

Rapport

Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013

Forfattere

Håkon Finne, Siri Mordal, Trine Marie Stene



Rapport

Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013

EMNEORD:
Samfunnsvitenskap
Lærerutdanning
Kvalitet

KEYWORDS:
Social science
Teacher training
Quality

VERSJON
1.0

DATO
2014-04-09

FORFATTERE

Håkon Finne, Siri Mordal, Trine Marie Stene

OPPDRAGSGIVER(E)
Kunnskapsdepartementet

OPPDRAGSGIVERS REF.
Håkon Kavli

PROSJEKTNR
102002847

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:
162+ vedlegg

SAMMENDRAG

Fire målgruppers oppfatning av studiekvalitet i lærerutdanningene er kartlagt gjennom en stor survey våren 2013, og resultatene er sammenliknet med en tilsvarende undersøkelse våren 2010. For målgruppene rektorer, praksislærere og lærerutdannere er det bare små utslag i oppfatningene i begge retninger. For studenter er det en tydelig tilbakegang i vurderingen av selve undervisningen, mens det er få endringer når det gjelder vurderingen av praksisopplæringen og av sammenhengene mellom teori og praksis. Når det gjelder læringsutbytte, skårer imidlertid studenter og lærerutdannere ved de nye grunnskolelærerutdanningene kvaliteten høyere enn de samme gruppene gjorde med den gamle allmennlærerutdanningen tre år tidligere. Lærerutdanningen for barnehagene deltok for første gang i undersøkelsen i år. Førskolelærerstudentene vurderer sin utdanning mye høyere enn studenter ved de øvrige lærerutdanningene på svært mange punkter.

Teoriundervisningen og praksisopplæringen går fortsatt i to kretsløp; det er store kontraster mellom de to sektorenes vurdering av seg selv og hverandre, og integrasjonen kan bli bedre. Det er et godt tegn at bedre kontakt mellom skoler/barnehager og læresteder rangeres høyt som forbedringstiltak av alle grupper, men slik var det for tre år siden også, og verken grunnskolelærerreformen eller andre tiltak i sektoren har grepet tilstrekkelig godt tak i dette.

PROSJEKLEDER
Håkon Finne

SIGNATUR

KONTROLLERT AV
Hans Torvatn

SIGNATUR

GODKJENT AV
Tore Nilssen

SIGNATUR

RAPPORTNR
CRISStin 1127901

ISBN
978-82-14-05679-2

GRADERING
Åpen

GRADERING DENNE SIDE
Åpen

FORORD

Dette er andre rapport fra prosjektet ”GNIST Studiekvalitetsundersøkelse – Ulike målgruppers oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen”. Prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og inngår i utdanningsmyndighetenes satsing på lærerutdanningen innenfor rammen av GNIST-partnerskapet med viktige samfunnsaktører, samt GLØD-prosjektet, som gjelder noenlunde tilsvarende for førskolelærerutdanningen. Bakgrunnen for prosjektet er nærmere beskrevet i kapittel 1.1. I hovedtrekk består prosjektet av en kartlegging av fire målgruppers oppfatninger av kvaliteten på undervisning og praksisopplæring i lærerutdanningene og på resultatene, altså hva nyutdannede lærere tar med seg ut i arbeidslivet. De fire målgruppene er studenter, utdannere ved lærestedene, praksislærere i skoler og barnehager, og rektorer og barnehagestyrere. Prosjektet omfatter i utgangspunktet lærerutdanningene for grunnskolen (allmennlærerutdanningen og etter hvert de to nye grunnskolelærerutdanningene), lektorutdanningen og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), faglærerutdanningene og – fra 2013 – førskolelærerutdanningen.

I delstudie 1 har vi gjennom fokusgruppeintervjuer med representanter for de fire målgruppene kartlagt hvilke kvaliteter som er de mest aktuelle å vite noe om. I delstudie 2 har vi gjennomført en spørreskjemaundersøkelse til de samme målgruppene og kartlagt oppfatningene deres av kvaliteten i lærerutdanningen. Begge disse delstudiene er gjennomført i 2010. I delstudie 3, i 2013, har vi i hovedtrekk gjentatt spørreundersøkelsen og utvidet den til å omfatte førskolelærerutdanningen; også her var det en liten forfase med fokusgruppeintervjuer om førskolelærerutdanningen. Denne rapporten gjelder den tredje delstudien, og tar også for seg utviklingen siden 2010.

Kunnskapsdepartementet er oppdragsgiver med GNIST-sekretariatet som utøvende instans. Vi takker (i alfabetisk rekkefølge) Liv Dyrdal, Øyvind Johnson, Henriette Jæger, Kristina Kvåle, Håkon Kavli og Edit Skeide Skårn for konstruktive faglige og praktiske bidrag i løpet av delstudie 3.

Den tredje delstudien er utført ved SINTEF Teknologi og samfunn, med deltakere fra avdelingene Teknologiledelse og Helse. I tillegg til de tre forfatterne av denne rapporten har Heidi Jensberg og Bjørg Eva Aaslid gitt viktige bidrag til forarbeidet før de begge gikk over i annen virksomhet sommeren/høsten 2013. De har begge bidratt til å tilpasse undersøkelsen til førskolelærerutdanningen og til å redusere spørreskjemaenes omfang. Jensberg har i tillegg jobbet med tilrettelegging av spørreskjemadata og Aaslid har gjort et betydelig arbeid med å sette sammen og tematisere tekstdata fra spørreskjemaenes fritekstfelt. Siri Mordal, som i likhet med Aaslid og Håkon Finne også deltok i prosjektets fase 1 og 2, kom inn i prosjektet igjen høsten 2013, sammen med Trine Stene, som forsterking av teamet. Mordal, Stene og Finne har gjort analysene og skrevet rapporten. Forfatterne takker alle som har bidratt til design og datainnsamling, heri også inkludert Halvdan Haugsbakken og Ida Holth Mathiesen, som begge deltok i prosjektdesign og datainnsamling i fase 1, og Johan Elvemo Ravn, som bistod under fokusgruppeintervjuene i fase 3.

SENTIO AS ved Roar Håskjold og Bård Lorentzen har vært underleverandør for tilrettelegging av spørreskjema for nett og innsamling av spørreskjemadata i både 2010 og 2013. Hans Torvatn fra SINTEF Teknologiledelse har vært kvalitetssikrer i 2013.

Vi takker også de nesten 11 000 menneskene som har delt sine erfaringer og synspunkter gjennom å delta i spørreundersøkelsen i 2013 og de nærmere 20 som deltok med stort engasjement i fokusgruppeintervjuene for førskolelærerutdanningen.

Rapportens forsidebilde, som henspeler på prosjektene GNIST og GLØD, har opprinnelig tittelen Schmiedefeuer, og er delt av fotografen på Wikimedia Commons.

Trondheim, april 2014

Håkon Finne
prosjektleder

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord	ii
Innholdsfortegnelse	iv
Figurer og tabeller.....	viii
Sammendrag	x
1 Innledning.....	13
1.1 Oppdraget	13
1.2 Om rapporten	14
2 Undersøkelsens faglige basis, design, Metode og datagrunnlag	16
2.1 Kvalitetsbegrepet i utdanningssektoren.....	16
2.2 Kort om de ulike lærerutdanningene i forhold til spørreundersøkelsene.....	17
2.3 Problemstillinger.....	17
2.4 Undersøkelsen hoveddesign: Fokusgruppeintervju og spørreskjema.....	17
2.5 Populasjon og utvalg.....	18
2.5.1 Institusjoner.....	18
2.5.2 Populasjoner og svarprosenter m.m.	20
2.6 Tekniske og beregningsmessige forhold.....	23
2.6.1 Resultatindikatorer	23
2.6.2 Beregningsmessige forhold	25
2.6.3 Figurer.....	26
2.6.4 Utsagnsdata	30
3 Lektorutdanningene: integrert master og Praktisk-pedagogisk utdanning	32
3.1 Innledning	32
3.2 utfordringer framover for 8-13-utdanningene.....	33
3.3 Respondentene i undersøkelsen.....	33
3.4 Kvalitet i undervisningen.....	34
3.4.1 Undervisningens innhold og gjennomføring	34
3.4.2 Pedagogikkfaget	36
3.4.3 De vitenskapelig ansatte og deres kompetanse	38
3.4.4 Faglig fordyping – satsing på forskning og utviklingsarbeid	40
3.5 Kvalitet i praksisopplæringen.....	42
3.5.1 Praksisopplæringens innhold og gjennomføring	42
3.5.2 Praksislærerne og deres kompetanse	44
3.6 De to kretsløpene – integrasjon, progresjon og samarbeid	46
3.6.1 Samarbeid om en helhetlig opplæring – forankring og organisering.....	46
3.6.2 Sammenheng og integrasjon	48
3.6.3 Kontraster i oppfatninger mellom undervisning og praksisopplæring.....	50

3.7	Resultatkvalitet	52
3.8	Tiltak.....	57
3.9	Integrert master eller praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning?	59
3.10	Oppsummering	60
4	Lærerutdanningen for grunnskolen er i endring.....	62
4.1	Innledning	62
4.2	Fra ALU til GLU: Endringer i studietilbud	62
4.2.1	Fire hovedpunkter i nytt studietilbud	62
4.2.2	En spesialisering av utdanningen	63
4.2.3	Integrering av teori og praksis	63
4.2.4	En sterkere faglig forankring	64
4.2.5	Et nytt og utvidet pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap.....	64
4.2.6	GNIST – har du det i deg?	65
4.3	Respondentene i undersøkelsen.....	66
4.4	Inntakskvalitet.....	66
4.5	Kvalitet i undervisningen.....	67
4.5.1	Undervisningens innhold og gjennomføring	67
4.5.2	Pedagogikkfaget	71
4.5.3	De vitenskapelig ansatte og deres kompetanse	73
4.5.4	Faglig fordyping - satsing på forskning og utviklingsarbeid.....	76
4.6	Kvalitet i praksisopplæringen.....	78
4.6.1	Praksisopplæringens innhold og gjennomføring	78
4.6.2	Praksislærerne og deres kompetanse	81
4.7	De to kretsløpene – Integrasjon, progresjon og samarbeid	84
4.7.1	Hva betyr det konkret at det er to kretsløp?.....	84
4.7.2	Samarbeid om en helhetlig opplæring – forankring og organisering.....	84
4.7.3	Sammenheng og integrasjon	87
4.7.4	Kontraster i oppfatninger mellom undervisning og praksisopplæring.....	89
4.8	Resultatkvalitet	91
4.9	Tiltak.....	96
4.10	Oppsummering	98
5	Lærerutdanningen for barnehagene i forkant av BLU-reformen	100
5.1	Innledning	100
5.2	Endring i lærerutdanningen for barnehagene - fra FLU til BLU	101
5.2.1	Førskolelærerutdanningen og samfunnet – potensiale og utfordringer.....	101
5.2.2	Stortingsmelding 24 (om tiltak for å heve kvaliteten i barnehagene).....	102
5.2.3	Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen – hovedmomenter i det nye utdanningstilbudet	103
5.2.4	GLØD – verdens fineste stilling ledig	104
5.2.5	Oppsummering	104

5.3	Respondentene i undersøkelsen, bakgrunn og motivasjon.....	105
5.3.1	Respondentene.....	105
5.3.2	Bakgrunn.....	106
5.3.3	Motivasjon og trivsel i førskolelærerutdanningen	111
5.3.4	Inntakskvalitet	113
5.4	Kvalitet i undervisningen.....	115
5.4.1	Undervisningens innhold og gjennomføring	115
5.4.2	Pedagogikkfaget	118
5.4.3	De vitenskapelig ansatte og deres kompetanse	119
5.4.4	Faglig fordyping – satsing på forskning og utviklingsarbeid	121
5.4.5	Egnethet og skikkethetsvurdering.....	123
5.5	Kvalitet i praksisopplæringen.....	124
5.5.1	Praksisopplæringens innhold og gjennomføring	124
5.5.2	Praksislærerne og deres kompetanse	126
5.6	De to kretsløpene – integrasjon, progresjon og samarbeid	129
5.6.1	Samarbeid mellom praksisbarnehage og institusjon	129
5.6.2	Sammenheng og integrasjon	132
5.6.3	Kontraster i oppfatninger mellom undervisning og praksisopplæring.....	134
5.7	Resultatkvalitet	136
5.7.1	Overblikk.....	136
5.7.2	Profesjonsidentitet	137
5.7.3	Pedagogisk kompetanse om små barn	138
5.7.4	Sosial kompetanse	139
5.7.5	Utviklingskompetanse	140
5.7.6	Jobbrelevans	140
5.7.7	Kollegaledelse og eksterne relasjoner	142
5.7.8	Regionale forskjeller	143
5.8	Heltids- og deltidsstudentene.....	145
5.9	Tiltak.....	147
5.10	Oppsummering	148
6	Øvrige forhold	150
6.1	Respondentene i undersøkelsen.....	150
6.2	Resultatkvalitet	151
6.3	Tiltak.....	153
7	Sammenfatning og diskusjon	154
7.1	Innledning	154
7.2	GLU-reformen	154
7.3	Pedagogikkfagets rolle i lærerutdanningene	157
7.4	Ulike behov	158

7.5	Kontraster mellom de to kretsløpene, teori og praksis	158
8	Litteraturreferanser.....	160
A	Vedlegg.....	162

FIGURER OG TABELLER

Figurer

Figur 1: Systemorientert forståelsesramme for kvalitet i lærerutdanningene	16
Figur 2: Rapportens dominerende figurtype	28
Figur 3: Innholdet i undervisningen for lektor- og PPU-utdanningene	35
Figur 4: Pedagogikkfaget for lektor- og PPU-utdanningene	37
Figur 5: Utdannerne og deres kompetanse for lektor- og PPU-utdanningene	39
Figur 6: Forskning og utviklingsarbeid for lektor- og PPU-utdanningene	41
Figur 7: Praksisopplæringen for lektor- og PPU-utdanningene	43
Figur 8: Praksislærerne og deres kompetanse for lektor- og PPU-utdanningene	45
Figur 9: Samarbeid lærested/praksisskole for lektor- og PPU-utdanningene	47
Figur 10: De to kretsløpene: Sammenheng mellom teori og praksis for lektor- og PPU-utdanningene	49
Figur 11: Kontraster i vurdering av undervisning og praksisopplæring for lektor- og PPU-utdanningene	51
Figur 12: Resultatkvalitet for lektor- og PPU-utdanningene	53
Figur 13: Regional fordeling av studenters oppfatning av resultatkvalitet for lektor/PPU-utdanningene	55
Figur 14: Regional fordeling av utdanneres oppfatning av resultatkvalitet for lektor/PPU-utdanningene	55
Figur 15: Regional fordeling av praksislæreres oppfatning av resultatkvalitet for lektor/PPU-utdanningene	56
Figur 16: Regional fordeling av rektorers oppfatning av resultatkvalitet for lektor/PPU-utdanningene	56
Figur 17: Studiet for lektor- vs PPU-utdanningene	60
Figur 18: Innholdet i undervisningen for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene	68
Figur 19: Pedagogikkfaget for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene	72
Figur 20: Utdannernes kompetanse for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene	75
Figur 21: Forskning og utviklingsarbeid for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene	77
Figur 22: Praksisopplæringen for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene	79
Figur 23: Praksislærerne og deres kompetanse for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene	82
Figur 24: Samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler	86
Figur 25: De to kretsløpene: Sammenheng mellom teori og praksis for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene	88
Figur 26: Kontraster i vurdering av undervisning og praksisopplæring for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene	90
Figur 27: Resultatkvalitet for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene	92
Figur 28: Regional fordeling av studenters oppfatning av resultatkvalitet for grunnskolelærerutdanningene	94
Figur 29: Regional fordeling av lærerutdanneres oppfatning av resultatkvalitet for grunnskolelærerutdanningene	94
Figur 30: Regional fordeling av praksislæreres oppfatning av resultatkvalitet for grunnskolelærerutdanningene	95
Figur 31: Regional fordeling av rektorers oppfatning av resultatkvalitet for grunnskolelærerutdanningene	95
Figur 32: Motivasjon for førskolelærerstudentene	111
Figur 33: Inntakskvaliteten blant studentene er ikke god nok	114
Figur 34: Innholdet i undervisningen for førskolelærerutdanningen	116
Figur 35: Pedagogikkfaget for førskolelærerutdanningen	118
Figur 36: Utdannernes kompetanse for førskolelærerutdanningen	120
Figur 37: FoU for førskolelærerutdanningen	122
Figur 38: For mange studenter som er uegnet for førskolelæreryrket, gjennomfører studiet	123
Figur 39: Praksisopplæringen for førskolelærerutdanningen	125
Figur 40: Praksislærerne og deres kompetanse for førskolelærerutdanningen	127
Figur 41: Samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisbarnehage	130
Figur 42: De to kretsløpene: Sammenheng mellom teori og praksis for førskolelærerutdanningen	132

Figur 43: Kontraster i vurdering av undervisning og praksisopplæring for førskolelærerutdanningen.....	135
Figur 44: Resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen.....	136
Figur 45: Regional fordeling av studenters oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen ..	143
Figur 46: Regional fordeling av lærerutdanneres oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen.....	144
Figur 47: Regional fordeling av praksislæreres oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen	144
Figur 48: Regional fordeling av barnehagestyreres oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen.....	145
Figur 49: Forskjeller mellom heltids- og deltidsstudenter i vurdering av undervisning og praksis.....	146
Figur 50: Resultatkvalitet for øvrige utdanninger	152

Tabeller

Tabell 1: Lærerutdanningsinstitusjoner i bruttoutvalget	19
Tabell 2: Svarprosent etter målgruppe og utdanningsregion	22
Tabell 3: Resultatindikatorer i lærerutdanningene	24
Tabell 4: Resultatindikatorer i førskolelærerutdanningen	25
Tabell 5: Respondenter tilknyttet lektor- og PPU-utdanningene.....	33
Tabell 6: Prioriterte tiltak blant målgruppene i lektor- og PPU-utdanningene 2013.....	57
Tabell 7: Endringer i prioritering av tiltak blant målgruppene i lektor- og PPU-utdanningene fra 2010 til2013	58
Tabell 8: Respondenter tilknyttet utdanningene for grunnskolen.....	66
Tabell 9: Praksislærernes forhold til mulighet for faglig oppdatering som praksislærere.....	84
Tabell 10: Prioriterte tiltak blant målgruppene i grunnskolelærerutdanningene 2013.....	96
Tabell 11: Endringer i prioritering av tiltak blant målgruppene i allmennlærer- og grunnskoleutdanningene fra 2010 til2013	97
Tabell 12: Respondenter tilknyttet førskolelærerutdanningen	105
Tabell 13: Studentenes alder.....	106
Tabell 14: Studiet er deltid, arbeidsplassbasert, desentralisert og førstevalg	106
Tabell 15: Utdannernes bakgrunn	108
Tabell 16: Hvilken utdanning barnehagen er tilknyttet.....	109
Tabell 17: Praksislærernes stilling i barnehagen	109
Tabell 18: Er barnehagen praksisbarnehage	110
Tabell 19: Hvilken type utdanningsinstitusjon er din barnehage tilknyttet.....	110
Tabell 20: Når ansatte du sist en nyutdannet førskolelærer.....	110
Tabell 21: Prioriterte tiltak blant målgruppene i førskolelærerutdanningen 2013.....	147
Tabell 22: Respondenter tilknyttet andre utdanninger.....	150
Tabell 23: Prioriterte tiltak blant målgruppene i øvrige utdanninger 2013	153
Tabell 24: Endringer i oppfatning av undervisningskvalitet 2010-2103 for lærerutdanningene	155
Tabell 25: Endringer i oppfatning av praksiskvalitet 2010-2103 for lærerutdanningene	156
Tabell 26: Endringer i kretsløpssammenheng 2010-2103 for lærerutdanningene	156
Tabell 27: Endringer i resultatkvalitet 2010-2013 for lærerutdanningene	157

BILAG/VEDLEGG

Frekvenstabeller finnes som uttrykt vedlegg til rapporten.

SAMMENDRAG

Studiekvalitetsundersøkelsen for lærerutdanningene i 2010 er nå gjentatt i 2013 og utvidet med førskolelærerutdanningen. I alt har nærmere 11 000 personer svart på spørreskjemaet i 2013, fordelt på ca. 5 900 studenter, ca. 700 lærerutdannere, ca. 1 900 praksislærere og ca. 2 400 rektorer og barnehagestyrere. Respondenter knyttet til førskolelærerutdanningen utgjør ca. 25 prosent.

Undersøkelsen måler oppfatninger av en lang rekke kvalitetsdimensjoner ved studiet. Disse ble etablert i 2010 på grunnlag av fokusgruppeintervjuer med de fire målgruppene og er gruppert i forhold ved undervisningen, forhold ved praksisopplæringen, samspillet mellom de to foregående, og læringsutbytte (også kalt resultat kvalitet). Videre er det spurt om prioriterte tiltak for å styrke kvaliteten i lærerutdanningene.

Analysen er gjennomført separat for grunnskolelærerutdanningen, lektor- og PPU-utdanningene, og førskolelærerutdanningen. For de to førstnevnte er det også gjort sammenlikning med status ved forrige undersøkelse tre år tidligere. I denne perioden har grunnskolelærerutdanningene erstattet allmennlærerutdanningen, og forskjellene der kan si noe om tidlige effekter av reformen, i alle fall hvis en korrigerer for utviklingen i lektor- og PPU-utdanningene i samme periode. Vi har imidlertid ikke gjort noen evaluering av reformen.

I lektor- og PPU-utdanningene setter studentene praksisopplæringen betydelig høyere enn undervisningen og er den gruppen som er mest kritisk til integrasjonen mellom undervisning og praksisopplæring. Studentenes vurdering av undervisningen har faktisk gått tilbake på et flertall av målepunktene våre.

For de øvrige målgruppene er det overraskende stabile vurderinger og få endringer siden 2013. Utdannerne og praksislærerne vurderer imidlertid hverandres aktiviteter og kompetanse så pass mye lavere enn de vurderer mange andre forhold at det er iøynefallende. Studentene bidrar også til å forsterke kontrasten mellom de to kretsløpene når deres holdning til undervisningen er blitt mer kritisk. Praksislærerne har imidlertid, i likhet med studentene, skåret samarbeidet mellom aktørene lavere i 2013 enn i 2010.

Alle seks indikatorer på læringsutbytte vurderes midt på treet, med sosial kompetanse på topp og jobbrelevans nederst. Studenter og rektorer har noenlunde sammenfallende vurderinger, i snitt omtrent et halvt trinn lavere på en seks-trinns skala enn praksislærerne og utdannerne. Her er det absolutt ingen endringer siden 2010, og dermed fortsatt et stort forbedringspotensial.

Nest etter å heve status på læreryrket, er styrking av samarbeidet mellom praksisskolene og lærestedene, samt oppdatering av utdannerne på dagens skolehverdag, øverst på tiltakslistene for alle målgruppene. Disse tiltakene har holdt seg øverst på rankinglisten der de også var i 2010. Dette er et godt tegn fordi det viser en vilje til å gjøre noe med kontrastene og kommunikasjonen mellom de to delene av utdanningen.

Studentene i **grunnskolelærerutdanningene** vurderer fortsatt praksisopplæringen betydelig høyere enn undervisningen og er også den målgruppen som er mest kritisk til integrasjonen mellom undervisning og praksisopplæring; men med en liten bedring på to punkter i 2013: bedre sammenheng i rekkefølge og progresjon, og større engasjement fra rektor. Studentenes vurdering av undervisningen har ikke endret seg mye de siste tre årene, men særlig det nye pedagogikkfaget kommer dårligere

ut enn det gamle, når vi sammenlikner 2013-studentenes oppfatninger med 2010-studentenes. Studentene er også mindre fornøyd med undervisningen alt i alt, de er mer skeptisk til de vitenskapelige ansatte som rollemodeller, til relevansen i deres kompetanse, og til deres pedagogiske kompetanse. Derimot er de mer fornøyd med de vitenskapelige ansatte alt i alt, noe som tyder på at de øvrige spørsmålene ikke fanger opp alle sider ved utdannerne av betydning for studentene. Studentene i 2013 skårer også sin opplæring i å bruke forskning bedre enn studentene i 2010 gjorde.

For de øvrige målgruppene er det overraskende stabile vurderinger og få endringer siden 2013. Utdannerne og praksislærerne vurderer fortsatt hverandres aktiviteter og kompetanse så pass mye lavere enn de vurderer mange andre forhold at det er iøynefallende. Utdannerne opplever imidlertid GLU-undervisningen mer relevant for læreryrket enn ALU-undervisningen, og er samstemte med studentene om at deres kompetanse til å bruke forskning nå er bedre.

Alle seks indikatorer på læringsutbytte vurderes midt på treet, med sosial kompetanse på topp og jobbrelevans nederst. Studenter og rektorer har noenlunde sammenfallende vurderinger, i snitt omtrent et halvt trinn lavere på en seks-trinns skala enn praksislærerne og utdannerne. Her har imidlertid både studenter og utdannere skåret fem av seks resultatkvaliteter (alle unntatt sosial kompetanse) høyere i 2013 enn i 2010. Dette er naturligvis koplet til forskjellen mellom ALU og GLU, men på en kompleks måte, ettersom ingen ennå er ferdig utdannet etter GLU-tilbudet, så dette er helt klart knyttet til forventninger. Desto underligere er det da at det er så stor tilbakegang i studentenes vurdering av de sider ved utdanningen som faktisk skal skape disse gode resultatene.

De forbedringstiltakene som det er størst oppslutning om på tvers av målgruppene, er å heve status på læreryrket, å styrke samarbeidet mellom aktørene, å oppdatere utdannerne på dagens skolehverdag, å heve inntakskravene, og å heve den pedagogiske kompetansen til utdannerne. Alle gruppene unntatt utdannerne vil også øke omfanget på praksisopplæringen; her prioriterer utdannerne i stedet økte økonomiske ressurser til utdanningen. Både statusheving og styrket samarbeid har fått økt oppslutning, mens praksislærerne har dempet sin prioritering av å oppgradere utdannerne. Dette er et godt tegn fordi det viser en vilje til å gjøre noe med kontrastene og kommunikasjonen mellom de to delene av utdanningen.

En systematisk sammenlikning av endringene for grunnskolelærerutdanningen og lektor- og PPU-utdanningene viser at selv om tilbakeslagene er tydelige for førstnevnte, er de enda mer tydelige for sistnevnte. Det er altså vanskelig å henføre nedgangen i oppfatninger av kvaliteten i grunnskolelærerutdanningen til GLU-reformen.

Førskolelærerutdanningen skiller seg fra de to øvrige lærerutdanningene ved at det har mange flere studenter som er eldre, med erfaring fra barnehage eller annet yrkesliv, som dermed har andre forventninger til studiet og et annet grunnlag for læringen. De er da også generelt positive til utdanningen, og betydelig mer positive enn studentene i de andre lærerutdanningene. Også førskolelærerstudentene er imidlertid mer positive til praksisopplæringen og praksislærerne enn til undervisningen og de vitenskapelige ansatte. Studentene virker å være generelt motiverte for utdanningen, men samtidig ser vi at de mener for mange studenter får gjennomføre selv om de ikke er egnet til yrket, at inntakskvaliteten ikke er god nok, og at selve organiseringen av utdanningen har forbedringspotensial. Det kan virke som om at studentene langt på vei er stolte og ser verdien av utdanningen sin, men at det organisatoriske rotet i selve utdanningen ofte oppleves som irriterende, stressende og til tider demotiverende.

Utdanningen har stor andel deltidsstudenter. Mens deltidsstudentene er mest fornøyd med undervisningen, er heltidsstudentene mest fornøyd med praksisen. Dette samsvarer med våre kvalitative data når det gjelder hva de to gruppene opplever viktigst i utdanningen; deltidsstudentene opplever at de har mer behov for faglig oppdatering og påfyll og mener undervisningen er bedre enn praksisopplæringen, mens heltidsstudentene opplever behovet for praksis og utprøving og opplever praksisopplæringen som bedre enn undervisningen.

Noe av det mest tydelige funnet er den ulike virkelighetsoppfatningen til henholdsvis utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet som gjelder. Gjennomgående ser vi at de som er ansatt i praksisfeltet er mindre positiv til utdanningens kvalitet enn utdannerne og studentene. Dette kan være et tegn på at utdanningens relevans ikke er helt der den skal være, og dette ser vi også i målgruppenes vurdering av læringsutbyttet. Allikevel er denne kontrasten mellom teori og praksis ikke så sterk som i de to øvrige utdanningene.

Til slutt bemerker vi også at det hovedproblemet som NOKUT i 2006 påpekte, nemlig at teoriundervisningen og praksisopplæringen i høy grad går i hver sine kretsløp, fortsatt er til stede og også til dels er styrket siden vår forrige undersøkelse i 2010. GLU-reformen var blant annet innrettet på å styrke integrasjon og helhet i utdanningen, men vi tillater oss å stille spørsmål ved om reformen har funnet de gode grepene for å få dette på plass. Som sagt har vi imidlertid ikke gjort en evaluering av reformen, så vi lar spørsmålet stå åpent til diskusjon.

1 INNLEDNING

1.1 Oppdraget

Kunnskapsdepartementet har gitt SINTEF i oppdrag å kartlegge fire målgruppers oppfatning av kvaliteten i lærerutdanningene:

- Studenter i lærerutdanning (*studenter*)
- Vitenskapelig ansatte og ledere ved lærerutdanningsinstitusjonene (*utdannere*)
- Praksislærere i praksisbarnehager og praksisskoler (*praksislærere*)¹
- Barnehagestyrere og skoleledere i grunnsopplæringen (barneskoler, ungdomsskoler, kombinerte skoler og videregående) (*styrere og rektorer*, av og til også omtalt som *ledere*).

De lærerutdanningene som omfattes, er

- *førskolelærerutdanningen* (der siste kull begynte høsten 2012; høsten 2013 tok den nye *barnehagelærerutdanningen* over)
- *allmennlærerutdanningen* (der siste kull begynte høsten 2009; høsten 2010 tok to nye *grunnskolelærerutdanninger* over; forsøk med integrert master for klassetrinn 1-7 og 5-10 inngår også her)
- *faglærerutdanningen*
- praktisk-pedagogisk utdanning (*PPU*)
- den integrerte femårige mastergradsutdanningen for lærere, oftest kalt *lektorutdanningen*.

Yrkesfaglærerutdanningen inngår altså ikke i utgangspunktet.

Kartleggingene har foregått i to omganger, våren 2010 og våren 2013. De skulle i følge oppdragsbeskrivelsen gi svar på hvordan målgruppene oppfatter kvaliteten på selve utdanningen og læringsutbyttet av utdanningen. Det var også aktuelt å gjøre sammenligninger blant annet mellom de type-ene lærerutdanning som omfattes av studien og mellom de seks geografiske utdanningsregionene som Kunnskapsdepartementet har etablert for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene.² For oversikt over institusjonene og deres regiontilhørighet viser vi til kapittel 2.5.1.

I den første undersøkelsen i denne serien (Finne m. fl. 2011) bygde vi opp rapporten innenfor hvert hovedtema ved å sammenlikne oppfatninger hos de fire målgruppene. Bare sekundært gjorde vi også sammenlikninger mellom de ulike utdanningene, mellom geografiske regioner osv. I årets undersøkelse deler vi først materialet etter tre hovedutdanningsløp og deres spesifikke forutsetninger og utfordringer før vi går nærmere inn i dataene. De tre løpene er utdanningen for barnehagesektoren, hovedutdanningen for grunnskolen, og lektorutdanningene (integrerte masterutdanninger) og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Data om faglærerutdanning (og de sporadiske data vi har om yrkesfaglærerutdanning) er ikke gitt separat behandling i denne rapporten. Vi gjør denne inndeling-

¹ I rapporten om 2010-kartleggingen standardiserte vi på de eldre begrepene øvingslærere og øvingssskole, selv om mange av dem også kaltes praksislærere og praksisskoler. Strengt tatt er det noen formelle forskjeller. En praksisskole er nå en skole med en formell avtale med en lærerutdanningsinstitusjon og en praksislærer skal ha opplæring i praksisveiledning. Siden den gang er det øyensynlig blitt flere av det sistnevnte slaget. I denne rapporten velger vi derfor for enkelthets skyld å omtale dem alle som praksislærere og praksisskoler/praksisbarnehager.

² I tillegg er det etablert en samarbeidsregion for samisk grunnskolelærerutdanning som går på tvers av de øvrige regionene.

en dels fordi det har vært en stor reform som har berørt utdanningene for grunnskolen, men ikke lektorutdanningen og det praktisk-pedagogiske utdanningstilbudet, slik at sammenlikning over tid har forskjellig betydning for de to gruppene, og dels fordi barnehagesektoren ikke var med i 2010, slik at det ikke er noen mulighet til sammenlikning over tid. Selvsagt spiller det også en viktig rolle at utdanningene er forskjellige på mange vis.

1.2 Om rapporten

Årets rapport har tre hovedkapitler, ett for hver av de tre hovedutdanningene som dekkes: lektorutdanningen og PPU, grunnskolelærerutdanningen og førskolelærerutdanningen.

Førskolelærerutdanningen var ikke med i undersøkelsen i 2010, så i **kapittel 5** legger vi vekt på å gi et statusbilde før overgangen til den nye barnehagelærerutdanningen fra og med skoleåret 2013-2014. I **kapittel 4** om **grunnskolelærerutdanningen** ligger hovedvekten på å sammenlikne årets kvalitetstilstand med tilstanden i allmennlærerutdanningen i 2010, da de siste allmennlærerstudentene var tatt opp før utdanningsreformen. Et viktig policyspørsmål er om eventuelle endringer i tilstanden kan tilskrives reformen. Vår undersøkelse er ikke designet som en evaluering, så vi kan gi begrenset innsikt i dette. Vi kan imidlertid kontrastere mot utviklingen i lektor- og PPU-utdanningene i samme periode, som ikke har gjennomgått den samme reformen. Hvis endringene i begge lærerutdanningssegmentene er noenlunde like, er det en god arbeidshypotese at det ikke er reformen i grunnskolelærerutdanningen, men andre forhold, som ligger bak endringene. Vi bruker derfor **kapittel 3** om **lektorutdanningene og PPU** delvis som kontrast for kapittel 4 om grunnskolelærerutdanningen, men først og fremst står det på egne ben som en beskrivelse av utviklingen i oppfatninger om studiekvalitet i lektor- og PPU-utdanningene fra 2010 til 2013. Arbeidet med omforming av lærerutdanningene for trinn 8 – 13 gikk høsten 2013 inn i en ny fase med flere nye forskrifter. Målingene fra 2013 kan derfor også i en viss forstand tjene som basismåling for oppfølging av 8 – 13-utdanningene, selv om reformen der ikke har samme skarpe overgangsprofil som for de øvrige.

Innen hvert av de tre hovedkapitlene følger vi noenlunde samme **tematiske kapittelstruktur**. Først gir vi en kort **innledning** om utdanningssegmentet og hva som er hovedproblemstillinger. Dernest gir vi en kort beskrivelse av **respondentene** i spørreundersøkelsene. Denne går litt mer i detalj enn den generelle gjennomgangen i kapittel 2.5; i barnehagesektoren går vi også gjennom respondentenes bakgrunnsdata og motivasjon, ettersom denne utdanningen ikke fikk en slik gjennomgang i 2010. I kapitlet om førskolelærerutdanningen fører dette naturlig over på spørsmålet om **inntakskvalitet**. Oppfatningene av kvaliteten i selve studiet har vi delt i tre, i samsvar med rapporten om tilstanden i 2010. Dette innebærer at vi først ser på oppfatninger om **kvalitet i undervisningen**, dernest på oppfatninger om **kvalitet i praksisopplæringen**, og til slutt på **forholdet mellom de to delene av utdanningen**. Etter dette ser vi på oppfatninger om **resultatkvalitet** og på foretrukne **forbedringstiltak**. Sist, men ikke minst, i hvert av de tre hovedkapitlene, ser vi på **utvalgte forhold** som er av spesiell interesse innenfor hvert av de tre utdanningssegmentene, herunder **regionale** forskjeller, før vi avslutter med **oppsummering og konklusjoner**.

Underkapitlene om kvalitet i undervisningen er de lengste. Vi har dekomponert kvalitet i undervisningen ved lærestedene til å omfatte følgende fem komponenter: inntakskvalitet, innhold og gjennomføring, utdannerne og deres kompetanse, pedagogikkfaget, faglig fordypning og FoU-arbeid, og egnethet og skikkethetsvurdering. Hver av disse komponentene belyser vi i hvert sitt delkapittel

med hvert sitt batteri fra spørreskjemaene. Avvik fra denne normen kan forekomme for å tilpasse presentasjonen til de mest aktuelle problemstillingene innen hvert utdanningssegment. Derfor er spørsmål om inntakskvalitet og egnethet og skikkethetsvurdering bare behandlet i kapitlet om førskolelærerutdanningen.

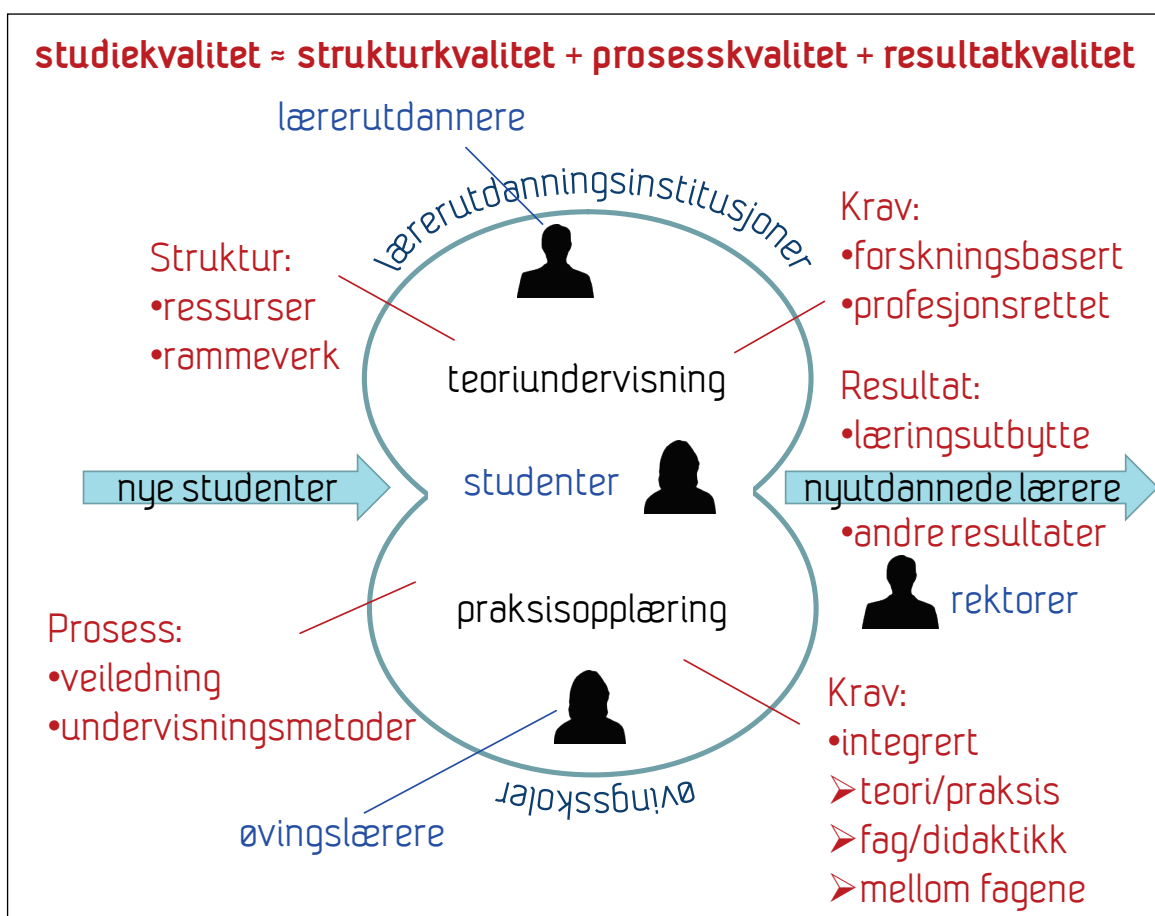
Undersøkelsene både i 2010 og 2013 har også per design omfattet faglærerutdanningene. I 2013 viser det seg også at en del respondenter oppgir at de er tilknyttet yrkesfaglærerutdanning eller andre utdanninger. Det siste kan omfatte pedagogiske studier som ikke er lærerutdanninger, det kan være utdanninger for rektorer eller barnehagestyrere, osv. Ettersom vi ikke kartla studietilhørighet like detaljert i 2010, er det rimelig å anta at slike grupper deltok i mindre omfang også da; men disse er ikke skilt ut i materialet.

I 2010-materialet ble de fleste analysene gjort uavhengig av hvilken utdanning respondentene var knyttet til, dog med kommentarer dersom vi fant forskjeller av betydning. Når vi i år har strukturert rapporten med et hovedfokus på tre av hovedutdanningene, har det ikke vært rom for å gjøre en tilsvarende analyse for faglærerutdanningene. Vi trekker imidlertid til en viss grad også på svarene fra de øvrige utdanningene i **et eget kapittel 6** før vi avslutter med **oppsummeringer, refleksjoner og konklusjoner i kapittel 7**, på tvers av de øvrige kapitlene.

2 UNDERSØKELSENS FAGLIGE BASIS, DESIGN, METODE OG DATAGRUNNLAG

2.1 Kvalitetsbegrepet i utdanningssektoren

Studiekvalitetsbegrepet er mangetydig. Vi gikk gjennom litteraturen og begrunnet vårt valg i forrige rapport (Finne m. fl. 2011); vi gjentar ikke dette her. Figur 1 er hentet fra den første rapporten; den viser skjematisk hvordan vi har strukturert begrepene. Den endrer ikke karakter om vi også inkluderer barnehagesegmentet og oppdaterer øvings-... til praksis-.... Det har også vært et poeng å holde begrepsapparat og spørreskjema så vidt uendret som mulig for å kunne gjøre sammenlikninger over tid.



Figur 1: Systemorientert forståelsesramme for kvalitet i lærerutdanningene

Figuren er noenlunde selvforklarende. Selv om praksisopplæringen utgjør en betydelig mindre del av studiene enn undervisningen, har vi allikevel lagt like stor vekt på dem. Inntakskvaliteten (kjennetegn ved studentene som tas inn) er utelatt fra figuren; resultatkvaliteten er det som kjennetegner studentene når de er ferdig utdannet. Begrepsparet prosesskvalitet og strukturkvalitet er godt innarbeidet i den norske diskusjonen, men ofte er det vanskelig å avgjøre hvorvidt en interessant egen-skap ved utdanningen er strukturell eller prosessuell. Vi har derfor i stedet samlet kvaliteter ved henholdsvis undervisningen og praksisopplæringen som et hovedgrep. Dette avspeiler seg tydelig i kapitteinndelingene.

De fire målgruppene står i hver sine posisjoner i dette systemet og har dermed både hver sine perspektiver på utdanningene, hver sine legitime interesser knyttet til dem, og kan også karakteriseres som deler av systemet av de øvrige målgruppene. At de kan inneha tre roller på en gang (informant, interessent og gjenstand for andres observasjoner), gir et spennende metodisk utgangspunkt.

2.2 Kort om de ulike lærerutdanningene i forhold til spørreundersøkelsene

Den viktigste endringen i lærerutdanningene mellom de to måletidspunktene (våren 2010 og våren 2013) var omleggingen fra en allmennlærerutdanning til to grunnskolelærerutdanninger. For flere detaljer om denne omleggingen viser vi til kapittel 4.2. Dermed er målingene i 2010 og 2013 blitt målinger før og etter iverksetting av en reform. Dette er hovedårsaken til at Kunnskapsdepartementet valgte å gjennomføre en ny måling i 2013. Høsten 2013 var også semesteret da den nye barnehagelærerutdanningen overtok etter førskolelærerutdanningen; se kapittel 5.2. Dermed ble målingen i 2013 en tilstandsmåling før denne reformen og et godt grunnlag for en ettermåling når den har virket noen år. Tilsvarende er også 8 – 13-utdanningene i endring, med et vendepunkt høsten 2013, da flere av utdanningene fikk nye forskrifter.

2.3 Problemstillinger

Studien er først og fremst deskriptiv, og datamaterialet skal enkelt fordeles etter utdanningstype, målgruppe, utdanningsregion og så videre. Som en overordnet problemstilling vil vi holde fast på den vi valgte i førte rapport, nemlig å belyse datamaterialet i lys av NOKUT-evalueringens forståelse av undervisningen og praksisopplæringen som to kretsløp med hver sine forståelser av hva som kjennetegner en god lærerutdanning, spenningen mellom de to hovedperspektivene, og ønskene om å strekke utdanningen lengre og tyngre i to retninger: både mot å bli mer vitenskapelig og mer forskningsorientert og mot å bli tyngre på praksissiden og mer praksisrelevant. Mer spesifikt i årets utgave vil vi se på hvorvidt oppfatningen av studiekvalitet har endret seg, særlig sett i lys av endringene fra allmennlærerutdanning til ny grunnskolelærerutdanning. I tillegg konstaterte vi imidlertid allerede i den første rapporten forventinger til studien om at den skulle avdekke forbedringspotensialer og bidra til å identifisere de viktigste områdene som GNIST burde følge opp i sine forbedringsbestrebelse for lærerutdanningen. Disse forventingene er ikke blitt mindre. For dette formålet tar vi utgangspunkt særlig i noen av de utfordringer som NOKUT-evalueringen har påpekt som de viktigste. Vi kan enkelt oppsummere dem slik:

- Hvordan utvikler forholdet mellom ”de to kretsløpene” seg – teoriutdanningen og praksisopplæringen – over tid?
- Hvordan utvikler læringsutbyttet seg over tid?
- Hvordan henger disse utviklingstrekkene sammen?

Disse problemstillingene var i utgangspunktet formulert uten barnehagesegmentet i tankene, men vi har kommet til at de er et godt startsted også for denne delen av studien.

2.4 Undersøkelsen hoveddesign: Fokusgruppeintervju og spørreskjema

I 2010 gjennomførte vi fokusgruppeintervjuer med de fire målgruppene fire steder i landet for å få et godt grunnlag for å forstå hva de var opptatt av med tanke på kvalitet i lærerutdanningene. Vi la dette materialet til grunn for utforming av tema for spørreskjemaene, sammen med gjennomgang av relevante styringsdokumenter og forskningslitteratur. Vi utformet ett skjema for hver målgruppe, med så like formuleringer som mulig på de spørsmål som gikk igjen i flere skjema. Hvilke tema hver målgruppe ble bedt om å forholde seg til, var avhengig av hvorvidt vi kunne anta at de hadde

et personlig grunnlag for å kunne svare. Rektorer ved skoler som ikke hadde praksislærere, fikk dermed det korteste skjemaet, med fokus på oppfatninger om ferdigutdannede lærere og tiltak for å forbedre utdanningen. Studenter ble derimot spurt inngående både om undervisningen og praksisopplæringen.

I 2013 reduserte vi omfanget av spørreskjemaene noe, basert på erfaringer fra 2010. Førskolelærerutdanningen ble imidlertid inkludert, og da gjennomførte vi fokusgruppeintervju med de fire målgruppene på en utdanningsinstitusjon som spesialiserer seg i førskolelærerutdanning. Dette førte til mindre endringer i spørreskjemaet for denne sektoren, slik at vi i alt hadde åtte spørreskjema i 2013. Tematisering og formuleringer i skjemaene fra 2010 viste seg imidlertid å være meget robuste; for de fleste spørsmålenes vedkommende var det tilstrekkelig å bytte ut "skole" med "barnehage", "lærer/utdanning" med "førskolelærer/utdanning", og så videre.

Oppdraget er primært å gjennomføre, og i 2013 gjenta, spørreundersøkelsen. Vi har imidlertid brukt data fra intervjuene ikke bare som grunnlag for skjemaformering, men også som supplerende data i analyse og rapport for å nyansere og trenge noe dypere inn i materien. Åpne kommentarfelt i surveyene har også gitt et betydelig tekstmaterial, som vi har brukt for samme formål. Tekstmaterialet er imidlertid så omfattende at det ikke har vært mulig å utnytte dette fullt ut. Det samme gjelder for så vidt tallmaterialet. Rammene for prosjektet er en kartlegging av oppfatninger, og ikke et tyngre forskningsoppdrag.

2.5 Populasjon og utvalg

2.5.1 Institusjoner

De institusjoner som i henhold til oppdraget har inngått i bruttoutvalget i 2010 og 2013 er vist i Tabell 1. Her har vi også markert hvilken geografisk utdanningsregion som institusjonen inngår i. Institusjoner som ikke formelt tilhører dette samarbeidet, har vi allikevel tilordnet en av de geografiske regionene; dette er markert med parentes rundt regionnavnet.

Tabell 1: Lærerutdanningsinstitusjoner i bruttoutvalget

Kortnavn	Navn	2010	2013	Region	Merknad
DMMH	Dronning Mauds Minne Høgskolen		v	(Midt)	Bare førskolelærerutdanning
HiAk	Høgskolen i Akershus	v		Oslo Nord	2013: HiOA
HiBe	Høgskolen i Bergen	v	v	Vest	
HiBo	Høgskolen i Bodø	v		Nord	2013: UiN
HiBu	Høgskolen i Buskerud	v	v	Oslofjord	
HiFm	Høgskolen i Finnmark	v	v	Nord	
HiHm	Høgskolen i Hedmark		v	Oslo Nord	
HiNa	Høgskolen i Narvik	v		Nord	2013: Ingen lærerutdanning
HiNe	Høgskolen i Nesna		v	Nord	
HiNT	Høgskolen i Nørd-Trøndelag		v	Midt	
HiO	Høgskolen i Oslo	v		Oslo Nord	2013: HiOA
HiOA	Høgskolen i Oslo og Akershus		v	Oslo Nord	2010: HiAk og HiO
HiSF	Høgskolen i Sogn og Fjordane	v	v	Vest	
HiST	Høgskolen i Sør-Trøndelag	v	v	Midt	
HiT	Høgskolen i Telemark	v	v	Sør-Vest	
HiVe	Høgskolen i Vestfold	v	v	Oslofjord	
HiVo	Høgskolen i Volda	v	v	Vest	
HiØ	Høgskolen i Østfold	v	v	Oslofjord	
HSH	Høgskolen Stord/Haugesund	v	v	Vest	
KHiB	Kunst- og designhøgskolen i Bergen		v	(Vest)	
KHiO	Kunsthøgskolen i Oslo		v	(Oslo Nord)	
NIH	Norges Idrettshøgskole		v	(Oslo Nord)	
NLAH	NLA Høgskolen	v	v	Vest	
NMH	Norges Musikkhøgskole		v	(Oslo Nord)	
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	v	v	Midt	
SamH	Samisk Høgskole	v	v	Nord	
UiA	Universitetet i Agder	v	v	Sør-Vest	
UiB	Universitetet i Bergen	v	v	Vest	
UiN	Universitetet i Nordland		v	Nord	2010: HiBo
UiO	Universitetet i Oslo		v	Oslo Nord	
UiS	Universitetet i Stavanger	v	v	Sør-Vest	
UiT	Universitetet i Tromsø	v	v	Nord	
UMB	Universitetet for miljø- og biofag	v	v	Oslofjord	

Merknad: Institusjonsnavnene avspeiler status på måletidspunktene (våren 2010 og våren 2013). En v markerer at institusjonen var med i bruttoutvalget.

Et lite antall mindre institusjoner med faglærerutdanning er kommet til utvalget i 2013. Disse utgjør så liten andel at vi ikke anser at de forrykker utvalgskriteriene, så vi generaliserer til samme populasjon. Den største tilveksten er at førskolelærerutdanningen er kommet til i 2013. Dette utgjør klart en utvidelse til en annen populasjon, selv om langt de fleste tilbudene gis av de institusjonene som også var med i bruttoutvalget i 2010.

De geografiske samarbeidsregionene er definert ved institusjoner, ikke ved fylkesgrenser. En av målgruppene våre, ledere (rektorer og barnehagestyrere), sogner ikke til bestemte utdanningsinstitusjoner. Vi har derfor tilordnet lederne til region etter hvilket fylke skolen deres ligger i, og da har vi

valgt å tilordne hele fylker til hver sin region. Akershus har vi tilordnet region Oslo Nord, selv om en av institusjonene i fylket (UMB) tilhører region Oslofjord. Høgskolen Stord/Haugesund er delt på to fylker, men lærerutdanningen ligger i Stord (Hordaland). Lærerutdanningstilbudet er i utgangspunktet nokså sterkt regionalisert, men mange institusjoner tilbyr etter hvert utdanning også i lokaler utenfor eget fylke; derfor er det en liten usikkerhet i denne tilordningen. Praksislærere er tilordnet regionen til den lærerutdanningsinstitusjonen som har oppgitt dem som tilknyttet.

2.5.2 Populasjoner og svarprosjenter m.m.

Kunnskapsdepartementet har fremskaffet kontaktlister for spørreskjemaundersøkelsen. De har i sin tur skaffet kontaktlister fra lærestedene for studenter, utdannere og praksislærere. For barnehagestyrere og rektorer kommer kontaktlistene fra sentrale register over skoler og barnehager. Ettersom vi ikke har bedt om utvalg, men komplette lister (på ett punkt nær), regner vi listene vi har fått som et bruttoutvalg likt populasjonen. Det eneste unntaket er at vi, som i 2010, for grunnskolelærerstudentenes vedkommende avgrenset oss til 1. og 3. årskull for ikke å belaste studentene for mye; i 2013 utgjorde det ca. 2/3 av alle grunnskolelærerstudentene mot ca. 2/4 av alle allmennlærerstudentene i 2010.³

Er det en god antakelse at våre bruttoutvalg er lik de respektive populasjonene? Dette kommer først og fremst an på om kontaktlistene er fullstendige. Studentpopulasjonen ved hver enkelt institusjon kan i utgangspunktet finnes i Database for høyere utdanning (DBH), brutt ned til hvilket studieprogram vedkommende er registrert ved. Vi har brukt disse tallene for å ha en sjekk på størrelsesordenen på de kontaktlister vi skulle få for tre av målgruppene (ikke rektorer og barnehagestyrere). Ut-dannerpopulasjonen er registrert i lærestedenes personaldatabaser. Ved lektorprogrammene ved de store universitetene er det et spørsmål om i hvilken grad de som underviser i fag som ikke primært lærerstudenter har i fagkretsen sin, skal være med eller ikke. Vi har sagt at de ikke trenger å telle med dersom det er mange av dem og de er organisert i sine respektive faginstitutter (fordi vi antar at svært mange av dem da vil tenke på seg selv primært som fagspesialister og ikke som lærerutdannere), men vi har overlatt til lærestedene hvordan de har håndtert denne avgrensningen. Praksislærerne er også i utgangspunktet en definert gruppe, men nå som lærestedene har gått over til å ha avtaler med skoler og barnehager i stedet for individuelle avtaler, kan det være vanskelig å finne en oppdatert kontaktliste over praksislærerne individuelt. Lærestedene håndterer også dette på veldig ulike måter. Vi har for eksempel funnet opptil 16 navngitte praksislærere registrert med identiske kontaktdata (skole- eller barnehagens administrative e-postadresse); i disse tilfellene er bare den første på lista kommet med i bruttoutvalget vårt. Rektorer og barnehagestyrere er en noenlunde oversiktlig populasjon, ettersom det føres harmoniserte og oppdaterte sentrale register over skoler og barnehager.

Det er altså på praksislærersiden vi i utgangspunktet vet minst om populasjonens størrelse, og på noen av universitetene kan det være vanskelig å avgrense utdannerpopulasjonen mot øvrige vitenskapelige ansatte.

Dette er i og for seg ikke noe problem, ettersom vi ikke har noen grunner til å anta at det er noen uspesifiserte systematiske skjevheter i forholdet mellom populasjonen og bruttoutvalget. Vi har imidlertid ingen bakgrunnsdata for noen av målgruppene å sjekke nettoutvalget mot for en klassisk

³ Første GLU-kull hadde ennå ikke kommet til fjerde årstrinn ennå på det tidspunktet.

bedømmelse av representativitet. I mangel av noe annet sjekket vi i 2010 mot regional tilhørighet og fant at det bare var en region som var systematisk underrepresentert i materialet, men at dette ikke hadde noen betydning for analysene. Tilsvarende sjekk for 2013-materialet er vist i Tabell 2. Tallene i kolonnen Alle inneholder noen få uten registrert regiontilhørighet og er derfor litt større enn summen av de øvrige kolonnene. Tallene er av nødvendighet basert på listeinformasjon; i gjennomgangen av resultatene bruker vi spørreskjemadata til å kategorisere både målgruppe og region, det kan derfor forekomme mindre avvik.

Tabell 2: Svarprosent etter målgruppe og utdanningsregion

Svarstatus	Nord	Midt	Vest	Sør-Vest	Oslofjord	Oslo Nord	Alle
Barnehagestyrere							
Sum bruttoutvalg	615	446	887	830	674	1 315	4 770
Sum besvart	190	164	282	259	224	436	1 557
Svarprosent	30,9	36,8	31,8	31,2	33,2	33,2	32,6
Grunnskolerektorer							
Sum bruttoutvalg	408	263	619	500	385	654	2 829
Sum besvart	76	82	144	117	95	178	692
Svarprosent	18,6	31,2	23,3	23,4	24,7	27,2	24,5
Rektorer videregående skole							
Sum bruttoutvalg	55	41	105	90	60	112	471
Sum besvart	22	23	36	34	16	40	172
Svarprosent	40,0	56,1	34,3	37,8	26,7	35,7	36,5
Praksislærere barnehage							
Sum bruttoutvalg	416	190	562	299	262	288	2 017
Sum besvart	95	39	126	92	60	94	506
Svarprosent	22,8	20,5	22,4	30,8	22,9	32,6	25,1
Praksislærere skole							
Sum besvart	418	2 413	1 125	752	363	788	5 859
Komplett svar	108	521	261	198	124	228	1 440
Svarprosent	25,8	21,6	23,2	26,3	34,2	28,9	24,6
Førskolelærerutdannere							
Sum bruttoutvalg	53	129	95	112	22	124	535
Sum besvart	15	49	43	46	8	45	206
Svarprosent	28,3	38,0	45,3	41,1	36,4	36,3	38,5
Lærerutdannere							
Sum bruttoutvalg	181	274	394	211	107	213	1 381
Sum besvart	71	98	167	70	42	75	523
Svarprosent	39,2	35,8	42,4	33,2	39,3	35,2	37,9
Førskolelærerstudenter							
Sum bruttoutvalg	230	1 374	1 410	1 655	711	1 635	7 015
Sum besvart	77	508	392	483	203	600	2 263
Svarprosent	33,5	37,0	27,8	29,2	28,6	36,7	32,3
Lærerstudenter							
Sum bruttoutvalg	925	1 804	2 046	1 791	1 020	2 880	10 466
Sum besvart	259	643	670	511	416	1 009	3 508
Svarprosent	28,0	35,6	32,7	28,5	40,8	35,0	33,5
Samtlige							
Sum bruttoutvalg	3 301	6 934	7 243	6 240	3 604	8 009	35 343
Sum besvart	913	2 127	2 121	1 810	1 188	2 705	10 867
Svarprosent	27,7	30,7	29,3	29,0	33,0	33,8	30,7

Tabellen viser for det meste moderate forskjeller i svarprosent mellom regionene innenfor hver målgruppe. Fargekodingen er slik at de grønneste regionene i tabellen er noe overrepresentert og de rødeste noe underrepresentert. Dette har bare betydning dersom det er systematiske forskjeller mellom regionene innenfor de enkelte målgruppene på hvordan de svarer på spørsmålene. Som vi skal se i gjennomgangen av resultat kvalitet, som vi splitter opp på region, er det noen statistisk signifikante forskjeller mellom regionene på enkeltspørsmål, men ikke noe tydelig mønster som holder

seg fra målgruppe til målgruppe. Ettersom vi i denne rapporten legger mer vekt på funnene totalt enn på enkeltfunn, er det derfor vanskelig å si at de ujevne svarprosentene har tilføyd resultatene noen systematisk avvik.

Svarprosentene i seg selv er en del lavere enn i 2013, da det ble brukt ekstra ressurser på å få inn flere svar. Svarprosenter spiller imidlertid ofte liten rolle, med mindre antall respondenter blir for lavt, noe vi har diskutert i den forrige rapporten (Finne m. fl. 2011 s. 21 ff). De aktuelle svarprosentene i årets undersøkelse er imidlertid tilstrekkelige for formålet.

2.6 Tekniske og beregningsmessige forhold

2.6.1 Resultatindikatorer

Vi har for det meste brukt spørsmålene i skjemaene som enkeltvariabler. På ett område har vi imidlertid utviklet sumskårer for å redusere datamengden. Dette gjelder resultat kvaliteten.

Vi har satt resultat kvaliteten mer eller mindre lik læringsutbytte, men understreker at vi hele tiden snakker om målgruppens oppfatninger.

I den første rapporten fra dette prosjektet er resultat kvaliteten viet nærmere omtale. Resultat kvaliteten kjennetegner det som oppnås gjennom det pedagogiske arbeidet i lærerutdanningen, først og fremst i form av studentenes læringsutbytte. Alle målgrupper har fått identiske spørsmål knyttet til resultatene av lærerutdanningen generelt, men primært den typen lærerutdanning de selv primært er knyttet til. Alle påstander begynner med "*Lærerutdanningen ...*", og følges av eksempelvis av "*utvikler studentenes samarbeidsevner*" og "*fremmer studentenes evner til refleksjon over egen og andres praksis*". En faktoranalyse viste at de 21 påstandene kunne grupperes sammen for statistiske formål (eventuelt i en stor og en liten gruppe). Vi har imidlertid valgt å gruppere dem sammen i de følgende seks grupper eller indikatorer beregnet som sumskalaer:

Tabell 3: Resultatindikatorer i lærerutdanningene

Indikatorer/komponenter
Profesjonsidentitet
... bygger opp under læreres yrkesstolthet
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger
Jobbrelevans
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen
Utviklingskompetanse
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse
Vurderingskompetanse
... utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring
... utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte
Sosial kompetanse
... gir studentene god sosial kompetanse
... utvikler studentenes samarbeidsevner
Undervisningskompetanse
... gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring
... gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling
... gir studentene god faglig kompetanse
... gir studentene god didaktisk kompetanse
... gir studentene god kompetanse i klasseledelse
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter

Den statistiske robustheten for denne grupperingen er god (Finne m. fl. 2011); den har også holdt seg til 2013-dataene.

For førskolelærerutdanningen har vi brukt et litt annet indikatorsett, med betydelig sammenfall med indikatorene for lærerutdanningene:

Tabell 4: Resultatindikatorer i førskolelærerutdanningen

Indikatorer/komponenter
Profesjonsidentitet
... bygger opp under læreres yrkesstolthet
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger
Jobbrelevans
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen
Utviklingskompetanse
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse
Kollegaledelse og eksterne relasjoner
... gir studentene god kompetanse i å lede og veilede medarbeidere
... gir studentene god kompetanse om barnehage-hjem samarbeid
... gir studentene god kompetanse om barnehage-skole samarbeid
... gir studentene god kompetanse i samarbeid med andre instanser (PPT, barnevern, BUP osv.)
Sosial kompetanse
... gir studentene god sosial kompetanse
... utvikler studentenes samarbeidsevner
Pedagogisk kompetanse på små barn
... gir studentene god kompetanse i å tilpasse arbeidet til barnas forutsetninger
... gir studentene god kompetanse om barns lek og læringsprosesser
... gir studentene god faglig kompetanse
... gir studentene god didaktisk kompetanse
... gir studentene god kompetanse i pedagogisk ledelse (av barnegruppen)
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med de ulike fagområdene
... utvikler studentenes evner til å vurdere, stimulere og støtte barns utvikling

Indikatoren "Kollegaledelse og eksterne relasjoner" er helt ny. Den skiller seg fra "Sosial kompetanse" ved at den er betydelig mer oppgaverettet. Indikatoren "Pedagogisk kompetanse på små barn" ser også ganske ny ut, men den bygger egentlig på indikatoren "Undervisningskompetanse", tilpasset barnehage, og inkluderer også et vurderingsspørsmål. Indikatoren "Vurderingskompetanse" faller dermed bort. De øvrige tre indikatorer er identiske med de som er brukt om lærerutdanningene. De statistiske egenskapene for indikatorene for førskolelærerutdanningen er fullt på høyde med de vi har brukt for de øvrige lærerutdanningene.

2.6.2 Beregningsmessige forhold

En teknisk forskjell mellom dataanalysen i 2010 og 2013 er at mens vi i 2010 brukte listeinformasjon (altså lærestedenes opplysninger) som grunnlag for hvilken type lærerutdanning den enkelte respondent var tilknyttet, har vi i 2013 brukt skjemainformasjon (altså respondentenes opplysninger) om dette. Der informasjonen har vært mangelfull eller klart feilaktig, har vi skjøtt på med informasjon fra den andre kilden. Denne omleggingen var nødvendig av flere årsaker, først og fremst

fordi vi trengte et konsistent klassifiseringsgrunnlag på tvers av målgrupper, institusjoner og utdanninger, og også fordi en del av listeinformasjonen var flertydig eller mangelfull. Det siste skyldtes dels kvalitetsproblemer ved listene og dels at enkeltpersoner faktisk kan inngå i flere roller. Konsekvensen er at de rebaserte tallene for 2010 ikke vil være identiske med tilsvarende tall publisert tidligere. Vi har imidlertid gått gjennom et utvalg av variablene og ikke funnet at vi ville ha gjort vesentlige endringer i diskusjon og konklusjoner dersom vi hadde gjort analysene i 2010 etter de samme prinsipper som i 2013. Når vi i denne rapporten presenterer resultater fra 2010, er de i samsvar med det nye klassifiseringsgrunnlaget.

En annen teknisk forskjell er at vi i de nye beregningene av resultatindikatorer har tillatt manglende data på en eller flere variabler, mens vi i 2010 bare brukte respondenter med fullt datasett på de angjeldende indikatorene. Fordelen er at vi får litt flere respondenter i datasettet; ulempen er at presisjonsnivået kan bli litt lavere. Hver av de seks indikatorene er imidlertid bygd opp slik at alle variablene som inngår har fordelinger med svært like middelveier, slik at presisjonsnivået formodentlig ikke blir sterkt påvirket. Heller ikke for resultatindikatorernes vedkommende har vi observert betydelige forskjeller mellom gammel og ny beregning.

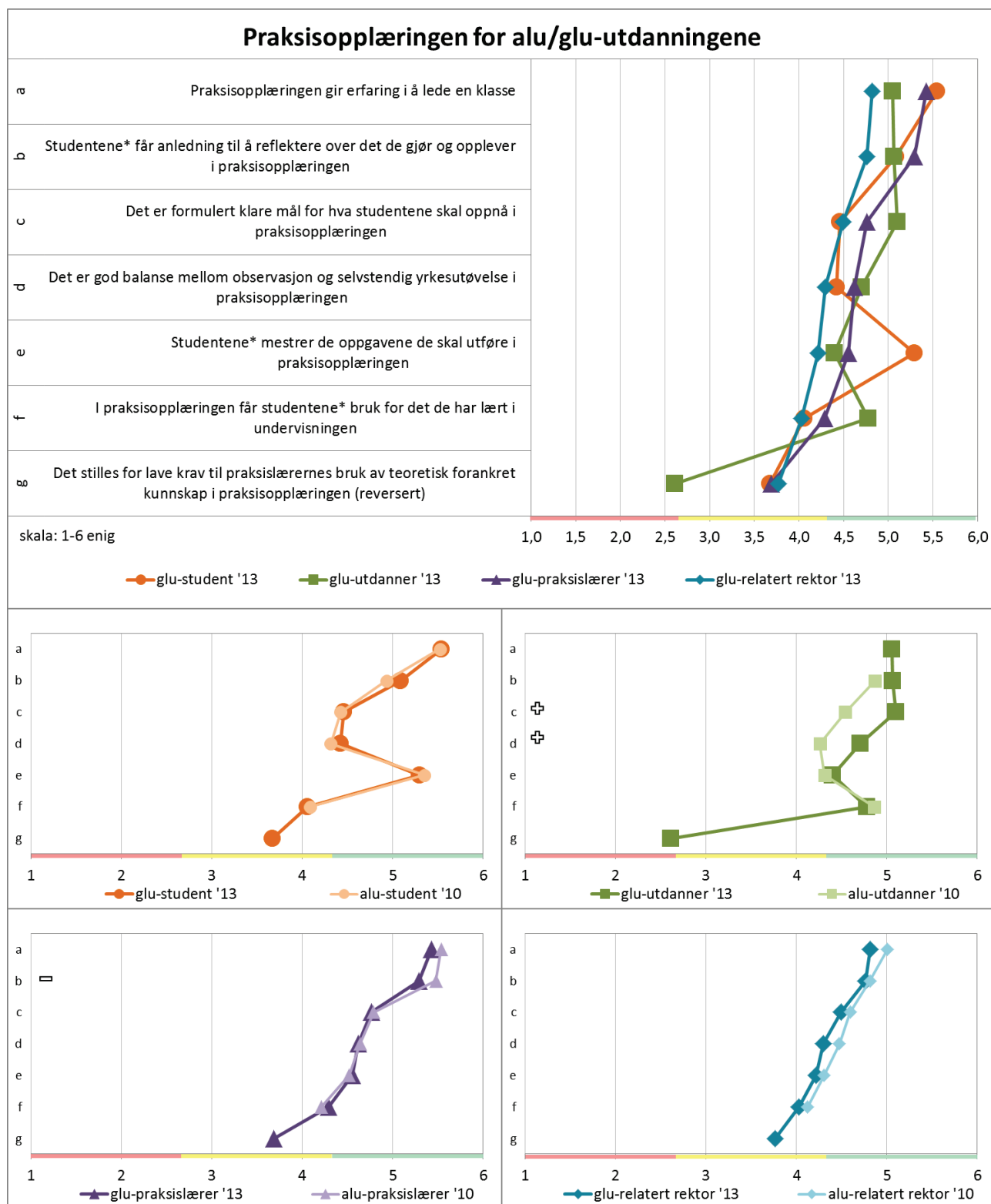
Når svarene avgis på en heltallsskala fra 1 til 6, er det ikke nødvendigvis gitt at beregnede gjennomsnittsverdier er et godt uttrykk for fordelingen blant respondentene. Vi har unngått å gi de fire midtkategoriene navn, slik at respondentenes subjektive oppfatning vil samstemme mer med en forutsetning om at skalaen har like intervaller og ikke bare er ordinal, slik at gjennomsnittsverdier gir mening både statistisk og språklig fortolket. Dette er etter hvert blitt en ganske alminnelig praksis. Vi har også sjekket at fordelingene ikke er polarisert med en topp i hver ende av skalaen. Vi har derfor valgt å presentere de fleste dataene som gjennomsnittsverdier.

Under disse forutsetningene er det mulig å bruke en klassisk t-test som statistisk mål på om middelveierne i to fordelinger er statistisk signifikant forskjellige fra hverandre. t-testens teststyrke (dens evne til å oppdage falske utslag) blir litt svekket ved at nettoutvalgene i de fire målgruppene strengt tatt ikke er valgt ut på samme måte, se kapittel 2.5. Vi har imidlertid allikevel valgt å forholde oss til at t-testen skal gi utslag på 0,05-nivå for at vi skal kunne si at en forskjell er statistisk signifikant i hele populasjonen som utvalget er trukket fra (altså at det er 5 prosent sannsynlighet for at den allikevel ikke er det, gitt at utvalgene ikke er systematisk skjeve) – eller mellom to populasjoner, alt ettersom hva problemstillingen er.

2.6.3 Figurer

I store deler av den første rapporten valgte vi å fokusere på en og en variabel fra spørreskjemaet, og framstille fordelingene grafisk for fire målgrupper sammen med gjennomsnittsverdiene i en og samme figur. Tilbakemeldingene var at det gav et veldig godt inntrykk av dataene. Vi vurderte dette også for årets analyser, der vi ville ha behov for å sammenstille flere variabler i en og samme figur, og målinger på to tidspunkt for hver av de fire målgruppene. Samlet sett ble det for komplekst å framstille både fordelinger og snittverdier for alle disse dimensjonene i en og samme figur. Vi utviklet derfor en graf som tar hensyn til både detaljer og oversikt, for mange variabler, med sammenlikning både mellom målgrupper og tidspunkter, i samme bilde. For å få det til, måtte vi bruke snittverdier og se bort fra fordelingene, som imidlertid er dokumentert i et uttrykt vedlegg til rapporten.

Vi presenterer mange av resultatene fra spørreundersøkelsen i denne typen figurer. Noen av disse kan være forholdsvis komplekse, så vi gir en liten leserveiledning her, se Figur 2 og forklarende tekst under figuren.



Figur 2: Rapportens dominerende figurtype





I spørreskjemaet er respondentene bedt om å vurdere en rekke påstander, og rangere sine svar på en skala. Denne skalaen går fra 1 til 6, hvor lavest skår angir stor grad av uenighet, mens høyest skår indikerer stor grad av enighet. Noen variabler har andre 1 til 6-skalaer (for eksempel fra aldri til

svært ofte); dette er i så fall tydelig merket. I hver figur samler vi et sett av slike variabler som henger tematisk sammen.

Hver **variabel** har et horisontalt **bånd** til disposisjon i figuren, angitt med en bokstav (for enkel referanse) og spørsmålsteksten (noen ganger forkortet) ytterst til venstre. Spørsmålstekster merket med * indikerer at de kan være litt ulikt formulert i ulike spørreskjema; se de utrykte vedleggene for fullstendige formuleringer.

Hvert **punkt** viser en målgruppes **gjennomsnittsskår** på vedkommende påstand eller spørsmål, målt på skalaen langs den horisontale aksene i figuren. Denne aksene er delt i tre like lange deler som er markert med fargene rød, gul og grønn. Faller snittet innen det røde området eller beltet (0,00 til 2,67), vil vi si at gruppen er uenig i påstanden. Grønt område (4,33 til 6,00) indikerer stor grad av enighet med påstanden, mens det gule området i midten (2,67 til 4,33) angir et snitt som verken er uenig eller enig. Vi bruker den samme tredelingen også på de andre 1 – 6-skalaene, for eksempel fra svært misfornøyd til svært fornøyd.

Hver **målgruppe** har hver sin **farge** og **markørtype** i figuren som vi holder konstant gjennom hele rapporten:

-  oransje sirkler for studenter
-  grønne kvadrater for lærerutdannere
-  lilla trekanten for praksislærere
-  turkise rutere (diamanter) for ledere (rektorer og barnehagestyrere).

For raskt å kunne finne igjen punkter som tilhører samme målgruppe, har vi forbundet dem med en strek i samme farge. Dermed blir det også enklere å sammenlikne profiler mellom målgruppene, og for eksempel å raskt avgjøre hvorvidt en målgruppe skårer i gul eller grønn sone over et knippe av relaterte spørsmål.

Noen spørsmål er opprinnelig stilt slik at lav skår angir en god kvalitetstilstand, for eksempel i spørsmålet om man har vurdert å slutte på studiet. For at det visuelle inntrykket i figurene skal bli riktig (bra til høyre og dårlig til venstre), har vi reversert skalaen på slike spørsmål; de er da merket med (reversert) i figuren. Ordlyden på noen av disse igjen kan gjøre det vanskelig å tolke de reverserte verdiene i seg selv. Da kan leseren reversere tilbake igjen ved å trekke skåren i figuren fra 7 for å finne graden av enighet med den opprinnelige formuleringen, alternativt speilvende vedkommende punkt i figuren rundt verdien 3,5 på den horisontale aksene.

I mange av figurene **sammenlikner** vi i tillegg data fra 2013 **over tid** med de tilsvarende data fra 2010. Dette gjør vi fortrinnsvis i fire små paneler under hovedfiguren, ett for hver målgruppe. Da er 2010-dataene markert med samme figurer og farger som 2013-dataene, men med **svakere fargemetning** og litt mindre symboler. Dermed blir det også enkelt å sammenlikne profilendringer over tid for alle målgruppene samtidig. For tilsvarende sammenlikning **mellom to utdanninger** eller mellom to øvrige grupperinger bruker vi også samme teknikk (med svakere fargemetning og mindre symboler for en av grupperingene).

Ettersom målgruppene er av ulik størrelse, er det ingen enkel tommelfingerregel for hvor store forskjellene må være for at de skal være statistisk signifikante. (Dette avhenger jo også av spredningen

i fordelingene, som også kan være forskjellig fra spørsmål til spørsmål.) Vi har derfor lagt inn symbolene \oplus og \ominus i figurens små paneler, ved venstre akse, for de variabler der det er henholdsvis statistisk signifikant framgang eller tilbakegang fra 2010 til 2013 for vedkommende variabel. Kriteriet er om en t-test med forutsatt lik varians mellom de to fordelingene viser at forskjellen er statistisk signifikant (med $p < 0,05$). I teksten vil vi vanligvis si at det ikke er noen forskjell på to punkter når en t-test viser at de to punktene ikke er statistisk signifikant forskjellige etter dette kriteriet, ofte uten å trekke inn signifikansbegrepet i ordbruken. Og tilsvarende når vi snakker om endringer eller forskjeller, så har vi sjekket at det er i samsvar med hva t-testen forteller oss. Når det gjelder forskjeller mellom målgrupper, har denne formen for t-test en noe dårligere presisjon, så vi oppgir stort sett ikke testresultatene; men figurene taler for seg selv. Det vil også være vanskeligere å markere alle parvise forskjeller i en figur med pluss/minus-symboler.

2.6.4 Utsagnsdata

Vi har to kilder til utsagnsdata fra enkeltindivider i de fire målgruppene: Fokusgruppeintervjuene og kommentarfelt i spørreskjemaene. I 2010 hadde vi ett slikt åpent kommentarfelt, i 2013 seks. Samlet sett utgjorde kommentarene i 2013 flere hundre sider tekst.

Alle disse dataene er kvalitative. Vi bruker dem først og fremst til utdyping og nyansering av tallmaterialet, der vi av kapasitetsgrunner har valgt å stort sett bare bruke snittskårer i framstillingen. Det er som vanlig metodiske utfordringer nå man kombinerer kvalitative og kvantitative data.

I intervjuer, og særlig i semistrukturerte dybdeintervjuer, settes agendaen for hva man snakker om og hvor dypt man går i det enkelte intervjuet, i et samspill mellom forskeren og den eller de som intervjues. I åpne kommentarfelt i spørreskjema er det ingen interaksjon; der blir kommentarene mye mer avhengig av hva respondentene har på hjertet, og hvor høyt de prioriterer å bruke tid på å meddele det. Det er helt tydelig at det er flere kritiske røster enn positive i dette materialet. Dette er ikke så merkelig; engasjement henger ofte sammen med at man ser et forbedringspotensial som man synes det er viktig å gjøre noe med.

Dette gir oss et dilemma i framstillingen: Hvis vi ikke bruker sitater, mister vi noe i levendegjøring og konkretisering av de oppfatninger som spørreskjemaet måler på enkle skalaer fra 1 til 6. Hvis vi gjør det, er det vanskelig å bruke sitater til å belyse begge sider av skalaen fordi kommentarene ikke er tallmessig fordelt i samsvar med avkryssingene i skjemaet. Vi har altså langt færre positive enn negative kommentarer å velge fra. Vi har valgt å bruke sitater utstrakt i kapitlene om grunnskolelærerutdanningene og om førskolelærerutdanningen, som er hovedfokus i rapporten, men ikke i kapitlet om lektorutdanningene. Det siste valget skyldes også ressursmessige begrensninger. Sitater er markert med hvorvidt de kommer fra survey (alternativt fra fokusgruppeintervjuer) og om de kommer fra respondenter tilknyttet førskolelærerutdanningen (FLU) eller noen av de øvrige lærerutdanningene (LU).

Når vi har valgt sitater, har vi bare forholdt oss til tema som flere har vært opptatt av i kommentarene. Enslige svaler blant de meddelte erfaringer og synspunkter har derfor gått inn i bakgrunns materialet uten å bli synliggjort i teksten. At vi ikke har funnet positive utsagn på et felt, har ikke vært til hinder for å ta med negative. Som utvalgskriterium har vi også brukt at utsagn fortrinnsvis bør være konkrete og poengterte, men ikke utrerte. En konsekvens er at sitatene i teksten ikke er fordelt tallmessig etter avkryssingene i spørreskjemaet. **Sitatene er representative, ikke for tallmaterialet,**

men for de typer situasjoner som respondentene har valgt å kommentere. Dette er det viktig å ha for seg under lesingen av rapporten.

3 LEKTORUTDANNINGENE: INTEGRERT MASTER OG PRAKTISK-PEDAGOGISK UTDANNING

3.1 Innledning

Utdanning til lektor har hatt mange former over tid. Historisk sett har det vanligste vært å ta hovedfag, senere mastergrad, i fag som er relevante for undervisning i gymnas, senere videregående skole, og så skjøte på med et halvårig pedagogisk seminar, senere en ettårig praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), for å kvalifisere seg for fast tilsetting i skolen. De siste årene har det vokst fram mange femårige integrerte masterutdanninger som integrerer den praktisk-pedagogiske utdanningen i fagutdanningen. Studenter som vil utdanne seg til lektor, vil dermed kunne spare et helt studieår, og dessuten få en utdanning som i prinsippet er innrettet mot undervisning fra første stund, slik grunnskolelærerutdanningen er det. Og lektorer kan selvsagt også undervise i ungdomsskolen.

Ikke alle studenter i PPU-programmene har til hensikt å kvalifisere seg som lektor. Det er fortsatt mulig – og ganske vanlig – å bruke PPU til å kvalifisere seg som adjunkt (altså på basis av en bachelorgrad og ikke en mastergrad). PPU tilbys også som et ledd i faglærerutdanning i praktisk-estetiske fag og som et ledd i yrkesfaglærerutdanning.

Det som binder PPU og lektorutdanningene sammen, er først og fremst at det i praksis er de samme instituttene som tilbyr begge typer studieprogram og de samme lærerutdannerne som underviser både på de ettårige og de flerårige tilbudene. De fleste av høgskolene som tilbyr PPU, tilbyr imidlertid ikke masterstudier. Her er det større sammenfall på utdannersiden med de som underviser i grunnskolelærerutdanningene.

Så bildet er altså sammensatt, både på tilbudssiden og på studentsiden.

Lærestedene utformer i dag sine integrerte mastergradstilbud på til dels svært forskjellig vis. Enkelt sagt framstår noen av de integrerte mastergradstilbudene som betydelig mer integrert i timeplanen enn i fagtilbudet. Andre har arbeidet mer med integrasjon på innholdssiden også; vi antar at det er her de største utfordringene ligger, i å finne en god balanse mellom fagdidaktikk og faglig fordypning. Mange bruker også det innarbeidede lektor-begrepet når de navngir de integrerte studietilbudene sine. Denne differensieringen avspeiler utvilsomt at de må forholde seg både til myndighetenes krav, til egne forutsetninger og til etterspørselen blant studentene; men det ligger utenfor dette prosjektets mandat å gå inn i dette og hvilken betydning det eventuelt har for studiekvaliteten.

For studentene er skillet mellom det femårige lektorstudiet og det ettårige PPU enkelt i prinsippet, men ikke i praksis. Enkelte studenter er i stand til å kombinere fagstudier med PPU i timeplanen uten at lærestedet har integrert dem. Mange av disse igjen, og også mange som har gjort ferdig fagstudiet sitt før de har påbegynt sin praktisk-pedagogiske utdanning, oppfatter seg selv som lektorstudenter, ettersom de kommer til å oppnå lektorkompetanse, selv om de ikke er tilknyttet et integrert masterprogram.

Enn videre har disse utdanningene i perioden siden vår forrige studiekvalitetsundersøkelse i 2010 ikke gjennomgått en så omfattende reform som lærerutdanningene for grunnskolen. Myndighetene har imidlertid intensjoner om å se utdanningene for trinn 8 til 13 mer i sammenheng. Til tross for

heterogeniteten i alle disse studiene har vi derfor allikevel valgt å gruppere dem sammen i denne rapporten. På utvalgte punkter skjelder vi mellom de som oppgir at de primært er tilknyttet PPU henholdsvis lektorstudiet (integriert master).

3.2 Utfordringer framover for 8-13-utdanningene

Siden 2011 er det arbeidet med en gjennomgang av utdanningene for klassetrinnene åtte til tretten (ungdomsskole og videregående opplæring). Samlet sett vil disse bli organisert som femårig integriert lektorutdanning, fireårig integriert adjunktutdanning, treårig faglærerutdanning og treårig yrkesfaglærerutdanning, foruten ettårig praktisk-pedagogisk utdanning som påbygging til adjunkt, lektor, faglærer og yrkesfaglærer. Målene med reformen er i tråd med de øvrige reformene (se kapittel 4.2 og 5.2) om å styrke kvaliteten, bli mer forskningsbasert, profesjonsrettet og – ikke minst – mer integriert (mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis). Nye forskrifter gjelder fra opptaket høsten 2013 for de fleste av disse utdanningene, men ikke for PPU, som fortsatt er det mest omfattende av disse tilbudene.

Det ligger dessverre utenfor denne undersøkelsens rekkevidde   gå like tungt inn i disse utdanningene som i de øvrige. Mange av de utfordringer som ligger bak endringene for grunnskolelærerutdanningen og delvis barnehagelærerutdanningen kjennes imidlertid igjen også i utdanningene for ungdomstrinn og videregående opplæring. Kartleggingen av endringene i lektor- og PPU-utdanningene fra 2010 til 2013 kan derfor godt knyttes til diskusjonene i ALU/GLU-overgangen, som er mye mer inngående kommentert.

3.3 Respondentene i undersøkelsen

De respondentene fra undersøkelsene som vi har definert inn i dette kapitlet, er de som har sin primære tilknytning til lektorutdanning eller PPU. I Tabell 5 viser vi antall respondenter slik vi har definert dem i datamaterialet. Når det gjelder svarprosenten i spørreundersøkelsene, viser vi til kapittel 2.5.

Tabell 5: Respondenter tilknyttet lektor- og PPU-utdanningene

Primær utdanning	år	Målgruppe			
		Studenter	Utdannere	Praksislærere	Rektorer
PPU	2010	1 325	151	369	114
	2013	1 229	88	531	132
Lektor	2010	814	53	30	50
	2013	565	49	160	25
Sum lektor/PPU	2010	2 139	204	399	164
	2013	1 794	137	691	157

For studentenes del kan det som tidligere antydnet være noe støy i dataene her, spesielt med tanke på hvorvidt de (primært) tilhører den ene eller den andre av disse to utdanningene, men summen burde være nøyaktig. For lærerutdannerne har vi fulgt deres egne oppgaver om dette. En av tre av disse utdannere har oppgitt at de både jobber med PPU og lektorutdanning. For praksislærernes vedkommende har vi også fulgt deres egne oppgaver. En av ti av disse oppgir at de jobber med begge typer utdanning. Tilsvarende jobber mellom tre og fire av praksisskolerektorene med begge utdanninge-

ne; dette kan svare til en viss spesialisering på praksislærernivå innenfor den enkelte skole. Vi behandler derfor først og fremst lektorutdanning og PPU som en samlet gruppe. Vi minner i tillegg om at mange PPU-studenter ikke tar sikte på lektorkompetanse, i alle fall ikke i denne omgang.

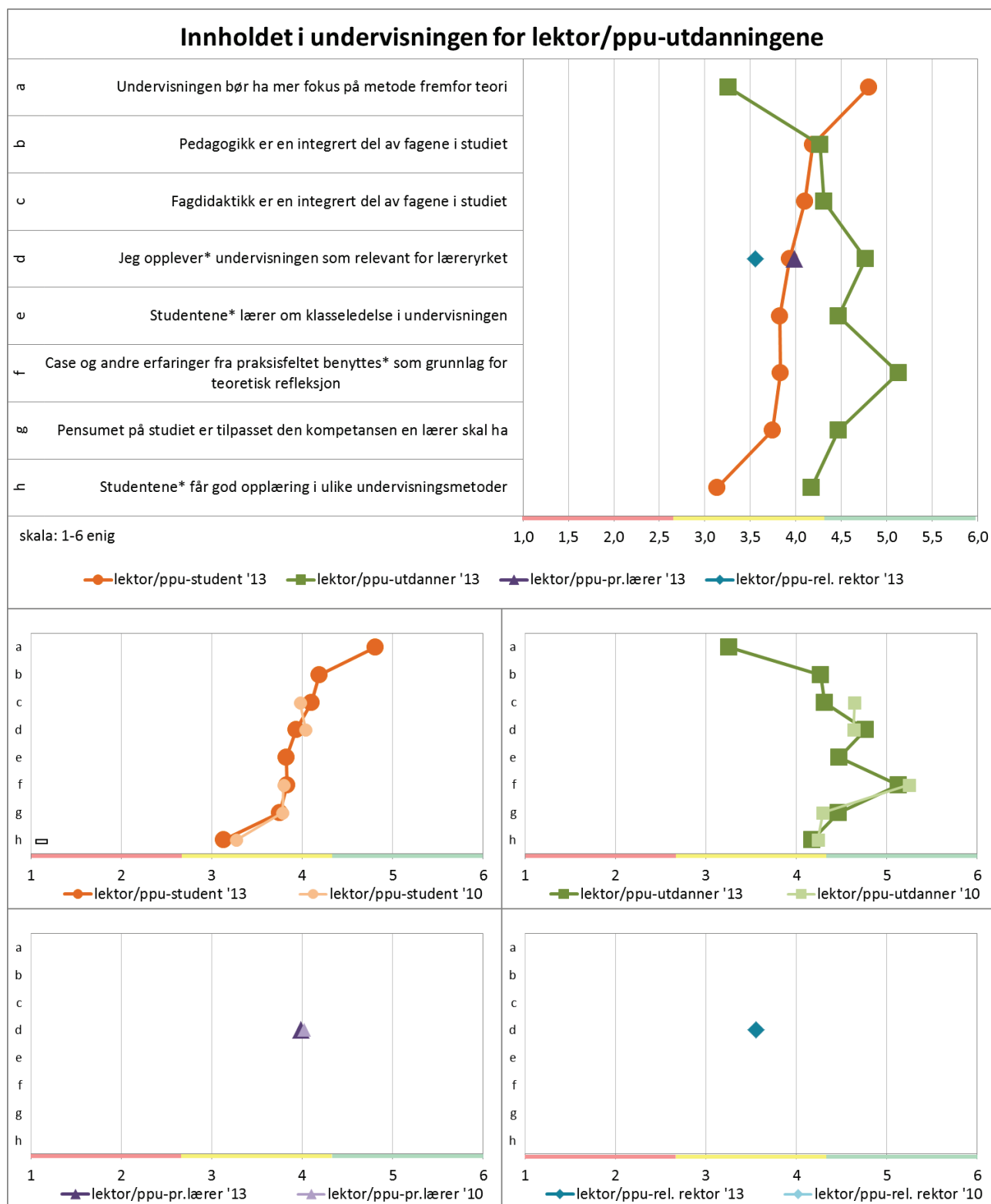
Fra 2010 til 2013 er det nedgang i antall respondenter, i samsvar med de lavere svarinnngangene. Imidlertid er det en betydelig økning i antall praksislærere i materialet, innenfor begge utdanninger. Det er mulig vi har truffet denne målgruppen bedre i 2013. Antall rektorer har holdt seg omtrent på samme nivå.

Ikke alle rektorer i målgruppen arbeider som kjent ved praksisskoler. De som ikke gjør det, har fått en avgrenset del av spørreskjemaet, først og fremst det som handler om resultat kvalitet og om prioriterte tiltak. Vi kunne ha fordelt disse i analysen etter hvilken skoletype de ledet. Da hadde det vært mest nærliggende å inkludere rektorer ved videregående skole i analysen i dette kapitlet og rektorer i grunnskolen i kapittel 4 om grunnskolelærerutdanningen. Tilordningen hadde imidlertid vært usikker; særlig ungdomsskoler kunne ha forrykket bildet. Vi har derfor valgt å holde dem utenfor i dette kapitlet og henviser heller til kapittel 6, der vi samler opp en del respondenter som ikke faller tydelig inn under ett av hovedutdanningsløpene. En av fordelene med å ikke inkludere dem, er at det er den samme gruppen respondenter som inngår i alle analysene. Til orientering er det i materialet 70 rektorer ved videregående skoler uten praksistilknytning for 2010 og 64 for 2013. De ville i så fall ha utgjort ca. 30 prosent av rektorene i denne gruppen.

3.4 Kvalitet i undervisningen

3.4.1 Undervisningens innhold og gjennomføring

Vi har bedt studentene og utdannerne karakterisere innholdet i undervisningen. Svarene er sammenfattet i Figur 3, sortert etter studentenes snittskår. På ett punkt har vi også spurt de andre målgruppene.



Figur 3: Innholdet i undervisningen for lektor- og PPU-utdanningene

Påstand a om hvorvidt fokus i undervisningen bør ligge på (undervisnings)metode eller teori, er normativ. Figuren viser en meget klar forskjell mellom utdannerne og studentene på dette punktet, med studentene klart i favør av en mer instrumentell orientering for lærergjærningen i undervisning-

en på lærestedet. Denne ulikheten i orientering mellom studentene og lærerutdannerne som grupper kan det være nyttig å ha med seg i fortolkningen av mange av de øvrige resultater.

De to målgruppene skårer både pedagogikkens (b) og fagdidaktikkens (c) grad av integrering i fagene likt (rundt 4,2, som er på grensen mellom gult og grønt felt). For de øvrige karakteriseringene av innholdet i undervisningen gir studentene gjennomgående en mindre positiv vurdering enn utdannerne, men selv ikke metoderepertoaret (h), som begge målgrupper skårer lavest, havner i rødt felt.

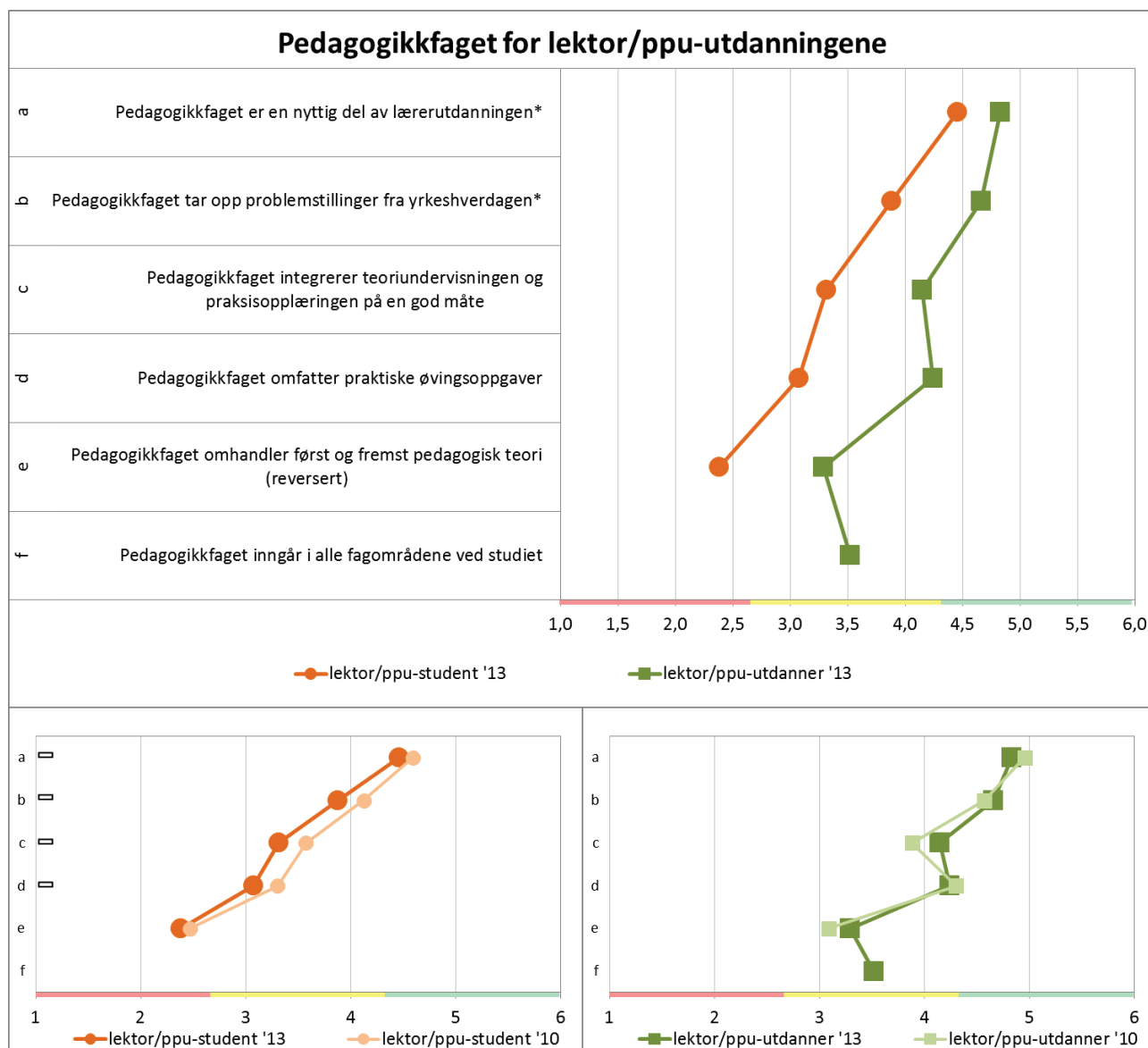
Spesielt stort er spriket mellom utdannerne og studentene når det gjelder oppfatningen av i hvilken grad erfaringer fra praksisfeltet brukes som grunnlag for teoretisk refleksjon i undervisningen (f). Utdannerne plasserer faktisk denne kvaliteten klart på topp. Her kan det være at studentene i høyere grad tenker på sine personlige erfaringer, mens utdannerne muligens også tenker på andres allmenngjorte erfaringer, som grunnlag for refleksjon. På spørsmål om studentene får anledning til å reflektere over det de gjør og opplever i praksisopplæringen, se kapittel 3.5.1, er både utdannerne og studentene samstemte om en høy skår; så denne refleksjonen synes ikke å spille over i undervisningen på lærestedet i samme grad. En sterkere tydeliggjøring av konkrete case som studentene kan relatere sine personlige erfaringer til, kunne kanskje avhjelpe noe av dette gapet. Vi påstår selvsagt ikke at dette er enkelt å gjøre noe med.

Forskjellene mellom lærerutdannerne og studentenes vurderinger på punktene d til h avspeiler formodentlig til dels at de har ulike perspektiver og til dels også ulike interesser. Utdannerne kjenner hele utdanningen, mens særlig de ferskeste lektorstudentene ennå ikke vet hva som ligger foran dem. Utdannerne har kanskje også en større egeninteresse i et undervisningsprogram som de selv har vært med på å utvikle.

Det er interessant at på de variablene som også ble målt i 2010, er det ingen endringer til 2013, uansett målgruppe, med ett lite unntak: studentenes vurdering av metodeundervisningen (h) har gått litt tilbake. Studentenes oppfatninger av kvalitet i undervisningen ligger altså fortsatt midt på treet, og utdannerne litt høyere på de fleste punktene.

3.4.2 Pedagogikkfaget

Vi har trukket fram pedagogikkfaget som et særskilt element i karakteriseringen av kvaliteten i undervisningen. Særlig ved noen av universitetene er det et skille mellom pedagogikk som fag og fagtradisjon *per se* og pedagogikk som det faget som forventes å være den integrerende faktor i profesjonsutdanningen for lærere i grunnopplæringen. I den grad det er et skille, er det den siste varianten som vi er opptatt av her, den som lærerutdannerne formidler til studentene gjennom PPU eller integrerte lektorprogram. Vi har derfor bedt studentene og utdannerne si seg enig/uenig i seks påstander om dette pedagogikkfaget. Svarene er vist i Figur 4, sortert etter studentenes svar. I figuren har vi reversert skalaen for påstanden om at faget først og fremst omhandler teori, ettersom det framgår av fokusgruppeintervjuene at et ankepunkt mot faget har vært at teorien har vært presentert løsrevet fra praksis. Den siste påstanden i diagrammet, om fagets integrasjon i andre fag (f), er bare forelagt utdannerne og bare i 2013. Det har ikke vært noen sentralt bestemt endring av faget for lektor- og PPU-utdanningene i perioden, men de enkelte institusjoner kan selvsagt ha gjennomført endringer.



Figur 4: Pedagogikkfaget for lektor- og PPU-utdanningene

Det er betydelig avstand mellom utdannelses og studentenes oppfatninger om pedagogikkfaget. Avstanden er minst når det gjelder nytten av faget (a), som ligger i grønn sone for begge målgruppene, så de øvrige punktene kan muligens vurderes som sekundære i forhold til totalen. Allikevel er forskjellene påtagelige, og vi ser at de avspeiler kjente forskjeller i studentenes og utdannelses perspektiver.

Utdannelses oppfatninger om pedagogikkfaget har holdt seg konstant fra 2010 til 2013, mens studentene skårer pedagogikkfaget lavere på fire av fem påstander i 2013 enn tre år tidligere: nytte (a), yrkeshverdagen (b), integrasjon teori/praksis (c) og øvingsoppgaver (d).⁴ Samlet er det altså en tilbakegang i studentenes vurdering av kvaliteten i pedagogikkfaget. Vi har ingen god forklaring på

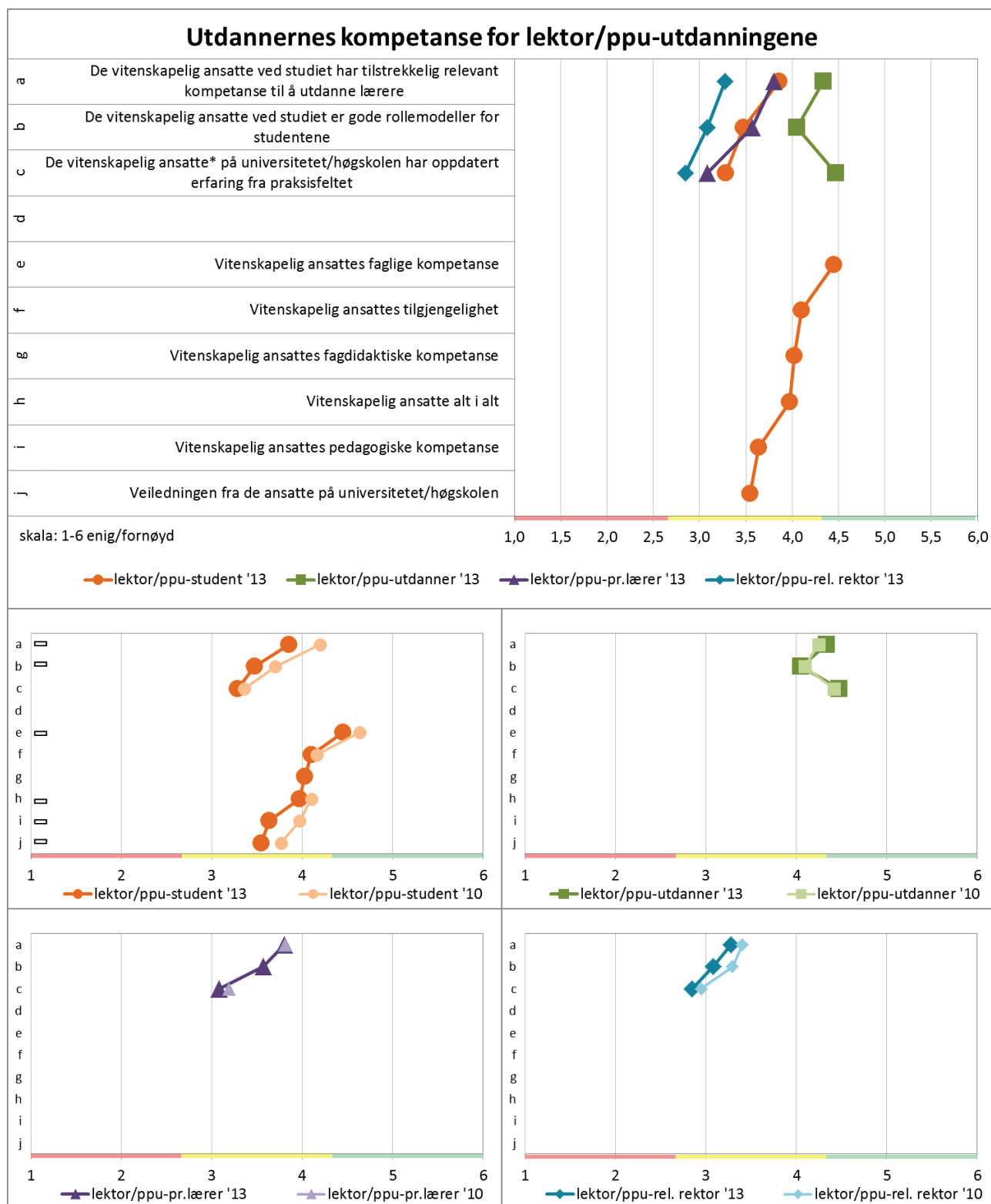
⁴ I figuren viser utdannelses vurdering på punkt c en framgang på størrelse med tilsvarende tilbakegang for studentene, men fordi det er langt færre utdannere enn studenter i utvalget, er ikke framgangen statistisk signifikant.

dette. Ellers konstaterer vi at utdannerne verken er enige eller uenige i påstanden om at pedagogikkfaget inngår i alle fagområdene ved studiet (f).

Ved nærmere ettersyn viser det seg også å være ganske store skiller mellom de utdannerne som primært oppfatter seg som knyttet til lektorutdanning henholdsvis PPU, på den måten at de PPU-tilknyttede skårer pedagogikkfaget betydelig høyere enn sine kolleger, først og fremst når det gjelder integrasjon og tilstedeværelse i alle fagområder. Dette er et interessant funn, all den stund et hovedpoeng med de integrerte masterutdanningene nettopp er å integrere de klassiske PPU-momentene sterkere i hele utdanningen. En mulig fortolkning er at bevisstheten om mulighetsrommet for integrasjon er blitt større hos de som nå arbeider sammen med et bredere spekter av utdannere. Vi kommer tilbake til denne ulikheten i kapittel 3.9.

3.4.3 De vitenskapelig ansatte og deres kompetanse

Vi har spurt studentene om hvor fornøyd de er med de vitenskapelige ansatte, deres kompetanse, veiledning og tilgjengelighet. Vi har også spurt alle målgruppene om de er enige i at de vitenskapelig ansatte har tilstrekkelig *relevant* kompetanse som lærerutdannere og er gode rollemodeller for studentene. Snittverdiene av gruppens svar er vist i Figur 5, med påstander om relevans, rollemo-dell og oppdaterthet på praksisfeltet øverst og fornøydhetsspørsmålene nedenfor, sortert etter snitt-verdi for studentene i 2013.



Figur 5: Utdannerne og deres kompetanse for lektor- og PPU-utdanningene

Studentenes vurdering ligger i det gule beltet (verken fornøyd eller misfornøyd) på alle variabler med unntak av de ansattes kompetanse i deres respektive fag (e), som de skårer høyest. Lavest skåres fornøydheten med pedagogisk kompetanse (i) og veiledning (j), men også disse på riktig side av

midtpunktet på skalaen. På disse to punktene er det imidlertid tilbakegang siden 2010; det samme gjelder også fornøydheten med faglig kompetanse (e) og alt i alt (h), om enn i mindre grad. På spørsmålene om relevant kompetanse (a) og rollemodeller (b) svarer praksislærerne som studentene, mens utdannerne svarer i overkant av disse og rektorene i underkant, men alle snittene ligger fortsatt i det gule beltet. Det gjør også oppfatningene om utdannelsens oppdatering på dagens skolehverdag (c), med det unntak at utdannerne selv har en betydelig høyere oppfatning enn de andre av at det står bra til på dette feltet.⁵

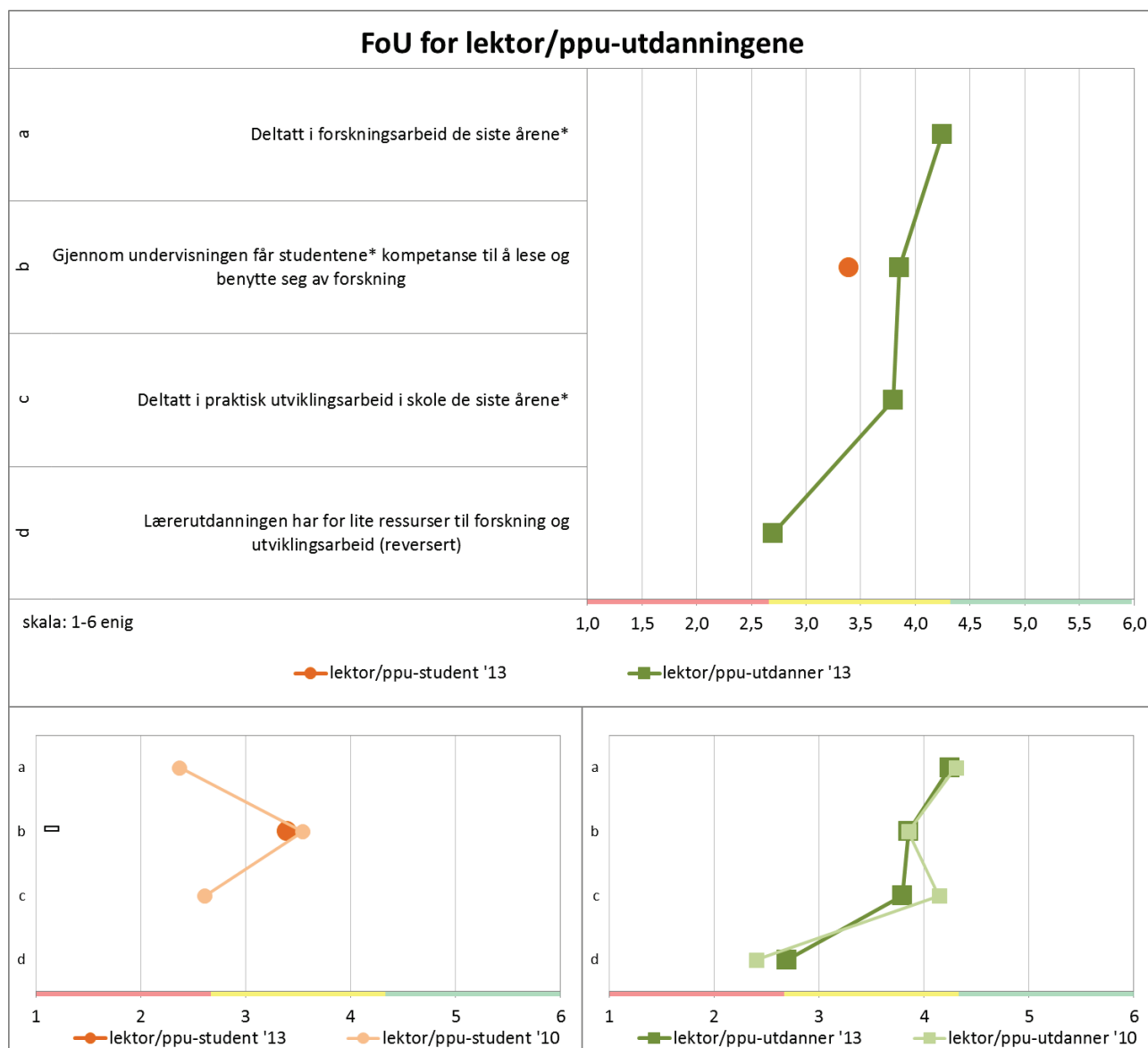
Endringen over tid likner altså det som vi fant for studentenes oppfatning av pedagogikkfaget: lavere skår på ca. halvparten av indikatorene, altså samlet sett en nedgang i kvalitetsvurdering. Utdannelsens kompetanse og undervisningsatferd har neppe endret seg mye på tre år, så endringene i studentenes bedømmelse (eller forventninger) kan ha sin opprinnelse i andre forhold, uten at vi har noen gode forslag til hva dette kan være.

3.4.4 Faglig fordyping – satsing på forskning og utviklingsarbeid

Det er et krav til lærerutdanningene at de skal være forskningsbasert. Dette innebærer for det første at undervisningen både skal formidle og ellers bygge på god og relevant forskning, både når det gjelder de enkelte undervisningsfag og når det gjelder pedagogikk og didaktikk. Dernest stiller dette krav til at de ansatte ikke bare skal være kvalifisert til å tolke forskningsresultater og formidle dem, men også selv delta aktivt i forskning og utviklingsarbeid. Til slutt innebærer det også at lærerstudentene skal innarbeide vitenskapelig tenking og arbeidsformer fra forskning som gjør dem bedre i stand til selv å innta en kritisk og reflekterende holdning til egen og andres kunnskapsproduksjon og praksis. Selv om lærere ikke forventes å drive forskning i klasserommene sine, er allikevel et grunnlag i forskningsmessig tenking en viktig ressurs for deltakelse i utviklingsprosesser i skolen når de etter hvert kommer inn i et lærerkollegium. Den faglige profilen, enten den gjelder historie eller naturfag, forventes å ligge på et høyere nivå i lektorutdanningen enn i grunnskolelærerutdanningen, jamfør tradisjonen med at lektorstatus tidligere krevde et hovedfag (som den gang kunne gi forskerkompetanse) i bunnen.

Vi har spurt utdannerne om deres forhold til forskning og utviklingsarbeid (FoU), og studentene har også fått et utvalg av de samme spørsmålene. Svarene er sammenfattet i Figur 6. Påstanden om for lite ressurser til FoU er reversert slik at lavere skår uttrykker dårligere tilstand.

⁵ Skalaen for de tre sistnevnte variablene (a, b og c) er 1-6 enig.



Figur 6: Forskning og utviklingsarbeid for lektor- og PPU-utdanningene

Utdannerne er i snitt så vidt enige i at de har deltatt i FoU (a) de siste årene, og i noe mindre grad i praktisk utviklingsarbeid (c) i skolen, mens de bedømmer ressursene til FoU til å være for små (d). Påstanden om studentenes uttelling fra undervisningen på forskningssiden (b) vurderer de noe høyere enn studentene selv; og studentenes rapporter om deltakelse i FoU-arbeid i 2010 var så lave at vi valgte å droppe disse spørsmålene til studentene i 2013 for å redusere spørreskjemaets lengde.

Med unntak av studentenes marginalt lavere vurdering av egen tilegnelse av kompetanse til å lese forskning, er det ingen endringer over tid i skårene, dette til tross for økt innsats på FoU i lærerutdanningen de siste årene. I intervju materialet og i kommentarfeltene i spørreskjemaet framgår det at særlig studenter er opptatt av at utdannerne ikke bør bruke mer tid til forskning. Etter deres mening fører forskningskravet til at utdannerne bruker mindre tid og oppmerksomhet på veiledning og forberedelse av undervisningen. (Selv om det er satt av ressurser, strekker disse ofte i praksis ikke til.) Derneft blir utdannerne mer orientert mot akademiske spørsmål, mens de etter studentenes mening

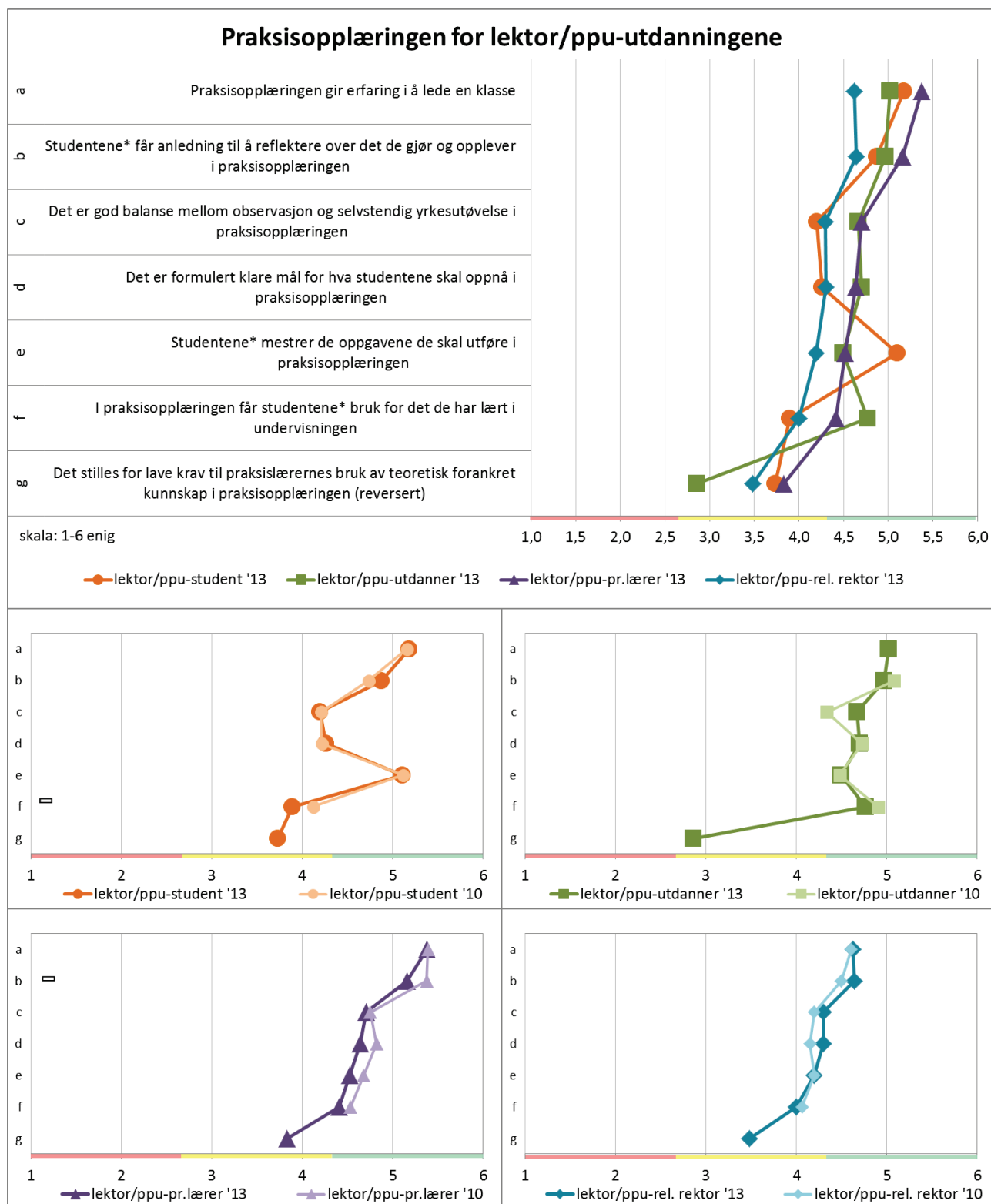
heller burde bli mer oppdatert på dagens praksis i skolen; altså en uønsket oppmerksomhetsdreining.

Det vil ikke være enkelt å overkomme et slikt spenningsforhold. Hvordan kan utdanningen både bli mer praksisorientert og forskningsbasert samtidig? Da tenker vi særlig på utdannelsens orientering; tidsbrukkonflikter er mer et spørsmål om ressurser og organisering, men hvordan kan utdannerne være opptatt av forskning og praksis samtidig? Det er interessant at Forskningsrådets programmer for skole- og utdanningsforskning er blitt mer praksisorientert, uten at dette nødvendigvis er det eneste eller beste svaret. Temaet er imidlertid for stort til å kunne gjennomlyses på en fornuftig måte her.

3.5 Kvalitet i praksisopplæringen

3.5.1 Praksisopplæringens innhold og gjennomføring

Figur 7 omfatter både påstander om hva som gjøres i praksisopplæringen, hvordan det gjøres og utbytte av opplæringen. I figuren er påstand g (om krav til teoribruk) reversert for at en positiv tilstand skal vises som et høyt snitt.



Figur 7: Praksisopplæringen for lektor- og PPU-utdanningene

Langt de fleste snittverdiene ligger i grønt belte eller i den øvre delen av det gule beltet. En sammenlikning med Figur 3 på side 35 viser at praksisopplæringen jevnt over får betydelig høyere skår

enn undervisningen ved lærestedene. Bare på ett punkt er det snittskår godt under 3,5 (men fortsatt i gult felt): utdannelsens oppfatning av om kravene til teoribruk i praksisundervisningen er sterke nok.

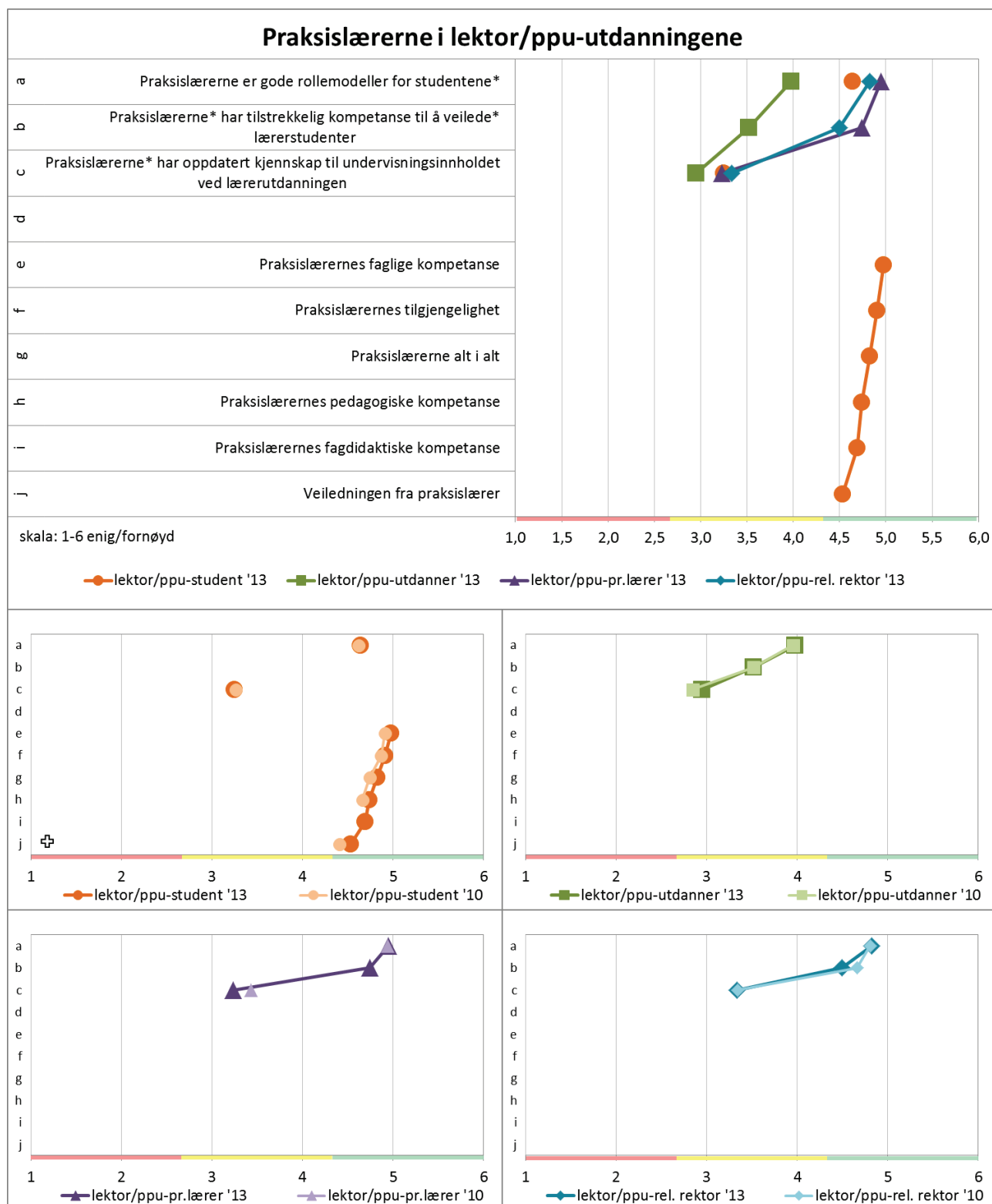
På to-tre punkter nær (e, f og g) følger de fire målgruppene noenlunde samme profil, selv om det kan være et visst gap mellom dem. Det største gapet er mellom studentenes vurdering av egen mestring og hvordan de øvrige målgruppene vurderer denne (e). Ved nærmere inspeksjon ser en også at rektorene er gjennomgående noe mer kritiske enn de øvrige målgruppene, og at praksislærerne og utdannerne har identiske vurderinger på svært mange av punktene. Ut over dette er det mest interessante at alle målgruppene vurderer situasjonen i 2010 og 2013 så å si identisk; vi velger å ikke tillegge de to endringene som er statistisk signifikante (se figuren) stor vekt i forhold til de 21 som ikke er det.⁶

Etter vårt skjønn er det, ut fra disse dataene, mest å hente på å styrke praksislærernes forankring i teori (g) og å legge bedre til rette for at studentene skal få bruk for det de har lært i undervisningen (h). Særlig det siste kan imidlertid være komplekst; det er ikke gitt fra denne observasjonen alene hvorvidt problemet ligger i undervisningen, i praksisveiledningen, eller i samspillet mellom dem.

3.5.2 Praksislærerne og deres kompetanse

Vi har bedt studentene vurdere praksislærerne, se Figur 8, på samme måte som de vurderte utdannerne (se Figur 5 på side 39).

⁶ De to signifikante endringene er at praksislærernes oppfatning av studentenes refleksjonsmulighet (b) går tilbake, det samme gjør studentenes oppfatning av om de får bruk for det de ha lært på lærestedet (f).



Figur 8: Praksislærerne og deres kompetanse for lektor- og PPU-utdanningene

Studentene bedømmer i snitt alle aspektene ved praksislærerne (e til j) til mellom 4,5 og 5,0 på skalaen, godt inne i grønn sone, med unntak av deres kjennskap til undervisningsinnhold ved lærestedene. Også når det gjelder målgruppenes vurdering av praksislærernes kvalitet som rollemodeller

for studentene (a) og deres veiledningskompetanse (b), er den gjennomgående positiv. Dog havner utdannelsens vurdering av praksislærerne i det gule feltet på begge disse dimensjonene. Og alle målgruppene plasserer praksislærernes kjennskap til undervisningen ved lærestedene (c) i venstre halvdel av det gule feltet. Bortsett fra en liten framgang i fornøydhetsgraden med veiledningen, som fortsatt er lavest skåret, er det absolutt ingen endring siden 2010 på noen av disse punktene.

Det punktet som skiller seg ut her, er vurderingen av hvorvidt praksislærerne har oppdatert kjennskap til undervisningen ved lærestedene (c). Det er ikke overraskende at dette punktet skåres lavest, og unisont av alle målgruppene. Spørsmålet er hvor viktig dette er. For å gi en helhetlig og integrert lærerutdanning, er det selvsagt viktig; men gitt at det vil kreves betydelige ressurser å oppgradere praksislærerne, er det uklart hvorvidt kostnaden blir større enn nytten for lærerutdanningen. Det er trolig mer fruktbart å tenke dette spørsmålet inn i diskusjonen om behovet for faglig oppdatering i skolen generelt, altså ikke bare knyttet til praksislærerne i lærerutdanningene.

Studentene er altså i det store og det hele fornøyd med både praksislærerne og praksisopplæringen som sådan, i alle fall mer fornøyd enn med det tilsvarende på undervisningssiden. Dette forholdet, samt det store spriket mellom utdannelsens og de øvrige målgruppens vurdering av praksislærerne, skal vi komme tilbake til i kapittel 3.6.3.

3.6 De to kretsløpene – integrasjon, progresjon og samarbeid

3.6.1 Samarbeid om en helhetlig opplæring – forankring og organisering

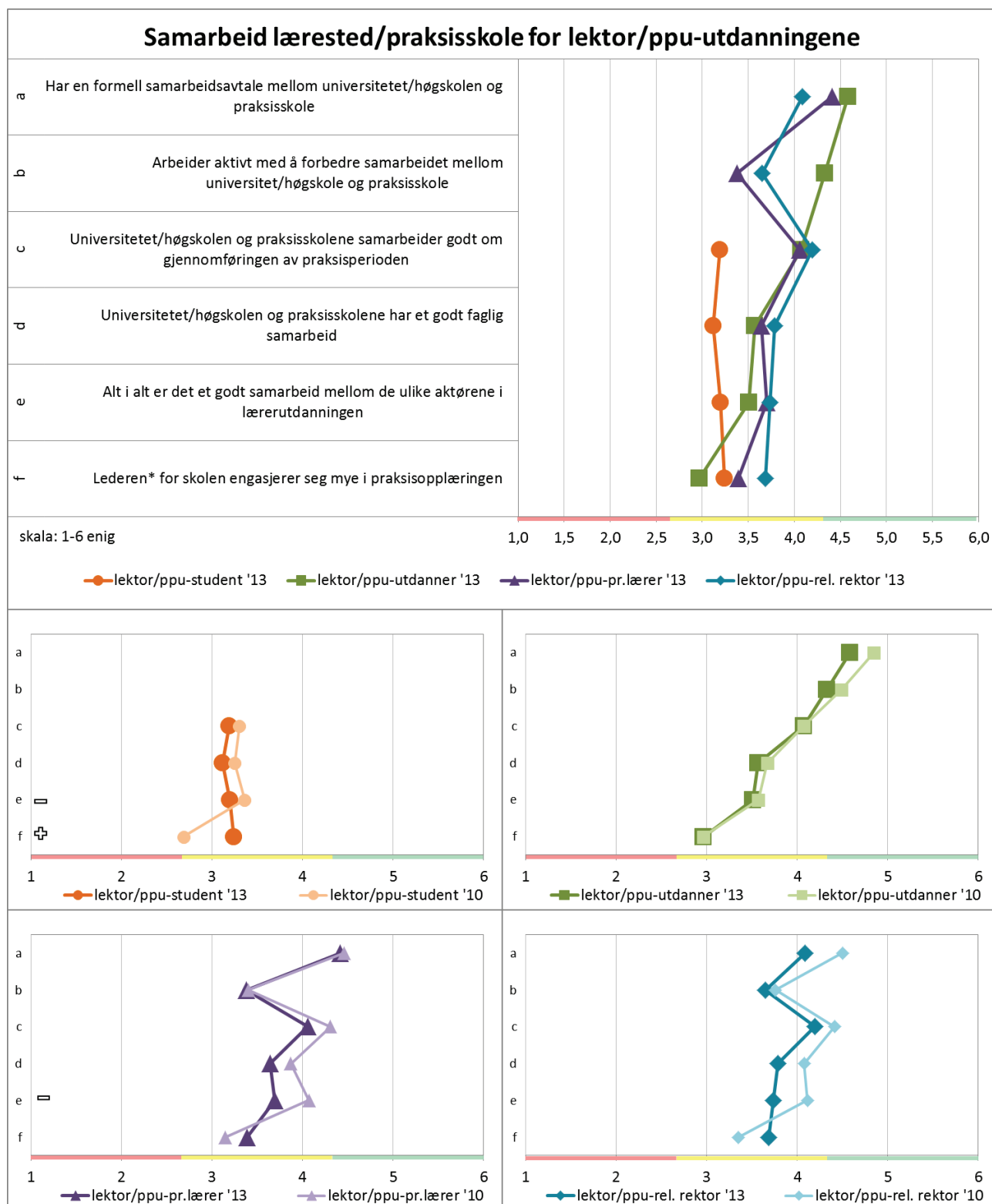
Oppfatninger av strukturelle forhold som samarbeidsavtaler er gjengitt i Figur 9. Forankring kan også være forbundet gjennom organisatoriske forhold. De spørsmål som angår forankring er:

- Har en formell samarbeidsavtale mellom universitetet/høgskolen og praksisskolene/-barnehagene (a)
- Arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet mellom universitet/høgskole og praksisskoler/barnehager (b)
- Ledelsen for skolen engasjerer seg mye i praksisopplæringen (f)

I figuren har vi også samlet data om erfaringer med samarbeidet. Dette omfatter:

- Universitetet/høgskolen og praksisskolene samarbeider godt om gjennomføringen av praksisperioden (c)
- Universitetet/høgskolen og praksisskolene har et godt faglig samarbeid (d)
- Alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen (e).

Variablene er sortert etter lærerutdannelsens svar.



Figur 9: Samarbeid lærested/praksisskole for lektor- og PPU-utdanningene

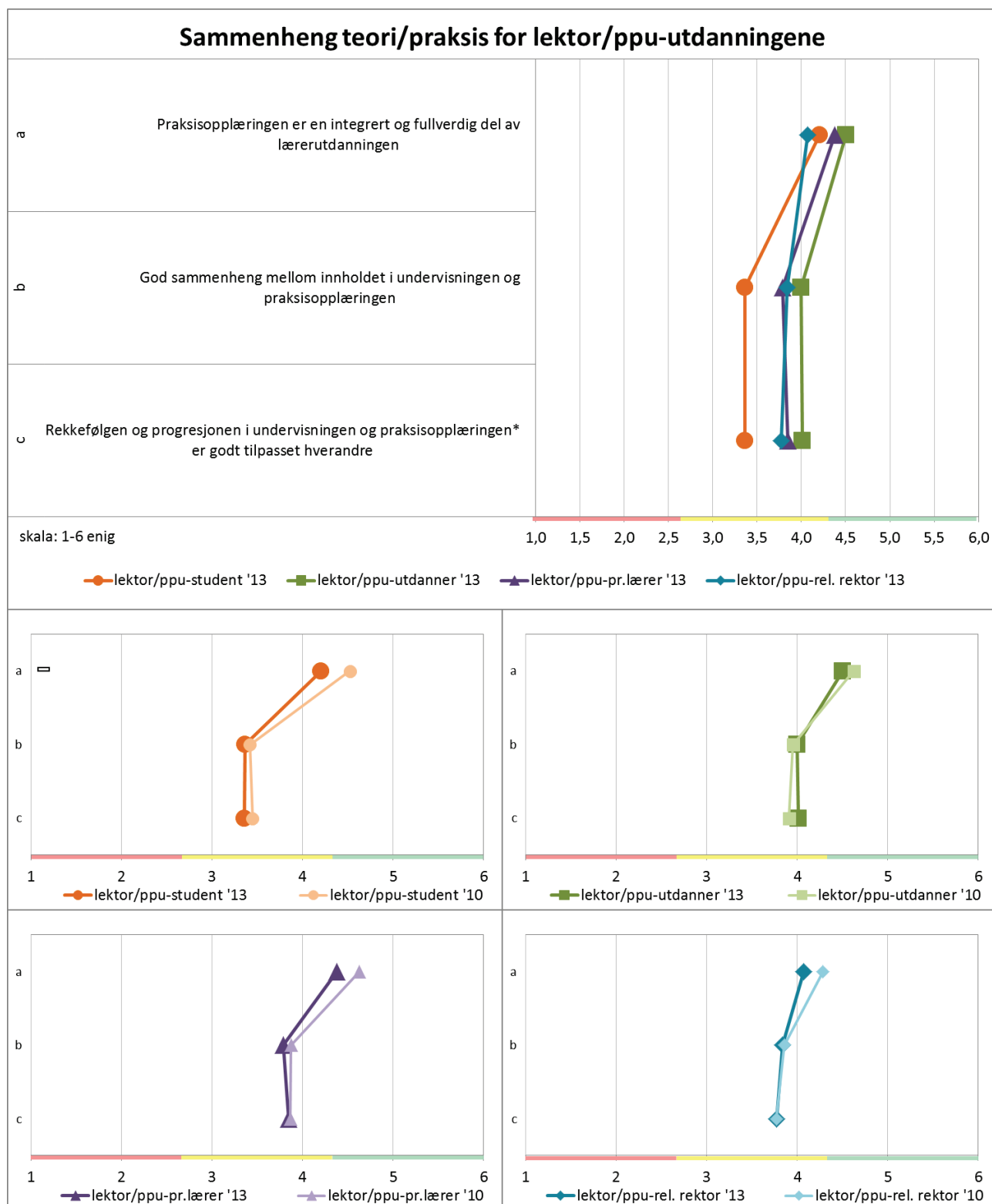
Nesten alle vurderingene faller i det gule beltet. Studentene er noe mer kritiske enn de øvrige målgruppene på flere punkter, med en snittskår på rundt 3,1, altså godt til venstre for midtpunktet. For øvrig ligger de fleste snittverdiene i den høyre halvdel av det gule området. Høyest skårer påstan-

den om at en formell samarbeidsavtale er på plass (a). Dette tyder på at overgangen fra ordningen med øvingslærere til ordningen med praksisskoler er underveis; men det er ingen endring i oppfatningene om dette siden 2010. Studentenes forhøyede vurdering av rektors engasjement (f) siden 2010 er statistisk signifikant; det samme er studentenes og praksislærernes senkede vurdering av institusjonenes samarbeid (e). At det bare er studentene som ser at rektor er mer engasjert (f), kan skyldes at rektorene har brukt mer tid på studentene direkte, muligens på bekostning av annen tilrettelegging; her har vi lite å gå på av utfyllende data.

Studentene ser begge sider av dette samarbeidet, og lever med konsekvensene av det, men de ser ikke nødvendigvis alt det som måtte foregå av tilrettelegging bak kulissene. At deres oppfatninger av det praktiske (c) og det faglige (d) samarbeidet er så pass lavt og også en god del lavere enn de øvrige målgruppene, tolker vi som et tegn på at samarbeidet bør bli bedre på disse to områdene.

3.6.2 Sammenheng og integrasjon

Tre påstander om den indre sammenheng mellom teoriundervisningen og praksisopplæringen er samlet i Figur 10.



Figur 10: De to kretsløpene: Sammenheng mellom teori og praksis for lektor- og PPU-utdanningene

Både sammenheng i innhold (b) og progresjon (c) skåres midt på skalaen, litt høyere av utdannerne. Integrasjon og fullverdighet (a) skåres litt høyere av alle målgrupper, på begge sider av grensen

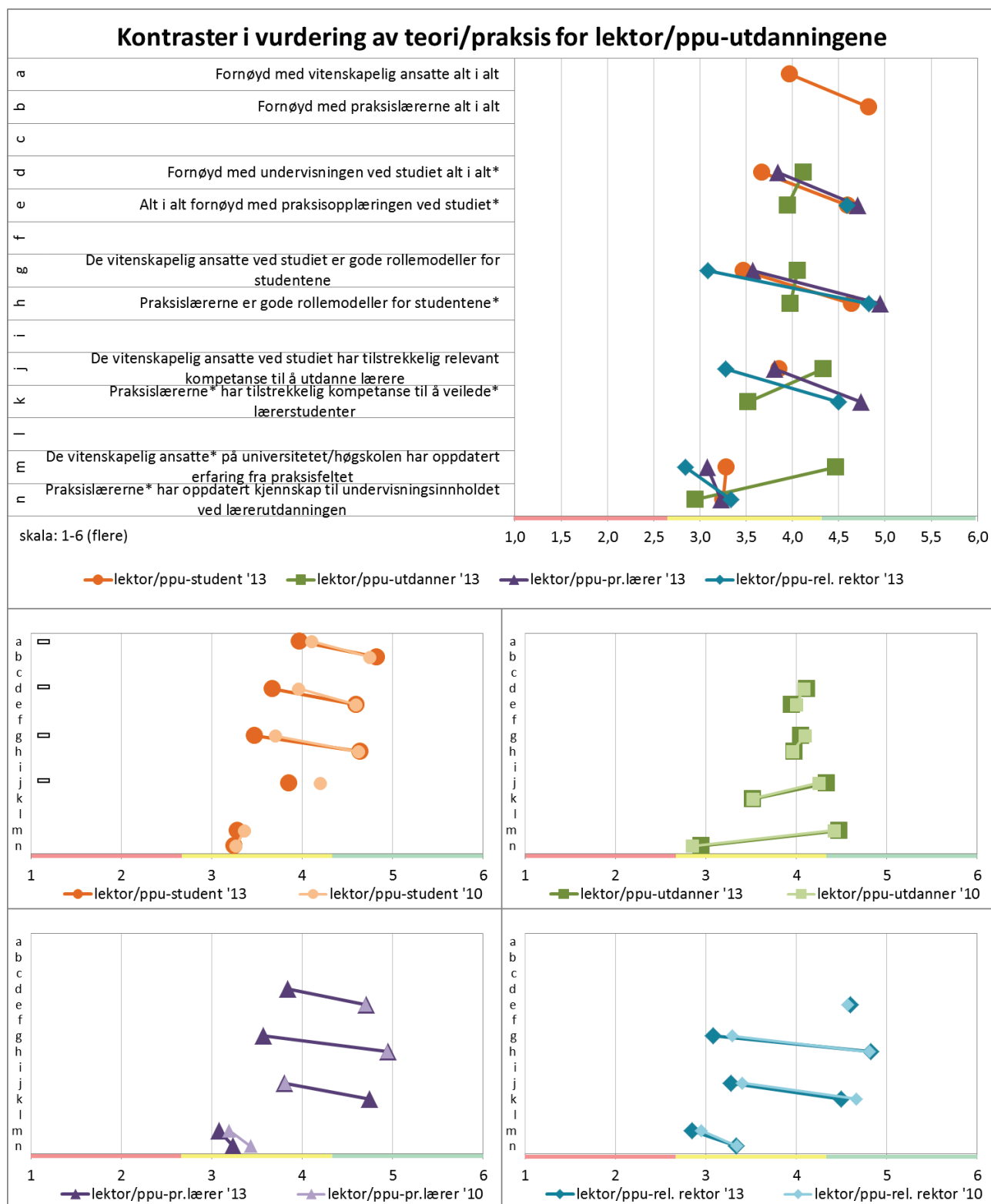
mellom gult og grønt område. Studentene skårer progresjonen litt lavere enn i 2010; ellers er det ingen endringer. Dette tyder på at det fortsatt er en vei å gå i å styrke samarbeidet og integrasjonen.

3.6.3 Kontraster i oppfatninger mellom undervisning og praksisopplæring

I det siste delkapittelet om forholdet mellom de to kretsløpene sammenstiller vi noen funn som viser kontrasten i oppfatninger mellom og på tvers av de to kretsløpene. Dette gjelder fem dimensjoner der vi har noenlunde sammenliknbare data om henholdsvis

- studentenes fornøydhet med personalet som underviser og veileder dem (a og b i Figur 11)
- målgruppenes fornøydhet alt i alt med de to delene av studiet (d og e i figuren)
- målgruppenes vurdering av personalet som rollemodeller for studentene (g og h)
- målgruppenes vurdering av personalets kompetanse for å undervise og veilede (j og k)
- målgruppenes vurdering av hvor oppdatert personalet er på det som skjer i det andre kretsløpet (m og n).

De to første av disse har vi ikke presentert data for fra før; de andre har vi allerede gått gjennom i andre sammenhenger. Vi understreker at vi ikke bruker målgruppenes svar som grunnlag for en rangering, men som et bilde på kontrasten i oppfatninger om de to delene av studiet og mellom de fire målgruppene. Det er altså mønsteret som disse kontrastene på fem dimensjoner oppviser, og ikke detaljene, som er viktig her.



Figur 11: Kontraster i vurdering av undervisning og praksisopplæring for lektor- og PPU-utdanningene

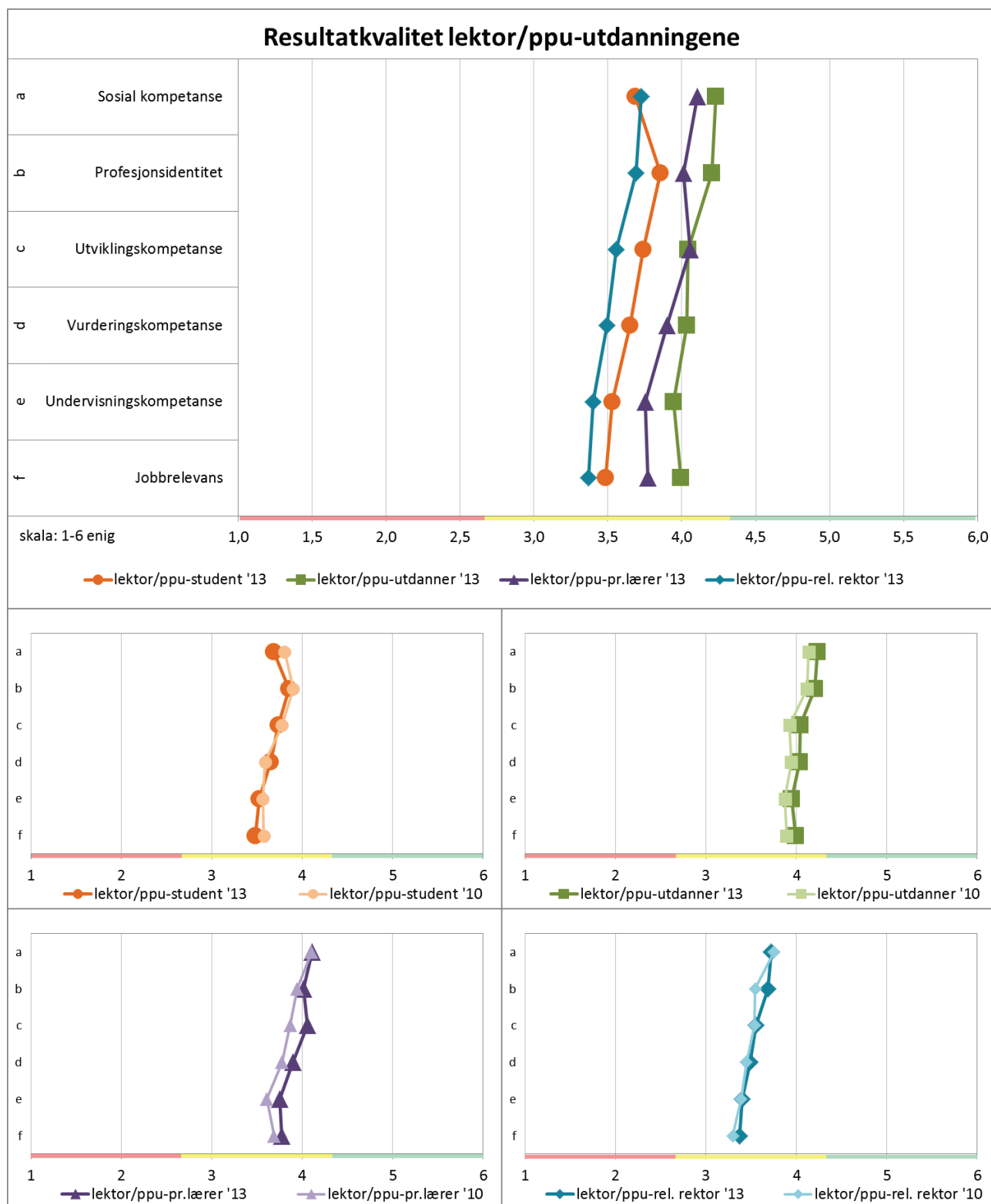
For hver av de fem dimensjonene kan vi observere følgende:

- Tre av målgruppene (studenter, utdannere og rektorer) er noenlunde sammenfallende i å vurdere praksisopplæringene høyere, til dels meget høyere, på hver av disse dimensjonene der vi har data
- Utdannerne bryter dette mønsteret, enten ved å sidestille vurderingen av de to kretsløpene (d/e og g/h) eller ved å rangere utdanningen godt over praksisopplæringen (j/k og m/n)
- På ett punkt er det allikevel enighet mellom alle målgruppene, nemlig om vurderingen av praksislærernes kjennskap til innholdet i undervisningen ved lærestedene (n)
- Endringene siden 2010 er ikke store; men studentenes vurderinger av teoriundervisningen er gått merkbart tilbake på fire av fem punkter.

Det at utdannerne og de som jobber i skolen (rektorer og praksislærere) vurderer sitt eget domene bedre enn de andres, er nok å forvente, ettersom de har ulik avstand til å forstå hva som skjer i de to delene av utdanningen. Forskjellen er imidlertid større enn en kunne forvente. Når studentene også deler de skoleansattes vurderinger i langt større grad enn de deler utdannelsens, kan det også være knyttet til at de er mer innstilt på jobb i skolen enn på jobb ved lærestedene. Allikevel er mønsteret også her mye tydeligere enn vi hadde forventet. Samtidig så vi ved undersøkelsen i 2010 at ønsket om et sterkere samkvem mellom lærestedene og praksisskolene, rangerte svært høyt på listen over prioriterte tiltak hos alle målgrupper. Det var altså en betydelig vilje til å lære mer om hverandres kretsløp for å styrke integrasjonen og dermed kvaliteten i lærerutdanningen. Hvorvidt dette ønsket har holdt seg til 2013, får vi belyst i kapittel 3.8.

3.7 Resultatkvalitet

Vi har tidligere (kapittel 2.6.1) gjort rede for hvordan vi har forstått resultatkvalitet og hvordan vi har beregnet den i seks komponenter. For lektor- og PPU-utdanningene er resultatene vist i Figur 12. Øverst viser vi profilene for de fire målgruppene i 2013. Nederst viser vi utviklingen over tid fra 2010 til 2013 for hver enkelt målgruppe. De seks komponentene er sortert i fallende rekkefølge, denne gang fra rektorenes synspunkt. Vi minner om at selv om alle rektorer er spurt om dette, har vi her bare brukt data fra de som er rektorer ved praksisskoler primært knyttet til lektor- eller PPU-utdanningene. Data for rektorer i videregående skole som ikke er praksisskoler, rapporteres i kapittel 6.



Figur 12: Resultatkvallitet for lektor- og PPU-utdanningene

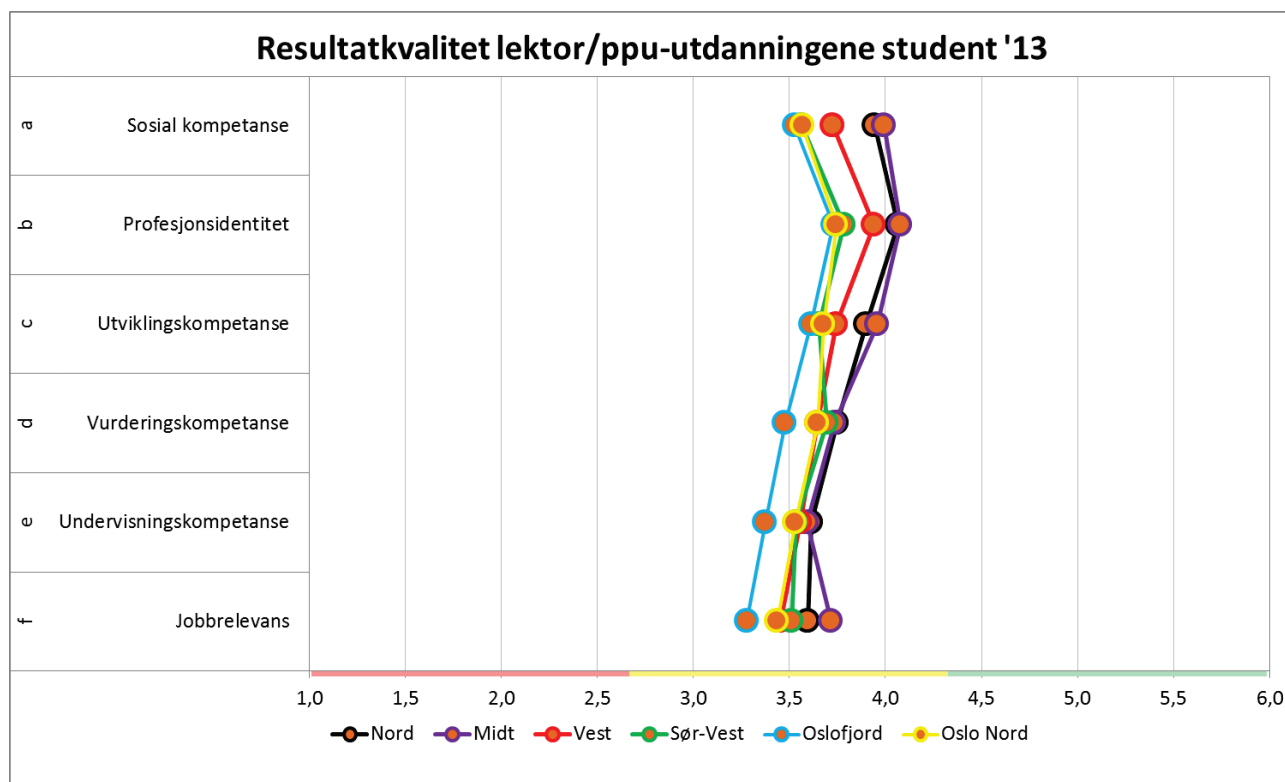
Alle snittskårene ligger innenfor det gule beltet (verken uenig eller enig i at utdanningen gir god kompetanse på hvert av de seks områdene). Et par av punktene ligger med skårer på ca. 3,4 også under midtpunktet på skalaen. Sosial kompetanse (a) er på topp og jobbrelevans (f) på bunn. Rekto-

rer og studenter skårer utdanningen noenlunde likt, praksislærere og utdannere skårer utdanningen litt høyere.

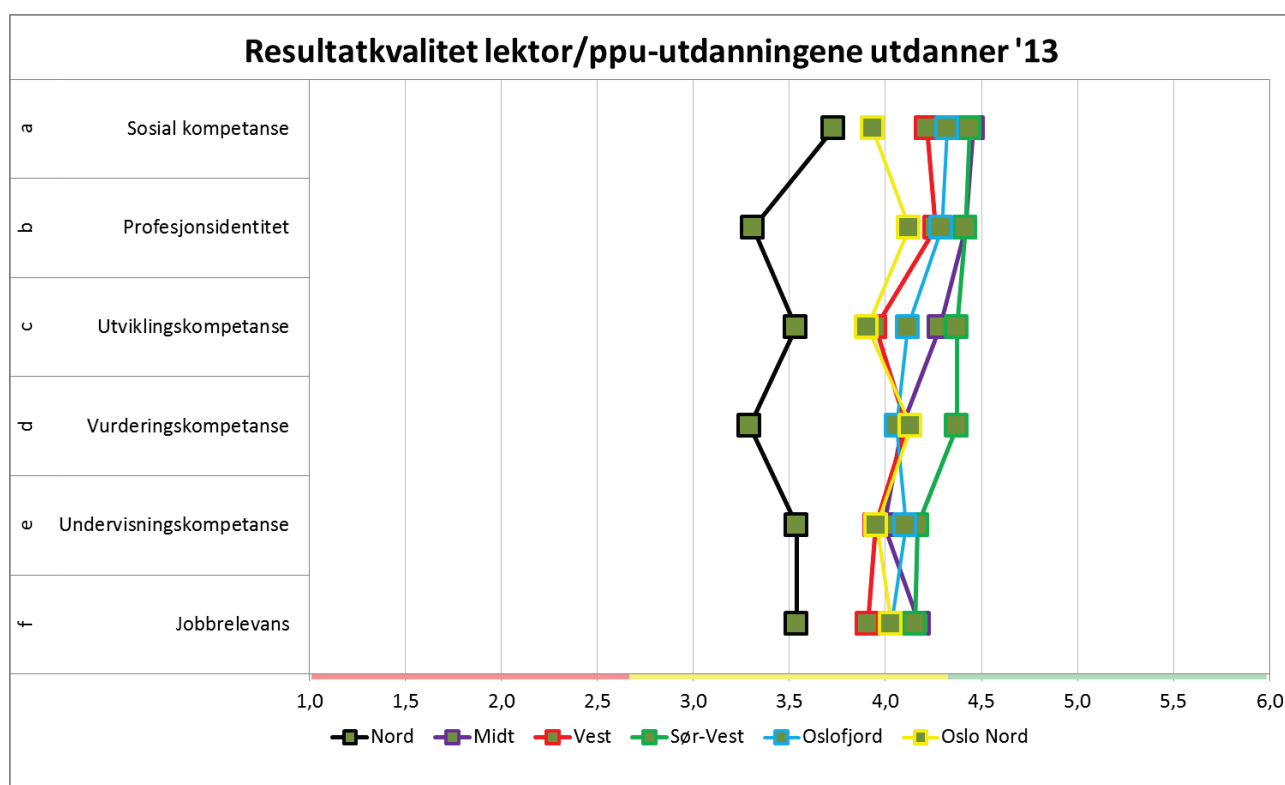
Grafene nederst i figuren viser at hver målgruppes profil er tilnærmet identisk fra 2010 til 2013, og det er svært små forandringer. Praksislærerne skårer utdanningen konsekvent litt høyere i 2013 enn i 2010, det samme gjør utdannerne, men økningen er mindre. Men de eneste forskjellene som er statistisk signifikante, er mellom profilene til utdannere og praksislærere på den ene siden og studenter og rektorer på den andre. Det har med andre ord ikke skjedd noen endring i noen av målgruppens vurdering av resultat kvalitet fra 2010 til 2013. Det har da heller ikke skjedd noen store endringer i disse utdanningene som skulle tilsi at resultat kvaliteten ville bli endret i perioden. Allikevel vil det at det er mange små, positive bevegelser og ingen nevneverdige negative, kunne antyde en marginal forbedring.

Gitt at samtlige snittskårer ligger i gult felt, vil vi si at oppfatningene viser til et forbedringspotensial på alle områder. Det er særlig interessant at undervisningskompetansen oppfattes som så vidt lav, både relativt og absolutt. Samtidig er det interessant at det ikke er noen endring i vurderingen av resultat kvaliteten, mens det på alle de øvrige dimensjoner (undervisning, praksisopplæring og sammenheng) er en liten overvekt i retning av tilbakegang. Vi kommer tilbake til dette i den oppsummerende diskusjonen.

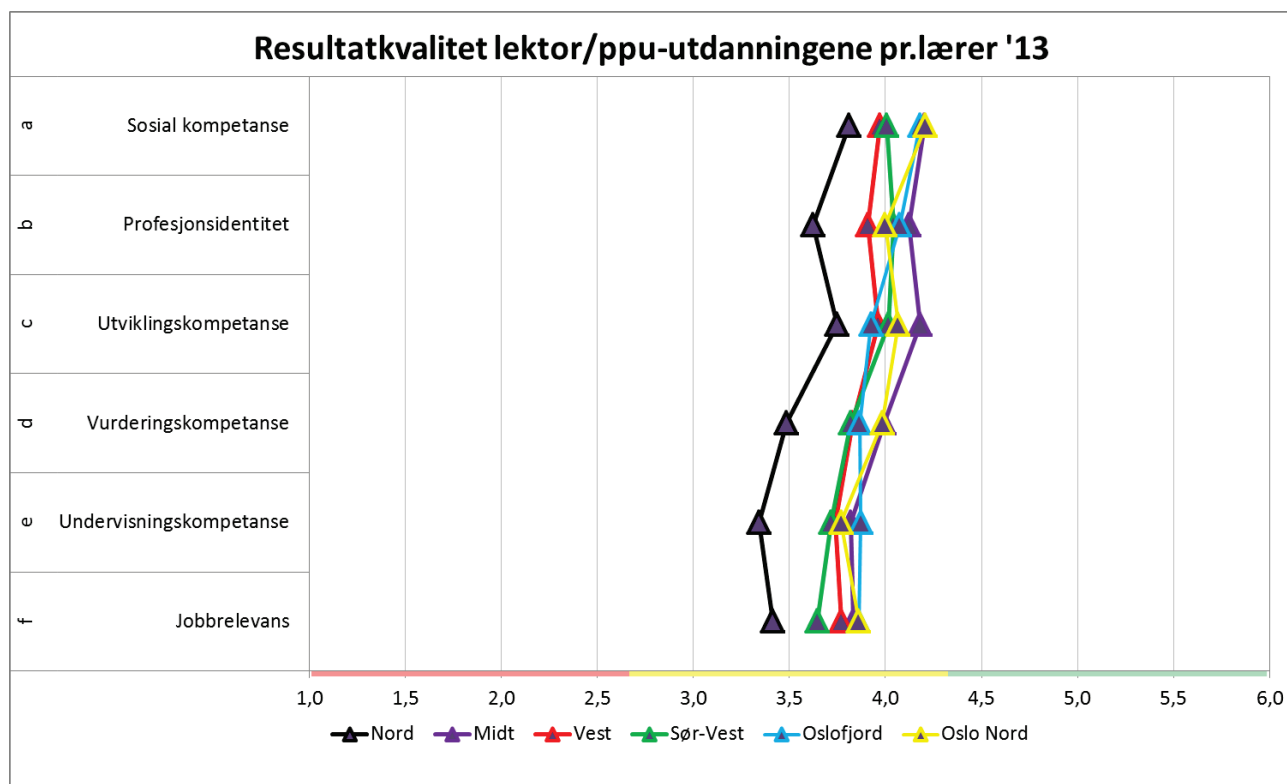
Vi er også bedt om å redegjøre for forskjeller mellom utdanningsregionene (se kapittel 2.5.1 på side 18 for definisjoner av regiontilhørighet). I de neste fire figurene viser vi de fire målgruppens oppfatninger om resultat kvalitet, splittet etter utdanningsregion. For hver målgruppe har vi beholdt farge og symbol som i de øvrige figurene, mens vi har gitt de seks utdanningsregionene hver sine farger på de linjene som binder observasjonspunktene sammen og de linjer som omkranser hvert av symbolene.



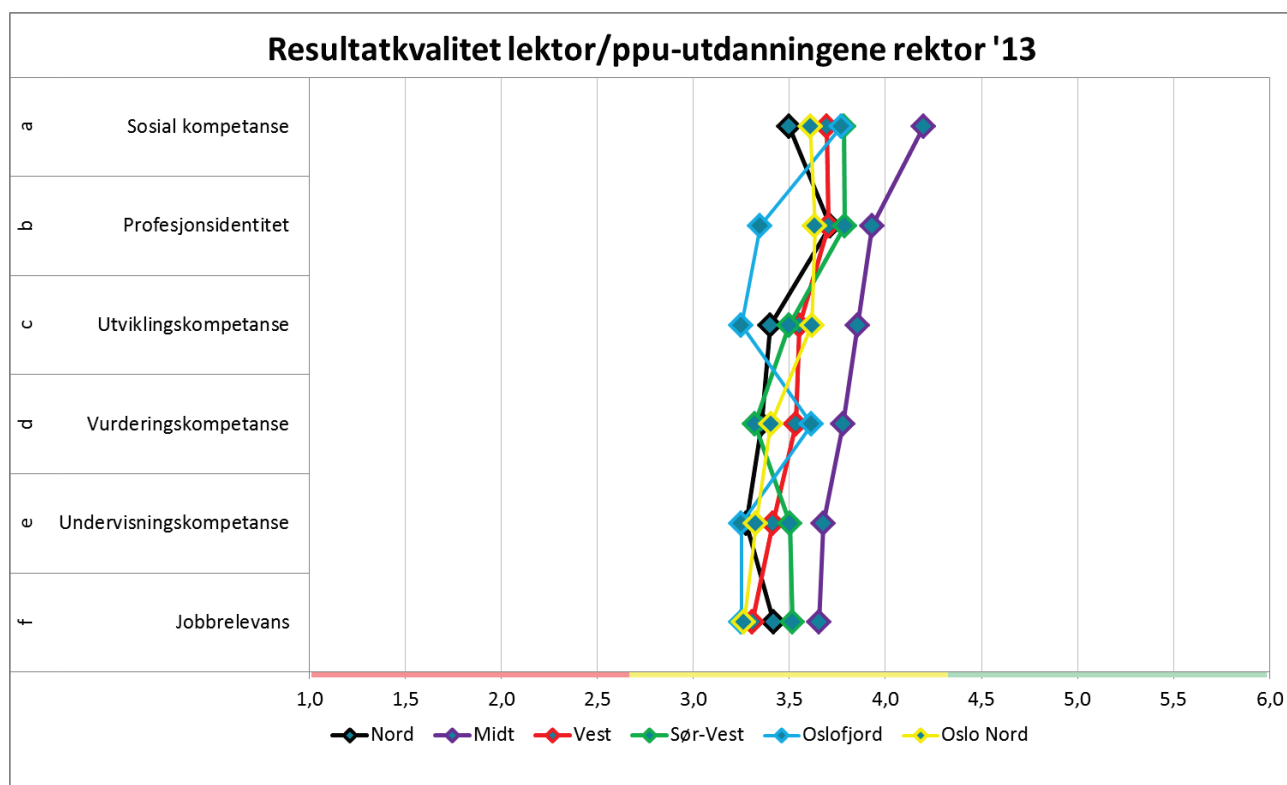
Figur 13: Regional fordeling av studenters oppfatning av resultatkvalitet for lektor/PPU-utdanningene



Figur 14: Regional fordeling av utdanneres oppfatning av resultatkvalitet for lektor/PPU-utdanningene



Figur 15: Regional fordeling av praksislæreres oppfatning av resultat kvalitet for lektor/PPU-utdanningene



Figur 16: Regional fordeling av rektorers oppfatning av resultat kvalitet for lektor/PPU-utdanningene

Det er to forhold som skiller seg ut i figurene. Det ene er at lærerutdannere og praksislærere i region Nord oppfatter resultat kvaliteten langt lavere enn sine respektive kolleger i de andre utdanningsregionene. Det andre er at rektorer i utdanningsregion Midt oppfatter resultat kvaliteten et hakk bedre enn sine kolleger i de øvrige utdanningsregionene. Antall svar i de enkelte gruppene er imidlertid små når vi splitter på både målgruppe og region, så ingen av de nevnte profilene er statistisk sett forskjellig fra de øvrige. De eneste signifikante utslagene er på om lag halvparten av variablene mellom studenter i region Midt og studenter i de to til tre regionene lengst til venstre i Figur 13.

3.8 Tiltak

Vi har bedt respondenter i alle målgruppene om å velge ut inntil fem tiltak som de vil prioritere for å styrke kvaliteten i lærerutdanningen. Også her har vi bare tatt med data fra rektorer ved praksisskoler, selv om alle er spurt. Valget er gjort fra en liste på 20 tiltak pluss en åpen "annet"-kategori. Det vil framgå av listen, se Tabell 6, at ikke alle tiltak er avgrenset til å omfatte endringer internt i selve utdanningen.

Tiltakene i 2013 er rangert fallende etter praksislærerne i lektor/PPU-utdanningen (fordi dette gav best samsvar i toppen mellom de fire målgruppene). Inntil fem tiltak med minst 40 prosent tilslutning innen hver målgruppe er markert med mørkegul bakgrunn for at de skal bli lettere å finne i tabellen. Øvrige tiltak med inntil 25 prosent tilslutning har lys gul bakgrunn.

Tabell 6: Prioriterte tiltak blant målgruppene i lektor- og PPU-utdanningene 2013

Tiltak	student '13	utdanner '13	pr.lærer '13	rektor '13
Heve statusen på læreryrket	51 %	48 %	64 %	63 %
Mer praksis	35 %	12 %	49 %	34 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	42 %	32 %	44 %	50 %
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	24 %	36 %	42 %	46 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, praksisskoler, et	46 %	50 %	42 %	45 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	47 %	21 %	24 %	31 %
Bedre arbeidsvilkårene for praksislærerne	13 %	18 %	23 %	16 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	32 %	25 %	22 %	42 %
Heve den pedagogiske kompetansen til praksislærerne	12 %	28 %	20 %	23 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut av studiet	22 %	6 %	20 %	31 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	19 %	40 %	19 %	9 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	25 %	9 %	19 %	21 %
Heve den faglige kompetanse til praksislærerne	8 %	27 %	14 %	13 %
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	13 %	6 %	14 %	11 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	25 %	6 %	12 %	11 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	15 %	25 %	11 %	14 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	13 %	15 %	9 %	10 %
Forlenge studiet	4 %	19 %	8 %	8 %
Redusere frafallet underveis i studiet	7 %	6 %	3 %	4 %
Annet	11 %	6 %	3 %	4 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	5 %	19 %	3 %	2 %

Alle målgruppene har statusheving på topp og styrking av aktørsamarbeidet blant sine topp fem prioriterte tiltak. Oppdatering av utdannerne på dagens skolehverdag rangerer også ganske høyt, like så ønsket om mer praksis (ikke hos utdannerne) og heving av inntakskravene (ikke hos studentene). Studentene prioriterer også styrking av undervisningens relevans for yrkesutøvelsen høyt og får rimelig god støtte for dette hos rektorene. Utdannerne vil heller øke de økonomiske ressursene

til lærerutdanningen. Ut over dette er det også en viss større for å heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelige ansatte. Dette er de åtte tiltakene med størst og bredest oppslutning.

Svært få er opptatt av å redusere frafall underveis i studiet; langt flere, særlig blant rektorene, er opptatt av å kunne veilede uskikkede studenter ut. Det er også få som vil prioritere å forlenge studiet eller å heve FoU-kompetansen, unntatt blant utdannerne selv.

I Tabell 7 har vi vist endringer i prosentpoeng oppslutning for de respektive tiltak siden 2010. Røde søyler mot venstre viser redusert tilslutning til tiltaket, blå søyler mot høyre viser økt tilslutning. Tabellen er ellers organisert som forrige tabell, også ved å beholde de gule bakgrunnsfargene som angir tiltakene med størst oppslutning. Vi lar normalt være å kommentere endringer på fem prosentpoeng eller mindre, da disse kan være tilfeldige utslag.

Tabell 7: Endringer i prioritering av tiltak blant målgruppene i lektor- og PPU-utdanningene fra 2010 til 2013

Tiltak	student '13	utdanner '13	pr.lærer '13	rektor '13
Heve statusen på læreryrket	-3%	6%	-2%	7%
Mer praksis	-4%	-9%	-5%	-14%
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	3%	0%	-7%	-9%
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	-4%	-7%	-11%	-2%
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, praksisskoler, et	4%	4%	1%	10%
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	10%	-5%	2%	-4%
Bedre arbeidsvilkårene for praksislærerne	1%	6%	2%	5%
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	4%	1%	-6%	9%
Heve den pedagogiske kompetansen til praksislærerne	-3%	-7%	2%	-1%
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut	-4%	-2%	3%	-11%
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	-7%	-5%	-2%	0%
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	0%	-9%	-5%	-5%
Heve den faglige kompetanse til praksislærerne	0%	-6%	4%	4%
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	-2%	-3%	4%	-8%
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	1%	-2%	2%	2%
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	1%	3%	-6%	4%
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	1%	-2%	-1%	3%
Forlenge studiet	0%	4%	0%	-1%
Redusere frafallet underveis i studiet	1%	4%	3%	2%
Annet	-2%	1%	3%	4%
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	-1%	-11%	-1%	-1%

Bildet er særdeles broket. Det kan imidlertid være lett å bli lurt av små tilbakeganger for enkelttiltak på grunn av fargeleggingen. Her konsentrerer vi omtalen om de tydeligste endringene.

Vi ser først på de åtte tiltakene som vi identifiserte som de med størst eller bredest oppslutning. Fire av disse har fått økt oppslutning siden 2010. Statusheving, som rangerer på topp, har fått 6 til 7 prosentpoeng ekstra oppslutning som prioritert tiltak blant rektorer og utdannere. Og aktørsamarbeid, som vi også plasserte høyt oppe i tabellen, har opplevd stigende oppslutning, med hele 10 prosentpoeng hos rektorene. Studentenes ønske om å styrke undervisningens yrkesrelevans har også økt med hele 10 prosentpoeng. Og både rektorer og studenter har styrket sin tilslutning til å heve den pedagogiske kompetansen hos utdannerne, mens praksislærerne har redusert sin interesse for dette.

På alle disse frontene kan det altså tolkes å være tilbakegang i utdanningen, men fortsatt langt igjen å gå, ifølge respondentene.

Fire av de åtte øverst rangerte tiltakene har også opplevd tilbakegang. Ønsket om mer praksis har fått redusert oppslutning, fra 9 til 14 prosentpoeng, hos utdannere og rektorer. Praksislærere og rektorer har også senket sin tilslutning til tiltak for å oppdatere utdannelses på dagens skolehverdag. Særlig praksislærere og utdannere har dabbet noe av i sin interesse for å styrke inntakskvaliteten, og både studentene og utdannerne er mindre interessert nå enn for tre år siden i å øke de økonomiske ressursene til utdanningen. På disse fire punktene har altså behovet for tiltak trolig gått noe tilbake, men det er fortsatt en vei å gå.

Blant de store "taperne" siden sist blant de tiltakene som ikke er prioritert øverst, er rektorenes ønske om bedre muligheter for å veilede uskikkede studenter ut av studiet (med en nedgang på 11 prosentpoeng), utdannelses ønske om å heve sin egen heving av FoU-kompetanse (11 prosentpoeng), utdannelses ønske om å styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen (9 prosentpoeng) og rektorenes ønske om klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden (8 prosentpoeng).

Alt i alt er studentenes preferanseprofil mest stabil over tid (med bare to større endringer), utdannerne har gitt hele åtte tiltak en redusert oppslutning på minst fem prosentpoeng, praksislærerne har seks slike tilbakeganger og få tiltak med økt oppslutning, mens rektorene er den gruppen som har ombestemt seg mest. Det er imidlertid vanskelig å finne noen tydelige bakenforliggende mønstre i endringene. Tydelig egeninteresse, for eksempel, er det vanskelig å finne som noen gjennomgripende faktor. Vi har dermed ingen gode forklaringer på de endringene som har funnet sted.

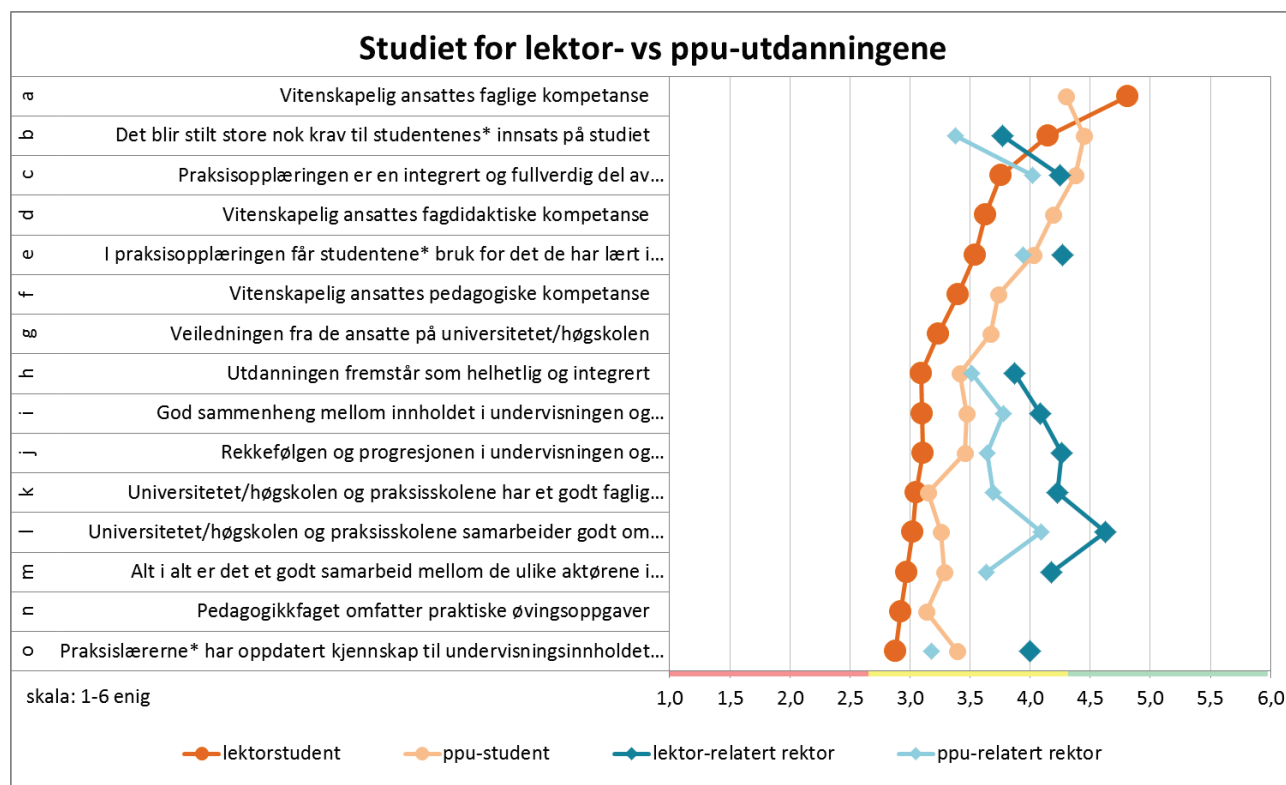
3.9 Integrert master eller praktisk-pedagogisk tilleggsutdanning?

Fokusgruppeintervjuene i 2010, kommentarer i spørreskjemaene og informasjon fra andre kilder tyder på at det kan være en del forskjeller mellom integrerte femårige masterstudier, her omtalt som lektorutdanning, og den ettårige praktisk-pedagogiske tilleggsutdanningen (PPU). De mest slående utsagnene har kommet fra studenter som angrer på at de har tatt en femårig integrert utdanning, som viser seg å være lite integrert i praksis, og heller ville ha gått løs på en femårig faglig master pluss en ettårig PPU-påbygning, om de hadde kunnet velge om igjen. Andre utsagn har støttet opp om mangelen på integrasjon i de (nye) integrerte masterstudiene og tydet på at det i alle fall kunne være snakk om overgangsproblemer.

Innenfor rammen av dette prosjektet har det ikke vært mulig å følge opp disse mulige uoverensstemmelsene i systemet på en fullverdig måte. Vi har for eksempel ikke tilstrekkelig detaljerte data om hvilke respondenter som er knyttet til ferske, henholdsvis mer modne, integrerte mastergradprogrammer. Vi har imidlertid splittet datamaterialet vårt i to etter hvorvidt respondentene primært er tilknyttet PPU eller lektorutdanning (integrert master). Den største utfordringen med dette var at det er mange kombinasjonsmuligheter i studieprogrammene, så det er en viss usikkerhet i inndelingen etter henholdsvis PPU og lektorutdanning som primær tilknytning, både blant studentene og blant praksislærere og rektorer.

De mest interessante forskjellene er oppsummert i Figur 17, der vi har sammenliknet studentenes og rektorenes profiler på 15 variabler fra de foregående delkapitlene der det er store forskjeller i mate-

rialet mellom lektor- og PPU-utdanningene. Sorteringen er etter studentenes svar. Fargekodene avviker her fra de øvrige figurer; lektorutdanningene er vist med mørke farger og PPU-utdanningene med lyse.



Figur 17: Studiet for lektor- vs PPU-utdanningene

Vi har omtalt enkeltvariablene tidligere under overskriftene undervisning, praksisopplæring og sammenheng; her er det mønsteret som er av interesse. Det er en slående forskjell mellom studentenes lave vurderinger og rektorenes høye vurderinger på de samme variablene, på en variabel nær (b, krav til studentenes innsats). Enda mer slående er det imidlertid at mens rektorer primært tilknyttet lektorstudier skårer studiet høyere enn sine kolleger primært tilknyttet PPU-studier, går gapet i motsatt retning for studentene. Oppfatningene av praksis og samarbeid i lektorstudiene er altså betydelig mer polarisert mellom studenter og rektorer enn tilsvarende for PPU. Antall rektorer der vi har data om dette er lavt (25 primært tilknyttet lektorutdanning og 132 primært tilknyttet PPU), men de forskjeller vi omtaler, er statistisk signifikante. Vi har ikke funnet noen gode forklaringer på disse mønstrene, verken i surveymaterialet eller i en bredere fortolkning.

Forskjellene mellom praksislærerne i de to utdanningene likner på forskjellene mellom rektorene, men de er ikke like sterke på alle variabler, så vi viser dem ikke i figuren. Det er bare små forskjeller mellom utdannerne ved de to utdanningene.

3.10 Oppsummering

Studentene setter praksisopplæringen betydelig høyere enn undervisningen og er mest kritiske til integrasjonen mellom undervisning og praksisopplæring. Studentenes vurdering av undervisningen har faktisk gått tilbake på et flertall av målepunktene våre.

For de øvrige målgruppene er det overraskende stabile vurderinger og få endringer siden 2013. Utdannerne og praksislærerne vurderer imidlertid hverandres aktiviteter og kompetanse så pass mye lavere enn de vurderer mange andre forhold at det er iøynefallende. Studentene bidrar også til å forsterke kontrasten mellom de to kretsløpene når deres holdning til undervisningen er blitt mer kritisk. Praksislærerne har imidlertid, i likhet med studentene, skåret samarbeidet mellom aktørene lavere i 2013 enn i 2010.

Hvorfor er det bare studentene som har trukket ned vurderingene av undervisningen, og ikke de andre målgruppene? Ser de noe som de andre ikke ser, eller skjer det en endring i studentmassen og dens forventninger? Vi har dessverre ikke data til å belyse dette.

Alle seks resultatkvaliteter vurderes midt på treet (i gult felt), med sosial kompetanse på topp og jobbrelevans nederst. Studenter og rektorer har noenlunde sammenfallende vurderinger, i snitt omtrent et halvt trinn lavere på en seks-trinns skala enn praksislærerne og utdannerne. Her er det absolutt ingen endringer siden 2010, og dermed fortsatt et stort forbedringspotensial.

Nest etter å heve status på læreryrket, er styrking av samarbeidet mellom praksisskolene og lærestedene, samt oppdatering av utdannerne på dagens skolehverdag, øverst på tiltakslistene for alle målgruppene. Disse tiltakene har holdt seg øverst på rankinglisten der de også var i 2010. Dette er et godt tegn fordi det viser en vilje til å gjøre noe med kontrastene og kommunikasjonen mellom de to delene av utdanningen.

Utvidet praksis er et tiltak som har dalt kraftig på prioriteringslistene for alle målgrupper primært knyttet til lektor/PPU-utdanningene, men det er fortsatt relativt høyt rangert hos alle så nær som utdannerne. Vi skal senere se samme trend for grunnskolelærerutdanningene, der praksisopplæringen har gjennomgått en viss omstrukturering, men uten å øke i omfang. Det kan være erfaringene derfra som har spilt over også til lektor- og PPU-utdanningene. I det hele tatt er det nokså godt sammenfall mellom utviklingen i de to segmentene av lærerutdanningen.

4 LÆRERUTDANNINGEN FOR GRUNNSKOLEN ER I ENDRING

4.1 Innledning

Selv om også lektorutdanning og faglærerutdanning kan kvalifisere til undervisning i grunnskolen, vil fokus i dette kapittelet være på den integrerte profesjonsutdanningen for grunnskolelærere.

Tilbudet er i dag spredt over hele landet, og i de siste årene har det også vært en sterk økning i fleksible deltidstilbud som appellerer spesielt til voksne med arbeidserfaring, gjerne i skolen, som ikke vil prioritere å tilbringe full tid i mange år på lærestedet.

Profesjonsutdanningen til læreryrket i grunnskolen har lange historiske røtter. Tilbudet har gått gjennom mange reformer siden det første offentlige lærerseminaret ble etablert i Tromsø i 1826. I de seneste tiår framstår innlemmingen av lærerskolene i de statlige høyskolene, kvalitetsreformen for høyere utdanning, og formaliseringen av lærerutdanningen som en fireårig bachelorutdanning til allmennlærer, som viktige milepeler. Siden vår undersøkelse i 2010 har det også vært en betydelig reform, nemlig omleggingen fra en allmennlærerutdanning (ALU) til to grunnskolelærerutdanninger (GLU).

Strukturering av kapittelet

Vi har valgt å beskrive GLU-reformen først (kapittel 4.2), før vi i kapittel 4.3 og utover belyser den med data fra spørreundersøkelsen. I presentasjonen av GLU-reformen vil vi utdype hvert av de fire hovedpunktene i reformen. I tillegg har vi med et punkt om GNIST, som de siste årene har lansert kampanjer for heving av status, kvalitet og rekruttering. Empirien presenteres noenlunde etter samme mal som i kapitlene om lektorutdanningene (kapittel 3) og lærerutdanningene for barnehagesektoren (kapittel 5). Det vil si at vi først beskriver utvalget i undersøkelsen (kapittel 4.3), følger på med delkapitler om inntakskvalitet (4.4), kvalitet i undervisningen (4.5) og praksisopplæringen (4.6) og sammenhengen mellom de to hoveddelene av utdanningen (4.7), før vi ser på resultat-kvalitet (kapittel 4.8) og respondentenes prioritering av tiltak for kvalitetsforbedring (4.9). Vi vil så langt råd er gjennom kapittelet knytte empirien til GLU-reformen. Metodisk sett kan ikke eventuelle endringer i dataene siden 2010 tilskrives reformen uten videre, det er alltid en lang rekke forhold som påvirker utviklingen i utdanningen. Vi vil imidlertid komme tilbake til dette i konklusjonsdelen av kapittelet (4.10).

4.2 Fra ALU til GLU: Endringer i studietilbudet

4.2.1 Fire hovedpunkter i nytt studietilbud

En stor endring i lærerutdanningen trådte i kraft høsten 2010. Da ble den tradisjonelle allmennlærerutdanningen (ALU) omgjort til det som i dag heter grunnskolelærerutdanningen (GLU). Kunnskapsdepartementet skisserer fire punkter som oppsummerer hva som er nytt i grunnskolelærerutdanningen:

***"To utdanninger:** Lærerne skal bli eksperter i å undervise på sine respektive årstrinn. Studentene velger enten et studium som kvalifiserer for å undervise på 1.-7. trinn eller et studium som kvalifiserer for å undervise på 5.-10. trinn.*

***Styrket praksisopplæring:** Praksis forbereder studentene på hverdagen i læreryrket og bidrar til forståelse for det teoretiske i studiet. I løpet av de fire studieårene skal studentene ha*

minst 100 dager veiledet praksis i skolen. Praksisopplæringen skal være en integrert del av alle fag i utdanningen, den skal være knyttet til ulike deler av skolens virksomhet og den skal ha stigende vanskelighetsgrad over de fire årene.

Sterkere faglig forankring: *Solid faglig kompetanse gir trygghet og stolthet, og et godt grunnlag for å vurdere elevens faglige nivå og utvikling. Studentene i de nye utdanningene skal fordype seg mer i færre enkeltfag.*

Nytt og utvidet pedagogikkfag: *Det nye faget Pedagogikk og elevkunnskap er det eneste felles obligatoriske faget i de to nye lærerutdanningene. Faget skal bidra til lærernes identitet. Det skal være tett på praksisopplæringen og arbeidet i de andre fagene. Pedagogikk og elevkunnskap skal gi studentene en plattform for profesjonell videreutvikling gjennom hele karrieren i læreryrket." (Kunnskapsdepartementet 2011)*

I de følgende underkapitlene går vi nærmere inn på hvert av disse punktene, samt et punkt om GNIST-partnerskapets kampanjer, før vi belyser dem med data fra spørreundersøkelsen.

4.2.2 En spesialisering av utdanningen

Man går altså fra å tilby en allmennlærerutdanning som kvalifiserer læreren til å undervise i hele barne- og ungdomsskolen, til en grunnskolelærerutdanning med spesialisering ved at studentene må velge mellom to løp; enten å kvalifisere seg for å undervise på 1. – 7. trinn, eller for å undervise på 5. – 10. trinn. Bakgrunnen for denne endringen finner vi i stortingsmeldingen om lærerens rolle og utdanning (St.meld. 11 (2008-2009)), hvor det fremheves at den tidligere allmennlærerutdanningen var for bred til å gi lærerkandidatene nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse for alle trinn og fag i skolen. Slik sett har utdanningen blitt mer spisset, og skal da også oppleves som mer relevant i forhold til det arbeidsmarkedet lærerkandidatene skal ut i.

4.2.3 Integrering av teori og praksis

Flere evalueringer forut for denne endringen i lærerutdanningen konkluderte med at det var store utfordringer i forholdet mellom den praktiske og teoretiske delen av lærerutdanningene (Norgesnettrådet 2002; NOKUT 2006a)⁷. De to elementene fungerte som to ulike kretsløp, uten å utnytte potensialet som ligger i å lære i spenningsfeltet mellom teori og praksis. Det var særlig to utfordringer som gjorde seg gjeldende i forbindelse med de to kretsløpene: Samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjoner, samt det man kan kalle teori – praksis-spranget. I stortingsmeldingen (St.meld. 11 (2008-2009)) er departementets vurdering at hovedutfordringene i praksisopplæringen er mangel på nasjonale kvalitetskrav og svak kopling til teorifagene i utdanningen. Videre står det at det først og fremst er kvaliteten i praksisopplæringen og sammenheng mellom praksis og andre deler av studiet som må endres, og ikke omfanget av praksisopplæringen. Dette har resultert i målsetninger og strukturelle endringer som skal bidra til å samkjøre og integrere de to kretsløpene bedre.

Utdanningsinstitusjonene skal gå fra å ha samarbeidsavtaler med enkelte øvingslærere, til å samarbeide med praksisskoler. Dette skal bidra til et samarbeid som er bedre forankret ved praksisskolene, og ikke så personavhengig som tidligere ved øvingslæreravtalene. Denne endringen har riktignok skjedd over lengre tid, men fra 2010 er praksisskoleordningen normen.

⁷ Denne NOKUT-rapporten er også kjent som ALUEVA-studien.

Praksisopplæringen har beholdt sine 100 dager og således ikke blitt noe større i omfang, men har fått tydeligere kriterier, krav og mål. Målene og rammene for praksisopplæringen skal være like ved de ulike utdanningsinstitusjonene, og man skal ha felles rammer for vurdering av studentenes læring i praksis.

Praksistiden er forutsatt å bli mer integrert i den resterende utdanningen. På denne måten skal gapet mellom teori og praksis minske, og man skal få en helhetlig og integrert lærerutdanning hvor praksisen er koblet til aktiviteten i fagene, og til bacheloroppgaven det tredje året.

Lærerstudentene skal ha praksis hvert semester. Dette skal bidra til kontinuitet i praksisperiodene, samt progresjon i utdanningen både når det gjelder praksis og ved utdanningsinstitusjonene.

Alt i alt innebærer dette fortsatt en viss frihet i hvordan lærestedene organiserer og gjennomfører praksisopplæringen, så lenge de forholder seg til prosess- og resultatkrav, men en må forvente en stor spredning i hvor store endringer som må til i forhold til tidligere praksis.

4.2.4 En sterkere faglig forankring

Allerede i 2008 kom det nye retningslinjer for hvor mange studiepoeng den enkelte undervisnings-situasjon burde forutsette. Fokuset på den faglige utdanningen og kompetansen til lærerne ble forsterket, både for undervisning på barnetrinnet og på ungdomstrinnet. Man gikk fra 30 til 60 studiepoeng som krav for å undervise i norsk/samisk, matematikk og engelsk på ungdomstrinnet⁸. På barnetrinnet måtte man ha 30 studiepoeng for å undervise i fagene norsk/samisk og matematikk. Gjennom grunnskolelærerutdanningen som nå er satt i verk, vil framtidige lærere på ungdomstrinnet normalt ha 60 studiepoeng i tre skolefag, mens lærere på barnetrinnet normalt vil ha 30 studiepoeng i tre fag og 60 studiepoeng i ett fag. Målet er at lærere skal ha relevant utdanning i alle fag de underviser i. Utdanningen er tilpasset den kompetanseforskriften som gjelder fra 2014 for nytilsettinger i grunnopplæringen.

4.2.5 Et nytt og utvidet pedagogikkfag – pedagogikk og elevkunnskap

NOKUTs evaluering av allmennlærerutdanningen påpekte blant annet følgende om pedagogikkfaget og fagets rolle i allmennlærerutdanningen:

[Det er] vanskelig å få grep om hva som utgjør den samlende, helhetlige og integrerende kraften i utdanningen (NOKUT 2006a s. 4).

Videre konstaterte evalueringen at pedagogikkfaget hadde svært ulik betydning ved de ulike institusjonene. Mens noen lærerutdanningsinstitusjoner så faget som sentralt, sto faget ved andre institusjoner relativt svakt. Samtidig viste evalueringene at både studenter og faglærere savnet elementer som burde behandles i pedagogikkfaget. Dette er noen av begrunnelsen for de store endringene i pedagogikkfaget.

Med utgangspunkt i nevnte stortingsmelding (St.meld. 11 (2008-2009)) ble pedagogikkfagets innhold og rolle i lærerutdanningene fornyet. Faget heter nå *Pedagogikk og elevkunnskap* og skal fylle tre hovedfunksjoner: (1) gi en faglig plattform, (2) gi metodisk kompetanse, og (3) gi kompetanse til å ivareta relasjonelle og sosiale forhold. I stortingsmeldingen står det videre at pedagogikkfaget

⁸ 30 studiepoeng tilsvarer normert full studiebelastning for en heltidsstudent per semester.

må være det sentrale og samlende faget i lærerutdanningen, og danne et felles grunnlag for utøvelsen av lærerrollen. Faget skal bidra til at studentene dannes som yrkesutøvere i et profesjonelt fellesskap

- *"med høy yrkesetisk bevissthet, god vurderingsevne og evne til å lede læringsarbeid i en mangfoldig sammensatt elevgruppe*
- *med grunnleggende forståelse for skolens formål og mandat, handlingsrom og betydning i samfunnet*
- *med god innsikt i skolen som organisasjon og som ser nødvendigheten og verdien av at skolen har et godt lederskap*
- *med forståelse for betydningen av endring og utvikling og med en kritisk reflektert holdning til egen og skolens praksis*
- *med kunnskaper og holdninger som bidrar til å skape bedre læringsresultater for den enkelte elev og hele skolen." (St.meld. 11 (2008-2009) s. 20).*

Faget er i dag det eneste felles obligatoriske faget i lærerutdanningen, med studiepoeng fordelt over de tre første årene. Til sammen utgjør dette faget 60 studiepoeng, hvorav 30 studiepoeng har blitt satt inn på utdanningens tredje år. I dette året inkluderes vitenskapsteori og metode i pedagogikkfaget. Dette inngår som et ledd i bacheloroppgaven, samt et ledd i lærerutdanningens satsing på forskning og utviklingsarbeid (FoU).

4.2.6 GNIST – har du det i deg?

GNIST en satsing for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og videreutvikle lærerprofesjonen i Norge. Utdanningsmyndighetenes har etablert et partnerskap med sentrale samfunnsaktører for å få til en helhetlig lærersatsing. I tillegg til Kunnskapsdepartementet inngår Utdanningsforbundet, KS, NHO, LO, Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet, Norsk Studentorganisasjon, Norsk Lektorlag, Skolenes landsforbund⁹, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Norsk Skolelederforbund og Elevorganisasjonen.

Siden GNIST-partnerskapet startet i 2009, er det drevet omfattende virksomhet for å rekruttere flere lærerstudenter og for å heve statusen på læreryrket. Henvendelser har eksempelvis vært rettet mot potensielle lærerstudenter i den digitale generasjon. Dette ble først gjort gjennom en interaktiv audition (på nett) til lærerjobben med krevende og selvsikre barneskoleelever i rekrutteringsrollen. Senere er henvendelsene blant annet foretatt gjennom en faglig orientert «tentamen», alt under mottoet: *"Har du det i deg?"* (altså det som trengs for å bli en god lærer – se hardudetideg.no).

Når det gjelder rekruttering av lærerstudenter, så viser søkertall fra Samordna opptak en betydelig framgang i søkningen til lærerutdanningene i Norge. Antall kvalifiserte søkere som har lærerutdanning for grunnutdanningen som sitt førstevalg har økt med over 65 prosent i perioden fra 2008 (året før GNIST ble etablert) til 2013. Til sammenlikning har det vært en generell vekst i høyere utdanning på ca. 40 prosent i samme periode. Norge har også før GNIST-partnerskapet hatt karakterkrav for å komme inn på lærerutdanningen, dette for å kunne styre inntakskvaliteten i noen grad. Man kan likevel anta at en såpass høy økning i søkermassen vil ha positive konsekvenser for inntakskvaliteten, noe som igjen antakelig vil ha effekt på resultat-kvaliteten.

⁹ Utmeldt i 2014.

Det kan se ut som om statusen på læreryrket har hevet seg noe mellom 2009 og 2013 både i befolkningens øyne og blant unge utdanningsøkere, og er nå kommet opp på samme nivå som grunnskolelærernes egenvurdering av læreryrkets status (Kunnskapsdepartementet 2014; basert på Kunnskapsdepartementets og Utdaningsdirektoratets undersøkelser). Sammenlikner man disse undersøkelsene over tid, er læreryrket også mer i positiv bevegelse enn sykepleier- og ingeniøryrkene – der har det så å si ikke vært endring mellom 2009 og 2013. Bevegelsene er imidlertid ikke store.

4.3 Respondentene i undersøkelsen

Respondentene i denne delen av undersøkelsen fordeler seg som følger.

Tabell 8: Respondenter tilknyttet utdanningene for grunnskolen

Primær utdanning	År	Målgruppe			
		Studenter	Utdannere	Praksislærere	Rektorer
Allmennlærerutd.	2010	1 153	409	575	281
Grunnskolelærerutd.	2013	1 422	311	523	214

Reduksjonen i antall respondenter i hver målgruppe samsvarer med nedgangen i svarprosent. For studentenes vedkommende er det en økning; dette svarer til at rekrutteringen til studiet har økt.

Ikke alle rektorer i målgruppen arbeider som kjent ved praksisskoler. De som ikke gjør det, har fått en avgrenset del av spørreskjemaet, først og fremst det som handler om resultat kvalitet og om prioriterte tiltak. Vi kunne ha fordelt disse i analysen etter hvilken skoletype de ledet. Da hadde det vært mest nærliggende å inkludere rektorer i grunnskolen i analysen i dette kapitlet og rektorer i videregående skole i kapittel 3 om grunnskolelærerutdanningen. Tilordningen hadde imidlertid vært usikker; særlig ungdomsskoler kunne ha forrykket bildet. Vi har derfor valgt å holde dem utenfor i dette kapitlet og henviser heller til kapittel 6, der vi samler opp en del respondenter som ikke faller tydelig inn under ett av hovedutdanningsløpene. En av fordelene med å ikke inkludere dem, er at det er den samme gruppen respondenter som inngår i alle analysene. Til orientering er det i materialet hele 709 rektorer ved grunnskoler uten praksistilknytning for 2010 og 366 for 2013. De ville i så fall ha utgjort to tredeler av rektorene i denne gruppen.

4.4 Inntakskvalitet

Kvaliteten på nye lærerstudenter, inntakskvaliteten, måles (og eventuelt reguleres) i første rekke ved karakterkrav til opptak. Vi har ikke funnet det formålstjenlig å hente inn data om dette i vår undersøkelse. Derimot har vi noen data om andre kjennetegn som også teller som inntakskvalitet i sektoren, noen data om oppfatning av kvaliteten på de studenter som tas inn, og noen synspunkter på håndtering av studenter som ikke burde bli lærere, etter informantenes mening.

Dårlige karakterer ved inntak kan være tegn på liten evne til å prestere i skolefag; det kan også være utslag av liten vilje til å arbeide tilstrekkelig med fagene til å oppnå de karakterene man egentlig er god for. Dersom studenter er bedre motivert for innsats i lærerutdanningen enn i videregående skole, kan det kompensere for de lave karakterene; men det er vanskelig å bli en god lærer hvis man ikke kan bli faglig trygg eller ikke har vilje eller evne til å yte godt i en krevende jobb med barn. Andre problemer knyttet til inntakskvaliteten kan være at studenter ikke mestrer de sosiale og praktiske sidene ved å være lærer for en hel klasse med barn; dette kan være uavhengig av oppnådde

karakterer. Det er selvsagt en del av utdanningen å lære dette; men utgangspunktet kan være slik at læringskurven vil bli for bratt for studenten. Respondentene våre bruker gjennomgående tre karakteristikk for studenter som ikke er egnet: de som ikke legger nok tid og krefter ned i studiet, men viser en slapp holdning; de som er faglig svake; og de som man 'ikke ville overlate ansvaret for sine egne barn til' – en karakteristikk som kan romme mye.

"Men som en student uttrykte det: Hvorfor skal vi jobbe skikkelig med noe, når det er så stor mangel på lærere at vi får jobb uansett?" (Lærerutdanner, LU).

Noen mener også at for få gode studenter blir eksternt motivert til å søke lærerutdanning:

"Eg søkte meg egentleg inn på jus-utdanning, men heiv meg på ein restplass i lærarutdanninga i siste liten. Dette fordi det gjekk opp for meg at det var læreryrket eg ville trivast i, og ikkje som jurist. Eg vart råda (av skulerådgjevar og andre) til å ta jus-utdanning fordi eg burde "bruke" karakterane mine og velje eit høgstatusyrke med god lønn framføre å bli lærar. Synd... Flinke folk burde bli råda til å bli lærarar - eit av dei viktigaste yrka vi har. Læreryrket bør få høgare status!" (Student, LU).

"Eg ønska å bli lærar fordi det verka som eit spennande og givande yrke. Eg hadde svært gode karakterar på vidaregåande, så det var ikkje snakk om å ta lærarutdanning fordi "det kjem jo alle inn på"" (Student, LU).

Alle fire målgrupper er i 2013 i gjennomsnitt samstemte i at de verken er enige eller uenige i påstanden om at 'det er mange studenter som er uegnet for læreryrket som gjennomfører studiet'. Studentene har moderert sitt syn på dette siden 2010.

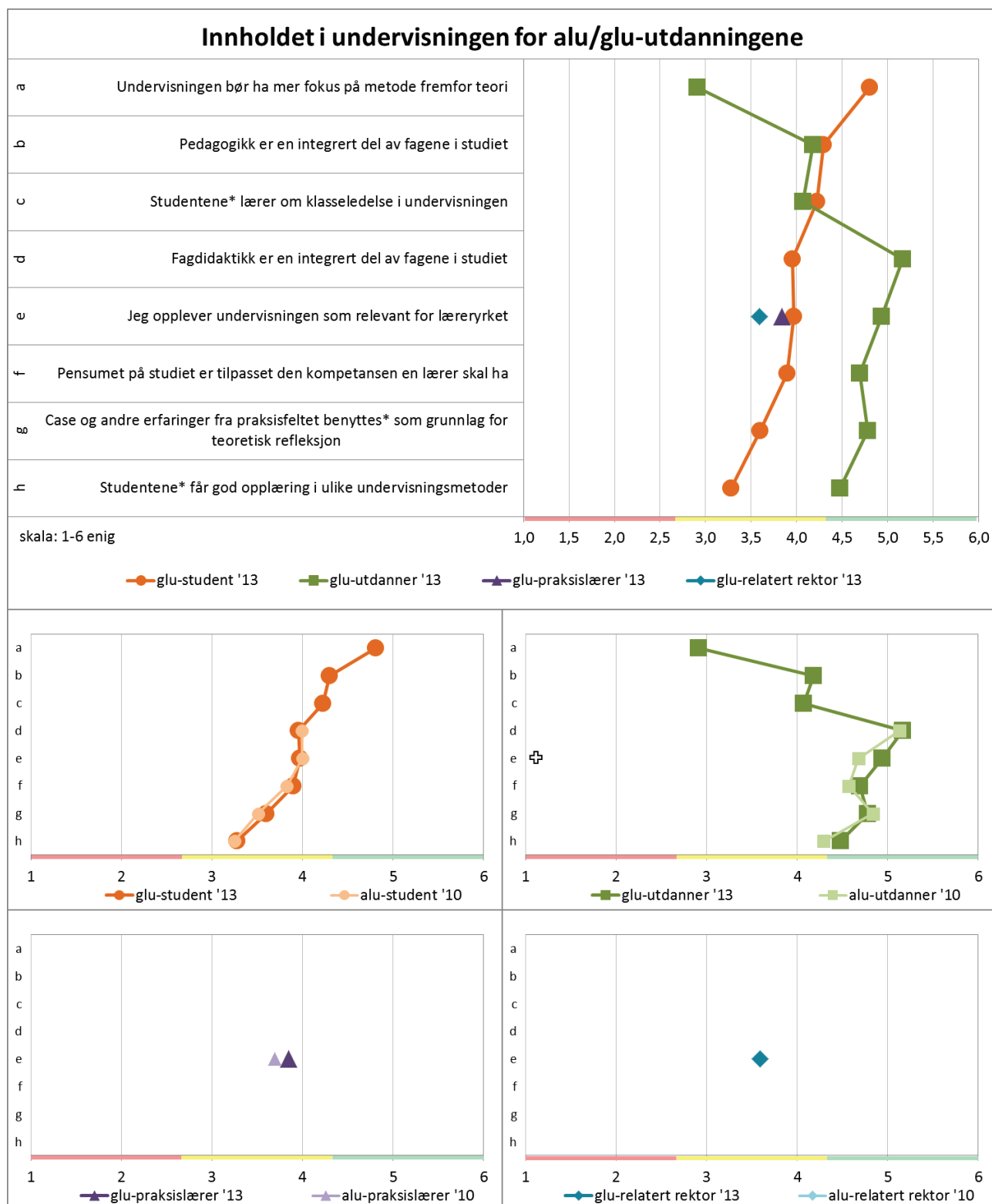
Målgruppene kan nok altså betrakte det som et problem både for rekruttering og for resultat kvalitet dersom kravet til karakterer ved inntak ikke er satt tilstrekkelig høyt. Det er imidlertid et stykke fra å ha lave karakterer til å ikke være skikket til å bli lærer. Omfanget av uskikkede lærerstudenter oppleves derfor ikke å være så stort, men det er alvorlig når det skjer, og mange vurderer muligheten til å veilede slike studenter ut av studiet til å være alt for dårlig.

4.5 Kvalitet i undervisningen

4.5.1 Undervisningens innhold og gjennomføring

Endringen fra en allmennlærerutdanning til to grunnskolelærerutdanninger har som intensjon å minske gapet mellom teori og praksis (se kapittel 4.2.3 "Integrering av teori og praksis"). Dette kan innebære blant annet å sikre at innholdet i undervisningen er relevant for utøvelsen av læreryrket.

Vi har bedt studentene og utdannerne karakterisere innholdet i undervisningen. Svarene er sammenfattet i Figur 18, sortert etter hva studentene har svart i gjennomsnitt. På ett av punktene har også de øvrige målgruppene svart.



Figur 18: Innholdet i undervisningen for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene

Påstand a om hvorvidt teori eller (undervisnings)metode bør prioriteres i undervisningen, er normativ og viser en ganske sterk polarisering mellom studentene og utdannerne. På to av påstandene, om pedagogikk er integrert (b) og om klasseledelse (c), er det samstemmighet mellom studentene og

utdannerne. Utdannerne er gjennomgående minst et helt skalapoeng mer enig enn studentene i de resterende fem påstandene om innholdet i undervisningen, altså om fagdidaktikk (d), relevans (e), pensum (f), case (g) og metoder (h). Dette plasserer dem i grønn sone. Lærerutdannerne og rektorene har også vurdert undervisningens relevans, og de samstemmer i gjennomsnitt med studentene; de er altså verken enige eller uenige i at undervisningen er relevant for læreryrket.

Det er ingen nevneverdig endring i bildet fra 2010 til 2013, selv om utdannerne oppviser en marginal forhøyning i sin vurdering av undervisningens relevans for læreryrket. En kunne muligens ha forventet seg en økning på en noe bredere front gitt at GLU-reformen nå har virket i tre år, kanskje særlig på spørsmålet om pedagogikkens integrasjon i fagene.

Er praksis koblet til aktivitet i fagene?

Denne problemstillingen er delt i to aspekter, og hvert av dem presenteres separat nedenfor: om undervisningen (A) baseres på praksis og (B) forbereder studentene på praksis i studietiden og som yrkesutøvere. Gjensidigheten her er viktig: Selv om NOKUT-evalueringen (NOKUT 2006a) først og fremst framstiller det som at praksisopplæringen ikke følger opp undervisningen på en god måte, var det en gjennomgående oppfatning i fokusgruppeintervjuene våre i 2010 at undervisningen ikke var tilpasset behovene i praksis på en tilfredsstillende måte.

(A) I hvor stor grad tar teorien i undervisningen utgangspunkt i praksis?

Integrering av praksis i teorien er knyttet til påstandene b, d og g i figuren. Gruppene har forskjellig vurdering av om praksis benyttes som grunnlag for teoretisk refleksjon (g). Utdannerne gir uttrykk for at de tilrettelegger for dette i undervisningen, mens studentene er verken enige eller uenige i at så skjer. De er også svært forskjellige med hensyn til påstand d, om hvorvidt fagdidaktikk integreres i fagene. Imidlertid havner begge grupper i overgangen mellom gul og grønn sone med vurderingene av at pedagogikk er en godt integrert del av fagene (påstand b).

Kommentarene som er gitt i spørreskjemaet til undervisningen understreker at mange studenter opplever at det til tider blir for mye fokus på teori:

"Hele utdanningen ser ut til å være veldig teorifokusert. Man får vite om forskjellige læringsteorier o.l. og disse får en svært stor plass i studiet. Man får f.eks. spørsmål som "hvilken læringsteori tok du utgangspunkt i da du planla denne undervisningen?". Poenget må vel være om man faktisk kan danne seg et bilde av hvilken form for lærer en ønsker å være, og hvordan en vil forsøke å oppnå målet. Jeg er svært usikker på om man får utdannet gode lærere, når man skal ta utgangspunkt i læringsteorier for å lage opplegg. Burde en ikke ta utgangspunkt i elevmassen og se hvilke hjelpemidler og tips man kan få fra ulike teorier og forskning som er gjort for å oppnå best mulig læring? Nyere forskning har vist at det er klart læreren som har mest å si for læringsutbytte i klasserommet. Jeg tror at vi får bedre lærere om man satser mer på innholdet i undervisningen, og å hele tiden knytte den opp mot praksis heller enn å skape lærere som vet at de fra tid til annen bruker elementer fra behavioristiske eller kognitive eller lignende læringsteorier, og hvem som framsatte dem" (Student, LU).

"Det er ALT for mye teori, og så godt som ingen praktiske oppgaver, eller krav til refleksjon over f.eks. en klasseromssituasjon" (Student, LU).

(B) I hvor stor grad er innholdet i undervisningen en forberedelse til praksis?

Teori som forberedelse til praksis omfatter påstand a, c og h. Gruppene er samstemte i hvordan de vurderer påstanden om at studentene lærer om klasseledelse i undervisningen (c) – den havner på samme nivå som pedagogikkens integrering i fagene. Kommentar knyttet til klasseledelse er eksempelvis:

"Skulle gjerne ha observert flere lærere (gjerne i andre fag) for å se flere tilnæringsmåter til klasseledelse osv. Blir litt tynt grunnlag bare å være i en lærer sitt klasserom synes jeg. Kunne ha hatt observasjonsuke/uker på praksisskolen og sett flere lærere før man gå inn i de klassene man selv skal ha" (Student, LU).

"Jeg mener selv at GLU ikke fokuserer nok på lærerrollen og alt den innebærer! Vi må ha mer praksis, luke ut de som ikke duger, mer fokus på det som virkelig betyr noe! Klasseledelse, mobbing, skole hjem samarbeid, møte med elever som har diagnoser, mer fokus på løsningsorienterte caser osv. Kutt ut det store fokus på skolehistorie, tidligere pedagoger! Vi må ha det og, men ikke hovedfokus..." (Student, LU).

Gruppene er imidlertid svært forskjellige med hensyn til påstander om undervisningsmetode. Studentene vil tydeligvis (normativt) ha mer fokus på metode, sammenlignet med utdannerne (påstand a). Studentene gir uttrykk for at de vil ha mer fokus på metode, i tillegg til at det kan brukes mer tid til opplæring i ulike undervisningsmetoder (jfr den relativt lave skåren på påstand h).

"De utdanner meg til å bli en akademiker, ikke en god lærer" (Student, LU).

"Svært mye unyttig obligatorisk undervisning som man ikke får bruk for i praksis" (Student, LU).

"Ta opp flere praksis-eksempler i undervisning. Det blir veldig mye teori. Om vi heller kunne sett på forskjellige case/situasjoner og diskutert (ut i fra teori selvsagt) hvordan man kunne håndtert en slik situasjon. Mere opplæring/undervisning om hvordan et liv som lærer er. Hva man må forvente av arbeidstider, lover og regler, samarbeid, arbeidsoppgaver, første møte med en klasse, osv." (Student, LU).

Det kan være verd å bemerke at mange studenter bemerker nivået på undervisningen. Noen opplever at nivået på undervisningen er alt for høyt i forhold til det de kommer til å undervise for elevene. Dette gjelder spesielt i matematikk:

"Fagene skyter laaaaangt over mål, ikke i nærheten av noe vi kommer til å undervise elever i" (Student, LU).

"I matematikken er det svært vanskelig for meg (og oss - vi har snakket en del om dette i matteklassen) å dra en link mellom stoffet vi lærer og matematikken i barneskolen. Det er lite didaktikk, og nivået på matematikken er svært høyt. Det oppleves som "overkill" i forhold til hva man får bruk for i matematikk opp til 7. klasse. Det er greit at man skal kunne mye mer enn hva man skal undervise, men nivået det er lagt opp til nå er skyhøyt over dette. Jeg har alltid jobbet hardt med matematikk, og er glad i faget. Men jeg mister motivasjonen når nivået er så høyt og fokuset går bort fra hvordan man kan lære dette bort til elevene på barneskolen, fordi alt fokuset går til å lære oss det vi skal igjennom i løpet av semesteret. Avansert matematikk som er lite knyttet opp til praksis" (Student, LU).

"Matematikken vår gjelder fra 1.-10. årstrinn, og det var ikke det jeg skulle ha. Jeg har søkt meg inn på Grunnskolelærer 1.-7. og synes det blir håpløst at vi skal ha så vanskelig matematikk som vi aldri vil undervise i/få bruk for" (Student, LU).

Det pågår en diskusjon om krav til faglig nivå i matematikk, norsk og engelsk både ved inntak og uteksaminering av lærerstudenter. Særlig i matematikk settes det ofte likhetstegn mellom faglig mestringsnivå og trygghet i fagets uttrykk på lavere nivå. Spørsmålet om balansen mellom faglig trygghet og didaktisk kompetanse avspeiler seg i begge studentenes kommentarer. Se for øvrig også kapittel 3.4.4.

Hvor relevant er utdanningen for læreryrket?

Påstand e og f omhandler relevansen for læreryrket. Utdannere mener i betydelig større grad enn studenter at pensum er tilpasset den kompetansen en lærer skal ha (påstand f).

Alle fire målgrupper har fått spørsmål om undervisningen er relevant for læreryrket (e). Det er stor forskjell mellom utdannerne og de øvrige gruppene i denne vurderingen.

Det er ingen statistisk signifikante endringer i dette bildet fra 2010 til 2013, med ett unntak: utdannerne vurdering av utdanningens yrkesrelevans har økt. Det er interessant at dette skulle være den eneste endringen i undervisningens innhold fra ALU til GLU som spørreskjemaet vårt har fanget opp.

I de kvalitative data oppgir flere av studentene at undervisningen er lite relevant og til tider lite engasjerende og relevant.

"Det er såpass dårlig kvalitet på undervisningen, den er såpass uengasjerende og lite inspirerende at man må ha en utrolig stor tålmodighet for å fullføre en uke. Jeg har fått toppkarakterer på alle eksamenene mine, men det skyldes IKKE god undervisning - men KUN egen innsats" (Student, LU).

"Skuffet over at det ikke fokuseres mer på hvordan man jobber i klasserommet, evaluering av hverandres undervisning. Tips og konkrete ting man kan variere undervisningen med, hvordan man takler elever som ikke følger med eller lager uro. Alt er fokusert rundt teori i stedet for praksis og lære av erfaringene i klasserommet!! Prøve ut ulike teorier og undervisningsmetoder i klasserommene og diskutere i plenum for hverandre og evaluere etterpå. Se om teorien virker, lytt til andres erfaringer!" (Student, LU).

Andre igjen opplever at de ikke lærer nok i det faget de skal undervise i:

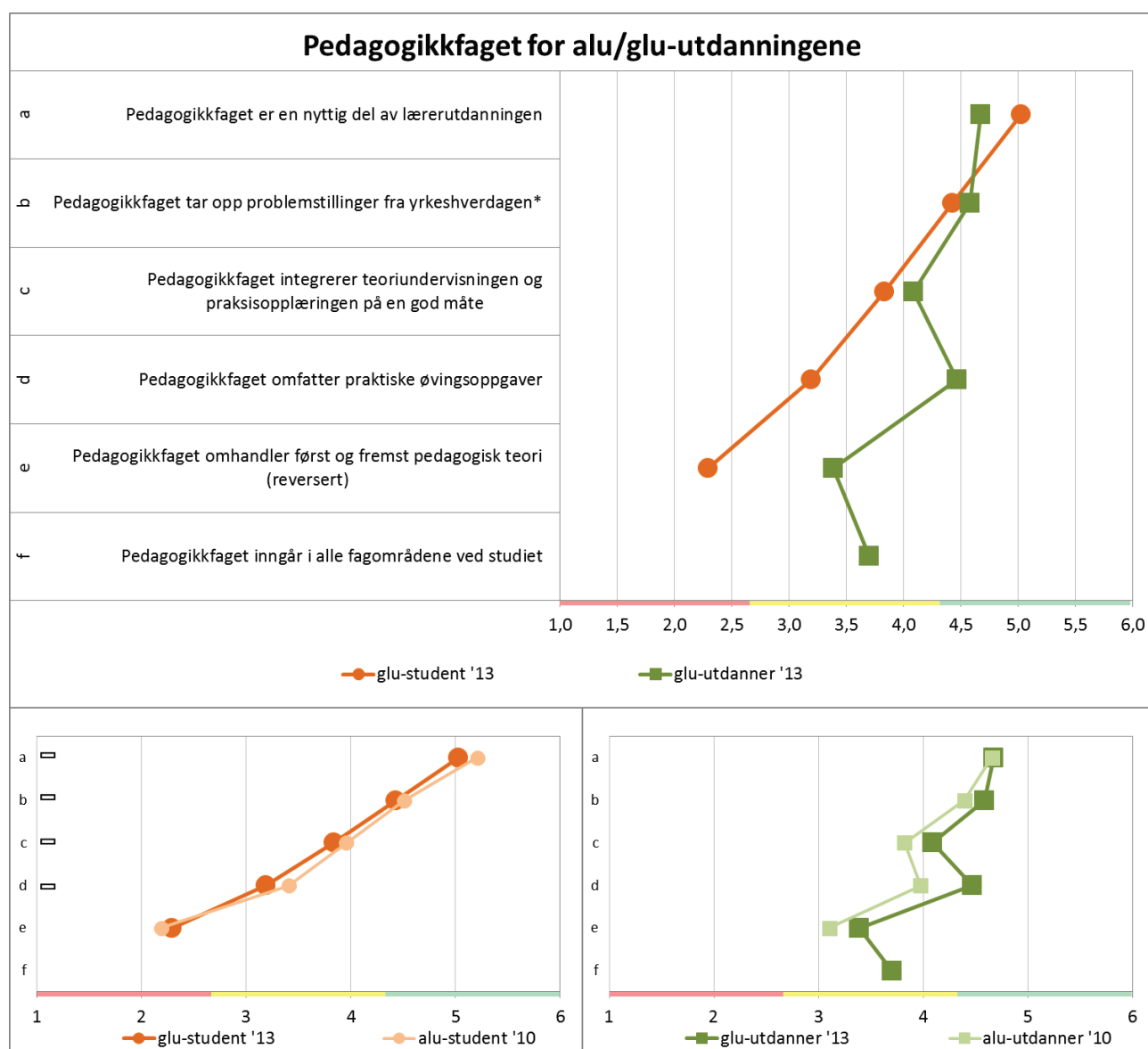
"Undervisningen blir i (til tider for) stor grad tilpasset det svake faglige nivået mange studenter ligger på. Dette gjør at jeg føler at jeg får lite ut av timene som jeg ikke kan lese på egenhånd" (Student, LU).

4.5.2 Pedagogikkfaget

Et av virkemidlene i overgangen til grunnskolelærerutdanningen har vært å opprette et nytt og utvidet pedagogikkfag (se kapittel 4.2.5). Av de ulike fagene fokuserer undersøkelsen vår spesielt på

faget pedagogikk. Dette skyldes pedagogikkfagets sentrale plass i lærerutdanningen og ambisjonene om å gjøre det til det som integrerer lærerutdanningens komponenter og gjør den til en helhetlig og integrert profesjonsutdanning for lærere. Gitt at det er lagt så stor vekt på utvikling av pedagogikkfaget, skulle man forvente at det er forskjell i oppfatningene fra 2010 til 2013.

Figur 19 viser hvilke oppfatninger studenter og utdannere har om hver enkelt påstand om pedagogikkfaget, sortert etter studentenes svar. I figuren har vi reversert skalaen for påstand e om at faget først og fremst omhandler teori, ettersom det framgår av fokusgruppeintervjuene at et ankepunkt mot faget har vært at teorien har vært presentert løsrevet fra praksis. Den siste påstanden (f) i diagrammet, om fagets integrasjon i andre fag, er bare forelagt utdannerne og bare i 2013. Faget heter i GLU Pedagogikk og elevkunnskap, men vi har beholdt benevnelsen Pedagogikkfaget også i spørreskjemaet i 2013; dette burde ikke være noe problem.



Figur 19: Pedagogikkfaget for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene

Det er stor spredning mellom svarene på de seks påstandene. Studenter og utdannere følger hverandre noenlunde på tre av dem og spriker betydelig på to andre. Det er interessant at selv om faget har skiftet karakter, så likner både studentenes og utdannelsens 2013-profiler på svarene særdeles mye på det de svarte i 2010.

I hvilken grad gir pedagogikkfaget et felles grunnlag for utøvelse av lærerrollen?

De to øverste påstandene i figuren viser at både studenter og utdannere opplever faget som både nyttig og relevant med markeringer godt inne i grønn sone:

- Nyttig del av lærerutdanningen (a)
- Tar opp problemstillinger fra yrkeshverdagen (b)

Oppfattes faget som en god faglig og metodisk plattform?

Det er et sentralt mål at pedagogikkfaget skal være det samlede og sentrale faget i utdanningen. Den nederste påstanden (f) i figuren er bare besvart av utdannerne og bare i 2013, og svarene tyder på at faget til en viss grad inngår i alle fagområder ved studiet. Her kan det imidlertid være rom for forbedringer, siden svaret ligger innen det gule feltet.

Studentene og lærerutdannerne er relativt samstemte i spørsmålet om faget integrerer teori og praksis på en god måte (påstand c), med en skår rundt 4, altså i den øvre halvdel av den gule sonen. Derimot spriker de mye i vurderingen av hvorvidt faget er teori- eller praksisrett (d og e).

Kommentarene i surveyen kan antyde hvorfor studentene skårer faget lavere enn utdannerne. Studentene synes å være splittet i sin oppfatning av pedagogikkfaget:

"Pedagogikkfaget er jeg veldig fornøyd med og har valgt dette som fordypningsfag i mitt siste studieår" (Student, LU).

"Pedagogikkfaget trekker ned de andre fagene. De andre fagene har vært relativt bra, men pedagogikken har dårlig oppsett, lite relevans og lite kompetente forelesere som fører til at motivasjonen synker. Om jeg ikke hadde vært ferdig med pedagogikk etter dette året hadde jeg sluttet på studiet" (Student, LU).

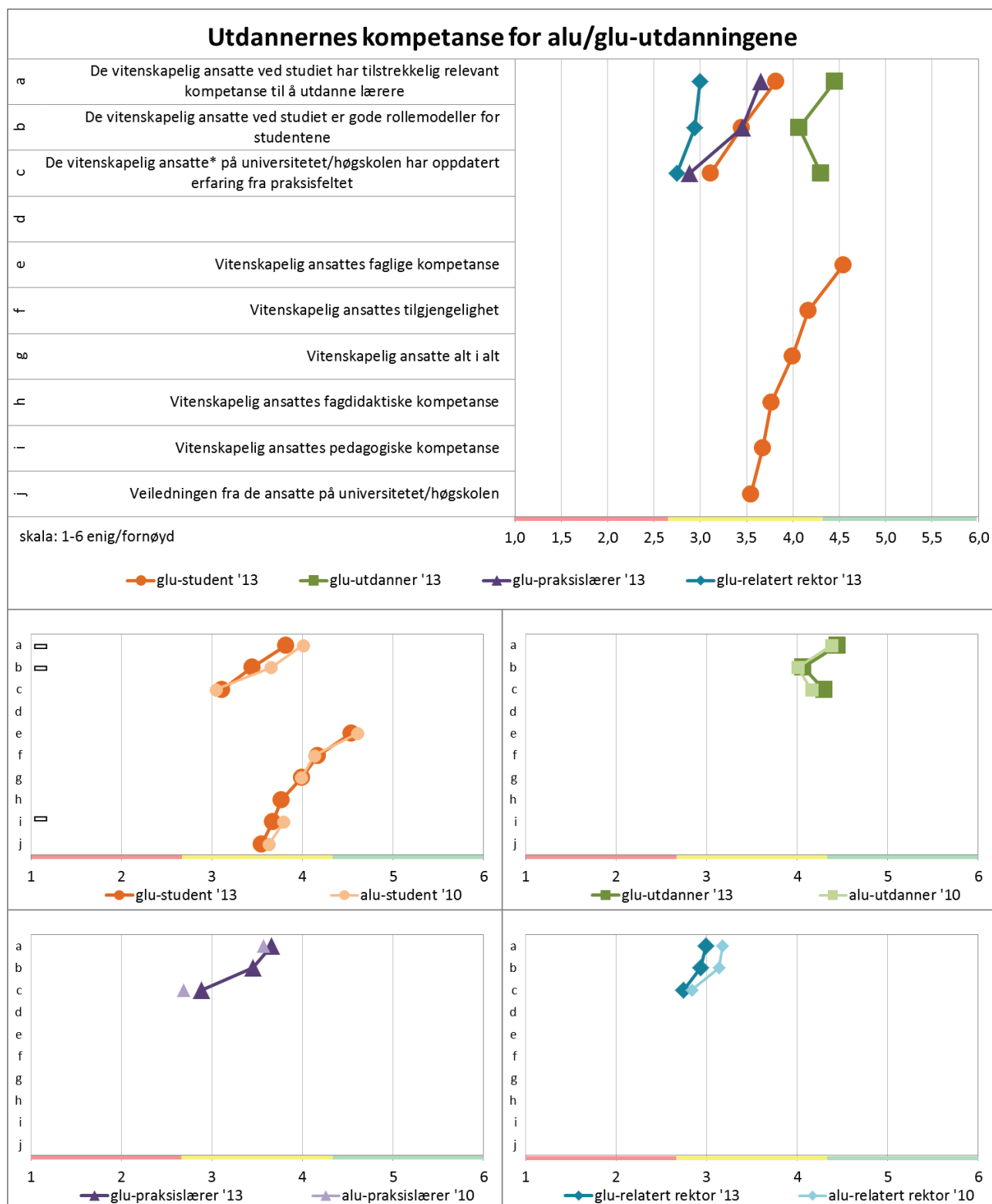
Samlet sett er det en liten, men statistisk signifikant tilbakegang i studentenes vurdering på alle fem punkter så nær som påstand e (om teoriyngden), mens det er en litt større, men ikke statistisk signifikant fremgang på alle punkter så nær som påstand a (om fagets nytte) i utdannelsens vurdering av pedagogikkfaget. Når alle endringene i utdannelsens vurdering peker samme vei, er det imidlertid mer sannsynlig at vurderingene faktisk er på vei opp enn at de er på vei ned. Hvorfor går i så fall studentenes og utdannelsens vurderinger i hver sin retning, altså forsterker det gapet som allerede fantes fra før? En mulig tanke å forfølge er at det nye faget er utviklet i utdanningsinstitusjonenes ånd og ikke har tatt tilstrekkelig inn over seg behovene i det andre kretsløpet. En annen tanke å forfølge er at utdannerne tenker på det nye faget slik det bør være, mens studentene ser faget slik det er med de vanlige barnesykdommer som nye løsninger har. Men vi har ingen konkrete indikasjoner.

4.5.3 De vitenskapelig ansatte og deres kompetanse

Utdannerne trenger ikke bare solid kompetanse i sine undervisningsfag. Det er et tilbakevendende tema i all høyere utdanning at professorer og annet undervisningspersonell også må ha pedagogisk

kompetanse for å kunne formidle fagene sine godt til studenter. For lærerutdannere er utfordringen dobbel: De skal ikke bare lære bort fagene sine til studenter, de skal lære lærerstudenter å bli gode til å lære bort disse fagene til elever. Hva som er relevant kompetanse for lærerutdannere, er derfor svært sammensatt. I svært mange av fokusgruppeintervjuene var det enighet om at det var viktig at ikke bare praksislærerne, men også utdannerne, var gode rollemodeller for studentene. Dette er en interessant måte å fange et komplekst kompetansekrav på: man antar at studentene lærer å bli lærere ved å tilegne seg praksis som utdannerne utøver og verdier som de uttrykker gjennom sin atferd, så utdannerne bør være – gode lærere. Og så er det selvsagt forskjell på å undervise barn og voksne.

I Figur 20 har vi sammenstilt en rekke indikatorer på denne sammensatte kompetansen: Målgruppens oppfatninger om lærerutdannernes relevante kompetanse til å utdanne lærere (a) og om de er gode rollemodeller for studentene (b) og har oppdatert erfaring fra praksisfeltet (c), og studentenes fornøydhetsgrad med det vitenskapelige personalet på lærestedet sitt (e – j). Alt er sortert etter studentenes skårer. Merk altså at mens de tre påstandene som alle målgruppene har tatt stilling til, har en enighetsskala, er de øvrige variablene målt på en fornøydhetskala.



Figur 20: Utdannernes kompetanse for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene

Har utdannerne tilstrekkelig relevant kompetanse, er de gode rollemodeller, og har de oppdatert erfaring fra praksisfeltet?

Utdannerne selv skårer sin egen yrkesgruppe betydelig høyere på disse tre påstandene (a til c) enn rektorene gjør, med studentene og praksislærerne midt imellom. Studentene skårer sine lærerutdannere lavere på to av disse påstandene i 2013 enn i 2010 (relevans og rollemodell).

I kommentarene som gis, refererer studentene til både positive og negative opplevelser knyttet til utdannelsens kompetanse:

"Det er svært varierende kvalitet på lærarane vi har hatt. Dei som underviser i pedagogikk, er ikkje særleg gode pedagogar. Dei som underviser i didaktikk, har ikkje erfaring frå skuleverket" (Student, LU).

"Pedagogikklærerne er jeg veldig fornøyd med, men noen faglærere eier ikke kunnskap innenfor fagdidaktikk og pedagogikk. Burde vært vanskeligere å bli lærer for lærerutdanningen!" (Student, LU).

En kommentar fra en student angående utdannelsens kompetanse som også gjenspeiler syn på dem som rollemodeller, er:

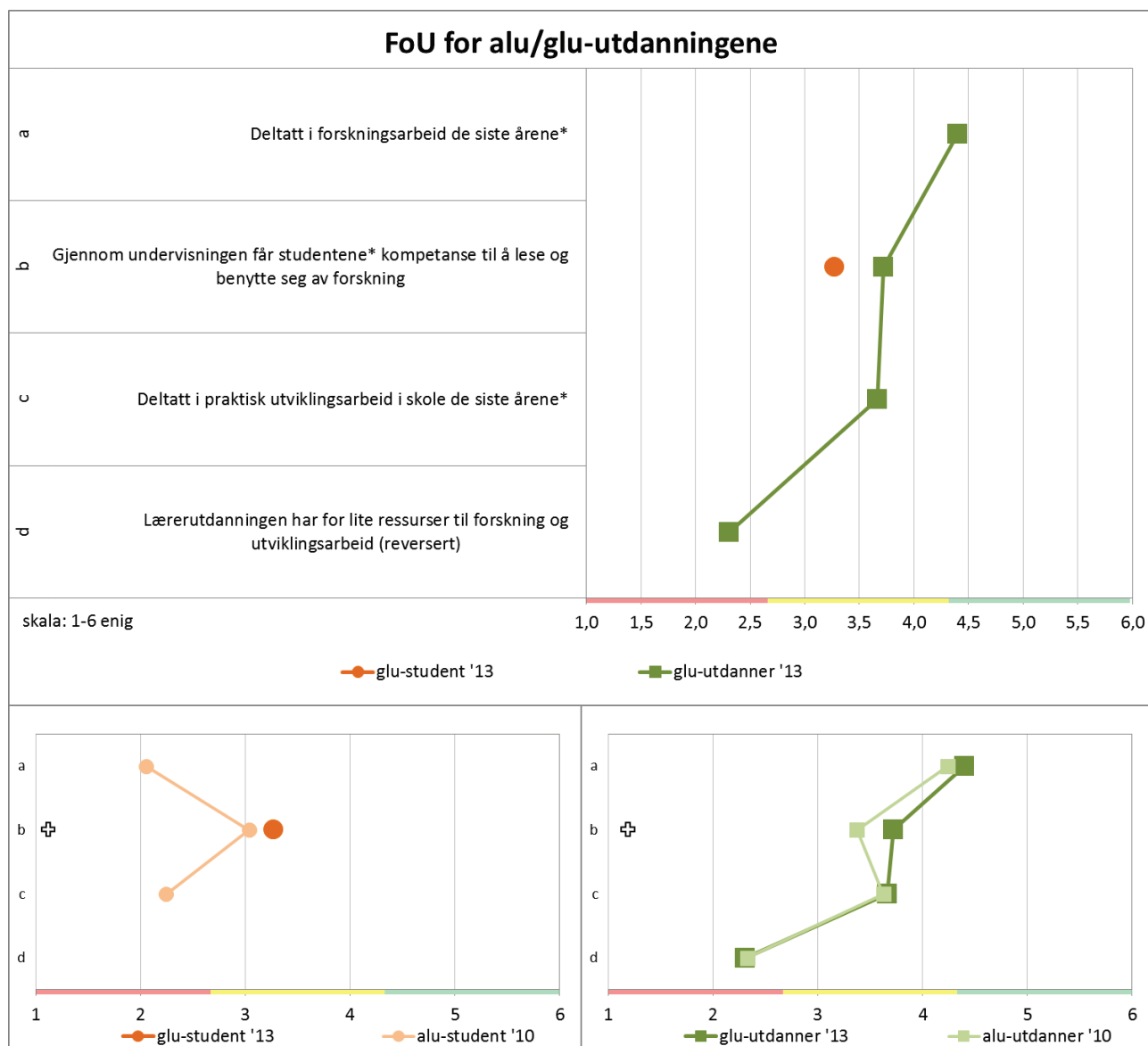
"Dette året har vi hatt en foreleser som har jobbet/ jobber som lærer. Han kom med eksempler fra skolesituasjoner, forslag til undervisningsopplegg. Dette sett i lys av relevant teori. Ellers har vi forelesere som aldri har vært i skolen og kan ikke svare på spørsmål knyttet til praksis vi kommer fra" (Student, LU).

Studentene plasserer sin fornøydhet med utdannerne på de øvrige variablene (e til j) midt på treet, med unntak av deres faglige kompetanse, som rangerer på topp. Deres fornøydhet med den pedagogiske kompetansen går litt ned fra 2010 til 2013, uvisst av hvilken grunn, men ellers er det ingen endring.

4.5.4 Faglig fordyping - satsing på forskning og utviklingsarbeid

Et av målene med endringen i grunnskolelærerutdanningen er ønsket om sterkere faglig forankring (se kapittel 4.2.4). Dette innebærer igjen at utdannerne må ha solid kompetanse i alle fag som de underviser i. Som et ledd i lærerutdanningenes faglige fordyping satser man på forskning og utvikling (FoU). Også lærerstudentene skal ta del i den sterkere vitenskapeliggjøringen av utdanningen, ikke bare for sin egen del, men også for å være i stand til å innøve et vitenskapelig kunnskapssyn blant elevene i skolen. I tillegg til at pedagogikkfaget inkluderer vitenskapsteori og metode, skal også utdannerne få større rom til FoU.

Figur 21 omhandler de muligheter utdannerne har til å delta i forskning og utviklingsarbeid. Det er spesielt de det gjelder som er spurt om dette, nemlig utdannerne selv, og de har fått spørsmålene både i 2010 og 2013. Studentene har fått noen spørsmål i 2010, men bare ett i 2013. De to øvrige målgruppene har ikke fått seg disse spørsmålene forelagt. I figuren er påstand d (om ressurser) reversert, slik at en lav skåre indikerer en uønsket tilstand.



Figur 21: Forskning og utviklingsarbeid for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene

Blant utdannerne er det klare meninger om ett spørsmål; at de har for lite ressurser til FoU.

"Jeg synes det er svært lite ressurser til forskning til oss som jobber i lærerutdanningen med tanke på at undervisningen skal være forskningsbasert. Jeg synes det er et ledelsesansvar på institusjonene å sørge for ressurser og motivere for praksisrettet forskning. Mentorordning for mer uerfarne forskere burde det også vært" (Lærerutdanner, LU).

Likevel tyder de øvrige snittene (a og c) på at mange deltar aktivt i forskning og praktisk utviklingsarbeid. Dette er ikke nødvendigvis oppfattet som noe entydig positivt:

"Jeg har stusset over at man vektlegger FOU-arbeid i større grad enn undervisning. FOU og vitenskapelige "titler" gir mer status og penger i systemet enn det å ha et ønske om å undervise studenter for "verdens viktigste" jobb" (Lærerutdanner, LU).

I hvor stor grad får studentene kompetanse i å benytte FoU? En påstand (b) er forelagt både studenter og utdannere i 2013: "Gjennom undervisningen får studentene kompetanse til å lese og benytte seg av forskning". Vi ser av figuren at studentene er mindre enige i påstanden enn utdannerne; og for begge målgruppene er det økning i graden av enighet fra 2010 til 2013, men begge snittskårene er fortsatt i det gule beltet. Følgegruppen til GLU-reformen har observert at arbeidet med bacheloroppgaven brukes aktivt som en del av profesjonsrettingen og at det legges til rette for å samle observasjons- og intervjudata på en systematisk måte, under veiledning av vitenskapelig metodelitteratur ([Rogne] 2011). Slike tiltak kan avspeile seg i den endringen vi har observert på denne variabelen.

Kommentarer fra surveyen tyder på at studentene er mindre kritiske til utdannelsens mangel på tid og muligheter til faglig fordyping gjennom FoU. Tvert imot oppfatter mange studenter FoU hos utdannerne som noe som trekker oppmerksomheten bort fra god undervisning:

"For mye forsknings blant lærerne istedenfor å konsentrere seg om kvaliteten på den undervisningen de gi" (Student, LU).

"Jeg tror mange av de vitenskapelige ansatte er mest opptatt av sin egen forskning (doktorgrad mm), og er ikke spesielt interessert i å undervise de 20% som inngår i deres stilling. Dette gjelder ikke alle, men mange mangler glød og evne til å knytte undervisningen opp mot den virkelige skolehverdagen" (Student, LU).

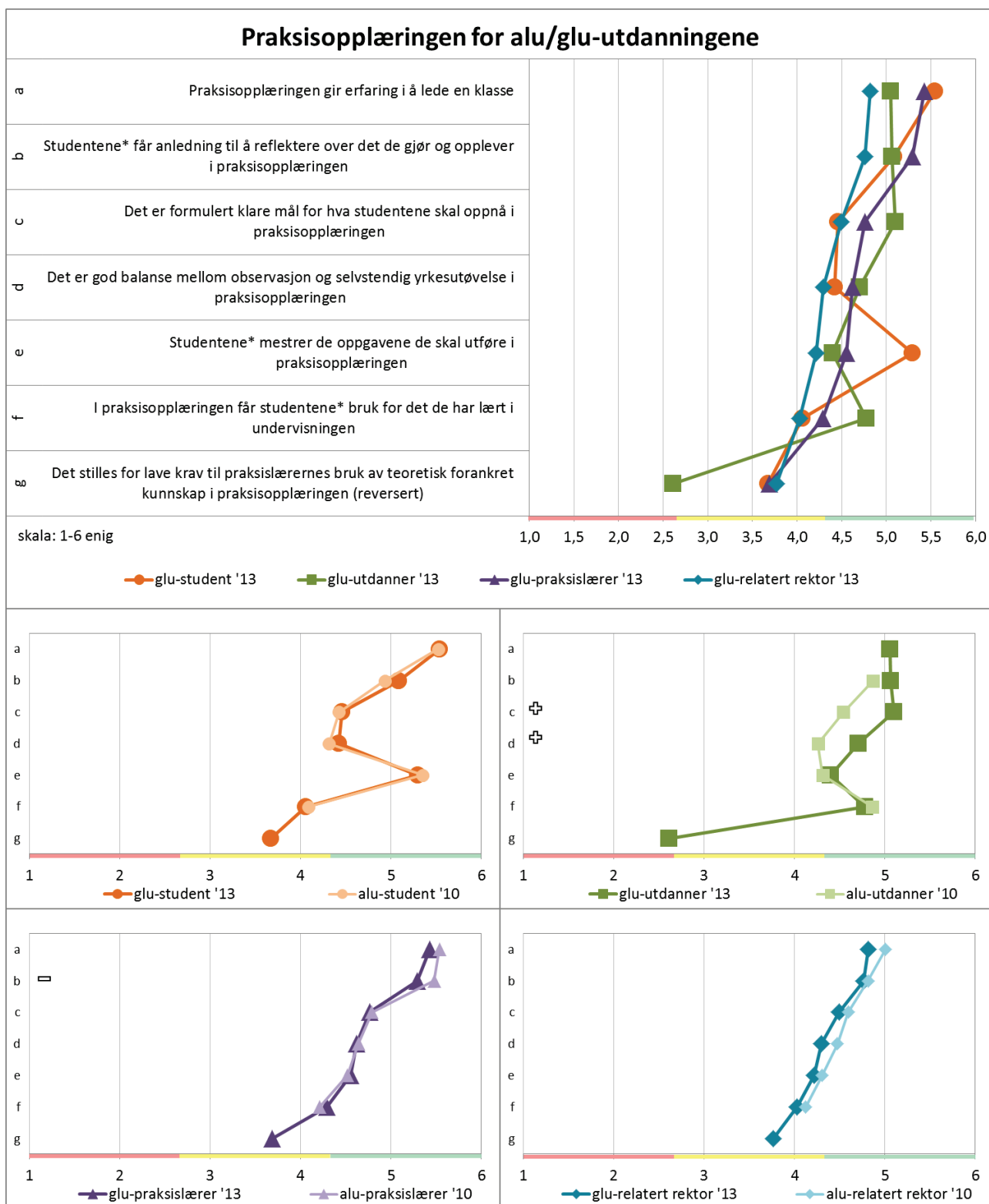
4.6 Kvalitet i praksisopplæringen

4.6.1 Praksisopplæringens innhold og gjennomføring

Styrket praksisopplæring er et forhold som er vektlagt mye i endringen av lærerutdanningen (se kapittel 4.2.3 "Integrering av teori og praksis"). I dette delkapitlet omtales oppfatninger om selve praksisopplæringen, praksislærernes kompetanse, i tillegg til studentenes syn på praksislærerne.

Figur 22 omfatter både påstander om hva som gjøres i praksisopplæringen, hvordan det gjøres og utbytte av opplæringen. I figuren er påstand g (om krav til teoribruk) reversert for at en positiv tilstand skal vises som et høyt snitt.

Praksisopplæringen for alu/glu-utdanningene



Figur 22: Praksisopplæringen for allmenn- og grunnskolelærerutdanningene

Klare oppfatninger

Generelt er de gjennomsnittlige skårene relativt høye, det vil si at punktene ligger i grønn sone på den horisontale aksene. Innholdet i praksisopplæringen får med andre ord gjennomgående gode skussmål fra alle målgruppene. Unntakene skal vi komme tilbake til.

Samtidig ser vi at det er en viss forskjell mellom profilene til de ulike gruppene. Utdannerne er klart mindre positive i sine vurderinger av praksislærerne som rollemodeller og veiledere enn de øvrige målgruppene er, men også utdannerne er på den positive siden av midtpunktet av skalaen. I karakteriseringen av selve praksisopplæringen følger de fire målgruppene profiler hverandre noenlunde, med to store unntak: studentenes vurdering av egen mestring (e) er absolutt høyest, og utdannelsens oppfatning av teorikravene til praksislærerne (g) absolutt lavest, blant målgruppene. En kunne kanskje forvente at praksislærerne gjennomgående vurderte praksisopplæringen høyere enn de øvrige målgruppene, men slik er det ikke.

Likedan som vi så for utdannerne, så er oppfatningene om praksislærerne som rollemodeller forskjellig mellom målgruppene. Praksislærerne og rektorene er de som har høyest snitt og dermed er mest positive. Mens rektorene var de som skåret lavest for utdannerne, så ser en her det motsatte bildet: at de er veldig enige i at praksislærerne er gode rollemodeller.

Har praksisopplæringen fått tydeligere kriterier, krav og mål?

Et av grepene som nevnes i forbindelse med å styrke praksisopplæringen er at kriterier og mål for praksisopplæringen skal bli tydeligere. Påstand c i figuren viser klare oppfatninger blant alle grupper om dette. De er enige i at det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen. Slik var det også i 2010, og utdannelsens oppfatning om dette er dessuten styrket.

Er praksis koblet til aktivitet i fagene?

Kobling av praksis til aktivitet i fagene er et annet forhold som nevnes for å styrke praksisopplæringen. Påstand f om å få bruke det som studentene har lært, og g om teoretisk forankring, er to indikatorer på dette. Begge disse skåres i det gule feltet av tre av målgruppene, mens utdannerne vurderer praksis som en praktisk, men ikke teoretisk forankret, forlengelse av undervisningen. På topp troner da også praktisk erfaring i å lede en klasse (a), tett fulgt av anledning til refleksjon over egen praksis (b), hvilket også må regnes som en styrke.

Noen har opplevd ikke å få undervise på det trinnet eller i det faget som de skal undervise på i arbeidslivet.

"Jeg fikk heller ikke undervise i de fagene jeg vanligvis har og da blir det mye mer krevende å forberede seg" (Student, LU).

Vi regner dette som et utslag av at det kan ta tid å få innrettet både undervisning og praksis på todelingen av utdanningen etter klasstrinn.

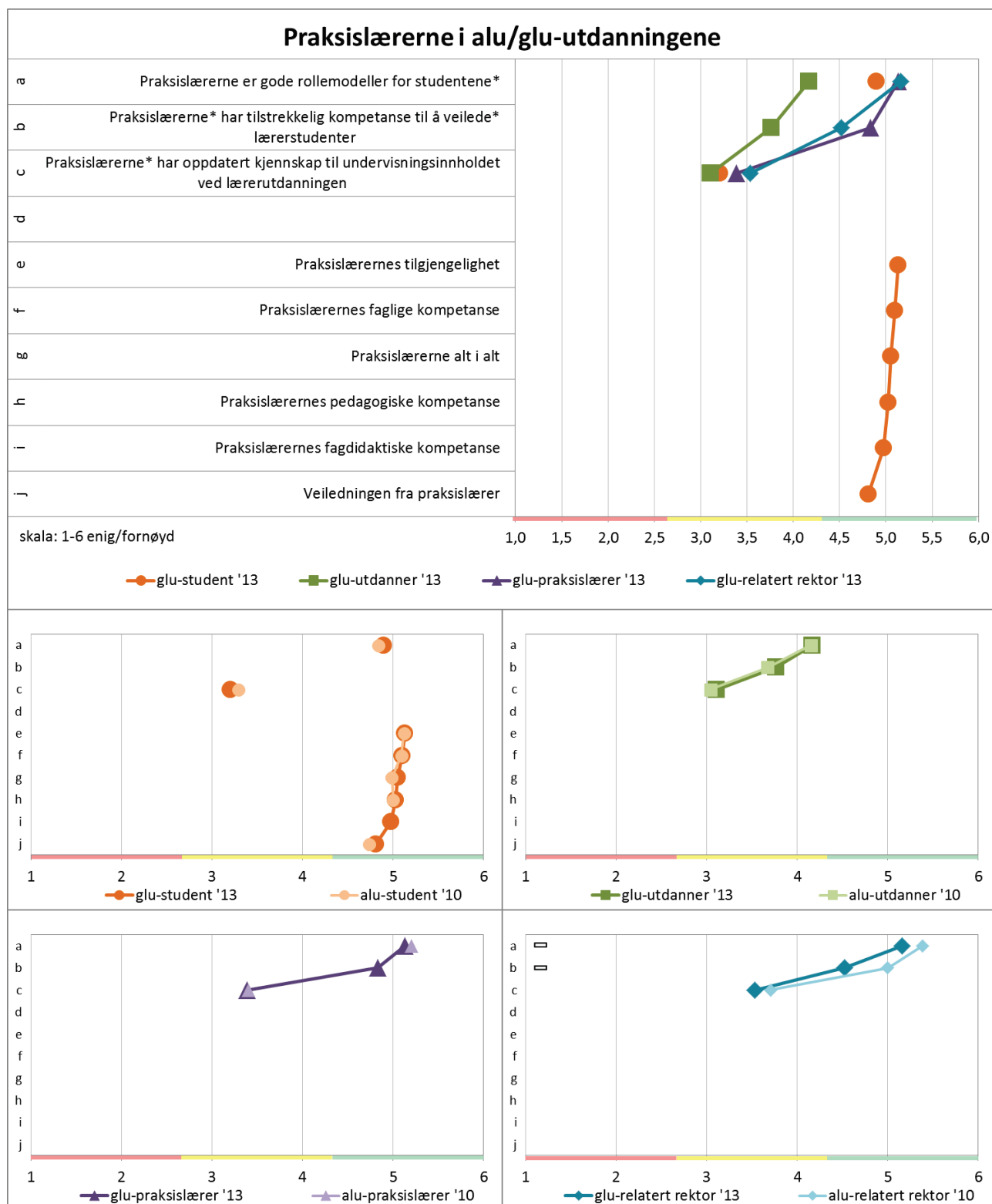
Nederste påstand i figuren (g) gjelder krav til praksislærernes om å bruke teoretisk forankret kunnskap i praksisopplæringen. Alle grupper med unntak av utdannerne har i snitt sammenfallende oppfatninger av dette. Mens utdannerne klart gir uttrykk for at teori kunne vært benyttet mer, gir de andre gruppene uttrykk for at den teoretiske forankringen er grei.

Det er ikke mange endringer fra 2010 til 2013. Utdannernes vurdering av balansen mellom observasjon og selvstendig praksis (d) og av målformuleringer (c) øker, mens praksislærernes vurdering av muligheten til å reflektere (b) går tilbake. GLU-reformen skulle gi bedre struktur og tilrettelegging for praksisopplæringen. Det kan tenkes at det er utdannerne som først har observert dette.

4.6.2 Praksislærerne og deres kompetanse

Både studentenes, utdannernes og praksislærernes kompetanse er avgjørende for et godt utbytte av utdanningen. I tidligere delkapitler har vi sett på studentene og utdannernes kompetanse. Dette delkapittelet omhandler praksislærernes kompetanse.

Figur 23 viser hvor fornøyd studentene er med praksislærernes kompetanse, tilsvarende den vurderingen de også har gjort av utdannerne (se Figur 20). Tre av påstandene er også vurdert av de øvrige målgruppene. Merk at mens påstandene a, b og c er skåret på en enighetsskala, har studentene uttrykt hvor misfornøyd eller fornøyd de er med praksislærerne i de øvrige seks spørsmålene.



Figur 23: Praksislærerne og deres kompetanse for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene

Studentenes fornøydhet med praksislærerne er entydig positiv (e til j), og den er uforandret siden 2010. Også når det gjelder målgruppenes vurdering av praksislærernes kvalitet som rollemodeller

for studentene (a) og deres veiledningskompetanse (b), er den gjennomgående positiv. Dog havner utdannerens vurdering av praksislærerne i det gule feltet på begge disse dimensjonene, og rektorene har redusert sin oppfatning av dette siden 2010. Og alle målgruppene plasserer praksislærernes kjennskap til undervisningen ved lærestedene i venstre halvdel av det gule feltet.

Selv om de gjennomsnittlige skårene er høye, opplever studentene forskjeller mellom de ulike praksislærerne. Noen kommentarer som er gitt i spørreskjemaet er gjengitt nedenfor:

"Vi har verdens beste praksislærer! Kunnskapsrik, hjelpsom, hyggelig, krever akkurat passe mye av oss, og veileder bra! :-)" (Student, LU).

"Kvaliteten på praksislærerne varierer veldig, det virker som de mange ser på det som lett-tjente penger. Studentenes praksisopphold kan bli tatt noe useriøst, blir brukt som vikarer. Praksislærerne bør kvalitetssikres bedre." (Student, LU)

Også studenter virker fornøyde med sine praksislærere. Kommentarer gitt i surveyen er:

"Praksislærerne er en viktig del av lærerutdanningen, og hvis studenter blir møtt med praksislærere som ikke holder mål (både når det gjelder pedagogisk praksis mot elevene og mot studentene), så skulle ikke de fått vært praksislærere. Det er utrolig viktig for videre motivasjon og læring at man har en praksislærer som kan jobben sin!" (Student, LU).

Til tross for at utdannerne også er enige i påstanden, og også havner innen den grønne sonen, er det de som avviker mest fra de øvrige gruppene. Noen påstander som kan belyse dette er:

"Rektorer godkjenner alt for mange lærere til å veilede praksis i fag de ikke har (tilstrekkelig) kompetanse i, slik at våre studenter så og si ALDRI møter praksislærere som driver med eksemplarisk og forbilledlig undervisning som studentene kan observere" (Lærerutdanner, LU).

"Det å være praksisskole bør være et kvalitetsstempel i forhold til godt læringsmiljø, god undervisning, godt arbeidsmiljø, solid pedagogisk ledelse og høy etisk standard. I dag bruker vi mye energi på å få skoleledere til å engasjere seg i det å ha studenter i praksis. Enkelte tar det for gitt å være praksisskole og ting suse og gå. Vi har også enkelte praksisskoler som opererer på kanten med loven på flere områder" (Lærerutdanner, LU).

Praksislærerne har fått utdypende spørsmål knyttet til hvilke tilbud de har fått for å få tilstrekkelig kompetanse. Tabell 9 viser hvordan praksislærerne oppfatter sin egen mulighet til oppfriskning og fornying av kompetanse som praksislærer.

Tabell 9: Praksislærernes forhold til mulighet for faglig oppdatering som praksislærere

Praksislærere	2013
Har fått tilbud om kurs i forbindelse med arbeidet som praksislærer*	69 %
Har tatt obligatorisk kurs for praksislærere	62 %
Har tatt veilederutdanning (30 studiepoeng)	45 %

En relativt stor andel har per 2013 benyttet seg av obligatoriske kurs. Det er verdt å bemerke den høye andelen som har tatt 30 studiepoeng innen veiledning. Dette tyder på motiverte og engasjerte praksislærere. Dette samsvarer også med at gruppen i snitt skårer påstanden om at de ønsket å bli førskolelærere til 4,6 på 1 – 6-skalaen.

4.7 De to kretsløpene – Integrasjon, progresjon og samarbeid

4.7.1 Hva betyr det konkret at det er to kretsløp?

I første rapport fra denne undersøkelsen henviser vi til NOKUTs evalueringsutvalg sine to rapporter fra 2006 (NOKUT 2006a, b). *Profesjonsforståelsen* synes å være forskjellig mellom utdanningsinstitusjonene på den ene siden og praksisskolene på den andre. Undervisningen i teori og undervisningsfag ved høgskolene og praksisopplæringen ved øvingsskolene beskrevet som "*to ulike kretsløp*". Det påpekes blant annet at det er lite kontakt mellom utdannerne og praksislærerne, noe som gir seg utslag i at de snakker om forskjellige ting og arbeider på ulike måter. Dette kan innebære at de er forskjellig med hensyn til kvalitetskriterier, med andre ord at de har ulike prioriteringer for hva som er god praksis.

Kapittel 4.7.2 omhandler forankringen av samarbeidet. I dette delkapittel ser vi først på integrering, sammenheng i innhold samt progresjon. Deretter følger et underkapittel om samarbeidet mellom aktørene i utdanningen. Til slutt følger en sammenstilling av ulike data som viser kontrasten mellom vurderinger gjort på tvers av grensen mellom de to kretsløpene.

4.7.2 Samarbeid om en helhetlig opplæring – forankring og organisering

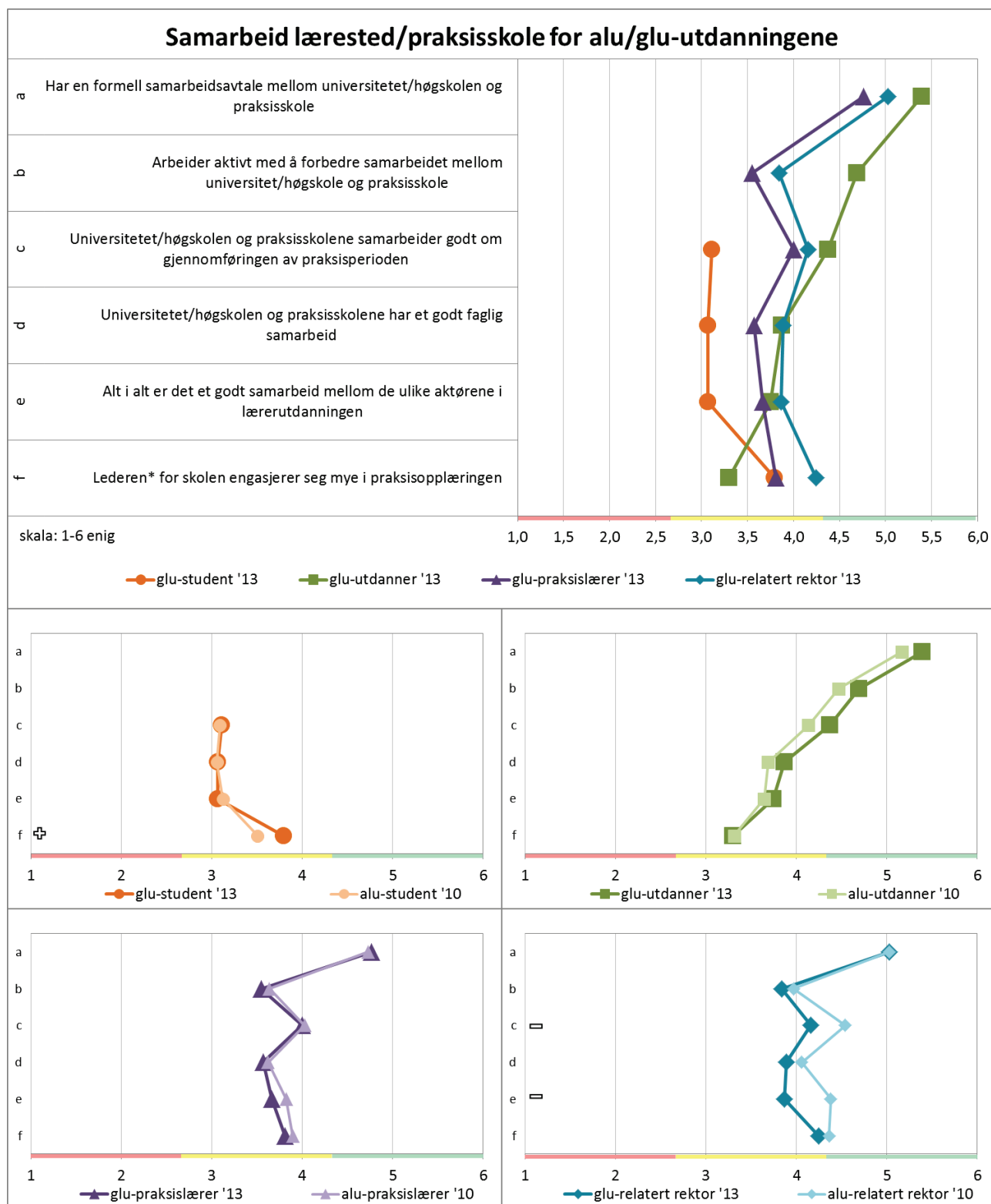
Et av de strukturelle grepene som er foretatt for å få bedre integrering av teori og praksis er knyttet til forankringen av samarbeidet i de respektive utdanningsinstitusjoner. Man ønsker å gå bort fra samarbeidsavtaler med den enkelte øvingslærer til avtaler med praksisskolene; det vil si fra øvingslæreravtaler til praksisskoleordning (se 4.2.3 "Integrering av teori og praksis").

Oppfatninger av strukturelle forhold som samarbeidsavtaler er gjengitt i Figur 24. Forankring kan også være forbundet gjennom organisatoriske forhold. De spørsmål som angår forankring er:

- Har en formell samarbeidsavtale mellom universitetet/høgskolen og praksisskolene/-barnehagene (a)
- Arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet mellom universitet/høgskole og praksisskoler/barnehager (b)
- Ledelsen for skolen engasjerer seg mye i praksisopplæringen (f)

I figuren har vi også samlet data om erfaringer med samarbeidet. Dette omfatter:

- Universitetet/høgskolen og praksisskolene samarbeider godt om gjennomføringen av praksisperioden (c)
- Universitetet/høgskolen og praksisskolene har et godt faglig samarbeid (d)
- Alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen (e).



Figur 24: Samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler

Målgruppenes oppfatning av samarbeidsavtalenes utbredelse (a), og utdannelsens oppfatning om arbeidet for å forbedre samarbeidet (b) og av samarbeidet om gjennomføring av praksisperioden (c), ligger i grønn sone. Alle de øvrige snittverdiene ligger i den gule delen av skalaen.

Forankringen av samarbeidet

Den gruppen som har klart mest positiv oppfatning av arbeidet med å forbedre samarbeidet, er utdannerne, fulgt av henholdsvis rektorer og praksislærere.

På spørsmålet om formelle samarbeidsavtaler, kan utdannerne svare for tilstanden hos hele institusjonen, mens rektorer ved praksisskoler og praksislærere svarer for sin egen skole. Dette kan forklare hvorfor utdannerne er den målgruppen som skårer høyest på denne variabelen. Derimot er det mer overraskende at det ikke er noen statistisk signifikante endringer på dette spørsmålet siden 2010.

Ledelsens engasjement i praksisopplæringen

Rektors engasjement i praksisopplæringen (f) skåres i det gule feltet; her kan det være et visst forbedringspotensial. Rektorene er mest positive til eget engasjement, mens det kan synes som utdannerne mener ledelsen kan bidra mer.

"Rektorer godkjenner alt for mange lærere til å veilede praksis i fag de ikke har (tilstrekkelig) kompetanse i, slik at våre studenter så og si ALDRI møter praksislærere som driver med eksemplarisk og forbilledlig undervisning som studentene kan observere" (Lærerutdanner, LU).

Studentene vurderer imidlertid dette mye høyere i 2013 enn i 2010. Dette kan være et tegn på at samarbeidet har fått en sterkere praktisk forankring i skoleledelsen; at rektorene snakker mer direkte med studentene.

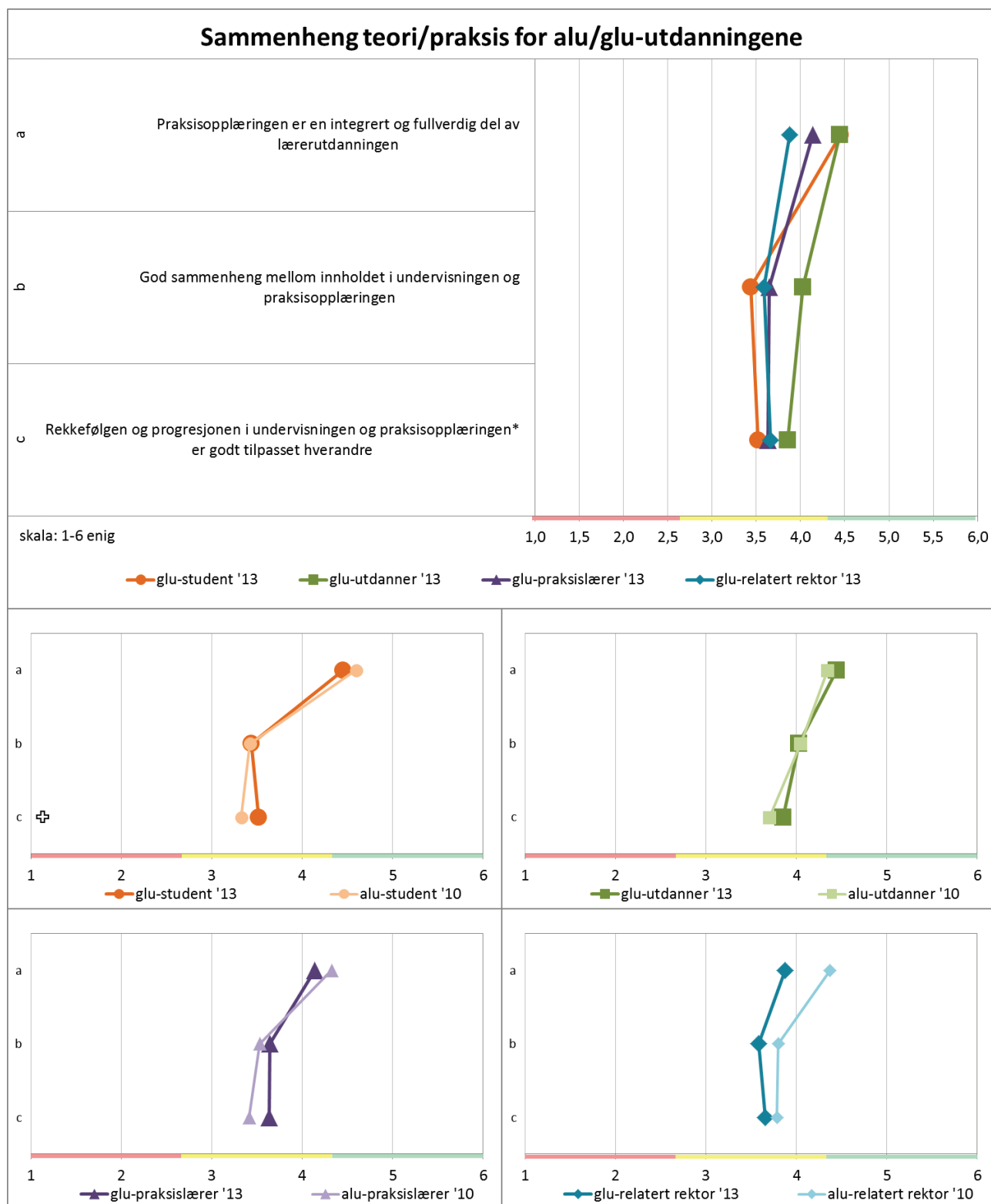
Kontakten mellom utdannerne og praksislærerne

Når det gjelder erfaringer med samarbeidet (c, d og e), viser figuren at studentene generelt sett gjør en mindre positiv vurdering enn de øvrige gruppene.

Både utdannere, praksislærere og rektorer er relativt samstemte i at samarbeidet om den praktiske gjennomføringen (c) er litt bedre enn det faglige samarbeidet (d) og samarbeidet alt i alt (e). De nederste panelene i figuren kan tyde på en tilbakegang i vurderingen på disse punktene fra 2010 hos nær sagt alle målgruppene, men det er bare rektorenes vurdering av praktisk gjennomføring (c) og samarbeidet alt i alt (e) der den statistiske testen viser signifikant tilbakegang. Spredningen i erfaringer har imidlertid økt en del, noe som også gjør at endringer i snitt må være større for å bli signifikant forskjellige i statistisk betydning. I og med omleggingen av studietilbudet til to utdanninger, er det ikke urimelig å vente at det har oppstått en del praktiske utfordringer. Et typisk eksempel kan være at en må finne ekstra praksislærere på henholdsvis barnetrinn eller ungdomstrinn, alt ettersom på hvilket trinn skolens "gamle" praksislærer jobber, for å få det til å gå opp med studentenes behov.

4.7.3 Sammenheng og integrasjon

Som tidligere nevnt ønsker man med en endret grunnskolelærerutdanning å minke gapet mellom teori og praksis. Tre påstander forbundet med de to kretsløpene – teori og praksis – er vist i Figur 25.



Figur 25: De to kretsløpene: Sammenheng mellom teori og praksis for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene

Figuren viser at det er klareste oppfatninger om *integrering* av praksisopplæringen, hvor punktene for noen av gruppene er innen grønn sone. Når det gjelder sammenheng i *innhold* og *progresjon*

ligger imidlertid punktene innen det gule feltet, noe som indikerer at hver målgruppe i snitt verken er enig eller uenig i påstandene.

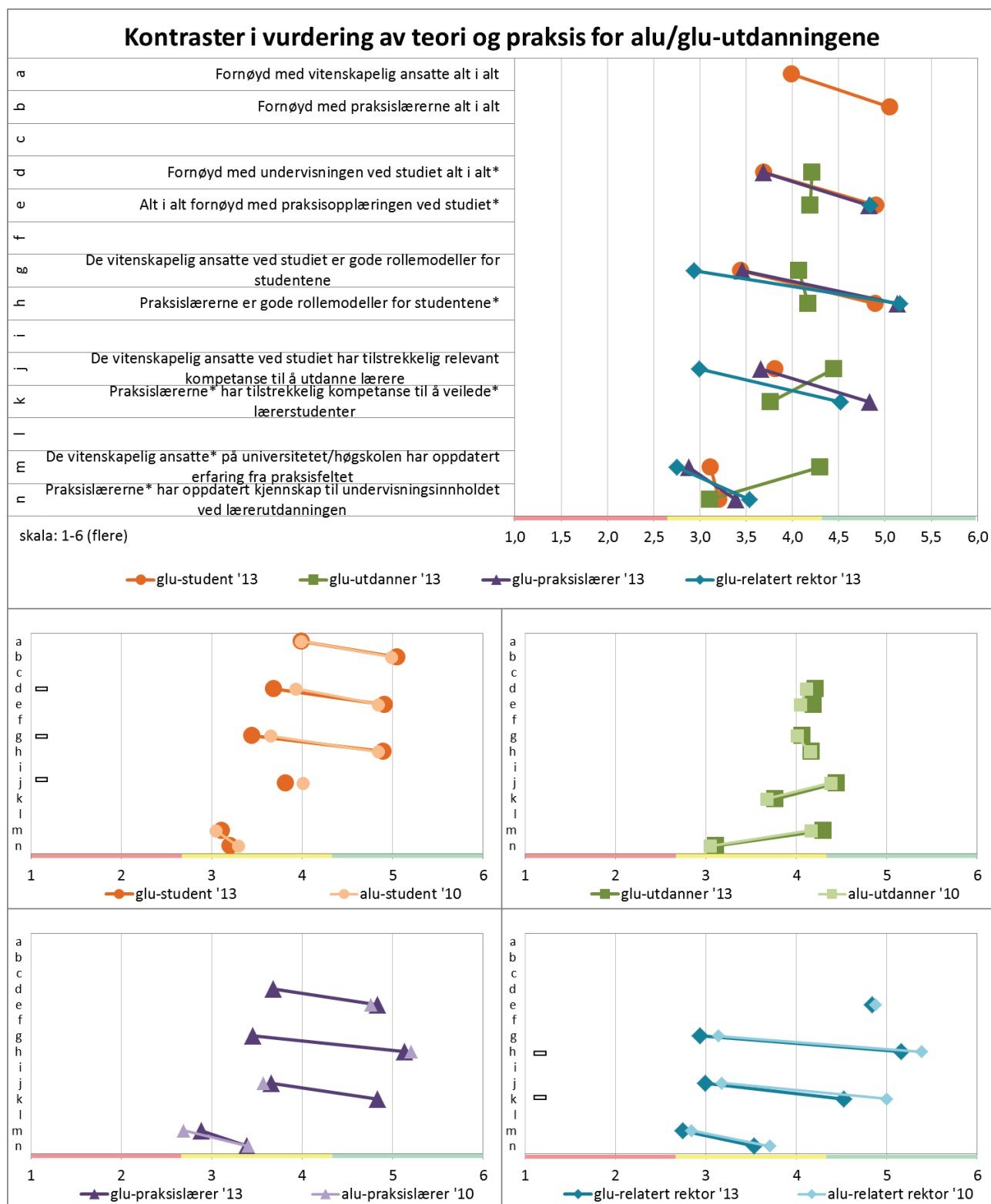
Generelt ser vi samme mønster for alle påstander, nemlig at utdannerne er mest positive, og at studentene markerer seg mest kritisk. De nederste panelene i figuren viser noe sprik i utviklingen, men den eneste endringen som er statistisk signifikant, er en liten økning i studentenes vurdering av rekkefølge og progresjon (c).

4.7.4 Kontraster i oppfatninger mellom undervisning og praksisopplæring

I det siste delkapittelet om forholdet mellom de to kretsløpene sammenstiller vi noen funn som viser kontrasten i oppfatninger mellom og på tvers av de to kretsløpene. Dette gjelder fem dimensjoner der vi har noenlunde sammenliknbare data om henholdsvis

- studentenes fornøydhet med personalet som underviser og veileder dem (a og b i Figur 26)
- målgruppenes fornøydhet alt i alt med de to delene av studiet (d og e i figuren)
- målgruppenes vurdering av personalet som rollemodeller for studentene (g og h)
- målgruppenes vurdering av personalets kompetanse for å undervise og veilede (j og k)
- målgruppenes vurdering av hvor oppdatert personalet er på det som skjer i det andre kretsløpet (m og n).

Vi understreker at vi ikke bruker målgruppenes svar som grunnlag for en rangering, men som et bilde på kontrasten i oppfatninger om de to delene av studiet og mellom de fire målgruppene. Det er altså mønsteret som disse kontrastene på fem dimensjoner oppviser, og ikke detaljene, som er viktig her.



Figur 26: Kontraster i vurdering av undervisning og praksisopplæring for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene

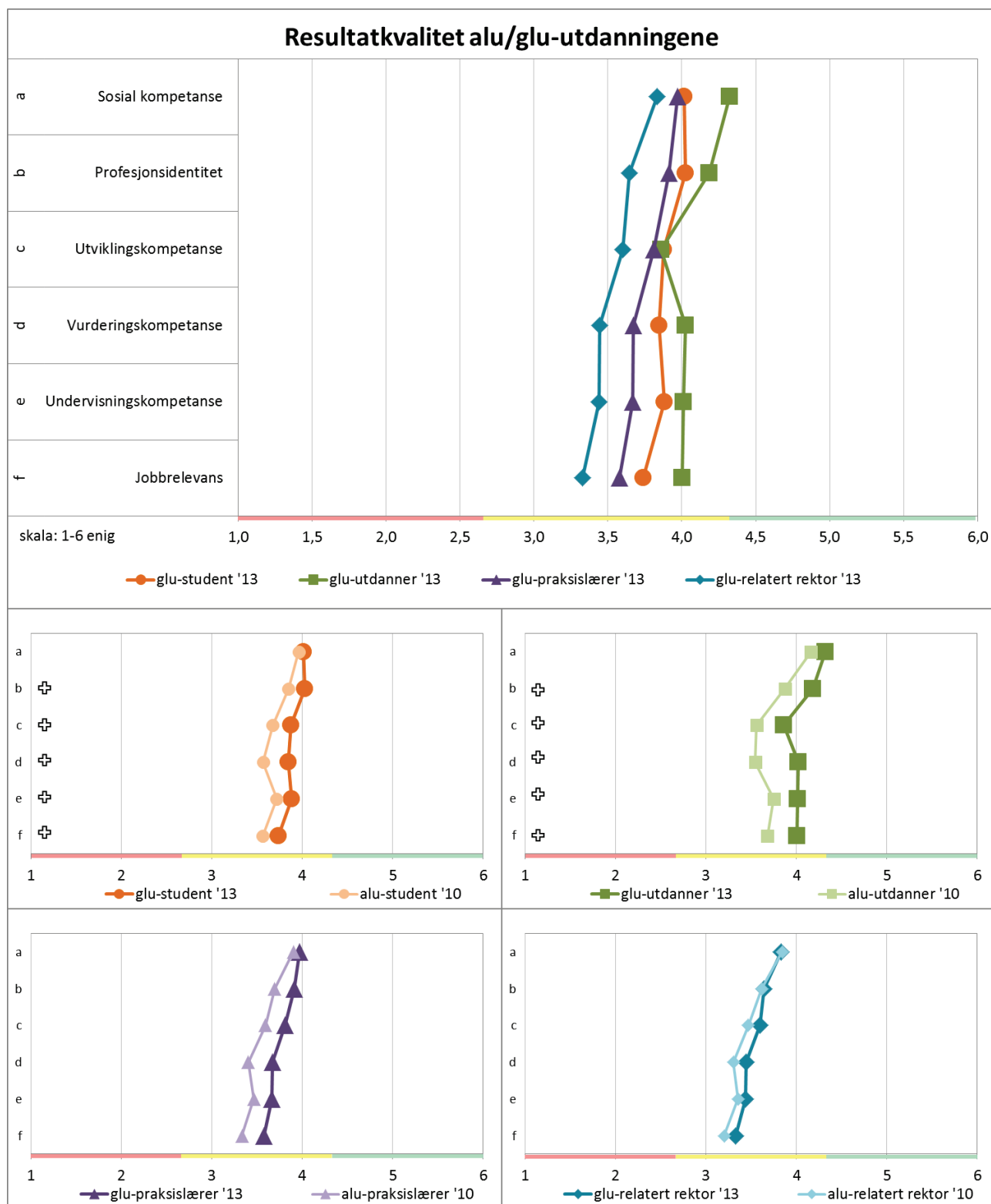
For hver av de fem dimensjonene kan vi observere følgende:

- Tre av målgruppene (studenter, utdannere og rektorer) er noenlunde sammenfallende i å vurdere praksisopplæringen høyere enn teoriundervisningen, til dels meget høyere, på hver av disse dimensjonene der vi har data
- Utdannerne bryter dette mønsteret, enten ved å sidestille vurderingen av de to kretsløpene (d/e og g/h) eller ved å rangere undervisningen godt over praksisopplæringen (j/k og m/n)
- På ett punkt er det allikevel enighet mellom alle målgruppene, nemlig om vurderingen av praksislærernes kjennskap til innholdet i undervisningen ved lærestedene
- Endringene siden 2010 er ikke store; men rektorenes vurdering av praksislærernes veiledningskompetanse og kvalitet som rollemodell har gått tilbake, likeledes studentenes fornøydhet med undervisningen alt i alt og deres vurdering av utdannelsens utdanningskompetanse og kvalitet som rollemodell.

Det at utdannerne og de som jobber i skolen (rektorer og praksislærere) vurderer sitt eget domene bedre enn de andres, er nok å forvente, ettersom de har ulik avstand til å forstå hva som skjer i de to delene av utdanningen. Forskjellen er imidlertid større enn vi hadde forventet. Når studentene også deler de skoleansattes vurderinger i langt større grad enn de deler utdannelsens, kan det også være at de er mer innstilt på jobb i skolen enn på jobb ved lærestedene. Allikevel er mønsteret også her mye tydeligere enn vi hadde forventet. Samtidig så vi ved undersøkelsen i 2010 at ønsket om et sterkere samarbeid mellom lærestedene og praksisskolene, rangerte svært høyt på listen over prioriterte tiltak hos alle målgrupper. Det var altså en betydelig vilje til å lære mer om hverandres kretsløp for å styrke integrasjonen og dermed kvaliteten i lærerutdanningen. Hvorvidt dette ønsket har holdt seg til 2013, får vi belyst i kapittel 4.9.

4.8 Resultatkvalitet

Vi har tidligere (i kapittel 2.6.1) gjort rede for hvordan vi har forstått resultatkvalitet og hvordan vi har beregnet den i seks komponenter. For allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene er resultatene vist i Figur 27. Øverst viser vi profilene for de fire målgruppene i 2013. Nederst viser vi utviklingen over tid fra 2010 til 2013 for hver enkelt målgruppe. De seks komponentene er sortert i fallende rekkefølge.



Figur 27: Resultatkvalitet for allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene

Alle snittskårene unntatt en ligger innenfor det gule beltet (verken uenig eller enig i at utdanningen gir god kompetanse på hver av de seks indikatorene). Det ene unntaket er at utdannerne er enige i at utdanningen gir studentene god sosial kompetanse. Tre av punktene ligger også under midtpunktet

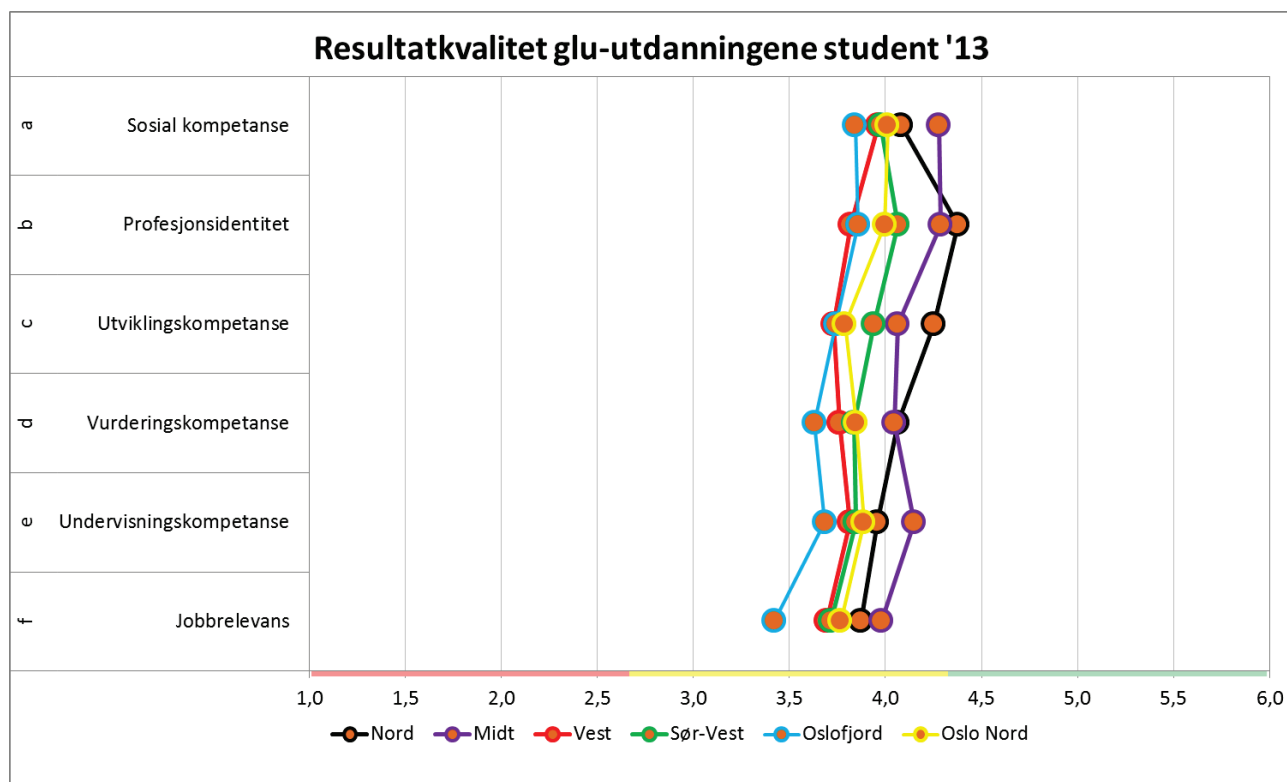
på skalaen (3,5) – her er det rektorene som skårer utdanningen lavt. Dette gjelder jobbrelevans, undervisningskompetanse og vurderingskompetanse; sannsynligvis de tre av indikatorene som er viktigst for å kunne gjøre en god jobb som lærer tidlig i karrieren. Samlet sett er sosial kompetanse er på topp og jobbrelevans på bunn.

Rektorene skiller seg klarest fra de andre målgruppene; deres profil er statistisk signifikant lavere enn de andre på de aller fleste punkter. Utdannerne har noen berøringspunkter med studentene, men de skårer utdanningen klart høyere enn praksislærerne (unntatt på utviklingskompetanse).

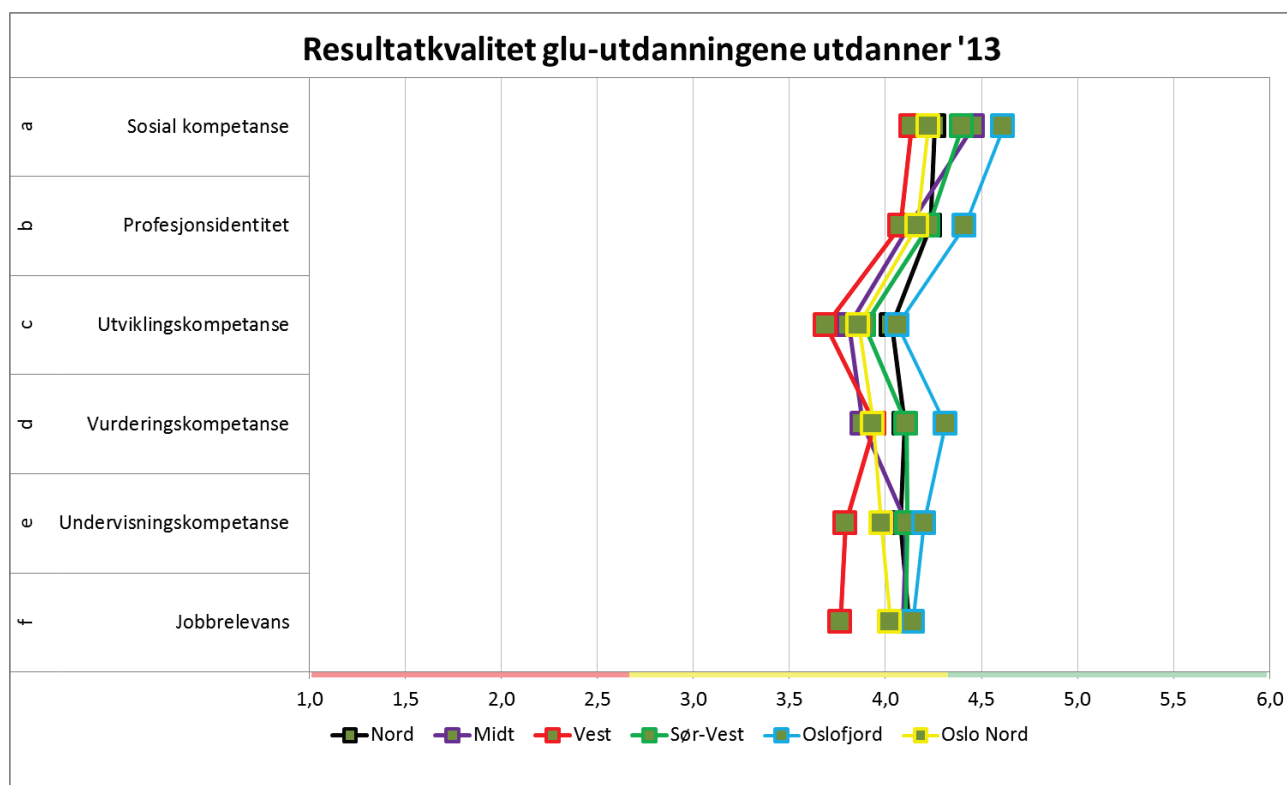
Grafene nederst i figuren viser at hver målgruppes profil er tilnærmet identisk fra 2010 til 2013, men det er en økning av vurderingen hos alle, sterkest for utdannerne og svakest for rektorene. Denne økningen er statistisk signifikant for studenter og utdannere. Vurderingen av sosial kompetanse er dog uforandret hos alle målgruppene, statistisk sett.

GLU-reformen har nå vært i funksjon i tre år, men ikke lenge nok til å uteksaminere noen lærere ennå. Resultat kvaliteten kan derfor bare bedømmes som en forventning; det finnes ingen erfaringer med den. Utdannere har imidlertid vært i GLU helt siden reformen ble satt i verk; og de har holdt på med den parallelt med at de har jobbet de siste ALU-studentene gjennom utdanningen. Studentene i undersøkelsen er første- og tredje års GLU-studenter; de har vært i GLU så lenge de har vært lærerstudenter. Det er derfor ikke så rart om de som har sitt daglige virke på lærestedet, har andre forventninger enn de som har sitt daglige virke i skolen. At disse forventningene peker oppover i forhold til oppfatningene fra 2010, er selvsagt et godt tegn for GLU-reformen. Men fortsatt er det et godt stykke igjen til at målgruppene sier seg enige i at utdanningen gir god kompetanse på disse områdene.

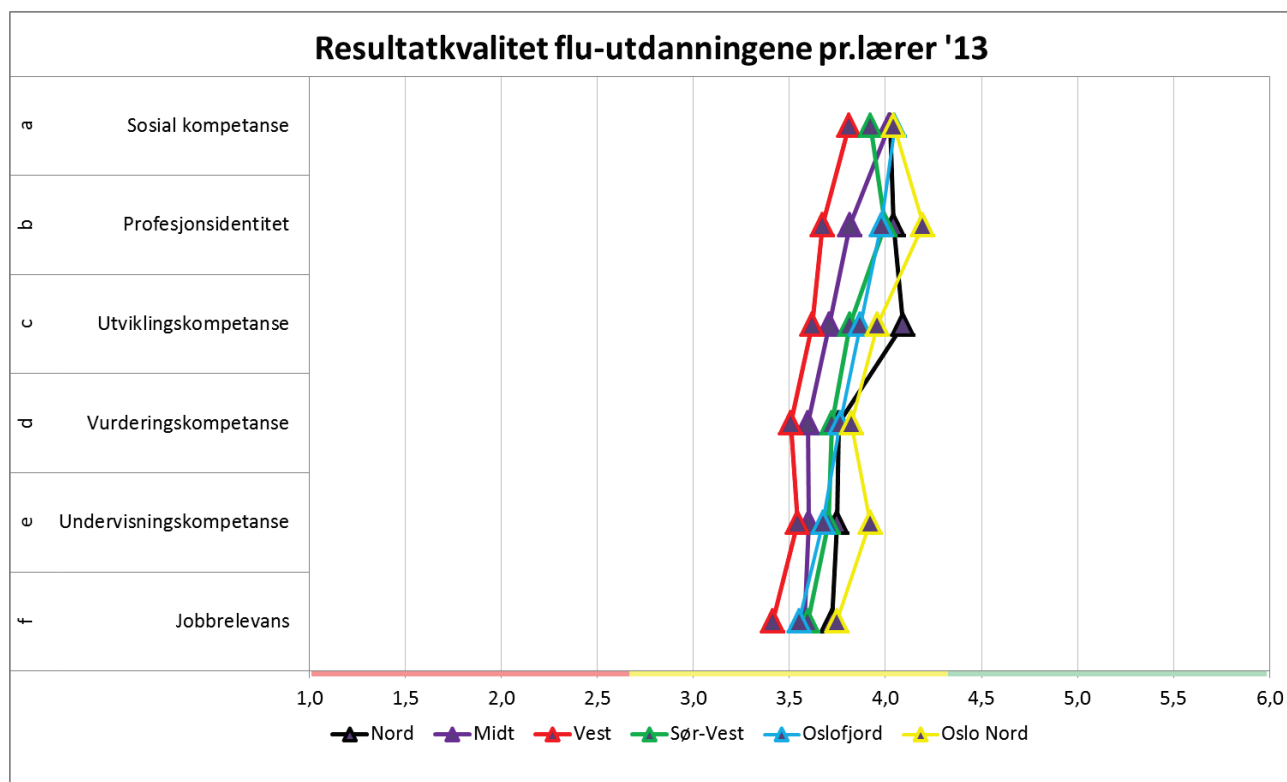
Vi er også bedt om å redegjøre for forskjeller mellom utdanningsregionene (se kapittel 2.5.1 på side 18 for definisjoner av regiontilhørighet). I de neste fire figurene viser vi de fire målgruppenes oppfatninger om resultat kvaliteten, splittet etter utdanningsregion. For hver målgruppe har vi beholdt farge og symbol som i de øvrige figurene, mens vi har gitt de seks utdanningsregionene hver sine farger på de linjene som binder observasjonspunktene sammen og de linjer som omkranser hvert av symbolene.



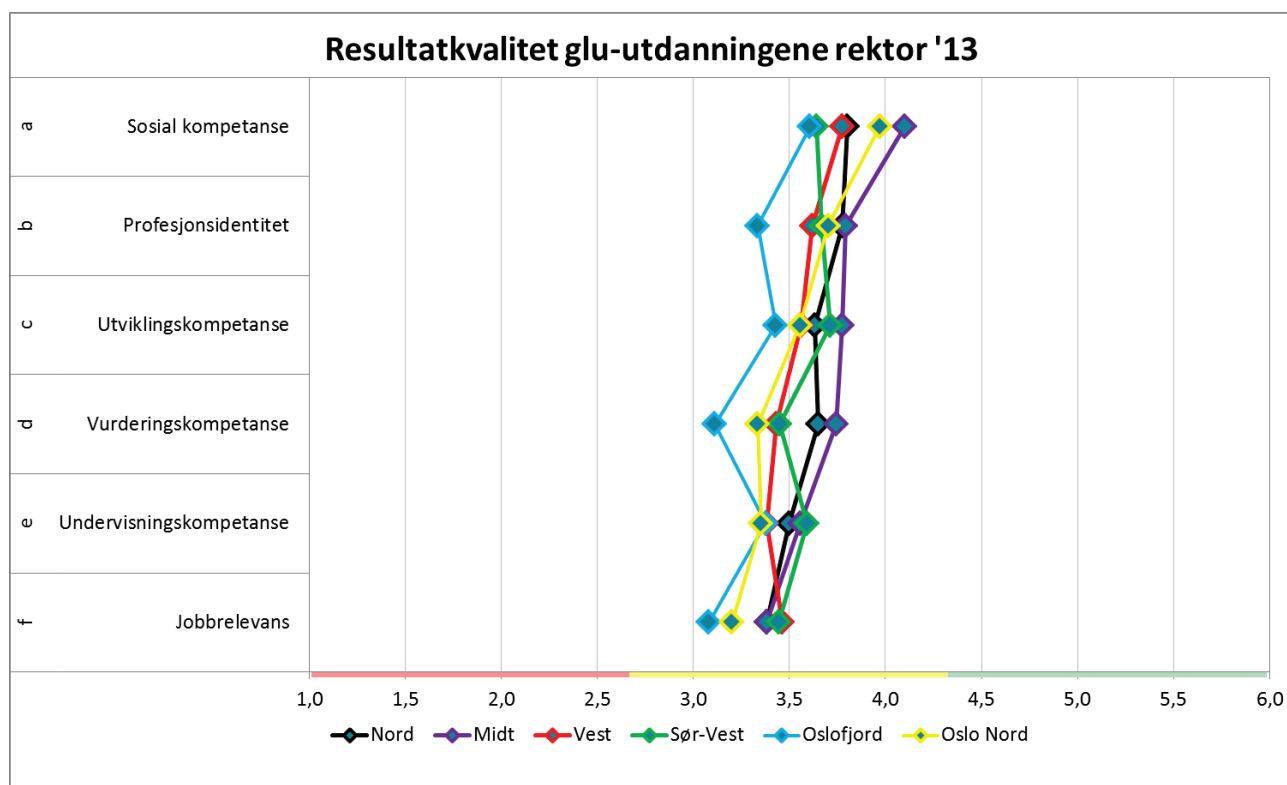
Figur 28: Regional fordeling av studenters oppfatning av resultatkvalitet for grunnskolelærerutdanningene



Figur 29: Regional fordeling av lærerutdanneres oppfatning av resultatkvalitet for grunnskolelærerutdanningene



Figur 30: Regional fordeling av praksislæreres oppfatning av resultatkvallitet for grunnskolelærerutdanningene



Figur 31: Regional fordeling av rektorers oppfatning av resultatkvallitet for grunnskolelærerutdanningene

Her er det vanskelig å finne noen systematiske og iøynefallende forskjeller. Region Oslofjord, for eksempel, er den regionen som skåres best av studenter og utdannere og dårligst av rektorer. Region Vest ligger i nederste sjikt hos alle målgruppene. Antall respondenter i hver gruppe blir imidlertid forholdsvis liten når vi splitter opp på både målgruppe og region. Det er derfor stort sett bare i studentmaterialet at forskjellene er statistisk signifikante, og da er det region Midt og til dels region Nord som utmerker seg positivt i forhold til de to-tre regionene der studentene skårer resultatkvitetene lavest.

4.9 Tiltak

Vi har bedt respondenter i alle målgruppene om å velge ut inntil fem tiltak som de vil prioritere for å styrke kvaliteten i lærerutdanningen. Valget er gjort fra en liste på 20 tiltak pluss en åpen "annet"-kategori. Det vil framgå av listen, se Tabell 10, at ikke alle tiltak er avgrenset til å omfatte endringer internt i selve utdanningen.

Det er vanskelig å finne et sorteringskriterium som gir en god samling i toppen. Vi har valgt å følge praksislærerne. Inntil fem tiltak med minst 40 prosent tilslutning innen hver målgruppe er markert med mørkegul bakgrunn. Øvrige tiltak med inntil 25 prosent tilslutning har lys gul bakgrunn.

Tabell 10: Prioriterte tiltak blant målgruppene i grunnskolelærerutdanningene 2013

Tiltak	student '13	utdanner '13	pr.lærer '13	rektor '13
Heve statusen på læreryrket	55 %	57 %	63 %	53 %
Mer praksis	38 %	9 %	56 %	49 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, praksisskole)	48 %	36 %	55 %	40 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	42 %	31 %	47 %	66 %
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	36 %	52 %	39 %	41 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	44 %	26 %	35 %	45 %
Bedre arbeidsvilkårene for praksislærerne	5 %	11 %	30 %	21 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	20 %	23 %	22 %	13 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	39 %	19 %	22 %	25 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	16 %	7 %	19 %	18 %
Heve den faglige kompetanse til praksislærerne	5 %	34 %	18 %	13 %
Heve den pedagogiske kompetansen til praksislærerne	7 %	13 %	16 %	13 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerroller	29 %	11 %	12 %	29 %
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	9 %	3 %	11 %	16 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	27 %	55 %	11 %	9 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	24 %	3 %	9 %	7 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	11 %	20 %	7 %	7 %
Forlenge studiet	4 %	17 %	5 %	11 %
Redusere frafallet underveis i studiet	12 %	4 %	4 %	7 %
Annet	8 %	11 %	2 %	1 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	4 %	28 %	2 %	6 %

Det er samstemmighet mellom alle målgruppene om at fem av de seks øverste tiltakene i tabellen er viktige. Heve læreryrkets status, styrke samarbeidet mellom aktørene, oppdatere utdannerne på dagen skolehverdag, heve inntakskravene, og heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelige ansatte – her er det stor samstemthet. Alle gruppene unntatt utdannerne vil også prioritere mer praksis; her er innstillingen nokså polarisert. Lærerutdannerne på sin side vil heller prioritere økte økonomiske ressurser, noe studentene til en viss grad følger dem på, men ikke de som jobber i skolen.

Prioriteringen er også forholdsvis polarisert i ytterligere tre tilfeller: Praksislærerne vil ha bedre arbeidsvilkår (med noe støtte fra rektorene), og utdannerne er alene om å ville heve sin egen FoU-kompetanse og praksislærernes faglige kompetanse. Bedre muligheter til å veilede studenter ut av studiet har også en viss oppslutning som tiltak, med størst tilslutning fra studentene selv og rektorene.

I Tabell 11 har vi vist endringer i prosentpoeng oppslutning for de respektive tiltak siden 2010. Røde søyler mot venstre viser redusert tilslutning til tiltaket, blå søyler mot høyre viser økt tilslutning. Tabellen er ellers organisert som forrige tabell, også ved å beholde de gule bakgrunnsfargene som angir tiltakene med størst oppslutning. Vi lar normalt være å kommentere endringer på fem prosentpoeng eller mindre, da disse kan være tilfeldige utslag.

Tabell 11: Endringer i prioritering av tiltak blant målgruppene i allmennlærer- og grunnskoleutdanningene fra 2010 til 2013

Tiltak	student '13	utdanner '13	pr.lærer '13	rektor '13
Heve statusen på læreryrket	1%	6%	5%	-5%
Mer praksis	-18%	-3%	-10%	-15%
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, praksisskole)	3%	0%	7%	-2%
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	6%	1%	-9%	7%
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	0%	4%	-7%	-4%
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	1%	-2%	0%	2%
Bedre arbeidsvilkårene for praksislærerne	-1%	-1%	-1%	-1%
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	5%	0%	6%	0%
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	1%	-6%	0%	0%
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	-4%	-4%	0%	-7%
Heve den faglige kompetanse til praksislærerne	0%	-2%	2%	3%
Heve den pedagogiske kompetansen til praksislærerne	-1%	-1%	3%	-3%
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerroller	-2%	-2%	-3%	1%
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	1%	-4%	-1%	6%
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	-1%	2%	-3%	-1%
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	5%	-2%	-3%	-2%
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	1%	3%	2%	1%
Forlenge studiet	-1%	-1%	0%	3%
Redusere frafallet underveis i studiet	4%	1%	2%	3%
Annet	-2%	-5%	2%	1%
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	1%	1%	0%	2%

Endringene siden 2010 framkommer ikke av tabellen. Tiltaket om mer praksis har mistet mye oppslutning, hele 18 prosentpoeng for studentenes vedkommende, 15 for rektorene og 10 for praksislærerne, men like fullt skårer dette tiltaket fortsatt høyt. Praksisomfanget har jo ikke økt, så da er det mulig at andre forhold har kompensert noe for behovet for å styrke praksisopplæringen.

Blant praksislærerne har tiltakene om å oppdatere utdannerne på skolens hverdag og å øke inntakskvaliteten gått tilbake med henholdsvis 9 og 7 prosentpoeng. Rektorenes oppslutning om å stryke praksisopplæringens relevans er redusert med 7 prosentpoeng; til gjengjeld er de desto mer interessert i at utdannerne oppdaterer sin kjennskap til dagens skolehverdag (en økning på 7 prosentpoeng). Og når vi nevner at tiltak for å øke læreryrkets status har økt med 5 til 6 prosentpoeng hos utdannerne og praksislærerne, stått stille hos studentene, og faktisk gått tilbake med 5 prosentpoeng

hos rektorene, har vi nevnt de viktigste tallmessige endringene i målgruppenes prioritering av de 21 forslagene til tiltak siden 2010.

4.10 Oppsummering

Studentene vurderer fortsatt praksisopplæringen betydelig høyere enn undervisningen og er også den målgruppen som er mest kritisk til integrasjonen mellom undervisning og praksisopplæring; men med en liten bedring på to punkter i 2013: bedre sammenheng i rekkefølge og progresjon, og større engasjement fra rektor. Studentenes vurdering av undervisningen har ikke endret seg mye de siste tre årene, men særlig det nye pedagogikkfaget kommer dårligere ut enn det gamle, når vi sammenlikner 2013-studentenes oppfatninger med 2010-studentenes. Studentene er også mindre fornøyd med undervisningen alt i alt, de er mer skeptisk til de vitenskapelige ansatte som rollemo-deller, til relevansen i deres kompetanse, og til deres pedagogiske kompetanse. Derimot er de mer fornøyd med de vitenskapelige ansatte alt i alt, noe som tyder på at de øvrige spørsmålene ikke fanger opp alle sider ved utdannerne av betydning for studentene. Studentene i 2013 skårer også sin opplæring i å bruke forskning bedre enn studentene i 2010 gjorde.

For de øvrige målgruppene er det overraskende stabile vurderinger og få endringer siden 2013. Ut-dannerne og praksislærerne vurderer fortsatt hverandres aktiviteter og kompetanse så pass mye la-vere enn de vurderer mange andre forhold at det er iøynefallende. Utdannerne opplever imidlertid GLU-undervisningen mer relevant for læreryrket enn ALU-undervisningen, og er samstemte med studentene om at deres kompetanse til å bruke forskning nå er bedre.

Hvorfor er det bare studentene som har trukket ned vurderingene av undervisningen, og ikke de andre målgruppene? Ser de noe som de andre ikke ser, eller skjer det en endring i studentmassen og dens forventninger? Vi har dessverre ikke data til å belyse dette. De andre målgruppene er imidler-tid tallmessig mindre enn studentene, derfor skal det større endringer til for at de skal slå ut statis-tisk.

Alle seks resultatkvaliteter vurderes midt på treet (i gult felt), med sosial kompetanse på topp og jobbrelevans nederst. Studenter og rektorer har noenlunde sammenfallende vurderinger, i snitt om-trent et halvt trinn lavere på en seks-trinns skala enn praksislærerne og utdannerne. Her har imidler-tid både studenter og utdannere skåret fem av seks resultatkvaliteter (alle unntatt sosial kompetanse) høyere i 2013 enn i 2010. Dette er naturligvis koplet til forskjellen mellom ALU og GLU, men på en kompleks måte, ettersom ingen ennå er ferdig utdannet etter GLU-tilbudet, så dette er helt klart knyttet til forventninger. Desto underligere er det da at det er så stor tilbakegang i studentenes vur-dering av de sider ved utdanningen som faktisk skal skape disse gode resultatene.

De forbedringstiltakene som det er størst oppslutning om på tvers av målgruppene, er å heve status på læreryrket, å styrke samarbeidet mellom aktørene, å oppdatere utdannerne på dagens skolehver-dag, å heve inntakskravene, og å heve den pedagogiske kompetansen til utdannerne. Alle gruppene unntatt utdannerne vil også øke omfanget på praksisopplæringen; her prioriterer utdannerne i stedet økte økonomiske ressurser til utdanningen. Både statusheving og styrket samarbeid har fått økt opp-slutning, mens praksislærerne har dempet sin prioritering av å oppgradere utdannerne. Dette er et godt tegn fordi det viser en vilje til å gjøre noe med kontrastene og kommunikasjonen mellom de to delene av utdanningen. Mer praksis, som fortsatt er skåret høyt, har imidlertid mistet oppslutning,

dette til tross for at GLU-studiet ikke har mer praksis enn ALU. Det kan altså ha hjulpet noe på situasjonen å gjøre de endringer som er gjort med tydeligere læringsmål og så videre.

I hvilken grad er disse endringene knyttet til GLU-reformen? Det skal vi komme tilbake til i kapittel 7.2.

5 LÆRERUTDANNINGEN FOR BARNEHAGENE I FORKANT AV BLU-REFORMEN

5.1 Innledning

Førskolelærerutdanningen (FLU) ble fra høsten 2013 erstattet av en ny barnehagelærerutdanning (BLU). Vår undersøkelse skjedde før denne endringen, men ettersom undersøkelsen også er tenkt å gi en nullpunktstatus for studiekvalitet i utdanningen før reformen, har vi delvis innrettet våre valg etter det. Vi innleder derfor dette kapittelet med en kort gjennomgang av reformen og bakgrunnen for den.

Vi vil innledningsvis peke på fem viktige forhold som har fungert som drivere for endringer i lærerutdanningen for barnehagene over tid i de siste 40 til 50 år: (1) den betydelige veksten i barnehagenes utbredelse og omfang, (2) oppfatningen om at barnehager er en læringsarena og derfor skal ha pedagogisk kompetent personale, (3) endring i barnegruppenes sammensetning og i behovene til barnehagebarnas og deres foreldre, (4) forskningsdrevet og annen utvikling i forståelsen av hva som er god småbarnspedagogikk, og (5) utvikling i krav til profesjonsutdanning generelt. Reformen i barnehagesektoren speiles videre i krav til profesjonsutdanningen som skal betjene barnehagene. Bildet av drivere for utdanningsreformene er som sagt bredere, og ikke alle endringer i barnehagene trenger selvsagt ha like stor oppmerksomhet i utdanningen. Her fokuserer vi først og fremst på de forhold ved utdanningen som reguleres av myndighetene. Utdanningsinstitusjonene selv har også stor betydning, både i hvordan de implementerer offentlige reguleringer og hvordan de utnytter det betydelige faglige og strategiske spillerom som er dem til del.

Barnehagedekningen for 1-5-åringer har steget jevnt og trutt fra ca. 7 prosent i 1975 til ca. 98 prosent i 2010 (Meld. St. 24 (2012-2013)). Dette har medført et raskt økende behov for vekst i utdanningen, og dermed økende rekrutteringsbehov til studiet og dermed følgende behov for økt fokus på kvalitet.

Utdanning for pedagoger til arbeid i barnehagene har eksistert i Norge siden 1935. Yrkesbetegnelsen skiftet navn fra barnehagelærer til førskolelærer i 1971, og førskolelærerutdanningen har vært integrert i et felles lovverk for lærerutdanning siden 1973. Utdanningens lengde økte fra to til tre år på 1970-tallet og teoriorienteringen ble betydelig styrket fra 1980. Et forslag om ytterligere utvidelse til fire år i 1988 ble ikke vedtatt. (Utdanningsforbundet 2011.)

Viktige statlige grep i de neste 25 årene gjaldt først og fremst endringer i barnehagedekningens omfang. De viktigste begivenhetene i så måte har vært overføringen i 1994 av 6-åringer fra barnehagens til skolens ansvarsområde, kontantstøtten fra 1998, barnehageforliket i 2002 om barnehage til alle og redusert foreldrebetaling, overføring av ansvaret for barnehagene til Kunnskapsdepartementet i 2006, og retten til barnehageplass fra 2009.

Kvalitet i barnehagene er imidlertid også fokusert, gjennom stortingsmeldingene "Barnehage til beste for barn og foreldre" (St.meld. nr. 27 (1999-2000)) og "... og ingen sto igjen" om tidlig innsats (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). I og med stortingsmeldingen om kvalitet i barnehagen (St.meld. nr. 41 (2008-2009)), blir imidlertid kvalitetsfokuset på det totale barnehagetilbudet fremtredende: *"Etter en periode med sterk vekst i antallet barnehageplasser, innføring av maksimalpris for foreldrebetaling og rett til plass, skal regjeringens innsats nå rettes mer mot kvalitet og innhold i barnehagene."* I meldingen legges det til grunn at de ansattes kompetanse er avgjørende for kvaliteten.

Etter dette er det særlig "Framtidens barnehage" (Meld. St. 24 (2012-2013)) som har fokusert på kvalitet i barnehagesektoren. Kunnskapsdepartementet har de siste årene også fokusert på kompetansespørsmålet gjennom en kompetansestrategi for hele personalet for perioden 2007-2011 (Kunnskapsdepartementet 2007a) og en strategi for rekruttering av førskolelærere i samme periode (Kunnskapsdepartementet 2007b). Et omfattende prosjekt kalt GLØD ble etablert i 2011 for å styrke rekruttering, status og kompetanse i barnehagene og BLU er som sagt forankret i rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2012). GLØD-prosjektet utarbeidet også en ny kompetansestrategi for barnehagesektoren for perioden 2014-2020 (Kunnskapsdepartementet 2013), hvor målet er å rekruttere og beholde barnehagelærere og ansatte med annen relevant utdanning i barnehagene, heve kompetansen for alle ansatte og øke status for arbeid i barnehage.

Av disse initiativene har vi valgt å fokusere på den siste stortingsmeldingen, GLØD-prosjektet og BLU-reformen som de mest fremtredende i forhold til å øke kvaliteten i barnehagen på et overordnet nivå. Disse sier til sammen noe om hva som anses som viktig for å heve kvaliteten i barnehagen, og på hvilke områder man burde kunne forvente seg endringer i løpet av de kommende årene. Bakgrunnen for flere av disse initiativene og endringene er ulike kartlegginger som peker på forbedringspotensialer i utdanningen. Nedenfor vil dette bakteppet kort skisseres før de ulike tiltakene presenteres i korte trekk. Bare BLU har selvsagt direkte innvirkning på barnehagelærerutdanningen.

5.2 Endring i lærerutdanningen for barnehagene - fra FLU til BLU

5.2.1 Førskolelærerutdanningen og samfunnet – potensiale og utfordringer

NOKUT (2010)¹⁰ har nylig evaluert førskolelærerutdanningen og funnet både positive og negative sider ved utdanningen. NOKUT konkluderte med en rekke forhold som ga grunnlag for en revidering av rammeplanen for utdanningen og styringsverktøyene, og derigjennom utdanningstilbudet ved lærestedene. De mest sentrale utfordringene som ble påpekt i evalueringen var følgende:

- Kun en firedel av de som underviser ved førskolelærerutdanningen er selv utdannet førskolelærere, og kun en tredel har erfaring fra barnehage. NOKUT påpeker viktigheten av å ha personlig erfaring fra yrket.
- Den største endringen i dagens barnehager sammenlignet med tidligere, er den sterkt økte andelen små barn. Samtidig er det også en utfordring at barna i dag har mye mer variert hjemmebakgrunn. Også flerkulturalitet har blitt en betydelig faktor i barnehagen. Det oppleves ikke at disse perspektivene er tilstrekkelig tatt hensyn til i førskolelærerutdanningen. NOKUTs evaluering viser slik sett at utdanningen ikke har evnet å endre seg i takt med samfunnsutviklingen generelt og utviklingen i barnehagesektoren spesielt.
- Studentene etterlyser en mer praksisnær og profesjonsrettet undervisning. Evalueringen konkluderer med at det er betydelige variasjoner mellom institusjonene når det gjelder forholdet mellom teori og praksis, og hvordan dette ivaretas i utdanningen.
- Studentinnsatsen i utdanningen er relativt lav. Studentene gir ikke inntrykk av å være verken særlig fornøyde eller særlig misfornøyde med studiet. Samtidig er inntakskvaliteten (karakterene studentene behøver for å komme seg inn på studiet) relativt lav. De fleste som søker kommer inn. Likevel sliter utdanningen med lav rekruttering.

¹⁰ Også kjent som FLUEVA-studien.

- Øvingslærere i barnehagene mangler i utstrakt grad veiledningskompetanse, og dette kan bidra til en dårligere flyt mellom de to kretsløpene (teori og praksis), samt mindre utbytte og læring i praksisperiodene.
- NOKUT etterspør ledelse, planlegging kommunikasjon og samhandling med foresatte og offentlige etater. Samtidig påpeker de at utdanningen har lav status, både generelt i samfunnet og på universitetene og høyskolene. Dette fører til at utdanningen blir lavt prioritert med tanke på ressurser.

Barnehagesektorens uttalte kompetansebehov vil være et viktig premiss for innretning av en nyorientert barnehagelærerutdanning og andre tilbud. Trøndelag forskning og utvikling (TFoU) publiserte i 2012 en kartlegging av behov for kompetanseutvikling i barnehagesektoren (Gotvassli m. fl. 2012). De som har besvart den kvantitative kartleggingen er eiere og ansatte i barnehagen. Det er bare små forskjeller mellom behovene som de ulike grupper ansatte uttrykker. Også denne kartleggingen slår fast at utvalgets foretrukne faglige tema for kompetanseutvikling blant annet er ledelse både for styrer og pedagogiske ledere, dette stemmer godt overens med NOKUTs undersøkelse (FLUEVA). Andre foretrukne områder er IKT og barn med spesielle behov. Kartleggingen sier også at det utvalget har minst behov for når det gjelder kompetanseutvikling, er omsorg, lek og barns sosiale kompetanse, foreldresamarbeid og likestilling. Dette samsvarer kanskje ikke helt med NOKUTs påpekninger i forhold til kompetanse når det gjelder de minste barna. Videre konkluderer TFoU med at førskolelærerutdanningens relevans er god når det gjelder lek, læring og omsorg i barnehagen, men mindre bra på områder som ledelse og veiledning av personalet i barnehagene og samarbeid med instanser utenfor barnehagen. 28 prosent av utvalget i kartleggingen sier også at å ta førskolelærerutdanning (på heltid eller deltid) er svært eller noe sannsynlig.

NOVA har kartlagt arbeidet med strukturkvalitet i barnehagene og blant annet sett på utdanningsstatus blant de ansatte og kompetansearbeid i barnehagene, gjennom en survey til barnehagestyrere (Gulbrandsen og Eliassen 2013). Sammenliknet med tidligere undersøkelser fant de en noe økende andel førskolelærere blant de ansatte, særlig i de minste barnehagene, og at denne gruppen fortsatt var den mest stabile arbeidskraften i barnehagene. Halvparten av barnehagene hadde eget opplæringsbudsjett, en andel som ikke svingte mye over tid; men andelen med interne opplæringstiltak var i jevn vekst.

I februar 2014 publiserte NOKUT studiebarometeret for 2013 i form av en nettportal (www.studiebarometeret.no). Her får studentene svare på påstander knyttet til ulike faktorer ved studiet, og de svarer på en skala fra 1 til 5. Barometeret viser at studentene ved førskolelærerutdanningen skårer relativt høyt på noen av indeksene i undersøkelsen, og dårligere på andre deler. Mens indekser som eksamen, yrkesrelevans, helhet og engasjement får høye gjennomsnittsverdier, får medvirkning og undervisning lavere gjennomsnittsverdier. Tallene viser også at førskolelærerstudentene gjennomgående er mer positive til utdanningen sin enn øvrige lærerstudenter, samt at deltidsstudentene generelt er mer positiv til utdanningen enn heltidsstudentene.

5.2.2 Stortingsmelding 24 (om tiltak for å heve kvaliteten i barnehagene)

Stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 (2012-2013)) påpeker at av de nær 82 000 ansatte i sektoren i 2011, hadde kun 53 prosent relevant utdanning i form av en pedagogisk høyere utdanning eller fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag. Dette understreker behovet for en kompetansesatsing, som også er et viktig punkt i meldingen. I og med regjeringsskiftet høsten 2013 er det

imidlertid ikke avklart hvilken profil som kommer til å ligge på de endringene som faktisk kommer til å bli iverksatt, bortsett fra at kompetanseutvikling blir viktig, jfr også kompetansestrategien fra GLØD-prosjektet.

5.2.3 Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen – hovedmomenter i det nye utdanningstilbudet

Som en oppfølging av NOKUT-evalueringen satte Kunnskapsdepartementet i 2011 ned et eget utvalg for arbeidet med ny rammeplan for barnehagelærerutdanning. Utvalgets forslag ble etter en høringsrunde, med enkelte endringer, fastsatt av departementet i forskrifts form i 2012. Prosessen er dokumentert på www.hihm.no/Prosjektsider/Rammeflu. Den nye barnehagelærerutdanningen (BLU) har erstattet den eksisterende førskolelærerutdanningen (FLU) med første ordinære studentkull som begynte høsten 2013.

Den nye barnehagelærerutdanningen skal ifølge Kunnskapsdepartementet være bedre tilpasset dagens virkelighet i barnehagene og deres kompetansebehov. Den skal være en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning med høy faglig kvalitet og sikre et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. Den skal være attraktiv for studenter, innovativ og krevende. Høgskulen i Sogn og Fjordane har vært pilot for den nye utdanningen i 2012/2013.

Utdanningen har endret seg på flere områder (her kopiert og parafrasert etter www.verdensfinestestillingledig.no):

- Barnehagelærerutdanningen innebærer en overgang fra en fagbasert til en kunnskapsområdebaseret utdanning, altså er strukturen i utdanningen endret fra en oppbygging rundt ti ulike fag, til en oppbygging rundt seks tverrfaglige kunnskapsområder. De ti fagene utdanningen består av i dag, vil nå inngå i kunnskapsområdene, hvor også pedagogikk og praksis vil være en integrert del. En slik oppbygging vil i større grad svare på barnehagens kompetansebehov og på den tverrfaglige arbeidsmåten som preger barnehagen.
- Pedagogikkfaget tas bort som et selvstendig fag og skal integreres i samtlige kunnskapsområder.
- Barnehagelærerutdanningen er en lederutdanning som kvalifiserer for arbeid som pedagogisk leder og styrer. Barnehagelæreren har ansvar for å lede en gruppe barn, lede og veilede andre ansatte og samarbeide med foreldre og andre instanser. Den nye utdanningen har derfor styrket ledelseskompetansen gjennom innføring av et eget kunnskapsområde.
- I tillegg til de seks kunnskapsområdene består den treårige bachelorutdanningen av en fordypningsenhet og en bacheloroppgave.
- De to første årene av studiet har en enhetlig oppbygging ved alle universiteter og høyskoler, og studentene har mulighet for et internasjonalt semester tredje studieår.
- De seks kunnskapsområdene som skal erstatte fagene er følgende: 1) Barns utvikling og lek 2) Samfunn, religion, livssyn og etikk 3) Språk, tekst og matematikk 4) Kunst, kultur og kreativitet 5) Natur, helse og bevegelse 6) Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid.

Kunnskapsdepartementet har også oppnevnt en egen følgegruppe (2013-2017) for å se nærmere på erfaringene med den nye utdanningen etter hvert som den setter seg i praksis.

5.2.4 GLØD – verdens fineste stilling ledig

Prosjektet GLØD ble etablert av Kunnskapsdepartementet i 2011. **Målene** i GLØD er:

- Økt kvalitet i barnehagelærerutdanningen
- Økt rekruttering av barnehagelærere til barnehagen
- Økt rekruttering av personer med relevant høyere utdanning til barnehagen
- Økt rekruttering av barne- og ungdomsfagarbeidere til barnehagen
- Beholde og videreutvikle kompetansen i barnehagen.

En nasjonal referansegruppe bidrar med forslag og råd i GLØDs arbeid. I referansegruppen sitter representanter fra KS, Private Barnehagers Landsforbund, Utdanningsforbundet, Fagforbundet, Virke, Delta, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Foreldreutvalget for barnehagen, Pedagogstudentene, Norsk studentorganisasjon og Sametinget.

Som tidligere nevnt er barnehageansattes kompetanse en utfordring i den norske barnehagen, ved at kun drøyt halvparten av de ansatte har en barnefaglig utdanning i form av en pedagogisk høyere utdanning eller fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfag. Samtidig ser man at både barnehagelærerutdanningen og barne- og ungdomsarbeiderutdanningen er populære utdanninger med mange søkere. Av ulike årsaker klarer de likevel ikke å dekke sektorens behov for arbeidskraft. Det er nok utdannede barnehagelærere i Norge til å dekke behovet, men for få av disse arbeider i barnehagesektoren. (Meld. St. 24 (2012-2013)).

Rekrutteringsarbeidet til både utdanningen og til jobb i barnehagene er derfor høyt prioriterte oppgaver i GLØD. Som i GNIST-prosjektet for rekruttering til læreryrket, bruker også GLØD digitale medier som en viktig del av rekrutteringskampanjen, se www.verdensfinestestillingledig.no. En viktig suksessfaktor i rekrutteringsarbeidet er et godt samarbeid med aktører i sektoren, både sentralt og regionalt. Derfor har GLØD i tillegg til den nasjonale referansegruppen også etablert regionale nettverk i alle fylker. Nettverkene jobber på lokalt nivå med å øke rekrutteringen til barnehagelærerutdanningen og til barnehagene, og med å øke statusen for barnehagelæreryrket.

5.2.5 Oppsummering

Vi ser altså flere viktige momenter og endringer i barnehagesektoren i løpet av de siste årene, og disse har vært viktige premissgivere for endringene som har funnet sted i utdanningen det siste året. Oppsummert kan man si at følgende momenter har vært, og vil være, utslagsgivende for utviklingen av barnehagelærerutdanningen i de kommende årene:

- Undersøkelser viser at studentene er generelt positive til utdanningen. Studiebarometeret viser at barnehagelærerstudentene svarer gjennomgående mer positivt enn eksempelvis øvrige lærerstudenter. Samtidig er det ønskelig å øke rekrutteringen til barnehagelærerutdanningen, dette vil kunne heve inntakskravet og føre til at flere flinke studenter på sikt vil utdanne seg som barnehagelærere.
- Det er et stort behov for kompetanseheving i sektoren. Dette kommuniseres veldig tydelig i offentlige dokumenter og gjennom GLØDs mandat. Dette har igjen ført til at utdanningen generelt har mange deltids- og desentraliserte tilbud. Et populært tiltak har vært det arbeidsplassbaserte utdanningstilbudet. Dette har gjort det mulig for de som allerede arbeider i sektoren å tilegne seg formelle kvalifikasjoner uten å gå ut av jobben.

- Flere undersøkelser har konkludert med at utdanningen ikke har stått helt i samsvar med den barnehagehverdagen vi ser i praksisfeltet. Sektoren har de siste årene økt voldsomt, i takt med at det er blitt et større mangfold i barnegruppen, noe som igjen innebærer flere og andre behov enn tidligere. Først og fremst nevnes dette med at barna har blitt mye yngre når de begynner i barnehagen, samt at man i større grad opplever en flerkulturalitet som sektoren må ta inn over seg. Utdanningen må slik sett endre seg slik at den svarer på barnehagens behov for kompetanse. Også ledelse er en viktig dimensjon i den nye barnehagelærerutdanningen (både ledelse av medarbeidere og ledelse av barn), siden praksisfeltet ser at dette trengs i større grad.
- Det påpekes også at utdanningen har lav status, både i samfunnet generelt og internt på lærerutdanningsinstitusjonene. Dette har gitt seg utslag i ufordelaktige ressursfordelinger, lite opplevd "respekt" for de som arbeider med utdanningen, og har igjen hatt innvirkning på søkermassen (studenter). Å styrke utdanningens status er også en av hovedoppgavene til GLØD.
- Når det gjelder teori-praksis-gapet, som man kan forvente seg i denne utdanningen på lik linje med utfordringene i de øvrige lærerutdanningene, kan det se ut som om dette er noe mindre her. Samtidig varierer dette mye fra utdanningsinstitusjon til utdanningsinstitusjon. Likevel har utdanningen et forbedringspotensial når det gjelder sammenheng og integrering av teori/praksis, eller teoriundervisning/praksisopplæring. Den nye barnehagelærerutdanningen søker å rette opp i dette ved å opprette kunnskapsområder heller enn fag. Målet er å integrere praksis og pedagogikk i disse sammensatte kunnskapsområdene heller enn å undervise i fag som tradisjonelt sett har vært frakoblet fra hverandre. Dette skal også svare bedre på behovene i dagens barnehage.

5.3 Respondentene i undersøkelsen, bakgrunn og motivasjon

5.3.1 Respondentene

De respondentene fra undersøkelsene som vi har definert inn i dette kapittelet, er de som har sin primære tilknytning til førskolelærerutdanningen. Piloten med barnehagelærerutdanning i Sogndal er inkludert i denne gruppen; men den er for liten til å kunne skilles ut som egen gruppe. I tillegg har vi regnet inn barnehagestyrere som ikke er praksisbarnehager, og studenter ved førskolelærerutdanningsinstitusjonene som tar beslektede mastergrader, spesialpedagogikk, styrerutdanning og så videre, som er kommet med i undersøkelsen av ulike grunner. I Tabell 12 viser vi antall respondenter slik vi har definert dem i datamaterialet. Når det gjelder svarprosenten i spørreundersøkelsene, viser vi til kapittel 2.5.

Tabell 12: Respondenter tilknyttet førskolelærerutdanningen

Primær utdanning	År	Målgruppe			
		Studenter	Utdannere	Praksislærere	Styrere
Førskolelærer	2013	2 079	235	486	746
Uoppgitt (barnehage)	2013	202			812
Sum utvidet gruppe	2013	2 281	235	486	1 558

I den utvidede gruppen inngår som sagt styrere ved barnehager som ikke er praksisbarnehager. Disse har imidlertid fått et spørreskjema avgrenset til spørsmål om resultat kvalitet, tiltak og noen over-

ordnede spørsmål. Det er ikke tvil om at disse uttaler seg om førskolelærerutdanningen. Vi har inkludert dem der det er aktuelt, og kommentert på eventuelle betydelige forskjeller mellom styrere med og uten praksisbarnehage.

Om lag ti prosent av studentene er primært knyttet til relaterte masterstudier, spesialpedagogikkstudier ved førskolelærerutdanningen, styrerutdanning og liknende. Vi har valgt å inkludere dem i dette kapittelet; det er gode indikasjoner på at de har uttalt seg om førskolelærerutdanningen og ikke spesielt om de fagene de tar for øyeblikket.

Bakgrunn, motivasjon og trivsel for lærerutdanningen er tidligere beskrevet i første rapport fra denne undersøkelsen. Siden førskolelærerutdanningen ikke var inkludert i undersøkelsen i 2010, vil det si at vi heller ikke tidligere har sett på hva som kjennetegner disse som studerer eller arbeider med utdanningen for barnehagesektoren på utdanningsinstitusjonene eller i praksisbarnehagene. Vi har heller ikke tidligere sett på respondentenes motivasjon og trivsel i tilknytning til utdanningene/fagområdet. Dette delkapittelet vil ta for seg disse temaene; her vil vi gå igjennom relevant bakgrunnsinformasjon samt gruppenes trivsel og motivasjon. Dette vil fungere som et bakteppe for kommende beskrivelser og analyser av barnehagelærerutdanningen.

5.3.2 Bakgrunn

Studenter – alder og studietilknytning

Aldersfordelingen på studentene som har besvart studien, er vist i Tabell 13.

Tabell 13: Studentenes alder

Alder					
18 – 22 år	23 – 27 år	28 – 32 år	33 – 37 år	38 – 42 år	43 og over
25 %	29 %	15 %	10 %	11 %	10 %

Gjennomsnittsalderen for førskolelærerstudentene er 29 år. Dette kan sies å være en relativt høy gjennomsnittsalder for en studentgruppe. Halvparten er 26 år eller yngre, mens den andre halvparten er 27 år eller eldre.

Tabell 14 viser hvor stor andel av respondentene som studerer deltid, arbeidsplassbasert og desentralisert, og om utdanningen (ikke studiestedet) var deres førstevalg.

Tabell 14: Studiet er deltid, arbeidsplassbasert, desentralisert og førstevalg

Er studiet ditt ...	Ja	Nei
Er studiet ditt et deltidsstudium?	37 %	63 %
Er studiet ditt arbeidsplassbasert?	30 %	70 %
Er studiet ditt desentralisert/ samlingsbasert?	45 %	55 %
Var utdanningen som du tar nå ditt førstevalg?	87 %	13 %

Vi har også sett disse tallene i sammenheng og funnet at det er over 60 prosent som ikke er fulltids campus-studenter. Sett i sammenheng med aldersfordelingen kan det se ut som om strategiene om

et utdanningstilbud for de som allerede er i arbeid i barnehagene fungerer, det sier i hvert fall at studiet har en god del voksne studenter som antakelig har en del erfaring fra arbeidslivet allerede.

Av de som har oppgitt at studiet deres er arbeidsplassbasert, er det 53 prosent som oppgir at de studerer på deltid. Vi hadde forventet at dette tallet var nær 100, ut fra hvordan dette tilbudet er organisert (studieplanen forutsetter at det treårige studiet skal gjennomføres på fire år). Dette kan tyde på at studentene ikke nødvendigvis er godt innforstått med de begrepene som brukes for å karakterisere studietilbudene. Disse tallene må derfor brukes med varsomhet. Vi har også sjekket aldersfordelingen innenfor og på tvers av de tre kategoriene, og det viser seg at gjennomsnittsalderen for deltidsstudentene er ca. 36 år, uavhengig av om de også har krysset av for om studiet er arbeidsplassbasert eller samlingsbasert. De av de arbeidsplassbaserte studentene som ikke har krysset av for deltidsstudier, er i gjennomsnitt ca. 24 år gamle. Det er altså hvorvidt studentene er heltids- eller deltidsstudenter, som skiller studentgruppen tydeligst. Uansett rokker dette lite ved konklusjonen om at studiet tiltrekker seg mange studenter med arbeidserfaring.

Samtidig viser tabellen at nesten ni av ti sier at de fikk begynne på den utdanningen som var deres førstevalg. Dette vil nok også ha innvirkning på studentenes motivasjon.

Disse bakgrunnsfaktorene er viktig å ha i bakhodet for analysene senere i kapittelet, og vil nok ha konsekvenser for de data som presenteres videre i forhold til barnehagesektoren. Antakelser her kan være at studenter som gjennomfører et arbeidsplassbasert studium ikke opplever et praksissjokk, at de allerede har erfaringer de kan relatere teorien i studiet til, og et fundament tilknyttet selve arbeidshverdagen i barnehagen som de unge heltidsstudentene mangler. Samtidig stiller et desentralisert tilbud helt andre krav til organisering og læreprosesser enn et heltidsstudium. Man kan anta at eldre studenter som starter en utdanning også er noe mer motivert enn yngre studenter som begynner rett på høyere utdanning, ut fra hvilke praktiske konsekvenser utdanning har for eldre studenter (eksempelvis økonomiske konsekvenser, det å sitte på "skolebenken" igjen, eller mindre tid med familie).

Svært mange av våre respondenter oppgir at de har jobbet mange år i barnehage fra før, og at de ønsker faglig påfyll. Det blir trukket frem som en fordel at det er mulig å ta utdanningen samtidig som man jobber. Både fordi det er praktisk økonomisk og fordi det gjør det lettere å relatere teorien til praksis. Det at studiet er desentralisert, trekkes også frem som positivt. Dette kan være grunnen til den relativt høye gjennomsnittsalderen på førskolelærerstudenter i vårt materiale.

Av de kvalitative intervjuene og de kvalitative dataene fra surveyen blant studentene fremgår det at det er noen forskjeller i oppfatninger mellom de som tar studiet på deltid og heltid. Deltidsstudentene som vi har snakket med, har et like stort omfang av praksis som øvrige studenter, men de har en mindre andel dager med undervisning, ettersom denne foregår konsentrert og samlingsbasert. Dette er en målgruppe som ofte er i fast jobb (i barnehage) og som tar studiene ved siden av. Det krever ganske mye planlegging og forberedelser, og det kan ut i fra intervjuene se ut til at disse studentene har noe høyere krav og forventninger til undervisningen. De ønsker at faglærer bidrar med utfyllende informasjon utover det som står i pensum, som studentene kan lese seg til selv. De som arbeider i barnehage, og har gjort det i mange år, føler ikke de trenger så mye påfyll av praksis, men savner mer undervisning og faglig utvikling.

"At man skal kunne tilpasse undervisning og innhold bedre til studenter som er eldre og har relevant erfaring" (Student, FLU, Survey).

"Man bør begynne studiet, hvertfall deltid hvor det er mange godt voksne, med å lære hvordan oppgavene skal skrives" (Student, FLU, Survey).

Flere deltidsstudenter har også opplevd dårlig organisering av samlingene, og at undervisning har blitt avlyst i siste liten grunnet sykdom eller plassmangel. Alternativet har da for eksempel vært å gjøre selvstudier på biblioteket, noe som oppleves som dårlig bruk av tid på et samlingsbasert studium.

"Vi har opplevd å ikke få undervisning ganske mange timer. Da blir vi henvist til biblioteket, og at vi er studenter som bør kunne benytte tiden til å lese selv. Vi studentene mener vi har krav på undervisning når vi er på studiestedet, vi tar fri fra jobb, reiser fra familie og bor på hotell, for å gjennomføre studiet, og selvlesing kan vi drive med når vi er hjemme. Vi har også lærere som har god kompetanse, men som ikke har ordentlig tid til oss" (Student, FLU, Survey)

Utdannere – kompetanse og erfaring

En annen viktig bakgrunnsfaktor som kan ha stor innvirkning på utdanningen er utdannelsens kompetanse og bakgrunn. Deres erfaringer, kunnskap og stillinger vil ikke bare ha innvirkning på kvaliteten, men vil også være et bakteppe for hvordan denne gruppen mener kvaliteten er. Surveyen viser at utdannerne i gjennomsnitt har arbeidet 9,7 år med førskolelærerutdanning (halvparten over 7 år). Videre viser Tabell 15 utdannelsens bakgrunn i forhold til spesifikke variabler, og hvilke oppgaver de har i sin stilling.

Tabell 15: Utdannelsens bakgrunn

	Ja	Nei
Har du lederansvar?	37 %	63 %
Har du selv tatt førskolelærerutdanning?	41 %	59 %
Har du selv jobbet som førskolelærer i barnehagen?	44 %	56 %
Har du undervisning ved førskolelærerutdanningen i år?	91 %	9 %
Har du spesifikk erfaring med praksisopplæringen de siste årene (praksisveiledning o.l.)	71 %	29 %

Tabell 15 viser også at en stor del av de utdannere som har besvart undersøkelsen (37 prosent), har en form for lederansvar tilknyttet stillingen sin. Dette trenger ikke omfatte personalansvar; man kan anta at flere av utdannerne har spesifikke emner/områder som de har et ansvar i forhold til. Videre ser vi at rundt 40 prosent av utdannerne selv har tatt førskolelærerutdanning, og omtrent samme andel oppgir at de selv har arbeidet som førskolelærer i barnehagen. Slik sett kan man si at om lag 40 prosent av utdannerne har erfaring fra praksisfeltet.

Over 90 prosent av utdannerne oppgir at de har undervisning ved førskolelærerutdanningen i år, mens rundt 70 prosent har hatt spesifikk erfaring med praksisopplæringen de siste årene. Dette viser at ca. 30 prosent av utdannerne i vårt utvalg ikke har hatt så mye med praksisopplæringen å gjøre de siste årene.

Praksislærere – erfaring og arbeidshverdag

Også praksislærernes bakgrunn kan bidra til å kaste lys over resultatene i denne surveyen, og er i så måte en viktig bakgrunnsfaktor. Vi vet at den formelle kompetansen i barnehagene i stor grad er varierende, og det blir derfor viktig å se på sammensetningen i vårt utvalg. Surveyen viser at praksislærerne i snitt har jobbet som praksislærer i 7 år. Andelen av utvalget som er praksislærer for studenter dette året er 89,5 prosent. De øvrige har relativt fersk praksislærererfaring, ellers ville de neppe ha stått på lærestedenes lister over praksislærere.

Tabell 16: Hvilken utdanning barnehagen er tilknyttet

Hvilken type førskolelærerutdanningsinstitusjon er din barnehage tilknyttet	
Høgskole	83 %
Universitet	19 %

Tabell 16 viser at langt de fleste praksislærere (og da følgelig praksisbarnehager) er tilknyttet en høgskole, dette er et forventet resultat sett ut fra antallet studenter i praksis i barnehager fra henholdsvis høyskole og universitet. Summen er større enn 100 prosent fordi noen har flere avtaler.

Tabell 17 viser hvilken stilling praksislærerne i vårt utvalg har på sin respektive arbeidsplass.

Tabell 17: Praksislærernes stilling i barnehagen

Hvilken stilling har du i barnehagen	Ja
Førskolelærer	3,6 %
Pedagogisk leder	78,8 %
Avdelingsleder	7,3 %
Spesialpedagog	2,3 %
Annet	16,9 %

Her ser vi at den klart største stillingskategorien er pedagogisk leder, i underkant av 80 prosent av praksislærerne oppgir at de er pedagogiske ledere. Den nest største kategorien er annet, denne er på ca. 17 prosent og blir en samlebetegnelse på de stillinger som ikke er oppgitt som eget svaralternativ. 7 prosent oppgir at de har stillingen avdelingsleder, noe som i praksis antakelig ofte er synonymt med pedagogiske ledere. I mindre barnehager vil pedagogisk leder og avdelingsleder være den samme stillingen, mens man i større barnehager vil ha flere pedagogiske ledere pr avdeling. De to siste alternativene (førskolelærer, spesialpedagog) er det relativt få som innehar, hvor begge ligger under 4 prosent.

Majoriteten av de som er pedagogiske ledere (og antakelig avdelingsleder) vil antakelig ha en høyere utdanning som tilsvarer kompetansekravet for stillingen. I barnehagelovens § 18 heter det at pedagogisk leder må ha utdanning som førskolelærer. Likeverdige med førskolelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolenivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk. Slik sett kan man anta at de som er praksislærere ofte er pedagogiske ledere, som igjen har en formell fagkompetanse som førskolelærer eller tilsvarende.

Barnehagestyrere – organisering og rekruttering

Vi har også tatt med noen bakgrunnsvariabler som gjelder barnehagestyrerne i utvalget vårt. Dette først og fremst for å få et bilde av hvor mye erfaring de har når det gjelder praksistiden, samt hvorvidt de gjennom ansettelse av nyutdannede har førstehåndserfaring med de nyutdannedes kompetanse og utdanningens kvalitet.

Samtlige er spurt om barnehagen de leder, er en praksisbarnehage. Bare de som har bekreftet dette, er med i det videre utvalget av barnehagestyrere og har fått mer utdypende spørsmål om utdanningen. Fordelingen er vist i Tabell 18.

Tabell 18: Er barnehagen praksisbarnehage

	Ja	Nei
Er din barnehage en praksisbarnehage? (N = 1 539)	48,5 %	51,5 %
Tar dere i mot førskolelærerstudenter i år? (N = 734)	78,9 %	21,1 %

Her ser vi at omtrent halvparten av lederne i vårt utvalg er ledere på praksisbarnehager, mens den resterende halvparten har krysset av på at de ikke er en praksisbarnehage. Av de styrerne som har praksisbarnehager, tar 80 % imot førskolelærerstudenter dette året.

Tabell 19: Hvilken type utdanningsinstitusjon er din barnehage tilknyttet

Hvilken type førskolelærerutdanning er din barnehage tilknyttet	
Høgskole	88 %
Universitet	16 %

Tabell 19 viser at det store flertallet av ledere krysser av på at de er tilknyttet førskolelærerutdanningen ved høyskolene, kun 16 % er tilknyttet universitetet. Dette sammenfaller godt med praksislærernes svar på dette spørsmålet i surveyen.

Vi har også spurt alle styrerne om når de sist ansatte en nyutdannet student. Dette først og fremst for å få innblikk i ledernes erfaringer rundt nyutdannede, samt se på trendene i forhold til barnehagens ansettelse av nyutdannede studenter.

Tabell 20: Når ansatte du sist en nyutdannet førskolelærer

Når ansatte du sist en nyutdannet førskolelærer?				
Aldri	2010 eller tidligere	2011	2012	2013
19 %	25 %	15 %	30 %	11 %

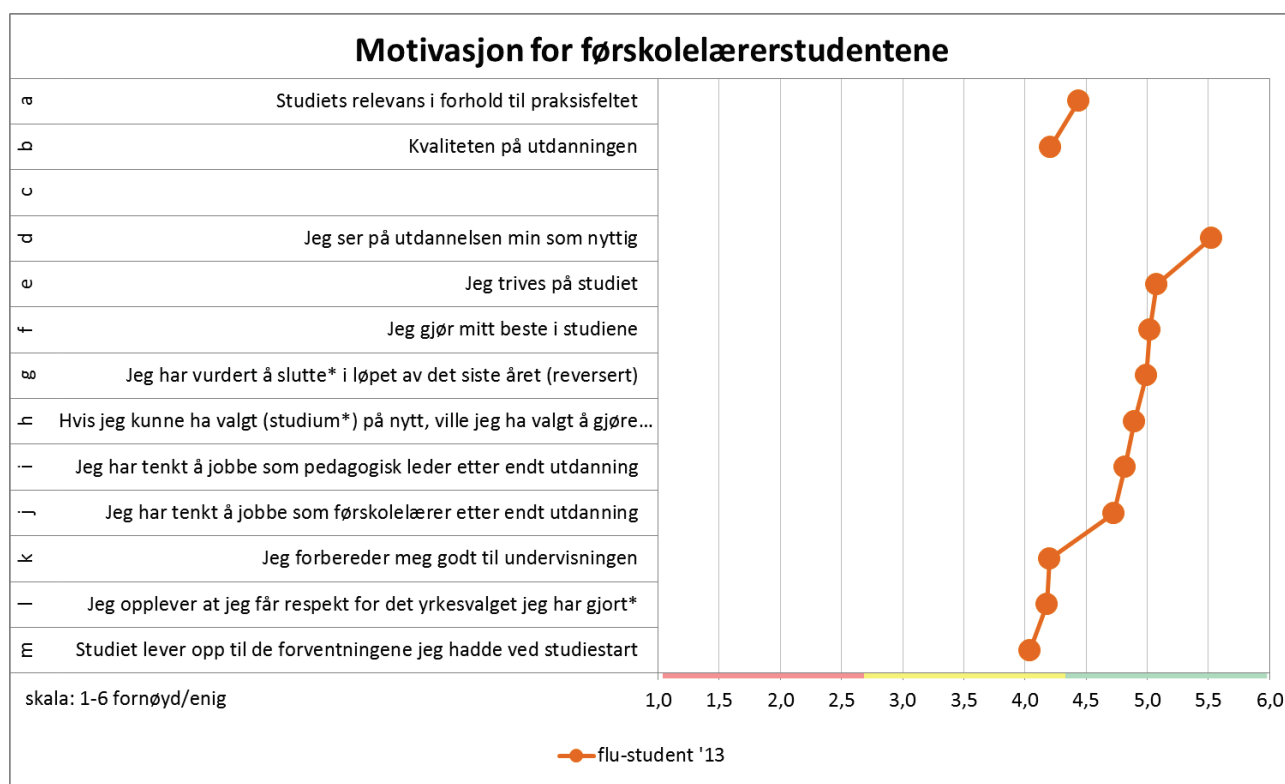
Tabell 20 viser at omtrent halvparten av lederne har ansatt en nyutdannet førskolelærer i løpet av de siste tre årene (fra 2011 til 2013). Vi vet derimot ikke hvor mange nyutdannede førskolelærere den enkelte leder har ansatt, men det som fremkommer av tabellen er at i underkant av 20 % krysser av for at de aldri har ansatt en nyutdannet førskolelærerstudent. Denne gruppens erfaringer med nyutdannede førskolelærerstudenter vil følgelig være mindre enn de resterende gruppene.

5.3.3 Motivasjon og trivsel i førskolelærerutdanningen

De ulike aktørenes motivasjon og trivsel i forbindelse med studiet/yrket er også en viktig faktor som vil ha innvirkning på de resterende analysene, samtidig som det er viktige resultater i seg selv. En høy motivasjon forutsetter flere momenter som kan sies å være en forutsetning for opplevd god kvalitet i utdanningen. Overordnet kan man si at både nytteverdi, mestringsfølelse, relevans, status og trygghet i forhold til egen rolle og kompetanse er viktige parametere både for den enkeltes motivasjon og kvaliteten på utdanningen. I forhold til denne rapporten har vi valgt å ha mest fokus på studentenes motivasjon og trivsel siden denne gruppen er brukerne av utdanningen. Vi vil også se på utdannerens og praksislærernes motivasjon og trivsel, siden dette i stor grad vil ha innvirkning på kvaliteten i utdanningen.

Studenter

Studentene har i surveyen fått mulighet til å svare på en rekke spørsmål tilknyttet deres studievalg og studier. Et utvalg av disse presenteres i dette delkapittelet. Påstandene i Figur 32 vil kunne si noe om studentenes generelle trivsel og motivasjon for studiet ved å fokusere på innsats, nytteverdi, forventninger og opplevd respekt.



Figur 32: Motivasjon for førskolelærerstudentene

Figur 32 viser først at de studentene i stor grad ser på utdanningen sin som nyttig, slik sett kan man anta at de opplever utdanningen som relevant og viktig både for samfunnet og for seg selv. Å oppleve at det man bruker tiden sin på er nyttig er nærmest en forutsetning for motivasjonen. Det å ha et yrke som er viktig, virker å ha vært sentralt for studentenes valg, og også noe som nevnes i de åpne spørsmålene i surveyen: *"Jeg synes at førskolelærer (barnehagelærer) er et av de viktigste*

yrkene som finnes. Og håper at statusen til dette yrket (samt til lærere) heves i framtiden" (Student, FLU, Survey).

På lik linje med relevans er også trivsel viktig for motivasjonen. Studentene er også enige i at de trives på studiet. Figuren viser videre at studentene er enige i at de gjør sitt beste i studiene (selv om de er mindre enige i at de forbereder seg godt til undervisningen). Innsats springer gjerne ut av motivasjon, og er slik sett et godt bilde på hvorvidt man er motivert for en oppgave eller ikke (Bandura 1977; Woolfolk 2001; Skaalvik og Skaalvik 2005). På påstanden om de har tenkt å arbeide som pedagogisk leder etter endt utdanning, ser vi også at studentene sier seg enig i dette, de fleste studentene har altså tenkt å arbeide som pedagogiske ledere i sektoren etter endt utdanning. Vi ser imidlertid når det gjelder respekt for yrkesvalget, og om studiet lever opp til forventningene, et mindre positivt uttrykk. Selv om begge variablene ligger over skalaens midtpunkt, er disse mye lavere enn de variabler som handler om nytteverdi og trivsel.

Studentene har i surveyen fått mulighet til å komme med ytterlige kommentarer til sitt utdanningsvalg, og mange har benyttet denne muligheten. Det er mange som oppgir at de allerede nå har som mål å studere videre (etter de tre årene). Noen oppgir som grunn for sitt valg av studie at *"det er lettere å få seg jobb som førskolelærer"*. Det å få en *"trygg og stabil jobb"* trekkes også frem som viktig i surveyen.

Mange oppgir også at de er fornøyde med sitt utdanningsvalg, også de som hadde førskolelærer som andre og tredje valg virker å være fornøyde. *"Førskolelærerutdanningen tilbyr alt jeg følte manglet ved tidligere studie"*. I den andre enden av skalaen er de som oppgir at de tok en spontan avgjørelse via restetorget. Noen er åpne på at de helst ønsket å komme inn på lærerutdanning, men at karakterkravene her ble for høye. *"Jeg søkte lærerutdanning også, og hadde nok valgt det om jeg hadde kommet inn. For jeg vil helst jobbe på en skole. Men jeg trives godt på førskolelærerstudiet, så jeg er fornøyd med det!"* (Student, FLU, Survey).

Utdannere

Når det gjelder utdannelsens motivasjon og trivsel har vi tatt for oss utdanningens opplevde status, studiets relevans/nytteverdi i form av påstander rundt yrkesetikk og yrkesstolthet.

Studiets status vil antakelig kunne påvirke utdannelsens motivasjon siden dette sier noe om andres opplevde holdninger til dere arbeidsplass, og da indirekte arbeid. Det viser seg at utdannerne skårer midt på treet ved spørsmål om studiets status internt ved utdanningsinstitusjonen (gjennomsnitt 3,7). Her ser vi at 28 prosent av utdannerne har krysset av på de to mest uenige verdiene på denne påstanden. Dette er en relativt stor andel utdannere som opplever at deres arbeidsplass har lav status internt ved utdanningsinstitusjonen. Tilstanden er den samme når det gjelder påstanden om at studiet tildeles ressurser på lik linje med andre studier ved institusjonen.

Praksislærere

Vi har spurt praksislærerne om i hvor stor grad de ønsket å bli praksislærer. At arbeidet som praksislærer er et resultat av et eget ønske om å være det, vil påvirke motivasjonen i positiv retning. Altså at arbeidet er noe man selv ville, og ikke noe man har blitt pålagt uten selv å ønske det. Vi ser at majoriteten av praksislærerne i vårt utvalg selv ønsket å bli praksislærer. Hele 41 prosent har på dette spørsmålet svart 6 - i svært stor grad, mens 30 prosent har krysset av på den nest høyeste kate-

gorien. Dette vil si at 71 prosent av praksislærerne har krysset av på at de i stor/svært stor grad selv ønsket å bli praksislærer. På den andre siden ser vi at kun fire prosent av praksislærerne krysser av på de to laveste verdiene, altså at de ikke ønsket å bli praksislærer. Dette må sies å være gode forutsetninger for utvalgets motivasjon for arbeidet som praksislærer.

I forhold til egen opplevd trygghet og kompetanse i rollen som praksislærer skårer også utvalget høyt her. På påstanden om å føle seg trygg i sin egen yrkesrolle skårer utvalget i gjennomsnitt 5,3, mens gjennomsnittet ligger på 5,0 når det gjelder opplevelsen av å ha de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å veilede førskolelærerstudenter. Det samme uttrykket ser vi på påstanden om fornøydhet med kvaliteten på arbeidet man utfører som førskolelærer, hvor gjennomsnittet ligger på 4,7. På alle disse påstandene som sier noe om trygghet og mestring svarer utvalget svært positivt, noe som også sier noe om motivasjonen til praksislærerne. Føler man seg trygg i rollen, og opplever at man mestrer den godt og leverer god kvalitet, vil dette virke positivt inn på den enkeltes motivasjon for oppgaven.

5.3.4 Inntakskvalitet

Når det gjelder faktorer som har innvirkning både på kvaliteten i utdanningen og kvaliteten på de ferdigutdannede studentene, blir inntakskvalitet ofte nevnt. Dette er de kvalitetene studentene har allerede før de begynner på studiet og som har konsekvenser for både læring, trivsel, motivasjon og ikke minst utfall. Ofte forbindes inntakskvaliteten med det karaktersnittet som studentene må ha for å komme inn på utdanningen, noe som igjen blir påvirket av antall søkere og studiets/yrkets attraktivitet. Andre faktorer som påvirker inntakskvaliteten er eksempelvis studentenes interesse for barn, at studentenes forventninger til yrket og studiet er sammenfallende med realiteten, samt om ønsket om utdanningen er reell eller ikke.

I Figur 33 viser vi prosentvise svarfordelinger på påstanden om at inntakskvaliteten blant studentene ikke er god nok. Jo mørkere farge, jo høyere enighetsskår. Snittverdien er markert i blått og avleses på blå skala.



Figur 33: Inntakskvaliteten blant studentene er ikke god nok

Utdannerne er mest enig med påstanden og studentene minst enig. Bruker vi den tredelingen av skalaen i grønt, gult og rødt som vi har brukt tidligere, og reverserer skalaen fordi stor enighet i påstanden impliserer lav kvalitet, havner styrernes og praksislærernes oppfatning i nærheten av skillet mellom gul og grønn sone, mens utdannerens oppfatning klart er i rødt.

I vårt kvalitative materiale kan det se ut til at flere mener at inntakskvaliteten er for lav, skikkethetsvurdering skulle vært mer brukt, og at studiet generelt har for mange studenter som enten er for lite motivert eller ikke har de rette forutsetningene for yrket. Med andre ord kan det se ut som om inntakskvaliteten ikke er på topp. Dette går igjen både i surveyen og i intervjuene, og det oppleves som en stor utfordring: *"I dag er svak inntakskvalitet med på å svekke nivået på studiet, studentenes forventninger og utdanningens status"* (Utdanner, FLU, Survey). Dette er en utfordring som også nevnes i NOKUTs evaluering av utdanningen, og som følgelig reelt sett har påvirkning både på yrkets status og rekrutteringen.

Et tiltak som hyppig blir nevnt, og som vil bidra til å øke inntakskvaliteten er å øke opptakskravene til utdanningen. Om det blir vanskeligere å komme seg inn på utdanningen luker man bort de som har de svakeste karakterene og grå ut fra at dette vil ha en positiv innvirkningen både på selve utdanningen og på sluttproduktet (kompetansen til de ferdigutdannede). Våre informanter både i intervjuene og i surveyen påpeker at det er altfor enkelt å få begynne på utdanningen. Det oppleves som et nesten åpent studium hvor alle som søker får innpass; *"Jeg tror ikke det var noen poengsum i det hele tatt. Jeg tror alle som søkte kom inn"* (Student, FLU). Det er ikke sikkert at dette bildet stemmer helt overens med realiteten ved den enkelte utdanning, men at denne virkelighetsforståelsen er så tydelig hos studentene virker uansett å ha innvirkning på deres motivasjon og antakelig også innvirkning på deres syn på yrket og rollen som førskolelærer. En student ordlegger seg på følgende måte i forhold til de lave opptakskravene:

"Her tjener man 350 000 og alle som søker på studiet kommer inn dersom de har studiekompetanse. Mange studenter som har 2 i snitt eller 2 i matte, norsk og samfunnsfag eller naturfag kommer plutselig inn på studiet og skal oppdra og lære barna våre. Er dette virkelig førskolelærerens framtid?" (Student, FLU, Survey).

Det faktum at studiet er enkelt å komme inn på, gjør at man også finner en forståelse av at denne utdanningen ikke var førstevalget hos flere av gruppene. Dette går igjen særlig ute i praksisfeltet, hvor man antar at en del av de som går på førskolelærerutdanningen går der fordi de ikke kom inn på andre studier: *"Det er for lett å komme inn på utdanningen. Dette gjør at man blir førskolelærer fordi de ikke kommer inn på noe annet studie, og de vil begynne med noe"* (Praksislærer, FLU, Survey). I denne undersøkelsen ser vi imidlertid at den store majoriteten av studentene på førskolelærerutdanningen hadde dette nettopp som deres førstevalg og slik sett ikke tar til takke med en annen utdanning enn den de i realiteten ville ha, nesten 90 prosent av studentene sier at denne utdanningen var deres førstevalg.

Samtidig kan man argumentere for at det ikke er automatikk i sammenhengen mellom kvaliteten på de nyutdannede og karakterer ved inntak. Det trenger ikke være tilfelle at studenter med dårlig poengsum ved inntak i mindre grad vil fungere som gode førskolelærere. Flere informanter er også inn på dette med at man tillegger karakterer for mye verdi, og egnethet for lite verdi. Likevel hevdes det at gode karakterer vitner om kompetanse i forhold til å ta til seg og bearbeide kunnskap, noe som er avgjørende for samtlige utdanninger:

"Det er ikke nødvendigvis en sammenheng mellom videregående karakterer og det at man blir en god førskolelærer, men ofte så er det om du klarer å ta til deg den teoretiske kunnskapen i en brukbar sammenheng. Hvis en er ute etter kvalitet i førskolelærerutdanningen, så kanskje en ikke skal lage en ordning slik at alle skoler kan ta opp alle som vil bli førskolelærere. Jeg tror vi tar opp for mange rett og slett" (Utdanner, FLU).

Av det kvalitative materiale ser vi også at dårlig inntakskvalitet oppleves å henge sammen med både utdanningens status og studentenes forventninger. Slik sett blir opplevelsen av inntakskvaliteten viktig for den enkeltes motivasjon, samt for hvem som faktisk søker seg inn på studiet.

"Lav inntakskvalitet kombinert med store forventninger til selvstudium er en dårlig kombinasjon. Dette får betydning for utdanningens status. Studentene sier selv at "førskolelærerstudiet er noe alle kan komme inn på", de tenker det er lave forventninger til studentene og sier selv at dette skremmer mange av de beste studentene bort" (Utdanner, FLU, Survey).

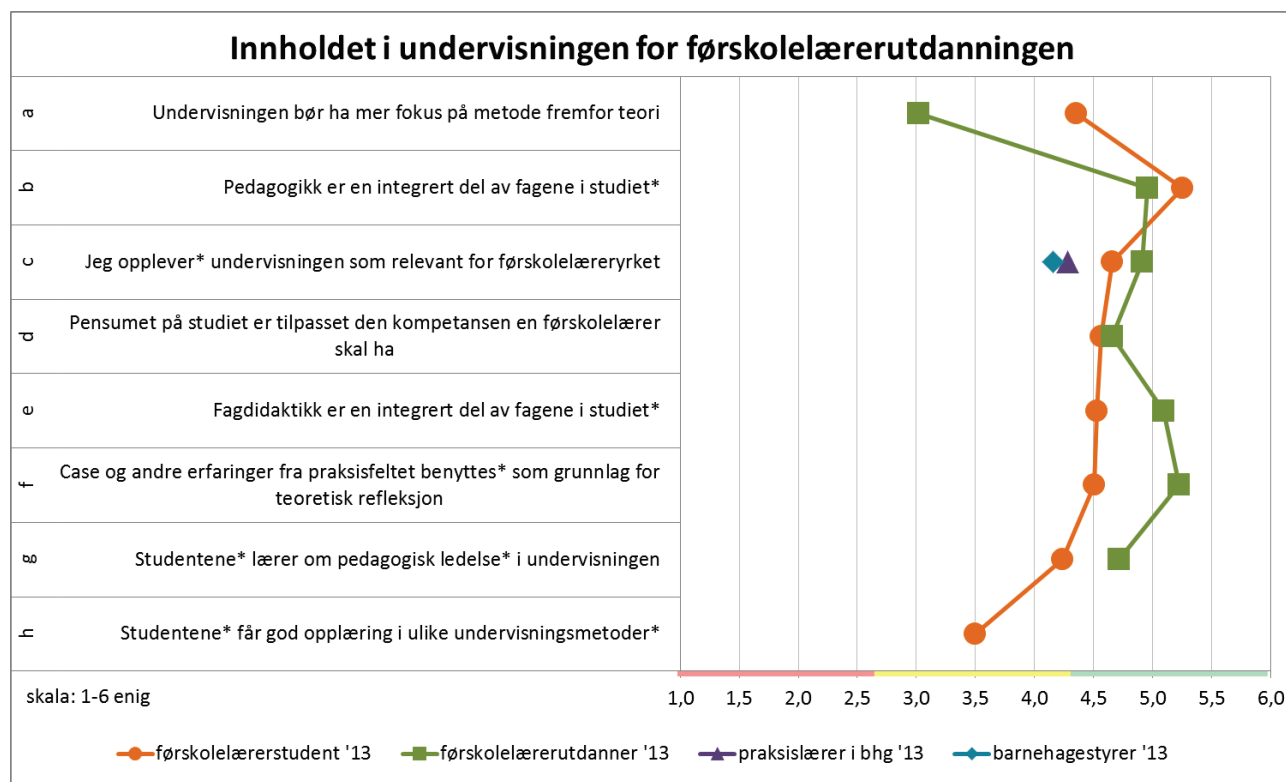
"Hvorfor skal lærere ha 4 i snitt på vesentlige fag, mens førskolelærere nøyer seg med 2 i snitt? Gjør ikke vi en like viktig jobb? En del av jobben vår er å lære barna, drive en pedagogisk virksomhet og forberede barna best mulig til skolestart. Hvorfor er det da økt respekt, status, lønn, krav og kvalitet på grunnskolelærere og ikke oss førskolelærere?" (Student, FLU, Survey)

5.4 Kvalitet i undervisningen

5.4.1 Undervisningens innhold og gjennomføring

Når det gjelder innholdet i undervisningen, har vi først og fremst spurt studenter og utdannere om dette. Praksislærere og ledere har kun svart på en påstand i forhold til dette. En stor del av studiet

gjennomføres som undervisning ved utdanningsinstitusjonene, og er således et viktig element nå det gjelder utdanningens kvalitet. Figuren nedenfor tar for seg ulike områder og emner som er viktige i utdanningen, samt respondentens oppfatning av hvordan metode og teori bør prioriteres i forhold til hverandre i undervisningen.



Figur 34: Innholdet i undervisningen for førskolelærerutdanningen

Vi ser av Figur 34 at studentene og utdannerne svarer relativt sprikende i flere av påstandene, mens svarene er mer sammenfallende ved noen. Ved en av påstandene har også ledere og praksislærere svart, og her ser vi at svarene i størst grad spriker mellom institusjonene og praksisfeltet. Dette er påstanden om hvorvidt man opplever undervisningen som relevant for læreryrket, her ser vi at både studentene og utdannerne sier seg enig i denne påstanden, mens praksislærerne og lederne er mer avmålt i forholdt til relevansen. Her er forskjellene signifikante mellom de to arenaene.

Studentene og utdannerne spriker mest på påstanden om hvorvidt undervisningen bør ha mer fokus på metode fremfor teori. Her er utdannerne nøytrale eller lett uenige, mens studentene er enige i at man bør ha mer fokus på metode. Ellers er både utdannerne og studentene enige i at både pedagogikk og fagdidaktikk er integrert i fagene. På påstanden om case og andre erfaringer fra praksisfeltet benyttes som grunnlag for teoretisk refleksjon, er svarene mer sprikende, begge gruppene sier seg enig i påstanden, men utdannerne i mye større grad enn studentene. Det er interessant å merke seg at det i hovedsak er utdannerne som er mest enig i påstandene som omhandler innholdet i undervisningen, dette kan i hvert fall tyde på at utdannerne selv er rimelig fornøyd med undervisningen ved utdanningen, samt at undervisningen innehar de momentene som den skal.

Fra fagorientering til kunnskapsområder

Aktørene i vårt datamateriale er svært opptatt av den kommende overgangen fra fagorientering til kunnskapsområder/tema i utdanningen. Dette er en prosess med flere sider. Noen reagerer på at samhandling på tvers av fag også tar tid, og at der eksisterer en viss frykt for egne fags skjebne. Ledelsen ved en institusjon uttaler at *"Det er kjempeviktig å ha god faglig kompetanse for å få til et godt tverrfaglig samarbeid også. Vi skal ikke ha noe dårlige fagkompetanse av den grunn"*. Her fokuserer ledelsen på at endringen ikke betyr en forvitring av fagene, men at god fagkompetanse er en forutsetning for godt tverrfaglig samarbeid.

Utdannerne er i de kvalitative intervjuene også opptatt av dette med å jobbe tverrfaglig/temabasert. Noen mener dette gir en bedre helhet i utdanningen. Andre mener at sentrale ting fra enkeltfagene kan gå tapt og at det vil føre til kompromisser, som ofte ikke er særlig spennende. Det å bruke mye tid på å samarbeide med andre faglige ansatte går også på bekostning av tid med studentene opplever noen. Disse holdningene ser vi også igjen i de åpne spørsmålene i surveyen:

"Det er mer driv, kunnskap og forskning i fag når de ikke blandes sammen" (Utdanner, FLU, Survey).

"Tverrfaglighet utløser merkelige og unødvendige "konkurransesituasjoner" mellom ulike fag, der personlig makt har en tendens til å avgjøre i konfliktsituasjonene. Ved min institusjon har vi arbeidet tverrfaglig i førskolelærerutdanningen i en årrekke, og gevinstene oppveier langt fra alltid ulempene ved denne måten å organisere undervisningen på. Det er viktig med praksisnærhet og at det studentene lærer oppfattes som "nyttig" og "relevant", men hvert enkelt fagområde sitter med spisskompetanse som ikke kan og heller ikke bør overprøves" (Utdanner, FLU, Survey).

Praksislærerne på den andre siden virker å være mer positiv til fagområder i utdanningen, da dette oppleves som mer i samsvar med barnehagens hverdag:

"Faglærerne er ofte svært opptatt av sitt eget fagfelt, og ikke alle klarer å tenke helhetlig (tverrfaglig tenkning) når det gjelder pedagogisk arbeid med barn" (Barnehagestyrer, FLU, Survey).

Dette er et punkt som det vil være interessant å følge opp ved en eventuell senere måling, siden barnehagelærerutdanningen og fagområdene ikke hadde trådd i kraft ved utsendelsen av vår survey. Dette er tydelig et punkt som opptar både ledelse, utdannere og praksislærere, og er et sentralt element i organiseringen av den nye barnehagelærerutdanningen.

Undervisningens organisering og integrering

Mange av studentene som har deltatt i surveyen kommenterer at det periodevis kommer for mange oppgaver på en gang, mens det i andre perioder er lite eller ingenting å gjøre. Studentene forbinder dette med at det er lite kommunikasjon og samarbeid mellom faglærere på studiet om organisering og progresjon i opplæringen, og dårlig planlegging.

"Det er utrolig dumt at vi skal ha 10 dager praksis en uke før eksamen og 2 innleveringer" (Student, FLU, Survey)

"Organiseringen av utdanningen er jeg også misfornøyd med. Man kunne gå i mange måneder uten en eneste oppgave, og plutselig får man arbeidskrav i 3-4 ulike fag som har omtrent

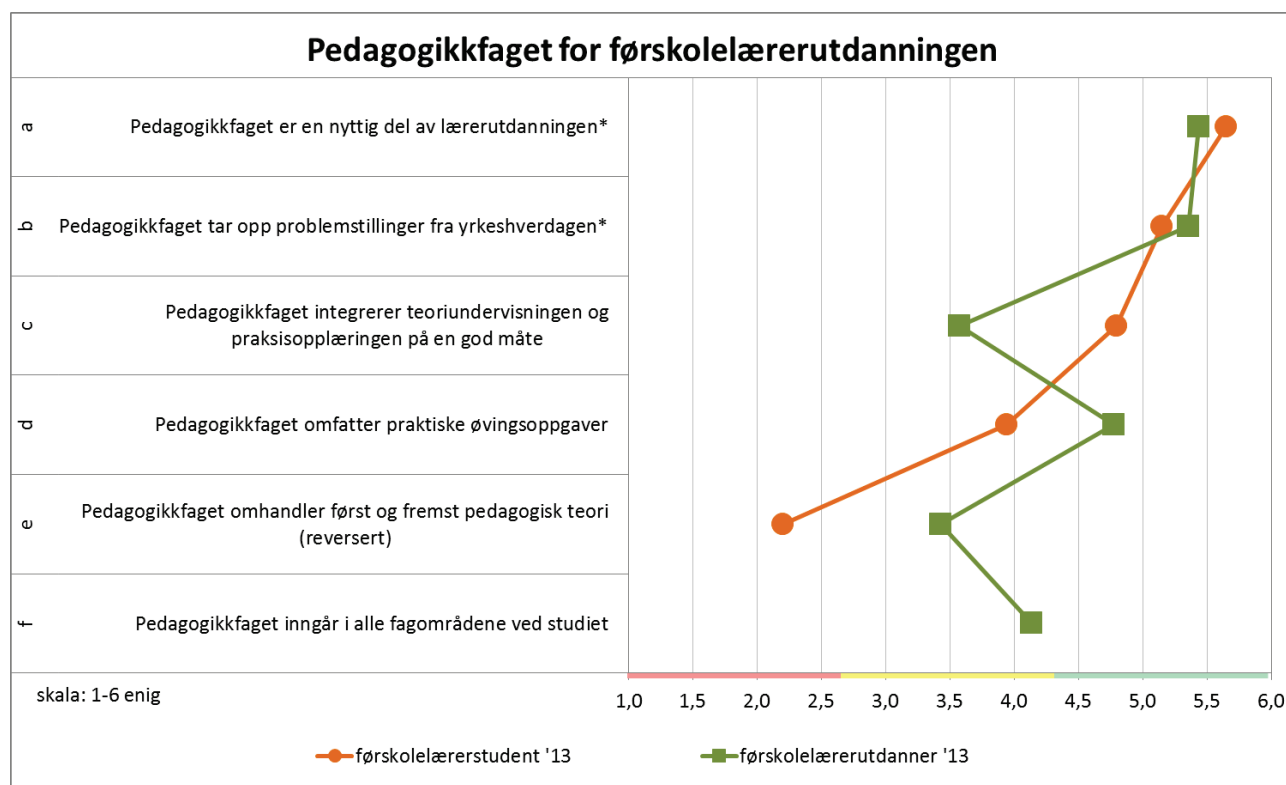
samme frist. Det er tydelig at faglærerne ikke kommuniserer og det er frustrerende for oss studenter" (Student, FLU, Survey)

Det er også mange studenter som rapporterer at undervisning ofte blir avlyst på grunn av sykdom blant utdannerne. Dette blir gjort i siste liten, og det blir ikke satt inn vikarer. Mangel på rom som er store nok for studentgruppen er også en klage som går igjen, og som har ført til avlyst undervisning.

Spesielt praksislærerne og styrerne virker opptatt av at studentene må ha mer *obligatorisk* undervisning og mener at å legge opp til selvstudium er feil vei å gå i en profesjonsutdanning. Man kan ikke lese seg til å bli en god pedagog. De opplever generelt at studentene bruker lite tid på studiet. Mange studenter virker å være enige i dette. De ønsker ikke å strekke utdanningen lenger ut i tid, men de vil ha en mer konsentrert og effektiv undervisning.

5.4.2 Pedagogikkfaget

Vi har forelagt noen påstander om pedagogikkfaget for studentene og utdannerne. Svarene er vist i Figur 35, sortert etter studentenes svar. I figuren har vi reversert skalaen for påstanden om at faget først og fremst omhandler teori, ettersom det framgår av fokusgruppeintervjuene at et ankepunkt mot faget har vært at teorien har vært presentert løsrevet fra praksis. Den siste påstanden i diagrammet, om fagets integrasjon i andre fag, er bare forelagt utdannerne.



Figur 35: Pedagogikkfaget for førskolelærerutdanningen

Figuren viser at pedagogikkfaget først og fremst oppleves som nyttig både av studentene og av utdannerne. På påstanden om hvorvidt faget er en nyttig del av utdanningen sier både studenter og utdannere seg svært enig. Det samme gjelder påstandene som gjelder fagets relevans (om faget tar

opp problemstillinger fra yrkeshverdagen), og hvorvidt faget integrerer teori og praksis på en god måte. På det siste punktet avviker imidlertid utdannelsens vurdering betydelig fra studentenes.

Det kan se ut som om pedagogikkfaget fungerer som en bro mellom det praktiske og det teoretiske, og i tilfelle må det sies at utdanningen har truffet godt med pedagogikkfaget. Det blir interessant å følge opp pedagogikkemnet videre, siden dette faget er tatt ut av den nye barnehagelærerutdanningen. I den nye utdanningen skal pedagogikken integreres i samtlige kunnskapsområder, og slik sett bli mer praksisnær, integrert og helhetlig.

Pedagogikkfaget har også vært et gjennomgående tema i intervjuene, og spesielt i de åpne spørsmålene i surveyen er pedagogikkfagets plass i utdanningen nevnt. Det virker som at utdannerne er splittet i dette spørsmålet, og det foreligger tydelig interne stridigheter om fagets plass og relevans. Noen hevder at faget er for stort og tar for mye plass, mens andre etterlyser mer fokus på pedagogikk i utdanningen.

"Pedagogikkfaget er for stort - sett i forhold til at dei andre faga også har ein svært stor del pedagogikk integrert i faget og studentane manglar handlingskompetanse i dei andre faga - særleg kunstfaga som krev stort omfang, sidan dette er fag studentane har svært liten kunnskap om og erfaring frå sin eigen skolegang" (Utdanner, FLU, Survey)

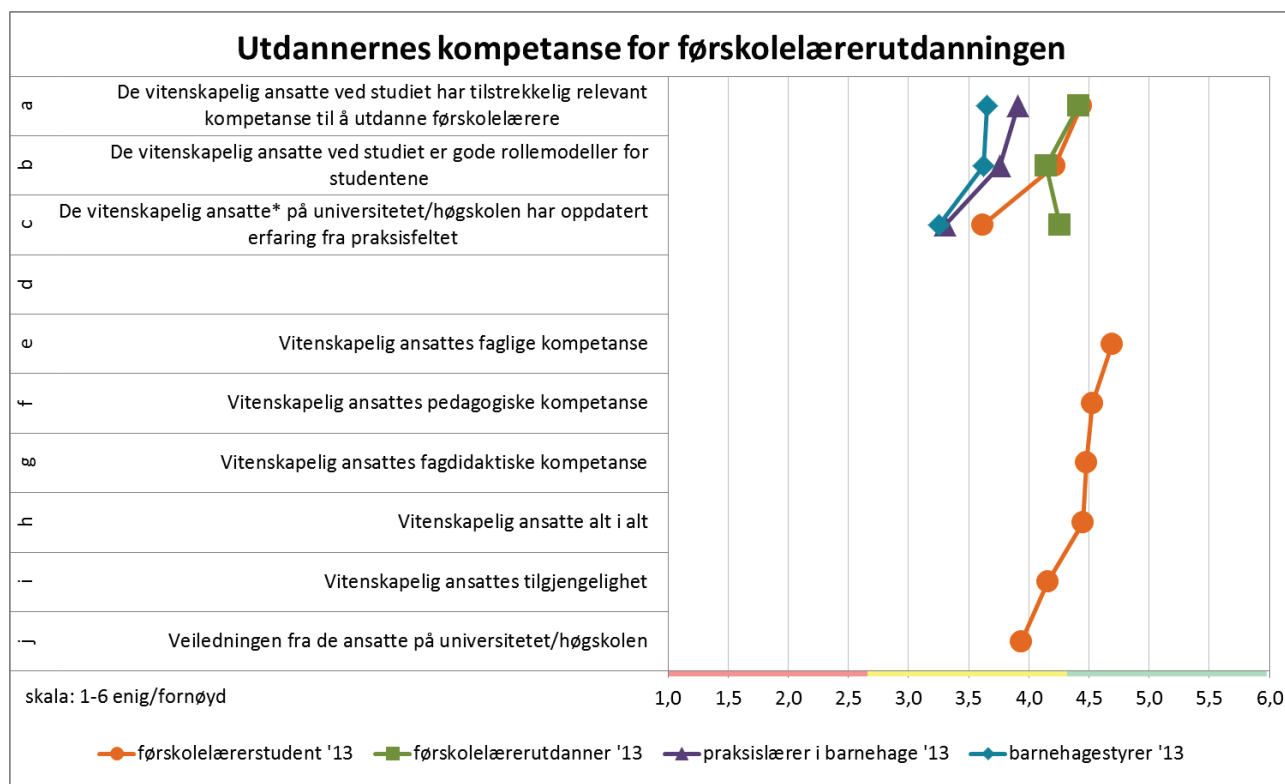
"Jeg underviser i pedagogikk, og føler at faget er svært relevant for utdanningen og er en god brobygger mellom universitetets kunnskaputvikling og barnehagens kunnskap" (Utdanner, FLU, Survey).

Studentene på den andre siden er mer positiv til faget, og ser nytten av det i stor grad. Dette stemmer også godt overens med våre kvantitative data. Det oppleves også i flere tilfeller som et for lite fag, og at man med fordel kunne ha satt av flere timer til pedagogikk i utdanningen:

"Det er altfor lite pedagogikk i utdanningen. Jeg har kun hatt ett år med pedagogikk som rent fag direkte knyttet mot barna. Jeg syns det er altfor lite og skulle gjerne hatt mer pedagogikk gjennom alle tre årene" (Student, FLU, Survey)

5.4.3 De vitenskapelig ansatte og deres kompetanse

Utdannelsens kompetanse, og opplevelsen av denne, vil også være en viktig faktor som spiller inn på den opplevde kvaliteten i utdanningen. Det er her mesteparten av utdanningen foregår, og det er disse lærerne som først og fremst skal utdanne førskolelærerne. Da er det viktig at deres kompetanse ansees som både relevant og god, spesielt av studentene. Figur 36 tar for seg ulike påstander som alle sier noe om de vitenskapelige ansatte og deres kompetanse.



Figur 36: Utdannernes kompetanse for førskolelærerutdanningen

På påstandene om utdannernes kompetanse har vi først og fremst spurt studentene, da det i utgangspunktet er denne gruppen som har mest erfaring knyttet til de vitenskapelige ansatte. Av Figur 36 ser vi at studentene er mest fornøyd med de vitenskapelige ansattes faglige kompetanse, og minst fornøyd med veiledningen fra de vitenskapelige ansatte på universitetet/høgskolen. Lederne, praksislærerne og utdannerne selv har også fått svare på tre av påstandene. Dette er påstandene som går på om de har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere, om de er gode rollemodeller for studentene, og om de har oppdatert erfaring fra praksisfeltet. Igjen ser vi at svarene til studenter og utdannere er så å si identiske, med unntak av oppdatert erfaring fra praksisfeltet, som alle gruppene unntatt utdannerne skårer lavere enn de øvrige påstandene. Her fortsetter utdannerne med å sette seg selv og sin kompetanse midt på treet, mens vi ser at praksislærerne og lederne er mindre enige i dette enn de to andre gruppene. Figuren viser at ledere og praksislærere er signifikant mindre enig enn studenter og utdannere i at de vitenskapelige ansatte er gode rollemodeller for studentene, og når det gjelder om de vitenskapelige ansatte har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne førskolelærere er spriket signifikant også mellom ledere og praksislærere. Igjen ser vi at lederne er de som er minst enig/fornøyd.

Utfordringen med at utdannerne ikke oppleves å ikke være tilstrekkelig oppdatert på dagens arbeidsliv, er et tema som har gått igjen i vår datainnsamling. Fra bakgrunnsvariablene ser vi at kun 40 prosent av utdannerne selv har arbeidet i barnehagesektoren, og i det kvalitative materialet ser vi at dette gjerne er noen år siden. Samtlige av målgruppene vi har intervjuet, og i de kvalitative dataene i surveyen påpeker at erfaringer fra praksisfeltet ofte er en mangelvare hos de vitenskapelige ansatte:

"Det er mange som foreleser og som ikke har vært i barnehage selv. De vet jo ikke helt hva de snakker om, når de ikke har prøvd det selv og ikke klarer å linke det opp mot det vi skal

gjøre. Da føles det litt meningsløst. Men det er veldig mange som er flinke også da" (Student, FLU).

"Jeg mener at faglærerne i større grad burde hatt kjennskap til praksis i barnehagen" (Utdanner/praksisveileder, FLU).

"Min opplevelse når jeg gikk på høgskolen (ferdig 2007) var at det var for lenge siden lærerne og foreleserne selv hadde vært i praksis, og at mye av teoriene og deres erfaringer var noe utdatert. Barnehagene forandret seg mye på 2000 tallet, og jeg opplevde at mye av teorien hang igjen fra 90-tallet" (Praksislærer, FLU, Survey).

"Og så tenker jeg som så at de som sitter og utdanner førskolelærere nå, hvilken praksis har de fra barnehage? Ikke sant. Jeg tror at hvis du hadde byttet, øvingslærerne og de som jobber på høgskolen. La de få lov til å bytte en uke. Så får de som da jobber på høgskolen erfaring med å organisere dagen for en barnegruppe, med alt det innebærer" (Barnehagestyrer, FLU).

Når det gjelder utdannelses kompetanse er det blandede oppfatninger av denne i de kvalitative dataene, og kanskje en tydeligere misnøye i de kvalitative dataene enn det vi finner i de kvantitative dataene. I Figur 36 ser vi at studentene generelt virker fornøyd både med den pedagogiske og faglige kompetansen til de vitenskapelige ansatte. Blant studentene i de kvalitative dataene ser vi både de som er strålende fornøyd og de som er mindre fornøyd. I surveyen skrives det flere ganger at *"Kvaliteten på de vitenskapelige ansattes kompetanse pedagogisk og fagdidaktisk varierer enormt" (Student, FLU, Survey)*. Studentene er også tydelig på at utdannelses kompetanse, både faglig og pedagogisk, har mye og si for deres utdanning; *"Undervisningens kvalitet står og faller på underviserens kompetanse ikke bare innenfor eget felt, men også i formidlingen av dette til studentene, her varierer det kraftig" (Student, FLU, Survey)*.

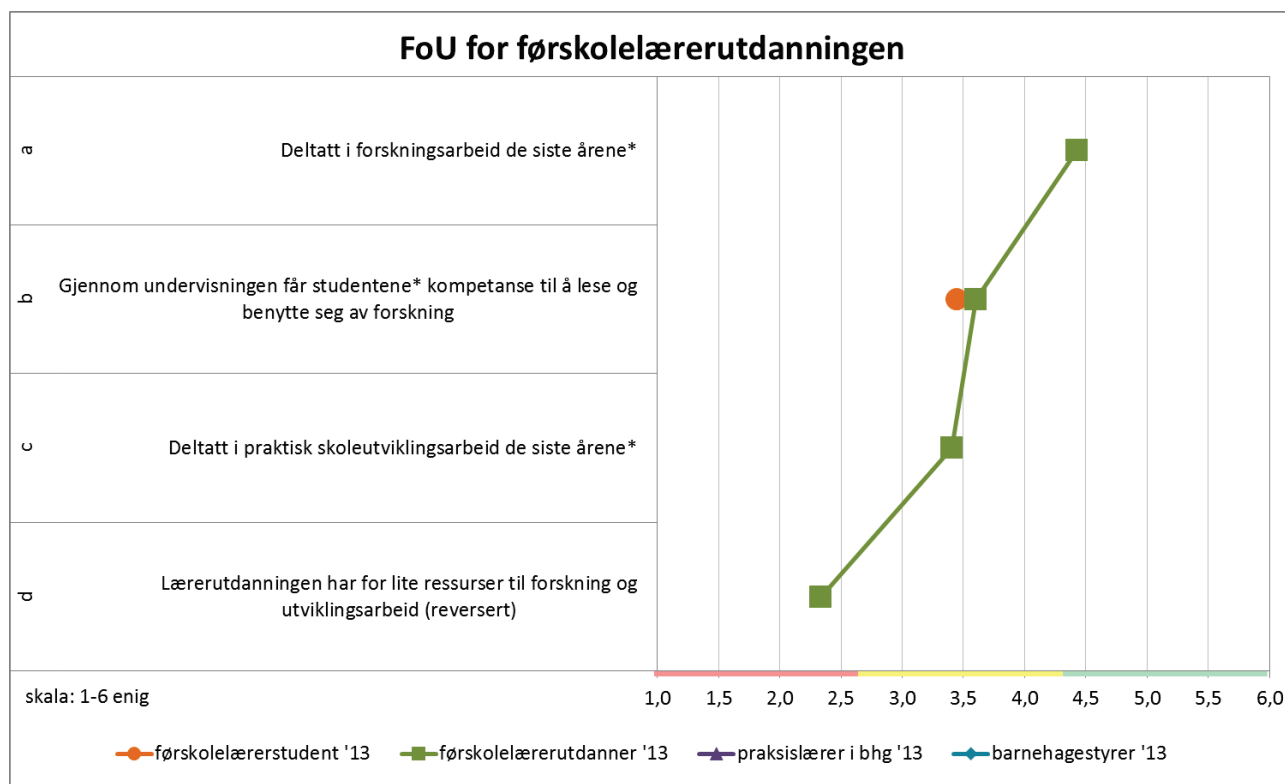
Det å måtte sitte i obligatorisk undervisning med forelesere som ikke evner å formidle fagkunnskap oppleves av mange som sløsing av tid. Den *pedagogiske kompetansen* og formidlingsevnen til de ansatte ved førskolelærerutdanningsinstitusjonen fremheves som viktig blant studentene.

"Når man ansetter lærere, burde man la de undervise en time eller to, istedet for å intervju dem. Da får man luket bort mennesker som har høy kunnskap innenfor sitt felt, men ikke evner å lære bort kunnskapen sin. Har dessverre opplevd noen av disse, og kunne like gjerne sittet og lest selv disse obligatoriske timene" (Student, FLU, Survey).

"Enkelte forelesere mangler dessverre en del kompetanse innen både teori og erfaring slik at undervisningen blir variert nok til å skape en generell trivsel" (Student, FLU, Survey).

5.4.4 Faglig fordyping – satsing på forskning og utviklingsarbeid

Enhver utdanningsinstitusjon som er inkludert i vårt utvalg skal i større eller mindre grad inkludere forsknings- og utviklingsarbeid som en del av sitt virke. FoU er virksomhet knyttet til ervervelse og utnyttelse av ny kunnskap, og slik sett en forutsetning for god kvalitet i utdanningen. Dette er også et viktig punkt for å øke statusen i utdanningen, samt for å forsikre seg om at den er relevant og oppdatert. Figuren nedenfor viser ulike påstander knyttet til utdanningens FoU-virksomhet.



Figur 37: FoU for førskolelærerutdanningen

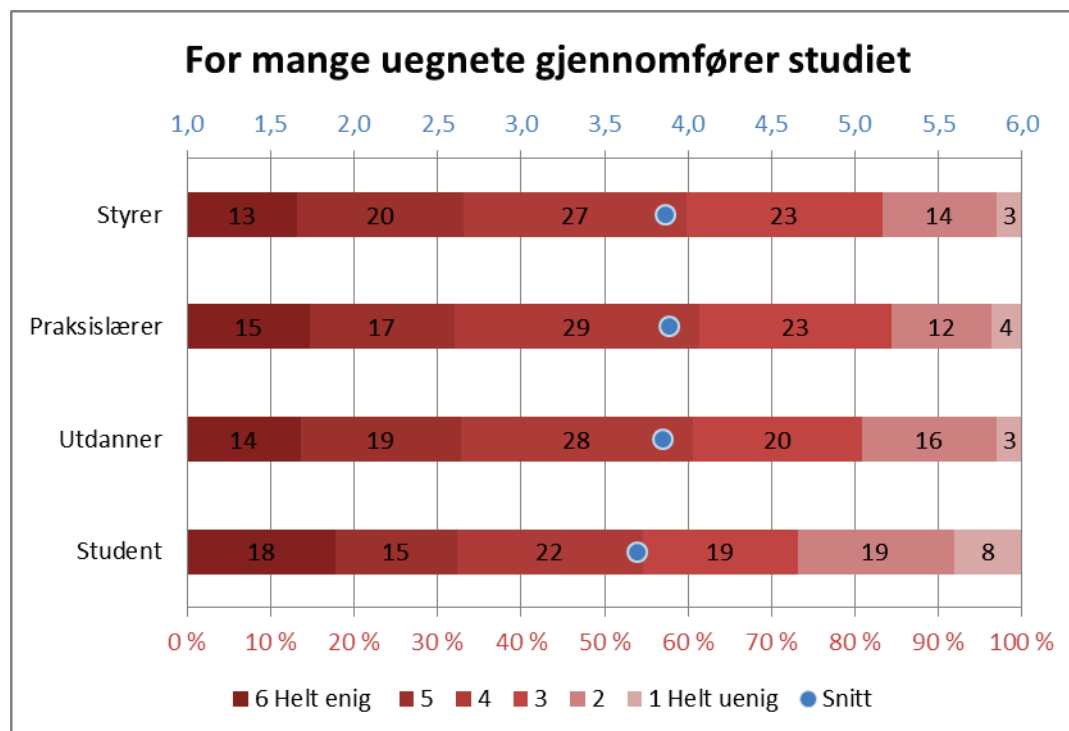
Når det gjelder forskning og utviklingsarbeid i førskolelærerutdanningene er dette et tema som utdannerne selv i hovedsak har besvart. Både NOKUT og TFoU har nevnt dette i sine rapporter, og begge fastslår vel at man her har forbedringspotensial. Av de fire påstandene skissert i Figur 37 er utdannerne kun enig i den øverste; at de har deltatt i forsknings- og utviklingsarbeid de siste årene. På påstandene om å ha deltatt i praktisk utviklingsarbeid skårer de omtrent midt på skalaen, og det samme gjelder påstandene om studentene gjennom undervisningen får kompetanse til å lese og benytte seg av forskning. På den sistnevnte påstanden har også studentene fått svare, og også her ser vi at svarene i de to gruppene samsvarer. Utdannerne er også tydelig enig i at utdanningen har for lite ressurser til forskning og utviklingsarbeid (merk at skalaen er reversert for at en negativ tilstand skal komme i rødt felt).

Forskning og utviklingsarbeid er et tema som målgruppene var lite opptatt av i de kvalitative intervjuene og i de åpne kommentarfeltene i surveyen. Spesielt studentene var lite opptatt av dette og virket derimot å oppfatte forskning og deltakelse i utviklingsprosjekter som lite viktig. I surveyen ser vi av de åpne spørsmålene at denne tematikken er mer til stede i svarene til utdannerne. Her er det flere som peker på at tid til FoU først og fremst gis til de vitenskapelige ansatte med høyest kompetanse, og at det eksempelvis er vanskelig for høyskolelektorer å få tid og ressurser til dette. Kommentarene i surveyen går først og fremst på for knappe ressurser til å gjennomføre FoU, både i utdanningen, praksisperioden og i barnehagene generelt. En utdanner stiller noen relevante spørsmål i denne sammenheng:

"Hvordan kan studentene få kunnskap om undersøkelses- og forskningsprosesser i barnehagene, om barn og med barn, hvis det ikke foregår? Hvordan kan man skolere praksislærere i undersøkende pedagogikk og forskning når det ikke er plass innenfor barnehagens rammer?" (Utdanner, FLU, survey)

5.4.5 Egnethet og skikkethetsvurdering

I Figur 38 viser vi prosentvise svarfordelinger på påstanden om at for mange studenter som er uegnet for førskolelæreryrket, gjennomfører studiet. Jo mørkere farge, jo høyere enighetskår. Snittverdien er markert i blått og avleses på blå skala.



Figur 38: For mange studenter som er uegnet for førskolelæreryrket, gjennomfører studiet

Tilstanden her er noe mer tilfredsstillende enn i spørsmålet om inntakskvaliteten, og målgruppene er mye mer samstemt i vurderingen. Frafallet underveis i studiet, kombinert med læringen hos de som ikke faller fra, kan altså ha en effekt i forhold til det. Men samtidig er dette et felt der det ikke trengs mange uegnede i hvert kull før oppfatningene kan bli skarpe.

Praksislærerne vi har intervjuet virker ikke å være særlig involvert i **skikkethetsvurderingen**. De vurderer og godkjenner først og fremst praksisrapporter. Skikkethetsvurderingen er i så måte noe som hører utdanningsinstitusjonene til. Noen barnehager har imidlertid vært med på å stryke studenter, og en leder for en barnehage sier at "det går ikke et semester uten at vi stryker en eller flere studenter i praksis". Praksislærerne er tydelige på at ikke hvem som helst kan bli førskolelærere, og at det i noen tilfeller blir gitt for mange sjanser til å komme igjennom. Terskelen for å få noen ut fra studiet er for høy. En praksislærer uttaler at: "Man kan noen ganger lure på om det er en menneskerett å bli førskolelærer... Men det er det jo ikke"

Blant studentene går ordet "gratispassasjer" mye igjen, og det at "studenter seiler gjennom studiet". Dette er noe studentene er frustrerte over, og føler dette ikke blir tatt tak i av utdanningsinstitusjonen.

"Jeg finner det også veldig problematisk at noen i klassen er "gratis passasjerer", som bare surfer igjennom studiet selv om en tar det opp med lærere etc. Dette er tross alt mennesker"

som skal jobbe med barn, noe som er det kjæreste en har. Disse dette handler om hadde jeg aldri overlatt mine barn til! Det burde vært et system som fanget opp nettopp slike mennesker. Ja, vi som studenter har også en plikt til å si i fra, feks i form av skikkethet, men det er ganske så vanskelig å sende inn en klage når en ikke føler at lærerne støtter opp" (Student, FLU, Survey).

"Jeg tenker at strengere krav til studentene i utdanningen og i yrket generelt, vil være med på å heve statusen til førskolelærerne. Per i dag er det rett og slett for enkelt å bli førskolelærer og jeg ser mange medstudenter som ikke har fått med seg relevant undervisning og som dermed har et mindre grunnlag for å gjøre en god nok jobb som førskolelærer. Det er medstudenter jeg ikke ville overlevert mine egne barn til..." (Student, FLU, Survey).

En barnehagestyrer ser ut til å mene at selve formålet med førskolelærerutdanningen er feil: *"Jeg tenker at førskolelærerutdanningen har feil formål. Formålet med førskolelærerutdanningen nå er jo å utdanne flest mulig. Det burde vært å kvitte seg med flest mulig".* Flere av studentene vi har intervjuet opplever at det er om å gjøre å få flest mulig gjennom systemet, og at studentene i noen tilfeller får for mange sjanser til å ta opp igjen arbeidskrav og lignende.

"Det oppleves som et økende krav fra ledelsen at flere studenter skal bestå. I stedet for å ha tydelige porter (krav som innfris for å gå videre til neste trinn), prioriteres studiegjennomstrømming. Dette sender gale signaler til studentgruppen og motiverer ikke til økt innsats eller kvalitet" (Utdanner, FLU, Survey).

Noen av praksislærerne i surveyen opplever at de ikke i alle tilfeller blir hørt ved eventuelle klager eller tvilsmeldinger:

"Samarbeidet mellom høgskole og praksisbarnehage bør styrkes når det gjelder tvil om noen skal stryke i praksis eller ei. Opplever at det er meget vanskelig å bli hørt, noe som fører til at det sendes ut førskolelærere som er uegnet til yrket, og som vi siden må gjennom en lang prosess med å si de opp etter at de er ansatt" (Praksislærer, FLU, Survey)

"Praksisfeltet burde i større grad konsulteres i skikkethetsvurderinger. I løpet av det siste året har vi hatt 10 studenter, hvor 1 ble vurdert som lite skikket fra oss. Studenten viste tydelige mangler i forhold til yrket på tredje trinn i utdanningen. Høgskolens løsning var å gi studenten ny praksisplass. Dette opplevde vi som så graverende at vi har sagt opp vår kontrakt med høgskolen fra og med neste barnehageår. Vi kan ikke delta i et utdanningsprogram hvor våre tilbakemeldinger overhodet ikke tillegges vekt. Alle skal ikke bli førskolelærere, våre barn fortjener velegnede førskolelærere" (Barnehagestyrer, FLU, Survey).

I det kvalitative materialet blir det ikke stilt store spørsmålstegn ved skikkethetsvurderingens verdi som verktøy i seg selv, men det kan være vanskelig å bruke fordi konsekvensene av en feilvurdering kan ha store konsekvenser for den det gjelder.

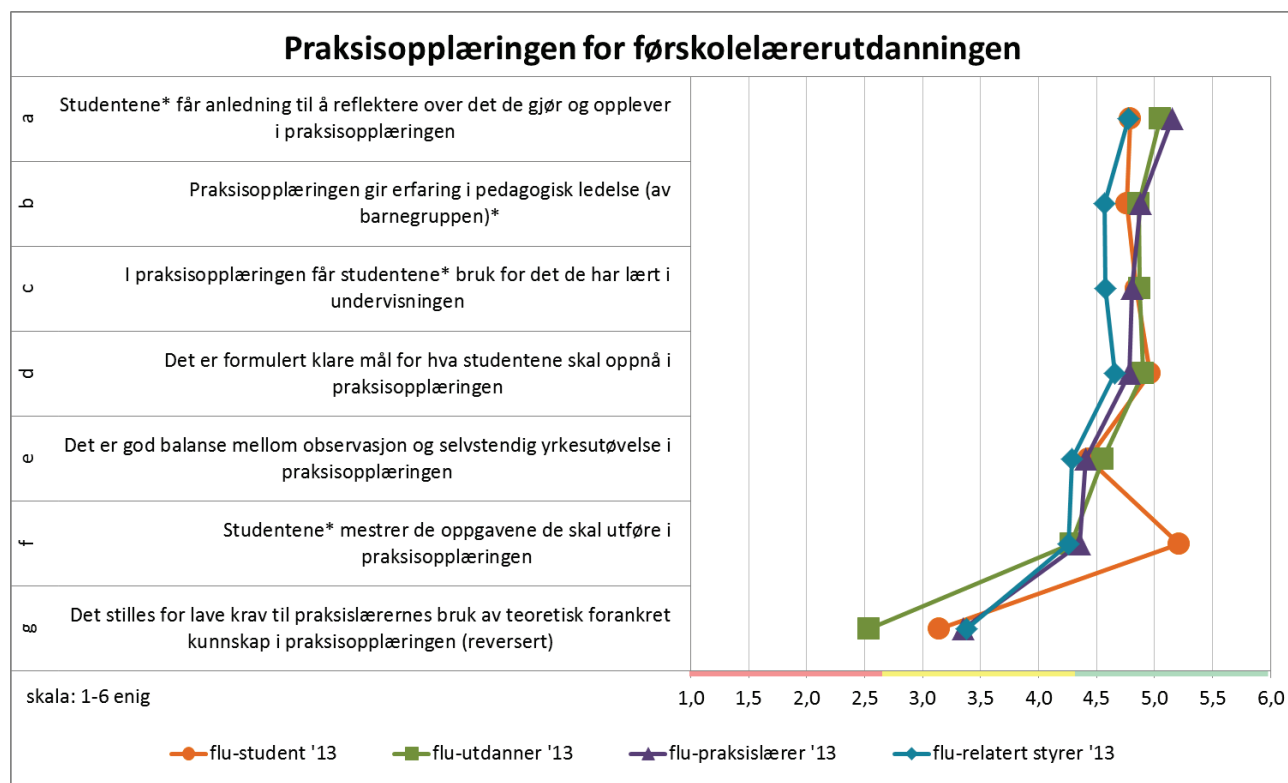
5.5 Kvalitet i praksisopplæringen

5.5.1 Praksisopplæringens innhold og gjennomføring

Praksisopplæringen er et viktig element i førskolelærerutdanningen, og skal fungere som et sted for hvor studentene blant annet skal lære fag, komme nærmere virkeligheten i barnehagen, gjøre seg

refleksjoner og erfaringer, samt se helheten og kompleksiteten i både yrket og utdanningen. Praksisopplæringene er i så måte en viktig og relativt omfattende del av utdanningen. Praksisopplæringen har et omfang tilsvarende 20 arbeidsuker fordelt på de tre årene i utdanningen, og skal være veiledet.

Vi har sett på hva aktørene mener om selve gjennomføringen av praksisopplæringen. Dette skisseres i Figur 39.



Figur 39: Praksisopplæringen for førskolelærerutdanningen

Figur 39 viser en del påstander som går på selve prosessene i praksisopplæringen. Gruppene fremstår som nokså samstemt i svarene, i hvert fall fra påstand a) til e). Likevel ser vi at lederne sier seg mindre enige i samtlige påstander, selv om forskjellene ikke er statistisk signifikante for alle variablene.

Også i det kvalitative materialet ser vi at spesielt utdannerne stiller seg noe kritisk til praksislærernes faglige kompetanse, og som et resultat av dette, også til veiledningskompetansen:

"Jeg tror vi har praksisveiledere som er flinke til å veilede på praktiske ting, men som ikke er dyktige nok på å sette standarden for det faglige. De er usikre selv, de har kanskje tatt utdanning selv før Bologna-prosessen og når akademisk skriving ikke var et kriterium i det hele tatt. I hvert fall et mindre kriterium enn det er i dag. Jeg tror at de er enige i det" (Utdanner, FLU).

"Jeg har ansvar for videreutdanning i veiledning for praksislærere, og er overrasket hvor mye de trenger av oppdatering av barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap. Kurset

blir, i tillegg til å vektlegge veiledning, et kurs i oppdatering av faglig kunnskap" (Utdanner, FLU, Survey).

Figur 39 tar for seg selve innholdet i undervisningen. Den første påstanden tar opp studentenes anledning til å reflektere over det de gjør og opplever i praksisopplæringen. Dette kan sees på som en forutsetning for et godt læringsutbytte av praksisopplæringen, samt viktig for å knytte teori og praksis sterkere sammen. Hvorvidt man opplever denne mulighetene vil antakelig også si noe om organiseringen av praksisopplæringen og planleggingen av praksistiden. Her finner vi signifikante forskjeller mellom utdannere og ledere, samt mellom praksislærere og studenter, og praksislærere og styreere. Det er interessant å se at både praksislærere og utdannere i større grad mener studentene har anledning til refleksjon enn studentene selv. Uansett er det viktig å påpeke at samtlige grupper i utgangspunktet er enige i av studentene får mulighet til å reflektere over det de gjør og opplever i praksisperioden.

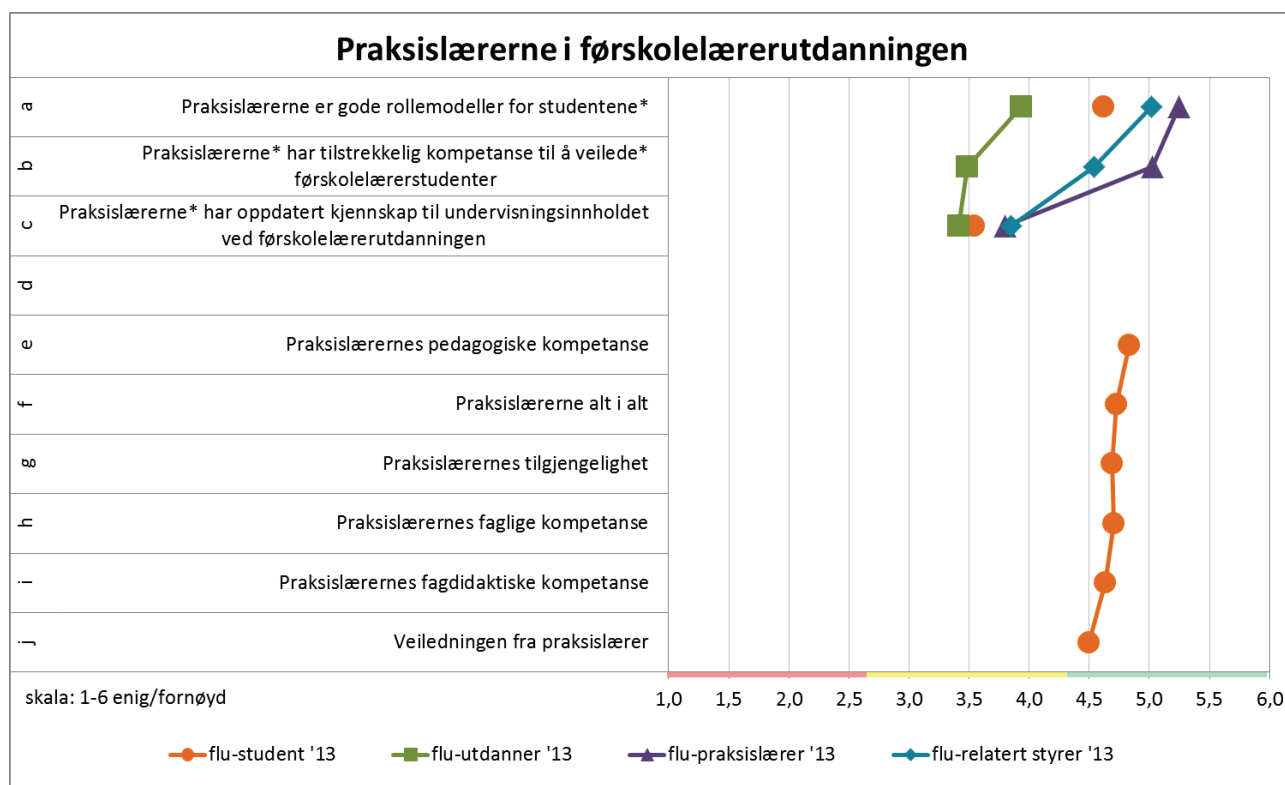
Figuren tar også for seg hvorvidt det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisperioden. Også her er samtlige grupper enige i at det er formulert klare mål, men vi finner fortsatt signifikante forskjeller mellom lederne meningene og studentenes og underviserne meningene. Igjen er det styrerne som er minst enige i påstanden. Dette kan komme av at de i mindre grad vet hva som er selve innholdet i praksisopplæringen, at de ikke har fått med seg at det er formulert klare mål, at de rett og slett er litt på siden av studentens læringsprosesser. En annen grunn kan være at styrerne har andre krav til hva som er klare mål enn det de resterende gruppene har. Uansett ser vi altså at lederne i mindre grad er enige i tydeligheten enn de resterende gruppene. Når det gjelder påstanden om pedagogisk ledelse av barnegrupper, ser vi også at styrerne skiller seg fra de andre gruppene ved å være signifikant mindre enig i at studentene får erfaring med dette. Lederne mener altså i mindre grad enn de øvrige gruppene at praksisopplæringen gir erfaring i å lede en barnegruppe.

Videre ser vi av Figur 39 en påstand om kravene som blir stilt til praksislæreren om bruk av teoretisk forankret kunnskap. Merk at skalaen er reversert for at dårlige tilstander skal falle til venstre på skalaen. Her skiller svarene seg fra resten av figuren ved at underviserne er signifikant mer enig i at det stilles for lave krav til praksislærerne enn de resterende gruppene. Vi ser også at utdannerne er den eneste gruppen som er klart enig i denne påstanden. Resultatet stiller seg i rekken av påstander hvor utdannere er mindre positive til praksisopplæringen enn de andre gruppene. Svarene her viser at utdannerne mener praksislærerne bruker for lite teoretisk forankret kunnskap i praksisopplæringen. Dette er heller ikke et uventet resultat siden utdannerne antakelig i gjennomsnitt er mer opp-tatt av teoretisk forankret kunnskap enn praksisfeltet.

En annen påstand i Figur 39 som er interessant er påstanden om studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisperioden. Her ser vi at studentene selv skiller seg klart i positiv retning fra de andre gruppene, studentene er altså mer enig i at de mestrer dette enn praksislærerne, utdannerne og rektorene.

5.5.2 Praksislærerne og deres kompetanse

Som ved utdannerne har vi også spurt studentene om hvor fornøyd de er med praksislærerne og deres kompetanse. Her har vi kun spurt studentene, siden det er denne gruppen som har førstehånds erfaring knyttet til påstandene i Figur 40. De øvrige målgruppene er imidlertid spurt om de tre øverste påstandene i figuren.



Figur 40: Praksislærerne og deres kompetanse for førskolelærerutdanningen

De tre øverste påstandene i Figur 40 handler om praksislærerne og deres kompetanse. Dette vil følgelig ha stor innvirkning på den opplevde kvaliteten i praksisopplæringen på lik linje med de vitenskapelige ansattes kompetanse og kvaliteten på undervisningen ved institusjonene. På disse tre første påstandene ser vi imidlertid at den trenden vi har sett med at praksisfeltet er mer negativ enn studentene og utdannerne har snudd. Vi ser at både praksislærere og styrere er signifikant mer enig enn de øvrige i at praksislærerne er gode rollemodeller for studentene, og at de har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet i utdanningen. På påstanden om hvorvidt praksislærerne har tilstrekkelig kompetanse til å veilede førskolelærerstudenter, ser vi også at utdannerne er signifikant mindre enig enn både ledere og praksislærere, her finner vi imidlertid også forskjeller mellom praksislærerne selv og lederne. Sett ut fra de øverste påstandene kan det se ut som om praksislærerne opplever seg både kompetent og holdningsmessig svært kapabel til å gjennomføre praksisopplæringen, mens samtlige grupper er mer avstemte i forhold til praksislærernes kjennskap til undervisningsinnholdet.

Videre ser vi av Figur 39 at studentene er mest fornøyd med praksislærernes pedagogiske kompetanse, og minst fornøyd med veiledningen de får av praksislærer. I alle tilfeller stiller de seg positive til praksislærernes kompetanse, og sier seg enig i samtlige påstander i figuren.

Om vi sammenligner studentenes vurdering av praksislærerne og deres kompetanse med utdannerne (Figur 36), ser vi at studentene er gjennomgående mer fornøyd mer praksislærerne enn med utdannerne. Et annet punkt som utmerker seg er at både praksislærere og utdannerne får dårligst skår på veiledningsarbeidet.

I det kvalitative materialet blir praksislæreren omtalt som svært viktig, og det poengteres at praksislærerens kompetanse er viktig for studentenes læringsutbytte: *"Du skal ha en praksislærer som skal veilede deg og hjelpe deg med teori og det du trenger og lurer på. Få deg til å reflektere. Så da er det viktig at man har god praksislærer"* (Student, FLU). Det er imidlertid blandede meninger om hvorvidt praksislærerne har nok kompetanse. At praksislæreren har god kompetanse og klarer å motivere studentene i praksistiden, er noe som blir trukket frem som svært viktig og noen ganger avgjørende for utdanningen:

"Jeg kjenner bl.a en student som skulle ha praksis for første gang, og fikk tildelt en praksislærer som rett og slett ikke var imøtekommende eller høflig. Denne studenten ønsket å slutte i utdannelsen, men heldigvis fikk jeg overtalt henne, og andre året fikk hun en praksislærer som var helt fantastisk. Da var hun ikke i tvil om at hun ville fullføre utdannelsen" (Student, FLU, Survey).

Både studenter og utdannere ser viktigheten av å kvalitetssikre både praksisbarnehagene og praksislærerne for at studentene skal få mest mulig igjen av praksisopplæringen. *"Praksislærere og praksisbarnehager bør "kvalitetssikres" på en eller annen måte. Det er viktig å få luket vekk praksislærere som ikke gjør en god nok jobb"* (Praksislærer, FLU, Survey).

Dette kan sees som et resultat av den sprikende kompetansen studentene blir møtt med i de ulike barnehagene. Flere opplever tildelingen av praksisplass som "lotto", der noen er heldige og noen ikke.

"Min praksislærer følger meg nøye opp og gir meg tid og rom til de oppgavene jeg måtte ha. Jeg har hatt det kjempe bra i praksisperiodene jeg har hatt!! Det er virkelig gull verdt, har hørt fra mange andre studenter at de ikke har hatt det så lett" (Student, FLU, Survey).

"Det er MYE rart ute å går blant praksislærere. Noen steder blir vi brukt som arbeidskraft og de ansatte går å tar seg pause på pause, andre steder får vi være studenter. Høyskolen lar dette bare ture å gå" (Student, FLU, Survey).

Flere studenter oppgir i kommentarfeltet i surveyen at klager på praksislærere og barnehager ikke har nådd frem. Det kan også oppleves som vanskelig å skulle kritisere eller gi negative tilbakemeldinger til eller om den personen som skal godkjenne praksisen.

" [Institusjon xx] benytter INGEN kvalitetssikring og/eller kontroll, og velger å fortsette å bruke barnehager studenter har klaget på i flere år fordi de mener at de ikke har nok praksisbarnehager. Det er direkte skandaløst, og uholdbart" (Student, FLU, Survey).

"...men hvem vil "sladre" på en person som skal godkjenne/ikke godkjenne deg? og blir det ikke godkjent får man ikke fortsette på studiet, derfor sier ingen ifra om dette" (Student, FLU, Survey).

Alle målgruppene trekker i de kvalitative dataene også frem *veiledningskompetanse* som viktig, og det å kunne ulike samtaleteknikker. Dette samsvarer godt med Figur 40 hvor veiledning av praksislærer er den påstanden som studentene sier seg minst enig i. Våre informanter mener det bør stilles krav om slik kompetanse og ikke overlate valget til hver enkelt praksislærer/barnehage. Formålet er å utfordre og veilede studentene slik at de finner sine egne svar.

"Jeg mener alle praksislærere bør ha veiledningskompetanse. Minstekravet bør i allefall være at alle SKAL ha vært på den innføringen høyskolen har i forkant av praksisperioden. Dette bør ikke være valgfritt for praksisveilederne, det bør være et krav" (Student, FLU, Survey).

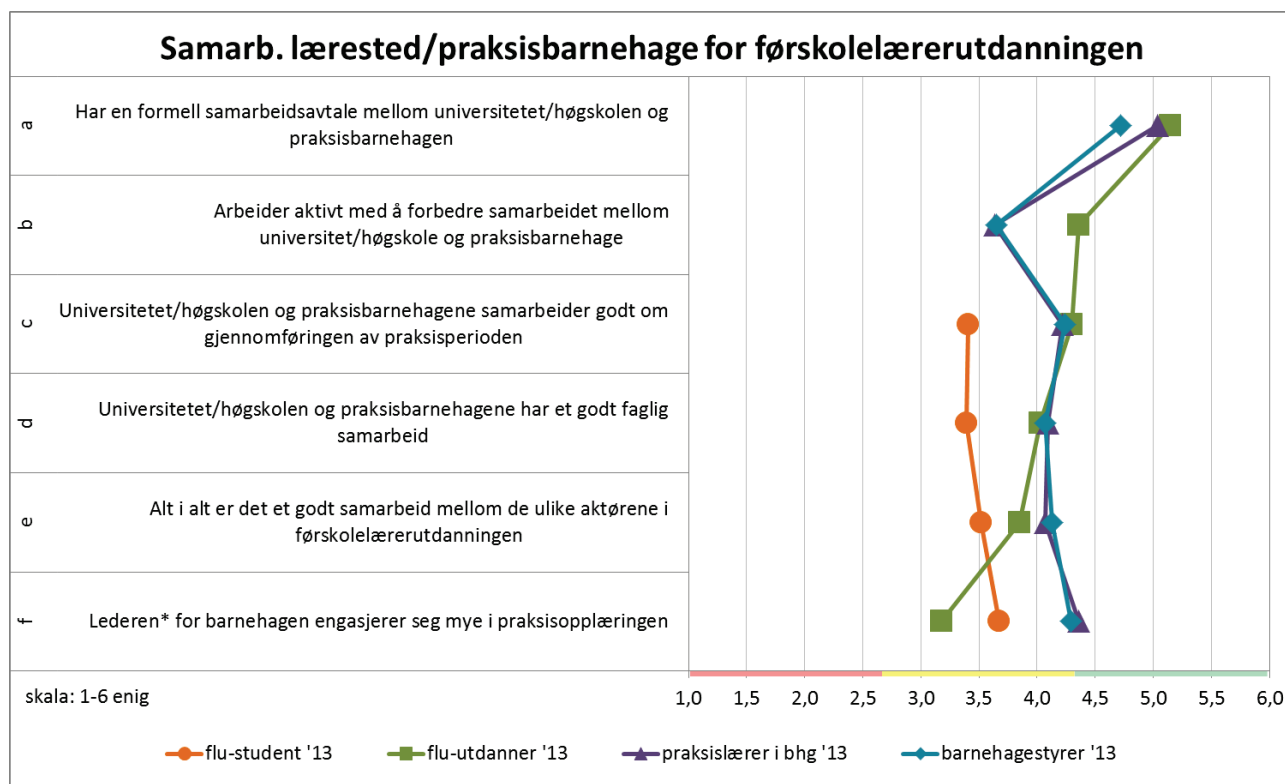
5.6 De to kretsløpene – integrasjon, progresjon og samarbeid

5.6.1 Samarbeid mellom praksisbarnehage og institusjon

I første rapport fra dette prosjektet henviser vi til NOKUTs evalueringsutvalg sine rapporter fra 2006 om allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006a, b). Her påpekes det at profesjonsforståelsen synes å være forskjellig mellom utdanningsinstitusjonene på den ene siden og praksisskolene på den andre. Undervisningen i teori og undervisningsfag ved høyskolene, og praksisopplæringen ved øvingsskolene blir i disse rapportene beskrevet som "to ulike kretsløp". Det påpekes blant annet at det er lite kontakt mellom utdannerne og praksislærerne, noe som gir seg utslag i at de har ulike fokusområder og virkelighetsforståelser. Dette kan igjen innebære at de skiller seg fra hverandre med hensyn til kvalitetskriterier, altså at de har ulike prioriteringer for hva som er god praksis.

De to ovenstående delkapitlene som har omhandlet undervisningen/utdannere og praksis/praksislærere kan tyde på at dette også er tilfelle for førskolelærerutdanningen. Det skal likevel nevnes at de to kretsløpene ikke er like synlige i vårt materiale om førskolelærerutdanningen, dette kan være en indikasjon på at samarbeidet og sammenhengen oppleves som bedre eller at bakgrunnsfaktorer som alder og erfaring fra barnehagen hos studentene gjør behovet for samarbeid og sammenheng noe ulikt.

Uansett er et godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisbarnehagene er en viktig faktor for kvaliteten i utdanningen. Dette går igjen som et viktig moment for samtlige informantgrupper gjennom hele datainnsamlingen. Ofte er samarbeid et slikt punkt som man ikke legger merke til før det ikke fungerer, men da legger man til gjengjeld godt merke til feilene og forbedringspotensialet. I forrige rapport (Finne m. fl. 2011) omtalte vi de to kretsløpene som to ulike verdener eller virkeligheter, som gjerne kunne samarbeidet bedre og hvor man burde arbeide for å samkjøre virkelighetsoppfatningene. Dette delkapittelet vil ta for seg det formelle og overordnede samarbeidet mellom institusjonene, for så å se hva de ulike respondentgruppene mener om de ulike påstandene.



Figur 41: Samarbeid mellom utdanningsinstitusjon og praksisbarnehage

Figur 41 viser hvordan de ulike målgruppene stiller seg til påstander rundt samarbeid i utdanningen. Her ser vi at studentene i hovedsak er den gruppen som mener samarbeidet fungerer dårligst, mens de tre andre målgruppene er mer samstemte i sine avveininger. Dette sett bort fra den siste påstanden om hvorvidt lederen engasjerer seg mye i praksisopplæringen. På de tre påstandene som omhandler samarbeid generelt, faglig samarbeid og praktisk samarbeid (c, d og e), ser vi at studentene er signifikant mindre enig i at dette fungerer godt enn de resterende gruppene. Det skal også nevnes at ingen av gruppene ser ut til å være veldig enig i noen av disse tre påstandene, så her har lærestedet og praksisbarnehagene et klart forbedringspotensial. Den første påstanden viser at både utdannere, praksislærere og ledere mener man har en formell samarbeidsavtale mellom høyskolen og praksisbarnehagene, men samtlige tre grupper er mindre enig i at det arbeides aktivt med å forbedre samarbeidet mellom universitet/høgskole og praksisbarnehager. Man kan tolke dette som om at den strukturelle rammen for samarbeid finnes ved institusjonene, men at selve praksisen og det daglige virke i forhold til samarbeidet i mindre grad er på plass.

FLUEVA-rapporten (NOKUT 2010) påpeker i forhold til samarbeid at ved mange institusjoner er faglærernes manglende tilstedeværelse i praksisperioden et av de store ankepunktene. Dette bidrar til at faglærerne og lærestedet ikke er oppdatert på den praksis som foregår i praksisbarnehagene, noe som både studenter og selve praksisbarnehagen legger merke til. Videre viser rapporten at sammenhengen mellom praksis og teori fungerer best der det i tillegg til den administrative koordineringen av og kontakten med praksisfeltet, foregår en aktiv medvirkning fra faglærernes side. Dette kan være medvirkning i planleggingen gjennom undervisning, utforming av praksisoppgaver, besøk og veiledning i praksisperioden, eller bruk av praksiserfaringer i undervisningen og oppfølging av oppgaver. Ved denne fremgangsmåten blir praksisopplæringen integrert i utdanningen, heller enn å være en aktiv men selvstendig del av studiet.

Godt samarbeid mellom praksisbarnehagene og studiestedet er av stor betydning for helheten og dermed den totale kvaliteten i utdanningen. I Løvgren (2009) kommer det frem at både øvingslærerne og styrere i øvingsbarnehagene samlet vurderer samarbeidet med utdanningsinstitusjonene som godt, men at man også her finner forskjeller både mellom institusjonene og mellom de ulike aktørene. Styrere vurderer samarbeidet som noe bedre enn øvingslærerne, og øvingslærerne vurderer eget arbeid bedre enn utdanningsinstitusjonenes arbeid. Øvingslærerne vurderer også sin egen faglige kompetanse som stor, og studentenes faglige utbytte av praksisperioden som svært sentralt i utdanningen. Slik sett er funnene i denne rapporten i tråd med de funn som er gjort ved tidligere evalueringer og utredninger.

I de kvalitative dataene våre ser vi ulike meninger om hvorvidt samarbeidet mellom de to arenaene fungerer godt. Ved noen institusjoner virker dialogen og samarbeidet mellom barnehagen og høyskolen å være generelt god. Dette virker å ha utviklet seg positivt over tid. Spesielt samarbeid når det gjelder svake studenter virker å være utbredt.

"Det som del har fungert veldig bra er dialogen med høyskolen. Er det noe lurer på eller er usikker på så ringer du eller skriver en e-post, så har du svar dagen etter. Jeg synes kommunikasjonen fungerer veldig bra altså. Er det noen studenter du er litt i tvil om så får du hjelp" (Praksislærer, FLU).

"Jeg synes praksisen og kommunikasjon mellom [xx] og praksisfeltet er veldig bra nå. De er veldig lydhøre i forhold til enkeltstudenter, eller hvis en ønsker å ta opp noe i forhold til studiet. De er veldig lydhøre og ønsker det" (Barnehagestyrer, FLU).

Det som er gjennomgående ved de positive opplevelsene er at dette samarbeidet har vært et fokusområde for institusjonen over lengre tid. Andre respondenter etterlyser et bedre samarbeid mellom institusjonene, så her er det tydelig variasjon mellom de ulike høyskoler/universitet.

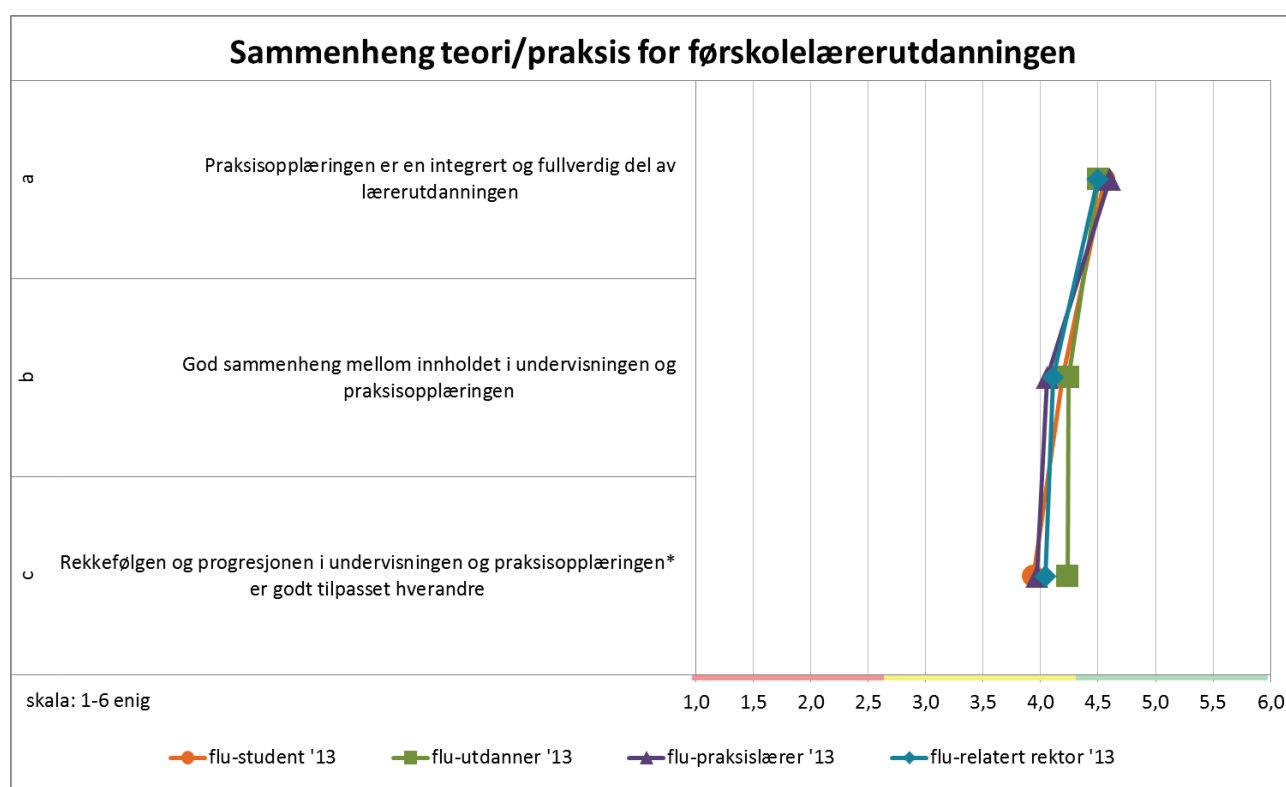
"Det bør være mer samarbeid mellom praksisfeltet og høyskolen i god tid før studentene skal ut i praksis, forberedelse til praksis og oppgaver" (Praksislærer, FLU, Survey).

"Ønsker at de som underviser studentene, skal bruke praksisfeltet mer aktivt - invitere praksislærere inn i undervisningen, komme selv ut i praksisbarnehagene" (Barnehagestyrer, FLU, Survey).

I vårt kvalitative materiale ser vi at samlinger hvor førskolelærere, faglærere og barnehagestyrere kan møtes, oppleves som svært nyttig, både i forhold til samarbeid og forståelsen av hverandres roller. Dette nevnes av både praksisfeltet og institusjonene som utelukkende positivt, og noe man gjerne kunne hatt mer av: *"Veldig positivt med møtepunkter mellom praksisbarnehage og Høgskole. Skjer mye positivt i samspillet der"* (Barnehagestyrer, FLU, Survey). Både praksislærere og utdannere virker oppmerksomme på at det er viktig å signalisere også til studentene at de samarbeider, både på høyskolen/universitetet og i feltet. De har også erfaring med at også andre medarbeidere og foreldregruppen i barnehagen bør informeres om praksisperiodene og studentens ansvar, slik at alle har like forventninger til studenten.

5.6.2 Sammenheng og integrasjon

Man kan argumentere for at et velfungerende samarbeid er en forutsetning for en god sammenheng i utdanningen. Sammenhengen mellom teori og praksis forstås i dette kapittelet i hovedsak som sammenhengen mellom det studentene lærer ved utdanningsinstitusjonene og det som foregår i praksisperiodene. En utdanning som oppleves som sammenhengende, hvor praksisopplæringen er godt integrert i selve utdanningen, samt at man opplever progresjon i sin egen utvikling og utdanning, er viktige kvalitetskriterier for utdanningen. Dett vil også kunne påvirke studentenes læringsutbytte og motivasjon gjennom hele studiet.



Figur 42: De to kretsløpene: Sammenheng mellom teori og praksis for førskolelærerutdanningen

Vi ser av Figur 42 at respondentgruppene er mye mer samstemte når det gjelder sammenheng enn det de var i forhold til samarbeid. Her er det ingen klar målgruppe som skiller seg ut hverken den ene eller den andre vegen. Samtlige grupper er samstemte på påstanden om at det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen, og i påstanden om praksisopplæringen er en integrert og fullverdig del av lærerutdanningen. For begge vedkommende ligger svarene i overgangen mellom gult og grønt område. Svarene spriker en anelse mer på påstanden om hvorvidt rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisopplæringen er godt tilpasset hverandre, her ser vi at utdannerne sier seg noe mer enig enn de resterende gruppene.

Som i de andre lærerutdanningene er sammenhengen mellom den faglige og praktiske opplæringen et viktig element for kvaliteten i førskolelærerutdanningen. Dette så vi også av NOKUTs rapport. Fagundervisningens kobling til praksisfeltet er en sentral og kontinuerlig utfordring i alle profesjonsutdanningene, førskolelærerutdanningen inkludert. Evalueringen viser at det bør legges til rette for en faglig utvikling som i mye sterkere grad forholder seg til praksisfeltet. Det er komiteens opp-

fatning at undervisningen i førskolelærerutdanningen i større grad må ta utgangspunkt i profesjons-spesifikke problemstillinger. Fagutviklingen og forsknings- og utviklingsarbeidet må også i større grad bygge på yrkesrelevante problemstillinger. Når det er sagt, er det også institusjoner som skiller seg positivt ut ved at praksisopplæringen i større grad fremstår som en integrert og aktivt samhandlende del av utdanningen (NOKUT 2010).

Det kan imidlertid ut fra de kvalitative data virke som at målgruppene er noe mindre opptatt av denne tematikken til sammenligning med de øvrige utdanningene vi har kvalitative data fra. Likevel ser vi at studentene, praksislærerne og styrerne er noe kritiske til sammenhengen mellom det som læres innenfor de to kretsløpene i utdanningen. Flere studenter opplever at det de gjør på skolen ikke alltid er godt relatert til det som faktisk skjer i praksisopplæringen:

"Jeg har merket det at det er veldig mye vi har gjort her, som jeg ikke kjenner igjen i barnehagen i det hele tatt. I fjor blant annet hadde vi matematikk, jeg klarte rett og slett ikke å knytte den matematikken vi lærte på skolen inn i barnehagen. For vi hadde ikke noen konkrete eksempler, det var ikke knyttet opp mot barnehagen i det hele tatt. Når vi da skulle ut i praksis og fikk de oppgavene vi skulle gjøre. Dra inn matematikken. Da tenkte jeg, jaha, hvordan skal jeg klare dette? De klarte ikke å knytte det godt nok opp i mot det som faktisk skjer i praksis" (Student, FLU).

Det kan virke som om at selv om studentene ser nytteverdien av det de lærer i undervisningen, savner de muligheter til å konkretisere og operasjonalisere denne kunnskapen inn i barnehagehverdagen. På et overordnet nivå kan selve undervisningen oppleves som meningsfull i form av den generelle identitetsskapende prosessen, og for den mer abstrakte kunnskapen som bidrar til den yrkesetiske tilegnelsen. Men det er ikke denne kunnskapen som svarer på den daglige og "her og nå" praksisen man møter i barnehagene, og her opplever studentene at de ofte kommer til for kort.

"Lite av dette året har vært spesifikk rettet mot hva jeg vil møte når jeg kommer ut i arbeidslivet. Ja, det er relevant teori på den måten at vi som førskolelærere skal være oppdatert innen det historiske og politiske som skjer i landet. Likevel, savner jeg mer om hva som vil møte oss ute i felten. Som for eksempel personalledelse og administrative oppgaver" (Student, FLU, Survey).

Praksisfeltet er også opptatt av dette temaet, altså samsvar mellom det studentene lærer i undervisningen og det som praksisfeltet har behov for. Det oppleves noen ganger som utfordrende å skulle veilede studenter når man ikke føler at fokuset ved utdanningsinstitusjonen og praksisbarnehagen er det samme:

"Mens utdanningen har fokus på det å skape resultater, så er det du snakket om her i forhold til å skape relasjoner og bygge relasjoner mellom personalet, i forhold til ungene og foreldrene. Det er det viktige. Og du kan godt få A på en pedagogisk besvarelse og være utrolig rævva på å knytte relasjoner. Og du kan stryke på en besvarelse og være god. Slik at det har mye å si med personlig egnethet. Det ser du veldig godt igjennom en praksis som handler om det vi jobber med i barnehagen. Ikke det som skolen har lyst til å sette en karakter på" (Praksislærer, FLU).

"I svært grove trekk vil jeg si det er liten sammenheng mellom utdanningen ved høgskolen, og den hverdagen studenten møter i praksisperioden. Dette gir også studentene uttrykk for. Mange studenter kjenner ikke til Rammeplanen som arbeidsredskap og føring for eget ar-

beid før det stilles krav til slikt arbeid i praksis. Vårt inntrykk er at høgskolen i stor grad stiller krav til fagtekster og innleveringer/ prøver på teoretisk grunnlag basert på den enkelte lærebok, som i liten eller ingen grad relateres til Rammeplan, barnehagelov og temahefter" (Barnehagestyrer, FLU, Survey).

På den andre siden ser vi at det blant utdannerne som har kommentert i surveyens åpne spørsmål, er mange som opplever utdanningen *for praksisrettet*, og at studentene mangler faglig og teoretisk balast til å kunne reflektere over sine handlinger:

"Slik det er i dag blir en rekke førskolelærere utdannet som ikke kan begrunne sine handlinger og pedagogiske valg faglig. De kan gjøre og handle fordi utdanningen i stor grad er praksisrettet" (Utdanner, FLU, Survey).

Uansett kan våre data tyde på at førskolelærerutdanningen og aktørene tilknyttet denne er noe mindre opptatt av sammenhengen mellom teori og praksis enn de resterende utdanningene skissert i denne rapporten. Dette kan komme av at det er andre momenter som oppleves som viktigere og som er mer diskutert innenfor denne utdanningen, eller at man rett og slett ikke opplever dette samarbeidet og sammenhengen som like utfordrende. Vi ser av det kvalitative materiale at aktørene i barnehagelærerutdanningen gjennomgående er mer positive til samarbeidet og sammenhengen mellom de to arenaene enn de resterende gruppene. En årsak kan være den høye andelen deltidsstudenter som allerede har arbeidserfaring i sektoren og på den måten klarer å se sammenhengen mellom undervisningen og praksisen på en annen måte. Altså at selve bindeleddet mellom teori og praksis må ligge i studentens egne refleksjoner. En utdanner forklarer sammenhengen mellom teori og praksis på følgende måte:

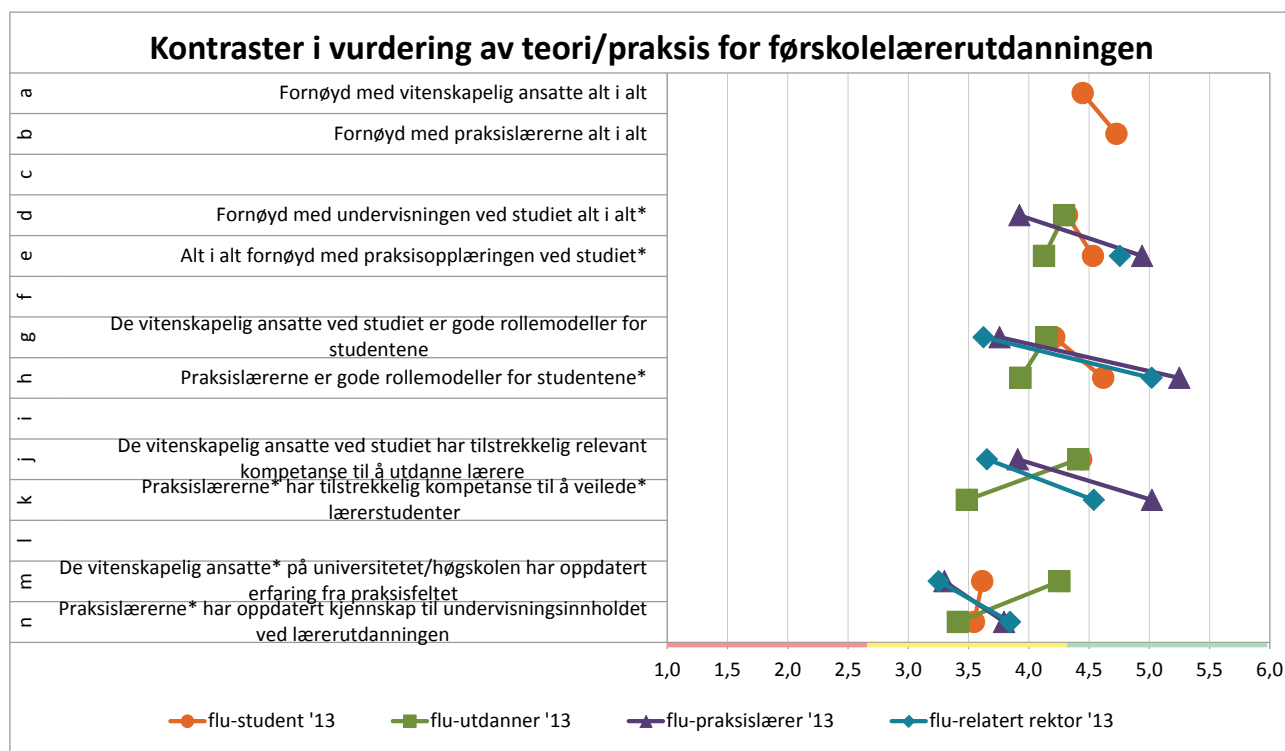
"Gapet mellom opplevelsene av "liten sammenheng" og "sterk relevans" er ofte knyttet til om de har hatt tid og mulighet for å drøfte egne erfaringer og koble dem til kunnskapen. Dette er en prosess som tar tid, som krever mye, og som er en ressurs studentene kunne øst mer av. Jeg forsøker alltid å arbeide inn rom for drøftinger som skaper slike koblinger i undervisningen min, og ser at studenter motiveres sterkere til teoretisk arbeid av dette" (Utdanner, FLU, Survey).

Verken i intervjuene eller i surveyen kommer det frem enkle svar på hvordan få til bedre sammenheng mellom den faglige og praktiske opplæringen. *"Men det er vanskelig å være fullt ut orientert om hverandres "hverdager" når man ikke kan være to steder på én gang"* (Utdanner, FLU, Survey). Et forslag som lanseres er å involvere praksislærere i større grad i undervisningen:

"Praksislærerne må ses på som aktører på linje med resten av undervisningspersonalet i utdanningen. Deres erfaring med barnehagehverdagen bør få innpass i undervisningen" (Utdanner, FLU, Survey).

5.6.3 Kontraster i oppfatninger mellom undervisning og praksisopplæring.

Tidligere i dette kapittelet har vi sett på de ulike aktørenes opplevelser og besvarelser knyttet til henholdsvis undervisningen (teori) og praksisopplæringen (praksis) hver for seg. Det vi legger merke til også i denne utdanningen (som i de øvrige presentert i denne rapporten) er at det finnes visse kontraster i de ulike aktørenes vurderinger av forholdet teori-praksis, som ser ut til å være gjennomgående for samtlige påstander stilt i forhold til temaet. Dette fremkommer av Figur 43.



Figur 43: Kontraster i vurdering av undervisning og praksisopplæring for førskolelærerutdanningen

I NOKUTs spørreundersøkelse tilknyttet FLUEVA i 2009 (NOKUT 2010) var studenttilfredshet et tema, og undersøkelsen viste at det var størst tilfredshet knyttet til øvingslærerne og praksisopplegget. Det samme kan vi se i denne undersøkelsen når det gjelder de to øverste settene i Figur 43, med påstander som går på fornøydhets. Likeledes viser figuren at praksisfeltet (praksislærere og ledere) på samtlige sett i figuren er mer positiv til praksisopplæringen/praksis enn til undervisningen/teori. Dette samsvarer også godt med Løvgrens (2009) funn når det gjelder synet på egen kompetanse i praksisfeltet. I motsetning ser vi at utdannerne konsekvent mener det motsatte av praksisfeltet, altså skårer de seg selv høyere på samtlige variabelsett.

Det siste settet med påstander i Figur 43 skiller seg litt ut fra de øvrige med at studentene her er mer positiv til de vitenskapelig ansatte enn praksislærerne når det gjelder å være oppdatert på hverandres områder. Vi ser også gjennomgående i figuren at studentenes vurderinger ikke spriker like mye som praksisfeltets vurderinger.

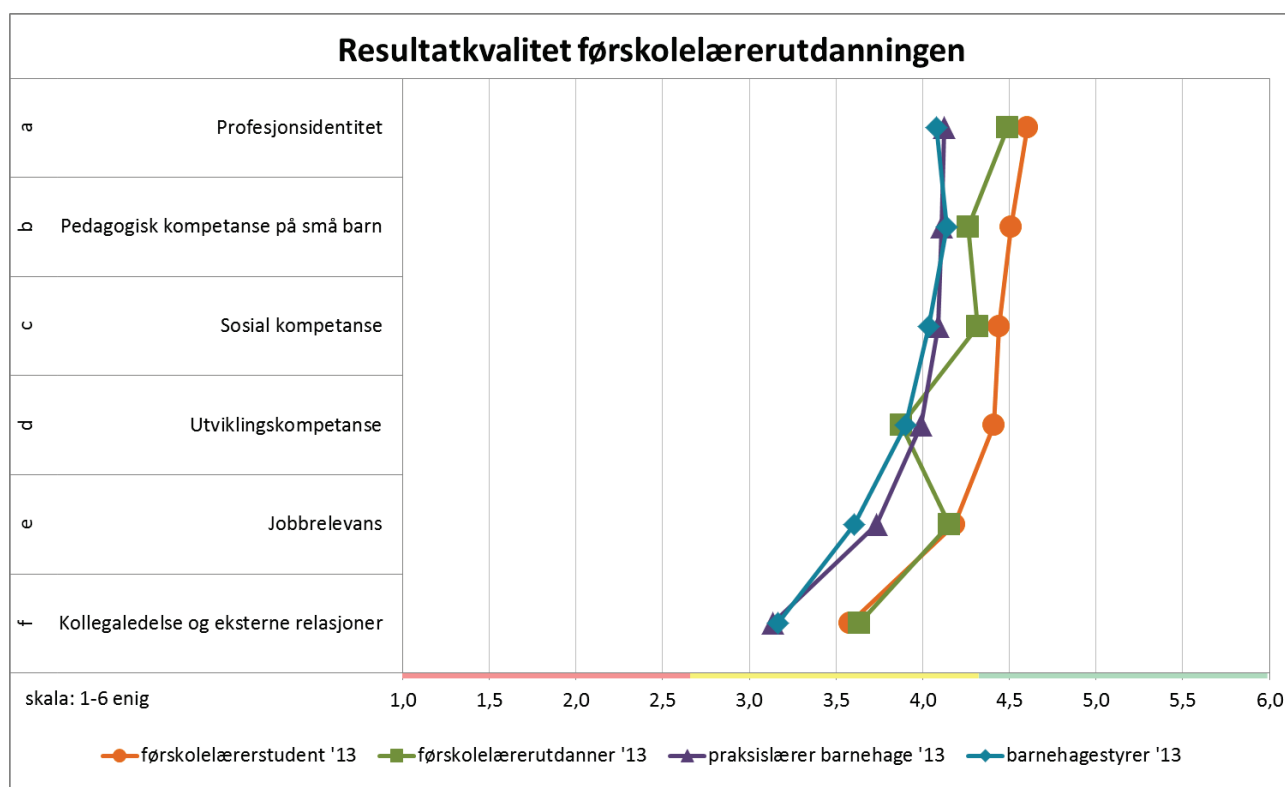
Dette skisserer godt det vi har vært inne på i de forrige kapitlene om at de to ulike kretsløpene har ulik virkelighetsoppfatning, ikke er spesielt samkjørt og antakelig har ulike fokusområder og formeninger om hva som er viktig. I utgangspunktet kan man si at det er naturlig å være mer positiv i forhold til sin egen kategori og sin egen rolle, men likevel er svarene interessante ved at forskjellene er relativt betydelige og gjennomgående. Dette kan støtte opp under at man også i barnehageutdanningen har to ulike kretsløp i utdanningen i henholdsvis praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen, som spriker i sine oppfatninger. Det blir da opp til studentene å sy disse to kretsløpene sammen, noe som antakelig vil bli mer utfordrende jo lenger fra hverandre de to kretsløpene ligger. Man kan videre anta at denne utfordringen for studentene vil omvendt korrelere med tidligere praksiserfaring, altså jo mindre praksis en student har hatt, jo mer utfordrende blir det å se sammenhengen mellom

de to delene av utdanningen. Slik sett vil antakelig de studentene som allerede har arbeidet i praksisfeltet ha bedre forutsetninger for å få ut læringspotensialet som finnes i integreringen av de to arenaene.

5.7 Resultatkvalitet

5.7.1 Overblikk

Vi har tidligere gjort rede for hvordan vi har forstått resultatkvalitet og hvordan vi har beregnet den i seks komponenter. For førskolelærerutdanningen har vi brukt et litt avvikende spørsmålsbatteri, se kapittel 2.6.1. Pedagogisk kompetanse på små barn ligger veldig nært det vi har kalt undervisningskompetanse i lærerutdanningene; kompetanse i å vurdere, støtte og stimulere barns utvikling inngår dessuten her. Vi har også lagt til en komponent som tar for seg samarbeid med kolleger og eksterne relasjoner, ettersom dette har blitt nevnt som særs viktig både i det kvalitative materialet og i de seneste satsningene på barnehagelærerutdanningen. De øvrige komponentene er de samme som for lærerutdanningene. Resultatene er vist i Figur 44. De fem komponentene er sortert i fallende rekkefølge.



Figur 44: Resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen

Studentene utmerker seg ved å skåre resultatkvalitetene høyest, i grønt bånd (enig i at utdanningen gir god kompetanse) på alle komponenter så nær som jobbrelevans og voksenrelasjoner, og mye høyere enn praksislærerne og barnehagestyrerne, som har nærmest identiske vurderinger. Utdannerne profil ligger verken i den ene eller andre leiren. De er enige med studentene når det gjelder jobbrelevans, sosial kompetanse og profesjonsidentitet, og enige med de som jobber i barnehagene når det gjelder pedagogisk kompetanse og utviklingskompetanse. Alle disse påpekte forskjellene er

statistisk signifikante. I tillegg er praksislærernes vurdering av jobbrelevans statistisk signifikant høyere enn styrernes, selv om forskjellen er så lav som 0,13 poeng på en skala fra 1 til 6.

Barnehagestyrerne som har svart på disse spørsmålene, omfatter også de som ikke selv leder praksisbarnehager, altså den utvidede gruppen i Tabell 12. Det er imidlertid absolutt ingen forskjell å spore mellom de to delgruppene på de seks resultat kvaliteten.

5.7.2 Profesjonsidentitet

Et viktig punkt for å styrke kvaliteten på utdanningen, sikre kompetent arbeidskraft i barnehagene samt å fortsette økningen med å få nyutdannede til å arbeide i sektoren, er å utvikle studentenes profesjonsidentitet. Denne identiteten skal være både en sikkerhet og fungere retningsgivende for studentene når de skal videre ut i arbeidslivet. Profesjonsidentiteten skal være et kvalitetsstempel på de uteksaminerte studentene, og er således en viktig kvalitet for lærerutdanningen. Et viktig læringsutbytte blir slik sett en positiv og godt forankret profesjonsidentitet som gjør studenten trygg, gir gode arbeidsevner og gode verdier. Profesjonsidentiteten skal også hjelpe på den opplevde statusen gjennom at studentene identifiserer seg med yrket og er stolt av det. Figur 44 viser at det er relativt store forskjeller hva gjelder de ulike gruppernes meninger rundt profesjonsidentitet som læringsutbytte. Studentene og utdannerne er nært samstemte og enige i at utdanningen gir studentene en tilfredsstillende profesjonsidentitet, men det mener ikke praksislærerne og lederne i barnehagene. Vi ser altså tydelige (signifikante) forskjeller på dette punktet mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet.

Videre viser figuren at selv om studenter og utdannere er enige i at utdanningen gir en viss profesjonsidentitet, er ikke gjennomsnittet veldig høyt. Profesjonsidentitet er også noe som går igjen i samtlige grupper i de kvalitative dataene, og en student foreslår følgende for å styrke de etiske refleksjonene og profesjonsidentiteten;

"Det burde vært et helt emne på minst 15 studiepoeng som krever at vi setter oss inn i etiske spørsmål, Først da lærer vi noe om oss selv. Hva vi egentlig tror på, hvilke holdninger vi har - som vi ikke har tenkt over. Lære at man har et ansvar som medmenneske på tvers av samfunn, lover og regler å handle etisk riktig mot hverandre selv om alle omtrent står mot deg der og da - så vet du at det er galt og har et ansvar som medmenneske for andre å handle etisk. "Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noe av dets liv i sin hånd" (Løgstrup, K 1975)" (Student, FLU, Survey)

Praksisfeltet påpeker i det kvalitative materiale at profesjonsidentiteten henger tydelig sammen med kompetanse i det barnehagefaglige. Ofte peker man da på den pedagogiske og relasjonelle kunnskapen, heller enn den rent faglige kunnskapen (eks norsk, matematikk...). Men også fag/teori generelt oppleves å ha påvirkning på identiteten. Vi ser også en opplevelse av at profesjonsidentiteten korrelerer med innsats på studiet, slik at det oppleves at det er de sterkeste studentene som også utvikler profesjonsidentiteten på best måte.

"Jeg er også enig med NN at de kan noe faglig, for jeg opplever at de som kommer ut av utdanningen med sterk faglig forankring, de lykkes godt. For de har en identitet i yrkesrollen sin. De er ikke noe usikre på om barnehagen er et tilsynstilbud eller om det er et pedagogisk tilbud. De kjenner faget sitt og er stolt av det og tilfører noe mer. Slik at jeg ser stor forskjell på de som har jobbet godt under utdanningen og lest mye teori. For det er noe med å ha nok teoriforankring til at du kan bruke det" (Barnehagestyrer, FLU)

Vi har i denne komponenten spurt studentene om førskolelærerutdanningen bygger opp under førskolelæreres yrkesstolthet, og om utdanningen fremmer studentenes yrkesetiske holdninger. Studentene krysser i gjennomsnitt av på at de er enige i disse påstandene med skårer på henholdsvis 4,5 og 4,6. Hele 57 prosent krysser av på de to høyeste verdiene når det gjelder å bygge opp under yrkesstoltheten, mens 70 prosent krysser av på de samme verdiene når det gjelder å fremme de yrkesetiske holdningene. Dette må sies å være svært positive tall for utdanningen hva gjelder studentenes eierskap til utdanningen og yrket. Også utdannerne har fått identiske spørsmål som studentene når det gjelder om hvorvidt utdanningen bygger opp under førskolelæreres yrkesstolthet, og om utdanningen fremmer studentenes yrkesetiske holdninger. Vi ser at også utdannerne sier seg enige i begge disse påstandene, om enn i litt lavere grad enn studentene. Omtrent halvparten av utdannerne i vårt utvalg har krysset av på de to høyeste svarkategoriene. I kontrast til dette har vi også stilt de samme påstandene til praksislærerne som de resterende gruppene i forhold til yrkesstolthet og yrkesetiske holdninger. Her er gjennomsnittet på svarene til praksislærerne noe lavere enn for de andre gruppene, og en betraktelig mindre andel sier seg helt enig i disse påstandene. Ut fra dette kan det antydes at praksislærerne i mindre grad opplever kvalitet i utdanningen. Dette kan også si oss noe om utdanningens avstand fra praksisfeltet.

5.7.3 Pedagogisk kompetanse om små barn

I pedagogisk kompetanse ligger studentens evner til å arbeide profesjonelt med barn i henhold til barnehagens mål og mandat. Altså organisering og tilpasning av barnas læring, lek og opplevelser, god barnehagefaglig og praktisk kompetanse, samt kompetanse i forhold til barns utvikling og læring. Også dette med å vurdere, stimulere og støtte barns utvikling inngår i denne komponenten. Dette er alle viktige kunnskaper og egenskaper som behøves for å tilfredsstillende kunne organisere og (vei)lede barna gjennom barnehagehverdagen.

Også på dette punktet er vurderingene noe sprikende mellom de fire ulike aktørene, styrerne og praksislærerne svarer det samme og er også mest negativ i forhold til studentenes pedagogiske kompetanse etter endt utdanning. I intervjuene er praksislærerne og styrerne opptatt av at i forhold til yrkes krav og hverdag er det dette med *omsorg og relasjonsbygging* som er det viktigste – og dette er noe som må erfares og som vanskelig kan tilegnes ved lesing.

"At det vi holder på med i barnehagen det er relasjonen, det er den som er det gode. Om den relasjonen bygger på om du er god i teorien eller om du er mellommenneskelig har egentlig ingen ting å si for barnet, så lenge det gir mening og det fellesskapet dere har, det er det viktige i forhold til det" (Barnehagestyrer, FLU).

Praksislærerne opplever at foreldregruppen gjerne er opptatt av dette med daglige varme måltider og turer i skog og mark. Altså hvordan dagene i barnehagen er organisert og hvilke aktiviteter de kan tilby. Dette mener praksislærerne må komme i andre rekke og ikke inngå som et mål på kvalitet i barnehagen i like stor grad som det nå gjør.

"Da kommer man inn på kjernes spørsmålet: Hva er kvalitet i barnehagen? Er det antall turer du drar på? Er det hvilken mat du serverer ungene?" (Praksislærer, FLU)

"Jeg opplever veldig sterkt, når vi setter i gang prosjekter i barnehagen... Forskjellige opplevelser vi skal igjennom, tur, ut i skogen på vinteren, viktige ting som vi alle har lyst til å oppleve. Men når prosjektet er i gang. Hvordan har barna det da? Har han en hånd å holde

i, har hun et fang å sitte på, takler hun her situasjonen? Helt tilbake til basisen til hvert enkelt barn sitt behov. Der tenker jeg at vi mister studentene litt også, når de kommer ut og et prosjekt er i gang. Da ramler den biten som egentlig er basisen vekk. Traff jeg nå når jeg møtte det barnet der? Traff vi hverandre?" (Praksislærer, FLU).

I følge praksislærerne vi har intervjuet kan det bli for mye fokus på pedagogisk innhold, språkstimulering og kartleggingsskjema. Dette er momenter som er vel og bra både for den sosiale og "faglige" utviklingen til barna, men en konsekvens av dette fokuset er at man mister fokus på andre viktige momenter. Også styrere og ledere i barnehager som vi har intervjuet opplever at relasjonskompetanse er essensielt, og en nødvendighet for å møte det enkelte barn.

Videre viser Figur 44 at det er studentene som stiller seg mest positiv til den pedagogiske kompetansen etter endt utdanning. Studentene er signifikant mer enig enn de øvrige gruppene i at utdanningen fører til god kompetanse på dette området, det er også kun studentene som sier seg enig i denne påstanden, mens de tre andre respondentgruppene er mer nøytrale i sine besvarelser. Flere studenter skriver imidlertid i surveyen at undervisningskompetansen man tilegner seg på lærestedene ikke står i samsvar med det som faktisk trengs av kompetanse i barnehagene, at det kanskje har blitt for mye fokus på fag og faglig kunnskap, og at dette går på bekostning av kompetanse rundt de mer basale behovene som små barn i barnehagen har:

"... Hvis ikke jeg klarer å fortelle en lærer [utdanner] hvordan ikonoteksten er i en barnebok, så er ikke jeg egnet som førskolelærer. Selv om da jeg var i praksis så sa min øvingslærer noe helt annet. Det å være en barnehagelærer går ut på å kunne se hvert enkelt barn, lære barn sosiale egenskaper, lære barna å bli trygge på seg selv, gjøre dem klar til skolen osv. Ikke om å kunne forklare en unge på 2 år hva ikonotekst er for noe, eller at det legotårnet noen 4 åringer har laget er en prisme med 60 graders vinkler, men at det var et utrolig fint tårn og de er utrolig flinke til å bygge. Er rett og slett bare TULL at vi skal måtte forklare slike unødvendige ting til en lærer for å være egnet som barnehagelærer. Fokuset under utdanningen skal være på barna i barnehagene, ikke at vi skal kunne vite hva en prisme er for noe. Slike idiotiske oppgaver gjør at jeg får lyst til å slutte på utdanningen og heller jobbe i barnehagen. Og hvorfor skal vi lage en fortelling på nynorsk for å kunne være egnet som barnehagelærer? Dette henger ikke på greip. Trist" (Student, FLU, Survey)

Også praksislærerne skriver i surveyen om at undervisningskompetansen har et forbedringspotensial, og at studentene som er ferdig utdannet blant annet vet for lite om rammeplanen for barnehagen og hvordan denne kan operasjonaliseres.

"Det bør også jobbes mer for å få rammeplanen til å bli en helhet i undervisningen. Vise studentene mer hvordan rammeplanen skal brukes i praksis" (Barnehagelærer, FLU, Survey).

5.7.4 Sosial kompetanse

Innenfor det som her blir definert som sosial kompetanse, ligger det å omgås andre samt samarbeidsevner. Dette kunne også kalles relasjonskompetanse, som framstår som stadig viktigere i forståelsen av lærerarbeid både i barnehage og skole. Konkret kompetanse på å lede andre og å forholde seg til eksterne instanser inngår ikke her, men i den siste komponenten.

Det å kunne samarbeide med kolleger er en viktig kompetanse i barnehagen, og en godt fungerende barnehage med god kvalitet er avhengig av et godt arbeidsmiljø og medarbeidere som evner å samarbeide for å nå felles mål. Det å gå inn i gode relasjoner med barna er avgjørende for å kunne fungere godt. Også når det gjelder den sosiale kompetansen finner vi et gap mellom hva praksisfeltet og lærestedene mener. Studenten er mest positiv til hvorvidt utdanningen gir sosial kompetanse, mens lederne også her er de som er minst positive. Flere peker på at dette er et område som burde hatt mer fokus i utdanningen, med tanke på hvor viktig samarbeid og kommunikasjon er.

Mange av våre informanter trekker frem samarbeid og relasjonskompetanse som viktig i utdanningen. Det å være god på å lytte og kommunisere.

"Har jobbet snart 20 år i barnehage og har i løpet av alle disse årene sett utallige eksempler på førskolelærere som er gode på didaktikk og praktisk teori, men når det kommer til det å kunne fungere i et samspill med kolleger og foreldre kommer veldig til kort" (Student, FLU, Survey).

"Og så er det veldig viktig for å lære seg å samarbeide, for du skal tross alt være leder. Da må du kunne å samarbeid med forskjellige mennesketyper. Selv om det ikke alltid er folk som du kommer veldig godt overens med er du nødt til å lære deg å samarbeide med dem og ha et godt miljø likevel. Så det er veldig viktig" (Student, FLU).

5.7.5 Utviklingskompetanse

Det er et uttalt mål at nyutdannede studenter skal ha en viss forsknings- og utviklingskompetanse, samt evne til refleksjon over egen og andres praksis. Man skal kunne lære, og utvikle seg, kontinuerlig i takt med det som trengs i arbeidslivet, og bidra til barnehagens utvikling. Dette er også en viktig kompetanse innenfor barnehagesektoren, og et punkt som sektoren flere ganger har fått høre at man har et forbedringspotensial i forhold til. Som nevnt tidligere konkluderte NOKUT i sin kartlegging med at utdanningen ikke svarte på de utfordringer praksisfeltet, og dette vil følgelig kreve medarbeidere som evner å omstille seg, utvikle seg, å utdanne seg i tråd med den kompetanse som er nødvendig i sektoren.

Som nevnt tidligere i kapittelet er ikke FoU noe som våre informanter har fokusert på i stor grad. I det kvalitative materiale nevnes det sjeldent, og når det nevnes, er dette av utdannerne, som savner mer tid til FoU. Ser vi på Figur 44 ser vi imidlertid at studentene mener utdanningen gir en god utviklingskompetanse. Studentene er også den eneste respondentgruppen som mener dette, både ledere, utdannere og praksislærere er samstemt på dette punktet og signifikant mer uenig i at utdanningen gir studentene en god utviklingskompetanse. I det kvalitative materiale kan det virke som om studentene skiller mellom forsknings- og utviklingskompetanse og evne til å reflektere over egen og andres praksis. Viktigheten av refleksjon både for egen utvikling, å bli kjent med seg selv, og for å gjøre arbeidet på best mulig måte nevnes som svært viktig av studentene: *"Det er viktig at man lærer å lære. For når man kommer ut er man ikke ferdiglært. Da må man fortsette å ta til seg ny kunnskap og nye teorier slik at man utvikler seg som person og førskolelærer. At man ikke står på stedet hvil" (Student, FLU).*

5.7.6 Jobbrelevans

Man kan argumentere for at jobbrelevans muligens er den viktigste kvaliteten en utdanning kan ha. Jobbrelevans svarer i dette tilfellet på hvorvidt utdanningen oppleves som relevant for praksisfeltet,

altså mottakerne av studentene. Dette vil antakelig ha noe å si for ledernes fornøydhets, praksislærernes formening om utdanningen, studentens motivasjon og utdannelsens kobling til praksisfeltet. I ytterste ledd er utdanningens jobbrelevans avgjørende for kompetansen i barnehagen i årene fremover. Kategorien jobbrelevans i Figur 44 inkluderer påstander som at 1) utdanningen skaper førskolelærere som er trygge i rollen, 2) at utdanningen forbereder studentene godt til sin første jobb som førskolelærer, 3) at utdanningen gir nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer, samt 4) at utdanningen gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av førskolelæreryrket.

Det er interessant å merke seg at dette er den komponenten i Figur 44 hvor svarene spriker mest. Det er også en av de komponentene hvor respondentgruppene er minst enig, altså en av de kompetansene man mener utdanningen bidrar minst til. Figuren viser at lederne er signifikant mindre enig i denne variabelen enn de andre gruppene, samt at praksislærerne også er signifikant mindre enig enn utdannere og studenter. Dette vil si at praksisfeltet er mer negativt til utdanningens jobbrelevans enn lærestedene og studentene, og resultatet er slik sett i samråd med de resterende funn i kapitlet.

Ser vi på de kvalitative dataene våre, finner vi også studenter som er mindre fornøyd med relevansen og begrunnelser for dette. Dette ser vi tydelig i kommentarfeltene i surveyen. Det er klart at ulike studenter har ulike behov og det er slik sett forskjeller på hva de velger å fokusere på. Men det kan stilles spørsmål ved hva som prioriteres av innhold i undervisningen. En av tilbakemeldingene på studiets relevans er at utdanningen i for stor grad legger vekt på det faglige/teoretiske som studentene opplever de får svært lite bruk for i senere arbeid. De etterspør hvordan dette kan kobles opp mot arbeidet med barna, og stiller seg tvilende til undervisningens fokus:

"Mye av undervisningen var ikke relevant i det hele tatt. Som at vi i formingen lærte om de forskjellige epokene (romantikken, renessansen osv.) I musikk satt vi bare å sang sanger. Disse sangene kunne jeg ha funnet på nettet selv" (Student, FLU, Survey).

"Jeg opplever norskundervisningen som noe intetsigende. Vi har lært en hel masse om hvem som har sagt hva, hvordan eventyr har utviklet seg gjennom tiden og analysert utallige barnebøker. Men ikke en eneste forelesning har handlet om hvordan vi som kommende førskolelærere burde jobbe med litteratur sammen med barna, hvordan vi best kan legge opp bokstunder, hvordan vi kan vekke barns interesse for bøker, hvordan vi kan få alle med eller hvordan vi kan få med oss kolleger. Alt har handlet om det rent teoretiske og ikke det praktiske arbeidet" (Student, FLU, Survey).

Et annet ankepunkt går på dette med innhold i de ulike fagene, og hva som skal inngå som viktige elementer i undervisningen. Her påpekes det at man bruker mye tid på praktiske oppgaver som studentene opplever er av feil karakter. Man lærer leker og sanger, men ikke hvordan dette skal inngå i en barnehagehverdag eller hvordan man skal bruke disse sammen med barna.

"Mindre selvfølgheter som opplæring i synging, maling og snøskulpturer. Mer av de vanskelige utfordringene man faktisk trenger omfattende opplæring for å hankses med, som spesialpedagogikk, psykologi, ledelse av organisasjon og personale...[...]... Jeg synes ikke skolen (utdanningen) bør være en kyss, klapp og klem-klubb, men et sted der man skal lære vanskelige ting som er viktige for å beherske en svært allsidig og krevende jobb" (Student, FLU, Survey).

"Min opplevelse av studiet er at de fleste fag foruten pedagogikk, har hatt feil fokus, eller brukt for liten tid på det som er viktig. I fysisk fostring ble det brukt mye tid på skileik etc, mens jeg tenker jeg burde lært mye mer om barns fysiske og motoriske utvikling. I RLE brukte vi mye til på islam, men lite eller ingen tid på problem vi kan støte på i forhold til ulike kulturer og religioner. I musikk var det for mye sang og sanglek, og for kort opplæring i å spille gitar. Hadde vært fint å lære det skikkelig, ikke bare et lynkurs. I norsk var det mye bra undervisning i forhold til bøker og leselyst, men kunne ønsket meg mye mer i forhold til barns språkutvikling. I forming lagde vi mye fint for voksne, men ikke hvordan vi skulle ta det ned på barnas nivå for å kunne bruke det i bhg." (Student, FLU, Survey).

5.7.7 Kollegaledelse og eksterne relasjoner

Et viktig punkt som har gått igjen både i surveyen og i de kvalitative dataene er betydningen av kompetanse og kunnskap innenfor kollegaveiledning, ledelse, og samspill med eksterne aktører. I eksterne relasjoner ligger samarbeid med skolen, samarbeid med hjemmet og samarbeid med andre instanser som PPT, barnevern eller BUP. Det har også vært et uttalt ønske fra myndighetenes side om at studiet i større grad skal ta inn emner og betraktninger rundt organisasjon, ledelse og veiledning av medarbeidere. TFOUs kartlegging av kompetansebehovet i sektoren (Gotvassli m. fl. 2012) viser også at det er ønskelig fra praksisfeltet med mer fokus og kompetanse knyttet til ledelse. Dette gjelder for så vidt både grunnutdanning og etter- og videreutdanning.

I surveyen etterlyses ledelses- og veiledningskompetanse av studentene, og oppleves som noe man i alt for liten grad har kunnskap om som ferdigutdannet førskolelærer. Dette understøttes også av praksisfeltet og utdannerne. I Figur 44 ser vi at denne komponenten er den som kommer dårligst ut med tanke på de nyutdannedes kompetanse. Samtlige aktører har vurdert dette som den dårligste kvalitetskomponenten. Som med jobbrelevans ser vi at praksisfeltet skiller seg tydelig fra studentene og utdannerne ved å være mer negativ til studentenes kompetanse når det gjelder kollegaledelse og eksterne relasjoner.

I de åpne svarene i surveyen er ledelse og veiledning av kollegaer et gjennomgående tema. Studentene savner opplæring i ledelse, sammensatt pedagogikk og organisasjon;

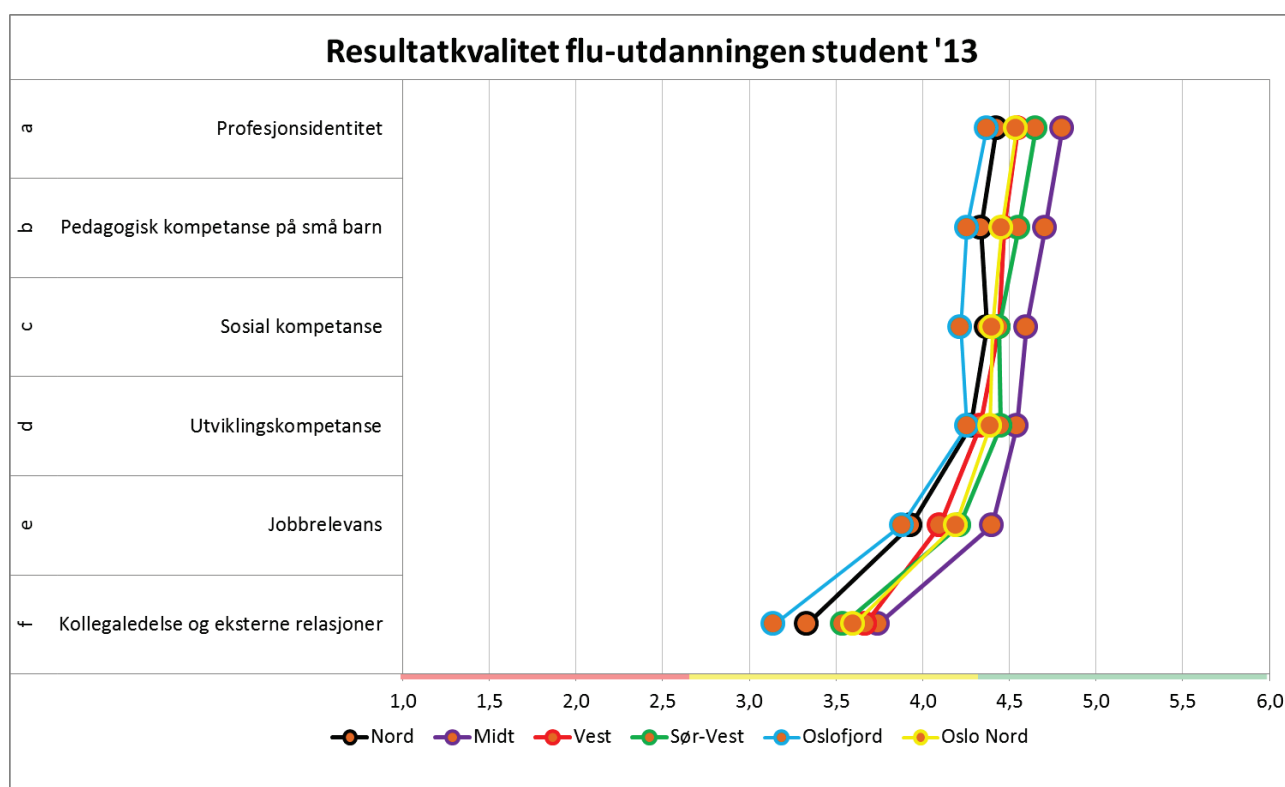
"Vi har brukt alt for lang tid på dokker og gitarspilling. Burde heller brukt mer tid på pedagogikk og ledelse" (Student, FLU, Survey).

I det kvalitative materiale ser vi også at samtlige grupper er opptatt av konkrete samarbeidsrelasjoner internt og eksternt. Ledelse av barn og ledelse av medarbeidere er også viktige elementer som utdanningen med fordel kunne fokusert mer på i følge våre informanter. Først og fremst ser vi at det er studenter, praksislærere og ledere som etterspør mer fokus på ledelse og samarbeid, og flere praksislærere mener at mangelen av denne type kunnskap gav et "praksissjokk" når de begynte å arbeide:

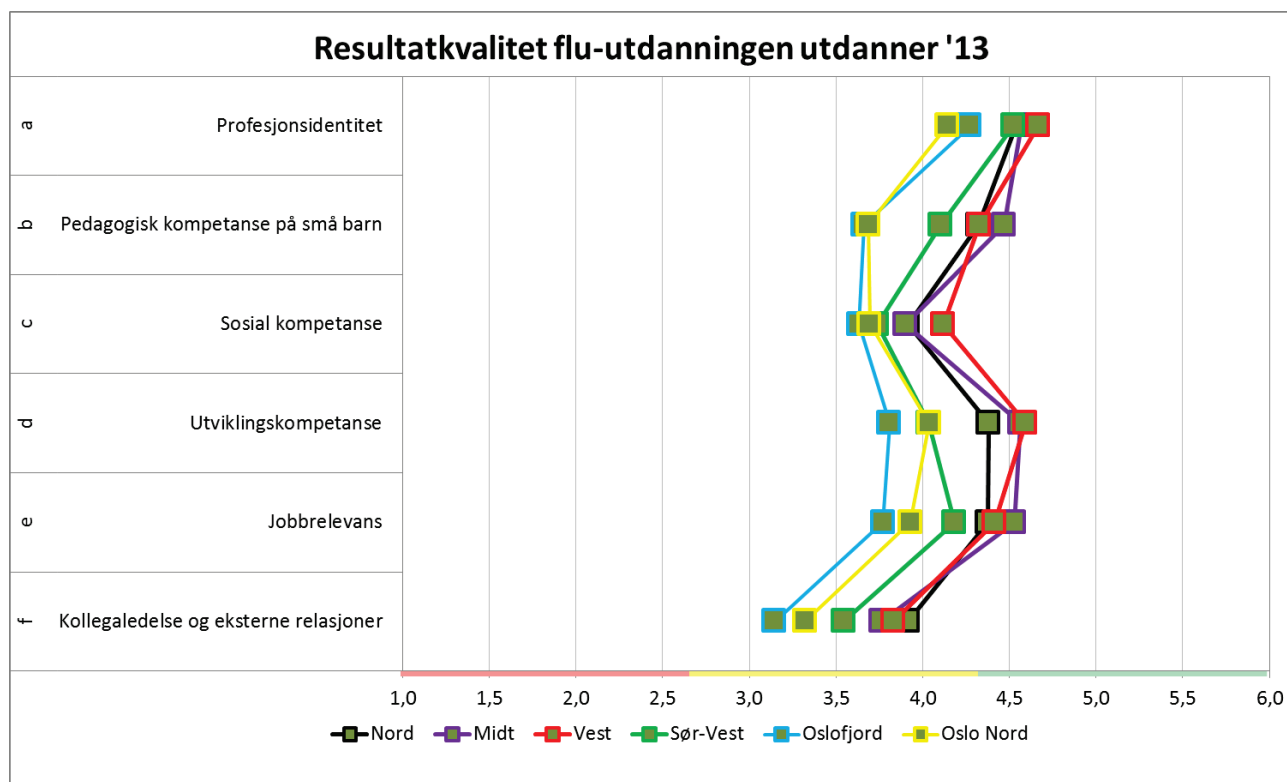
"Det bør fokuseres i mye større grad på tre ting: 1. Samarbeid med hjemmet 2. Samarbeid med andre instanser (PPT, Skole, helsestasjon osv) 3. Veiledning av medarbeidere. Disse tre punktene er de virkelig store utfordringene i førskolelæreryrket. Jeg føler jeg fikk altfor lite undervisning om dette, og har nå valgt å slutte i yrket" (Praksislærer, FLU, Survey).

5.7.8 Regionale forskjeller

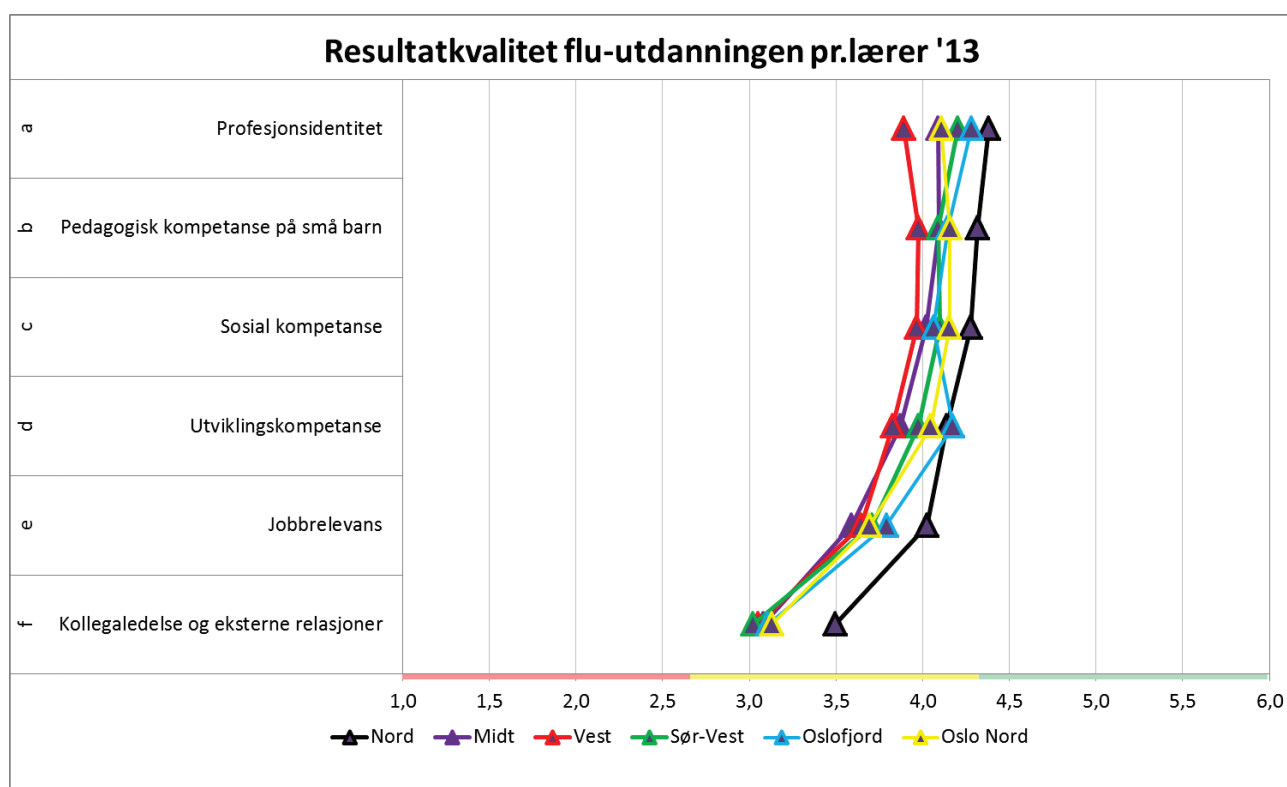
Vi er også bedt om å redegjøre for forskjeller mellom utdanningsregionene (se kapittel 2.5.1 på side 18 for definisjoner av regiontilhørighet). I de neste fire figurene viser vi de fire målgruppene oppfatninger om resultat kvalitet, splittet etter utdanningsregion. For hver målgruppe har vi beholdt farge og symbol som i de øvrige figurene, mens vi har gitt de seks utdanningsregionene hver sine farger på de linjene som binder observasjonspunktene sammen og de linjer som omkranser hvert av symbolene.



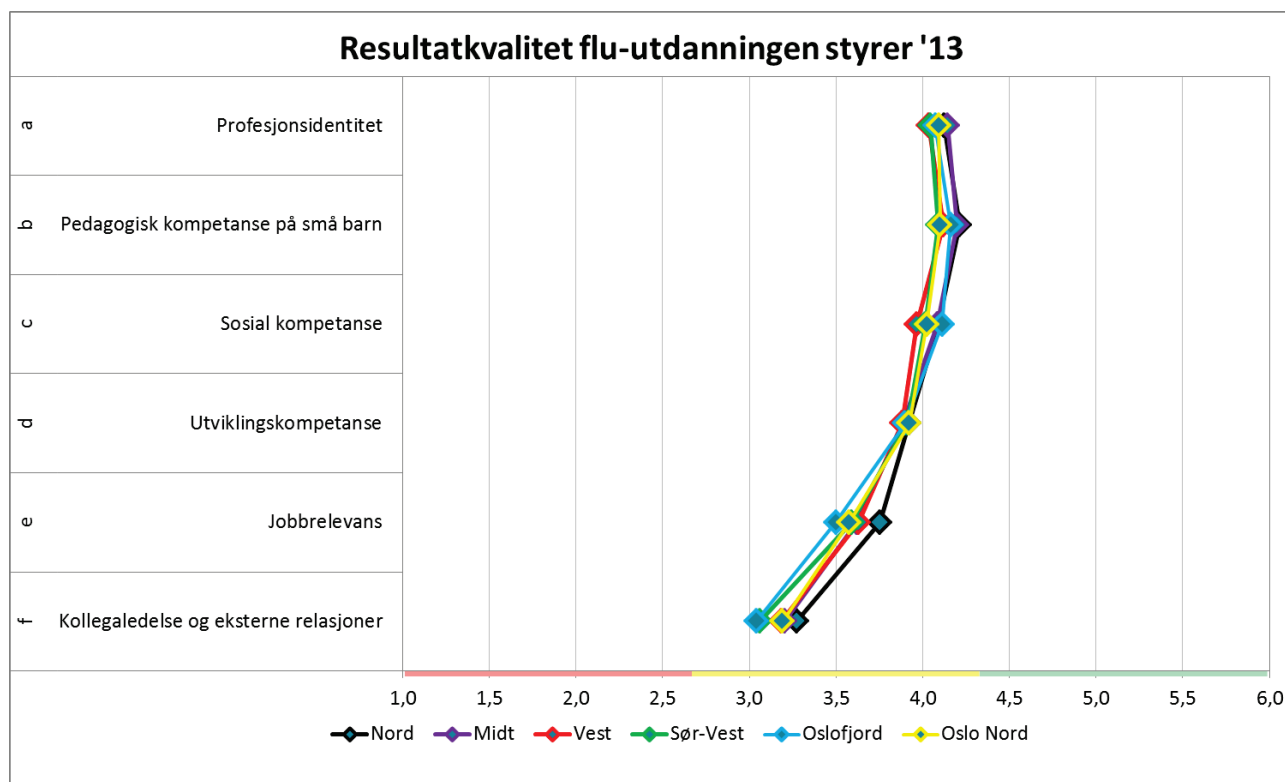
Figur 45: Regional fordeling av studenters oppfatning av resultat kvalitet for førskolelærerutdanningen



Figur 46: Regional fordeling av lærerutdanneres oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen



Figur 47: Regional fordeling av praksislæreres oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen



Figur 48: Regional fordeling av barnehagestyreres oppfatning av resultatkvalitet for førskolelærerutdanningen

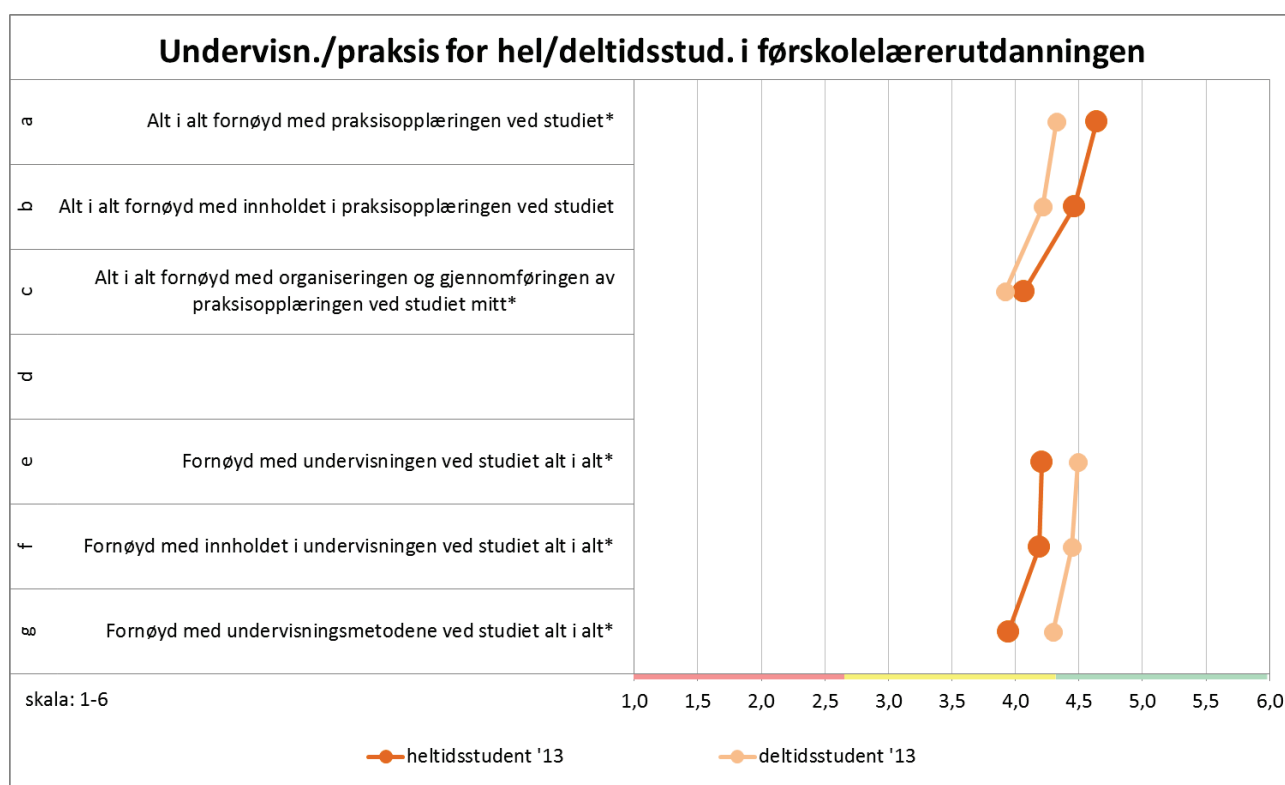
Innen hver målgruppe er de enkelte regionale profilene temmelig like, og mer like enn likhetene mellom målgruppene. Det er dog noen forskjeller. Region Vest skåres på topp av utdannerne og lavest av praksislærerne. Blant praksislærerne kommer region Nord best ut på opplevd resultatkvalitet, men forskjellene er ikke statistisk signifikante. Studentene i region Midt skårer sin region statistisk signifikant høyere enn så å si alle andre regioner på de fleste av resultatkvalitetsindikatorene. Og barnehagestyrerne er særdeles godt samstemt på tvers av utdanningsregionene. Vi har ikke noe grunnlag for å kommentere disse regionale forskjellene.

5.8 Heltids- og deltidsstudentene

Som nevnt tidligere i kapittelet er det noen egenskaper ved studentene i denne surveyen (og i utdanningen) som har konsekvenser for utfallet i kartleggingen. Først og fremst gjelder dette hvorvidt studentene har erfaring fra praksisfeltet før de begynner på utdanningen eller ikke. Altså om man har arbeidet/arbeider i barnehage før man tar utdanningen.

I de kvalitative dataene ser vi en tydelig utfordring knyttet til førskolelærerutdanningen og dens helhet nettopp ved at de har en studentgruppe med et ganske stort spenn i alder og erfaringer. Noen har flere år med arbeid i barnehage bak seg, mens andre igjen kommer rett fra videregående. Disse to gruppene vil ha ganske ulike behov og det kan være vanskelig å tilpasse både undervisningen og praksisperiodene til så ulike erfaringer. Veldig mange av de som har tidligere erfaring fra barnehagen sier i surveyen over at de blir pålagt alt for mye obligatorisk praksis, når det de egentlig trenger er påfyll av fag og teori. Spesielt ønsker de mer opplæring i akademisk skriving tidlig i studiet. Studentene som kommer rett fra videregående opplever derimot et mye større behov for praksiserfa-

ringer og mindre abstrakt og teoretisk undervisning. praksiserfaringer. De ulike behovene og følgende de ulike meningene de to gruppene studenter har skisseres i Figur 49. Her ser vi heltids- og deltidsstudentene opplever praksisopplæringen og undervisningen noe ulikt. Ved en enkel bakgrunns sjekk kan vi slå fast at den gruppen som her kalles deltidsstudenter har en betydelig høyere gjennomsnittsalder enn de som inngår i gruppen heltidsstudenter. Vi vet også at de studentene som tar videreutdanning gjerne tar dette som et deltidsstudium, og antar at de fleste studentene i utvalget som allerede har jobb i - eller erfaring med tidligere arbeid i barnehage, inngår i gruppen deltidsstudenter.



Figur 49: Forskjeller mellom heltids- og deltidsstudenter i vurdering av undervisning og praksis

Figur 49 viser at heltidsstudentene i større grad er fornøyd med praksisopplæringen, mens deltidsstudentene i større grad er fornøyd med undervisningen.¹¹ Slik sett kan det se ut som om studentene er mer fornøyd med det de opplever som mest nyttig/viktig i utdanningen. Deltidsstudentene som opplever at de har mye praksiserfaring fra før, og som peker på sitt eget behov for faglig påfyll og oppdatering er mest fornøyd med undervisningen. I motsetning er heltidsstudentene som gjerne kommer rett fra videregående og som har lite erfaring fra praksisfeltet, de som er mest fornøyd med praksisopplæringen.

Dette kan tyde på at behovene for de to ulike studentgruppene er så ulike at man gjerne kan legge opp til ytterligere differensiering i utdanningen. Dette ivaretas antakelig igjennom de ulike tiltakene som er satt i gang i forhold til videreutdanning i sektoren, som eksempelvis det arbeidsplassbaserte utdanningstilbudet.

¹¹ Det er brukt forskjellige 1-6-skalaer i disse spørsmålene, ettersom de er stilt i forskjellige deler av spørreskjemaet, men det har ingen konsekvens for sammenlikning av profilene.

5.9 Tiltak

Vi har bedt respondenter i alle målgruppene om å velge ut inntil fem tiltak som de vil prioritere for å styrke kvaliteten i førskolelærerutdanningen. Merk at alle barnehagestyrere er spurt, enten de leder en praksisbarnehage eller ikke. Valget er gjort fra en liste på 20 tiltak pluss en åpen "annet"-kategori. Det vil framgå av listen, se Tabell 21, at ikke alle tiltak er avgrenset til å omfatte endringer internt i selve utdanningen.

Det er vanskelig å finne en sortering i tabellen som gir best samsvar i toppen mellom de fire målgruppene. Vi har valgt å sortere etter praksislærernes prioritering. Inntil fem tiltak med minst 40 prosent tilslutning innen hver målgruppe er markert med mørkegul bakgrunn for at de skal bli lettere å finne i tabellen. Øvrige tiltak med inntil 25 prosent tilslutning har lys gul bakgrunn.

Tabell 21: Prioriterte tiltak blant målgruppene i førskolelærerutdanningen 2013

	student '13	utdanner '13	pr.lærer '13	styrer '13
Heve statusen på førskolelæreryrket	71 %	53 %	66 %	62 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (lærested, praksisbarnehager etc.)	53 %	37 %	49 %	38 %
Heve inntakskravene for førskolelærerutdanningen	34 %	55 %	49 %	37 %
Mer praksis	24 %	3 %	44 %	34 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens barnehagehverdag	18 %	38 %	44 %	61 %
Heve den faglige kompetanse til praksislærerne	22 %	34 %	32 %	22 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	21 %	23 %	23 %	19 %
Bedre muligh. for å veilede studenter som ikke er skikket ut av studiet	33 %	19 %	22 %	47 %
Bedre arbeidsvilkårene for praksislærerne	9 %	6 %	18 %	8 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	24 %	20 %	17 %	23 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	17 %	8 %	16 %	26 %
Øke de økonomiske ressursene til førskolelærerutdanningen	37 %	53 %	16 %	11 %
Forlenge studiet	5 %	28 %	14 %	14 %
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	13 %	6 %	13 %	12 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	17 %	21 %	13 %	13 %
Heve den pedagogiske kompetansen til praksislærerne	13 %	14 %	13 %	11 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	14 %	20 %	11 %	9 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	28 %	4 %	10 %	13 %
Redusere frafallet underveis i studiet	13 %	2 %	3 %	5 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	7 %	32 %	3 %	6 %
Annet	6 %	6 %	2 %	9 %

Vi ser at selv om gruppene er noenlunde enige i hvilke tiltak som best vil heve kvaliteten på utdanningen, er de mindre enige rundt dette i førskolelærerutdanningen enn i lektor- og PPU-segmentet og i allmennlærerutdanningen (kapittel 3 og 4). Det tiltaket som samtlige grupper mener vil heve kvaliteten på utdanningen, er å heve statusen på yrket. Dette er noe som vi også har sett tidligere i kapitlet, og som kanskje er enda tydeligere i førskolelærerutdanningen enn i de øvrige utdanningene. Også NOKUT nevnte dette i sin evaluering, samt at dette står som et av de prioriterte målene med GLØD-prosjektet.

Videre ser vi at både studentene og praksislærerne rangerer styrking av samarbeidet innad i utdanningen høyt på listen over ønskede tiltak. Utdannere og styrere har også krysset av på dette punktet, men i litt mindre grad enn de to andre gruppene. Slik sett kan det virke som om at studentene og praksislærerne er de to gruppene som mener en styrking av samarbeidet er viktigst for å øke kvalite-

ten, og at dette punktet er mindre viktig for ledere og utdannere. Over 50 prosent av utdannerne mener at en økning av de økonomiske ressursene vil bidra til å øke kvaliteten på utdanningen, dette i seg selv er nok et forventet resultat og er i samsvar med det NOKUT også påpekte; at utdanningen har betydelig mindre ressurstilgang enn eksempelvis lærerutdanningen, og at disse skjevhetene også kan bidra til et lite fordelaktig syn på utdanningens status. Det som er mer overraskende er at også studentene ser ut til å mene at dette er et viktig punkt for å heve kvaliteten, hele 37 prosent av studentene har krysset av på dette punktet i surveyen.

Andre tiltak som rangeres høyt, er å oppdatere lærerutdannerne på dagens barnehagehverdag. Uventet har ikke studentene rangert dette tiltaket på langt nær så høyt som de andre. Tilsvarende er det også en tydelig oppslutning om å oppgradere praksislærernes kompetanse. Særlig rektorer og studenter er også opptatt av bedre muligheter til å veilede uegnede studenter ut av studiet.

De tiltak som bare en gruppe er opptatt av i noen grad, er å styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen (styrere), forlenge studiet (utdannerne), heve FoU-kompetansen (utdannerne) og samkjøre utdanningen bedre på tvers av institusjoner (studenter).

5.10 Oppsummering

Som sagt viser tidligere undersøkelser at førskolelærerstudentene generelt er positive til utdanningen de tar. Dette viser både FLUEVA og Studiebarometeret. Samtidig peker både studenter og de resterende aktørene på at det er det ønskelig å heve rekrutteringen i barnehagelærerutdanningen, dette vil igjen heve inntakskravet og føre til at flere sterke studenter på sikt vil utdanne seg som barnehagelærere. Også studentene i denne kartleggingen må sies å være generelt positive til utdanningen, men kanskje ikke så positive som i andre undersøkelser. Vi ser at de er mer positive til praksisopplæringen og praksislærerne enn til undervisningen og de vitenskapelige ansatte. Studentene virker å være generelt motiverte for utdanningen, men samtidig ser vi at de mener for mange studenter får gjennomføre selv om de ikke er egnet til yrket, at inntakskvaliteten ikke er god nok, og at selve organiseringen av utdanningen har forbedringspotensial. Det kan virke som om at studentene langt på vei er stolte og ser verdien av utdanningen sin, men at det organisatoriske rotet i selve utdanningen ofte oppleves som irriterende, stressende og til tider demotiverende. Vi ser at utvalget vårt i studentkategorien har en svært høy gjennomsnittsalder, og at mange av studentene tar utdanning samtidig som de arbeider i praksisfeltet. Slik sett er denne gruppen studenter litt forskjellig fra de andre gruppene, og har som følge av dette også andre behov og krav til kvaliteten.

Ut fra våre funn kan det se ut som om man har lyktes med strategien for kompetanseheving hos eksisterende personale i barnehagene, da en stor andel av våre respondenter enten tar deltidsutdanning eller arbeidsplassbasert utdanning. Også av de som tar utdanningen på deltid arbeider de fleste i praksisfeltet i tillegg. Som nevnt har dette konsekvenser for svarene i denne kartleggingen, ved at man har en gruppe studenter med andre behov og kriterier enn de som begynner rett på utdanningen etter endt videregående skole. Vi ser at de to ulike gruppene studenter (heltids- og deltidsstudenter) svarer ulikt på de forskjellige emnene i surveyen. Mens deltidsstudentene er mest fornøyd med undervisningen, er heltidsstudentene mest fornøyd med praksisen. Dette samsvarer med våre kvalitative data når det gjelder hva de to gruppene opplever viktigst i utdanningen; deltidsstudentene opplever at de har mer behov for faglig oppdatering og påfyll og mener undervisningen er bedre enn praksisopplæringen, mens heltidsstudentene opplever behovet for praksis og utprøving og opplever praksisopplæringen som bedre enn undervisningen.

Flere undersøkelser har konkludert med at utdanningen ikke har stått helt i samsvar til den barnehagehverdagen vi ser i praksisfeltet. Sektoren har de siste årene økt voldsomt, i takt med at sammensetningen av barnegruppen som er i barnehagen er i endring, slik at behovene også endres. Ved en slik formidabel ekspansjon kan det være vanskelig for en utdanning å holde farten, siden utdanningen nødvendigvis er litt på etterskudd i forhold til praksisfeltet. Noe av det mest tydelige i dette kapittelet har likevel kanskje vært den ulike virkelighetsoppfatningen til henholdsvis utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Gjennomgående ser vi at de som er ansatt i praksisfeltet er mindre positiv til utdanningens kvalitet enn utdannerne og studentene. Dette kan være et tegn på at utdanningens relevans ikke er helt der den skal være, og dette ser vi også i resultatkapitlet. Flere undersøkelser/kartlegginger har nevnt at utdanningen ikke treffer praksisfeltet på en tilstrekkelig måte, og dette søker man å gjøre noe med i den nye barnehagelærerutdanningen.

Det påpekes også at utdanningen har lav status, både i samfunnet generelt og internt på lærerutdanningsinstitusjonene. Også i denne kartleggingen ser vi at flere grupper opplever at utdanningen har lav status. Vi ser at samtlige målgrupper har merknader om inntakskvaliteten, og at for mange studenter får gå igjennom utdanningen uten nødvendigvis å være egnet som førskolelærer. På listen over tiltak som vil øke kvaliteten på utdanningen svarer også samtlige respondentgrupper at å heve statusen på yrket er det viktigste.

Når det gjelder teori-praksis gapet, som man kan forvente seg i denne utdanningen på lik linje med utfordringene i lærerutdanningen, kan det se ut som om dette er noe mindre her. Samtidig varierer dette mye fra utdanningsinstitusjon til utdanningsinstitusjon. Likevel har utdanningen et forbedringspotensial når det gjelder sammenheng og integrering av teori/praksis, eller teoriundervisning/praksisopplæring. Studentene er mest avmålt i forhold til samarbeid mellom de to læringsarenaene, men ingen av gruppene i surveyen mener at samarbeidet er dårlig. Dette ser vi i større grad i de kvalitative dataene, noe som tilsier at variasjonen mellom lærestedene er betydelig når det gjelder samarbeid. Samtidig ser det i denne studien ut som om sammenhengen mellom de to arenaene er relativt god, her er både studenter, praksislærere, utdannere og ledere samstemte. Man kan uansett argumentere for at det også i førskolelærerutdanningen finnes to ulike kretsløp; praksisopplæringen og undervisningen. Dette blir også tydelig gjennom de ulike virkelighetsoppfatningene til aktørene i praksisopplæringen og utdannerne. Her finner vi, som i lærerutdanningen, relativt store kontraster i svarene mellom de to gruppene. Den nye barnehagelærerutdanningen søker å rette opp i dette ved blant annet å opprette kunnskapsområder heller enn fag. Målet er å integrere praksis og pedagogikk i disse sammensatte kunnskapsområdene heller enn å undervise i fag som tradisjonelt sett har vært frakoblet fra hverandre, og at dette også skal svare bedre på behovene i dagens barnehage.

6 ØVRIGE FORHOLD

6.1 Respondentene i undersøkelsen

De respondentene fra undersøkelsene som vi har definert inn i dette kapittelet, er de som ikke har sin primære tilknytning til noen av de tre hovedutdanningssegmentene som vi har behandlet i de foregående kapitlene. I Tabell 22 viser vi antall respondenter slik vi har definert dem i datamaterialet. Når det gjelder svarprosenten i spørreundersøkelsene, viser vi til kapittel 2.5.

Tabell 22: Respondenter tilknyttet andre utdanninger

Primær utdanning	År	Målgruppe			
		Studenter	Utdannere	Praksislærere	Rektorer
Ingen (grunnskole)	2010	0	0	0	709
	2013	0	0	0	366
Ingen (vgs)	2010	0	0	0	62
	2013	0	0	0	33
Faglærer	2010	336	41	93	6
	2013	222	33	167	40
Yrkesfaglærer	2010	0	0	0	0
	2013	28	0	8	0
Andre	2010	147	63	26	7
	2013	28	39	19	15
Sum	2010	483	104	119	784
	2013	278	72	194	454

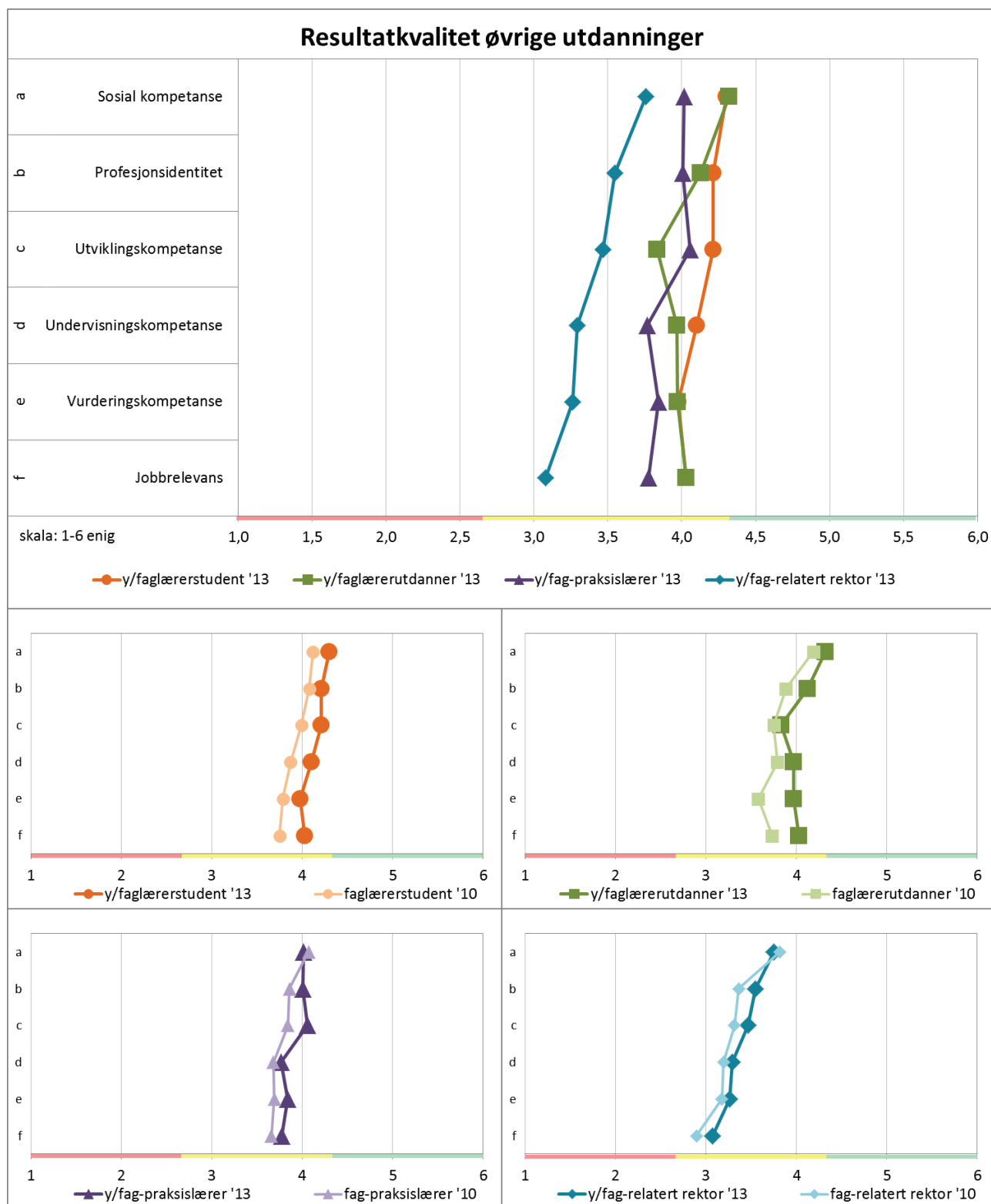
De som står oppført uten primær tilknytning til noen utdanning, er rektorer ved skoler som ikke er praksisskoler. Husk at disse bare har fått et begrenset spørreskjema, først og fremst om resultat kvalitet og prioritering av tiltak. I tilfellet med barnehagene valgte vi å gruppere styrere uten praksisoppgaver i utdanningen til førskolelærerutdanningen, ettersom det er så sterk kopling mellom utdanningen og typen arbeidsplass. Det viste seg også at det ikke var noen forskjeller mellom styrere med og uten praksistilknytning på svarprofilene når det gjaldt resultat kvalitet. Vi vurderte også å tilordne grunnskolerektorer uten praksistilknytning til ALU/GLU-utdanningene og rektorer ved videregående skoler til lektor- og PPU-utdanningene, men her er koblingen mindre entydig, så vi valgte å holde dem utenfor.

De øvrige er tilknyttet faglærerutdanningen, som i utgangspunktet var i målgruppen for studien vår, og faglærerutdanningen og andre utdanninger, som i utgangspunktet var utenfor målgruppen. Dekningsgraden av de to siste gruppene er derfor høyst usikker; den er kommet som et resultat av hvordan den enkelte institusjon har avgrenset sine kontaktlister.

Denne gruppen omfatter altså i alt 2.488 respondenter, men sammensetningen er så heterogen at det vil være vanskelig å trekke noen nyttige konklusjoner om de enkelte utdanningene ut fra en gjennomgang på dette nivået. De utgjør imidlertid et betydelig antall innenfor de fire målgruppene, så vi har valgt å vise hvordan de svarer på spørsmål om resultat kvalitet og tiltak.

6.2 Resultatkvalitet

Vi har tidligere (kapittel 2.6.1) gjort rede for hvordan vi har forstått resultatkvalitet og hvordan vi har beregnet den i seks komponenter. For de øvrige utdanningene i studien vår, er resultatene vist i Figur 12. Øverst viser vi profilene for de fire målgruppene i 2013. Nederst viser vi utviklingen over tid fra 2010 til 2013 for hver enkelt målgruppe. De seks komponentene er sortert i fallende rekkefølge.



Figur 50: Resultatkvallitet for øvrige utdanninger

Utdannernes og studentenes vurdering av sosial kompetanse er i grønn sone, ellers ligger alle snittverdier i gul sone (verken enig eller uenig i at utdanningen gir god kompetanse). Rektorene skiller seg klart fra de øvrige med å være betydelig mer kritisk til læringsutbyttet til de som kommer ut av

lærerutdanningene. På fire av de seks indikatorene ligger snittskårene deres på under midtpunktet på skalaen.

Figuren viser veldig like profiler for hver gruppe i 2010 og 2013, og entydig framgang, men vi vil ikke angi hvorvidt signifikanstesten slår ut eller ikke fordi gruppene er så ulike fra 2010 til 2013.

6.3 Tiltak

Prioriterte tiltak for forbedring av lærerutdanningene vises i nedenstående tabell.

Tabell 23: Prioriterte tiltak blant målgruppene i øvrige utdanninger 2013

	student '13	utdanner '13	pr.lærer '13	rektor '13
Heve statusen på læreryrket	54 %	57 %	53 %	51 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, praksisskole)	47 %	35 %	46 %	39 %
Mer praksis	39 %	20 %	55 %	49 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skole-/barnehagehverdag	34 %	35 %	38 %	69 %
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	32 %	39 %	37 %	45 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	26 %	31 %	25 %	35 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	32 %	22 %	21 %	26 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	32 %	43 %	14 %	5 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerroller	31 %	22 %	14 %	49 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	23 %	22 %	20 %	7 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	20 %	4 %	21 %	29 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	21 %	12 %	16 %	9 %
Bedre arbeidsvilkårene for praksislærerne	10 %	14 %	21 %	7 %
Heve den faglige kompetanse til praksislærerne	11 %	29 %	23 %	8 %
Heve den pedagogiske kompetansen til praksislærerne	13 %	14 %	24 %	18 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	7 %	20 %	11 %	8 %
Klarere retningslinjer for kompetanssmål i praksisperioden	13 %	8 %	14 %	10 %
Annet	7 %	12 %	4 %	8 %
Forlenge studiet	4 %	25 %	6 %	11 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	5 %	18 %	1 %	4 %
Redusere frafallet underveis i studiet	12 %	2 %	5 %	4 %

Å heve status på læreryrket er tiltaket med sterkest felles oppslutning. Rektorene, som for de aller flestes vedkommende ikke selv er knyttet til noen praksisopplæring, prioriterer to tiltak enda høyere eller like høyt: Oppdatering av lærerutdannerne på dagens skolehverdag, og bedre muligheter til å veilede uskikkede studenter ut av studiet. Dette henger godt sammen med deres lave oppfatning av læringsutbytte i utdanningen. Styrking av samarbeidet mellom aktørene når også ganske høyt opp på prioriteringslisten.

Ettersom gruppen er så heterogen og dessuten komponert forskjellig i de to årene, viser vi ikke endringene over tid. Det er imidlertid en endring å legge merke til, og det er at praksislærerne i 2013 gir mye mindre oppslutning til å heve inntakskravet.

7 SAMMENFATNING OG DISKUSJON

7.1 Innledning

I dette avslutningskapittelet trekker vi tråder på tvers av de tre hovedsegmentene for lærerutdanning, i tillegg til å plukke ut enkelttema av betydning. I kapittel 7.2 ser vi på om GLU-reformen har satt noen spor etter seg i kvalitetsoppfatningene hos målgruppene. Dernest ser vi på oppfatninger om pedagogikkfagets utvikling i kapittel 7.3, ettersom omdanningen av dette faget spiller så stor rolle i alle de pågående reformene i lærerutdanningene. Til sist ser vi på utfordringene med de atskilte kretsløpene.

7.2 GLU-reformen

Vi gjentar at dette prosjektet ikke er en evaluering av GLU-reformen. Vi har imidlertid sagt at det kan være noe å hente på å sammenlikne endringene fra ALU i 2010 til GLU i 2013 med endringene i lektor/PPU-segmentet i samme periode. Dette skal vi nå gjøre på en litt mer systematisk måte enn i den detaljerte datagjennomgangen til nå.

Svært mange vurderinger, fra alle målgrupper, havnet i det gule båndet på 1 – 6-skalaen, som betyr at gruppen i gjennomsnitt verken var uenig eller enig i at vedkommende kvalitet var god. Dette i seg selv vil vi betrakte som en spore til å styrke studiekvaliteten. I dette kapittelet bruker vi det imidlertid som bakgrunn for å tolke de resultatene som vi nå skal presentere om endringene i oppfatninger fra 2010 til 2013. Er tilstanden veldig god, betyr kanskje ikke en liten tilbakegang så mye. Er tilstanden dårlig, vil en liten framgang være et signal om at man er på rett vei, men at det fortsatt er et stykke å gå.

Vi har nå samlet samtlige datapunkter fra figurene i de to kapitlene om henholdsvis lektor- og PPU-utdanningene og allmennlærer- og grunnskolelærerutdanningene i et lite antall tabeller, en for hvert av de fire kvalitetsområdene undervisningen, praksisopplæringen, sammenhengen, og resultatkvaliteten. De mange figurene har hatt som intensjon å formidle mønster visuelt, samtidig som det også skulle være mulig å gå inn i detaljer. Det har imidlertid vært mange figurer; nå trekker vi dem sammen til oversiktskart der detaljene blir borte.

I hver tabell får hver variabel nå en linje. For hvert av de to hovedutdanningssegmentene lager vi så fire kolonner, en for hver målgruppe. I hver av disse cellene markerer vi så to verdier: snittverdien for vedkommende målgruppe og variabel i 2013, og endringen fra 2010 til 2013. Snittverdien markeres i hver celle som bakgrunnsfarge i tråd med tredelingen på vår 1 – 6-skala: rød, gul eller grønn sone (uenig, verken/eller, enig). Det vil si, for ikke å overlaste bildene med informasjon, bruker vi hvit i stedet for gul. Endringen fra 2010 til 2013 deler vi også i tre: statistisk signifikant tilbakegang markeres med en rød kule, ingen statistisk signifikant endring med en gul kule, og statistisk signifikant framgang med en grønn kule. En rød kule mot grønn bakgrunn betyr da tilbakegang, men fortsatt på den riktige siden av spekteret. Vil man ha flere detaljer, så finnes disse i de to nevnte kapitlene.

Figurene med kontraster i vurderingen av teori/praksis inneholdt noen gjentak og noen nye data. De nye data har vi plassert der de naturlig hører hjemme. Gjentakene har vi droppet, sammen med vari-

abler som ikke har noen verdier på endring. Manglende endringsdata for enkeltgrupper markeres med en prikk. Resultatene vises i de neste fire tabellene.

Tabell 24: Endringer i oppfatning av undervisningskvalitet 2010-2103 for lærerutdanningene

Endringer i oppfatning av undervisningskvalitet 2010-2013	Lektor/PPU				ALU/GLU			
	S	U	P	L	S	U	P	L
Student, Utdanner, Praksislærer, Leder								
Innholdet i undervisningen								
Fagdidaktikk er en integrert del av fagene i studiet	●	●	.	.	●	●	.	.
Jeg opplever* undervisningen som relevant for læreryrket	●	●	●	●	●	●	●	●
Case og andre erfaringer fra praksisfeltet benyttes* som grunnlag for teoretisk refleksjon	●	●	.	.	●	●	.	.
Pensumet på studiet er tilpasset den kompetansen en lærer skal ha	●	●	.	.	●	●	.	.
Studentene* får god opplæring i ulike undervisningsmetoder	●	●	.	.	●	●	.	.
Fornøyd med undervisningen ved studiet alt i alt*	●	●	●	●	●	●	●	●
Pedagogikkfaget								
Pedagogikkfaget er en nyttig del av lærerutdanningen*	●	●	.	.	●	●	.	.
Pedagogikkfaget tar opp problemstillinger fra yrkeshverdagen*	●	●	.	.	●	●	.	.
Pedagogikkfaget integrerer teoriundervisningen og praksisopplæringen på en god måte	●	●	.	.	●	●	.	.
Pedagogikkfaget omfatter praktiske øvingsoppgaver	●	●	.	.	●	●	.	.
Pedagogikkfaget omhandler først og fremst pedagogisk teori (reversert)	●	●	.	.	●	●	.	.
Utdannernes kompetanse								
De vitenskapelig ansatte ved studiet har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere	●	●	●	●	●	●	●	●
De vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene	●	●	●	●	●	●	.	●
De vitenskapelig ansatte* på universitetet/høgskolen har oppdatert erfaring fra praksisfeltet	●	●	●	●	●	●	●	●
Vitenskapelig ansattes faglige kompetanse	●	.	.	.	●	.	.	.
Vitenskapelig ansattes tilgjengelighet	●	.	.	.	●	.	.	.
Vitenskapelig ansatte alt i alt	●	.	.	.	●	.	.	.
Vitenskapelig ansattes pedagogiske kompetanse	●	.	.	.	●	.	.	.
Veiledningen fra de ansatte på universitetet/høgskolen	●	.	.	.	●	.	.	.
Fornøyd med vitenskapelig ansatte alt i alt	●	.	.	.	●	.	.	.
FoU								
Deltatt i forskningsarbeid de siste årene*	.	●	.	.	.	●	.	.
Gjennom undervisningen får studentene* kompetanse til å lese og benytte seg av forskning	●	●	.	.	●	●	.	.
Deltatt i praktisk utviklingsarbeid i skole de siste årene*	.	●	.	.	.	●	.	.
Lærerutdanningen har for lite ressurser til forskning og utviklingsarbeid (reversert)	.	●	.	.	.	●	.	.

Det er ingen røde bakgrunner i tabellen; altså ingen snittverdier i rød sone. Når det gjelder endringer, er det en overvekt av gule kuler (ingen endring), men en betydelig andel røde kuler. Det er faktisk bare studenter som har lavere oppfatninger av undervisningskvaliteten i 2013 enn i 2010. De få grønne kulene i tabellen gjelder forbedringer fra ALU til GLU, og det er også litt færre tilbakegangene i kvalitetsoppfatninger for dette segmentet enn for lektor- og PPU-utdanningene. Eller med andre ord: Den forholdsvis tydelige tilbakegangen i oppfatning av undervisningskvalitet fra ALU til GLU faller i tid sammen med en enda litt tydeligere tilbakegang i lektor- og PPU-utdanningene. Hva som har forårsaket disse tilbakegangene, har vi bare gjort sporadiske forsøk på å antyde rent punktvis i de foregående kapitlene. Hvorvidt GLU-reformen så har gjort at grunnskolelærerutdanningen ikke har gått like sterkt tilbake, men til og med fram på noen punkter, er det for lite empirisk belegg til å kunne si noe sikkert om.

Vi skal så se på praksiskvaliteten.

Tabell 25: Endringer i oppfatning av praksiskvalitet 2010-2103 for lærerutdanningene

Endringer i oppfatning av praksiskvalitet 2010-2013	Lektor/PPU				ALU/GLU			
	S	U	P	L	S	U	P	L
	Student, Utdanner, Praksislærer, Leder							
Praksisopplæringen								
Praksisopplæringen gir erfaring i å lede en klasse	●	●	●	●	●	●	●	●
Studentene* får anledning til å reflektere over det de gjør og opplever i praksisopplæringen	●	●	●	●	●	●	●	●
Det er god balanse mellom observasjon og selvstendig yrkesutøvelse i praksisopplæringen	●	●	●	●	●	●	●	●
Det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen	●	●	●	●	●	●	●	●
Studentene* mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen	●	●	●	●	●	●	●	●
I praksisopplæringen får studentene* bruk for det de har lært i undervisningen	●	●	●	●	●	●	●	●
Alt i alt fornøyd med praksisopplæringen ved studiet*	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærerne								
Praksislærerne er gode rollemodeller for studentene*	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærerne* har tilstrekkelig kompetanse til å veilede* lærerstudenter	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærerne* har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved lærerutdanningen	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærernes faglige kompetanse	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærernes tilgjengelighet	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærerne alt i alt	●	●	●	●	●	●	●	●
Praksislærernes pedagogiske kompetanse	●	●	●	●	●	●	●	●
Veiledningen fra praksislærer	●	●	●	●	●	●	●	●
Fornøyd med praksislærerne alt i alt	●	●	●	●	●	●	●	●

Visuelt forsterkes inntrykket av at praksiskvaliteten oppfattes som betydelig bedre enn undervisningskvaliteten (langt større andel celler med grønn bakgrunn). Her er det nesten ingen endringer å snakke om. Endringene fordeler seg nokså jevnt mellom positive og negative, og er omtrent likt fordelt mellom de to utdanningssegmentene. Endringene i oppfatninger er også jevnere fordelt mellom målgruppene. Det er altså et mye mindre systematisk mønster for praksiskvalitet enn for undervisningskvalitet, annet enn at det er langt færre endringer. De angjeldende punktene har vi forsøksvis belyst i noe mer detalj i de foregående kapitlene.

Hvordan er endringsbildet for sammenhengen mellom de to kretsløpene? Se neste tabell.

Tabell 26: Endringer i kretsløpssammenheng 2010-2103 for lærerutdanningene

Endringer i oppfatning av sammenhengen teori/praksis 2010-2013	Lektor/PPU				ALU/GLU			
	S	U	P	L	S	U	P	L
	Student, Utdanner, Praksislærer, Leder							
Samarbeid lærested/praksisskoler								
Har en formell samarbeidsavtale mellom universitetet/høgskolen og praksisskole	●	●	●	●	●	●	●	●
Arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet mellom universitet/høgskole og praksisskole	●	●	●	●	●	●	●	●
Universitetet/høgskolen og praksisskolene samarbeider godt om gjennomføringen av praksisperiode	●	●	●	●	●	●	●	●
Universitetet/høgskolen og praksisskolene har et godt faglig samarbeid	●	●	●	●	●	●	●	●
Alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen	●	●	●	●	●	●	●	●
Lederen* for skolen engasjerer seg mye i praksisopplæringen	●	●	●	●	●	●	●	●
Sammenheng teori/praksis								
Praksisopplæringen er en integrert og fullverdig del av lærerutdanningen	●	●	●	●	●	●	●	●
God sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen	●	●	●	●	●	●	●	●
Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisopplæringen* er godt tilpasset hverandre	●	●	●	●	●	●	●	●

Her er det heller ikke noen stor andel endringer, og det er ingen systematisk forskjell å spore mellom de to utdanningssegmentene, som altså har utviklet seg noenlunde likt. Et negativt trekk er tilbake-

gangen i oppfatning av samarbeidet mellom aktørene. Et positivt trekk er at studentene ser mer til rektorene i praksisopplæringen sin.

Til slutt ser vi på endringer i oppfatning av resultat kvalitet.

Tabell 27: Endringer i resultat kvalitet 2010-2013 for lærerutdanningene

Endringer i oppfatning av resultat kvalitet 2010-2013	Lektor/PPU				ALU/GLU			
	S	U	P	L	S	U	P	L
	Student, Utdanner, Praksislærer, Leder							
Resultat kvalitet								
Sosial kompetanse	●	●	●	●	●	●	●	●
Profesjonsidentitet	●	●	●	●	●	●	●	●
Utviklingskompetanse	●	●	●	●	●	●	●	●
Vurderingskompetanse	●	●	●	●	●	●	●	●
Undervisningskompetanse	●	●	●	●	●	●	●	●
Jobbrelevans	●	●	●	●	●	●	●	●

Dette bildet er helt annerledes: studenter og utdannere i grunnskolelærerutdanningen har høyere forventninger til resultat kvaliteten enn tilsvarende tilstand tre år tidligere. Dette stemmer ikke så godt med at studentene framviser tilbakegang i oppfatning av undervisningskvaliteten, som er den aktiviteten som skal produsere resultatene.

7.3 Pedagogikkfagets rolle i lærerutdanningene

I de kvantitative dataene ser vi at pedagogikkfaget og opplæringen i pedagogikk oppleves som nyttig og relevant av alle studentene, selv om de er noe sprikende i fornøydhets angående fagets innhold og metoder. Dette ser vi også i de kvalitative dataene. En av pedagogikkfagets roller er å integrere teori og praksis og i slik måte medvirke til en helhetlig og integrert utdanning.

Pedagogikkfaget har ulik historie og utfordringer innad i de tre hovedsegmentene av utdanningen. I grunnskolelærerutdanningen er faget endret i tråd med den nye reformen og heter nå Pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Her ser vi en liten, men tydelig tilbakegang i studentenes oppfatninger av kvaliteten fra sist måling, mens utdannerne opplever noe mer endringer i form av flere praktiske oppgaver. I lektor/PPU-utdanningene er situasjonen den samme som for GLU når det gjelder pedagogikkfaget, til tross for at det ikke har vært noen omlegging her.

I barnehagelærerutdanningen er faget integrert i kunnskapsområdene. Dette vil si at pedagogikk forsvinner som eget fag. I lys av at førskolelærerstudentene opplever faget som nyttig og relevant, blir det viktig å gjøre pedagogikken tydelig i de nye kunnskapsområdene.

Pedagogikkfagets funksjon som brobygger mellom teori og praksis er neppe fullt utprøvd ennå. Kommentarene til faget avspeiler dels studentenes varierende behov og interesser, og dels sikkert også variasjoner i kvaliteten på hvordan faget legges opp og formidles. Gitt det vi har sagt tidligere om forsterket breddekontakt mellom skolene/barnehagene og utdanningsinstitusjonene, kunne man kanskje vurdere å involvere praksislærere og andre fra praksisfeltet i videreutvikling av faget.

7.4 Ulike behov

Det er rimelig klart at de fire målgruppene har hver sine behov, i tillegg til sine respektive interesser og perspektiver. Behovene kan også variere innenfor en gruppe. Studenter med arbeidserfaring fra sektoren har mindre behov for praksis, siden de allerede kjenner arbeidet og har utviklet erfaring de kan henge de teoretiske kunnskapene på, dette har ikke de studentene som kommer rett fra videregående. Disse viser seg også å ha ulike formeninger om hvorvidt man er fornøyd med praksis eller undervisning. Dette er viktig å ha i bakhodet som en bakgrunnsvariabel, og vil være viktig i organisering av utdanningene videre.

Studentene melder i gjennomsnitt behov for mer praksis. Men hvis vi skiller ut de som har jobbet i barnehage eller skole selv, så vil de heller ha et større faglig repertoar å spille på. De er uansett sannsynligvis mer opptatt av at undervisningen og praksisen henger sammen, at man i skolen og barnehagen får bruk for det man lærer på studiestedet.

Mange etterlyser også mer fokus på ledelse og organisering. Dette gjelder spesielt for barnehagelærerutdanningen, ettersom ledelse av små team inngår fra tidlig i karrieren. Flerkulturalitet og IKT etterspørres også. Samfunnet endrer seg raskt, og da må lærerutdanningen også fornye seg.

De ulike behovene uttrykker seg også i målgruppenes ulike vurderinger av resultat kvaliteten. De har ganske like profiler, altså at de plasserer sosial kompetanse på topp og jobbrelevans nederst, men rektorer trekker kurven til venstre i figuren og utdannere andre veien.. En kan forstå at mange med høyere utdanning trenger tid for å arbeide seg inn i nye ting når de får sin første ansettelse etter studiet. Men at framtidige arbeidsgivere for studenter som har brukt mye tid på obligatorisk praksis, også vurderer jobbrelevansen deres som lav, er helt klart et tankekors.

7.5 Kontraster mellom de to kretsløpene, teori og praksis

Et viktig spørsmål som kan reises på bakgrunn av våre funn er hvordan det går med det som lenge har vært påpekt som den viktigste barrieren mot en helhetlig og integrert profesjonsutdanning for lærere: At undervisningen og praksisopplæringen går i to kretsløp med ulike profesjonsforståelser og dermed ulike måter å håndtere både elever og studenter på i deres utdanningsprosesser. Vi har i tillegg vist hvordan de har høyst forskjellige oppfatninger om hverandre. Tilstanden er litt bedre i førskolelærerutdanningen enn i de øvrige utdanningene vi har sett på.

Reformer må være en god anledning til å gripe fatt i et så viktig forhold. GLU-reformen har etablert en del bedre strukturelle forhold som skal gjøre integrasjonen lettere. Spesialiseringen etter alderstrinn kan også romme kvalitetsforbedringer på dette punktet. Imidlertid har vi sett lite til disse forbedringene i vårt datamateriale. I lektor- og PPU-utdanningene har kontrastene økt, slik vi har målt dem. I overgangen fra ALU til GLU er ikke bildet like entydig, men det har i alle fall ikke vært noen framgang. Vi tillater oss derfor å spørre om GLU-reformen har truffet godt nok i forhold til å legge til rette for bedre overlapp mellom de to kretsløpene og dermed redusere disse kontrastene.

I forrige rapport trakk vi fram ett av de tiltakene som respondentene hadde prioritert høyest, som spesielt viktig. Det gjelder økt samarbeid og kontakt mellom lærestedene og praksisskolene. Vi trakk det fram fordi vi tror en bredere direkte kontakt mellom gruppene vil være en nødvendig forutsetning for å få godt utbytte av mange av de andre tiltakene, som ellers kan risikere å forsterke

heller enn å svekke barrierene. I første omgang kan det være viktig for kommunikasjonen å komme mer à jour med oppfatninger om hverandre og hverandres aktiviteter, prioriteringer, resonnementer og – ikke minst – kunnskap. Dernest ser vi også nytten av etter- og videreutdanning bygd på en bedre og mer omforent forståelse av hvilke utfordringer og muligheter som gjelder.

Dette tiltaket står fortsatt høyt på prioriteringslistene, og har også fått noe styrket tilslutning siden 2010, særlig innenfor grunnskolelærerutdanningen. Undersøkelsen vår viser også at oppfatningen om styrken i dette samarbeidet er på retur; dette er ikke et godt tegn. Vi tror som sagt det trengs styrket breddekontakt på grunnplanet. gitt at det kan skapes rom for det, kunne for eksempel utdannere brukes som ekstra veiledning i studentenes praksisperiode. Dette vil senke terskelen for kontakt mellom praksis og lærested gjennom at de i større grad kjenner hverandre, det vil bedre utdannelsens kunnskap om praksisfeltet, og det kan bidra til mer opplevd helhet for studentene.

8 LITTERATURREFERANSER

- [Rogne], [Magne] (2011): - *Med god gli og på riktig spor*. [Stavanger]: [Følgegruppen for lærerutdanningsreformen].
- Bandura, Albert (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change." *Psychological Review* Vol. 84 No. 2, s. 191-215.
- Finne, Håkon, Heidi Jensberg, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal (2011): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Gotvassli, Kjell-Åge, Anne Sigrid Haugset, Birgitte Johansen, Håkon Sivertsen og Gunnar Nossun (2012): *Kompetansebehov i barnehagen. En kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling.
- Gulbrandsen, Lars og Erik Eliassen (2013): *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Kunnskapsdepartementet (2007a): *Kompetanse i barnehagen. Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2007b): *Strategi for rekruttering av førskolelærere til barnehagen 2007-2011*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011): "Om den nye grunnskolelærerutdanningen." Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/larerutdanningsreformen/om-den-nye-grunnskolelarerutdanningen.html?id=591555
- Kunnskapsdepartementet (2013): *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Strategi F-4289 B, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2014): *Indikatorrapport GNIST 2013*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Løvgren, Mette (2009): *Førskolelærerstudentenes praksis – øvingslærerne og øvingsbarnehagene*. SPS Arbeidsnotat 3/2009, Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Meld. St. 24 (2012-2013) (2013): *Framtidens barnehage*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- NOKUT (2006a): *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. <http://www.nokut.no/no/fakta/nokuts-publikasjoner/tilsynsrapporter/programevaluering/forskolelærerutdanning/>
- NOKUT (2006b): *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 2: Institusjonsrapporter*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. <http://www.nokut.no/no/fakta/nokuts-publikasjoner/tilsynsrapporter/programevaluering/allmennlærerutdanning---del-2-institusjonsrapport/>
- NOKUT (2010): *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Norgesnettrådet (2002): *Evaluering av allmennlærerutdanningen ved fem norske institusjoner. Rapport fra eksternt komité*. Norgesnettrådets rapporter Oslo: Norgesnettrådet. http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rap/2002/0016/ddd/pdfv/206109-allmenn_rapp.pdf
- Skaalvik, Einar Melgren og Sidsel Skaalvik (2005): *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

- St.meld. 11 (2008-2009) (2008): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. 16 (2006-2007) (2006): *...og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 27 (1999-2000) (1999): *Barnehage til beste for barn og foreldre*. Oslo: Barn- og familiedepartementet.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009) (2009): *Kvalitet i barnehagen*. Stortingsmelding 41 (2008-2009), Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>
- Utdanningsforbundet (2011): *Førskolelærerutdanningen i en brytningstid*. Temanotat Oslo: Utdanningsforbundet.
- Woolfolk, Anita E (2001): *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

A Vedlegg

Frekvensfordelinger for alle variabler i årets undersøkelse er for omfattende til å ta med i denne rapporten, men de gjøres tilgjengelig som et utrykt vedlegg.



Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no