

2 / 2024

RAPPORT

**Evaluering av
grunnskolelærerutdanningene:
Spørreundersøkelse blant studenter**

2024



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



NOKUTs samfunnsoppdrag, oppgaver og faglige uavhengighet er definert i universitets- og høyskoleloven og er nærmere spesifisert i forskrifter. I tillegg utfører NOKUT tilsyns- og forvaltningsoppgaver etter delegasjon fra departementet.



Formålet med NOKUTs virksomhet er å sikre og fremme kvalitet i utdanning ved

- å føre tilsyn med, informere om og bidra til å utvikle kvaliteten i norsk høyere utdanning og høyere yrkesfaglig utdanning
- å godkjenne og informere om utenlandsk utdanning og informere om mulighetene for godkjenning av utenlandsk utdanning og kompetanse i Norge



NOKUTs arbeid skal bidra til at samfunnet kan ha tillit til kvaliteten i norsk høyere utdanning, høyere yrkesfaglig utdanning og godkjent høyere utenlandsk utdanning.



NOKUT bruker sakkyndige i akkrediteringer, tilsyn, evalueringer, godkjenning av utenlandsk utdanning og prosjekter.

Du kan lese mer om arbeidet vårt på nokut.no.



NOKUT er sertifisert
som miljøfyrtårn

Tittel	Evaluering av grunnskolelærerutdanningene: Spørreundersøkelse blant studenter
Forfatter(e)	Pål Bakken og Erlend Langørgen
Dato	29.2.2024
Rapportnummer	2-2024
ISSN-nr	1892-1604

Forord

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

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

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

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

NOKUT har gjennomført flere spørreundersøkelser, som er en del av kunnskapsgrunnlaget for evalueringen:

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

Denne rapporten inneholder deskriptive data fra spørreundersøkelsen blant studenter på grunnskolelærerutdanningene.

Informasjon om evalueringen finnes på

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

Innhold

1 Kort om undersøkelsen	13
2 Spørreskjemaet	13
3 Gjennomføring av undersøkelsen	15
4 Hvem besvarte undersøkelsen?	16
5 Analyseenheter	18
6 Om resultatene i denne rapporten	20
7 Om studentenes studieprogram	25
8 Trivsel.....	27
9 Motivert da og motivert nå?	32
10 Fagvalg, valgfag, fordypning og fagkrets	34
11 Masteroppgaven	42
11.1 Forberedelser og oppstart	43
11.2 Omfang og oppgavetyper	56
11.3 Problemstilling og datagrunnlag	58
11.4 Veiledning	64
11.5 Utbytte	66
12 Undervisning, oppbygging og informasjon	70
12.1 Pedagogikk og elevkunnskap (PEL)	70
12.2 Studiefagene	73
12.3 Faglærerne og deres kompetanse	76
12.4 Ansatte i delt stilling.....	81
12.5 Tverrfaglig og temabasert.....	85
12.6 Forskning i utdanningen.....	88
12.7 Studieprogrammets oppbygning	91
12.8 Informasjonen om studiet	95
12.9 Nettbasert undervisning	98
12.10 Samlingsbasert studium.....	99
13 Praksis	100
13.1 Praksis generelt	100
13.2 Studentenes forrige praksisperiode.....	107

Sammendrag

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

Om respondentene

Populasjonen består av registrerte studenter på grunnskolelærerutdanningen høsten 2022. Totalt besvarte 3 409 personer skjemaet, disse utgjør 30 prosent av populasjonen.

Lite forskjell i svarmønster mellom undergrupper

Studenter fra GLU 1–7 og studenter fra GLU 5–10 svarer likt, eller tilnærmet likt, på de aller fleste spørsmålene. Det er også og lite forskjell i svarmønster mellom campusbaserte utdanninger og de samlingsbaserte. I tillegg er det bare små kjønnsforskjeller. Det er en del variasjon mellom institusjonene, men som oftest er ikke forskjellene veldig store.

De mest erfarne studentene mer negative enn de minst erfarne studentene

Studentene som har kommet lengst i studiet, svarer mer negativt enn de «yngre» studentene på svært mange av påstandene. De mest erfarne studentene er altså mer negative, eller kritiske, til ulike sider ved studiet enn de minst erfarne. Studentenes alder spiller i mindre grad inn. Vi finner de samme forskjellene mellom studentene (etter hvor langt de har kommet i studiet) når vi ser isolert på studenter innen visse aldersgrupper.

Dette gjelder de påstandene der høy grad av enighet kan sies å være positive vurderinger av ulike sider ved utdanningen og lav grad av enighet negative vurderinger. I tillegg er det mange tilfeller av stor ulikhet i svarmønstrene på de påstandene som ikke kan kategoriseres på denne måte, dvs. der høy grad av enighet ikke kan tolkes som enten negative eller positive vurderinger.

De fleste trives, og det er lite variasjon mellom undergrupper

De fleste studentene, rundt to tredjedeler, oppga at de i stor eller i svært stor grad trives på studiene. Noe under ti prosent oppga at de i ingen eller i liten grad trives på studiene.

Motivasjonen for studiet kunne vært høyere, men de fleste er motiverte for lærerjobb

Nesten alle studentene oppga at de var høyt eller svært høyt motiverte *da de begynte på studiet*. Tallet sank til 50 prosent på spørsmålet om de er motiverte *nå*. Andel høyt motiverte har altså sunket betraktelig fra da- til nåtidspunktet. En slik utvikling er kanskje ikke unaturlig, all den tid en viss andel av en studentpopulasjon vil skifte interesser for både studier og for fremtidig yrke.

De fleste studentene er derimot godt motiverte for å jobbe som lærer. 70 prosent av respondentene svarte «Ja» på spørsmålet «Vil du jobbe som lærer når du er ferdig utdannet?», 6 prosent svarte «Nei», mens 24 prosent svarte «Vet ikke / usikker».

Fag og fagvalg burde vært bedre tilpasset behovene i skolen

Blant flere påstander om fagvalg, bredde og fordypning er «Det burde vært mulig å ta flere valgfag» den enkeltpåstanden flest (66 prosent) er enige i. Mange mener også at «Fagkombinasjonene man kan ta burde samsvart mer med skolens behov» og at «Studiefagenes innhold er for spisset sett opp mot behovene i skolen». Det er også en god del som i stor grad er enige i at «fordypningen går på bekostning av bredden», at «det er for få valgfag å velge blant», at «det er for mye fordypning i masterfaget» og at «fagkretsen min er/blir for smal». På disse påstandene er det omtrent like mange som i liten grad er enige. I et tilhørende fritekstfelt etterlyser mange studenter muligheten til å kunne velge flere valgfag ved sitt studiested.

Mange forstår hvorfor de skal skrive en masteroppgave, en del er skeptiske til den

Flertallet (56 prosent) oppga *delvis*, 21 prosent *helt klart*, mens 23 prosent svarte *nei* på spørsmålet «forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?». Det er lite variasjon i svarene etter hvor langt studentene har kommet i studiet.

I et tilhørende fritekstfelt er det stor variasjon i kommentarene:

De som svarte «Ja, helt klart» trekker i stor grad frem forskningsforståelse, dybdeforståelse av fag og å løfte lærerprofesjonen/bedre lønn.

De mange som svarte «Ja, delvis» og som brukte fritekstfeltet, er i stor grad kritiske til masteroppgaven. Noen er kritiske til verdien av læringsutbyttet fra masteroppgaven for utøvelsen av læreryrket, enten på grunn av at de opplever relevansen som lav eller fordi de ikke forventer å få brukt kompetansen oppgaven gir. Andre ønsker at praksis blir høyere prioritert, på bekostning av masteroppgaven og dybden/forskningskompetansen den gir.

De som svarte «Nei» oppgir i mange tilfeller at de ikke ser hvordan masteroppgaven gjør dem bedre skikket til å utøve læreryrket. Mange av disse peker på at mer praksis hadde vært bedre bruk av tid.

Godt forberedt til å jobbe med masteroppgaven

Studentene ble spurt om de har fått innføring i ulike ferdigheter som er relevante for forskning og oppgaveskriving. Nesten alle oppga at de har fått innføring i «å søke etter forskningslitteratur», «å lese og ta i bruk forskning», «forskningsetikk», «kvalitativ metode» og «vitenskapsteori». Disse påstandene ble besvart av respondenter på alle årstrinn, det er lite variasjon i svarmønstrene etter hvor langt i studiet respondentene har kommet.

Femteårsstudentene fikk i tillegg en del påstander om *konkrete* forberedelser til masteroppgaven. Nesten alle oppga å ha «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign». Svært mange har også «fått opplæring i akademisk skriving» og «fått veiledning i forberedelsesfasen».

Vanlig å innhente data til masteroppgaven fra skolen

De aller fleste femteårsstudentene samler inn data selv, de fleste fra skolen, men mange også utenfor skolen. Blant de som oppga å bruke egne innsamlede data fra skolen, er den klart vanligste måten å innhente data på «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere».

Praksisfeltet lite involvert i arbeidet med masteroppgaven

Det store flertallet oppga at de i ingen eller i liten grad samler inn data i praksisperioder eller at de utvikler oppgaven i samarbeid med praksislærerne. Imidlertid oppga et betydelig mindretall at de utviklet forskningstemaet gjennom egne erfaringer i praksisperioder.

Ulike syn på utbyttet av arbeidet med masteroppgaven

Femteårsstudentene er delt i synet på om arbeidet med masteroppgaven «forbereder meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen» og «gir meg viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer». Omtrent like mange er i liten grad enige, som i stor grad enige, i de to påstandene.

Det store flertallet mener at arbeidet med masteroppgaven «lærer meg å lese forskning og hente ut sentral informasjon». Mange er også i stor grad enige i «lærer meg å være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra» og «lærer meg å innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert». Mindretallet mener at arbeidet med masteroppgaven «lærer meg å planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning».

Undervisning: Mer vekt på forskning og mindre på praksisfeltet i løpet av studieløpet

Studentene som har kommet langt i studieløpet opplever i større grad enn de ferskere studentene at underviserne vektlegger forskning i undervisningen, og i mindre grad at underviserne vektlegger praksisfeltet i undervisningen. Dette indikerer at fagene og/eller undervisningen endrer fokus bort fra praksisfeltet, og til forskning, i løpet av utdanningsløpet.

Dette kan eksemplifiseres ved påstanden «Bruker underviserne undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer», der andelen stor grad enige synker jo lengre studentene har kommet i studiet og ved påstanden «Faglærerne mine bruker egen forskning i undervisningen», der andelen stor grad enige øker jo lengre studentene har kommet i studiet.

De fleste faglærerne har erfaring og kompetanse fra forskning

Det store flertallet oppfatter at faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra forskning, bare et lite mindretall at de har hovedtyngden fra skolen.

Det er langt flere som i stor grad er enige (enn i liten grad) i at «Faglærerne har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere». Det er altså ikke slik at studentene mener at kompetansen er utilstrekkelig, selv om mange mener at faglærerne i liten grad har erfaring og kompetanse fra skolen. Dette kan tolkes som at studentene erkjenner at både erfaring og kompetanse fra skolen og fra forskning er viktig, og kanskje at mye av koblingen til skolen gjøres av andre enn faglærerne, og da trolig spesielt i praksisopplæringen.

På fritekstspørsmålet «Var det store forskjeller mellom fagene eller mellom ulike faglæreres erfaring og kompetanse? Utdyp gjerne» svarte godt over tusen studenter.

Det vanligste temaet studentene fremhever knyttet til *faglærere* er erfaring fra skolen. Mange trekker frem oppdatert erfaring fra skolen som den kvaliteten som skiller gode undervisere fra mindre gode undervisere. Den vanligste begrunnelsen er at faglærere med

erfaring gir mer relevant undervisning for utøvelse av lærerprofesjonen enn undervisere uten slik bakgrunn.

De vanligste temaene knyttet til *fag* er variasjon i hvor praksisnær undervisningen er og variasjon i vektlegging av didaktikk. Nesten alle som kommenterte, er positive til dette.

Studieprogrammets oppbygning og koordinering kunne vært bedre

Mange studenter oppga at det i liten grad er «god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene» og at de i liten grad er enige i at «rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre». Svarene på disse to påstandene tilsier at store mindretall av studentene opplever at den faglige sammenhengen mellom ulike elementer i studiet ikke er helt god.

Flere er positive til at «plasseringen av praksisperiodene i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer». Klart flere oppga stor grad, enn liten grad, av enighet.

Betydelige mindretall av studentene opplever «samtidighet», dvs. at «undervisning/innleveringer ofte er samtidig med praksisperiodene» og at det er «arbeidskrav i for mange emner samtidig».

Praksisen er relevant

De aller fleste opplevde at praksisperiodene deres var på relevante trinn og i relevante fag og at praksislærerne selv har undervisning i sine valgfag.

Oppfølging/veiledning fra faglærer og praksislærer i praksisperiodene

De fleste opplevde praksisrelatert veiledning/oppfølging fra ansatte på universitetet/høyskolen underveis og samtidig veiledning fra ansatt på universitetet/høyskolen og praksislærer. De fleste har gått gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer.

Bare en fjerdedel av respondentene oppga stor grad av enighet i at praksisperiodene «har vært preget av god oppfølging fra faglærer på GLU», mens rundt 40 prosent oppga liten grad av enighet.

Det store flertallet oppga at «Veiledning fra praksislærer var nyttig» og at «Praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner».

På påstanden «Veiledning fra praksislærer og faglærere på GLU framsto koordinert» er studentgruppen mer delt, med litt flere som i liten grad er enige enn i stor grad enige.

God organisering av praksisperiodene

De aller fleste var i stor grad enige i at den siste praksisperioden var godt organisert. Det gjelder for eksempel påstandene «Jeg fikk den informasjonen jeg trengte i forkant», «Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme» og «Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet».

Praksisperiodenes lengde

I fritekstspørsmålet «Kunne praksisopplæringen vært bedre dersom noe av dette var annerledes: antall perioder, lengde på periodene, plasseringen i studieløpet, rekkefølgen av de ulike praksisformene?» svarte godt over tusen studenter.

Det vanligste synspunktet som fremmes er lengre praksisperioder. Noe som står i kontrast til dette funnet, er at flertallet av studentene (tidligere i spørreskjemaet) oppga stor grad av enighet i påstanden «... Består av lange nok praksisperioder». Forklaringen til dette ligger i stor grad i at en klar overvekt av de som kommenterte i fritekst er å finne blant mindretallet som oppga liten grad av enighet i den nevnte påstanden. Dette kan tolkes som at dette temaet er viktig for det mindretallet av studenter som ikke er fornøyd med lengden på praksisperiodene.

Praksisen gir godt faglig utbytte

De aller fleste var i stor grad enige i at praksisperiodene «gir god erfaring i å undervise i studiefagene mine» og «gir god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning». På disse påstandene, som kan sies å angi en overordnet oppfatning av hva praksis skal gi av erfaring, er altså de fleste studentene positive.

Nesten alle studentene var i stor grad enige i «Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode», som kan anses som svært viktig for en praksisperiode.

Summary

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

The GLU Students

The population consists of registered students in initial teacher education programmes in the autumn of 2022. In total, 3,409 individuals completed the survey, representing 30 percent of the population.

Little Difference in Response Patterns among Subgroups

Students from initial teacher education for grades 1–7 and grades 5–10 respond similarly, or nearly so, to most questions. There is also little difference in response patterns when comparing campus-based education with education that combines distance learning with some campus-based days. Additionally, there are only minor gender differences. While there is variation between institutions, the differences are not typically very significant.

More experienced Students are more Negative than less experienced Ones

Students who have progressed further in their studies respond more negatively to many statements compared to "younger" students. The most experienced students are more negative or critical about various aspects of their studies than the least experienced ones. Age plays a minor role, as similar differences are observed when examining students within specific age groups.

Most Students thrive, little variation among Subgroups

The majority of students, around two-thirds, reported that they thrive to a great or very great extent in their studies. Just under ten percent stated that they thrive to a small or no extent.

Motivation for the Study could be higher, but most are motivated for a Teaching Job

Almost all students reported being highly or very highly motivated when they started their studies. However, this dropped to 50 percent when asked about their current motivation. Despite this decline, the majority of students remain well motivated to work as teachers.

Subjects and Subject Choices should better suit School Needs

Regarding several statements about subject choices, breadth, and specialization, the assertion that "It should be possible to take more elective subjects" is the one most agreed upon (66 percent). Many also believe that "The subject combinations one can choose should correspond more to the needs of the school" and that "The content of the study subjects is too specialized compared to the needs of the school."

Many understand why They should write a Master's Thesis, but Some are skeptical

A majority (56 percent) partially understood, 21 percent clearly understood, while 23 percent answered no to the question "Do you understand why you should write a master's thesis?" There is little variation in responses based on the students' progress in their studies.

Well prepared for working on the Master's Thesis

Students received training in various skills relevant to research and thesis writing. Fifth-year students, in particular, received preparation for the master's thesis, including guidance in defining problems and project design, academic writing, and preparation phase guidance.

Common to collect Data for the Master's Thesis from Schools

The majority of fifth-year students collect their own data, most commonly from schools, through methods such as surveys or interviews with teachers.

Diverse Views on the Outcome of working on the Master's Thesis

Fifth-year students have mixed opinions on whether the master's thesis prepares them well for enquiry-based work in various fields of education. There is also a split on whether it provides essential insights and knowledge for teaching.

Teaching: More Emphasis on Research and less on School Practice over time

As students progress in their studies, they perceive a greater emphasis on research and less on the school practice in teaching. This shift is reflected in their views on teaching methods and the use of faculty research in instruction.

Most Lecturers have Experience and Expertise from Research

The majority of students believe that faculty members primarily derive their experience and expertise from research, with a minority suggesting it comes mainly from the schools. While many students agree that faculty members have sufficient relevant expertise to educate teachers, some feel that these educators lack experience and competence from schools.

Program Structure and Coordination could be better

Many students feel that there is little "good academic coherence between the course PEL (Pedagogical Education and Learning) and subject courses." They also express dissatisfaction with the coordination and progression of teaching and school placement periods.

Positive Perception of the Relevance of School Placement

Most students find their school placement relevant in terms of grade levels and subjects. They also appreciate guidance from both campus and school-based teacher educators during these periods.

Follow-up/Guidance from Campus and School-based Teacher Educators during School Placement

Most students experience school placement-related guidance/support from campus-based teacher educators and simultaneous guidance from both campus and school-based teacher educators. However, a significant minority feels they receive little support from the campus-based teacher educators at the university.

Well-organized School Placement

The majority of students agree that the final school placement period is well-organized, receiving the necessary information beforehand, and that the school-based teacher educators are well-prepared for their arrival.

Length of School Placement

In response to the question about whether the school placement could be improved, many students suggest longer school placement periods, contrary to their earlier agreement that the periods are long enough. This suggests that the issue of school placement length is more significant for those who are dissatisfied.

School Placement provides valuable Educational Experience

Most students agree that the school placement provide valuable experience in teaching their subjects and in the broader responsibilities of the teaching profession. Almost all students feel they have achieved the learning objectives for their last school placement period.

1 Kort om undersøkelsen

NOKUT gjennomfører en evaluering av grunnskolelærerutdanningene i perioden 2022–2024¹. Spørreundersøkelsen blant grunnskolelærerstudenter ble gjennomført i mars–april 2023. Den er en del av informasjonsgrunnlaget som brukes i denne evalueringen. I tillegg kommer blant annet spørreundersøkelser rettet mot andre relevante målgrupper og institusjonenes egne evalueringer.

Datagrunnlaget for undersøkelsen ble hentet ut fra Felles Studentsystem (FS) av Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. I datagrunnlaget inngikk alle som var registrert som grunnskolelærerstudenter høsten 2022, om lag 11 000 personer.

Formålet med spørreundersøkelsen er å belyse sider knyttet til evalueringens hovedtemaer.

2 Spørreskjemaet

Generelt om skjemaet

Spørreundersøkelsen tar utgangspunkt i evalueringens fire hovedtemaer:

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

For mer informasjon om temaene, se prosjektets nettsider¹.

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

Flere steder i spørreskjemaet hadde respondentene mulighet til å skrive fritekstsvar. Helt til slutt i skjemaet ba vi respondentene samtykke til at svardataene kan kobles med bakgrunnsopplysninger.

Koronasituasjonen kan ha hatt innvirkning på studentenes svar, i og med at de har studert under pandemien. Unntaket er de som startet høsten 2022. Pandemiens effekter på utdanningen kan ha påvirket svarene, da studentene har opplevd tidvise koronarestriksjoner i løpet av ganske store deler av studiene. Det gjelder kanskje spesielt praksisoppholdene, som kunne bli både avlyst og endret, kanskje gjort digitale. Det er ikke enkelt å tolke dataene i lys av dette, da vi ikke har noen referansepunkt i lignende undersøkelser rett før pandemien.² Men det må tas høyde for nedstengningen av samfunnet og eventuelle effekter det har hatt for studentene.

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

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

² Noen spørsmål er hentet fra tidligere undersøkelser, men er rettet mot den tidligere, 4-årige utdanningen, og dermed ikke direkte sammenlignbare.

Skjemaet inneholder en del *aktiveringer* som gjør at vi styrer grupper av respondenter til enkelte spørsmål basert på svarene de har gitt på tidligere spørsmål. Informasjon om dette kommer fortløpende i rapporten, der det er aktuelt. Spørreskjemaet er tilgjengelig fra prosjektets nettside.

Utviklingen av skjemaet

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

Et tidlig element i skjema utviklingen var å kartlegge andre spørreundersøkelser rettet mot grunnskolelærerstudenter. Dette for å se hva som var gjort på området fra før og dra veksler på erfaringer og funn fra tidligere prosjekter – ikke bare når det gjaldt resultatene, men også med tanke på det metodiske som tilgang til populasjonen, erfaringer fra datainnsamlingen, spørsmålsformuleringer osv.

I tillegg ble noen spørsmål fra NOKUTs evaluering av lektorutdanningene (8–13)³ og NOKUTs kartlegging av PPU⁴ gjenbrukt. Dette gjør det mulig å sammenligne svarene fra grunnskolelærerstudentene med svarene fra lektor- og PPU-studentene.

Vi studerte rapportene fra SINTEFs undersøkelser om kvalitet i lærerutdanninger i forbindelse med GNIST-prosjektet.⁵

Videre har vi gjenbrukt enkelte spørsmål og latt oss inspirere av Pedagogstudentenes undersøkelse om motivasjon blant lærerstudenter (2019)⁶ og om praksis i lærerutdanningene (2021)⁷. Vi har også gjenbrukt noen få spørsmål fra Studiebarometeret⁸.

I løpet av 2022 hadde NOKUT 19 innspillmøter med en rekke interessenter: fagforeninger, arbeidsgivere, studentorganisasjoner, høyskoler og universiteter. I møtene fikk NOKUT blant annet innspill til hvilke tema det ville være nyttig å se på i evalueringen. I mange møter kom det nyttige innspill til tematikk for spørreundersøkelsene.

Vi gjennomførte også kvalitative intervjuer med seks grunnskolelærerstudenter, der vi innhentet innspill til tematikken, diskusjon rundt begreper som brukes, hva målgruppen kan svare på og ikke svare på m.m.

På bakgrunn av arbeidet og kildene som er beskrevet ovenfor, lagde vi første utkast til spørreskjema. Deretter gikk ansatte i NOKUT og evalueringens sakkyndige komité gjennom spørreskjemaet for å forbedre spørsmålsformuleringer, sikre god begrepsbruk, sjekke om

³ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/>

⁴ <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/kartlegging-av-ppu/>

⁵ Finne, Håkon m.fl. «Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer». SINTEF, rapportnr. A18011, 2011. https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/teknologiledelse/sintef_a18011_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningen-blant-studenter-larerutdannere-ovingslarere-og-rektorer.pdf

⁶ <https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/pedagogstudentene/studiehverdag/hvorfor-velge-larerutdanning/motivasjonsundersokelse-blant-larerstudenter.pdf>

⁷ https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/pedagogstudentene/dokumenter/undersokelse-r/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf

⁸ Om Studiebarometerets spørreskjema: <https://www.studiebarometeret.no/no/artikkel/2>

svarkategoriene var dekkende og gjensidig utelukkende og vurdere om det var spørsmål eller tema som manglet. Denne prosessen bidro til flere justeringer av spørreskjemaet.

3 Gjennomføring av undersøkelsen

Datagrunnlaget

Populasjonen for undersøkelsen er personer som var registrert på en grunnskolelærerutdanning høsten 2022, i alt noe over 11 000 personer.

NOKUT trengte data om hver av disse fra de studieadministrative systemene for å kunne gjennomføre undersøkelsen. Dette er kontaktdata (e-postadresser), personlige bakgrunnsvariabler (kjønn, alder, opptaksgrunnlag med flere) og en del andre data (navn på institusjon, navn på studieprogram, NUS-kode med flere).

NOKUT fikk tillatelse fra hver institusjon til å innhente disse dataene fra Felles studentsystem (FS). Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør har tilgang til FS hos alle institusjonene og foretok uttrekket av data for NOKUT. Ved å bruke én aktør til å trekke ut samme type data, med de samme spesifikasjonene, sikres et godt og sammenlignbart datagrunnlag. I tillegg er dette en svært ressurseffektiv måte å gjøre denne jobben på.

Alle dataene ble kontrollert og kvalitetssikret. Dubletter er ikke ønskelig, dette for å unngå utsending til samme person flere ganger og for at personen kun skal være oppført med ett studieprogram. Ved dubletter ble den eldste oppføringen fjernet. Personer som var registrert som studenter høsten 2022 og som var registrert som ferdige kandidater i filen vi mottok i forbindelse med *kandidatundersøkelsen*, ble fjernet fra studentundersøkelsenes datagrunnlag.⁹

Datakvaliteten er jevnt over god. Data for de fleste variablene (kontakthinformatjon, kjønn, alder, NUS-kode etc.) finnes for så å si hele populasjonen.

Respondentene måtte aktivt samtykke til at svardataene fra spørreskjemaet kunne kobles til personlige bakgrunnsvariabler. 75 prosent av respondentene samtykket til å koble opplysningene.¹⁰ Det var også mulig for de personene i populasjonen som ikke ønsket å delta, å reservere seg mot bruk av bakgrunnsopplysninger eller å bli slettet fra populasjonen. Dette ble det opplyst om i invitasjonen til å delta i undersøkelsen. Én person ønsket å få slettet bakgrunnsopplysninger.

Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført i mars–april 2023. Alle i populasjonen fikk tilsendt invitasjon med unike lenker til sitt eget spørreskjema via deres private e-postadresse, via e-postadressene tilknyttet universitetet/høyskolen og via SMS. Det ble sendt ut tre påminnelser på e-post og én på SMS. Totalt ble det sendt (maksimalt) fem henvendelser.

Det er en risiko for at ulike e-postleverandører (Gmail, Outlook, osv.) kan oppfatte utsendelsen som søppelpost («spam») slik at e-postene ikke kommer frem i innboksen til mottakerne. I tillegg er det en viss usikkerhet knyttet til om e-postene som kommer frem,

⁹ Dessuten ble studenter som var registrert på studieprogram av typen «kvalifisering» eller «ferdigstilling», fjernet fra datagrunnlaget. Dette gjelder noen få personer på tre institusjoner.

¹⁰ Tallet 75 gjelder for *alle* respondenter, også for de som ikke svarte på dette spørsmålet. Blant alle som svarte på samtykkespørsmålet, oppga 91 prosent av de som svarte på Ja.

faktisk blir *lest* av mottakerne; enkelte av mottakerne kan jo oppfatte e-posten som spam og ignorere eller slette den. Noen e-postkontoer kan også være inaktive; selv om vi mottok få automatiske meldinger, kan det være at kontoer ikke i bruk og dermed i praksis være inaktive.

For å få flest mulig til å besvare undersøkelsen var institusjonenes promoteringsinnsats en nøkkelfaktor. Hvilke tiltak som ble gjennomført og hvordan de ble gjennomført er med på å forklare den ulike svarinngangen mellom institusjonene. Vi fikk også hjelp fra Pedagogstudentene til å promotere undersøkelsen blant medlemmene deres. NOKUT utarbeidet korte promoteringstekster om undersøkelsen som Pedagogstudentene publiserte på Facebook.

Det var en relativ jevn økning i svarprosent gjennom hele datainnsamlingsperioden, med markante hopp i svarprosenten de dagene det ble sendt ut påminnelser. Totalt besvarte 3 409 personer skjemaet, disse utgjør 30 prosent av populasjonen. Svarprosenten ble altså nokså lav. En del av forklaringen til den lave svarprosenten er trolig at mange GLU-studenter deltok i lokale¹¹ og nasjonale¹² spørreundersøkelser i tiden før denne undersøkelsen, noe som kan ha medført skjematrøtthet i populasjonen. Den lave svarprosenten behøver ikke være problematisk, dersom de som har svart, er representative for populasjonen. Dette beskrives mer inngående senere i rapporten. Antallet svarende er imidlertid tilfredsstillende, både på nasjonalt nivå og på institusjonsnivå.

Tidsbruken på utfyllingen av spørreskjemaet lå på rundt 15 minutter (median). Det var mulig å gi fritekstsvar tilknyttet mange av spørsmålsbatteriene i skjemaet, og hele 77 prosent av respondentene ga minst ett fritekstsvar. Noen fritekstmuligheter var tilknyttet spørsmål som bare gikk til de som har kommet i gang med masteroppgaven. Respondenter som skrev flere fritekstvar, brukte lenger tid på spørreskjemaet enn de som ikke ga noen fritekstvar.

All informasjon som samles inn, behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil ikke bli offentliggjort data som kan identifisere den enkelte. Prosjektet ble vurdert til å være i samsvar med personvernlovgivningen av NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

4 Hvem besvarte undersøkelsen?

Totalt var det 3 409 studenter, av cirka 11 000 i populasjonen, som svarte på undersøkelsen. Under viser vi i hvor stor grad de svarende er representative for populasjonen.

Det er vanlig at respondenter faller fra underveis i en spørreundersøkelse. Skjemafrafallet, målt i andel av de som startet utfyllingen som falt av underveis, var 17 prosent. På de tidlige spørsmålene om trivsel og motivasjon var frafallet tre prosent. På de mange spørsmålene om faglærerne, om undervisningen og oppbygningen, som var plassert langt ut i skjemaet, var frafallet om lag ti prosent. Det siste store spørretemaet, praksis, hadde høyest frafall, men her trekker førsteårsstudentene dette tallet opp, da ikke alle har hatt praksis og dermed opplevde at de ikke *kunne* besvare disse spørsmålene.

¹¹ Enkelte institusjoner gjør spørreundersøkelser blant egne studenter, f.eks. i forbindelse med periodiske evalueringer av sine studieprogram og emneevalueringer.

¹² Nasjonale undersøkelser som f.eks. Studiebarometeret høsten 2022, SHOT-undersøkelsene i 2022 og 2023 og undersøkelser gjort av andre enheter som jobber med lærerutdanning.

Omtrent 3 400 respondenter gir oss et solid datamateriale, men det er likevel en viss risiko for at de som velger å delta i en slik undersøkelse skiller seg ut fra de som ikke deltar. Vi kan kontrollere for systematiske skjevheter mellom populasjonen og de som svarte på undersøkelsen (nettutvalget), etter kjente variabler som kjønn, alder, utdanningsinstitusjon, type GLU, karaktersnitt fra videregående skole og karaktersnitt fra høyere utdanning¹³.

Tabell 4.1 viser en frafallsanalyse hvor vi sammenligner de som svarte på undersøkelsen (nettutvalget) med alle i populasjonen. Det er kun for karakterer fra videregående opplæring (VGS) at det mangler informasjon for en del av populasjonen, men bare for 6 prosent av den.

Tabell 4.1 Fordeling i populasjon og nettutvalg etter kjente variabler.

	Populasjon	Nettutvalg	Differanse
Kjønn			
Kvinner	71 %	78 %	7 %
Menn	29 %	22 %	-7 %
Alder			
22 år og yngre	27 %	27 %	0 %
23–24 år	45 %	44 %	-1 %
25–32 år	22 %	20 %	-2 %
33 år og eldre	7 %	9 %	2 %
GLU 1-7 vs GLU 5-10			
GLU 1-7	47 %	50 %	3 %
GLU 5-10	53 %	50 %	-3 %
Institusjon			
Høgskolen i Innlandet	6 %	6 %	0 %
Høgskolen i Østfold	4 %	4 %	0 %
Høgskulen i Volda	3 %	4 %	1 %
Høgskulen på Vestlandet	19 %	17 %	-2 %
NLA Høgskolen	2 %	2 %	0 %
Nord universitet	14 %	12 %	-2 %
NTNU	6 %	7 %	1 %
OsloMet	15 %	14 %	-1 %
Samisk høgskole	0 %	0 %	0 %
UiT Norges arktiske universitet	4 %	6 %	2 %
Universitetet i Agder	8 %	10 %	2 %
Universitetet i Stavanger	6 %	8 %	2 %
Universitetet i Sørøst-Norge	11 %	12 %	1 %
Kull (årstall tatt opp på GLU)			
2017 og tidligere	1 %	0 %	-1 %
2018	20 %	19 %	1 %
2019	20 %	22 %	2 %
2020	19 %	20 %	1 %

¹³ Variabelen vektes med hvert emnes størrelse, målt i studiepoeng. Beregnes slik: A=5, B=4, C=3, D=2, E=1, F=0. Emner med karakterene Bestått / Ikke bestått inngår ikke i beregningen.

2021	18 %	18 %	0 %
2022	21 %	20 %	-1 %
Snittkarakter fra VGS			
Under 4,0	24 %	22 %	-2 %
4,0–4,49	36 %	35 %	-1 %
4,5–4,99	27 %	27 %	0 %
5,0 og over	14 %	16 %	2 %
Snittkarakter fra høyere utdanning			
Under 2,5	11 %	9 %	-2 %
2,5–3,4	51 %	49 %	-2 %
3,5–4,4	34 %	37 %	2 %
4,5–5,0	4 %	5 %	-1 %

Vi ser en overrepresentasjon av kvinner i nettoutvalget sammenlignet med populasjonen. Det er også kjent fra andre spørreundersøkelser at kvinner er mer tilbøyelige til å svare enn menn. Ellers er fordelingen etter alder, utdanningsinstitusjon, kull, type GLU (trinn) og karakterer fra videregående og fra høyere utdanning i nettoutvalget noenlunde tilsvarende som i populasjonen.

Et lite unntak er forskjellen mellom GLU 1–7 og GLU 5–10, der svartilbøyeligheten blant de på GLU 1–7 er noe høyere enn de på GLU 5–10. Forskjellene må imidlertid ikke overdrives, differansen mellom populasjon og nettoutvalg på de to gruppene er bare 3 prosentpoeng. Forskjellen må sees i lys av at kvinner er mer tilbøyelig til å svare enn menn, og det er en langt høyere andel kvinner i populasjonen på GLU 1–7 (81 prosent) enn på GLU 5–10 (61 prosent).

Alt i alt indikerer dette at resultatene fra undersøkelsen er representative for populasjonen, og det er ingen store skjevheter for de variablene vi her ser på. I analysesammenheng bør en likevel være klar over de forskjellene som vises i tabellen, for eksempel dersom analysene inkluderer variabler der det er store forskjeller mellom kjønn. Vi har imidlertid sjekket svardataene for kjønnsforskjeller. På de aller fleste spørsmålene er forskjellene marginale. Den noe skjeve svartilbøyeligheten blant menn og kvinner påvirker dermed ikke funnene i rapporten.

5 Analyseenheter

I denne rapporten vil vi bryte ned og presentere noen av dataene på institusjonsnivå, på GLU 1–5 og GLU 7–10 og på andre relevante enheter/nivåer. Under gjør vi rede for dette.

GLU 1–5 og GLU 7–10

Det er omtrent 1 700 respondenter fra både GLU 1–7 og GLU 5–10. Svarprosenten er imidlertid høyere på GLU 1–7 (32 prosent) enn på GLU 5–10 (28 prosent). Svarmønsteret til studentene på de to variantene av grunnskolelærerutdanning er svært likt, noe vi skal se senere. Vi gjør derfor ikke noe stort poeng ut av de to variantene, og vi krysser heller ikke svarene per variant på institusjonsnivå.

Kull/studieår

I bakgrunnsdataene har vi opplysninger om hvilket kull studentene er registret ved. Vi vil imidlertid bruke opplysningene respondentene selv ga om hvor langt de var kommet i studiene når vi fordeler svarene på studieår.

Institusjoner

For enkelthets skyld brukes stort sett forkortelser for institusjonsnavnene, se tabell 5.1 for oversikt. Tabellen viser antall i populasjon og nettoutvalg som har utdanningen sin fra de ulike institusjonene.

Tabell 5-1: Antall i populasjon og nettoutvalg, og svarprosent, etter utdanningsinstitusjon.

		Populasjon	Nettoutvalg	Svarprosent
HINN	Høgskolen i Innlandet	651	204	31 %
HiØ	Høgskolen i Østfold	486	145	30 %
HVO	Høgskulen i Volda	309	120	39 %
HVL	Høgskulen på Vestlandet	2 170	574	26 %
NLA	NLA Høgskolen	240	56	23 %
Nord	Nord universitet	718	228	32 %
NTNU	NTNU	1 569	395	25 %
OsloMet	OsloMet	1 764	481	27 %
SA/SH	Samisk høgskole	27	8	30 %
UiT	UiT Norges arktiske universitet	510	188	37 %
UiA	Universitetet i Agder	926	335	36 %
UiS	Universitetet i Stavanger	737	263	36 %
USN	Universitetet i Sørøst-Norge	1297	412	32 %
Totalt		11 404	3 409	30 %

Antall studenter varierer sterkt mellom institusjonene. Den største er HVL, med over 2 000 i populasjonen og 574 respondenter. Deretter følger OsloMet, NTNU og USN, med henholdsvis 481, 395 og 412 i nettoutvalget. SA/SH er minst, med 27 i populasjonen og 8 svarende. Nest minste institusjon, målt i antall svarende, er NLA med 56 respondenter.

Det er relativt små forskjeller i svarprosent mellom de fleste institusjonene, med noen unntak. HVO har høyest svarprosent (39). NLA og NTNU har lavest svarprosent (henholdsvis 23 og 25). De få svarende på SA/SH gjør at vi ikke presenterer data for denne institusjonen. Som vist i forrige kapittel er representativiteten god langs de dimensjonene vi kan måle.

I analysen viser vi enkelte steder svarfordelingen fordelt etter hvilken institusjon respondenten har utdanningen sin fra. For noen spørsmål, spesielt de om masteroppgaven, kan det være for få svarende til at vi viser data på alle institusjonene.

Listegrunnlaget har en vesentlig mangel som gjelder NLA: Bare studentene fra campus Bergen er inkludert, ikke de fra campus Oslo. Dette skyldes en feil av NOKUT.

Studiested/campus

Noen institusjoner tilbyr GLU på flere campus. I tabellen under viser vi hvilke det er og antall respondenter etc. på hver campus.

Tabell 5-2: Institusjoner med GLU på flere campus. Populasjon og nettoutvalg samt svarprosent.

Institusjon	Campus	Populasjon	Nettutvalg	Svarprosent
Høgskulen på Vestlandet	Bergen	1750	442	25 %
Høgskulen på Vestlandet	Sogndal	239	81	34 %
Høgskulen på Vestlandet	Stord	181	51	28 %
Nord universitet	Bodø	169	60	36 %
Nord universitet	Levanger	377	123	33 %
Nord universitet	Mo i Rana	48	20	42 %
Nord universitet	Nesna	124	25	20 %
UiT Norges arktiske universitet	Alta	107	46	43 %
UiT Norges arktiske universitet	Harstad	24	11	46 %
UiT Norges arktiske universitet	Tromsø	376	130	35 %
Universitetet i Sørøst-Norge	Drammen	413	124	30 %
Universitetet i Sørøst-Norge	Notodden	400	133	33 %
Universitetet i Sørøst-Norge	Porsgrunn	242	64	26 %
Universitetet i Sørøst-Norge	Bakkenteigen	242	91	38 %

Som tabellen viser, er det fire institusjoner med flere studiesteder i datagrunnlaget vårt:

- På HVL dominerer Bergen, her går 77 prosent av respondentene. Resten går på Stord (9 prosent) eller i Sogndal (14 prosent).
- På Nord er Levanger størst, med 54 prosent av respondentene. Resten går i Bodø (26 prosent), mens det er om lag 10 prosent (og bare om lag 20 personer blant respondentene) i både Mo i Rana og i Nesna.
- På UiT dominerer Tromsø, her går 70 prosent av respondentene. Resten går i Alta (25 prosent) og i Harstad (6 prosent).
- På USN er Drammen og Notodden størst med omtrent 30 prosent av respondentene. Resten går på Bakkenteigen (22 prosent) og i Porsgrunn (16 prosent).

Vi vil primært presentere svardata på institusjonsnivå, men det er relevant å vite at det på enkelte institusjoner er en campus som er dominerende i datagrunnlaget, og at det kan forekomme variasjoner mellom studiestedene som ikke kommer frem av totaltallet for den enkelte institusjon.

6 Om resultatene i denne rapporten

Analysenivåene

Analysenivåene vi opererer med, er primært årstrinn (GLU 1–7 og GLU 5–10), studieår, masterfag og institusjon, men vi vil i noen tilfeller fordele tall på andre enheter.

Terskelverdien for å vise svardata på en enhet er 20 svarende på de aktuelle spørsmålene, dette gjelder både for institusjon og for andre bakgrunnsvariabler. I nesten alle tilfeller er det imidlertid langt flere respondenter bak hver svarfordeling. Unntaket er spørsmål om masteroppgaven, der det for noen institusjoner er litt over 20 personer som har svart og som vi viser svardata på.

Tallene vi presenterer

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

Enighet versus viktighet

I mange av påstandene tar respondentene stilling til grad av enighet. Spørreundersøkelsen måler ikke *viktighet*. Stor grad av enighet i en påstand kan ikke nødvendigvis tolkes som at respondentene opplever at påstanden er viktig for dem.

Vi kan imidlertid få informasjon om viktighet gjennom fritekstspørsmål. Fritekstspørsmål lar respondenten uttrykke seg om det de selv ønsker i større grad enn batterier med fastsatte spørsmål. Samtidig setter spørsmålsformuleringene våre rammer for hva som er rimelig å skrive om i fritekstfeltene – de fleste fritekstfeltene våre er oppfølgingsspørsmål til spesifikke batterier om undertemaer i surveyen. Derfor er det rimelig å anta at temaene respondenter skriver om i fritekstspørsmål, er undertemaer respondentene bryr seg om. Videre er det stor variasjon hvor mange som svarer på ulike fritekstspørsmål. Spørsmålsformuleringene i surveyen legger i stor grad opp til at det er frivillig å svare på fritekstspørsmålene. Derfor kan variasjon i svarprosent på fritekstspørsmål tolkes som et mål på variasjon i viktighet. Fritekstspørsmålene måler imidlertid ikke viktighet helt *reliabelt*, da forutsetningene i begrunnelsen for å tolke fritekstspørsmål som mål på viktighet, som er beskrevet over, ganske sikkert ikke holder for alle respondenter. Videre har vi ikke fritekstspørsmål om alle tema i undersøkelsen, fritekstspørsmålene måler derfor heller ikke viktighet *systematisk*. Vi foreslår likevel at leseren tolker fritekstspørsmål som besvares av flest respondenter, som viktige. Dersom respondentene også er svært samstemte i svarene sine, kan dette leses som svært tydelige beskrivelser av/anbefalinger til grunnskolelærerutdanningen. Videre foreslår vi at leseren tolker fritekstspørsmålene som besvares av færrest respondenter, som mindre viktige.

Koblinger mot andre data og undersøkelser

Vi bryter bare i liten grad ned resultater på variabler som kjønn, alder, karakterpoeng fra VGS etc. Mange av spørsmålene i undersøkelsen ble også stilt til andre målgrupper (kandidater, undervisere etc.). I denne rapporten viser vi ikke funn fra spørreundersøkelsene blant disse målgruppene. Vi viser heller ikke til funn i andre spørreundersøkelser, som f.eks. en tilsvarende undersøkelse i forbindelse med NOKUTs evaluering av lektorutdanningen 8–13.

Dette vil gjøres i en egen *analyserapport*. Denne rapporten er dermed primært deskriptiv og presenterer svardataene fra spørreundersøkelsen.

Om korrelasjoner mellom variabler (påstander)

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

En sterk positiv korrelasjon mellom to påstander innebærer at mange har svart i liten grad / svært liten grad på *begge* påstandene og/eller at mange har svart i stor grad / svært stor grad på *begge* påstandene. Mulige verdier på korrelasjonskoeffisientene går fra -1 til 1 , der -1 en perfekt negativ korrelasjon og 1 en perfekt positiv korrelasjon. Tallet 0 indikerer ingen korrelasjon mellom variablene. Merk at bivariate korrelasjoner ikke kan fortelle oss noe om en eventuell kausalsammenheng mellom variablene, men er et mål på retningen og styrken på det statistiske forholdet (i hvilken grad og hvordan variablene samvarierer).¹⁴

Vi har testet korrelasjonene og funnet at de helt ned mot $0,30$ er signifikante på $0,01$ -nivå, som er en streng grense. Vi omtaler ikke signifikans i forbindelse med korrelasjoner senere i rapporten; korrelasjonene vi nevner, vil nærmest utelukkende være statistisk signifikante.¹⁵

Årsakssammenhenger

I rapporten peker vi mange steder på mulige forklaringer på sammenhenger i datamaterialet. Det metodiske designet av spørreundersøkelsen tillater imidlertid ikke slutninger om årsakssammenhenger. Derfor må potensielle forklaringer som lanseres, leses som hypoteser – vi oppfordrer leseren til å være kritisk og tenke gjennom alternative forklaringer på sammenhenger i datamaterialet.

Om (signifikante) forskjeller

Vi omtaler forskjeller av en viss størrelse mellom institusjoner (og andre underenheter), og gjerne de med lavest og høyest andel respondenter som valgte de to mest positive svaralternativene (i stor grad / svært stor grad).

I en del tilfeller omtaler vi forskjellen mellom svarene fra respondenter på GLU 1–7 og GLU 5–10. For disse gruppene gjelder at selv små forskjeller er statistisk signifikante, men ikke alltid substansielt interessante.

Da antall svarende på noen underenheter (f.eks. institusjon) er ganske lavt, er noen av forskjellene ikke signifikante.¹⁶ Forskjellene vi omtaler i teksten, er derimot alltid statistisk signifikante. Verdt å merke seg er at statistisk signifikans ikke sier noe om hvor stor

¹⁴ Det finnes ingen autoritativ definisjon på hva som er en sterk, moderat og svak korrelasjon. I denne type undersøkelser er det vanlig å operere med begreper som «sterk» eller «høy» på korrelasjoner over $0,50$ (eller under $-0,5$ om sammenhengen er negativ), mens korrelasjoner på mellom $0,30$ og $0,50$ ofte betegnes som «moderat». Imidlertid vil andre kanskje sette grensene på $0,70$ og $0,50$.

¹⁵ Beregningene av signifikans er gjort med basis i alle som besvarte undersøkelsen. Korrelasjonene vi omtaler i teksten er signifikante på $0,01$ -nivå, viser tester på Pearson's r . Dataene våre er på ordinal-nivå, derfor er «Spearman's ρ » strengt tatt et mer korrekt korrelasjonsmål å bruke. Signifikanstester på Spearman gir imidlertid samme resultat som for Pearson.

¹⁶ Måling av signifikans er gjort ved bruk av t -tester, med et signifikansnivå på $0,05$.

forskjellen mellom to grupper er, og at en svært liten forskjell kan være signifikant om det er mange respondenter, mens en stor forskjell ikke trenger å være signifikant ved få respondenter.¹⁷

Analyse av fritekstsvaer

I undersøkelsen har vi hele 19 fritekstfelt. Responsraten er over 50 prosent på noen av fritekstspørsmålene. Det er også flere spørsmål der over 1 000 studenter skrev fritekstsvaer. Dette gir 8 853 fritekstsvaer totalt – 67 prosent av studentene brukte et eller flere fritekstfelt. Da NOKUT ikke har kapasitet til å analysere alle disse fritekstsvarene kvalitativt, har vi benyttet oss av en kombinasjon av kvantitative og kvalitative analyseteknikker for å analysere dem. Målet for NOKUTs fritekstanalyser har vært å identifisere tydelige trender i hvilke *tema* studentene skriver om i fritekstsvarene sine, hvilke *synspunkter* studentene har om disse temaene og *begrunnelser* i den grad mange studenter gir samme forklaring på hvorfor de har et synspunkt. Det er i hovedsak *synspunkter* vi forsøker å kvantifisere i analysene våre. Synspunkter konkretiserer i stor grad utfordringer studenter opplever eller studentenes forbedringsforslag til studiet og fremstår dermed mer relevante for utvikling av grunnskolelærerutdanningene enn andelen studenter som diskuterer mer overordnede tema som undervisningsformer.

Den metodologiske strategien vi har brukt for å analysere fritekstfeltene, er i stor grad å først utforske tydelige trender i studentenes svar ved hjelp av induktive, kvantitative metoder. De kvantitative metodene vi bruker for å identifisere tema, gir oss også en pekepinn på studentenes synspunkter om tema og begrunnelser for disse, dersom det er sterke trender i studentenes svar. De kvantitative metodene vi bruker er imidlertid ikke godt egnet til å kvantifisere spesifikke synspunkt på tema studentene skriver om, fordi temaene vi identifiserer gjennom modellene, som regel enten favner smalere eller bredere enn spesifikke synspunkt. De kvantitative metodene vi bruker er skildret mer utførlig under neste underoverskrift. For å kvantifisere studentenes synspunkt baserer vi oss derfor i stor grad på kvalitative analyser.

De kvalitative analysene våre tar utgangspunkt i fritekstsvaer som inneholder enkeltord eller ordkombinasjoner vi, basert på kvantitative analyser og egne substansielle vurderinger, mener det er grunn til å tro er relatert til et bestemt synspunkt som mange studenter formulerer. Vi leser og koder tilstrekkelig store utvalg av fritekstsvaer identifisert med denne fremgangsmåten til å anslå andelen av studentene som innehar et bestemt synspunkt med stor statistisk sikkerhet. En svakhet ved denne fremgangsmåten er at det er en sjanse for at vi kan overse alternative måter å formulere samme synspunkt på. Dette kan særlig føre til underestimering dersom det er mange forskjellige alternative formuleringer av et synspunkt som forekommer en del ganger hver. Derfor bør våre anslag på andeler av studenter som innehar et bestemt synspunkt, anses som konservative anslag og sees i sammenheng med våre estimater av andelen som inntar motstridende synspunkt.

Vi har også undersøkt tema og synspunkt i et tilfeldig utvalg av 200 fritekstsvaer kvalitativt for noen fritekstspørsmål, uten å ta utgangspunkt i kvantitativ analyse av fritekstsvarene først. Dette lar oss undersøke hvor godt metoden vår for fritekstsvaer virker. Vi ser gjennomgående godt samsvar mellom resultatene som tar utgangspunkt i kvantitative

¹⁷ Verdt å merke er at statistiske tester tar utgangspunkt i at populasjonen er uendelig (stor), mens vår populasjon er begrenset og kjent. Eksempelvis er 30 svarende *svært få* av en uendelig populasjon, men i vår virkelighet er 30 svarende av 60 i en (del)populasjon *ganske mange*. Det kan derfor sies at testenenes krav til signifikans er for strenge.

analyser og resultatene fra frittstående kvalitative analyser. De kvalitative analysene hjelper oss å gi gode estimater av andelen studenter som innehar ulike synspunkt for fritekstsvarene som vi ser er utfordrende å analysere kvantitativt på grunn av kombinasjonen av språklig ambivalens og stor språklig variasjon. Dette gjelder særlig det siste spørsmålet om forbedringsforslag til studiet.

Kvantitative metoder i fritekstanalysene

Her skriver vi mer om hvordan vi har benyttet ulike kvantitative analyseteknikker i fritekstanalysene våre. Som beskrevet over er den viktigste funksjonen vi bruker kvantitative analyseteknikker til å identifisere tema og hyppig forekommende synspunkt som kan utforskes videre gjennom kvalitative analyser.

Vi utforsker tema ved å først se på hyppig forekommende enkeltord eller ordkombinasjoner (i hovedsak substantiv, adjektiv og adverb) samt korrelasjoner mellom ord og nettverk der vi visualiserer hvor ofte ulike ord forekommer sammen. Kombinasjoner av substantiv og adjektiv som ofte forekommer i nærheten av hverandre i fritekstsvarene kan gi oss et inntrykk av både tema og synspunkter i studentenes svar, eksempelvis «mer praksis» og «lengre praksis». Denne fremgangsmåten klarer imidlertid ikke nødvendigvis å fange opp alternative måter å skrive om det samme temaet/synspunktet på og klarer ikke å skille mellom ulike språklige kontekster slike ordpar opptrer i, som «ikke mer praksis» eller «undervisning på campus rettet mer mot praksis». Dermed blir denne fremgangsmåten både for snever og upresis alene.

Derfor utforsker vi studentenes svar videre gjennom topic-modeller og tekstoppsummeringsmetoden textrank. Disse metodene bygger på frekvenser av og korrelasjoner mellom ord og kan dermed fange opp at samme ord, f.eks. «praksis», brukes i flere språklige kontekster samt gi et inntrykk av hva disse ulike språklige kontekstene handler om. Disse metodene lar oss dermed dykke bredere og dypere ned i statistiske mønstre i studentenes svar.

Topic-modeller er utviklet for å kategorisere hvilke «tema» forskjellige tekster handler om, med utgangspunkt i frekvensen av og korrelasjonene mellom ord. I modellen defineres *tema* som grupper av relaterte ord. Dess oftere en gruppe av ord forekommer sammen (høyere frekvens) uten å forekomme sammen med andre ord (høyere korrelasjon), dess større er sjansen for at ordene blir identifisert som et distinkt tema i en topic-modell.

Basert på ulike statistiske mål for de viktigste ordene i et tema kan personen som gjennomfører analysen, forsøke å tolke hva temaet handler om. Siden tema tar utgangspunkt i språklig variasjon i svarene, er det ikke nødvendigvis slik at alle tema generert av en topic-modell er substansielt sammenhengende i konteksten av fritekstsprøsmålene vi stiller. Som regel opplever vi imidlertid at flertallet av tema foreslått av modellen, har rimelige substansielle tolkninger. Modellen genererer sannsynligheter for at hvert ord som inngår i fritekstsvarene tilhører de ulike temaene i modellen. Topic-modeller bygger på en forutsetning om at alle fritekstsvarene kan inneholde flere tema og genererer også sannsynligheter for at hvert fritekstfelt handler om hvert av temaene modellen kommer frem til. For tema vi mener kan være substansielt interessante, ser vi på utvalg av fritekstsvarene som modellen angir har høy sannsynlighet for å handle om temaet. Dette styrker grunnlaget vårt for tolkning av hva temaet handler om, og er det primære utgangspunktet for vårt utvalg av tema/nøkkelord vi velger til videre kvalitativ analyse.

Antall tema i en topic-modell bestemmes ikke automatisk av modellen selv. Det finnes imidlertid metoder som estimerer hva som kan være et rimelig antall tema. Vi bruker et knippe slike metoder som et utgangspunkt for valg av tema. Blant annet bruker vi semantic coherence¹⁸, som tar utgangspunkt i hvor ofte ordene som har størst sannsynlighet for å høre til hvert tema opptrer sammen i fritekstsvarene, og exclusivity¹⁹ som viser hvor lav sannsynligheten er for at ord som har høy sannsynlighet for å tilhøre et tema også har høy sannsynlighet for å tilhøre et annet tema. Det endelige valget av tema er imidlertid skjønnsmessig. I valg av antall tema er vi derfor aller mest opptatt av at temaene vi får, gir substansielt meningsfulle svar på fritekstspørsmålene vi formulerte. Valg av antall tema innebærer alltid noe vilkårlighet. Det er også noe vilkårlighet i måten vi forbereder preprosesserer) data på før vi kjører topic-modeller.

For å ta høyde for denne vilkårligheten kjører vi alltid et sett av modeller der antall tema og preprosessering varierer. Dette lar oss finne frem til tema i fritekstsvarene som er robuste og frekvente.

7 Om studentenes studieprogram

Innledningsvis i spørreundersøkelsen fikk respondentene spørsmål om hva de gjør nå. Hele 3 367 av de totalt 3 409 respondentene oppga «Jeg går på denne lærerutdanningen nå», dette tilsvarer 99 prosent. Ordet «denne» henviste til studieprogramnavnet, som var flettet inn i spørreskjemaet til den enkelte student rett ovenfor spørsmålet.

De få som oppga en av de andre svaralternativene²⁰ kunne kommentere på dette. Noen av disse avsluttet undersøkelsen etter dette spørsmålet. Svarene fra de som fortsatte å svare er ikke ekskludert, all den tid disse respondentene også har ferske erfaringer fra denne utdanningen og dermed like verdifulle svar som de som fortsatt studerer på GLU.

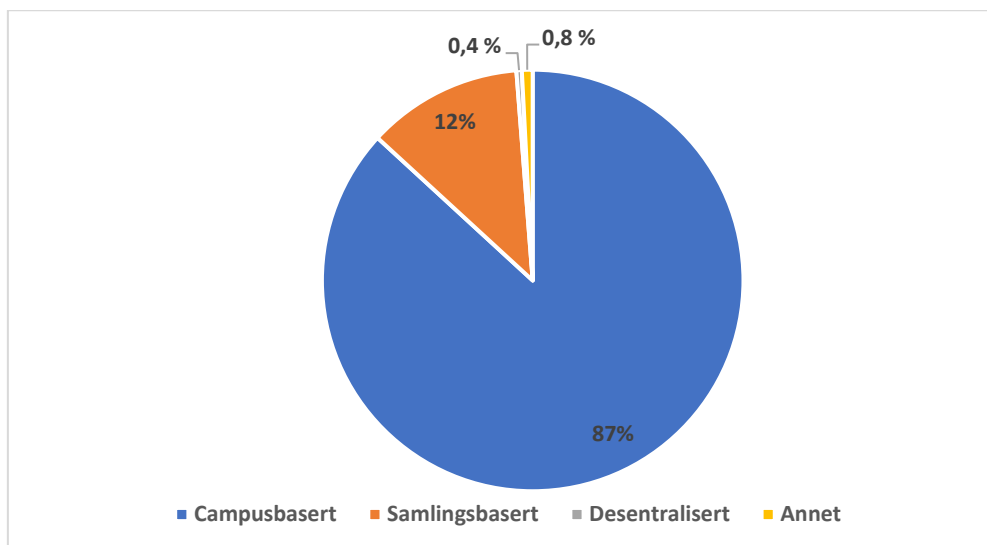
Videre fikk respondentene spørsmålet «Hvordan er lærerutdanningen du går på organisert?».

¹⁸ Se Mimno, D., Wallach, H. M., Talley, E., Leenders, M., & McCallum, A. (2011, July). "Optimizing semantic coherence in topic models." In Proceedings of the Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (pp. 262–272). Association for Computational Linguistics. Chicago

¹⁹ Se Roberts, M., Stewart, B., Tingley, D., Lucas, C., Leder-Luis, J., Gadarian, S., Albertson, B., et al. (2014). "Structural topic models for open ended survey responses." *American Journal of Political Science*, 58(4), 1064–1082.

²⁰ 9 svarte «Jeg går på en annen grunnskolelærerutdanning», 3 svarte «Jeg går på en annen type utdanning», 22 svarte «Jeg studerer ikke (lenger)» og 8 krysset av for «Spesifiser gjerne hva du gjør».

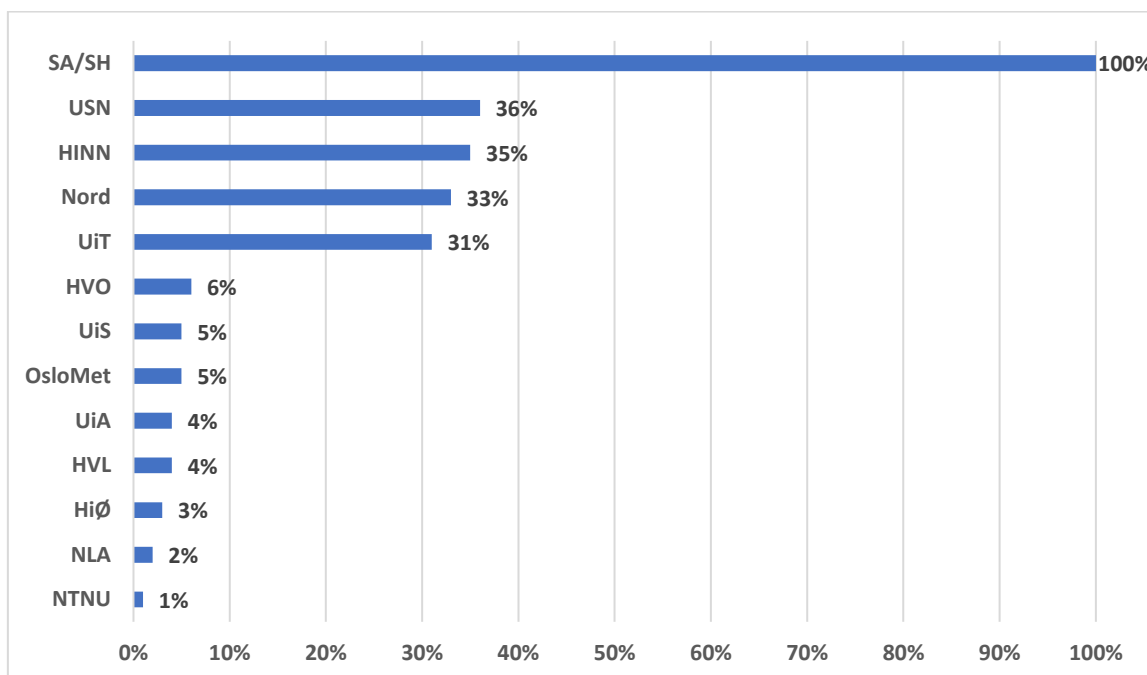
Figur 7.1: «Hvordan er lærerutdanningen du går på organisert?». Nasjonale tall.



Det store flertallet, 87 prosent, oppga å gå på en campusbasert utdanning. Såpass mange som 12 prosent oppga samlingsbasert utdanning. Under 1 prosent oppga «desentralisert» og «annet». Flere av de som valgte «annet», har kommentarer som tyder på at de tenker på studiet sitt som nettbasert.

En og samme utdanning kan ha elementer av samlingsbasering, desentralisering og nettbasering. Vi slår derfor sammen kategoriene «samlingsbasert», «desentralisert» og «annet» når vi fordeler tallene på institusjon. Figuren under viser andel av respondentene på hver institusjon som oppga noe annet enn «campusbasert».

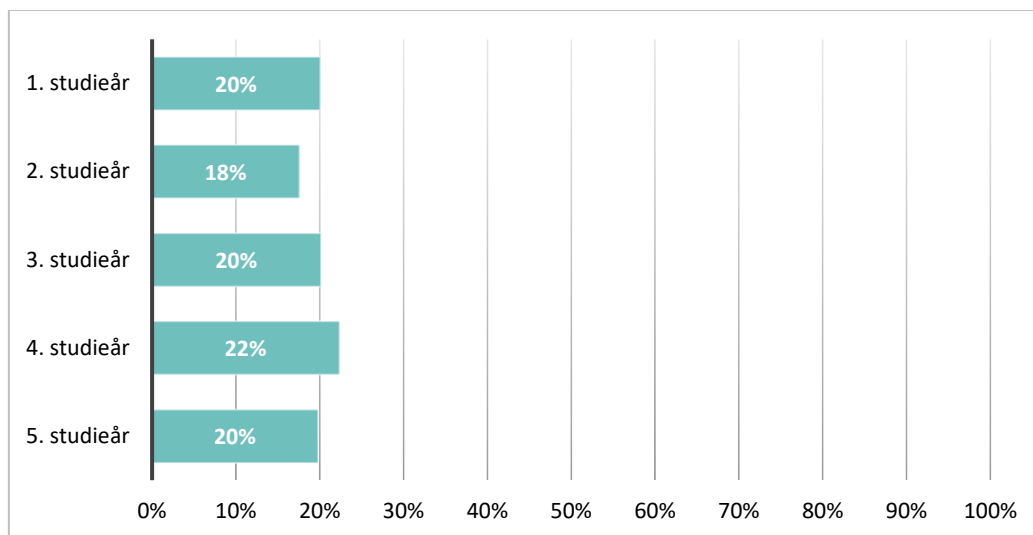
Figur 7.2: «Hvordan er lærerutdanningen du går på organisert?». Andel som oppga «samlingsbasert» eller «desentralisert» per institusjon.



Alle de åtte respondentene på SA/SH oppga «samlingsbasert». Ellers er USN, HINN, Nord og UiT de største institusjonene når det gjelder «ikke-campusbaserte» utdanninger, mellom 31 og 36 prosent av respondentene på disse institusjonene krysset av for samlingsbasert etc. Totalt sett går 79 prosent av alle de «ikke-campusbaserte» studentene på disse fire institusjonene. På de fleste av de store institusjonene (HVL, OsloMet, NTNU, UiA og UiS) er andelen 5 prosent eller lavere.

Videre fikk respondentene spørsmål om hvor langt de var kommet i lærerstudiet.

Figur 7.3: «Hvor langt er du kommet i lærerstudiet?». Nasjonale tall.



Det er en relativt jevn fordeling mellom de ulike studieårene. Lavest andel respondenter er det fra andre studieår (18 prosent), høyest fra fjerde studieår (22 prosent).

Når vi fordeler disse tallene på institusjon, trer det fram en del forskjeller. Noen institusjoner har flertallet av sine respondenter i første og andre studieår, mens andre har flertallet av sine respondenter i fjerde og femte studieår.²¹

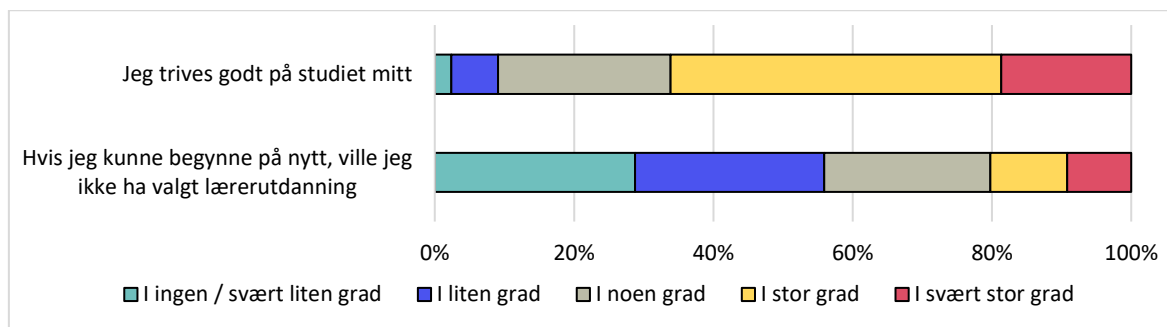
8 Trivsel

De to første spørsmålene handler om trivsel. Studentene ble spurt «Overordnet om studiet ditt: I hvilken grad er du enig i disse påstandene». Deretter fulgte to påstander, først en om trivsel på studiet, deretter en om valget av utdanning de har gjort.

Rundt 3 300 av de totalt 3 409 respondentene besvarte spørsmålene. Det var få som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (under en prosent på den første påstanden, snaue fire prosent på den andre), svarfordelingene er beregnet uten disse.

²¹ En mulig forklaring til dette er at promoteringen av undersøkelsen blant studenter, som ansatte og studenttillitsvalgte på institusjonene gjorde, var mer effektiv blant studenter på enkelte årstrinn.

Figur 8.1: Overordnet om trivsel og valg av studie. Nasjonale tall. Svarfordeling, prosent.

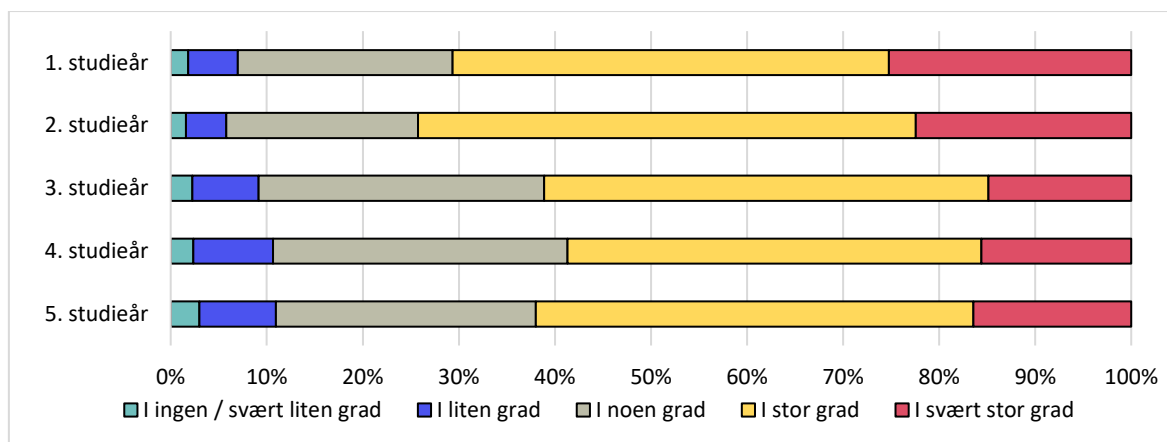


65 prosent oppga at de i stor eller i svært stor grad trives på studiene. Andelen som oppga i ingen eller i liten grad er bare ni prosent.

På den andre påstanden er svarfordelingen annerledes. Dette er ikke overraskende med tanke på at påstanden ikke handler om trivsel og at det er naturlig å tolke svar i den «venstre delen av skalaen» som noe positivt, dvs. at de som oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» er fornøyd med sitt valg av utdanning. Noe over halvparten oppga da også dette, mens bare en femtedel i stor eller i svært stor grad er enige i at de ikke ville valgt lærerutdanning igjen.

Den første påstanden, den om trivsel, har liten variasjon når vi deler opp etter dimensjonene GLU 1–7 versus GLU 5–10 og organisering (campusbasert, samlingsbasert og desentralisert). Det er heller ingen vesentlige forskjeller i svarfordeling når vi sammenligner ulike karaktergrupper fra videregående skole eller karaktergrupper fra høyere utdanning, men det er en svak positiv sammenheng mellom trivsel og alder, samt at kvinner trives *noe* bedre enn menn. Også når vi splitter på årstrinn ser vi en viss variasjon, noe vi viser under.

Figur 8.2: «Jeg trives godt på studiet mitt». Årstrinn. Svarfordeling, prosent.



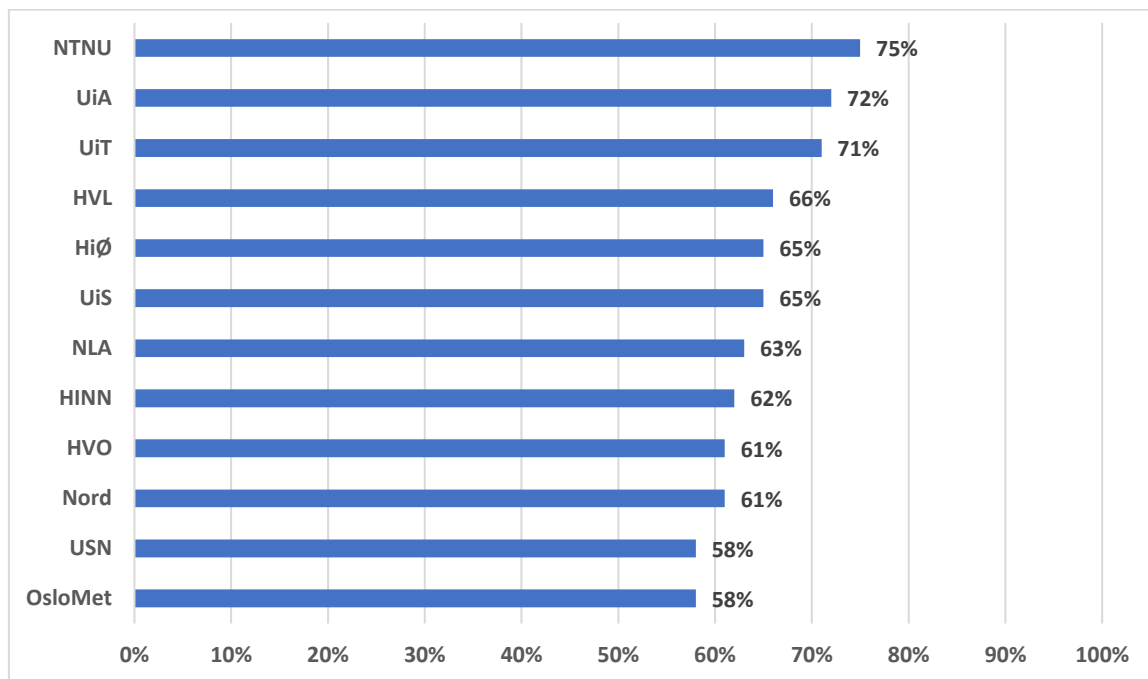
Studentene på første og andre årstrinn trives i noe større grad på studiet enn de mer erfarne studentene. Andel som oppga i stor eller i svært stor grad synker med økende årstrinn, fra noe over 70 prosent i de to første årstrinnene til rundt 60 prosent i de tre neste. Andelen som i ingen eller i liten grad trives, øker bare litt med økende årstrinn (fra rundt 7 prosent til 11 prosent). Andelen som i *noen* grad trives, er klart lavere blant studentene i de to første studieårene. Mye av forskjellene vi ser mellom årstrinnene er altså en slags dreining fra i (svært) stor grad til i noen grad. Forskjellene mellom de yngste og de eldste årstrinnene er statistisk signifikante, men skal likevel ikke overdrives. Tross alt

oppgå henholdsvis 6 av 10 og 7 av 10 på de ulike trinnene at de i stor eller i svært stor grad trives, noe som ikke utgjør en stor forskjell.

Vi har ikke noen opplagt forklaring på at andelen som trives godt synker jo mer erfarne studentene er. Årsakene kan være sammensatte og handle om både egenskaper ved studiene og egenskaper ved studentene. Samtidig er det slik at man kan anta at en større andel av de som i liten grad trives (enn de som i stor grad trives) på studiet slutter, noe som i teorien skal virke i retning av at trivselen i studentgruppen stiger med økende årstrinn. Dette ser altså ikke ut til å være tilfelle.

Under viser vi studentenes svar på spørsmålet om trivsel, fordelt på institusjon.

Figur 8.3: «Jeg trives godt på studiet mitt». Institusjon. Andel «I stor grad» og «I svært stor grad».



Institusjonen med høyest andel som i stor eller i svært stor grad var enige i påstanden er NTNU med 75 prosent, deretter følger UiA med 72 prosent og UiT med 71 prosent. Institusjonene med lavest andel er OsloMet og USN, med 58 prosent, fulgt av Nord og HVO med 61 prosent.²² Verdt å merke er at institusjoner med relativt få respondenter i de to første studieårene blir «straffet» all den tid de ferske studentene er mer positive enn de erfarne. Dette gjelder i første rekke NLA og til en viss grad UiT. UiA har en overvekt av respondenter på de to første studieårene og ut fra dette perspektivet «belønnes» de.

Når vi filtrerer vekk de yngste studentene, og bare beholder de i fjerde og femte studieår, endrer det nasjonale tallet seg fra 65 til 60 prosent. Tallene endrer seg også en del for enkelte institusjoner. Den største endringen er det på UiA, som går ned med 15 prosentpoeng, mens HINN og HiØ følger hakk i hæl. UiA er også institusjonen med høyest andel av respondentene sine i første og andre studieår.

Når vi fordeler tallene fra påstanden om trivsel på *studiested* (campus), på de institusjonene der det er aktuelt, finner vi til dels store forskjeller.

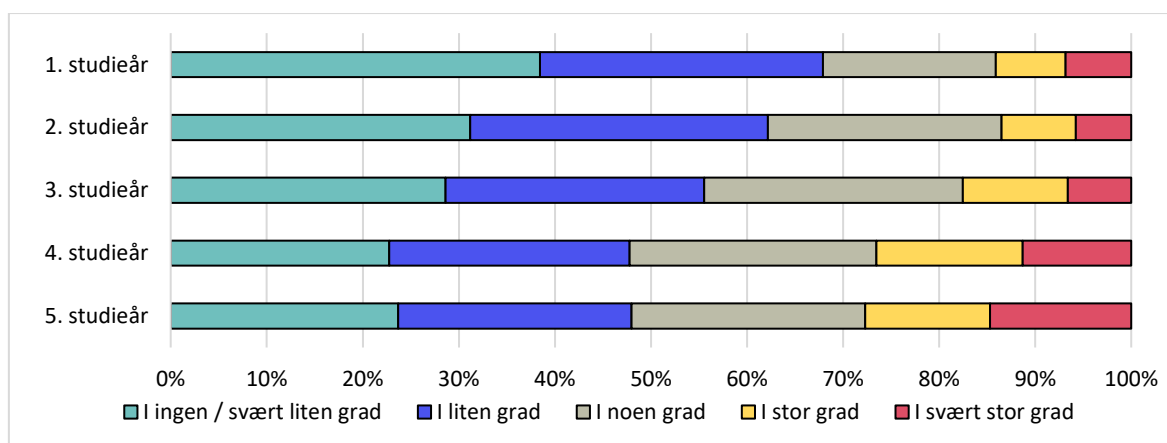
²² Forskjeller på mer enn cirka 12 prosentpoeng er statistisk signifikante.

- Studentene på USN svarer ulikt. De to ytterpunktene er Bakkenteigen (der 68 prosent er i stor eller i svært stor grad enige i påstanden) og Porsgrunn med 46 prosent. Når vi filtrerer vekk studentene i de tre yngste årstrinnene, krymper differansen noe.
- Studentene på HVL svarer også ulikt. I Bergen og Sogndal er 68 prosent i stor eller i svært stor grad enige, mens bare 47 prosent på Stord er det. Når vi filtrerer vekk studentene i de tre yngste årstrinnene, øker denne differansen noe.
- Studentene på UiT svarer også ulikt. I Tromsø er 74 prosent i stor eller i svært stor grad enige, tilsvarende tall for Alta er 59.²³ Når vi filtrerer vekk studentene i de tre yngste årstrinnene, blir imidlertid andelen om lag 70 prosent på begge studiestedene.
- Studentene på Nord svarer også ulikt. På Levanger er 69 prosent i stor eller i svært stor grad enige, tilsvarende tall for Bodø er 44.²⁴ Når vi filtrerer vekk studentene i de tre yngste årstrinnene, opprettholdes differansen.

Den andre påstanden, den om valg av utdanning, har også liten variasjon når vi deler opp etter dimensjonene GLU 1–7 versus GLU 5–10 og organisering. Det er heller ingen vesentlige forskjeller i svarfordeling når vi sammenligner ulike karaktergrupper fra videregående skole, men vi ser at det er en svak positiv sammenheng mellom trivsel og karakter fra høyere utdanning, der spesielt de som oppnår høyest karakterer, skiller seg ut ved å i mindre grad være enige i at de ville valgt på nytt.

Det er også en positiv sammenheng med alder. Det er en større andel blant menn enn kvinner som oppga stor eller svært stor grad av enighet, forskjellen er på 9 prosentpoeng (17 og 26 prosent). Menn angrer altså på utdanningsvalget i noe større grad enn kvinner. Når vi splitter på årstrinn, som vi viser i figuren under, ser vi også klare forskjeller.

Figur 8.4: «Hvis jeg kunne begynne på nytt, ville jeg ikke ha valgt lærerutdanning». Årstrinn. Svarfordeling, prosent.



Jo lenger studentene har gått på studiet (GLU), jo mer tilbøyelig er de til å være (i stor eller i svært stor grad) enige i påstanden om at de ikke ville ha valgt lærerutdanning hvis de kunne velge på nytt. Dette på tross av antagelsen om at de minst motiverte og de som trives dårligst slutter før de kommer langt i studiet. Andelen som i stor eller svært stor grad er

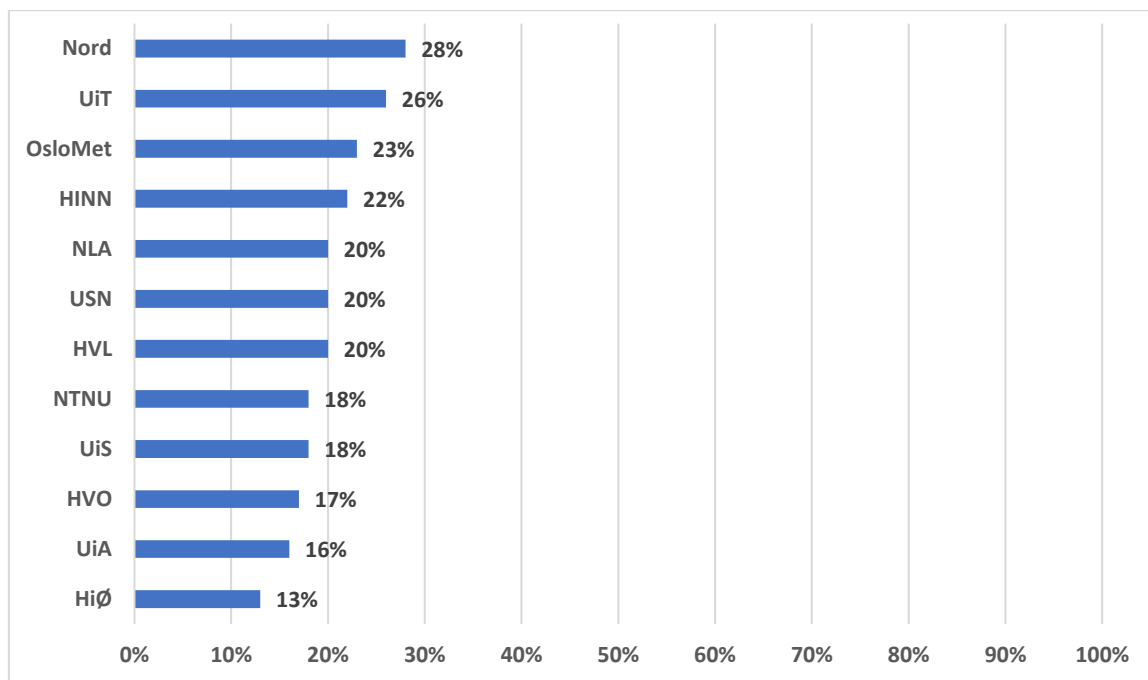
²³ Tallene for Harstad vises ikke pga. få respondenter og lav svarprosent.

²⁴ Tallene for Nesna og Mo i Rana vises ikke pga. få respondenter og lav svarprosent.

enige i påstanden øker fra 14 prosent i de to første studieårene til 27 prosent i de to siste studieårene. På den positive siden, for norsk skole, er at det tross alt er rundt 60 prosent de første studieårene og rundt 50 prosent de siste studieårene som *ikke* (i ingen eller i liten grad) er enige i påstanden, og at andelen er betraktelig høyere om vi inkluderer de som svarte «I noen grad».

Under viser vi data fra spørsmålet om de ville valgt en annen utdanning, fordelt på institusjon.

Figur 8.5: «Hvis jeg kunne begynne på nytt, ville jeg ikke ha valgt lærerutdanning». Institusjon. Andel «I stor grad» og «I svært stor grad».



Institusjonen med høyest andel i stor eller i svært stor grad enige er Nord med 28 prosent og UiT med 26 prosent. Det er altså størst andel blant respondentene på disse to institusjonene som kunne tenkt seg å ha valgt en annen utdanning. Lavest andel er det på HiØ med 13 prosent. Når vi fordeler tallene på studiested, finner vi til dels store forskjeller.

- Studentene på USN svarer ulikt. På Bakkenteigen er bare 9 prosent i stor eller i svært stor grad enige i påstanden. Tilsvarende tall for de tre andre studiestedene er omtrent 25 prosent.
- Studentene på HVL svarer likt, alle studiestedene ligger nært 20 prosent.
- Studentene på UiT svarer likt, begge studiestedene ligger nært 25 prosent.
- Studentene på Nord svarer også ganske likt når vi fordeler på studiested.

Også på dette spørsmålet har andelen av respondentene som går i de ulike årstrinnene betydning. Når vi filtrerer vekk de yngste, og bare står igjen med respondenter i fjerde og femte studieår, endrer det nasjonale tallet (andel i stor grad og i svært stor grad) seg fra 20 til 27 prosent. Størst endring er det på UiA, der andelen går fra 16 til 27 prosent. UiA er også institusjonen med høyest andel av respondentene sine i første og andre studieår. Størst endring på studiestedene er det på Stord (fra 21 til 38 prosent) og Sogndal (fra 19 til

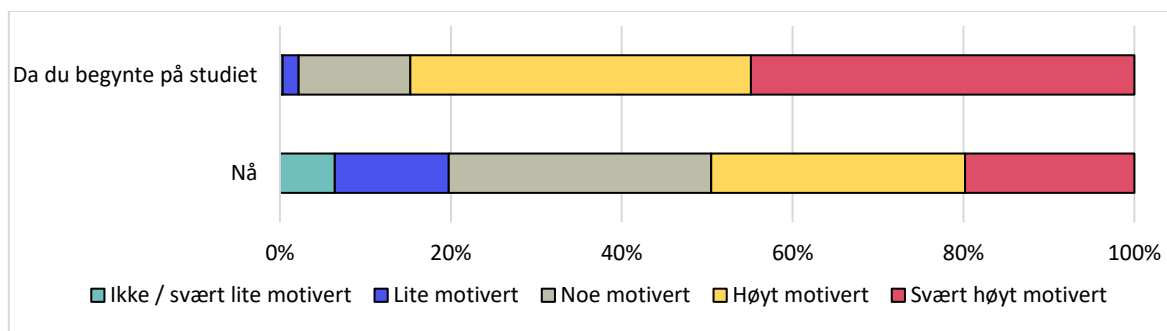
34 prosent). Stord og Sogndal har dermed høyere andel i stor eller i svært stor grad blant de eldste studentene enn Bergen, der tilsvarende tall er 25 prosent.

De to påstandene om trivsel og «ikke ha valgt lærerutdanning» måler noe av det samme og har en korrelasjon på $-0,48$, noe som kan anses som en moderat sterk korrelasjon.

9 Motivert da og motivert nå?

Respondentene fikk to spørsmål med den innledende teksten «Hvor motivert var/er du for å fullføre lærerutdanningen?». Det var fem svarkategorier, fra «Ikke / svært lite motivert» til «Svært høyt motivert». Deretter fulgte to påstander, en om motivasjon da de begynte på studiet og en om motivasjonen deres nå. Rundt 3 300 respondenter besvarte spørsmålene. Det var få som svarte «Vet ikke / husker ikke» (under en prosent), svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 9.1: «Hvor motivert var/er du for å fullføre lærerutdanningen?». Nasjonale tall. Svarfordeling, prosent.



Hele 85 prosent oppga at de var høyt eller svært høyt motiverte da de begynte på studiet. Tallet sank til 50 prosent på svartidspunktet («Nå»). Det har altså skjedd en negativ utvikling i motivasjonen underveis i studiene; andel høyt motiverte har sunket med 35 prosentpoeng. Andelen som oppga at de var svært lite eller lite motivert var 2 prosent ved oppstart, men økte til 20 prosent på svartidspunktet. En slik utvikling er kanskje ikke så unaturlig all den tid en viss andel av en studentpopulasjon vil skifte interesser for både studier og for fremtidig yrke.

Av alle som var høyt og svært høyt motiverte da de begynte på studiet, er 50 prosent høyt eller svært høyt motiverte nå, 30 prosent er noe motiverte og 20 prosent ikke eller lite motiverte.

Påstanden «motivert nå» har en sterk korrelasjon (0,55) med påstanden fra forrige kapittel om «trives på studiet» og en sterk negativ korrelasjon ($-0,52$) med «ville ikke ha valgt lærerutdanning».

Verdt å huske er også at mange av de minst motiverte trolig sluttet på lærerutdanningen før vi sendte ut spørreundersøkelsen.

Når vi tillegger svaralternativene verdiene 1 til 5, får vi gjennomsnittstallene 4,3 og 3,4 på de to spørsmålene. Dette gir et bilde av at motivasjonen har sunket mye over tid, dog med forbehold om at respondentene klarer å huske hvor motiverte de var ved oppstart.

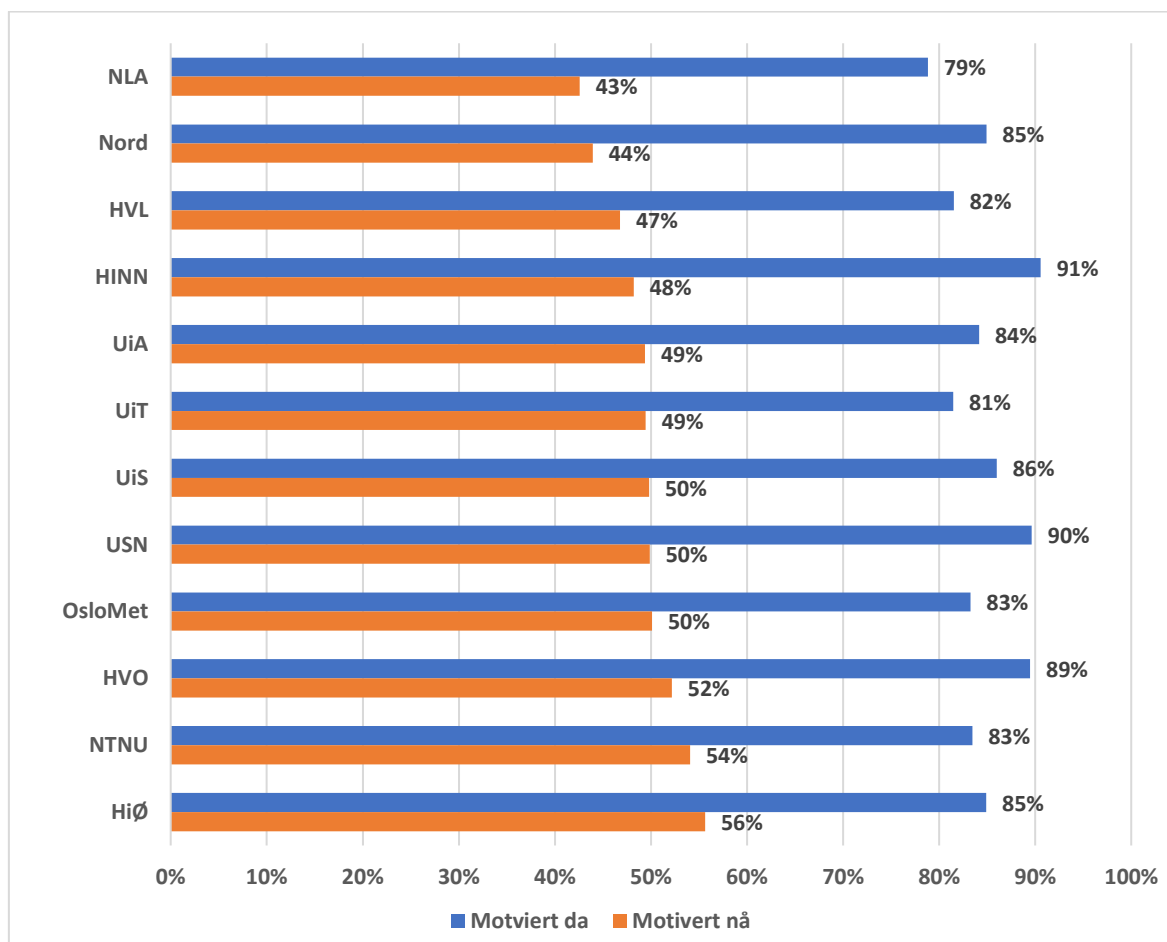
Påstandenes svarfordeling har liten variasjon når vi deler opp etter dimensjonene GLU 1–7 versus GLU 5–10 og organisering. Det er heller ingen vesentlige forskjeller i svarfordeling når vi sammenligner ulike karaktergrupper fra videregående skole, men det er en positiv

sammenheng mellom «motivert nå» og karakter fra høyere utdanning: De som oppnår best karakterer er også de mest motiverte. Det er også en positiv sammenheng med alder og de to påstandene om motivasjon: En større andel blant de over 32 år (den eldste gruppen) oppga å ha vært og å være høyt motiverte. Det er bare små forskjeller mellom kvinner og menn.

Når vi splitter på årstrinn, er det så godt som ingen forskjeller i «motivasjon da du begynte på studiet», noe som indikerer at studentene faktisk klarer å huske hvor motiverte de var ved oppstart, men det er en viss forskjell i «motivert nå»: 55 prosent av de i første studieår oppga å være høyt eller svært høyt motivert, dette tallet synker jevnt til 43 prosent i fjerde studieår, før det øker til 53 prosent i femte studieår.

Under viser vi data fra de to påstandene, fordelt på institusjon.

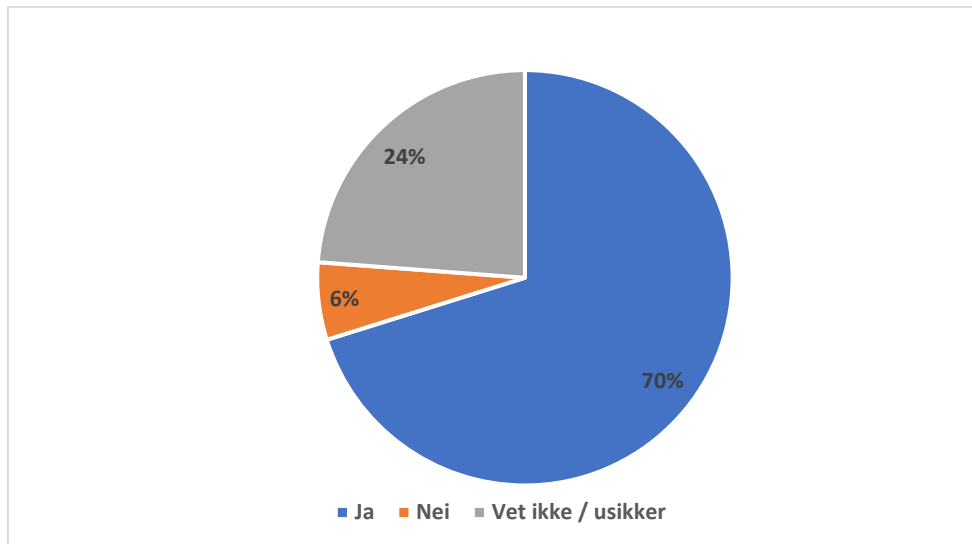
Figur 9.2: «Hvor motivert var/er du for å fullføre lærerutdanningen?». Institusjon. Andel «Høyt motivert» og «Svært høyt motivert».



Det er små forskjeller (maksimalt 12 prosentpoeng) mellom institusjonene i motivasjon blant respondentene da de begynte på studiet. Forskjellene er heller ikke store i «motivert nå» (maksimalt 13 prosentpoeng). Reduksjonen i motivasjon er påtagelig for alle institusjonene når vi sammenligner «motivert da» med «motivert nå». Nedgangen varierer relativt lite, fra rundt 40 prosentpoeng på HINN, Nord og USN til 29 prosentpoeng på HiØ og NTNU.

Vi stilte også spørsmålet «Vil du jobbe som lærer når du er ferdig utdannet?», med svarkategoriene «Ja», «Nei» og «Vet ikke / usikker».

Figur 9.3: «Vil du jobbe som lærer når du er ferdig utdannet?». Nasjonale tall. Prosent.



Det var 70 prosent som svarte «Ja» på spørsmålet «Vil du jobbe som lærer når du er ferdig utdannet?», 6 prosent svarte «Nei», mens 24 prosent svarte «Vet ikke / usikker».

Svarfordelingen har enkelte variasjoner når vi deler opp etter ulike dimensjoner. Forskjellene er imidlertid små, andel som svarte «Ja» og «Vet ikke / usikker» varierer ikke mer enn 7 prosentpoeng, mens andelen «Nei» varierer mye mindre. Unntaket er studieår, der andelen «Ja» er 75 prosent i første studieår, 77 i andre studieår, 69 i tredje, 64 i fjerde studieår og 68 i siste studieår. Andelen «Nei» er stabil, mens andelen «Vet ikke / usikker» øker fra 19 prosent i de to første studieårene til mellom 24 og 29 prosent de tre siste. Fordelt på institusjon varierer andelen «Ja» fra 65 til 79 prosent, andelen «Vet ikke / usikker» fra 16 til 30 prosent.

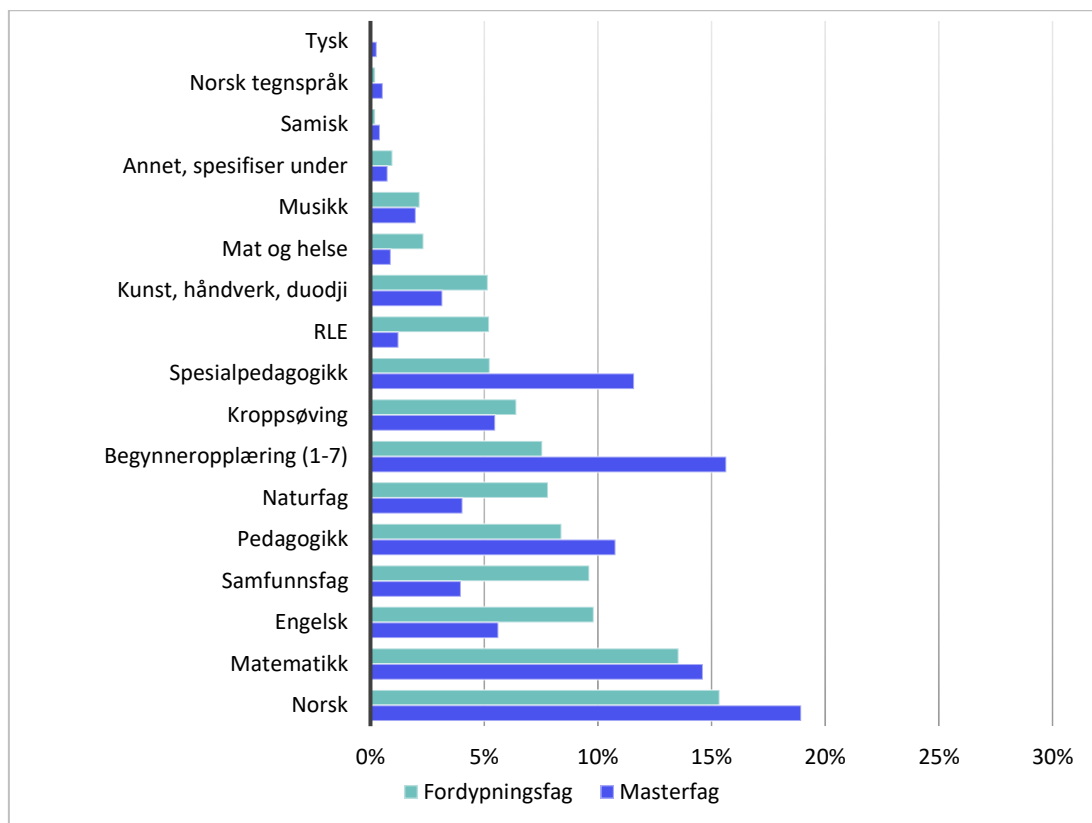
10 Fagvalg, valgfag, fordypning og fagkrets

Hvilke fag fordyper studentene seg i?

Respondentene ble bedt om å oppgi hvilke fag de fordyper seg i og hva som er masterfaget deres. Den innledende setningen var «Hvilke fag har du valgt å fordype deg i, ut over de som er obligatoriske? Kryss også av for masterfaget ditt hvis du har valgt». Deretter ble de presentert for en forhåndsdefinert liste av fag, med to kolonner med avkrysningsmuligheter, en for «Fag jeg fordyper meg i» og en for «Masterfaget mitt».

Vi viser først hva studentene på GLU 1–7 svarte, figuren er sortert på «fordypningsfag».

Figur 10.1 Studentenes fordypnings- og masterfag. GLU 1-7. Prosent.



Alternativet «Jeg har ennå ikke valgt» er ikke vist i figuren, 5 prosent valgte dette for fordypningsfag, 17 prosent for masterfag. Tallene det refereres til i teksten, er også ekskludert disse.

Totalt krysset 1 512 studenter på GLU 1–7 av for ett eller flere fordypningsfag og 1 310 studenter for ett eller flere masterfag. De aller fleste studentene valgte flere fordypningsfag, de 1 512 studentene valgte totalt 3 431 fag. Vanligst var det å velge to fag, fulgt av tre og ett fag, dette gjelder 88 prosent av alle som har svart. Norsk er det hyppigst valgte fordypningsfaget, 15 prosent valgte det. Deretter følger matematikk (14 prosent), engelsk (10 prosent) og samfunnsfag (10 prosent). Få respondenter krysset av for flere masterfag, hele 95 prosent krysset av for bare ett. Blant de som valgte flere enn ett masterfag, krysset de aller fleste av for begynneropplæring (1–7), fulgt av norsk og spesialpedagogikk. De hyppigst valgte masterfagene er norsk (19 prosent), begynneropplæring (1–7) (16 prosent) og matematikk (15 prosent), deretter spesialpedagogikk og pedagogikk (f.eks. profesjonspedagogikk og sosialpedagogikk) med henholdsvis 12 og 11 prosent. De sjeldnest valgte masterfagene i lista er samisk, tysk, norsk tegnspråk og mat og helse.

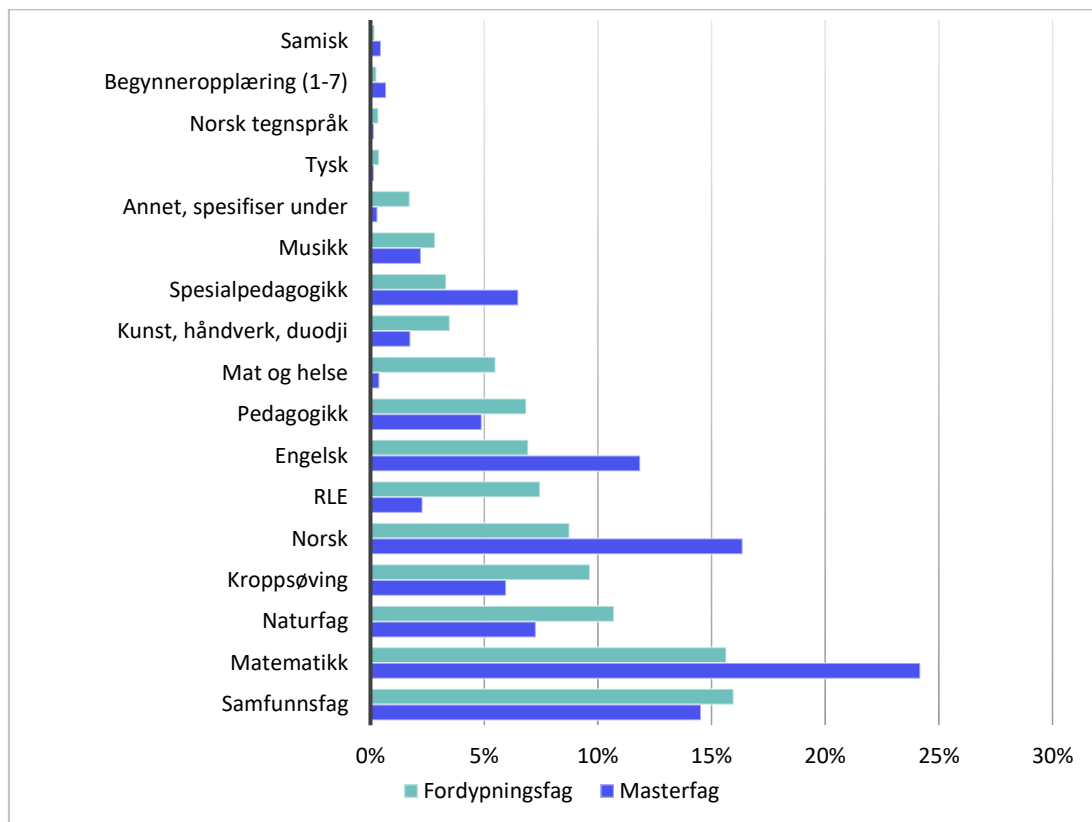
Mange velger masterfag tidlig i studiene. Blant de på første årstrinn, oppga 72 prosent å ha valgt masterfag, tallet øker naturlig nok opp til femte årstrinn, der 97 prosent har valgt.

Respondentene kunne spesifisere/kommentere om fagvalg. Mange gjorde det for å kunne oppgi et annet fag enn i lista, nesten alle kommenterte på fordypningsfag, i tillegg var det noen som ville utdype om et fag som allerede sto i lista. Fagene som ble nevnt flest ganger

var spansk og fag vi kan gruppere i «digitalisering»²⁵, begge ble nevnt av en del, men utgjør hver for seg likevel under 1 prosent av alle valgte fag. Andre som ble nevnt (av noen svært få) er samfunnsfag, fransk og drama.

Vi går nå over til å vise data for studentene på GLU 5–10, figuren er sortert på «fordypningsfag».

Figur 10.2 Studentenes fordypnings- og masterfag. GLU 5-10. Prosent.



Alternativet «Jeg har ennå ikke valgt» er ikke vist i figuren, 2 prosent valgte dette for fordypningsfag, 18 prosent for masterfag. Tallene det refereres til under, er ekskludert disse.

Totalt krysset 1 430 studenter på GLU 5–10 av for ett eller flere fordypningsfag og 1 241 studenter for ett eller flere masterfag. De aller fleste studentene valgte flere fordypningsfag, de 1 430 studentene valgte totalt 3 419 fag. Vanligst er det å velge to fag, fulgt av tre og ett fag, dette gjelder 87 prosent av alle som har svart. Samfunnsfag og matematikk er de hyppigst valgte fordypningsfagene, 16 prosent valgte hver av dem. Deretter følger naturfag (11 prosent) og kroppsøving (10 prosent). Få respondenter krysset av for flere masterfag, hele 95 prosent krysset av for bare ett. Blant de som valgte flere enn ett masterfag, krysset de fleste av for begynneropplæring (1–7), fulgt av matematikk, norsk, spesialpedagogikk og pedagogikk. De hyppigst valgte masterfagene er matematikk (24 prosent), norsk (16 prosent) og samfunnsfag (15 prosent). De sjeldnest valgte masterfagene i lista er norsk tegnspråk, samisk, tysk, mat og helse og begynneropplæring (1–7).

²⁵ Fag som ble nevnt: programmering, IKT, digitalt støttet pedagogikk, Spill animasjon og læring og Digitalisering.

Mange velger masterfag tidlig i studiene. Blant de på første årstrinn, oppga 70 prosent å ha valgt masterfag, tallet øker naturlig nok opp til femte årstrinn, der 95 prosent oppga å ha valgt.

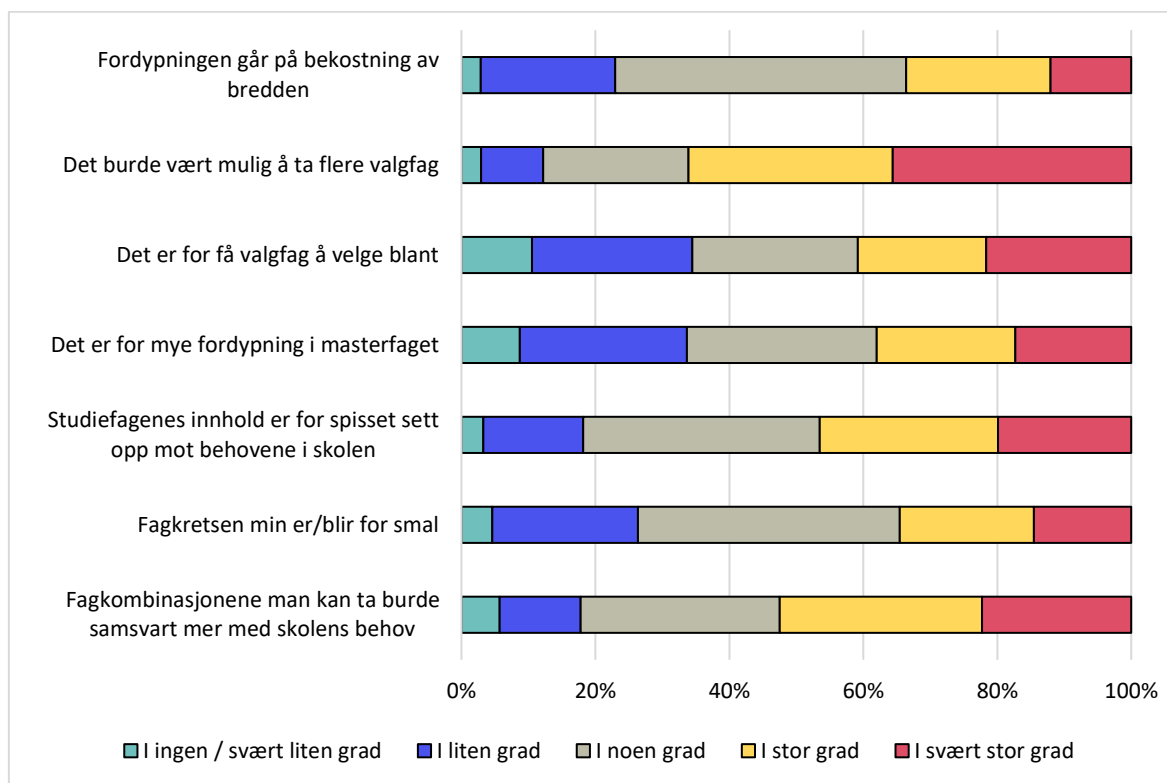
Respondentene kunne spesifisere/kommentere om fagvalg. Mange oppga et annet fag enn de som fantes i lista, og nesten alle disse kommenterte på fordypningsfag (ikke masterfag). I tillegg var det noen som ville utdype om et fag som allerede sto i lista. Fagene som ble nevnt flest ganger var utdanningsvalg, spansk og fag vi kan gruppere i «digitalisering»²⁶. Disse fagene ble kommentert på av noen få og utgjør hver for seg godt under en prosent av alle valgte fag.

Totalt, GLU 1–7 og GLU 5–10 sett under ett, er de hyppigst valgte fordypningsfagene matematikk (15 prosent), fulgt av samfunnsfag (13 prosent) og norsk (12 prosent). De hyppigst valgte masterfagene er matematikk (19 prosent) og norsk (18 prosent).

Om fagvalg, valgfag og fordypning

Etter «I hvilken grad mener du disse påstandene om fagene i GLU stemmer?» fulgte noen påstander om fordypning, bredde og fagkombinasjoner. Noe under 2 900 studenter svarte. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (fra 4 til 27 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 10.3 «I hvilken grad mener du disse påstandene om fagene i GLU stemmer?». Nasjonale tall.



Det er verdt å merke seg at påstandene er formulert slik at stor grad av enighet innebærer noe negativt, f.eks. at «fagkombinasjonene burde samsvart mer med skolens behov». Vi

²⁶ Fag som ble nevnt: «programmering», «IKT», «digitalt støttet pedagogikk» og «spill, animasjon og læring».

minner også om at spørreundersøkelsen ikke måler *viktighet*, slik at stor grad av enighet i påstandene ikke nødvendigvis skal tolkes som at studentene opplever at f.eks. muligheten til å ta flere valgfag er svært problematisk for dem – bare at det er en begrensning.

Under omtaler vi hver av påstandene:

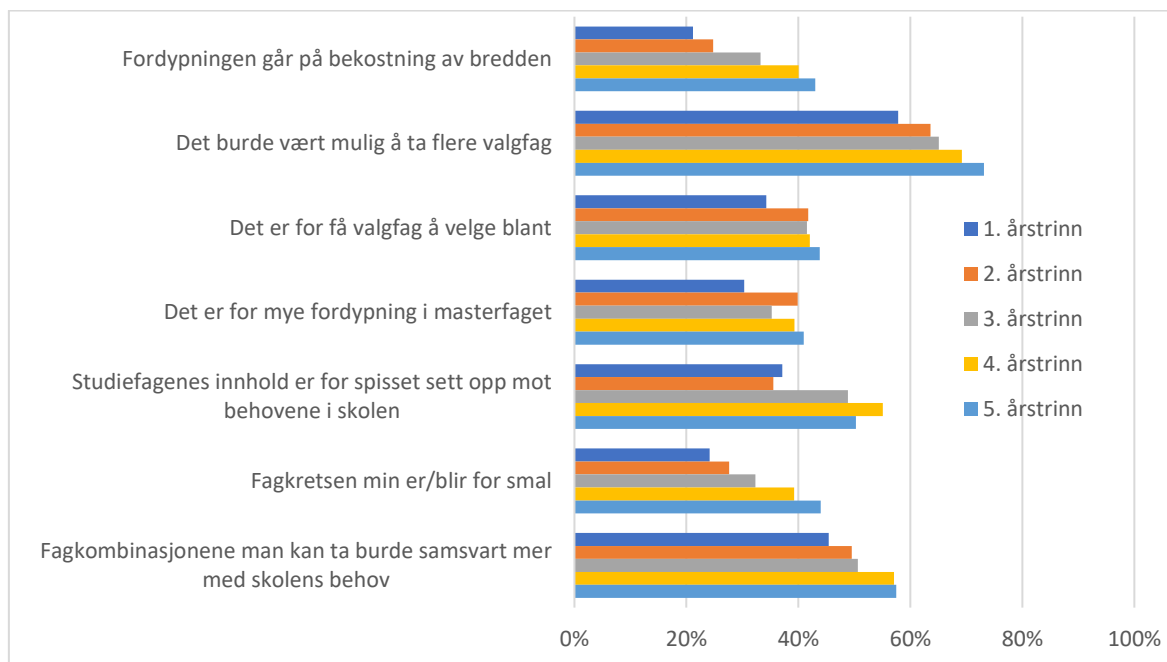
- På den første påstanden, «Fordypningen går på bekostning av bredden», er noen flere i stor eller i svært stor grad enige (34 prosent) enn i liten grad enige (23 prosent).
- Hele 66 prosent er i stor eller i svært stor grad enige i at «Det burde vært mulig å ta flere valgfag», mens bare 12 prosent er i ingen eller i liten grad enige.
- På påstanden «Det er for få valgfag å velge blant» oppga 41 prosent i stor eller i svært stor grad, mens 34 prosent er i ingen eller i liten grad enige.
- 38 prosent er i stor eller i svært stor grad enige i at «Det er for mye fordypning i masterfaget», mens 34 prosent er i ingen eller i liten grad enige. Her var andelen «Vet ikke / ikke relevant» som forventet høy: 27 prosent. Vi skal senere bryte ned tallene på årstrinn, noe som belyser akkurat dette.
- Nesten halvparten (47 prosent) er i stor eller i svært stor grad enige i at «Studiefagenes innhold er for spisset sett opp mot behovene i skolen», mens 18 prosent er i ingen eller i liten grad enige.
- 35 prosent er i stor eller i svært stor grad enige i at «Fagkretsen min er/blir for smal», mens 26 prosent er i ingen eller i liten grad enige.
- Noe over halvparten (52 prosent) er i stor eller i svært stor grad enige i at «Fagkombinasjonene man kan ta burde samsvart mer med skolens behov», mens 18 prosent er i ingen eller i liten grad enige.

Ut ifra disse påstandene/svarfordelingene, er muligheten til å «... ta flere valgfag» den enkeltpåstanden flest av studentene er enig i når det gjelder valgfag og fagvalg. Svarene på denne påstanden kan også sees i sammenheng med at 52 prosent mener at «fagkombinasjonene man kan ta burde samsvart mer med skolens behov».

Det er ubetydelige forskjeller i svarfordelingen når vi splitter tallene på GLU 1–7 og GLU 5–10.

Under fordeler vi tallene, dvs. andel av respondentene som oppga «I stor grad» og «I svært stor grad», etter hvor langt de har kommet i studiet.

Figur 10.4: «I hvilken grad mener du disse påstandene om fagene i GLU stemmer?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.



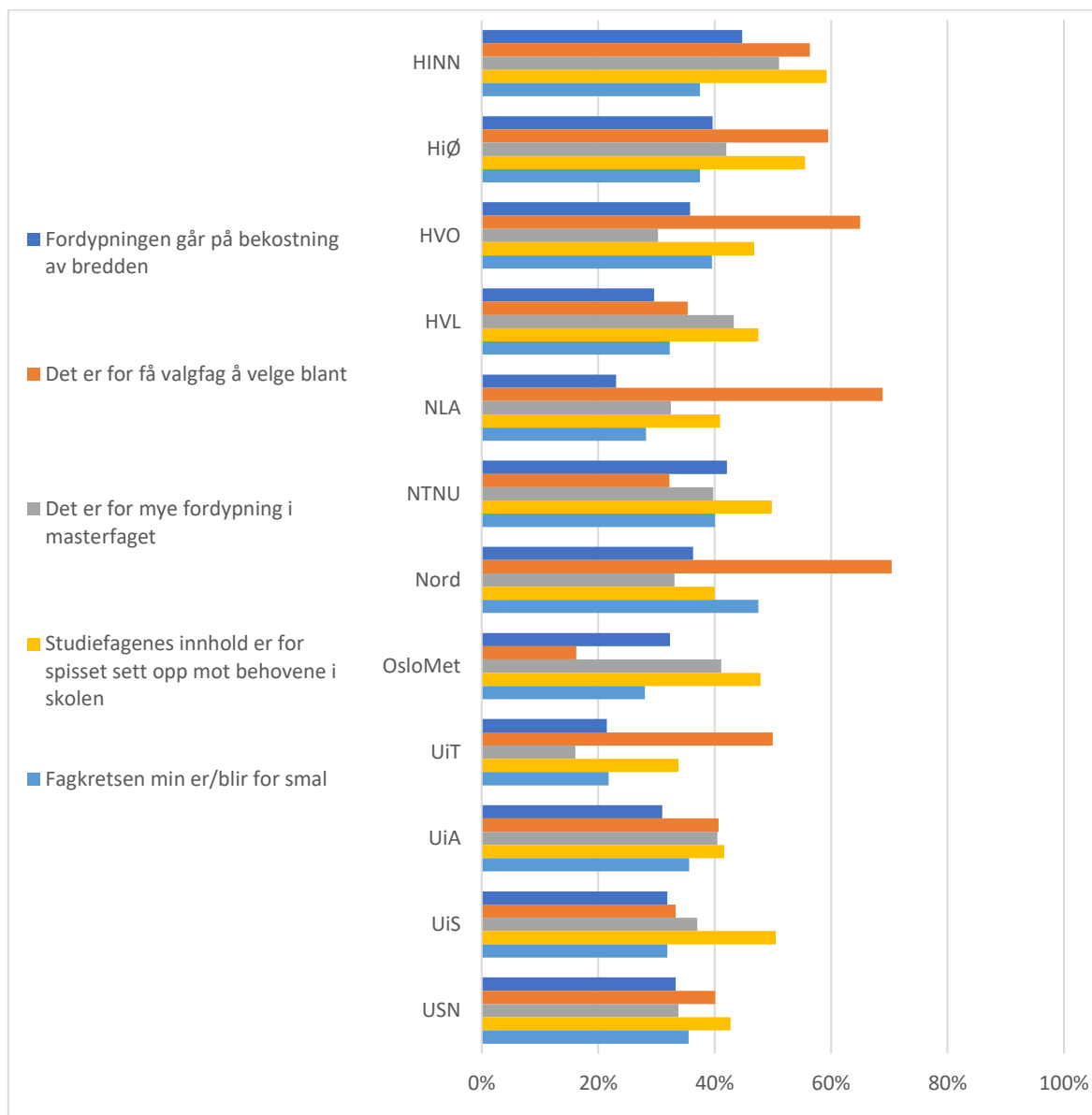
For alle påstandene er andelen som i stor grad eller i svært stor grad er enige høyere jo lenger studieerfaringen er, selv om økningen er relativt liten (bare rundt ti prosentpoeng) i noen tilfeller. Under omtaler vi tallene etter hvor langt respondentene har kommet i studiet, alle tallene gjelder andel som oppga i stor og i svært stor grad:

- Andelen som mener at «Fordypningen går på bekostning av bredden» øker jevnt med stigende årstrinn, fra 21 prosent blant studenter i første årstrinn til om lag 40 prosent blant studenter i fjerde og femte årstrinn. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er stor blant studentene på første og andre årstrinn (henholdsvis 23 og 16 prosent).
- Andelen som mener at «Det burde vært mulig å ta flere valgfag» øker med stigende årstrinn, fra 58 prosent blant studenter i første til 73 prosent i femte årstrinn.
- Andelen som mener at «Det er for få valgfag å velge blant» øker noe med stigende årstrinn.
- Andelen som mener at «Det er for mye fordypning i masterfaget» øker noe med stigende årstrinn. Halvparten av studentene på første og andre årstrinn oppga «Vet ikke / ikke relevant».
- Andelen som mener at «Studiefagenes innhold er for spisset, sett opp mot behovene i skolen» øker noe med stigende årstrinn. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er stor blant studentene på første og andre årstrinn (henholdsvis 23 og 15 prosent).
- Andelen som mener at «Fagkretsen min er/blir for smal» øker med stigende årstrinn, fra rundt 25 prosent blant studenter på første og andre årstrinn til rundt 40 prosent på fjerde og femte årstrinn. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er stor blant de på første og andre årstrinn (henholdsvis 30 og 19 prosent).
- Andelen som mener at «Fagkombinasjonene man kan ta burde samsvart mer med skolens behov» øker med stigende årstrinn, fra 45 prosent blant studenter på første årstrinn til rundt 57 prosent blant de på fjerde og femte årstrinn. Andelen

«Vet ikke / ikke relevant» er spesielt stor blant studentene på første og andre årstrinn (21 prosent).

Under fordeler vi disse tallene på institusjonsnivå. Vi har imidlertid fjernet de to påstandene med minst variasjon mellom institusjonene, dette for å redusere informasjonsmengden i figuren. Påstandene det gjelder er «Fagkombinasjonene man kan ta burde samsvart mer med skolens behov» og «Det burde vært mulig å ta flere valgfag».

Figur 10.5: «I hvilken grad mener du disse påstandene om fagene i GLU stemmer?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Fordypningen går på bekostning av bredden»: Høyest på HINN med 45 prosent og NTNU med 42 prosent. Lavest på UiT og NLA med henholdsvis 21 og 23 prosent. For å få mer direkte sammenlignbare tall ser vi kun på svarene til studentene i *fjerde og*

femte årstrinn. Andelen som i stor eller i svært stor grad er enige i at fordypning går på bekostning av bredden er 41 prosent, altså noe over tallet for alle studenter (34 prosent). Høyest for fjerde og femte årstrinn er UiA med 52 prosent, HINN med 51 prosent og HVO med 50 prosent. Lavest på UiT og NLA med henholdsvis 24 og 29 prosent.

- «Det burde vært mulig å ta flere valgfag»: Høyest på HVO med 83 prosent og Nord med 78 prosent. Lavest på OsloMet med 56 prosent. På alle institusjonene oppga respondentene størst grad av enighet i denne påstanden sammenlignet med de andre av disse påstandene. Resultatene for denne påstanden er ikke vist i figuren, som omtalt ovenfor.
- «Det er for få valgfag å velge blant»: Høyest på Nord, NLA og HVO med henholdsvis 70, 69 og 65 prosent. Lavest på OsloMet, NTNU og UiS med henholdsvis 16, 32 og 33 prosent. Det er en ganske klar tendens til at studentene er minst fornøyde med valgmulighetene på de minste institusjonene. Her har vi splittet tallene på *studiested*, for de institusjonene der det er aktuelt. Høyest tall er det i Alta (91 prosent) og i Bodø (90 prosent), begge studiestedene har langt høyere tall enn de andre studiestedene på samme institusjoner. Tallene for Stord (69) og Sogndal (63) ligger langt over Bergen (26). Tallet for Porsgrunn (25) ligger en del lavere enn de andre studiestedene på USN (mellom 37 og 46 prosent).
- «Det er for mye fordypning i masterfaget»: Høyest på HINN med 51 prosent, videre er det rundt 40 prosent på flere institusjoner. Klart lavest er andelen på UiT (16 prosent). Andelen «Vet ikke / ikke relevant» varierer ganske mye, fra 15 prosent på UiT til 32 prosent på UiS og 33 prosent på USN. Dette kan være et uttrykk for at studentene introduseres for masterfaget tidligere på institusjoner med lav andel «Vet ikke / ikke relevant», senere på institusjoner med høy andel. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er ganske lik blant studentene i fjerde og femte studieår på de tre nevnte institusjonene, mens UiT skiller seg ut ved å ha svært lave andeler blant studentene i tredje studieår og noe lavere i første og andre studieår. For å få mer direkte sammenlignbare tall ser vi derfor kun på svarene til studentene i *fjerde og femte årstrinn*. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er lav blant disse, mellom 0 og 9 prosent for alle institusjonene og 4 prosent nasjonalt. Andelen som i stor eller i svært stor grad er enige i at det er for mye fordypning er 40 prosent, altså noe over tallet for alle studenter (38 prosent). Høyest andel som i stor eller i svært stor grad er enige, blant de mest erfarne studentene, er det på HINN (56 prosent), mens mange institusjoner ligger like over det nasjonale tallet (40). Lavest andel er det på UiT (19 prosent) og på Nord (28 prosent).
- «Studiefagenes innhold er for spisset, sett opp mot behovene i skolen»: Høyest på HINN og HiØ med henholdsvis 59 og 56 prosent. Lavest på UiT med 34 prosent.
- «Fagkretsen min er/blir for smal»: Høyest på Nord med 48 prosent, lavest på UiT med 22 prosent.
- «Fagkombinasjonene man kan ta burde samsvart mer med skolens behov»: Høyest på HINN med 65 prosent og HiØ med 62 prosent. Lavest på UiT og OsloMet, begge 44 prosent. De andre institusjonene ligger svært nært det nasjonale tallet (52 prosent). Resultatene for denne påstanden er ikke vist i figuren, som omtalt ovenfor.

NB! Tallene fra NLA trekkes noe opp fordi det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi de mest erfarne uttrykte størst grad av enighet i påstandene,

mens tallene fra UiA trekkes noe ned fordi det er en overvekt av respondenter i første og andre årstrinn.

På slutten av bolken med spørsmål om fag og fagvalg fikk studentene spørsmålet «Utdyp gjerne om fagvalg, fagtilbud, fagkombinasjoner etc». Det var 694 studenter som svarte på dette spørsmålet. Vi ser en seleksjon i bruken av dette fritekstspørsmålet, basert på studentenes svar i det foregående batteriet om fagvalg. Andelen studenter som bruker fritekstfeltet er mellom 10 og 15 prosentpoeng høyere for studenter som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» enn for studenter som svarer annerledes for hver av påstandene i forrige batteri. Selv om forskjellen ikke er veldig stor, er denne seleksjonen viktig å ta høyde for i tolkning av resultater.

En betydelig andel av studentene etterlyser muligheten til å kunne velge flere valgfag eller masterfag ved studiestedet sitt. Noen studenter peker på manglende samsvar mellom fagene de har fått opplyst tilbys og fagene de faktisk kan velge, og at det manglende samsvaret kan skyldes enten lave studenttall eller kombinasjoner av fag som ikke er mulig å ta.

Minst 10 prosent av studentene skriver om at fordypning går på bekostning av bredde (basert på ordteiling samt raske anslag på andeler av studenter som skriver om tema) – noen peker på at det burde være samsvar mellom krav til studiepoeng i ulike fag i skolen og GLU og mellom antallet fag man faktisk må undervise i skolen og fag man blir opplært i ved GLU. Det er imidlertid også en minoritet som er fornøyd med fordypningen sin. Flere studenter kommer med konkrete forslag om større valgfrihet i fagvalg.

Det er fire fag som omtales særlig ofte av studentene: engelsk (14 prosent av studentene), matematikk (10 prosent), norsk (16 prosent) og spesialpedagogikk (13 prosent). Mange som skriver om spesialpedagogikk, mener dette er noe alle burde ha fordi det er viktig i skolen. Studenter som skriver om masteroppgave og spesialpedagogikk, skriver på den ene siden at de opplever at de får for lite fordypning i spesialpedagogikk utenom masteroppgaven, men på den andre siden skriver også noen studenter at de opplever at det å velge spesialpedagogikk gir for få undervisningsfag. Studenter som skriver om engelsk, etterlyser i stor grad muligheten til å kunne velge engelsk i de kombinasjonene de ønsker med andre undervisningsfag, tilbud om engelsk fra egen institusjon eller at engelsk blir obligatorisk med begrunnelser som i dette eksemplet: «Engelsk må bli en del av grunnfagene, fordi det er et krav i skolen om 30stp i engelsk for å undervise. Studiet må speile de faktiske kravene». Studentene skriver mer variert om matematikk og norsk, men en del studenter ønsker at matematikk og norsk ikke var obligatoriske.

11 Masteroppgaven

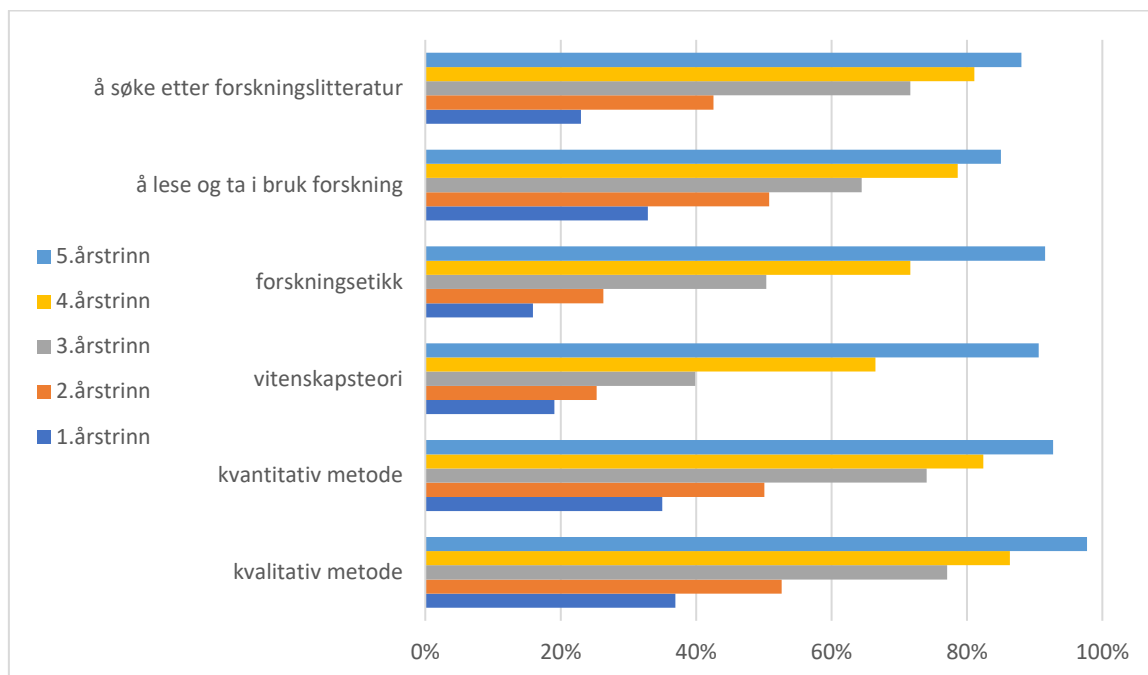
I dette kapittelet inngår spørsmål om forberedelse til masteroppgaven, gjennomføring av den og opplevd relevans av den. Disse spørsmålene ble bare stilt til studenter som var sent i sitt studieløp, unntatt de første spørsmålsbatteriende, som gikk til alle respondentene.

11.1 Forberedelser og oppstart

Innføring i og erfaring med metode og forskning

Alle respondentene fikk spørsmål om de hittil i studiet har fått innføring i ulike ferdigheter relevant for forskning og oppgaveskriving. Svaralternativene, som gjengis nedenfor, ble angitt i en avkryssingsliste. Cirka 3 300 studenter svarte på disse spørsmålene.

Figur 11.1: «Kryss av hvis du, hittil i studiet, har fått innføring i ...». Andel av de svarende i hvert årstrinn som krysset av for påstandene.



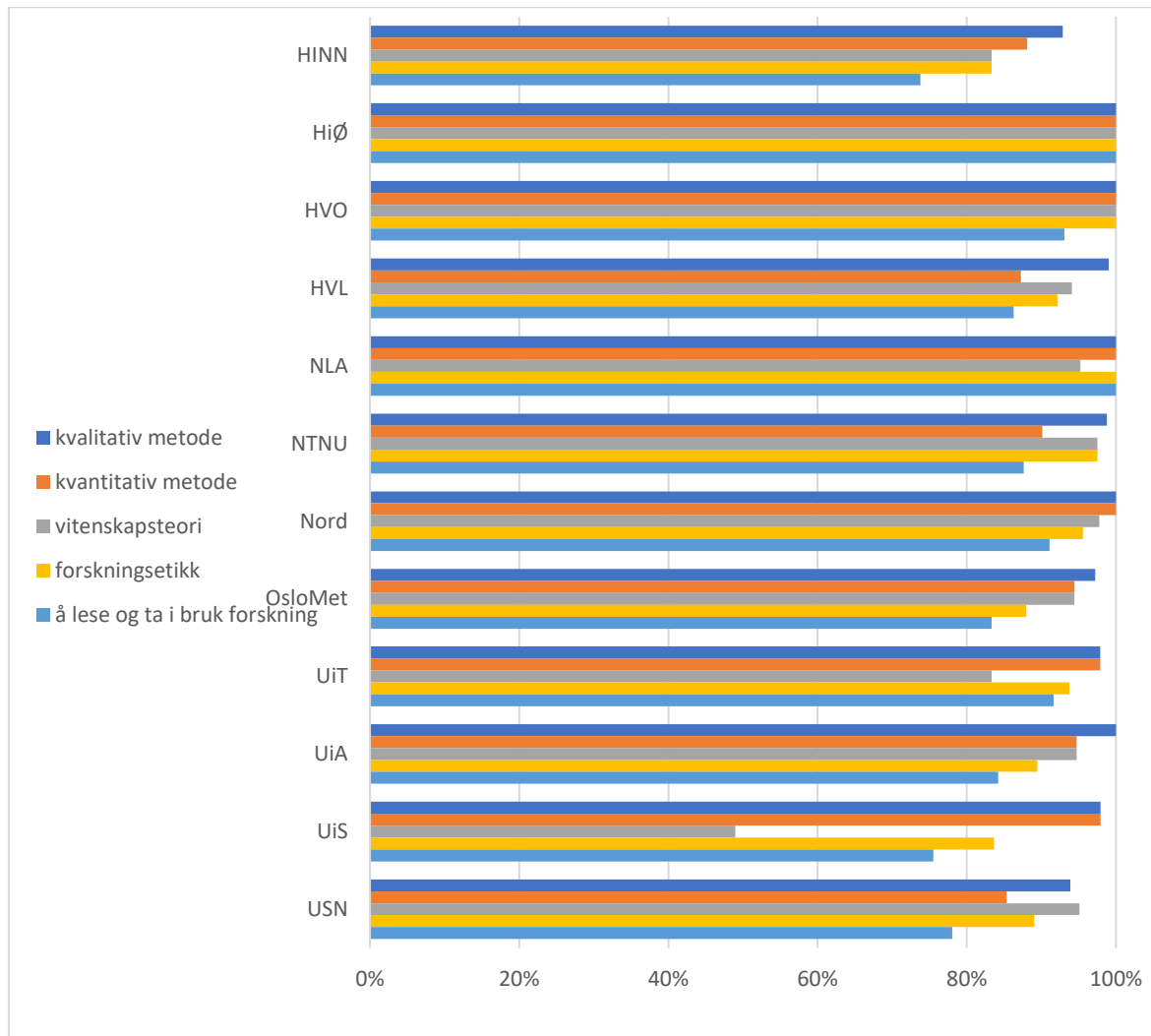
Flertallet av studentene får innføring i de fleste av ferdighetene. Ikke overraskende øker andelen som oppga at de har fått innføring i disse elementene med økende studieerfaring. Mellom 85 og 98 prosent av femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i disse elementene, lavest andel er det på «å lese og ta i bruk forskning» (85 prosent), høyest på «kvalitativ metode» (98 prosent). Også de fleste fjerdeårsstudentene har fått innføring i dette, fra 66 prosent for «vitenskapsteori» til 86 prosent for «kvalitativ metode». Over halvparten av tredjeårsstudentene har fått innføring i de ulike elementene, med unntak av «vitenskapsteori» (40 prosent). Sånn sett kan man si at mange grunnleggende forutsetninger for å arbeide med masteroppgaven er på plass for det store flertallet av studenter før de skal begynne på den. Merk at de reelle prosenttallene trolig er enda høyere enn det som vises i figuren, dette ut fra måten tallene er beregnet.²⁷

Under fordeler vi tallene for respondentene i femte årstrinn, på institusjon. Vi velger å bare inkludere femte årstrinn fordi studenter i tidligere årstrinn kanskje ennå ikke har fått innføring i de ulike elementene, og at det kan være ulik praksis mellom institusjonene når i

²⁷ På slike «avkryssingsspmåler» registreres de som krysset av, men ikke de som ikke besvarte spørsmålet. En helt korrekt *nevner* for prosenttallene er ikke mulig å få, og NOKUT har gjort et noe forsiktig anslag. Dette gjør at de reelle prosenttallene er noe høyere.

studieløpet slike innføringer gis. Dette grepet gir dermed et bedre sammenligningsgrunnlag mellom institusjonene.

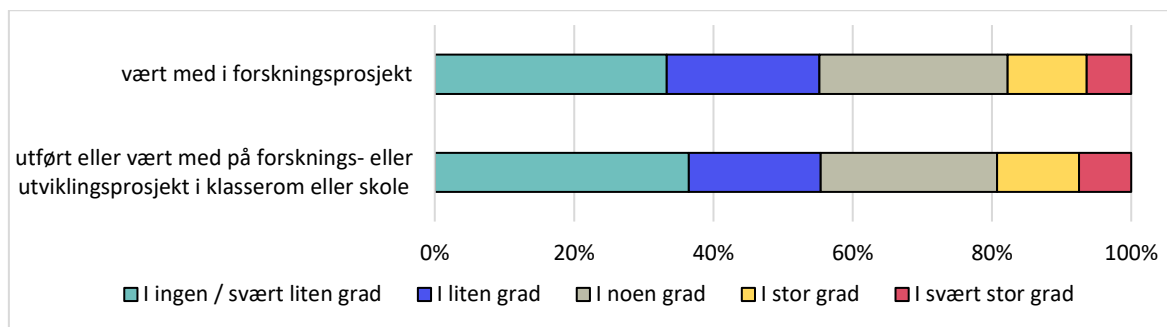
Figur 11.2: «Kryss av hvis du, hittil i studiet, har fått innføring i ...». Andel av de svarende femteårsstudentene, per institusjon.



De aller fleste femteårsstudentene oppga å ha fått innføring i de ulike elementene, dette gjelder på alle institusjonene. Det er altså lite variasjon i materialet. Det klareste unntaket er på UiS, der bare 49 prosent oppga å ha fått innføring i «vitenskapsteori». Dette kan skyldes at andre begreper enn «vitenskapsteori» brukes på UiS. NB! Det er få svarende på femte årstrinn på HiØ (15) og NLA (21).

Alle respondentene fikk deretter spørsmål om de hittil i studiet har «vært med i forskningsprosjekt» og om de har «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Nesten 3 200 studenter svarte på disse spørsmålene. Rundt seks prosent svarte «Vet ikke / ikke relevant» på hver av de to påstandene, svarfordelingene er beregnet uten disse.

Figur 11.3: «Har du, hittil i studiet ...». Nasjonale tall. Svarfordeling, prosent.

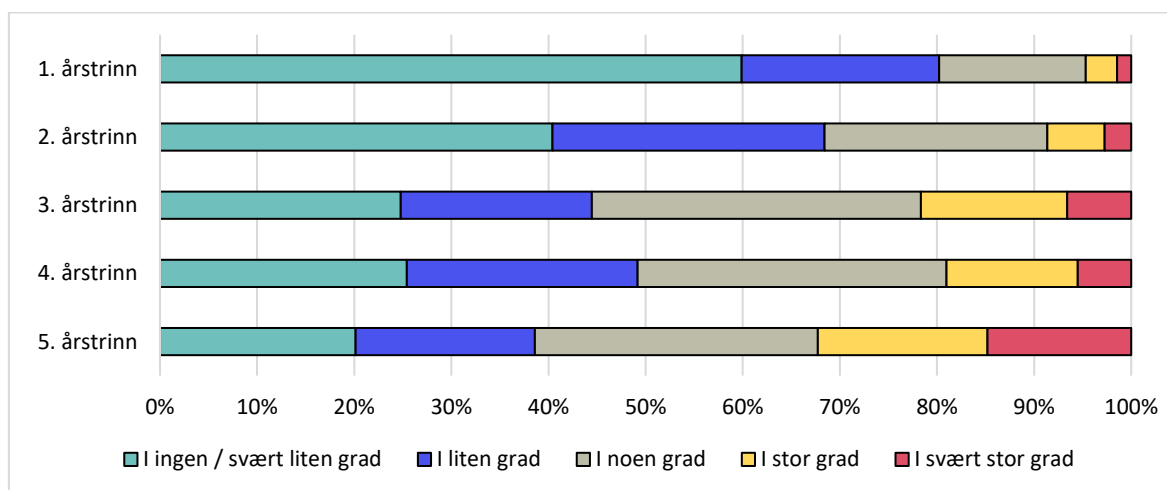


Om lag 20 prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» å ha «vært med i forskningsprosjekt» og ha «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Tilsvarende tall for «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» er 55 prosent.

Mange av respondentene har svart likt på begge spørsmålene. For eksempel svarte 70 prosent av de som oppga «I svært stor grad» på det første av de to spørsmålene, det samme på det neste. Dette er en indikasjon på at respondentene kan ha oppfattet spørsmålene som ganske like, og/eller at prosjektet de har hatt i klasserom eller skole også har vært et forskningsprosjekt.

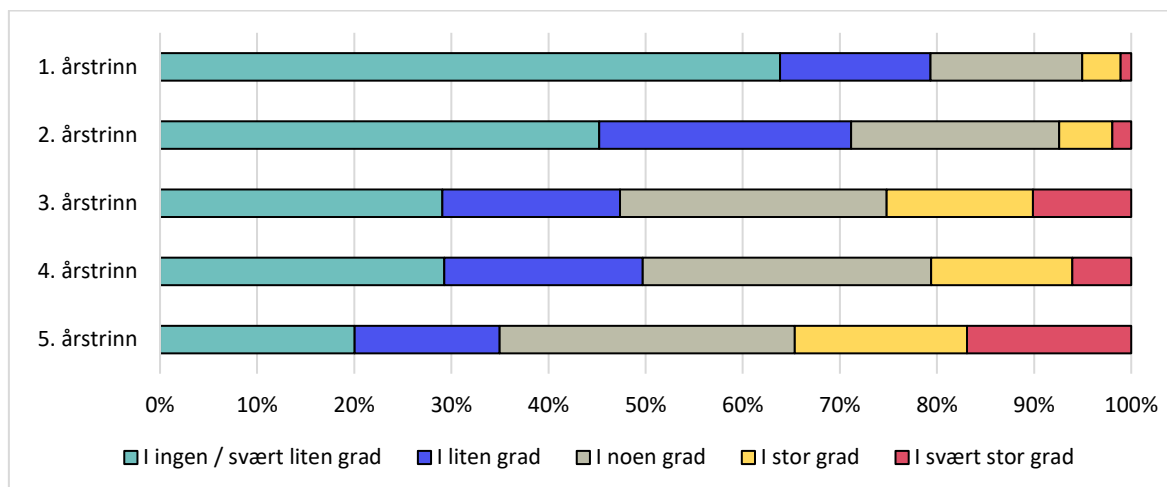
Påstandenes svarfordeling har liten variasjon når vi deler opp etter dimensjonene GLU 1–7 versus GLU 5–10 og organisering. Under fordeler vi svarene på årstrinn, altså etter hvor langt studentene har kommet i studiet.

Figur 11.4: «Har du, hittil i studiet vært med i forskningsprosjekt». Årstrinn. Svarfordeling, prosent.



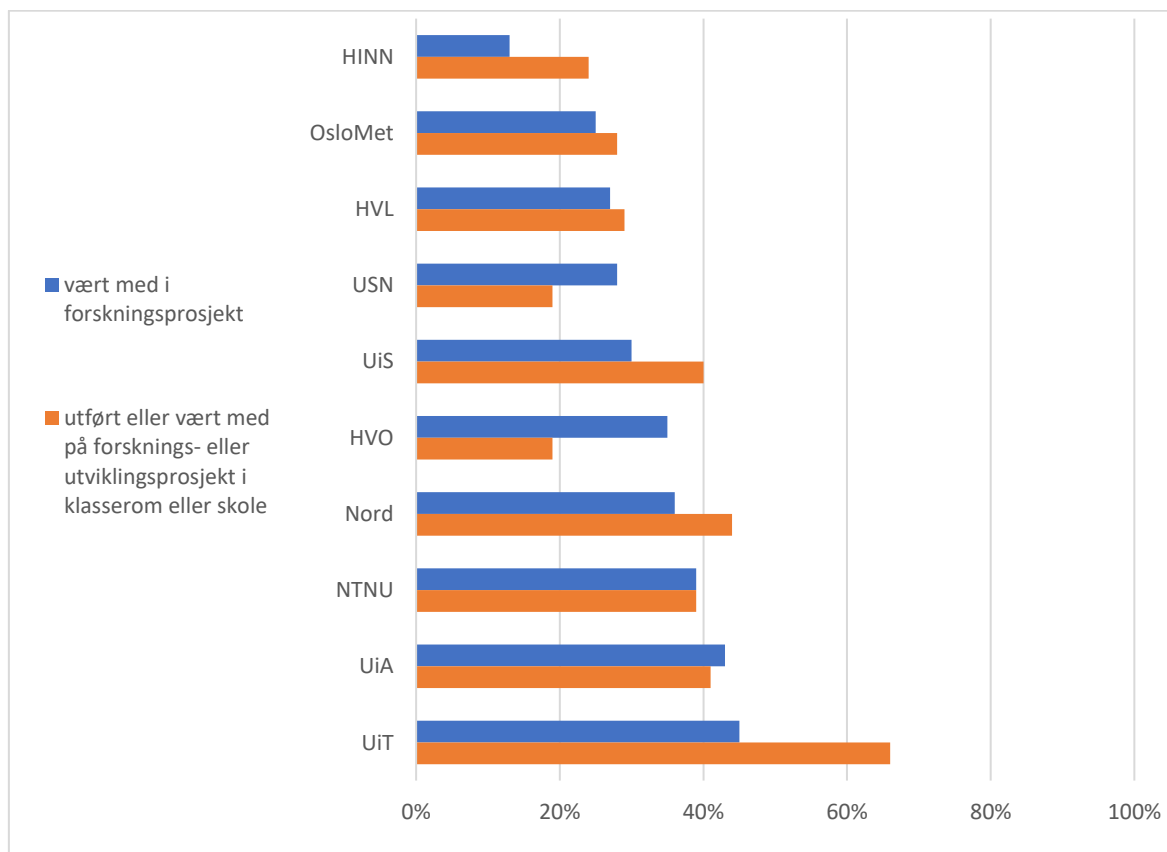
Ikke overraskende er det få av førsteårsstudentene som i stor eller i svært stor grad har vært med i forskningsprosjekt i studiet (5 prosent). Andelen er økende, til 32 prosent blant femteårsstudentene.

Figur 11.5: «Har du, hittil i studiet utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole». Årstrinn. Svarfordeling, prosent.



Svarmønsteret på dette spørsmålet er veldig likt for det første av disse to spørsmålene. Andelen som oppga at de i stor eller i svært stor grad har «utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekt i klasserom eller skole» er økende, fra 5 prosent blant førsteårsstudentene til 35 prosent blant femteårsstudentene. Under viser vi andelen som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på de to påstandene blant respondentene i femte årstrinn, per institusjon. De tre institusjonene med færrest femteårsstudenter blant respondentene (SA/SH, HiØ og NLA) er trukket ut av figuren.

Figur 11.6: «Har du, hittil i studiet ...». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Femteårsstudenter, institusjon.

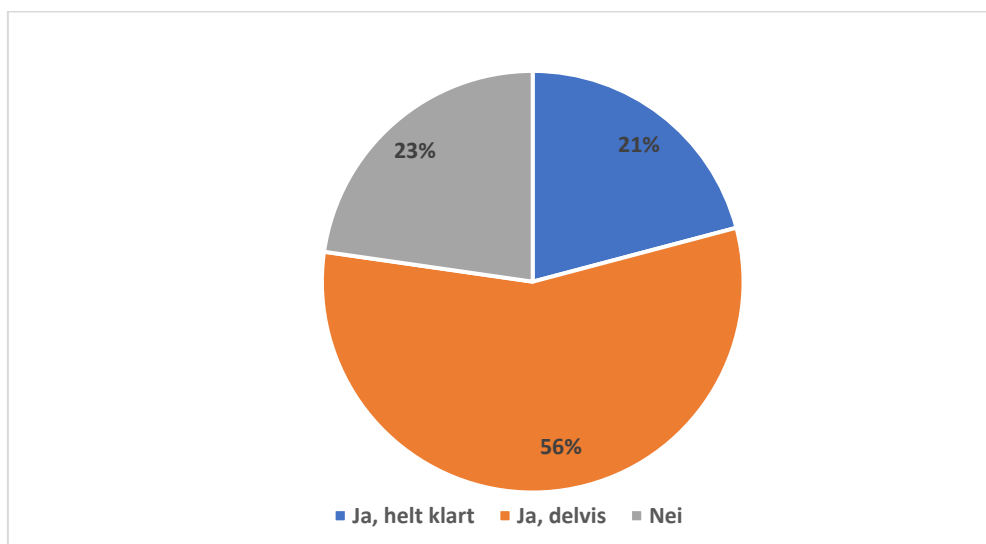


Ifølge disse tallene er det UiT som i størst grad (dvs. har flest som svarer i stor eller i svært stor grad) trekker studentene inn i forsknings- eller utviklingsprosjekter i klasserom eller skole (66 prosent). I den andre enden ligger HVO og USN med 19 prosent. De fleste andre institusjonene ligger nært landsgjennomsnittet (35 prosent). På spørsmålet om de har «vært med i forskningsprosjekt», er forskjellene mindre, størst andel er det på UiT (45 prosent), lavest på HINN (13 prosent). De andre institusjonene ligger nært landsgjennomsnittet (32 prosent). Indikasjonen på at respondentene har oppfattet de to spørsmålene som svært like og derfor i stor grad har besvart dem likt, får en viss støtte av de institusjonsvise tallene, men kan ikke forklare de relativt store forskjellene på enkelte institusjoner, spesielt UiT.

Hvorfor skrive en masteroppgave?

Etter dette spurte vi «Forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?», svaralternativene var «Ja, helt klart», «Ja, delvis» og «Nei».

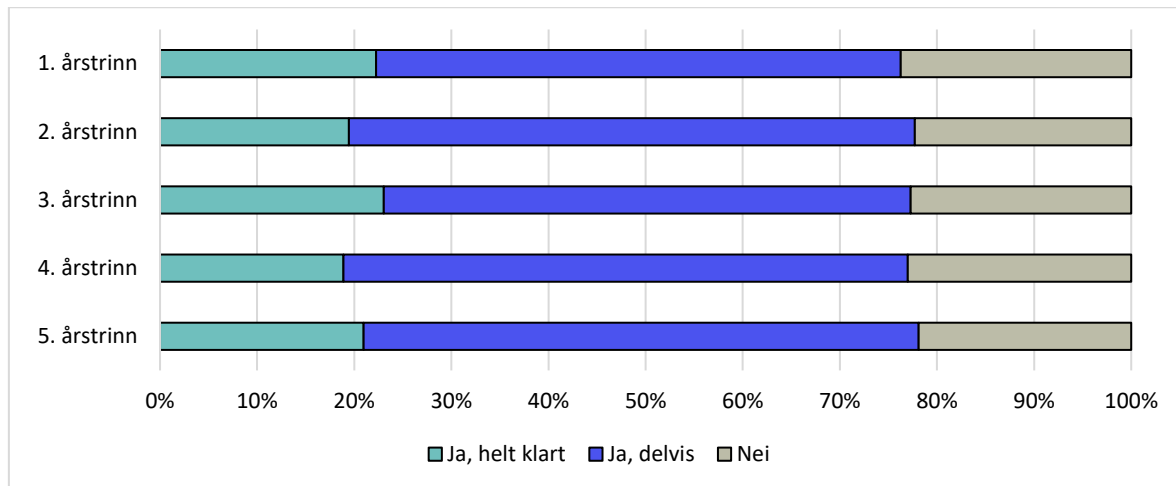
Figur 11.7: «Forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?». Nasjonale tall.



Flertallet (56 prosent) oppga å delvis forstå, 21 prosent helt klart forstå og 23 prosent ikke forstå hvorfor de skal skrive en masteroppgave.

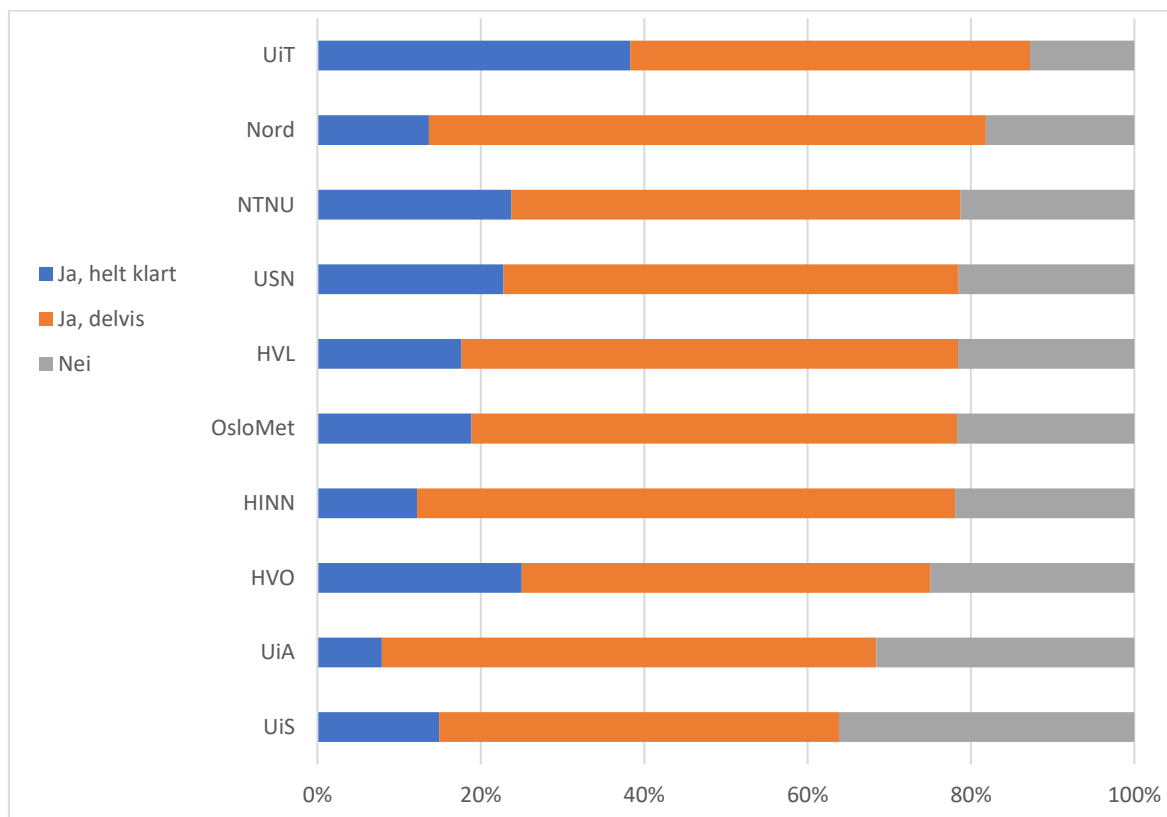
Påstandenes svarfordeling har liten variasjon når vi deler opp etter dimensjonene GLU 1–7 versus GLU 5–10 og organisering. Under fordeler vi svarene på årstrinn, altså etter hvor langt studentene har kommet i studiet.

Figur 11.8: «Forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?». Årstrinn. Svarfordeling, prosent.



Det er liten variasjon mellom årstrinnene. Andelen «Nei» varierer fra bare 24 til 22 prosent, mens andelen «Ja, helt klart» varierer mellom 19 og 23 prosent. Disse tallene viser at bevisstheten rundt hvorfor man skal skrive en masteroppgave ikke er spesielt høy i studentpopulasjonen, heller ikke blant femteårsstudentene. Spørsmålsformuleringen er kanskje uklar, en respondent kan legge ulikt innhold i hva det vil si «å forstå hvorfor», men man kan uansett tenke seg at andelen som oppga «Nei» ville synke med økende årstrinn. Under viser vi svarfordelingen for respondenter som er i femte årstrinn, per institusjon. De tre institusjonene med færrest femteårsstudenter blant respondentene (SA/SH, HiØ og NLA) er trukket ut av figuren.

Figur 11.9: «Forstår du hvorfor du skal skrive en masteroppgave?». Femteårsstudenter, institusjon. Svarfordeling.



Høyest andel som oppga at de ikke forstår hvorfor de skal skrive en masteroppgave, er det på UiS (36 prosent), lavest andel er det på UiT (13 prosent). Klart høyest andel «Ja, helt klart» er det på UiT (38 prosent), lavest er det på UiA (8 prosent) og på HINN (12 prosent). Høyest andel «Ja, helt klart» pluss «Ja, delvis» er det på UiT (87 prosent). Lavest, men likevel en relativt høy andel, «Ja, helt klart» pluss «Ja, delvis» er det på UiS (64 prosent) og UiA (68 prosent).²⁸

De to institusjonene med høyest «Ja-andeler» er de samme som har høyest andeler studenter som oppgir at de har utført eller vært med på forsknings- eller utviklingsprosjekter i klasserom eller skole.

I spørreskjemaet ble spørsmålet «Forstår du hvorfor du skal skrive masteroppgave?» fulgt av fritekstspørsmålet «Her kan du utdype om du vil». 758 studenter brukte dette fritekstfeltet. Prosentandelen studenter som brukte feltet økte vesentlig med studieprogresjon (fra 7 prosent svarende blant studenter i sitt første studieår til henholdsvis 30 og 43 prosent blant de i fjerde og femte studieår). Vi ser også at bruk av fritekstfeltet er høyere for studenter som svarer «nei» (36 prosent) eller «ja, delvis» (23 prosent) enn for studenter som svarer «ja» (10 prosent) på det foregående spørsmålet om forståelse av formålet med masteroppgaven. Vi kan ikke være sikre på at svarende fra hver av disse gruppene uttrykker synspunkt som er representative for dem som ikke svarer. På grunn av denne klare seleksjonen i bruk av fritekstfeltet, presenterer vi svarene på fritekstspørsmålet gruppert etter svar på det foregående spørsmålet i skjemaet.

²⁸ HiØ og NLA, som har akkurat litt for få respondenter til at vi viser tallene, har ganske høye «Ja-tall».

På grunn av seleksjonen velger vi også å ikke oppgi presise andeler respondenter som inntar ulike synspunkt her.

Det var 68 respondenter som svarte «Ja, helt klart» på spørsmålet om de forstår hvorfor de skriver masteroppgave og som brukte fritekstfeltet. Disse trekker i stor grad frem forskningsforståelse, dybdeforståelse av fag og å løfte lærerprofesjonen/bedre lønn som begrunnelser for å skrive masteroppgave. En respondent skriver: «For å kunne forske på egen praksis, ta med dybdekunnskap inn i skolen, øke kvaliteten i lærerarbeidet, gir større profesjonalitet, høyere lønn, høyere status kanskje? Mulighet til å forske videre».

Det er imidlertid noen av disse respondentene som problematiserer vektleggingen av masteroppgaven i studiet. Her er et eksempel: «Forstår hvorfor vi skal skrive masteroppgave, men mener fremdeles at verdien av masteroppgave ikke overgår verdien av praksis. Ergo, ett halvt år praksis (ordentlig nærmere det sykepleier studenter har) hadde vært mer relevant enn å skrive masteroppgave.»

Andelen som problematiserer masteroppgaven på denne måten, fremstår liten i en kvalitativ gjennomlesning av svarene. Dette gir imidlertid ikke grunnlag for å si noe presist om andelen studenter som har et uproblematisk forhold til masteroppgaven, både på grunn av mulig selvseleksjon i bruk av fritekstfelt og på grunn av at spørsmålsformuleringen peker mot innholdet i studentenes forståelse av formålet med masteroppgaven, heller enn en evaluering av rollen til masteroppgaven i utdanningen.

De 424 respondentene som svarte «Ja, delvis» på spørsmålet om de forstår hvorfor de skriver masteroppgave og som brukte fritekstfeltet, er i stor grad kritiske til masteroppgaven. Noen respondenter er kritiske til verdien av læringsutbyttet fra masteroppgaven for utøvelsen av læreryrket, enten på grunn av at de opplever relevansen som lav, eller fordi de ikke forventer å få brukt kompetansen oppgaven gir i utviklingsarbeid i skolen. Andre respondenter fremhever at de heller skulle ønske annen kompetanse ble høyere prioritert på bekostning av masteroppgaven og dybden/forskningskompetansen denne gir – mange respondenter peker på mer praksis. Her er et eksempel på et svar som kombinerer begge disse poengene: «forstår at å skrive masteroppgave skal gi meg bedre forutsetninger for å bruke forskning i egen profesjonsutvikling, men 1) hvilken lærer har tid til det og 2) tror jeg kunne lært mye mer relevant ved å ha et års praksis, for eksempel»

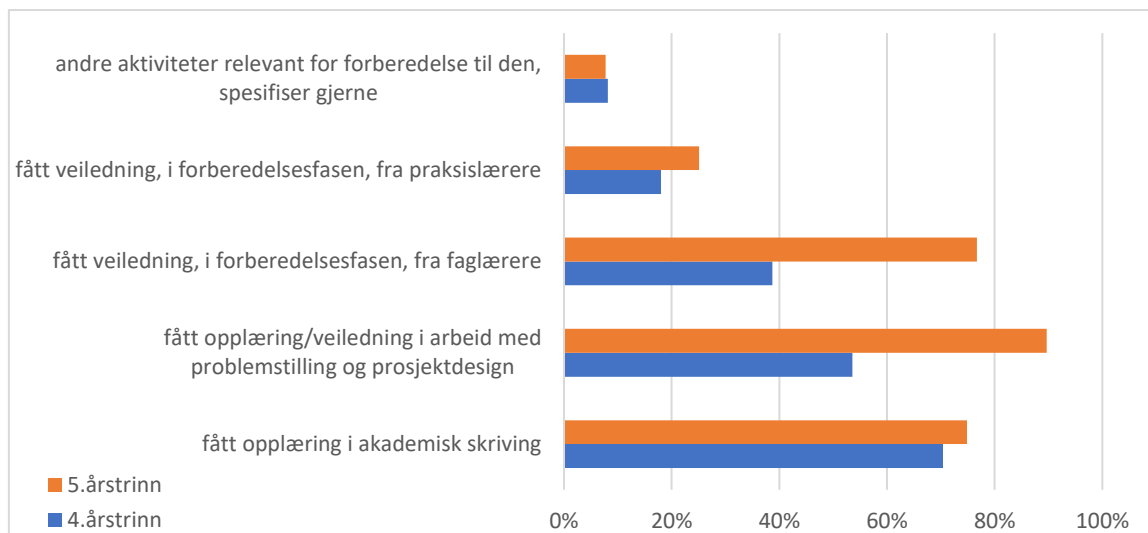
Det var 266 respondenter som svarte «Nei» på spørsmålet om de forstår hvorfor de skriver masteroppgave og som brukte fritekstfeltet. En stor andel av disse er opptatt av at de ikke ser hvordan masteroppgaven gjør dem bedre skikket til å utøve læreryrket. Omtrent 25 prosent av disse peker på at mer praksis hadde vært bedre bruk av tid. Noen respondenter peker på konkrete «profesjonsrettede» kompetanser/ferdigheter de mener masteroppgaven går på bekostning av og som de ønsker ble høyere prioritert. Dette inkluderer eksempelvis fordypning i flere fag eller trening i klasseromsledelse. En del respondenter klassifiserer eksplisitt utbyttet av masteroppgaven som forskningskompetanse som er irrelevant for læreryrket, her er et eksempel som får frem disse poengene: «Ikke i den forstand at jeg skal bli lærer. Hvis jeg skulle blitt forsker så kunne jeg forstått det. Slik det er lagt opp nå, så tror jeg det ville vært mer nyttig å bruke det siste året på praksis eller spesialpedagogikk, som jeg savner i dette studiet. Jeg forstår at en masteroppgave vil gi meg mer «fett på baken» i forhold til teoretisk kunnskap, men hvordan den skal hjelpe meg i læreryrket utover det, har jeg ingen formening om.»

Forberedende læringsaktiviteter

Alle respondentene fikk spørsmålet «Kryss av om du, hittil i studiet, relatert til masteroppgaven har ...». Deretter ble fem ulike læringsaktiviteter som kan være relevante for arbeidet med masteroppgaven listet opp. Påstandene ble listet opp i en avkryssingsliste.

Spørsmålene gikk bare til studenter på fjerde og femte årstrinn. Cirka 1 400 studenter svarte på disse spørsmålene.

Figur 11.10: «Kryss av om du, hittil i studiet, relatert til masteroppgaven har ...». Andel av de svarende i hvert årstrinn (fjerde og femte) som krysset av for påstandene. Nasjonale tall.



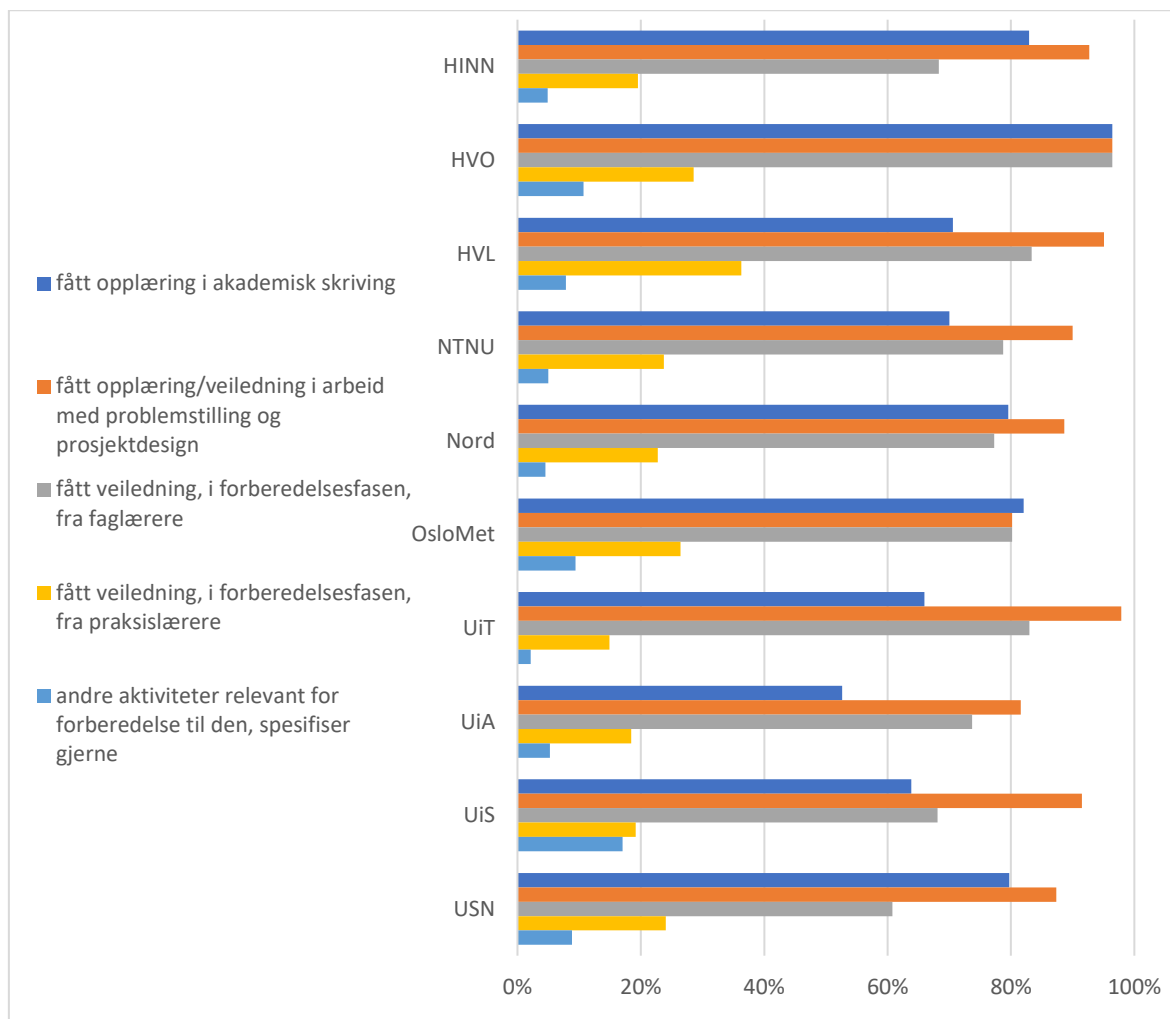
De tre læringsaktivitetene som flest femteårsstudenter oppga å ha erfaring fra er «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» (90 prosent), mens tilsvarende tall for «fått opplæring i akademisk skriving» og «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra faglærere» er rundt 75 prosent. Læringsaktiviteten «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra praksislærere» har færre (25 prosent) erfaring fra, mens bare 8 prosent oppga å ha opplevd «andre aktiviteter relevant for forberedelse til den, spesifiser gjerne».

Fjerdeårsstudentene svarer ganske likt, men en mindre andel av dem (enn av femteårsstudentene) oppga at de har «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign» og «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra faglærere». Nesten like mange fjerdeårsstudenter som femteårsstudenter oppga å ha «fått opplæring i akademisk skriving», noe som indikerer at akademisk skriving også foregår i tilknytning til andre aktiviteter enn masteroppgaven, som for eksempel bacheloroppgaven.

Under fordeler vi tallene for respondentene som er i femte årstrinn, på institusjon.²⁹ De tre institusjonene med færrest svarende femteårsstudenter (SA/SH, HiØ og NLA) er trukket ut av figuren.

²⁹ Vi velger å bare inkludere femte årstrinn fordi studenter i tidligere årstrinn kanskje ennå ikke har fått innføring i de ulike elementene og at det kan være ulik praksis mellom institusjonene i når i studieløpet slike innføringer gis. Dette grepet gir dermed et bedre sammenligningsgrunnlag mellom institusjonene.

Figur 11.11: «Kryss av om du, hittil i studiet, relatert til masteroppgaven har ...». Femteårsstudenter, institusjon.



Når det gjelder «fått opplæring i akademisk skriving», har så godt som alle (96 prosent) av femteårsstudentene på HVO fått dette, mens tilsvarende tall på UiA er 53 prosent.

Det er nokså lite variasjon mellom institusjonene i svarfordelingen på påstanden «fått opplæring/veiledning i arbeid med problemstilling og prosjektdesign»: det varierer 80 til 98 prosent.

Når det gjelder «fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra faglærere», har så godt som alle (96 prosent) av femteårsstudentene på HVO fått dette, mens tilsvarende tall på USN er 61 prosent.

For de to siste læringsaktivitetene («fått veiledning, i forberedelsesfasen, fra praksislærere» og «andre aktiviteter ...») er variasjonen ganske lav. Såpass mange som 17 prosent på UiS krysset imidlertid av for «andre aktiviteter ...».

Det påfølgende fritekstspørsmålet, «Her kan du skrive mer om hvordan du selv og de fagansatte på studieprogrammet forbereder deg til masteroppgaven», gikk kun til studenter på femte studieår. Like under halvparten av disse brukte fritekstfeltet. Studentene brukte i stor grad dette spørsmålet til å utdype/supplere eget svar på forrige batteri om forberedelser til masteroppgaven. Av temaene som spørres om i forrige spørsmål,

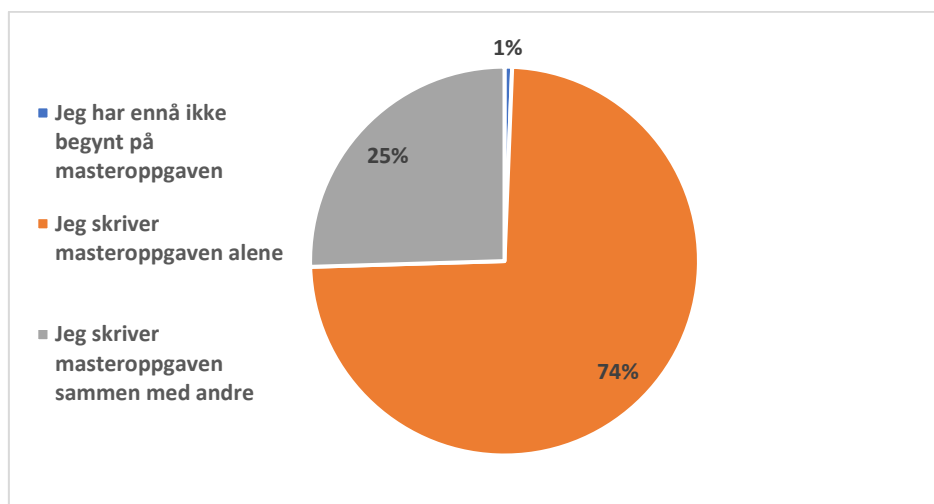
fremheves god veiledning fra faglærere (oppunder 30 prosent) i klart større grad enn de andre temaene som viktig i forberedelsene.

Litt over halvparten av studentene brukte spørsmålet til å vurdere forberedelsene de rapporterte om på forrige spørsmål. Respondenter som skriver om at de får veiledning, er for det meste svært positive til dette – noen respondenter etterspør mer/tidligere veiledning. En mindre andel av studentene (cirka 25 prosent) kommenterer kritisk på deler eller helheten av forberedelser som ble gitt i regi av studieprogrammet.

Arbeidet med masteroppgaven: har studentene begynt?

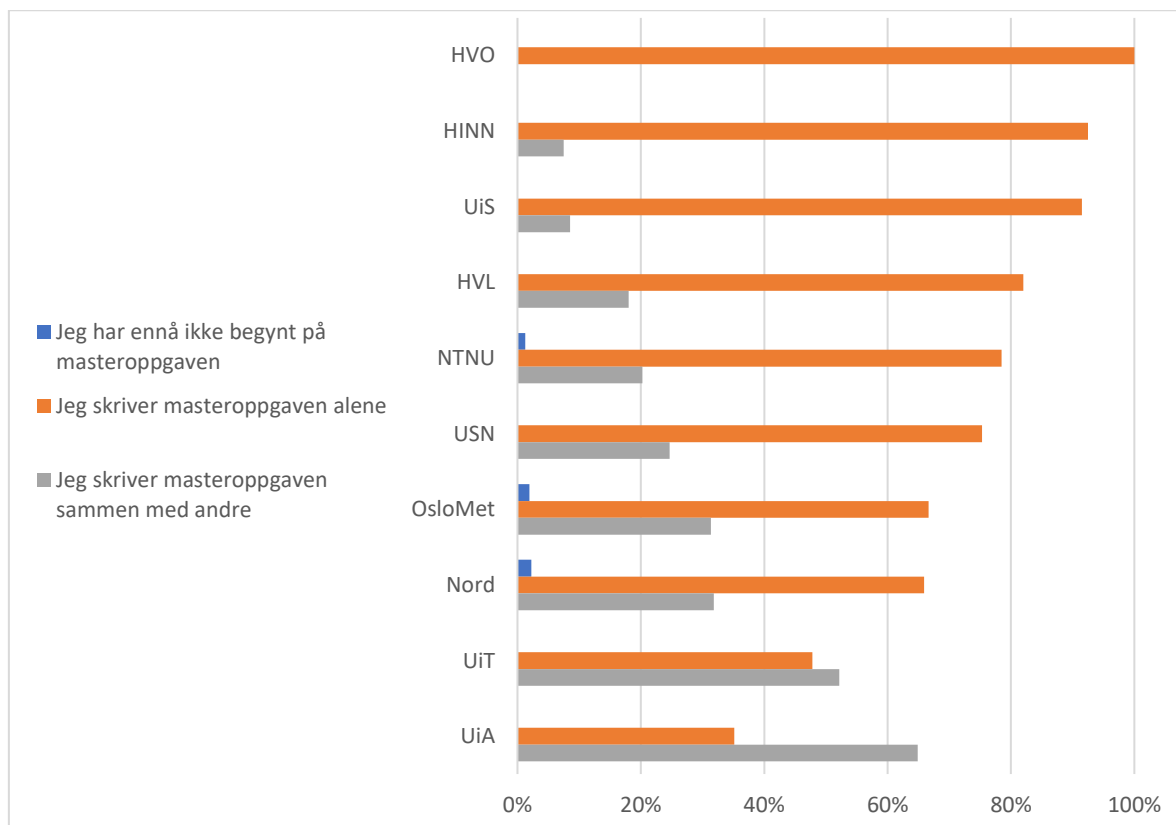
Studentene på femte årstrinn ble bedt om å ta stilling til påstandene «Jeg har ennå ikke begynt på masteroppgaven», «Jeg skriver masteroppgaven alene» og «Jeg skriver masteroppgaven sammen med andre». Noe over 600 studenter svarte.

Figur 11.12: «Har du begynt på / skriver du masteroppgave nå?». Femteårsstudenter. Nasjonale tall.



Så godt som alle studentene på femte årstrinn har begynt med masteroppgaven, noe som er å forvente, da de besvarte spørreskjemaet i sitt siste semester. Tre fjerdedeler skriver oppgaven alene, mens en fjerdedel skriver den sammen med andre. Under fordeler vi disse tallene fordelt på institusjon.

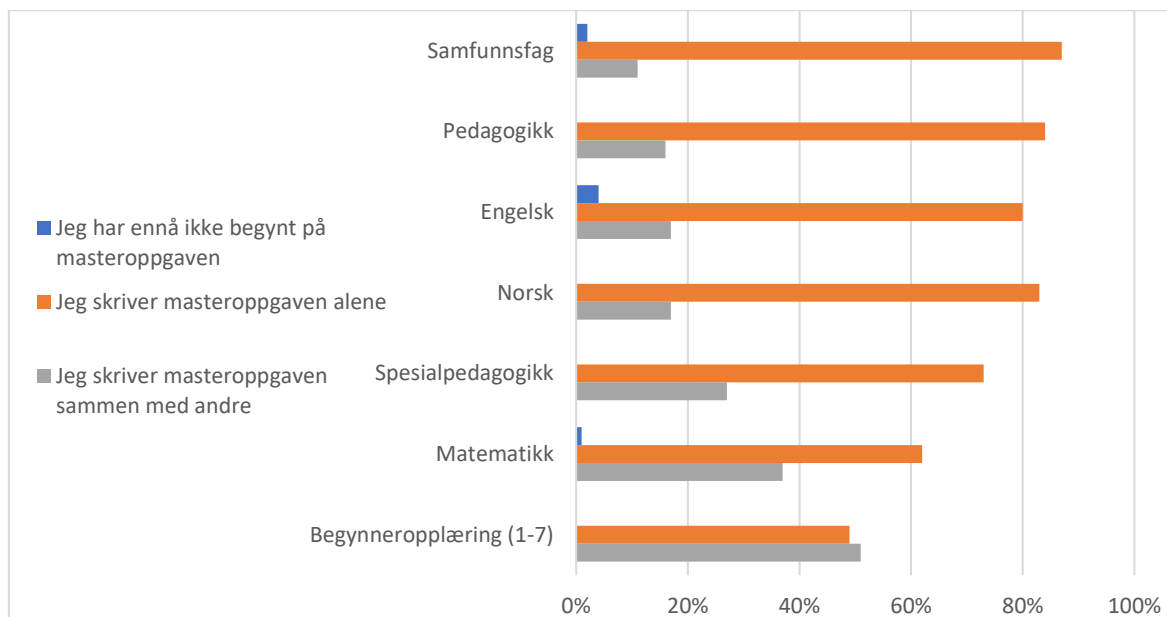
Figur 11.13: «Har du begynt på / skriver du masteroppgave nå?». Femteårsstudenter, institusjon.



Andelen som skriver oppgaven sammen med andre, varierer ganske mye, fra 65 prosent på UiA og 52 prosent på UiT til 0 prosent på HVO og 9 prosent på UiS. Andelen som skriver oppgaven alene, varierer dermed, logisk nok, omvendt: fra 35 prosent på UiA til 100 prosent på HVO.

Under fordeler vi tallene på de største masterfagene målt etter antall som krysset av på hvert masterfag på det tidligere spørsmålet.

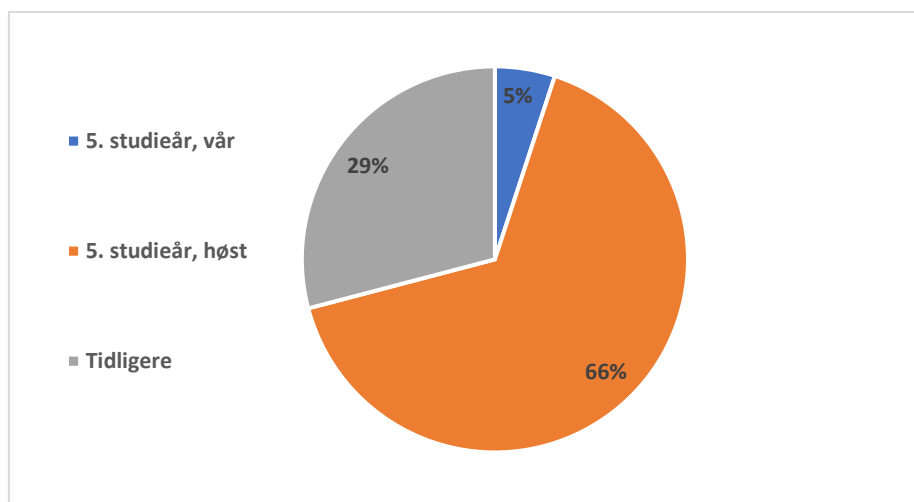
Figur 11.14: «Har du begynt på / skriver du masteroppgave nå?». Femteårsstudenter, store masterfag.



Det er klare fagforskjeller her. Andelen som skriver oppgaven sammen med andre, varierer ganske mye, fra 51 prosent på begynneropplæring til 11 prosent på samfunnsfag. Andelen som skriver oppgaven alene, varierer fra 87 prosent på samfunnsfag til 49 på begynneropplæring.

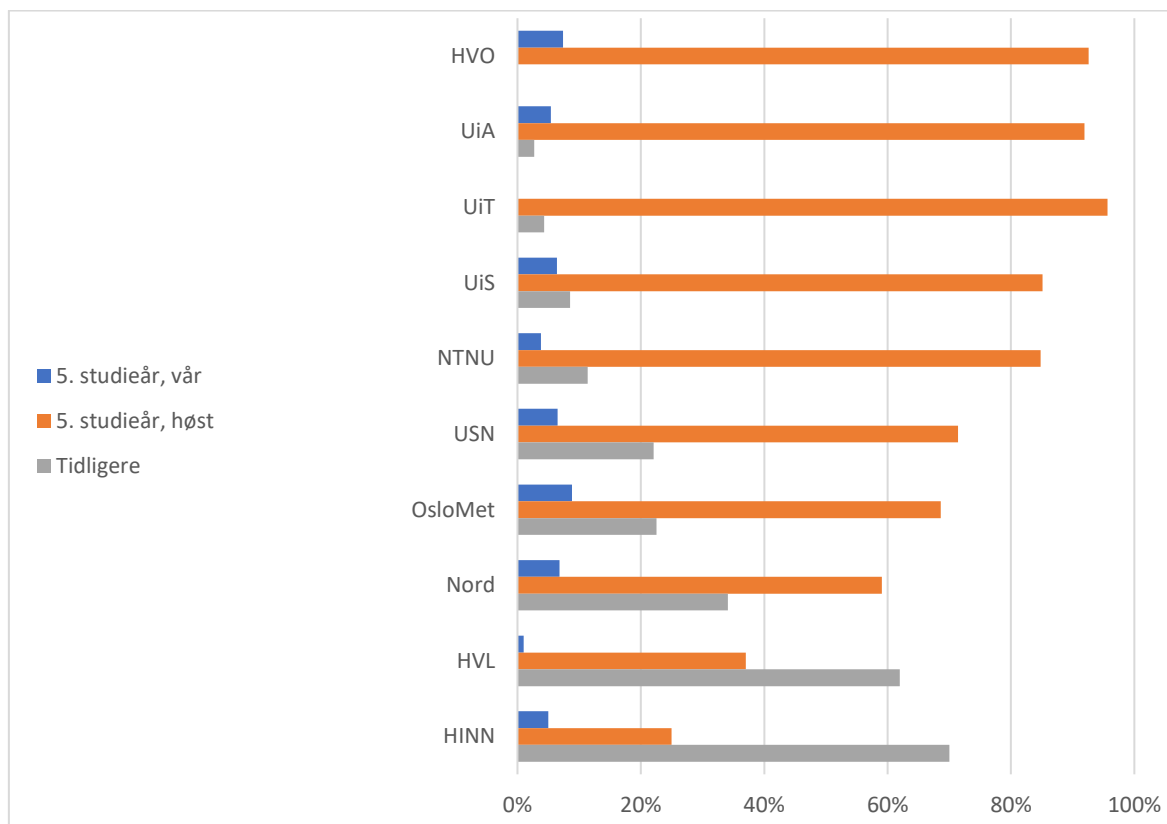
Studentene på femte årstrinn ble spurt «I hvilket semester begynte du å utarbeide en skisse til masteroppgaven?» Noe over 600 studenter svarte.

Figur 11.15: «I hvilket semester begynte du å utarbeide en skisse til masteroppgaven?». Femteårsstudenter. Nasjonale tall.



Flertallet, 66 prosent, begynte å utarbeide skisse til masteroppgaven i høstsemesteret i siste studieår, 29 prosent begynte tidligere, mens bare 6 prosent begynte i det siste semesteret. Under fordeler vi disse tallene på institusjon.

Figur 11.16: «I hvilket semester begynte du å utarbeide en skisse til masteroppgaven?». Femteårsstudenter, institusjon.

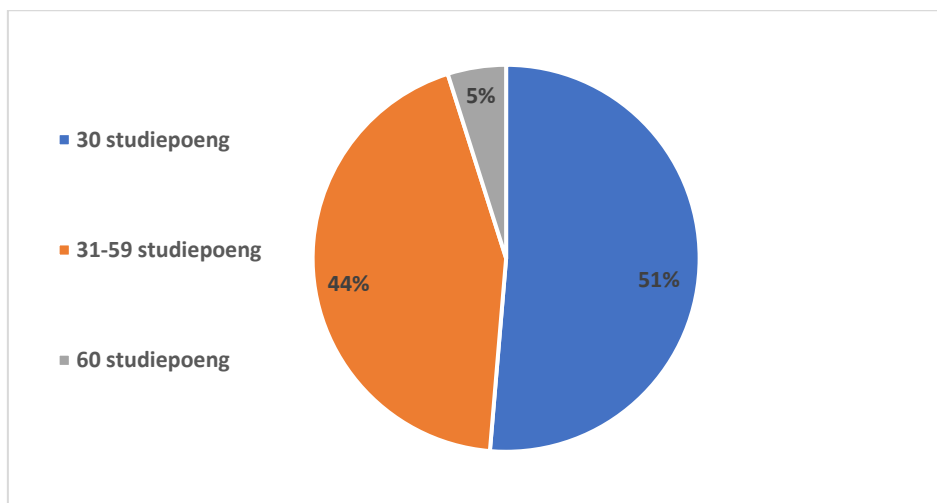


Studentene på HINN er de som i størst grad begynte «tidligere» (enn femte studieår) å utarbeide skisse til masteroppgaven, 70 prosent av dem gjør det, fulgt av HVL med 62 prosent. Ingen, eller nesten ingen, av studentene på HVO, UiT og UiA oppga at de begynte tidligere. Det store flertallet, på de fleste institusjonene, begynte i høstsemesteret i femte studieår, det gjelder rundt 90 prosent på mange av dem. Andelen som begynte i vårsemesteret i femte studieår, er lav for alle institusjoner.

11.2 Omfang og oppgavetyper

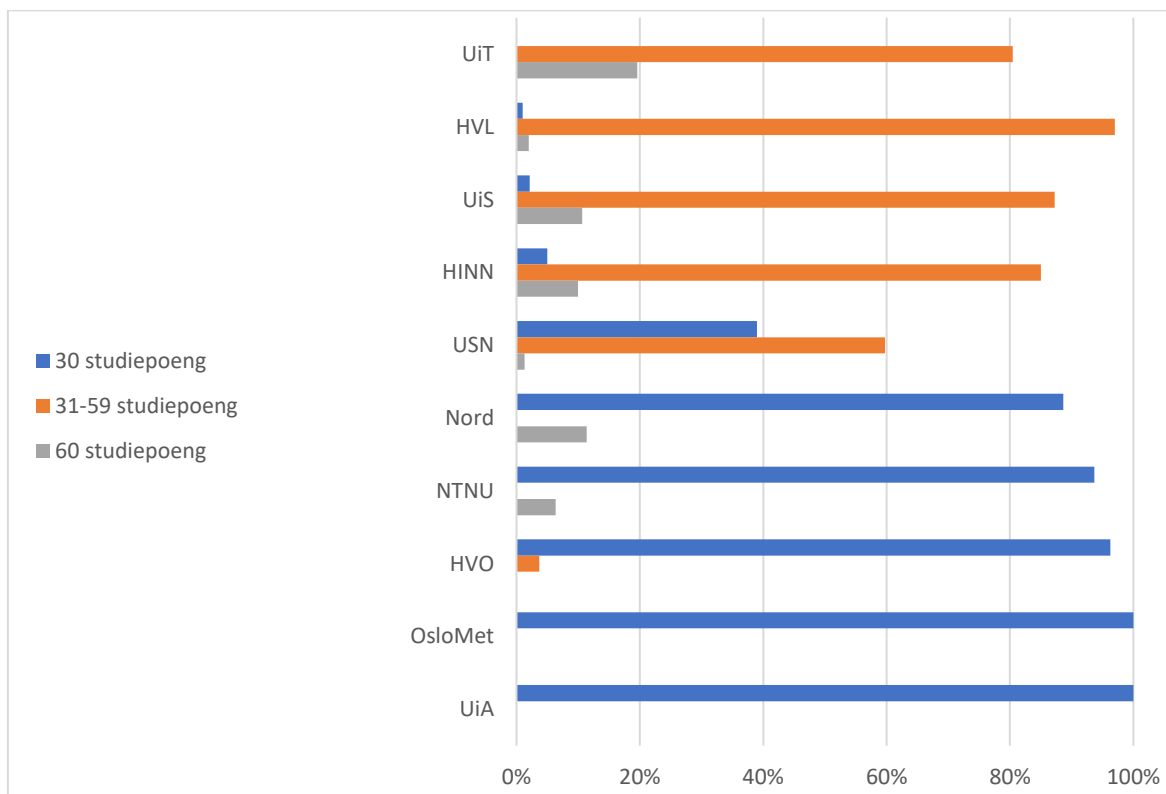
Studentene på femte årstrinn ble spurt «Hvor mange studiepoeng er masteroppgaven din på?» Noe over 600 studenter svarte.

Figur 11.17: «Hvor mange studiepoeng er masteroppgaven din på?». Femteårsstudenter. Nasjonale tall.



Halvparten (51 prosent) oppga at masteroppgaven er på 30 studiepoeng, 44 prosent 31–59 studiepoeng og 5 prosent 60 studiepoeng. Under fordeler vi disse tallene på institusjon.

Figur 11.18: «Hvor mange studiepoeng er masteroppgaven din på?». Femteårsstudenter, institusjon.

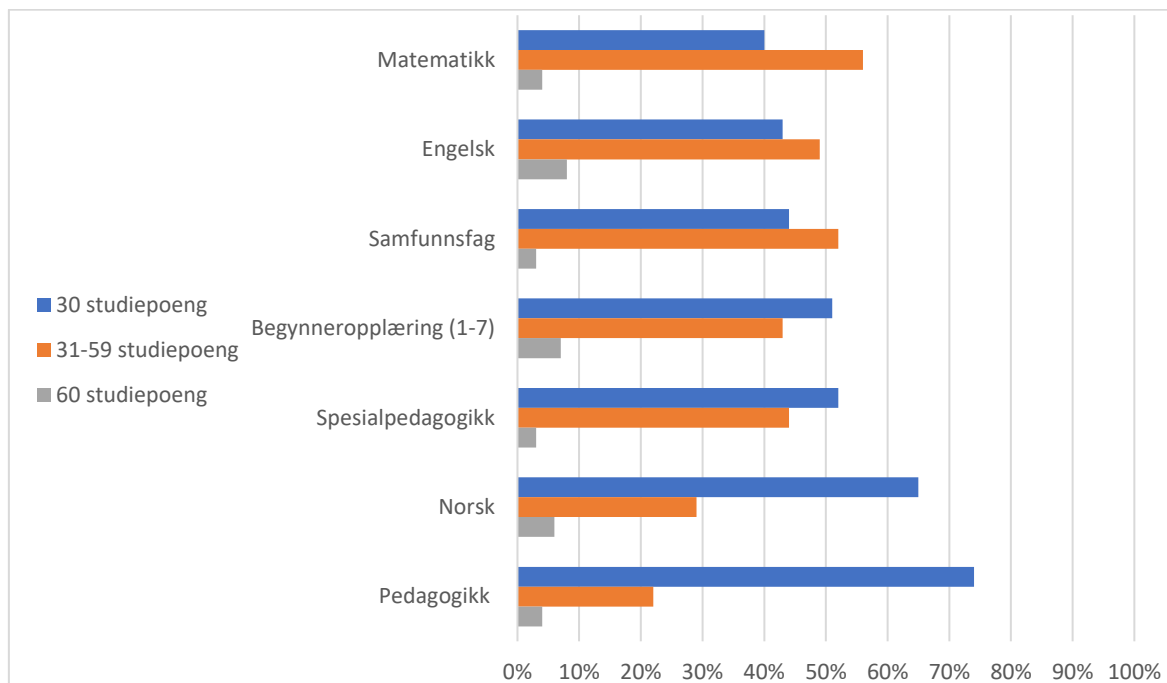


Det er tydelig at praksisen på dette feltet er ulik mellom institusjonene. På noen, som OsloMet og UiA, oppga 100 prosent at masteroppgaven er 30 studiepoeng. På andre, for eksempel HVO, NTNU og Nord, er det godt over 80 prosent som oppga det samme. På UiT, HVL, UiS og HINN oppga det store flertallet at masteroppgaven er på 31–59 studiepoeng. USN er den mest «blandede institusjonen», her oppga 60 prosent 31–59 studiepoeng og 39

prosent 30 studiepoeng. Andelen for 60 studiepoeng er små, høyest andel er det på UiT med 20 prosent.

Under fordeler vi tallene på de største masterfagene.

Figur 11.19: «Hvor mange studiepoeng er masteroppgaven din på?». Femteårsstudenter, store masterfag.

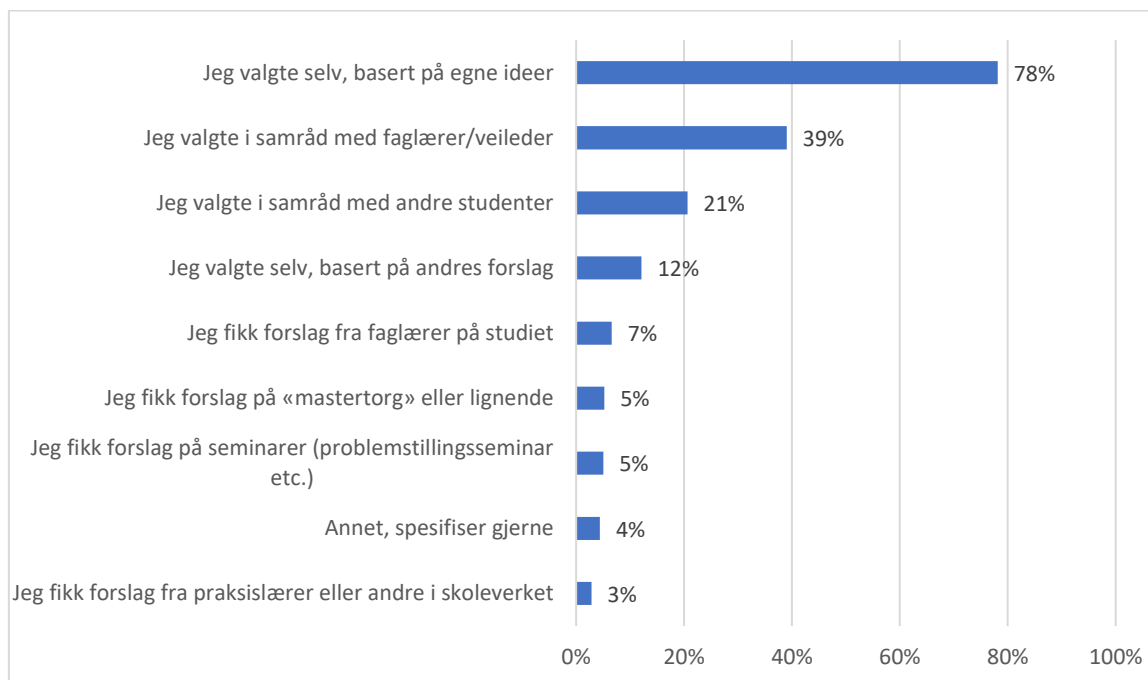


Det er tydelige fagforskjeller. I matematikk og samfunnsfag er det vanligst med 31–59 studiepoeng (henholdsvis 56 og 52 prosent), og i engelsk er andelen 49 prosent. I pedagogikk og norsk er 30 studiepoeng vanligst (henholdsvis 74 og 65 prosent), mens om lag halvparten på de andre fagene oppga det samme. Andelen som oppga 60 studiepoeng, er lav på alle fag. Det kan være at fagfordelingen på de ulike institusjonene påvirker disse tallene, vi har ikke tatt hensyn til dette i fremstillingen. Men uavhengig av om dette kan forklares av forskjeller mellom institusjoner, er fagforskjellene substansielt interessant.

11.3 Problemstilling og datagrunnlag

Studentene som var i gang med masteroppgaven, dvs. femteårsstudenter, fikk spørsmålet «Hva stemmer om valg av tema og problemstilling for masteroppgaven?», etterfulgt av flere påstander i en avkrysningsliste. Flere kryss var mulig. Noe over 600 studenter svarte.

Figur 11.20: «Hva stemmer om valg av tema og problemstilling for masteroppgaven?». Andel som krysset av for påstandene. Nasjonale tall.



Det klart mest avkrysset feltet var «Jeg valgte selv, basert på egne ideer» (78 prosent), fulgt av «Jeg valgte i samråd med faglærer/veileder» (39 prosent) og «Jeg valgte i samråd med andre studenter» (21 prosent).

Under ti prosent oppga «Jeg fikk forslag på «mastertorg» eller lignende», «Jeg fikk forslag på seminarer (problemstillingsseminar etc.)», «Jeg fikk forslag fra praksislærer eller andre i skoleverket», «Jeg fikk forslag fra faglærer på studiet» og «Annet, spesifiser gjerne». Blant de relativt få som har spesifisert her, utdyper noen et allerede valgt alternativ, noen skriver om at de ble inspirert av noe de har lest og noen at de fikk ideen fra eksterne (utenfor GLU).

Flere kryss var mulig, og omtrent halvparten valgte to eller flere av kategoriene. En kombinasjon av flere faktorer ligger altså bak valgene av tema og problemstilling for mange studenter. Eksempelvis oppga 64 prosent av de som krysset av for «Jeg fikk forslag fra faglærer på studiet» også at de «Jeg valgte i samråd med faglærer/veileder». Og svært mange av de som krysset av for «Jeg valgte selv, basert på andres forslag» krysset også av for (63 prosent) «Jeg valgte selv, basert på egne ideer».

Av de som krysset av for «Jeg valgte selv, basert på egne ideer», krysset 54 prosent av for minst en annen kategori, dette er lavere enn for de andre svarkategoriene. For de andre svarkategoriene er tilsvarende tall rundt 90 prosent, det vil si at bare et lite mindretall (rundt 10 prosent) mener at bare en av påstandene om valg av problemstilling og tema stemmer. Dette understreker at flere bakgrunner for valg av emne og problemstilling er det klart vanligste.

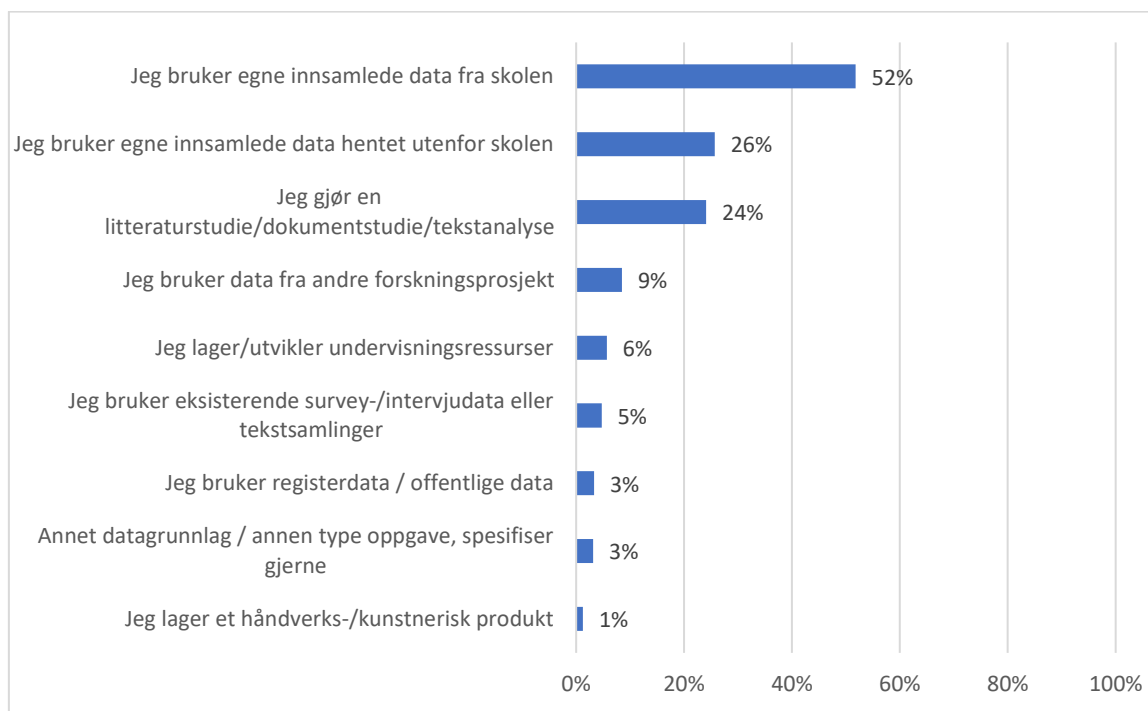
Blant de som krysset av for bare *ett av alternativene*, er «Jeg valgte selv, basert på egne ideer» (73 prosent) den vanligste kategorien. Nest flest av disse oppga «Jeg valgte i samråd med faglærer/veileder» (11 prosent), altså langt lavere enn tilsvarende andel (39 prosent) blant *alle* som besvarte dette spørsmålet.

Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Det samme gjelder når vi bryter ned på de største masterfagene. Under omtaler vi disse tallene på institusjonsnivå, dvs. vi trekker frem institusjonene med lavest og høyest andel for hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Jeg valgte selv, basert på egne ideer»: Høyest andel på OsloMet med 82 prosent, lavest på UiA med 59 prosent.
- «Jeg valgte selv, basert på andres forslag»: Høyest andel på NTNU med 24 prosent, lavest på UiA med 3 prosent.
- «Jeg valgte i samråd med andre studenter»: Fra 46 prosent på UiA til 4 prosent på HVO.
- «Jeg fikk forslag på «mastertorg» eller lignende»: Fra cirka 10 prosent på NTNU til 0 prosent på UiT.
- «Jeg fikk forslag fra faglærer på studiet»: Fra 14 prosent på UiA til 0 prosent på HVO.

Studentene på femte årstrinn ble også spurt om type oppgave og datagrunnlag. Etter «Type oppgave og datagrunnlag. Hva stemmer om din masteroppgave?», kom flere påstander i en avkrysningsliste. Flere kryss var mulig. Noe over 600 studenter svarte.

Figur 11.21: «Type oppgave og datagrunnlag. Hva stemmer om din masteroppgave?». Andel som krysset av for påstandene. Nasjonale tall.



Det er svært vanlig å samle inn data selv: Noe over halvparten (52 prosent) oppga «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen». Videre oppga 26 prosent «Jeg bruker egne innsamlede data hentet utenfor skolen» og 24 prosent «Jeg gjør en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse». Under ti prosent valgte de andre kategoriene, som «data fra andre forskningsprosjekt», «bruker eksisterende data» og «annet», mens bare én prosent oppga «Jeg lager et håndverks-/kunstnerisk produkt». Blant

de relativt få som har spesifisert her, utdyper noen et allerede valgt alternativ, mens de andre kommentarene er tematisk svært varierende.

Bare 21 prosent valgte to eller flere kategorier, blant disse oppga 63 prosent «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», 38 prosent «Jeg gjør en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse».

Av de som valgte «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», krysset bare 6 prosent også av for minst en annen innsamlingsmåte: De fleste som samler inn data slik, bruker altså ikke noe annet datagrunnlag. For «Jeg bruker egne innsamlede data hentet utenfor skolen» er tilsvarende tall også 6 prosent. I motsatt ende ligger «Jeg bruker registerdata / offentlige data», der 57 prosent krysset av for minst også en annen innsamlingsmåte.

Selv om flere kryss var mulig, valgte hele 79 prosent bare ett av svaralternativene. Svarfordelingen for denne gruppen av respondenter er temmelig lik svarfordelingen for alle, som vist ovenfor.

Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Under omtaler vi disse tallene på institusjonsnivå, dvs. vi trekker frem institusjonene med lavest og høyest andel for hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Jeg gjør en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse»: Høyest andel på HVO med 52 prosent, lavest på Nord med 9 prosent.
- «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen»: Høyest andel på UiT med 76 prosent, lavest på HVO med 30 prosent.
- «Jeg bruker egne innsamlede data hentet utenfor skolen»: Høyest andel på OsloMet med 38 prosent, lavest på UiT med 9 prosent.
- «Jeg bruker data fra andre forskningsprosjekt»: Høyest andel på UiS med 17 prosent, lavest på UiA med 3 prosent.
- «Jeg lager/utvikler undervisningsressurser»: Høyest andel på UiT med 13 prosent, lavest på UiS og HINN med 0 prosent.

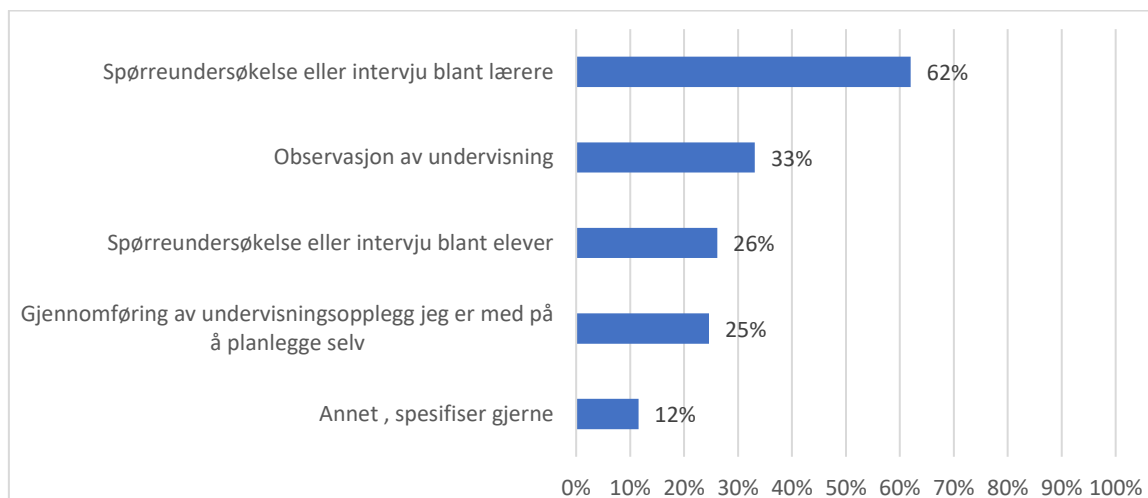
Når vi bryter ned på de største masterfagene, finner vi også forskjeller. Utvalget er de seks masterfagene med flest respondenter på disse spørsmålene.³⁰ Vi trekker frem masterfag med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Jeg gjør en litteraturstudie/dokumentstudie/tekstanalyse»: Høyest andel på norsk med 39 prosent, lavest på spesialpedagogikk og matematikk med om lag 10 prosent.
- «Jeg bruker egne innsamlede data hentet utenfor skolen»: Høyest andel på spesialpedagogikk med 45 prosent, lavest på norsk med 16 prosent.

De som valgte «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen» ble forelagt noen påstander om hvordan de skaffet datagrunnlaget. Flere kryss var mulig. Noe over 300 studenter svarte.

³⁰ Begynneropplæring (1–7), Engelsk, Matematikk, Norsk, Pedagogikk og Spesialpedagogikk, alle med minst 47 respondenter.

Figur 11.22: «Innsamling av data fra skolen: Hvordan skaffer du datagrunnlaget til din masteroppgave?». Andel som krysset av for påstandene. Nasjonale tall.



Den vanligste måten å innhente data fra skolen på er «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere». De cirka 200 som svarte dette utgjør 62 prosent av de som tidligere svarte «Jeg bruker egne innsamlede data fra skolen», og de utgjør 32 prosent av alle respondentene som har begynt med masteroppgaven. Mellom 24 og 33 prosent oppga «Observasjon av undervisning», «Spørreundersøkelse eller intervju blant elever» og «Gjennomføring av undervisningsopplegg jeg er med på å planlegge selv». Bare 12 prosent oppga «Annet, spesifiser gjerne». Blant de som har spesifisert, utdyper mange et allerede valgt alternativ (f.eks. «Videoobservasjon» og «Observasjon av gruppearbeid»). Dessuten utdyper en del svaralternativet «Gjennomføring av undervisningsopplegg jeg er med på å planlegge selv» med å spesifisere at det dreier seg om innsamling og/eller analyse av elevtekster.

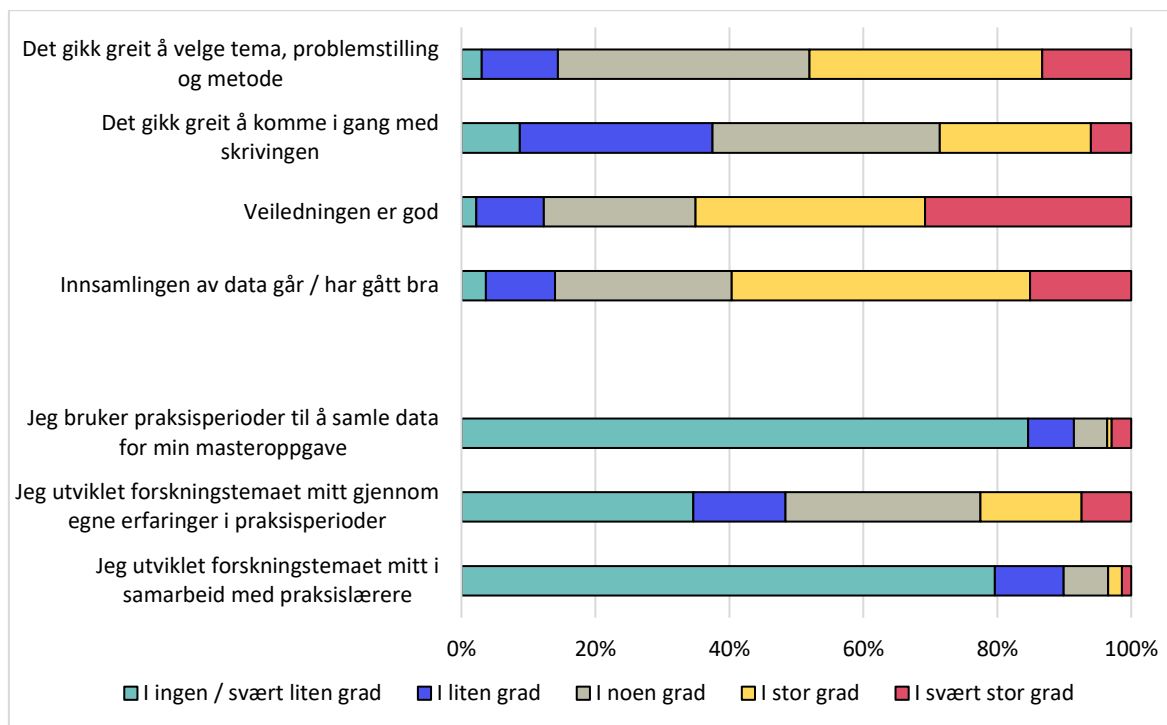
41 prosent valgte to eller flere kategorier. Blant de som krysset av for «Observasjon av undervisning», krysset 90 prosent også av for minst én annen innsamlingsmetode. Denne metoden gjøres altså sjelden alene i forbindelse med masteroppgaven, men i kombinasjon med minst en annen metode. Tilsvarende tall for «Gjennomføring av undervisningsopplegg jeg er med på å planlegge selv» er 84 prosent. Blant de som valgte «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere», er tilsvarende tall 34 prosent, de fleste som gjør dette, samler altså ikke inn data fra skolen på annen måte.

Halvparten av de som krysset av for «Observasjon av undervisning», krysset også av for «Spørreundersøkelse eller intervju blant lærere», denne kombinasjonen er altså nokså vanlig. Det er ikke veldig vanlig å foreta spørreundersøkelser blant både lærere og elever, bare 10 prosent gjør det.

Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Vi bryter ikke ned disse tallene på institusjon eller masterfag, pga. få observasjoner.

Respondentene ble bedt om å ta stilling til en del påstander om arbeidet med masteroppgaven, med innledningsspørsmålet «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven?». Noe over 600 femteårsstudenter svarte på disse spørsmålene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 7 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 11.23: «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven?». Nasjonale tall.



Noen av påstandene er formulert slik at det gis en kvalitativ vurdering, for eksempel «Veiledningen er god». Andre påstander er formulert mer som faktaspørsmål, som for eksempel «Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder». Derfor er diagrammet delt i to.

Vi ser først på den øvre delen. Et klart flertall (65 prosent) av respondentene mener at «Veiledningen er god», dvs. de har svart «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden. Bare 12 prosent mener at dette «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» stemmer. De fleste studentene oppga også at «Innsamlingen av data går / har gått bra», tilsvarende tall er 60 prosent (stor og svært stor grad) og 14 prosent (ingen og liten grad). En litt lavere andel er i stor eller i svært stor grad enig i at «Det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode» (48 prosent), her er midtkategorien «I noen grad» ganske stor (38 prosent). Respondentene har hatt større utfordringer med å komme i gang med skrivingen: Et mindretall, 29 prosent, er i stor eller i svært stor grad enige i at «Det gikk greit å komme i gang med skrivingen», mens flertallet på 37 prosent i ingen eller i liten grad mener dette er tilfelle. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» på de tre første av disse påstandene er null prosent, mens andelen er 4 prosent på den siste (innsamling av data).

På de mer faktaorienterte påstandene oppga det store flertallet at de i ingen eller i liten grad samler inn data i praksisperioder eller at de utvikler oppgaven i samarbeid med praksislærerne. På påstanden «Jeg bruker praksisperioder til å samle data for min masteroppgave» oppga 91 prosent at dette i liten eller i ingen grad stemmer. Tilsvarende tall på «Jeg utviklet forskningstemaet mitt i samarbeid med praksislærere» er 90 prosent. På påstanden «Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder» oppga 48 prosent at dette i liten eller i ingen grad stemmer, men et betydelig mindretall (23 prosent) oppga at dette i stor eller i svært stor grad stemmer. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» på disse tre påstandene er mellom fem og sju prosent.

Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller.

På én av disse påstandene har vi et sjeldent tilfelle av ulikt svarmønster mellom kjønnene: Flere menn enn kvinner er i ingen eller liten grad enige i at det gikk greit å komme i gang med skrivingen enn menn. Forskjellen er imidlertid bare 11 prosentpoeng (45 versus 34 prosent).

Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode»: Høyest andel på Nord med nesten 60 prosent, lavest på HINN med 33 prosent.
- «Det gikk greit å komme i gang med skrivingen»: Høyest andel på UiA, HVO og NTNU med noe over 30 prosent, lavest på HINN med 10 prosent.
- «Veiledningen er god»: Høyest andel på HVO med 85 prosent, lavest på NTNU og HVL med nesten 60 prosent.
- «Innsamlingen av data går / har gått bra»: Høyest andel på NTNU og USN med 69 prosent, lavest på HINN med 35 prosent.
- «Jeg bruker praksisperioder til å samle data for min masteroppgave»: 21 prosent på NTNU, de fleste andre ligger på eller nær null prosent.
- «Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder»: Høyest andel på UiT med 42 prosent, lavest på HVO med 4 prosent.
- «Jeg utviklet forskningstemaet mitt i samarbeid med praksislærere»: Alle ligger mellom null og 7 prosent.

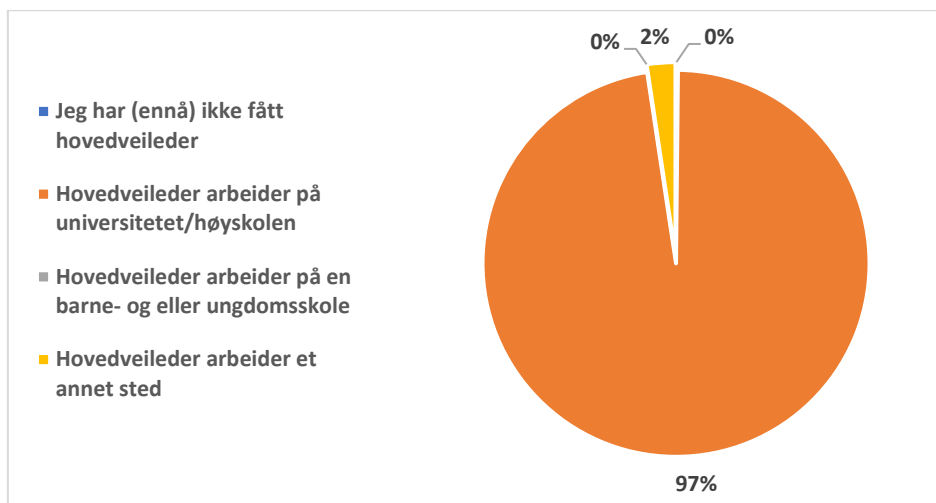
Under omtaler vi masterfagnivå, dvs. vi trekker frem de største masterfagene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Det gikk greit å velge tema, problemstilling og metode»: Høyest andel på spesialpedagogikk med 58 prosent, lavest på engelsk med 35 prosent.
- «Det gikk greit å komme i gang med skrivingen»: Høyest andel på spesialpedagogikk og pedagogikk med 40 prosent, lavest på begynneropplæring (1–7) og engelsk med knappe 20 prosent.
- «Innsamlingen av data går / har gått bra»: Høyest andel på begynneropplæring med 78 prosent, lavest på engelsk og samfunnsfag med 55 prosent.
- «Jeg utviklet forskningstemaet mitt gjennom egne erfaringer i praksisperioder»: Høyest andel på pedagogikk med 43 prosent, lavest på samfunnsfag med 15 prosent.

11.4 Veiledning

Respondentene ble bedt om å ta stilling til noen påstander om hovedveileder:

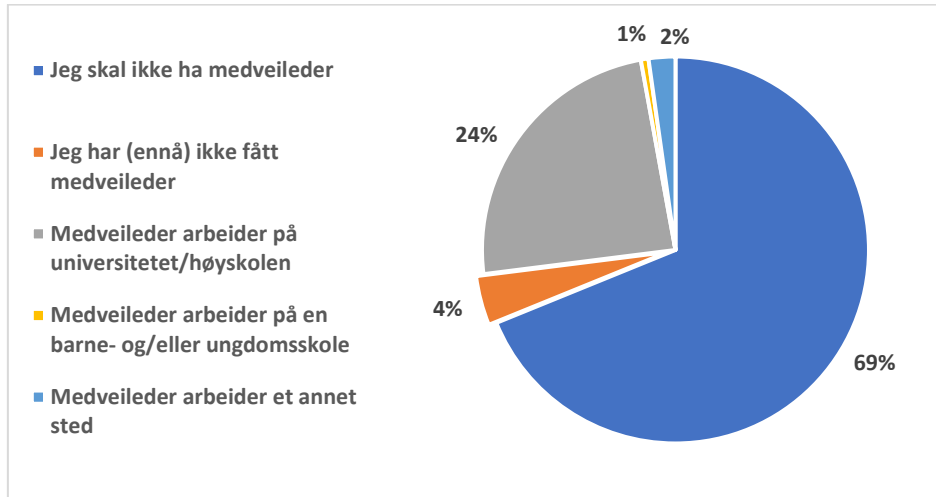
Figur 11.24: «Om hovedveileder». Nasjonale tall.



Dette dreier seg altså om femteårsstudenter som er inne i sitt siste semester, og som vi tidligere har sett har så å si alle begynt med masteroppgaven sin. Nesten alle (97,5 prosent) oppga at «Hovedveileder arbeider på universitetet/høyskolen». 2,4 prosent valgte «Hovedveileder arbeider et annet sted». De to siste alternativene (ikke fått hovedveileder og arbeider på barne- og eller ungdomsskole) ble valgt av henholdsvis 1 og 0 personer.

Respondentene ble bedt om å ta stilling til noen påstander om medveileder:

Figur 11.25: «Om medveileder». Nasjonale tall.



Flertallet (69 prosent) oppga «Jeg skal ikke ha medveileder». Flertallet skal altså ikke ha medveileder. Blant de som skal ha, oppga nesten alle at medveileder arbeider på universitetet/høyskolen, svært få oppga at medveileder arbeider på barne- og/eller ungdomsskole eller et annet sted.

På det påfølgende fritekstspørsmålet, «Hva ser du som de største utfordringene i ditt arbeid med masteroppgaven», svarte 470 respondenter. Dette utgjør hele 70 prosent av femteårsstudentene, som var den gruppen som fikk spørsmålet. Studentene peker på et knippe faktorer. Det som nevnes oftest er manglende motivasjon og selvdisciplin. Basert på omfanget av ordene «motivasjon» og «disiplin», samt kvalitativ analyse av et utvalg svar

der disse ordene brukes, anslår vi at minst 13 prosent av respondentene fremhever manglende motivasjon eller disiplin.

Mange av studentene knytter manglende motivasjon til skrijving/arbeidet med oppgaven, eller til at de opplever arbeidet meningsløst og lite relevant. Det er imidlertid også mange studenter som ikke utdyper bakgrunnen for dårlig motivasjon. Når vi ser nærmere på studenter som skriver om motivasjon og disiplin opp mot svar på andre batterier, bekreftes inntrykket fra fritekstsvarene. I datamaterialet vårt henger det å fremheve manglende motivasjon sammen med å svare at man i noen eller ingen grad forstår hensikten med å skrive masteroppgave (dette batteriet er omtalt tidligere i rapporten). 11 prosent av respondentene fremhever manglende motivasjon/disiplin, mot 3 prosent av respondentene som rapporterer at de forstår hensikten med å skrive masteroppgave. Vi ser også at bare 3 prosent av dem som svarer i «I stor grad» eller i «I svært stor grad» på påstanden om at det gikk greit å komme i gang med egen skrijving, fremhever manglende motivasjon/disiplin. Tilsvarende tall for dem som svarte annerledes på denne påstanden, er 12 prosent.

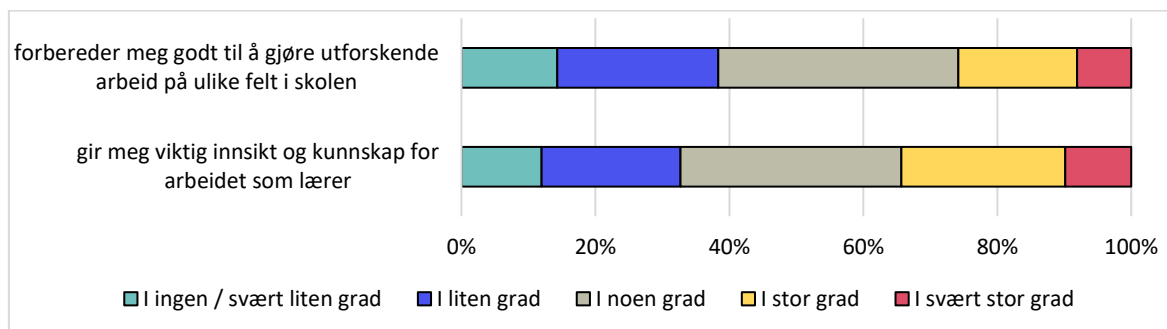
Vi ser også en viss sammenheng med påstanden om at datainnsamling gikk greit: 7 prosent av studentene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på denne påstanden, rapporterer utfordringer med motivasjon/disiplin, mot 12 prosent av studentene som svarte annerledes. Vi ser ikke noen sammenheng med påstander om at veiledning er god eller påstand om at valg av tema, problemstilling og metode gikk greit. Disse sammenhengene må ikke tolkes som årsakssammenhenger. Vi har ikke et metodologisk design som tillater slike slutninger, og vi vet heller ikke hva som kommer først av sviktende motivasjon og utfordringer i skrijving/datainnsamling. Med disse forbeholdene er det likevel verdt å gjenta at andelen studenter som svarer «Ja, helt klart», «Ja, delvis» og «Nei» på at de forstår hvorfor de skal skrive masteroppgave ikke varierer i særlig grad med hvor langt studentene er kommet i studieløpet.

Studentene peker også på faktorer knyttet til gjennomføring av forskningsprosessen, som for eksempel rekruttering av informanter og utfordringer rundt teori, akademisk skrijving og oppgavestruktur. Den vanligste av disse faktorene er rekruttering av informanter, som fremheves av omtrent 10 prosent av respondentene. Det er også en del som fremhever selve oppgaven som omfattende eller forskjellig fra det de har gjort tidligere i studiene. Omtrent 12 prosent av respondentene skriver om veiledere og veiledning. Her er det omtrent like mange som fremhever at veileder gjør en god jobb som det er som peker på utfordringer med veiledning eller veileder. Omtrent 19 prosent av respondentene skriver om tid, her er det mange studenter som skriver at det er for lite tid, men det er også en god del studenter som diskuterer hvordan de selv eller studiestedet har lagt opp tiden de har til rådighet til å jobbe med masteroppgaven. Videre er det også en del som skriver at de synes oppgaven er for omfattende, og at det er satt av for lite tid til oppgaven.

11.5 Utbytte

Respondentene ble bedt om å ta stilling til to påstander om arbeidet med masteroppgaven, med innledningsspørsmålet ««I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven og ditt arbeid med den? Arbeidet ...». Noe over 600 svarte på disse spørsmålene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 2 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

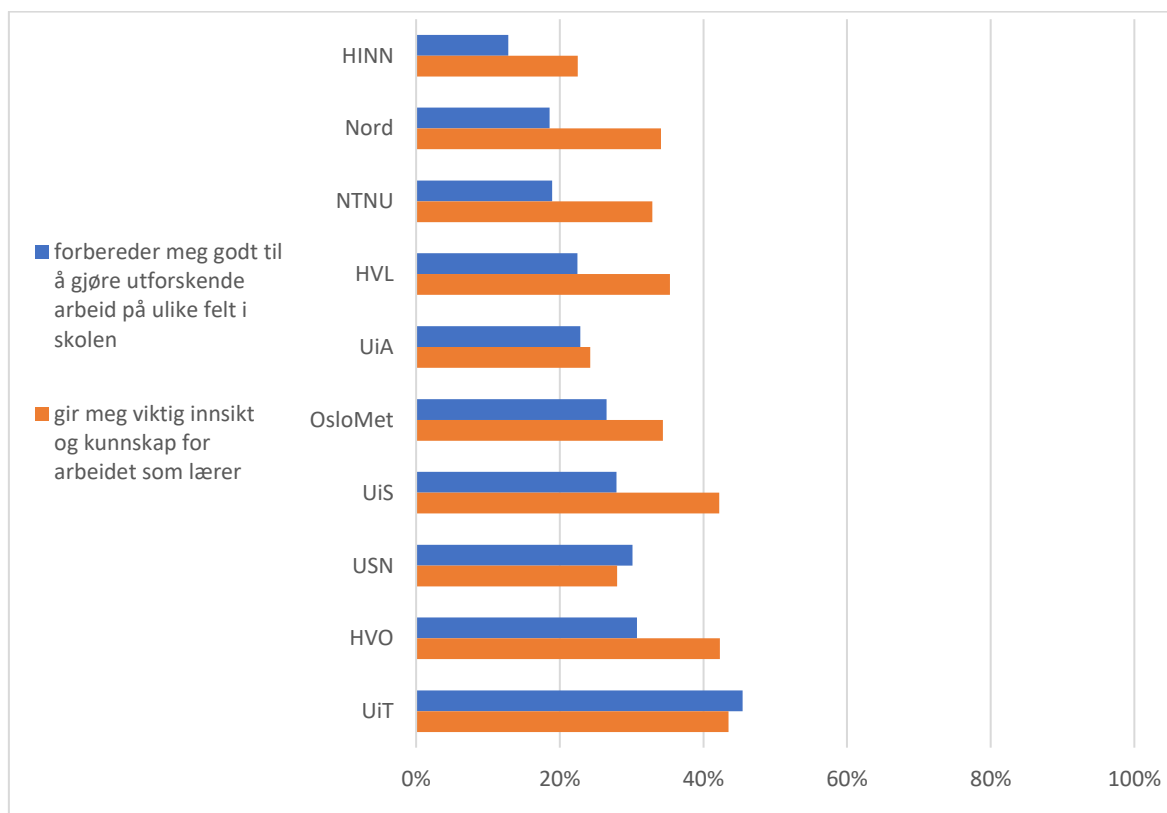
Figur 11.26: «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven og ditt arbeid med den? Arbeidet ...». Nasjonale tall.



Respondentene er delt i hvilken grad de vurderer at masteroppgaven og arbeidet med den forbereder godt til skolen og gir viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer. På påstanden «forbereder meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen» svarte 26 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», 36 prosent «I noen grad» og 38 prosent «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad». På påstanden «gir meg viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer» er respondentene noe mer positive, her er tredjedel i liten grad enige, en tredjedel i noen grad enige og en tredjedel i stor grad enige.

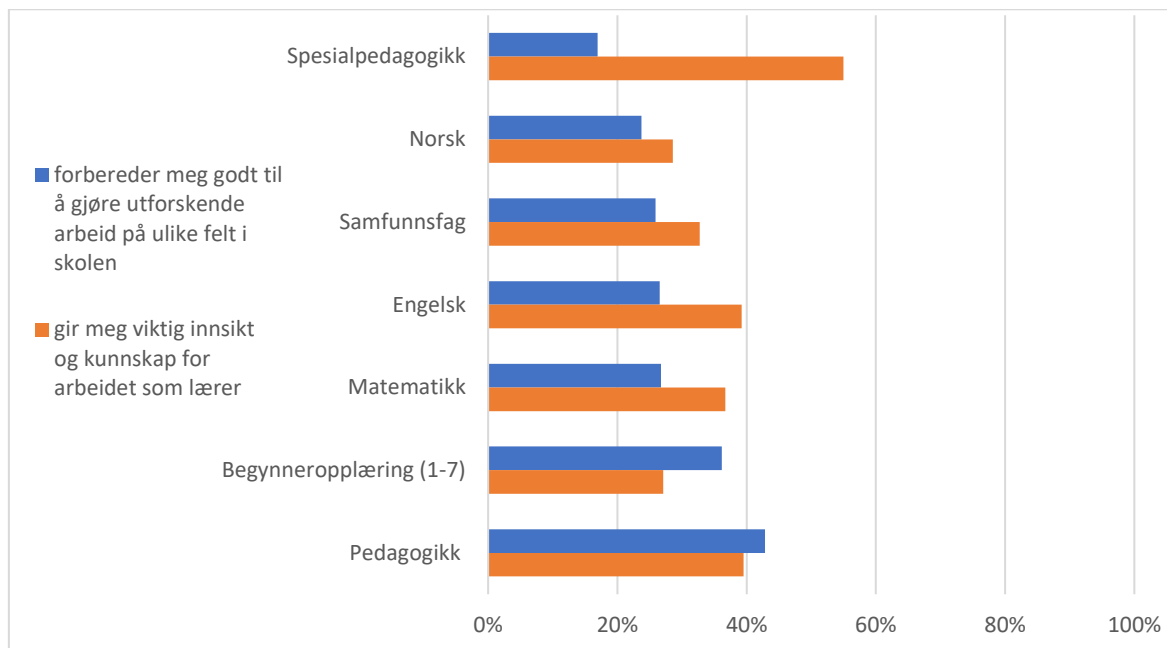
Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Under omtaler vi disse tallene på institusjonsnivå.

Figur 11.27: «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven og ditt arbeid med den? Arbeidet ...». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



På ingen av institusjonene er mer enn halvparten i stor eller i svært stor grad enige i påstandene. UiT er den institusjonen der studentene i størst grad (45 prosent) er enige i at masteroppgaven og arbeidet med den «forbereder meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen». I motsatt ende ligger HINN, der tilsvarende tall er 13. På påstanden «gir meg viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer» er 43 prosent enige i dette på UiT, 42 prosent på UiS og 42 prosent på HVO. Variasjonen på denne påstanden er noe mindre enn på den første.

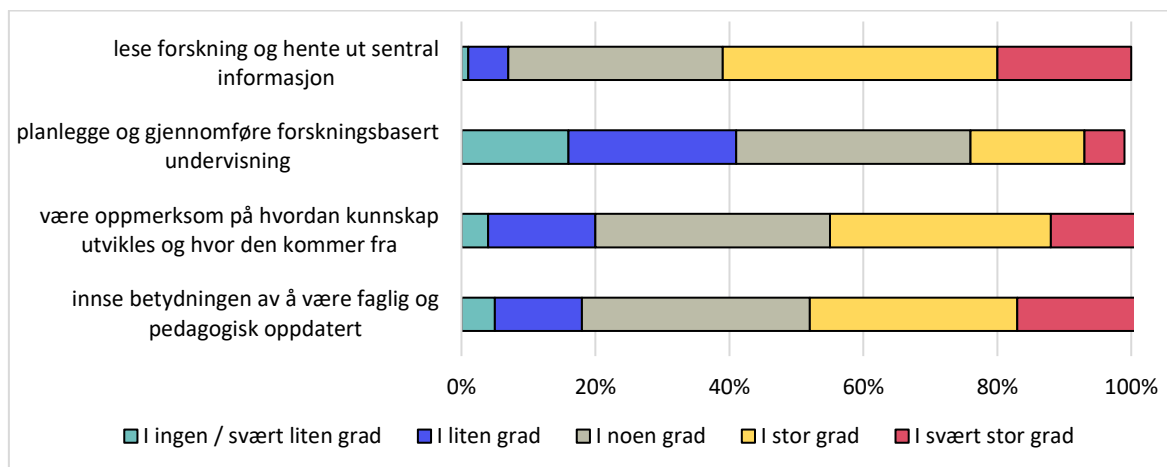
Figur 11.28: «I hvilken grad er du enig i det følgende om masteroppgaven og ditt arbeid med den? Arbeidet ...». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Masterfag.



Det er påfallende forskjeller mellom noen av masterfagene her. Flertallet (55 prosent) av studentene som har spesialpedagogikk som masterfag, mener at masteroppgaven og arbeidet med den i stor eller i svært stor grad «gir meg viktig innsikt og kunnskap for arbeidet som lærer», mens bare 17 prosent svarer det samme på påstanden «forbereder meg godt til å gjøre utforskende arbeid på ulike felt i skolen». Spesialpedagogikk har dermed høyest andel på den ene påstanden og lavest på den andre. Pedagogikk har den nest største andelen på «viktig innsikt» og den største på «forbereder godt».

Respondentene ble bedt om å ta stilling til fire påstander om arbeidet med masteroppgaven, med innledningsspørsmålet «I hvilken grad er du enig i det følgende: Arbeidet med masteroppgaven lærer meg å ...». Noe over 600 svarte på disse spørsmålene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 2 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 11.29: «I hvilken grad er du enig i det følgende: Arbeidet med masteroppgaven lærer meg å ...». Nasjonale tall.



Respondentene vurderer disse påstandene ulikt, andelen som svarer «I stor grad» og «I svært stor grad» varierer fra 24 prosent på «planlegge og gjennomføre forskningsbasert undervisning» til 60 prosent på «lese forskning og hente ut sentral informasjon». Tilsvarende tall for de som svarte «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» er henholdsvis 41 og 8 prosent. På de to påstandene «være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra» og «innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert» oppga nesten halvparten i stor eller i stor grad og i underkant av 20 prosent i ingen eller i liten grad.

Når vi bryter ned data på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel «I stor grad» og «I svært stor grad» på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «lese forskning og hente ut sentral informasjon»: Høyest andel på UiT og HVO med nesten 70 prosent, lavest på UiA med 43 prosent.
- «være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra»: Høyest andel på UiT og HVO med 58 prosent, lavest på UiA med 24 prosent.
- «innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert»: Høyest andel på HVO med 73 prosent, lavest på UiA med 26 prosent.

Når vi deler data på de største masterfagene, er det lite variasjon på de to første påstandene. På de to neste er det litt variasjon: På «være oppmerksom på hvordan kunnskap utvikles og hvor den kommer fra» varierer det fra 61 prosent på pedagogikk til 42 prosent på begynneropplæring. På «innse betydningen av å være faglig og pedagogisk oppdatert» varierer det fra 69 prosent på pedagogikk til 46 prosent på samfunnsfag og spesialpedagogikk.

På det påfølgende fritekstspørsmålet, «Hvordan bidrar arbeidet med masteroppgaven til å kvalifisere deg til læreryrket», som kun gikk til femteårsstudentene, var det 418 som svarte. Dette utgjør 62 prosent av studentene på femte studieår. Vi ser svake negative korrelasjoner mellom å bruke dette fritekstfeltet og å svare «positivt» på påstander om motivasjon, arbeidsprosess og læringsutbytte fra masteroppgave. Selv om ingen av korrelasjonene er sterkere enn 0,1/–0,1, er det en svak tendens til at de respondentene som er kritiske til masteroppgaven er noe mer tilbøyelig til å bruke dette fritekstfeltet.

De vanligste svarene handler om innsikt i et bestemt tema og forståelse av forskning og forskningslitteratur. En del studenter fremhever at de forsker på egen lærerpraksis eller på undervisning generelt og skriver at dette gir generelle ferdigheter i å basere egen profesjonsutøvelse på forskning og å videreutvikle seg i læreryrket. Andre studenter peker på at temaet de fordypet seg i blir veldig smalt og ikke er så relevant for læreryrket som de kunne ønske seg. Mange studenter mener altså at relevansen av oppgaven avhenger av problemstilling og tema for oppgaven. Til sammen peker litt under 80 prosent av de som svarte, på en eller annen form for relevant læringsutbytte. En mindre andel av disse studentene fremstår imidlertid ambivalente eller negative til masteroppgaven. Det er også en god del studenter som mener oppgaven i liten grad bidrar til læring som kvalifiserer dem for læreryrket. En del av disse studentene etterspør mer praksis i stedet for masteroppgave. Dette gjelder minst 20 prosent av de som svarte på fritekstspørsmålet.

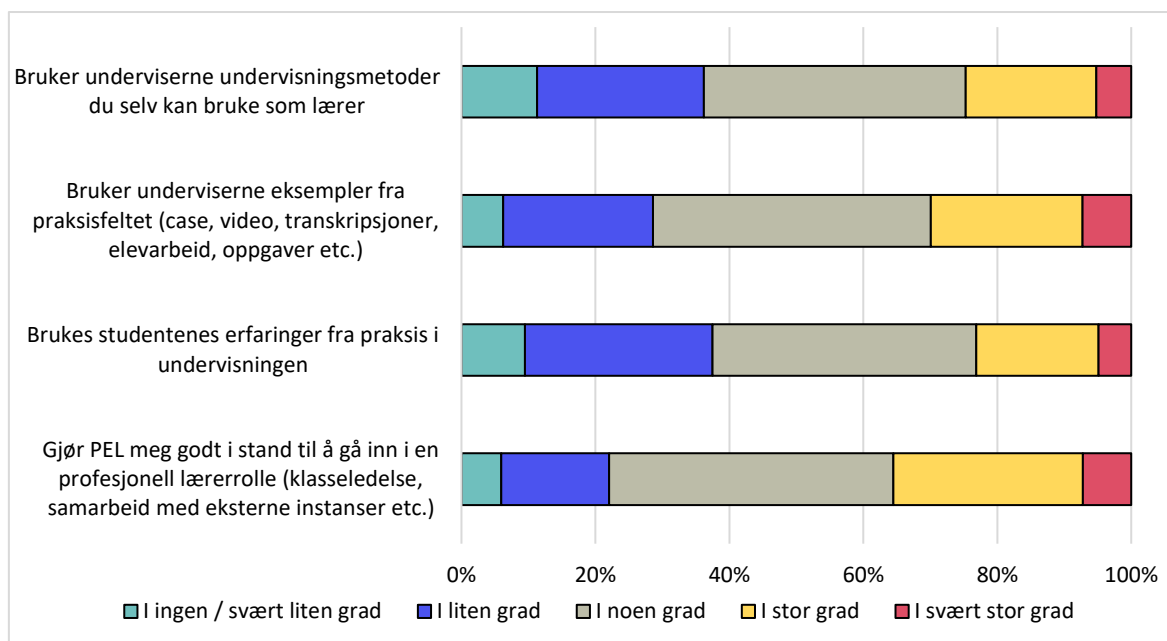
12 Undervisning, oppbygging og informasjon

I dette kapittelet inngår spørsmål om faglærere og deres undervisning, om tverrfaglighet, oppbygging av studiet og informasjon om studiet. Spørsmålene ble stilt til alle studentene.

12.1 Pedagogikk og elevkunnskap (PEL)

Respondentene fikk først en del påstander om undervisningen i pedagogikk og elevkunnskap (PEL). Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Om lag 3 100 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 1 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.1: «Når det gjelder pedagogikk og elevkunnskap (PEL), i hvilken grad:». Nasjonale tall.

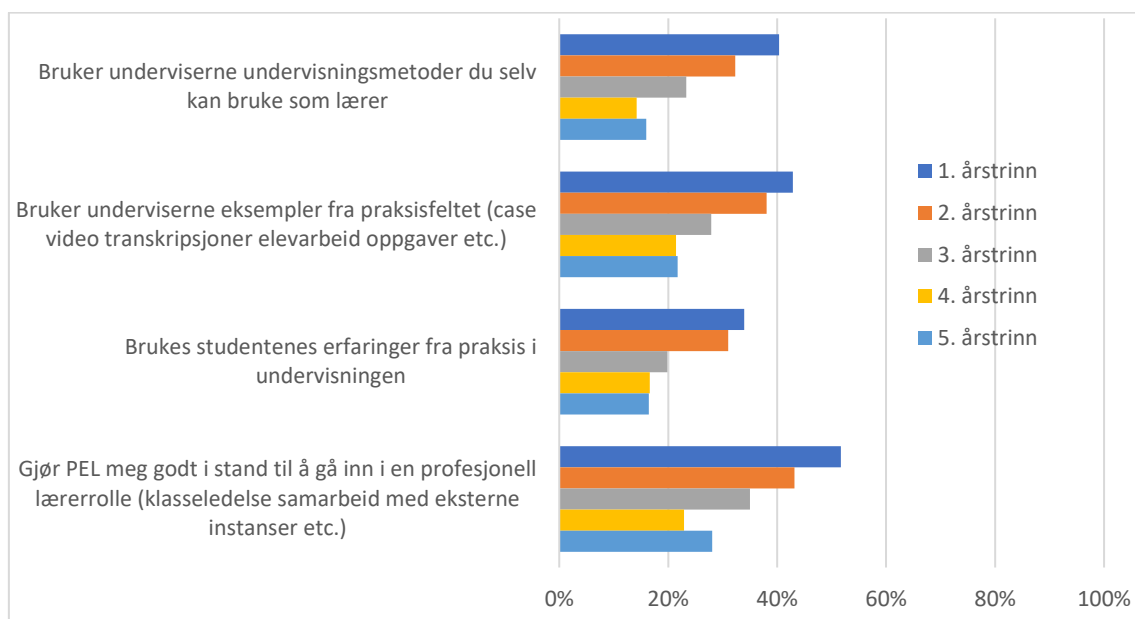


Studentene er delt i sitt syn på undervisningen, eksempelvis oppga 29 prosent liten eller liten grad av enighet og 30 stor eller svært stor grad av enighet til påstanden om eksempler fra praksisfeltet. Midtkategorien, «I noen grad», er størst på alle de fire påstandene.

Påstanden flest uttrykker stor enighet i er den siste, om PEL «gjør meg godt i stand til å gå inn i en profesjonell lærerrolle, her oppga 36 prosent stor enighet (dvs. «I stor grad» og «I svært stor grad»).

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, er det bare små forskjeller. Under fordeler vi tallene på hvor langt studentene har kommet i studiet.

Figur 12.2: «Når det gjelder pedagogikk og elevkunnskap (PEL), i hvilken grad:». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.

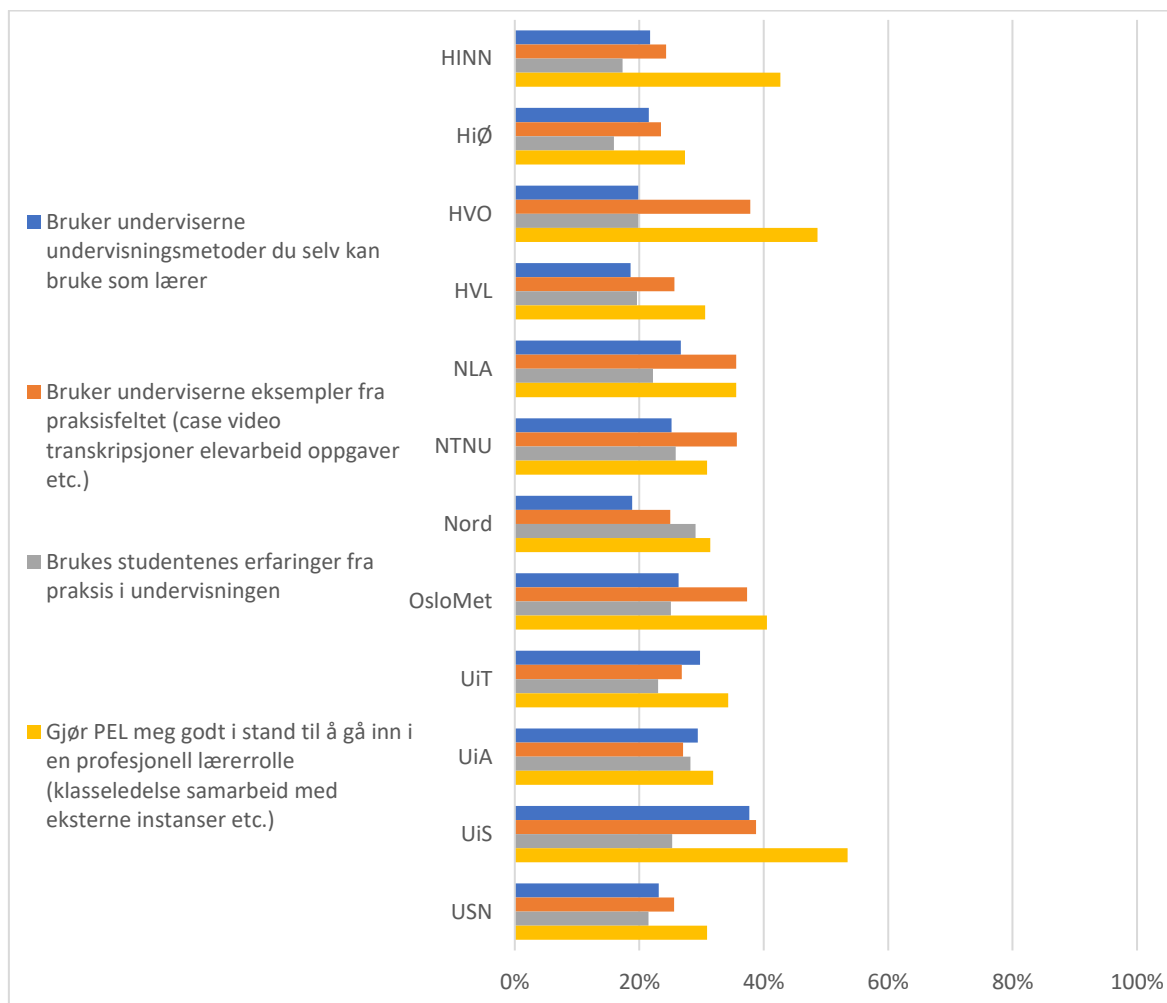


Når vi splitter tallene på hvilket årstrinn studentene er på, trer det frem noen forskjeller. Det mest iøynefallende er at andelen som uttrykker stor grad av enighet, synker jo høyere årstrinnet er. En mulig forklaring på dette er at faglærerne vektlegger det forskningsmessige mer og mer utover i studieløpet slik at studentene ikke opplever at de får undervisning som er like praksisorientert som tidligere i studieløpet.

For påstanden om «undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer» synker andelen «I stor grad» og «I svært stor grad» jo høyere årstrinn respondentene tilhører: Fra 40 prosent i første årstrinn til 32 prosent på andre årstrinn, 23 prosent på tredje årstrinn og 14–16 prosent på de to eldste årstrinnene. Det kan skyldes at underviserne vektlegger slike undervisningsmetoder mer tidlig i studiet enn senere, og/eller at emnene senere i studieløpet har et *pensum* som i mindre grad vektlegger dette. En annen forklaring er at de mest erfarne studentene har et bedre kunnskapsgrunnlag fra campusundervisning og praksis og en bedre profesjonsforståelse, slik at de ser mer kritisk på undervisningsmetodene på campus. Omtrent samme forskjeller mellom årstrinn er det på de tre andre påstandene. Vi ser også at andelen for femte årstrinn er noe høyere enn for fjerde årstrinn på flere av påstandene.

På andre bakgrunnsvariabler, som kjønn, karakterer fra VGS og karakterer fra HU, er det liten eller ingen forskjell mellom undergruppene. Under fordeler vi disse tallene på institusjonsnivå.

Figur 12.3: «Når det gjelder pedagogikk og elevkunnskap (PEL), i hvilken grad»: Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Overordnet sett er likhetene mellom institusjonene mer påfallende enn forskjellene: Eksempelvis er variasjonen på påstanden «Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen» liten, bare 13 prosentpoeng, mens tilsvarende tall for «Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet» bare er 15 prosentpoeng. På den siste påstanden er imidlertid variasjonene mellom institusjonene større, fra noe over 50 prosent til noe under 30 prosent. Og alle institusjonene unntatt NTNU har høyere tall på påstanden om «Gjør PEL meg godt i stand til å gå inn i en profesjonell lærerrolle» enn på de andre påstandene. Alle tallene refererer til andelen som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad».

Vi omtaler her institusjonene med lavest og høyest andel «I stor grad» og «I svært stor grad» på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

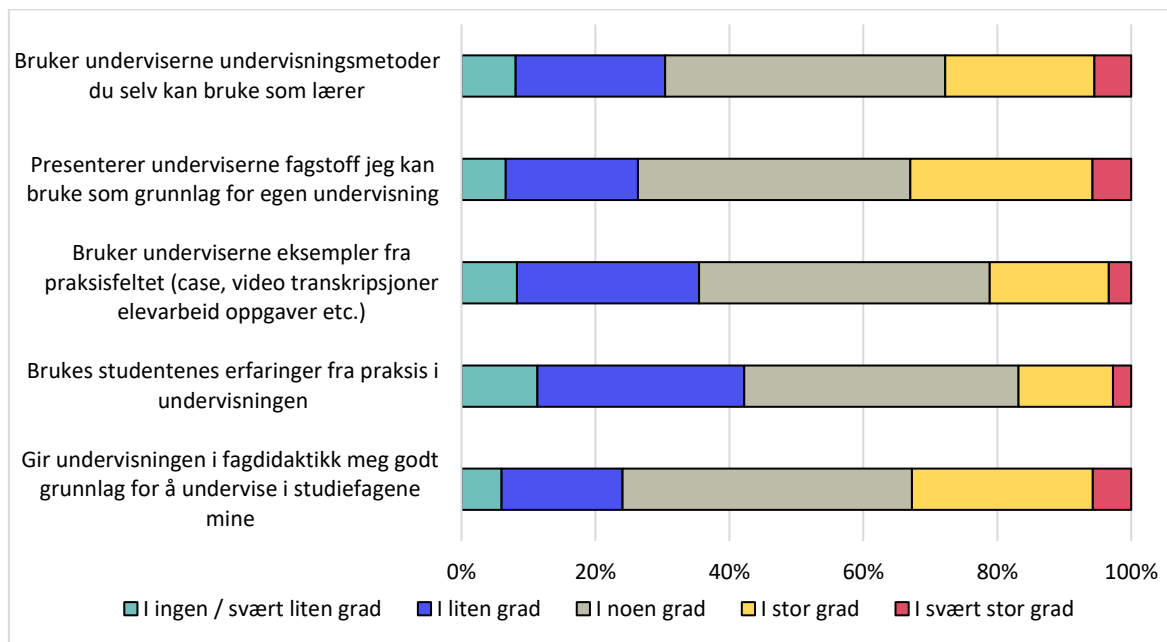
- «Bruker underviserne undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer»: Høyest på UiS (38 prosent), lavest på HVL og Nord (19 prosent) og på HVO (20 prosent).
- «Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet (case, video, transkripsjoner, elevarbeid, oppgaver etc.)»: Ganske lite variasjon. Høyest på UiS (39 prosent) og HVO (38 prosent), lavest på HINN (24 prosent) og HiØ (23 prosent).
- «Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen»: Små forskjeller.

- «Gjør PEL meg godt i stand til å gå inn i en profesjonell lærerrolle (klasseledelse, samarbeid med eksterne instanser etc.):» Fra 53 prosent på UiS og 49 prosent på HVO til 27 prosent på Nord.

12.2 Studiefagene

Studentene fikk flere like eller lignende spørsmål om studiefagene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 1 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.4: «Når det gjelder studiefagene, i hvilken grad:». Nasjonale tall.



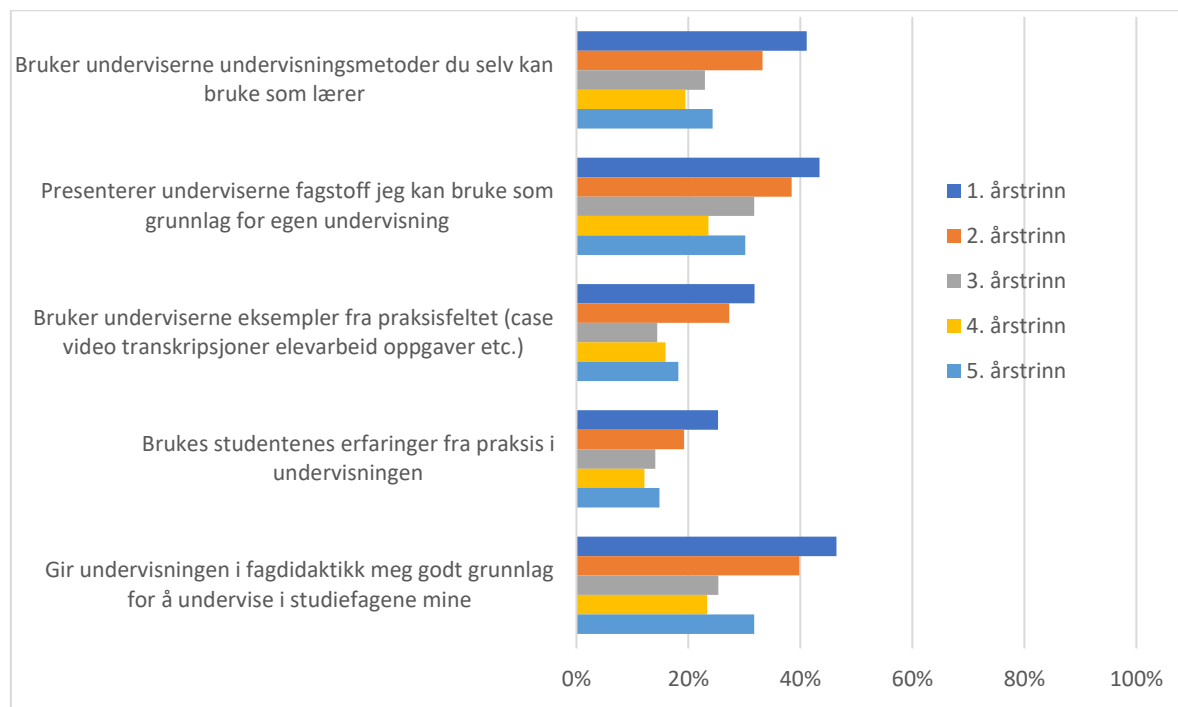
I likhet med PEL er studentene delt i sitt syn på undervisningen i studiefagene, eksempelvis oppga 30 prosent liten og 28 prosent stor grad av enighet til påstanden om «undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer». Midtkategorien, «I noen grad», er størst på alle de fire påstandene.

Påstanden flest uttrykker liten grad av enighet i er «Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen», her oppga 17 prosent stor enighet (dvs. «I stor grad» og «I svært stor grad») og 42 prosent liten grad av enighet.

Tre av disse spørsmålene ble også stilt under overskriften «Pedagogikk og elevkunnskap (PEL).» Svarmønsteret blant respondentene er svært likt for PEL og for studiefagene.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, er det så godt som ingen forskjeller på de fem påstandene. På bakgrunnsvariabler som hvilket masterfag de tar, kjønn, karakterer fra VGS og karakterer fra HU er det også bare små eller ingen forskjeller mellom undergruppene. Under fordeler vi tallene på hvor langt studentene har kommet i studiet.

Figur 12.5: «Når det gjelder studiefagene, i hvilken grad:». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.

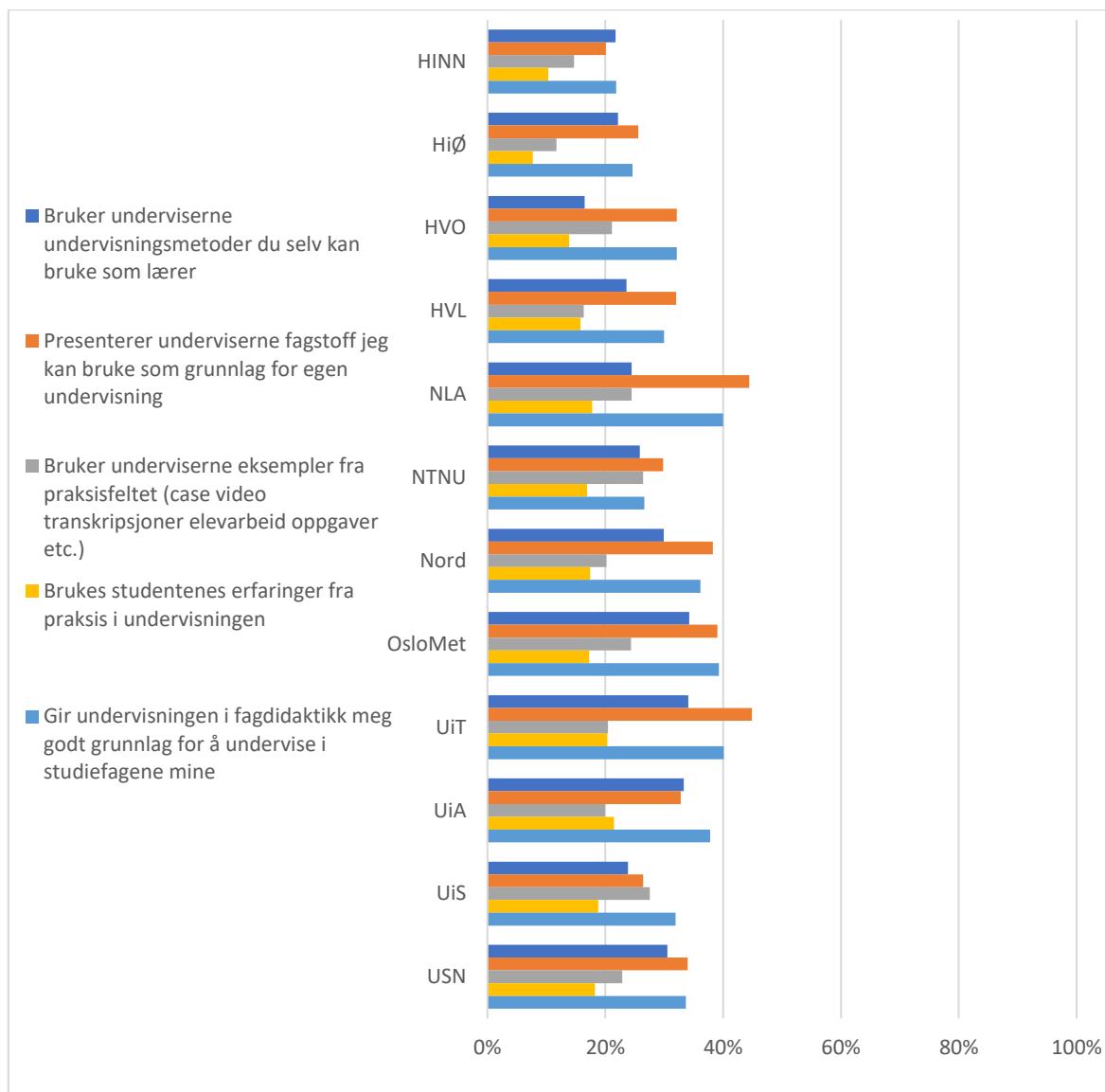


Når vi splitter på årstrinn, trer det frem noen forskjeller som er temmelig like de vi så i de samme spørsmålene om PEL. På samme måte som for de tilsvarende spørsmålene om PEL kan en mulig forklaring være at vektleggingen av forskning øker utover i studieløpet.

For påstanden om undervisningsmetoder synker andelen som oppga i stor eller i svært stor grad jo høyere årstrinn respondentene tilhører, fra 41 prosent i første årstrinn til 33 prosent på andre årstrinn og til 19–24 prosent på de tre eldste årstrinnene. Samme forskjeller mellom årstrinn er det på de fire andre påstandene. Andelen for femte årstrinn er høyere enn for fjerde årstrinn på alle påstandene og høyere enn for tredje årstrinn på noen av påstandene.

Under omtaler vi disse tallene på institusjonsnivå.

Figur 12.6: «Når det gjelder studiefagene, i hvilken grad»: Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Overordnet sett er likhetene mellom institusjonene mer påfallende enn forskjellene: Eksempelvis er variasjonen på påstanden «Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen» liten, bare 14 prosentpoeng, mens tilsvarende tall for «Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet» er bare 16 prosentpoeng. På påstanden «Presenterer underviserne fagstoff jeg kan bruke som grunnlag for egen undervisning» er den 25 prosentpoeng. Og alle institusjonene unntatt UiA har lavere tall på «Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen» enn på de andre påstandene. Alle tallene refererer til andelen som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad».

Vi omtaler her institusjonene med lavest og høyest andel «I stor grad» og «I svært stor grad» på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Bruker underviserne undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer»: Høyest på UiT og OsloMet (34 prosent), lavest på HVO (17 prosent) og HINN og HiØ (22 prosent).

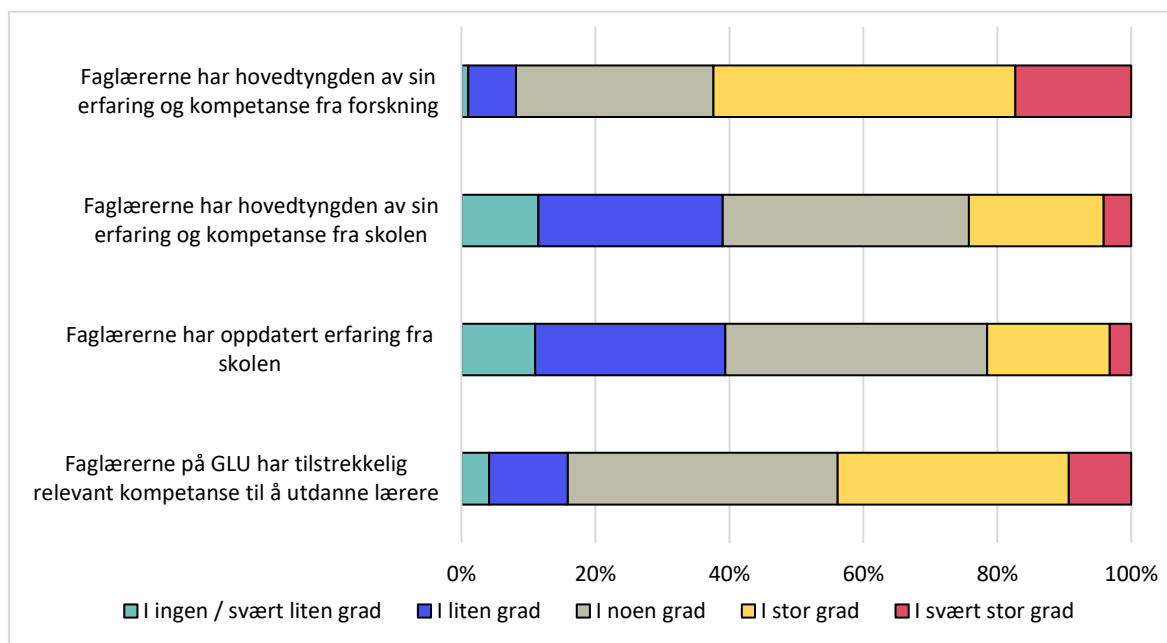
- «Presenterer underviserne fagstoff jeg kan bruke som grunnlag for egen undervisning»: Høyest på UiT (45 prosent) og NLA (44 prosent), lavest på HINN (20 prosent) og UiS og HiØ (26 prosent).
- «Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet (case, video, transkripsjoner, elevarbeid, oppgaver etc.)»: Høyest på UiS (28 prosent) og NTNU (26 prosent), lavest på HiØ (12 prosent), HINN (15 prosent) og HVL (16 prosent).
- «Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen»: Fra 21 prosent på UiA og 20 prosent på UiT til 8 prosent på HiØ og 10 prosent på HINN.
- «Gir undervisningen i fagdidaktikk meg godt grunnlag for å undervise i studiefagene mine»: Fra 40 prosent på UiT og NLA og 39 prosent på OsloMet til 22 prosent på HINN og 25 prosent på HiØ.

NB! Tallene fra NLA trekkes noe ned fordi det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi disse svarte mer negativt enn de mindre erfarne respondentene. Tallene fra UiA trekkes noe opp av en overvekt av respondenter i første og andre årstrinn.

12.3 Faglærerne og deres kompetanse

Respondentene ble bedt om å ta stilling til en del påstander om faglærerne på GLU. Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Om lag 3 000 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 3 og 12 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.7: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne på GLU?». Nasjonale tall.



De fire påstandene har temmelig ulike svarfordelinger, noe som ikke er rart med tanke på at vi spurte om studentenes oppfatninger av temmelig ulike sider ved faglærerne og deres erfaring/kompetanse.

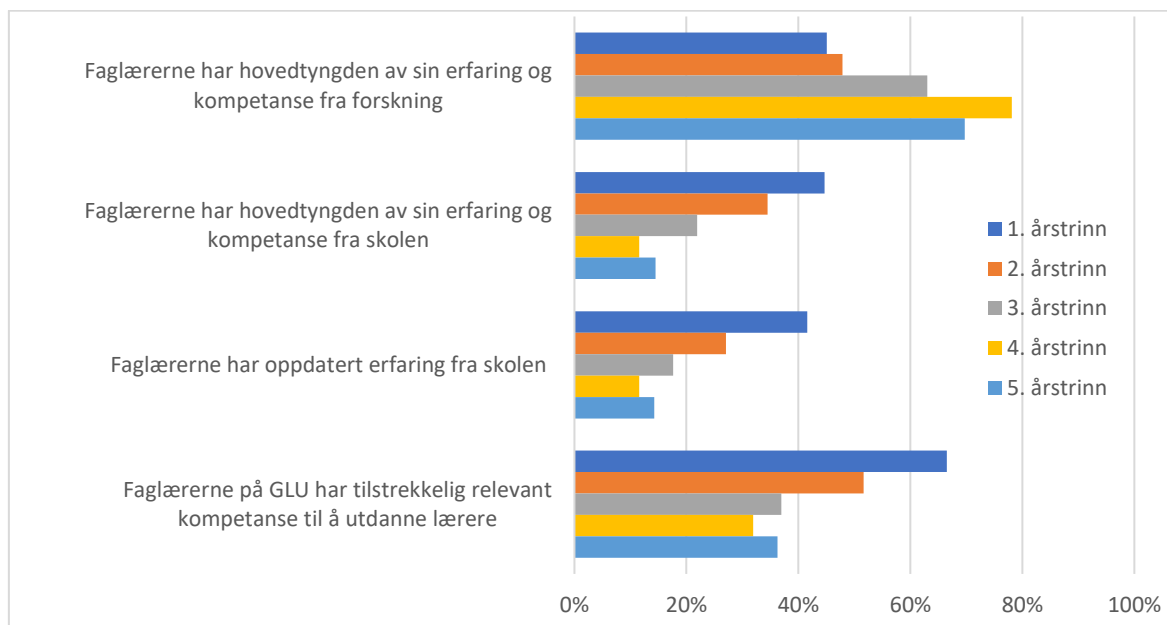
På den første påstanden, om «hovedtyngden fra forskning», oppga 62 prosent «I stor grad» og «I svært stor grad». Bare 8 prosent la seg helt i den andre enden av skalaen. Andel «Vet ikke / ikke relevant» var spesielt høy her (12 prosent).

Den andre påstanden, om «hovedtyngden fra skolen», har en svært annerledes svarfordeling enn den forrige, med 24 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» og 39 prosent «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». Svarfordelingen på den tredje påstanden, «oppdatert erfaring fra skolen», er svært lik. Andel «Vet ikke / ikke relevant» på disse påstandene var 6 og 7 prosent.

På den fjerde påstanden, om faglærerne har «tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere», var 44 prosent i stor eller i svært stor grad enige. Andelen som valgte midtkategorien «I noen grad», er stor (40 prosent), og andelen som valgte i ingen eller i liten grad er 16 prosent. De aller fleste studentene mener i noen, stor eller i svært stor grad at kompetansen er tilstrekkelig. De kommer kanskje frem til dette ved å vurdere faglærernes samlede erfaring og kompetanse fra forskning og fra skolen. Det er altså ikke slik at de mener at kompetansen er utilstrekkelig, selv om mange mener at faglærerne i ingen eller i liten grad har erfaring og kompetanse fra skolen eller oppdatert erfaring fra skolen. Dette kan tolkes som at studentene erkjenner at både erfaring og kompetanse fra skolen og fra forskning er viktig, og kanskje at mye av koblingen til skolen gjøres av andre enn faglærerne og da trolig spesielt i praksisopplæringen.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, er det så godt som ingen forskjeller i svarfordelingen. Under fordeler vi tallene etter hvor langt studentene har kommet i studiet.

Figur 12.8: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne på GLU?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.



Andelen som svarte i stor eller i svært stor grad på påstanden om «hovedtyngden fra forskning», øker med stigende årstrinn, fra 45 prosent blant studenter i første årstrinn til 78 prosent i fjerde (og 70 prosent i femte). For påstanden om «hovedtyngden fra skolen» synker andelen som svarte i stor eller i svært stor grad med stigende årstrinn, fra 45 prosent blant studenter i første årstrinn til rundt 13 prosent i fjerde og femte. Påstanden

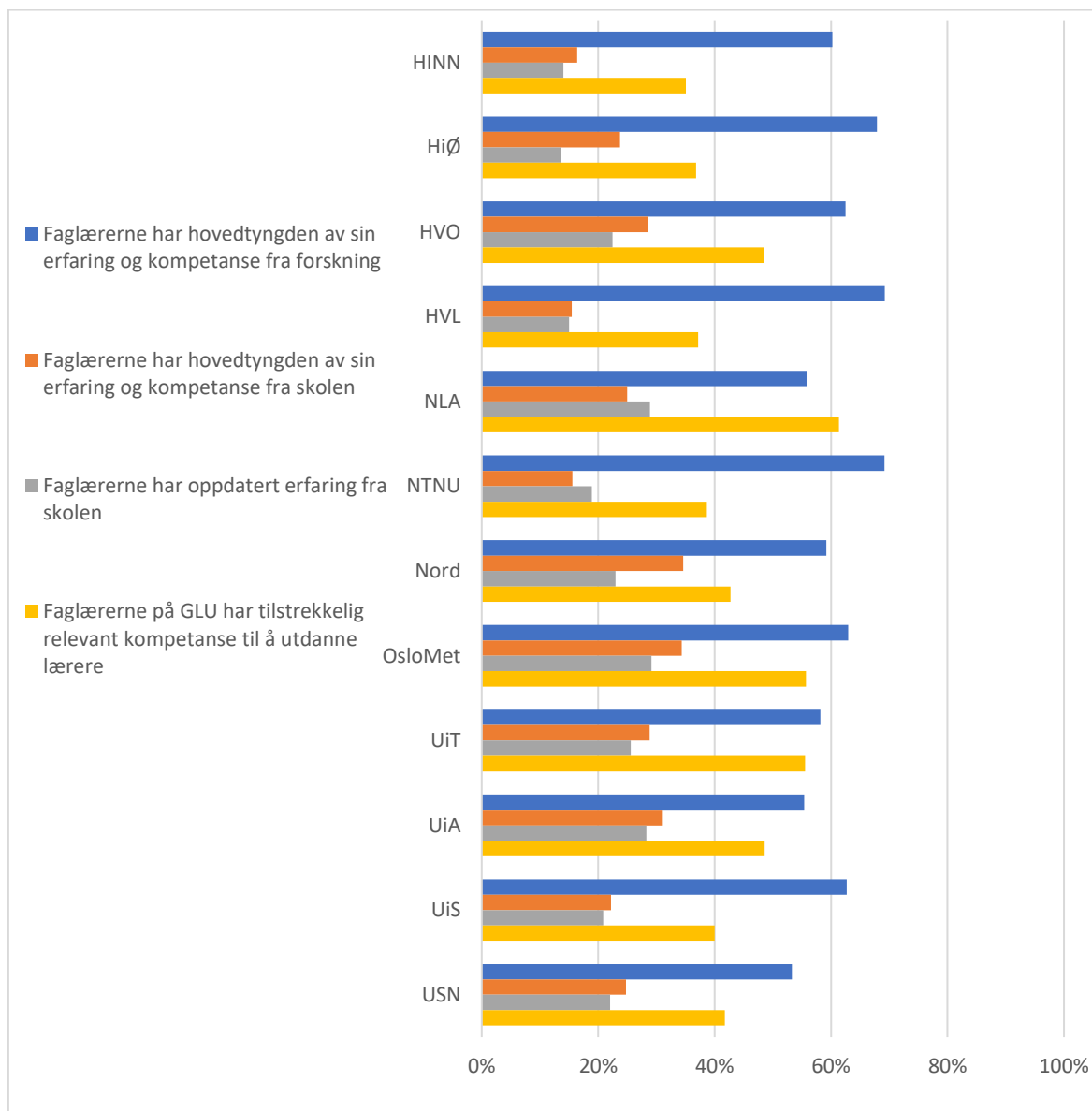
om «oppdatert erfaring fra skolen» følger samme mønster. Den siste påstanden, om «tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere», har en utvikling fra første årstrinn på 66 prosent ned til rundt 34 prosent fjerde og femte årstrinn.

Mer erfarne studenter oppfatter altså, i større grad enn yngre, at faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra forskning og i mindre grad fra skolen. Det kan tenkes flere årsaker til dette. En mulig årsak er at de yngste studentene har hatt relativt mindre befatning med faglærere med forskningskompetanse, da disse i større grad brukes blant eldre studenter. Og siden studentene er mest farget av sin seneste kontakt med faglærerne på GLU, er det dermed naturlig at de eldste, som primært er i kontakt med de «forskningstunge», svarer ut ifra det. En annen mulig årsak, som er beslektet med den forrige, er at de eldre studentene, som har vært gjennom skriving av bacheloroppgave og metodekurs og kanskje startet med (andre) forberedelser til masteroppgaven, i større grad enn de yngre studentene får en forståelse for at faglærerne primært har forskerkompetanse, uten at det nødvendigvis gjenspeiler *når* eller *hvilke* av faglærerne de nylig har vært mest i kontakt med.

Fordelt på de største masterfagene er det svært små forskjeller. På ingen av påstandene er differansen mellom masterfag med lavest og høyest andel mer enn 12 prosentpoeng.

Under omtaler vi disse tallene på institusjonsnivå.

Figur 12.9: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne på GLU?»: Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Også her er likhetene mellom institusjonene mer påfallende enn forskjellene. Alle institusjonene unntatt NLA har høyere tall (dvs. andel som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad») på «Faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra forskning» enn på de andre påstandene, og alle har relativt høye tall på «Faglærerne på GLU har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere». Videre har alle unntatt NLA og NTNU lavere tall på «Faglærerne har oppdatert erfaring fra skolen» enn på de andre påstandene, mens alle har relativt lave tall på «Faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra skolen».

Vi omtaler her institusjonene med lavest og høyest andel «I stor grad» og «I svært stor grad» på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra forskning»: Det er relativt liten variasjon mellom institusjonene.

- «Faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring og kompetanse fra skolen»: Høyest på OsloMet og Nord med om lag 35 prosent, lavest på HVL og NTNU med rundt 15 prosent.
- «Faglærerne har oppdatert erfaring fra skolen»: Relativt liten variasjon mellom institusjonene.
- «Faglærerne på GLU har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere»: Høyest på NLA (61 prosent) og OsloMet og UiT (56 prosent), lavest på HINN, HiØ og HVL med om lag 36 prosent.

NB! Tallene fra NLA trekkes noe ned på de to siste påstandene, fordi det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi disse svarte mer negativt enn de mindre erfarne respondentene.

Siden det kan være stor variasjon blant lærerne og fagene vi spurte om i batteriet fremstilt over, stilte vi også fritekstspørsmålet «Var det store forskjeller mellom fagene eller mellom ulike faglæreres erfaring og kompetanse? Utdyp gjerne». 1 284 studenter svarte på spørsmålet, dette utgjør 38 prosent av respondentene. Studentene er mer tilbøyelige til å svare på dette spørsmålet dess lenger de er kommet i studiet sitt. Mens 24 og 28 prosent av studentene på henholdsvis første og andre studieår svarer på spørsmålet, bruker mellom 42 og 49 prosent av studentene på de siste tre studieårene dette fritekstfeltet.

Det er enkelte sammenhenger mellom responsrate på fritekstspørsmålet og svarene studentene gir på påstandene om faglæreres kompetanse: På påstandene om faglærerne har tilstrekkelig kompetanse til å utdanne lærere, faglærerne har hovedtyngden av sin erfaring fra forskning og faglærer har oppdatert erfaring fra skolen ser vi at studenter som svarer «I svært liten grad», «I liten grad» eller «I noen grad» har vesentlig høyere sjanse enn andre studenter for å bruke fritekstfeltet, med ca. 20 prosentpoeng differanse i svarprosent. For dette spørsmålet valgte vi å håndkode synspunktene til 200 studenter. Dette lar oss validere og eventuelt korrigere estimater vi kommer frem til gjennom andre metoder.

Mens få studenter fremhever at det er små eller ingen forskjeller, sier minst 46 prosent av studentene som bruker fritekstfeltet seg eksplisitt enig i at det er store forskjeller. Videre virker det som flertallet av de resterende studentene forutsetter forskjeller i svarene sine. De fleste studentene svarer utfyllende på spørsmålet – hele 89 prosent av studentene skriver mer enn en setning i fritekstsvarene sine. Dette gir oss grunnlag for å undersøke hvilke forskjeller mellom fag og faglærere studentene fremhever. Omtrent like mange studenter skriver om faglærere og fag.

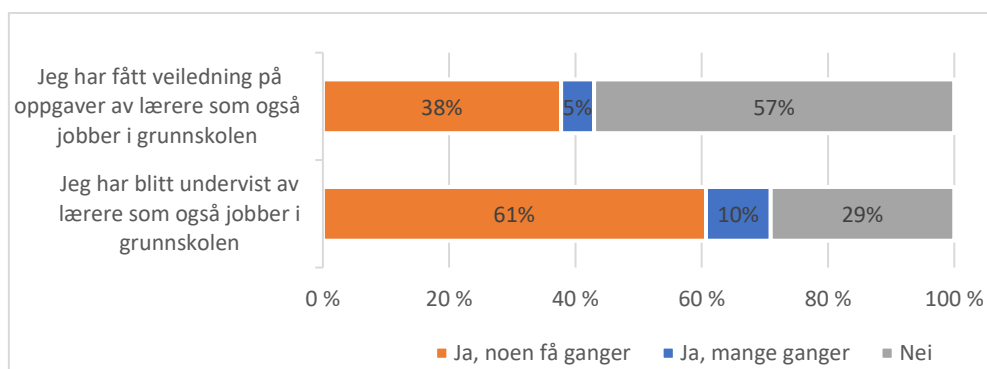
Det vanligste temaet studentene fremhever knyttet til faglærere er erfaring fra skolen. Her er det mange studenter som trekker frem oppdatert erfaring fra skolen som den kvaliteten som skiller gode undervisere fra mindre gode undervisere. Basert på kvantitative analyser og kvalitativ gjennomlesing av svar som inneholder et knippe nøkkelord, anslår vi at minst 40 prosent av studentene fremhever dette synspunktet. Hele 33 prosent av studentene bruker ordet «erfaring» i svarene sine – nesten samtlige skriver om erfaring fra skolen. Mange andre studenter omtaler samme tema med bruk av andre ord, som for eksempel «jobbet i skolen». Basert på utvalget av 200 håndkodede fritekstsvar på dette spørsmålet estimerer vi at 49 prosent av studentene fremmer dette synspunktet. Den vanligste begrunnelsen for at faglærere med erfaring fra skolen er gode, er at de gir mer relevant undervisning for utøvelse av lærerprofesjonen enn undervisere uten slik bakgrunn.

De vanligste temaene knyttet til fag er variasjon i hvor praksisnær undervisningen er og variasjon i vektlegging av didaktikk – til sammen fremheves disse beslektede temaene av anslagsvis 21 prosent av studentene. Som for faglæreres erfaring fra skolen er mer eller mindre samtlige studenter positive til praksisnær undervisning med vektlegging av didaktikk. Det er overlapp mellom å omtale faglærere og fag. Her er et eksempel på et svar fra en student som trekker frem begge deler: «Veldig stor forskjell. Matematikk hadde gode lærere med god erfaring fra å undervise matematikk selv. I norskfaget opplevde vi å ha en faglærer i litteratur som aldri før hadde vært i et norsk klasserom. I språkdelen opplevdes det at faglærer ikke klarte å legge undervisning til vårt nivå. Generelt for norskkurset virket det ikke som om faglæreren hadde bakgrunn fra skolen. Jeg satt igjen med lite verktøy for hvordan jeg kan anvende teorien som ble lært til praksis».

12.4 Ansatte i delt stilling

Studentene fikk spørsmål om de har blitt undervist og veiledet av lærere som primært jobber i grunnskolen, under viser vi svarfordelingen. Den innledende teksten var «Er du enig i følgende påstander om ansatte som primært jobber i grunnskolen, men også underviser deg på universitetet/høgskolen (lærere i "delt stilling")?».

Figur 12.10: «Jeg har blitt undervist av lærere som primært jobber i grunnskolen». Nasjonale tall.

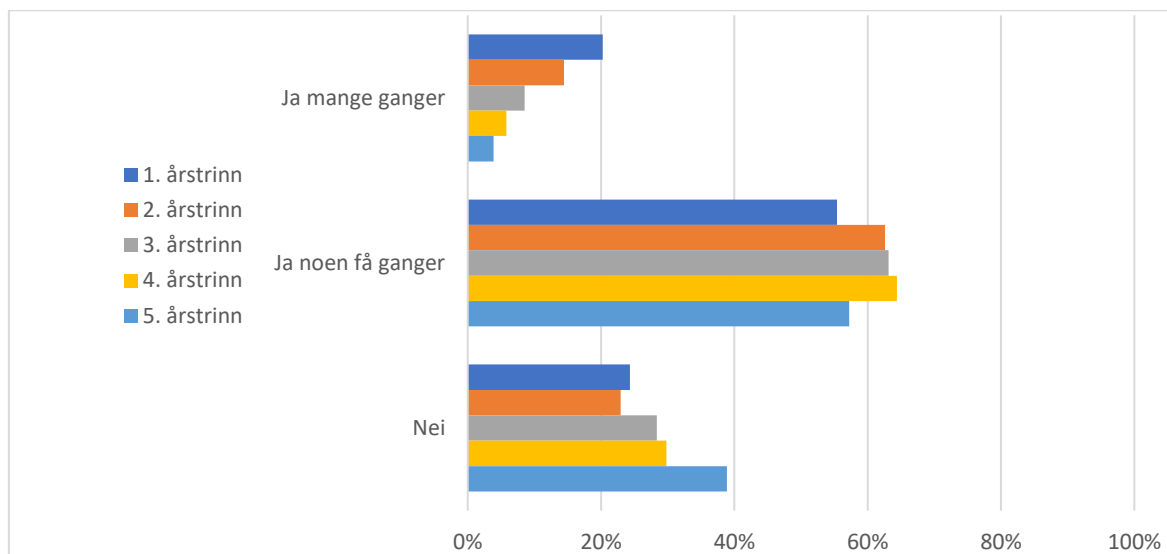


Over halvparten, drøye 70 prosent, har blitt undervist av lærere som primært jobber i grunnskolen, mens drøye 40 prosent har blitt veiledet av lærere som primært jobber i grunnskolen. Andel «noen få ganger» er langt større enn andel «mange ganger».

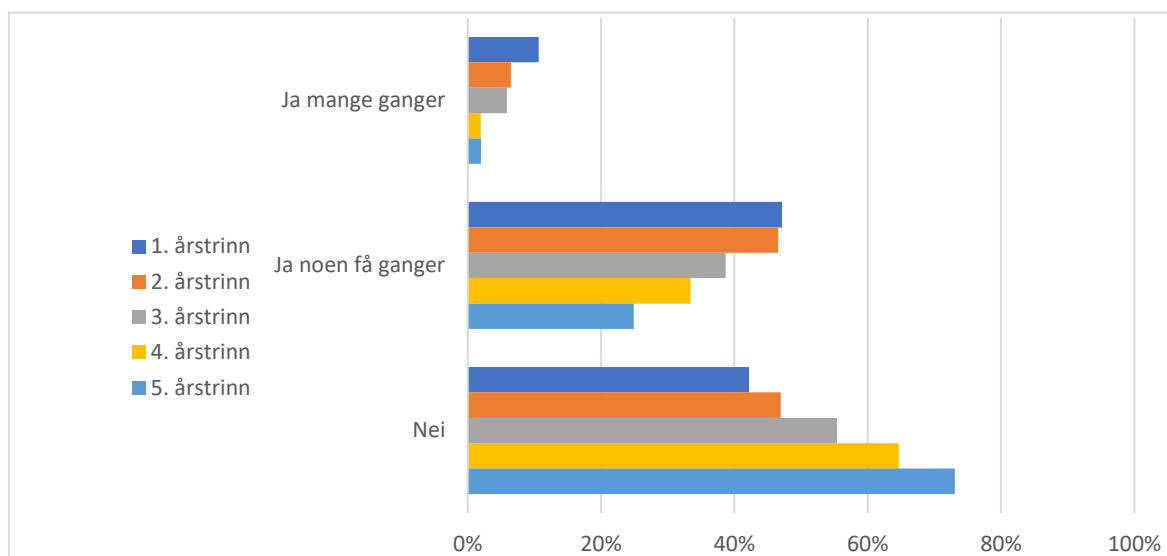
Det kan tenkes at noen av respondentene har svart «positivt» på disse to spørsmålene og har tatt utgangspunkt i veiledningen de har fått fra praksislærere (som ikke har en delt stilling, men «bare» praksislæreravtale) på skolen. Det er ikke nødvendigvis opplagt for en student hva slags avtale eller stilling de som underviser og veileder har.

Under fordeler vi tallene på årstrinn, altså etter hvor langt studentene har kommet i studiene sine.

Figur 12.11: «Jeg har blitt undervist av lærere som primært jobber i grunnskolen». Årstrinn.



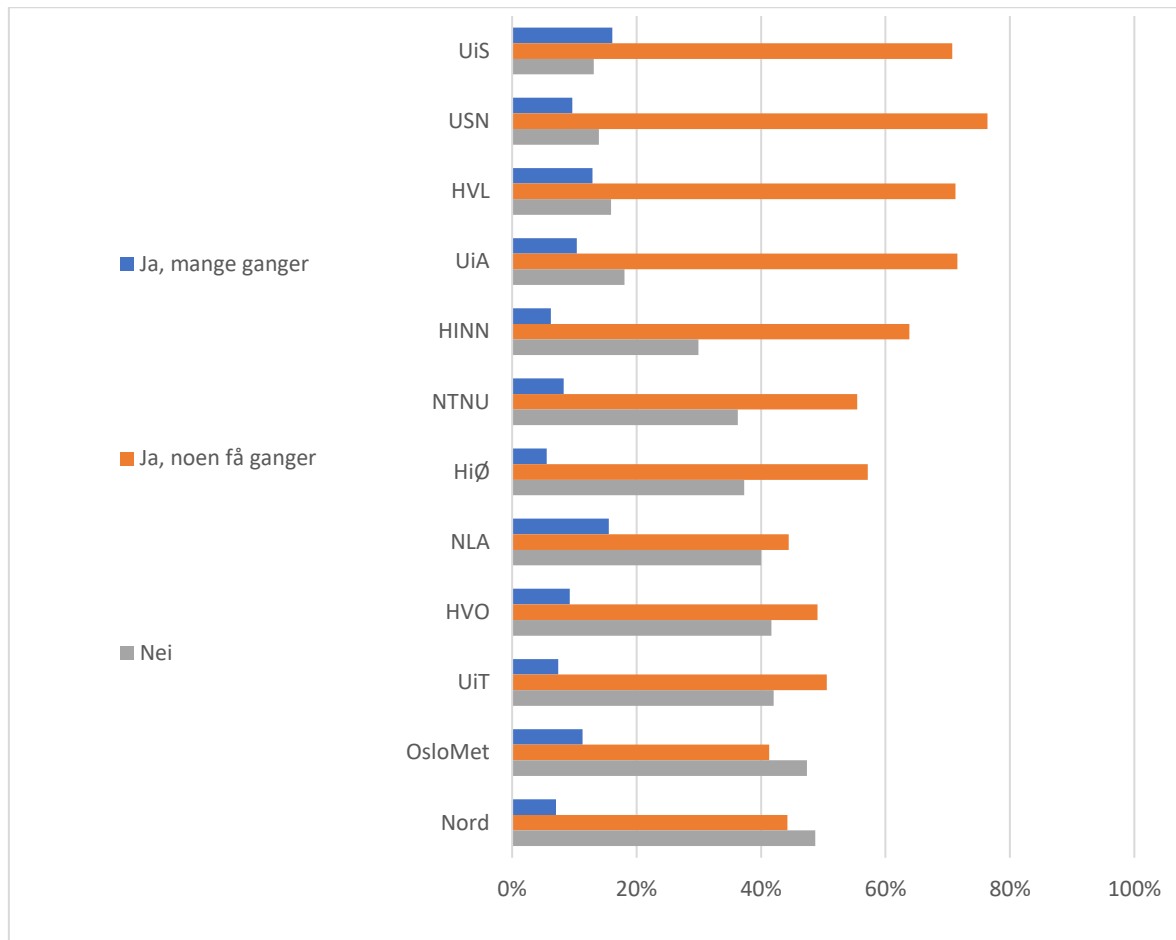
Figur 12.12: «Jeg har fått veiledning på oppgaver av lærere som også jobber i grunnskolen». Årstrinn.



For påstanden om undervisning øker andelen «Nei» med stigende årstrinn, fra 24 prosent på første årstrinn til 39 prosent på femte årstrinn. For påstanden om veiledning øker andelen «Nei» med stigende årstrinn, fra 42 prosent på første årstrinn til 73 prosent på femte årstrinn. Dette er motsatt av det man kanskje skulle tro, nemlig at studentenes erfaringer øker med tiden, slik at andel «Nei» ikke kan bli lavere. Det kan ut ifra dette se ut som om institusjonene i større grad bruker lærere i «delt stilling» i de tre første studieårene enn de to siste, eller at respondentene bare svarer ut ifra inneværende studieår og ikke for hele studiet sitt. Alternativt kan den manglende «akkumuleringen» skyldes at institusjonene har satset mer på kombinerte stillinger i de siste årene, slik at nye studenter dermed har møtt på disse personene og eldre studenter ikke har det.

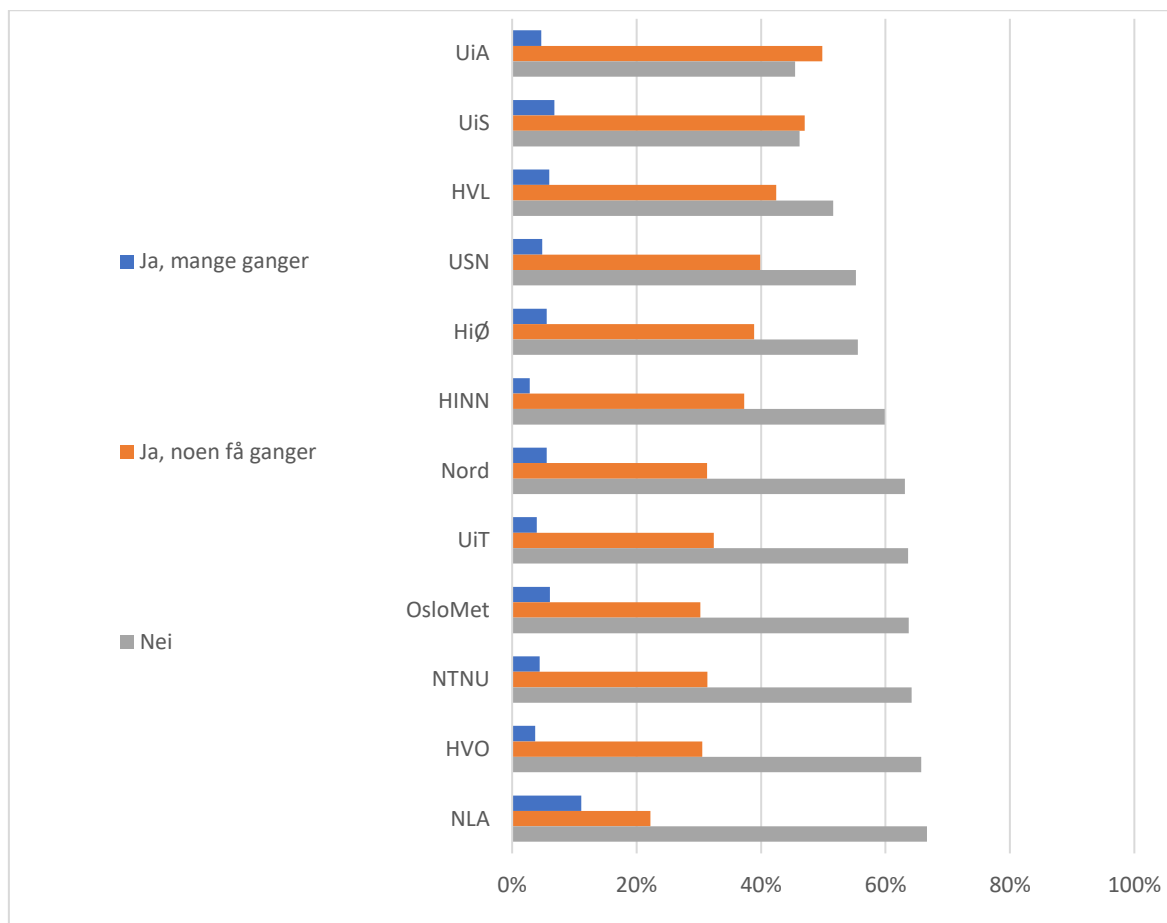
Under omtaler vi disse tallene på institusjonsnivå.

Figur 12.13: «Jeg har blitt undervist av lærere som primært jobber i grunnskolen». Institusjon.



Studentene på de forskjellige institusjonene svarer ganske ulikt på spørsmålet om de har blitt undervist av lærere i delt stilling: Fra rundt 13 prosent «Nei» på UiS og USN til nesten 50 prosent på Nord og OsloMet. Andelen «Ja, mange ganger» varierer ganske lite (fra 6 til 16 prosent), mens andelen «Ja, noen få ganger» varierer mer (fra 41 prosent på OsloMet til 76 prosent på USN).

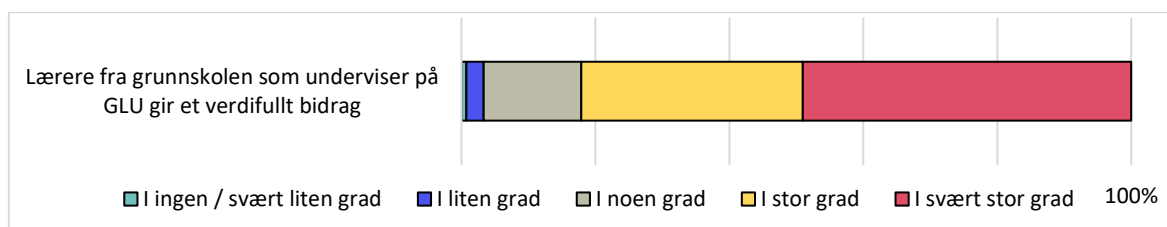
Figur 12.14: «Jeg har fått veiledning på oppgaver av lærere som også jobber i grunnskolen». Institusjon.



Bruken av lærere i delt stilling til veiledning av oppgaver varierer også en del, om enn ikke like mye som til undervisning. Andelen «Nei» varierer fra rundt 45 prosent på UiA og UiS til rundt 67 prosent på HVO og NLA. Andelen «Ja, mange ganger» varierer lite, mens andelen «Ja, noen få ganger» varierer en del.

Respondentene ble også bedt om å svare på om lærere fra grunnskolen som underviser på GLU gir et verdifullt bidrag. Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Vi har luket ut de som svarte nei på spørsmålet om de har blitt undervist av lærere som også jobber i grunnskolen. Vi står da igjen med om lag 2 000 studenter. Bare 4 prosent svarte «Vet ikke / ikke relevant», disse er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.15: «Lærere fra grunnskolen som underviser på GLU gir et verdifullt bidrag». Nasjonale tall.



Omtrent alle respondentene mener at lærere fra grunnskolen som underviser på GLU, gir et verdifullt bidrag: 82 prosent sa seg i stor eller i svært stor grad enig, mens bare 3 prosent sa

seg i ingen eller i liten grad enig. De som oppga at de hadde opplevd at lærere fra skolen underviser mange ganger og de som hadde opplevd det noen ganger, svarer om lag likt på spørsmålet om bidrag.

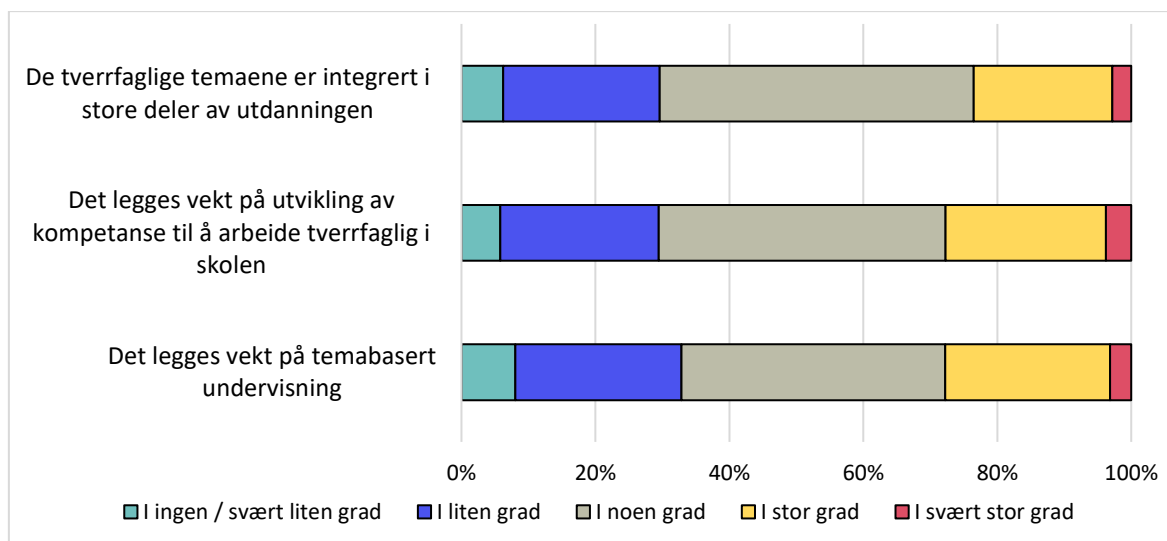
Fordelt på årstrinn varierer svarfordelingene minimalt, det er heller ikke store forskjeller mellom institusjonene.

12.5 Tverrfaglig og temabasert

Respondentene ble bedt om å ta stilling til en del påstander under teksten «Tverrfaglig og temabasert: I hvilken grad stemmer dette om undervisningen på universitetet/høyskolen:».

Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Noe over 2 900 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 2 og 7 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

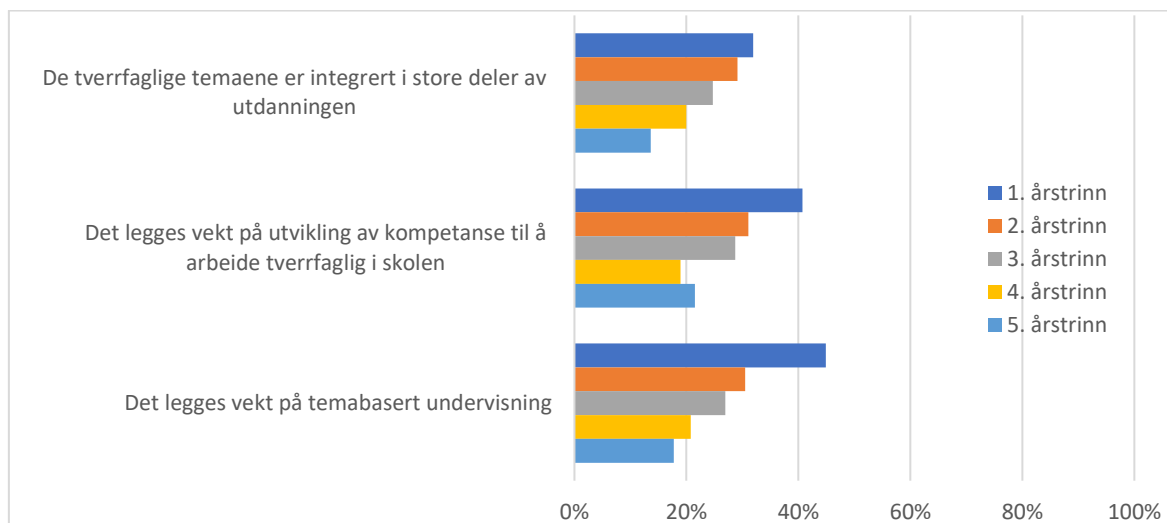
Figur 12.16: «Tverrfaglig og temabasert: I hvilken grad stemmer dette om undervisningen på universitetet/høyskolen:». Nasjonale tall.



Påstandene har temmelig like svarfordelinger, mellom 24 og 28 prosent er i stor eller i svært stor grad enige i påstandene, rundt 40 prosent er i noen grad enige og om lag 30 prosent er i ingen eller i liten grad enige.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, er det så godt som ingen forskjeller i svarfordelingen. Under fordeler vi tallene etter hvor langt studentene har kommet i studiene sine.

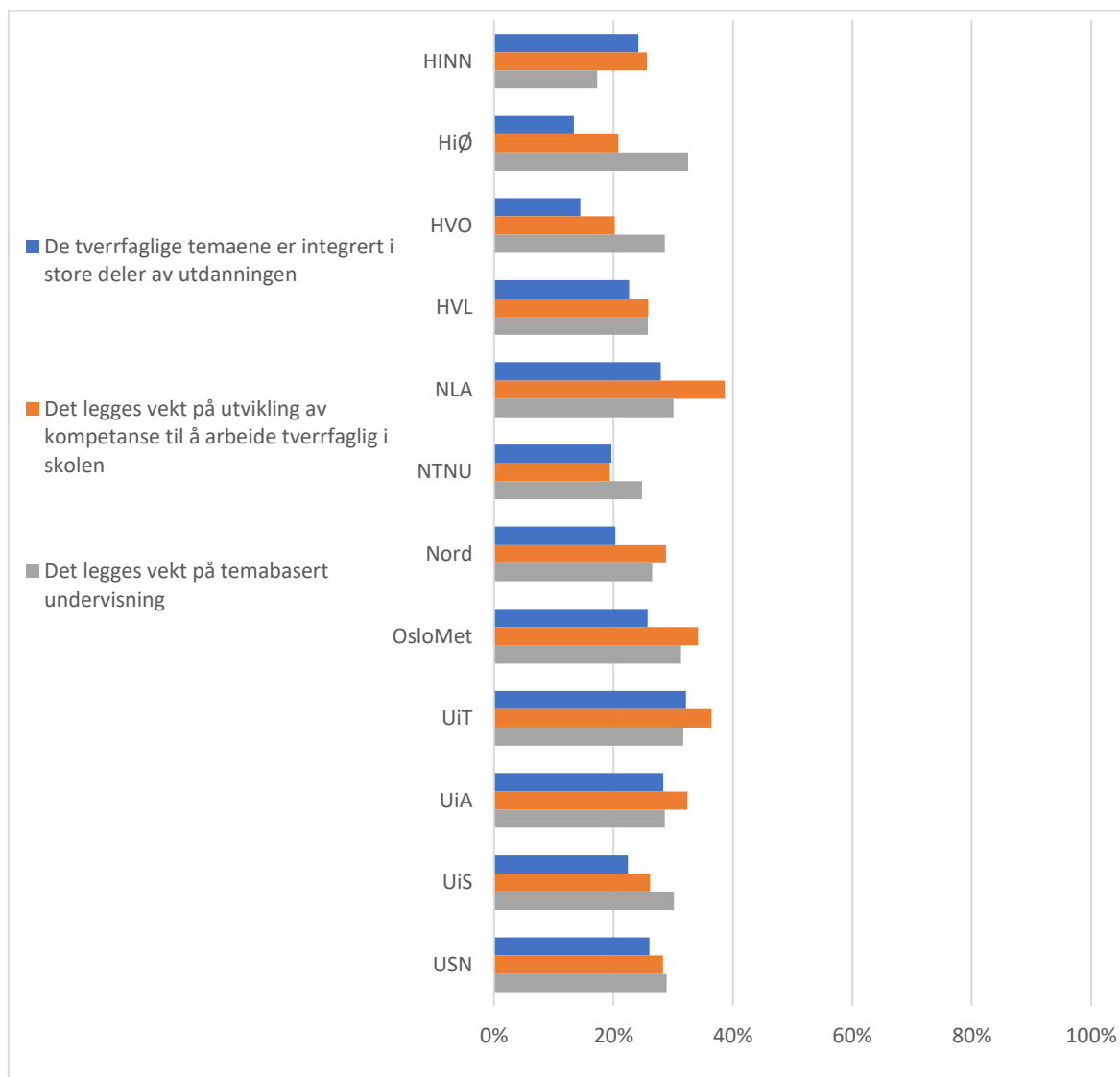
Figur 12.17: «Tverrfaglig og temabasert: I hvilken grad stemmer dette om undervisningen på universitetet/høyskolen:». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.



Andelen som svarte i stor eller i svært stor grad på «De tverrfaglige temaene er integrert i store deler av utdanningen», synker jevnt med stigende årstrinn, fra 32 prosent blant studenter i første årstrinn til 14 prosent i femte årstrinn. For påstanden «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig i skolen» synker andelen fra 41 prosent blant studenter i første årstrinn til rundt 20 prosent i fjerde og femte årstrinn. Påstanden «Det legges vekt på temabasert undervisning» følger samme mønster, fra 45 prosent på første årstrinn til rundt 20 prosent på fjerde og femte årstrinn. Nedgangen kan skyldes at studentene blir mer bevisste på og stiller større krav til hva «tverrfaglighet» og «temabasert» innebærer, eller bør innebære, jo mer erfarne de er. Det kan også skyldes at institusjonene faktisk vektlegger dette mest tidlig i utdanningen. Det kan også skyldes endringer underveis – at institusjonene har fått tilbakemeldinger fra eldre studenter om at tverrfaglighet fungerer dårlig og dermed tilpasset det til senere kull. Her er det verdt å nevne at tverrfaglighet ble innført i skolene med de nye læreplanene i 2020 («fagfornyelsen»).

Fordelt på de største masterfagene er det små forskjeller. På ingen av de tre påstandene er differansen mellom masterfag med lavest og høyest andel mer enn 14 prosentpoeng.

Figur 12.18: «Tverrfaglig og temabasert: I hvilken grad stemmer dette om undervisningen på universitetet/høyskolen:». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Det er heller ikke mange store forskjeller mellom institusjonene på disse påstandene. Nesten alle institusjonene har høyere tall (dvs. andel som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad») på «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig i skolen» enn på de andre påstandene og lavere tall på «De tverrfaglige temaene er integrert i store deler av utdanningen» enn på de andre. Og variasjonen mellom institusjonene er ikke høyere enn 20 prosentpoeng på noen av påstandene. Likevel er det forskjeller. Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «De tverrfaglige temaene er integrert i store deler av utdanningen»: Høyest på UiT med 32 prosent, deretter kommer NLA og UiA med 28 prosent. Lavest på HiØ og HVO (henholdsvis 13 og 14) prosent.
- «Det legges vekt på utvikling av kompetanse til å arbeide tverrfaglig i skolen»: Høyest på NLA (39 prosent), deretter UiT (36 prosent). Lavest på NTNU (19 prosent) og HVO (20 prosent).

- «Det legges vekt på temabasert undervisning»: Høyest på HiØ (33 prosent) og UiT (32 prosent). Lavest på HINN (17 prosent).

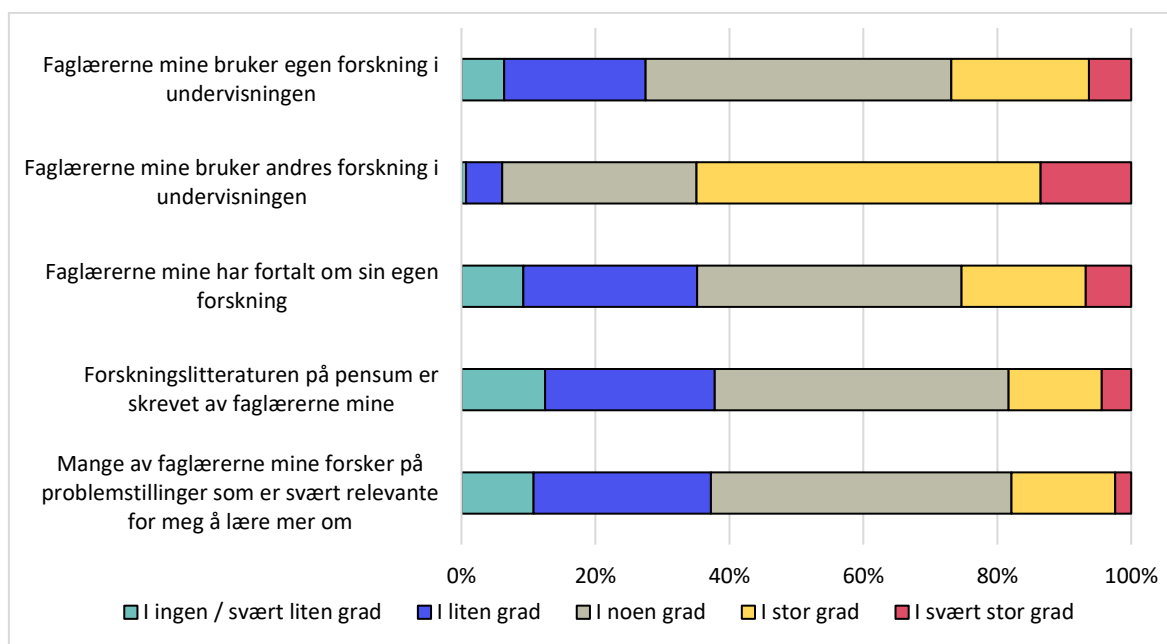
NB! Tallene fra NLA trekkes noe ned fordi det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi disse svarte mer negativt enn de mindre erfarne respondentene. Tallene fra UiA trekkes noe opp av en overvekt av respondenter i første og andre årstrinn.

12.6 Forskning i utdanningen

Studentene fikk flere like eller lignende spørsmål om bruk av forskning i undervisningen og om faglærerne og forskningen deres. Disse fulgte under den innledende teksten «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne dine? Vi ber om en samlet vurdering av de ansatte på GLU (på universitetet/ høyskolen) som har undervist eller veiledet deg!».

Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Noe over 2 900 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 3 og 19 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.19: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne dine?». Nasjonale tall.



Påstandene har temmelig ulike svarfordelinger, noe som ikke er rart med tanke på at påstandene handler om ulike forhold rundt (studentenes opplevelser av) faglærerne og deres forskning.

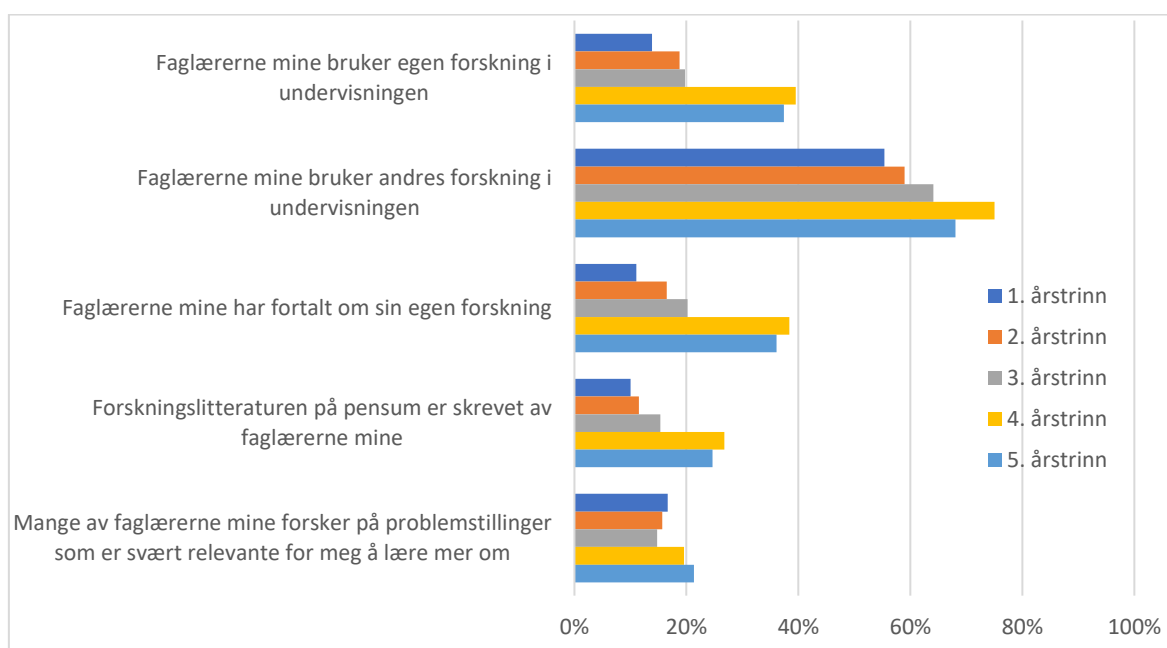
På den første påstanden, om «egen forskning i undervisningen», oppga 27 prosent «I stor grad» og «I svært stor grad». Det var også 27 prosent som oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». Midtkategorien, «I noen grad», var størst med 46 prosent.

På den andre påstanden, om «andres forskning i undervisningen», oppga 65 prosent «I stor grad» og «I svært stor grad», mens 6 prosent oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad».

På alle de tre neste påstandene oppga omtrent 20 prosent «I stor grad» og «I svært stor grad» og omtrent 35 prosent «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». Klart flere er altså i liten grad, enn i stor grad, enige i at faglærerne forteller om egen forskning, at faglærernes forskning finnes i pensum og at faglærerne forsker på problemstillinger som er relevante for dem. Den siste påstanden har hele 19 prosent «Vet ikke / ikke relevant», noe som kan tolkes som at mange respondenter ikke vet hva faglærerne forsker på, noe som harmonerer godt med at rundt en tredjedel oppga at faglærerne i ingen eller i liten grad har fortalt om sin egen forskning. Andelen «Vet ikke / ikke relevant» er klart størst blant ferske studenter og bare rundt 12 prosent blant studenter i fjerde og femte årstrinn.

Det er bare ubetydelige forskjeller i svarfordelingen når vi splitter tallene på GLU 1–7 og GLU 5–10. Under fordeler vi tallene etter hvor langt studentene har kommet i studiet.

Figur 12.20: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne dine?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.



Som vi så ovenfor, var det påstanden om «andres forskning» som flest uttrykte enighet i. Ellers er det påfallende hvordan enigheten i hver av påstandene øker med økende studieerfaring. Påstanden «Mange av faglærerne mine forsker på problemstillinger som er svært relevante for meg å lære mer om» skiller seg ut, med mindre variasjon. Her varierer imidlertid andelen «Vet ikke / ikke relevant» fra nesten 30 prosent blant studenter i første årstrinn til rundt 12 prosent i fjerde og femte årstrinn.

Andelen som svarte i stor eller i svært stor grad på påstanden «Faglærerne mine bruker egen forskning i undervisningen», øker jo lengre studentene har kommet i studiet, fra 14 prosent blant studenter i første årstrinn til rundt 20 prosent i andre og tredje årstrinn og til rundt 40 prosent i fjerde og femte årstrinn. Vi finner omtrent tilsvarende forskjeller mellom årstrinnene på påstandene om «andres forskning», «fortalt om sin egen forskning» og «Forsningslitteraturen på pensum er skrevet av faglærerne mine».

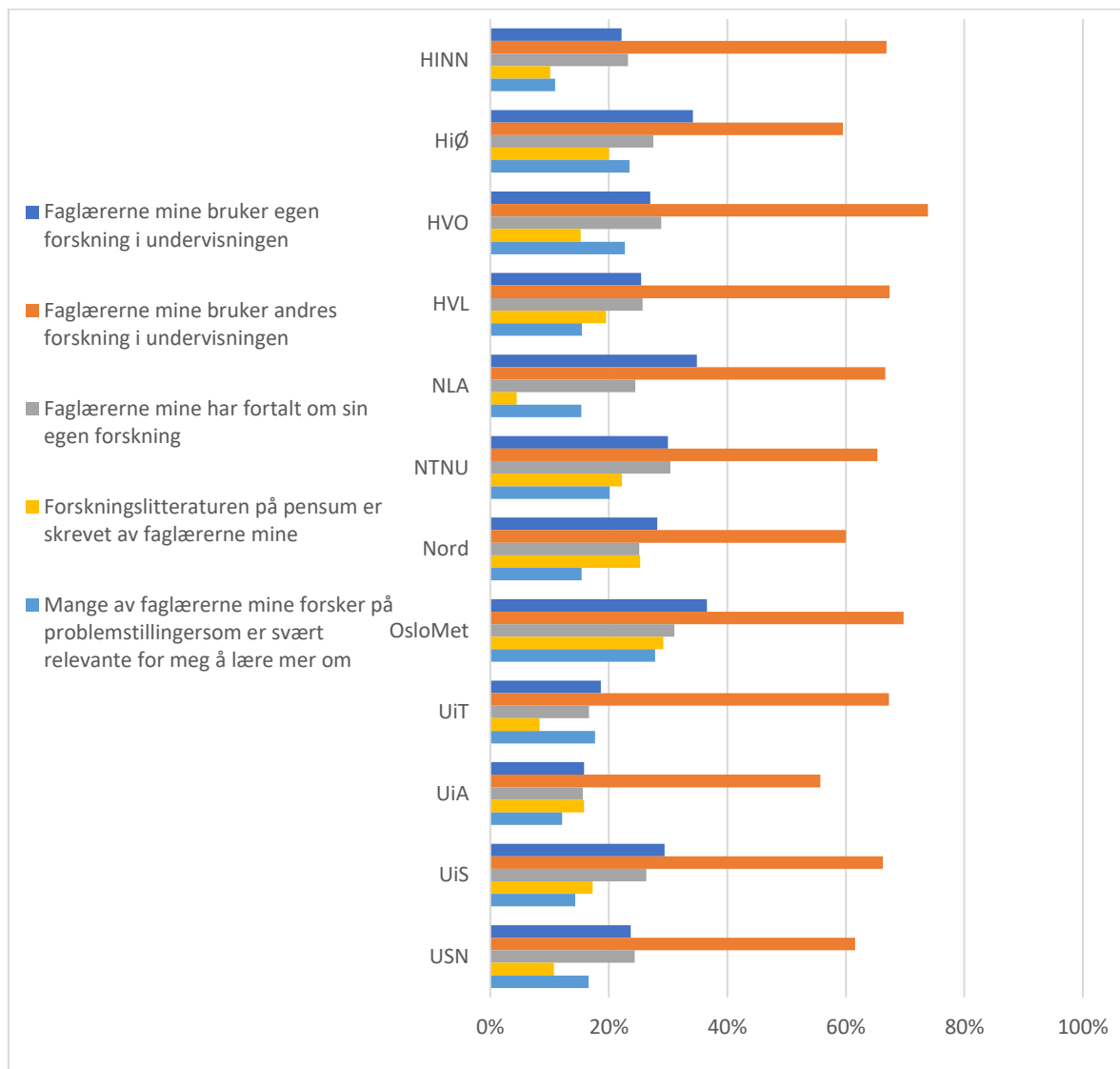
På alle de fem påstandene er forskjellen mellom årstrinnene mest slående mellom tredje og fjerde studieår. En så tydelig forskjell i overgangen mellom tredje og fjerde årstrinn finner vi på få eller ingen av de andre påstandene i spørreundersøkelsen. Det virker altså som om

syklus 1 skiller seg fra syklus 2. Det kan skyldes at faglærerne vektlegger og tydeliggjør forskningen mer fra og med fjerde studieår, samtidig som studentenes bevissthet om forskningsbiten øker.

Studentene opplever altså at det legges mer vekt på forskning i undervisningen jo lenger ut i studiet de har kommet. Samtidig så vi, i kapittel 12.1 og 12.2, at studentene opplever at det legges mindre vekt på praksisorientert undervisning jo lenger ut i studiet de har kommet. En slik utvikling over studieløpet er også naturlig i en masterutdanning, der blant annet forberedelse til og gjennomføring av masteroppgaven krever mer innføring i forskning enn det som trengs tidligere i utdanningen.

Fordelt på de største masterfagene er det små forskjeller. Under fordeler vi tallene på institusjon.

Figur 12.21: «I hvilken grad er du enig i følgende påstander om faglærerne dine?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Det er heller ikke mange store forskjeller mellom institusjonene på disse påstandene. Alle institusjonene har høyere tall (dvs. andel som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad») på

«Faglærerne mine bruker andres forskning i undervisningen» enn på de andre påstandene. Og alle institusjonene har lavest tall på en av de to siste påstandene. Likevel er det noen forskjeller. Under omtaler vi institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Faglærerne mine bruker egen forskning i undervisningen»: Høyest på OsloMet med 37 prosent, NLA 35 prosent og HiØ 34 prosent. Lavest på UiA og UiT (henholdsvis 16 og 19) prosent.
- «Faglærerne mine bruker andres forskning i undervisningen»: Høyest på HVO med 74 prosent og OsloMet med 70 prosent. Lavest på UiA (56 prosent) og HiØ (59 prosent).
- «Faglærerne mine har fortalt om sin egen forskning»: Høyest på OsloMet med 31 prosent og NTNU med 30 prosent. Lavest på UiA og UiT (henholdsvis 16 og 17) prosent.
- «Forskningslitteraturen på pensum er skrevet av faglærerne mine»: Høyest på OsloMet med 29 prosent og Nord med 25 prosent. Lavest på NLA og UiT (henholdsvis 4 og 8) prosent.
- «Mange av faglærerne mine forsker på problemstillinger som er svært relevante for meg å lære mer om»: Høyest på OsloMet med 28 prosent. Lavest på HINN og UiA (henholdsvis 11 og 12) prosent.

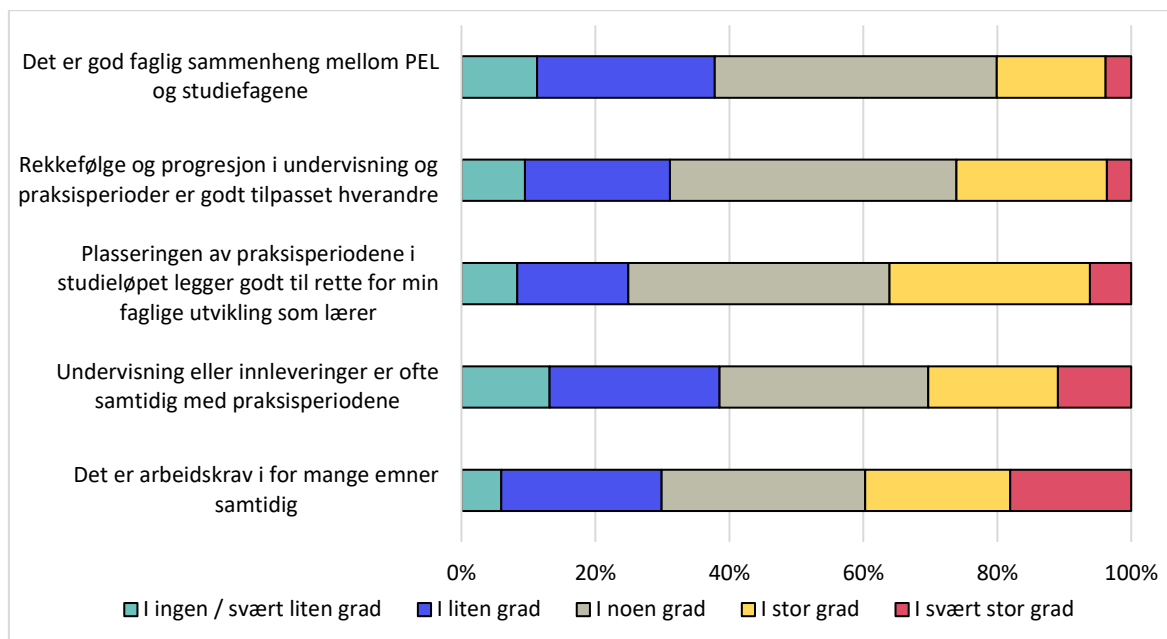
Forskjellene mellom institusjonene er om lag 20 prosent på hver av påstandene. Verdt å merke er at forskjellene ikke nødvendigvis gjenspeiler den *faktiske* bruken av forskning, men heller i hvilken grad faglærerne *eksplisitt* omtaler hva slags forskning som brukes, hva de forsker på etc.

NB! På de fire første påstandene trekkes tallene fra NLA noe opp av det faktum at det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi disse svarte mer positivt enn de mindre erfarne respondentene. Tallene fra UiA trekkes noe ned av en overvekt av respondenter i første og andre årstrinn.

12.7 Studieprogrammets oppbygning

Etter setningen «I hvilken grad er studieprogrammet bygd opp slik at:» fulgte noen påstander om oppbygningen. Noe under 2 900 studenter svarte. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (fra 1 til 4 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.22: «I hvilken grad er studieprogrammet bygd opp slik at:». Nasjonale tall.



Studentene er delt i sitt syn på alle påstandene om studieprogrammets oppbygning, med ganske like andeler i «hver sin ende» av svarfordelingen. Det er verdt å merke seg at de to siste påstandene skiller seg fra de tre første ved at en større grad av enighet, iallfall for den siste påstanden, innebærer noe negativt.

Påstanden færrest uttrykker stor grad av enighet i er den første, «Det er god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene», her oppga bare 20 prosent stor enighet (dvs. «I stor grad» og «I svært stor grad») og nesten dobbelt så mange (38 prosent) liten/ingen grad av enighet. Midtkategorien, «I noen grad», er størst med 42 prosent.

På påstanden «Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre» oppga omtrent like mange stor grad av enighet som liten grad av enighet. 43 prosent valgte midtkategorien.

Svarene på disse to første påstandene tilsier at ganske store mindretall av studentene opplever at den faglige sammenhengen mellom ulike elementer i studiet ikke er helt god.

Klart flere er i stor grad (36 prosent) enige i at «Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer» enn i liten grad (25 prosent). Også her er midtkategorien størst.

Omtrent en tredjedel er i liten grad enige, i noen grad enige og i stor grad enige i at «Undervisning eller innleveringer er ofte samtidig med praksisperiodene». Verdt å merke seg er at svarene ikke nødvendigvis innebærer at studentene oppfatter denne samtidigheten som problematisk.

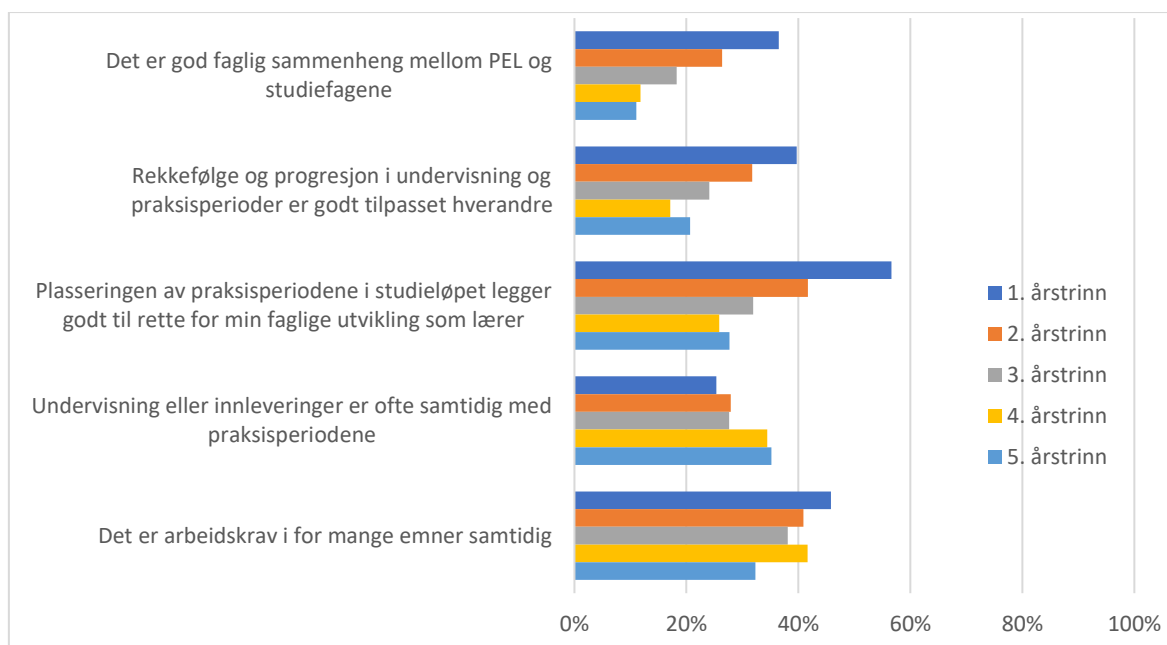
På den siste påstanden er flere i stor grad enige i at «Det er arbeidskrav i for mange emner samtidig» enn i lite grad: 40 prosent oppga i stor eller i svært stor grad, 30 prosent i ingen eller i liten grad. Svarene kan tolkes som at samtidigheten er problematisk for en god del, da begrepet «for mange» er brukt i påstanden. I (senere) fritekstfelt kommenterte noen på at omfanget av samtidige arbeidskrav er problematisk. Disse utgjør imidlertid bare et lite mindretall av alle som kommenterte.

De to siste påstandene tyder på at betydelige mindretall av studentene opplever «samtidighet», dvs. at undervisning/innleveringer er samtidig med praksisperiodene og at det er arbeidskrav i for mange emner samtidig.

Det er ubetydelige forskjeller i svarfordelingen når vi splitter tallene på GLU 1–7 og GLU 5–10. Unntaket er på den første påstanden, der studentene på GLU 1–7 uttrykker større grad av enighet enn studentene på GLU 5–10. På GLU 1–7 oppga 24 prosent stor grad av enighet og 31 prosent liten grad av enighet, mens tilsvarende tall er 16 og 44 prosent på GLU 5–10.

Under splitter vi tallene på hvilket årstrinn respondentene er i.

Figur 12.23: «I hvilken grad er studieprogrammet bygd opp slik at:». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.



På de tre første påstandene, der stor grad av enighet uttrykker noe positivt, er andelen som i stor grad er enige synkende med økende studieerfaring. På de to siste påstandene er svarskalaen «snudd», slik at vi kan forvente en økende grad av enighet med økende studieerfaring. Dette finner vi også på den første av de to påstandene, om enn ikke så sterkt. På den siste brytes imidlertid dette svarmønsteret i og med at andelen i stor grad enige synker med økt studieerfaring.

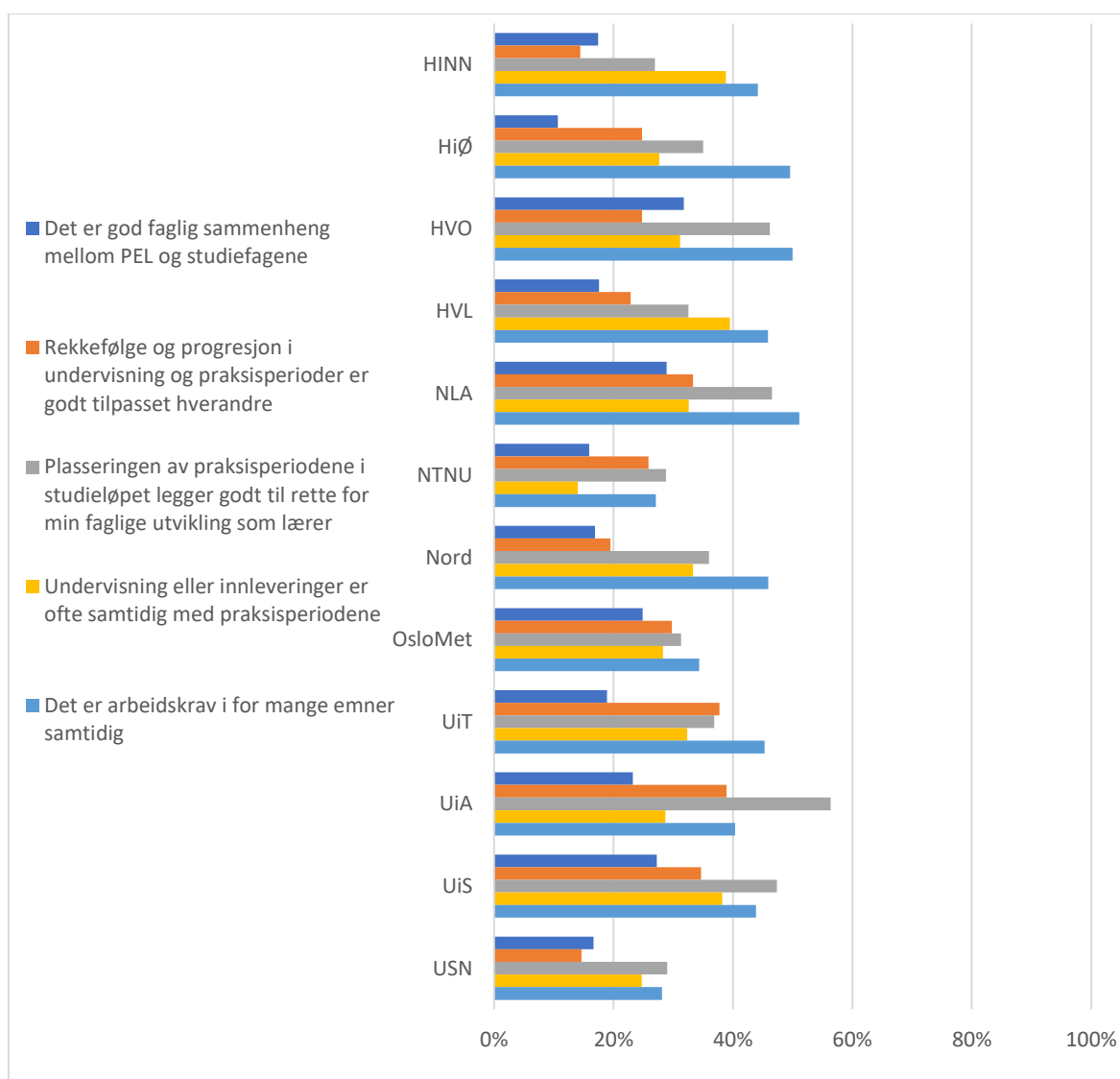
- Andelen som mener at «Det er god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene» synker jevnt med stigende årstrinn, fra 36 prosent blant studenter i første årstrinn til 11 prosent i femte årstrinn.
- «Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre»: Fra 40 prosent (første årstrinn), via 30 prosent (andre og tredje årstrinn) til rundt 20 prosent (fjerde og femte årstrinn).
- «Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer»: Fra 57 prosent (første årstrinn), via 40 prosent (andre årstrinn) til rundt 30 prosent (tredje, fjerde og femte årstrinn).
- På den fjerde påstanden, om undervisning/innleveringer samtidig med praksisperiodene, som jo har en «snudd skala», øker graden av enighet med

økende årstrinn, men bare med om lag 10 prosentpoeng fra første til femte årstrinn.

- På påstanden om samtidige arbeidskrav er de mest erfarne studentene i mindre grad enige enn de ferske studentene. Nesten halvparten, 45 prosent, av de i første årstrinn er i stor eller i svært stor grad enige i påstanden. Tilsvarende tall er rundt 40 prosent av de i andre, tredje og fjerde årstrinn og 32 prosent av de i femte årstrinn. Dette kan ha sammenheng med at studentene i femte studieår har færre fag enn tidligere i studiet, og at de ikke tok mye hensyn til sine tidligere erfaringer da de besvarte denne påstanden.

Fordelt på de største masterfagene er det små forskjeller. Under fordeler vi tall på institusjon.

Figur 12.24: «I hvilken grad er studieprogrammet bygd opp slik at:». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



På disse påstandene er det en del forskjeller mellom institusjonene. Det er imidlertid noen fellestrekk også: Den første påstanden, «faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene»,

har lave tall sammenlignet med de andre påstandene på nesten alle institusjonene. Den siste, «arbeidskrav i for mange emner samtidig», har høye tall sammenlignet med de andre påstandene på nesten alle institusjonene. Studentene er altså ikke fornøyde med disse sidene ved oppbygging av studiet. Vi omtaler nå institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Det er god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene»: Høyest på HVO med 32 prosent og NLA med 29 prosent. Lavest på HiØ med 11 prosent.
- «Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre»: Høyest på UiA og UiT (henholdsvis 39 og 38 prosent). Lavest på HINN og USN (henholdsvis 14 og 15 prosent).
- «Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer»: Høyest på UiA med 56 prosent, lavest på HINN, NTNU og USN (henholdsvis 27, 29 og 29 prosent).
- «Undervisning eller innleveringer er ofte samtidig med praksisperiodene»: Høyest på HINN, HVL og UiS (henholdsvis 39, 39 og 38 prosent). Lavest på NTNU (14 prosent).
- «Det er arbeidskrav i for mange emner samtidig»: Høyest på NLA, HVO og HiØ (henholdsvis 51, 50 og 50 prosent). Lavest på NTNU og USN (henholdsvis 27 og 28 prosent).

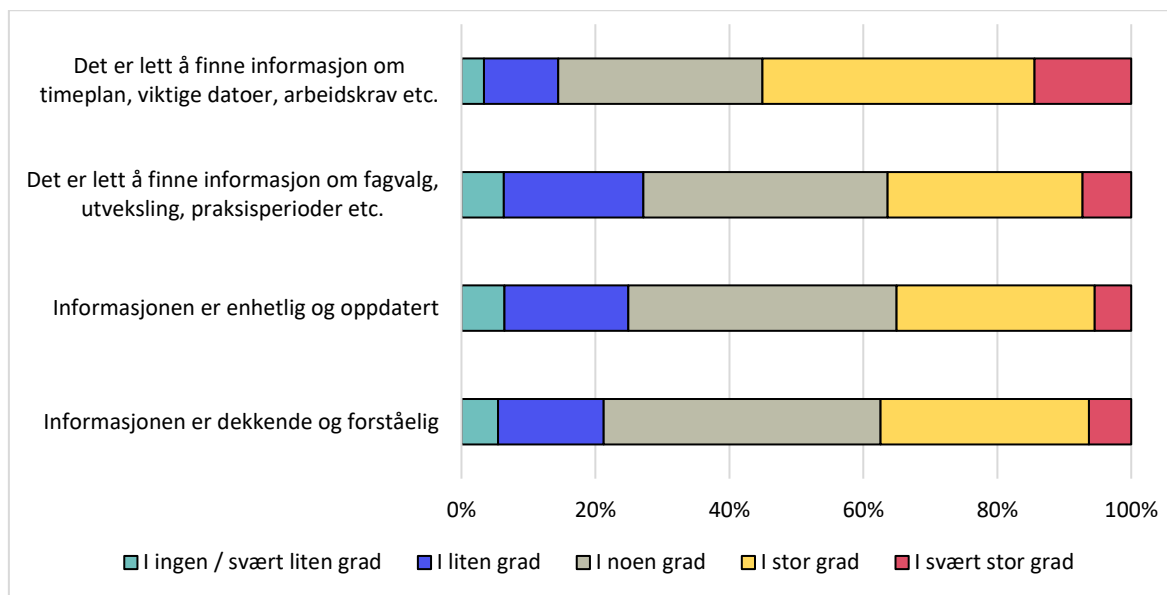
På de tre første påstandene trekkes tallene fra NLA noe ned fordi det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi disse svarte mer negativt enn de mindre erfarne. Tallene fra UiA trekkes noe opp av en overvekt av respondenter i første og andre årstrinn.

Vi har sett litt på svarfordelingen på *studiested*. På påstanden «Det er god faglig sammenheng mellom PEL og studiefagene» er det små forskjeller innad på de fire aktuelle institusjonene. På påstanden «Undervisning eller innleveringer er ofte samtidig med praksisperiodene» skiller Sogndal seg ut ved at en klart mindre andel (24 prosent) av studentene enn de i Bergen (41 prosent) og på Stord (48 prosent) i stor eller i svært stor grad er enige.

12.8 Informasjonen om studiet

Etter setningen «I hvilken grad er du enig i disse påstandene om informasjonen om studiet ditt?» fulgte noen påstander, som noe over 2 800 studenter besvarte. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (fra 0 til 2 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 12.25: «I hvilken grad er du enig i disse påstandene om informasjonen om studiet ditt?». Nasjonale tall.

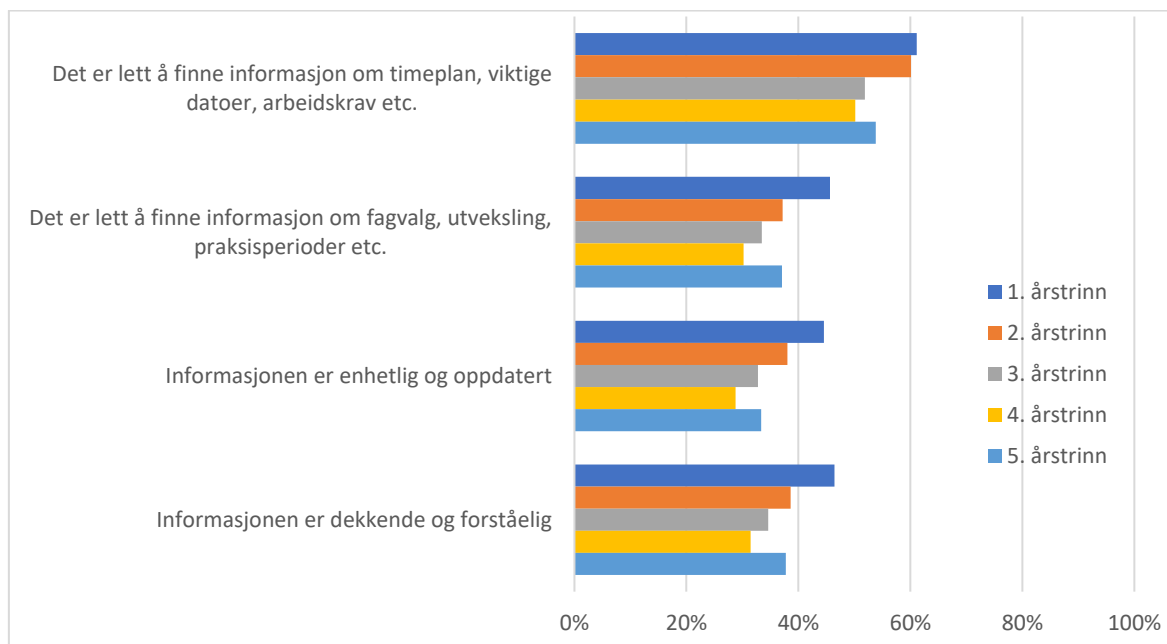


Den av disse fire påstandene studentene er mest enige i, er «Det er lett å finne informasjon om timeplan, viktige datoer, arbeidskrav etc.». Hele 55 prosent er i stor eller i svært stor grad enige, bare 14 prosent i ingen eller i liten grad enige. På de andre tre påstandene er om lag 35 prosent i stor eller i svært stor grad enige og rundt 25 prosent i ingen eller i liten grad enige. De fleste studentene mener altså at det er lett å finne informasjon, og at informasjonen er god (enhetlig, oppdatert, dekkende og forståelig).

Det er ubetydelige forskjeller i svarfordelingen mellom GLU 1–7 og GLU 5–10.

Under fordeler vi tallene etter hvor langt respondentene har kommet i studiet.

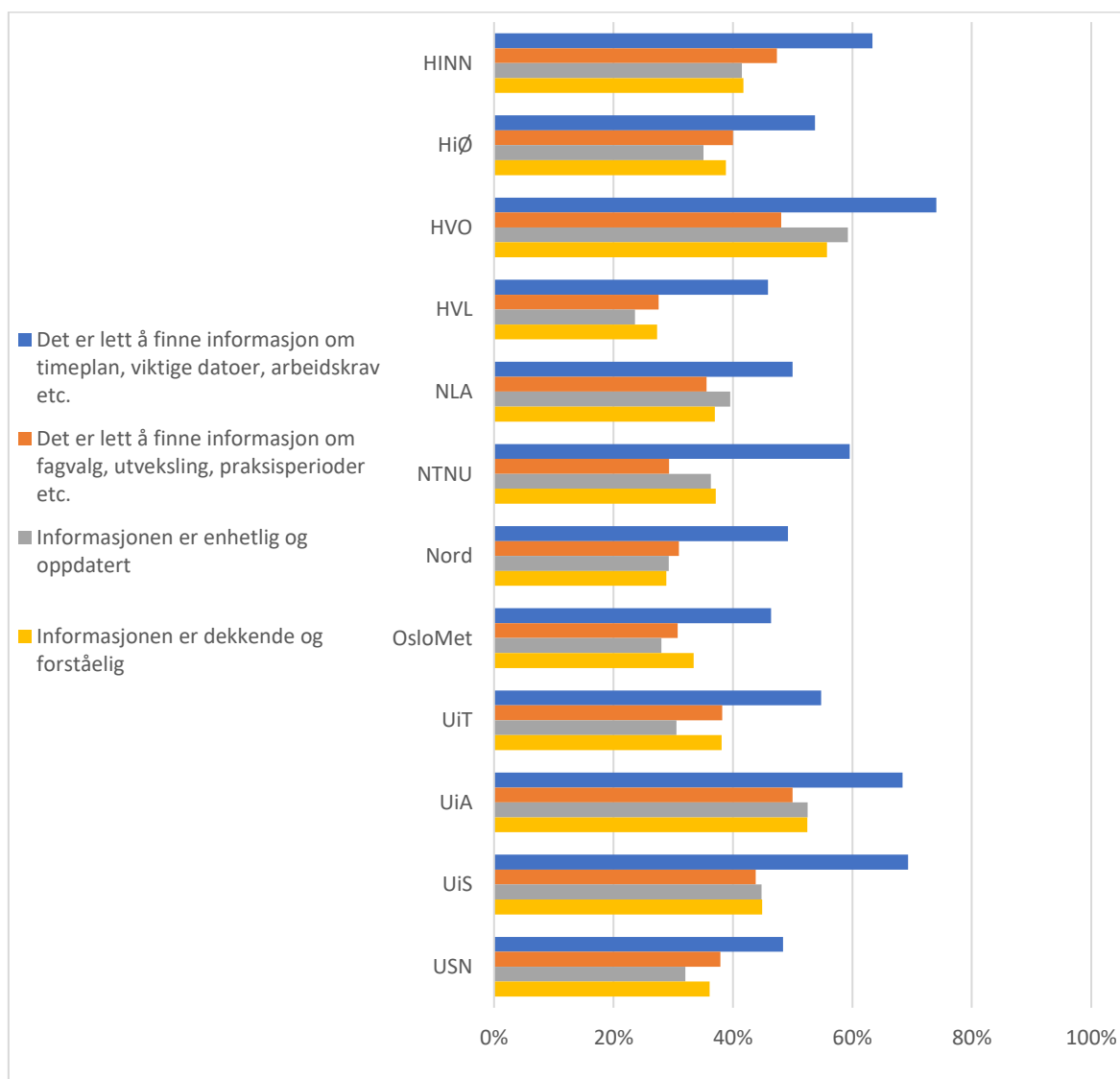
Figur 12.26: «I hvilken grad er du enig i disse påstandene om informasjonen om studiet ditt?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Årstrinn.



Noe større andeler av de ferskeste studentene (de som er i sitt første og andre studieår) er i stor grad eller svært stor grad enige i påstandene sammenlignet med de mer erfarne studentene (fjerde og femte studieår). Forskjellene mellom de første og de siste årstrinnene er imidlertid bare om lag ti prosentpoeng. Overraskende nok er det altså de ferske studentene som er mest positive her, selv om forskjellene er ganske små. Det kan være mange grunner til det, f.eks. at institusjonene jobber mest med informasjon til de ferske studentene, at de ferske studentene bruker mer tid på å sette seg inn i hva som finnes av informasjon eller at studentene blir mer kritiske/kravstore til informasjonen etter hvert som de blir mer erfarne.

Det er ubetydelige forskjeller i svarfordelingen når vi splitter tallene på masterfag. Under fordeler vi tallene på institusjon.

Figur 12.27: «I hvilken grad er du enig i disse påstandene om informasjonen om studiet ditt?». Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



På disse påstandene er det en del forskjeller mellom institusjonene. Det er imidlertid fellestrekk også: Den første påstanden, «Det er lett å finne informasjon om timeplan viktige

datoer arbeidskrav etc.», er påstanden med høyest andel i stor og svært stor grad enige på alle institusjonene når vi sammenligner med de andre påstandene. HVO skiller seg ut ved å ha høyest andel på alle de fire påstandene. HVL skiller seg ut ved å ha lavest andel på alle de fire påstandene. Siden vi spør om ulike sider ved ett tema, informasjon, er det ikke overraskende at studentene ved en og samme institusjon svarer ganske konsekvent, som vi ser på f.eks. HVO og HVL.

Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Det er lett å finne informasjon om timeplan, viktige datoer, arbeidskrav etc.»: Høyest på HVO med 74 prosent, UiS med 69 prosent og UiA med 68 prosent. Lavest på HVL og OsloMet, begge med 46 prosent.
- «Det er lett å finne informasjon om fagvalg, utveksling, praksisperioder etc.»: Høyest på UiA med 50 prosent, HVO med 48 prosent og HINN med 47 prosent. Lavest på HVL med 28 prosent og NTNU med 29 prosent.
- «Informasjonen er enhetlig og oppdatert»: Høyest på HVO med 59 prosent og UiA med 53 prosent. Lavest på HVL med 24 prosent og OsloMet med 28 prosent.
- «Informasjonen er dekkende og forståelig»: Høyest på HVO med 56 prosent og UiA med 52 prosent. Lavest på HVL med 27 prosent og Nord med 29 prosent.

NB! Tallene fra NLA trekkes noe ned fordi det er en overvekt av respondenter i fjerde og femte årstrinn der, og fordi disse svarte mer negativt enn de mindre erfarne respondentene. Tallene fra UiA trekkes noe opp av en overvekt av respondenter i første og andre årstrinn.

12.9 Nettbasert undervisning

På spørsmålet «dersom en del av undervisningen er nettbasert, hvordan opplever du det?» svarte 1 143 studenter. Svarprosenten varierer betydelig med hvor langt studentene er kommet i studiet/tidspunktet studentene startet å studere. På 1., 2., 3., 4. og 5. studieår svarer henholdsvis 22, 28, 36, 41 og 42 prosent av studentene på fritekstspørsmålet. Det er også noen studenter som skriver at de hadde nettundervisning under covid-pandemien. Siden studenter i første og andre studieår ikke, eller i mindre grad, studerte da universiteter og høyskoler var pålagt å tilby digital undervisning, er det nærliggende å tro at en langt lavere andel av disse studentene har hatt nettbasert undervisning. I analysene under tar vi høyde for at covid-pandemien kan ha farget studentenes opplevelse av nettbasert undervisning, ved å bryte ned resultatene på hvor langt i studieløpet studentene har kommet.

De fleste studentene som svarer på spørsmålet, svarer med en svært kort vurdering (median for antall ord studentene skriver er 12). Vi gjennomførte derfor sentiment-analyser der vi forsøkte å anslå hvor mange som er positive, nøytrale/ambivalente og negative til nettundervisning, med utgangspunkt i ordlister som [NorSentLex](#). Siden vi bruker en annen kvantitativ metode på dette spørsmålet enn på de fleste andre spørsmålene, håndkoder vi også svarene til 200 respondenter for validering og eventuell korrigering av estimater. Basert på de håndkodede dataene kan vi estimere at 44 prosent av studentene er negative til digital undervisning, mens 26 prosent av studentene fremstår nøytrale eller ambivalente. De resterende 31 prosentene av respondentene er positive. Kvantitative sentiment-

analyser gir ganske like resultater som de håndkodede dataene aggregert, men det er betydelige forskjeller på individnivå.³¹

Det er ikke noen sammenheng mellom hvor langt i studieløpet studentene har kommet og vurderingene av nettundervisning, men kan ikke utelukke at det er slike sammenhenger som vi ikke har tilstrekkelig antall håndkodede observasjoner til å fange opp. Studenter som er negative til nettundervisning, ser i stor grad ut til å fremheve læringsutbytte, interaksjon og læringsmiljø. Studenter som er positive til nettundervisning, ser i større grad ut til å fremheve at det er praktisk.

12.10 Samlingsbasert studium

Det var 258 studenter som svarte på fritekstspørsmålet «Du svarte at du går på et samlingsbasert studium. Her kan du beskrive hvordan du opplever organiseringen etc.». Dette utgjør 64 prosent av studentene som tidligere i spørreskjemaet oppga at de går på samlingsbaserte studium. Disse studentene er jevnt fordelt utover første til femte studieår. På USN, Nord, HINN og UiT er det mer enn 10 studenter som oppgir at de går på en samlingsbasert utdanning og som svarer på fritekstspørsmålet. I tillegg er det noen svært få studenter på andre institusjoner som oppgir at de går på en samlingsbasert utdanning. Fra de kvantitative analysene våre ser vi at studentene i stor grad bruker fritekstfeltet til å vurdere studiet sitt. Studentene gir svært blandede tilbakemeldinger på samlingsbaserte studier. Majoriteten fremstår som svært fornøyd, men det er også mange som er svært kritiske.

15 prosent av studentene bruker ordene «dårlig», «elendig» eller «negativt» i svarene sine. En kvalitativ analyse av svarene der disse ordene brukes, viser at flertallet av disse har en gjennomgående dårlig opplevelse av sitt samlingsbaserte studium, mens et mindretall fremhever *enkelte* negative sider ved utdanningen. Nord har en høyere andel studenter som omtaler deler av studiet sitt som dårlig enn de andre institusjonene med mange studenter som tar samlingsbaserte utdanninger. Det er studentene i Mo i Rana som driver dette resultatet, da disse studentene gjennomgående er kritisk til organisering av og informasjon om utdanningen.

35 prosent av de som svarte bruker ordene «bra», «fint», «god», «godt» eller «positivt». En kvalitativ analyse av svarene der disse ordene brukes, viser at disse studentene for det meste er gjennomgående positive til studiet sitt. Videre bruker 22 prosent av respondentene ordene «ok», «grei» eller «greit». Disse studentene fremstår også som fornøyd. Vi får tilsvarende andeler fra et sett av topic-modeller, der «dårlig» og «lite» gjennomgående inngår i samme tema, mens «bra», «fint» og «god» samler seg i andre tema³². Disse modellene tyder også på at storparten av studentene er greit fornøyd med utdanningen sin, men fremhever også noen utfordringer som gjelder mindretallet. Verdt å fremheve her, pga. antallet studenter med barn, er at 5 prosent av studentene ønsker bedre tilrettelegging for studenter med barn, da særlig med tanke på oppmøtekrav for foreldre med syke barn og/eller for aleneforsørgere.

³¹ Med utgangspunkt i sentiment-analyser gjort med ordlister, som gir ganske like resultater (aggregert) som ordlister og som korrelerer på individnivå med 0,4, ser vi at studenter som tar samlingsbasert utdanning, er mer positive enn andre studenter til nettundervisning.

³² Fordi topic-modellene genererte tema som var tydelig strukturert rundt «gode», «dårlige» og «greie» vurderinger fra studenter på dette spørsmålet, anså vi det ikke som nødvendig å gjennomføre en egen sentiment-analyse for dette spørsmålet.

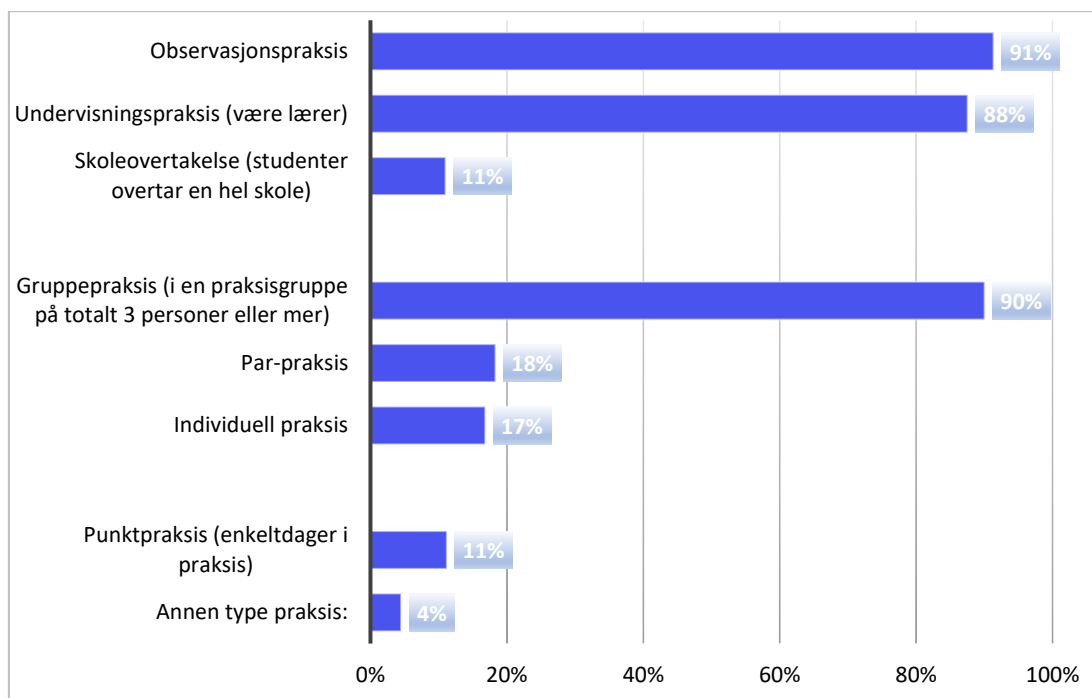
13 Praksis

I dette kapittelet inngår først flere spørsmål om praksis generelt, deretter om hver students forrige praksisperiode.

13.1 Praksis generelt

Respondentene fikk først spørsmålet «Hittil i studiet: Hva slags praksis har du hatt?», så fulgte teksten «Det kan være relevant å krysse av flere bokser for én type praksis.», etterfulgt av en avkrysningsliste med forhåndsdefinert kategorier. Noe over 2 800 besvarte dette.

Figur 13.1: «Hittil i studiet: Hva slags praksis har du hatt?» Prosent.



Søylene i figuren er gruppert. Dette er fordi det er flere typologier i dette spørsmålsbatteriet:

- hva studentene gjorde i praksis (observasjon, undervisning og skoleovertagelse)
- hvordan studentene var organisert i praksis (gruppe, par og individuell)
- i tillegg kommer punktpraksis, som er litt på siden av de to nevnte typologiene, og «annet»

Dermed er ikke kategoriene gjensidig utelukkende, eksempelvis kan undervisningspraksis også være individuell praksis. Mange har naturligvis hatt flere typer praksis. Om vi bare ser på studentene i fjerde og femte årstrinn, har 80 prosent hatt tre til fem typer praksis. Og i samme praksisperiode kan man ha hatt f.eks. både observasjon og undervisning og både individuell praksis og gruppepraksis.

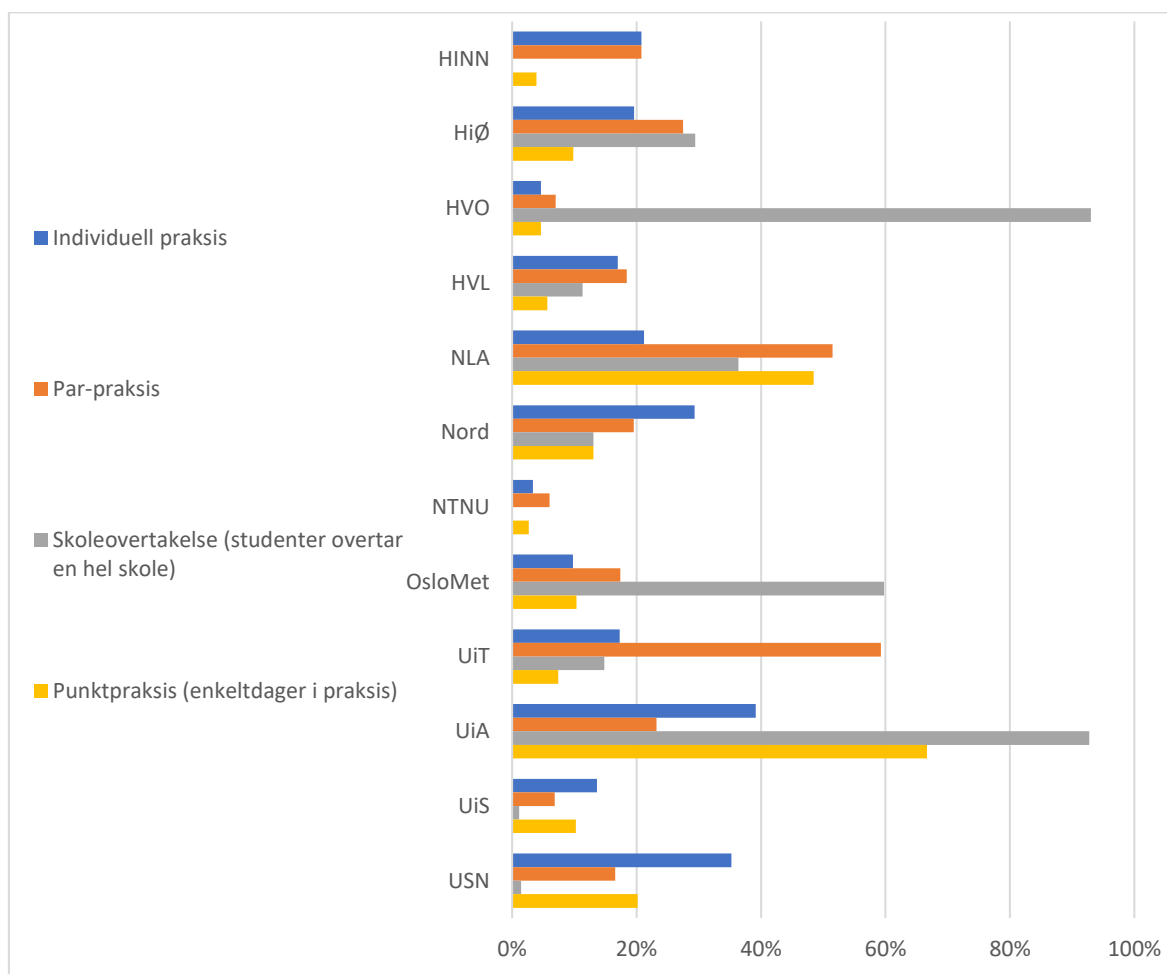
Som figuren over viser, har nesten alle, om lag 90 prosent, hatt undervisningspraksis og observasjonspraksis, mens 11 prosent har hatt skoleovertagelse.

Når det gjelder organiseringen av studentene, er gruppepraksis klart vanligst, 90 prosent har hatt det. Parpraksis og individuell praksis er langt mindre vanlig, med henholdsvis 18 og 17 prosent.

Det er bare små forskjeller mellom GLU 1–7 og GLU 5–10. Praksistypene fordeler seg jevnt mellom årstrinnene, unntatt «skoleovertagelse». Denne praksisformen har nesten ingen hatt før i fjerde årstrinn, der 24 prosent oppgir å ha hatt den.

Siden nesten alle har hatt de mest vanlige praksisformene, gir det ikke mening å fordele disse tallene på institusjon. Under viser vi derfor de *minst vanlige* praksisformene, fordelt på institusjon og bare med studentene i fjerde og femte årstrinn som en del av datagrunnlaget.

Figur 13.2: «Hva slags praksis har du hatt?». Fjerde- og femteårsstudenter per institusjon. Prosent.



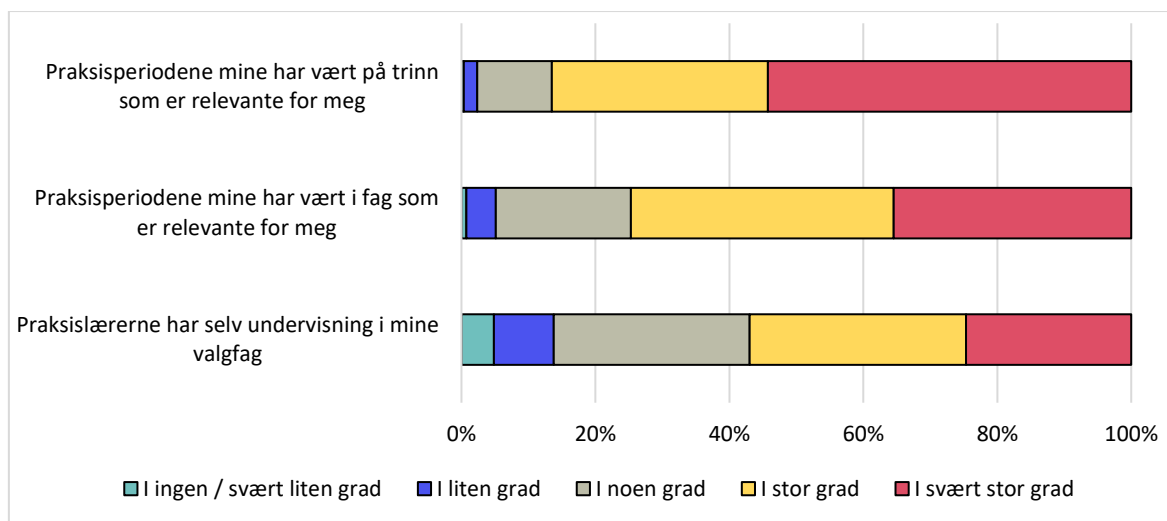
Det er temmelig store forskjeller mellom hva slags praksis studentene i fjerde og femte studieår oppga å ha erfaring med. Vi omtaler her institusjonene der forskjellene er størst, gitt at de er statistisk signifikante:

- Individuell praksis: Fra 3 prosent på NTNU og 5 prosent på HVO til 39 prosent på UiA og 35 prosent på USN.
- Parpraksis: Fra 6 prosent på NTNU og 7 prosent på HVO og UiS til 59 prosent på UiT og 52 prosent på NLA.

- Skoleovertakelse: Fra mellom 0 og 1 prosent på flere institusjoner til 93 prosent på HVO og UiA og 60 prosent på OsloMet.
- Punktpraksis: Fra under 10 prosent på flere institusjoner til 67 prosent på UiA og 48 prosent på NLA.

Studentene vurderte deretter egne erfaringer med praksisperiodene: «I hvilken grad stemmer dette om dine erfaringer fra praksisperiodene, samlet sett:». Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Om lag 2 800 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 2 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 13.3: «I hvilken grad stemmer dette om dine erfaringer fra praksisperiodene, samlet sett:». Nasjonale tall.



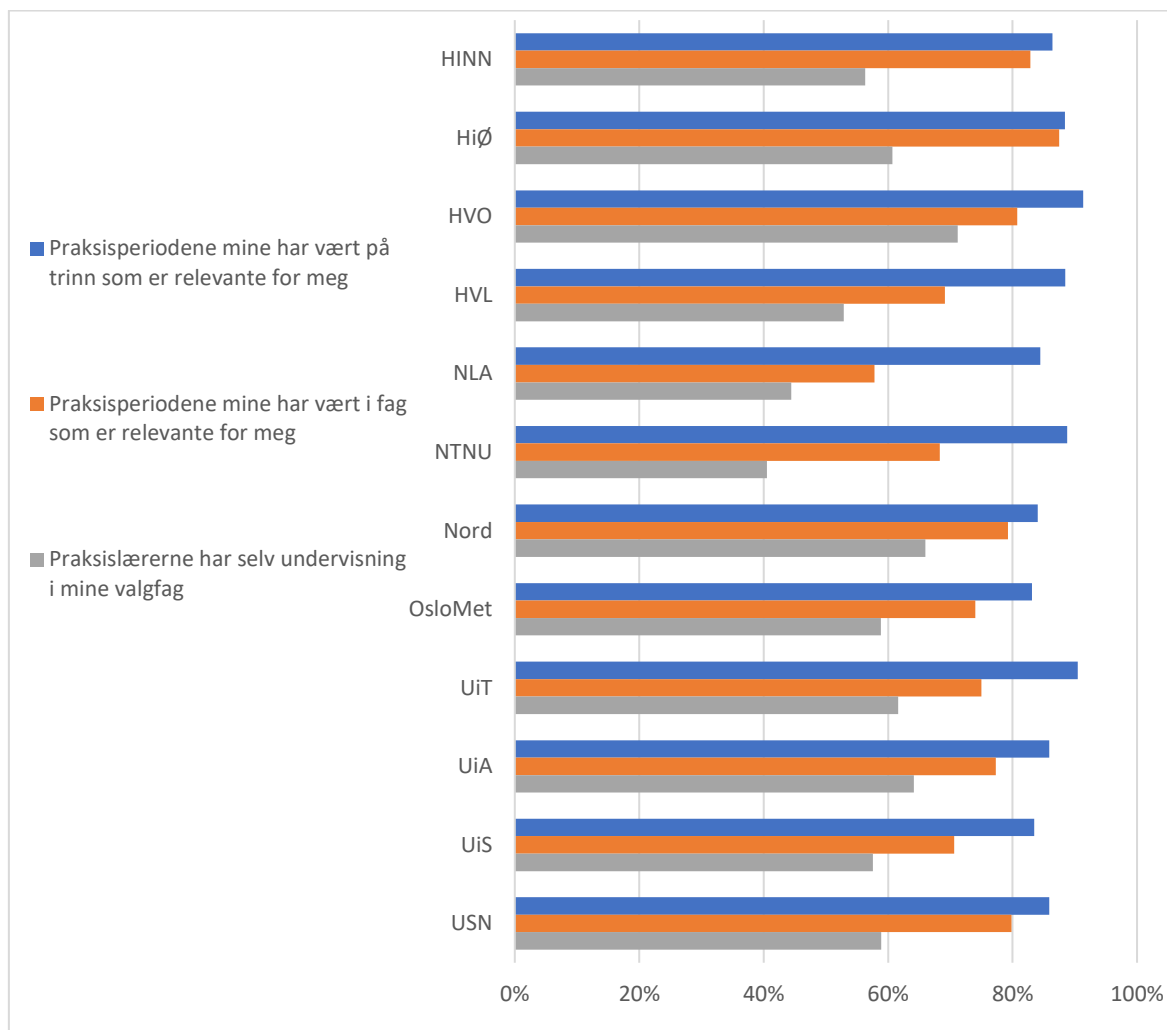
De aller fleste av studentene var i stor eller i svært stor grad enige i at praksisperiodene deres var på relevante trinn (86 prosent) og i relevante fag (75 prosent). Bare henholdsvis 2 og 5 prosent var i ingen eller i liten grad enige i dette.

På spørsmålet om «praksislærerne har selv undervisning i mine valgfag» var 57 i stor eller i svært stor grad enige, mens 14 prosent var i ingen eller i liten grad enige.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Det samme gjelder når vi fordeler tallene på årstrinn, selv om det er en svak tendens til at respondentene som er kommet lengst i studiet, er noe mindre enige i påstandene.

Under viser vi disse tallene på institusjonsnivå.

Figur 13.4: «I hvilken grad stemmer dette om dine erfaringer fra praksisperiodene, samlet sett»: Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



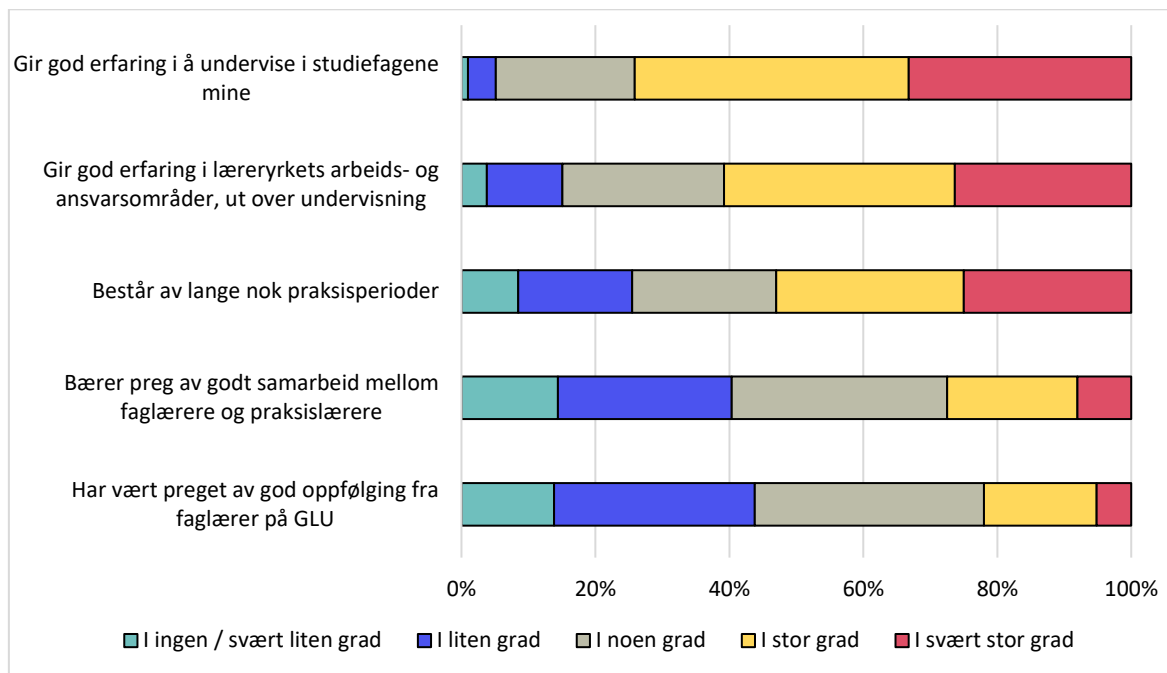
På alle institusjonene gjelder at påstanden «Praksisperiodene mine har vært på trinn som er relevante for meg» har høyere andel «I stor grad» og «I svært stor grad» enn de andre påstandene. Videre er påstanden «Praksislærerne har selv undervisning i mine valgfag» den med lavest andel for alle institusjonene. Felles for alle institusjonene er at studentene i svært stor grad har opplevd at praksisperiodene var på relevante trinn. Videre har studentene på de fleste institusjonene opplevd at den har vært i relevante fag. Her er det imidlertid en viss variasjon i materialet.

Vi omtaler her institusjonene med lavest og høyest andel i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante:

- «Praksisperiodene mine har vært på trinn som er relevante for meg»: Svært lite variasjon mellom institusjonene.
- «Praksisperiodene mine har vært i fag som er relevante for meg»: Høyest på HiØ (88 prosent), lavest på NLA (58 prosent).
- «Praksislærerne har selv undervisning i mine valgfag»: Høyest på HVO (71 prosent), lavest på NTNU (40 prosent).

Studentene ble deretter, i et nytt spørsmålsbatteri, bedt om å vurdere ulike erfaringer med praksisperiodene: «I hvilken grad mener du at praksisperiodene, samlet sett:». Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Om lag 2 800 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 1 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Figur 13.5: «I hvilken grad mener du at praksisperiodene, samlet sett:». Nasjonale tall.



Det er store ulikheter mellom påstandenes svarfordeling, noe som ikke er unaturlig, da påstandene er tematisk temmelig ulike.

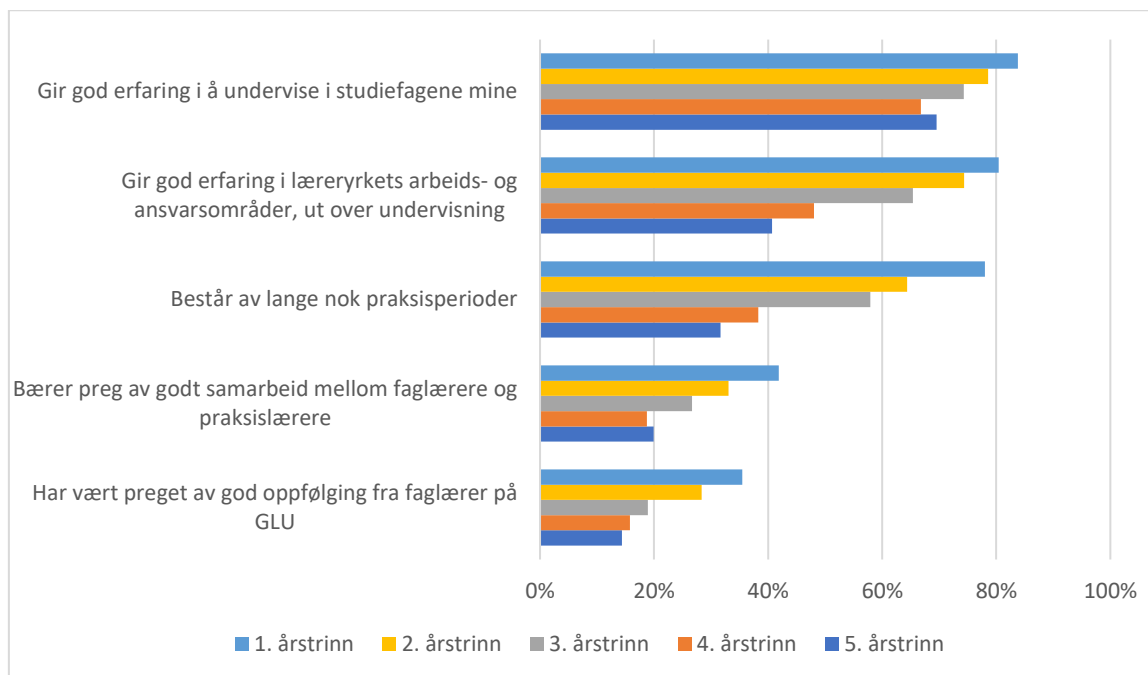
De aller fleste studentene var i stor eller i svært stor grad enige i at praksisperiodene «gir god erfaring i å undervise i studiefagene mine»: 74 prosent oppga stor eller svært stor grad av enighet, bare 5 prosent oppga ingen eller liten grad av enighet. På spørsmålet «gir god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning» er tilsvarende tall 61 og 15 prosent. På disse to påstandene, som kan sies å angi en overordnet oppfatning av hva praksis skal gi av erfaring, er altså de fleste studentene positive.

Når vi spør om mer spesifikke forhold ved praksisen, er studentene mindre positive. På påstanden «Består av lange nok praksisperioder» svarte 53 prosent i stor eller i svært stor grad, mens 25 prosent oppga i ingen eller i liten grad. På påstandene om praksisperiodene bærer preg av «godt samarbeid mellom faglærere og praksislærere» og «god oppfølging fra faglærer på GLU» oppga rundt 25 prosent i stor eller i svært stor grad, mens rundt 40 prosent oppga i ingen eller i liten grad.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller.

Under fordeler vi tallene etter hvor langt respondentene har kommet i studiet.

Figur 13.6: «I hvilken grad mener du at praksisperiodene, samlet sett:». Årstrinn.



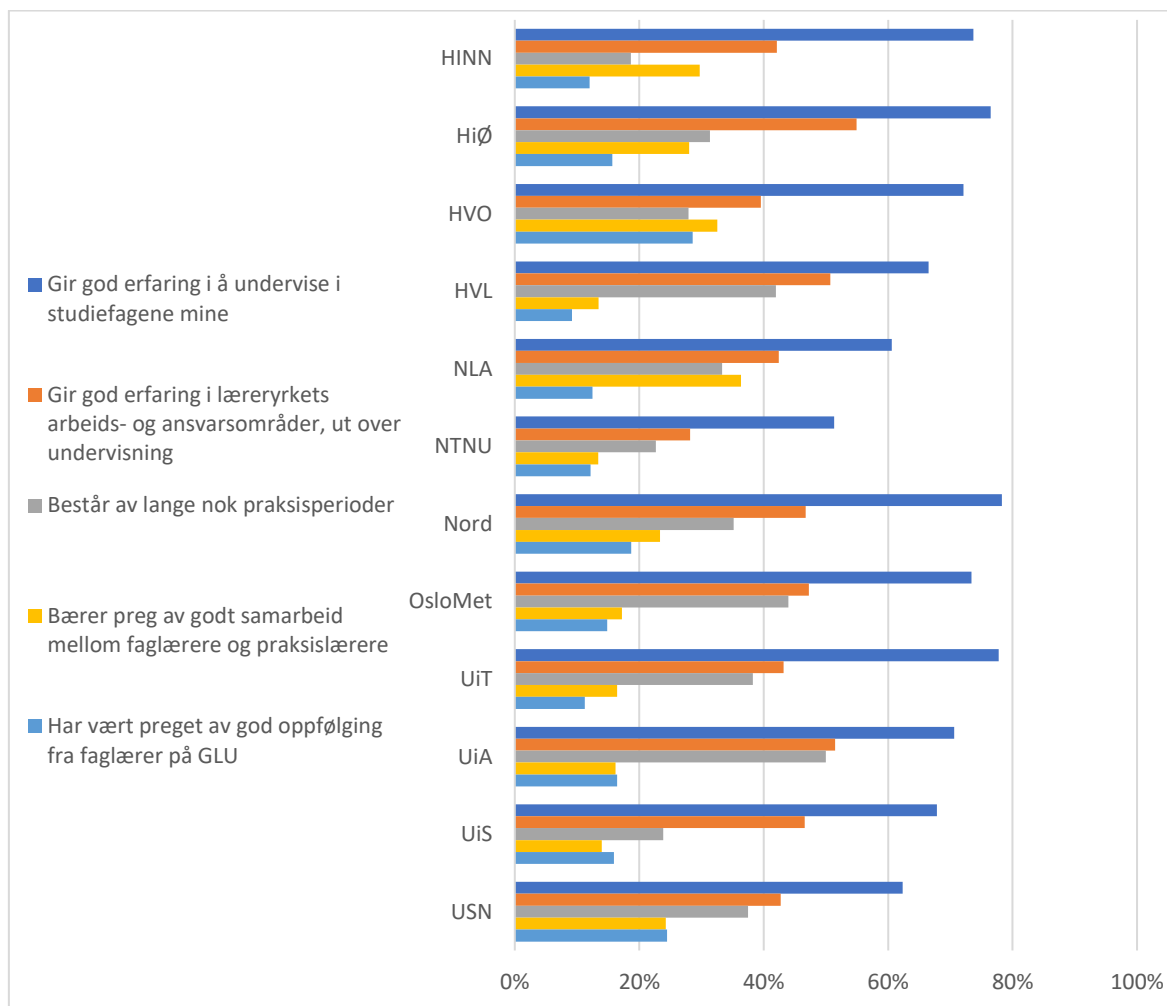
Jo lengre studentene er kommet i studiet, jo mindre positive er de til en del av disse påstandene. Studentene er altså mer negative, eller kritiske, jo mer erfarne de er.

Minst forskjell mellom studieårene er det på den første påstanden, om «studiefagene». Forskjellen er stor på påstanden om «god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning», her oppga 80 prosent av studentene i første studieår og 74 prosent av de i andre studieår i stor eller i svært stor grad, mens bare noe over 40 prosent av studentene i fjerde og femte studieår oppga det samme.

På påstanden om «lange nok praksisperioder» er det også en negativ sammenheng mellom grad av enighet og økende erfaring: Fra 78 prosent i første studieår til 32 prosent i femte studieår. På de to siste påstandene er det også en nedgang, fra rundt 40 prosent i første studieår til knappe 20 prosent i fjerde og femte studieår.

Under fordeler vi disse tallene på institusjon. Vi har filtrert vekk de ferskeste studentene og står bare igjen med studenter i fjerde og femte studieår. Dette for å få mer sammenlignbare tall og for at svarene skal gjelde for så mange praksisperioder som mulig.

Figur 13.7: «I hvilken grad mener du at praksisperiodene, samlet sett:». Fjerde- og femteårsstudenter. Institusjon.



På hver av institusjonene er påstanden «Gir god erfaring i å undervise i studiefagene mine» den som størst andel er mest enige i, opp mot 80 prosent på flere. Det harmonerer med det vi tidligere har presentert: At det store flertallet mener at «Praksisperiodene mine har vært i fag som er relevante for meg». Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante. Tallene gjelder fjerde- og femteårsstudenter.

- «Gir god erfaring i å undervise i studiefagene mine»: Høyest på Nord og UiA (78 prosent) og HiØ (76 prosent). Lavest på NTNU (51 prosent) og NLA (61 prosent).
- «Gir god erfaring i læreryrkets arbeids- og ansvarsområder, ut over undervisning»: Høyest på HiØ (76 prosent) og UiA (51 prosent). Lavest på NTNU (28 prosent).
- «Består av lange nok praksisperioder»: Høyest på UiA (50 prosent) og OsloMet (44 prosent). Lavest på HINN (19 prosent) og NTNU (23 prosent).
- «Bærer preg av godt samarbeid mellom faglærere og praksislærere»: Høyest på NLA (36 prosent) og HVO (33 prosent). Lavest på NTNU, HVL og UiS (13-14 prosent).
- «Har vært preget av god oppfølging fra faglærer på GLU»: Høyest på HVO (29 prosent). Lavest på HVL og UiT (cirka 10 prosent).

På det påfølgende fritekstspørsmålet, «Kunne praksisopplæringen vært bedre dersom noe av dette var annerledes: antall perioder, lengde på periodene, plasseringen i studieløpet, rekkefølgen av de ulike praksisformene?», var det 1 194 respondenter som svarte. Vi ser at respondenter som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden om at praksisperiodene samlet sett består av lange nok praksisperioder (29 prosent), bruker dette fritekstfeltet i langt mindre omfang enn studenter som svarer annerledes på påstanden (57 prosent). Videre ser vi at mens 38 prosent av respondentene som sa seg enige i stor eller svært stor grad på påstanden om at praksisperiodene gir god erfaring i læreryrkets oppgaver utover undervisning bruker fritekstfeltet, bruker 50 prosent av respondentene som svarte annerledes dette fritekstfeltet. Vi ser tilsvarende trender, men med differanser mellom grupper på ca. 10 prosentpoeng for resten av påstandene i foregående batteri, og svarprosenten som ligger under 50 prosent for alle grupper. En mulig tolkning av denne seleksjonen i bruk av fritekstfeltet er at det kan virke som om disse temaene er viktigst for studenter som ikke er fornøyde med deler av praksisperioden, og at særlig studenter som ikke er fornøyde med lengde på praksisperiodene, synes tematikken er viktig. Vi ser også at svarprosenten øker jevnt med hvor langt ut i studieløpet studentene har kommet, fra 18 prosent på første studieår til 47 og 50 prosent på de to siste studieårene. En nærliggende forklaring kan være at studenter føler seg mer kvalifisert til å svare på spørsmålet dess større andel av praksisperiodene de har vært gjennom.

Det vanligste synspunktet som fremmes av studentene er lengre praksisperioder. Anslagsvis 39 prosent av respondentene ønsker dette. Dess lengre i studieløpet studentene er kommet, dess større er sannsynligheten for å fremme dette synspunktet. Særlig studenter på femte studieår ønsker seg lengre praksisperioder. Minst 5 prosent av respondentene fremhever at de ønsker seg minst en praksisperiode som varer i mer enn 3 uker, i stor grad begrunnet med formuleringer som «Relasjoner har alt å si når man kommer inn i en klasse og 3 uker er i svært mange tilfeller for kort for å bygge gode nok relasjoner til å undervise slik som en skal.». En del studenter tar til orde for lengre og færre praksisperioder generelt. Andelen respondenter som etterlyser praksisperioder som varer i mer enn 3 uker er størst på de to siste studieårene. En del studenter fremhever også at de gjerne skulle hatt en praksisperiode kort tid før trinnovertagelse/skoleovertagelse på samme sted for å bli kjent med elevene på forhånd.

Videre ønsker minst 10 prosent av studentene mer praksis generelt. Også her er det en tendens til at flere studenter mot slutten av studiet fremhever dette ønsket. Det er vesentlig overlapp mellom studenter som ønsker seg mer og lengre praksisperioder. Omtrent 6 prosent ønsker bedre tilpasning av trinn man får undervise på. Her ser vi ikke noen systematiske forskjeller basert på hvor langt i studiene studentene har kommet.

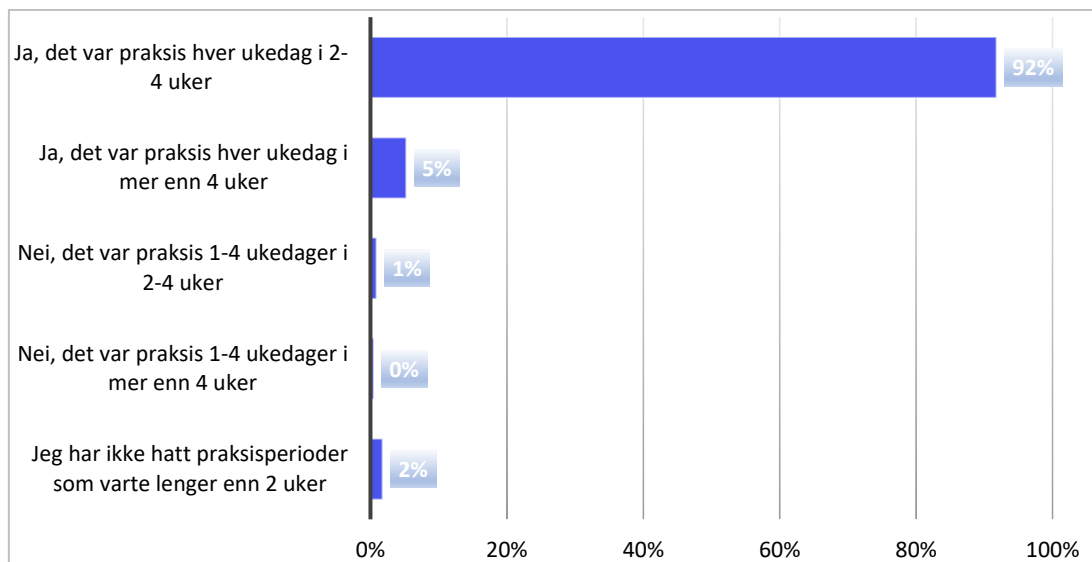
13.2 Studentenes forrige praksisperiode

Denne bolken startet med overskriften «Din forrige praksisperiode» og teksten «Her ønsker vi at du tar utgangspunkt i din forrige praksisperiode som varte lenger enn 2 uker». Å spørre om *forrige* praksisperiode ble gjort for å kunne sortere svardataene på type praksis. Dette i motsetning til spørsmålene i forrige bolk, som handlet om hver respondents samlede erfaringer med praksis. Selv om svarene fra hver respondent ikke er representative for all praksiserfaring den enkelte har, vil svarene samlet sett være representative for utdanningene.

Først spurte vi «Var den sammenhengende i siste periode?», fulgt av «Velg den praksistypen som passer best (eventuelt; kryss av for flere dersom praksisen besto av flere

nokså jevnstore praksistyper)». Svaralternativene fremgår av figuren. Noe over 2 700 besvarte dette spørsmålet og de neste spørsmålene om praksis.

Figur 13.8: Forrige praksisperiode: «Var den sammenhengende i siste periode?» Prosent.



Så å si alle, 97 prosent, hadde en sammenhengende praksisperiode på 2–4 uker eller mer enn 4 uker. Med sammenhengende menes her at det var praksis hver ukedag. Bare én prosent hadde praksis i færre enn 5 ukedager. Det var knappe to prosent som oppga å ikke ha hatt praksisperioder som varte lenger enn 2 uker, disse fikk ikke flere spørsmål om praksis.

Det neste spørsmålet var «Hvilken type praksis hadde du sist?», etterfulgt av en avkrysningsliste med forhåndsdefinerte kategorier. Nesten 2 800 besvarte dette. Dette spørsmålet var inkludert for å kunne fordele svarene på de kommende spørsmålene på unike typer praksis. Et bedre bilde på hva slags praksis GLU-studentene har fått, enn *forrige* praksisperiode, er vist med oversikten over praksisperiodene *hittil* i studiet i Figur 13.2. Det er også stor overlap mellom svarene på de to spørsmålene. Derfor viser vi ikke svarfordelingen på dette.

Undervisningspraksis og gruppepraksis er de to klart mest valgte typene og som dermed har størst innflytelse på svarene i denne bolken.

Det var mulig å krysse av for flere typer, noe som er naturlig siden kategoriene ikke er gjensidig utelukkende og fordi en praksisperiode kan bestå av ulike typer praksis. Mange har da også krysset av for ulike kombinasjoner.³³

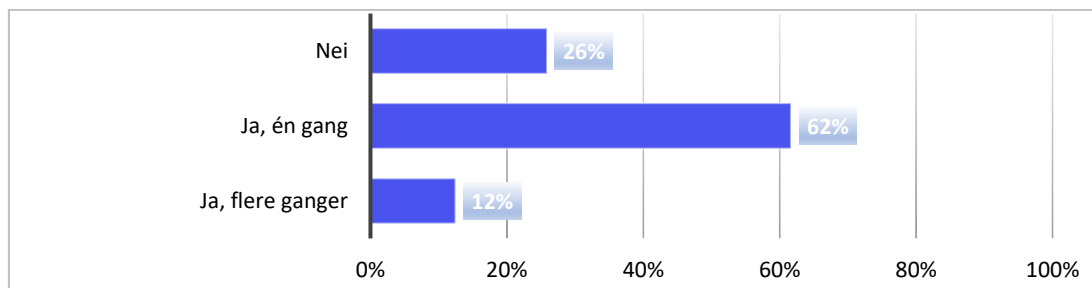
³³ 90 prosent av de som krysset av for observasjonspraksis krysset også av for undervisningspraksis, og 33 prosent av de som valgte undervisningspraksis krysset også av for observasjonspraksis. Mens 72 prosent av de som krysset av for skoleovertagelse også krysset av for undervisningspraksis. Innen typologien *individuell-par-gruppe* er det også en del tilfeller av flere kryss. Bare henholdsvis 9 og 7 prosent av de som krysset av for gruppepraksis krysset også av for parpraksis og individuell praksis. Blant de som krysset av for individuell praksis, krysset 49 prosent også av for gruppepraksis og 38 prosent av for parpraksis. Omtrent samme tall er det når vi tar utgangspunkt i parpraksis.

Videre vil vi fordele data etter hva studentene gjorde i praksis, dvs. undervisning, observasjon eller skoleovertagelse. Vi fordeler ikke dataene etter om praksisen var organisert som individuell, par- eller gruppepraksis.

Fordelt etter hvor langt respondentene har kommet i studiet, er det få og små forskjeller i hvilke praksistyper de har krysset av for. Unntakene er primært observasjonspraksis, som er mye oftere valgt blant studentene i første studieår enn de mer erfarne, og skoleovertagelse, som er mye oftere valgt blant studentene i fjerde og femte studieår enn blant de mindre erfarne studentene.

Videre fulgte noen faktspørsmål om veiledningen. Først spurte vi «Fikk du veiledning underveis i praksis hvor både ansatt på universitetet/høyskolen og praksislærer var til stede samtidig (fysisk eller digitalt)? Flere svar mulig». Svarkategoriene angis under.

Figur 13.9: «Fikk du veiledning underveis i praksis hvor både ansatt på universitetet/høyskolen og praksislærer var til stede samtidig (fysisk eller digitalt)?» Prosent.



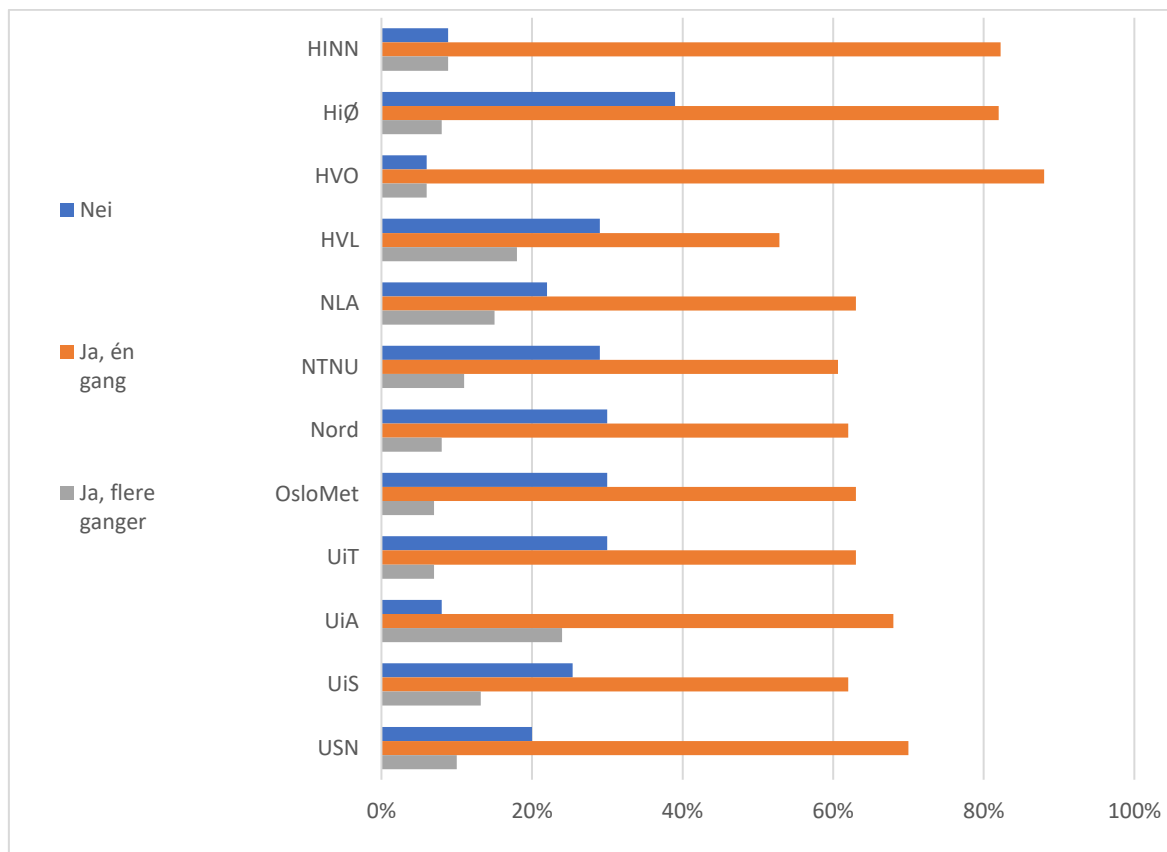
De fleste, om lag tre fjerdedeler, opplevde samtidig veiledning fra ansatt på universitetet/høyskolen og praksislærer. De fleste av disse opplevde det én gang, mens relativt få opplevde det flere ganger. En fjerdedel opplevde det altså ikke.

Det er bare små forskjeller når vi bryter ned tallene på hvordan utdanningen er organisert (campusbasert eller ikke). Når vi bryter ned på hvor langt respondentene har kommet i studiet, ser vi at andelen som svarer «Nei» øker ganske jevnt med økt studieerfaring, fra 18 prosent i første årstrinn til 33 prosent i femte årstrinn.

Når vi bryter ned på type praksis, er andelen «Nei» 26 prosent på både observasjon og undervisning, men hele 54 prosent på skoleovertagelse. Disse tallene gjelder de som bare krysset av for én av disse tre praksistypene, dvs. enten undervisning, observasjon eller skoleovertagelse. Ingen kombinasjoner av de tre praksistypene ligger altså inne i disse tallene.

Under fordeler vi tallene på institusjon.

Figur 13.10: «Fikk du veiledning underveis i praksis hvor både ansatt på universitetet/høyskolen og praksislærer var til stede samtidig (fysisk eller digitalt)?». Institusjon. Prosent. Studenter som hadde undervisning, men ikke skoleovertakelse, i sin praksisperiode.

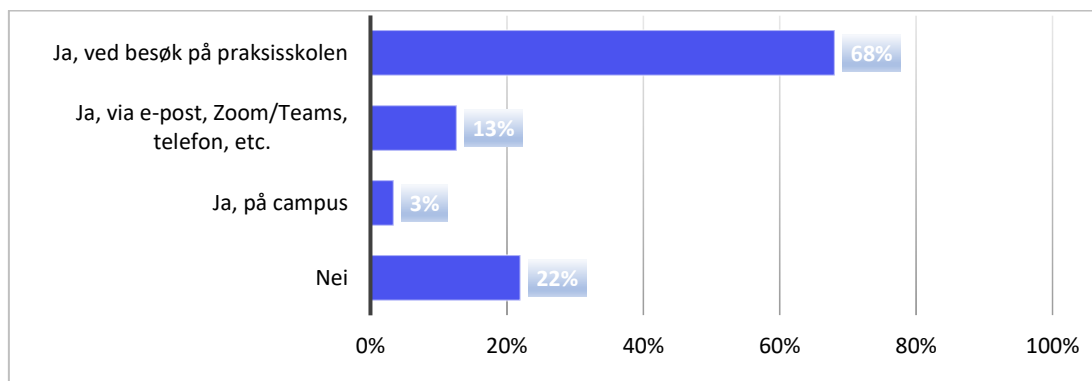


For å sikre sammenlignbarhet viser vi kun svarene til respondenter som hadde undervisningspraksis og samtidig ikke hadde skoleovertagelse som en del av sin forrige praksisperiode. Tallene indikerer at det er ulikheter i hvordan institusjonene organiserer veiledningen fra ansatte på universitetet/høyskolen og fra praksislærer, med tanke på om de var til stede samtidig. Andelen som oppga «Nei» varierer mye, fra knappe 10 prosent på HINN og UiA til 39 prosent på HiØ.

Forklaringen til institusjonsforskjellene ligger derfor ikke i hvilken type praksis respondentene hadde sist. Det er imidlertid ikke umulig at vår filtrering av data, sammen med oppfordringen til studentene om å ta utgangspunkt i sin forrige praksisperiode, kan være med på å forklare noe av forskjellene mellom institusjonene. Dersom vi ba studentene ta utgangspunkt i sin nest siste praksisperiode, kunne resultatene kanskje sett annerledes ut.

Videre spurte vi om hvordan veiledningen fra ansatte på universitetet/høyskolen skjedde.

Figur 13.11: «Fikk du praksisrelatert veiledning/oppfølging av ansatte på universitetet/høyskolen underveis i din siste praksisperiode?» Prosent.



Flere svar var mulig, men bare 5 prosent valgte å krysse av for flere alternativer. Et mindretall, riktignok ikke ubetydelig (22 prosent), krysset av for «Nei». De aller fleste studentene opplever imidlertid veiledning fra ansatt på universitetet/høyskolen og da enten som besøk på praksisskolen (68 prosent), elektronisk/telefonisk (13 prosent) eller på campus (3 prosent).

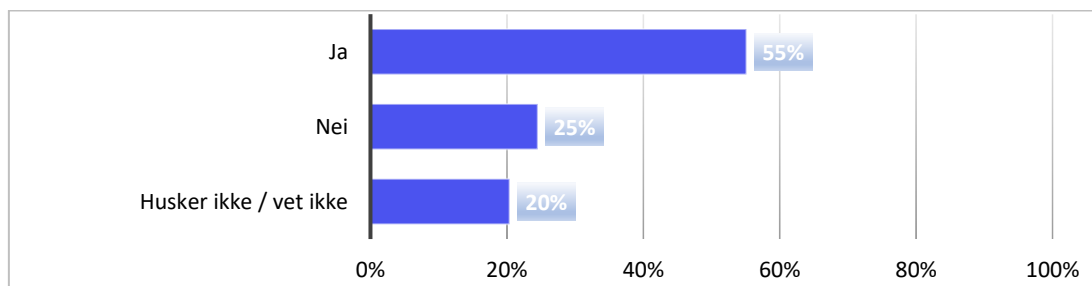
Fordelt på type praksis er det liten variasjon.³⁴ Det er også liten variasjon når vi ser på hvor langt studentene har kommet i studiet.

Fordelt på hvordan studiet er organisert, er andelen som oppga «Nei» svært lik, men svaralternativet «Ja, ved besøk på praksisskolen» er langt vanligere på campusbasert enn på ikke-campusbasert utdanning, mens det motsatte er tilfelle for «Ja, via e-post, Zoom/Teams, telefon, etc.»

Fordelt på institusjon er det en del forskjeller. Vi omtaler bare andelen som oppga «Nei», dette fordi innslaget av ikke-campusbasert utdanning varierer sterkt mellom institusjonene, og vil dermed påvirke hvordan veiledningen «blir levert». Andelen som oppga «Nei» varierer fra om lag 10 prosent på HVO og UiA, til rundt 30 prosent på OsloMet og Nord. Forklaringen til forskjellene synes ikke å ligge i hvilken type praksis respondentene hadde sist.

Respondentene svarte deretter på «Gikk du gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer?». Svarkategoriene angis under.

Figur 13.12: «Gikk du gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer?» Prosent.



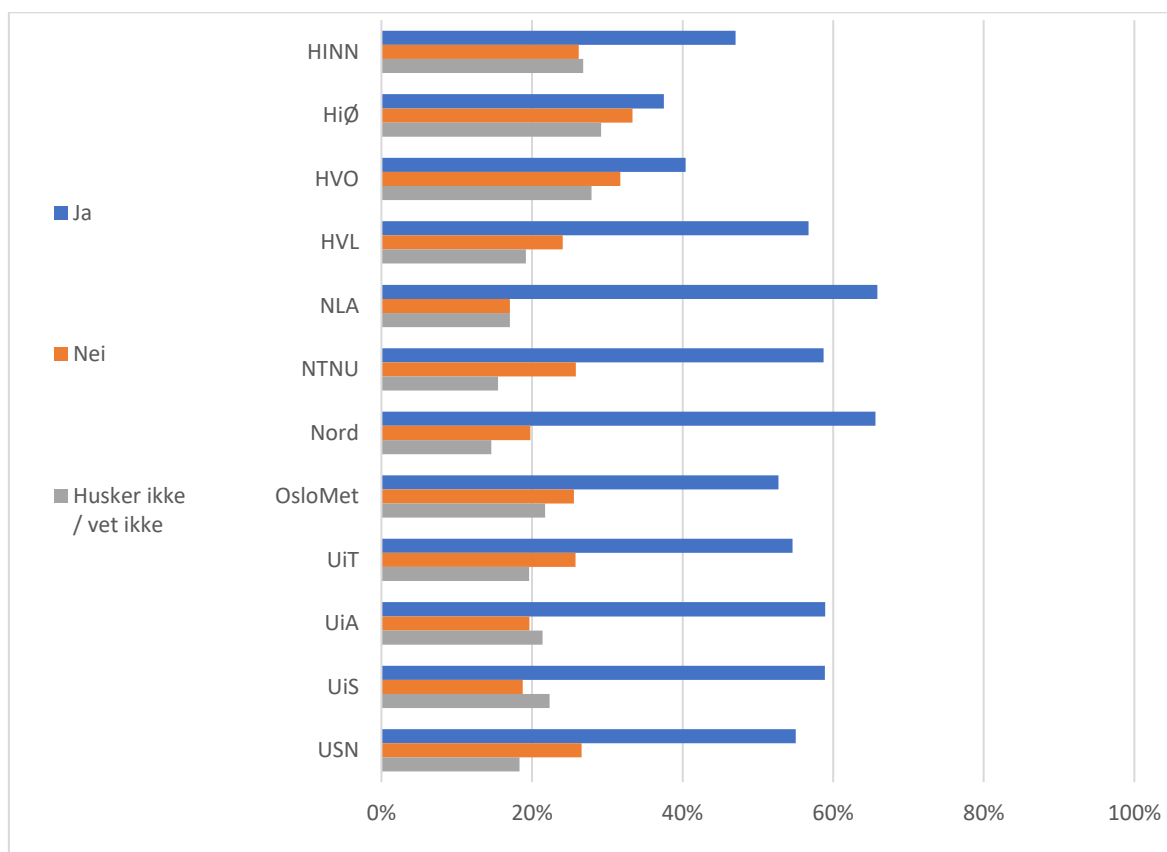
³⁴ Andel «Nei»: Skoleovertagelse 32 prosent (N=68), observasjon 21 prosent (N=80), undervisning 21 prosent (N=1364). Tallene gjelder de som bare krysset av for én av disse tre praksistypene.

Noe over halvparten, 55 prosent, svarte «Ja» til at de hadde gått gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer. Omtrent halvparten av det, og 25 prosent av alle, svarte «Nei», mens 20 prosent oppga «Husker ikke / vet ikke».

Fordelt på type forrige praksis er det liten variasjon.³⁵ Det er bare små forskjeller når vi bryter ned tallene på hvordan utdanningen er organisert og på hvor langt respondentene har kommet i studiet.

Under fordeler vi disse tallene på institusjon.

Figur 13.13: «Gikk du gjennom læringsmålene for praksisperioden sammen med praksislærer?». Institusjon. Prosent.

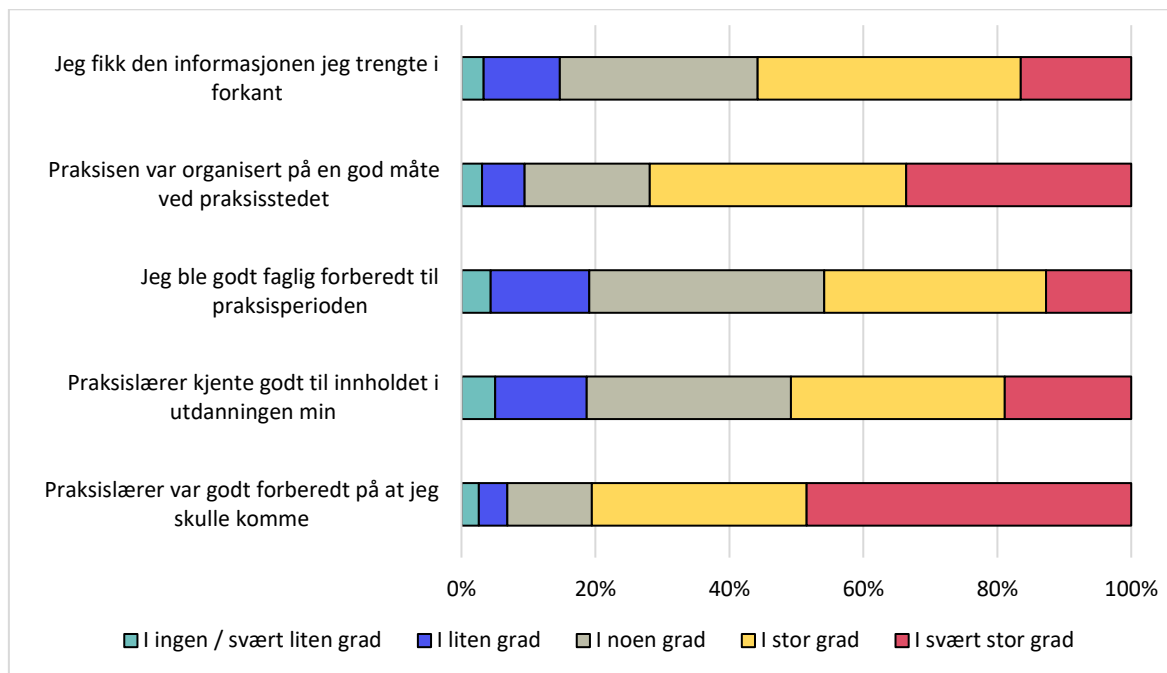


Fordelt på institusjon er det en viss variasjon. Andelen som oppga «Nei» varierer fra i underkant av 20 på NLA, UiA og UiS til noe over 30 prosent på HVO og HiØ. Forklaringen på forskjellene synes ikke å ligge i hvilken type praksis respondentene hadde sist. Vi har sjekket tallene ved å bryte ned ytterligere på studenter som hadde skoleovertagelse, undervisningspraksis eller observasjonspraksis i sin forrige praksisperiode, men får omtrent de samme resultatene som i figuren over.

³⁵ Andel «Nei»: Skoleovertagelse 35 prosent (N=68), observasjon 24 prosent (N=80), undervisning 26 prosent (N=1364). Tallene gjelder de som bare krysset av for én av disse tre praksistypene.

Etter disse faktaspørsmålene ble respondentene forelagt en rekke påstander, fordelt på to spørsmålsbatterier. Først ble de bedt om å vurdere «Organiseringen av din siste praksisperiode, i hvilken grad mener du:». Svaralternativene gikk fra «I ingen / svært liten grad» til «I svært stor grad». Noe over 2 700 studenter besvarte påstandene. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 2 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

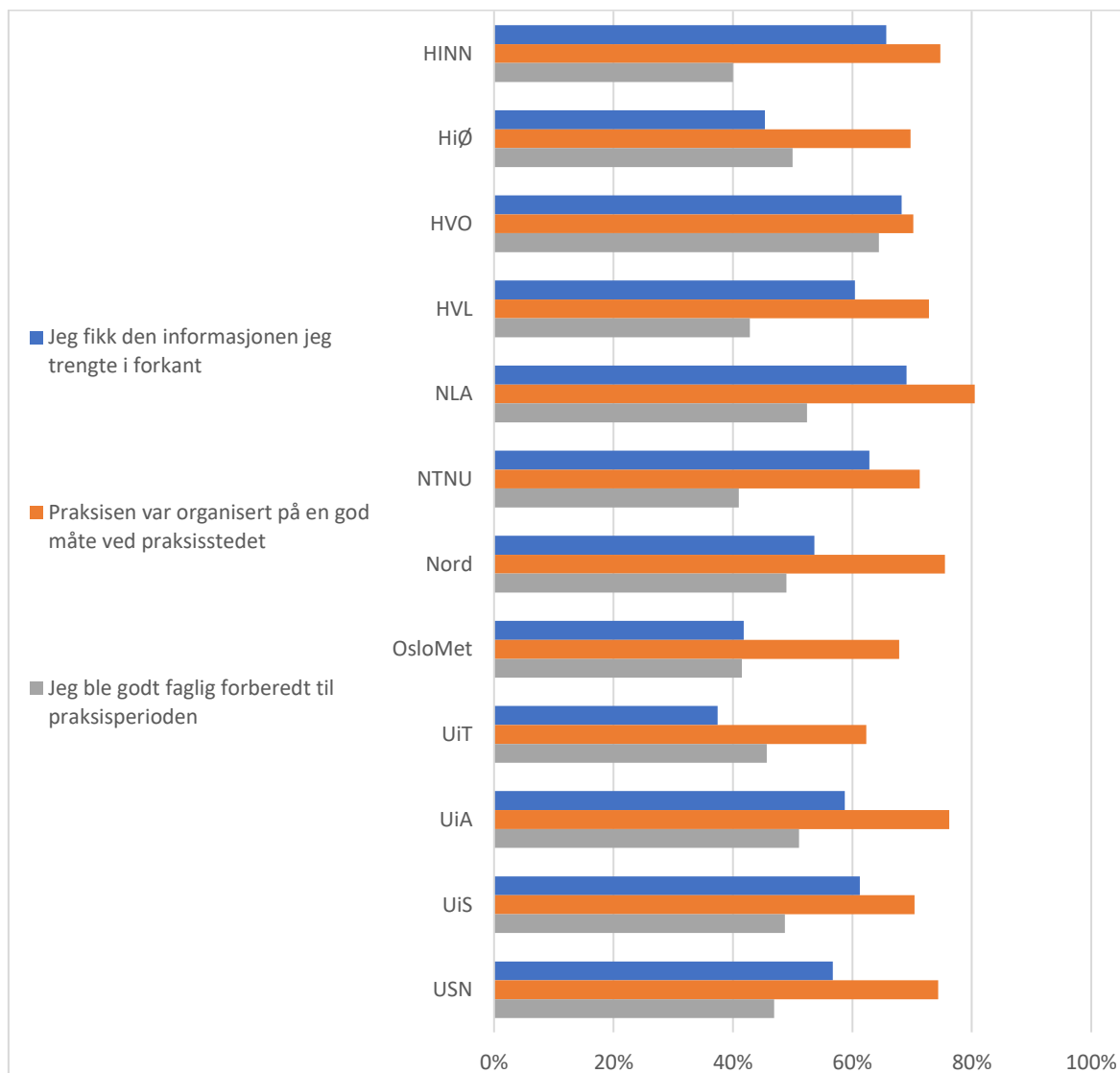
Figur 13.14: «Organiseringen av din siste praksisperiode, i hvilken grad mener du:». Nasjonale tall.



De aller fleste var i stor eller i svært stor grad enige i at den siste praksisperioden var godt organisert. Påstanden med størst grad av enighet er «Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme» (81 prosent), fulgt av «Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet» (72 prosent). Respondentene er ikke i like stor grad enige i de andre påstandene, men tross alt svarte omtrent halvparten «i den positive enden av skalaen» og bare noe under 20 prosent «i den negative enden».

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Det samme gjelder når vi fordeler tallene på praksistype, årstrinn og organisering. Under viser vi disse tallene på institusjonsnivå. Vi har ikke inkludert de to påstandene med minst variasjon mellom institusjonene.

Figur 13.15: «Organiseringen av din siste praksisperiode, i hvilken grad mener du:» Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Det er på flere måter ganske stor likhet mellom institusjonene i disse svardataene. På alle institusjonene er påstanden (som ikke er inkludert i figuren) «Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme» den som størst andel sa seg mest enig i. Nest mest enighet er det, på alle institusjonene, på påstanden «Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet». Påstanden der minst andel oppga i stor eller i svært stor grad er «Jeg ble godt faglig forberedt til praksisperioden», som har lavest andel på åtte av de tolv institusjonene og nest lavest på de andre fire institusjonene. Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad på hver påstand, gitt at forskjellene er statistisk signifikante.

- «Jeg fikk den informasjonen jeg trengte i forkant»: Høyest på NLA (69 prosent) og HVO (68 prosent). Lavest på UiT (37 prosent) og OsloMet (42 prosent).
- «Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet»: Høyest på NLA (80 prosent) og UiA (76 prosent). Lavest på UiT (62 prosent) og OsloMet (68 prosent).

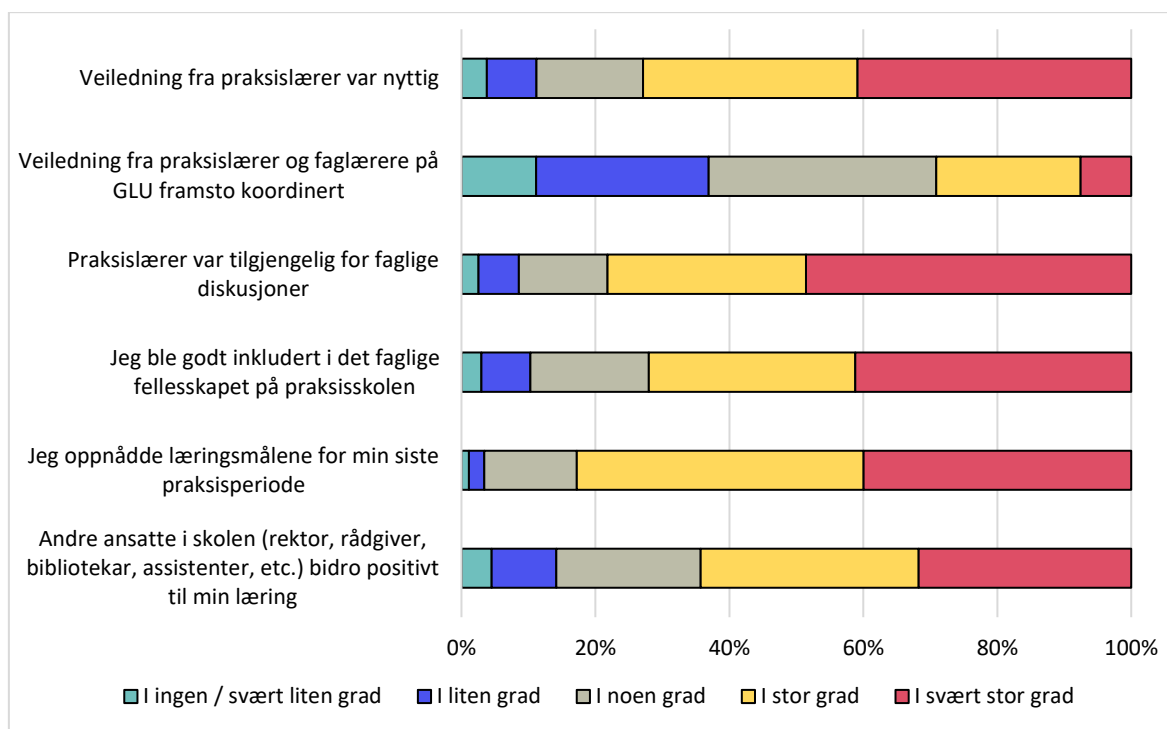
- «Jeg ble godt faglig forberedt til praksisperioden»: Høyest på HVO (64 prosent). Lavest på HINN (40 prosent) og NTNU (41 prosent).
- «Praksislærer kjente godt til innholdet i utdanningen min»: Relativt små forskjeller.
- «Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme»: Relativt små forskjeller.

Som tidligere nevnt er det lite variasjon i disse svardataene mellom type praksis: Uansett om studentene har hatt skoleovertagelse, undervisnings- eller observasjonspraksis som sin forrige praksisperiode, så svarer de ganske likt. For å sikre enda mer sammenlignbare tall har vi filtrert vekk de som oppga noe annet enn undervisningspraksis. Dette påvirker institusjonstallene i svært liten grad. Så hva slags praksis studentene hadde sist kan neppe forklare de institusjonsvise forskjellene.

I et annet batteri svarte respondentene på en del påstander om veiledning, miljø, læringsmål etc. De som svarte «Vet ikke / ikke relevant» (mellom 0 og 8 prosent), er ikke inkludert i svarfordelingene.

Litt over 2 700 besvarte disse påstandene, med ett unntak: Bare respondenter som tidligere oppga å ha fått veiledning fra faglærer³⁶, fikk mulighet til å besvare påstanden «Veiledning fra praksislærer og faglærere på GLU framsto koordinert», derfor er antall svarende her cirka 2 000.

Figur 13.16: «Opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode, i hvilken grad mener du:». Nasjonale tall.



De aller fleste av studentene var i stor eller i svært stor grad enige i disse påstandene, for eksempel gjelder det 83 prosent på påstanden: «Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode», som kan anses som svært viktig for praksisperioden. Unntaket er «Veiledning fra praksislærer og faglærere på GLU framsto koordinert», der bare 29 prosent

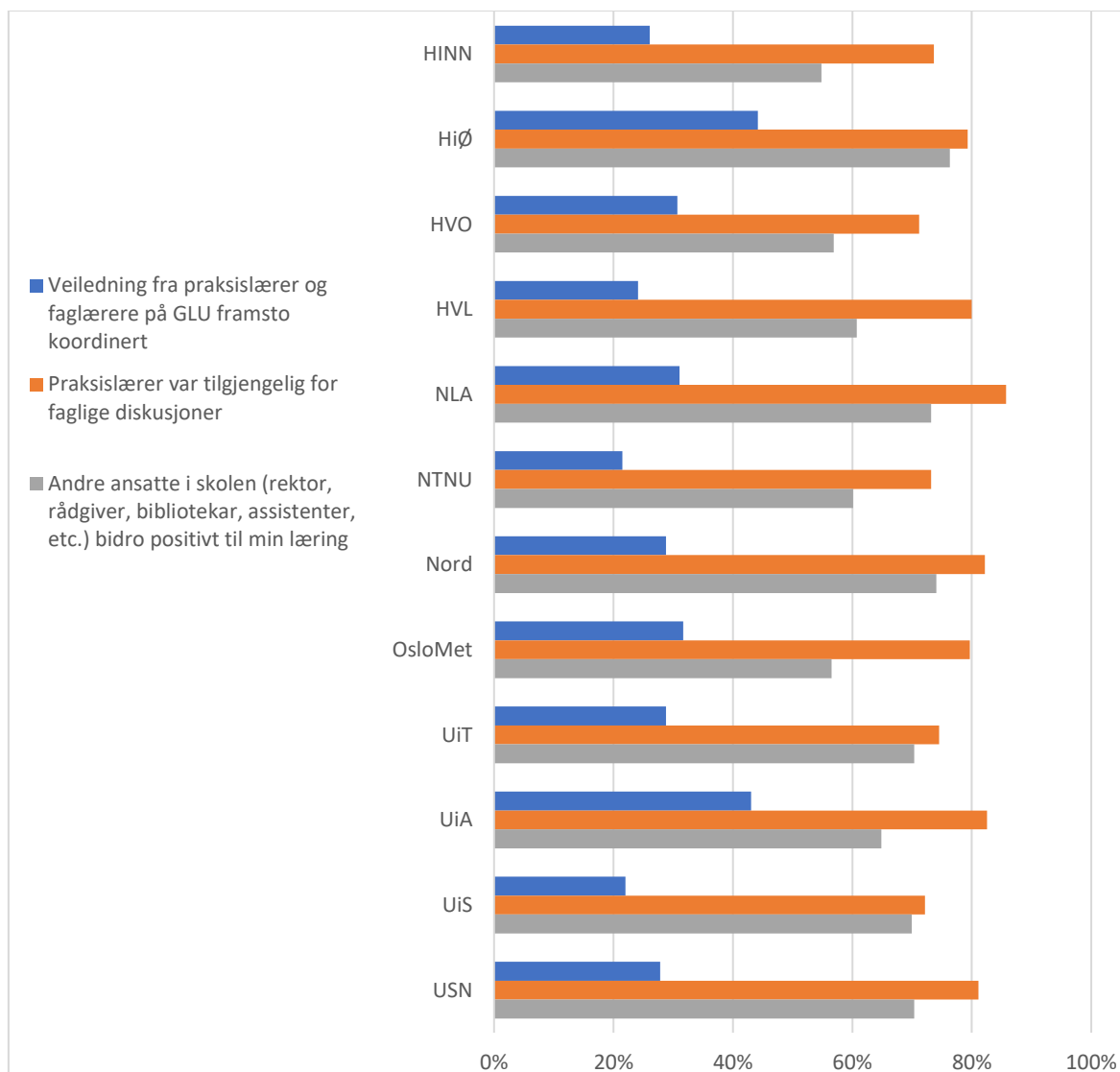
³⁶ Spørsmålet som filtrerte vekk respondenter: «Fikk du praksisrelatert veiledning/oppfølging av ansatte på universitetet/høyskolen underveis i din siste praksisperiode?»

oppgå i stor eller i svært stor grad. Dette spørsmålet ble (som tidligere nevnt) bare besvart av de som oppga å ha fått veiledning fra faglærer.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Det samme gjelder når vi fordeler tallene på praksistype, årstrinn og organisering. Unntaket er påstanden «Veiledning fra praksislærer og faglærere på GLU framsto koordinert», der andelen som svarte i stor eller i svært stor grad er 41 prosent blant de i første studieår, 35 i andre, 31 i tredje, 19 i fjerde og 21 i femte. På den samme påstanden svarer de med skoleovertagelse som forrige praksisperiode litt mer «negativt» enn de med undervisningspraksis (henholdsvis 19 og 30 prosent i stor og i svært stor grad). Selv om skoleovertagelse nesten utelukkende ble oppgitt av studenter i fjerde og femte studieår, forklarer ikke dette faktumet forskjellen mellom årstrinnene: Når vi bare trekker ut tall for de som oppga undervisningspraksis, får vi nesten helt identiske tall for hvert av årstrinnene.

Under viser vi disse tallene på institusjonsnivå. Vi har ikke inkludert de tre påstandene med minst variasjon mellom institusjonene.

Figur 13.17: «Opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode, i hvilken grad mener du» Andel «I stor grad» og «I svært stor grad». Institusjon.



Det er på flere måter ganske stor likhet mellom institusjonene i disse svardataene. På alle institusjonene er påstanden «Veiledning fra praksislærer og faglærere på GLU framsto koordinert» den med klart lavest andel i stor eller i svært stor grad enige. Og på alle institusjonene er påstanden «Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode» (ikke vist i figuren) den med klart størst andel i stor eller i svært stor grad enige. Videre er variasjonen mellom institusjonene svært liten på flere av påstandene.

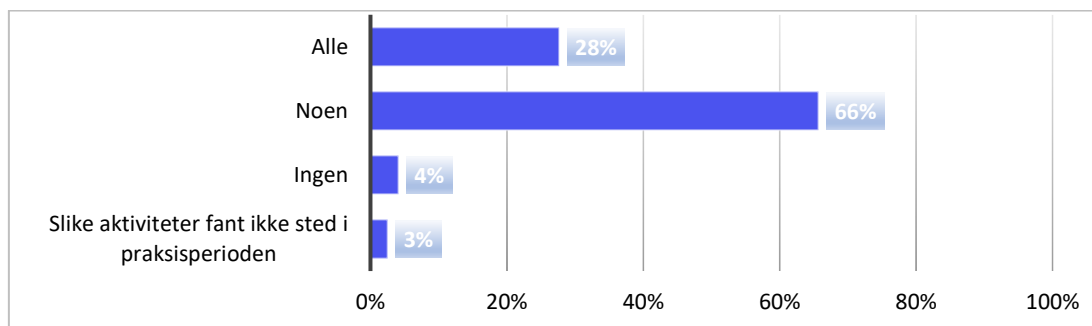
Under trekker vi frem institusjonene med lavest og høyest andel som svarte i stor og i svært stor grad enige på påstandene der det er en vis variasjon, gitt at forskjellene er statistisk signifikante.

- «Veiledning fra praksislærer og faglærere på GLU framsto koordinert»: Høyest på HiØ (44 prosent) og UiA (43 prosent). Lavest på NTNU (21 prosent) og UiS (22 prosent).
- «Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode»: Høyest på HiØ (76 prosent) og Nord (74 prosent). Lavest på HINN (55 prosent) og OsloMet (56 prosent).

Det er, som tidligere omtalt, lite variasjon mellom type praksis. For å sikre enda mer sammenlignbare tall har vi filtrert vekk de som oppga noe annet enn undervisningspraksis. Denne operasjonen påvirker institusjonstallene i svært liten grad.

Mot slutten av spørreskjemaet fikk respondentene påstanden «Jeg deltok på aktiviteter ut over undervisning (foreldremøter, utviklingssamtaler, planleggingstid, personalmøter, teammøter etc.)». Svaralternativer og svarfordeling vises i figuren under.

Figur 13.18: «Jeg deltok på aktiviteter ut over undervisning» Prosent.



Det er altså svært vanlig å delta i alle eller noen av disse aktivitetene. Kategorien «Alle» er veldig kategorisk, mens kategorien «Noen» rimeligvis inkluderer et bredt spekter av svar, fra «noen få» til «nesten alle». Dermed er det naturlig at hele 66 prosent oppga «Noen», fire prosent oppga «Ingen», mens tre prosent oppga at slike aktiviteter ikke fant sted i praksisperioden.

Når vi splitter på GLU 1–7 og GLU 5–10, finner vi bare små forskjeller. Det samme gjelder når vi fordeler tallene på praksistype og etter hvor langt studentene har kommet i studiet sitt. Studenter som følger ikke-campusbaserte studieløp, oppga i noe større grad enn de campusbaserte at de deltok på alle aktiviteter og i noe mindre grad at de deltok på noe og ingen aktiviteter.

Fordelt på institusjon er det svært liten variasjon i svarkategoriene «Ingen» og «Slike aktiviteter fant ikke sted i praksisperioden». Svarkategorien «Alle» er mest vanlig på UiT (37

prosent) og HiØ og USN (35 prosent), minst vanlig på HVO (18 prosent), UiA (20 prosent) og NLA (21 prosent).

Etter batteriene om sin forrige praksisperiode fikk studentene fritekstspørsmålet «Her kan du skrive mer om hvordan du opplevde din siste praksisperiode». 571 studenter svarte på dette spørsmålet. Det var ingen klare sammenhenger mellom svargivning på tidligere spørsmål om forrige praksisperiode og bruken av dette fritekstfeltet. Studenter er mer tilbøyelige til å bruke dette fritekstfeltet dess lengre de er kommet i studieløpet. Det er for det meste ganske lite variasjon i bruk av fritekstfeltet mellom institusjoner. Den vanligste tilbakemeldingen er at studentene er fornøyde med forrige praksisperiode, og at de opplevde den som lærerik. En god del fornøyde studenter fremhever at de er fornøyde med tilrettelegging for å få gjort det de ønsker av undervisning og oppgaver utenom undervisningssituasjon. Det nest vanligste temaet i studentenes svar er praksislærere. Flertallet av studentene er fornøyde med praksislærerne, men det er også en god del kritiske tilbakemeldinger om omfanget av og kvaliteten på veiledning og hvor godt forberedt praksislærer fremstår. Ellers handler kritiske tilbakemeldinger om ulike aspekter ved praksisperioden, eksempelvis informasjon, samarbeid mellom praksislærer og universitet. Det er imidlertid ingen sterke nasjonale trender i kritiske synspunkt på forrige praksisperiode.

Helt til slutt fikk studentene spørsmålet «Har du noen ønsker eller ideer som kan forbedre studieprogrammet? Eventuelle kommentarer du oppgir vil bli sendt – anonymt – til universitetet/høyskolen din og kan bidra til utvikling av studieprogrammet ditt».

Hele 1 142 respondenter svarte, noe som utgjør 34 prosent av studentene som svarte på undersøkelsen. Gitt spørsmålsformuleringen mener vi dette er godt egnet til å belyse hvilke deler av studiet studentene er mest opptatt av å forbedre. I likhet med flere andre fritekstspørsmål ser vi at studenter er mer tilbøyelige til svare dess lengre de er kommet i studiet sitt. Mens 27 prosent av studentene på første studieår bruker fritekstfeltet, brukes fritekstfeltet av hele 41 prosent på femte studieår. Eldre studenter er mer tilbøyelige til å svare enn yngre studenter (selv når vi tar høyde for hvor langt studentene er kommet i studieløpet). Vi ser ikke betydelig seleksjon mot andre bakgrunnsvariabler, som kjønn og karaktersnitt. Svarprosenten på fritekstfeltet ved institusjonene varierer lite.

For dette spørsmålet er andelene vi rapporterer estimer basert på et utvalg av 200 håndkodete spørsmål. Vi ser godt samsvar mellom de viktigste temaene vi finner gjennom kvantitative metoder og de kvalitative dataene, men anslag på andeler med utgangspunkt i utvalg gjennom kvantitative metoder lå et godt stykke under det vi finner gjennom den fullstendig kvalitative tilnærmingen her. I likhet med de øvrige analysene våre av fritekstfelt koder vi studentenes svar slik at en enkelt student kan uttrykke flere synspunkt i samme fritekstsvaer.

Det vanligste forbedringsforslaget handler om å gjøre undervisningen mer praksisnær eller profesjonsrelevant. Anslagsvis 42 prosent av studentene mener dette. Ytterligere 7 prosent av studentene etterlyser mer didaktikk.

Forslag om mer praksis (14 prosent) og lengre praksisperioder (14 prosent) er også vanlig. Det er 12 prosent av studentene som ønsker bedre organisering av praksis. Dette handler om omfanget av arbeidskrav i praksis, relevante oppgaver, tema og trinn i praksis samt logistikk og økonomi for dem som må reise langt til praksisstedet sitt. Videre er det oppunder 7 prosent av studentene som kommer med andre forslag om forbedringer av

praksis, blant annet knyttet til informasjon, samarbeid mellom praksislærer og universitet og oppfølging i praksis.

Videre skriver omtrent 25 prosent av studentene forbedringsforslag om organisering og informasjon. Disse forslagene er ikke alltid veldig konkrete, men handler ofte om rekkefølge av fag og informasjon om læringsaktiviteter. Det er 7 prosent av studentene som etterlyser mulighet for større faglig bredde. Videre er det ca. 6 prosent som foreslår å avskaffe masteroppgaven og 3 prosent som foreslår å avskaffe nasjonal deleksamen i matematikk.



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