I de fleste tilfellene omtaler vi da enheter med lavest og høyest andel respondenter som valgte de to mest positive svaralternativene («I stor grad» og «I svært stor grad»).

Fordi antall svarende per institusjon i noen tilfeller er små, er mange av forskjellene ikke statistisk signifikante.<sup>7</sup> Vi omtaler nesten utelukkende forskjeller som er signifikante, men noen få steder omtaler vi forskjeller som *ikke* er signifikante og kommenterer i slike tilfeller manglende signifikans.

Statistisk signifikans sier ikke noe om hvor stor forskjellen er mellom to grupper. En svært liten forskjell kan være signifikant om det er mange respondenter, mens en stor forskjell ikke trenger å være signifikant ved få respondenter.<sup>8</sup>

### Analyse av fritekstsvær

I undersøkelsen var det seks fritekstspørsmål og i tillegg noen få spørsmål med mulighet til å skrive i stedet for, eller i tillegg til, å bruke forhåndsgitte svarkategorier. Vi har analysert svarene i disse fritekstspørsmålene ved induktiv innholdsanalyse. Siden det var relativt få respondenter (under 300) som svarte i fritekstfeltene, var det mulig å foreta en kvalitativ analyse.

Fritekstbesvarelsene ble håndkodet ved hjelp av analyseverktøyet NVivo. Analysen var induktiv ved at kategoriene ikke var forhåndsbestemte, men vokste frem etter hvert som svarene ble gjennomgått. Alle svarene ble lest flere ganger: først en gang for å skaffe et

---

<sup>5</sup> Det finnes ingen autoritativ definisjon på hva som er en sterk, moderat og svak korrelasjon. I denne type undersøkelser er det vanlig å operere med begreper som «sterk» eller «høy» på korrelasjoner over  $0,50$  (eller under  $-0,5$  om sammenhengen er negativ), mens korrelasjoner på mellom  $0,30$  og  $0,50$  ofte betegnes som «moderat». Imidlertid vil andre kanskje sette grensene på  $0,70$  og  $0,50$ .

<sup>6</sup> Beregningene av signifikans er gjort med basis i alle som besvarte undersøkelsen. Tester på Pearson's  $r$  viser at korrelasjonene vi omtaler i teksten er signifikante på  $0,01$ -nivå. Dataene våre er på ordinal-nivå, derfor er «Spearman's  $\rho$ » strengt tatt et mer korrekt korrelasjonsmål å bruke. Signifikanstester på Spearman gir imidlertid samme resultat som for Pearson.

<sup>7</sup> Måling av signifikans er gjort ved bruk av t-tester, med et signifikansnivå på  $0,05$ .

<sup>8</sup> Verdt å merke seg er at statistiske tester tar utgangspunkt i at populasjonen er uendelig (stor), mens populasjonen vår ikke er det. Eksempelvis er 30 svarende *svært få* av en uendelig populasjon, men i vår virkelighet er 30 svarende av 60 i en (del)populasjon *ganske mange*. Det kan derfor sies at testenes krav til signifikans er for strenge.

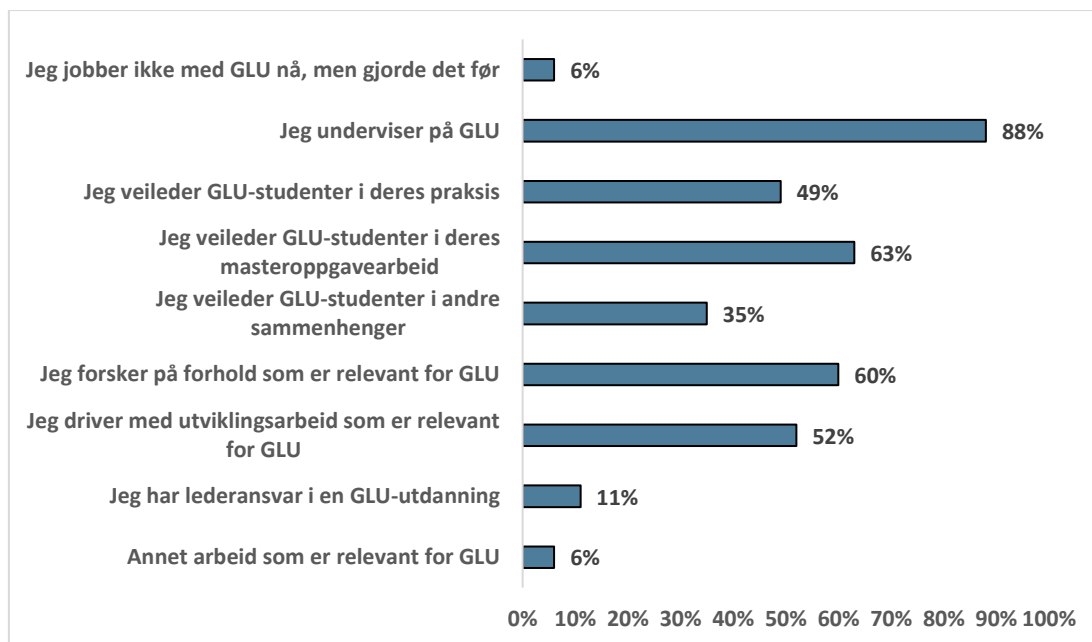


overblikk og en idé om hva som kunne være passende kategorier, og deretter en gang til for å kode dem inn i disse kategoriene. Når alle svar som åpenbart passet en kategori hadde blitt kodet, ble de resterende svarene gjennomgått på nytt. Da ble svar som ikke ble fanget opp ved forrige gjennomlesing, kodet i eksisterende kategorier. Avhengig av om det var mange nok som skrev om det samme, ble det også lagd ytterligere kategorier. For at kategoriene skulle bli omtalt i rapporten, måtte de utgjøre minst 10 prosent av fritekstfeltsvarene.

## 5 Bakgrunnsspørsmål

Vi startet med å spørre respondentene «Hva stemmer om din tilknytning til grunnskolelærerutdanning (GLU) i studieåret 2022-23? Flere kryss mulig». Alle de 543 respondentene svarte.

Figur 5.1 «Hva stemmer om din tilknytning til grunnskolelærerutdanning (GLU) i studieåret 2022-23?»



De som oppga at de hadde jobbet med GLU før, ble spurt om å fortsette undersøkelsen ved å ta utgangspunkt i sin siste jobb tilknyttet GLU, noe også de fleste gjorde.

Vanligst er det å undervise på GLU, 88 prosent av alle underviserne oppga at de gjør det. Videre oppga 63 prosent at de veileder GLU-studenter i deres masteroppgavearbeid, 60 prosent at de forsker på forhold som er relevant for GLU. Rundt halvparten driver med utviklingsarbeid som er relevant for GLU og at de veileder GLU-studenter i deres praksis. 35 prosent veileder GLU-studenter i andre sammenhenger. 11 prosent av respondentene har lederansvar i en GLU-utdanning.

Nesten alle respondentene krysset av for flere alternativer, bare 15 prosent krysset av for ett alternativ. Videre valgte 12 prosent to, 19 prosent tre, 19 prosent fire, 18 prosent fem og 17 prosent flere enn fem alternativer.

- Blant de som underviser, er det 54 prosent som veileder i praksis, 81 prosent som veileder i masteroppgavearbeid, 38 prosent som driver annen veiledning, 61 prosent som forsker og 54 prosent som driver med utviklingsarbeid.



- Blant de som forsker, er det 90 prosent som underviser og 67 prosent som driver med utviklingsarbeid. Bare tre personer blant de som forsker, oppga ingen andre svaralternativ.
- Blant de som veileder i praksis, er det 98 prosent som underviser, 81 prosent veileder i masteroppgavearbeid, 69 prosent forsker og 66 prosent driver med utviklingsarbeid.
- Blant de som veileder i masteroppgavearbeid, er det 94 prosent som underviser, 63 prosent som praksis-veileder og 70 prosent som forsker.
- Blant de som har lederansvar, driver det store flertallet også med undervisning, veiledning og forskning.

Vi skal se nærmere på disse «tilknytningskategoriene» på slutten av kapitlet. Der skal vi vise hvordan underviserne svarte på disse påstandene, fordelt på deres utdanningsbakgrunn og stillingskategori.

### Universitet/høyskole

Vi ba respondentene oppgi hvor de jobber. Hvis de jobbet flere steder, ble de bedt om å krysse av for sin hovedarbeidsplass. Det var 542 som oppga institusjon.

For enkelthets skyld bruker vi stort sett forkortelser for institusjonsnavnene i denne rapporten, se tabell 5.1 for oversikt.

Tabell 5-1 «Hvor jobber du nå?». Antall svarende per institusjon og andelen det utgjør av totalen.

|         |                                 | Antall svarende | Andel |
|---------|---------------------------------|-----------------|-------|
| HINN    | Høgskolen i Innlandet           | 23              | 4 %   |
| HiØ     | Høgskolen i Østfold             | 35              | 6 %   |
| HVO     | Høgskulen i Volda               | 14              | 3 %   |
| HVL     | Høgskulen på Vestlandet         | 94              | 17 %  |
| NLA     | NLA Høgskolen                   | 39              | 7 %   |
| Nord    | Nord universitet                | 46              | 8 %   |
| NTNU    | NTNU                            | 94              | 17 %  |
| OsloMet | OsloMet                         | 46              | 8 %   |
| SA/SH   | Samisk høgskole                 | 0               |       |
| UiT     | UiT Norges arktiske universitet | 25              | 5 %   |
| UiA     | Universitetet i Agder           | 28              | 5 %   |
| UiS     | Universitetet i Stavanger       | 42              | 8 %   |
| USN     | Universitetet i Sørøst-Norge    | 56              | 10 %  |

Det er ingen respondenter tilknyttet Samisk høgskole. Flest respondenter er det på HVL og NTNU (94), deretter følger USN (56). Disse tre institusjonene, sammen med OsloMet, er også de største målt i antall GLU-studenter. Færrest respondenter er det på HVO (14), som på grunn av det lave antallet svarende vil bli utelatt fra en del oversikter og beskrivelser av resultater i denne rapporten.

Som omtalt tidligere kjenner vi ikke populasjonsstørrelsen, men oversikter over fagmiljøene gir estimater (se omtale i kapittel 3). Ut ifra disse oversiktene ser vi at NTNU er overrepresentert i denne undersøkelsen og at HINN, OsloMet og UiA er underrepresentert.

Dersom det var aktuelt, utfra det respondenten svarte på hvor de jobber nå, ble de spurt om hvilken campus de hovedsakelig er knyttet til. Det er fem institusjoner som tilbyr GLU ved flere campuser: HVL, NLA, Nord, UiT og USN. 303 respondenter svarte på dette spørsmålet. Tabellen under viser hvordan respondentene fordeler seg på campus på de institusjonene der det er aktuelt.

Tabell 5-2 «Hvilken campus er du hovedsakelig tilknyttet?»

| Institusjon | Campus       | Antall svarende | Andel |
|-------------|--------------|-----------------|-------|
| HVL         | Bergen       | 58              | 62 %  |
| HVL         | Sogndal      | 22              | 23 %  |
| HVL         | Stord        | 14              | 15 %  |
| NLA         | Bergen       | 25              | 64 %  |
| NLA         | Oslo         | 14              | 36 %  |
| Nord        | Bodø         | 11              | 24 %  |
| Nord        | Levanger     | 26              | 57 %  |
| Nord        | Mo i Rana    | 0               |       |
| Nord        | Nesna        | 9               | 20 %  |
| UiT         | Alta         | 10              | 40 %  |
| UiT         | Tromsø       | 15              | 60 %  |
| USN         | Bakkenteigen | 15              | 27 %  |
| USN         | Drammen      | 13              | 23 %  |
| USN         | Notodden     | 19              | 34 %  |
| USN         | Porsgrunn    | 9               | 16 %  |

## Stilling

Vi ba respondentene oppgi hva som er deres hovedstilling i studieåret 2022–2023. 537 respondenter besvarte spørsmålet.

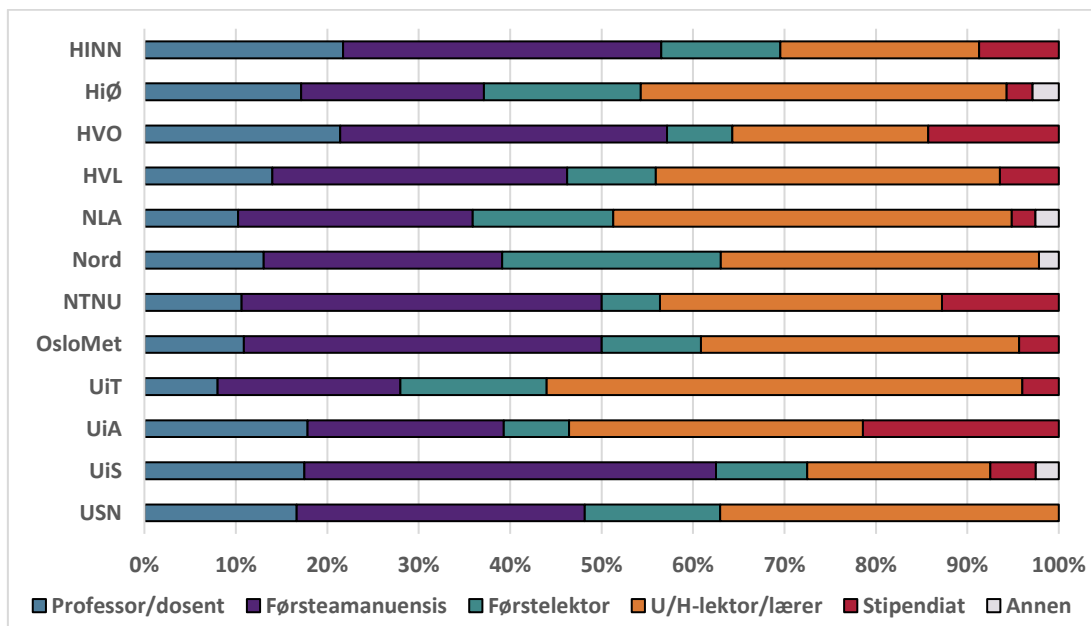
Tabell 5-3 «Hva er din hovedstilling i studieåret 2022–2023?»

| Stilling                | Antall svarende | Andel |
|-------------------------|-----------------|-------|
| Professor               | 63              | 12 %  |
| Dosent                  | 12              | 2 %   |
| Førsteamanuensis        | 173             | 32 %  |
| Førstelektor            | 65              | 12 %  |
| Universitetslektor      | 108             | 20 %  |
| Høyskolelektor          | 73              | 14 %  |
| Høyskolelærer           | 4               | 0,7 % |
| Forsker                 | 0               |       |
| Postdoktor              | 0               |       |
| Stipendiat              | 35              | 7 %   |
| Vitenskapelig assistent | 0               |       |
| Annen stilling          | 4               | 0,7 % |

Den største stillingskategorien er førsteamanuensis (173 personer), etterfulgt av universitetslektor (108), høyskolelektor (73), førstelektor (65) og professor (63). Totalt sett utgjør respondenter med førstestillingskompetanse 58 prosent av de som svarte.

Under bryter vi ned disse tallene på institusjon. Universitetslektor, høyskolelektor og høyskolelærer er slått sammen til kategorien «U/H-lektor/lærer». Professor og dosent er slått sammen til kategorien «professor/dosent».

Figur 5.2 «Hva er din hovedstilling i studieåret 2022–2023?» De største stillingskategoriene. Institusjon.



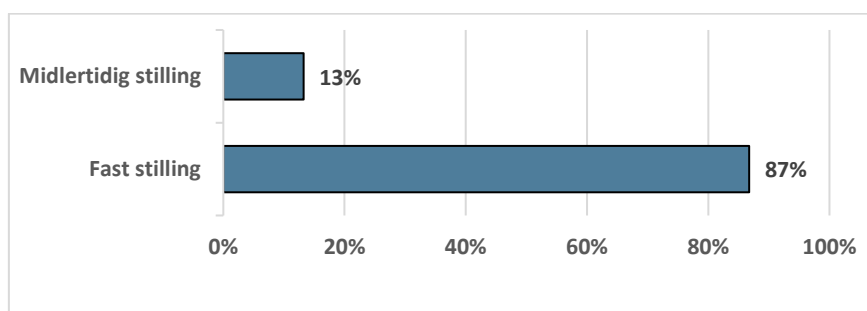
Under omtaler vi hvilke institusjoner som har lavest og høyest andel av sine respondenter i hver stillingskategori:

- I stillingskategorien professor/dosent er det størst andel på HINN (22 prosent) og HVO (21 prosent), lavest andel er det på UiT (8 prosent). Nasjonalt er andelen 14 prosent.
- I stillingskategorien førsteamanuensis er det størst andel på UiS (45 prosent) og NTNU (39 prosent), lavest på HiØ og UiT (begge 20 prosent) og UiA (21 prosent). Nasjonalt er andelen 32 prosent.
- I stillingskategorien førstelektor er det størst andel på Nord (24 prosent), lavest på NTNU (6 prosent) HVO og UiA (begge 7 prosent) og UiA (21 prosent). Nasjonalt er andelen 32 prosent.
- I stillingskategorien «U/H-lektor/lærer» (universitetslektor, høyskolelektor og høyskolelærer) er det størst andel på UiT (52 prosent) og NLA (44 prosent), lavest på UiS (20 prosent), HVO (21 prosent) og HINN (22 prosent). Nasjonalt er andelen 34 prosent.
- I stillingskategorien stipendiat er det størst andel på UiA (21 prosent), lavest på Nord og USN (begge 0 prosent). Nasjonalt er andelen 7 prosent.

Fordelingen på stillingskategori på institusjonene påvirkes av hvilke personer/stillingskategorier som fikk spørreskjemalenken tilsendt og som dermed hadde mulighet til å svare. Sannsynligvis ble denne lenken distribuert vidt, slik at denne distribusjonen neppe utgjør noen stor feilkilde. Fordelingen påvirkes også av ulikheter i svartilbøyelighet i de ulike kategoriene på de ulike institusjonene. Spesielt små fagmiljø er sårbare for dette. Tallene gir dermed ikke noen fullgod oversikt over fordelingen av undervisere på stillingskategorier, men vil være verdifulle når vi skal tolke institusjonsforskjeller i svarmønstrene, og de kan være med å utdype forståelsen av svarene.

Deretter ble respondentene spurt om stillingen er fast eller midlertidig.

Figur 5.3 «Er stillingen fast eller midlertidig?»

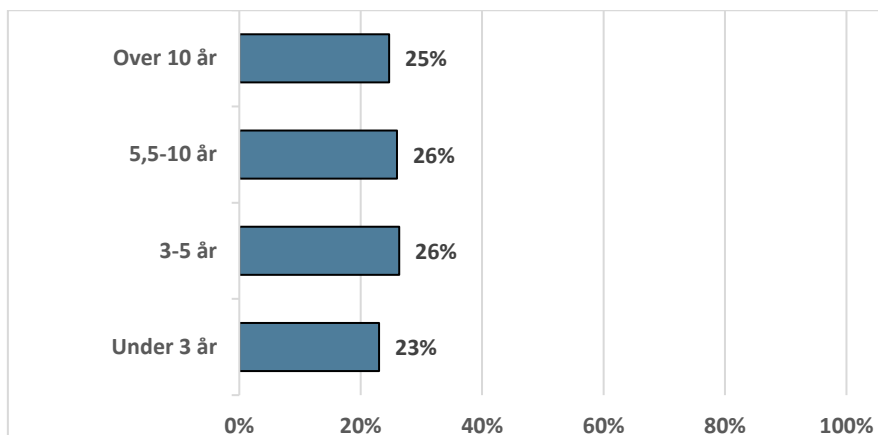


Hele 87 prosent svarte at stillingen de innehar er fast, 13 prosent at den er midlertidig.

### Arbeidet med GLU og arbeid som lærer

Vi stilte respondentene en rekke spørsmål som gikk på arbeidet deres med GLU og arbeidet deres som lærer. Først ble de spurt om hvor mange år de har jobbet med GLU på institusjonen de jobber på nå.

Figur 5.4 «Hvor mange år har du jobbet med GLU på institusjonen du jobber nå?»

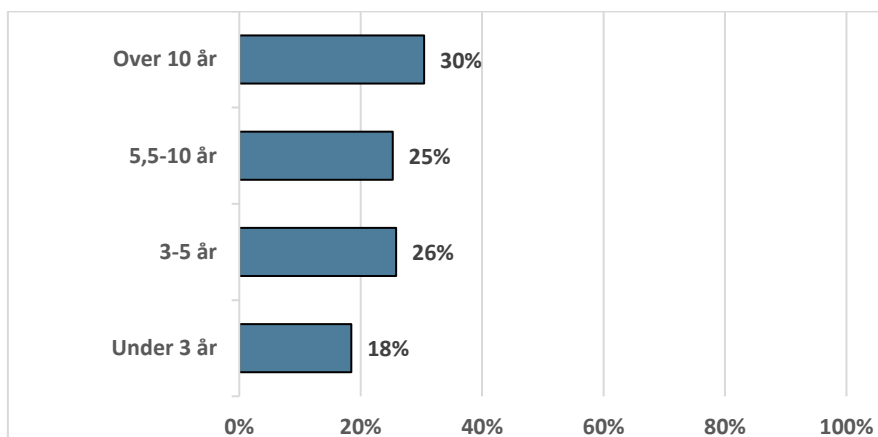


Det er en jevn fordeling mellom de ulike kategoriene. Rett over halvparten har arbeidet ved sin nåværende institusjon i over fem år (51 prosent).

Respondentene ble også spurt om hvor mange år de har jobbet med GLU tidligere på en annen institusjon. Vi viser ikke disse tallene grafisk. De aller fleste har enten ikke fylt ut eller de skrev 0 her, de utgjør totalt 79 prosent av alle respondentene.

Når vi slår sammen svarene i de to spørsmålene om hvor lenge de har jobbet, finner vi den samlede erfaringen fra skolen blant respondentene.

Figur 5.5 «Samlet antall år respondentene har jobbet med GLU»

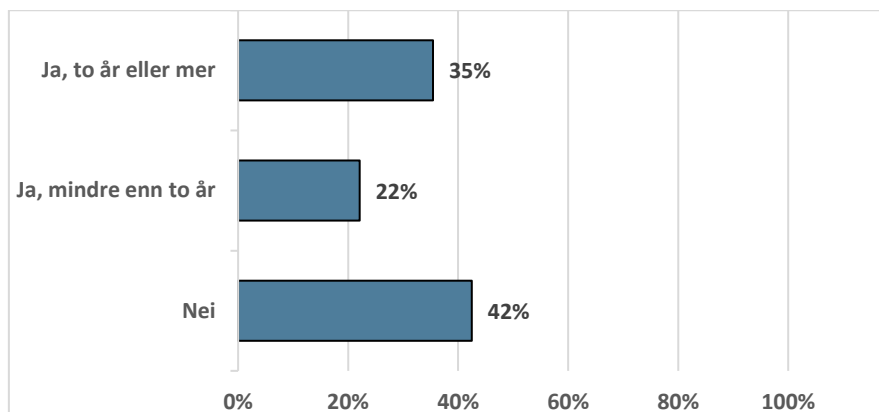


Her øker naturlig nok andelen som har jobbet med GLU i over 10 år, og er her 30 prosent. De to midtre gruppene er nærmest uforandret, mens andelen som har jobbet med GLU i færre enn 3 år synker til 18 prosent.

På HINN har ingen av respondentene totalt sett jobbet under 3 år, mens bare 4 prosent har gjort det på UiT. Tilsvarende tall på USN, NLA og Nord er om lag 30 prosent. De mest erfarne respondentene finnes på UiT, der 76 prosent har jobbet over 5 år. De minst erfarne er det på UiA og HVO med noe over 30 prosent som har jobbet over 5 år.

Deretter ble respondentene spurt om de har jobbet som lærer i grunnskolen, her svarte 525.

Figur 5.6 «Har du jobbet som lærer i grunnskolen?»



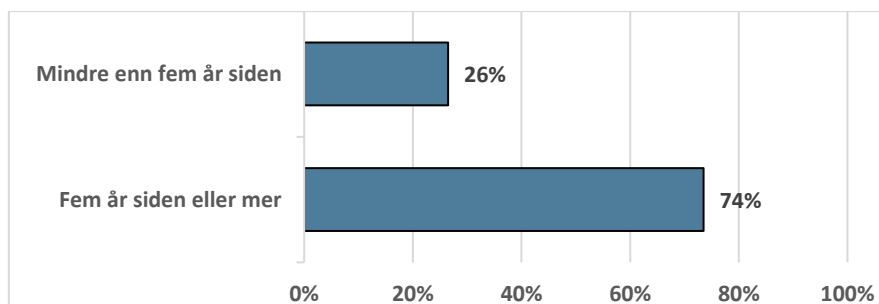
Majoriteten (57 prosent) oppga at de har jobbet som lærer i grunnskolen, 35 prosent to år eller mer og 22 prosent mindre enn to år. Det var likevel en stor andel (42 prosent) som ikke har jobbet som lærer i grunnskolen.

Når vi fordeler på stillingskategori, er det en del forskjeller. 58 prosent av professorene og 55 prosent av førsteamanuensisene oppga «Nei». Tilsvarende tall blant universitetslektorene, høyskolelektorene og førstelektorene er noe over 30 prosent og for stipendiatene 18 prosent, de aller fleste av disse har altså jobbet i grunnskolen.

Brutt ned på institusjon varierer andelen «Nei» fra nesten 60 prosent på NLA og HINN, til rundt 30 prosent på HVO, OsloMet og UiS. Noe av denne variasjonen kan trolig forklares av respondentenes stillingskategorier. Det gjelder spesielt NLA, UiS og HVO, som ville fått tall nærmere gjennomsnittet om respondentene deres hadde hatt mer gjennomsnittlige stillingskategorier.

De 302 som oppga at de har jobbet som lærer i grunnskolen, ble spurt om når de sist jobbet som lærer.

Figur 5.7 «Når jobbet du sist som lærer i grunnskolen?»



Tre fjerdedeler av respondentene jobbet sist som lærer i grunnskolen for fem år siden eller mer, mens en fjerdedel jobbet for mindre enn fem år siden.

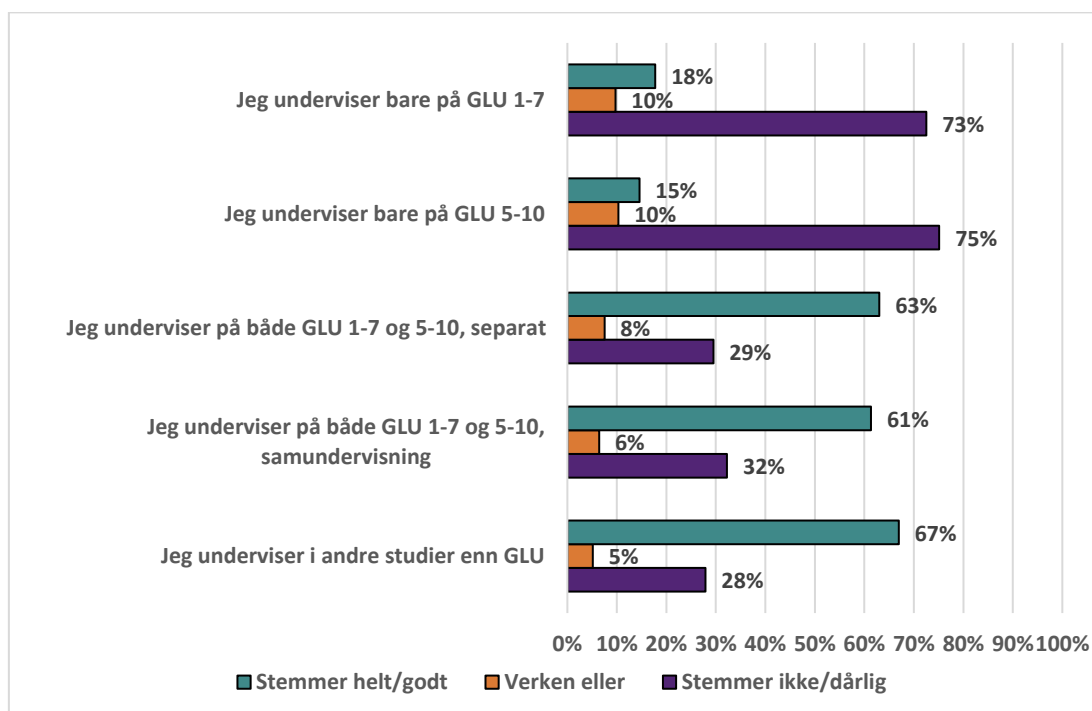
Fordelt på stillingskategori er det en del forskjeller. Alle professorene, nesten alle førsteamanuensisene og nesten alle førstelektorene oppga at det var fem år siden eller mer. Tilsvarende tall for universitetslektorene var 49 prosent og for høyskolelektorene 67 prosent.

Brutt ned på institusjon varierer andelen «Fem år siden eller mer» fra 90 prosent på HINN, 43 prosent på UiA og 53 prosent på NLA. Det er vanskelig å se ut ifra datagrunnlaget at denne variasjonen kan forklares av respondentenes stillingskategorier, unntatt for NLA.

## Undervisning på GLU

Deretter kom det en rekke spørsmål som kun gikk til de som svarte at de underviser på GLU. Respondentene ble spurt: «Hva stemmer om din undervisning på GLU?». Først ble de bedt om å ta stilling til hvem de underviser (GLU 1–7, GLU 5–10, begge eller andre studier enn GLU). Om lag 370 besvarte disse spørsmålene.

Figur 5.8 «Hva stemmer om din undervisning på GLU? – del 1»



De fleste av de som underviser på GLU, omtrent tre fjerdedeler, mener det «Stemmer ikke/dårlig» at de underviser bare på GLU 1–7 eller bare på GLU 5–10. Derimot mener noe over 60 prosent at det «Stemmer helt/godt» at de underviser på både GLU 1–7 eller bare på GLU 5–10, enten separat eller i form av samundervisning. Omtrent to tredjedeler oppga at det «Stemmer helt/godt» at de (også underviser) i andre studier enn GLU, mens 28 prosent oppga at det «Stemmer ikke/dårlig».

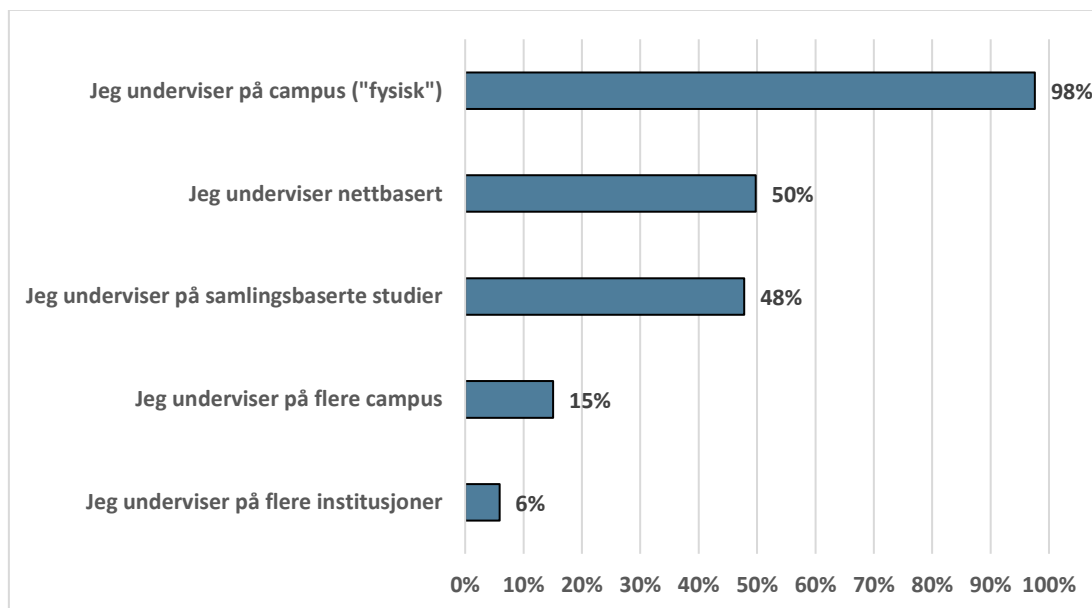
Så å si alle som besvarte disse påstandene, oppga «Stemmer helt/godt» på en, to eller tre av påstandene. Vanligst (46 prosent) var det å oppgi «Stemmer helt/godt» på to påstander. Om vi ser bort fra påstanden om å undervise på andre studier, som mange gjør i tillegg til undervisning på GLU, oppga nesten fire av ti at det «Stemmer helt/godt» at de underviser på både GLU 1–7 og på GLU 5–10 i form av separat undervisning og i form av samundervisning. Mange gjør altså begge deler.

Fordi spørsmålene om undervisning bare gikk til de som oppga at de underviste på GLU, er det noe færre respondenter her enn på de fleste andre spørsmålene. Vi har utelukket institusjoner med færre enn 15 respondenter i omtalen av institusjonsforskjeller.

- På alle institusjonene oppga flertallet at det «Stemmer ikke/dårlig» at de bare underviser på GLU 1–7, lavest er denne andelen på UiA med 56 prosent. UiA har dermed, logisk nok, størst andel som oppga «Stemmer helt/godt» (39 prosent).
- På alle institusjonene oppga flertallet at det «Stemmer ikke/dårlig» at de bare underviser på GLU 5–10, lavest er denne andelen på NTNU med 64 prosent. NTNU har en del som oppga «Verken eller», og andelen som oppga «Stemmer helt/godt» er ikke spesielt høy. Høyest andel «Stemmer helt/godt» er det på UiS (90 prosent).
- På påstanden «Jeg underviser på både GLU 1–7 og 5–10, separat», oppga flertallet på alle institusjonene at det «Stemmer helt/godt». Andelen «Stemmer ikke/dårlig» er om lag 30 prosent på alle.
- På påstanden «Jeg underviser på både GLU 1–7 og 5–10, samundervisning», varierer andelen «Stemmer helt/godt» en del, fra 89 prosent på HiØ til rundt 50 prosent på UiT og OsloMet.
- På påstanden «Jeg underviser i andre studier enn GLU», varierer andelen «Stemmer helt/godt» mye, fra drøye 80 prosent på HINN og Nord til 24 prosent på UiT og 43 prosent på UiS.

Deretter ble underviserne bedt om å svare på om de underviser på campus, nettbasert, samlingsbasert og om de underviser på flere campus eller institusjoner. Her var det mulig å krysse av for flere alternativer.

Figur 5.9 «Hva stemmer om din undervisning på GLU? – del 2»



Majoriteten (98 prosent) av de som underviser oppgir at de underviser fysisk på campus. Om lag halvparten oppgir at de i tillegg underviser nettbasert, og om lag halvparten at de underviser på samlingsbaserte studier.<sup>9</sup> I tillegg underviser 15 prosent på flere campuser,

<sup>9</sup> På alle institusjonene oppga en del undervisere dette svaralternativet, også på institusjoner uten samlingsbaserte studietilbud innen GLU. Forklaringen ligger trolig i en kombinasjon av følgende faktorer: At noe av undervisningen arrangeres i samlinger. At underviserne også er tilknyttet andre studier (enn GLU) som er samlingsbaserte. At de også underviser på andre institusjoner med samlingsbaserte studietilbud innen GLU.



mens 6 prosent underviser på flere institusjoner. Flertallet av de som underviser nettbasert, underviser også på samlingsbaserte studier (og omvendt).

Fordelt på institusjon er det en del forskjeller som i stor grad følger naturlig av måten GLU er organisert på hver av institusjonene.

- Andelen av underviserne som oppga *nettbasert* varierer fra 97 prosent på Nord og 70–79 prosent på USN, HVL, NLA og UiT til 9 prosent på UiS.
- Andel som oppga *samlingsbasert* er høyest (rundt 80 prosent) på Nord, USN og HINN.
- Andel som oppga *flere campuser* varierer fra 47 prosent på UiT og 30–38 prosent på Nord, NLA og USN til null prosent på flere institusjoner.
- Andel som oppga *flere institusjoner*, er stort sett lav og rundt ti prosent på flere av institusjonene.

Respondentene ble så spurt om hvilke fag de underviser i, og hvilke fag de er emneansvarlig for. Det var mulig å krysse av for flere alternativer. Tabellen under gir en oversikt over antallet som har krysset av for å være underviser og emneansvarlig i hvert enkelt fag. Fag med få svarende er utelatt fra tabellen<sup>10</sup>.

Tabell 5-4 «Hvilke(t) fag underviser du i? Hvilke(t) fag er du emneansvarlig for?»

| Fag                       | Underviser | Emneansvarlig |
|---------------------------|------------|---------------|
| Norsk                     | 84         | 64            |
| Matematikk                | 76         | 57            |
| Pedagogikk                | 72         | 49            |
| Samfunnsfag               | 51         | 40            |
| Engelsk                   | 44         | 33            |
| Annet                     | 43         | 19            |
| Naturfag                  | 38         | 26            |
| Kroppsøving               | 36         | 27            |
| RLE                       | 24         | 13            |
| Spesialpedagogikk         | 20         | 10            |
| Kunst og håndverk, duodji | 12         | 10            |
| Norsk som andrespråk      | 11         | 1             |
| Musikk                    | 11         | 6             |
| Mat og helse              | 7          | 5             |

De store skolefagene er også de største her, i tillegg til pedagogikk.

Det var cirka 50 respondenter som krysset av for «Annet» og utdypet i fritekst. Blant disse svarte klart flest vitenskapsteori og metode, noen få oppga begynneropplæring, programmering eller et fag som allerede var oppgitt i spørreskjemaet. Nesten alle de 50 krysset i tillegg av for ett eller flere fag i, vanligst var pedagogikk.

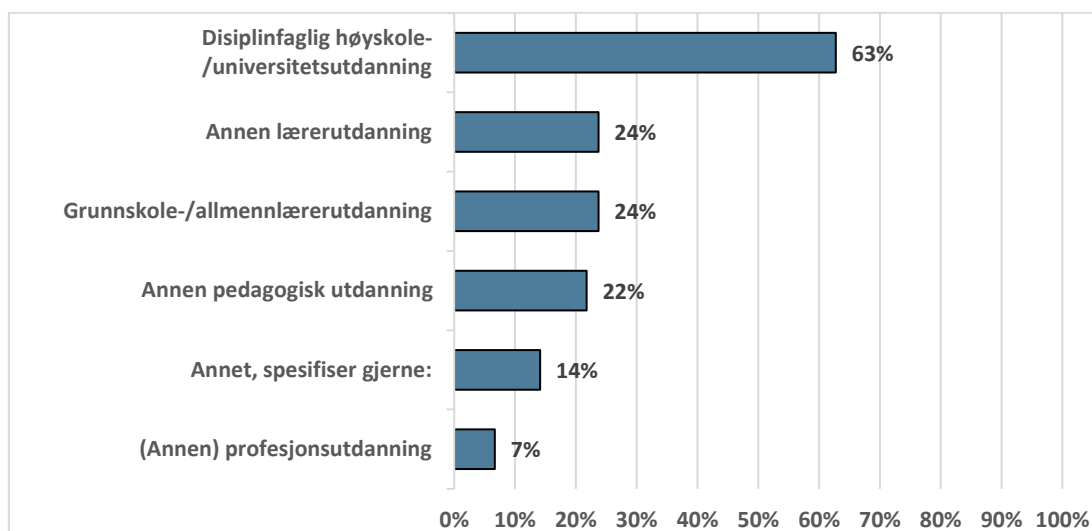
<sup>10</sup> Dette gjelder samisk, norsk tegnspråk og andre fremmedspråk. Alle har tre eller færre svarende.

I de fleste fagene er det stor overlapp mellom det å være underviser og det å være emneansvarlig – hvis man er underviser i et fag, er man gjerne også emneansvarlig i det faget. Noen respondenter underviser også i flere fag, og i fag de ikke er emneansvarlig i.

## Utdanningsbakgrunn

Respondentene fikk deretter spørsmålet «Hva er din utdanningsbakgrunn? Flere svar mulig.». 510 undervisere besvarte dette spørsmålet og krysset av for totalt 779 alternativer.

Figur 5.10 «Hva er din utdanningsbakgrunn?»



Den hyppigst valgte kategorien er «Disiplinfaglig høyskole-/universitetsutdanning», med 63 prosent. Deretter følger «Grunnskole-/allmennlærerutdanning», «Annen lærerutdanning» og «Annen pedagogisk utdanning», alle med noe over 20 prosent. De minst valgte alternativene er «(Annen) profesjonsutdanning» (7 prosent) og «Annet, spesifiser gjerne» (14 prosent).

Så mange som 42 prosent valgte å krysse av for flere svaralternativer, de aller fleste av disse valgte to alternativer.<sup>11</sup> Vi har valgt å bruke denne informasjonen til å se nærmere på to av svarkategoriene.

Blant de som valgte «Disiplinfaglig høyskole-/universitetsutdanning» er andelen (av alle respondentene) som *bare* har denne utdanningen 28 prosent, noe som er klart lavere enn figuren ovenfor viser. Flertallet av de som valgte disiplinutdanning, krysset også av for noe annet. Blant disse var det vanligst å krysse av for «Annen pedagogisk utdanning» (36 prosent), deretter «Annen lærerutdanning» (30 prosent) og «Grunnskole-/allmennlærerutdanning» (19 prosent). Godt over halvparten av de som har disiplinfaglig utdanning har altså også en annen utdanning i tillegg, og dette er vanligvis lærer/pedagogiske utdanninger.

Blant de som valgte «Grunnskole-/allmennlærerutdanning», er andelen (av alle respondentene) som *bare* har denne utdanningen 11 prosent, noe som er lavere enn figuren ovenfor viser. Flertallet med denne utdanning krysset også av for noe annet. Blant disse var det vanligst å krysse av for «Disiplinfaglig høyskole-/universitetsutdanning» (51

<sup>11</sup> Dette forklarer at summen av alternativene overskrider 100 prosent.

prosent), deretter «Annen pedagogisk utdanning» (26 prosent). Noe over halvparten av de som har «Grunnskole-/allmennlærerutdanning» har altså en annen utdanning i tillegg, og dette er i halvparten av tilfellene «Disiplinfaglig høyskole-/universitetsutdanning».

Vi har også sett på fritekstfeltet, som 98 personer fylte ut. De fleste som fylte ut har utdypet sin valgte kategori «Annet, spesifiser gjerne», men en del har presisert utdanningen de har etter at de for eksempel har krysset av for «Annen pedagogisk utdanning». Variasjonen i fritekstsvarene er stor, det som vanligvis er beskrevet er PPU, deretter lektorutdanning og omtale av ph.d. En del har også kommentert at de har utdanning fra et annet land enn Norge.

Fordelt på institusjon er det en del variasjon, selv om likhetene også er mange. Eksempelvis oppga et flertall av respondentene på alle institusjonene at de har disiplindefaglig utdanning: Andelen varierer fra 77 prosent på HINN til nesten 60 prosent på flere av institusjonene. Videre varierer andelen som oppga at de har «Grunnskole-/allmennlærerutdanning» 35 prosent på UiA og HiØ til 11 prosent på NLA. Tilsvarende tall for de fleste institusjonene er rundt 25 prosent.

### **Type tilknytning til GLU, fordelt på utdanningsbakgrunn og stilling**

Her tar vi et dypdykk i noen av bakgrunnsdataene som går på tilknytning til GLU<sup>12</sup> og viser hvordan utdanningsbakgrunn og stillingskategori fordeler seg på «tilknytningene».

Vi har sjekket hvor store andeler blant de ulike utdanningsbakgrunnene som har hvilken tilknytning til GLU:

- Veileder GLU-studenter i praksis: høyest andel blant de med disiplindefaglig høyskole-/universitetsutdanning (63 prosent), lavest andel blant de med grunnskole-/allmennlærerutdanning (49 prosent)
- Veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet: høyest andel blant de med disiplindefaglig høyskole-/universitetsutdanning (69 prosent), lavest andel blant de med annen lærerutdanning eller annen annen pedagogisk utdanning (58 prosent)
- Forsker på forhold relevant for GLU: høyest andel blant de med grunnskole-/allmennlærerutdanning (62 prosent), lavest andel blant de med disiplindefaglig høyskole-/universitetsutdanning (60 prosent)
- Driver med utviklingsarbeid relevant for GLU: høyest andel blant de med grunnskole-/allmennlærerutdanning (61 prosent), lavest andel blant de med annen lærerutdanning eller annen annen pedagogisk utdanning (49 prosent)

Vi sjekket også hvor store andeler blant de ulike stillingskategoriene som har hvilken tilknytning til GLU:

- Veileder GLU-studenter i praksis: Høyest andel er blant førsteamanuensere (58 prosent), førstelektorer (57 prosent) og universitetslektorer (54 prosent). Lavest andel er blant stipendiater (26 prosent) og professorer (27 prosent).

---

<sup>12</sup> Vi har kun sjekket tilknytningskategoriene «Jeg veileder GLU-studenter i deres praksis», «Jeg veileder GLU-studenter i deres masteroppgavearbeid», «Jeg forsker på forhold som er relevant for GLU» og «Jeg driver med utviklingsarbeid som er relevant for GLU».

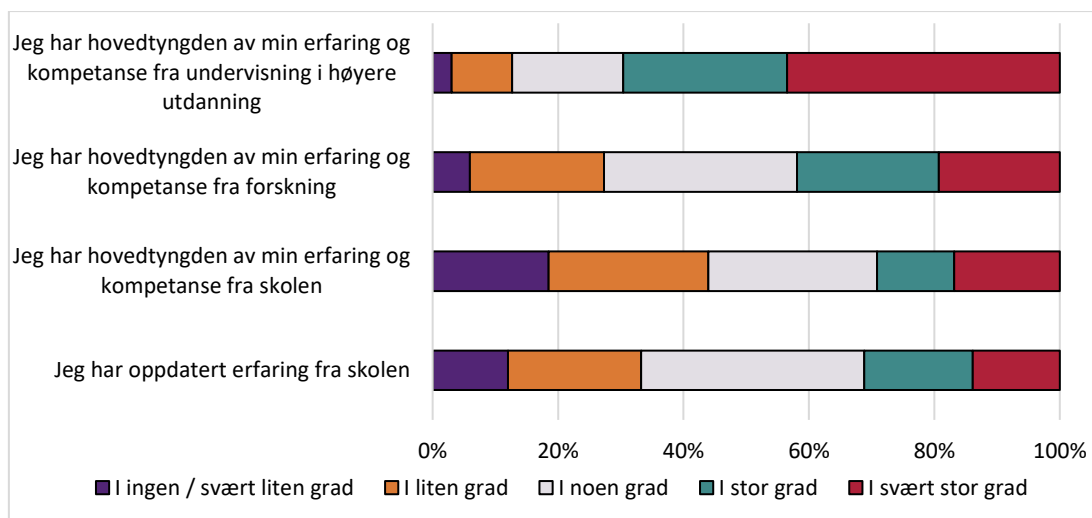
- Veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet: Høyest andel er blant førsteamanuensere (81 prosent), professorer (70 prosent) og førstelektorer (66 prosent). Laveste andel er blant stipendiater (23 prosent).
- Forsker på forhold relevant for GLU: Høyest andel er blant stipendiater (74 prosent), førsteamanuensere (73 prosent) og professorer (67 prosent). Lavest andel er blant høyskolelektorer (38 prosent) og universitetslektorer (42 prosent).
- Driver med utviklingsarbeid relevant for GLU: Høyest andel er blant førstelektorer (62 prosent), førsteamanuensere (56 prosent) og universitetslektorer (53 prosent). Lavest andel er blant stipendiater (23 prosent) og professorer (44 prosent).

## 6 Kompetanse og erfaring

### 6.1 Hvor er hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra?

Respondentene ble spurt «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om egen erfaring og kompetanse?». Deretter fulgte fire påstander. Om lag 500 respondenter besvarte. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom null og tre prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 6.1 «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om egen erfaring og kompetanse?»



Majoriteten, rundt 70 prosent, oppga at de i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra undervisning i høyere utdanning, mens bare 13 prosent mente at de i ingen eller i liten grad har det.

På påstanden om de har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra forskning, er tilsvarende tall 42 (i stor eller i svært stor grad) og 27 prosent (i ingen eller i liten grad).

På påstanden om de har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra skolen, er tilsvarende tall 29 (i stor eller i svært stor grad) og 44 (i ingen eller i liten grad).

Disse tre påstandene var tenkt å få frem hvor respondentene opplever at de har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra. Påstandene legger opp til at man kan ha

hovedtyngden fra en eller to, men ikke alle tre områdene. Vi undersøker derfor om hver respondent har oppgitt i stor eller i svært stor grad på *flere* av disse tre spørsmålene.

De fleste underviserne oppga å ha hovedtyngden fra én av områdene (forskning, undervisning eller skolen), men det er også en del som oppgir at de har flere «hovedtyngder». Ved å definere «hovedtyngde» som de som oppga i stor eller i svært stor grad, finner vi at 45 prosent oppga at de har hovedtyngde i én av de tre områdene (forskning, undervisning eller skolen). Videre har 39 prosent hovedtyngde i to områder, mens bare 4 prosent har det i alle de tre områdene. Nesten alle som oppga to hovedtyngder oppga det i områdene forskning og undervisning (i høyere utdanning). De få som oppga å ha hovedtyngden i tre områder kan enten ha forstått spørsmålet annerledes enn det som var intendert, eller de opplever å ha stor tyngde i alle områdene.

Den siste påstanden, «Jeg har oppdatert erfaring fra skolen», er noe annerledes enn de tre andre. På denne påstanden svarer om lag en tredjedel i stor eller i svært stor grad, omtrent en tredjedel i noen grad og omtrent en tredjedel i ingen eller i liten grad. Vi undersøker først hvordan svarene på denne påstanden korrelerer med de andre: Det er en sterk og positiv korrelasjon mellom påstandene om «oppdatert erfaring fra skolen» og «hovedtyngden av min erfaring og kompetanse fra skolen» (0,67). Det er en moderat og negativ korrelasjon mellom «oppdatert erfaring fra skolen» og «hovedtyngden ... fra forskning» (-0,37) og mellom «oppdatert erfaring fra skolen» og «hovedtyngden ... fra undervisning i høyere utdanning» (-0,34). Sammenhengene har forventede retninger (negativ/positiv).

Korrelasjonen mellom påstandene om hovedtyngden «... fra undervisning i høyere utdanning» og «... fra forskning» er 0,42. Korrelasjonen mellom hovedtyngden «... fra undervisning i høyere utdanning» og «... fra skolen» er -0,41. Korrelasjonen mellom hovedtyngden «... fra forskning» og «... fra skolen» er -0,40. Disse sammenhengene kan karakteriseres som moderat sterke og med forventede retninger (negativ/positiv). Sammenhengene kan også fremstilles på en annen måte, som tydeliggjør og forenkler (noe av) tallmaterialet og beregningene bak korrelasjonene:

- Av alle de som oppga at de i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra *forskning*, oppga 88 prosent at de (også) i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra undervisning i høyere utdanning. (Bare 3 prosent oppga at de i ingen eller i liten grad har hovedtyngden fra undervisning i høyere utdanning.)
- Av alle de som oppga at de i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra *undervisning*, oppga 18 prosent at de (også) i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra skolen. (55 prosent oppga at de i ingen eller i liten grad har hovedtyngden fra skolen.)
- Av alle som oppga at de i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra *forskning*, oppga 14 prosent at de (også) i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra skolen. (66 prosent oppga at de i ingen eller i liten grad har hovedtyngden fra skolen).

Disse tallene viser at kombinasjonen av (hovedtyngdene) forskning og undervisning fra høyere utdanning er vanlig, mens de andre kombinasjonene ikke er det.

## 6.2 Erfaring og kompetanse fordelt på bakgrunnsvariabler

Vi har krysset svardataene fra de tre første påstandene med data fra noen andre spørsmål.

Fordelt på undervisernes hovedstilling finner vi en del forventede forskjeller:

- Andelen som i stor eller i svært stor grad er enige i at hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse er fra undervisning i høyere utdanning, varierer fra 93 prosent blant professorene til 48 prosent blant universitetslektorene.
- Andelen som i stor eller i svært stor grad er enige i at hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse er fra forskning, varierer fra 90 prosent blant professorene til 7 prosent blant universitetslektorene og rundt 20 prosent blant førstelektorene, høyskolelektorene og stipendiatene.
- Andelen som i stor eller i svært stor grad er enige i at hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse er fra skolen, varierer fra rundt 50 prosent blant universitetslektorene og stipendiatene til rundt 10 prosent blant professorene og førsteamanuensene.
- Andelen som i stor eller i svært stor grad er enige i at de har oppdatert erfaring fra skolen, varierer fra rundt 50 prosent blant universitetslektorene, rundt 40 prosent blant høyskolelektorene og stipendiatene til rundt 17 prosent blant professorene og førsteamanuensene.

Vi har også fordelt svardataene etter om underviserne har jobbet som lærer i grunnskolen eller ikke.

- Det store flertallet (rundt 80 prosent) av både de som ikke har jobbet som lærer og de som har jobbet mindre enn to år som lærer oppga at de i stor eller i svært stor grad har hovedtyngden fra undervisning i høyere utdanning, mens rett under halvparten oppga det samme blant de som har jobbet to år eller mer.
- På påstanden om hovedtyngden fra forskning oppga bare rundt 20 prosent av de som har jobbet to år eller mer at dette i stor eller i svært stor grad stemmer, mens tallet er økende blant de som ikke har jobbet som lærer, 58 prosent.
- Som forventet oppga langt flere av de som har jobbet i skolen at de både har oppdatert erfaring og hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse er fra skolen, enn de som ikke har jobbet i skolen. Og flere av dem som har jobbet to år eller mer i skolen oppga dette enn de som har jobbet mindre enn to år.

Når vi fordeler svardataene på spørsmålet om hvor lenge siden underviserne jobbet i grunnskolen, ser vi som forventet at de som jobbet der for mindre enn fem år siden har mer oppdatert erfaring enn de som jobbet der for fem år siden eller mer. Tilsvarende gjelder for påstanden om de har hovedtyngden fra skolen.

Vi har fordelt svardataene på utdanningsbakgrunn og viser andel som oppga i stor og i svært stor grad blant de som *bare* krysset av for «Grunnskole-/allmennlærerutdanning» og bare for de som krysset av for «Disiplinfaglig høyskole-/universitetsutdanning». Dette er de to største kategoriene, og vi begrenser oss til dem.

- På påstanden om «hovedtyngden fra undervisning i høyere utdanning» er andelen som oppga dette 81 prosent blant de med disiplinfaglig utdanning og 53 prosent blant de med grunnskole-/allmennlærerutdanning.

- På påstanden om hovedtyngden fra *forskning* er andelen som oppga dette 62 prosent blant de med disiplinfaglig utdanning og 26 prosent blant de med grunnskole-/allmennlærerutdanning.
- På påstanden om hovedtyngden fra *skolen* er andelen 9 prosent blant de med disiplinfaglig utdanning og 45 prosent blant de med grunnskole-/allmennlærerutdanning.

Forskjellene må sies å være forventede, ettersom det er å forvente at færre av de som bare har disiplinfaglig utdanning (enn de som har lærerutdanning) har jobbet i grunnskolen, mens desto flere har bakgrunn fra arbeid i høyere utdanning.

Når vi fordeler svarene etter hvilket fag respondentene underviser i (de åtte fagene med flest respondenter)<sup>13</sup>, finner vi også en del forskjeller. Vi omtaler her de største:

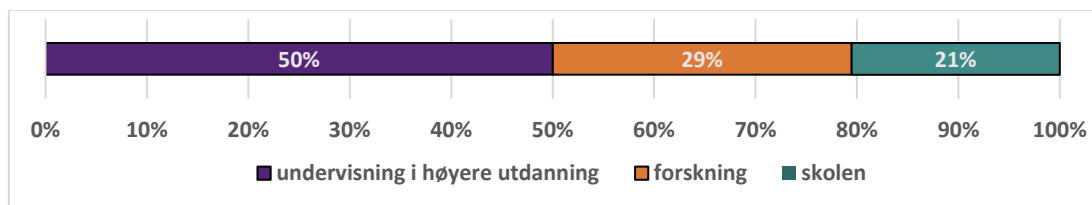
- På påstanden om hovedtyngden fra *undervisning* i høyere utdanning er andelen som oppga dette 70 prosent nasjonalt. Blant de som underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk er den om lag 55 prosent og noe over 70 prosent blant underviserne i de andre fagene.
- På påstanden om hovedtyngden fra *forskning* er andelen som oppga dette 42 prosent nasjonalt. Tilsvarende tall for underviserne i RLE er 61 prosent og for underviserne i spesialpedagogikk 28 prosent.
- På påstanden om hovedtyngden fra *skolen* er andelen 29 prosent nasjonalt. Her er det små forskjeller mellom fagene.

Vi har også fordelt svardataene på institusjon. Vi omtaler dette i neste delkapittel, i form av en oversikt over hvor underviserne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra.

### 6.3 Erfarings- og kompetanseprofil

Ved å telle antall som oppga «I stor grad» og «I svært stor grad» på hver av de tre første påstandene, summere disse tallene og deretter se hvor stor andel hver av påstandene utgjør av summen vi får, trer et bilde av den «forholdsmessige» tyngden av hvert av de tre områdene frem. Vi viser dette på nasjonalt nivå først.

Figur 6.2 Antall som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på tre påstander om hvor underviserne har hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra». Relativ fordeling.



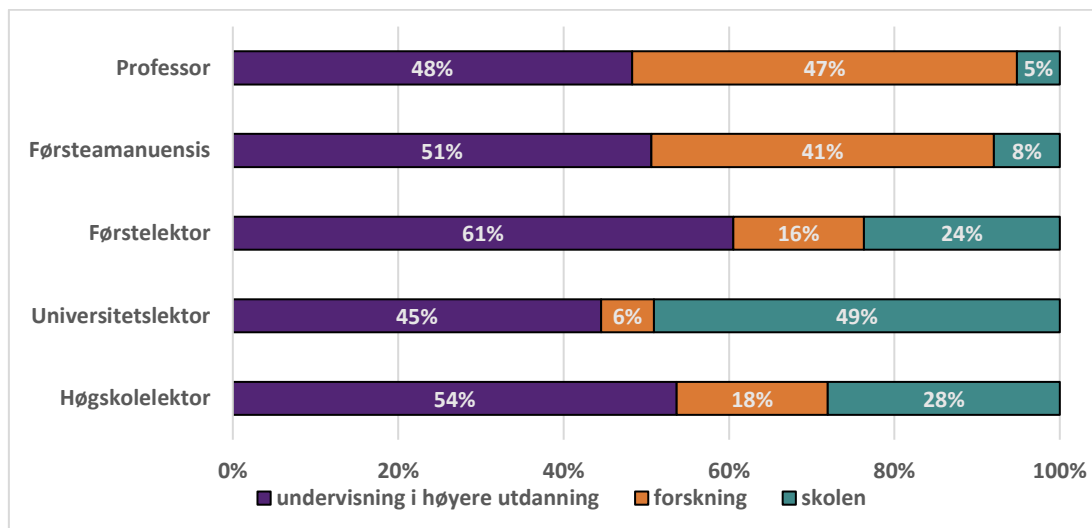
Figuren ovenfor viser at 50 prosent av alle valg av «I stor grad» og «I svært stor grad» på disse tre påstandene er på påstanden om «hovedtyngden fra *undervisning* i høyere utdanning», tilsvarende tall for påstanden om *forskning* er 29 prosent og 21 prosent for påstanden om *skolen*. Disse tallene viser altså antall valg, dvs. antall «I stor grad» og «I

<sup>13</sup> Engelsk, kroppsøving, matematikk, naturfag, norsk, pedagogikk, RLE og spesialpedagogikk.

svært stor grad». Totalt er det 692 slike valg, noe som er høyere enn antall som svarte på disse påstandene (cirka 500), noe som er logisk fordi man kan ha flere «hovedtyngder».

Vi har fordelt tilsvarende data etter de fem vanligste stillingskategoriene blant respondentene våre.

Figur 6.3 Antall som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på tre påstander om hvor underviserne har hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra». Relativ fordeling. Stillingskategorier.

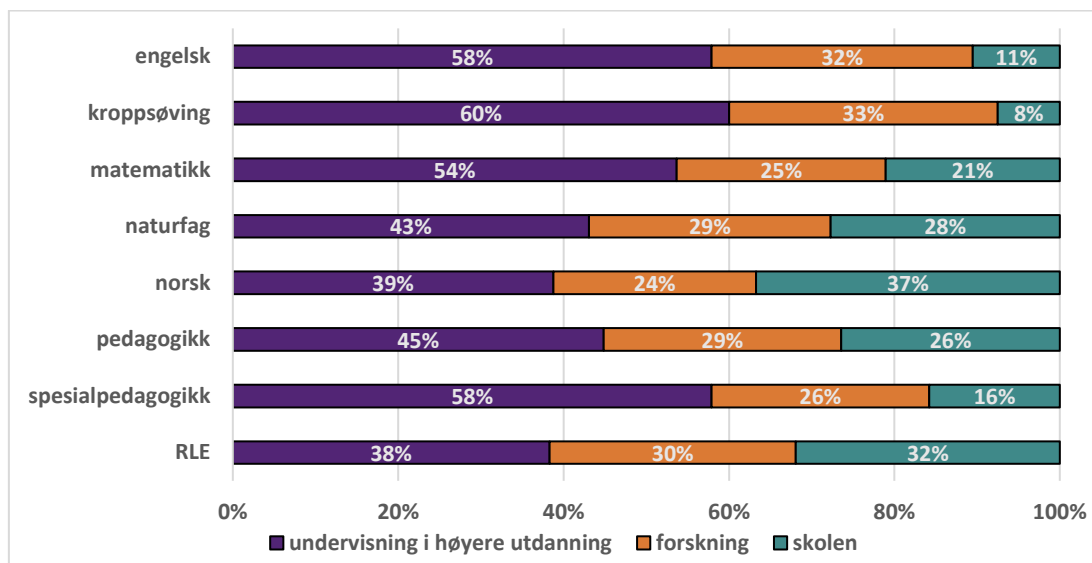


Det er relativt store, og forventede, forskjeller mellom stillingskategoriene. Andelen som «hovedtyngden fra *undervisning* i høyere utdanning» utgjør, er riktignok ganske stor og ganske lik for alle stillingskategoriene. Men andelen som «hovedtyngden fra *forskning*» utgjør, varierer fra 47 prosent for professorer og 41 for førsteamanuenser, til 6 prosent for universitetslektorer og noe under 20 prosent for førstelektorer og høyskolelektorer. Og andelen som «hovedtyngden fra *skolen*» utgjør, varierer fra 49 prosent for universitetslektorer, til under 10 prosent for professorer og førsteamanuenser. Antall svarende i hver kategori varierer fra 73 for førstelektorer til 251 for førsteamanuenser.

Vi har fordelt tilsvarende data på de største fagene etter hvilket fag respondentene underviser i (de åtte fagene med flest respondenter).



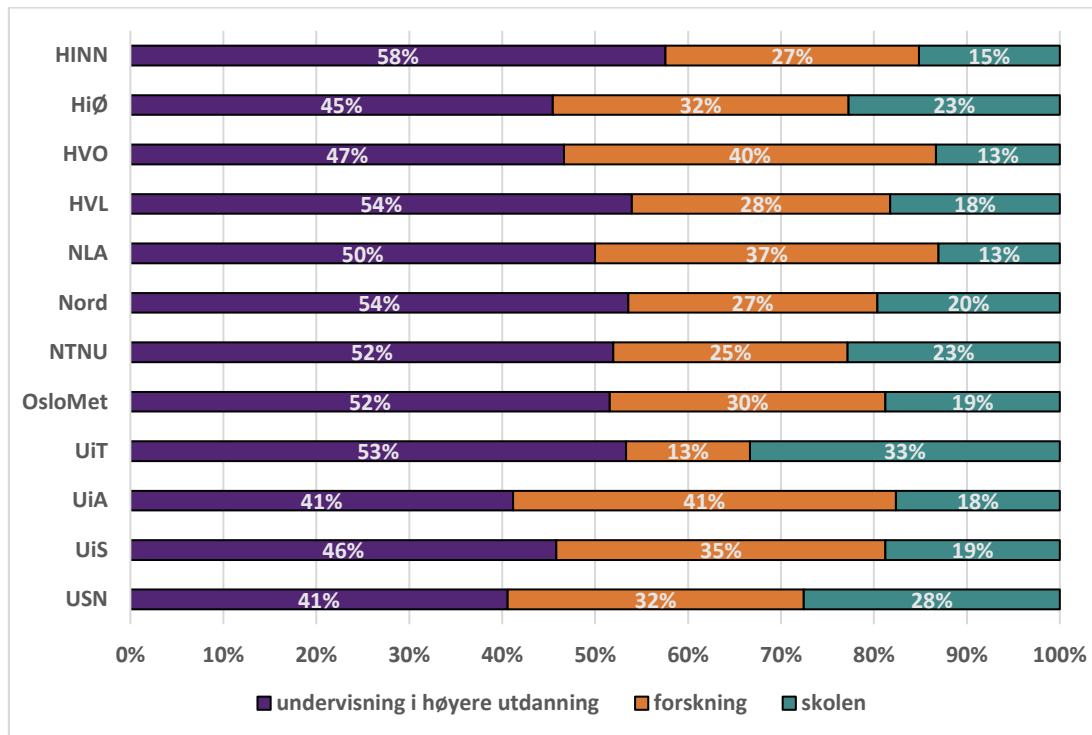
Figur 6.4 Antall som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på tre påstander om hvor underviserne har hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra». Relativ fordeling. Fag de underviser i.



Andelen som «hovedtyngden fra *undervisning* i høyere utdanning» utgjør, varierer noe, fra 60 eller nesten 60 prosent på mange fag, til rett under 40 prosent på norsk og RLE. Andelen som «hovedtyngden fra *forskning*» utgjør, varierer svært lite og ligger rundt 30 prosent på alle fagene. Andelen som «hovedtyngden fra *skolen*» utgjør, varierer fra 37 prosent for norsk og 32 prosent på RLE, til rundt 10 prosent for engelsk og kroppsøving. Antall svarende i hver kategori varierer fra 20 på spesialpedagogikk til 76 på norsk.

Tallene kan også fordeles på institusjon, noe vi gjør i figuren under. Vi understreker at dette er hver respondents oppfatning av «hovedtyngden» sin, og at faktorer som antall svarende og svarprosenten for hver institusjon kan påvirke resultatene. Vi mener likevel det er interessant å presentere de ansattes egen oppfatning av dette.

Figur 6.5 Antall som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på tre påstander om hvor underviserne har hovedtyngden av erfaring og kompetanse fra». Relativ fordeling. Institusjon.



Andelen som «hovedtyngden fra *undervisning* i høyere utdanning» utgjør, varierer fra 41 prosent på UiA og USN til 58 prosent på HINN. Andelen som «hovedtyngden fra *forskning*» utgjør, varierer fra 13 prosent på UiT til 41 prosent på UiA og 40 prosent på HVO. Andelen «hovedtyngden fra *skolen*» varierer fra 13 prosent på HVO og NLA til 33 prosent på UiT. De tilsvarende nasjonale tallene er henholdsvis 50, 29 og 21.<sup>14</sup> De aller fleste institusjonstallene avviker dermed ikke med mer enn rundt ti prosentpoeng fra de nasjonale tallene. Sønn sett kan man si at likheten mellom institusjonene er mer påfallende enn forskjellene.

Institusjonen med klart færrest respondenter på disse spørsmålene er HVO med 12. Spesielt for HVO kan svarfordelingen påvirkes av at det er få respondenter.<sup>15</sup>

## 7 Egen forskning

Respondentene fikk videre to spørsmålsbatterier om egen forskning og bruk av forskningen i undervisning og om forskningsbasert undervisning.

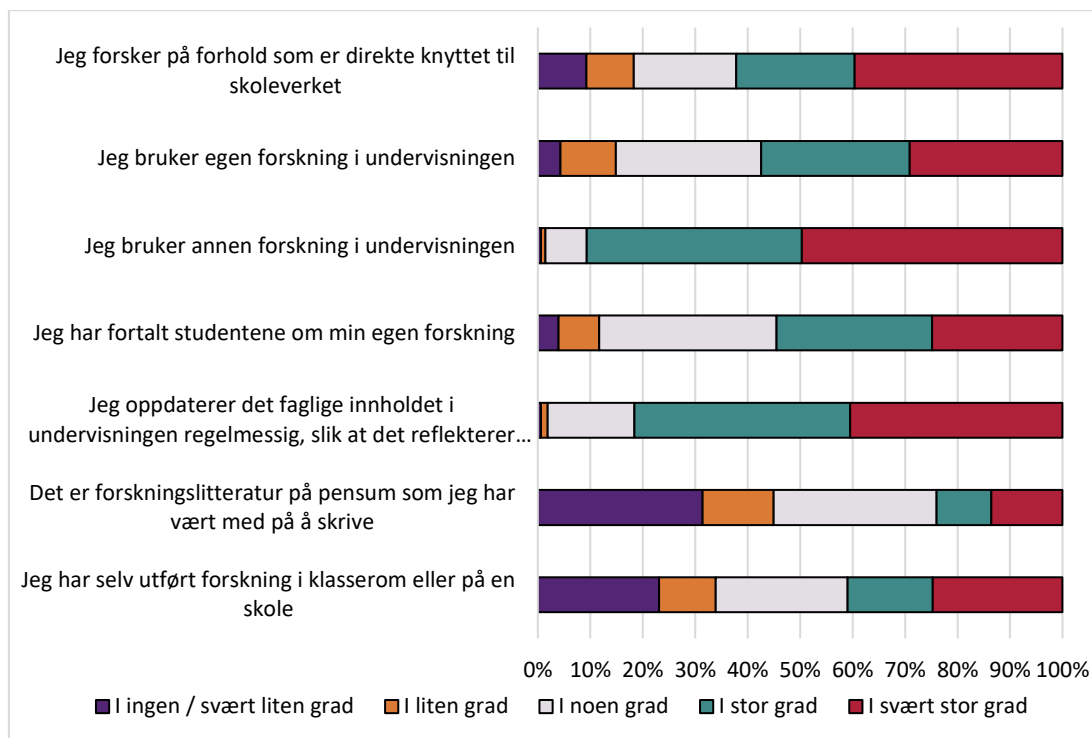
### 7.1 Egen forskning og bruk av den i undervisningen

Først ut var «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om egen forskning?». Deretter fulgte fire påstander. Om lag 500 respondenter besvarte. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom en og fem prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

<sup>14</sup> Om vi beregner nasjonale tall uten å ta hensyn til institusjonsstørrelsen, dvs. at vi tar et rent gjennomsnitt av alle institusjonenes tall, får vi 49, 31 og 20 prosent.

<sup>15</sup> Underviserne på HVO svarer ikke statistisk ulikt underviserne på andre institusjoner.

Figur 7.1 «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om egen forskning?»



Påstanden med klart størst grad av enighet, dvs. med størst andel «I stor grad» eller «I svært stor grad» (91 prosent) er den om bruk av annen forskning i undervisningen. Nest høyest er det på påstanden om at undervisningen reflekterer ny forskning (82 prosent). Det er verdt å merke seg at ikke alle underviserne forsker, slik at det er naturlig at de to forannevnte påstandene har størst grad av enighet. Under omtaler vi påstand for påstand, med vekt på andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad».

- 62 prosent oppga at de i stor eller i svært stor grad «forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket», mens 18 prosent oppga at dette i ingen eller i liten grad stemmer. Tidligere i undersøkelsen oppga 60 prosent av underviserne at de «forsker på forhold som er relevant for GLU», blant disse er tilsvarende tall 79 prosent.
- 57 prosent oppga at de i stor eller i svært stor grad «bruker egen forskning i undervisningen». Her er det verdt å repetere det faktum at ikke alle forsker på forhold som er relevante for GLU, og dermed kanskje er mindre tilbøyelige til å bruke forskningen sin i undervisningen. I tillegg kan det være at noen undervisere ikke forsker i det hele tatt. Blant de som oppga at de «forsker på forhold som er relevant for GLU», er tilsvarende tall 67 prosent.
- Hele 91 prosent «bruker annen forskning i undervisningen». Med *annen* ligger det implisitt at påstanden skal ses opp mot påstanden om egen forskning. Bare 1 prosent oppga at dette i ingen eller i liten grad stemmer.
- 54 prosent oppga at de har «fortalt studentene om egen forskning». Bare 12 prosent oppga at dette i ingen eller i liten grad stemmer.

- 82 prosent oppga at de «oppdaterer det faglige innholdet i undervisningen regelmessig, slik at det reflekterer ny forskning». Bare 2 prosent oppga at dette i ingen eller i liten grad stemmer.
- 24 prosent oppga at det i stor eller i svært stor grad stemmer at «Det er forskningslitteratur på pensum som jeg har vært med på å skrive», 31 prosent oppga «I noen grad» og 45 prosent i ingen eller i liten grad.
- Og til slutt, 41 prosent oppga at de selv har «utført forskning i klasserom eller på en skole». Nesten like mange (34 prosent) oppga at dette i ingen eller i liten grad stemmer. Blant de som oppga at de «forsker på forhold som er relevant for GLU», er tilsvarende tall henholdsvis 52 og 17 prosent.

Vi har fordelt svardataene på undervisernes hovedstilling. Vi viser ikke resultatene fra dette, men vi finner forventede forskjeller, der professorer, førsteamanuenser og førstelektorer i større grad enn universitets- og høyskolelektorer oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene. Mye av årsaken til denne forskjellen er at en viss andel av universitets- og høyskolelektorene *ikke* forsker, og dermed ikke kunne svare at en del av disse påstandene stemmer. Det er imidlertid to unntak der det store flertallet i alle stillingsgruppene i stor eller i svært stor grad er enige, det er påstandene «Jeg bruker annen forskning i undervisningen» og «Jeg oppdaterer det faglige innholdet i undervisningen regelmessig, slik at det reflekterer ny forskning».

Vi har også fordelt noen av svardataene på utdanningsbakgrunn. På påstanden «Jeg forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket» oppga 76 prosent av de med (bare) grunnskole-/allmennlærerutdanning stor eller svært stor grad av enighet, mot 55 prosent blant dem med (bare) disiplinlig utdanning. Tilsvarende tall på påstanden «Jeg har selv utført forskning i klasserom eller på en skole» er 52 og 33 prosent.

Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene.

Fordelt på institusjon er det en del forskjeller. Tallene under refererer til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad». Vi trekker bare frem påstander med betydelige forskjeller:

- «Jeg forsker på forhold som er direkte knyttet til skoleverket»: Fra 88 prosent på OsloMet til litt under 50 prosent på NLA og UiT.
- «Jeg bruker egen forskning i undervisningen»: Fra rundt 70 prosent på HiØ og UiS til 28 prosent på UiT og 38 prosent på NLA.
- «Jeg har fortalt studentene om min egen forskning»: Fra nesten 70 prosent på NTNU, UiA og OsloMet til 32 prosent på UiT og 41 prosent på USN.
- «Det er forskningslitteratur på pensum som jeg har vært med på å skrive»: Fra rundt 40 prosent på OsloMet og HiØ og UiS til rundt 20 prosent på flere.
- «Jeg har selv utført forskning i klasserom eller på en skole»: Fra rundt 60 prosent på HiØ og NTNU til rundt 20 prosent på NLA og UiT.

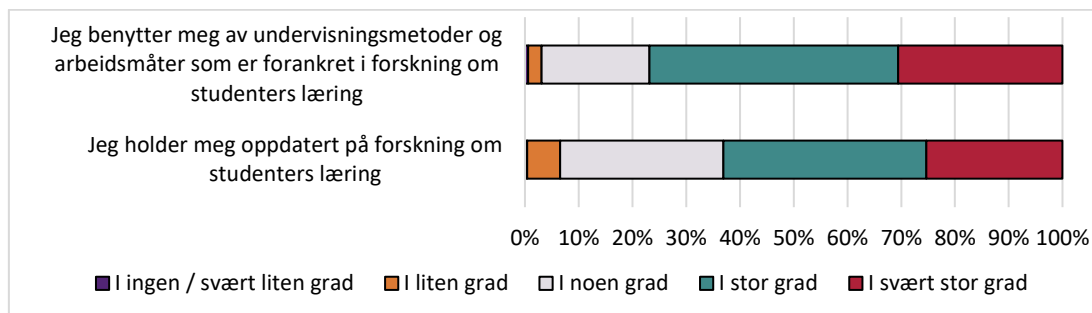
Som omtalt ovenfor er det en del forskjeller mellom stillingskategori på noen av disse påstandene. Institusjoner med høye andeler av respondenter i kategoriene universitetslektor, høyskolelektor og høyskolelærer og lave andeler professorer og

førsteamanuenser (i første rekke UiT og NLA) vil dermed få lavere andeler «I stor grad» eller «I svært stor grad» enn andre institusjoner.

## 7.2 Forskningsbasert undervisning

Etter disse påstandene fulgte to nye påstander om undervisernes forhold til forskning på studenters læring. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er rundt to prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 7.2 Studenters læring: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



Det store flertallet, om lag 70 prosent, er «I stor grad» eller «I svært stor grad» enige i at de benytter seg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter som er forankret i forskning om studenters læring og at de holder seg oppdatert på forskning om studenters læring. Godt under ti prosent oppga at dette i ingen eller i liten grad stemmer.

Svardataene er fordelt på hovedstilling. Det er små forskjeller mellom stillingskategoriene.

Vi har også fordelt noen av svardataene på utdanningsbakgrunn. På påstanden «Jeg benytter meg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter som er forankret i forskning om studenters læring», oppga 91 prosent av de med (bare) grunnskole-/allmennlærerutdanning stor eller svært stor grad av enighet mot 72 prosent blant dem med (bare) disiplinfaglig utdanning. Tilsvarende tall på påstanden «Jeg holder meg oppdatert på forskning om studenters læring» er 78 og 60 prosent.

Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene.

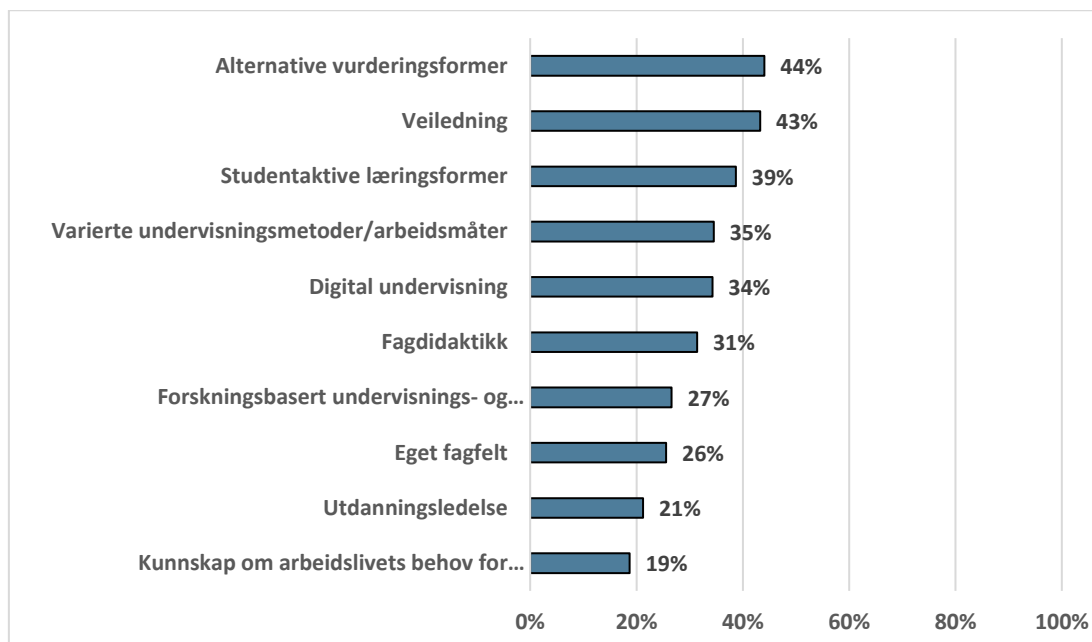
Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad»:

- «Jeg benytter meg av undervisningsmetoder og arbeidsmåter som er forankret i forskning om studenters læring»: Fra 96 prosent på UiT til 54 prosent på NLA.
- «Jeg holder meg oppdatert på forskning om studenters læring»: Fra rundt 70 prosent på flere institusjoner til 37 prosent på NLA.

## 8 Områder for egen kompetanseutvikling

Underviserne fikk spørsmålet «På hvilke områder har du størst behov for å videreutvikle egen kompetanse? Velg inntil 5 områder». 481 respondenter svarte.

Figur 8.1 «På hvilke områder har du størst behov for å videreutvikle egen kompetanse?»



Alle svaralternativene ble valgt av en ganske stor andel av respondentene. De oftest valgte er «Alternative vurderingsformer» og «Veiledning», som 44 og 43 prosent av alle som svarte på dette spørsmålet krysset av for. Færrest krysset av for «Utdanningsledelse» og «Kunnskap om arbeidslivets behov for kompetanse» (21 og 19 prosent). Det var mulig å krysse av for inntil fem alternativ, i gjennomsnitt valgte hver respondent 3,2 alternativ.

Verdt å merke er at disse tallene ikke sier noe om kompetansen respondentene har på de ulike områdene, men hvor de ser behov for å *videreutvikle* egen kompetanse.

Vi har fordelt svardataene på undervisernes hovedstilling og trekker frem funn med stor variasjon.

- Fagdidaktikk: Fra 38 prosent blant førsteamanuenser til 20 prosent blant førstelektorer.
- Studentaktive læringsformer: Fra 50 prosent blant høyskolelektorer og 44 prosent blant universitetslektorer til 31 prosent blant førstelektorer og professorer.
- Veiledning: Fra nesten 40 prosent blant flere kategorier til 16 prosent blant professorer.
- Forskningsbasert undervisnings- og læringsopplegg: Fra nesten 40 prosent blant flere kategorier til 16 prosent blant professorer.
- Utdanningsledelse: Fra 39 prosent blant universitetslektorer og 34 prosent blant høyskolelektorer til 17 prosent blant professorer og 20 prosent blant førsteamanuenser.

Antall kryss per stillingskategori varierer noe, fra 2,7 blant professorene til 3,5 blant høyskolelektorene og 3,4 blant universitetslektorene.

Vi har fordelt svardataene på utdanningsbakgrunn og finner bare små forskjeller mellom de som har disiplinfaglig utdanning og de som har allmennlærer-/grunnskolelærerutdanning.

Vi har fordelt svardataene på (totalt) antall år underviserne har jobbet med GLU. Det er bare på en av påstandene det er særlig forskjell i andel som krysses av:

- Fagdidaktikk: Fra 40 prosent blant de med erfaring på under tre år til 23 prosent blant de med erfaring på mer enn ti år.

Vi har fordelt svardataene på om underviserne har arbeidet i grunnskolen. Det er også her bare særlig forskjell på en av påstandene:

- Fagdidaktikk: Fra 39 prosent blant de som ikke har arbeidet i grunnskolen, via 25 prosent blant de som har arbeidet mindre enn to år i grunnskolen, til 18 prosent blant de som har arbeidet mer enn to år i grunnskolen.

Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller:

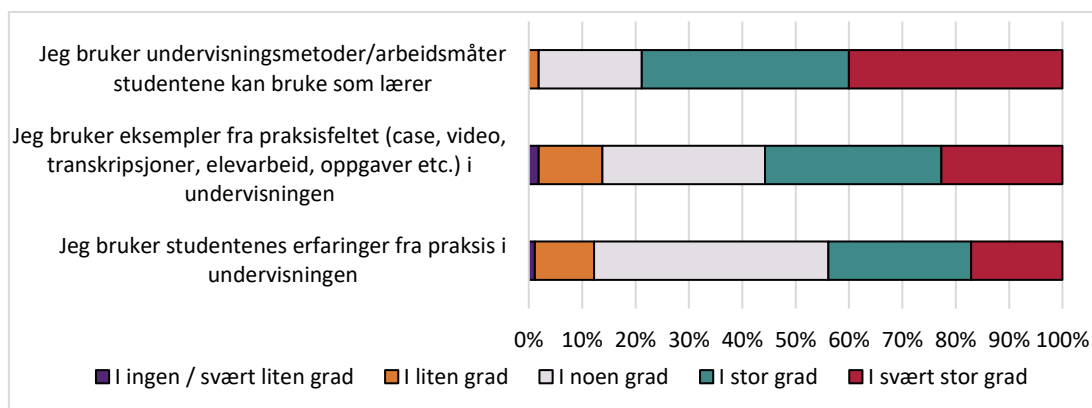
- Fagdidaktikk: Fra 44 prosent på NLA og UiT til 11 prosent på UiS.
- Varierte undervisningsmetoder/arbeidsmåter: Fra 44 prosent på NLA og UiT til 11 prosent på UiS.
- Veiledning: Fra nesten 50 prosent på HVL og UiA til 14 prosent på UiS.
- Digital undervisning: Fra 50 prosent på Nord til 25 prosent på NLA.
- Studentaktive læringsformer: Fra 52 prosent på UiT og litt i underkant av 50 prosent på OsloMet, HiØ, NLA og UiA til 20 prosent på HINN og 23 prosent på UiS.
- Alternative vurderingsformer: Fra 66 prosent på HINN og 58 prosent på UiA til cirka 35 prosent på HINN, NLA og NTNU.
- Veiledning: Fra 73 prosent på UiA og 62 prosent på HiØ til 20 prosent på HINN og 26 prosent på UiS.
- Forskningsbasert undervisnings- og læringsopplegg: Fra rundt 40 prosent på UiT og UiA til 10 prosent på HINN og 19 prosent på Nord.
- Utdanningsledelse: Fra 36 prosent på Nord til 7 prosent på HiØ.
- Kunnskap om arbeidslivets behov for kompetanse: Fra rundt 30 prosent på HINN og NLA til under 10 prosent på UiS, HiØ og Nord.
- Eget fagfelt: Fra 40 prosent på UiT og 35 prosent på HINN til 12 prosent på UiA.

Antall kryss per varierer noe, fra 2,4 på UiS til 3,8 på UiA og UiT.

## 9 Undervisning

Respondentene fikk spørsmålet «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din undervisning?». Deretter fulgte tre påstander. Om lag 430 respondenter besvarte. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er under en prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 9.1 «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din undervisning?»



Påstanden med klart størst grad av enighet, dvs. med størst andel «I stor grad» eller «I svært stor grad» (79 prosent), er «Jeg bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter studentene kan bruke som lærer». Tilsvarende tall for den om «eksempler fra praksisfeltet» er 56 prosent og den om «bruker studentenes erfaringer fra praksis» er 44 prosent. Spesielt den siste påstanden har en høy andel «I noen grad» (44 prosent). Svært få, 14 prosent på det meste, oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

Vi har fordelt svardataene på undervisernes hovedstilling. Det er lite variasjon, og vi omtaler ikke dette.

Vi har også fordelt svardataene på utdanningsbakgrunn. På alle påstandene er det klart større andeler blant de med (bare) grunnskole-/allmennlærerutdanning enn blant de med (bare) disiplinlig utdanning som oppga stor eller svært stor grad av enighet. For «eksempler fra praksisfeltet» er tallene henholdsvis 70 og 47 prosent og på «bruker studentenes erfaringer fra praksis» er tallene 57 og 34 prosent.

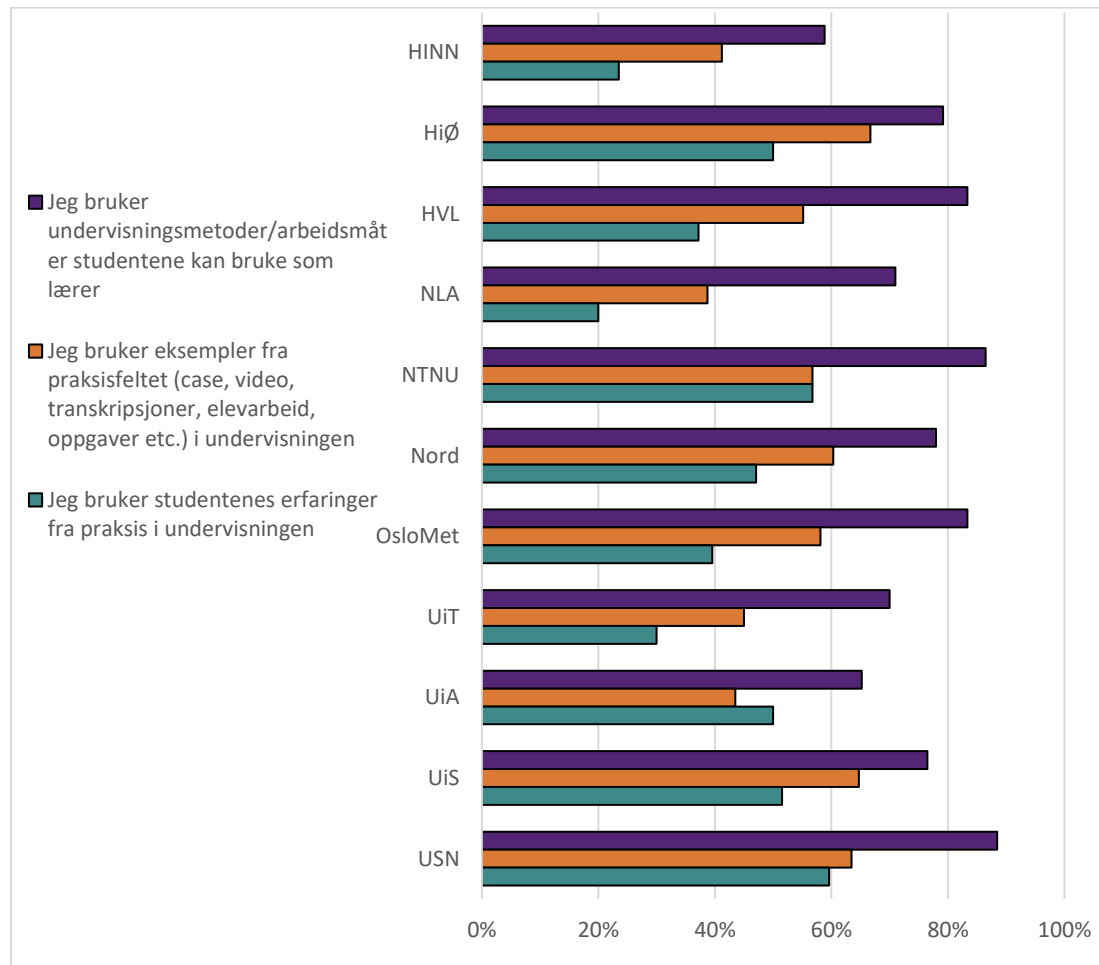
Når vi fordeler på erfaring fra grunnskolen, finner vi også en del forskjeller. De som har jobbet som lærer i grunnskolen i to år eller mer, har høyere tall enn de som har jobbet kortere, og disse har igjen høyere tall enn de som ikke har jobbet som lærer i grunnskolen. På påstanden om «bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter» er andelene henholdsvis 53, 45 og 29 prosent. På påstanden om «eksempler fra praksisfeltet» er andelene henholdsvis 73, 51 og 45 prosent. På påstanden om «bruker studentenes erfaringer fra praksis» er andelene henholdsvis 56, 52 og 31 prosent.

Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Klart større andeler av de som underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk, enn de som underviser i andre fag, oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden om å bruke eksempler (72 versus 52 prosent) og på påstanden om å bruke studentenes erfaringer (62 versus 40 prosent).

Under viser vi disse tallene, dvs. andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på institusjonsnivå. HVO er utelatt på grunn av få respondenter på disse spørsmålene.



Figur 9.2: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din undervisning?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Figuren viser altså andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på de tre påstandene.

Så å si alle institusjonene har samme forhold *mellom* de tre påstandene: Høyest andel på påstanden «Jeg bruker undervisningsmetoder/arbeidsmåter studentene kan bruke som lærer» og lavest på «Jeg bruker studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen», mens «Jeg bruker eksempler fra praksisfeltet i undervisningen» ligger mellom.

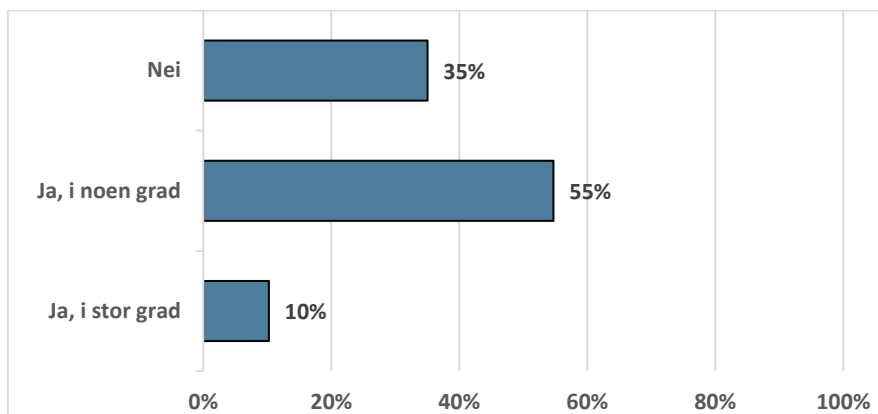
Størst sprik mellom institusjonene er det på påstanden «Jeg bruker studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen», der andelen varierer fra 20 til 60 prosent. Avviket på de to andre påstandene er rundt 30 prosentpoeng.

Når vi sammenligner institusjonene, er HINN og NLA de to institusjonene der minst andel av de svarende oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad». Gjennomsnitt på de tre påstandene er henholdsvis 41 og 43 prosent for de to institusjonene. For USN er tilsvarende tall 71 prosent og for NTNU 67 prosent.

## 10 Faglig integrasjon og samarbeid

Vi spurte underviserne om de har oversikt over studentenes arbeidskrav i de andre emnene på GLU.

Figur 10.1 «Har du oversikt over studentenes arbeidskrav i de andre emnene på GLU?»



Majoriteten (55 prosent) oppga «Ja, i noen grad», mens 10 prosent oppga «Ja, i stor grad». Om lag en tredjedel, 35 prosent, oppga «Nei».

Fordelt på stillingskategori, er det ganske små forskjeller. Unntaket er primært at førstelektorer har en høy andel «Ja, i stor grad» (23 prosent), og at stipendiater har en høy andel «Nei» (69 prosent)

Fordelt på respondentenes utdanningsbakgrunn, om de underviser i form av separat eller samundervisning og organisering av studiet (campus, nett- og samlingsbasert), er det bare små forskjeller.

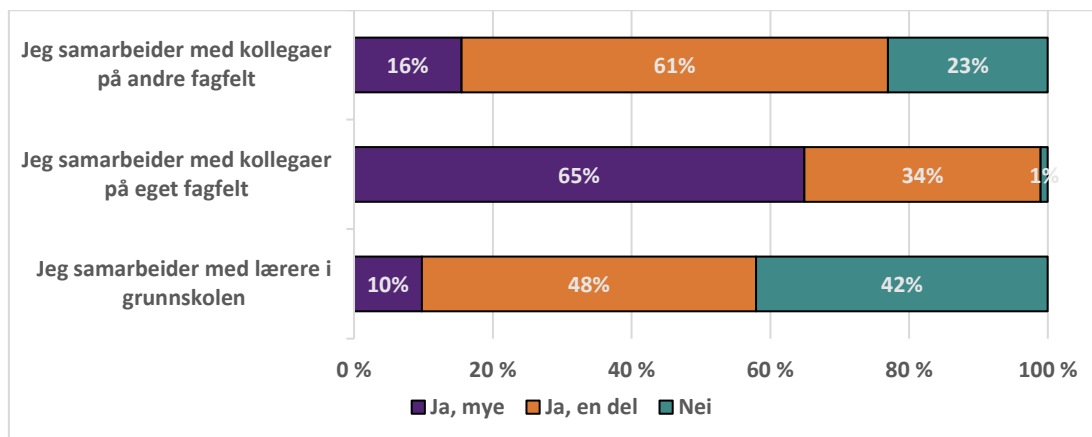
Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller i andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene.

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. De emneansvarlige oppga «Nei» i langt mindre grad enn de andre (27 versus 52 prosent).

Blant institusjonene er andelen «Nei» høyest på HINN (52 prosent), lavest på UiS og USN (17 og 19 prosent). Andelen «Ja, i stor grad» er høyest på HIØ (21 prosent), lavest på NLA og NTNU (3 prosent).

Respondentene fikk deretter tre spørsmål om de samarbeider med kollegaer og med lærere i grunnskolen. 490 personer besvarte dette.

Figur 10.2 «Samarbeid: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



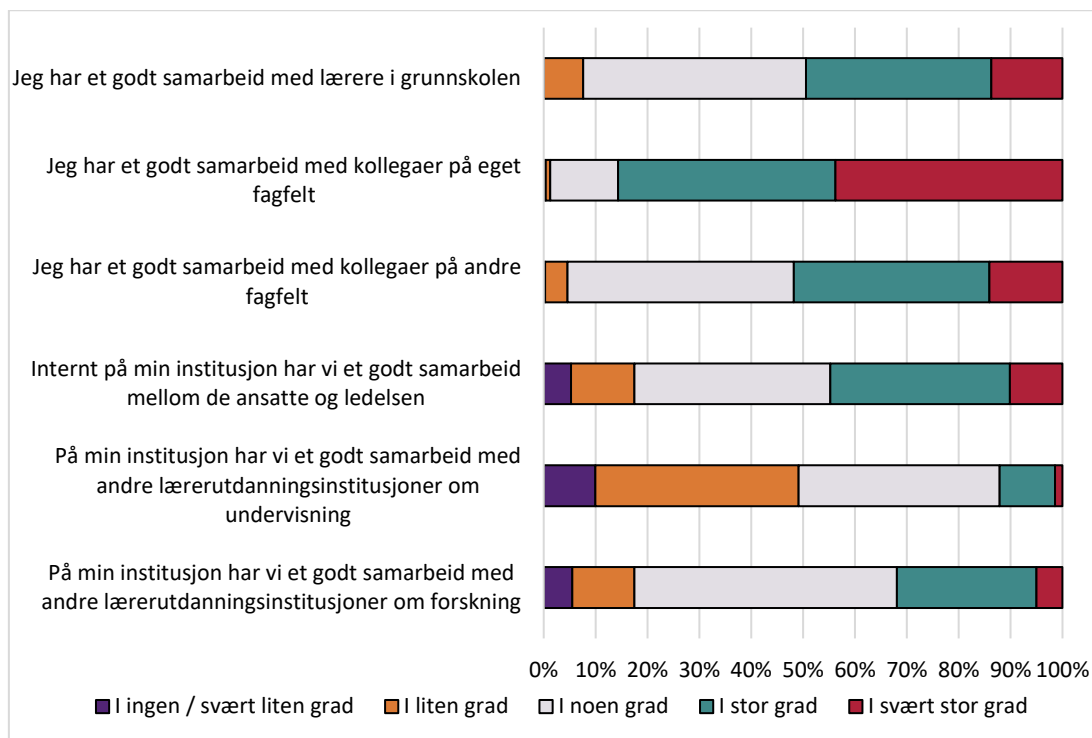
Samarbeid med kollegaer på eget fagfelt er klart vanligst, her oppga 65 prosent «Ja, mye» og bare 1 prosent «Nei». Samarbeid med kollegaer på andre fagfelt er også ganske vanlig, her oppga riktignok bare 16 prosent «Ja, mye», men samtidig oppga 61 prosent «Ja, en del» og 23 prosent «Nei». Samarbeid med lærere i grunnskolen er minst vanlig, her oppga bare 10 prosent «Ja, mye», mens nesten halvparten (48 prosent) oppga «Ja, en del» og 42 prosent «Nei».

Blant institusjonene varierer andel «Ja, mye» på påstanden om samarbeid med kollegaer på *eget fagfelt* en del: Fra over 70 prosent på UiS og HVL til rett under 50 prosent på NLA og UiT. Andelen «Nei» varierer lite og er under 10 prosent på alle institusjonene. På påstanden om samarbeid med kollegaer fra *andre fagfelt* varierer andelen «Ja, mye» også en del: Fra rundt 30 prosent på HiØ og UiA til under 10 prosent på NLA og UiT. Andelen «Nei» varierer fra 38 prosent på UiA og 30 prosent på NLA til 3 prosent på HiØ. På påstanden om samarbeid med *lærere i grunnskolen* varierer også andelen «Ja, mye»: Fra rett under 20 prosent på UiA og USN til 0 prosent på NLA og UiT. Andelen «Nei» varierer fra rundt 60 prosent på NLA og UiA til rundt 30 prosent på HiØ, USN og Nord.

Det er bare små forskjeller i svarmønsteret når vi sammenligner de med grunnskole-/allmennlærerutdanning og de med disiplinlig høyskole-/universitetsutdanning. Det er også små forskjeller når vi ser på hvilket fag de underviser i, og hvilken stilling underviserne jobber i, unntaket er at andelen førstelektorer som oppga «Nei» på påstanden om samarbeid med lærere i grunnskolen (21 prosent), er klart lavere enn de andre.

De som svarte «Nei» på påstandene ovenfor fikk ikke anledning til å besvare de korresponderende påstandene i spørsmålsbatteriet under. De som valgte de to andre svaralternativene, fikk spørsmålet «Samarbeid: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?» fulgt av flere påstander. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom 0 og 14 prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 10.3 «Samarbeid: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



Fordi spørsmålene om underviserne samarbeidet ble brukt som en filtrering, ved at de som svarte «Nei» ikke fikk korresponderende spørsmål, er antall respondenter lavere på flere av disse spørsmålene enn på de andre spørsmålene i undersøkelsen. Dette gjelder de tre første av disse påstandene. Vi omtaler dette, der det er relevant, i teksten nedenfor.

Vi minner også om at spørreundersøkelsen ikke måler *viktighet*, slik at stor grad av enighet i en påstand ikke nødvendigvis kan tolkes som at respondentene mener det påstanden spør om er (svært) viktig.

- På påstanden «Jeg har et godt samarbeid med lærere i grunnskolen» svarte 49 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens andel «I ingen / i svært liten grad» og «I liten grad» er 8 prosent. Her svarte bare de 277 personene som oppga at de har et slikt samarbeid.
- Påstanden med klart størst grad av enighet, dvs. med størst andel «I stor grad» eller «I svært stor grad» (86 prosent), er «Jeg har et godt samarbeid med kollegaer på eget fagfelt». Så å si alle respondentene fikk, og besvarte, dette spørsmålet.
- «Jeg har et godt samarbeid med kollegaer på andre fagfelt»: 52 prosent oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», andel «I ingen / i svært liten grad» og «I liten grad» er 5 prosent. Her svarte bare de 369 personene som oppga at de har et slikt samarbeid.
- «Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid mellom de ansatte og ledelsen»: Her oppga 45 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 18 prosent oppga «I ingen / i svært liten grad» og «I liten grad».
- «På min institusjon har vi et godt samarbeid med andre lærerutdanningsinstitusjoner om undervisning»: Her oppga bare 12 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 49 prosent oppga «I ingen / i svært liten grad»

og «I liten grad». Andel som oppga «Vet ikke / ikke relevant» er 14 prosent, denne andelen er høy og kan delvis skyldes at det ikke er et slikt samarbeid, eller at respondentene ikke har god kjennskap til samarbeidet. Det er også rimelig å anta at en del av respondentene som valgte de to «mest negative» svaralternativene gjorde dette fordi det ikke samarbeides om undervisning, og/eller at de ikke har god nok kjennskap til dette samarbeidet.

- «På min institusjon har vi et godt samarbeid med andre lærerutdanningsinstitusjoner om forskning»: Her oppga 32 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 18 prosent oppga «I ingen / i svært liten grad» og «I liten grad». Andel som oppga «Vet ikke / ikke relevant» er 13 prosent (vurderingene om dette i punktet ovenfor er også relevante her).

Vi har fordelt dataene på hvilken stilling underviserne jobber i. Tallene under refererer til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad». For de fleste påstandene gjelder at det er lite variasjon mellom stillingskategoriene, og under nevner vi bare tilfeller der det er en viss variasjon:

- «Jeg har et godt samarbeid med lærere i grunnskolen»: Fra 62 prosent blant professorer til 38 prosent blant førsteamanuenser.
- «På min institusjon har vi et godt samarbeid med andre lærerutdanningsinstitusjoner om forskning»: Fra 48 prosent blant professorer til 23 prosent blant stipendiater og 27 prosent blant førstelektorer. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer en del, fra 19 prosent blant universitets- og høyskolelektorer til rundt 10 prosent for de andre stillingskategoriene.

Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad». Vi trekker bare frem påstander med betydelige forskjeller:

- «Jeg har et godt samarbeid med kollegaer på andre fagfelt»: Fra 81 prosent på HiØ og 67 prosent på UiA til 20 prosent på UiT.
- «Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid mellom de ansatte og ledelsen»: Fra rundt 70 prosent på OsloMet og UiA til rundt 20 prosent på Nord og HVL.
- «På min institusjon har vi et godt samarbeid med andre lærerutdanningsinstitusjoner om undervisning»: Lite variasjon mellom institusjonene. Men andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer fra 22 prosent på OsloMet og 20 prosent på UiA til under 10 prosent på NLA, Nord og HIØ.
- «På min institusjon har vi et godt samarbeid med andre lærerutdanningsinstitusjoner om forskning»: Fra drøye 40 prosent på OsloMet og HINN til rundt 20 prosent på UiA og USN. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer fra 21 prosent på UiT til under 10 prosent på NLA, Nord og HIØ. Den høye andelen «Vet ikke / ikke relevant» på UiT har trolig en viss sammenheng med at en stor andel av respondentene på UiT er i stillingskategorien universitetslektor, der denne andelen også er høy.

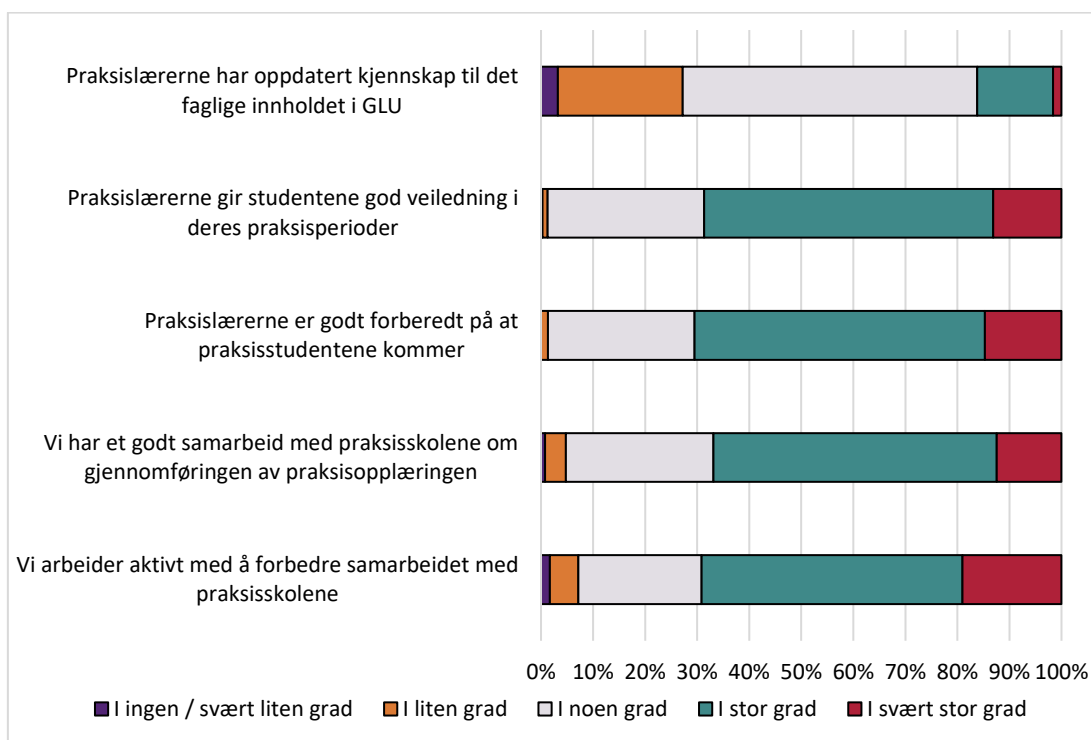
## 11 Praksisopplæringen

Videre fulgte flere spørsmål om studentenes praksisopplæring. Vi ba respondentene om å ta «... utgangspunkt i det samlede inntrykket du har av praksis i spørsmålene om praksisopplæring».

### 11.1 Om praksislærerne og samarbeidet med praksisskolene og praksisskolene

Først spurte vi «Praksislærerne og praksisskolene du har vært i kontakt med i forbindelse med GLU: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom 17 og 26 prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 11.1 «Praksislærerne og praksisskolene du har vært i kontakt med i forbindelse med GLU: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



De fleste underviserne har stor tiltro til at praksislærerne gir studentene god veiledning, og at de er godt forberedt på at praksisstudentene kommer. Langt færre undervisere mener at praksislærerne har oppdatert kjennskap til det faglige innholdet i GLU. Videre mener de fleste underviserne at samarbeidet med praksisskolene er godt. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er svært høy, mellom 17 og 26 prosent. Dette skyldes trolig at store grupper av underviserne ikke har nok kjennskap til praksisopplæringen til at de valgte å ta stilling til påstandene.

Korrelasjonene mellom disse påstandene er ganske sterke og varierer fra 0,35 til 0,72. Sterkest er korrelasjonen mellom påstanden om at praksislærerne gir god veiledning og påstanden om at de er godt forberedte (0,72). Korrelasjonen mellom påstanden om at praksislærerne er godt forberedte og at samarbeidet er bra er også høy (0,58). Korrelasjonen mellom de to påstandene om samarbeid er 0,53.

Under omtaler vi hver av påstandene.

- Andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden «Praksislærerne har oppdatert kjennskap til det faglige innholdet i GLU» er bare 16 prosent, andelen «I noen grad» er uvanlig stor (57prosent) og andelen «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» er 27 prosent.
- På de to påstandene om «praksislærerne gir studentene god veiledning» og at de er «godt forberedt på at praksisstudentene kommer», oppga rundt 70 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» og bare 1 prosent «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».
- På de to påstandene om samarbeid («godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen» og «Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet»), oppga knappe 70 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» og rundt 6 prosent «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

Tidlig i skjemaet oppga respondentene om de veileder i praksis. På de fire første påstandene har de som veileder i praksis noe høyere andeler «I stor grad» eller «I svært stor grad» enn de som ikke veileder i praksis. Videre er andelen «Vet ikke / ikke relevant» langt lavere blant de som veileder i praksis enn blant de som ikke gjør det. Underviserne som veileder i praksis, har altså mer kjennskap og er noe mer positive til praksislærerne og til samarbeidet enn de andre underviserne.

Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene, men de som underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk har en litt lavere andel «Vet ikke / ikke relevant» enn de andre.

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Det er små forskjeller mellom disse to gruppene unntatt for andelen «Vet ikke / ikke relevant», som er langt lavere blant de som er emneansvarlige enn de som ikke er det.

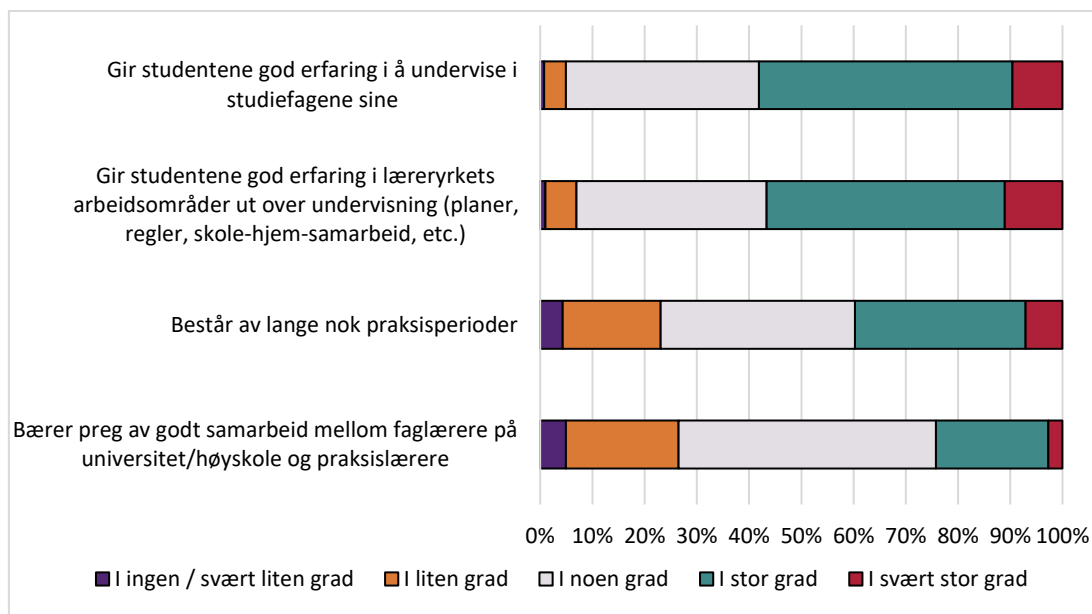
Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer primært til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad»:

- «Praksislærerne har oppdatert kjennskap til det faglige innholdet i GLU»: Fra rundt 30 prosent på NLA og UiA til 0 prosent på HINN.
- «Praksislærerne gir studentene god veiledning i deres praksisperioder»: Fra rundt 80 prosent på NLA, HINN og Nord til knappe 60 prosent på OsloMet og UiT. På alle institusjonene er andelen «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» under fem prosent.
- «Praksislærerne er godt forberedt på at praksisstudentene kommer»: Fra om lag 85 prosent på NLA og HINN og Nord til 52 prosent på UiT.
- «Vi har et godt samarbeid med praksisskolene om gjennomføringen av praksisopplæringen»: Fra rundt 90 prosent på HiØ, NLA og UiA til 50 prosent på UiT på NTNU.
- «Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med praksisskolene»: Fra nesten 90 prosent på HiØ og UiA til knappe 60 prosent på HVL og UiT.

## 11.2 Overordnede spørsmål om praksisperiodene

Vi stilte deretter underviserne en del litt overordnede spørsmål om praksisen, med den innledende setningen «I hvilken grad mener du at studentenes praksisperioder, samlet sett:». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom 13 og 16 prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse. Om lag 400 besvarte disse spørsmålene.

Figur 11.2 «I hvilken grad mener du at studentenes praksisperioder, samlet sett:»



Nesten 60 prosent oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene om at studentene får god erfaring i å undervise i studiefagene sine og i læreryrkets arbeidsområder ut over undervisning, svært få oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad». På tross av denne positiviteten til to viktige elementer i praksisopplæringen oppga langt færre «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene om at praksisperiodene er lange nok (40 prosent) og at det er godt samarbeid mellom faglærere og praksislærere (24 prosent). På disse to påstandene oppga rundt en fjerdedel «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er høy, mellom 13 og 17 prosent. Trolig har mange undervisere ikke så stor kjennskap til praksisopplæringen at de tok stilling til påstandene.

Korrelasjonene mellom disse påstandene er ikke spesielt sterke og varierer fra 0,16 til 0,40. Sterkest er korrelasjonen mellom påstandene om erfaring i å undervise og bærer preg av godt samarbeid (0,40). Deretter kommer korrelasjonen mellom påstandene om erfaring i å undervise og erfaring i arbeidsområder ut over undervisning (0,36). Det er altså ikke en sterk tendens til at om man svarer i den ene enden av skalaen på en av disse påstandene, så svarer man i samme ende på de andre.

De som veileder i praksis og de som ikke gjør det har ganske like andeler «I stor grad» eller «I svært stor grad» på disse påstandene. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er langt lavere blant de som veileder i praksis enn blant de som ikke gjør det. Praksislærerne har altså mer kjennskap til dette enn de som ikke er praksislærere, men disse to gruppene er omtrent like positive til utbyttet av praksisen, til om praksisperiodene er lange nok og til samarbeidet.



Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. De som underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk har lavere andeler «Vet ikke / ikke relevant» enn de som underviser i andre fag. Og de som underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk er mer positive til påstanden «Gir studentene god erfaring i å undervise i studiefagene sine» (71 versus 56 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad»), mens de er mer negative til påstanden «Består av lange nok praksisperioder» (26 versus 43 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad»).

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Det er små forskjeller mellom disse to gruppene, unntatt for andelen «Vet ikke / ikke relevant», som er langt lavere blant de som er emneansvarlige, enn de som ikke er det.

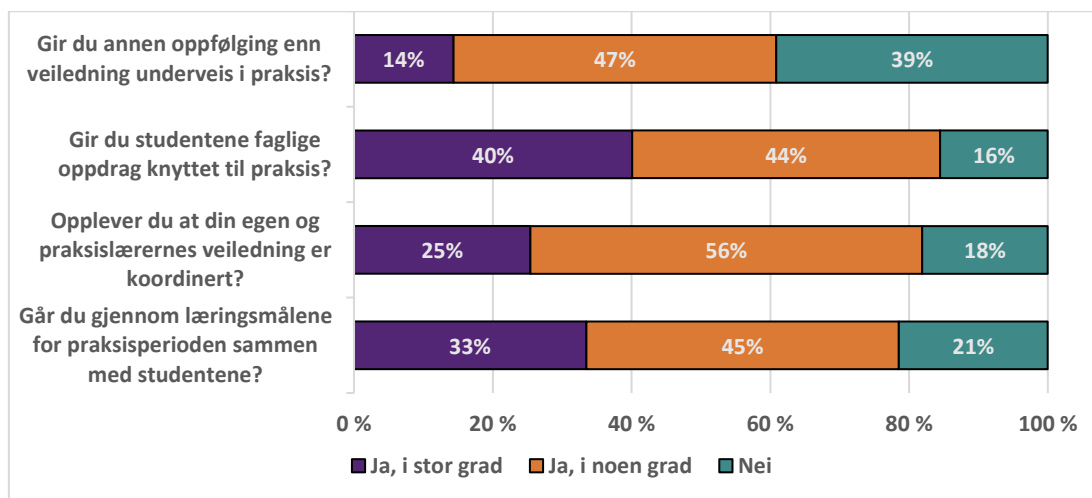
Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer primært til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad»:

- «Gir studentene god erfaring i å undervise i studiefagene sine»: Fra rundt 70 prosent på mange institusjoner til 42 prosent på NLA.
- «Gir studentene god erfaring i læreryrkets arbeidsområder ut over undervisning»: Fra nesten 70 prosent på Nord og OsloMet til om lag 45 prosent på NLA, UiS og NTNU.
- «Består av lange nok praksisperioder»: Fra rundt 60 prosent på OsloMet og UiA til 20 prosent på Nord og 28 prosent på UiS.
- «Bærer preg av godt samarbeid mellom faglærere på universitet/høyskole og praksislærere»: Fra rundt 40 prosent på UiS og UiA til 14 prosent på NTNU og UiT. På NTNU og UiT oppga nesten 40 prosent «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

### 11.3 Samarbeidet om praksisperiodene

De som tidligere oppga å veilede GLU-studenter i praksis fikk deretter ytterligere noen spørsmål om praksisperiodene. Rundt 230 svarte på disse spørsmålene.

Figur 11.3 «Samarbeid: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



På påstanden om de går gjennom *læringsmålene* for praksisperioden sammen med studentene, oppga 33 prosent i stor grad, 45 prosent i noen grad og 21 prosent «Nei».

På påstanden om de opplever at egen og praksislærernes veiledning er *koordinert*, oppga 25 prosent i stor grad, 56 prosent i noen grad og bare 18 prosent «Nei».

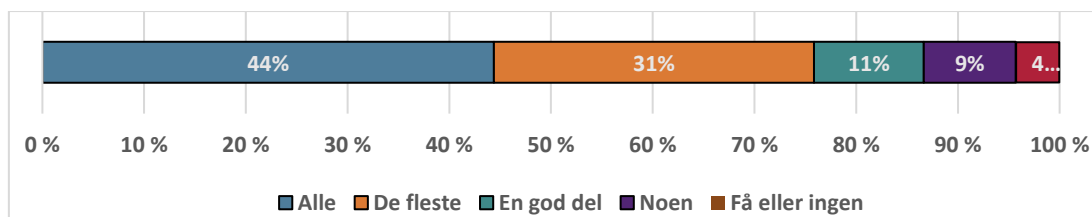
På påstanden om de gir studentene *faglige oppdrag* knyttet til praksis, oppga 40 prosent i stor grad, 44 prosent i noen grad, mens 16 prosent svarte «Nei».

På påstanden om de gir *annen oppfølging* enn veiledning underveis, oppga til sammen 61 prosent at de i stor eller i noen grad gjorde det, mens 39 prosent svarte «Nei».

Vi har valgt å ikke fordele disse dataene på undergrupper pga. få svarende.

Videre fikk underviserne et spørsmål om samtidig veiledning.

Figur 11.4 «Hvor stor andel av studentene du veileder får minst én gang, i en typisk praksisperiode, samtidig veiledning av praksislærer og deg?»



De aller fleste underviserne mener at alle eller de fleste (totalt 76 prosent) av studentene de veileder får veiledning av praksislærer og seg selv samtidig. Bare 13 prosent mener dette gjelder noen, få eller ingen.

## 11.4 Vurderingsformer i praksisopplæringen

Respondentene fikk deretter to fritekstspørsmål. Det første spørsmålet gikk på underviserens vurdering av praksis: «hvilke rutiner og dokumenter bruker dere for å vurdere studentene i praksis?». 267 respondenter besvarte fritekstfeltet. Det blir beskrevet mange ulike former for rutiner og dokumenter som brukes til vurdering av praksis. Det brukes ulike begreper for å beskrive dette på utdanningsinstitusjonene. Det trekkes frem dokumenter som praksisrapporter, -skjemaer og -evalueringer, som gjerne skrives av praksislærer og/eller student i praksis, som faglærer har tilgang til og ofte må godkjenne: «Praksisrapporten som praksislærer skriv. Den skal lesast gjennom og godkjennast av faglærer ved utdanningsstad». Studentene produserer også materiale i forbindelse med praksisperioden – som logger, refleksjonsnotat, arbeidskrav og praksisfortellinger – som vurderes av faglærer og/eller praksislærer.

Flere respondenter påpekte at selve vurderingen av praksis gjøres av praksislærer, mens faglærer gir tilbakemeldinger og følger opp studenten på andre måter, eller når det er særskilt behov: «Eg vurderer arbeidskrav. Praksislærer vurderer praksisperioden» og «Oppfølgingslærer er normalt sett bare involvert i selve vurderingen hvis student står i fare for å ikke bestå».

En arena for tilbakemelding og oppfølging som en stor andel trekker frem, er praksisbesøk, der faglærer kommer til praksisskolen og observerer studenten i undervisning: «Fagansatt fra UH besøker studenter i praksis, hvor fagansatt ofte observerer studenters underviser, veileder studentene med praksislærer i gruppe, og veileder studentene enkeltvis». Mange viser til «trepartsmøter» mellom student, praksislærer og faglærer og andre former for veiledningssamtaler. Flere institusjoner har også seminarer og undervisning der det foregår diskusjon rundt og refleksjon over erfaringer fra praksis. Retningslinjer for praksis i form av

emneplaner for praksis, praksishåndbøker og -guider blir også beskrevet av samtlige respondenter.

## 11.5 Viktige tiltak for å bedre praksisopplæringen

Det siste spørsmålet handlet om respondentenes vurdering av hva som er viktigst for å bedre praksisopplæringen: «Hva er viktigst for å bedre praksisopplæringen i GLU?». 271 respondenter oppga et svar. Over 45 prosent av underviserne skrev om samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, og at dette er et område som kan forbedres. Det pekes blant annet på et behov for flere møtearenaer, bedre kommunikasjon og utarbeidelse av en felles rolleforståelse der man respekterer hverandres bidrag til utdanningen av grunnskolelærere. Flere skriver om behovet for bedre sammenheng mellom undervisning på campus og det som skjer i praksis. Dette kan sees i forbindelse med den lave andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» (24 prosent) på påstanden om at det er godt samarbeid mellom faglærere og praksislærere. Av de som svarte på påstanden og skrev om samarbeidet i fritekstfeltet, var det omtrent 29 prosent som uttrykte lav grad av enighet på at det er et godt samarbeid mellom faglærere og praksislærere. Motsatt var det nesten 24 prosent som uttrykte høy grad av enighet på påstanden. Fordelt på institusjoner kom størst andel som kommenterte på samarbeidet fra HVL (24 prosent), NTNU (13 prosent), USN (12 prosent) og Nord (11 prosent).

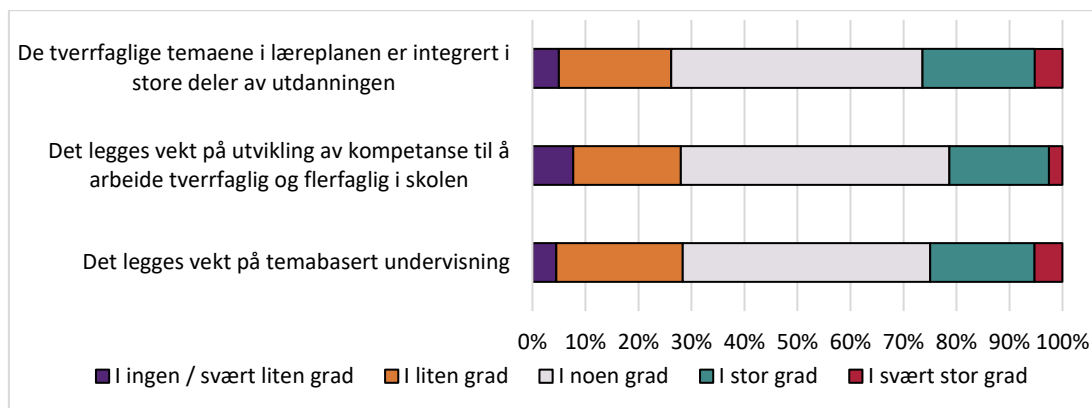
Mange respondenter uttrykte et behov for lengre og/eller mer praksis. Dette samstemmer med den relativt lave andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden om at praksisperioden er lang nok (40 prosent). Blant de som besvarte påstanden og skrev om lengre og/eller mer praksis i fritekstfeltet, var det 77 prosent som svarte «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» på påstanden om at praksisperioden er lang nok.

Det påpekes også at mange studenter ikke får undervist i fagene sine, og at dette er problematisk – særlig for studentene med «små» fag: «Det er dessverre ikke alltid slik at studentene får undervise nok i de fagene de har valgt på studiet. Dette rammer særlig de studentene som har valgt fag med forholdsmessig liten timeressurs i skolen». Samme utfordring gjør seg gjeldende for faglærerne fra institusjonene når de kommer ut i praksis for å observere og veilede: «Jeg har aldri observert KRLE-timer med KRLE-studenter, selv om jeg underviser KRLE. Da har jeg naturligvis lite faglig tyngde på annet enn det rent pedagogiske når jeg veileder». Som en konsekvens oppgir flere respondenter at det blir vanskelig å gi gode og spesifikke tilbakemeldinger til studentene. Behovet for å bedre praksislærernes kompetanse trekkes også frem – både veiledningskompetanse og fagkompetanse.

## 12 Tverrfaglighet i utdanningen

Videre stilte vi tre spørsmål om tverrfaglighet. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom 11 og 17 prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse. Rundt 450 undervisere besvarte.

Figur 12.1 «Tverrfaglighet i utdanningen: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



Omtrent en fjerdedel (mellom 21 og 26 prosent) av respondentene oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på de tre påstandene om tverrfaglighet. Noe flere (mellom 26 og 28 prosent) oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad». Om lag halvparten oppga «I noen grad». Underviserne som gruppe er altså ganske delt i sin oppfatning her.

Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er høy, mellom 11 og 17 prosent. Høyest er denne andelen på påstanden «Det legges vekt på temabasert undervisning». Verdt å merke er at påstandene handler om hele utdanningen, og kanskje er det slik at mange undervisere bare har inngående kjennskap til faget de selv underviser i.

Fordelt på hovedstilling er det lite variasjon i svarmønsteret. Det er heller ingen vesentlige forskjeller mellom de som har disiplinfaglig utdanning og de som har grunnskole-/allmennlærerutdanning.

Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene.

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Det er små forskjeller mellom disse to gruppene, unntatt for andelen «Vet ikke / ikke relevant», som er langt lavere blant de som er emneansvarlige, enn de som ikke er det.

Fordelt på rolle, eller tilknytning til GLU, er det enkelte forskjeller. De som har lederansvar svarte i like stort monn «I stor grad» eller «I svært stor grad» som de uten lederansvar, men hadde klart lavere andeler «Vet ikke / ikke relevant».

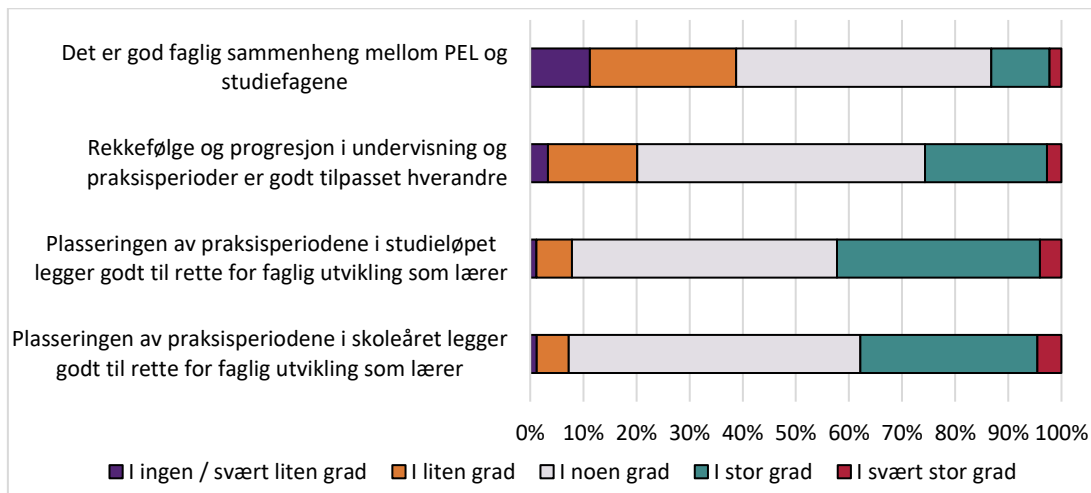
Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer primært til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad»:

- «De tverrfaglige temaene i læreplanen er integrert i store deler av utdanningen»: Fra 59 prosent på HiØ til 9 prosent på Nord og 10 prosent på UiT.
- «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig og flerfaglig i skolen»: Fra 55 prosent på HiØ til 10 prosent på UiT og 14 prosent på Nord og UiS.
- «Det legges vekt på temabasert undervisning»: Fra rundt 40 prosent på HINN og UiA til 9 prosent på Nord. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er høy på denne påstanden og varierer fra rundt 10 prosent på UiS og USN til 23 prosent på OsloMet.

## 13 Studieprogrammets oppbygning

Videre stilte vi tre spørsmål om studieprogrammets (GLU) oppbygning. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom 18 og 26 prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse. Rundt 440 undervisere besvarte.

Figur 13.1 «Studieprogrammets (GLU) oppbygning: I hvilken grad er du enig i følgende påstander?»



På påstanden om faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene oppga bare 13 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 39 prosent oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad». Nesten halvparten oppga «I noen grad». De fleste underviserne er dermed negativ eller stiller seg nøytral til påstanden om god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene.

På påstanden «Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre» oppga 26 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», 54 prosent «I noen grad» og 20 prosent «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

På de to påstandene om plassering av praksisperiodene i studieløp og i skoleår oppga rundt 40 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», cirka 50 prosent «I noen grad» og cirka 7 prosent «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er spesielt høy på denne påstanden (26 prosent). Verdt å merke er at påstandene handler om *hele utdanningen*, og kanskje er det slik at mange undervisere bare har inngående kjennskap til faget de selv underviser i.

Fordelt på hovedstilling er det lite variasjon i svarmønsteret på den første påstanden. På den neste, undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre, oppga spesielt mange universitetslektorer «I stor grad» eller «I svært stor grad» (38 prosent). På påstanden om plasseringen av praksisperiodene i studieløpet oppga spesielt mange høyskolelektorer «I stor grad» eller «I svært stor grad» (51 prosent). På påstanden om plasseringen av praksisperiodene i skoleåret oppga spesielt mange universitetslektorer «I stor grad» eller «I svært stor grad» (48 prosent). På begge de to siste påstandene var andelen blant professorer lavest.

Det er ingen vesentlige forskjeller i svarmønsteret mellom de som har disiplinfaglig utdanning og de som har grunnskole-/allmennlærerutdanning.

Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to

gruppene, men de som underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk, har litt lavere andeler «Vet ikke / ikke relevant» enn de andre underviserne.

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Det er små forskjeller mellom disse to gruppene, unntatt for andelen «Vet ikke / ikke relevant», som er langt lavere blant de som er emneansvarlige enn de som ikke er det.

Fordelt på rolle, eller tilknytning til GLU, er det heller ingen forskjeller mellom underviserne. De som har lederansvar, svarte temmelig likt de som ikke har det, og de som veileder i praksis, svarer ganske likt de som ikke gjør det.

Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer primært til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad»:

- «Det er god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene»: Fra rundt 30 prosent på OsloMet og HiØ til 0 prosent på HINN og UiA. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer fra 5 prosent på UiT til 50 prosent på UiA.
- «Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre»: Fra 67 prosent på UiA til rundt 10 prosent på HINN og USN.
- «Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet legger godt til rette for faglig utvikling som lærer»: Fra rundt 70 prosent på NLA og UiA til rundt 20 prosent på HINN og USN. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer fra 10 prosent på HVL og UiT til 30 prosent på HINN, NTNU og UiA.
- «Plasseringen av praksisperiodene i skoleåret legger godt til rette for faglig utvikling som lærer»: Fra rundt 77 prosent på UiA og 57 prosent på Nord til 15 prosent på USN og 21 prosent på HINN. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer fra 5 prosent på UiT til 35 prosent på NTNU og UiA.

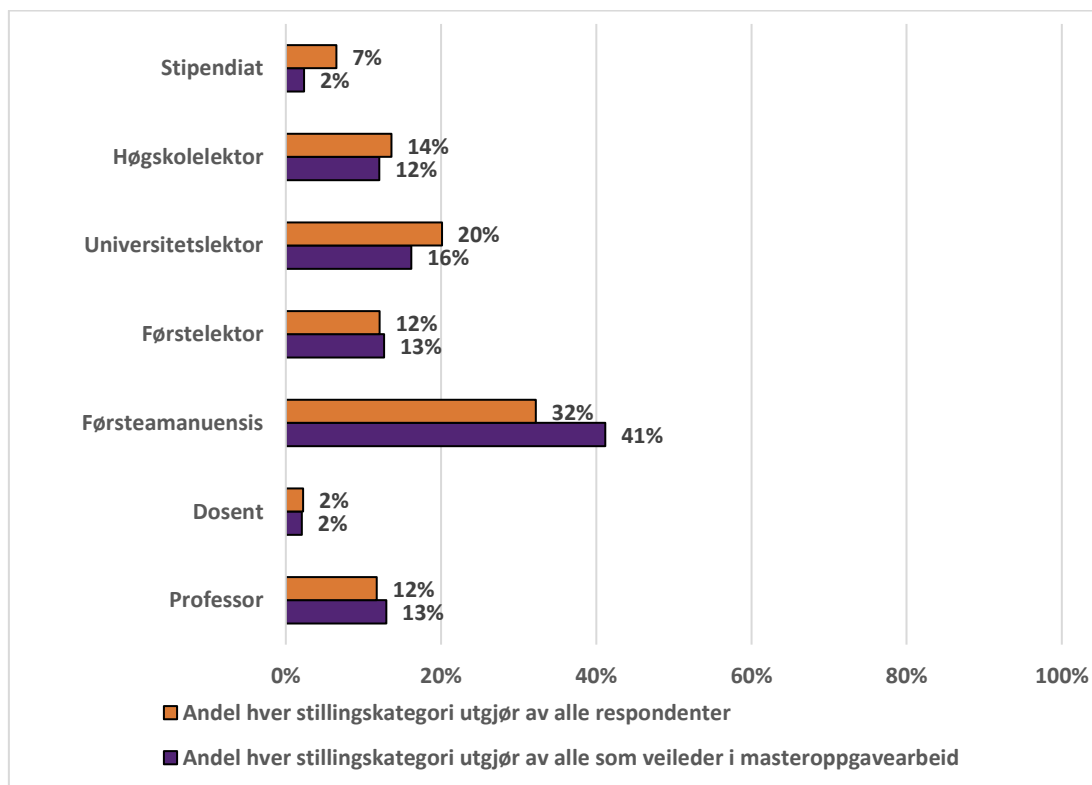
## 14 Masteroppgaven

I denne delen av spørreskjemaet fikk underviserne en del avkrysnings- og vurderingsspørsmål om masteroppgaven i GLU. Noen av spørsmålene gikk til alle respondentene, andre gikk bare til de som oppga at de veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet deres.

### 14.1 Hvem veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet?

Som vi så i kapittel 5, oppga 63 prosent av respondentene at de veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet deres. Vi har sett litt nærmere på disse. I figuren under viser vi hvor stor andel hver av de største stillingskategoriene utgjør av alle masterveilederne, sett opp imot hver stillingskategoris relative størrelse blant alle respondentene.

Figur 14.1 Andel hver stillingskategori utgjør av alle respondentene og andel hver stillingskategori utgjør av alle som oppga at de veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet deres.



Den klart største stillingskategorien er førsteamanuensis, som utgjør 32 prosent av alle respondentene og 41 prosent av alle som veileder GLU-studenter i masteroppgavearbeidet. Førsteamanuensene har derfor relativt sett mer ansvar for masteroppgaveveiledning enn stillingskategoriens størrelse skulle tilsi. Den nest største og den tredje største kategorien er universitets- og høyskolelektor, her er det noen færre som veileder enn andelen disse gruppene utgjør av alle respondentene. For stipendiat er det få som veileder sett opp imot kategoriens størrelse. For de andre kategoriene er det bare små forskjeller.

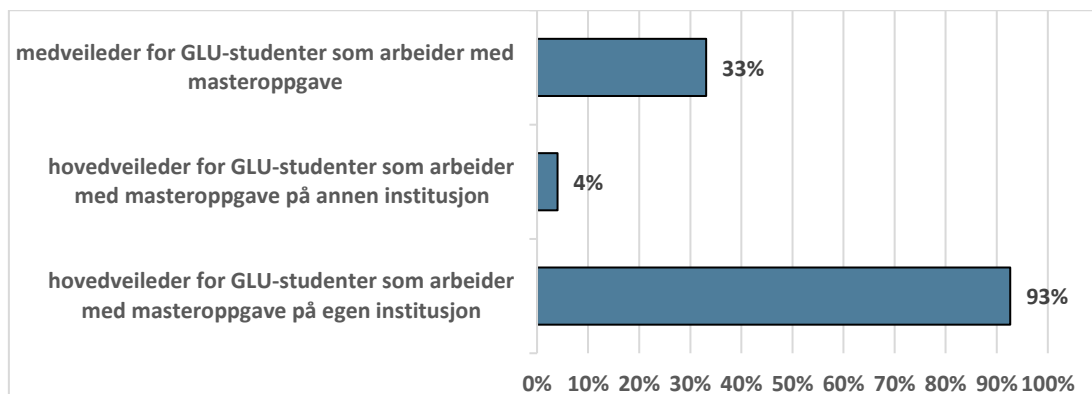
Førstestillingskompetente ansatte (professorer, dosenter, førstelektorer, førsteamanuenser og stipendiater) utgjør 65 prosent av alle respondentene og 71 prosent av alle som veileder i masteroppgavearbeidet.

Om vi fordeler disse tallene på institusjon, finner vi omtrent det samme mønsteret på hver institusjon som vi fant i de nasjonale tallene. Eksempelvis finner vi at førsteamanuenser brukes relativt sett mye i denne type arbeid på nesten alle institusjonene. Noen institusjoner bruker relativt sett sine førsteamanuenser mer til dette arbeidet enn andre. De med størst avvik mellom andel førsteamanuenser totalt sett og til dette arbeidet er HVL, OsloMet, NTNU og HINN, alle med 10–13 prosent.

## 14.2 Erfaring som veileder og sensor

Først ute var spørsmålet om hvilken rolle de har i veiledning av masteroppgave. Bare respondenter som tidligere i skjemaet oppga at de veileder i arbeidet med masteroppgave, fikk spørsmålene som handler om *veiledning*. Rundt 300 respondenter besvarte disse spørsmålene.

Figur 14.2 «Du svarte at du har en rolle i veiledning av masteroppgave. Jeg er eller har nylig vært ...»

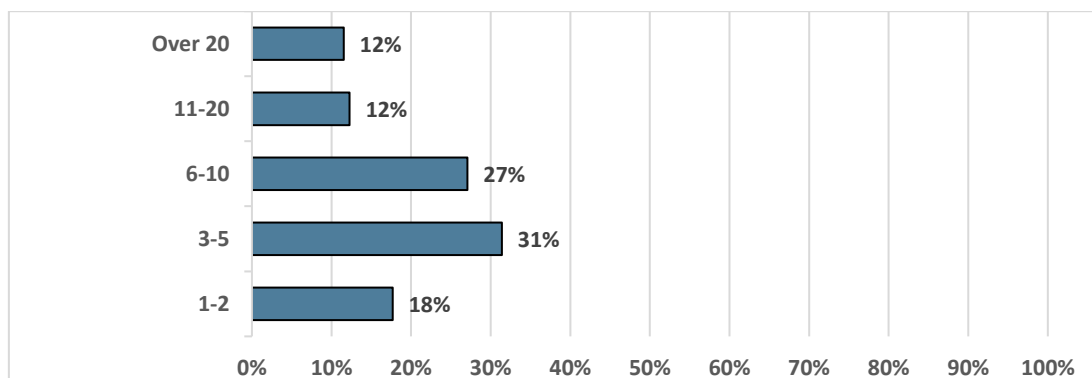


De aller fleste masteroppgaveveilederne (93 prosent) er hovedveileder på egen institusjon, 33 prosent er medveileder og bare 4 prosent er hovedveileder for studenter på annen institusjon. Alle tallene gjelder for GLU-studenter som arbeider med masteroppgaven. Det var mulig å krysse av for flere svar, 73 prosent krysset av for ett, 25 prosent for to og 2 prosent for tre alternativ. Åtte av ti som er medveileder, er også hovedveileder på egen institusjon, i tillegg kommer at nesten en av ti også er hovedveileder på annen institusjon.

Å være hovedveileder på egen institusjon er relativt vanlig blant alle de største stillingskategoriene, men vanligst blant professorer, førstelektorer og førsteamanuenser (95–98 prosent) og minst vanlig blant førsteamanuenser og førstelektorer (81–83 prosent). Å være hovedveileder på annen institusjon forekommer sjeldent, men er klart vanligere blant professorer enn blant andre stillingskategorier. Å være medveileder er vanligst blant professorer, universitetslektorer og høyskolelektorer (40–50 prosent) og minst vanlig blant førsteamanuenser og førstelektorer (rundt 25 prosent).

Respondentene fikk deretter spørsmål om antall masteroppgaver de har veiledet, både i GLU og i andre fag.

Figur 14.3 «Omtrent hvor mange masteroppgaver har du vært hovedveileder for – i GLU og andre studieprogram (inkludert pågående arbeid)?»



Det er bra variasjon i antall masteroppgaver respondentene har vært hovedveileder for. Det vanligste er 3–5 og 6–10, med til sammen 58 prosent av alle som besvarte spørsmålet.

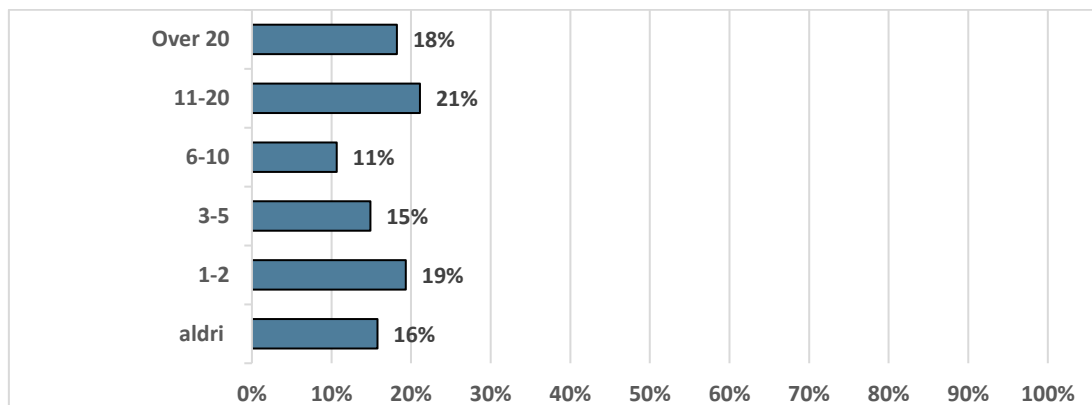
Fordelt på hovedstilling er det store forskjeller i antall masteroppgaver de har vært hovedveileder for. Blant professorene har 73 prosent veiledet flere enn ti, mens under 5 prosent av universitets- og høyskolelektorene har veiledet flere enn ti.



Fordelt på institusjon er det enkelte forskjeller. Her er imidlertid antall respondenter lav på flere institusjoner, og vi omtaler derfor ikke dette videre.

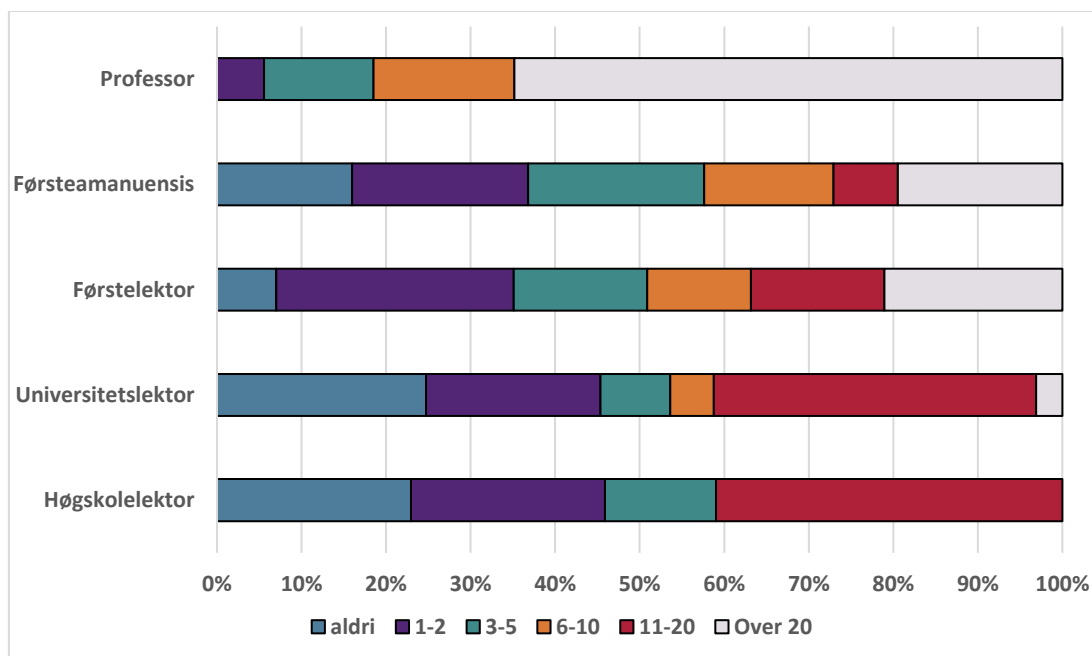
Vi spurte også hvor mange ganger undviserne har foretatt sensur av masteroppgaver, både i GLU og andre utdanningstyper. Spørsmålet gikk til alle respondentene, 450 besvarte.

Figur 14.4 «Hvor mange ganger har du foretatt sensur av masteroppgaver? Gjelder både GLU og andre utdanningstyper.»



Det er bra variasjon i antall masteroppgaver respondentene har sensurert, en knapp femtedel har aldri sensurert, mens en knapp femtedel har sensurert over 20 masteroppgaver. Under fordeler vi disse tallene på stillingskategori.

Figur 14.5 «Hvor mange ganger har du foretatt sensur av masteroppgaver? Gjelder både GLU og andre utdanningstyper. Stillingskategori»



Fordelt på hovedstilling er det en del forskjeller i antall masteroppgaver man har sensurert. Blant professorer oppga ingen «aldri» eller «11–20», mens hele 65 prosent oppga «Over 20». Blant førsteamanuensene og førstelektorene er spredningen i kategoriene ganske stor. Den hyppigst valgte kategorien er «1–2», men rundt omkring 30 prosent har sensurert flere

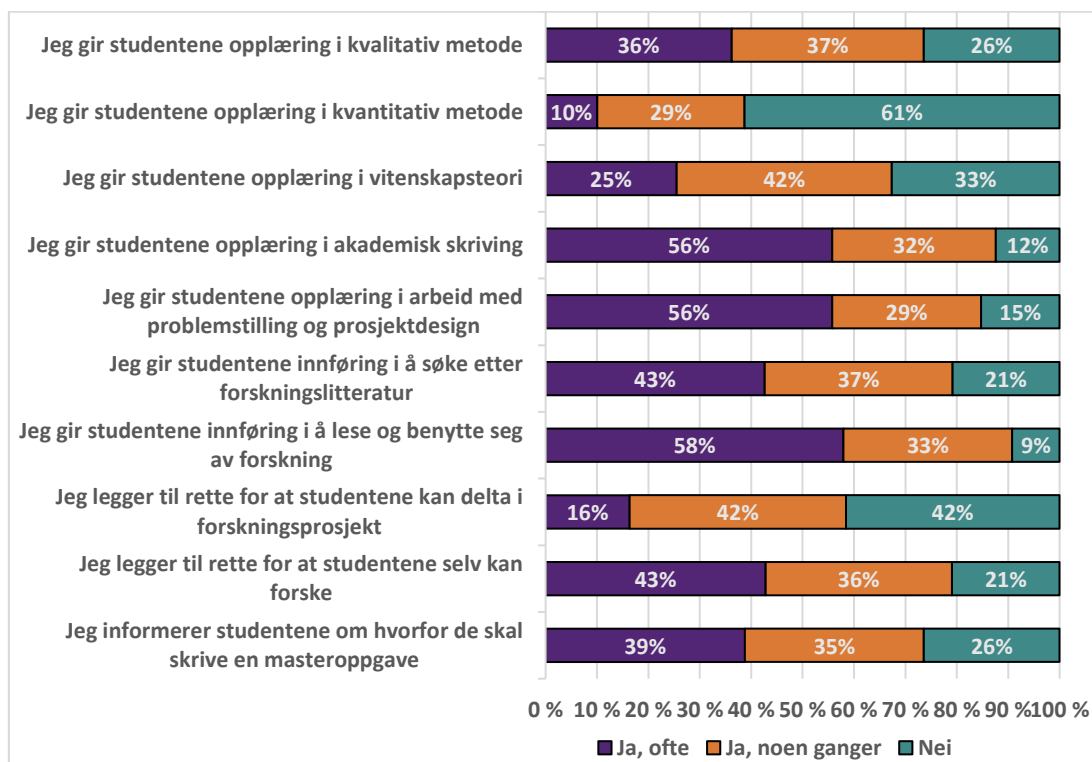
enn ti oppgaver. Blant universitets- og høyskolelektorer er den hyppigst valgte kategorien «11–20», men ganske mange har aldri sensurert eller har gjort det færre enn tre ganger.

Fordelt på institusjon er det enkelte forskjeller, som i stor grad kan tilskrives forskjeller i stillings-sammensetningen blant respondentene. Vi omtaler ikke dette mer.

### 14.3 Forberedende aktiviteter

Underviserne fikk deretter spørsmål om de har vært med på en rekke ulike aktiviteter som kan forberede GLU-studentene til arbeidet med masteroppgaven. Spørsmålet gikk til alle, ikke bare de som veileder i forbindelse med masteroppgaver. Om lag 430 besvarte.

Figur 14.6 «Er du (eller har du nylig vært) med på ulike aktiviteter som kan forberede GLU-studentene til arbeidet med masteroppgaven?»



Det er ikke naturlig at den enkelte underviser arbeider med hver av disse forberedelsene, derfor vil en høy andel «Nei» være forventet. Selv om den enkelte bare sjelden oppga at hen var involvert i mange av disse aktivitetene, vil andre fra studieprogrammets *fagmiljø* være involvert i mange av de andre aktivitetene. Totaliteten av svarene vil dermed gi et godt bilde av hvilke forberedende aktiviteter programmene tilbyr.

Den forberedende (til masteroppgaven) aktiviteten som ble hyppigst valgt av underviserne er «Jeg gir studentene innføring i å lese og benytte seg av forskning»: 58 prosent krysset av for «Ja, ofte» og bare 9 prosent for «Nei». Andre vanlige aktiviteter er «Jeg gir studentene opplæring i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» og «Jeg gir studentene opplæring i akademisk skriving», med 56 prosent «Ja, ofte» og 12–15 prosent «Nei».

Minst vanlig er «Jeg gir studentene opplæring i kvantitativ metode», med 10 prosent «Ja, ofte» og 61 prosent «Nei». Deretter følger «Jeg legger til rette for at studentene kan delta i

forskningsprosjekt» med 16 prosent «Ja, ofte» og 42 prosent «Nei», her oppga imidlertid 42 prosent «Ja, noen ganger».

Vi har fordelt noen av disse påstandene på stillingskategori:

- «Jeg informerer studentene om hvorfor de skal skrive en masteroppgave»: 69 prosent av professorene oppga «Ja, ofte». Tilsvarende tall for førsteamanuensene og førstelektorene er rundt 40 prosent og for universitets- og høyskolelektorene rundt 25 prosent. Andelen «Nei» er 12 prosent for professorene, 18 prosent for førsteamanuensene og førstelektorene og drøye 40 prosent for universitets- og høyskolelektorene.
- «Jeg legger til rette for at studentene kan delta i forskningsprosjekt»: 36 prosent av professorene oppga «Ja, ofte» og 46 prosent «Ja, noen ganger». Tilsvarende tall for førsteamanuensene og førstelektorene er 19 prosent og knappe 50 prosent. Tilsvarende tall for universitets- og høyskolelektorene er rundt 7 prosent og 34 prosent. Andelen «Nei» er følgelig lavest blant professorene (18 prosent) og høyest blant universitets- og høyskolelektorene (rundt 60 prosent).
- «Jeg gir studentene opplæring i arbeid med problemstilling og prosjektdesign»: Andelen som oppga «Ja, ofte» er høyest blant professorene (86 prosent), lavest blant universitets- og høyskolelektorene (rundt 40 prosent). Andelen «Nei» er 6 prosent blant professorene og rundt 23 prosent blant universitets- og høyskolelektorene. Førsteamanuensene og førstelektorene ligger omtrent midt mellom de nevnte gruppene.
- «Jeg gir studentene opplæring i kvantitativ metode»: Også her det mer vanlig at professorene svarte «Ja, ofte» enn spesielt universitets- og høyskolelektorene. Andelen «Nei» er imidlertid stor, over 50 prosent, for alle stillingskategoriene.
- «Jeg gir studentene opplæring i kvalitativ metode»: Også her det mer vanlig at professorene svarte «Ja, ofte» enn spesielt universitets- og høyskolelektorene.

I sum virker det som professorene har størst ansvar for forberedelsene til arbeidet med masteroppgaven, fulgt av førsteamanuensene og førstelektorene. Lavere andeler av universitets- og høyskolelektorene oppga at de ofte er involvert i ulike aktiviteter, men det er likevel betydelige mindretall blant disse som oppga at de ofte eller noen ganger forbereder studentene.

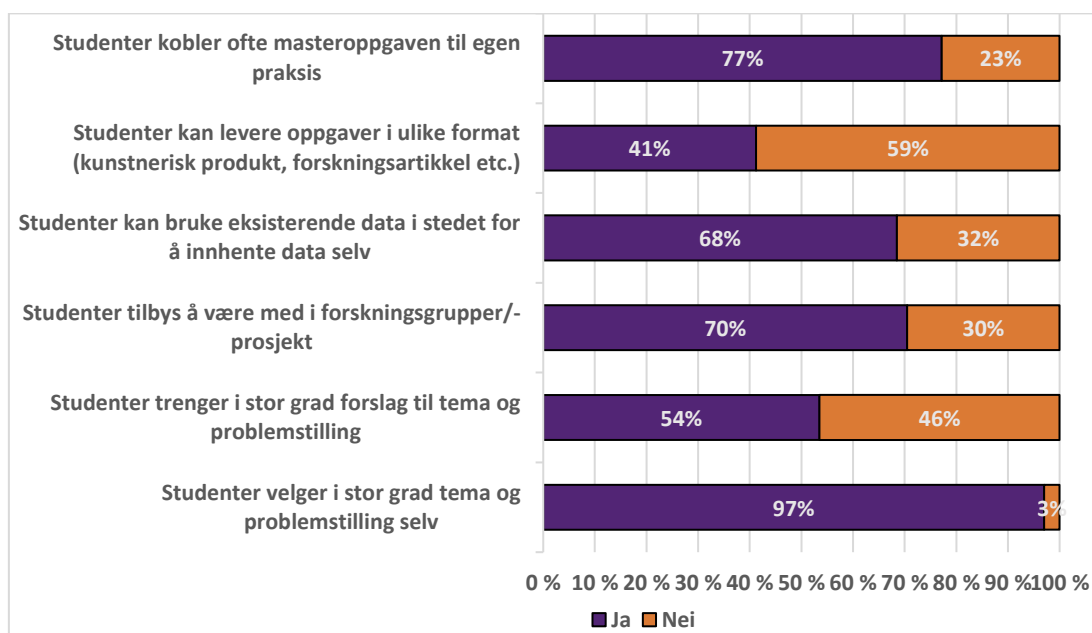
I forlengelse av disse påstandene fikk underviserne et fritekstfelt med oppfordringen «Nevn gjerne andre læringsaktiviteter du holder på med, som er viktige som forberedelse til arbeidet med masteroppgaven». 120 personer fylte ut dette feltet. Om lag en tredjedel av svarene er *utdypinger* av læringsaktiviteter/påstander, for eksempel «Opplæring i dataanalyse» og «Akademisk skriving, samarbeid med bibliotek». Om lag en tredjedel av svarene gjelder *andre læringsaktiviteter*, hyppigst nevnt er FoU-oppgave, seminarer og veiledning («Veileder studenter som skriver FOU-oppgaver», «Jeg organiserer masterseminarer og masterkonferanser.» og «Veiledning gjennom masterseminarer.»). Den resterende tredjedelen er til dels vanskelig å kategorisere, til dels består den av kommentarer som tilsier at respondenten ikke eller i liten grad har noe med dette å gjøre («Underviser hovedsakelig på grunnkurs og har så langt ikke hatt noe med masteroppgavene å gjøre.» og «Vi er jo en stor organisasjon, så mange av disse tingene er det ikke JEG som gjør, men andre ...»).

## 14.4 Studentenes arbeid med masteroppgaven

Underviserne ble deretter forelagt noen påstander om studentenes arbeid med masteroppgavene. Rundt 430 svarte på dette. Respondentene kunne svare «Ja», «Nei» eller «Vet ikke / ikke relevant».

Figuren under viser ikke andelen som oppga «Vet ikke / ikke relevant». Denne andelen er høy og varierer fra 15 til 36 prosent. Dette må sees i lys av at *alle* respondentene fikk disse spørsmålene, også de som ikke har en rolle i arbeidet med masteroppgavene. Elleve prosent av respondentene krysset av for «Vet ikke / ikke relevant» på alle påstandene.

Figur 14.7 «Ta stilling til følgende påstander om (arbeidet med) masteroppgavene på GLU»



Underviserne er i størst grad enige i påstanden om at studentene selv velger tema og problemstilling, hele 97 prosent svarte «Ja» på påstanden, mens 3 prosent svarte «Nei».

Mellom 68 og 77 prosent svarte «Ja» på at studenter tilbys å være med i forskningsgrupper/-prosjekt, på at studenter kan bruke eksisterende data og på at studenter kobler ofte masteroppgaven til egen praksis.

På påstanden om at studenter i stor grad trenger forslag til tema og problemstilling, oppga noe over halvparten «Ja» og noe under halvparten «Nei».

På påstanden om at studenter kan levere oppgaver i ulike format (kunstnerisk produkt, forskningsartikkel etc.), oppga flertallet «Nei» (59 prosent), andel «Ja» er 41 prosent. Her var andelen «Vet ikke / ikke relevant» spesielt høy (36 prosent).

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Det er en del forskjeller mellom disse to gruppene. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er langt lavere blant de som er emneansvarlige enn de som ikke er det, og andelen «Ja» er ditto høyere.

Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. Tallene under refererer til andel som oppga «Ja»:

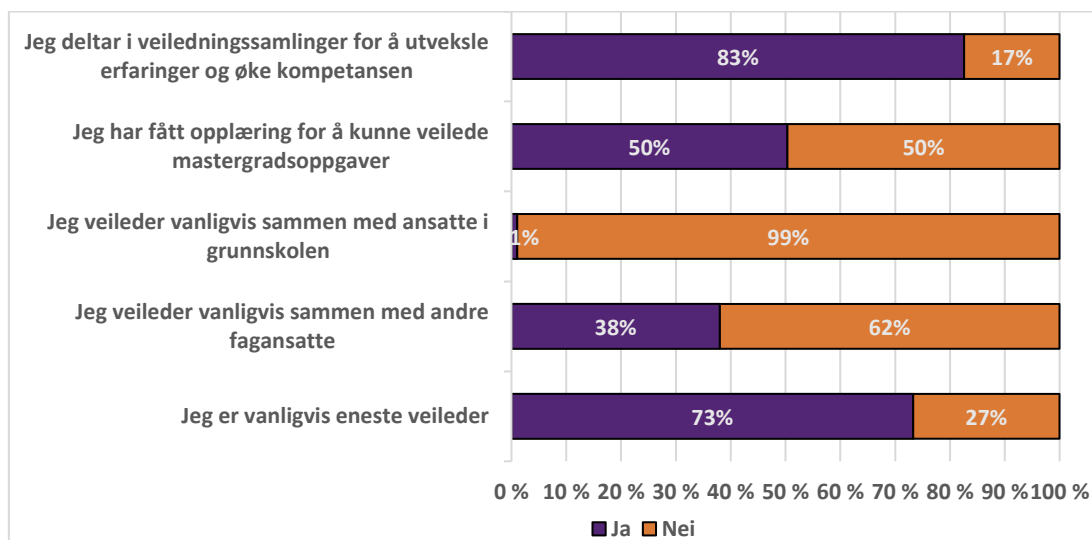
- «Studenter trenger i stor grad forslag til tema og problemstilling»: Fra 69 prosent på UiA til 33 prosent på UiS.
- «Studenter tilbys å være med i forskningsgrupper/-prosjekt»: Fra 90 prosent på HiØ og rundt 80 prosent på NTNU, OsloMet, UiA og USN til 33 prosent på Nord og 48 prosent på NLA.
- «Studenter kan levere oppgaver i ulike format (kunstnerisk produkt, forskningsartikkel etc.)»: Fra 82 prosent på OsloMet og rundt 60 prosent på NLA og NTNU til rundt 10 prosent på Nord og UiT.
- «Studenter kobler ofte masteroppgaven til egen praksis»: Fra 100 prosent på HiØ til 56 prosent på OsloMet.

Vi minner om at dette er underviserens oppfatninger, og ikke presise mål på omfanget av hvert fenomen. Underviserens svar gir imidlertid trolig gode pekepinner på forekomsten.

## 14.5 Veiledning av masteroppgaver

De av underviserne som tidligere oppga at de veileder i masteroppgavearbeidet, fikk noen spørsmål om dette temaet. Det var mulig å svare «Ja» eller «Nei». Cirka 300 personer besvarte dette.

Figur 14.8 «Ta stilling til følgende påstander om din veiledning av masteroppgaver på GLU»



Det store flertallet av respondentene svarte at de deltar på veiledningssamlinger (83 prosent «Ja»), og halvparten oppga at de har fått opplæring for å kunne veilede mastergradsoppgaver.

Når det gjelder påstandene om man veileder alene eller hvem man eventuelt veileder sammen med, viser svarene klart at det er høyst uvanlig å veilede sammen med ansatte i grunnskolen. Videre oppga 73 prosent at de er eneste veileder og 38 prosent at de vanligvis veileder sammen med andre fagansatte. Logisk sett skulle summen av de to (tre) påstandene (andelene «Ja») bli 100. Imidlertid har 11 prosent av alle de som besvarte disse

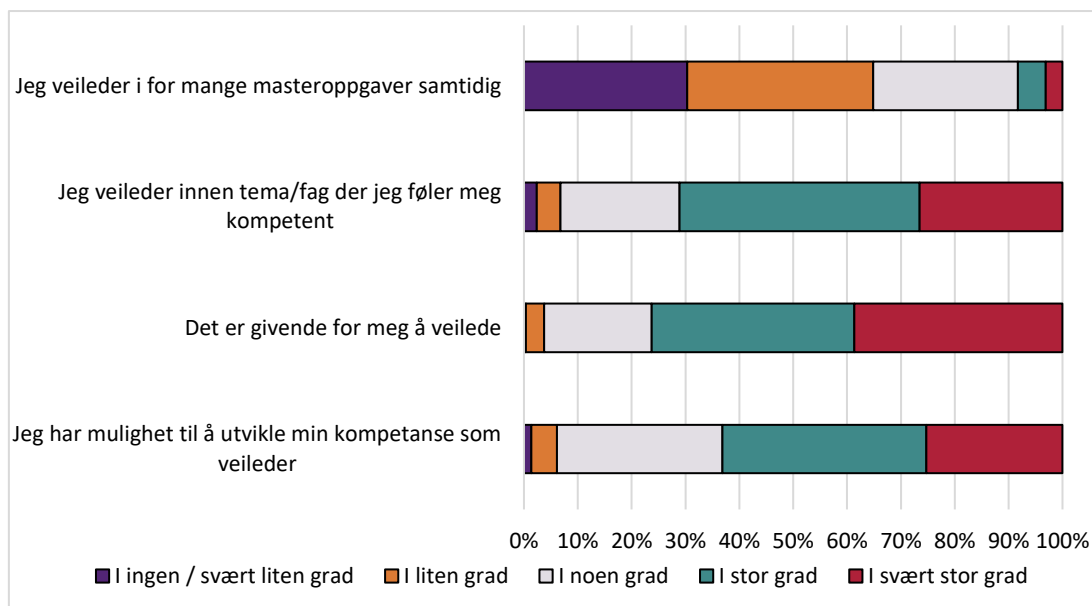
to påstandene, krysset av for «Ja» på begge. Dette kan skyldes begrepene «sammen med» og «eneste», som kan ha blitt forstått på flere måter og ikke som motsatsen til hverandre.<sup>16</sup>

Fordelt på stillingskategori varierer andelen som svarte «Ja» fra rundt 80 prosent blant professorer, førsteamanuenser og førstelektorer til 49 prosent blant høyskolelektorer og 63 prosent blant universitetslektorer.

Fordelt på institusjon er det også forskjeller. På påstanden om man er eneste veileder varierer andel «Ja» fra 100 prosent på OsloMet og 94 prosent på UiS til rundt 50 prosent på Nord og HVL.<sup>17</sup>

Etter dette fikk masteroppgaveveilederne fire spørsmål, med den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din veiledning av masteroppgavene på GLU?». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er mellom null og en prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 14.9 «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om din veiledning av masteroppgavene på GLU»



De aller fleste veilederne synes *ikke* de veileder i for mange masteroppgaver samtidig, bare åtte prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på denne påstanden, mens 65 prosent svarte «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

På de andre påstandene, om de veileder innen fag de er kompetente, om det er givende å veilede og om de kan utvikle sin kompetanse mener om lag 70 prosent at dette i «I stor grad» eller «I svært stor grad» stemmer, mens bare 4–7 prosent oppga «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

Totalbildet veilederne gir, er at det er positivt å være veileder for studentenes masteroppgavearbeid.

<sup>16</sup> Begrepene kan ha blitt tolket som at man er «sammen» eller «eneste» veileder på *hver av* masteroppgavene, som var intensjonen vår da vi utformet påstandene. Eller begrepene kan ha blitt tolket bredere: Som at man er «sammen» eller «eneste» om denne *arbeidsoppgaven* i fagmiljøet.

<sup>17</sup> På spørsmålene om veiledning av masteroppgave er data for HiØ, HVO og UiT utelatt pga. få svarende.

Når vi bryter ned svarene på stillingskategori, finner vi lite variasjon, men professorene svarer noe mer positivt på de tre siste påstandene.

Brutt ned på institusjon finner vi en del variasjon. Tallene under refererer til andel som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad»:

- «Jeg veileder innen tema/fag der jeg føler meg kompetent»: Fra 94 prosent på UiS til rundt 60 prosent på NLA og OsloMet.
- «Jeg har mulighet til å utvikle min kompetanse som veileder»: Fra rundt 80 prosent på HVL og NLA til 31 prosent på UiA.

## 14.6 Utfordringer i arbeidet med masteroppgaven

Respondentene ble stilt to fritekstspørsmål relatert til utfordringer i arbeidet med masteroppgaven.

Det første spørsmålet handlet om de største utfordringene for studentene: «Hva tror du er de største utfordringene for studentene, med tanke på deres arbeid med masteroppgaven?». 293 respondenter svarte i fritekstfeltet. Om lag 45 prosent trakk frem utfordringer relatert til studentenes akademiske ferdigheter og uttrykte at de ikke er på et tilstrekkelig nivå for å kunne skrive gode masteroppgaver. Kommentarene gikk blant annet på studentenes manglende evne til å gjennomføre gode analyser, dårlige metodekunnskaper samt liten forståelse for forskningsprosessen: «Writing academically. Doing proper data collection (f.eks. interviews). Writing the results and discussion. Knowing how to define good research questions. Knowing what literature is relevant». Tilgang på data, grunnet ensidig valg av metode blant studentene, ble også fremhevet. Brutt ned på institusjon, var de fleste som kommenterte på dette, fra HVL (20 prosent), USN (15 prosent) og NTNU (13 prosent).

Rett under en tredjedel av respondentene pekte på tidsaspektet som en stor utfordring i studentenes arbeid med masteroppgaven. Blant annet ble det problematisert at masteroppgavearbeidet har en for liten plass, og at det ikke gis nok tid til å skrive gode masteroppgaver: «De har veldig kort tid til å gjøre både et grundig forarbeid, datainnsamling og analyse». Det ble også påpekt at mange studenter sliter med å strukturere tiden sin slik at de klarer å ferdigstille oppgaven innen tidsfristen, og ikke i tilstrekkelig grad forstår hvor tidkrevende det er å skrive en masteroppgave: «Planlegging og sette av tid til lesing, skriving og progresjon». Videre ble det trukket frem som problematisk at studentene jobber mye ved siden av studiene og dermed ikke har tid til å gjøre det arbeidet som kreves. De fleste som pekte på tidsaspektet som en utfordring, var fra NTNU (22 prosent).

Utfordringer knyttet til masteroppgavens faktiske og opplevde relevans for profesjonen gikk også igjen blant respondentene. Mange opplever det som vanskelig å veilede studenter som mangler motivasjon og ikke forstår poenget med å skrive en masteroppgave: «To see the value of writing an MA, beyond getting the qualifications. An MA can improve their knowledge and directly inform their teaching once they start working. However, the students often struggle to see that». Disse problemstillingene ble løftet av rundt 17 prosent av respondentene.

Det andre spørsmålet omhandlet utfordringer for grunnskolelærerutdanningen eller institusjonen: «Hva er mest utfordrende for GLU/institusjonen, med tanke på arbeidet med masteroppgaven?». Det var 270 respondenter som besvarte fritekstfeltet. Her svarte

mange at det er utfordrende å skaffe nok og kompetente veiledere, da det er mange masteroppgaver som skrives årlig: «Ha tilstrekkelig antall kvalifiserte veiledere som driver aktivt med forskning til å matche alle studentene som trenger veiledning». Flere kommenterte at de eller kolleger ble satt til å veilede oppgaver de ikke følte seg kvalifiserte til å veilede. Tett knyttet til dette er at mange undervisere ikke opplever at det settes av nok tid og ressurser til å veilede, noe som igjen bidrar til å øke presset. Denne ressursmangelen, i form av nok kompetente veiledere og nok tid/ressurser, var det rett over en tredjedel av respondentene som kommenterte på. Fordelt på institusjoner var det HVL (19 prosent) og NTNU (18 prosent) som hadde høyest andel respondenter som kommenterte på dette.

Av de som kommenterte på ressursmangel og tidspress, var det om lag 13 prosent som uttrykte høy grad av enighet på påstanden om at de veileder for mange masteroppgaver samtidig. Langt flere, 36 prosent, svarte «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». Blant alle som besvarte fritekstfeltet (uavhengig av hva de kommenterte) og vurderte påstanden, var det 9 prosent som uttrykte høy grad av enighet på påstanden. Tilsvarende tall for de som ikke benyttet seg av fritekstfeltet, men svarte på påstanden, var kun 7 prosent. Det var også få som svarte «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» (6 prosent) på påstanden om at de veileder innen tema/fag der de føler seg kompetent. Blant de som kommenterte på kvaliteten til veiledere og svarte på påstanden, var det 9 prosent som uttrykte lav grad av enighet på at de føler seg kompetent innen tema/fag de veileder i. Motsatt var det 74 prosent som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad» på påstanden. Av alle som kommenterte i fritekstfeltet og vurderte påstanden, var det 6 prosent som uttrykte lav grad av enighet. Tilsvarende tall for de som ikke svarte i fritekstfeltet, men vurderte påstanden, var 8 prosent.

Videre ble det ansett som problematisk at det ikke eksisterer en konsensus rundt hva en masteroppgave i grunnskolelærerutdanningen skal innebære når det kommer til formål, innhold, format og sensur.

## 14.7 Hvordan arbeidet med masteroppgaven bidrar til å utdanne kvalifiserte lærere

Respondentene ble spurt om hvordan de mener arbeidet med masteroppgaven bidrar til å kvalifisere studentene til læreryrket. 295 respondenter besvarte spørsmålet. Majoriteten, rundt to tredjedeler, var positivt innstilt, og trakk frem at arbeidet styrker studentenes faglige kompetanse innenfor tematikken de velger, samt deres metodiske og analytiske ferdigheter: «På alle måtar! Aller mest vitskapleg tenkemåte (metodisk, teoretisk og opp mot tidlegare forskning), refleksjon rundt eigne kvalitetar fagleg og pedagogisk, og refleksjon med dei andre studentane om dette, pluss det å skrive seg inn i eit fagområde og ta sin plass, og det å planlegge og gjennomføre masteroppgåveprosjektet, og etiske vurderingar». Ferdighetene studentene opparbeider seg vil gjøre dem i stand til å forske på egen praksis og drive profesjonsutvikling, er det flere som poengterer. Dette samstemmer med den høye andelen (74 prosent) som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad» på påstanden om GLU-studenter har et godt grunnlag for videreutvikling av egen praksis og av lærerprofesjonen etter fullført studium. Masteroppgaven bidrar til studentenes dannelselse og modning, samt gjør dem bedre rustet til å tenke kritisk og skrive akademisk. Det fremheves at forskerblikket de tilegner seg er iboende verdifullt og noe som skiller seg fra det de lærer i praksis: «Å fordype seg i noe med et forskerblikk gir de noe annet enn lærerblikket som de har blitt sosialisert inn igjennom særlig praksis». Nedbrutt på institusjon var det flest fra



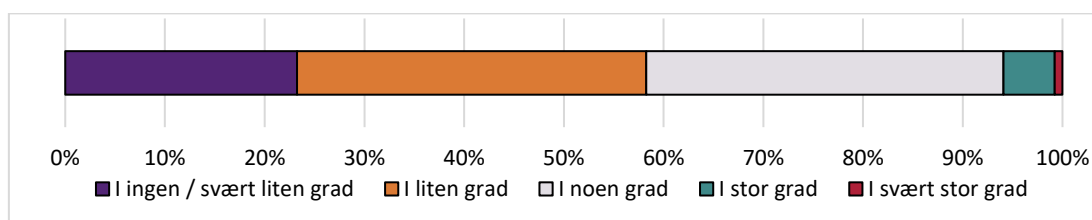
HVL (19 prosent) og NTNU (18 prosent) som trakk frem de positive sidene ved masteroppgaven for kvalifikasjon til læreryrket.

Om lag en tredjedel av respondentene stilte seg imidlertid mer kritisk til nytteverdien av en masteroppgave. Noen pekte på at nytten til masteroppgaven avhenger av studentens kompetanse og ambisjoner, og tematikkens og/eller metodikkens relevans for læreryrket: «Jeg synes det framstår som det bare er de studentene som virkelig mestrer akademisk skriving som arbeidsform som klarer å knytte sammen masterarbeidet med sin egen faglige utvikling som lærer. For flertallet er det dessverre liten sammenheng mellom skriving og lærerhandlinger». Det er dermed ikke gitt at masteroppgavearbeidet gjør studentene bedre kvalifisert til læreryrket. Videre var det en del som var uenig i at arbeidet gir bedre rustede kandidater: «Personlig har jeg ingen tro på at dette nye systemet med at studenter skal skrive masteroppgaver vil gjøre dem bedre forberedt på læreryrket ...». Det pekes på at det er andre tiltak som vil gjøre studentene bedre kvalifisert til hverdagen som lærer enn det en masteroppgave vil. Masteroppgaven er for frakoblet lærerhverdagen og i for stor grad knyttet til academia.

## 14.8 Formidling av masteroppgaven i skolen

Det siste spørsmålet respondentene fikk om masteroppgaven var «I hvor stor grad blir resultater fra masteroppgaver formidlet i skoler dere samarbeider med?». Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er 42 prosent, svarfordelingen er beregnet uten denne.

Figur 14.10 «I hvor stor grad blir resultater fra masteroppgaver formidlet i skoler dere samarbeider med?»



Som nevnt er andelen «Vet ikke / ikke relevant» hele 42 prosent, mange vet altså for lite om formidling i skolen til å kunne besvare spørsmålet på gradsskalaen. Blant de som gjorde det, oppga bare seks prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 58 prosent svarte «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad».

Det er lite variasjon i materialet når vi bryter ned dataene på institusjon, stillingskategori og tilknytning til GLU (lederansvar versus ikke lederansvar og masteroppgaveveileder versus ikke masteroppgaveveileder). Det eneste unntaket er at de som veileder i masteroppgavearbeidet, har en klart lavere andel «Vet ikke / ikke relevant» enn de som ikke veileder i masteroppgavearbeidet. Imidlertid er andelen høy i begge tilfeller, den er henholdsvis 32 og 62 prosent.

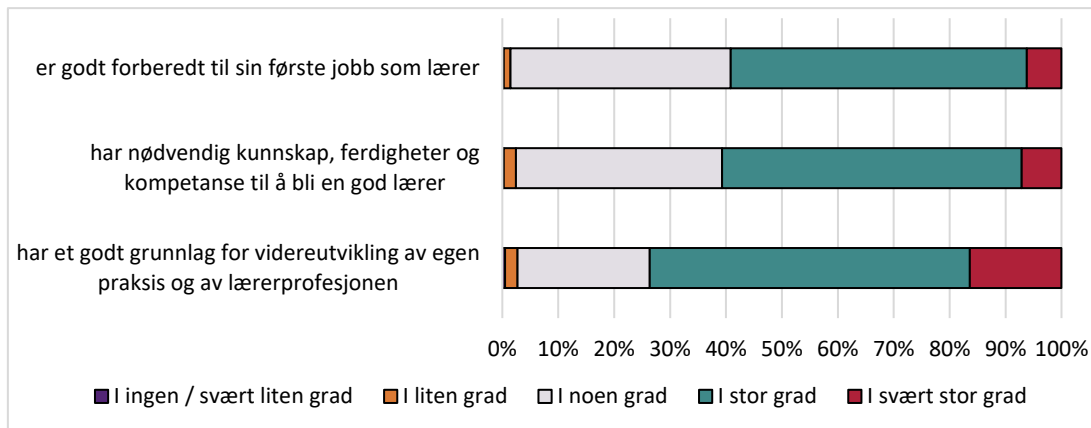
Vi har også fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er bare små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene.

Vi har fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er langt lavere blant de som er emneansvarlige enn de som ikke er det.

## 15 Studentenes sluttkompetanse

Respondentene ble bedt om å vurdere studentenes sluttkompetanse: «I hvilken grad mener du at GLU-studentene, når de har fullført studieprogrammet ...», fulgt av tre påstander. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er rundt åtte prosent, svarfordelingene er beregnet uten disse. Noe over 400 besvarte disse påstandene.

Figur 15.1 «I hvilken grad mener du at GLU-studentene, når de har fullført studieprogrammet ...»



Alt i alt tegner underviserne et nokså positivt bilde av studentens sluttkompetanse, selv om andelen «I noen grad» er høy. Andelen «I stor grad» er også svært høy. Om lag 90 prosent valgte en av disse to svaralternativene. På alle de tre påstandene er andelen «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» svært lav, og maksimalt tre prosent. Andelen «I svært stor grad» er også lav: I gjennomsnitt 10 prosent på de tre påstandene.

Om lag 60 prosent oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene om at studentene er godt forberedte til sin første jobb som lærer og om at de har nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse. På påstanden om de har et godt grunnlag for videreutvikling av egen praksis og av lærerprofesjonen, oppga 74 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Fordelt på hovedstilling er det enkelte forskjeller. Mest påfallende er at høyskolelektorene er mer positive enn universitetslektorene på alle de tre påstandene, mest på «har nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer» (72 versus 54 prosent).

Vi har fordelt svardataene etter om respondentene underviser i pedagogikk og spesialpedagogikk eller andre fag. Det er svært små forskjeller når vi sammenligner disse to gruppene.

Vi har også fordelt disse svardataene på type tilknytning respondentene har til GLU, dvs. om de forsker, om de veileder i praksis og om de veileder i masteroppgavearbeidet etc. Det er ingen forskjell i svarmønsteret mellom disse gruppene.

Vi har også fordelt disse svardataene på de som oppga at de er emneansvarlige og de som ikke oppga det. Det er små forskjeller mellom disse to gruppene, unntatt for andelen «Vet ikke / ikke relevant», som er noe lavere blant de som er emneansvarlige enn de som ikke er det.

Fordelt på institusjon er det også en del forskjeller. På alle de tre påstandene er underviserne på HiØ de mest positive, med høye andeler «I stor grad» eller «I svært stor

grad» helt opp i 96 prosent på siste påstand. Underviserne på UiT og Nord er de mest negative på disse påstandene. Størst er differansen på påstanden om «nødvendig kunnskap», der HiØ har 92 prosent, UiT 37 prosent og Nord 46 prosent. Den lave andelen på UiT har trolig en viss sammenheng med at en stor andel av respondentene på UiT er i stillingskategorien universitetslektor, der denne andelen også er lav. Til slutt fikk respondentene mulighet til å komme med noen avsluttende kommentarer i et fritekstfelt: «Har du til sist kommentarer til noen av temaene i spørreskjemaet, eller noe du gjerne skulle beskrevet bedre, kan du skrive det her:». Det var kun 100 som benyttet seg av denne muligheten. Omtrent en tredjedel av kommentarene var rettet mot NOKUT. Disse var ikke samstemte, men gikk blant annet på utformingen av spørreskjemaet, spørretema og evalueringen som helhet. Videre var det 15 prosent som stilte seg kritiske til dagens grunnskolelærerutdanning når det gjelder masteroppgaven, oppbygningen og/eller fagspissingen. Utover dette var det ikke utpregede mønstre i svarene.



DRAMMENSVEIEN 288 | POSTBOKS 578,1327 LYSAKER | T: 21 02 18 00 | [NOKUT.NO](https://www.nokut.no)