

15 / 2022

RAPPORT

**Sluttrapport fra evalueringen av
lektorutdanning for trinn 8–13**

2022



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	Sluttrapport fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13
Forfatter(e)	Kapittel 1 og kapittel 3–14 er skrevet av den sakkyndige komiteen Kapittel 2 er skrevet av NOKUT
Dato	20.10.2022
Rapportnummer	15-2022
ISSN-nr	1892-1604

© NOKUT Oppgi NOKUT som opphav ved bruk av materiale.

Innhold

1 Innledning	17
1.1 Evalueringens bakgrunn og komiteens oppdrag.....	17
1.2 Sammensetning av sakkyndig komite og komiteens tolkning av oppdraget.....	17
1.3 Norsk lærerutdanning og lektorutdanningens egenart	20
1.4 Lektorutdanningen i dag	21
1.5 Viktige begreper som brukes i denne rapporten	25
1.6 Rapportens struktur	25
2 Evalueringsprosess og evalueringsmetode.....	27
2.1 Innledning	27
2.2 Planlegging	29
2.3 Datainnsamling	32
2.4 Komiteens vurderingsarbeid og rapportskrivning	37
3 Evaluering av lektorutdanning for trinn 8–13 i Norge	44
3.1 Nasjonal styring og institusjonell autonomi.....	44
3.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene	60
3.3 Helhet og sammenheng i lektorutdanningene	68
3.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	77
3.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	89
3.6 Diskusjon og anbefalinger	98
4 Lektorutdanning ved Høgskolen i Innlandet.....	109
4.1 Innledning	109
4.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	110
4.3 Helhet og sammenheng	112
4.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	114
4.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	116
4.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	117
5 Lektorutdanning ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn	118
5.1 Innledning	118
5.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	119
5.3 Helhet og sammenheng	121

5.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	123
5.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	124
5.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	125
6 Lektorutdanning ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet.....	127
6.1 Innledning	127
6.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	129
6.3 Helhet og sammenheng	130
6.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	132
6.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	134
6.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	135
7 Lektorutdanning ved Nord universitet.....	136
7.1 Innledning	136
7.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	139
7.3 Helhet og sammenheng	140
7.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	142
7.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	143
7.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	144
8 Lektorutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.....	146
8.1 Innledning	146
8.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	149
8.3 Helhet og sammenheng	152
8.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	155
8.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	159
8.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	161
9 Lektorutdanning ved Universitetet i Agder	163
9.1 Innledning	163
9.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	166
9.3 Helhet og sammenheng	169
9.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	172
9.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling	174

9.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	177
10 Lektorutdanning ved Universitetet i Bergen	179
10.1 Innledning	179
10.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	182
10.3 Helhet og sammenheng	185
10.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	188
10.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling	189
10.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	190
11 Lektorutdanning ved Universitetet i Oslo	192
11.1 Innledning	192
11.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	195
11.3 Helhet og sammenheng	198
11.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	203
11.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling	205
11.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	207
12 Lektorutdanning ved Universitetet i Stavanger	209
12.1 Innledning	209
12.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	212
12.3 Helhet og sammenheng	215
12.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	219
12.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling	220
12.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	222
13 Lektorutdanning ved UiT Norges arktiske universitet	224
13.1 Innledning	224
13.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	228
13.3 Helhet og sammenheng	229
13.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	231
13.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling	232
13.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	234
14 Lektorutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge	235
14.1 Innledning	235

14.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen	237
14.3 Helhet og sammenheng	239
14.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet	243
14.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling	245
14.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling	246
15 Referanser	248

Sammendrag

Dette er sluttrapporten fra NOKUTs evaluering av lektorutdanning for trinn 8–13. Evalueringen har pågått i perioden 2020–2022 og er en del av NOKUTs arbeid for å bidra til å sikre, utvikle og informere om kvalitet i utdanningen. Evalueringens formål har vært å frembringe kunnskap om kvalitet i lektorutdanningene og bidra til videre utvikling.

Evalueringens innretning

NOKUT har lagt vekt på at evalueringen skal være til nytte for de som arbeider med lektorutdanningene, og prosjektet har derfor lagt til rette for involvering, medvirkning og erfaringsdeling blant interessentene underveis i prosessen. Dette har inkludert dialog knyttet til sammensettingen av sakkyndige komite, valg av evalueringstema og formulering av evalueringsspørsmål.

Følgende personer har utgjort evalueringens sakkyndige komite:

- Inga Staal Jensen, førsteamanuensis i pedagogikk ved UiO
- John Brumo, professor i nordisk litteratur ved NTNU
- Erling Hans Eiterjord, rektor ved Alstad ungdomsskole i Bodø
- Ingunn Folgerø, rektor ved Bryne videregående skole i Rogaland
- Đula Ganić, studentrepresentant og nå lektorkandidat fra UiA
- Mogens Allan Niss, professor emeritus i matematikk og matematikkens didaktikk ved Roskilde Universitet
- Tine Sophie Prøitz, professor i utdanningsvitenskap ved USN Handelshøyskolen

Den sakkyndige komiteen avgrenset evalueringen til fem evalueringstema som er relevante for utvikling av kvalitet i lektorutdanningene. Disse fem temaene ble valgt på bakgrunn av innspill fra sektoren og andre relevante aktører, tidligere evalueringer og andre undersøkelser, relevante policydokumenter og forskning på feltet. Temaene er:

1. Nasjonal styring og institusjonell autonomi
2. Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene
3. Helhet og sammenheng i lektorutdanningene
4. Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet
5. Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Evalueringen har undersøkt disse fem temaene ved alle de elleve institusjonene som tilbyr Lektorutdanning for trinn 8–13.

Evalueringens datagrunnlag inkluderer institusjonenes selvevalueringer og refleksjonsnotater, samtaler med ulike aktører på institusjonsbesøk, registerdata fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) og spørreundersøkelser rettet mot frafalte og aktive lektorstudenter, lektorkandidater, rektorer og andre ledere i skolen og de som underviser lektorstudentene på campus.

Gjennom denne sluttrapporten ønsker den sakkyndige komiteen å diskutere ulike tilnærminger til lektorutdanning, peke på ulike styrker og utfordringer og legge til rette for deling av kunnskap og erfaringer på tvers av lektorutdanningene.

Om Lektorutdanning for trinn 8–13

Lektorutdanningen for trinn 8–13 kvalifiserer kandidater for arbeid som lektor i ungdomsskolen og i videregående skole. Utdanningen har hatt økende volum de seneste årene, fra opptak av nesten 400 nye lektorstudenter i 2003 til 1380 i toppåret 2019. Høsten 2021 var det over 5000 lektorstudenter totalt i Norge. Økende opptakstall for lektorutdanningen følges av økende antall kandidater som fullfører utdanningen. Utdanningen tilbys ved ni universiteter og to høyskoler.

I 2013 innførte Kunnskapsdepartementet en ny rammeplan som omfattet hele den femårige lektorutdanningen. Lærerrolettvalget beskriver hvordan dette var første gang rammeplaner ble brukt på masternivå i norsk utdanning, og hensikten med planene var å legge til rette for en kvalitetsheving av lærerutdanningene for trinn 8–13, tilpasset skolens behov for lærerkompetanse. Utdanningene skulle bli integrerte, forskningsbaserte og profesjonsrettede, med sterkere samspill mellom fag, fagdidaktikk, profesjonsfag og praksisopplæring. Profesjonsfaget fikk et særlig ansvar for å ivareta denne sammenhengen og gi studentene en felles identitet som lærer i skolen. Praksisopplæringen skulle nå ha et omfang på 100 arbeidsdager fordelt over minst fire studieår og med progresjon. Den femårige lektorutdanningen skulle altså være langt mer integrert, ha mer praksis og legge til rette for at studentene utviklet profesjonsidentiteter som lektorer. Det ble også – etter modell fra Grunnskolelærerutdanningene – utviklet Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning, som skulle gi forpliktende kvalitetsstandarder for god lærerutdanning (NRLU, 2017, s.2).

Dette spennet mellom det profesjonsorienterte og det akademiske og forskyvingen mot et mer profesjonsorientert fokus også for lektorutdanningen for trinn 8–13 danner et viktig bakteppe for denne evalueringen.

Evalueringens resultater og anbefalinger

Sluttrapportens presentasjon av evalueringens resultater er todelt:

- I kapittel 3 legger komiteen frem resultater fra evalueringen av norsk lektorutdanning, med anbefalinger rettet mot nasjonale myndigheter, UH-institusjoner og skoler/skoleeiere for det videre utviklingsarbeidet med kvaliteten på lektorutdanningen i Norge. Dette kapittelet behandler alle fem evalueringstema.
- Kapittel 4–15 er institusjonsvise kapitler som beskriver resultater og anbefalinger knyttet til evalueringstema 2–5 for hver av de elleve institusjonene som tilbyr lektorutdanning.

Evalueringen viser at de aller fleste lektorutdanningene i Norge arbeider systematisk og godt for å oppnå kvalitet i lektorutdanningen. Evalueringen viser også at lektorutdanningene er preget av mange av de samme utfordringene, og at dette til dels handler om velkjente utfordringer vi har sett over tid i norsk og internasjonal lærerutdanning. Vi ser også at noen av disse utfordringene oppstår som følge av, eller forsterkes gjennom, lektorutdanningens egenart, som omtalt i evalueringens innledning. Alle lærerutdanninger er komplekse, men lektorutdanningen har tradisjonelt stått i en særstilling av flere grunner. I tillegg til at lektorutdanningen gjerne er organisert på tvers av universitet eller høyskole og praksisskolene, er den i tillegg organisert på tvers av ulike disipliner, institutter og fakulteter. Dette styrker kvaliteten på den disiplin-faglige undervisningen i lektorprogrammet, men skaper også utfordringer med samhandling mellom disiplin-fag, profesjonsfag og praksis. De sterke føringene for fordeling av

praksisopplæring over fire av fem studieår i nasjonal rammeplan lar seg også vanskelig harmonere med en slik innretting. Det er stor trengsel mellom emner, praksis og tilretteleggende tiltak i lektorutdanningen, og institusjonene har tidvis store utfordringer med å tilrettelegge på en slik måte at alle elementer i utdanningen skaper en helhetlig og sammenhengende studieopplevelse for lektorstudentene. Den sakkyndige komiteen har derfor sett det som viktig å balansere forholdet mellom det som kan være ideelle løsninger for lektorstudentenes studiehverdag og læring, med de premissene og forutsetningene som finnes nasjonalt og lokalt for lektorutdanningene.

I kapittel 3 peker vi på fire områder som særlig viktige for arbeid med videre kvalitetsutvikling i norsk lektorutdanning. Under gir vi en oppsummering av de nasjonale anbefalingene knyttet til hvert av disse områdene. Anbefalinger til den enkelte institusjon kan leses i kapittel 4–15.

Bedre balanse mellom nasjonal styring og institusjonell autonomi

Komiteen anbefaler nasjonale myndigheter å

- myke opp nasjonal styring av lektorutdanningene, særlig knyttet til kravet om organisering av praksis fordelt over fire av fem studieår i lektorutdanningen og også obligatorisk bacheloroppgave i tredje studieår. Dette bør ses i lys av KDs arbeid med å redusere rammeplanstyringen av lærerutdanningene. Flertallet i komiteen mener nasjonale myndigheter kan presisere viktigheten av jevnlig praksisopplæring uten å kvantifisere dette i detalj (Komiteens mindretall, medlemmet Prøitz, stiller seg ikke bak anbefalingen når det gjelder eksempelet om å myke opp kravet om organisering av praksis fordelt over fire av fem studieår i lektorutdanningen. Prøitz mener i tråd med anerkjent forskning på praksis at jevnlig praksis gjennom hele utdanningen er av stor betydning for yrkeskvalifiseringen og at det er uheldig når det går for lang tid mellom hver praksis i tråd med det studenter, skoleledere og lærere i tillegg til ansatte ved noen av lektorutdanningene påpekte i institusjonsbesøk.)
- gjennomføre konsekvensutredning av å studiepoeng-belegge praksis i lærerutdanningene generelt
- gjennomføre nasjonal utredning av lektorutdanningens finansiering
- prøve ut alternative metoder for dokumentasjon av søkerens kompetanse og opptakskrav til lektorutdanningene, sett i lys av den kommende NOU-en om regelverket for opptak til høyere utdanning
- styrke arbeidet med rekruttering av lærere til fag der det er lærermangel

Komiteen anbefaler institusjonene å

- vurdere hvilke fagkombinasjoner som tilbys med tanke på behov i skole og samfunn – og fordeling av studieplasser i de ulike fagene
- prioritere lokalt studieplanarbeid for bedre å kunne identifisere og utnytte det eksisterende handlingsrommet som finnes i nasjonale styringsdokumenter og slik utnytte de enkelte institusjoners styrker
- øke graden av samarbeid med andre institusjoner for å lære av hverandres erfaringer før man igangsetter endringer på egen institusjon, for eksempel gjennom etablering av nettverk for institusjoner med lektorutdanning
- anvende det kunnskapsgrunnlaget som finnes før man igangsetter utviklingsarbeid

Etablering av lektorutdanningskultur og større fokus på programlederrollen

Komiteen anbefaler nasjonale myndigheter å

- presisere og konkretisere skoleeiers plikt til å bidra i praksisopplæringen
- vurdere nye løsninger for finansiering av praksis sett i lys av NFLPs arbeid med praksisopplæringen og Lærerutdanningsstrategien 2025

Komiteen anbefaler institusjonene å

- avklare og forankre lektorutdanningens eksistens og berettigelse på institusjonenes øverste ledelsesnivå og fremheve utdanningens strategiske posisjon og prioritet ved institusjonen
- legge til rette for at en kultur for lektorutdanning kan utvikle seg, der relasjonelt arbeid på tvers av aktører, inkludert skolene, er vesentlig, og der det er muligheter for dialog om begrepsmessige, innholdsmessige og organisatoriske sider ved lektorutdanningen
- ha fokus på programleders rolle i lektorutdanningene og sørge for at programleder har de ressursene og den myndigheten som trengs for å utøve jobben på en solid måte. Dette innebærer institusjonelle endringer som gir programleder økt myndighet
- etablere relasjoner til praksisskolene som sikrer samarbeid og samspill i utvikling av innholdet i utdanningen, inkludert praksisopplæringen

Grad av helhet og sammenheng og lektorstudentenes arbeidsbyrde

Komiteen anbefaler nasjonale myndigheter å

- ta hensyn til utdanningens kompleksitet og behov for koordinering og samarbeid i vurdering av lektorutdanningens finansiering
- differensiere forventinger til helhet og sammenheng i lektorutdanningen, sammenlignet med de fleste grunnskolelærerutdanningene og PPU
- gå bort ifra bruken av begrepet «integret» i nasjonale styringsdokumenter

Komiteen anbefaler institusjonene å

- se på lokal ressursfordeling med tanke på å kunne iverksette nødvendige tiltak for å skape helhet og sammenheng
- fortsette arbeidet for helhetlige og sammenhengende studieprogram og også arbeide med å tydeliggjøre hva lektorstudentene skal forvente i et komplekst, femårig masterprogram
- benytte praksisskolenes kompetanse i arbeidet med utdanningen
- tilpasse læringsaktiviteter og eksamener til henholdsvis lektor- og disiplinstudenter i større grad, selv om de undervises i samkjørte emner
- vurdere lektorstudentenes studieløp som helhet. Dette innebærer så langt det lar seg gjøre å unngå tiltak for lektorstudentene utenpå ordinær studiemodell og heller inkorporere slike studieaktiviteter i ordinært studieløp. Dette kan sees i sammenheng med punktet over.

Fagenes relevans i lektorutdanningen

Komiteen anbefaler nasjonale myndigheter å

- kartlegge og kvalitetssikre lektorstudentenes praksisopplæring
- kvalitetssikre systemet for veiledning av nyansatte og sørge for at det er ressurser tilgjengelig for å få nok kvalifiserte veiledere i skolen

Komiteen anbefaler institusjonene å

- arbeide med tilpassing av relevante disiplindefaglige emner til lektorstudentene, gjerne i samarbeid med profesjonsfaglige aktører og skolene
- arbeide med relevansen av profesjonsfagene i samarbeid med skolene
- legge til rette for muligheter til å skrive fagdidaktisk master for lektorstudentene og å etablere system for å anvende lærere fra praksisskolene som (med-)veiledere på master
- kvalitetssikre lektorstudentenes praksisopplæring i større grad
- etablere egne kurs for lærerutdannere som trenger pedagogisk basiskompetanse

Komiteen anbefaler skolene å

- kvalitetssikre veiledning av lektorstudenter og nyansatte i større grad
- prioritere at veiledere får formell kompetanse i veiledning

Abstract

This is the final report from NOKUT's evaluation of the 5-year master's programme Integrated Secondary Teacher Education. The evaluation has run from 2020-2022 and is a part of NOKUT's work to contribute towards quality assurance and enhancement in education. The aim for this evaluation has been to generate knowledge about quality in Integrated Secondary Teacher Education and contribute to enhancement.

The evaluation approach

NOKUT has emphasised that the evaluation should be useful to people who work with Integrated Secondary Teacher Education, and the project has therefore facilitated involvement, participation and the exchange of knowledge and experience during the evaluation. This includes dialogue about the makeup of the expert panel, the selection of evaluation themes and the formulation of evaluation questions.

This is the evaluation's expert panel:

- Inga Staal Jensen, associate professor at the University of Oslo. Subject area: Pedagogy and teacher education. Jensen leads the expert group.
- John Brumo, professor at NTNU. Subject area: Scandinavian literature.
- Erling Hans Eiterjord, Head of School at Alstad lower secondary school in Bodø.
- Ingunn Folgerø, Head of School at Bryne upper secondary school and leader of the Norwegian teachers' council for ethics.
- Đula Ganić, student representative and now graduate from the Integrated Secondary Teacher Education programme at the University of Agder.
- Mogens Allan Niss, professor emeritus at Roskilde University. Subject area: Mathematics and mathematics education.
- Tine Sophie Prøitz, professor at the University of South-Eastern Norway. Subject area: Education policy.

The expert panel limited the scope of the evaluation to five evaluation themes that are relevant to quality enhancement in Integrated Secondary Teacher Education. These five themes were selected based on input from NOKUT's dialogue with HEI staff and students as well as other stakeholders, previous evaluations and other reports, relevant policy documents and academic scholarship. The themes are:

1. National governance and institutional autonomy
2. Leadership, organisation, and collaboration in Integrated Secondary Teacher Education
3. Coherence in Integrated Secondary Teacher Education
4. Integrated Secondary Teacher Education students' professional identities and belonging
5. Novice secondary teachers' competency and further development

The evaluation has examined these five themes at each of the eleven institutions that offer Integrated Secondary Teacher Education.

The evaluation data includes the HEI's self-assessments and reflections, digital site visits, data from the National Database for Higher Education Statistics (DBH) and surveys among former and current students, recent graduates, school leaders and HEI staff who teach Integrated Secondary Teacher Education students.

In this final report, the expert panel will discuss different approaches to Integrated Secondary Teacher Education, identify different strengths and challenges, and facilitate the sharing of knowledge and experiences across the participating institutions.

About Integrated Secondary Teacher Education

Integrated Secondary Teacher Education programmes qualify graduates to work as a teacher in lower and upper secondary school. This education has seen increasing student numbers, from admissions of nearly 400 new students in 2003 to 1380 students in 2019. In the autumn of 2021, there were over 5000 registered Integrated Secondary Teacher Education students in total in Norway. In addition to increasing admissions figures we also see increasing completion figures. The study programme is offered at nine universities and two university colleges.

In 2013 the Ministry of Education and Research introduced a new national curriculum framework (rammeplan) that encompassed all five years of the Integrated Secondary Teacher Education. The expert group on the teacher's role (Ekspertgruppa om lærerrollen) notes that this marked the first use of framework plans at the master's level in Norwegian education and the purpose of the plans were to facilitate quality enhancement in teacher education for years 8-13, adjusted to schools' needs for teaching competency. The study programmes were to become integrated, research-based and professionally oriented, with stronger interplay between subjects, subject didactics, pedagogy and practical training. The professional subject (profesjonsfaget, which includes pedagogy, subject didactics and practical training) was given a particular responsibility for maintaining connections between these different components and for giving students a shared identity as schoolteacher. The study programme should now include 100 days of supervised and assessed teaching practice, divided over at least four years of study, with progression. Thus, the five-year study programme was to be far more integrated, include more extensive practical training and facilitate student development of professional identities as secondary school teachers. Additionally, modelled on Primary and Lower Secondary Teacher Education, national guidelines for Integrated Secondary Teacher Education were also developed to ensure a commitment to shared quality standards for strong teacher education (NRLU, 2017, p.2).

The distinction between the professionally oriented and the academic, and the turn towards a more professionally oriented focus also for the Integrated Secondary Teacher Education, forms an important backdrop for this evaluation.

Evaluation results and recommendations

The final report provides a two-part presentation of evaluation results:

- In chapter 3 the panel presents evaluation results at a national level, with recommendations for national authorities, HE institutions, and schools/school owners for further work towards quality enhancement of Norwegian Integrated Secondary Teacher Education.
- Chapters 4-15 describe results and recommendations connected to evaluation themes 2-5 for each of the eleven HEIs offering Integrated Secondary Teacher Education.

The evaluation demonstrates that most of the Integrated Secondary Teacher Education programmes in Norway are doing systematic and good work to achieve educational quality.

The evaluation also shows that the programmes share many of the same challenges, and that these are in part well-known and recurring challenges in Norwegian and in international teacher education. We also see that some of these challenges are caused by or strengthened by the characteristics of Integrated Secondary Teacher Education, as described in the introductory chapter to this report. All teacher education programmes are complex but, for several reasons, Integrated Secondary Teacher Education programmes have traditionally been particularly complex. In addition to being organised across the HEI and their school partners, it is usually also organised across different academic disciplines, institutes, and faculties. This strengthens the quality of education in the subject areas, but also creates challenges with coordination and collaboration between subject areas, the professional subject, and practical training. The national framework plan's requirement to distribute practical training across four of the five years of study is also difficult to balance with such a structure. The study programmes are crammed with coursework modules, practical training and additional optional learning activities, and at times the institutions struggle to provide adjustments in such a way that the many components in the study programme can form a unified and connected experience for the students. The panel has therefore found it important to balance the relationship between what might be ideal solutions for the study experience and learning of the students with existing national and local premises and conditions for Integrated Secondary Teacher Education.

Chapter 3 points to four areas that are particularly important for further quality enhancement work in Norwegian Integrated Secondary Teacher Education. Below we summarise the national recommendations connected to each of these four areas. Recommendations for individual institutions can be read in chapters 4-15.

Improved balance between national governance and institutional autonomy

In sum, the panel recommends that national authorities:

- reduce national governance of Integrated Secondary Teacher Education, particularly in connection with the requirement to distribute practical training across four of the five years of study, and the mandatory bachelor's dissertation in year three. This should be considered within the context of the Ministry's work on revising the national framework plans for a less extensive governance of teacher education. The panel majority believes that the national authorities can stress the importance of regular practical training without quantifying this in detail (The panel minority, member Prøitz, does not support the recommendation to ease the requirement to distribute the practicum across four of the five years of study. Prøitz believes, in line with recognised research on practical training, that regular practical training throughout the study programme is of great significance for the professional qualification, and that it is unfortunate when too much time passes between each practical training period, in line with what students, school leaders and teachers, as well as HE staff members at some of the study programmes noted during site visits.)
- complete an impact assessment of separate credits for the practical training component in teacher education in general
- complete a national assessment of the financing of Integrated Secondary Teacher Education
- trial alternative methods for documenting applicants' competencies for admission to Integrated Secondary Teacher Education, in light of the forthcoming Norwegian Official Report (NOU) on HE admissions regulations

- strengthen the work to recruit teachers to subject areas where there is a lack of qualified teachers

The panel recommends that the HEIs:

- review which subject combinations they offer, considering needs in schools and in society, and the allocation of study places in the different subject areas
- prioritise local work on course curriculum (studieplaner) to better identify and take advantage of existing flexibility in national policy documents, and in turn the institution's particular strengths
- increase the degree of collaboration with other institutions to learn from each other's experiences before introducing changes to study programmes, for example through the establishment of networks for institutions that offer Integrated Secondary Teacher Education
- make use of existing knowledge before introducing new quality enhancement initiatives

Establishing a culture for Integrated Secondary Teacher Education and greater focus on the role of the programme director (studieprogramleder)

In sum, the panel recommends that national authorities:

- define and make explicit the obligation of school owners to contribute to the students' practical training
- consider new solutions for financing the practical training, in light of the National Forum for Teacher Education and Professional Development's (NFLP) work on the practical training and the 2025 teacher education strategy

The panel recommends that the HEIs:

- clarify and anchor the existence of and justification for Integrated Secondary Teacher Education at the highest levels of leadership within the institutions, and highlight the strategic position and priority of these study programmes at the institutions
- facilitate the development of a culture for Integrated Secondary Teacher Education, where relational work across actors, including schools, is important, and where there are opportunities for dialogue about the key terms, content, and organisation of Integrated Secondary Teacher Education
- focus on the role of the programme director (studieprogramleder) and ensure that the programme director has the resources and authority required to fulfil their responsibilities. This involves institutional changes that give the programme director increased authority
- establish relationships with school partners that ensure collaboration and interplay in the development of the programme content, including the practical training

Degree of coherence and student workload

In sum, the panel recommends that national authorities:

- take the programmes' complexity and demand for coordination and collaboration into consideration when reviewing the financing of Integrated Secondary Teacher Education

- differentiate expectations of coherence in Integrated Secondary Teacher Education, in comparison with most of the Primary and lower secondary teacher education programmes and the Postgraduate certificate in education (PPU)
- discontinue the use of the term «integrated» in the national curriculum framework for Integrated Secondary Teacher Education

The panel recommends that the HEIs:

- review the local allocation of resources to implement necessary initiatives to create coherence
- continue the work towards coherent study programmes, and the work of clarifying what students can expect in a complex five-year master's programme
- make use of school partners' competency in work on the study programme
- differentiate learning activities and assessments in shared modules to better meet the respective needs of Integrated Secondary Teacher Education students and other students
- review the students' full course of study. This means avoiding add-on initiatives when possible and instead incorporating such learning activities into the ordinary course of study. This can be seen in connection with the previous recommendation.

The relevance of subjects in Integrated Secondary Teacher Education

In sum, the panel recommends that national authorities:

- carry out mapping and quality assurance of the Integrated Secondary Teacher Education students' practical training
- assure the quality of the system for professional mentoring of novice teachers, and ensure sufficient resources for achieving the required number of qualified mentors in schools

The panel recommends that the HEIs:

- work on adapting relevant subject modules (disiplinemner) to Integrated Secondary Teacher Education students, perhaps in collaboration with colleagues from the professional subjects and school partners
- work on the relevance of the professional subjects in collaboration with school partners
- enable Integrated Secondary Teacher Education students to write their master's dissertations in subject didactics, and establish a system in which schoolteachers co-supervise master's dissertations
- improve the quality assurance of the Integrated Secondary Teacher Education students' practical training
- establish specific courses in «teacher education pedagogies» for teacher educators who require basic HE pedagogical competency

The panel recommends that schools:

- improve quality assurance of the mentoring of student teachers and novice teachers
- prioritise ensuring that mentors gain professional qualifications in mentoring

1 Innledning

1.1 Evalueringens bakgrunn og komiteens oppdrag

Dette er sluttrapporten fra evalueringen av lektorutdanning for trinn 8–13, som har pågått i perioden 2020–2022. Lærerutdanningene er en del av NOKUTs tematiske satsninger. NOKUT skal bidra til å sikre, utvikle og informere om kvalitet i utdanningen. NOKUT evaluerte førskolelærerutdanningene i 2010 og kartla studenter og nyutdannede læreres oppfatninger av PPU i 2013 (Lid, 2013). I perioden 2016–2020 gjennomførte NOKUT utviklingsprosjektet «Internasjonal rådgivningsgruppe for grunnskolelærerutdanningene» på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Dette er den første nasjonale evalueringen som gjennomføres av lektorutdanningen for trinn 8–13, og den følger opp NOKUTs kartlegging av de femårige integrerte lektorutdanningene (Bore m.fl., 2019). Kartleggingen tydeliggjorde flere utfordringer i lektorutdanningene knyttet til integrasjonen mellom teori og praksis, lav fullføringsgrad og kompleks organisering. Funnene fra kartleggingen viste at det kunne være hensiktsmessig å fokusere på tema knyttet til organisatorisk samspill, faglig integrasjon og frafall og fullføring.

Formålet med denne evalueringen var å se nærmere på disse utfordringene med hensikt om å stimulere til kvalitetsutvikling i lektorutdanningene ved å generere kunnskap om kvalitetstilstanden og gi råd om utfordringer og tiltak. NOKUT har lagt stor vekt på at evalueringen skal være til nytte for de som arbeider med lektorutdanningene, og prosjektet skulle derfor legge til rette for medvirkning, dialog og erfaringsdeling underveis i prosessen. Arbeidet med evalueringen startet våren 2020. Evalueringens tema, spørsmål og metode skulle da utarbeides i dialog med representanter fra lektorutdanningene og andre interessenter, og den sakkyndige komiteens oppdrag fra NOKUT var derfor nokså åpent; de skulle levere en evalueringsrapport som vurderer kvaliteten på spesifikke aspekter av lektorutdanningene. Arbeidet har inkludert å:

- Delta på komitemøter, institusjonsbesøk og samlinger med interessenter.
- Samarbeide med komitemedlemmer og NOKUTs prosjektgruppe om utarbeidelse av evalueringsstema, evalueringsspørsmål og evalueringsmetode.
- Gjennomføre evalueringen.
- Skrive og ferdigstille evalueringsrapporten.

NOKUT har som sekretariat understøttet komiteens arbeid hele veien.

1.2 Sammensetning av sakkyndig komite og komiteens tolkning av oppdraget

Følgende personer utgjør evalueringens sakkyndige komite:

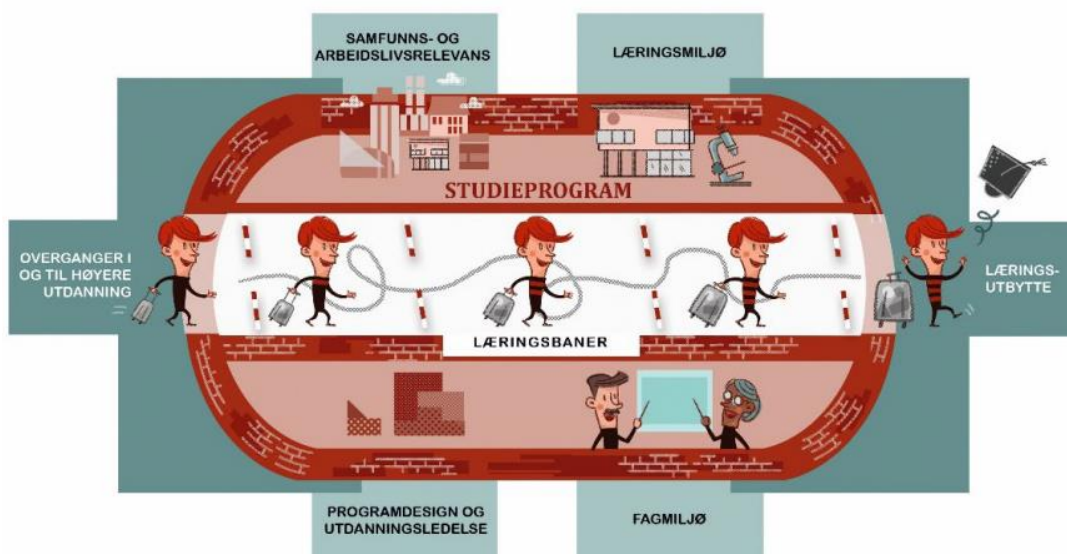
- Inga Staal Jensen, førsteamanuensis i pedagogikk ved UiO. Jensen arbeider ved UiOs lektorprogram og har tidligere vært områdeleder i ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning. Hun er nå temaleder i QUINT (Quality in Nordic Teaching), som er et Nordic Center of Excellence. Jensen leder den sakkyndige komiteen.
- John Brumo, professor i nordisk litteratur ved NTNU. Brumo er programrådsleder for NTNUs lektorprogram i språkfag og tidligere leder for forvaltningsutvalget for lektorutdanningene ved NTNU.

- Erling Hans Eiterjord, rektor ved Alstad ungdomsskole i Bodø. Eiterjord har lærerutdanning fra Høgskolen i Nesna og Høgskolen i Nord-Trøndelag og videreutdanning i blant annet ledelse fra Høgskolen i Bodø. Alstad ungdomsskole har nært samarbeid med Lektorutdanning i samfunnsfag ved Nord universitet.
- Ingunn Folgerø, rektor ved Bryne videregående skole i Rogaland. Folgerø har tidligere vært kommunalsjef for Oppvekst og Læring i Rennesøy kommune og fakultetsdirektør ved Det humanistiske fakultet ved UiS. Fra 2020 er hun leder for Lærerprofesjonens etiske råd.
- Đula Ganić, lektorstudent i engelsk og historie ved UiA. I løpet av evalueringsperioden har Ganić fullført fjerde og femte år av lektorprogrammet. Hun har erfaring fra arbeid med studentmedvirkning.
- Mogens Allan Niss, professor emeritus i matematikk og matematikkens didaktikk ved Roskilde Universitet. Niss er medlem av International Advisory Board for MatRIC, Senter for fremragende utdanning innen matematikk.
- Tine Sophie Prøitz, professor i utdanningsvitenskap ved USN Handelshøyskolen. Prøitz leder Faglig råd for lærerutdanning. Hun har tidligere vært medlem i Liedutvalget og ledet flere forskningsprosjekter innenfor utdanningsfeltet, deriblant som delprosjektleder i QNHE (Quality in Norwegian Higher Education).

NOKUTs prosjektleder er Inger-Lise Kalviknes Bore, prosjekteier er Stein Erik Lid og prosjektgruppa inkluderer Pål Bakken, Marie Christine Boilard, Eva Fetscher og Kjersti Stabell Wiggen.

Den sakkyndige komiteen brukte mye tid i innledende runder av evalueringen på å diskutere oppdraget, og spesifikt hvordan komiteen forstår kvalitet i denne evalueringen. Forskning på feltet skiller mellom ulike kvalitetsområder. «Produktkvalitet» handler om antall kandidater som produseres og den ferdigutdannede lektorens samlede kompetanse, i form av ulike typer av kunnskaper studenten har tilegnet seg, så vel som studentens praktiske ferdigheter. «Prosesskvalitet» handler om tiltakene og fremgangsmåten institusjonene har brukt for å utdanne lektorene som er i fokus. Til dette kan det legges til «innholdskvalitet», som gjelder det faglige innholdet – i vid forstand – i lektorutdanningen. Til slutt vil også «inntakskvalitet» være relevant for denne evalueringen (se for eksempel Gibbs (2010) for redegjørelse av kvalitetsbegrepet). NOKUTs modell for kvalitetsområder i høyere utdanning (NOKUT 2016 og 2022) oppsummerer de ulike kvalitetsområdene og setter de i forhold til hverandre (se Figur 1-1). Modellen som tar utgangspunkt i studentens læringsbaner, fra oppstart med en viss startkompetanse til avslutningen av læringsløpet med et visst læringsutbytte. Studentens læringsbaner påvirkes av utdanningens læringsmiljø, programdesign og programledelse, relevans for samfunns- og arbeidsliv og fagmiljø.

Figur 1-1: NOKUTs kvalitetsområder for studieprogram



Evalueringen har berørt alle disse kvalitetsområdene i lektorutdanningene. På denne måten har komiteen lagt an til en bred og omfattende forståelse av kvalitetsbegrepet. Komiteen har også vært opptatt av at det selvfølgelig er en viktig sammenheng mellom de ulike kvalitetsområdene, men det er ingen sikker årsakssammenheng mellom dem. For eksempel kan det i prinsippet tenkes at man i en gitt situasjon har oppnådd høy prosesskvalitet eller innholdskvalitet uten at produktet hadde en lignende kvalitet, kanskje fordi lektorstudentene av en eller annen grunn ikke hadde forutsetninger eller motivasjon til å utnytte og dra nytte av prosess- eller innholdskvaliteten. På samme måte kan det tenkes at produktkvaliteten er høy uten at prosesskvaliteten er det, kanskje fordi utdanningen rekrutterer dyktige, motiverte og engasjerte lektorstudenter, som ender opp med å bli førsteklasses lektorer i kraft av egen innsats, uten at utdannelsen i seg selv har en faktisk prosess- eller innholdskvalitet.

Det er viktig å påpeke at lektorutdanningenes prosesskvalitet også handler om å balansere kortsiktige og langsiktige mål. Utdanningens innholds- og prosesselementer må balansere hensynet til å produsere lektorer for fremtidens skole, med faren for å produsere lektorer for en abstrakt versjon av skolen, som ikke er forberedt på vilkårene og tilstanden i den dagens skole.

For å avgrense evalueringen identifiserte komiteen fem tema som er relevante for utvikling av kvalitet i lektorutdanningene:

1. Nasjonal styring og institusjonell autonomi
2. Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene
3. Helhet og sammenheng i lektorutdanningene
4. Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet
5. Nye lektorers kompetanse og videre utvikling.

Fokuset på disse fem temaene var basert på et bredt evalueringsgrunnlag som inkluderte NOKUTs kartlegging, tidligere evalueringer og andre undersøkelser, policydokumenter og NOKUTs innspillmøter med representanter fra lektorutdanningene og andre relevante

aktører.¹ De fem temaene fremheves også gjennomgående som relevante og avgjørende i forskningslitteratur på lærerutdanningen, og dette redegjøres for ytterligere i de tematiske kapitlene. Forslaget til evalueringstema og evalueringsspørsmål ble sendt på høring, og vi mottok 21 høringssvar fra institusjonene og andre sentrale aktører.² Forslaget ble justert på bakgrunn av innspill i høringssvarene.

Evalueringen har undersøkt disse fem temaene ved alle institusjonene, men i dette arbeidet var komiteen åpen for at forskjellige institusjoner av helt legitime grunner har ulik vekt på de ulike kvalitetsområdene i kvaliteten de tilstreber. Dette har gjort komiteen i stand til å identifisere lokale strategier og prioriteringer, lokale modeller og lokalt arbeid med utdanningskvalitet. Basert på dette ønsket komiteen å diskutere ulike tilnærminger til lektorutdanning, peke på ulike styrker og utfordringer og å legge til rette for deling av kunnskap og erfaringer på tvers av lektorutdanningene.

Evalueringens datagrunnlag inkluderer institusjonenes selvevalueringer og refleksjonsnotater, samtaler med ulike aktører på institusjonsbesøk, registerdata fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) og fem spørreundersøkelser. (Se kapittel 2 for mer informasjon om evalueringens prosess og metode.)

1.3 Norsk lærerutdanning og lektorutdanningens egenart

Lærerutdanningene har blitt viet stor politisk oppmerksomhet de siste årene. Dette har resultert i omfattende politiske dokumenter som *Lærerloftet: På lag for kunnskapskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014), *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag* (Dahl m.fl., 2016) og *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017). I 2012 ble en nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL) opprettet, et senter for fremragende lærerutdanning (ProTed) ble opprettet i 2012, og i 2018 ble et nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP) og et nasjonalt faglig råd for lærerutdanning (FRLU) etablert, for å følge opp *Lærerutdanning 2025*. Fra 2019 er også grunnskolelærerutdanningenes femårige masterprogram (Kunnskapsdepartementet, 2014) og nye nasjonale rammeplaner innført for både lektorutdanning og grunnskolelærerutdanningene (forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013; forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7, 2016; forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5–10, 2016).

Historisk sett er det mulig å peke på to spor i norsk lærerutdanning: En høyskolebasert, profesjonsorientert lærerutdanning, kjennetegnet av «seminartradisjonen» og utdanning av allmennlæreren – og en universitetsbasert, akademisk orientert lærerutdanning for faglæreren (Karlsen & Kvalbein, 2003; Thue, 2017). Disse to sporene har tradisjonelt sett utgjort de to lærerkulturene i norsk skole. Begrepene «lærer» og «lektor» har ikke bare handlet om stillingskategorier og hva man gjør i arbeidshverdagen, men om ulike kunnskaps- og profesjonsidealer. I dag er disse forskjellene mer uklare. Østerud m.fl. (2015) stiller for eksempel spørsmål ved om de omfattende reformene og universitetstilpassingen av grunnskolelærerutdanningene de siste tiårene har ført til en avvikling av den tradisjonelle «seminarkontrakten» (s. 106). På samme måte kan man argumentere for at det de siste årene har vært gjennomført endringer som på mange måter representerer en dreining mot en mer profesjonsorientert lektorutdanning, også på universitetene, til tross for at det er det universitetsbaserte og akademisk orienterte sporet som er utgangspunktet for lektorutdanningen og dens egenart (Larsen m.fl., 2022).

I 2002 fastslo *Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning. Mangfoldig – krevende – relevant* (Meld. St. 16 (2001–2002)) at det var «ønskelig å øke antall lærere med høyere grads utdanning både i grunnskolen og i videregående opplæring» (s. 31). En av fem foreslåtte «veier til høyere grads lærerutdanning» var «5-årige løp der praktisk-pedagogisk utdanning og fagstudium er integrert i en modell som omfatter en 3-årig bachelorgrad og en 2-årig mastergrad» (s. 32). Endringen til femårig lektorutdanning var gjenstand for en debatt der ulike interessenter var uenige om verdien av kortere studieløp og om mulighetene for å oppnå tilstrekkelig fagkompetanse i den femårige lektorutdanningen (se for eksempel Larsen m.fl., 2002). Fra 2003 til 2013 fulgte de femårige lektorutdanningene rammeplanen for praktisk-pedagogisk utdanning (PPU), som kun gjaldt praksis, pedagogikk og fagdidaktikk (Finne m.fl., 2011). Omfanget av praksisopplæringen var da fastsatt til 12–14 uker.

I 2013 innførte Kunnskapsdepartementet en ny rammeplan som omfattet hele den femårige lektorutdanningen (forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013). Dette var første gang rammeplaner ble brukt på masternivå i norsk utdanning (Dahl m.fl., 2016). Rammeplanen for lektorutdanning for trinn 8–13 skulle «legge til rette for en kvalitetsheving av lærerutdanningene for trinn 8–13, tilpasset skolens behov for lærerkompetanse». Utdanningene skulle bli «integrerte, forskningsbaserte og profesjonsrettede», med sterkere samspill «mellom fag, fagdidaktikk, profesjonsfag og praksisopplæring» (forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013, s. 2). Profesjonsfaget fikk et særlig ansvar for å ivareta denne sammenhengen og «gi studentene en felles identitet som lærer i skolen». Praksisopplæringen skulle nå ha et omfang på 100 arbeidsdager fordelt over minst fire studieår, med progresjon. Den «nye» femårige lektorutdanningen skulle altså være langt mer integrert, ha mer praksis og legge til rette for at studentene utviklet profesjonsidentiteter som lektorer. Det ble også – etter modell fra grunnskolelærerutdanningene – utviklet nasjonale retningslinjer for lektorutdanning (NRLU, 2017) for å styrke sammenhengen mellom institusjonene (se for øvrig kapittel 3.1 om dagens rammeplan og retningslinjer i lektorutdanningen).

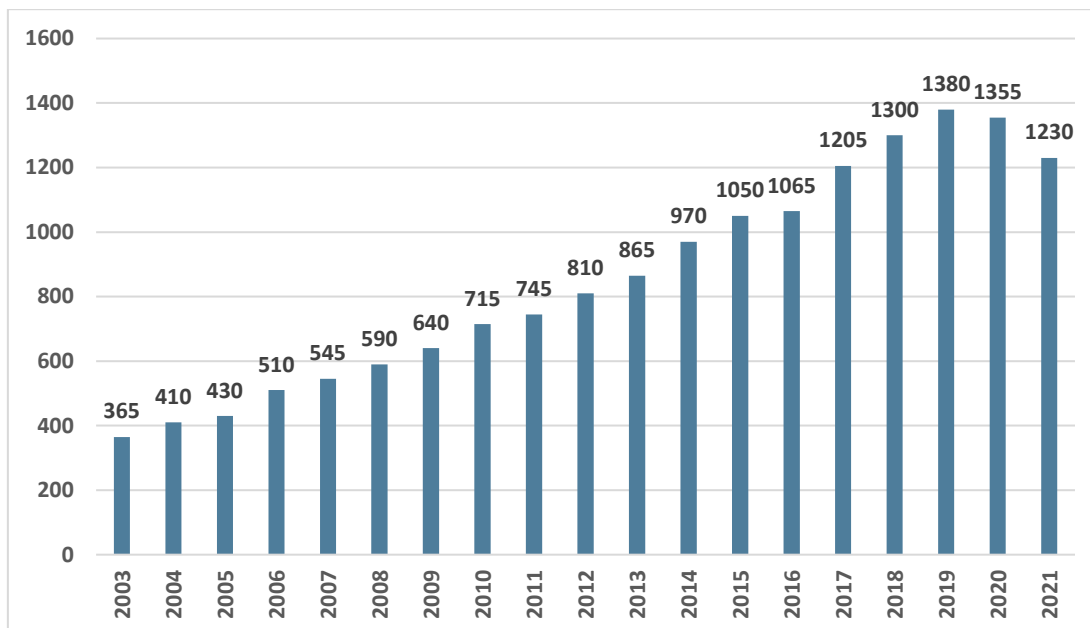
Dette spennet mellom det profesjonsorienterte og det akademiske og forskyvingen mot et mer profesjonsorientert fokus også for lektorutdanningen for trinn 8–13 danner et viktig bakteppe for denne evalueringen.

I det norske lærerutdanningslandskapet har lektorutdanningen sin egenart og styrke ved den tette forbindelsen til forskning. Lektorutdanningens struktur og organisering gjør utdanningen nært koblet til forskningsfronten. Den søker ikke bare å være tett på skolen, men også på den fagutviklingen som skjer i de akademiske disiplinene. Så langt det er mulig forsøker lektorutdanningene å la eksperter på sine områder – enten det er språk, fagdidaktikk, kjemi, pedagogikk etc. – undervise med spesialistkompetansen sin. Dermed kan nye perspektiver og forskningsfunn i ulike fag raskt komme inn i skolens kunnskapskretsløp. Lektorutdanningens organisering med en høy andel «fagspesialister» er også naturlig for en lærerutdanning for trinn 8–13, hvor de faglig sett mest avanserte aktivitetene i norsk skole finner sted.

1.4 Lektorutdanningen i dag

Lektorutdanningen for trinn 8–13 kvalifiserer kandidater for arbeid som lektor i ungdomsskolen og i videregående skole. Figur 1-2 viser at utdanningen har hatt økende volum de seneste årene, fra opptak av nesten 400 nye lektorstudenter i 2003 til 1 380 i toppåret 2019.

Figur 1-2: Opptak av nye studenter. Lektorutdanningen, 2003–2021. (Kilde: Database for statistikk om høyere utdanning, DBH)

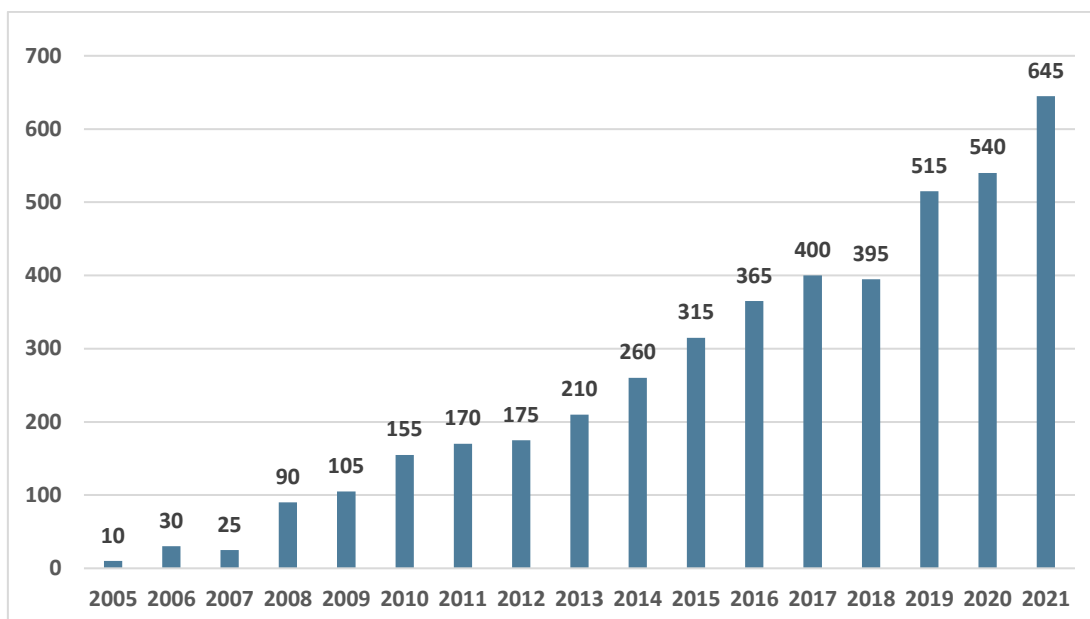


Ingen annen lærerutdanning har hatt en tilsvarende vekst, og høsten 2021 var det over 5000 lektorstudenter totalt i Norge. I 2021 var samlet måltall for femårig integrert lærerutdanning 338 (Kunnskapsdepartementet, 2020), mens det ble uteksaminert 645 ferdige kandidater (DBH, 2021). Lektorutdanningen overoppfyller altså måltallene for ferdig eksaminerte kandidater. Antall kvalifiserte førsteprioritetssøkere har gått noe ned siden 2018, men er fortsatt en del høyere enn opptakstallene. Søkertallene for 2022 indikerer at den nedadgående trenden i opptak fortsetter.

Det er mange kvalifiserte søkere til lektorutdanningen, men ikke fullt så mange kvalifiserte søkere med lektorutdanningen som førsteprioritet. De som starter på lektorutdanningene, har i gjennomsnitt hatt om lag 47 i karakterpoeng i de siste årene, og det har vært en økende, dog ganske svak, trend siden 2008 (Bakken, 2022a). Studentene som starter på lektorutdanningene, har i gjennomsnitt en del flere karakterpoeng enn grunnskolelærerutdanningene (GLU 1–7 og GLU 5–10) og klart flere enn barnehagelærerutdanningen (BLU) og ingeniørutdanningen. Det er likevel noe variasjon på tvers av institusjonene, og karakterpoengene varierer en del fra institusjon til institusjon i perioden 2017–2021. Høyest karakterpoeng er det jevnt over på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet med 49,1 i gjennomsnitt over de fem årene, fulgt av Universitetet i Oslo med 47,5 og deretter Universitetet i Bergen og Universitetet i Agder. Lavest karakterpoeng er det på MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn med 41,1 i gjennomsnitt, deretter Nord universitet med 42,6 (Bakken, 2022a).

Økende opptakstall for lektorutdanningen følges av økende antall kandidater som fullfører utdanningen (se Figur 1-3).

Figur 1-3: Antall kandidater. Lektorutdanningen totalt, 2005–2021. (Kilde: DBH)



I hele perioden (2005–2021) har 4 400 lektorstudenter blitt uteksaminert. Når man ser opptakstallene og kandidattallene i sammenheng, er det tydelig at det uteksamineres langt færre studenter enn de som tas opp. Forenklet sagt fullfører noe under halvparten av de som starter på lektorutdanningen. Frafallsproblematikken i lektorutdanningen er grundig undersøkt i evalueringens delrapporter om spørreundersøkelsene (Bakken m.fl., 2021 og Bakken 2022a) og omtales også i denne sluttrapporten. Overordnet begrunner den store økningen i antall lektorstudenter en grundig evaluering av utdanningen. Frafallet fra utdanningen var også et utgangspunkt for denne evalueringen, da NOKUTs kartlegging (Bore m.fl., 2019) pekte på at utdanningen var preget av høyt opptaksnivå og lav fullføring.

Lektorutdanningene utgjør 300 studiepoeng og inkluderer to studiefag, profesjonsfag og praksis. Lektorstudenten tar også ofte Examen philosophicum (ex. phil.). Studiefagene skal gi undervisningskompetanse på trinn 8–13, og studenter skal ta minst 160 studiepoeng i fag 1 og minst 60 studiepoeng i fag 2. Masteroppgaven skrives i fag 1 og kan være disiplinlig eller fagdidaktisk rettet. Profesjonsfaget inkluderer minst 30 studiepoeng i fagdidaktikk og minst 30 studiepoeng i pedagogikk. Studentene har til sammen 100 dager praksis som ikke gir egne studiepoeng. Innenfor disse rammene er det rom for forskjellige typer utdanningsledelse og utdanningsdesign og ulike tiltak for å sikre lektorutdanningens kvalitet. Utdanningen tilbys ved ni norske universiteter og ved to høyskoler. Tabell 1-1 viser en oversikt over institusjonene som tilbyr lektorutdanning i Norge.

Tabell 1-1: Oversikt over institusjoner som tilbyr lektorutdanning

Institusjon	Forkortelse brukt i rapporten	Første opptakskull ³	Antall studieprogram	Antall studenter (Høsten 2021)
Høgskolen i Innlandet	HINN	2013	1	100
MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn	MF	2010	1	115
Nord universitet	Nord	2013	2	185
Norges miljø- og biovitenskapelige universitet	NMBU	2003	1	165
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet	NTNU	2003	6 studieprogram delt i flere studieretninger	1330
Universitetet i Agder	UiA	2011	1	460
Universitetet i Bergen	UiB	2004	5 studieprogram, 3 av dem er delt i flere studieretninger	765
Universitetet i Oslo	UiO	2003	1 studieprogram delt i 5 studieretninger	1210
Universitetet i Stavanger	UiS	2010	2	365
Universitetet i Sørøst-Norge	USN	2013	2	165
UiT Norges arktiske universitet	UiT	2003	2 studieprogram delt i 13 studieretninger	410

Lektorutdanningen er underlagt nasjonal styring gjennom et nasjonalt fastsatt regelverk. Lektorutdanningen er, som de øvrige lærerutdanningene, rammeplanstyrt. Det finnes også et sett med retningslinjer for utdanningen utviklet av UHR. Dette posisjonerer lektorutdanningen inn blant de utdanningene som har en sterkere nasjonal styring enn andre utdanninger samtidig som det finnes tradisjoner for lokal autonomi knyttet til organisering, innhold og praksis. Historisk sett og i dag finnes det dermed flere innebyggede spenninger i utdanningen som ofte er forventet å bli løst på institusjonsnivået. Hvordan institusjonene forvalter handlingsrommet mellom regulering og ressurser er derfor viktige spørsmål.

Når det gjelder finansieringen av lektorutdanningen, så er det et komplekst forhold mellom de nasjonale overføringene som institusjonene for høyere utdanning får og den lokale prioriteringen av ressurser. Finansieringen av lektorutdanningene i Norge er dermed ofte et spørsmål om de tilgjengelige ressursene som finnes, og hvordan sambruk med andre fag i utdanningene kan skje.

1.5 Viktige begreper som brukes i denne rapporten

I denne oversikten forklarer vi hva vi legger i noen av begrepene vi bruker i rapporten.

- **Disiplinfag:** De to undervisningsfagene som utgjør undervisningsfagene i lektorutdanningen kalles «fag 1» og «fag 2» i rammeplanen og omfatter fagene i skolen og på universitetet. Imidlertid hviler skolefagene på universitetsdisipliner som vanligvis er mer omfattende enn fagene i skolen. Disse disiplinene omtaler vi som disiplinfag for å markere deres eksistens og betydning uavhengig av undervisningsfagene. I lektorutdanningen inneholder disiplinfagene ofte elementer som er viktige for disiplinene, men som ikke gjenfinnes i undervisningsfagene. I tillegg inneholder lektorutdanningen vesentlige fag som ikke er disiplinfag, nemlig fagdidaktikk og pedagogikk, men som i lektorutdanningen omtales samlet som «profesjonsfag».
- **Matriseorganisering:** Med dette menes at flere institutter – og av og til fakulteter – bidrar i utdanningen ved å gi emner inn i studentenes læringsforløp. Følgelig er underviserne oftest ansatt på faglig avgrensede institutter eller undervisningsenheter. Lektorstudentenes undervisningsløp vil dermed bli gitt av undervisere som ikke kommer fra samme forskningsmiljø og delta på emner sammen med studenter fra andre studieprogrammer.
- **Sambruk:** Hovedmodellen i norske lektorutdanninger er matrisemodellen, noe som innebærer at lektorutdanningen deler emner med andre studieprogrammer. Altså har studentene felles undervisning og samme læringsmål, og emnene brukes av ulike studentgrupper samtidig. I evalueringsprosessen har vi kalt denne praksisen *sambruk*, siden flere utdanningsprogrammer bruker samme emner.
- **Lektorkandidater:** Rapporten kaller de ferdig utdannede lektorene for lektorkandidater fordi de er kvalifiserte til å søke stillinger som lektor i skolen. Begrepet «kandidat» er også brukt i UH-sektorens undersøkelser av nyutdannede, såkalte «kandidatundersøkelser».

1.6 Rapportens struktur

Den sakkyndige komiteen har valgt å strukturere denne rapporten på følgende måte:

Kapittel 1 gir en introduksjon til lektorutdanningens egenart, evalueringens bakgrunn og mandat samt sakkyndig komites sammensetning og tolkning av mandatet.

Kapittel 2 er skrevet av NOKUT og gir en oversikt over evalueringens prosess og metode, inkludert arbeidet med planlegging, datainnsamling, vurdering og rapportskrivning.

Kapittel 3 er en gjennomgang og oppsummering av evalueringens tematiske områder med funn på tvers av alle de elleve institusjonene som tilbyr lektorutdanning for trinn 8–13 i Norge:

- Kapittel 3.1 omhandler Tema 1: Nasjonal styring og institusjonell autonomi
- Kapittel 3.2 omhandler Tema 2: Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene
- Kapittel 3.3 omhandler Tema 3: Helhet og sammenheng i lektorutdanningene
- Kapittel 3.4 omhandler Tema 4: Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet
- Kapittel 3.5 omhandler Tema 5: Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Kapittel 3.6 er en oppsummerende diskusjon med nasjonale anbefalinger for lektorutdanningen for trinn 8–13.

Kapittel 4 til 14 omhandler lektorutdanning for trinn 8–13 ved de elleve institusjonene som tilbyr disse studieprogrammene i Norge. I disse kapitlene gir vi detaljerte beskrivelser av lektorprogrammene ved de enkelte institusjonene, og de er skrevet med tanke på at institusjonene selv skal kjenne seg igjen. Fokus og datagrunnlag i de ulike institusjonskapitlene er derfor noe ulikt, avhengig av hva som har vært funnet mest aktuelt og relevant for den enkelte institusjon. Dette innebærer at institusjonskapitlene ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare på tvers, men kapitlenes detaljrikdom vil gjøre de egnet for at andre kan lese og lære av erfaringer som er gjort på den enkelte institusjon. Hvert enkelt kapittel behandler evalueringstemaene 2–5 knyttet til hver enkelt institusjon (tema 1 behandles kun på nasjonalt nivå, i kapittel 3.1):

- Kapittel 4: Høgskolen i Innlandet
- Kapittel 5: MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn
- Kapittel 6: Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
- Kapittel 7: Nord universitet
- Kapittel 8: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
- Kapittel 9: Universitetet i Agder
- Kapittel 10: Universitetet i Bergen
- Kapittel 11: Universitetet i Oslo
- Kapittel 12: Universitetet i Stavanger
- Kapittel 13: UiT Norges arktiske universitet
- Kapittel 14: Universitetet i Sørøst-Norge

2 Evalueringsprosess og evalueringsmetode

2.1 Innledning

Dette kapittelet er skrevet av NOKUTs prosjektmedarbeidere og beskriver evalueringens fremgangsmåte. Det inneholder informasjon om hovedtrekkene ved evalueringsprosessen og hva som ble lagt til grunn i valg av evalueringsdesign og -metoder og i komiteens vurderingsarbeid.

For å frembringe kunnskap om kvalitetstilstanden og bidra til læring og videre utvikling i lektorutdanningene bruker NOKUT en evalueringstilnærming som er komparativ og som kombinerer summative og formative elementer.

Det summative elementet i evalueringen innebærer å bedømme kvaliteten i lektorutdanningene. Det betyr imidlertid ikke at evalueringen sammenligner lektorutdanningene mot felles vurderingskriterier eller rangerer dem. I stedet tar evalueringen utgangspunkt i erkjennelsen at lektorutdanningene er svært komplekse og mangfoldige, og at ulike interessenter har ulike legitime oppfatninger av hva som er viktige aspekter ved kvalitet i lektorutdanningen. I vurderingen av lektorutdanningen ved den enkelte institusjon tar komiteen derfor hensyn til lokale strategier og prioriteringer, lokale modeller og lokalt arbeid med utdanningskvalitet sett i lys av lokale forståelser av kvalitet samt de ulike kontekstene og situasjonene disse utdanningene befinner seg i. I den sammenheng innebærer det komparative perspektivet at komiteen sammenligner gode praksiser og utfordringer i lektorutdanningene på tvers av institusjoner og studieretninger i de tematiske kapitlene, for å frembringe kunnskap på et mer overordnet nasjonalt nivå og bidra til erfaringsdeling på tvers av institusjonene.

Det formative elementet betyr at evalueringen skal bidra til å styrke og videreutvikle kvaliteten i lektorutdanningene. Evalueringen legger dermed stor vekt på å samle inn og dele erfaringer som ulike aktører har gjort seg i arbeidet med å vedlikeholde og utvikle kvaliteten på sin(e) lektorutdanning(er). Med ulike aktører menes eksempelvis ledelse samt administrativt og vitenskapelig ansatte ved de aktuelle utdanningsinstitusjonene, nåværende og tidligere studenter og samarbeidspartnere i skolen, kommunen og fylkeskommunen. I tillegg setter evalueringen søkelyset på prioriteringer og valg som har blitt tatt i kvalitetsarbeidet med mål om å belyse styrker, gode praksiser, utfordringer og mulige tiltak på lokalt og nasjonalt nivå. Sist, men ikke minst, har evalueringen en læringsorientert tilnærming, noe som innebærer å støtte institusjonenes læring og utvikling underveis i evalueringsprosessen.

Sentralt i denne tilnærmingen er erkjennelsen at det er nødvendig og verdifullt å inkludere interessentene i evalueringsprosessen for å øke evalueringens nytte og bruk av evalueringresultatene ved den enkelte institusjon. Det innebærer at komiteen «lytter til, og forsøker å forstå, de problemstillingene som er sentrale for dem som er involvert i [lektorutdanningene]» (Sverdrup, 2014, s.37). Evalueringen er dermed «orientert mot aktivitetene, mangfoldet og det særegne» ved hver enkel lektorutdanning og understreker «betydningen av ... kontekst og interessentenes vurdering» (Sverdrup, 2014, s.36).

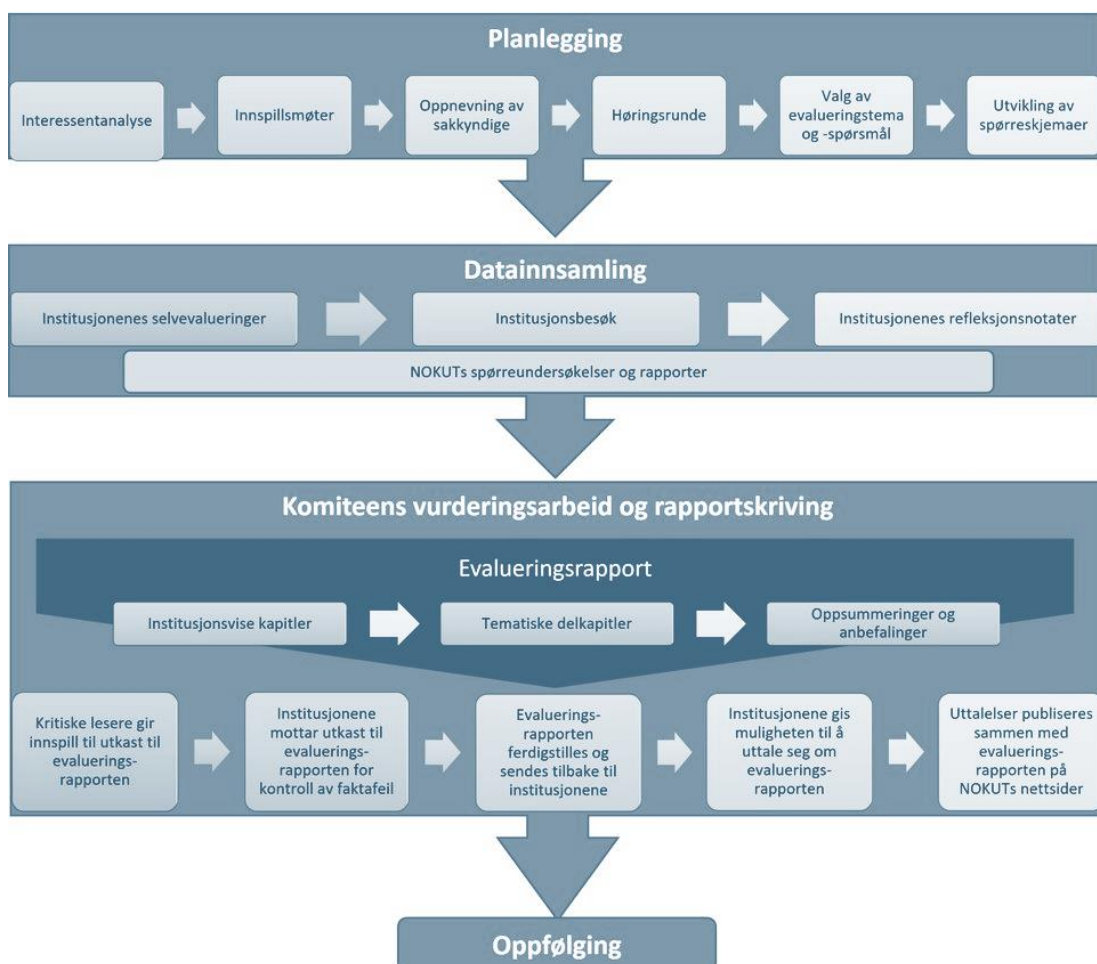
Det innebærer også at evalueringsarbeidet organiseres i dialog med aktører i og rundt lektorutdanningen, slik at innhenting og bearbeiding av informasjon til bruk i evalueringsrapporten samtidig kan medvirke og stimulere til læring og utvikling blant utdanningsinstitusjonene også underveis i prosessen.

Denne tilnærmingen danner grunnlag for utviklingen av en evalueringsmodell som kombinerer selv- og ekstern vurdering og legger stor vekt på medvirkning og involvering av interessenter i evalueringsprosessen. På den ene siden er institusjonenes selvevalueringer og fagfellevurderingen som gjennomført av den eksterne sakkyndige komiteen, to like sentrale aspekter ved evalueringsmodellen. På den andre siden legger evalueringsmodellen til rette for at ulike interessenter kan delta i og påvirke evalueringsprosessen, eksempelvis gjennom å gi innspill til valg av evalueringstema og -spørsmål. Modellen gjør det også mulig å ta hensyn til ulike interessenters synspunkter i vurderingen av kvaliteten på lektorutdanning.⁴

Det er også viktig å understreke at evalueringen ikke kan omtales som et forskningsprosjekt. Komiteens vurderingsarbeid bygger på evalueringsarbeid de har utført (se underkapittel 2.3), støttet av relevant forskningslitteratur, offentlige rapporter, policydokumenter, med mer samt de sakkyndiges erfaring fra arbeid i lærerutdanning og i skole.

Evalueringen ble gjennomført i tre faser. Figur 2-1 viser evalueringsmodellen og gir en oversikt over evalueringsprosessen og de viktigste milepælene i denne prosessen.

Figur 2-1: Evalueringsmodellen



2.2 Planlegging

Nedenfor gir vi en kort beskrivelse av prosessene ved å oppnevne komiteen, velge ut evalueringstemaer og evalueringsspørsmål,⁵ utvikle evalueringsdesign og utforme spørreskjemaene i den første fasen av evalueringen.

2.2.1 Interessentanalyse

Som en del av planleggingsarbeidet gjennomførte NOKUT en analyse av evalueringens interessenter. Analysen danner grunnlag for involvering av nøkkelinteressenter i ulike roller og faser av evalueringen og hadde til hensikt å sikre forankring i lektorutdanningene og legge til rette for god medvirkning under hele prosessen.

2.2.2 Innspillsmøter

I den første fasen hadde vi 19 digitale innspillsmøter med en rekke interessenter, inkludert representanter fra lektorutdanningene, lektorstudenter, forskere, fagforeninger, skolen og skoleeier. I disse møtene ba vi om innspill til hvilke tema det ville være nyttig å se på i evalueringen, hvordan evalueringsprosessen kunne innrettes på en nyttig måte og hva slags erfaring, perspektiver og kompetanse vi burde inkludere i evalueringens sakkyndige komite.

2.2.3 Oppnevning av sakkyndige

Basert på innspillsmøtene rekrutterte NOKUT syv sakkyndige til evalueringens komite. Komiteen samlet sett representerer profesjonsfaget, disiplin fag og fagdidaktikk, samarbeidspartnere i skolen, kommunen og fylkeskommunen og lektorstudenter:

- Inga Staal Jensen og Tine Sophie Prøitz representerer profesjonsfaget, og Prøitz har kompetanse på UH-pedagogikk og -ledelse.
- John Brumo og Mogens Allan Niss representerer disiplin fag og fagdidaktikk. Brumo har dessuten erfaring fra ledelse av lektorprogrammer, mens Niss bidrar med et internasjonalt perspektiv på lærerutdanning.
- Erling Hans Eiterjord og Ingunn Folgerø ivaretar perspektivet fra ungdomsskolen og videregående skole, og Folgerø har også erfaring fra kommunens arbeid som skoleeier.
- Đula Ganić representerer studentstemmen.

Komiteens medlemmer er tilknyttet ulike UH-institusjoner og en rekke ulike fagområder, og flere har tidligere erfaring fra evalueringsarbeid.

Habilitet

NOKUT skal sørge for at komiteemedlemmene er habile i den aktuelle saken. For å sikre at de sakkyndige er habile, kartlegger vi en rekke forhold som kan føre til inhabilitet og dermed svekke tilliten til den sakkyndiges vurdering. I utgangspunktet er det den sakkyndige som selv avgjør om hen er habil. I NOKUT løser vi dette ved at sakkyndige fyller ut et skjema hvor vi har samlet mulige grunner til inhabilitet, og hvor den sakkyndige kan utdype avkryssingen sin med kommentarer. I tråd med diskusjoner i innspillsmøtene la NOKUT vekt på at komiteen skulle inkludere sakkyndige med bakgrunn fra og god kjennskap til norsk lektorutdanning. I tilfeller der en av de sakkyndige ble vurdert å være inhabil i vurderingen av en eller flere utdanninger, har sakkyndigvurderingen blitt gjennomført av de resterende sakkyndige. I praksis betyr dette:

- Inga Staal Jensen, som er førsteamanuensis ved UiO, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved UiO.
- John Brumo, som er professor ved NTNU, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved NTNU.
- Erling Hans Eiterjord, som har nært samarbeid med Lektorutdanning i samfunnsfag ved Nord universitet, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved Nord.
- Ingunn Folgerø, som har tidligere vært fakultetsdirektør ved Det humanistiske fakultet ved UiS, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved UiS.
- Mogens Allan Niss, som sitter i det internasjonale styret for MatRIC – Senter for fremragende utdanning innen matematikk ved UiA, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved UiA.
- Đula Ganić, som er student ved UiA, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved UiA.
- Tine Sophie Prøitz, som er professor ved USN, deltok ikke i vurderingen av lektorutdanning ved USN.

2.2.4 Referansegruppa

Vi opprettet også en referansegruppe for evalueringen.⁶ Referansegruppa besto av én representant fra hver institusjon som tilbyr lektorutdanning, i tillegg til representanter fra fagforeninger, studentforeninger og skoleeier. NOKUT hadde to møter med referansegruppa: et om evalueringstema og evalueringsspørsmål og et annet om arbeidsformen og spørsmålene i Institusjonenes selvevalueringer.

2.2.5 Høringsrunde

Et forslag til evalueringstema og evalueringsspørsmål ble sendt ut på høring i oktober 2020 med svarfrist i november 2020.⁷ Forslaget inkluderte en rekke underpunkter som viste hva komiteen kunne undersøke nærmere for å svare på evalueringsspørsmålene under hvert evalueringstema. Vi ba blant annet om tilbakemelding på om evalueringstemaene var tydelig beskrevet og om evalueringsspørsmålene var de viktigste å svare på og formulert på en god måte.

Vi sendte høringsdokumentet til 46 mottakere og mottok 21 høringsvar.⁸ Vi gikk gjennom alle innspillene og ferdigstilte evalueringsspørsmålene i desember 2020.

Høringsvarene indikerte at vi hadde valgt viktige evalueringstema og evalueringsspørsmål, men vi fikk også en rekke innspill til nye underpunkter og til mer detaljerte underpunkter. Disse innspillene bidro til å klargjøre og nyansere hvordan vi tenkte rundt evalueringstemaene, de hjalp oss med å justere underpunktene, og de ga oss en bedre forståelse av hvordan vi best kunne kommunisere hva vi legger i de ulike begrepene vi bruker i evalueringen.

2.2.6 Utvikling av spørreskjemaer

Vi valgte å bruke spørreundersøkelser i evalueringen basert på funnene fra kartleggingen av lektorutdanningene, som blant annet pekte på at lektorutdanningene har studenter med høy startkompetanse, men har samtidig høyt tidlig frafall og lav gjennomføring. Her visste vi fremdeles for lite om årsakene til frafall fra lektorutdanningene til at vi kunne si noe om det ut ifra kartleggingens datagrunnlag.⁹ Videre hadde vi ikke gode nok datakilder på

studentenes opplevelser av utdanningen og arbeidsgivers opplevelse av lektorutdanning og lektorkandidatene.

Spørreundersøkelser passer godt for å kartlegge synspunkter fra ulike grupper. Denne metoden gjør det lett å skaffe data som er representative, da vi får svar fra svært mange respondenter.

Følgende målgrupper ble dermed valgt ut til spørreundersøkelsene:

- Personer som startet på en lektorutdanning i perioden 2013–2019 og som har sluttet uten å ha fullført utdanningen, heretter omtalt som frafalte lektorstudenter;
- Personer som startet på en lektorutdanning i perioden 2013–2019 og som fortsatt gikk der vårsemesteret 2021, heretter omtalt som aktive lektorstudenter;
- Personer som startet på en lektorutdanning i perioden 2013–2019 og som senere har fullført den i perioden 2018–2020, heretter omtalt som nyutdannede lektorer eller kandidater;
- Rektorer, assisterende rektorer, avdelingsledere, inspektører, trinn- og teamledere ved ungdomsskoler og videregående skoler i Norge, heretter omtalt som ledere i skolen;
- Undervisere ved universiteter og høyskoler som har lektorstudenter på emnet sitt, heretter omtalt som undervisere ved lektorutdanningene.

Evalueringstema og -spørsmål, med underpunkter, var sterkt førende for utviklingen av spørreskjemaer. Forslag til tema for evalueringens spørreundersøkelser ble presentert og kommentert i innspillmøtene (se punkt 2.2.2) med sektoren. I de fleste møtene var det godt engasjement rundt temaene, og det kom flere nyttige innspill til tematikk for undersøkelsene.

Vi gjennomførte også kvalitative intervjuer med representanter fra målgruppene for fire av undersøkelsene i evalueringen, for å innhente innspill til tematikken, diskusjon rundt begreper som brukes, hva målgruppa kan svare på og ikke svare på, med mer. Vi hadde kvalitative intervjuer med til sammen ni nyutdannede lektorer. I tillegg hadde vi intervjuer med aktive og frafalte lektorstudenter samt rektorer, veiledere og avdelingsledere ved ungdoms- og videregående skoler. Intervjuene bidro til økt kunnskap om målgruppene, aktuelle problemstillinger, begrepsbruk etc.

Et annet element i skjema utviklingen var å kartlegge tidligere spørreundersøkelser rettet mot disse målgruppene. 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 og spørsmålsformuleringer. Vi dro veksler på kunnskapene som kunne relateres til de ulike målgruppene, og ønsket å belyse de ulike temaene fra de ulike målgruppenes perspektiv.

Vi gjenbrukte enkelte spørsmål og hentet inspirasjon fra Pedagogstudentenes undersøkelse om motivasjon blant lærerstudenter (Respons analyse, 2019) og om praksis i lærerutdanningene (Respons analyse, 2021), samt en undersøkelse gjort i samarbeid med Utdanningsforbundet om nye lærere ett år etter endt utdanning (2020). Noen spørsmål fra Studiebarometeret ble også gjenbrukt.

Når det gjelder motivasjoner (årsaker) for å bli lærer, har vi sett på og hentet inspirasjon fra Løhre m.fl. (2016) samt «FIT-Choice Project: Factors Influencing Teaching Choice» som

omtales av Watt m.fl. (2012) og fra CATE-prosjektets spørsmål om innholdet i undervisningen og i praksisopplæring (Hammerness m.fl., 2014).

Vi studerte rapportene fra SINTEFs undersøkelser om kvalitet i lærerutdanninger i forbindelse med GNIST-prosjektet (se Finne m.fl. 2011, 2014 og 2017), og hadde samtaler med prosjektansvarlig i SINTEF. Undervisere var en av målgruppene i SINTEFs undersøkelser. Vi hadde også samtaler med prosjektansvarlig i Rambøll for deres evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere (2016 og 2020).

Foruten disse har vi også hentet inspirasjon fra Arnesen og Aamodts «Fra lærerutdanning til skole» (2010) og Lids «PPUs relevans for undervisning i skolen» (2013).

På bakgrunn av innspillsmøtene, de kvalitative intervjuene og kartleggingen av relevante spørreundersøkelser laget vi utkast til spørreskjemaene. Dette ble testet av noen frivillige i målgruppen (rekruttert gjennom de kvalitative intervjuene), ansatte i NOKUT og av den sakkyndige komiteen. Formålet med testingen var å få tilbakemeldinger på spørsmålsformuleringer, hvordan de oppfattet spørsmålene, begrepsbruken, om svarkategoriene var dekkende og gjensidig utelukkende og om det var spørsmål eller tema som manglet. Tilbakemeldingene var verdifulle og bidro til justeringer av spørreskjemaene.

Spørreskjemadata om lektorunderviserne ble samlet inn som en del av underviserundersøkelsen, der de både fikk spørsmålene som gikk til alle undervisere og tilleggsspørsmål som var spesielt relevante for evalueringstemaene.

2.3 Datainnsamling

I evalueringens andre fase jobbet komiteen sammen med prosjektgruppa i NOKUT med innhenting og bearbeiding av data for å kunne belyse evalueringstemaene og besvare evalueringsspørsmålene.

I første omgang vurderte vi hva som eksisterte av sekundærdata for å svare på evalueringsspørsmålene. Med sekundærdata mener vi både forskningsbasert kunnskap og offentlig tilgjengelige data og dokumentasjon (for eksempel data fra DBH, Studiebarometeret og NIFUs kandidatundersøkelser). I de fleste tilfeller ble det konkludert med at eksisterende data ikke var tilstrekkelig eller relevante for å svare på evalueringsspørsmålene. Dette gjaldt spesielt data på studieprogram-/studieretningsnivå.

Et viktig mål i valg av evalueringmetoder var derfor å innhente tilstrekkelig og relevant data på studieprogram-/studieretningsnivå, i tillegg til data på et overordnet nasjonalt nivå.

Evalueringens datagrunnlag består av:

- Registerdata fra DBH
- Fem spørreundersøkelser (vinter og vår 2021)
- Institusjonenes selvevalueringer (vår 2021)
- Digitale institusjonsbesøk (høsten 2021)
- Institusjonenes refleksjonsnotater (vinter 2022)

2.3.1 Registerdata fra DBH

Det er brukt data fra Database for statistikk om høyere utdanning (DBH) for å beskrive omfanget av søkning og opptak til lektorutdanningen og utdanningens kandidatproduksjon. I tillegg beskrives hver institusjons lektorutdanning ved hjelp av antall registrerte lektorstudenter fordelt på studieprogram eller studieretning. DBH-data er også brukt i

omtale av omfanget av frafall og fullføring. En mer fyldig beskrivelse av søkning, opptak, frafall og fullføring på lektorutdanningene, ved hjelp av registerdata fra DBH, finnes i evalueringens rapport om frafall og fullføring (Bakken, 2022a).

2.3.2 Spørreundersøkelsene

Tema for de ulike spørreundersøkelsene ble valgt ut basert på evalueringstema og evalueringsspørsmål. Aktive lektorstudenter¹⁰, frafalte lektorstudenter¹¹ og nyutdannede lektorer (kandidater)¹² ble spurt om motivasjon for å starte på lektorutdanningen, årsaker til at de sluttet, deltakelse i faglige og sosiale aktiviteter og opplevelser av kvalitet i studieprogrammet. Aktive lektorstudenter og nyutdannede lektorer ble i tillegg spurt om deres opplevelser av tilhørighet og deres opplevelser i praksis. Nyutdannede lektorer fikk også spørsmål om overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse og opplevelsen av deres eget læringsutbytte. Ledere i skolen ble spurt om rekruttering av nyutdannede lektorer, om samsvaret mellom nye lektors kompetanse og skolens behov og om eventuelt samarbeid om lektorutdanning med UH-institusjoner.¹³

Undervisere ved lektorutdanningene ble spurt om deres rolle som lektorutdanner, forskningsbasert utdanning, faktorer som har betydning for valg av undervisnings- og arbeidsformer, tilknytning til arbeidslivet, samarbeid om lektorutdanningen og tilpassing av emner til lektorstudenter.¹⁴

Spørreundersøkelsene blant frafalte lektorstudenter, aktive lektorstudenter og nyutdannede lektorer fikk datagrunnlaget sitt (e-postadresser etc.) fra Sikt, gjennom Felles studentsystem. For spørreundersøkelsen blant undervisere fikk NOKUT datagrunnlaget fra utdanningsinstitusjonene (liste over alle vitenskapelig ansatte). Datagrunnlaget for spørreundersøkelsen blant ledere i skolen ble i hovedsak fremskaffet gjennom lister fra fylkesutdanningsdirektørene (for de fleste videregående skoler) og ellers manuelt fra skolenes egne nettsider eller via direkte kontakt med skolene.

Spørreundersøkelsene ble gjennomført vinteren 2021. De fleste spørsmålene er i liten grad pandemisensitive, i og med at de tar for seg opplevelser og innhenter synspunkter om tiden før koronapandemien satte inn vinteren 2020. Likevel må tolkningen av data i noen tilfeller ta høyde for nedstengningen av samfunnet og eventuelle effekter det hadde for studentene. Dette gjelder spesielt spørsmålene om «siste praksisperiode», som for en del studenter sammenfalt med at praksisskolen var stengt eller på rødt nivå, noe som blant annet medførte at noen opplevde at praksisperioden ble gjennomført digitalt og at det var lite kontakt med veileder. Videre gjelder dette trolig spesielt Oslo-skolen, som var hardere rammet enn resten av landet.

Funnene fra spørreundersøkelsene har tidligere blitt publisert i åtte delrapporter: fem deskriptive rapporter (se Wiggen, 2022b; Wiggen & Fetscher, 2021; Fetscher & Wiggen, 2021; Bakken m.fl., 2021; Bakken & Bore, 2021) og tre analyserapporter (Bakken, 2022a og 2022b; Wiggen, 2022a).

I den sammenheng ble det 6. mai 2022 arrangert et digitalt seminar om fullføring, forsinkelser og frafall i lektorutdanningen. På seminaret presenterte Pål Bakken, seniorrådgiver i NOKUT, funn fra analyserapporten om frafall og fullføring, og Jonas Bakken, førsteamanuensis i norskdidaktikk og faglig leder av lektorprogrammet ved UiO, kommenterte på rapporten. Deretter hadde seminardeltakerne gruppediskusjoner med erfaringsdeling knyttet til spørsmål om fullføring og frafall.

De deskriptive rapportene, samt rådata fra spørreundersøkelsen blant aktive studenter, ble sendt ut til institusjonene i forkant av arbeidet deres med refleksjonsnotatet (se punkt 2.3.5).¹⁵

2.3.3 Institusjonenes selvevalueringer

Vi ba institusjonene om å svare på en selvevaluering som besto av en rekke spørsmål knyttet til evalueringens fem tema.¹⁶ Selvevalueringsskjemaet ble sendt ut til institusjonene i februar 2021 med svarfrist i juni 2021.

Formålet med selvevalueringen var å bidra til evalueringens datagrunnlag og legge til rette for dialog og refleksjoner rundt viktige styrker, utfordringer og utviklingsmuligheter på tvers av aktører i og rundt lektorutdanningene. Med andre ord benyttet komiteen institusjonene som primær informasjonskilde og prøvde samtidig å få frem flere aktørers perspektiver på lektorutdanning ved hver enkel institusjon gjennom selvevalueringene.

I den sammenhengen ble det arrangert et veiledningsseminar.¹⁷ Under seminaret redegjorde Inga Staal Jensen og Mogens Allan Niss fra den sakkyndige komiteen for hvilken rolle selvevalueringene ville spille i evalueringen og om komiteens forståelse av kvalitet. Videre delte Vigdis Vandvik fra bioCEED (Universitetet i Bergen) erfaringer fra deres arbeid med å skrive selvevaluering som et Senter for fremragende utdanning.

Institusjonenes selvevalueringer ble analysert ved hjelp av en matrise for å sikre en enhetlig vurdering av lektorutdanning ved de ulike institusjonene. Dette viste stor variasjon i hvem som hadde vært inkludert i arbeidet med å svare på spørsmålene, i hvor mye arbeid institusjonene hadde lagt inn i selvevalueringen og i hvordan de hadde svart på spørsmålene. Selv om de aller fleste bygde svarene sine på refleksjoner og analyse rundt selvevalueringsspørsmålene, variet omfanget av disse refleksjonene og graden av analysen som ble lagt til grunn i disse svarene, fra institusjon til institusjon. Komiteen la blant annet merke til at noen institusjoner så på selvevalueringen som en analytisk rapport om ulike aspekter ved sin(e) lektorutdanning(er) og inkluderte selvevalueringen i utviklingsarbeidet sitt, mens andre institusjoner så på selvevalueringen som produksjon av en beskrivende rapport til en ekstern komite.

2.3.4 Institusjonsbesøk

Høsten 2021 fulgte komiteen opp spørreundersøkelsene og institusjonenes selvevalueringer med digitale institusjonsbesøk.

Hensikten med institusjonsbesøkene var å utfylle og undersøke det som kom fram i institusjonenes selvevalueringer og supplere den skriftlige dokumentasjonen. I tillegg skulle institusjonsbesøkene skape rom for dialog mellom den sakkyndige komiteen og institusjonene om deres videre arbeid med å utvikle utdanningene samt legge til rette for læring og erfaringsdeling mellom institusjonene.

På grunn av variasjonen i innholdet og omfanget i institusjonenes selvevalueringer innrettet komiteen institusjonsbesøkene på litt ulike måter ved de ulike institusjonene. I noen tilfeller hadde komiteen god tid til for eksempel å utdype et eller flere tema med ulike aktører under institusjonsbesøket. I andre tilfeller måtte komiteen bruke mye av tiden til å innhente flere aktørers synspunkter enn det som kom frem i selvevalueringen eller for å få klarhet i hvordan utdanningen var organisert.

Komiteens tilnærming til institusjonsbesøk

Komiteen utviklet en felles tilnærming til institusjonsbesøkene, som ble sendt ut på forhånd til alle som skulle delta i institusjonsbesøket (se Tekstboks 2-1).

Tekstboks 2-1: Komiteens tilnærming til institusjonsbesøk

Lektorutdanningen har – som enhver lærerutdanning – noen innebygde spenninger, prioriterings- og balanseproblemstillinger. De kommer av at den utdannede læreren skal undervise mennesker med sterkt varierende bakgrunn og karakteristika i et eller flere fag – som også ofte har svært forskjellig karakter – i utdanningsinstitusjoner underlagt varierende rammebetingelser og vilkår. Lektorutdanningen er derfor tvunget til å ta hensyn til en rekke dualiteter og dilemmaer med de utfordringene dette medfører. De inkluderer: Spenninger mellom disiplin-fag, fagdidaktikk og pedagogikk; ofte store forskjeller mellom ulike fag; dualiteten mellom henholdsvis et faglig fokus og allmenne psykologiske og pedagogiske fokus; dualiteten mellom på den ene siden teoretisk og forskningsbasert kunnskap og kompetanse og på den andre siden undervisningspraksis, som den utspiller seg i konkrete undervisningsinstitusjoner; balansen mellom hensyn til på den ene siden de aktuelle forhold og vilkår og på den andre siden stipulerte og mulige fremtidige utviklinger på utdanningsområdet og innenfor fagene. Disse motsetninger, dualiteter og dilemmaer kan ikke defineres eller snakkes bort. De eksisterer som realiteter «ute i virkeligheten». Dessuten er denne virkeligheten underlagt politiske, økonomiske, fysiske, geografiske og tidsmessige rammebetingelser av både nasjonal og lokal karakter. Det finnes derfor ingen kanoniske og optimale svar som løser alle utfordringer og problemer på én gang. Den enkelte lektorutdanningsinstitusjon må gjøre et stort antall prioriteringer og valg ut fra sine perspektiver, vilkår og forutsetninger. Ethvert sett med prioriteringer og valg etterlater nødvendigvis noen uløste problemer.

I evalueringen av lektorutdanningsprogrammene er komiteen fullt oppmerksom på disse forholdene, og vi har respekt for de enkelte institusjoners særlige situasjon, prioriteringer og valg. Vi kommer med andre ord ikke med en «benchmarking-fasitliste» over riktige eller feil beslutninger og valg. I stedet har vi en oppriktig interesse av å forstå de prioriteringer og valg som den enkelte institusjon har gjort, i håp om at vi ut fra de mønstre vi kan se, innenfor eller på tvers av alle institusjonene, kan bidra til å identifisere og belyse de handlingsmuligheter som kan være til rådighet for den enkelte institusjon når den arbeider med å utvikle/forbedre kvaliteten i sitt(sine) lektorutdanningsprogram(mer). Våre valg av samtaletema og -partnere ved den enkelte institusjon, basert på vår lesning av selvevalueringen, er gjort for å øke vår viten om og forståelse av de respektive studieprogrammer og funksjonsmåten deres, slik at våre vurderinger og råd kan være til nytte for lektorutdanningsinstitusjonene i deres videre arbeid med å utvikle studieprogrammene. Det er i den åpne og nysgjerrige ånd vi ønsker å gjennomføre institusjonsbesøkene. Og vi håper at institusjonene vil motta oss i den samme ånd.

Planlegging av institusjonsbesøk

I forkant av institusjonsbesøkene fikk hver institusjon informasjon om hva komiteen var særlig interessert i å diskutere basert på selvevalueringen, dokumentasjonen og hvem de ønsket å snakke med. NOKUT ba også institusjonene si fra hvis de trodde komiteen burde endre på noe, for eksempel fordi komiteen hadde utelatt nøkkelpersoner komiteen burde

snakke med, eller fordi noe ikke helt stemte med rolle- og ansvarsfordelingen ved den aktuelle institusjonen.

Gjennomføring av de digitale institusjonsbesøkene

To representanter fra den sakkyndige komiteen deltok på hvert besøk, støttet av NOKUT som sekretariat. I tillegg til representantene fra komiteen og NOKUT, kunne også én observatør fra en annen institusjon delta i hvert institusjonsbesøk. Ti av institusjonene valgte å stille med en observatør på et annet institusjonsbesøk. Observatøren var med på alle møter, inkludert komitemøter. Formålet med bruken av observatører var å bidra til transparens i evalueringen og til å øke læring og erfaringsdeling mellom institusjonene.¹⁸

I løpet av disse besøkene hadde komiteen møter med representanter fra ulike deler av lektorutdanningene (3–5 representanter i hvert møte), inkludert studenter, praksislærere og praksiskoordinatorer, undervisere fra disiplinlag og profesjonsfag, studieadministrasjonen og ledelse på ulike nivåer. Tabell 2-1 viser et eksempel på agenda til institusjonsbesøk.

Tabell 2-1: Eksempel på agenda til institusjonsbesøk

Dag 1	
Tidspunkt	Møte
08:30–09:00	Komitemøte
09:00–10:00	Møte med utdanningsledelse og programledelse ved institusjonen
10:00–10:15	Komitemøte og pause
10:15–11:15	Møte med studenter på utdanningen
11:15–12:15	Komitemøte og pause
12:15–13:15	Møte med undervisere fra disiplin delen av utdanningen
13:15–13:30	Komitemøte og pause
13:30–14:30	Møte med relevante personer som bidrar til profesjonsdelen av programmet (dvs. undervisere i pedagogikk og fagdidaktikk)
14:30–15:00	Komitemøte
Dag 2	
Tidspunkt	Møte
08:30–09:00	Komitemøte
09:00–10:00	Møte med skoleledelse/praksiskoordinatorer/praksislærere ved utdanningen
10:00–10:15	Komitemøte og pause
10:15–11:15	Avsluttende og oppsummerende møte med utdanningsledelse/programledelsen på institusjonen.
11:15–12:15	Komitemøte og pause

Oppsummering etter institusjonsbesøk

Selv om hvert av institusjonsbesøkene ble gjennomført av to sakkyndige, ble referatene delt med hele komiteen, som diskuterte funn og gjorde vurderinger i fellesskap. Komiteen skrev en samlet oppsummering av hvert institusjonsbesøk med deres foreløpige funn sett opp mot de fem evalueringstemaene. Oppsummeringene ble sendt til institusjonene som en del av materialet til refleksjonsnotatene.

2.3.5 Institusjonenes refleksjonsnotater

I tillegg til selvevalueringen og institusjonsbesøket ba vi institusjonene skrive et refleksjonsnotat. Skjemaet til refleksjonsnotatet ble utviklet av komiteen sammen med prosjektgruppa i NOKUT og var basert på funnene fra gjennomgangen av selvevalueringene, spørreundersøkelsene og institusjonsbesøkene. Skjemaet ble sendt ut til institusjonene i perioden januar–mars 2022.

Formålet med refleksjonsnotatet var å formidle institusjonenes perspektiver på evalueringens foreløpige funn, på eventuelle endringer eller utvikling siden selvevalueringen ble skrevet og på videre arbeid med kvalitetsutvikling.

I tillegg fikk hver institusjon to institusjonsspesifikke spørsmål fra komiteen. Hensikten var å gi komiteen anledning til å følge opp konkrete spørsmål de satt igjen med etter å ha gått gjennom selvevalueringen og referatene fra institusjonsbesøket.

Institusjonene skulle selv bestemme hvilke aktører som skulle involveres i arbeidet med å skrive refleksjonsnotatet, men ble bedt om å spesifisere hvem som deltok.

Komiteen og NOKUT ba også institusjonene legge inn merknader eller kommentarer i refleksjonsnotatet om det de opplevde som faktafeil i komiteens oppsummering etter institusjonsbesøket.

Noen institusjoner satte søkelyset på ønskede endringer og videre utvikling av sin(e) lektorutdanning(er) og drøftet tanker om hvordan dette kunne oppnås. Andre brukte refleksjonsnotatet til å understreke viktige endringer som de mente komiteen skulle ta hensyn til i vurderingen sin. I den forbindelse er det viktig å peke på at en del institusjoner sto i store endringsprosesser da evalueringen ble satt i gang. Noen satt for eksempel i spennet mellom gammel og ny studiemodell. En av lektorutdanningene ved en institusjon ble også lagt ned under evalueringen.¹⁹

Komiteen diskuterte hvordan endringsinformasjonen som kom fram i refleksjonsnotatene, skulle behandles i arbeidet med institusjonsvise kapitler. Komiteen konkluderte med at de måtte beskrive og vurdere hver lektorutdanning slik den var, men ønsket også å anerkjenne utviklingsarbeidet som blir gjort ved institusjonene og ta hensyn til viktige endringer.

2.4 Komiteens vurderingsarbeid og rapportskriving

Komiteens vurderingsarbeid ble gjennomført i to trinn. I det første trinnet beskrev og vurderte komiteen lektorutdanningene ved hver av de elleve institusjonene som tilbyr lektorutdanning for trinn 8–13 med utgangspunkt i evalueringstemaene 2 til 5, heretter omtalt som institusjonsvise kapitler. I andre trinn sammenlignet komiteen lektorutdanningene på tvers av institusjoner og trakk frem graden av variasjon samt felles muligheter og utfordringer innenfor hvert evalueringstema. Denne kombinasjonen la til rette for konkrete vurderinger av noen utvalgte aspekter av kvaliteten på

lektorutdanningene ved hver enkelt institusjon og for mer overordnet kunnskap om kvalitetstilstanden i lektorutdanningene i Norge. Den sakkyndige komiteen brukte denne to-trinns-vurderingen som utgangspunkt for formuleringer av nasjonale anbefalinger og konklusjoner for lektorutdanningen for trinn 8–13 (se underkapittel 3.6).

Nedenfor beskriver vi komiteens arbeid med å vurdere lektorutdanningene ved de enkelte institusjonene og evalueringstemaene på tvers av institusjonene, hvordan vi bruker data fra spørreundersøkelsene og prosessen med å utarbeide og ferdigstille sluttrapporten.

2.4.1 Institusjonsvise kapitler

De institusjonsvise kapitlene er basert på evalueringens datagrunnlag (institusjonenes selvevalueringer, institusjonsbesøkene, institusjonenes refleksjonsnotater og spørreundersøkelsene) samt de sakkyndiges erfaring fra arbeid i lærerutdanning og i skole. Komiteen har primært vurdert lektorutdanningen ved de enkelte institusjonene, men i noen tilfeller skiller også komiteen mellom studieprogrammer eller studieretninger.

De institusjonsvise kapitlene er skrevet med formålet å bidra til videre kvalitetsutvikling av lektorutdanning ved de enkelte institusjonene ved å identifisere utfordringer og gi spesifikke råd om tiltak. Komiteens vurdering av lektorutdanning ved den enkelte institusjonen tar dermed hensyn til institusjonens egenart og de ulike kontekster og situasjoner disse institusjonene befinner seg i.

Dette innebærer at de institusjonsvise kapitlene har ulike fokus og fremstiller ulike aspekter den enkelte institusjonen har vært opptatt av eller funn der den spesifikke institusjonen skiller seg ut. Dette innebærer også at evalueringens datagrunnlag ikke er uttømmende brukt i de institusjonsvise kapitlene, og at disse ikke nødvendigvis fremstiller sammenlignbare data på tvers.

For å sikre likebehandling i kapitlene om hver institusjons lektorutdanning diskuterte komiteen utkast til institusjonsvise beskrivelser og vurderinger både i små grupper og i plenum. De institusjonsvise kapitlene ble også lest på tvers og sammenlignet i vurderingsprosessen.

2.4.2 Tematiske delkapitler

I andre trinn skrev komiteen tematiske delkapitler der de identifiserte og diskuterte felles styrker og utfordringer knyttet til evalueringsspørsmål. Komiteen har også prøvd å løfte frem eksempler på god eller innovativ praksis.

Dette gjorde komiteen ved å trekke på egen ekspertise, spørreundersøkelsene, forskningslitteratur og sammenstilt informasjon fra den institusjonsvise kapitlene i en overordnet analyse på nasjonalt nivå for hvert evalueringstema.

I den sammenhengen er det viktig å påpeke at komiteen under evalueringen opplevde at det ofte var vanskelig å skille mellom de fem evalueringstemaene. Det er dels fordi temaene i praksis er overlappende, og dels fordi det finnes rom for tolkning av hva disse innebærer. Ulike aktører forstår og avgrensar evalueringstemaene på ulike måter. Det så komiteen ikke minst i institusjonenes selvevalueringer og på institusjonsbesøkene, der komiteen for eksempel ofte fikk svar på et annet tema enn det de mente de hadde stilt spørsmål om.

2.4.3 Bruk av data fra spørreundersøkelsene i sluttrapporten

De fleste spørsmålene i spørreundersøkelsene kunne besvares på en femdelt Likert-skala med svarkategoriene «I Ingen / svært liten grad», «I liten grad», «I noen grad», «I stor grad» og «I svært stor grad», i tillegg til svarkategorien «Vet ikke / ikke relevant». Der hvor spørsmålene hadde andre svarkategorier enn dette, vil det bli presentert i teksten.

I omtalen av resultatene slår vi i hovedsak sammen kategoriene «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.²⁰

Det er få svarende på noen av institusjonene i flere av spørreundersøkelsen, og vi viser i hovedsak bare svardata for institusjoner med 20 svarende eller mer på de aktuelle spørsmålene. Nedenfor gjør vi kort rede for hver spørreundersøkelse.

Frafalte lektorstudenter

Undersøkelsen ble sendt til 2 469 frafalte studenter. Totalt svarte 791 på undersøkelsen, noe som gir en svarprosent på tilnærmet 32. Analysenivåene vi opererer med, er primært institusjon og fagretning. Tabell 2-2 viser populasjon, nettutvalg og svarprosent fordelt på institusjon. Tabell 2-3 viser det samme, fordelt på fagretning.

Tabell 2-2: Spørreundersøkelse blant frafalte studenter: populasjon, nettutvalg og svarprosent, etter utdanningsinstitusjon.

	Populasjon	Nettutvalg	Svarprosent
HINN	46	19	41 %
MF	72	17	24 %
NMBU	72	24	33 %
Nord	43	14	33 %
NTNU	467	190	41 %
UiT	215	73	34 %
UiA	146	40	27 %
UiB	306	108	35 %
UiO	859	246	29 %
UiS	189	50	26 %
USN	54	10	19 %
Totalt	2469	791	32 %

Tabell 2-3: Spørreundersøkelse blant frafalte lektorstudenter: Populasjon, nettutvalg og svarprosent, etter fagretning.

	Populasjon	Nettutvalg	Svarprosent
Fremmedspråk	531	167	31 %
Historie/religion	312	93	30 %
Nordisk	401	141	35 %
Realfag	602	188	31 %
Samfunnsfag	380	132	35 %
Ukjent	243	70	29 %
Totalt	2469	791	32 %

Svarprosenten mellom de ulike fagretningene varierer lite. Fagretningen kroppsøving er inkludert i kategorien «Ukjent» ettersom denne kun tilbys ved to institusjoner og har få respondenter.

Aktive lektorstudenter

Populasjonen i denne undersøkelsen er studenter som har hatt opptak til en lektorutdanning for trinn 8–13 i perioden 2013–2019 og som fortsatt (per januar 2021) var registrert som aktiv lektorstudent. Totalt besvarte 1 783 lektorstudenter. Det utgjør 45,1 prosent av populasjonen.

Analysenivåene vi opererer med, er primært institusjon og fagretning. Tabell 2-4 viser populasjon, nettutvalg og svarprosent, etter institusjon.

Tabell 2-4: Spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter: populasjon, nettutvalg og svarprosent, etter utdanningsinstitusjon.

	Populasjon	Nettutvalg	Svarprosent
HINN	80	41	51 %
MF	91	55	60 %
NMBU	95	39	41 %
Nord	118	42	36 %
NTNU	938	448	48 %
UiT	324	152	47 %
UiA	325	119	37 %
UiB	505	224	44 %
UiO	1038	471	43 %
UiS	285	133	47 %
USN	107	59	55 %
Totalt	3951	1783	45 %

Som det kommer frem av tabellen, er det klart flest respondenter på UiO og NTNU, disse utgjør henholdsvis 26 og 25 prosent av alle respondentene. Det er relativt små forskjeller i svarprosent mellom de fleste institusjonene, lavest er det på Nord (36) og UiA (37), høyest på MF (60) og USN (55). Vi har fordelt studieenheter på fagretninger. Navnet på studieprogrammet eller studieretningen studentene var registrert på, er brukt til å tilordne fagretning. Tabell 2-5 gir en oversikt over antall i populasjon og utvalg fordelt på fagretning.

Tabell 2-5: Spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter: populasjon, nettutvalg og svarprosent, fordelt på fagretning.

	Populasjon	Nettutvalg	Svarprosent
Fremmedspråk	700	387	55 %
Historie/religion	584	275	47 %
Kroppsøving	156	72	46 %
Nordisk	660	338	51 %
Realfag	815	378	46 %
Samfunnsfag	628	325	52 %
Ukjent	408	8	2 %
Totalt	3951	1783	45 %

Som det kommer frem av tabellen, er det flest respondenter på fremmedspråk og realfag med nesten 400, færrest er det på kroppsøving med noe under 100. Det er relativt små forskjeller i svarprosent mellom fagretningene.

Siden institusjonene har ulik organisering av lektorutdanningene og ulik praksis rundt registrering av lektorutdanningene i FS, var det i utgangspunktet ikke mulig å sammenligne studieprogram med studieprogram eller studieretning med studieretning på tvers av alle institusjonene. Vi har derfor gruppert dataene i fagretninger.

Nyutdannede lektorer

Analysenivåene vi opererer med, er primært fagretning og institusjon, men også hva slags skole lektorene jobber ved (om det er ungdomsskole eller videregående skole). Tabell 2-6 viser antall i populasjon, nettoutvalg og svarprosent, etter institusjon.

Tabell 2-6: Spørreundersøkelse blant nyutdannede lektorer: antall i populasjon, nettoutvalg og svarprosent, etter utdanningsinstitusjon.

	Populasjon	Nettoutvalg	Svarprosent
HINN	27	12	44%
MF	40	18	45%
NMBU	40	15	38%
Nord	20	12	60%
NTNU	384	181	47%
UiT	96	39	41%
UiA	84	24	29%
UiB	132	65	49%
UiO	374	164	44%
UiS	73	29	40%
USN	31	15	48%
Totalt	1301	574	44%

Vi har fordelt studieenheter på seks fagretninger. Vi har tilordnet enheter til fagretning ved å bruke navnet på studieprogrammet eller studieretningen hvor de ferdige lektorene var registrert. Tabell 2-7 viser oversikt over antall i populasjon og nettoutvalg for de ulike fagretningene og det endelige antallet respondenter innen hver fagretning (etter tilordning av respondenter fra UiA).

Tabell 2-7: Spørreundersøkelse blant nyutdannede lektorer: populasjon og nettoutvalg – fagretningene

	Populasjon	Nettoutvalg	Svarprosent
Fremmedspråk	272	122	45%
Historie/religion	167	70	42%
Kroppsøving	14	4	29%
Nordisk	240	114	48%
Realfag	282	125	44%
Samfunnsfag	256	119	46%
Ukjent	70	20	29%
Totalt	1301	574	44%

Ledere i skolen

Undersøkelsen ble sendt til 2 781 ledere ved videregående skoler, til 2 338 ledere ved ungdomsskoler og 44 ledere ved kombinerte ungdoms- og videregående skole. Den totale populasjonen var 5 163. Totalt besvarte 1 547 ledere ved skoler skjemaet. 797 av svarene var fra ledere ved videregående skoler, 736 ved ungdomsskoler og 14 ved kombinerte skoler. Svarprosenten endte til slutt på 30 prosent: 21 prosent fullførte hele skjemaet og 9 prosent svarte på deler av det. Dersom vi tar høyde for dem vi fikk returmelding fra og at en viss andel ikke så e-posten, er det sannsynlig at svarprosenten ville vært noe høyere.

Undervisere ved lektorutdanningene

Undersøkelsen ble gjennomført som en del av NOKUTs Underviserundersøkelse. Blant respondentene i Underviserundersøkelsen var det 531 undervisere (9 prosent) som hadde studenter som tilhører 5-årig integrert lektorutdanning for trinn 8–13 på emnet de underviser i. Disse utgjør utvalget for analysen av undervisere som har lektorstudenter på emnet.

Analysenivåene vi opererer med, er primært institusjon, type emne de underviser i (disiplinfag, pedagogikk eller fagdidaktikk) og fagretning (kun for undervisere innen disiplinfag).²¹

Tabell 2-8 viser hvordan respondentene i utvalget fordeler seg etter hvilken institusjon de jobber ved. Tabellen viser kun de elleve institusjonene som tilbyr 5-årig integrert lektorutdanning for trinn 8–13.

Tabell 2-8: Utvalget for de som underviser lektorstudenter, etter institusjon.

Underviser lektorstudenter		
	Antall	Andel
I alt	531	100%
Institusjon		
HINN	10	2 %
MF	10	2 %
NMBU	25	5 %
Nord	34	6 %
NTNU	120	23 %
UiT	58	11 %
UiA	40	8 %
UiB	65	12 %
UiO	115	22 %
UiS	34	6 %
USN	20	4 %

2.4.4 Kvalitetssikring og publisering av evalueringsrapporten

I juli 2022 sendte NOKUT utkast til evalueringsrapporten til kritiske lesere. De kritiske leserne gikk gjennom rapporten og kom med sine kommentarer og innspill i første halvdel av august 2022. Deretter diskuterte komiteen sammen med prosjektgruppa i NOKUT kommentarene og innspillene fra de kritiske leserne og bearbeidet rapporten.

I september 2022 mottok institusjonene relevante kapitler av siste utkast til evalueringsrapporten for kontroll av faktiske feil og eventuelle misforståelser. Institusjonene fikk også muligheten til å ta opp eventuelle bekymringer knyttet til beskrivelsen og vurderingen av sin(e) lektorutdanning(er) eller til komiteens anbefalinger. Komiteen og NOKUT gikk gjennom kommentarene og gjorde nødvendig endringer.

I oktober 2022 mottok institusjonene den ferdigstilte evalueringsrapporten til gjennomlesning med muligheten til å uttale seg om rapporten med 2 ukers frist.

Rapporten ble deretter publisert på NOKUTs nettsider sammen med institusjonenes uttalelser.

3 Evaluering av lektorutdanning for trinn 8–13 i Norge

3.1 Nasjonal styring og institusjonell autonomi

3.1.1 Innledning

Lektorutdanningene for trinn 8–13 er underlagt nasjonale lover og regler som gjelder for universiteter og høyskoler i Norge. Lektorutdanningene styres også nasjonalt gjennom rammeplaner og nasjonale retningslinjer. Norske universiteter og høyskoler er imidlertid forvaltningsorganer med særskilte fullmakter og med frihet til å styre seg selv i faglige, økonomiske og organisatoriske spørsmål. Dette innebærer at lektorutdanningene også vil kunne være underlagt regler og lover som institusjonene selv har utviklet for sine utdanninger. Det er institusjonenes styre som er det øverste organet ved institusjonene (universitets- og høyskoleloven, 2005, § 9-1). Alle beslutninger ved institusjonen treffes etter delegasjon fra styret og på styrets ansvar.

3.1.2 Nasjonal styring av lektorutdanningen

Styringen av lektorutdanningene skjer ikke innenfor et vakuum, men bør også forstås sett i lys av de generelle endringene og reformene som har preget norsk høyere utdanning i den senere tid. De siste tiårenes endringer i styring og ledelse av høyere utdanning knyttes gjerne til innføringen av Kvalitetsreformen på 2000-tallet. Endringene som fulgte av reformen er beskrevet som en overgang fra en kollegial modell der vitenskapelig ansatte selv valgte sine egne ledere, og valgte vitenskapelig ansatte hadde besluttende myndighet på sitt nivå til en mer konsernpreget modell hvor toppledelsen har økt makt og myndighet (Johansen, 2020; Bleiklie m.fl., 2017). Kvalitetsreformen la til grunn at institusjonene skulle få større autonomi, samtidig som implementeringen av reformen innførte nye styringssystemer, finansieringsordninger og kvalitetssikringssystemer med nye krav til og dokumentasjon av kvalitet og produktivitet med konsekvenser for institusjonenes prioriteringer. Evaluering av reformen har vist at selv om institusjonell autonomi ble økt på noen områder, så har også styringen gjennom mål- og rapporteringssystemer økt med reformen (Bleiklie m.fl., 2017).

Sentrale reformelementer med særlig relevans for lektorutdanningene i dag er de nye kriteriene og standardene for organisering av studietilbud for alle studier og studieprogram som opprettes, ny gradsstruktur og ordninger for oppfølging av studentene i bachelor- og masterløp, krav om studieplaner med læringsutbytter og etter hvert også andre elementer i planverk. Det ble også satt krav for sammensetningen av fagkompetanse rundt utdanningene der minst 20 prosent av det samlede fagmiljøet skal være personer med førstestillingskompetanse på bachelornivå, mens det for studier på masternivået skal være 40 prosent som innehar førstekompetanse og 10 prosent skal være professorer eller dosenter (Johnsen, 2020). En annen mye diskutert konsekvens av reformen er økt modularisering der studier blir splittet opp i mindre enheter og moduler som for eksempel emner på 7,5 studiepoeng og mindre. Det har vært pekt på at dette kan ha ført til fragmentering av studieinnhold, og at studentene får for liten mulighet til fordypning (Aamodt m.fl., 2014).

Autonomi og rammeplanstyring

Universiteter og høyskoler skal ha frihet til å styre seg selv iblant annet faglige spørsmål. Likevel er lektorutdanningene, som de øvrige lærerutdanningene, rammeplanstyrte utdanninger. Hvordan lærerutdanning generelt og lektorutdanningene mer spesielt bør styres er et tema som diskuteres jevnlig i sektoren. Ekspertutvalget for lærerrollen tematiserte dette ved å peke på at bruken av rammeplaner og utformingen av disse også ble diskutert i forbindelse med innføringen av kvalitetsreformen i høyere utdanning (Dahl m.fl., 2016). Den gangen pekte departementet på at planene måtte bli mindre omfattende og detaljerte samtidig som planene også var viktige virkemidler for å sikre kvalitet i yrkesutøvelsen. Kunnskapsdepartementets innføring av den femårige integrerte lektorutdanningen i 2013 innebar en utvidelse av rammeplanenes virkeområde til også å gjelde masternivå. Utvalget beskriver også hvordan lærerstandens historie i Norge har vært preget av «den seiglivede sosiokulturelle og ideologiske kløften mellom folkeskolens lærere og den høyere skolens lektorer», og at med introduksjonen av styringsreformen Kunnskapsløftet i 2006 ble denne motsetningen overskredet (Dahl m.fl., 2016, s. 44). Ekspertutvalget pekte på at dette skyldtes reformens felles grep om grunnskolen og den videregående skolen som minsket forskjellene mellom dem. På den ene siden er grunnskolen blitt mer kunnskaps- og læringsorientert, mens på den andre siden er den videregående skolen blitt en forlengelse av den obligatoriske skolen der alle har rett til studieplass. Reformen i grunnskolelærerutdanningen har brakt den nærmere lektorenes universitetsbaserte utdanning, mens utviklingen av de integrerte lektorprogrammene innebærer en tilnærming til grunnskolelærerutdanningen. Ekspertutvalget karakteriserer dette som en tendens til konvergens forsterket av endringer i norsk høyere utdanning, der forskjellene mellom lange universitetsstudier og kortere, yrkesrettede høgskoleutdanninger er gradvis brutt ned.

Ifølge Lea (2021) innebar lektorutdanningen i universitetsmodellen at studentene først fordypet seg i fagstudier som skulle omfatte minst to av skolens undervisningsfag. Studentene tok en grad som ble supplert med en ettårig praktiskpedagogisk tilleggsutdanning, for slik å bli enten adjunker eller lektorer. Fra rundt 2005 har de høyere utdanningsinstitusjonene tilbudt den femårige integrerte lektorutdanningen basert på rammeplan for lektorutdanning 8–13. Lektorutdanningen har fra begynnelsen vært femårig (som skiller den fra de tidligere kombinasjonene med bachelorgrad og praktisk pedagogisk utdanning, den fireårige adjunktutdanningen, mastergrad og praktisk pedagogisk utdanning, den seksårige lektorutdanningen). Lea (2021) beskriver lektorutdanningen som en slags blanding av grunnskolelærerutdanningen og universitetets tradisjonelle lærerutdanning ved at den ligner grunnskolelærerutdanningen i at den er en yrkesutdanning. Samtidig likner den også på den tradisjonelle universitetslærerutdanningen på den måten at studentene følger undervisningen i sine fremtidige undervisningsfag sammen med andre studenter som studerer de samme fagene. Utdanningens historiske bakgrunn og utvikling frem til i dag gir på flere måter et grunnlag for spenninger som preger lektorutdanningens form og innhold.

Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13

I det videre ser vi nærmere på rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 ettersom rammeplanens form og innhold er av høy relevans for dels den nasjonale styringen av utdanningen, men også for rammebetingelsene universiteter og høyskoler har for egen styring og arbeid med utdanningene. Rammeplanstyringen av utdanningen er en viktig del

av denne evalueringens fokus og noe institusjonene er bedt om å reflektere over i selvevalueringssrapportene.

Rammeplanforskriften ble fastsatt i 2013 og er justert to ganger, i 2014 og 2016. Den består av seks paragrafer og er et relativt kortfattet dokument som tar for seg utdanningenes formål og virkeområde, læringsutbytte, struktur og innhold, nasjonale retningslinjer, kjennetegn og programplan, fritaksbestemmelser og ikrafttredelse og overgangsregler.

Det fastslås i § 1 *Virkeområde og formål* at planen tar for seg utdanning som kvalifiserer for tilsetning som lektor (med henvisning til opplæringsloven (1998, § 10-1)) og dermed noe som understreker rammeplanens vektlegging av utdanningens målsetting om å kvalifisere for yrkesutøvelse som lektor. Det vises videre til at utdanningsinstitusjonene skal tilby en lektorutdanning for trinn 8–13 som er integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. I tillegg skal utdanningen være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis. Utdanningen skal også imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen.

Under samme paragraf tydeliggjøres det ytterligere at lektorutdanningen skal kvalifisere lektorer som kan bidra til å videreutvikle skolen som institusjon for både læring og dannelse, ivareta opplæring om samiske forhold og samiske barn og ungdoms rette til opplæring, og det fastsettes også her at utdanningen skal være rettet mot undervisning på trinn 8–13.

I neste paragraf fastsettes læringsutbyttet ferdige lektorkandidater skal ha etter endt utdanning innenfor de tre områdene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse i tråd med det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket. Tekstboks 3-1 viser noen eksempler på læringsutbytteformuleringer.

Tekstboks 3-1: Eksempler på et utvalg læringsutbytter i forskrift om rammeplan for lektorutdanning (Kilde: forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013, § 2)

Kunnskap

Kandidaten

- har avansert kunnskap innenfor valgte fag og spesialisert innsikt i et profesjonsrelevant fagområde
- har inngående kunnskap om vitenskapelige problemstillinger, forskningsteorier og -metoder i faglige, pedagogiske og fagdidaktiske spørsmål
- har kunnskap om utviklingen av skolen som organisasjon og fagene som skole-, kultur-, og forskningsfag og bred forståelse for skolens mandat, opplæringsverdigrunnlag og opplæringsløpet

Ferdigheter

Kandidaten

- kan orientere seg i faglitteratur, analysere og forholde seg kritisk til informasjonskilder og eksisterende teorier innenfor fagområdene
- kan gjennomføre et selvstendig, avgrenset og profesjonsrelevant forskningsprosjekt under veiledning og i tråd med gjeldende forskningsetiske normer
- kan beskrive kjennetegn på kompetanse, vurdere og dokumentere elevs læring, gi læringsfremmende tilbakemeldinger og bidra til at elevene kan reflektere over egen læring og egen faglige utvikling.

- kan identifisere særskilte behov hos barn og unge, herunder identifisere tegn på vold eller seksuelle overgrep. På bakgrunn av faglige vurderinger skal kandidaten kunne etablere samarbeid med aktuelle tverrfaglig og tverretatlige samarbeidspartnere til barnets beste.

Generell kompetanse

Kandidaten

- kan bidra til innovasjonsprosesser og nytenkning og gjennomføre profesjonsrettet faglig utviklingsarbeid og legge til rette for at lokalt arbeids-, samfunns- og kulturliv kan involveres i opplæringen
- kan opptre profesjonelt og kritisk reflektere over og analysere faglige, profesjonsetiske, forskningsetiske og utdanningspolitiske spørsmål og problemstillinger
- kan bygge relasjoner til elever og foresatte, og samarbeide med aktører som er relevante for skoleverket.

Læringsutbytteformuleringene er beskrevet på et overordnet nivå samtidig som formuleringene i planen tydelig markerer utdanningens innhold og mål, som for eksempel et tydelig profesjonsperspektiv der det understrekes at kandidatene gjennom utdanningen skal kvalifiseres til arbeid i skolen. Fag, fagdidaktikk og pedagogikk er forventet å bli undervist på en slik måte at kandidatene kan finne måter å sammenføre og integrere de tre delene til noe mer enn hver del kan for seg. Det stilles også klare forventninger til kandidatens forståelse for skolen som samfunnsinstitusjon, ivaretagelse av alle elever og deres foresatte, så vel som kollegaer. Kandidatene skal også kunne gjennomføre et profesjonsrelevant forskningsarbeid og ta i bruk forskning og utvikle skolens arbeid gjennom innovasjon og nytenkning med stor grad av selvstendighet. Uten å ha omtalt alle læringsutbyttene her kommer det klart frem at rammeplanen på flere felter kan anses å være ambisiøs på både kandidatens og utdanningens vegne. Det er også verdt å merke seg hvordan rammeplanen vektlegger selvstendighet i kandidatens kompetanse (som ofte er et viktig krav i rammeplaner og et mye brukt begrep i læringsutbytteformuleringer generelt) samtidig som dagens fokus på betydningen av samarbeid og kollegafelleskap ikke synes å være fremhevet i like stor grad.

Når det gjelder utdanningens omtale av struktur og innhold i § 3, vises det til at utdanningen skal utgjøre 300 studiepoeng og gi mastergrad. Lektorutdanningen omfatter tre fag, og det stilles følgende minstekrav til omfang av studiepoeng i hvert fag:

- Fag 1: minst 160 studiepoeng i et fag som gir undervisningskompetanse på trinn 8–13
- Fag 2: minst 60 studiepoeng i et fag som gir undervisningskompetanse på trinn 8–13
- Profesjonsfag: minst 60 studiepoeng, fordelt med minst 30 studiepoeng pedagogikk og minst 30 studiepoeng fagdidaktikk. Fagdidaktikk skal være tilpasset og relevant for studentenes fag 1 og fag 2. Den enkelte institusjon fordeler selv inntil 20 studiepoeng på ett eller flere av de tre fagene.

Rammeplanen understreker i eget punkt at det i det tredje studieåret inngår en obligatorisk bacheloroppgave i fag 1 eller fag 2, og at en profesjonsrelevant masteroppgave av minimum 30 studiepoengs omfang skal inngå i fag 1. Hva som menes med at en masteroppgave er profesjonsrelevant er ikke beskrevet nærmere, noe som gir et grunnlag

for fortolkning i de ulike utdanningene (se 3.5.2 for en diskusjon av evalueringsfunn knyttet til dette spørsmålet).

Det vises også til at utdanningen skal organiseres på en måte som sikrer progresjon og sammenheng mellom de faglige elementene som inngår. Fagene i utdanningen skal være forskningsbaserte og forankret i et forskningsaktivt fagmiljø. Det heter også at utdanningen skal være nivåddifferensiert. Dette innebærer at 60 prosent av utdanningen skal defineres som studier på lavere grads nivå, mens 40 prosent av utdanningen skal kunne defineres som studier på høyere grads nivå. Her presiseres det også at fag 1 og profesjonsfaget skal bestå av både lavere og høyere grads studier.

Under denne paragrafen påpekes det også at profesjonsfaget særlig skal ivareta sammenhengen mellom fagområder, pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. I profesjonsfaget inngår også vitenskapsteori og metode. Profesjonsfaget er beskrevet som den «lærerfaglige plattformen i utdanningen» som skal være praktisk rettet, et verdi- og dannelsesfag og som skal gi studentene en felles identitet som lærer i skolen. (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning, 2013, § 3)

Rammeplanen omtaler praksisopplæringen grundig og detaljert. Praksisopplæringen skal være veiledet, vurdert og variert. Omfanget av praksis skal være minst 100 arbeidsdager og knyttes til profesjonsfaget, fag 1 og fag 2. Praksisopplæringen skal fordeles over minst fire av fem studieår, og det skal være progresjon i praksisopplæringen. Dette er et punkt som flere av institusjonene i evalueringen har berørt og som blir tematisert videre i denne rapporten (se for eksempel 3.3.2).

Studentene skal i løpet av de to siste årene i utdanningen ha en sammenhengende praksisperiode med særlig fokus på selvstendig opplæringsansvar. Denne skal utgjøre grunnlaget for en sluttvurdering av studenten. Studentene må ha bestått studieårets praksis for å kunne gå videre i praksisopplæringen. All praksis må være avsluttet og bestått før avsluttende eksamen. Studentene skal ha praksis både i ungdomsskole og i videregående opplæring. Det skal sikres at studenter med fagbakgrunn i fellesfagene i videregående opplæring, møter elever på ulike studieprogrammer i løpet av praksisopplæringen. Studenter som er tilsatt i skolen, bør ha minimum 50 prosent av praksis på annen skole enn egen arbeidsplass.

I rammeplanens § 4 omtales forholdet mellom rammeplanene, retningslinjer og institusjonenes programplaner. Der fastsettes det at den enkelte institusjon, med utgangspunkt i forskriften og nasjonale retningslinjer, skal utarbeide programplaner for utdanningen med bestemmelser om faglig innhold inkludert samiske emner, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsordninger.

§ 5 og 6 omtales ikke spesielt her, da de handler om muligheter for fritak fra fag for studenter og lovens ikrafttredelse.

Samlet sett kan forskrift om rammeplan for lektorutdanningen for trinn 8–13 anses som et tydelig uttrykk for landets krav, forventinger og ambisjoner til utdanningene og til kandidatens funksjonsdyktighet etter endt studie. Detaljeringsgraden varierer i forskriften og blir spesielt tydelig når det gjelder forvaltningen av praksisopplæringen, men også forholdet mellom fagene og profesjonsfagets rolle.

Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13

Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013) gir de overordnede føringene for utdanningen og ligger til grunn for nasjonale retningslinjer (NRLU, 2017). Retningslinjene utfyller forskriften og skal sikre en nasjonalt koordinert lektorutdanning for trinn 8–13 som oppfyller kravene til kvalitet i utdanningen. Dette innebærer at nasjonale myndigheter har angitt føringer for innholdet i utdanningene gjennom å definere rammene for innholdet i lektorutdanningene i forskriftsform. I tillegg har det blitt utformet nasjonale retningslinjer for lektorutdanningene av institusjonenes medlemsorganisasjon Universitets- og høgskolerådet (UHR). UHR beskriver på nettsidene sine hvordan retningslinjene skal bidra til å utvikle felles standarder om hva som er god lærerutdanning, de skal være dynamiske dokumenter som skal utvikles og endres ved behov, i tett samarbeid mellom fagmiljøene i lærerutdanningene, skole og barnehage.

I perioden 2014–2018 var det i UHR nedsatt programgrupper for hver av de åtte typene av lærerutdanning. Programgruppene hadde ansvar for utvikling og jevnlig revisjon av de nasjonale retningslinjene, slik at de til enhver tid skal kunne bidra til at lærerutdanningene utvikler seg i tråd med politiske føringer og kompetansebehovene i yrkesfeltene det utdannes til. I løpet av 2018 ble det vedtatt nye nasjonale retningslinjer for alle åtte lærerutdanningene.

Fra og med 2019 har UHR-Lærerutdannings nasjonale fagorgan²² hatt ansvaret for at de nasjonale retningslinjene til enhver tid er relevante for nasjonal dialog og samarbeid om kvalitet i lærerutdanningene, i nært samspill med samarbeidspartnere i praksis- og yrkesfelt (jfr. UHRs nettside).

Retningslinjene skal utfylle rammeplanen og bidra til å sikre en nasjonal koordinering av lektorutdanning for trinn 8–13. Retningslinjene skal være førende for universitetenes og høyskolenes studieprogram og emneplaner. I det videre presenteres et utvalg hovedelementer fra retningslinjene for lektorutdanningene, da det finnes en rekke presiseringer med relevans for forståelsen av styringen av utdanningen og denne evalueringen. Detaljer om studiets struktur og innhold er nærmere beskrevet i retningslinjene.

Institusjonenes ledelse har ansvar for å sikre at studietilbudet er i tråd med gjeldende forskrift og retningslinjer. Organiseringen av utdanningen skal sikre helhetlige studieprogram gjennom ledelse og organisering som involverer alle relevante fagmiljøer. I retningslinjene heter det også at godt samarbeid og kommunikasjon på tvers av fagmiljøer er en forutsetning for utdanningsprogrammer av høy kvalitet. Utdanningen skal fremme integrering av teori og praksis, faglig progresjon, gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring. Videre heter det at studietilbudet skal være faglig oppdatert og ha en tydelig relevans for profesjonen det utdanner til. Når det gjelder studenten, skal de ha en aktiv rolle i egen læringsprosess og vite hva som forventes for å lykkes som student. Retningslinjene anerkjenner at lektorstudiet innebærer møter med mange fagmiljøer, både på campus og i skolen, og det vises til at fagmiljøene i fellesskap og gjennom et gjensidig og likeverdig partnerskap har felles ansvar for å realisere utdanningen. Det vises her helt konkret til at: «Det er derfor viktig at studiedesignet for de integrerte programmene er bygd opp på en slik måte at praksisopplæringen inngår som et integrert kunnskapsområde.» (s.4).

Den enkelte institusjon skal også utvikle en programplan for studiets oppbygning og struktur, læringsutbyttebeskrivelser som ivaretar rammeplanens faglige innhold og med en plan for hvordan 100 dager praksis vil bidra til å styrke studentenes læringsprogresjon over

fem år. Videre beskrives det hvordan studiet består av to studiefag (fag 1 og fag 2) som bygges opp av studieemner som samlet skal gi kunnskap, ferdigheter og kompetanse med relevans for det aktuelle skolefaget. Det vises også her til at det faglige innholdet og læringsaktivitetene på campus, så vel som i skolen, samlet skal bidra til å gi studenten trygghet i hvordan fagkunnskap fra studiene transformeres inn i skolefaget og elevers ulike læringsbehov. Retningslinjene beskriver hvordan det skal gjennomføres en fordypningsoppgave i løpet av tredje studieår i fag 1 eller fag 2. Oppgaven skal bidra til å gi studentene trening i å gjennomføre et avgrenset FoU-prosjekt. Retningslinjene angir flere krav til hvordan fordypningsoppgaven skal være. Når det gjelder masteroppgaven, skal den ha et omfang på minimum 30 studiepoeng og være forankret i temaer og problemstillinger fra forsknings- og utviklingsarbeid som er relevant for profesjonsutøvelsen. Her beskrives også flere føringer for hvordan oppgavearbeidet skal være og gjennomføres, som for eksempel at studenten kan velge å fordype seg i disiplinfaglige eller fagdidaktiske problemstillinger eller en kombinasjon av disse. Profesjonsfaget skal bestå av minst 30 studiepoeng fagdidaktikk og 30 studiepoeng pedagogikk. Faget har et særlig ansvar for å ivareta sammenheng mellom fag 1 og 2, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæringen. Faget skal være praktisk rettet og bidra til å gi kandidaten kunnskaper og ferdigheter for yrkesutøvelse, for analyse av utdanningsfeltet og for å videreutvikle profesjonen. Videre heter det blant annet at: «Institusjonen skal legge til rette for helhet og sammenheng mellom pedagogikk og fagdidaktikk, samt utvikle planer som ivaretar progresjon. Studenten skal ha fagdidaktikk i både fag 1 og fag 2.» (s.12). Innholdet i fagdidaktikk, pedagogikk og praksis er også nærmere beskrevet i retningslinjene.

Når det gjelder praksis, vises det til at det er utdanningsinstitusjonene som har det overordnede ansvaret for innhold, kvalitet og vurdering i praksis og for progresjon i og mellom praksisperiodene. Praksis skal organiseres på en slik måte at den bidrar til helhet og sammenheng i utdanningen, og det forutsettes samarbeid mellom studenter, lærerutdannere, praksislærere og ledelse ved praksisskolene om planlegging, gjennomføring og evaluering av praksis. Det fremheves at praksisopplæringens innhold og rammebetingelser skal evalueres kontinuerlig. Fra skolens side er det rektor som har det overordnede ansvaret for praksisopplæringen ved skolen og som skal sørge for at det legges gode rammer for den. Praksisopplæringen skal organiseres i tråd med lærerutdanningens programplaner, og skolens ledelse skal delta i aktuelle samarbeidsfora mellom institusjon og skole (se 3.2.2 for en diskusjon av evalueringsfunn knyttet til samarbeid om praksis).

Studier av studieplanarbeid

Institusjonenes egne studieplaner skal altså imøtekomme kravene i rammeplanene og føringene i retningslinjene. Både rammeplaner og retningslinjer har rom for tolkning og tilpasninger i tråd med lokale behov og egenart, og det heter i retningslinjene at institusjonene ikke skal reprodusere retningslinjene. Studier av studieplaner har imidlertid vist at målformuleringer og språk- og begrepsbruk i rammeplaner og retningslinjer i stor grad kopieres i lærerutdanningenes studieplaner fremfor at institusjonene utvikler egne fortolkninger og innholdsbeskrivelser (for eksempel Prøitz & Aasen, 2017; Prøitz m.fl., 2017). Samtidig kan vi for eksempel se at sammenliknet med tilsvarende utdanning i England så stopper den norske formelle juridiske styringen av lærerutdanningene med de nasjonale rammeplanene. Innenfor det engelske lærerutdanningssystemet finnes det flere kontrollpunkter i løpet av utdanningen der lærerstudenter for eksempel skal gjennomgå obligatoriske sertifiseringer underveis i studiet. Et karaktertrekk ved det engelske systemet

er også at det i stor grad er profesjonens egne organisasjoner i samarbeid med myndigheter og institusjon som gjennomgående fastsetter standarder og kvalifikasjonskrav i utdanningen (Prøitz m.fl., 2017). Sammenliknet med for eksempel England har altså institusjonene og faglig ansatte i lærerutdanningene i Norge relativt sett større grad av autonomi når det gjelder det faglige innholdet innenfor de fastsatte rammene. Hvorvidt dette handlingsrommet tas i bruk i for eksempel lektorutdanningene er imidlertid et empirisk spørsmål som denne evalueringen har sett nærmere på, blant annet i dette delkapitlet.

I den senere tid har rammeplanstyringen som fenomen blitt aktualisert av det regjeringsoppnevnte Universitets- og høyskolelovutvalget i 2018. Utvalget fikk i oppdrag å gå gjennom regelverket for universiteter og høyskoler og leverte NOU 2020:3 med forslag om ny universitets- og høyskolelov i februar. Lovforslaget bygger på de samme prinsippene som gjeldende lov, inkludert prinsippet om institusjonenes autonomi, men utvalget mener imidlertid at styringen av universitetene og høyskolene «samlet sett bør bli noe mindre enn i dag, og peker på at institusjonene i større grad bør samordne seg og gjøre prioriteringer som møter samfunnets behov» (NOU 2020: 3, s. 45). Utvalget viser til at den samlede styringen av sektoren er for omfattende. Likevel anbefaler utvalget en videreføring av rammeplanstyring av blant annet lærerutdanning for å sikre likebehandling. Utvalget understreker samtidig at denne styringen ikke bør være mer detaljert enn nødvendig (NOU 2020:3, s. 87). I dag er det i departementet igangsatt et omfattende arbeid med å hente inn innspill fra sektoren for det videre arbeidet med å revidere lærerutdanningenes rammeplaner, inkludert lektorutdanningene.

Evalueringens fokus på nasjonal styring og autonomi

Evalueringens fokus på nasjonal styring og autonomi er knyttet til rammene og handlingsrommet i nasjonale strategi- og styringsdokumenter (forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, nasjonale retningslinjer for lærerutdanning for trinn 8–13 og *Lærerutdanning 2025*), og hvilke muligheter og utfordringer dette medfører for arbeidet med utdanningskvalitet i de ulike lektorutdanningene.

Komiteen har undersøkt hvordan aktørene i evalueringene forstår og bruker dokumentene, og hvordan de opplever dokumentenes nytte og handlingsrom (med utvalgte aktører menes de spesifikke aktørene som blir valgt ut som informanter i evalueringen). Komiteen skulle også se på nasjonal finansiering av lektorutdanning opp mot nasjonale ambisjoner og institusjonelle ressurser og prioriteringer. Komiteen har lagt til grunn to overordnede problemstillinger for dens arbeid med evalueringen innenfor dette temaet.

1. Hvordan forstås og brukes sentrale nasjonale strategi- og styringsdokumenter av utvalgte aktører i lektorutdanningene?
2. Hvordan fremmer og hemmer nasjonale styrings- og strategidokumenter arbeidet med kvalitet i lektorutdanningene?

Viktige underpunkter i arbeidet med disse to problemstillingene er blant annet:

- kjennskap til og fortolkning av nasjonale styrings- og strategidokumenter (rammeplanen, retningslinjene, *Lærerutdanning 2025* med mer) i lektorutdanningene ved UH-institusjonene
- aktørenes opplevelse av rammene, handlingsrommet og faglig frihet i nasjonale styrings- og strategidokumenter

- opptakskrav, rekruttering til lektorutdanning og muligheter for innpassing av tidligere utdanning
- fullføring, forsinkelser, omvalg og frafall i lektorutdanningene
- nasjonal finansiering av lektorutdanningen
- praksisfeltets medansvar for lektorutdanning, forventninger om profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning
- nasjonale ambisjoner og institusjonelle ressurser og prioriteringer

Evalueringene har fungert som peilepunkter for arbeidet med evalueringen, og i arbeidet har det ikke alltid kommet frem god nok informasjon om perspektiver på nasjonal styring og autonomi blant alle aktørene. For eksempel har de fleste institusjonene omtalt dette temaet i selvevalueringene sine, men ikke nødvendigvis hatt så mye å si om dette i forbindelse med institusjonsbesøkene. Dette innebærer at resultatene våre er forankret i den informasjonen vi har hatt til rådighet og kan altså ikke anses å gi et uttømmende bilde av situasjonen (jfr. omtale av dette også i kapittel 2).

3.1.3 Funn fra evalueringen

Begrepsforståelser: «Profesjonsrettet» og «forskningsbasert»

I forbindelse med evalueringens oppdrag til institusjonene om å skrive en selvevaluering ble de spurt om deres forståelse av rammeplanens begreper: «profesjonsrettet» og «forskningsbasert». Så og si alle institusjonene har beskrevet hvordan de ser på disse begrepene i lektorutdanningene sine. Ettersom dette er helt sentrale begreper i rammeplanen, har vi sammenfattet hovedtrekkene i institusjonenes forståelser av begrepene. Komiteen har merket seg at det er ulike forståelser av begrepene, men også at de i stor grad overlapper. I noen tilfeller har institusjonene også beskrevet sine forståelser av begrepene sett i sammenheng.

Når det gjelder forståelsen av begrepet profesjonsrettet, er det flere likheter i hvordan dette er beskrevet i rapportene. Vi ser også at det er ulike lokale varianter, og at det påpekes i selvevalueringene at det er delte meninger om betydningen internt ved den enkelte lektorutdanning. Gjennomgående vises det til at det at utdanningen er profesjonsrettet innebærer å arbeide tverrfaglig, å bygge på et helhetlig syn om hva det vil si å være lærer, at det er balanse mellom disiplin og didaktikk og at utdanningen har nær kontakt med skolen som institusjon. Tekstboks 3-2 viser noen eksempler på beskrivelser fra selvevalueringene.

Tekstboks 3-2: Eksempler på beskrivelser av begrepet «profesjonsrettet». (Kilde: Selvevalueringene)

«Det er mange ulike oppfatninger om hva det vil si at lektorutdanning er profesjonsrettet, noen viser til større tverrfaglig samarbeid med tydelig didaktisk innretning, andre etterlyser balanse mellom disiplinorientert og didaktisk orientert undervisning.»

«Med begrepet «profesjonsrettet» forstår vi at Lektorprogrammet skal forholde seg til lærerprofesjonen praktisk, konstruktivt og kritisk. Utdanningen er profesjonsrettet når den bygger på et helhetlig syn på hva det vil si å være lærer.»

«En profesjonsrettet lektorutdanning tolker vi som i nær kontakt med skolen som institusjon og arbeidsplass, med vekt på lærerrollen i og utenfor klasserommet, og med en sterk fagdidaktisk kunnskap.»

«At lektorutdanningen er profesjonsrettet, handler om at den forbereder studenter for profesjonsutøvelse som lærer. Vi forstår derfor profesjonsretting av utdanningen som grep (valg av kunnskapsinnhold, læringsaktiviteter m.m.) som gjøres for at utdanningen skal være profesjonsrelevant. Praksisfeltet bidrar til å gjøre Lektorprogrammet profesjonsrettet ved at representanter fra partnerskoler, særlig universitetsskoler, deltar i styring, utvikling og gjennomføring av lektorutdanningen både på campus og i praksis.»

Når det gjelder begrepet forskningsbasert, synes det å være større enighet omkring institusjonenes forståelser. Noen viser imidlertid til at begrepet må forstås på litt ulike måter ut fra hvor i lektorstudiet man befinner seg, og at det å være forskningsbasert vil innebære ulike ting tidlig i studiet og senere i studiet. Gjennomgående vises det til at forskningsbasert innebærer at de som underviser, er aktive forskere i det feltet de underviser. En annen gjennomgående forståelse er at studentene i utdanningen skal møte forskningslitteratur, og at studenten skal drive forskning i utdanningen eller utvikle forskningsforståelse gjennom selvstendig arbeid med forskning. Tekstboks 3-3 viser noen eksempler på beskrivelser fra selvevalueringene.

Tekstboks 3-3: Eksempler på beskrivelser av begrepet «forskningsbasert». (Kilde: Selvevalueringene)

«At utdanningen er forskningsbasert forstås som at de som underviser er aktive forskere på området de underviser på selv; at de som underviser bruker andre sin forskning aktivt i undervisningen; at studentene blir involvert i forskning i studiet; at oppbyggingen av utdanningen, altså innhold, organisering og aktiviteter, er basert på forskning. Dette betyr at både profesjonsfagene og disiplin-fagene skal være profesjonsrettede og forskningsbaserte.»

«Vi forstår «forskningsbasert» lektorutdanning som noe som kommer til uttrykk på flere måter: 1. Studentene leser og bruker forskningsbasert litteratur gjennom studiet, både i disiplin-fagene og i profesjonsfaget. For å oppnå læringsmålene i emnene innenfor lektorprogrammet, må studentene arbeide selvstendig med forskningsbasert litteratur. I enkelte emner er diskusjon av teori, metode og funn i faglitteraturen en viktig del av undervisningen. 2. Forelesere og veiledere er selv aktive i utdanningsforskning og/eller disiplin-faglig forskning.»

«Med begrepet forskningsbasert utdanning trekker vi inn de tre hovedtolkningene av begrepet, som er 1. at studentene forsker i utdanninga, 2. at undervisere i fag 1, fag 2 og profesjonsfaget er forskere i det de underviser i, og 3. at studentene møter oppdatert og klassisk forskning i fagene de undervises i.»

«1. Kunnskapsinnholdet i lærerutdanningen trekker på forskning fra ulike akademiske disipliner og epistemologiske tradisjoner (fagdisipliner, pedagogikk og fagdidaktikk). 2. Programstrukturen bygger på forskning om lærerutdanning (for eksempel på forskning om koherens, kjernepraksiser og progresjon). 3. Lærerstudenter skal utvikle -og

lærerutdannere har-kompetanse i å forholde seg til forskning (konsumenter av forskning, altså som kan lese og reflektere over forskning). 4. Lærerstudenter skal utvikle -og lærerutdannere har -kompetanse i å drive forskningsvirksomhet (eller undersøkende virksomhet).»

Noen av institusjonene beskriver de to begrepene sammen og markerer spesielt at det profesjonsrettede og det forskningsbaserte sees i sammenheng hos dem. Forholdet mellom de to elementene i rammeplanen beskrives i denne sammenhengen gjerne som et vekselvirkningsforhold. Andre peker på at det at utdanningen er forskningsbasert, innebærer at alle utdanningens elementer skal være forankret i forskning, disiplin-fag så vel som fagdidaktikk og pedagogikk. Tekstboks 3-4 viser noen eksempler på beskrivelser fra selvevalueringene.

Tekstboks 3-4: Eksempler på beskrivelser av «profesjonsrettet» og «forskningsbasert». (Kilde: Selvevalueringene)

«Det er viktig at temaene, oppleggene og undervisningen studentene møter er basert på en skolevirkelighet, og at det de møter i undervisningen på Campus er noe de tar med seg ut i praksis, men det er også viktig at de får erfaring med å gjenkjenne praksisvirkeligheten i litteraturen og teoriene de møter. En vekselvirkning.»

«... forskningsbasert – det gjelder både disiplin- og profesjonsfag; det vil si at alle fagmiljøene som er involvert i utdanningen, er forskningsaktive, og at kunnskapen som formidles på programmene er fundert i forskning.»

«Profesjonsretting og forskningsbasering er kvaliteter som fungerer retningsgivende, både som langsgående og tangerende spor i utdanningsdesignet Det er nettopp samspillet mellom de profesjonsrettede og FoU-baserte kvalitetene som etterspørres av avtakerfeltet. Det er også et spenningsforhold mellom disse kvalitetene ...»

Gjennomgangen av forståelsen av de to sentrale begrepene fra rammeplanen viser ikke store variasjoner eller ulikheter i meningsinnhold. Det kan synes som det i første rekke er større variasjon i forståelse knyttet til hva «profesjonsrettet» innebærer.

Rammeplanene og nasjonale retningslinjer

Institusjonene oppgir i hovedsak at de på et overordnet nivå er enige i målene i rammeplanen og de nasjonale retningslinjene. Et flertall viser til at det er en styrke at rammeplanene bidrar til nasjonal likhet i utdanningene og gjenkjennelighet på tvers av institusjoner, samt at det sikrer et veldefinert omfang på praksisopplæringen. De viser også til at de opplever å ha handlingsrom. Samtidig er det delte meninger mellom institusjonene når det gjelder spørsmål om rammeplanene gir nok handlingsrom knyttet til utdanningens ulike elementer som praksisopplæring, innpassing og finansiering. Flere institusjoner peker på at rammeplanene, sammen med retningslinjene, gir nok handlingsrom for å sikre kvalitet og å gjøre lokale tilpasninger og for eksempel samkjøre programplan med disiplin-fagenes planer.

Flere institusjoner peker imidlertid også på at når rammeplanen oppleves som for styrende, kan det handle om manglende rom for lokalt arbeid med å konkretisere egne planer og at for eksempel styringsdokumentene i for liten grad virker inn på disiplin-emnene. I slike

tilfeller er det lokale retningslinjer som bidrar til å snevre inn handlingsrommet. Andre steder har rammeplanen og retningslinjene gitt grunnlag for utvikling av lokale planer der samkjøring av flere emner har gitt gode muligheter for fleksibilitet og det å kunne tilby studentene større grad av valgfrihet. Noen peker også på at det er bra at rammeplanen har en viss grad av fleksibilitet med tanke på studenters muligheter til å forlate utdanningen i første og andre studieår og fremdeles få med seg et eller to årsstudier, men at det også kan være utfordrende å sikre studenter innpassing i utdanningen. Andre viser til at kravet om 160 studiepoeng i fag 1 og 60 studiepoeng i fag 2 gjør det vanskelig å arbeide med mer tverrfaglige studieemner. I denne sammenhengen pekes det også på at rammeplanenes læringsutbytteformuleringer er overflødige, og at institusjonene selv bør få bestemme dette i egne planer.

Det er også flere som løfter frem spenninger i utdanningen knyttet til styring og handlingsrom som motsetningsforhold mellom direkte målstyring og profesjonalisering av utdanningen og de akademiske tradisjonene knyttet til de individuelle disiplinlagene. Flere peker på at det ligger utfordringer i dette spenningsfeltet, men at det også ligger muligheter her. Et eksempel som det vises til i denne sammenhengen, er hvordan nasjonale og lokale krav om integrasjon av disiplinlag, profesjonsemner og praksis kan komme i konflikt med behov for tilpasninger på enkeltemner som for eksempel trengs for å unngå kollisjoner med praksisopplæring i skole.

Praksisopplæring

Flere av utdanningene oppgir rammeplanens krav om 100 dager praksis over minst fire år å være for detaljstyrt. Flere ønsker større frihet til å bestemme når praksis skal være i studieløpet. Det vises til at kravet bidrar til å hemme studentutveksling og skaper timeplankollisjoner mellom praksis og undervisning på campus. I denne sammenhengen er det flere institusjoner som ønsker seg studiepoeng på praksis for en mer realistisk timetallsberegning i utdanningen. Ved flere av disse institusjonene pekes det på at styringsdokumentene kan ha en tendens til å tilsløre arbeidsinnsats. Flere beskriver utdanningen som et seksårig løp klemt inn på fem år. Et flertall av institusjonene viser til at rammeplanenes detaljeringsgrad og dagens forskjeller mellom universiteter når det gjelder fagtilbud, plassering av profesjonsfag og praksis, gjør det vanskelig å gjennomføre innplassering av studenter fra andre institusjoner uten opphold, noe som ofte kan gå opp mot et til to semestre. En jevn tilpasning for studenter som har tilstrekkelig antall studiepoeng fra andre studieprogrammer, hemmes urimelig av kravet om praksis over fire år.

Frafall, omvalg og gjennomføring

Oppfatningene av rammeplanens betydning for frafall, omvalg og gjennomføring er blandet: Det stilles strenge krav i lektorløpet, men kravene gir også klare alternativer for studentene. Når det gjelder nasjonale føringers innflytelse på rekruttering, innpassing, forsinkelser, omvalg, frafall og fullføring, har institusjoner varierte erfaringer som tyder på at det handlingsrommet som gis, gir fleksibilitet for lokale tilpasninger, men dette fører igjen til så store lokale tilpasninger på tvers av institusjoner at det gir utfordringer med innpassing og forsinkelser mellom utdanningene ved de ulike institusjonene.

Lektorutdanningen har hatt et relativt høyt frafall (DBH), men frafallstallene er nedadgående, spesielt de siste årene. Frafallet, målt ved de som sluttet i løpet av normert tid pluss ett år, har gått ned fra 43 prosent for 2009-kullet til 33 prosent for 2015-kullet.

Noe over halvparten av alle som startet på en lektorutdanning fullfører nå. Det er variasjon mellom institusjonene: Høyest andel fullføring på normert tid pluss ett år for opptakskullene 2013–2015 har vi på NTNU (54 prosent), fulgt av NMBU og MF (begge 50 prosent). Lavest er det på UiS (36 prosent), fulgt av HINN og UiO (begge 40 prosent). Andelen som fullfører, både på normert tid og på normert tid pluss ett år, har økt over tid. Dette gjelder for flere institusjoner, men mest markant på UiO.

Den store majoriteten av alle som slutter, gjør det før 3. studieår. Dette tidlige frafallet har en klart nedadgående trend, noe som kan medføre enda lavere frafall og enda høyere fullføring i årene som kommer.

De aller fleste av de som slutter på en lektorutdanning, fortsetter i høyere utdanning, og de fleste av disse starter på en disiplin­faglig utdanning. Svært få opplevde det å slutte som negativt.

Ulike forhold knyttet til egen motivasjon, lektorutdanningen og lektoryrket trekkes frem som sluttårsaker blant de som sluttet. De mest vanlige konkrete årsakene er «Jeg foretrakk en annen utdanning» og «Jeg mistet motivasjonen/interessen for studiet». Begge kan sies å handle om forhold både utenfor og ved utdanningen. Deretter følger to om forhold ved utdanningen: «Den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» og «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen» og en om fremtidig yrke: «Jeg fant ut underveis at jeg ikke ville bli lærer». Svært få tilla «Studiefagene var vanskelige» stor betydning.

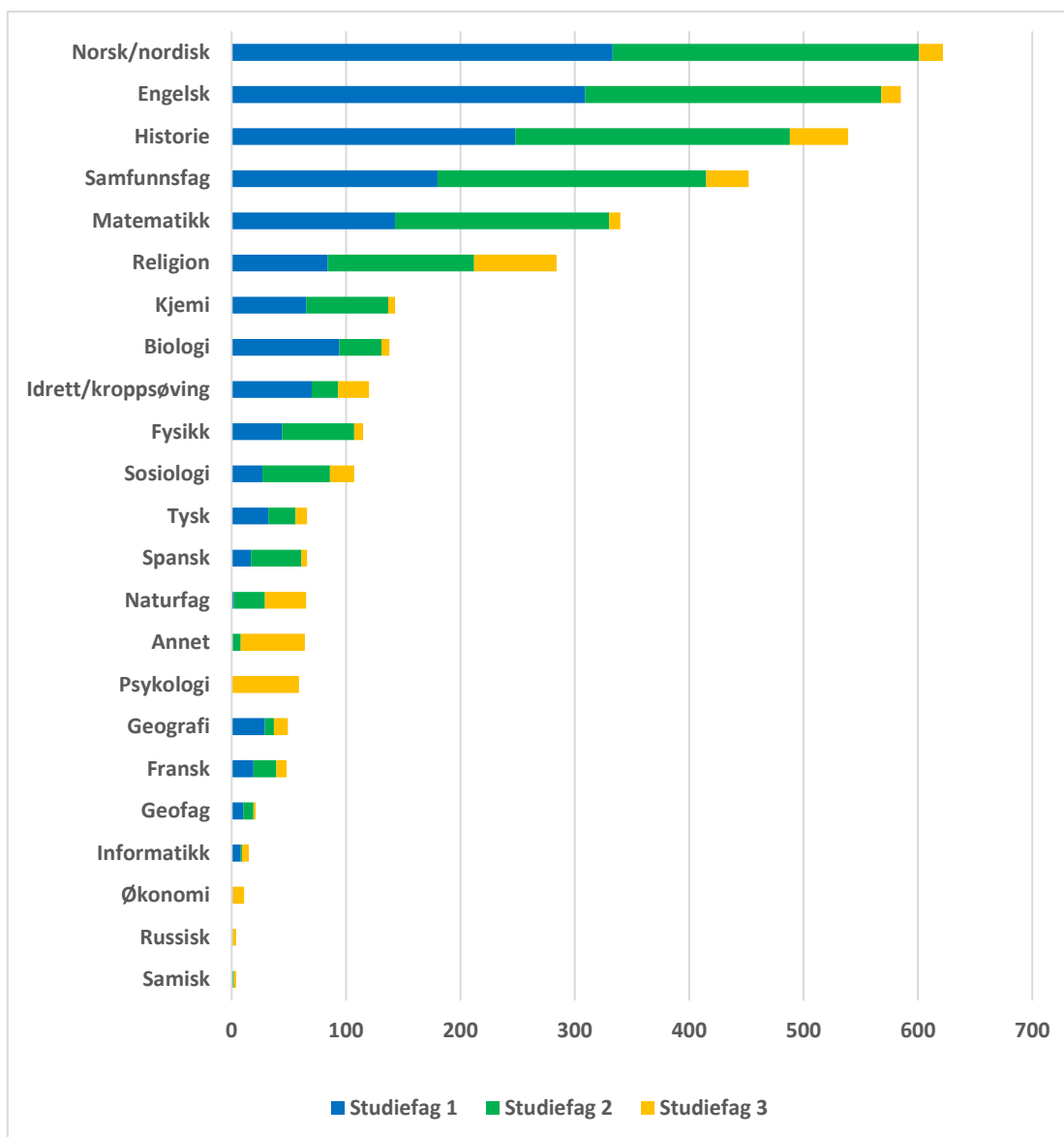
De som slutter, synes i mindre grad – enn de som ikke slutter – at studiefagene var vanskelige, rent faglig. For mange av de frafalte var det neppe negative opplevelser med studiefagene som gjorde at de sluttet, kanskje snarere tvert om, all den tid vi vet at mange går over til disiplin­studier. Blant dem som slutter, er det stor variasjon i både motivasjon og opplevelser underveis i utdanningen. Mange av dem er faglig sterke. Videre har de frafalte god studieinnsats, men er samtidig mindre fornøyde med eksamensresultatene sine enn de som fortsatte på lektorutdanningen.

Universitetene og høyskolene har mange tiltak mot frafall, spesielt i første studieår. De beskriver også utfordringer rundt og tiltak for tilhørighet og identitet i starten av studiet, som også kan ha effekt på frafallet. Det mest omtalte tiltaket er ulike mentorordninger. Mange nevner også arrangementer for studentene (seminarer, samlinger etc.), som både kan være faglige og faglig-sosiale. Det virker som om institusjonene har gjort mange grep de siste årene som faktisk har redusert frafallet, og at dette arbeidet fortsatt pågår. (Dette beskriver vi mer inngående i punkt 3.4.2)

Studentenes studiefag

I spørreundersøkelsen blant aktive studenter, svarte noe over 1 700 respondenter på hvilke studiefag 1, studiefag 2 og studiefag 3 de tar. Figur 3-1 viser antall respondenter per studiefag 1, 2 og 3. Siden dette ikke er en totaltelling, har vi ikke den fulle oversikten over antallet som velger hvert studiefag, men den relative fordelingen mellom studiefagene antas å reflektere de reelle tallene godt.

Figur 3-1: Antall respondenter per studiefag 1, 2 og 3. (Kilde: Spørreundersøkelsen blant aktive studenter)



Alle som svarte på dette, oppga studiefag 1, nesten like mange oppga studiefag 2, mens nesten 500 oppga studiefag 3. Totalt er det krysset av for nesten 4000 studiefag.

Norsk/nordisk er størst, med noe over 600, etter det kommer engelsk, historie og samfunnsfag. Norsk/nordisk utgjør 16 prosent av totalen, mens de ti største studiefagene til sammen utgjør 85 prosent av totalen. Merk ellers at sosiologi er en egen kategori og er dermed ikke inkludert i samfunnsfag. Fag som fysikk og kjemi er egne kategorier og ikke samlet i «realfag», som noe over 800 krysset av for. Summen av alle fremmedspråk er noe under 800. Samfunnsfag, inkludert fag som geografi og psykologi, har nesten 700 oppføringer. Religion og historie har noe over 800 oppføringer.

Som studiefag 1 er norsk/nordisk størst (noe over 300 krysset av for det), nest flest er det på engelsk og tredje flest på historie. Norsk/nordisk utgjør 19 prosent av totalen. De ti største studiefagene utgjør 91 prosent av totalen. I tillegg til disse ti har respondentene

krysset av for elleve andre. Av disse er geofag, spansk, fransk, sosiologi, geografi og tysk størst, med mellom 8 og 32. Det er færre enn åtte som har valgt samisk, russisk og annet.

For studiefag 2 er bildet ganske likt som for studiefag 1: Norsk/nordisk er størst, tett fulgt av engelsk, historie og samfunnsfag. De ti største fagene utgjør også her 91 prosent.

28 prosent av respondentene krysset av for studiefag 3. Religion er størst, tett fulgt av psykologi, «annet» og historie. De ti største studiefagene utgjør 82 prosent av totalen.

Finansiering

Når det gjelder ressursene for utdanningen, oppleves de som for knappe sett opp mot ambisjonene. Noen institusjoner synes det er utfordrende å oppfylle forventningene i *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017), spesielt på grunn av økonomi.

Flere viser til at lektorutdanningen bør løftes fra kategori D til C i statens finansieringsordning. For dårlig finansiering gjør at institusjonene må kjøre sambruk av emner med rene disiplinprogram, og det blir utfordrende å sikre tilstrekkelig integrasjon av didaktikk og skolefag slik rammeplanen pålegger. Ved enkelte institusjoner oppgir institusjonene at det finnes et tydelig samsvar mellom nasjonale ambisjoner og institusjonelle prioriteringer, men også at det ikke er et samsvar mellom nasjonal finansiering og nasjonale ambisjoner om å utvikle lektorutdanningene til å være den ledende lærerutdanningen i Norge. I disse sammenhengene pekes det på at ansatte mener at de driver mye med vedlikehold av utdanningskvalitet på basis av institusjonelle ressurser som egentlig er avsatt til forskning.

3.1.4 Oppsummerende betraktninger og diskusjon

Innledningsvis for dette temaet om nasjonal styring og autonomi stilte vi spørsmål om hvordan sentrale nasjonale strategi- og styringsdokumenter forstås og brukes i lektorutdanningene, og hvordan de fremmer og hemmer arbeidet med kvalitet i lektorutdanningene. Det foregående viser at det ikke finnes enkle svar på spørsmålene, og at det er problemstillinger som bør sees i sammenheng med de øvrige temaene i evalueringen og sluttkapitlet for evalueringsrapporten. Samtidig er det noen hovedtrekk i materialet som bør løftes frem og diskuteres her.

For det første synes det å være enighet om at den nasjonale styringen ikke er altfor dominerende når institusjonene behandler spørsmålet på et overordnet nivå knyttet til rammeplanstyringens ambisjoner om å sikre en viss grad av likhet i yrkeskvalifiseringen av lektorstudentene. Det vises til at de fleste er enige i at rammeplanene kan bidra til dette.

Når det gjelder handlingsrom, er det flere institusjoner som viser til at det mer spesifikt er områder i rammeplanene der styringen blir for detaljert. Dette handler i første rekke om timetallskravet for praksis spredt over fire år som fremheves som for krevende å håndheve uten at det går på bekostning av studiekvaliteten. Her beskrives kombinasjonen av krav til praksis og bacheloroppgave som et særlig krevende tidspunkt i utdanningene og som flere peker på har konsekvenser for spesielt forsinkelser, men også frafall i utdanningen. Dette spørsmålet peker også på begrunnelsen for å beholde bacheloroppgaven i utdanningens rammeplan til tross for at lektorutdanningen er en integrert masterutdanning. I de andre lærerutdanningene med integrert masterutdanning er det gjort valg om at i disse utdanningene så trener studentene først og fremst på skrivetrening og å jobbe forskningsbasert gjennom en FoU-oppgave. En viktig begrunnelse for å beholde bacheloroppgaven i rammeplanen for lektorutdanningen var at dette ville gi studenter som

ønsket å avslutte utdanningen, en grad. Komiteen ønsker imidlertid å reise spørsmålet om dette er den beste løsningen i en utdanning med en allerede presset ramme. Et annet element som også fremheves her, og som kan bidra til forsinkelser, er at praksiskravene begrenser muligheter for innpassing av studenter fra andre studier internt så vel som eksternt.

Flere institusjoner viser til at utdanningene trenger mer fleksibilitet for å få til gode design på utdanningene sine. Et annet element som også reises i denne sammenhengen, er at timetallskravet til praksis i utdanningen gjør at arbeidsbelastningen i studiet ikke fremstår som reell, men tilslører både arbeidsinnsats og underfinansiering av utdanningen.

På den andre siden viser flere institusjoner til at rammeplanstyringen ikke oppleves som et så stort problem, og at de har studiedesign med plass for studiets samtlige elementer på en god måte. I disse tilfellene har ofte institusjonen gjennomgått mulighetene i lektorutdanningene på egen institusjon i mer omfattende studiedesign- og programarbeid, der det lokale handlingsrommet synes å være utnyttet til fulle. Ved disse institusjonene synes ikke nødvendigvis timetallskravet for praksis å bli opplevd som for detaljert på samme måte, og studiedesignet synes også ofte å bedre kunne ivareta studentenes behov i sambruk, innpassinger og i arbeid med oppgaver og praksis.

Komiteen har videre merket seg at utdanningen oppleves som underfinansiert av mange, og rammeplanene og retningslinjene omfatter krav og mål som ikke egentlig er forenlig med de finansielle realitetene i utdanningene.

Til tross for at institusjonene viser til at rammeplanstyringen har noen fordeler på et generelt og overordnet nivå, har komiteen notert seg at det finnes utfordringer i mange av utdanningene når det for eksempel gjelder å skape gode studieforhold for studentene knyttet til sambruk, avstanden mellom pedagogikk og disiplin og for stor avstand mellom universitet og praksisfelt – basert på institusjonsbesøkene og temakapitlene. Noen steder gir dette grunnlag for å stille spørsmål ved om rammeplanen blir ivaretatt godt nok, men også om rammeplanen stiller for høye krav til utdanningene. Med tanke på at det er åpenbare variasjoner i hvordan institusjonene opplever rammeplanstyringen og eget handlingsrom, har komiteen merket seg at opplevelsen av rammeplanstyringen synes å henge sammen med institusjonenes prioritering og satsing på lektorutdanning lokalt. Spørsmålet om styring og autonomi handler altså også i lektorutdanningene om hvordan institusjonene velger å utnytte handlingsrommet sitt og forvalter de ressursene de har for å videreutvikle lektorutdanningene sine. Dette er i stor grad spørsmål om institusjonenes interne forhold, og hvilke valg som er gjort for organiseringen av en kompleks utdanning som lektorutdanningen og som vi behandler i kapittel 3.2. Spørsmålet om styring og autonomi synes altså å befinne seg i skjæringspunktet mellom forholdene knyttet til den nasjonale styringen, rammeplanene og retningslinjene og institusjonenes interne forvaltning av utdanningene.

3.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene

3.2.1 Innledning

Med ledelse, organisasjon og samarbeid mener vi de instansene eller rollene som står for planlegging og organisering av utdanningen og som har ansvar for kvalitet og gjennomføring. Mer spesifikt handler det om hvordan lektorutdanningen er plassert i utdanningsinstitusjonens organisasjon, hvordan ledelse reelt sett utøves i det daglige og hvordan samarbeid mellom ulike aktører på institusjonen og i skolene er organisert.

Utdanningsledelse har i økende grad blitt sett på som viktig for god studiekvalitet (se for eksempel Meld. St.16 (2016–17)), men utdanningsledelse er generelt sett et utfordrende område i UH-sektoren. Det kan skyldes at det neppe finnes ledelsesformer som garanterer god utdanning, men også at det i akademiske miljøer finnes varierende kultur for ledelse, og at mange UH-institusjoner i Norge er store og komplekse organisasjoner. Stensaker, Elken og Maasen (2019) har for eksempel undersøkt erfaringene til 551 utdanningsledere i Norge og finner at fordelingen av administrativt og faglig ansvar skaper flere spenninger for programledernes hverdag. Rapporten «Ledelse av studieprogrammer» fra UiT (Grepperud m.fl., 2019) peker på at særlig programlederrollen er vanskelig fordi handlingsrommet oppleves som begrenset. Samtidig er det liten tvil om at organisering og organisasjonsstrukturer er et viktig redskap for at utdanningstilbud i akademia i det hele tatt skal fungere (Middlehurst, 1993). I internasjonal forskning på kvalitet i lærerutdanning blir vanligvis ikke den interne organiseringen særlig vektlagt (Rauschenberger, 2017), men flere av innspillene til lektorutdanningens evalueringstemaer etterlyser dette. Underveis i prosessen har det blitt klart at organisering er en av nøklene til å forstå lektorutdanningens styrker og utfordringer. Det er derfor naturlig at evalueringen tar opp dette spørsmålet.

Den nasjonale strategien *Lærerutdanning 2025* tar ikke stilling til noen spesifikk organisasjons- eller ledelsesstruktur for lærerutdanning, men understreker at den trenger «tydelig ledelse og funksjonell organisering tilpasset utdanningens mål», og at dette henger sammen med det overordnede målet om samordning og integrering av utdanningen: «Det er viktig at lærerutdanningene organiseres og ledes slik at studieprogrammene trekker veksler på hele bredden av kompetanser, og ser dem i sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7 og 12). Denne målsettingen er særlig aktuell for lektorutdanningen siden det er en utdanning som klart benytter bredden i institusjonenes kompetanse, men hvor det ofte er utfordringer knyttet til sammenheng og samarbeid.

Organisatoriske dilemmaer

Lektorutdanningen er i hovedsak *matriseorganisert* på institusjonene som tilbyr den. Det betyr at flere institutter, og av og til fakulteter, bidrar i utdanningen ved å gi emner inn i studentenes læringsforløp. Følgelig er underviserne oftest ansatt på faglig avgrensede institutter eller undervisningsenheter. Denne måten å organisere utdanning på er ikke uvanlig i UH-sektoren, heller ikke i profesjonsutdanninger. Både i helseutdanninger og ingeniørutdanninger er det vanlig at studentene tar emner som er felles for flere studieprogrammer og som blir undervist av «spesialister» i for eksempel matematikk eller fysiologi. Et unntak i lektorutdanningens organisering er måten Nord universitet driver lektorutdanningen i kroppsøving på. Her er studiet modellert etter modellen til grunnskolelærerutdanningen (GLU), med egne, unike emner for lektorutdanningen, levert av ett og samme fagmiljø på campus. Modellen har klare fordeler i form av at alle

læringsmål kan rettes og skreddersys for ett studieprogram, korte kommunikasjonslinjer etc. Modellen er imidlertid mindre kostnadseffektiv enn sambruksmodeller, og det er heller ikke like lett å gi studentene et godt tilbud på fag 2 når den lokale utdanningskulturen er GLU-modellen og rettet mot andre utdanningstrinn enn lektors 8–13. Det kan også være en utfordrende modell å gi god forskningsforankring i når høye krav til forskningskompetanse helst skal kombineres med lange og solide praksiserfaringer.

Hovedmodellen i lektorutdanningene er imidlertid matrisemodellen, noe som innebærer at lektorutdanningen deler emner med andre studieprogrammer. De har altså felles undervisning og samme læringsmål. I evalueringsprosessen har vi kalt denne praksisen *sambruk* siden flere utdanningsprogrammer bruker samme emner. I gjennomsnitt har lektorutdanningene en relativt liten del unike emner, det vil si emner som er spesifikke for bare denne utdanningen. En lav andel unike emner er mindre vanlig i høyere utdanning, hvor det vanligvis bare er emner på lavere nivå som sambrukes av flere studieprogrammer. I lektorutdanningene går denne sambruken også opp på masternivået, hvor en del emner er felles for lektorstudenter og studenter som tar en toårig mastergrad som påbygning til en bachelorgrad.

Fordelen med en slik organisering kan være økte valgmuligheter for studenten, faglig tyngde, at det enkelte emne er forskningsbasert og, sett fra institusjonens side, at det er kostnadseffektivt. Studentene deltar altså i undervisning hvor underviserne har en sterkt faglig spesialisering, men uten at marginalkostnaden ved å inkludere lektorstudentene er særlig høy. Ulempene er at den komplekse strukturen kan gjøre god styring og ledelse vanskelig. Særlig kan endringsprosesser være tungroddede og problematiske å gjennomføre. I tillegg er det mange eksempler på at disiplinemnene ikke oppleves som tilstrekkelig relevante for utdanningen. Denne innholdsmessige utfordringen adresseres også i kapittel 3.3, «Helhet og sammenheng i lektorutdanningene», mens vi i dette kapitlet skal se mer overordnet på lektorutdanningenes organisasjon, styring og ledelse. Matriseorganiseringen kan også være en utfordring for studentene ved at det kan være vanskelig å få tydelige svar når man lurere på noe. Organiseringen gjør det mindre tydelig hvilke personer eller enheter som har ansvaret for studiets ulike deler.

En viktig oppgave for utdanningsledelsen er problemløsning og systematisk kvalitetsarbeid og kvalitetsforbedring. For lektorutdanningene kan denne matriseorganiseringen skape utfordringer: Et studieprogram som omfatter flere fagmiljøer vil ofte gå på tvers av styrings- og ledelseslinja ellers i organisasjonen. Dermed kan det bli utfordrende å sikre tilstrekkelig *styringskraft* i programledelsen. Spørsmålet om «hvem bestemmer» når et emne inngår i flere studieprogram, er derfor svært relevant for lektorutdanningene. Dette bekreftes i forskningen: Schein (2016) peker på at profesjonsutdanninger som er satt sammen på tvers av fagmiljøer og ulike avdelinger, kan være utfordrende å lede fordi de ulike aktørene består av ulike organisasjonsstrukturer. Grepperud m.fl. (2019) og Wiedemann (2018) skriver om utfordringer med ledelse av profesjonsutdanningene fordi de ofte består av flere fagdisipliner, og fordi de er gjenstand for hyppige reformer og sentrale føringer. Det er utvilsomt treffende for lektorutdanningene som nettopp er styrt av en rekke nasjonale føringer knyttet til spesifisering av opptakskrav, læringsutbytte og gjennomføring.

Men utfordringene ligger også i den faglige kulturen: I mange disiplin-fag er ideen om studieprogrammet som en helhet fortsatt en relativt ny ide. Det er et komplisert og spenningsfylt forhold mellom fag, studieprogram og organisasjon. Blant både studenter og ansatte er det mange som oppfatter studieprogrammet som en mer administrativ overbygning over ulike fag og forskningsfelt (Michelsen & Aamodt, 2007), derfor kan det

lett oppstå åpne og skjulte kamper mellom disiplin og profesjon, særlig når tiden og ressursene er knappe.

Organisasjon, styring og ledelse knyttet til lektorutdanningens *praksis* innebærer egne utfordringer. I lektorutdanningen er det vanlig at en egen administrativ enhet eller et institutt har det faglige og administrative ansvaret for studienes praksis. Ved små institusjoner kan det også være snakk om enkeltpersoner. Enheten har kontakt med skoler/skoleeier og er bindeleddet mellom skolefeltet og studentene, mens de andre faglige bidragsyterne i lektorutdanningen har mer usystematisk tilknytning til praksisfeltet. I hvilken grad har for eksempel ansatte på disiplin-fagene kontakt med, eller kunnskap om, skolen? En kartlegging av forskningen på praksis i lærerutdanning (Kunnskapscenteret, 2020) peker på at ordet «samarbeid» er mye brukt i praksisbeskrivelsene i alle norske lærerutdanninger, men at det ikke er like tydelig hvem som har ansvar for hva, eller hvordan samarbeidet skal foregå. Ansvarsforhold, arenaer og møteplasser er interessant å se nærmere på i evalueringen.

Ledelse av studieprogrammer er komplisert og innebærer også mange administrative oppgaver knyttet til selve driften av studieprogrammet. En vanlig ledelsesoppgave i UH-sektorens utdanninger er å bygge lag, styrke kommunikasjonen og skape en god organisasjonskultur – som også inkluderer praksisskolene. Det er åpenbart utfordrende i en sammensatt utdanning som lektorutdanningen, hvor svært mange bidragsytere – ofte fra ulike institutter og fakulteter og også fra skolene – skal koordineres og samarbeide. Det er imidlertid heller ingen selvfølge at dette *må være* et problem. Solbrekke og Stensaker (2016) har argumentert for at faglig heterogenitet og manglende engasjement for et studieprogram kan «repareres» ved god studieprogramledelse. Det krever imidlertid god rolleforståelse og store kommunikasjonsevner, samt at de ansatte ikke har altfor divergerende oppfatninger av formålet med utdanningen. Evalueringen har forsøkt å undersøke hvordan lektorutdanningene lykkes med dette.

Evalueringen har derfor hovedsakelig ønsket å se nærmere på disse to spørsmålene:

1. Hvordan er lektorutdanningene organisert og ledet?
2. Hvilke muligheter og utfordringer medfører ulike ledelses- og organisasjonsstrukturer for arbeidet med kvalitet og samarbeid i lektorutdanningene?

3.2.2 Funn fra evalueringen

Organisasjonsmodeller og programlederrollen

Lektorutdanningene i Norge har generelt to eller tre formelle ledelsesnivåer: Et institusjonsnivå med et styringsorgan eller annet utvalg som har det helhetlige ansvaret for utdanningen (nivå 1) samt en programleder med et mer daglig driftsansvar (nivå 3). Noen institusjoner har også programråd eller et tilsvarende team mellom disse to (nivå 2), som samler ulike bidragsytere til utdanningen fra disiplin-fag samt pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. Komiteen synes det er relevant å se hvordan disse nivåene er sammensatt og hvordan de samarbeider.

Deltagerne i organer på nivå 1 har vanligvis lederroller på fakultetsnivå, for eksempel prodekaner for utdanning. Slike organer har også studentrepresentanter og en eller to representanter fra praksisfeltet. For eksempel har de store lektorinstitusjonene UiO og NTNU hvert sitt institusjonelle utvalg for lektorutdanningene: UiO har Styringsgruppa for

lektorprogrammet (STYLE), mens NTNU har Forvaltningsutvalget for lektorutdanningene (FUL). Slike organer tar gjerne opp mer overgripende spørsmål knyttet til lektorutdanningen som fordeling av roller og ansvar, årlige studiekvalitetsprosesser og behandling/godkjenning av rapporter og evalueringer.

Under disse overgripende styringsorganene finner vi ulike organiseringsformer, men hos nesten alle institusjoner finner vi en programleder (også kalt programkoordinator eller studieprogramansvarlig) som har et mer studentnært og daglig ansvar. Størrelsen på denne stillingen varierer mye mellom institusjonene, avhengig av programmenes størrelse. Det vanlige er at programansvarlig har denne rollen som del av sin faglige stilling. De som innehar denne rollen har ofte en faglig bakgrunn fra fagdidaktikk, pedagogikk eller praksis og kommer sjeldnere fra disiplinfagene. Oftest ser vi at programlederrollen i lektorutdanningene har et visst administrativt preg og handler mye om å skape møteplasser, sørge for informasjonsflyt og holde kontakt med både instituttledere og studenter. Svært god innsikt i studieadministrative prosesser preger alle i denne rollen. Oppgavene er omfattende og varierte og utgjør i de fleste tilfeller et «nav» i lektorutdanningene. Mange av oppgavene er de samme som andre programledere har, slik som ledelse av et programråd, men siden få andre ansatte oppfatter seg som ansvarlige for lektorutdanningen, faller mange oppgaver på lektorutdanningens programleder. Den studieprogramansvarlige har ofte et viktig ansvar for at «ting fungerer», men har liten formell myndighet og har sjelden noen avgjørende stemme inn i ansettelsesprosesser eller undervisningsplanlegging siden dette vanligvis avgjøres på instituttnivået. Ved en rekke institusjoner rapporteres det om lite handlingsrom for programleder. Lite eller manglende budsjett og lite formell myndighet er de vanligste utfordringene.

Det finnes noe forskning på programlederrollen i lektorutdanningen: Hermansen (2020) peker på den utfordrende hverdagen mange opplever. Siden mange ansattes identitet er tett knyttet til sine respektive disiplinfag, kan det være krevende å samkjøre og støtte ulike faglige ansatte inn i en profesjonsutdanning de kjenner liten forpliktelse overfor:

This type of leadership involves working with people's perceptions of and attachments to different knowledge domains, as well as to the professional mandate. This can be challenging because it entails working with and upon people's identities and their emotional connections to their work. (Hermansen, 2020, s. 18)

På nivå 2, det vil si mellom institusjonsnivået (nivå 1) og den daglige driften (nivå 3), har mange institusjoner et programråd eller et studieretningsutvalg som blir ledet av programlederen for lektorutdanningen. Her møtes ansatte med ulik faglig tilhørighet og av og til studentrepresentanter og representanter fra praksisfeltet. UiO har for eksempel «studieretningsråd» på dette nivået, og HINN har «studieprogramutvalg». Dette er gode møteplasser i lektorprogrammene, og et sted hvor ulike bidragsytere kommer sammen og kan diskutere utfordringer og løsninger. Det er imidlertid en forutsetning at organene oppfatter seg selv som reelle og ansvarlige aktører i utdanningen, og at de ikke bare er et «saksbehandlingsorgan» uten myndighet.

Beslutningsmyndigheten til de ulike organene og rollene er ikke lik ved de ulike institusjonene. Den viktigste beslutningen for lektorstudiene er vedtak av studieplanen, og på noen institusjoner fattes den av et organ på nivå 1 (for eksempel hos NTNUs FUL), mens den oftere er delegert til et organ på nivå 2, det vil si på fakultetsnivå (for eksempel UiOs Det utdanningsvitenskapelige fakultet eller UiAs Avdeling for lærerutdanning).

Ved de fleste institusjonene understrekes det at lektorutdanningene har en svært *kompleks organisering*. Kompleksiteten handler om flere aspekter. Det viktigste ligger i at en stor del av emnene også blir brukt av andre studieprogrammer, og at styring og organisering på emnenivået dermed må koordineres med andre studieprogrammer som også bruker emnet. Det å for eksempel endre på læringsmål kan bli en tungrodd prosess. Det blir pekt på at sambruk av emner har mange fordeler sett fra et institusjonssynspunkt: Det er kostnadseffektivt og gjør at flere studenter får glede av fagspesialister med solid forskningskompetanse. Denne typen sambruk kan noen ganger ha en økonomisk side: Den kan bidra til å opprettholde emner og studieprogrammer som kanskje ikke ville vært økonomisk bærekraftige uten lektorutdanningene, noe som blant annet nevnes på UiS. Utfordringene ligger blant annet i hvorvidt emnene skal tilpasses lektorprogrammets spesielle behov, for eksempel at fagstoffet skal drøftes eller presenteres i en didaktisk sammenheng, fordi en slik tilpasning må veies opp imot andre studenters behov. Dersom lektortilpasningen skjer «utenfor emnet», det vil si som en obligatorisk aktivitet for lektorstudentene, men ikke for andre studenter, vil dette bli oppfattet som uheldig og kompliserende forskjellsbehandling. Den enkelte emneansvarlige kan bli nødt til å ta valg om hva som passer for hele studentgruppa, og hva som passer for lektorstudentene. Valget kan ofte fremstå som et valg mellom å prioritere «egne» studenter, det vil si de som går på disiplinfagets årsstudium/bachelorprogram på den ene siden og lektorstudentene på den andre. Disiplinmiljøene kan være uvante med rammeplanstyrte utdanninger, og på flere institusjoner ser vi i evalueringen flere tendenser til en «de og oss»-tankegang: Det er mye som skal inn i studiet, og når tid og ressurser er knappe, blir det ofte uenighet om hvilket studieprogram som skal prioriteres. Dette kan også være en utfordring for pedagogikkfaget i en matriseorganisering, og institusjonsbesøkene viser at lektorprogrammets emner ikke nødvendigvis er det som prioriteres når undervisningsressurser i pedagogikkfaget skal fordeles. (Se også kapittel 3.3 for en diskusjon av emnetilpassing i tilknytning til helhet og sammenheng i lektorutdanningen.)

Kompleksiteten merkes også i programlederrollen, som uten unntak beskrives som krevende og sammensatt hos institusjonene. Denne rollen er en av de få som reelt sett er knyttet til lektorprogrammet siden de fleste andre bidragsyterne har sin «egentlige» stilling knyttet til en enhet med et eget studieprogram. Programlederen blir oppfattet som uvurderlig for lektorutdanningene siden det er hen som bidrar til informasjonsflyt og er en intern pådriver for koordinering og sammenheng. Programlederen er tettest på studentene og den som har de beste mulighetene til å identifisere behov og foreslå tiltak.

Det er lett å se at det er fordeler og ulemper ved ulike måter å fordele myndighet og ansvar på i lektorutdanningen. En mer sentralisert beslutningsmyndighet kan gi en mer effektiv og enhetlig administrasjon. UiO, som også har erfaringer med en mer desentralisert modell, understreker i evalueringsprosessen fordelene ved å ha en tydelig ledelse knyttet til ett fagmiljø. Modellen gir økt profesjonalitet, for eksempel ved at man kan ha en faglig leder i 100 prosent stilling, og at administrasjonen er samlet og vant til å behandle studiesaker tilknyttet lektorutdanningen.

En mer desentralisert modell har derimot sin styrke i at det kan være lettere å oppnå eierskap og forankring i de disiplinfaglige miljøene. Siden 240 av de 300 studiepoengene i lektorutdanningen er knyttet til disiplinmiljøer, er det på mange vis naturlig at det formelle eierskapet også knyttes til de disiplinfaglige enhetene. Det kan være lettere å gjøre valg til fordel for lektorstudentene når de også formelt tilhører ens egen enhet. Derimot kan en desentralisert modell risikere større grad av tautrekking og skjult eller åpen kamp om ressurser og ansvar. Dette har for eksempel vist seg ved Universitetet i Bergen, hvor

ledesspørsmålet i lektorutdanningen lenge har vært uavklart: En desentralisert modell har ført til lite enhetlig styring og svak kommunikasjon mellom bidragsyterne i utdanningen. Studentene har ofte kommet i klemme. Det har gjort det nødvendig med en klargjøring av ansvar og myndighet i organiseringen. UiB har derfor opprettet et koordinerende senter, lektorsenteret, og endret styringsstrukturen. (Se kapittel 10 Lektorutdanning ved Universitetet i Bergen.)

Kommunikasjon og samarbeid

Uavhengig av styringsmodell vil kommunikasjon og samarbeid være en utfordring i en matriseorganisert utdanning, og alle institusjoner har satt i verk tiltak for å sikre god informasjonsflyt. Det handler om faglige og administrative råd, utvalg og møteplasser og ulike arenaer for diskusjon og samarbeid. Komiteens erfaringer er imidlertid at de organiserte møteplassene på de fleste institusjoner ikke er tilstrekkelige for å skape gjensidig forståelse og innsikt mellom bidragsyterne i lektorutdanningen. Dette bekreftes også av undersøkelsen blant dem som underviser lektorstudentene. Resultatene viste at det er mer utbredt å ha et faglig samarbeid om lektorutdanningen med kollegaer innen eget fagfelt enn med kollegaer på andre fagfelt. Rundt halvparten av underviserne innen profesjonsfagene deltar i stor grad i faglig samarbeid om lektorutdanning med kollegaer innen eget fagfelt. Blant disiplin-fags-underviserne er andelen bare rundt 20 prosent. Når det gjelder faglig samarbeid om lektorutdanning med kollegaer på andre fagfelt, svarte rundt 30 prosent av underviserne innen profesjonsfagene at de i stor grad deltar i slikt samarbeid, mens blant undervisere innen disiplin-fag er tilsvarende andel kun 10 prosent. Den manglende forståelsen kan gi grobunn for en «de og oss»-tenkning og skape en fragmentert studentopplevelse. Fra studentenes perspektiv kan det fremstå som forvirrende og uklart når forelesere, veiledere og andre undervisere uttrykker ulike verdier og forventninger.

Det studieadministrative nivået er hos noen institusjoner plassert på en enhet og oftest det fakultetet eller instituttet som har lærerutdanning i porteføljen, som for eksempel ved UiO. Det betyr at innpassingssaker, studieveiledning og så videre skjer ved denne enheten selv om studentene i store deler av studiet er knyttet til andre institutter. Ved andre institusjoner er studieadministrasjonen mer spredt slik at studieprogrammet eies og «tilhører» et disiplin-faglig institutt, mens profesjonsfag og praksis er knyttet til et annet. Evalueringen viser stor variasjon i organiseringsmodeller og samarbeidsformer, og det er tydelig at matrisemodellen krever mer administrativt arbeid og samarbeid enn på de fleste andre studier. Det er ikke grunnlag for å si at en administrativ modell fungerer bedre enn andre. Institusjonene viser imidlertid stor kreativitet og engasjement for å få de administrative rutineene til å fungere bra i hverdagen.

Organiseringen av praksis skjer på ulike måter ved institusjonene, og hos de fleste fungerer dette relativt godt. På institusjonsbesøk er det imidlertid enkelte institusjoner som løfter utfordringer med å rekruttere nok praksisplasser og presiserer at det brukes mye tid og ressurser på dette. Det er mulig dette er mer utfordrende i enkelte geografiske områder eller knyttet til enkelte fag, men det kan virke som om arbeid med å rekruttere og beholde praksisplasser og veiledere over tid er en utfordring for mange. Ved noen institusjoner har også svakt samarbeid ført til kollisjoner mellom campusundervisning og praksis i skolen. De fleste institusjoner melder om at dette er avtagende. Institusjoner og skoler har rutiner og retningslinjer på plass, men det kan være utfordrende å kommunisere dem ut til alle og å etterleve dem, særlig dersom det oppstår uforutsette hendelser. Avbøtende tiltak slik som video-opptak av undervisning eller ekstra oppfølging har fungert i varierende grad.

Spørreundersøkelsen blant ledere i skolen viser at to tredeler opplever at samarbeidet med UH-sektoren i stor grad bidrar til god organisering av praksisopplæring. De opplever imidlertid at samarbeidet i betydelig mindre grad bidrar til at skolens ansatte får oppdatert kunnskap om utdanningen ved universitet/høyskolen, fornying/utvikling av undervisningsformer ved skolen, eller at kunnskap fra forskning integreres i utvikling av skolen (bare rundt 20–30 prosent opplevde at samarbeidet bidro til dette i stor eller svært stor grad). Få av lederne i skolen opplever at skolen i stor grad tar aktivt del i, og har mulighet til å bidra til, utvikling av utdanningene (14 prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på dette) eller at skolen og universitetet/høyskolen er likeverdige parter i samarbeidet (her var den tilsvarende andelen 28 prosent). Her ligger det altså et klart utviklingspotensial.

Mange av institusjonene har etablert et tettere samarbeid med enkelte skoler, ofte kalt universitetsskoler eller (for eksempel i *Lærerutdanning 2025*) «lærerutdanningskoler». Her er hensikten å utvikle praksis og styrke forskningssamarbeidet til fordel for begge parter. Det kan se ut som institusjoner som har etablert denne type samarbeid, også har mer velfungerende praksisordninger for lektorstudentene (Hatlevik m.fl., 2020).

Institusjonene forteller om ulike former for nasjonalt samarbeid, særlig den nasjonale lektorkonferansen, som årlig samler deltagere fra hele Norge og hvor arrangøransvaret går på omgang mellom institusjonene. Det pekes også på UHR-Lærerutdanning i regi av Universitets- og høyskolerådet selv om det egentlig er svært få fra lektorutdanningen som deltar på slike arrangementer. En del institusjoner har et slags «bilateralt» samarbeid med institusjoner som ligner eller ligger i nærheten, men dette er ofte mindre systematisk. Samlet sett er det nasjonale samarbeidet noe begrenset, og det er et betydelig potensial for utveksling av erfaringer og koordinering av utdanningstilbudene.

3.2.3 Oppsummerende betraktninger og diskusjon

Helt fra lektorutdanningen ble opprettet i 2003, har den vært i vekst på nesten alle institusjoner som tilbyr den, med økning i antall studieplasser og antall søkere. Derfor har lektorutdanningen blitt en stadig viktigere del av institusjonenes oppdrag. Ved mange av institusjonene fortelles det en historie om stadige forbedringer i organisasjon, kommunikasjonsflyt og rolleforståelse. Så godt som alle institusjonene har gjennomført til dels store endringer de siste fem årene. UiT har for eksempel nylig endret sin interne organisering av lektorprogrammet, men det er fortsatt uklarerhet utad og innad hvem som har ansvar, ledelse og beslutningsmyndighet for hva og hvem (se kapittel 13 Lektorutdanning ved UiT Norges arktiske universitet).

Mange av endringene ved institusjonene handler om å etablere styringsorganer, møteplasser og kommunikasjonskanaler som kan gjøre matriseorganiseringen mer velfungerende. Evalueringen har avdekket at styringsorganene på de fleste institusjonene ikke er tilstrekkelig gode møteplasser for å utvikle en helhetlig utdanningskultur rundt lektorutdanningene. Selv om mye har blitt bedre, synes det fortsatt å eksistere et forbedringspotensial i ledelse og organisering av lektorutdanningene. Det handler først og fremst om en kulturbygging og bedre forankring av lektorutdanningen internt i organisasjonen slik at studentenes opplevelse av utdanningen blir mer koherent. At deltagere fra disiplinfag, pedagogikk, fagdidaktikk og praksis kommer sammen og diskuterer lektorutdanningens mål, organisering og innretning vil trolig bidra til dette. Dette er viktig internt på institusjonene, men det er også viktig at skolene tar, og får, sin del av ansvaret for lærerutdanningen. Det kan virke som det er et uutnyttet potensial i å benytte

skolenes kompetanse i utvikling av utdanningene. Et viktig spørsmål er derfor hvordan man kan bruke de etablerte styringsorganene til studentenes beste og eventuelt etablere flere møteplasser for å koordinere og avklare spenningene i utdanningene. En tydeligere felles visjon og en styrket forankring av lektorutdanningene (inkludert praksisfeltet) vil trolig gjøre den daglige ledelsen og organiseringen enklere. (Lektorutdanningskultur diskuteres også i tilknytning til helhet og sammenheng i 3.3.3)

Evalueringen har avdekket at programlederrollen er svært viktig i lektorprogrammene, men at rollen har utfordringer med myndighet og innflytelse. Siden lektorprogrammene i stor grad er basert på sambruk av undervisningsemner, får programleder en komplisert samarbeidssituasjon hvor det kan være vanskelig å få gjennomført endringer til beste for lektorstudentene. Mange av programlederne uttrykker oppgitthet over slike komplekse strukturer. Det er imidlertid ikke helt enkelt å peke på ordninger som forenkler denne kompleksiteten, men å ha tid til å utøve programlederrollen er en åpenbar knapphet for mange. Å øke tidsressursen kan være et enkelt grep. Siden det ofte er instituttledere eller undervisningsansvarlige som fatter endelige beslutninger på en institusjon, kan det også være positivt hvis programlederen for lektorutdanningen har tett og jevnlig kontakt med instituttens ledelse, for eksempel gjennom deltagelse i ledergruppe eller lignende.

3.3 Helhet og sammenheng i lektorutdanningene

3.3.1 Innledning

Bakgrunn

De norske femårige masterprogrammene i lektorutdanning for trinn 8–13 ble skapt ved å føre sammen et mangfold av ganske forskjellige perspektiver, dimensjoner og komponenter innenfor rammene av én, organisatorisk sett, samlet utdanning. Hovedkomponentene i det enkelte studieprogram er to – noen ganger svært forskjellige – akademiske disiplindefag, fagdidaktikk med fokus på disse fagene, allmenn didaktikk og pedagogikk samt praksisopplæring i skolen, både med henblikk på de to fagene og med henblikk på skolens allmenne liv og virksomhet. Hver av disse komponentene rommer sine egne perspektiver og prioriteringer som er karakteristiske for de fagområdene og fagfeltene de kommer fra og angår. Dette innebærer at lektorprogrammene nødvendigvis er født med en høy grad av kompleksitet. Dette avspeiles også i en ganske stor variasjonsbredde i lektorprogrammene ved institusjonene.

Én samlet utdanning, konstruert ved at en større samling komponenter er satt i forbindelse med hverandre, byr på en sentral utfordring som kan formuleres som et spørsmål: Hvordan kan man sikre at den samlede utdanningen oppnår en tydelig helhet og sammenheng som kan rettferdiggjøre at det snakkes om én utdanning (som ikke bare er en disparat sammenstilling av ulike komponenter uten tverrgående forbindelser og innbyrdes samspill) samtidig som identiteten og integriteten av de inngående komponentene bevares og respekteres i sin egen rett?

Dette er grunnspørsmålet for dette kapitlet i evalueringsrapporten. Dets betydning for evalueringen av lektorutdanningen fremgår allerede av at de følgende to ekstremer for design av lektorutdanningen må betraktes som uakseptabelt problematiske: (a) En tvers gjennom integrert lektorutdanning der (for eksempel) skolens aktuelle hverdag med fokus på praksis utgjør utdanningens kjerne og bærende konstruksjon, og der disiplindefag, fagdidaktikk og pedagogikk ikke har annet innhold eller andre funksjoner enn å være brennstoff for hverdagens praksis. I en slik lektorutdanning vil undervisningsfagenes perspektiver kun være definert av hvordan læreplanene ser ut i øyeblikket, mens fagdidaktikk og pedagogikk blir redusert til å levere tips og triks til bruk i den daglige undervisningen. En slik utdanning vil savne akademisk bredde og soliditet og vil ikke være robust i møte med større forandringer i samfunn, skole, fag og læreplaner eller overfor innhenting av ny innsikt fra forskning og utvikling. (b) En pakke som består av et antall enkeltstående, isolerte komponenter med hver sin identitet og karakter, som ikke er i berøring, og slett ikke samspill, med hverandre. I en slik lektorutdanning har disiplindefag og skolefag ikke annet enn overskrifter til felles; fagdidaktikk og pedagogikk blir løsrevet fra hverandre, fra disiplindefag og skolefag, og disse kommer derfor ikke til å nyte godt av den innsikten og de forståelser som didaktikk og pedagogikk tilbyr, og praksis reduseres til vedlikehold av de vaner og rutiner som allerede finnes i skolen, uten å bli påvirket av disiplindefaglige, didaktiske eller pedagogiske perspektiver og nyvinninger.

For å unngå disse – og andre – utilfredsstillende ekstremer er det essensielt at det skapes helhet og sammenheng i hver lektorutdanning, på en måte som gir et adekvat svar på det grunnleggende spørsmålet vi stiller ovenfor. Dette er en krevende oppgave analytisk, men også når det gjelder design og implementering, og det er langt fra å ha en entydig fasit. Det

er viktig å oppnå balanse mellom et stort antall hensyn, omstendigheter og prioriteringer. Man kan kanskje rett og slett spørre om full helhet og sammenheng er en utopi. Svarene som gis på disse utfordringene, valgene som tas og tiltakene som gjennomføres på den enkelte institusjon har konsekvenser for nesten alle sidene av institusjonenes lektorutdanning og for de andre temaene i denne evalueringen.

Begrepsavklaring og bidrag fra forskningen

Hva mener komiteen så med begrepene «helhet» og «sammenheng», som i utgangspunktet kan fremstå som nokså brede, flertydige og vage, og hva er rekkevidden til disse begrepene?

Vi forstår «helheten» av en lektorutdanning som at utdanningen fremstår som en veldefinert og avklart entitet, ikke bare når det gjelder dens *funksjon* som nettopp utdanning av lektorer til undervisning av unge på trinn 8–13 i to fag, men også når det gjelder dens *innhold og organisasjon* og dens *avgrensning* opp mot andre utdanninger. Sagt på en annen måte: En lektorutdannings helhet henviser til graden av en tydelig, avrundet *identitet*.

Vi forstår en lektorutdannings «sammenheng» som *forbindelsene* og *samspeillet* mellom utdanningens ulike komponenter og som antas å frembringe dens helhet. Forbindelsene og samspeillet angår både utdanningens *konsept* og *design* og studentenes (og underviserens) *opplevelse* av arten og graden av den sammenhengen som faktisk er realisert.

Den nasjonale rammeplanen for lektorutdanningen fastslår at utdanningen skal være «integrert, profesjonsrettet og forsknings- og erfaringsbasert. Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og praksis».

Mens det andre av disse to kravene kan sies å være presisert i begrepsavklaringen ovenfor, stiller saken seg noe annerledes med de øvrige begrepene som benyttes i rammeplanen. «Profesjonsrettet» kan rett og slett bety det åpenbare, at utdanningen retter seg mot å utdanne lektorer til trinn 8–13. En mulig tolkning kan være at man kanskje har tenkt på «profesjonsdominert» og ikke bare «profesjonsrettet» i bokstavelig betydning. En slik fortolkning stemmer imidlertid ikke godt overens med kravet om at utdanningen skal være av høy faglig kvalitet, som blant annet må innebære at dens faglighet ikke skal fullstendig underordnes profesjonens behov. Når det gjelder kravet om at utdanningen skal være «forskningsbasert», er det flere mulige fortolkninger. I den enkleste betydningen er det simpelthen snakk om at undervisningen hovedsakelig leveres av forskere, som en følge av at utdanningen er plassert ved universiteter og høyskoler. Det kan neppe være snakk om at all kunnskap som formidles hviler på forskningsresultater ettersom komponentene i lektorutdanningen nødvendigvis rommer mange elementer som må støtte seg på noe annet enn forskning i streng forstand – for eksempel tilegnelsen av læreplaner, opplæring i undervisnings- og skolepraksis, og så videre. Komiteen har derfor valgt å legge vekt på at utdanningen skal være «forskningsinformert», det vil si dra nytte av relevante forskningsdesign, -resultater og -metoder, og så videre, mens studentene selv skal kunne drive forskning på visse felt. Det forholder seg også på lignende vis med «erfaringsbasert». En akademisk utdanning må per definisjon benytte seg av ikke-empirisk teoridanning og analytiske konstruksjoner og kan ikke være «erfaringsbasert» i streng forstand. Men den kan absolutt være «erfaringsinformert», det vil si dra nytte av etablerte erfaringer når det gjelder utdanningens gjenstandsfelt, som her er skole, undervisningsfag, undervisningsmetoder, vurdering, relasjoner til elever og kolleger, og så videre. Det er også

et krav i rammeplanen at lektorutdanningen skal være «integrert». Dette begrepet kan forstås på mange forskjellige måter, og det fremgår ikke hvilke(n) av disse måtene det er tenkt på. Det betyr at det er uklart hva den faglige integrasjonen mer spesifikt vil si, hva det er som skal integreres og hvorfor denne integreringen skal finne sted. Tanken er neppe at all disiplinlig, fagdidaktisk og pedagogisk virksomhet, samt praksis, skal veves så tett sammen at disse komponentene ikke kan skilles fra hverandre. Da ville det være snakk om en instans av ekstrem (a) som vi omtaler ovenfor, som ikke kan produsere en akademisk utdanning. Komiteen velger derfor å tolke integrasjonskravet som uttrykk for et ønske om at utdanningens komponenter bringes i et så tett tverrgående samspill som det er faglig relevant og mulig, men vi avstår stort sett fra å bruke «integrasjon» som faglig begrep i denne rapporten.²³

Et begrep som er beslektet med «helhet og sammenheng» er begrepet «koherens», som brukes i deler av forskningslitteraturen. Overordnet kan man si at koherens handler om å bygge lektorutdanningen rundt en *felles visjon* for læring og undervisning, eller en felles visjon for hva en ferdig utdannet lærer skal være og kunne (Feiman-Nemser, Tamir & Hammerness, 2014). Koherens innebærer at en slik visjon ideelt sett er felles på tvers av den enkelte lærerutdanningsinstitusjon og samarbeidende praksisskoler, og visjonen bør bidra til organisering og design av studiet slik at dets ulike bestanddeler inngår i en sammenhengende helhet. På denne måten vil lærerstudentene erfare det som i forskningslitteraturen defineres som *konseptuell koherens* (Feiman-Nemser, 1990), som innebærer at de kan se sammenhenger i læringsinnholdet de møter på tvers av utdanningsprogrammet sitt, for eksempel at de møter lignende ideer om hva som er sentralt for disiplin- og skolefaget, og om hva god læring og undervisning er, på tvers av kurs, på tvers av fakulteter og på tvers av campus og praksisskoler. Dette handler for eksempel om at læringsaktivitetene på campus er profesjonsrettet og tar utgangspunkt i praksis (Forzani, 2014; Jensen m.fl., 2018), eller ved at deler av praksisvirksomheten kommer til uttrykk i innsikt og resultater som oppnås gjennom FoU-virksomhet. I norsk sammenheng er man ofte vant til at rammeplanen og nasjonale retningslinjer peker i retning av en felles visjon, men forskning viser likevel at de ulike aktørene i et utdanningsprogram kan ha ulike forståelser av hva god lærerutdanning i de ulike fagene innebærer, og hvilke mål man arbeider mot (Cavanna m.fl., 2021; Feiman-Nemser, Tamir & Hammerness, 2014). Konseptuell koherens er forbundet med – men ikke identisk med – intendert eller *strukturell koherens* (Feiman-Nemser, 1990), som handler om hvordan man designer studieprogram og læringsopplevelser for studentene slik at de erfarer sammenhenger mellom dem. Dette innebærer både i hvilken grad og på hvilken måte kurs og oppgaver innenfor et emne er strukturert, men også i hvilken grad aktører på tvers av ulike emner og fag samarbeider slik at de ulike emnene utgjør en sammenhengende helhet.

Forskningen finner at koherens i lærerutdanning, herunder lektorutdanning, er av stor betydning for kvaliteten i utdanningene (Anderson & Stillman 2013; Darling-Hammond m.fl., 2017; Hammerness & Klette, 2015; OECD, 2019), og at studentenes opplevde koherens er avgjørende for læringsutbyttet deres (Carrinus m.fl., 2019; Cavanna m.fl., 2021; Hatlevik, 2014; Hatlevik & Hovdenakk, 2020). For eksempel kan god sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen sette studentene i stand til å skape mening og se relevansen av teoriens betydning for deres praktiske profesjonsutøvelse (Smeby & Heggen, 2012; Hatlevik, 2014; Jankvist & Niss, 2020; Hammerness m.fl., 2020). Dette får igjen betydning for de kommende lærernes praksisutøvelse og for deres elevers læring (Boyd m.fl., 2009; Brouwer & Korthagen, 2005; Darling-Hammond m.fl., 2002; Fitchet m.fl., 2018). Likevel viser mange studier at lærerutdanning ofte er fragmenterte og har

problematiske relasjoner til praksis, både internasjonalt (Darling-Hammond & Bransford, 2005; OECD, 2019; Darling-Hammonds m.fl., 2017) og i Norge (Finne m.fl. 2014; Lid, 2013; NOKUT, 2006). Når det gjelder lektorutdanningene, viste NOKUTs nylige kartlegging av studieprogrammene at studenter stadig ønsker en bedre kobling mellom ulike deler av studieprogrammet (Bore m.fl., 2019).

Selv om et lærerutdanningsprogram kan ha et mer eller mindre koherent design, er det viktig å påpeke at koherens snarere bør oppfattes som en (dynamisk) prosess enn som et produkt i seg selv (Gagné m.fl., 2013; Honig & Hatch, 2004; Richmond m.fl., 2019). Diskusjonen om koherens i dens ulike former har oftest angått lærerutdanninger generelt og i mindre grad lektorutdanninger. På grunn av lektorutdanningenes store innebygde kompleksitet blir koherensbegrepet for slike programmer også komplekst, og det å oppnå konseptuell, strukturell eller opplevd koherens gir særlige utfordringer på dette feltet.

Her skal det legges til at koherens ikke må forveksles med ensretting eller harmonisering. Dessuten trenger ikke lærerutdanningsprogrammer være fullstendig strømlinjeformede og uten rom for utforskning og motstridende idéer (Buchman & Floden, 1991; Darling-Hammond m.fl., 2005; Richmond m.fl., 2019). Det finnes mange eksempler på at vidtgående harmonisering kan skape et ufruktbart hegemoni mellom utdanningskomponentene eller føre til at noen komponenter «bortintegreres» i andre. Til sist er det verdt å bemerke at kompleksitet i lektorutdanning ikke bare skaper utfordringer. Det kan også være en styrke fordi studentene får innblikk i ulike kunnskaps- og forskningsområder og -tradisjoner og får muligheten til å forbinde disse med praksis utenfor akademia.

I utgangspunktet ønsket komiteen også å undersøke begrepet «progresjon» og dets rolle i studieprogrammene, men de fleste institusjonene berørte dette begrepet helt sporadisk, og det forelå heller ikke mange eksplisitte tiltak for å fremme progresjon, bortsett fra organisatoriske beslutninger om rekkefølgen av studieelementer. I det videre arbeidet med utvikling av lektorprogrammene kan det være grunn til å sette fokus på progresjon gjennom et femårige løpet.

Mange sentrale elementer i denne evalueringen, også når det gjelder temaet helhet og sammenheng, må nødvendigvis omfatte trekk og omstendigheter som ikke hviler på forskning, men er av empirisk-praktisk eller logistisk karakter. Med utgangspunkt i det som står ovenfor var de overordnede evalueringsspørsmålene for dette temaet:

1. Hva gjør lektorutdanningene for å utvikle helhet og sammenheng i studieprogrammene?
2. Hva fremmer og hemmer lektorutdanningenes arbeid for å utvikle helhet og sammenheng i studieprogrammene?

3.3.2 Funn fra evalueringen

Hva gjør lektorutdanningene for å utvikle helhet og sammenheng i studieprogrammene?

På grunn av lektorutdanningenes flerdimensjonale kompleksitet opplever de fleste institusjonene utfordringer med å skape og sikre helhet og sammenheng i lektorutdanningene sine, og de fleste jobber med tiltak på forskjellige sentrale og desentrale fronter for å oppnå dette. Det er generelt et ønske om at utdanningen ideelt

sett skal fremstå – og være – helhetspreget og sammenhengende, men ofte kommer forskjellige realiteter i veien for en full realisering av idealene.

Tekstboks 3-5 viser en rekke eksempler på større og mindre tiltak som institusjonene har iverksatt eller planlegger å iverksette for å skape helhet og sammenheng i lektorutdanningen. (Se kapittel 4 til 14 for evaluering av lektorutdanningene på de elleve institusjonene.) Komiteen vurderer disse og lignende tiltak som prisverdige og som vitnesbyrd om at institusjonene legger mye krefter i å utvikle lektorutdanningene sine.

Tekstboks 3-5: Eksempler på tiltak for å skape helhet og sammenheng i lektorutdanningen, oppsummert av den sakkyndige komiteen.

- UiA har lenge operert med et kvalitetssystem som omfatter årlige evalueringer av fag og emner. Dessuten har institusjonen utarbeidet ulike dokumenter og retningslinjer for studieprogrammene for å tydeliggjøre progresjon og sammenheng mellom ulike deler av undervisningen på campus og ansvarsfordeling mellom campus og praksisfeltet. Eksempler på slike dokumenter er *Faglærerheftet* og *plan for profesjonsutvikling*. Hvert semester avholdes en studieoppstartssamling med fokus på dagsorden i det kommende semesteret. Ikke minst har UiA utviklet en omfattende praksisorganisering med et godt utviklet og vidstrakt samspill mellom skoler og campus.
- Flere institusjoner har utviklet eller er i ferd med å utvikle nye studiemodeller for lektorutdanningen. HINN har utarbeidet en ny studiemodell som skal bidra til større progresjon i fagene, større faglig fordypning og en mer hensiktsmessig plassering av praksisopplæringen. USN har også utviklet en ny modell for lektorutdanningen i historie. Denne omfatter et nytt integrert profesjonsfag som kobler historiedidaktikk og pedagogikk samt utvikling av praksisemner i samarbeid med praksisfeltet. NTNU er i ferd med å utvikle såkalte «lektorstrenger» i disiplin-fagene for å skape en sterkere grad av forbindelse mellom disiplin-fagsundervisningen og lektorprogrammene. De er dessuten i ferd med å innrette en lektorspesifikk variant av førsteårsemnet «LÆR1000 – Kunnskap, læring og danning i lærerprofesjonen», som har vært sambrukt av flere lærerutdanninger. Universitetet arrangerer dessuten felles temadager i første studieår med samme tema på tvers av og i hvert enkelt lektorprogram i tillegg til en årlig FoU-konferanse ved avslutningen av prosjektene i 8. semester. Ved NMBU arbeides det med en ny organisering av både profesjonsfag og disiplin-fag. Dessuten har universitetet et felles innføringsemne for alle lektorstudenter. Dette tar sikte på å sikre et felles naturvitenskapelig grunnlag for utdanningen.
- Nord har to helt forskjellige studieprogrammer med henholdsvis en samfunnsfaglig profil (i Bodø) og en kroppsøving-faglig profil (i Levanger). I Bodø opererer man med såkalte faddergrupper for lektorstudentene samt et innledende «dannelsesemester» (30 studiepoeng), mens den tvers gjennom integrerte lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag i Levanger drar stor nytte av uformelle møter og samtaler mellom undervisere og studerende.
- UiO opererer med et integrert profesjonsfag som omfatter pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. I tillegg har de laget den frivillige ordningen PROMO («Profesjonsmentorordning»). Denne skal skape koblinger mellom praksisopplæringen og profesjonsfaget i de to første studieårene og vurderes entydig positivt av studentene som deltar.

- Ved UiT blandes lektorstudenter fra forskjellige studieretninger i profesjonsfaget.
- UiB arbeider med en gjennomgripende redesignprosess for lektorprogrammene der målet er å få bedre innplassering av praksis og å fremme bedre integrasjon av praksis, disiplin-fag og profesjonsfag. De har også etablert en årlig lektorkonferanse og en årlig forskningsdag, samt en felles planleggingsdag for pedagogikk- og fagdidaktikkmiljøene.
- Ved UiS har de bestemt at lektorstudentene og PPU-studentene ikke lenger skal undervises sammen i pedagogikkfaget. De har også innført andre tiltak, inkludert obligatoriske møter på campus med for- og etterarbeid knyttet til praksisperiodene, og egne seminargrupper for lektorstudentene i disiplin-fagene.

Samtidig har vi sett fra forrige kapittel at det er utfordringer med organisering og samarbeid på tvers av aktørene i utdanningene og kanskje særlig mellom institusjonene og praksisfeltet. Dette vil selvsagt ha innvirkning på hvordan studentene opplever programmenes helhet og sammenheng. Data fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viser at det antakelig er forbedringspotensial hos studieprogrammene når det gjelder å skape helhet og sammenheng. Studentene ble stilt spørsmålene «I hvilken grad er studieprogrammet bygd opp slik at: – Det er god progresjon i studiefagene» og «I hvilken grad er studieprogrammet bygd opp slik at: – Det er god progresjon i profesjonsfagene» (her inngår både fagdidaktikk og pedagogikk). 61 prosent av studentene svarte at det er god progresjon i studiefagene i «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens bare 7 prosent oppga «I ingen grad» eller «I liten grad». Til sammenligning mener omtrent 41 prosent av studentene at progresjonen i profesjonsfagene «I stor grad» og «I svært stor grad» er god. Her er midtkategorien «I noen grad» spesielt stor her (41 prosent valgte den). 17 prosent oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad». Profesjonsfagene spesielt ser altså ut til å ha utfordringer med å skape helhet og sammenheng og en naturlig progresjon for studenten (Se også Bakken, 2022b, s. 14–23 for en oversikt over hvordan studentene opplevde progresjon i studiefagene, profesjonsfagene og praksisopplæringen.).

Hva fremmer og hemmer lektorutdanningenes arbeid for å utvikle helhet og sammenheng i studieprogrammene?

Innledningsvis kan vi konstatere at mange steder arbeider med å skape strukturell og konseptuell koherens (jamfør 3.3.1 Begrepsavklaring og bidrag fra forskningen) selv om den opplevde koherensen (blant studentene) ikke nødvendigvis gjenspeiler det arbeidet som gjøres. Sagt på en annen måte ser utdanningen mer helhetspreget og sammenhengende ut for programdesignere og ledende aktører enn for studentene, og i noen tilfeller også «menige» undervisere.

På store breddeuniversiteter med mange slags studenter ser man ofte at utfordringene – med visse unntak – er større enn på små institusjoner med et mer begrenset studieprogram og et smalere faglig fokus. Til gjengjeld har de store institusjonene flere muligheter for å allokere personal- og organisatoriske ressurser for å imøtegå utfordringene.

En viktig utfordring som sees ved mange institusjoner, er det å skape sammenheng og samspill mellom profesjonsfag og disiplin-fag. Dette gjelder også ved institusjoner der alle parter viser god vilje til å forstå og respektere hverandres forutsetninger og prioriteringer, og der det iverksettes et mangfold av tiltak for å skape helhet og sammenheng, særlig gjennom opprettelse av møtearenaer for forskjellige miljøer samt styrket dialog og

kommunikasjon på flere flater. Som vi skriver i punkt 3.2.2, viste spørreundersøkelsen blant underviserne at faglig samarbeid om lektorutdanning med kollegaer innen andre fagfelt er begrenset.

Komiteen har identifisert ulike kilder til disse omtalte utfordringene. Hovedkilden er, som vi har fremhevet flere ganger ovenfor, selve utdanningens medfødte flerdimensjonale kompleksitet, som ikke kan defineres eller designes bort, men det finnes også supplerende kilder til utfordringene som angår helhet og sammenheng.

Den første type kilder er uenighet og spenninger mellom forskjellige miljøer og organer om hvor ønskelig det er å skape en enhetspreget lektorutdanning. Dette kommer for eksempel til uttrykk i at representanter fra profesjonsfaget (pedagogikk, fagdidaktikk og praksis) gjerne ser en svært profesjonsfokustert utdanning der lærerprofesjonen og dens praksis står i sentrum. Disiplinfagene sees selvsagt som viktige – lektorene skal ha tilstrekkelige disiplinifaglige forutsetninger for lærervirksomheten – men de skal ikke utøve hegemoni over profesjonen. Dermed ønsker disse aktørene ofte profesjonsretting av disiplinifagene, eventuelt i form av egne lektortilpassede disiplinifagsemner. På den andre siden er en del representanter fra disiplinifagene skeptiske til profesjonsretting av disiplinifagene fordi disse har sin egen identitet og integritet som ikke utelukkende kan underordnes lærerprofesjonens behov. Komiteen har her notert seg variasjoner mellom de ulike institusjonene, der noen har skapt en stor grad av samarbeid mellom aktører og instanser, mens spenningene på enkelte andre institusjoner er så store at det er vanskelig å snakke om en sammenhengende lektorutdanning. Her har vi også konstatert variasjoner mellom de disiplinifaglige områdene. Flere steder er realfagsrepresentanter noe mer skeptiske til profesjonsretting av disiplinifagene enn representanter fra humaniora og samfunnsvitenskap. På den tredje siden står studentene, som ofte er splittet mellom å ønske både et sterkt disiplinifokus i utdanningen og en klar vektlegging av lærerprofesjonens og lektorstudentenes særlige vilkår og behov. Derfor ønsker mange studenter lektortilpassede emner, men ikke at det skal gå på bekostning av soliditeten og kvaliteten i disiplinifagsundervisningen. I hvilken grad aktive lektorstudenter opplever at de disiplinifaglige emnene er tilpasset lektorstudentene, omtales i Bakken (2022b, s. 12–14). Her fremkommer det blant annet at bare om lag en femtedel opplever at disiplinifagene er godt eller svært godt tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold, og at studenter på realfag opplever dette i minst grad. Wiggen (2022b, s. 32–37) omtaler underviserens opplevelser av slik tilpassing. Her fremkommer det blant annet at 40 prosent av underviserne i disiplinifag mener at emnet de underviser i, er godt eller svært godt tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold, videre er variasjonen mellom institusjonene stor.

Komiteen møtte også spenninger mellom profesjonsfag og praksiskomponenter. Noen steder fører plasseringen av pedagogikkfag og praksisopplæring i studieløpet til diskusjon og uenighet. Dette følger delvis fra det nasjonale kravet om at det skal være praksis i fire av lektorutdanningens fem år, uavhengig av resten av studieprogrammets design. Institusjonene forholder seg til dette på ganske forskjellige måter. Noen steder har de ikke emner i pedagogikk i begynnelsen av studieprogrammet selv om studentene har praksisopplæring; andre steder setter de pedagogikkfaget på «pause» i et år eller to selv om det er praksisopplæring i denne perioden. Det er også store variasjoner i samspillet mellom pedagogikk og praksisopplæring. Noen steder holdes de helt atskilt, særlig i begynnelsen av studieprogrammet, andre steder er de tett sammenbundet. Dette kan illustreres av spørreundersøkelsene blant aktive lektorstudenter og undervisere, for eksempel på spørsmålet «Bruker underviserne [i pedagogikk] undervisningsmetoder du selv

kan bruke som lærer?» svarer litt under en tredjedel av studentene «I stor / svært stor grad», mens den tilsvarende andelen blant underviserne er litt over to tredjedeler. På spørsmålet «Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet» svarer rundt to tredjedeler av underviserne innen pedagogikk «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens tilsvarende tall for lektorstudentene var 41 prosent. Andelen undervisere som er enige i påstandene er klart større enn andelen blant studentene. Lektorstudentene er mange steder svært skeptiske til relevansen av pedagogikkfaget, særlig de mest teoretiske delene av faget, både sett opp mot disiplinlagene og opp mot praksis, selv om skepsisen gjerne minskes i løpet av studieprogrammet. Samtidig viser spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter at mer erfarne studenter er mindre enige i at underviserne bruker undervisningsmetoder som studentene selv kan bruke som lærer. Til gjengjeld vurderer studentene generelt, både på institusjonsbesøkene og i spørreundersøkelsen, fagdidaktikken noe høyere enn pedagogikken som middel til å skape helhet og sammenheng (opplevd koherens) i lektorutdanningen. Ikke desto mindre opplever en stor andel av studentene lektorprogrammene som ganske fragmenterte, særlig i begynnelsen av studieløpet. I spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter oppga omtrent 30 prosent at «den faglige sammenhengen mellom studiefag og profesjonsfag var for dårlig» som en viktig sluttårsak.

En annen type kilder er knyttet til den gjennomgående forekomsten av sambruk av faglige elementer på tvers av ulike studieprogrammer, og jo flere forskjellige studieprogrammer det er snakk om, dess høyere forekomst. Dette er særlig en problemstilling ved store breddeuniversiteter. Sambruket er dominerende på de aller fleste institusjoner og skyldes dels begrensede ressurser, som i seg selv forhindrer at et bestemt faglig element kan finnes i mange ulike varianter, og dels vektleggingen av og respekten for de faglige elementenes egenart. På mange institusjoner anses disse å være upåvirket av de studieprogrammene som gjør bruk av dem. Mulighetene for å imøtegå de negative virkningene av sambruk gjennom lektortilpasset undervisning er størst på fag (eller institusjoner) med en stor andel lektorstudenter og minst på fag med en beskjeden andel lektorstudenter.

En tredje type kilder er timeplan- og logistikkproblemer. Dette er en kompleks og omfattende lektorutdanning med store nasjonale og institusjonsbestemte krav til omfanget av innholdet i utdanningen og til undervisningskvalitet på mange felt, som per definisjon skjer på forskjellige steder (ikke sjelden tre) som studentene skal bevege seg mellom. Når dette skal passe inn i et femårig studieprogram, blir timeplan- og logistikkproblemer svært vanskelig å unngå. Ved noen institusjoner har komiteen konstatert at det noen ganger er timeplankollisjoner. Ofte må man si seg tilfreds med tålelige heller enn optimale løsninger på problemene. På institusjoner der timeplan- og logistikkproblemene har vist seg å være store, er studenters og underviseres utilfredshet betydelig, og den opplevde koherensen er ganske lav. Faktisk kan logistikkproblemer være så markante at det skygger for kvaliteter i lektorprogrammet. I spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter oppga henholdsvis ca. 45 prosent og ca. 40 prosent av respondentene påstandene «den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» og «organiseringen av praksis var for dårlig» som viktige sluttårsaker.

Når det gjelder helhet og sammenheng i «små» lektorutdanninger, det vil si institusjoner med relativt få lektorstudenter, er ressursutfordringene ofte betydelige. Her så komiteen flere eksempler på at man prøver å oppnå en tydeligere programprofil ved å revidere eller rett og slett reformere studiemodellen, for eksempel ved å nedlegge eller omlegge fag. Vi møtte imidlertid også eksempler på at et gitt lektorprogram allerede er så smalt og fokusert

at det nærmest er snakk om en profesjonsutdanning à la grunnskolelærerutdanningene, selv om studieprogrammet ellers fremstod ganske helhetsorientert og sammenhengende.

Det skal sies at de fleste institusjoner – med noen få unntak – er helt klare over utfordringene i å skape helhet og sammenheng i lektorprogrammene sine og arbeider kontinuerlig og målrettet med å gjøre fremskritt på dette punktet innenfor de vilkårene de er underlagt. Til illustrasjon – og inspirasjon – har vi her vist frem utvalgte eksempler på slike tiltak.

3.3.3 Oppsummerende betraktninger og diskusjon

Funnene i evalueringen viser tydelig at det er markante utfordringer knyttet til å skape helhet og sammenheng i lektorutdanningene i Norge. De viser også at det ved de fleste institusjoner jobbes målrettet for å imøtegå disse utfordringene på forskjellige måter. Komiteen har ikke kunnet unngå å stille spørsmålet om i hvilket omfang en høy grad av helhet og sammenheng er mulig i lektorutdanningene, der utgangspunktet har vært å utnytte eksisterende strukturer, emner og kurs til å skape lektorutdanninger med kvalitet i alle dimensjoner og komponenter. Det kan i alle fall sees som urealistisk å oppnå samme grad av helhet og sammenheng som grunnskolelærerutdanningene hvis den nødvendige – og ønskelige – kompleksiteten i lektorutdanningene skal respekteres. Her ligger viktige problemstillinger til overveielse i lektorutdanningsmiljøene.

Underveis i evalueringen har det blitt tydelig at mange sentrale spørsmål har to sider: en struktur- og organisasjonsside og en kulturside. Med struktur og organisasjon mener vi den formelle innretningen av lektorutdanningen, det vil si hele settet av rammer, ordninger, regler, prosedyrer, arbeidsrutiner, og så videre, som regulerer ivaretagelsen av utdanningen i kraft av beslutninger tatt av organer eller myndighetspersoner. Med kultur mener vi alt det som knytter seg til verdier, adferdsmønstre, vaner og tradisjoner som angår samtlige aktørers relasjoner, møtesteder, overveielser, diskusjoner, samspill og samarbeid. Mens struktur og organisasjon i hovedsak er av en formell natur er kultur i høyeste grad av en uformell natur. Når det gjelder helhet og sammenheng – og atskillig andre problemstillinger for denne evalueringen – er det behov for tiltak både på struktur- og organisasjonssiden og på kultursiden. De mest gjennomtenkte, velbegrunnede og effektivt implementerte struktur- og organisasjonstiltak kommer til kort hvis de ikke (kan) forankres i en kultur som har respekt for og er kompatibel med de strukturelle og organisatoriske tiltakene. Det har blitt klart for komiteen at man ikke kan oppnå store fremskritt når det gjelder helhet og sammenheng, hvis man ikke jobber for å utvikle institusjonens lektorutdanningskultur ved å få med seg alle aktører gjennom likeverdig inkludering, fra studenter og «menige» ansatte til beslutningstakere.

På samme måte er det av avgjørende betydning at skolene inngår i samarbeid med UH-institusjonene om å utvikle helhet og sammenheng. Skolene og praksisfeltet er en helt avgjørende aktør for å sikre lektorutdanningens relevans, og hver enkelt institusjon kan ha nytte av samarbeid med praksispartnerne sine for å få et profesjonsrettet blikk på utdanningens (mangel på) helhet og sammenheng med hensyn til eleven og de behovene skolen har.

3.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

3.4.1 Innledning

Lektorutdanningens egenart gjør det spesielt utfordrende å legge til rette for at studentene skal oppleve tilhørighet og utvikle profesjonelle identiteter: Gjennom studieløpet møter lektorstudentene ulike faglige, sosiale og profesjonelle fellesskap. Mange av lektorstudentenes disiplinfaglige undervisere vil ikke selv ha egen erfaring som lærere og vil ikke nødvendigvis undervise i emnet med lærerprofesjonen som utgangspunkt. De vil derimot være rollemodeller som fagekspert og kan bidra til utvikling av disiplinfaglige identiteter for lektorstudentene. Profesjonsdelen av undervisningen og praksisveiledningen spiller på den andre siden en viktig rolle for at studentene kan utvikle identitet som deltakere i og utøvere av en profesjon. I arbeidet med evalueringen har vi brukt begrepet *profesjonelle identiteter* for å synliggjøre at vi tenker på dette som en dobbelt identitet bestående av både disiplinfaglige og profesjonsbaserte identiteter. Dette har sammenheng med lektorutdanningens innretning, der lektorstudentene over lengre tid tilegner seg disiplinfaglig kunnskap i disiplinfaglige miljøer som kan bidra til identifikasjon med et fags egenart og kultur og utvikling av identitet som fagperson. Samtidig får de erfaringer med de profesjonsfaglige fagenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger og utvikling av identitet som profesjonell lærer. Lektorutdanningen som helhet skal hjelpe lektorstudentene å integrere disse ulike profesjonelle identitetene. I denne evalueringen har komiteen tatt utgangspunkt i at lektorutdanningens kompleksitet kan medføre både muligheter og utfordringer, blant annet knyttet til opplevelser av å ha flerdimensjonale eller fragmenterte identiteter og også knyttet til læringsmiljø og følelsen av tilhørighet.

Selv om identitetsbegrepet ofte er uklart definert i forskningslitteraturen, virker det å være enighet om at lærer(studenter)s profesjonelle identiteter utvikles i en dynamisk prosess i samspill mellom den enkelte lærerstudent og de kontekstene hen inngår i (Beijaard m.fl., 2004; Rodgers & Scott, 2008). Forskningen er også opptatt av at profesjonelle identiteter utvikles i samspill med lektorstudentenes *personlige identitet og tidligere erfaringer* (se for eksempel Beijaard & Meijer, 2017). Denne prosessen med å integrere personlige og profesjonelle sider ved det å bli lærer kan være vanskelig og med betydelige spenninger. Dette kan dreie seg om overgangen fra elev/studentrollen til lærerrollen eller konflikter knyttet til forestillinger som ikke sammenfaller med institusjonens. Allerede når lektorstudentene kommer til utdanningen, har de ulike erfaringer og forestillinger («beliefs») om fag og undervisning. De har for eksempel ulike erfaringer fra oppveksten og fra det å ha vært elev selv, og de kan ha oppfatninger som ikke stemmer overens med lærerutdanningsinstitusjonenes forestillinger om god undervisning og læring. Lærerutdanningen dreier seg derfor ofte om å endre oppfatninger studentene har, for å gå fra personlige oppfatninger til lærer-oppfatninger. Det kan også dreie seg om spenninger mellom elevs og egne behov eller om spenninger mellom rollen som fagperson eller omsorgsperson (Pillen m.fl., 2013). Spenninger i rollen som fagperson eller omsorgsperson vil antakelig være ekstra relevant for lektorstudentene som tilbringer store deler av utdanningen sin på disiplin fakultetene samtidig som de utdanner seg til lærerprofesjonen.

Lektorutdanningens oppgave er å støtte lektorstudentene i denne prosessen. Utdanningen kan ikke tilby studentene ferdige identiteter som de skal passe inn i, lærerstudentene må selv få mulighet til å konstruere identiteter som gir mening for dem personlig. Dette innebærer at lektorstudentene må være bevisst denne prosessen og ta en *aktiv rolle* i sin egen identitetsutvikling (se for eksempel Søreide, 2007). Dette handler også om å utvikle

profesjonelle identiteter med vilje og evne til videre profesjonsutvikling, og at lektorstudentene skal utvikle seg til å bli ansvarlige, motiverte og profesjonelle aktører gjennom hele sin yrkeskarriere (profesjonelt «agency», se for eksempel Soini m.fl., 2015).

Lektorutdanningen må også legge til rette for lektorstudentenes *tilhørighet*. Et godt og støttende læringsmiljø er avgjørende for utviklingen av profesjonelle identiteter (Damsgaard, 2019; Soini m.fl., 2015). Lærerstudentene har behov for å bli sett og anerkjent av de som underviser, og nærhet og engasjementet fra lærerutdannerne kan også bidra til at studentene ønsker å yte mer.

Forskningen peker på utfordringer med og muligheter for å legge til rette for utvikling av lektorstudentenes profesjonelle identiteter og deres opplevelse av tilhørighet til lektorutdanningen. Evalueringen har vært opptatt av de ulike institusjonenes tilnærminger til dette arbeidet, og overordnede evalueringsspørsmål har vært:

1. Hvordan legger lektorutdanningene til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter?
2. Hva fremmer eller hemmer arbeidet med å legge til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter?

3.4.2 Funn fra evalueringen

Institusjonenes forståelse av lektorstudentenes profesjonelle identiteter og lektorstudentenes opplevelse av identitet og tilhørighet i sosiale og faglige fellesskap

Før vi ser nærmere på institusjonenes arbeid for å legge til rette for lektorstudenters utvikling av profesjonelle identiteter, og hva som hemmer og fremmer dette arbeidet, vil vi først redegjøre for hvordan institusjonene oppfatter lektorstudenters profesjonelle identiteter, og hvordan lektorstudentene opplever egen identitet og tilhørighet.

Selv om de fleste institusjonene viser en forståelse for at lektorstudentene har eller skal utvikle flere identiteter både i de ulike fagene og i profesjonsfagene, er det tydelige forskjeller i balansen mellom det disiplin- og profesjonsfaglige i denne sammenhengen, og noen ganger er det også spenninger innad i institusjonene når det kommer til vektingen av de ulike identitetene. Noen institusjoner er tydelige på at utviklingen av balanserte faglige så vel som profesjonsfaglige identiteter er avgjørende og fremhever at dette er en del av lektorutdanningens karakteristikk. Mange institusjoner fremhever også praksis som et viktig sted for å utvikle profesjonsidentitet og presiserer at praksisperiodene er avgjørende i denne sammenhengen. Andre steder kan det se ut til at man fremhever det faglige aspektet veldig sterkt, og at man ser på lektorutdanningen og lektoridentiteten som noe annet enn for eksempel læreridentiteten som utvikles i GLU. I denne evalueringen har vi imidlertid kun snakket med et begrenset antall personer fra hver enkel institusjon, så det er vanskelig å si noe uttømmende om spenninger innad på de enkelte institusjonene. Men noen ganger så vi tydelig tilløp til slike spenninger, for eksempel kunne undervisere i profesjonsfagene være tydelige på at lærerrollen er endret, og at det ikke lenger finnes rene faglærere i skolen, noe som kunne stå i kontrast til hvordan en del disiplindefaglige undervisere så på lærerrollen og sin egen rolle som undervisere i lektorutdanningen.

Det varierer noe fra institusjon til institusjon om lektorstudentene føler tilhørighet til fagfakulteter eller en profesjonsenhet. Ved Nord universitet, for eksempel, opplever studentene ved lektorutdanningen i samfunnsfag seg sterkt knyttet til historikermiljøet i

Bodø og identifiserer seg både som historikere og som historielærere. Ved lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag i Levanger forteller studentene imidlertid at de føler seg som kroppsøvingslærere eller idrettslærere, noe som antakelig er knyttet til de ulike lærerutdanningstradisjonene de to studieretningene (og campusene) står i. Ved UiS sier studenter på realfag og matematikk at de føler seg mest hjemme på Det teknisk-naturvitenskapelige fakultet selv om det er Institutt for kultur- og språkvitenskap som har ansvaret for dem, og flere sier «de er veldig splittet og faller mellom to stoler». Det er også interessant at studentene på de institusjonene som også har GLU, ikke nødvendigvis følte tilhørighet med de andre lærerstudentene. Mange studenter peker likevel på at det er utfordrende at undervisere ved disiplinlagene ikke er bevisste på at det er lektorstudenter de underviser, men at de henvender seg til disiplinstudentene i større grad (jamfør diskusjon om sambruk av emner i 3.2.3 og 3.3.2). Dette bekreftes også av lektorstudentene på et NOKUT-webinar av og for lektorstudenter i 2020 om «Lektorstudentene og jakten på profesjonsidentiteten».

Studentene gir også uttrykk for at følelse av identitet og tilhørighet *endrer seg i løpet av studiet*. Spørreundersøkelsene blant aktive lektorstudenter og kandidater viser at 80 prosent av studentene og 90 prosent av kandidatene, på tvers av institusjonene, mener «I svært stor / stor grad» at tilhørigheten som lektorstudent har blitt sterkere over tid. Forskjellen mellom de to gruppene kan skyldes at kandidatene i ettertid har andre og bedre forutsetninger for å bedømme påstanden enn de aktive studentene. Spørsmålet sier ingenting om «styrkenivået» på tilhørigheten som lektorstudent, men det er rimelig å anta at tilhørigheten ikke er spesielt sterk i starten, og at den øker over tid (Bakken, 2022b). Denne endringen i identitet og tilhørighet bekreftes på institusjonsbesøk, der flere studenter peker på at tilhørigheten og identiteten i begynnelsen har tyngdepunkt i det disiplinlaglige, men at den med tiden suppleres med en stigende grad av profesjonsidentitet som skapes gjennom profesjonsfag og også gjennom ulike praksisperioder og følelsen av tilhørighet ved praksisskolene. Studentene ved UiO uttrykker for eksempel en tydelig forståelse for denne doble identiteten, og studentene ved HINN gav uttrykk for at de utover i studiet opplevde seg mer som «ekte lektorer», men at dette egentlig hadde utviklet seg litt for sent. Imidlertid opplever ikke alle studenter det som problematisk at identiteten veksler litt. Ved NMBU sier studentene at profesjonsemne og praksis i første semester skaper tilknytning til skolen og lektoridentiteten helt i starten, men at denne lektoridentiteten overtas av den sterke disiplinlagligheten i år 2 og 3. De ser dette som naturlig og mener fagfokuset skaper en god basis for resten av studiet og ser det som positivt at de første praksiserfaringene får tid til å «modne». I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ser vi noe variasjon mellom institusjonene i andelen som i stor eller svært stor grad var enige i påstanden om at tilhørigheten som lektorstudent har blitt sterkere over tid. Spennet går fra 40 prosent på NMBU og UiS til rundt 60 prosent på UiA og USN og 75 prosent på MF. Blant kandidatene (på de største institusjonene) er variasjonen noe mindre, men går fra rundt 55 prosent på UiO og UiS til 74 prosent på UiT. Også for denne påstanden gjelder at nivået på tilhørigheten i utgangspunktet ikke er kjent. Det er små forskjeller mellom fagretningene.

Tiltak og aktiviteter som legger til rette for at lektorstudenter skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter

Noen lektorprogrammer i denne evalueringen er veldig små og har få studenter å forholde seg til. Institusjoner som for eksempel MF og NMBU peker på at det er positivt at miljøet er lite fordi studentene da har lett tilgang til de ansatte, eller at de kan følges tett opp i

praksis. Mange av institusjonene er imidlertid av en størrelse som gjør dette mer utfordrende, og de må iverksette andre typer tiltak for å legge til rette for at lektorstudenter skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter. På tvers av institusjonene er det mange tiltak som går igjen, men de er utdypet i ulik grad og kanskje også implementert i ulik grad. De ulike tiltakene og aktivitetene beskrives i det følgende:

Organisatoriske endringer

Mange institusjoner har gjort organisatoriske endringer på institusjonen, eller i studiemodellen, for å legge til rette for profesjonelle identiteter og tilhørighet. Dette dreier seg for eksempel om *opprettelse av egne stillinger på fagfakultetene*. Flere institusjoner nevner at de har satt av midler til å opprette stillinger ved faginstittene til å koordinere og ha oppmerksomhet på lektorutdanningen. For eksempel etablerte Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN) ved UiO i 2014 en stilling som utdanningsleder for lektorprogrammet studieretning realfag. Denne fungerer som bindeledd mellom Det utdanningsvitenskapelige fakultet og MN og mellom de fem instituttene på MN som er involvert i studieprogrammet. Utdanningslederen sitter i studieutvalget og har ukentlig kontakt med utdanningsledelsen og studiedekan og har på denne måten mulighet til å stadig bevisstgjøre instituttene om at de har lektorstudenter til stede i undervisningen. Flere institusjoner peker på ulike typer av *lektortilpassede emner og oppgaver* i studiet. Ved UiT opprettet de i 2017 et emne med eleven, læring og danning i sentrum. Ifølge UiT bidrar emnet til at studentene etablerer flere og tettere relasjoner med både medstudenter og ansatte enn tidligere. Flere institusjoner har lagt opp til ulike typer av seminar eller veiledning knyttet til oppgaveskriving. På MF har de for eksempel gruppeveiledning på både bachelor- og masteroppgavene. Studentene blir delt inn i grupper på fire til syv studenter, og de møtes jevnlig gjennom det året de skriver oppgaven sin. Flere institusjoner fremhever også FoU-oppgaver og lignende som viktige for å utvikle profesjonsidentiteter. Til slutt er det noen institusjoner som forklarer at de har endret studiemodellen for å få *profesjonsfag og praksis tidligere i studieløpet*. For eksempel innførte UiA i 2014 obligatoriske profesjonsfaglige samlinger og praksis i hvert semester de to første studieårene. Mange institusjoner peker også på arbeid for å *profesjonsrette disiplinaglige emner* i større grad, og ved NTNU arbeider de med å utvikle det de kaller en lektorstreng (se punkt 8.3). Spørreundersøkelsene blant aktive og frafalte studenter illustrerer at slike organisatoriske endringer kan være viktige tiltak. De frafalte og de aktive studentene ble bedt om å vurdere hvor enige de var i påstanden «Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen», i tillegg til andre påstander om første studieår. Funnene viser et overordnet mønster der mange aktive og frafalte studenter i liten eller ingen grad er enige i at de fikk tidlig innføring, mens få er svært enige i samme påstand (unntak: HiNN, MF, NMBU, USN).

Mentorordninger

Det tydeligste enkeltstående tiltaket for å legge til rette for tilhørighet og profesjonelle identiteter er ulike typer av mentorordninger. Det er flere studieprogram som nevner dette som tiltak, og UiO har, i samarbeid med ProTed og partnerskoler, utviklet en Profesjonsrettet mentorordning, PROMO, som tilbys alle studenter i lektorprogrammet. Ordningen ble utviklet med utgangspunkt i internasjonal forskning på feltet, og hver PROMO-gruppe ledes av en mentor som til daglig er lærer i skolen og som underviser i de samme fagene som studentene studerer. PROMO skal imøtekomme studentenes sosiale behov for å være del av et studiefelleskap, bidra til utvikling av identitet som lærer og

fremme opplevelse av sammenheng mellom det studentene lærer på ulike læringsarenaer (på campus og i praksis i skolen). Det har siden oppstarten av tiltaket vært gjennomført følgeforskning av PROMO, og evalueringene er entydig positive.

Studentstyrt støtte

I tillegg til mentorordninger styrt fra institusjonene er det også mange institusjoner som har ulike typer ordninger for studentstyrt støtte. Dette kan dreie seg om studentassistenter som skal bidra til faglig og sosial støtte, både i disiplinfagene og i profesjonsfagene. Ved USN har de for eksempel et prosjekt de kaller Onboarding Learning Alliance (OLA). Dette er en ordning som skal hjelpe førsteårsstudenter til å lykkes med krevende fag, både innenfor disiplin- og profesjonsfag. OLA-grupper er profesjonelle kollokviegrupper, hvor studentene jobber faglig med støtte fra erfarne læringsfasilitatorer, som er studenter fra tidligere kull på samme studieprogram. Læringsfasilitatorene kan også gå inn som ekstra lærerressurser sammen med faglærer i et emne.

Linjeforeninger og faglig-sosiale arrangementer og markeringer

Ved flere institusjoner gjennomføres ulike varianter av *oppstartsuke eller fadderuke*. Ved NMBU møter første års lektorstudenter lektorer fra skolen med samme fag som seg selv i oppstartsuka. Ved UiO er det oppstartsuke med lektordåp, og MN-studentene ved UiO blir ved oppstarten av første semester tilbudt et to-dagers seminar med overnatting. Mange institusjoner fremhever også at de har en høytidelig markering av avslutningen på lektorutdanningen, i form av vitnemålsutdeling, kandidatmarkering eller utmatrikulering, som de kaller det ved NTNU. De fleste institusjonene peker på studentforeninger eller *linjeforeninger* og den viktige jobben disse gjør for det faglig-sosiale arbeidet. På noen institusjoner er disse foreningene mindre aktive, og noen institusjoner uttrykker et ønske om at studentene var mer aktive i dette arbeidet. Ved USN er en nyopprettet linjeforening i historie driftet med støtte fra ansatte. Linjeforeningen arrangerer aktiviteter med faglige temaer (seminarer, pubkvelder og filmvisning) som de kan søke støtte til hos USN. Linjeforeningen arrangerer også studentfester. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble respondenter spurt om de har deltatt i spesifikke aktiviteter, utenom undervisningen og relatert til utdanningen sin, fulgt av følgende fem aktiviteter de kunne krysse av for: faglige aktiviteter arrangert av studentforening, fagforening, kommune, skoleverket etc., faglige aktiviteter arrangert av uformelle studentnettverk (kollokvium etc.), sosiale aktiviteter arrangert av studentforening, fagforening, kommune, skoleverket etc., sosiale aktiviteter arrangert av uformelle studentnettverk og sosiale aktiviteter arrangert av universitetet/høyskolen. Omtrent to tredjedeler av studentene svarte da at de har deltatt i de fire første aktivitetene, mens kun noe under halvparten har deltatt i «Sosiale aktiviteter arrangert av universitetet/høyskolen». 75 prosent har deltatt på minst tre ulike typer aktiviteter, og variasjonen mellom institusjonene er lav. Andelen som ikke har deltatt på noen av de fem aktivitetene ligger mellom null og fem prosent. Det er viktig å presisere at disse tallene antakelig er pandemisensitive, det var sannsynligvis noe mindre av noen aktiviteter i skoleåret 2020–2021, da undersøkelsen ble besvart.

Møteplasser

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble respondenter spurt om universitetet/høyskolen legger til rette for fysiske møteplasser utenom undervisning. Dette var et enkelt avkryssningsspørsmål med kategoriene «For lektorstudentene» og «For studentene på studiefagene mine». Noe over halvparten oppga at det er tilrettelagte

fysiske møteplasser for lektorstudentene, noe under halvparten for studentene på studiefagene. Institusjonene med høyest andel som krysset av for «For lektorstudentene» er MF, NMBU og UiB (noe over 80 prosent), lavest er det på UiS (37 prosent). Institusjonene med høyest andel som krysset av for «For studentene på studiefagene mine» er MF (60 prosent), lavest er det på UiT (34 prosent). På institusjonsbesøkene var mange av institusjonene opptatt av å legge til rette for fysiske og digitale møteplasser for lektorstudentene. Ved MF opprettet de for eksempel Lektorforum i 2021. Dette er en fysisk og digital møteplass i form av lunsjseminar en gang i måneden, der en utdanningsforsker holder en presentasjon. Lektorforum skal samle lektorstudenter på tvers av kull.

Gruppeinndeling

Noen institusjoner viser en tydelig bevissthet rundt gruppeinndeling av studentene for å skape tilhørighet. Ved USN har de for eksempel faste praksis-/kollokviégrupper med styrt sammensetning. Alle studenter på lektorutdanningen i historie intervjues individuelt i starten av første semester, og informasjon fra intervjuet brukes til å sette sammen grupper på tre til fire studenter. I samarbeid med tillitsvalgte studenter blir det etablert ny gruppesammensetning ved starten av hvert studieår. Noen studenter peker imidlertid på at det likevel er vanskelig å skape tilhørighet på tvers av kull og på tvers av lektor og disiplin fag fordi gruppene stadig endres da de er knyttet til hvor studentene har praksis.

Individuell oppfølging av studenter

Noen få institusjoner viser til praksiser med individuell oppfølging av studentene. Ved NTNU gjennomfører de førsteårssamtaler med lektorstudentene for å snakke om hvordan det går på studiet.

Praksisopplæring

I tillegg nevner mange av institusjonene at *praksis* er det viktigste identitetsskapende elementet i utdanningen, og lektorstudentene på et NOKUT-webinar av og for lektorstudenter i 2020 om «Lektorstudentene og jakten på profesjonsidentiteten» fremhever også tidlig praksis som en vesentlig faktor. Dette ser også ut til å stemme med spørreundersøkelsene, som viser at noe over 40 prosent av de aktive studentene mente i stor eller svært stor grad at tilhørigheten som lektorstudent har blitt styrket av praksisopplæringen, mens et betydelig mindretall (28 prosent) mener dette «I ingen / svært liten grad» eller «I liten grad» stemmer. Kandidatene er langt mer positive, tilsvarende tall for denne gruppen er 57 prosent og 14 prosent. Dette kan skyldes at kandidatene har gjennomført alle praksisperiodene og dermed har et bedre overblikk på hva praksisen samlet sett bidrar til, eller at yrkeserfaringen deres gjør at det er lettere for dem å se hvordan praksisen formet dem. Blant de aktive studentene varierer andelen som «I stor grad» eller «I svært stor grad» var enige i påstanden en del mellom institusjonene, spennet går fra noe over 30 prosent på Nord, UiB og UiS til over 60 prosent på MF, USN og UiA. Spørsmålet tilsier at respondentene gjør en vurdering av en endring i tilhørighet, og at vi ikke vet hvilket «nivå» av tilhørighet studentene på de ulike institusjonene hadde før praksisopplæringen. Institusjonsforskjeller på spørsmålet (svarene) om endring blir preget av dette ukjente «nivået» og er dermed vanskelig å tolke. Spørsmålet «I hvilken grad føler du tilhørighet til lektorstudentene» sier noe om graden av tilhørighet «i dag» (på svartidspunktet), men ikke noe om tilhørigheten før praksisopplæringen. På dette spørsmålet er det svært høye scorere på Nord og MF, som jo har svært ulike scorere på «Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min». En nærliggende forklaring på

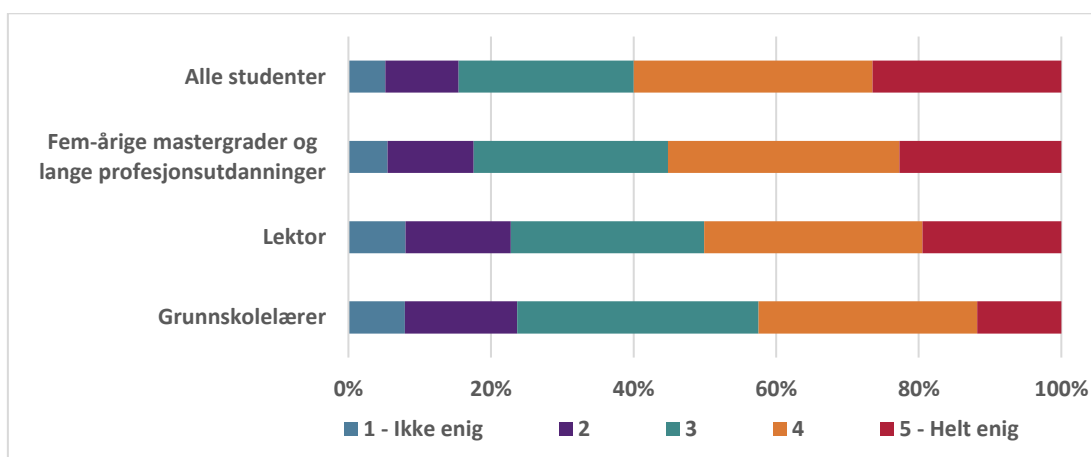
dette er at den høye graden av tilhørighet blant lektorstudentene på MF til dels kan skyldes praksisopplæringen, mens den høye graden av tilhørighet på Nord skyldes noe annet.

Lektorstudentenes opplevelse av motivasjon og innsats

Lektorstudentenes opplevelse av motivasjon, innsats og trivsel ble i liten grad tematisert i selvevalueringene og på institusjonsbesøk, men vi har gode data på dette fra spørreundersøkelsene som ble gjennomført som en del av evalueringen samt fra Studiebarometeret. Resultatene derfra blir grundig behandlet i kapittel 4 i delrapporten «Helhet og sammenheng» (Bakken, 2022b), og vi gjengir de viktigste funnene her.

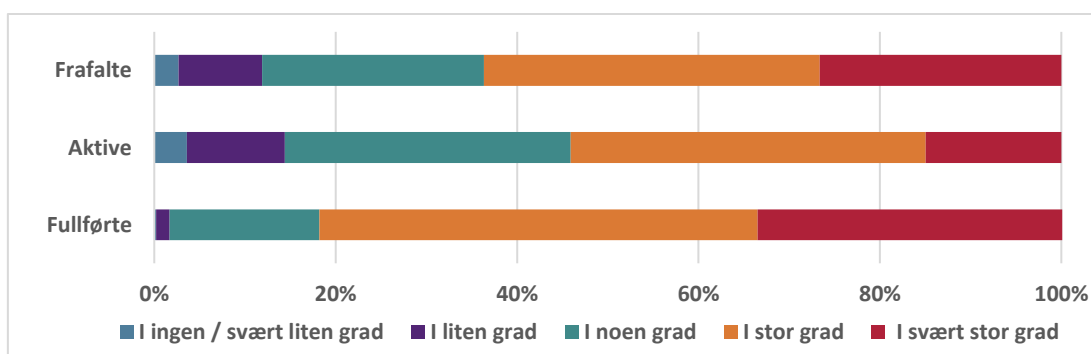
Resultatene viser at lektorstudentene i noe mindre grad er motiverte for studieinnsats enn alle studenter totalt og studenter på femårige mastergrader og lange profesjonsutdanninger, men noe mer motiverte enn grunnskolelærerstudentene (se data fra Studiebarometeret i Figur 3-2).

Figur 3-2: «Jeg er motivert for studieinnsats» Svarfordeling (Kilde: Studiebarometeret 2021)



Om lag halvparten av lektorstudentene er enige i at de er motiverte for studieinnsats (oppgå «4» eller «5»). En firedel er ikke enige (oppgå «1» eller «2»). Figur 3-3 viser hvordan de frafalte, aktive og fullførte lektorstudentene svarte på den tilsvarende påstanden i lektorevalueringens spørreundersøkelser.

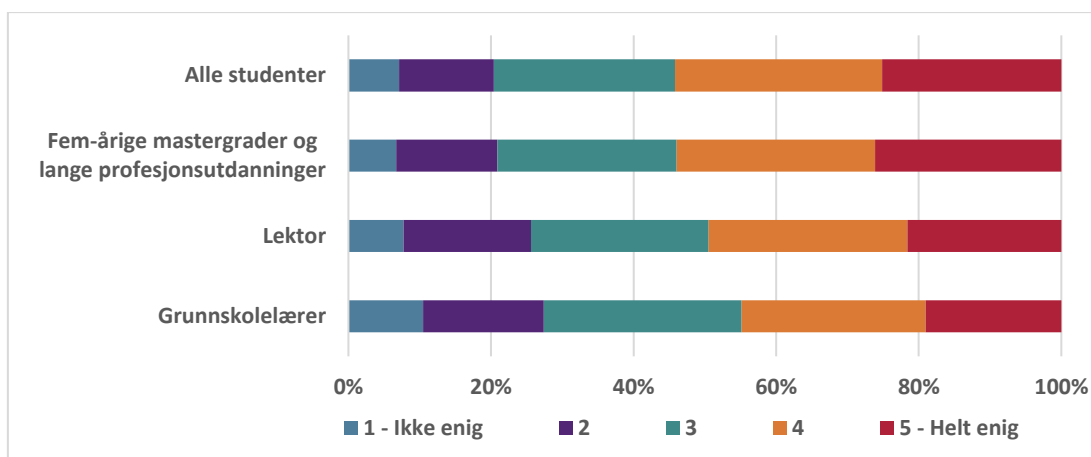
Figur 3-3: «Jeg var/er motivert for studieinnsats» Svarfordeling. (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter, frafalte lektorstudenter og lektorkandidater)



Drøyt halvparten (54 prosent) av de aktive lektorstudentene oppga å være motivert for studieinnsats i stor eller svært stor grad. En noe større andel av de frafalte oppga dette (64 prosent), mens tallet blant de fullførte var hele 82 prosent.

På Studiebarometerets spørsmål om lektorstudentene benytter seg av de organiserte læringsaktivitetene som tilbys, oppgir bare om lag halvparten av studentene at de er helt enige («5») eller nesten helt enige («4») i påstanden (se Figur 3-4).

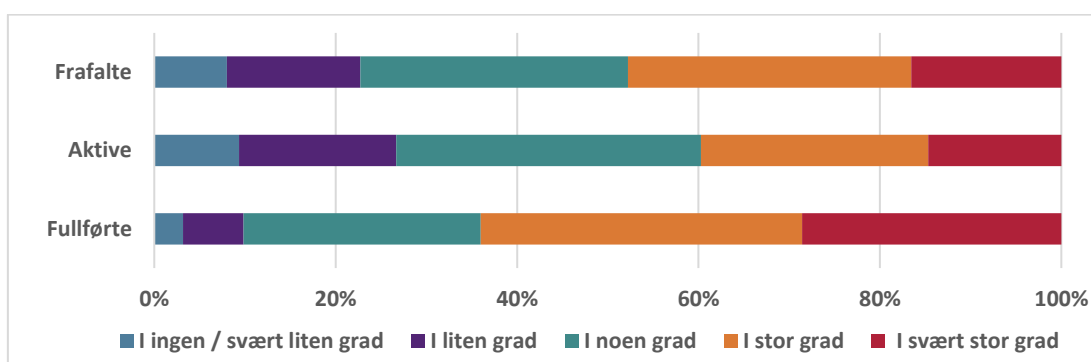
Figur 3-4: «Jeg benyttet/r meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt/ tilbys» Svarfordeling. (Kilde: Studiebarometeret 2021)



Det er små forskjeller mellom lektorstudenter og studenter ved andre utdanningstyper (studenter på femårige mastergrader og lange profesjonsutdanninger samt grunnskolelærerstudentene).

Figur 3-5 viser hvordan de frafalte, aktive og fullførte lektorstudentene svarte på den tilsvarende påstanden i lektorevalueringer spørreundersøkelser.

Figur 3-5: «Jeg benyttet/r meg av de organiserte læringsaktivitetene som ble tilbudt/ tilbys» Svarfordeling. (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter, frafalte lektorstudenter og lektorkandidater)

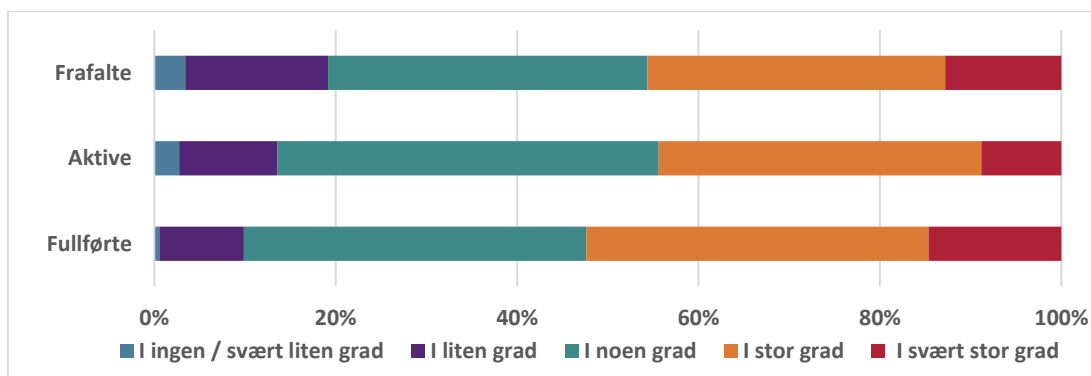


Det er ikke veldig store forskjeller mellom de frafalte og de aktive studentene, men det er interessant å merke seg at tallet blant de fullførte som svarer at de «I stor grad» og «I svært stor grad» er enige i påstanden er relativt høyt, og det er svært få av disse som oppga «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» (henholdsvis 3 og 7 prosent).

På samme måte er det små forskjeller mellom lektorstudenter og studenter ved andre utdanningstyper (studenter på femårige mastergrader og lange profesjonsutdanninger,

samt grunnskolelærerstudentene) på Studiebarometerets påstand «Jeg møter godt forberedt til undervisningen». I spørreundersøkelsene tilknyttet evalueringen av lektorutdanningene finner vi at om lag halvparten av studentene møter godt forberedt til undervisningen, det vil si oppga å være i stor eller svært stor grad enige i påstanden, men også her er det de fullførte kandidatene som i størst grad rapporterer at de møter godt forberedt:

Figur 3-6: «Jeg møtte/møter godt forberedt til undervisningen» Svarfordeling. (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter, frafalte lektorstudenter og lektorkandidater)



Om lag halvparten blant både de aktive og de frafalte oppga «I stor grad» og «I svært stor grad» å ha møtt godt forberedt til undervisningen. Blant de fullførte oppga 52 prosent å ha møtt godt forberedt til undervisningen, og bare 10 prosent oppga at dette «I ingen / svært liten grad» og «I liten grad» stemmer.

Når det gjelder opplevelse av studieinnsats generelt, svarer nesten 60 prosent av alle studentene (studenter på femårige mastergrader og lange profesjonsutdanninger samt grunnskolelærerstudentene) at studieinnsatsen deres er høy, det vil si de var i stor eller svært stor grad enige i påstanden «Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy» i Studiebarometeret 2021. De to lærerutdanningene ligger noe lavere enn landsgjennomsnittet og for profesjonsutdanningene totalt. Også på tidsbruk ligger lektorstudentene relativt lavt. I Studiebarometeret 2021 rapporterer lektorstudentene en total faglig tidsbruk på nesten 30 timer i uka. Dette er noe høyere enn grunnskolelærerstudentene (28 timer), men klart lavere enn totalen av alle masterstudenter (35 timer). «Alle masterstudenter» inkluderer både 2-årige utdanninger og lange profesjonsutdanninger.

Hva fremmer eller hemmer arbeidet med å legge til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter?

Institusjonene rapporter ikke veldig omfattende om hva som hemmer eller fremmer arbeidet med å legge til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter, men en del tiltak som refereres i kapittel 3.2 («Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningene») og kapittel 3.3 («Helhet og sammenheng i lektorutdanningene») har også relevans for tema 4. I tillegg kommer det noen spesifikke aspekter fram knyttet til dette temaet. En del institusjoner peker på *mangel på finansiering* i ulike sammenhenger, og det er nærliggende å tro at mangel på finansiering gjør det vanskelig å prioritere tiltak som det ikke er tydelige krav til i forskrift eller retningslinjer. I dette ligger også en anerkjennelse av at satsing og prioritering

fra sentralt hold kan bidra til viktige tiltak for lektorstudentene. Vi ser også eksempler på at eksterne midler til utvikling av nye tiltak kan bli etablert som permanente tiltak gjennom intern finansiering dersom man ser at tiltakene er vellykkede.

En del peker også på *institusjonenes organisering* som gir utfordringer med for eksempel å legge praksis og profesjonsemner tidligere i studieløpet, noe som også hemmer mulighetene til å møte andre lektorstudenter tidlig, eller at det er vanskelig å legge til rette for møteplasser for lektorstudentene når de tar disiplinfagene sine veldig spredt. Noen institusjoner peker også på at ansvaret for å legge til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonelle identiteter ofte legges til profesjonsfagene, og at dette blir utfordrende i og med at profesjonsfagene utgjør en så liten del av utdanningen og allerede har utfordringer med å få plass til et stort faglig omfang. Dette peker også i retning av at det kan være nødvendig med sentralt initierte tiltak på tvers av disiplin- og profesjonsfag.

3.4.3 Oppsummerende betraktninger og diskusjon

Oppsummert viser denne evalueringen at institusjonene har mange ulike tiltak for at lektorstudentene skal utvikle profesjonelle identiteter. Dette er både organisatoriske endringer på institusjonsnivå eller i studiemodellen, men også enkeltstående tiltak for å føre studentene inn i studiet og for å skape tilhørighet. Alle tiltakene institusjonene viser, fremstår som viktige og antakelig virkningsfulle, i alle fall for å skape en meningsfull studietid for de studentene som deltar. Likevel synes komiteen tidvis det er vanskeligere å se at tiltakene er del av en helhetlig forståelse av hvordan studieprogrammene skal bidra i lektorstudentenes utvikling av profesjonelle identiteter. Til dels kan det se ut til at denne delen av lektorutdanningen er mindre utviklet og mindre forskningsbasert enn for eksempel mye av det arbeidet som gjøres for å skape helhet og sammenheng (Tema 3 i denne evalueringen). Dette illustreres eksempelvis ved at veldig få av institusjonene snakket om utvikling av profesjonelle identiteter i møte med personlige identiteter og tidligere erfaringer (Beijaard & Meijer, 2017). Og dersom institusjonene ikke er bevisste på hvilke spenninger som kan oppstå, så vil det være vanskelig å legge til rette for tiltak som er virkningsfulle. Siden læreridentiteter skapes i relasjon til andre, vil det for eksempel være emosjonelle aspekter ved denne prosessen som det er helt avgjørende å ta hensyn til i lektorutdanningen (Timošćuk & Ugaste, 2010; 2012). I lektorutdanningen, hvor det legges stor vekt på det faglige, er det kanskje også naturlig å tenke seg at spenningen mellom det å være lærer i et fag og andre sider av lærerrollen er enda større enn i andre typer lærerutdanninger (Pillen, Beijaard & Brok, 2013). Komiteen merker seg derfor med interesse at det er få tiltak ved institusjonene som dreier seg om utviklingen av disiplinfaglige identiteter. De fleste tiltakene handler om å hjelpe lektorstudentene med å utvikle profesjonsidentiteter på tross av at de tilbringer store deler av studietiden i disiplinfaglige miljøer. Dette er noe overraskende i og med at mange av institusjonene har stort fokus på det disiplinfaglige aspektet ved studieprogrammet sitt, og komiteen ser at det kan være behov for grundigere diskusjoner og refleksjoner knyttet til hva det vil si å være fagekspert og å utvikle en fagidentitet. Det så vi lite av i denne evalueringen. Institusjoner som ønsker å utvikle tiltak for tilhørighet, bør fokusere på at lektorstudenter tidlig i studieløpet har behov for tiltak som bidrar til at de blir kjente med andre lektorstudenter som følger samme studieløp, gjennom utenom-faglige sosiale aktiviteter som fadderuker og lignende for å føle trygghet i miljøet. Men lektorstudentene trenger også å føle tilhørighet til faglige, profesjonelle fellesskap. Organisatoriske tiltak som skal

bidra til sosial integrasjon, bør derfor også ha et innhold som er relevant for utdanningens formål (Hatlevik & Lejonberg, 2019).

Det skal sies at både masteroppgaven og FoU-oppgaver i lektorutdanningen fremheves som identitetsskapende, og flere institusjoner peker på slike oppgaver som et ledd i å utvikle lærende lærere. Slike oppgaver kan selvfølgelig være med på å endre studentens personlige oppfatninger til å bli mer profesjonelle oppfatninger, og de kan forstås som lektorstudentenes aktive utvikling av egne profesjonsidentiteter – utvikling av profesjonelt «agency» (Soini m.fl., 2015). De ble imidlertid sjeldent rammet inn på denne måten av institusjonene. Det er selvfølgelig mulig at institusjonene har annen undervisning eller oppgaver som legger til rette for at lektorstudentene får utvikle profesjonelle identiteter i samspill med sine personlige identiteter og tidligere erfaringer, men dette kom ikke tydelig frem i denne evalueringen – og det fremstår ikke som en helhetlig og gjennomgående del av de enkelte institusjonenes studiedesign. Det er mulig det er et utviklingspunkt for flere av institusjonene å arbeide mer systematisk med denne delen av lektorutdanningen. I den sammenhengen kan det være viktig å bygge på tidligere forskning og evaluere egne tiltak, men også bygge på erfaringer fra andre institusjoner som har utviklet vellykkede tiltak, som illustrert i dette kapitlet.

Flere av institusjonen legger også til rette for at studentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen. Noen små lektorutdanninger har kapasitet til å iverksette målrettede tiltak på individnivå der lektorstudentene kan oppleve nære relasjoner til underviserne. Det vil selvfølgelig være med på å skape et trygt og støttende læringsmiljø (Damsgaard, 2019). Dette er vanskeligere, om ikke umulig, for de større studieprogrammene. Dette handler om lektorutdanningens egenart, der studentene møter mange ulike undervisere i løpet av utdanningen. Å etablere nære relasjoner mellom studenter og lærerutdannere vil da by på utfordringer. På samme måte kan det være utfordrende å etablere trygge relasjoner til medstudenter rett og slett fordi lektorstudenter kan ha utfordringer med å identifisere med-lektorstudenter i slike komplekse studieprogram.

Det er mulig at et mindre systematisk arbeid med den typen tiltak kan skyldes at institusjonene i mindre grad føler seg forpliktet til å gjennomføre tiltak og aktiviteter som ikke er forskriftsfestet på samme måte som faglige forventninger og krav. Mange av disse tiltakene (som mentorordninger og studentstyrte grupper) er også noe som «legges utenpå» det vanlige studieløpet og som ikke er studiepoengbelagt. Det er mulig at institusjonene vegrer seg for å belaste lektorstudentene mer i et allerede tettpakket femårig studieløp, og at de ser at frivillige ordninger ikke tiltrekker seg så mange studenter som de skulle ønske. Det er imidlertid også et spørsmål om hvem som har ansvaret for denne typen tiltak, og lektorutdanningens organisasjonsstruktur kan antakelig bidra til fragmentering i så måte. Komiteen vil likevel også påpeke at utviklingen av lektorstudenters profesjonelle identiteter ikke er utdanningens ansvar alene, men at dette er et arbeid som fortsetter inn i nyutdannede lektors profesjonelle liv i skolen. Dette understøttes av data fra spørreundersøkelsen blant lektorkandidatene, og analysen av dette materialet viser at en vesentlig faktor for opplevelse av mestring i jobben som lærer, er at man har vært i jobben i over ett år (Wiggen, 2022a). På samme måte er det vesentlig at noe av dette ansvaret også må ilegges lektorstudentene selv. Institusjonene kan støtte lektorstudentene til en viss grad, men man kan også tenke seg at en del studentinitierte arrangement eller ordninger i større grad ville tiltrekke seg lektorstudenter enn det tiltak organisert fra institusjonene kan. Tallene fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter kan også tyde på at studentene foretrekker arrangementer som ikke nødvendigvis er på initiativ av institusjonene selv.

Til sist er det vesentlig å påpeke at lektorstudenters egen motivasjon og studieinnsats antakelig har en stor betydning for deres opplevelse av tilhørighet og utvikling av profesjonsidentiteter. Vi vet at lærerstudenter generelt har lavere motivasjon og studieinnsats enn mange andre studentgrupper, og det understøttes igjen i denne evalueringen. Det er i denne sammenhengen interessant å merke seg at fullførte kandidater har noe høyere motivasjon for studieinnsats, og de benytter seg også av organiserte læringsaktiviteter i noe større grad enn frafalte studenter. Dette er vesentlig informasjon for institusjonene som tilbyr lektorutdanning, og kan indikere at også arbeid med inntakskvalitet og forventningsavklaringer til hva lektorutdanningen er og skal være kan styrkes ytterligere. Dette betyr for eksempel at andre metoder for å dokumentere at studentene dekker nasjonale opptakskrav for lektorutdanningen kan være verdt å prøve ut.

3.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

3.5.1 Innledning

Bakgrunn

Læreren er av avgjørende betydning for elevers læring. Det medfører at den enkelte lærers kompetanse er av største betydning for hens mulighet til å utøve sin profesjon. Det gjelder naturligvis også for lærerprofesjonen og dermed for lektorutdanningen. Det blir derfor en viktig problemstilling for denne evalueringen å avdekke og vurdere hvilke kompetanser nye lektorer bør ha og faktisk får i de ulike lektorutdanningsprogrammene i Norge, akkurat som deres videre utvikling i lærerprofesjonen blir viktig for deres fremtidige rolle og virke i skolen.

Lærerkompetansen er en mangedimensjonal størrelse (Sullivan & Rosin, 2008) som er tett forbundet med kvalitetsbegrepet vi bruker i denne evalueringen. Særlig viktig er tidsdimensjonen. Hva skal balansen være mellom kompetanse når det gjelder skolens og fagenes aktuelle rammer og omstendigheter på den ene siden, og kompetanse når det gjelder mulige fremtidige utviklinger og endringer av disse rammene og omstendighetene på den andre siden? Viktigheten av denne dimensjonen sees ved at en lærer som blir værende i profesjonen, gjerne vil bli utsatt for grunnleggende reformer av rammebetingelsene flere ganger i løpet av sitt profesjonelle liv, reformer som man sjelden kan forutse på utdanningstidspunktet. En annen sentral dimensjon i lærerkompetanse generelt og i lektorkompetanse spesielt er hvilke komponenter lærerkompetansen består av, og hvordan disse settes sammen, avbalanseres og – ikke minst – settes i samspill.

Begrepsavklaring og bidrag fra forskningen

Men hva mener man egentlig med en lærers kompetanse? Denne evalueringen tar som utgangspunkt lektorkandidatenes kompetanse slik den er beskrevet i forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13. Samtidig har spørsmålet om læreres kompetanse blitt viet stor oppmerksomhet i den pedagogisk-didaktiske litteraturen, både internasjonalt og nasjonalt. Som man kan forvente finnes det mange forskjellige forsøk både på definisjonen av selve kompetansebegrepet (se Blömeke m.fl., 2015) og på konkretisering av begrepet i ulike sammenhenger. Vi kan ikke forsøke oss på en uttømmende gjennomgang av disse spørsmålene her, men må nøye oss med å betrakte noen sentrale punkter.

Kompetansebegrepet rommer to sider som er ganske forskjellige, men som likevel er forbundet (Niss & Jensen, 2002). Grunnbetydningen er det å være i stand til å utøve visse funksjoner og å kunne utføre tilhørende oppgaver på en tilfredsstillende måte, det vil si med en rimelig eller høy grad av kvalitet. Jo flere aspekter av disse oppgavene og funksjonene man mestrer, og i jo flere sammenhenger og situasjoner mestringen kan fremvises, jo mer kompetent er man. I denne betydningen forstår vi kompetanse som *ekspertise*. Selv om kompetanse i denne betydningen utvilsomt forutsetter besittelse av en stor mengde kunnskap, er det evnen til å *handle*, ikke bare å vite. Den andre betydningen fokuserer på retten til å utøve bestemte verv, funksjoner og profesjoner i samfunnet, som ikke hvem som helst har rett til å kaste seg ut i uten videre. Tilegnelsen av slike ikke-allmenne rettigheter krever en eller annen form for *autorisasjon* eller *lisens*, og man sier

ofte at en person som har oppnådd en slik autorisasjon besitter formell kompetanse til å utøve funksjonene det dreier seg om. De to betydningene er forbundet i den forstand at det vanligvis tas for gitt at en person som har tilegnet seg kompetanse i betydningen autorisasjon også besitter kompetanse i betydningen ekspertise (selv om virkeligheten viser at dette ikke alltid er tilfelle). Det skyldes at autorisasjon vanligvis oppnås gjennom demonstrasjon av et visst minimum av ekspertise overfor en eller annen instans, ofte en myndighet. Ekspertise i en bredere forstand har ingen øvre grense og kan hele tiden utvides og økes. I denne evalueringen bruker vi ordet kompetanse i betydningen ekspertise, selv om gjennomføringen av en lektorutdanning jo faktisk også innebærer tilegnelse av kompetanse i betydningen av autorisasjon.

Når det gjelder lektorenes kompetanse, benytter denne evalueringen også begrepet *kompetansekompone*nt som betegnelse for et større delområde som inngår i konstitueringen av lektorkompetansen. Betydningen av og innholdet i de ulike typene kompetansekompone

nter omtales videre nedenfor. Viktige deler av forskningen som omhandler lærerkompetanser er av teoretisk-analytisk karakter. Tradisjonelt har man interessert seg mye for *kunnskapskomponenter* i lærerkompetanse. Hva skal læreren vite (noe om) for å besitte kompetanse i betydningen ekspertise når det gjelder undervisningen i et fag? I et forsøk på å ta et oppgjør med den tidligere utbredte og vanligvis ufruktbare motstillingen mellom fagkunnskap i spesifikk forstand (*subject matter knowledge*) på den ene siden og pedagogisk kunnskap (*pedagogical knowledge*) på den andre siden innførte Shulman (1987) mellomformen *pedagogical content knowledge* (PCK), som kanskje kan oversettes til pedagogisk fagkunnskap. Dette begrepet fokuserer på innholdet i et fag når det blir gjenstand for undervisning i en gitt kontekst. PCK har hatt stor innflytelse på den internasjonale litteraturen, og mange har forsøkt å ta utgangspunkt i dette i diskusjoner om lærerkompetanse. Shulman opererte ellers også med to andre kunnskapskomponenter som ikke er begrenset til å angå undervisningsfag, *curriculum knowledge* (læreplanskunnskap) og *knowledge of educational contexts* (kunnskap om utdanningskontekster og rammene til disse). Oversatt til lektorutdanningen angår disse kunnskapskomponentene kjennskap til skolens og undervisningens virkelighet i bred forstand. I forskningslitteraturen har man senere sett på ulike former for lærerkunnskap (Ben-Perez, 2001; Cochran-Smith & Lytle, 1999). Når det gjelder læreres generelle pedagogiske kunnskap, se også Nehls m.fl. (2020).

Som nevnt tidligere kan lærerkompetanse sees som en handlingskategori, ikke bare en kunnskapskategori. (En generell drøfting av kompetansebegrepet finnes i Carr (1993) og i Blömeke m.fl. (2015)). Handlingsorienteringen omfatter langt mer enn det å kunne gjennomføre undervisning. En god lærer er i besittelse av en mangfoldighet av generiske lærerkompetanser som er relatert til pedagogikkfaget i lektorutdanningen. Mange av disse har å gjøre med kunnskap om, og evnen til, å møte elever av forskjellig slag og med forskjellige bakgrunner, forutsetninger og interesser på en konstruktiv og fruktbar måte. Dette innbefatter også kunnskap om elevers læring og motivasjon og strategier for å bidra til elevenes læringsarbeid. Det omhandler kompetanse til å etablere trygge læringsmiljø og til å etablere rutiner og strukturer for å skjerme læringsarbeidet. Det handler også om å kunne samarbeide med andre aktører i skolen (kolleger, foreldre, myndighetspersoner, mv.). Dette er ikke stedet for å gå i detaljer med en beskrivelse og diskusjon av alle pedagogiske kompetanser. Vi vil likevel fremheve at lærerprofesjonen i økende omfang omfatter virksomhet som angår mer pedagogiske spørsmål, som sosiokulturelle forhold i skolen, elever med særlige behov, mobbing, med mer.

Når det gjelder fagdidaktiske kompetanser i et gitt undervisningsfag, finnes det ulike kompetanserammeverk, kanskje særlig utarbeidet innenfor matematikkfaget (se for

eksempel Hill m.fl. (2008), Niss & Jensen (2002), og Niss & Højgaard (2019)). Slike rammeverk oppsummerer de avgjørende kompetansene knyttet til å kunne undervise i et spesifikt fag, og Niss og Jensen (2002) fremhever for eksempel læreplankompetanse (å kunne sette seg inn i, analysere og forholde seg til eksisterende og mulige fremtidige læreplansrammer for faget), undervisningskompetanse (å kunne planlegge og gjennomføre konkrete undervisningsopplegg med bestemte formål) og vurderingskompetanse (å kunne identifisere og vurdere elevenes faglige utbytte) i et bestemt fag.

Lektorkompetanse består overordnet av to disiplin-fag (pedagogikk og fagdidaktikk) samt praksis, og dette danner grunnlag for lektorens fremtidige profesjonsutøvelse. Slik blir disiplin-faglige kompetanser, fagdidaktiske kompetanser og pedagogikk-faglige og praksisbestemte kompetanser sentrale kompetansekompone-nter i lektorkompetanse. De er alle orientert mot en handlingsberedskap, men har også et kunnskapsaspekt som informerer handlingsberedskapen. Diskusjonen om lektorers fagspesifikke kompetanser er så sterkt avhengig av substansen i de berørte fagene, som i lektorutdanningen er ganske mange og ganske forskjellige, så den kan ikke føres på et allment nivå.

Innledningsvis i kapitlet la vi vekt på forskjellen mellom å forberede lærere til å virke i skolen som den ser ut nå og skolen i en fremtid vi ikke kan vite så mye om. Denne problemstillingen har for eksempel blitt behandlet av Darling-Hammond m.fl. (2005).

Til sist vil vi også peke på forskning om betydningen av læreres oppfatning av sin egen kompetanse, for eksempel Hatlevik (2017).

De overordnede evalueringsspørsmålene

Med bakgrunn i det vi skisserer over, var evalueringsspørsmålene under dette temaet:

1. Hvordan oppfatter nye lektorer sin egen kompetanse, og hvordan oppfattes den av utvalgte aktører i lektorutdanningene og i skolen?
2. I hvilken grad og hvordan opplever nye lektorer at de får ta i bruk og videreutvikle sin kompetanse i skolen?

3.5.2 Funn fra evalueringen

På alle institusjonene legges det vekt på en grunnleggende dobbelthet i lektorkompetansen. Lektorutdanningen skal forsyne kandidatene både med en solid faglig kompetanse i undervisningsfagene og med en god lærerkompetanse i bred forstand.

Det er nærmest en selvfølge at institusjonene anser den profesjonsfaglige kompetansen som viktig i en lektorutdanning. Det gjelder pedagogikkfaget og fagdidaktikken som praksiskomponenten. Det varierer noe hvordan de ulike delene av den profesjonsfaglige kompetansen vurderes på de enkelte institusjonene. På de fleste institusjonsbesøkene ble det uttrykt ganske stor tilfredshet – også blant studentene – med den fagdidaktiske delen av utdanningen, mens det var større forskjeller i aktørenes vurderinger av den pedagogikkfaglige delen og praksisdelen. I spørreundersøkelsene blant aktive lektorstudenter og kandidater ble respondentene bedt om å vurdere i hvilken grad de ulike elementene i utdanningen hadde forberedt dem godt til jobben som lektor. 84 prosent av kandidatene mente «I stor grad» eller «I svært stor grad» at praksisopplæringen hadde forberedt dem godt, mens tilsvarende andeler for de andre elementene var 56 prosent for studiefag 1, 56 prosent for fagdidaktikken, 45 prosent for studiefag 2 og 23 prosent for pedagogikken. Blant de aktive studentene var resultatene svært like, men andelen for

pedagogikk var der 30 prosent. Studentene ble også bedt om å vurdere i hvilken grad fagdidaktikkemnene gjør dem godt i stand til å undervise i studiefagene, og der svarte 37 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad». Da de ble spurt om å vurdere i hvilken grad pedagogikkemnene gjør dem godt i stand til å ta en profesjonell lærerrolle, var den tilsvarende andelen 31 prosent. Det kan altså synes som at pedagogikkfaget vurderes noe lavere enn andre elementer av utdanningen. Samtidig viser spørsmål som omhandler profesjonsfagenes faglige integrasjon, altså om undervisningen bruker eksempler og erfaringer fra praksis, at det ikke er store forskjeller mellom fagdidaktikk og pedagogikk. Datamaterialet viser imidlertid store variasjoner på tvers av institusjonene, så her er det noen institusjoner som har mer forbedringspotensial enn andre.

Nesten alle institusjonene tillegger den disiplinfulle kompetansen sentral status, og det er generelt stor enighet blant programlederne, lektorstudentene, de nyutdannede lektorene og representantene fra praksisfeltet om at lektorutdanningene lykkes godt med å gi studentene denne kompetansen. Det er enkelte unntak på institusjoner med svært små lektorprogrammer, der noen av studentene vi snakket med under institusjonsbesøk, uttrykte usikkerhet på om kompetansen deres er tilstrekkelig for lærerjobben. Det kan enten være fordi fagkombinasjonen deres gjør dem mindre attraktive for skolen eller fordi institusjonens størrelse hindrer et bredt og variert emnetilbud i disiplinfulle fagene. Det finnes imidlertid også eksempler på at studentene – og representantene fra praksisfeltet – er svært tilfredse med den disiplinfulle kompetansen i akademisk forstand, men noe mindre tilfredse med skolefagskompetansen i de samme fagene. Det sees særlig ved store og forskningstunge institusjoner og innenfor fagområder der det er svært stor avstand mellom disiplinfulle fag og skolefaget. Her uttrykte noen studenter tvil om profesjonsrelevansen til svært spesialiserte disiplinfulle emner. Data fra spørreundersøkelsen av aktive lektorstudenter viser at studentene opplever at studiefagene forbereder dem godt til jobben som lektor, men at de i relativt liten grad er tilpasset lektorstudentene. Dette kom også til uttrykk i fritekstsvaret i spørreundersøkelsen blant kandidatene, der respondenter uttrykte at de ikke fikk brukt den faglige dybden i disiplinfulle fagene, og da særlig det de hadde lært på masternivå. Komiteen mener at det i slike tilfeller savnes en mer grunnleggende analyse av og refleksjon over relasjonen mellom akademiske disiplinfulle fag og skolefag, en diskusjon som også vil være fagdidaktisk relevant for studentene (og deres undervisere).

Når det gjelder kompetansen som lærer/lektor, er bildet noe variert. Variasjonen knytter seg dels til hvilke lærerkompetanser det legges vekt på ved de enkelte institusjonene og hos de enkelte aktørene. Alle steder står likevel evnen til å utføre relevant, variert og inspirerende undervisning i de valgte disiplinfulle fagene sentralt, mens det legges vekt på evnen til å reflektere over læreplaner og egen praksis. Studentene ser gjerne fagdidaktikk som avgjørende for å oppnå undervisningskompetanse (i ekspertiseforstand, som definert i 3.5.1 «Begrepsavklaring og bidrag fra forskningen»), og ofte sees fagdidaktikken som det viktigste bindemiddelet mellom de ulike kompetansekomponentene. Her er det bemerkelsesverdig at det blant disiplinfulle fagrepresentanter ved noen institusjoner uttrykkes frykt for at «for mye» fagdidaktikk går på bekostning av den disiplinfulle kompetansen. Dette er en tenkemåte som gjerne forutsetter at disiplinfulle fagkompetanse kan måles på en endimensjonal mengdeskala heller enn i et flerdimensjonalt rom. Komiteen har også merket seg at når det gjelder fagdidaktikk, er fokus på dens rolle som middel i utdanningen av lektorer, mens det sjeldnere er fokus på at lektorene selv skal bli kompetente fagdidaktikere i sin kommende praksis – med mindre studentene skriver en fagdidaktisk masteroppgave.

Ut over de kompetansene vi har nevnt, vektlegges ulike kompetanser forskjellig fra institusjon til institusjon. Mange legger særlig vekt på samarbeids- og relasjonskompetansen, andre på profesjonell utviklingskompetanse og omstillingsevne og andre igjen på at lektorstudentene skal ha kompetanse i å gjennomføre FoU-arbeid. På dette punktet har komiteen notert seg at flere institusjoner ikke inkluderer forskningsmetodeproblemstillinger i studieprogrammet. Disse er særlig relevante fordi forskningsmetodene varierer betraktelig fra fagområde til fagområde og ikke minst mellom disiplin-fag og profesjonsfag, herunder fagdidaktikk.

En viktig kompetansekomponeent for både studentene og praksisfeltet er, som tidligere nevnt, evnen til å arbeide med allmenne, ikke-disiplin-faglige spørsmål som handler om skolens hverdag: klasseledelse, mangfoldet i elevenes bakgrunn og vilkår, for eksempel når det gjelder særlige behov: flerkulturell bakgrunn, psykososiale og sosialpedagogiske forhold, krisehåndtering, rolleavklaring, med mer. Flere representanter fra praksisfeltet savner en større forståelse for skolens virkelighet hos lektorstudentene. Her viste spørreundersøkelsen at lederne i skolen mente at lektorkandidatene manglet noe kompetanse til å håndtere den komplekse skolehverdagen og elevmangfoldet. Men lederne i skolen opplevde også at kandidatene har tilstrekkelig kompetanse på de fleste områder sett opp mot skolens behov, ikke minst i lys av at de ikke kunne forventes å være «ferdig utlært» kun i kraft av utdanningen. I den forbindelse er det interessant å notere at spørreundersøkelsen blant kandidatene viste at de nye lektorene selv var mer kritiske enn skolelederne til om utdanningen hadde gitt dem tilstrekkelig kompetanse (se også Wiggen 2022). Rundt to tredeler opplever i stor grad god mestring i jobben som lærer, og over halvparten opplever i stor grad å få brukt kompetansen fra utdanningen sin i jobben, og at kompetansen fra lektorutdanningen blir verdsatt.

I spørreundersøkelsen blant lektorkandidater svarte bare rundt en tredel av respondentene at de har mulighet til å bidra til utvikling av skolen, og samme andel benytter seg av denne muligheten. En noe høyere andel – rundt 40 prosent – av kandidatene opplever gode muligheter for faglig utvikling i jobben som lektor i skolen. Lektorutdanningene vektlegger utviklingskompetanse – både med tanke på egenutvikling og livslang læring, og også evne til å bidra til utvikling i skolen. Utviklingskompetanse blir trukket frem som en viktig egenskap i rekruttering av nye lærere. Likevel virker det ikke å være så utbredt at de nyutdannede opplever at de har muligheter til faglig utvikling i skolen, ei heller at de er involvert i utvikling av skolen. Dette kan ha sammenheng med at de er nye i yrket, og at det ikke er så mye plass til utviklingsarbeid i oppstarten som lærer. Vi finner i alle fall signifikante forskjeller på hvorvidt man benytter seg av muligheten til å bidra til utvikling av skolen når vi ser på kandidater som har tidligere erfaring som lærer sammenlignet med de som jobber som lærer for første gang: Lektorkandidater som har tidligere erfaring som lærer, benytter seg i større grad av muligheten til å bidra i utviklingsarbeid enn kandidater som ikke har jobbet som lærer før (se også Wiggen 2022).

Et uttalt savn hos kandidatene er digitale teknologiers rolle og bruk i skolen generelt og i skolefagene spesielt. Dette må sees i sammenheng med generelle utviklinger i skolen i retning av økt digitalisering både i form av egne emner og som trekk ved undervisningsfagene. Vi ser også at nesten ni av ti av lektorene som underviser på yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole, mener at utdanningen har forberedt dem best på studiespesialiserende utdanningsprogram.

Når det gjelder masteroppgaven, er det bred enighet blant institusjoner og de fleste aktører om at denne oppgaven er et viktig bidrag til lektorkompetansen, enten i kraft av de

forskningserfaringene studentene får eller i kraft av selve innholdet i oppgaven. Det uttrykkes enighet om at både disiplinfaglige og fagdidaktiske masteroppgaver er verdifulle. Det er imidlertid påfallende at bare en av fire svarende i spørreundersøkelsen blant kandidater opplever at erfaringen med arbeidet med masteroppgaven i stor grad har vært nyttig i jobben som lektor. Det var her en klar tendens til at lektorer som hadde skrevet en fagdidaktisk masteroppgave, opplevde arbeidet som mer nyttig enn kandidater som hadde skrevet en disiplinfaglig oppgave. I den forbindelse er det verdt å nevne at noen institusjoner ikke ser det som ønskelig at alle studentene skriver en fagdidaktisk masteroppgave. Det er imidlertid en del variasjon i graden av enighet om disse spørsmålene, så komiteen har fått inntrykk av at enigheten noen steder er mer retorisk enn reell. I praksis er det noen steder vanskelig å få veiledning i fagdidaktiske masteroppgaver, enten på grunn av knappe veilederressurser eller på grunn av formelle hindre, som for eksempel muligheter for bruk av elevdata. Noen studenter rapporterer at de frarådes å skrive en fagdidaktisk eller profesjonsrettet masteroppgave. I spørreundersøkelsen blant kandidater hadde 59 prosent av de svarende skrevet en disiplinfaglig masteroppgave.

Ved enkelte institusjoner skal selv disiplinfaglige masteroppgaver eksplisitt begrunnes med henblikk på lærerprofesjonen, mens man mange andre steder ser en disiplinfaglig masteroppgave som profesjonsrelevant i seg selv fordi den bringer lektorstudenten til forskningsfronten i et av fagene.

Når det gjelder den profesjonsrettede relevansen av masteroppgaven, nevner flere studenter at den ikke er like relevant som FoU-oppgaven, blant annet fordi masteroppgaven først og fremst skal tilfredsstille akademiske kriterier heller enn å være relevant for profesjonen. I forbindelse med evalueringen samlet NOKUT inn oversikter over typer masteroppgaver (disiplinfaglige eller fagdidaktiske) som ble skrevet i studieåret 2020/2021. Totalt sett var 55 prosent av alle masteroppgavene disiplinfaglige, mens 45 prosent var fagdidaktiske. Om vi ser bort fra de fem minste institusjonene (på grunn av få oppgaver), varierer andelen disiplinfaglige fra 82 prosent på NTNU til noe over 40 prosent på UiA, UiO og UiB. De resterende er fagdidaktiske: 18 prosent på NTNU og nesten 60 prosent på UiA, UiO og UiB. Fordelt på fagfelt, er det størst andel disiplinfaglige masteroppgaver på historie/religion (78 prosent) og minst på realfag (40 prosent).

For å oppsummere konstaterer komiteen at det stort sett er generell tilfredshet med den kompetansen lektorstudentene oppnår i lektorprogrammene, både ved institusjonene, hos studentene og i praksisfeltet, der det ofte sies at studentene utvikler entusiasme, dedikasjon og kompetanseutbygging underveis selv om det er rom for videre utvikling. Den største skepsisen til den oppnådde kompetansen finner vi, som nevnt ovenfor, hos lektorkandidatene (jmfør spørreundersøkelsen blant kandidater). Det er naturligvis variasjoner på tvers av institusjonene, der enkelte institusjoner skiller seg ut. Ved en institusjon der studentene er de mest tilfredse i landet med den kompetansen de får gjennom lektorutdanningen, har de satt store krefter i sving å gjennomføre en bevisst sammenfletting og progresjon i kompetansearbeidet gjennom hele studieløpet. Ved en annen institusjon, der studentene er minst tilfredse med kompetansen de får, har komiteen observert betraktelige divergenser og uenigheter om hva lektorkompetanse er / skal være. Ved en tredje institusjon er studentene svært tilfredse – faktisk de mest tilfredse i landet – med praksisopplæringen de har fått, men mindre tilfredse med andre kompetansekomponenter. Ved en fjerde institusjon har en betydelig andel av studentene blitt i tvil om de ønsker å jobbe som lektor, blant annet på grunn av opplevelser i praksisopplæringen. Imidlertid er det godt beskrevet i forskningen at mange nyutdannede lærere – og andre profesjonsutdannede – får et såkalt «praksissjokk» når de begynner å

jobbe i skolen. Dette er fordi virkeligheten og hverdagen i jobben rommer så mange fasetter og utfordringer som skiller seg fra de mer «idealtypiske» erfaringer som studenter – ofte med tilfredshet – har gjort seg i løpet av utdanningen.

Avslutningsvis legger vi frem noen overgripende observasjoner.

På flere institusjoner ser det ut til å være ganske tydelige spenninger og uenigheter mellom miljøer og aktører om hvilke kompetanser en god lektorutdanning skal utstyre kandidatene med. Ofte er ikke disse spenningene og uenighetene – som særlig sees mellom profesjonsfokusede og disiplinfokuserte miljøer – uttalte, noe som antakeligvis avspeiler at miljøene ved disse institusjonene ikke har hatt grunnleggende felles diskusjoner om (og felles visjoner for) kvalitet i lektorutdanningen. Komiteen vurderer det som sterkt ønskelig at disse institusjonene setter i gang arbeidet med å oppnå en rimelig grad av felles forståelse av dette spørsmålet.

Det er påfallende at profesjonsfagene ved enkelte institusjoner oppfattes som lite relevante og koblet til praksis. Faget pedagogikk møtes med betydelig kritikk av lektorstudentene på enkelte institusjonsbesøk. Det betraktes som for teoretisk, for lite konkret og som et lite relevant bidrag til lektorkompetansen. Det er også påfallende at underviserne i pedagogikk ved enkelte av disse institusjonene ikke er klar over studentenes vurdering av faget, og at de ikke forstår bakgrunnen for vurderingene selv når de gjøres oppmerksomme på det. Andre steder synes det som at det er de fagdidaktiske fagene som har lignende utfordringer. Komiteen mener det er særlig viktig at de berørte institusjonene engasjerer seg i grundige drøftinger av profesjonsfagenes stilling og funksjonsmåte – enten det gjelder pedagogikkfaget eller fagdidaktikk.

Ved flere institusjoner har komiteen observert en utfordring i å balansere de ulike kompetansekompomentene i realfag og fremfor alt mellom disiplinfaglige og profesjonsfaglige kompetanser. Her har mange institusjoner en jobb å gjøre.

3.5.3 Oppsummerende betraktninger og diskusjon

Et sentralt fokus for nesten alle lektorutdanningene i Norge er at disse skal utstyre kandidatene med en dobbel kompetanse som består av både solide disiplinfaglige kunnskaper og solide profesjonsfaglige kunnskaper som omfatter pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring. Som en oppsummering vil vi si at utdanningene i det store og hele utstyres kandidatene med tilstrekkelige kompetanser til lektorjobben. Det er imidlertid en del variasjoner i institusjonenes syn på balansen og den oppnådde balansen mellom disse komponentene, og det er rom for videre forbedringer og utvikling.

Mens det generelt er tilfredshet med den disiplinfaglige komponenten hos alle aktører, er bildet mer sammensatt når det gjelder den profesjonsfaglige komponenten. Blant studentene vi snakket med på institusjonsbesøk, så det ut til å være størst tilfredshet med den fagdidaktiske delen av profesjonsfaget, mens dette ikke er like tydelig i spørreundersøkelsene blant aktive lektorstudenter og kandidater. Men på noen institusjoner har komiteen møtt stemmer som frykter at «for mye» fagdidaktikk går ut over det disiplinfaglige volumet. Etter komiteens oppfatning er det en for snever tenkemåte. Selv om det selvsagt i en eller annen forstand må inngå en «tilstrekkelig» mengde disiplinfaglighet i lektorenes kompetanseprofil, rommer disiplinfaglighet vanligvis et vidt spektrum av kvalitativt forskjellige elementer som ikke kan måles på fornuftig vis på én kvantitativ skala. Her trengs det derfor heller en kvalitativ avveining av hvilken rolle disse forskjellige elementene skal ha i den disiplinfaglige profilen og overveielser av hvilke av

disse elementene som kan styrkes ved hjelp av fagdidaktiske perspektiver. Komiteen mener det er av avgjørende betydning at de disiplinfaglige emnene som inkluderes i lektorutdanningen, har relevans for lektorstudenter, og at de som underviser i disse emnene, er bevisste på at de har lektorstudenter på kursene sine. Samtidig ser komiteen at utfordringer med at kandidater fra lektorutdanningene ikke er helt «skreddersydde» til å undervise i dagens læreplaner, kan ses som en styrke for en skole som vil følge med i den stadig hurtigere kunnskapsutviklingen. Lektorkandidatens evne til å forstå og sette seg inn i ny, avansert forskning – uten å vente på at den skal fortolkes av lærebøker og Utdanningsdirektoratet – kan bidra til å styrke skolens faglige integritet.

Når det gjelder profesjonsfagene, viser surveyundersøkelsene og enkelte institusjonsbesøk at det er noen institusjoner som har utfordringer med å profesjonsrette de fagdidaktiske fagene i tilstrekkelig grad, andre steder er det pedagogikkfaget som fremstår som problematisk. Komiteen opplever at pedagogikkfagets plass i den profesjonsfaglige komponenten har en vanskelig stilling noen steder, og ved enkelte institusjoner er den rett og slett problematisk (jfr. beskrivelser av utfordringer med å prioritere lektorprogrammets pedagogikkundervisning når undervisningsressurser skal fordeles, se 3.2.2). Komiteen vurderer det som viktig at pedagogikkfaget ikke marginaliseres og mener at det generelt sett er behov for å styrke dets stilling, blant annet ved å tenke gjennom dets rolle, konstituering og innhold i forhold til de andre kompetansekomponeentene (fagdidaktikk, praksisopplæring og disiplinfagene). I styrkingen av pedagogikkfaget er det i komiteens øyne viktig også å styrke dets profesjonsorientering, blant annet gjennom klarere forbindelser til praksisfeltet slik at man unngår en for teoretisk innretning av faget. Selv om mange av de skolefaglige kompetansene lettere kan tilegnes i praksisopplæringen, er det mye forskning som peker på at kvaliteten på praksisopplæringen er varierende (Ulvik m.fl., 2018; NOKUT, 2019), og at dette ikke bør overlates til praksisfeltet alene (Grossman m.fl., 2008). Praksisbaserte undervisnings- og læringsaktiviteter på campus for lærerstudenter er derfor viktige for lærerstudentenes læring, og her spiller profesjonsfagene en avgjørende rolle (Ball & Cohen, 1999; Grossman m.fl., 2009; Jensen m.fl., 2018).

Evalueringens funn pekte også på at det ved mange institusjoner finnes en del uklarhet når det gjelder masteroppgavens plass og karakter, både i fagmiljøene og blant studentene. De fleste lektorstudentene skriver disiplinfaglige mastere, og det er grunn til å spørre seg om ikke muligheten for å skrive fagdidaktisk master burde vært større ved mange institusjoner. Det ser derfor ut til å være behov for grundige overveielser av disse spørsmålene, ikke minst i samspill med studentene.

Nesten alle institusjonene fremhever betydningen av å forberede lektorene til å virke i en skole i forandring og med en ukjent fremtid. Komiteen har notert seg at de færreste institusjoner fremviser konkrete tiltak til å oppnå en slik forberedelse, så det har ikke vært mulig å foreta en vurdering av denne delen av lektorkompetansen. Dette er en problemstilling som kanskje fortjener større oppmerksomhet. Samtidig viser også evalueringen at lektorkandidatene i liten grad opplever at de har mulighet til å bidra til utvikling av skolen, noe som bekrefter at det er et uutnyttet potensial i å anvende nyutdannede som ressurs i skolen.

Det bør også understrekes at komiteen ikke har hatt formelle eller reelle muligheter til å gjøre nærmere vurderinger av den faktiske kvaliteten i viktige kompetansekomponeenter. Dette gjelder særlig de disiplinfaglige. Her har vi måttet basere evalueringen på skriftlig material samt uttalelser fra ulike aktører, ikke minst studenter og i noen tilfeller nyutdannede lektorer. Dessuten har spørreundersøkelsene blant kandidater, studenter og

ledere i skolen omfattet en detaljert kartlegging av hvordan disse aktørene opplever kompetanser ut fra rammeplanens læringsutbyttebeskrivelser.

Til sist skal det nevnes at komiteen kun har støtt på noen få vitnesbyrd om at det foregår – eller har foregått – omfattende, overordnede og tverrgående drøftinger av hva som fra den enkelte institusjons synspunkt kan eller bør kjennetegne de kompetanseprofilene lektorkandidatene oppnår gjennom institusjonens lektorutdanning(er). I den forbindelse er det grunn til å prøve å avklare hvilke instanser som har ansvaret for hvilke kompetansekomponeanter. Det er grunn til å anta at slike drøftinger vil bidra til å styrke lektorenes oppnådde kompetanser. Her er det essensielt å inkludere praksisfeltet i slike drøftinger.

3.6 Diskusjon og anbefalinger

3.6.1 Innledning

Evalueringen viser at de aller fleste lektorutdanningene i Norge arbeider systematisk og godt for å oppnå kvalitet i lektorutdanningen. Evalueringen viser også at lektorutdanningene er preget av mange av de samme utfordringene, og at dette til dels handler om velkjente utfordringer vi har sett over tid i norsk og internasjonal lærerutdanning. Vi ser også at noen av disse utfordringene oppstår som følge av, eller forsterkes gjennom, lektorutdanningens egenart, som omtalt i evalueringens innledning (se kapittel 1.3). Alle lærerutdanninger er komplekse, men lektorutdanningen har tradisjonelt stått i en særstilling av flere grunner. I tillegg til at lektorutdanningene gjerne er organisert på tvers av universitet eller høyskole og praksisskolene, er den i tillegg organisert på tvers av ulike disipliner, institutter og fakulteter. Dette styrker kvaliteten på den disiplinifaglige undervisningen i lektorprogrammet, men skaper også utfordringer med samhandling mellom disiplinifag, profesjonsfag og praksis. De sterke føringene for fordeling av praksisopplæring over fire av fem studieår i nasjonal rammeplan lar seg også vanskelig harmonere med en slik innretning. Det er stor trengsel mellom emner, praksisopplæring og tilretteleggende tiltak i lektorutdanningen, og institusjonene har tidvis store utfordringer med å tilrettelegge på en slik måte at alle elementer i utdanningen skaper en helhetlig og sammenhengende studieopplevelse for lektorstudentene. Den sakkyndige komiteen har derfor sett det som viktig å balansere forholdet mellom det som kan være ideelle løsninger for lektorstudentenes studiehverdag og læring, med de premissene og forutsetningene som finnes nasjonalt og lokalt for lektorutdanningene.

Med dette som bakteppe vil vi i det følgende løfte frem og diskutere overordnede dilemmaer og spørsmål som har kommet frem i evalueringen knyttet til de ulike temaene, og gi noen anbefalinger rettet mot henholdsvis nasjonale myndigheter, institusjoner og skoler/skoleeier for det videre utviklingsarbeidet med kvaliteten på lektorutdanningen i Norge. Anbefalinger til de enkelte institusjonene kan leses ut av de institusjonsvise kapitlene (kapittel 4 til 14).

3.6.2 Bedre balanse mellom nasjonal styring og institusjonell autonomi

Evalueringen viser at selv om institusjonene overveiende er enige i målene i nasjonal rammeplan og nasjonale retningslinjer, og på mange områder verdsetter rammene disse setter for lektorutdanningen, så peker de også gjennomgående på noen utfordringer. Dette handler i stor grad om rammeplanens krav om 100 dager praksisopplæring over minst fire år; at praksis ikke er studiepoengbelagt; og at finansieringen av lektorutdanningen bør løftes fra kategori D til C i statens finansieringsordning. Noen institusjoner ser større utfordringer med rammeplanen og nasjonale retningslinjer enn andre. Variasjonene her synes å være knyttet til variasjoner i institusjonenes eget arbeid med studieprogramplaner, og komiteen stiller spørsmål ved om disse utfordringene kan skyldes manglende utnyttelse av handlingsrommet som faktisk ligger i nasjonale styringsdokumenter.

Komiteen ser at det er gode grunner til å løse opp noe i bindingene som rammeplanen legger, for eksempel knyttet til praksisopplæring over minst fire av fem år. Selv om vi ser viktigheten av å sikre at lektorstudenter får praksis tidlig i studieløpet, og at praksis er en integrert del av utdanningen over tid, ser vi også at det rigide kravet om fordeling over fire

av fem år legger tydelige begrensninger for å få til de beste løsningene for studieprogrammene lokalt. Større mulighet for lokale tilpasninger kan gjøre at institusjonene i større grad kan utnytte egne styrker og sette disse bedre i spill og slik bidra til å bedre studiekvalitet ved den enkelte institusjon. Man kan likevel presisere viktigheten av jevnlig praksisopplæring. (Komiteens mindretall, medlemmet Prøitz, stiller seg ikke bak anbefalingen når det gjelder eksempelet om å myke opp kravet om organisering av praksis fordelt over fire av fem studieår i lektorutdanningen. Prøitz mener i tråd med anerkjent forskning på praksis at jevnlig praksis gjennom hele utdanningen er av stor betydning for yrkeskvalifiseringen og at det er uheldig når det går for lang tid mellom hver praksis i tråd med det studenter, skoleledere og lærere i tillegg til ansatte ved noen av lektorutdanningene påpekte i institusjonsbesøk.)

For stramme rammer har noen steder også konsekvenser for muligheter for innpass til lektorutdanningen, samtidig som lektorutdanningen har ganske stor avgang til andre studier, spesielt disiplinstudier. Det er altså større overgang *til* andre studier, spesielt disiplinstudier, enn overgang *fra* andre studier. Institusjonene bør få større handlingsrom til å tilpasse praksisopplæringen til egen studiemodell, men i tråd med det vi vet er viktig for god lektorutdanning. Komiteen har også notert seg at flere institusjoner viser til at det er et problem at praksis ikke er studiepoengbelagt. Særlig er dette knyttet til arbeidsbelastningen for lektorstudentene, noe vi kommer tilbake til senere i dette kapitlet (se [7](#)). Vi anser imidlertid at spørsmålet om studiepoeng knyttet til praksis er et større spørsmål med relevans for alle lærerutdanninger og som bør utredes for seg og mer inngående for all lærerutdanning.

På samme måte har vi i denne evalueringen ikke hatt mulighet til å gå inn i, og vurdere, lektorutdanningens finansiering – utover at vi registrer at de fleste mener grunnfinansieringen er for lav, at mulighetene for innpassing er små og at inntjeningen per student dermed blir utfordrende. Institusjonene peker på at tiltak som tilpassing av emner eller delte stillinger er viktige for utdanningskvaliteten, men også at kostnader knyttet til slike tiltak er for høye. Det kan slik sett synes som en disharmoni mellom nasjonalt ambisjonsnivå og faktisk finansiering selv om komiteen også registrerer at enkelte institusjoner ser ut til å manøvrere relativt godt i dette landskapet. Komiteen ser behovet for bedre oversikt over de økonomiske aspektene ved lektorutdanningen og anbefaler en nasjonal utredning av disse spørsmålene i lys av den påpekte diskrepansen mellom ambisjoner og finansiering. Flere institusjoner peker også på at det skaper en usikker og uforutsigbar finansiell situasjon når midler til utviklingsprosjekter i studieprogrammene må søkes på og finansieres gjennom Direktoratet for internasjonalisering og kvalitetsutvikling i høyere utdanning (Diku, som nå har blitt en del av Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse). Det er vanskelig å sette i gang prosjekter før man vet om man får støtte, og det er vanskelig å implementere gode tiltak når finansieringen forsvinner.

Evalueringen viser også to andre elementer som spesielt synes å gi utfordringer i institusjonenes arbeid med å skape gode studiemodeller. Dette dreier seg om plasseringen av ex. phil. og bacheloroppgave i studieløpet. Noen få institusjoner har valgt bort ex. phil., mens det er rammeplanfestet en obligatorisk bacheloroppgave i fag 1 eller fag 2. Det kan være gode grunner for å inkludere både ex. phil. og bacheloroppgave i lektorutdanningen. Komiteen stiller likevel spørsmål ved om det er et behov for bacheloroppgaven i et integrert masterløp og om bortfall av bacheloroppgaven kan være en vei å gå for å minske kompleksiteten i lektorutdanningene. En slik løsning vil også kunne gi større handlingsrom for lokale tilpassinger. Når det gjelder ex. phil., så står institusjonene allerede i dag fritt til å vurdere å anvende disse studiepoengene på andre måter. Institusjonene kan for eksempel i

stedet for ex. phil. i større grad legge studiepoeng til mange av de oppgavene og læringsaktivitetene som nå «legges på utsiden» av institusjonenes studiemodeller. Ofte er slike læringsaktiviteter knyttet til praksisopplæring og bearbeiding av praksis, og slik kunne man også nærme seg en større grad av studiepoengbelastning av praksis-relaterte læringsaktiviteter.

Videre viser evalueringen at frafallsproblematikken i lektorutdanningen er sammensatt og kanskje mindre problematisk enn vi har trodd. Dette handler særlig om at frafallet har gått ned de siste årene, og at nesten alt frafall skjer tidlig i studieløpet. Det nedadgående frafallet (og den økte fullføringen) kan trolig i stor grad tilskrives institusjonenes tiltak. Samtidig gir lektorutdanningens begrensede fleksibilitet naturlig mye frafall. De som starter på lektorutdanningene er skoleflinke og motiverte studenter, all den tid de i gjennomsnitt har hatt om lag 47 i karakterpoeng fra videregående opplæring de siste årene, noe som tilsvarer 4,7 i gjennomsnittskarakter. Det at de som tas opp er skoleflinke kan gjøre en overgang til et disiplinagstudium både forlokkende og lett, og vi vet at de aller fleste som slutter på en lektorutdanning begynner på en annen utdanning, og da oftest en disiplinutdanning. I kombinasjon med at det er begrensede muligheter til innpassing til lektorutdanningen kan det virke som at et ensidig fokus på frafallsproblematikken ikke er hensiktsmessig. Det skal i denne sammenhengen likevel påpekes at frafallet selvfølgelig er problematisk med tanke på rekruttering til læreryrket og behovet for lærere nasjonalt. Og finansielt sett er det også problematisk for lektorprogrammene ved de enkelte institusjonene. Dette er noe man bør se nærmere på med tanke på nye finansieringsmodeller, i og med at en god del av frafallet ser ut til å ha andre årsaker enn studieorganisering eller -kvalitet.

Komiteen ønsker også å påpeke at arbeid med inntakskvalitet i denne sammenhengen fremstår som minst like viktig som, og kanskje viktigere enn, arbeid mot frafall. Selv om lektorutdanningen tiltrekker seg langt flere kvalifiserte søkere enn det er studieplasser (DBH), viser NOKUTs undersøkelser av årsaker til frafall at det kan være grunnlag for å vende blikket mot inntakskvalitet. Det er grunn til å avvende NOU-en fra Opptaksutvalget som ventes i løpet av året, men komiteen anbefaler at man åpner for utprøving av andre metoder for å dokumentere at studentene dekker nasjonale opptakskrav for lektorutdanningene. Prøveordninger med bruk av intervju eller motivasjonsbrev for opptak til lektorutdanningen kunne være en måte å øke inntakskvaliteten på, ved for eksempel å knytte det an til studentenes motivasjon for, og ønske om, å bli lærer. Dette er etablert praksis i for eksempel Finland, og erfaringer derfra viser at multiple mini-intervju som undersøker søkernes motivasjon og ulike ferdigheter relatert til læreryrket kan være en pålitelig metode for opptak til lærerutdanningen (Metsäpelto m.fl., 2022). En slik ordning vil også kunne bidra til at institusjonene får bedre informasjon om studentenes mål og motivasjon, og i hvilken grad dette sammenfaller med programmets formål og innhold, noe som kan være avgjørende for å kunne følge opp studentene på en god måte (Feiman-Nemser m.fl., 2014).

Komiteen ser også at noen institusjoner har fagsammensetninger i sine lektorutdanningsprogram som ikke nødvendigvis svarer til uttalte behov i skole og samfunn. Komiteen ser at det er svært uheldig med lektorprogram som utdanner lektorer med for smal fagkompetanse eller kombinasjoner av fag med lite timeantall i skolen. Dette kan gjøre det utfordrende for nyutdannede lektorer å finne aktuelle stillinger, og det kan også føre til

at de må dekke skolenes undervisningsbehov i fag de ikke har undervisningskompetanse i. Dette bekreftes i spørreundersøkelsen blant lektorkandidatene. Mange opplevde det som vanskelig å få jobb, og flere oppga fagkombinasjonen som en årsak til det. Spesielt blant lektorkandidater innen fagretning «Samfunnsfag» og «Historie/Religion». Omtrent halvparten av lektorkandidatene som jobber på trinn 8–13, har studert ekstra for å få flere undervisningsfag, i hovedsak for å øke sjansene for å få jobb som lektor, for å få økt stillingsprosent eller for å kunne undervise i flere fag. Komiteen mener det er viktig at institusjonene vurderer hvilke fag de tilbyr med tanke på hvilke lektorer skolen trenger, og også at institusjonene som tilbyr ulike faglige retninger, stadig vurderer antall studieplasser som settes av til de ulike fagene. Nasjonale myndigheter har også et ansvar for å sette i verk tiltak som kan bidra til rekruttering av lærere i fag der det er lærermangel.

Gjennom denne evalueringen ser vi at det er et stort potensial for mer samarbeid og læring på tvers av institusjonene. Det er avgjørende at man lar utviklingsprosjekt informeres av andre institusjoners erfaringer og også av tidligere forskning og evalueringer av egne tiltak. Som eksempel ser vi i kapittel 3.4 om lærerstudenters tilhørighet og utvikling av profesjonelle identiteter at institusjonene har igangsatt en mengde ulike tiltak, men det virker lite systematisk og lite basert på det kunnskapsgrunnlaget som finnes på feltet eller andre institusjoners erfaringer. Her bør institusjonene selv ta ansvar, men det bør i større grad også etableres flere nasjonale møtepunkter eller nettverk på tvers av institusjonene, gjerne på initiativ fra UHR-Lærerutdanning (UHR-LU).

Oppsummert anbefaler komiteen nasjonale myndigheter å

- myke opp nasjonal styring av lektorutdanningene, særlig knyttet til kravet om organisering av praksis fordelt over fire av fem studieår i lektorutdanningen og også obligatorisk bacheloroppgave i tredje studieår. Dette bør ses i lys av KDs arbeid med å redusere rammeplanstyringen av lærerutdanningene. Flertallet i komiteen mener nasjonale myndigheter kan presisere viktigheten av jevnlig praksisopplæring uten å kvantifisere dette i detalj (Komiteens mindretall, medlemmet Prøitz, stiller seg ikke bak anbefalingen når det gjelder eksempelet om å myke opp kravet om organisering av praksis fordelt over fire av fem studieår i lektorutdanningen. Prøitz mener i tråd med anerkjent forskning på praksis at jevnlig praksis gjennom hele utdanningen er av stor betydning for yrkeskvalifiseringen og at det er uheldig når det går for lang tid mellom hver praksis i tråd med det studenter, skoleledere og lærere i tillegg til ansatte ved noen av lektorutdanningene påpekte i institusjonsbesøk.)
- gjennomføre konsekvensutredning av å studiepoeng-belegge praksis i lærerutdanningene generelt
- gjennomføre nasjonal utredning av lektorutdanningens finansiering
- prøve ut alternative metoder for dokumentasjon av søkernes kompetanse og opptakskrav til lektorutdanningene, sett i lys av den kommende NOU-en om regelverket for opptak til høyere utdanning
- styrke arbeidet med rekruttering av lærere til fag der det er lærermangel

Komiteen anbefaler institusjonene å

- vurdere hvilke fagkombinasjoner som tilbys med tanke på behov i skole og samfunn – og fordeling av studieplasser i de ulike fagene

- prioritere lokalt studieplanarbeid for bedre å kunne identifisere og utnytte det eksisterende handlingsrommet som finnes i nasjonale styringsdokumenter og slik utnytte de enkelte institusjoners styrker
- øke graden av samarbeid med andre institusjoner for å lære av hverandres erfaringer før man igangsetter endringer på egen institusjon, for eksempel gjennom etablering av nettverk for institusjoner med lektorutdanning
- anvende det kunnskapsgrunnlaget som finnes før man igangsetter utviklingsarbeid

3.6.3 Etablering av lektorutdanningskultur og større fokus på programlederrollen

Evalueringen viser at etablering av tydelige organisatoriske strukturer ikke nødvendigvis er nok til å få til en god lektorutdanning, men at det også kreves samarbeid på tvers av de ulike aktørene - også praksisskolene - og samtaler og møter over tid for å bygge relasjoner. Komiteen omtaler dette som etablering av institusjonelle lektorutdanningskulturer, og evalueringen viser at institusjonene i varierende grad har klart å utvikle en slik lektorutdanningskultur. Det er viktig å poengtere at dette ikke skal forstås som nok en struktur for de ansatte i lektorutdanningen. Det er det relasjonelle, konseptuelle og innholdsmessige knyttet til lektorutdanningen som er det vesentlige og det kontinuerlige arbeidet med å diskutere hva god lektorutdanning innebærer.

Komiteen har forståelse for at etablering og videreutvikling av slik dialog kan være utfordrende, og evalueringen peker i så måte tydelig på betydningen av at lektorutdanningens eksistens må prioriteres og forankres på øverste ledernivå. Dette innebærer støtte fra rektorat og fremheving av lektorutdanning som viktig i institusjonens studieportefølje. Ved mange av institusjonene er lektorutdanningen viktig for opprettholdelsen av mange emner, og den tiltrekker seg faglig sterke og motiverte studenter det burde være i alles interesse å beholde. Siden lektorutdanningen ikke ligger i styringslinja ved institusjonene og utdanningen likevel er avhengig av velvilje og samarbeid på tvers av mange institutter og fakulteter, kan en tydelig forankring av lektorutdanningen i institusjonens ledelse og strategiske planer fungere som en viktig brekkstang inn i et slikt samarbeid. Det handler om prioritering av lektorutdanningen på lavere nivå i systemet, for eksempel når planer skal legges og undervisningsressurser fordeles.

Evalueringen viser også viktigheten av programleders²⁴ rolle i denne sammenhengen og den utfordrende rollen programledere i lektorutdanningen innehar. Programlederne har et stort ansvar, men siden lektorutdanningen er organisert på tvers av institutter og fakulteter ved de ulike institusjonene, følger ikke lektorutdanningens ledelse nødvendigvis de vanlige styringslinjene ved institusjonene. Lektorutdanningene preges også av ansatte med stor faglighet og profesjonell autonomi og med varierende bevissthet omkring lektorstudentene. Programlederne har dermed lite myndighet. Dette handler om alt fra å gjøre strukturelle og innholdsmessige endringer, men også myndighet til å fordele ressurser og personell. Komiteen ser at det er avgjørende å tydeliggjøre og, så langt det lar seg gjøre, forsterke programleders myndighet og beslutningsmakt. Vi ser likevel at matriseorganiseringen vil begrense studieleders myndighet i noen grad, og det er derfor avgjørende å etablere en lektorutdanningskultur der programleder oppnår den velvilje som er nødvendig på tvers av alle aktører for å kunne utvikle og drifte god lektorutdanning. Her spiller altså lektorutdanningens forankring sentralt en stor rolle.

Evalueringen har vist stor variasjon i hvordan institusjonene evner å etablere gode partnerskap med skolene, og mange skoler og lektorstudenter melder om manglende

samarbeid og involvering. Ofte kan det se ut til at samarbeidet med praksisskolene for en stor del handler om informasjonsflyt fra institusjonene til skolene, og da først og fremst om organisatoriske og praktiske sider ved praksisopplæringen. Andre ganger greier institusjonene i større grad å etablere reelle partnerskap til skolen, for eksempel gjennom universitetsskolesamarbeid og lignende. Da kan samarbeidet i større grad preges av reelt samarbeid om utvikling av lektorutdanningene, forsknings- og utviklingssamarbeid eller kompetanseutvikling for skolene. Komiteen anbefaler at praksisfeltet i større grad tas med i faglig utvikling av studieprogrammene. Dette gjelder organiseringen av praksis, men også den innholdsmessige siden ved utdanningen, på campus og i praksis. Her kan skolene og praksisfeltet spille en viktig rolle i å tydeliggjøre lektorutdanningens relevans for lektorstudentene og å praksisrette utdanningen i større grad.

I denne sammenhengen vil det også være viktig at skolene går inn i slike samarbeid med bevissthet om sin rolle og sitt ansvar som lærerutdannere. Institusjonene bruker mye tid og ressurser på å rekruttere praksisplasser for lektorstudentene og har noen ganger store utfordringer med å rekruttere og beholde praksisplasser i utdanningen – ikke ulikt det som er beskrevet for andre utdanninger som inkluderer praksis (Kristiansen og Wiggen, 2019, s. 10). Skolenes/kommunenes plikt til å medvirke til praksisopplæringen er vagt formulert i nasjonalt regelverk og kan derfor oppfattes ulikt, noe som bidrar til større utfordringer for institusjonene i arbeidet med å sikre nok praksisplasser (Gjeitanger, 2019). I påvente av det pågående arbeidet i Forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (NFLP) knyttet til spørsmål om ansvar og finansiering av praksisopplæring vil komiteen fremheve behovet for å finne mer likeverdige løsninger på ansvar og finansiering av praksisopplæringen. Nasjonale myndigheter bør vurdere om kommunenes og skolenes plikt til å bidra i praksisopplæringen burde presiseres og konkretiseres ytterligere og også om finansieringen av praksisopplæringen kan organiseres på en bedre måte.

Oppsummert anbefaler komiteen nasjonale myndigheter å

- presisere og konkretisere skoleeiers plikt til å bidra i praksisopplæringen
- vurdere nye løsninger for finansiering av praksis sett i lys av NFLPs arbeid med praksisopplæringen og Lærerutdanningsstrategien 2025

Komiteen anbefaler institusjonene å

- avklare og forankre lektorutdanningens eksistens og berettigelse på institusjonenes øverste ledelsesnivå og fremheve utdanningens strategiske posisjon og prioritet ved institusjonen
- legge til rette for at en kultur for lektorutdanning kan utvikle seg, der relasjonelt arbeid på tvers av aktører, inkludert skolene, er vesentlig, og der det er muligheter for dialog om begrepsmessige, innholdsmessige og organisatoriske sider ved lektorutdanningen
- ha fokus på programleders rolle i lektorutdanningene og sørge for at programleder har de ressursene og den myndigheten som trengs for å utøve jobben på en solid måte. Dette innebærer institusjonelle endringer som gir programleder økt myndighet
- etablere relasjoner til praksisskolene som sikrer samarbeid og samspill i utvikling av innholdet i utdanningen, inkludert praksisopplæringen

3.6.4 Grad av helhet og sammenheng og lektorstudentenes arbeidsbyrde

Det er ikke overraskende at lektorutdanningen strever med å skape helhetlige og sammenhengende læringsopplevelser for lærerstudenter, og heller ikke at institusjonene i denne evalueringen oppnår dette i ulik grad. Lærerutdanningens utfordringer med å skape helhet og sammenheng er utfyllende beskrevet tidligere, men med lektorutdanningens særlige kjennetegn vil prosessen med å skape helhet og sammenheng være ekstra utfordrende. Lektorutdanningens styrke ligger jo nettopp i at undervisningen *skal* tilbys fra ulike aktører som har ekspertise i de ulike fagene, og dette må antakelig i noen grad gå på bekostning av ønsket om å skape helhetlige og sammenhengende studieprogram. Arbeidet for å møte nasjonale ambisjoner på dette området vil antakelig kreve endringer i tildelte ressurser, eventuelt endringer i prioritering av ressurser innad på institusjonene samt i måter å organisere de enkelte lektorprogram på. Komiteen skal være helt tydelig på at vi anbefaler institusjonene å arbeide videre med mål om å skape helhet og sammenheng for lektorstudentene, og noen institusjoner har åpenbart potensiale for å forbedre graden av helhet og sammenheng i studieprogrammet sitt. I dette arbeidet bør også skolene inkluderes som en sentral aktør med et blikk på programmenes helhet og sammenheng med utgangspunkt i eleven og skolens behov. Vi er også klar på i denne evalueringen at det finnes mange ulike måter å skape helhet og sammenheng på, og at dette kan gjøres ulikt på de ulike institusjonene. Samtidig mener vi at det er viktig at både nasjonale myndigheter og lektorstudenter har et realistisk syn på hvor helhetlig og sammenhengende det er mulig å gjøre et så komplekst studieprogram med de ressurser som er tilgjengelige. Vi mener derfor det er vesentlig at institusjonene arbeider tydeligere med forventningsavklaringer til studenter som søker seg inn på lektorutdanningen, og synliggjør hva utdanningen kan og ikke kan tilby. Vi mener også at begreper i nasjonale styringsdokumenter som fremhever lektorutdanningen som «integrert» kan være uheldig i denne sammenhengen fordi det lover mer enn det er mulig, og ønskelig, å holde. (Begrepsbruken er også uheldig av andre årsaker, som poengtert i 3.3.1).

Alle institusjonene peker på sambruk av emner som en av de store utfordringene når det gjelder å skape helhet og sammenheng. Utgangspunktet for lektorutdanningen, og en av dens styrker, ligger jo nettopp i at man anvender etablerte strukturer for disiplinfaglig undervisning og slik sett kan tilby lektorstudenter undervisning av samme faglige kvalitet som det studenter i andre studieprogram tilbys. I dette ligger imidlertid også utfordringen med å tilpasse emnene til lektorstudentene og deres fremtidige profesjonsrolle i skole og samfunn. Interessant i denne sammenhengen er at evalueringen tydelig viser en ambivalens hos institusjonene når det gjelder balansen mellom behovet for å tilpasse de disiplinfaglige emnene til lektorstudenter, men uten å senke det faglige nivået på lektorstudentenes disiplinfaglige kompetanse. Komiteen mener at en slik forståelse av lektorstudenters kompetanse er for snever, og mener at institusjonene bør være åpne for at en disiplinfaglig tilpassing til lektorstudentene ikke gir dem lavere kompetanse, men en *annen* kompetanse, og en kompetanse som lektorstudenter og skolene trenger. Relatert til dette ligger problemstillinger knyttet til om lektorstudenter og disiplinfagstudenter skal ha samme eksamener i samme emne. Noen ganger kan dette kanskje fremstå som urettferdig siden lektorstudentene ofte har praksisopplæring knyttet til sine emner og dermed en større arbeidsbyrde enn sine disiplinfaglige medstudenter. Komiteen mener at

disiplinfaglige emner og eksamener i større grad bør tilpasses kompetansen det er ment at de ulike studentgruppene skal ha, for eksempel gjennom bruk av differensierte eksamensoppgaver i parallelle emner.

Overordnet handler dette også om arbeidsbyrden for lektorstudentene. Selv om undersøkelser viser at lektorstudenter bruker mindre tid på studiene enn gjennomsnittet av totalen av alle masterstudenter (se punkt 3.4.2), ser vi flere ganger i denne evalueringen at institusjonene er opptatte av studentenes arbeidsbyrde. Noen ganger har institusjonene påpekt at lektorutdanningen handler om å prøve å presse en seksårig utdanning inn i et femårig løp. I tillegg til at praksisopplæring ikke er studiepoengbelagt, så er det mange andre elementer som legges «utenpå» det formelle studieløpet, slik som oppgaver og profesjonsdager knyttet til bearbeiding av praksis, mentorordninger etc. Ved noen institusjoner prøver man å begrense arbeidsbyrden, men det kan se ut til at dette i stor grad går ut over de profesjonsfaglige emnene når disse er knyttet til praksis. Vi ser mindre vilje til tilpassinger i disiplinfagene, som nevnt over. Komiteen mener det er avgjørende med en forenkling av lektorutdanningens kompleksitet for studentene. Tilpassing til lektorutdanningen, også fra disiplinfagene side, er nødvendig. En mulig løsning på denne utfordringen kan være ytterligere fokus på disiplinfaget som skolefag, fagets læreplaner og disiplinfaglige perspektiver i fagene. Vi har tidligere pekt på tiltak for å gjøre det mer overkommelig for institusjonene å utvikle lektorprogram som studentene opplever som helhetlig og sammenhengende, det være seg ytterligere fokus på inntakskvalitet, for eksempel knyttet til studentenes motivasjon, og også bortfall av bacheloroppgave.

Oppsummert anbefaler komiteen nasjonale myndigheter å

- ta hensyn til utdanningens kompleksitet og behov for koordinering og samarbeid i vurdering av lektorutdanningens finansiering
- differensiere forventinger til helhet og sammenheng i lektorutdanningen, sammenlignet med de fleste grunnskolelærerutdanningene og PPU
- gå bort ifra bruken av begrepet «integret» i nasjonale styringsdokumenter

Komiteen anbefaler institusjonene å

- se på lokal ressursfordeling med tanke på å kunne iverksette nødvendige tiltak for å skape helhet og sammenheng
- fortsette arbeidet for helhetlige og sammenhengende studieprogram og også arbeide med å tydeliggjøre hva lektorstudentene skal forvente i et komplekst, femårig masterprogram
- benytte praksisskolenes kompetanse i arbeidet med utdanningen
- tilpasse læringsaktiviteter og eksamener til henholdsvis lektor- og disiplinstudenter i større grad, selv om de undervises i samkjørte emner
- vurdere lektorstudentenes studieløp som helhet. Dette innebærer så langt det lar seg gjøre å unngå tiltak for lektorstudentene utenpå ordinær studiemodell og heller inkorporere slike studieaktiviteter i ordinært studieløp. Dette kan sees i sammenheng med punktet over.
- ta hensyn til utdanningens kompleksitet og behov for koordinering og samarbeid i vurdering av lektorutdanningens finansiering
- differensiere forventinger til helhet og sammenheng i lektorutdanningen, sammenlignet med de fleste grunnskolelærerutdanningene og PPU
- gå bort ifra bruken av begrepet «integret» i nasjonale styringsdokumenter

3.6.5 Fagenes relevans i lektorutdanningen

Denne evalueringen viser at lektorstudentene og skolene stort sett er godt fornøyde med den kompetansen lektorstudentene kommer ut av studiet med, selv om lektorstudentene noen steder identifiserer områder der de føler seg lite forberedt for arbeid i skolen (f.eks. profesjonsfaglig digital kompetanse). Praksissjokket er velkjent for de fleste i lærerutdanningene, og komiteen anser det som vesentlig at hver enkelt institusjon vurderer i hvilken grad de legger til rette for at deres lektorkandidater får en relevant og profesjonsrettet utdanning som gjør de i stand til å ta på seg de oppgavene de blir pålagt i læreryrket, både faglig og relasjonelt. Det finnes institusjoner som har arbeidet godt med dette og som andre institusjoner kan lære av.

Når det gjelder undervisningen på campus, er inntrykket fra institusjonsbesøkene at undervisningen i fagdidaktikk overordnet vurderes som relevant, men at det ved noen institusjoner er større utfordringer med enkelte disiplinfaglige emners relevans og også pedagogikkfagets opplevde relevans. Data fra spørreundersøkelsene justerer imidlertid dette bildet noe og viser ikke store forskjeller mellom pedagogikkfaget og fagdidaktikk.

På de institusjonene som har størst utfordringer med disiplinfagenes relevans for lektorstudentene, kan det se ut til at lektorutdanningens fordel med å ha undervisere som er i forskningsfronten av de enkelte fagene i de disiplinfaglige emnene, har blitt en ulempe fordi disse emnene i altfor liten grad er tilpasset lektorstudentene (for eksempel ved at de er for smale eller fjerne fra skolefaget). Komiteen ser det som uheldig og uholdbart dersom underviserne på de disiplinfaglige emnene ikke forholder seg til at de har lektorstudenter i emnene sine. Det vil helt klart være forskjeller fra fag til fag hvor enkelt, og ønskelig, det vil være å gjøre tilpassinger til lektorstudentene, men vi ser det som nødvendig at de som underviser i disiplinfagene, er bevisste på hvilke studenter de underviser. Dette kan ha betydning for hvordan institusjonene ønsker å legge opp fagvalg for lektorstudentene, og en ide kan være å ha større bevissthet rundt hvilke emner som kan egne seg best for lektorstudenter, gjerne gjennom bruk av parallelle emner med lektortilpassing. Enkelte steder kan man også være mer bevisst på å samle lektorstudentene i større grad enn å spre de tynt utover i emnene. På denne måten kan lektorstudentene tilbud samlet sett forholde seg til lektorutdanningsperspektivet i større grad. Profesjonsfaglige aktører og skolene kan være viktige samarbeidspartnere for å få til en tydeligere tilpassing av disiplinfagene til lektorstudentene.

På samme måte viser denne evalueringen at profesjonsfagenes relevans bestrides av studentene ved enkelte institusjoner. Fagdidaktikken oppleves noen steder som for lite profesjonsrettet, mens pedagogikkfaget noen steder oppleves som virkelighetsfjernt, vagt og for teoretisk. Bildet er imidlertid sammensatt, og fagene oppleves som mer relevante og profesjonsrettede ved andre institusjoner. På dette området mener komiteen at det er et stort potensial for å lære av hverandre på tvers av institusjonene. Vi anbefaler de institusjonene det gjelder, å diskutere pedagogikkfaget og/eller fagdidaktikkens relevans og rolle ved egen lektorutdanning og sette i verk tiltak for å anvende undervisningsmetoder og faglig innhold som er mer relevant for lektorutdanningen. Her kan skolene også være en viktig bidragsyter i utviklingsarbeidet.

Dette må også ses i sammenheng med at de fleste lektorstudentene skriver masteroppgaver i fag. Når vi ser at en stor andel av kandidatene ikke opplever arbeidet med masteroppgaven som nyttig i jobben, vil det være interessant å undersøke nærmere om en fagdidaktisk eller mer profesjonsrettet master oppleves mer nyttig. Dette trenger vi å vite mer om, men det ville uansett vært en fordel om flere institusjoner legger bedre til

rette for at lektorstudentene i alle fall har *mulighet* til å skrive en fagdidaktisk master. I dette arbeidet kan også lærere fra skolen være en ressurs, og komiteen stiller spørsmål ved om det ikke ville være mulig å etablere løsninger for å anvende lærere fra skolen som veiledere på fagdidaktiske mastere, i samarbeid med institusjonene.

Det er ikke uventet at studenter og kandidater verdsetter praksisopplæringen høyt, og dette viser også evalueringen vår. Komiteen har likevel ikke grunnlag for å si noe overordnet om kvaliteten på praksisopplæringen utover det vi tidligere har kommentert om organisering av praksis og samarbeid med UH-institusjonene. Evalueringen tyder imidlertid på at det er lite konkret samarbeid om utvikling av praksisopplæringen mellom institusjonene og skolene. Kvaliteten på praksisopplæring er likevel et område komiteen anbefaler at man får bedre oversikt over, både nasjonalt og på den enkelte institusjonen. Vi vet fra NOKUTs kartlegging, og også fra forskning, at kvaliteten på praksisopplæringen er varierende for lærerstudenter (Ulvik m.fl., 2018), og at det at de verdsetter praksisopplæringen er ikke det samme som at denne er kvalitativt god. Dette henger selvfølgelig sammen med utfordringer med å rekruttere og beholde skoler for praksisopplæringen, som kommentert over, men antakelig også utfordringer med å etablere gode systemer for å kvalitetssikre praksisopplæringen ved den enkelte institusjon. Her har skolene et viktig ansvar for å prioritere kvalitet på veiledning når de velger hvilke områder skolen trenger kompetanseutvikling på. Dette innebærer at skolene bør arbeide systematisk med å etablere strukturer og kultur for kontinuitet i skolens arbeid som lærerutdannere.

Samtidig er det også viktig å presisere at komiteen mener det ikke er å forvente at lektorstudenter skal komme ut av utdanningen som «ferdige» lektorer, og ansvaret for nyutdannede lektorers evne til å klare seg i jobben kan ikke være lektorutdanningens alene. Som lærer må man stadig utvikle seg, og som nyutdannet er det mye man fortsatt skal lære i ny jobb i skolen. Her har skolene og kommunene et særlig ansvar for å sørge for gode ordninger for ivaretagelse av nyutdannede. En nylig forskningsoppsummering viser at skolen og arbeidsmiljøet er det som er aller mest avgjørende for å beholde lærere i skolen (Munthe m.fl., 2022). I denne sammenhengen er det avgjørende at skolene prioriterer reelle nedslag i undervisningsbyrden for nyutdannede lærere og veiledere, og at veilederutdanning er prioritert i skolens arbeid med kompetanseheving. Dette er spesielt viktig i videregående skole, der mange lektorstudenter ansettes, og der evalueringer viser at nyansatte følges opp i mindre grad enn i grunnskolen (Rambøll, 2021). Kvaliteten på den veiledningen nyansatte får er for varierende, og skolene bør kvalitetssikre denne ved å i større grad bygge på det kunnskapsgrunnlaget som finnes om veiledning og undervisning. Nasjonale myndigheter spiller en viktig rolle i kvalitetssikringen av veiledningen, og det kan synes som det er nødvendig med økte ressurser for å få flere til å ta veilederutdanning for å kvalifisere seg som veiledere.

Som en avsluttende kommentar er det interessant å løfte frem at det ikke finnes nasjonale krav for å være lærerutdanner, heller ikke for de som skal undervise i profesjonsfagene. Underviserne har derfor veldig ulike bakgrunner, og hverken faglig, fagdidaktisk eller pedagogisk kompetanse er spesielt definert for de som skal arbeide i lektorutdanningen. Det finnes heller ingen kvalifikasjoner for å få undervisningskompetanse i lektorutdanningen utover pedagogisk basiskompetanse (som regel kurs i utdanningsfaglig basiskompetanse eller annen praktisk-pedagogisk kompetanse). Man kan imidlertid tenke seg at den kompetansen som kreves for å undervise de som skal bli lærere krever noe annet enn å undervise hvilket som helst annet fag i høyere utdanning. Både evnen til å ha et blikk på de ulike lagene av læring og undervisning (elevene – lærerstudentene –

lærerutdannerne) og evnen til å anvende undervisningsmetoder som knytter an til og modellerer praksis, tilsier at lærerutdanneren kan ha behov for en annen type undervisningskompetanse enn mange andre som underviser i høyere utdanning. Dette bør lektorutdanningsinstitusjonene ta på alvor.

Oppsummert anbefaler komiteen nasjonale myndigheter å

- kartlegge og kvalitetssikre lektorstudentenes praksisopplæring
- kvalitetssikre systemet for veiledning av nyansatte og sørge for at det er ressurser tilgjengelig for å få nok kvalifiserte veiledere i skolen

Komiteen anbefaler institusjonene å

- arbeide med tilpassing av relevante disiplin-faglige emner til lektorstudentene, gjerne i samarbeid med profesjonsfaglige aktører og skolene
- arbeide med relevansen av profesjonsfagene i samarbeid med skolene
- legge til rette for muligheter til å skrive fagdidaktisk master for lektorstudentene og å etablere system for å anvende lærere fra praksisskolene som (med-)veiledere på master
- kvalitetssikre lektorstudentenes praksisopplæring i større grad
- etablere egne kurs for lærerutdannere som trenger pedagogisk basiskompetanse

Komiteen anbefaler skolene å

- kvalitetssikre veiledning av lektorstudenter og nyansatte i større grad
- prioritere at veiledere får formell kompetanse i veiledning

4 Lektorutdanning ved Høgskolen i Innlandet

4.1 Innledning

Høgskolen i Innlandet (HINN), ble etablert i 2017 etter en fusjon mellom Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Lillehammer. Institusjonen har studiesteder på Blæstad, Rena, Elverum, Hamar, Evenstad og Lillehammer. Høsten 2021 hadde HINN 15 934 registrerte studenter og 1 229 årsverk totalt (Kilde: DBH). Lektorutdanningen ble introdusert på Høgskolen i Hedmark, campus Hamar, i 2013 og forble en del av studietilbudet etter fusjonen. Lektorutdanningen ble etablert samme året som den nye nasjonale rammeplanen for lektorutdanningene ble implementert, og høyskolen har derfor fulgt denne fra oppstart. Høsten 2021 var det ca. 100 aktive studenter på lektorutdanningen i språkfag på Hamar. Hamar har en lang tradisjon for lærerutdanning som dateres tilbake til 1867. Sammen med de andre lærerutdanningene ligger hovedansvaret for lektorutdanningen under Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk.

Lektorutdanningen på HINN tilbyr norsk og engelsk som masterfag, mens samfunnsfag, norsk eller engelsk blir tilbudt som fag 2. HINN estimerer at andelen lektorstudenter på emnene de tar i disiplin fag, var 67 prosent i norsk og 73 prosent i engelsk i studieåret 2020/21.²⁵

Praksis foregår ved partnerskoler i Innlandet og er i hovedsak lagt til videregående skole. Det er likevel noen uker praksis i ungdomsskolen. Institusjonen gir muligheter for utveksling i høstsemesteret i tredje studieår.

HINN har fra høsten 2021 gjort noen endringer i studiemodellen «for blant annet å styrke sammenhengen mellom høyskolens undervisning og praksisfeltet og øke kontinuiteten mellom studienes forskjellige emner» (selvevalueringen, s. 4). Rekkefølgen på en del emner ble endret, og ex. phil. og emnet i kulturteori og estetikk ble tatt ut av utdanningen. Disse endringene i studiemodellen ble altså relativt nylig implementert, og dette gjenspeiles i svarene komiteen fikk under institusjonsbesøkene.²⁶ Tabell 4-1 viser studiemodellen for opptaksår 2021.

Tabell 4-1: Studiemodell for opptaksår 2021. (Kilde: HINN)

Studieprogram/ studieretning		Lektorutdanning i språkfag		
Semester	Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30)			
9. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Masteroppgave (10)	20
4. studieår				
8. semester	Pedagogikk (15)	Fag 1 (10)	Masteroppgave (5)	20
7. semester	Fagdidaktikk i fag 1 (20)		Vitenskapsteori og metode (10)	
3. studieår				
6. semester	Fag 2 (15)		Fag 2 (15)	20
5. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Bacheloroppgave i fag 1 (10)	
2. studieår				
4. semester	Fagdidaktikk i fag 2 (15)		Fag 1 (15)	
3. semester	Fag 2 (15)		Fag 2 (15)	20
1. studieår				
2. semester	Fag 1 (15)		Fag 1 (15)	20
1. semester	Fag 1 (15)		Pedagogikk (15)	

4.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Ved Høgskolen i Innlandet er det fakultetene som har ansvar for studieprogrammene, og det er Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk som er ansvarlig for lektorutdanningen. Prodekan utdanning har et særlig ansvar for arbeidet med utdanningskvalitet og utvikling av studieporteføljen. HINN tilbyr utdanninger som er organisert på ulike måter, det vil si både profesjonsutdanninger som grunnskolelærerutdanningene og mer disiplinbaserte studier som bachelor og årsstudium. Lektorutdanningen i språkfag er matriseorganisert, men instituttene som medvirker, ligger innenfor samme fakultet (Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk).

Det jobbes også med å etablere en møtestruktur der de studieprogramansvarlige for lærerutdanningene kommer sammen og diskuterer relevante problemstillinger som særlig gjelder lærerutdanningene.

Rollen som studieprogramansvarlig (SPA) fremstår som en nøkkelrolle i HINNs lektorutdanning, sammen med et team av studiekonsulent og praksiskoordinator. SPA har også kontakt med instituttledere og samarbeider med dem. SPA-funksjonen ved lektorutdanning i språkfag ved Høgskolen i Innlandet utgjør til sammen en 50 prosent stilling og involverer studieprogrammene master i kultur- og språkfagenes didaktikk, årsstudier og fordypningsstudier.

Flere ansatte forteller om viktigheten av SPA-rollen og mener den fungerer godt for å skape samarbeid og informasjonsutveksling. Rollen er åpenbart krevende, men synes å fungere godt. Samtidig er rollen uten direkte personalansvar eller ansvar for planlegging av undervisning. Det innebærer at studieprogramansvarlig har noe begrenset handlingsrom. Dermed er det viktig at det er en løpende dialog mellom instituttledere og studieprogramansvarlige. Ressurstilgang nevnes også som en begrensende faktor.

SPA gjennomfører kullmøter med det enkelte studentkull hvert semester og er i dialog med kullenes studentrepresentanter. Studentrepresentantene velges i begynnelsen av høstsemesteret og deltar også i studieprogramutvalg.

Studieprogramutvalget er et rådgivende organ for studieprogramansvarlig og er en pådriver for videreutvikling av studiekvalitet. I studieprogramutvalget sitter representanter fra fagmiljøene, først og fremst emneansvarlige samt studentrepresentanter fra de ulike lektorkullene.

Praksisfeltet er uvanlig samstemt om at samarbeidet med HINN fungerte bra. De opplever god kommunikasjon og et givende samarbeid om praksisen, men også om FoU-arbeid. Dette støttes også av spørreundersøkelsen blant ledere i skolen når vi ser på andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden «Alt i alt er det et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høgskolen». HINN-samarbeidet fikk nest høyest skår (etter UiA) med 76 prosent. Likevel ville de gjerne delta i mer samarbeid, for eksempel FoU-prosjekter eller en større grad av involvering i campus-utdanningen. Praksisfeltet og HINN-ledelsen var positive til forslaget om lærerutdanningskoler/universitetsskoler som i *Lærerutdanning 2025* (Kunnskapsdepartementet, 2017), og komiteen fikk inntrykk av at det relativt enkelt kunne iverksettes.

De ansvarlige på HINN oppfatter det som en styrke at de har mange møtearenaer for både administrative og faglige ansatte. Dessuten har de god erfaring med lærerutdanning og mange ansatte som har jevnlig kontakt med praksisfeltet. At miljøet er forholdsvis lite, gjør det mulig å oppdage og løse utfordringer forholdsvis raskt, som for eksempel kollisjoner i undervisningsplaner eller informasjonsavklaring før eksamen. Avstanden mellom studenter og undervisere og administrasjon oppleves generelt sett som liten.

Studentenes erfaringer med praksis var noe mer blandet: Noen av studentene forteller at de opplevde noe svak kommunikasjon mellom HINN og praksisfeltet, eksempelvis kunne praksislærer forvente at studenten hadde mer kunnskap enn hen hadde. Dette gjaldt riktignok før endringen i studieplanen, og komiteen fikk inntrykk av at forventningene nå er bedre harmonisert. Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viser også at studentene hadde en atskillig mer positiv opplevelse av den faglige kvaliteten i sin siste praksisperiode enn med organiseringen av praksisperioden.

4.2.1 Komiteens vurdering

Funksjonen som studieprogramansvarlig (SPA) oppfattes som en viktig nøkkelrolle i lektorutdanningen ved HINN. SPA synes å være bindeleddet mellom de ulike aktørene på

høyskolen, som møtearrangør og kommunikasjonskanal. I tillegg til å være bindeleddet mellom de ulike instituttene er SPA også hovedaktøren fra institusjonen i kommunikasjonen med studentene og leder blant annet kullmøter. Denne rollen, som utgjør en 50 prosent stilling, er utvilsomt en viktig del av lektorutdanningen ved HINN. Ansatte kommenterer også at det er SPA som får utdanningen til å «gå rundt». Komiteen vurderer også denne rollen som en nøkkelfunksjon i utdanningen, men ser også en viss sårbarhet i at så mye tilsynelatende henger på en person.

4.3 Helhet og sammenheng

Disiplinernene i lektorutdanningen inngår også i andre studieprogrammer eller årsheter, det vil si «sambruk». Dette oppleves både som en fordel og en utfordring: På den ene siden er emnene godt knyttet til etablerte og solide forskningsmiljøer, men de er altså ikke «skreddersydd» for lektorutdanningen. På den andre siden er denne typen sambruk en mye brukt og kostnadseffektiv måte å drive forskningsbasert utdanning på, for eksempel følger Lektor 1-studentene undervisning sammen med årsstudier i norsk/engelsk, og Lektor 2-studentene følger enkelte emner sammen med årsstudier i samfunnsfag samt PPU-studenter. Dette er ikke uten utfordringer. Studentene uttrykker et ønske om mer profesjonstilpassning av disiplinernene slik at innholdet blir bedre tilpasset deres fremtidige jobb i skolen. Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viser at 35 prosent synes studiefagene er godt tilpasset lektorstudentenes behov. Det er ikke høyt, men likevel godt over det nasjonale snittet på 19 prosent.

Studieprogrammet har nylig blitt endret: Høsten 2021 startet lektorutdanningen med en ny studiemodell som både skal sikre en bedre studieprogresjon i det enkelte fag, gi anledning til større faglig fordypning og gi en mer hensiktsmessig plassering av praksis. Hvis man sammenligner den gamle og den nyere modellen, ser man en endring i rekkefølgen av emner og at ex. phil er fjernet. Det å ikke ha ex. phil. i studiet gjør at det skiller seg fra de fleste andre lektorutdanningene i Norge.

Lektorstudentene på HINN er opptatte av at undervisningen skal være relevant og gi dem verktøy for hvordan de kan formidle fagstoffet til elever i klasserommet. Dette medfører at didaktiske refleksjoner i undervisningen et ønsket innslag. Disse innslagene oppleves imidlertid ikke alltid som relevante for årsstudentene, da flere av disse ikke vet om de skal jobbe i skolen etter studier. En del undervisere mener det er viktig å ha en tydelig disiplinorientert tilnærming i undervisningen for å sikre at alle studentene har en faglig tyngde før man eventuelt diskuterer fagdidaktiske perspektiver i praksis og i de didaktiske emnene som studentene møter senere i studiet.

De vitenskapelig ansatte i disiplinernene var noe mer tilbakeholdne med å støtte et slikt ønske. Fra deres perspektiv er det viktig at utdanningen er faglig solid, og de opplever at en økt grad av «skoleretting» truet disiplinernes faglighet. De mente at det var veldig viktig at det faglige «holdt mål», men samtidig opplever de seg som oppdatert på skolefagene og læreryrket (ikke minst fordi de også underviste GLU-studenter, hvor «skolerettingen» var mer utbredt). De hadde ikke mye kontakt med de andre delene av studiet fordi det mangler tverrfaglige møtearenaer. Det var også en bekymring for møtetetthet. Underviserne på disiplinernene mente imidlertid at den nye studiemodellen ved HINN var en klar forbedring, og at lektorstudiet som helhet befant seg i en positiv utvikling. Spørreundersøkelsen blant undervisere tyder på en god bevissthet om lektorstudentenes plass i undervisningen.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble respondentene bedt om å svare på noen påstander om hvordan de opplevde studie- og profesjonsfagenes vanskelighetsgrad i første studieår. Et interessant funn herfra er at 30 prosent av HINN-respondentene opplevde at profesjonsfagene i stor eller svært stor grad var vanskelige faglig sett, mens bare 12 prosent av studentene nasjonalt mener det samme. I studiefagene ligger HINN-studentene tettere på det nasjonale tallet, ved at 42 prosent av respondentene mente studiefagene var vanskelige (nasjonalt 38 prosent).

Strukturen i studieprogrammet står i fare for å svekke internasjonalisering ved at det er vanskelig å gjennomføre utenlandsopphold. I og med at lektorutdanningen er lagt opp slik at studentgruppene består av studenter fra ulike studieprogram og fordi praksis skal gjennomføres på tidspunkt som er hensiktsmessige både for praksisfeltet og for høyskolen, er det enkelte utfordringer ved det å få til gode avtaler om studentutvekslinger ved andre internasjonale UH-institusjoner.

Studentene mener at studiet med fordel kunne vært mer helhetlig og har ulike eksempler på situasjoner hvor de opplevde å ikke bli tatt tilstrekkelig hensyn til eller at kommunikasjonen ikke fungerte godt nok. De var positive til de grepene som hadde blitt tatt for å forbedre starten på studiet med mer pedagogikk tidlig i løpet. Selv om studentene ønsker mer profesjonsretting, ser de også verdien i faglig fordypning som *ikke* er profesjonsrettet. Noen av studentene ytret også ønske om et bredere innhold i profesjonsfagene, blant annet sosialpedagogiske perspektiver (om tema som vold, overgrep eller flerkulturell kompetanse). Dette kan sees i sammenheng med at resultatene fra spørreundersøkelsen viser at bare 29 prosent av studentene ved HINN svarte at «det faglige innholdet i profesjonsfagene samsvarte godt med forventningene mine» i stor eller svært stor grad (nasjonalt 27 prosent). 57 prosent av HINN-studentene var enig eller svært enig i at de var fornøyde med eksamensresultatene sine (nasjonalt 69 prosent).

På et annet spørsmål ble respondentene spurt «Hvordan har du opplevd undervisningen hittil i dette studieåret.» De ble forelagt en rekke påstander som de skulle vurdere om de var enige i. Tabell 4-2 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» i disse påstandene.

Tabell 4-2. Hvordan har du opplevd undervisningen hittil i dette studieåret? Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	HINN	Nasjonalt
Undervisningen i studiefagene er engasjerende	29 %	51 %
Undervisningen i profesjonsfagene er engasjerende	36 %	31 %
Lærestoffet/pensum i studiefagene formidles på en forståelig måte	30 %	58 %
Lærestoffet/pensum i profesjonsfagene formidles på en forståelig måte	32 %	44 %

Det kan se ut til at HINN-studentene opplever fagstoffet som krevende, og at de ikke er så fornøyde med undervisningen som studenter ved andre institusjoner. Dette gjelder spesielt studiefagene, der en langt mindre andel av HINN-studentene mener undervisningen er engasjerende og at formidlingen er forståelig, enn nasjonalt. Dette er et funn som kan tyde på et behov for tiltak som kan engasjere studentene mer både i profesjonsfag og disiplinlagene.

En annen utfordring ved sammenslåtte studentgrupper («sambruk») er at praksisukene etterlater større opphold i undervisningen for årsstudentene. Dette har man i enkelte tilfeller løst ved å periodisere de emnene som er forbeholdt årsstudentene, slik at de ikke blir uten undervisning over lengre perioder.

Noen av studentene opplever at oppmøtekravet på studiet praktiseres på en streng måte og med liten grad av skjønn for individuelle tilfeller. Det meldes om at det i mange fag er 80 prosent oppmøteplikt, og dette anses som en for høy prosentandel. Det kommenteres at 50 prosent hadde vært mer realistisk. Tilretteleggingen fra høyskolens side anses som for dårlig, og studentene opplever å bli møtt med lite forståelse. Inntrykket komiteen får, er at oppmøteplikten gjelder uansett tilfelle, og at det i liten grad utøves skjønn i individuelle situasjoner. Studentene kommenterer også at det ikke blir tatt hensyn til om de har syke barn, er innlagt på sykehus eller er syke med Covid. Spørreundersøkelsen blant frafalte studenter viser også at hele 39 prosent oppgir at private forhold (helse/flytting/familiært/graviditet/omsorg/økonomi etc.) har stor eller svært stor betydning som årsak til bytte av studieprogram. Det er den høyeste svarandelen blant alle institusjonene (nasjonalt 26 prosent).

Komiteens vurdering

Lektorutdanningen ved HINN har mange fellestrekk med lektorutdanninger på andre institusjoner. I hvor stor grad bør disiplinene innrettes mot yrkes- og skolehverdagen? Her er det delte meninger blant de ansatte på institusjonen og blant studentene. Ingen ønsker å oppgi den forskningsbaserte utdanningen, men en del ønsker mer profesjonsretting. Det er en mild spenning mellom disse to hensynene. HINN har på sin side en høy bevissthet om lektorstudentenes behov, og det er gjort forsøk å balansere disse. Likevel melder studentene om at utdanningen ikke svarer så godt til forventningene. Det er mulig at HINN og lektorprogrammet trenger en bredere og åpnere diskusjon om graden og ønsket om profesjonsretting av studiet.

4.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Den profesjonsfaglige identiteten utvikler seg i tråd med tilegnelsen av faglig, fagdidaktisk og pedagogisk kompetanse i kombinasjonen med praksiserfaringer. Mye av tilhørigheten etableres i de første møtene på høsten og gjennom kullmøter og undervisning.

Studentene gav uttrykk for at de opplevde seg mer som «ekte lektorer» utover i studiet, men at dette egentlig hadde utviklet seg litt for sent. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble svarende bedt om å vurdere et sett påstander om deres tilhørighet som lektorstudenter. 55 prosent av HINN-studentene mente at påstanden «Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min» stemte «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 44 prosent), mens den tilsvarende andelen for påstanden «Tilhørigheten har blitt sterkere over tid» var 53 prosent (nasjonalt 50 prosent). Praksisveilederne fortalte om stor variasjon i hvor stor grad studentene var forberedte til å gå inn i rollen som lærer: Noen manglet en del pedagogiske «verktøy», mens andre fungerte svært godt i skolen fra første dag. Praksislærerne fortalte at de forsøkte å være fleksible og la studentene bidra i undervisningen i den grad de var modne for det, slik at progresjonen i praksis ble mer individualisert.

De vitenskapelig ansatte var ikke helt samstemte i forståelse av lektorutdanningen som en profesjonsrettet lektorutdanning. De fortalte om at studentene også hadde meldt om

frustrasjon på grunn av lite profesjonsretting. I spørreundersøkelsen oppga kun 22 prosent av HINN-studentene at «Plasseringen av fagdidaktikk i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer» «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 36 prosent). Til sammenligning mente alle de 9 underviserne innen profesjonsfag ved HINN at plasseringen av emnet i studieløpet i stor/svært stor grad legger godt til rette for lektorstudentenes faglige utvikling.

Studentene ble forelagt en rekke påstander om hvordan de opplevde det første studieåret som lektorstudent. Tabell 4-3 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad» i noen av påstandene som omhandler *tilhørighet*.

Tabell 4-3. Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent? Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	HINN	Nasjonalt
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	44 %	51 %
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	46 %	55 %
Jeg ble tidlig inkludert i et fellesskap med disiplinstudentene på studiefagene	22 %	25 %

HINNs tall skiller seg lite fra de nasjonale og viser blant annet at noe under halvparten av studentene opplevde at de tidlig kom inn i et faglig eller sosialt fellesskap med andre lektorstudenter.

Studentene ble også spurt om i hvilken grad de føler tilhørighet til lektorstudentene og til disiplinstudentene. Hele 69 prosent oppga at de «I stor grad» eller «I svært stor grad» føler tilhørighet til lektorstudentene (nasjonalt 66 prosent), mens bare 11 prosent svarte det samme om tilhørighet til disiplinstudentene (nasjonalt 17 prosent).

Likevel gav studentene som ble intervjuet i forbindelse med evalueringen, uttrykk for at det ikke var mange møteplasser for lektorstudentene utenom kullmøtene og studieprogramutvalg.

Det eksisterte heller ingen linjeforening for lektorstudentene selv om HINN hadde forsøkt å oppmuntre til dette. Høyskolen har opplevd det som et dilemma å skulle styre studentenes sosiale tilhørighet til lektorprogrammet. Høyskolen har ønsket at studentene selv skal arrangere flere møteplasser, for eksempel i en linjeforening, men mener at dette initiativet må komme fra studentene selv.

4.4.1 Komiteens vurdering

I refleksjonsnotatet i siste del av evalueringsprosessen påpeker HINN at de vil fortsette arbeidet med å implementere den nye studiemodellen, gjennomgå rutiner og ansvarsfordeling, bidra til etableringen av en linjeforening og etablere flere møteplasser for studenter og faglærere, for eksempel fagdager for lektorstudentene. NOKUTs sakkyndig komite vurderer dette som en god strategi: Det er åpenbart mulig å styrke lektoridentiteten på en bedre måte selv om læringsmiljøet allerede fremstår som godt.

4.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Studentene på lektorutdanningen mener at de vil være godt nok forberedte til skolehverdagen etter endt utdanning. Naturligvis var det ikke alle situasjoner de var forberedte på, men mye av dette var noe som de ville kunne lære underveis. De kommenterte at det manglet noe sosialpedagogikk i utdanningen samt innføring i flerkulturell kompetanse og i håndtering av ulike situasjoner. Noen av studentene uttrykte bekymring for hvordan de skulle møte elever i vanskelige situasjoner og kommenterte at faglig forankring i undervisningsfag ikke nødvendigvis ville være nyttig her.

Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viser at bare 39 prosent av HINN-respondentene svarte i stor eller svært stor grad på påstanden «Lektorutdanningen gir meg lyst til å jobbe som lektor i skoleverket» (nasjonalt 55 prosent). De ferdige kandidatene fra HINN (riktignok få respondenter, kun 12) opplevde derimot i større grad at studiet hadde gitt dem lyst til å jobbe som lektor i skoleverket, også sammenlignet med det nasjonale tallet for ferdige kandidater (82 prosent mot 60 prosent nasjonalt), så det kan hende at synet på dette blir mer positivt mot slutten av studiet eller etter fullført studium.

Studentene kommenterte at de var fornøyde med bredden i det faglige tilbudet, men at de ulike fagenes innhold tidvis også kunne oppleves som mindre relevant for profesjonen, eksempelvis ble det nevnt at en faglig fordypning i kun én forfatter ikke rustet dem til det omfangsrike norskfaget i videregående skole.

Studentene var noe kritiske til det begrensede tilbudet av fagkombinasjoner som HINN tilbyr i lektorstudiet. Siden så mange har samfunnsfag som fag 2, ville det bli vanskelig å få undervise i faget, noe som allerede merkes i praksisperiodene. Det kunne med fordel vært flere fag å velge i, og dette er noe HINN også ser mulighetene for etter fusjonen. Representantene fra skolefeltet var fornøyde med at kandidatene hadde masterfordypning i de store fagene norsk og engelsk, men pekte også på at fagkombinasjoner med andre fag, som f.eks. naturfag, hadde vært ønskelig.

I møte med skoleledere og praksislærere understreker de viktigheten av å ha flere undervisningsfag enn ett, og at nyutdannede lektorer har dyp og bred fagbakgrunn. De peker også på viktigheten av å være omstillingsvillig og ha evnen til å improvisere, ikke minst fordi elever er svært ulike og har forskjellige forutsetninger og behov. Derfor kan ikke den undervisningen som blir gitt på høyskolen, være veldig metodisk forankret slik mange studenter gjerne etterlyser. Én undervisningsmetode behøver ikke nødvendigvis å være riktig for alle de ulike elevene som studentene møter i skolen.

Verken praksislærerne eller studentene var særlig bekymret over at bare en mindre del av praksisen ble gjennomført på ungdomsskolen: Lærerne og skolelederne som komiteen møtte, kom fra videregående, og studentene så for seg å helst arbeide i videregående uansett. HINN-lederne forklarte dette som et overveiende praktisk valg: Det var et begrenset antall praksisplasser i HINNs nærområde, og GLU-studentene trengte mange av plassene i ungdomsskolen. Noen av studentene kunne likevel tenkt seg valgfrihet når det kom til siste praksisperiode, slik at de kunne velge mellom ungdomsskole eller videregående.

4.5.1 Komiteens vurdering

Komiteen legger merke til at hovedvekten av praksis ligger i videregående skole, med 16 uker mot bare 4 uker i ungdomsskolen. Dette kan det være praktiske årsaker til, men det virker uheldig hvis studentene blir dårligere forberedte til å undervise i ungdomsskolen.

Studentene går på lektorutdanningen 8–13 og skal kvalifisere til å undervise i både ungdomsskolen og i videregående skole. Det kan ofte være svært ulikt, og med bare noen uker praksis i ungdomsskolen kan det stilles spørsmål ved om kandidatene forberedes godt nok. HINNs refleksjonsnotat forteller at man vurderer å lage en ordning med valgfri praksis (ungdomsskole eller videregående) i fjerde og femte år av utdanningen, i tråd med studentenes ønske. Det er mulig dette vil bedre situasjonen, men det kan stilles spørsmål ved om denne løsningen er god nok. Komiteen mener at det klart vil være en fordel at studentene blir like kvalifisert til å undervise i ungdomsskolen som i videregående skole.

4.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

HINNs lektorprogram fremstår som et lite og velfungerende studieprogram. HINN er også en institusjon som har lang tradisjon med grunnskolelærerutdanning og har derfor en utdanningskultur som gjør det enklere å håndtere nasjonale krav og forventninger. Ledelse og ansatte arbeider godt for å skape sammenheng og relevans i studiet. Institusjonens størrelse og det begrensede antallet studenter gjør det enklere å drive utdanningen siden kontakt med studenter og bidragsyttere er lettere å få til. Særlig positiv er tilpasningen av praksis til den enkelte student, slik at de får utfordringer som passer. Utviklingen av studentenes identitet som lektor blir tydeligere utover i studiet. Den nylige omleggingen av studieprogrammet ser åpenbart ut til å virke positivt og har mulighet til å skape større tilhørighet til studieprogrammet.

Noe mer utfordrende er at det innad på HINN er varierende syn på hva god lektorutdanning er. Særlig viser dette seg i de ulike synspunktene på profesjonstilpasning av disiplinene. Dette er spenninger som nær sagt alle lektorutdanninger i Norge lever med, og hvor man må finne lokale løsninger.

Det at praksis i stor grad foregår på videregående skole, er ikke helt heldig: For kandidater som skal kunne undervise i både ungdomsskole og videregående, ville det være en fordel med en mer jevnt fordelt praksis.

HINN kommenterer selv at de etter fusjonen ser muligheten for å tilby flere fag i lektorutdanningen, noe som blir etterspurt av både studenter og praksisfeltet. Fag som psykologi, rettsvitenskap, KRLE, realfag og kroppsøving er alle muligheter som nevnes med tanke på at institusjonen nå har flere fagmiljøer tilgjengelige. Komiteen anser denne utvidelsen av fagmiljøer etter fusjonen som positiv og vil oppfordre institusjonen til å iverksette tiltak for å kunne tilby flere fag i lektorutdanningen. Det vil etter vår mening løse noen av utfordringene HINN har, ved å for eksempel rekruttere flere studenter, øke studietilhørigheten og dannelsen av en linjeforening samtidig som studentene som utdannes, vil bli mer anvendelige i dagens skole med flere fag og bredere fagkombinasjon.

Komiteen foreslår at HINN vurderer å

- arbeide mer for å forankre den nye programstrukturen blant underviserne på HINN
- se på hvordan studentene bedre kan forberedes til undervisning i ungdomsskolen
- se på mulighetene for å utvide studieprogrammet med flere studenter og flere undervisningsfag

5 Lektorutdanning ved MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn

5.1 Innledning

MF vitenskapelig høyskole for teologi, religion og samfunn (tidligere Det teologiske menighetsfakultet) er en akkreditert, vitenskapelig høyskole i Oslo. Høsten 2021 hadde MF 1 248 registrerte studenter og 130 årsverk totalt. MF ble stiftet i 1907 som en uavhengig teologisk institusjon. Fra 1967 har MF tilbudt kristendoms- og religionsfaglig utdanning for skolen. MFs lektorprogram i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag ble startet i 2010 og tar opp ca. 35 nye studenter hvert år. Høsten 2021 var det totalt 115 studenter på lektorutdanningen ved MF (Kilde: DBH).

MFs lektorprogram gir undervisningskompetanse i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn og i videregående skole, og overordnede perspektiver er verdier, demokrati og medborgerskap. Fordypningsdelen av programmet er knyttet til fagområdet KRLE/religion og etikk. Lektorprogrammet bygger på de eksisterende fagene KRLE/religion og etikk (fag 1) og samfunnsfag (fag 2) som ble tilbudt på MF før lektorprogrammet ble etablert. Noen av emnene er særegne for lektorprogrammet, andre emner sambrukes av flere studieprogram, og en lektoremner har egne emnebeskrivelser/læringsmål, felles forelesninger med andre studieprogram og profesjonsrettet seminargruppeundervisning der lektorstudentene er i egen gruppe. MF estimerer at andelen lektorstudenter på emnene de tar i disiplin fag, er 40 prosent i religion og 35 prosent i samfunnsfag.²⁵

Tabell 5-1 viser studiemodellen for lektorprogrammet. Fag 1 (KRLE/RE) suppleres med fordypningsemner på bachelor- og masternivå (tredje studieår) inkludert bacheloroppgave. I fjerde studieår tar studentene praktisk-pedagogiske utdanning (PPU), og i det femte studieåret inngår metodekurs og masteravhandling. Praksiskomponenter inngår i fire av fem studieår. Studentene på MFs lektorprogram har, i tråd med nasjonale retningslinjer for lektorutdanning, til sammen 100 dager praksis fordelt på 20 uker over fire år: første semester er det én ukes observasjonspraksis knyttet til KRLE/religion og etikk, andre semester er det to ukers praksis i KRLE/religion og etikk, fjerde semester er det tre ukers praksis i samfunnsfag (og KRLE/religion og etikk), femte semester er det to ukers praksis i KRLE/religion og etikk (og samfunnsfag), syvende semester er det seks ukers praksis i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag og i åttende semester er det seks ukers praksis i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag.

Tabell 5-1 Studiemodell for lektorprogrammet (Kilde: MF)

Studieprogram/ studieretning				
Lektorprogram i KRLE/religion og etikk og samfunnsfag				
Semester	Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)
5. studieår				
10. semester	Fag 1 – Masteroppgave (30)			
9. semester	Metode (10)	Fag 1 (5)	Fag 1 - Masteroppgave (15)	
4. studieår				
8. semester	PPU – pedagogikk, didaktikk og praksis (30)			30
7. semester	PPU – pedagogikk, didaktikk og praksis (30)			30
3. studieår				
6. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Pedagogikk (10)	0
5. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Bacheloroppgave (10)	10
2. studieår				
4. semester	Fag 2 (10)	Fag 2 (10)	Fag 2 (10)	15
3. semester	Fag 2 (10)	Fag 2 (10)	Fag 2 (10)	0
1. studieår				
2. semester	Pedagogikk og didaktikk (10)	Fag 1 (10)	Ex. phil. 1 (10)	10
1. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	5

MF oppgir i sin selvevaluering at de er i ferd med å endre studieprogrammodellen i retning av litt mindre profesjonsfag og ti studiepoeng mer med fag 1.²⁷

5.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Rektor og prorektor er nærmeste leder for alle faglig tilsatte. Prorektor er leder for alle studieprogram. Alle emner og programmer er fordelt på to avdelinger som har hvert sitt avdelingsråd som fungerer som kvalitetssikrer og godkjenner. Lektorprogrammet inngår i det ene fagrådet: avdelingsråd for religion, skole og samfunn. Det sitter faglærere, leder for Lektorprogram, studentrepresentanter og administrativt ansatte i dette rådet.

Ansatte er inndelt i fagseksjoner, og dette innebærer at underviserne ved lektorprogrammet er fordelt på flere seksjoner. Ifølge MFs selvevaluering egner

seksjonsmøtene seg derfor dårlig til diskusjon om faglige problemstillinger knyttet til studieprogrammet som helhet, og det er en utfordring å finne nok møteplasser og samarbeidsrom mellom disiplinlag, pedagogikk og didaktikk.

Lektorprogrammet har en programleder og et programutvalg, lektorutvalget (etablert 2019). Utvalget har åtte medlemmer og er et faglig forum som fremmer saker om emne og studieprogram for avdelingsrådet. Lektorprogrammet har en egen praksiskoordinator som samarbeider med studieadministrasjonen, faglærere og programleder. Programlederen møter ledelse jevnlig i fastsatte møter av uformell karakter. Uformelle strukturer er et gode, men kan samtidig være et problem for viderefremming av informasjon. Det er tydelig at det er en fordel med en liten og oversiktlig studentgruppe og samlet praksisansvar. Administrasjon av praksis og faglige spørsmål krever imidlertid betydelige stillingsressurser, med deltakelse i alle fora for samarbeid internt og eksternt.²⁸

MF er en liten institusjon i norsk sammenheng, og lektorprogrammet er dermed også lite. Størrelsen gjør at samarbeid med andre studieprogram er viktig, men det kan også være en utfordring. Ansatte peker på at utfordringene de har ved lektorprogrammet også må sees i sammenheng med det de oppfatter som utydelig ledelsesfunksjon ved programmet. Ansatte opplever at de har begrenset støtte samtidig som det er en fordel å være liten fordi veien er kort og dørene alltid er åpne inn til ledelsen. Dette medfører uformelle strukturer, som blir viktige for driften. En utfordring som ansatte beskrev, er for eksempel at avdelingsrådet ikke oppleves som proaktivt i styring på programnivå.

Et trekk som kan bidra til å forklare situasjonen er at lektorutdanningen har vokst ut av organisasjonen, noe som fører til personavhengig taus kunnskap om organisasjonen og mangel på ressurser og fokus. Det finnes dermed noen organisasjonsmessige utfordringer i form av uformelle møteplasser og utydelige strukturer i organiseringen av lektorutdanningen. Dette kan også anses å være reflektert i forholdet til rektorer i skoler som MF samarbeider med. I spørreundersøkelsen blant rektorer og andre ledere i skolen ble respondenter bedt om å vurdere hvor enige de var i følgende påstand: «Alt i alt er det et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen». Blant respondentene på skoler som hadde samarbeid med MF – kun 7 respondenter – svarte 3 av dem «I stor grad» eller «I svært stor grad» på dette spørsmålet (nasjonalt 62 prosent). På den annen side finnes det en sterk samarbeidskultur i utdanningen og en kultur for å drive lektorprogrammet. Det er også interessant at studentene rapporterer å ha det veldig bra på MF. De viser til at de møter dedikerte, flinke og samarbeidsvillige ansatte, noe som forhindrer at strukturelle mangler preger utdanningen.

Sett fra den studieadministrative siden er ikke utfordringene med uformelle møteplasser og utydelig ledelse og struktur så tydelig på grunn av mer klart definerte arbeidsområder og lektorutvalget, hvor studieadministrasjonen kommer tettere på spørsmål som dukker opp etter hvert. MF har et lite, velfungerende miljø, men den overordnede ledelsestenkingen om programmet og institusjonaliseringen av beslutningsstrukturene for programmet er svak. Ansatte viser til at dette kan ha noe med at det er kirken som er primærsektoren for MF og ikke skolesektoren i like stor grad.

5.2.1 Komiteens vurdering

Komiteen vurderer MFs ledelse og organisering som preget av uformell organisering som er lite institusjonalisert, for eksempel som at avdelingsrådet ikke oppleves som proaktivt i styring på programnivå. Det finnes dermed noen organisasjonsmessige utfordringer i form av uformelle møteplasser og utydelige strukturer i organiseringen av lektorutdanningen.

Komiteen opplever samtidig at lektorutdanningen ved MF har en sterk samarbeidskultur blant de ansatte, og at dette forhindrer strukturelle mangler i å prege utdanningen.

5.3 Helhet og sammenheng

Studentene viser til at de har en helhetsfølelse om forholdet mellom praksis, didaktikk og pedagogikk, og at det er en sammenheng i lektorutdanningen på MF.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble respondentene bedt om å vurdere en rekke påstander om hvordan de opplevde det første studieåret som lektorstudent.

Tabell 5-2 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad» i noen av påstandene.

Tabell 5-2: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	MF	Nasjonalt
Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen	46 %	16 %
Det faglige innholdet i studiefagene samsvarte godt med forventningene mine	54 %	51 %
Underviserne i studiefagene la tidlig fram faglige forventninger og krav	78 %	58 %

Disse tallene viser at MF-studentene har til dels en mer positiv opplevelse av det første studieåret enn studenter ved mange andre institusjoner.

Studentene ble også bedt om å svare på noen påstander om hvordan de opplevde studiefagenes vanskelighetsgrad i første studieår. Tabell 5-3 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 5-3: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	MF	Nasjonalt
Studiefagene var vanskelige, rent faglig	12 %	38 %
Arbeidsformene i studiefagene var krevende	8 %	27 %

Studentene ved MF oppga at de opplevde studiefagene som klart mindre krevende enn andre lektorstudenter i første studieår.

Studentene oppga i institusjonsbesøk at det er positivt med tidlig praksis, og de ser fordeler i det at utdanningen bygges ut med stadig lengre praksisperioder, noe som igjen gjør at studentene ser at de går på en lektorutdanning og ikke bare studerer enkelt-årsenheter. Studentene er veldig fornøyde med didaktikktimene og det de har hatt om i pedagogikk. De viser til at de kanskje har en litt svak fagkombinasjon, men at de til gjengjeld har veldig god didaktikk og pedagogikk i et godt miljø. Denne positive opplevelsen av studiets elementer og forholdet mellom dem gjenspeiles også i svarene studentene ga i spørreundersøkelsen.

Studentene ble bedt om å svare på noen påstander om hvordan de opplevde forholdet mellom studiefagene og resten av lektorstudiet. Tabell 5-4 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 5-4: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	MF	Nasjonalt
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	81 %	44 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	62 %	19 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	66 %	30 %

Som det kommer frem av tabellen, er studentene ved MF langt mer enige i at underviserne i studiefag er bevisste på at det er lektorstudenter på faget, og at studiefagene er tilpasset lektorstudentene enn de andre lektorstudentene.

Både studenter og ansatte viser til at det er et høyt press på studentene i tredje studieår med praksis og bacheloroppgave samtidig. Femte semester oppleves som et utfordrende semester på grunn av arbeidspresset, og det vises til at de ansatte har diskutert hvordan det kan bygges inn mer fleksibilitet når man skriver bacheloroppgave (femte eller sjette semester). En særlig utfordring er at studentene kommer for sent i gang med å skrive bacheloroppgave. Det vises også til at dette kan løses ved at faglærerne styrer mer, for eksempel ved å liste opp noen tema man må skrive innenfor. Bacheloroppgaven har for utydelige retningslinjer, den er liten og vanskelig å koble til praksis. Seminarsgruppene oppleves som bra, men også med gjentakende innhold.

Ansatte ved MF viser til at arbeidspresset på studentene i tredje studieår er kjent tematikk, og at situasjonen skyldes at studentene kommer for sent i gang til praksisperioden begynner. De har fått flere veiledningstimer, men klarer ikke å ta dem i bruk fordi de er kommet for sent i gang. En annen grunn til denne struktureringen er at de ønsker å ha plass for studenter som ønsker å dra et semester på utveksling. De har vurdert å flytte oppgaven, og de har styrket veiledningen.

Forholdet mellom MF og praksislærere er i første rekke basert på individuelle og personlige kjennskap, selv om MF gjør avtaler med ledelse og praksiskoordinator ved skolene der MF har studenter i praksis. På institusjonsbesøket fortalte praksislærerne at de opplever å ha mye ansvar uten altfor inngripende rammer, der de har relativt stor frihet til å finne ut hvordan praksis kan bli best mulig. Det er faste møtepunkter for diskusjon av kvalitet i praksis, men noe uklar struktur på hva man skal innom i praksis. Praksislærerne trives med ansvaret samtidig som de stiller spørsmål ved om ledelse ved MF vet om de som praksislærere har kontroll eller ikke. På samme tid oppleves oppfølgingen fra MF som veldig god når det tas kontakt rundt for eksempel skikkethet.

Praksisfeltet viser også til at tidlig kommunikasjon med studentene kan forbedres når det gjelder formidling av hvilke tema det skal jobbes med i praksis og tema og trinn. Praksisfeltet anser at MF bør snakke med studentene om at de vil møte på nye ting som de skal undervise i, og at de må holde seg oppdatert. Praksislærerne har diskutert med MF at man også kan legge inn mer praksisrelaterte aktiviteter på campus, og muligheten for at praksislærerne kan bidra inn på campus.

5.3.1 Komiteens vurdering

Det er komiteens vurdering at studentene i stor grad er fornøyde med studiet, samtidig tyder samtaler med ansatte og studenter at organiseringen av studiet har noen spesielt krevende perioder som det bør ses nærmere på, som det tredje studieåret der studentene både skal i praksis og skrive bacheloroppgave. Det er komiteens vurdering at det er god kommunikasjon mellom MF og praksisskolene, og det finnes noen faste møtepunkter, men det kan lages klarere avtaler rundt innholdet i praksis og utvikling av dette i fellesskap. Et eksempel er at øvingslærere kan bidra inn på campus.

5.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Når det gjelder å styrke studentenes profesjonelle identitet, så viser de ansatte ved MF til at dialog med praksislærerne må til for å få mer oppdatert innsikt i hvordan skolene arbeider. Her føler de også på dilemmaet i utdanningen når det gjelder hensyn til praksis og det å løfte det teoretiske i utdanningen. Dette er beskrevet som en motsetning mellom å utstyre studentene med ferdigheter de kan bruke i praksis versus teoretiske perspektiver de kan bruke til å reflektere med etter fullført utdanning.

Som vi viste i forrige kapittel, oppgir en vesentlig høyere andel av studentene på MF - enn nasjonalt – at de fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen. Dette er en indikasjon på at MF i større grad enn andre institusjoner tidlig i studieløpet jobber med å gi lektorstudentene et grunnlag for utvikling av en profesjonell identitet.

De aktive lektorstudentene ble også forelagt to påstander om hvordan de opplevde det første studieåret med tanke på å bli inkludert i et fellesskap med andre lektorstudenter.

Tabell 5-5 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 5-5: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	MF	Nasjonalt
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	58 %	51 %
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	50 %	55 %

Om lag halvparten av studentene oppgir å bli tidlig inkludert i et faglig og et sosialt fellesskap, så MFs tall skiller seg ikke særlig ut fra de nasjonale på disse to påstandene.

Komiteen har også merket seg at MF er den eneste institusjonen der lektorstudentenes opplevde motivasjon for å fullføre studiet ikke har gått ned siden studiestart, dette ifølge spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. Her ser vi også at en større andel av MF-studentene oppgir at de føler tilhørighet til lektorstudentene «I stor grad» eller «I svært stor grad» (87 prosent) enn nasjonalt (66 prosent). Når det gjelder MF-studentenes opplevelse av tilhørighet til disiplinstudentene, er den tilsvarende andelen 27 prosent (nasjonalt 17 prosent).

Lektorstudenter fikk også en rekke påstander om sin tilhørighet som lektorstudent. Tabell 5-6 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen av disse påstandene.

Tabell 5-6: «I hvilken grad stemmer disse påstandene om din tilhørighet som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	MF	Nasjonalt
Tilhørigheten varierer etter hvilke fag jeg jobber mest med	24 %	41 %
Tilhørigheten varierer etter hvilke studenter jeg tilbringer mest tid med	61 %	68 %
Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min	68 %	44 %
Tilhørigheten har blitt sterkere over tid	75 %	50 %

Bare om lag en fjerdedel var i stor eller svært stor grad enige i at tilhørigheten varierer etter hvilke fag de jobber mest med, noe som kan skyldes den sterke lektoridentiteten. Om lag to tredjedeler oppga stor eller svært stor grad av enighet i de andre påstandene. Langt større andeler av MF-studentene, enn nasjonalt, er i stor eller svært stor grad enige i at tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen, og at tilhørigheten har blitt sterkere over tid.

5.4.1 Komiteens vurdering

Det er komiteens vurdering at lektorstudentene ved MF har god tilhørighet i studiet. Det fremgår også klart fra både spørreundersøkelsene og institusjonsbesøkene at MF makter å gi studentene et solid grunnlag for studentenes utvikling av egen profesjonelle identitet. Samtidig synes det å være et uutnyttet potensial for den videre utviklingen av arbeidet med tilhørighet og profesjonsidentitet i en styrking og videreutvikling av MFs samarbeid med praksisfelt og praksisskoler.

5.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Studentene komiteen møtte på institusjonsbesøket, pekte på at det de lærer er omfattende, men også innenfor smale fagfelt. De stiller spørsmål ved hvor anvendelig kompetansen deres er i skolen. Dette støttes også av spørreundersøkelsen blant lektorkandidater, som blant annet tar for seg kandidatenes oppfatning om egen kunnskap og kompetanse. Her skiller MF-kandidatene seg litt ut.

Andelen kandidater fra MF (kun 10 respondenter) som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», lå lavere enn nasjonalt på områder som kunnskap i undervisningsfagene og kompetanse til å planlegge og gjennomføre undervisning og bruk av varierte undervisningsmetoder. Samtidig var andelen høyere enn nasjonalt på områder når det gjaldt kunnskap om læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster og om skolens rolle i samfunnet og skolens læreplaner og kompetanse til å bidra til faglig utviklingsarbeid i skolen. Det kan synes som om studentene opplever at de har mer kunnskap om skolen enn kompetanse som lærere.

På spørsmål om i hvilken grad de ulike elementene i utdanningen har forberedt dem godt til jobben som lærer, er kandidatene fra MF blant dem som i størst grad opplever at pedagogikken har forberedt dem godt. Samtidig som de altså er blant de mest positive til pedagogikken, kommer MF relativt dårlig ut på spørsmål om hvorvidt utdanningen ga tilstrekkelig fagdidaktisk kompetanse, som når det gjelder å planlegge og gjennomføre undervisning og i bruk av varierte undervisningsmetoder.

Studentene vi møtte på institusjonsbesøk, mener det er bra med praksisopplæring tidlig i studieløpet, men opplever at praksislærere ikke tar studentene så seriøst når praksisperioden er kort, som en eller to uker. Studentene er av den oppfatning at det er bra å bygge kompetanse gradvis, og at det er viktig at alle har verktøy til å *begynne* som lærer, men også at det er viktig å forstå at man ikke er helt klar for å *jobbe* som lærer ved endt studie. Studentene pekte på at skoleverket også må gjøre en jobb her siden lektorprogrammene ikke kan forberede dem på alt. Det er også utfordringer med organiseringen av praksis og at noen for eksempel har måttet ta praksis på barnetrinnet. Studentene viste også til at det er det fagdidaktiske som treffer best i forholdet mellom fag og skole.

Praksislærere viser til at det er viktig at de klarer å hekte skolespråket på det de lærer i utdanningen og de knaggene de har fra studiet. Det er viktig å bevisstgjøre studentene på fagspråket som brukes i skolen. De synes ikke selv de alltid får det så godt til, men dette er noe de er klar over og har diskutert med kontaktene sine på MF. Praksislærerne viser også til at det er i de lange praksisperiodene at det er mulig å få til noe mens de stiller spørsmål ved verdien av de kortere periodene. Samtidig vises det til at tidlig praksis har høy verdi, som for eksempel en uke observasjonspraksis der studentene for eksempel får delta i planlegging på skolen.

5.5.1 Komiteens vurdering

Komiteen vurderer lektorstudentenes kompetanse som god, men har også notert seg at studentene er bekymret for at fagkretsen deres blir for smal for skolen. Studentene synes å bli godt forberedte på å møte mangfoldet i dagens skole samtidig som de selv yrer usikkerhet omkring egen kompetanse i å undervise.

5.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Institusjonsbesøket gir et inntrykk av at lektorutdanningene på MF er preget av dedikerte, flinke og fornøyde studenter og lærere. Komiteen ser imidlertid også svake formelle rutiner for organisering av deler av studiet og særlig for praksis, som i hovedsak går på kjennskap mellom ansatte på MF og praksislærere i ulike skoler. Det er komiteens oppfatning at MF trenger en tydeligere hånd på dette. Det er også et tungt og arbeidskrevende ansvar for praksisleder å sikre nok praksislærere. Den uformelle organiseringen og tidvis uklare ledelsen gjør at komiteen stiller spørsmål om hva som kan skje når engasjerte ansatte slutter i jobben, og hvor solid lektorutdanningen da vil være?

Det er god kommunikasjon mellom MF og praksisskolene, og det finnes noen faste møtepunkter, men innholdet i praksis og utvikling av dette i fellesskap kan det lages klarere avtaler rundt. Et eksempel er at øvingslærere kan bidra inn på campus.

Komiteen anser at særlige utfordringer ved MF omfatter organiseringen av bacheloråret og ansatte som må gå langt i å holde i helheten og sammenhengen uten så mye støtte fra ledelsen. Studiet krever dermed mye av alle, og deres engasjement og samarbeidsvilje gjør at studiet henger sammen. Det er et problem at det er mangel på langsiktige praksisavtaler med skoler og ikke bare enkelt-praksislærere.

Komiteen anser at studieprogrammet på MF fungerer godt, men det er sårbart for endringer i personalet. Det er knapt med tid og ressurser til å arbeide med utvikling

(administrativt og faglig) for å få til de langsiktige linjene og for eksempel sikre FoU-baserte prosjekter opp mot bacheloroppgave og masteroppgave og faste samarbeidsstrukturer med sektoren.

Komiteen foreslår at MF vurderer å

- arbeide mer for å utvikle en tydeligere organisasjon og mer formalisert ledelse som kan støtte den allerede gode samarbeidskulturen som finnes blant de ansatte
- se på hvordan praksisfeltet kan ha en større innvirkning på studiet og eventuelt bidra på campus
- få på plass praksisavtaler
- se på mulighetene for å sikre studentene en bredere fagkrets for fremtidig arbeidsliv

6 Lektorutdanning ved Norges miljø- og biovitenskapelige universitet

6.1 Innledning

Norges miljø- og biovitenskapelige universitet ligger i Ås i Viken og har et særlig tyngdepunkt i forskning og utdanning innen bioproduksjon, miljø og landskap. NMBU har flere forskningsinstitutter og -miljøer innen landskap, jord-, skog- og hagebruk, husdyr, naturforvaltning, utviklingsstudier, økonomi og teknologiske disipliner. Høsten 2021 hadde NMBU 6 766 registrerte studenter og 1 583 årsverk (Kilde: DBH).

Lektorutdanningen ved NMBU ble etablert i 2004. Den er organisatorisk plassert ved Fakultet for realfag og teknologi (REALTEK), og ansvar for profesjonsfag og koordinering er lagt til Institutt for lærerutdanning og utdanningsvitenskap (ILU). Det har vært en økning i lektorstudenter siden starten, og høsten 2021 var det 165 studenter ved lektorutdanningen i realfag ved NMBU.

Studiet er en utdanning til lektor i realfag og kalles til daglig LUR, Lektorutdanning i realfag.

Studiet tilbyr følgende fag: Biologi, kjemi, fysikk, geofag, naturfag (bare som fag 2), matematikk, informatikk og økonomi (bare som fag 2). NMBU estimerer at lektorstudentene utgjør ca. 10 prosent av studentene på emnene de tar i disiplinfag.²⁵ Det er mulig å velge fagkombinasjoner som ikke inneholder matematikk, selv om studentene ikke oppfordres til dette. Studiet er knyttet til det realfaglige miljøet ved NMBU og miljøet for realfagsdidaktikk. Studiet har en visjon om bærekraftig utvikling (siden 2007), og dette skal være et bærende element i lektorutdanningen. Som en del av bærekraftsvisjonen er det også etablert en praksis med «eksemplarisk undervisning», eksempelvis utforskende undervisning og uteundervisning i profesjonsfag ved campus.

NMBU har en fem-semesterordning som skiller seg fra andre institusjoner i UH-sektoren. Året deles i «blokker» og «paralleller». I tillegg til vanlige høst- og vår-paralleller (det vil si semester) er det tre blokker: august-, januar- og juniblokk. Alle tre blokkene varer i tre uker og er typisk intensive undervisningsperioder der mindre emner ligger, for eksempel ligger innføringsemnet for LUR-studentene i august- og januar-blokken, mens de disiplinfaglige emnene studentene skal ta, ligger i det «vanlige» semestret (som på NMBU kalles parallell) som starter etter at blokken er over. Praksisperiodene i andre og tredje studieår er lagt til blokkene. I det fjerde året er profesjonsfaget over ett studieår, men LUR-studentene har gjerne et disiplinfaglig emne i tillegg – som kan ligge i en av blokkene – og som dermed kolliderer med det samlingsbaserte profesjonsfaget. Under viser vi to ulike studiemodeller for NMBUs lektorprogram. Tabell 6-1 viser studieprogrammet med en profesjonsfaglig fordypning, og Tabell 6-2 viser studieprogrammet med en disiplinfaglig fordypning.²⁹

Tabell 6-1: Studiemodell for lektorprogrammet, med en profesjonsfaglig fordypning (Kilde: NMBU)

Studieprogram/ studieretning					Lektorutdanning i realfag (Profesjonsfaglig fordypning)				
Semester		Emne (antall studiepoeng)					Praksis (antall dager)		
5. studieår									
10. semester		Masteroppgave (30)							
9. semester		Fagdidaktikk fag 1 (20)			Forskningsmetode (15)				
4. studieår									
8. semester		Fagdidaktikk (25)		Pedagogikk (25)		Fag 1 (10)		30	
7. semester								30	
3. studieår									
6. semester		Fag 1 (15)			Fag 2 (15)		15*		
5. semester		Fag 1 (20)			Fag 2 (10)				
2. studieår									
4. semester		Fag 1 (20)			Fag 2 (10)		10*		
3. semester		Fag 1 (20)			Fag 2 (10)				
1. studieår									
2. semester		Ex. paed. (10)		Fag 1 (10)**		Fag 2 (15)		10	
1. semester				Fag 1 (15)**		Ex. phil. (10)		5	

* Praksisperiode gjennomføres enten høst eller vår.

** Fag 1 kan i noen grad erstattes med breddeemner slik at studentene får bedre grunnlag for å undervise naturfag og matematikk.

Tabell 6-2: Studiemodell for lektorprogrammet, med en disiplinlig fordypning (Kilde: NMBU)

Studieprogram/ studieretning					Lektorutdanning i realfag (Disiplinlig fordypning)					
Semester		Emne (antall studiepoeng)						Praksis (antall dager)		
5. studieår										
10. semester		Masteroppgave (30)								
9. semester		Fag 1 (30)								
4. studieår										
8. semester		Fagdidaktikk (25)	Pedagogikk (25)	Fag 1 (10)				30		
7. semester								30		
3. studieår										
6. semester		Fag 1 (15)		Fag 2 (15)				15*		
5. semester		Fag 1 (20)		Fag 2 (10)						
2. studieår										
4. semester		Fag 1 (20)		Fag 2 (10)				10*		
3. semester		Fag 1 (20)		Fag 2 (10)						
1. studieår										
2. semester		Ex. paed. (10)	Fag 1 (10)**		Fag 2 (15)				10	
1. semester			Fag 1 (15)**		Ex. phil. (10)				5	

* Praksisperiode gjennomføres enten høst eller vår.

** Fag 1 kan i noen grad erstattes med breddeemner slik at studentene får bedre grunnlag for å undervise naturfag og matematikk.

6.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

NMBU har et felles programråd for lærerutdanningene ved NMBU, dvs. den ettårige PPU-en og den femårige lektorutdanningen, og instituttleder er også programleder for lektorprogrammet. Programrådet er rådgivende for dekanen på fakultetet. Det er også opprettet en faggruppe for lektorutdanningen, som forbereder saker til programrådet. Faggruppen består av ansatte i realfagsdidaktikk og pedagogikk. Denne faggruppen er ny, og utdanningsmiljøet ser på denne som en klar forbedring.

Komiteen får litt ulike signaler om organiseringen: På den ene siden blir ledelsen av studieprogrammet godt forankret i «linja», men samtidig blir det et stort ansvar på instituttleder/programleder. I realiteten kan det virke som om faggrupelederen er en de facto leder for lektorprogrammet på grunn av det store arbeidspresset på instituttlederen, som naturligvis har en rekke andre lederoppgaver. Samarbeidet med praksis skjer gjennom

en til to administrative rådgivere som også fungerer som praksisansvarlige. Komiteen oppfatter strukturen som litt sårbar og underprioritert, men fra flere hold signaliseres det tilfredshet med de etablerte strukturene. Studentene oppfatter det som at de blir lyttet til i programrådet og andre organer. Lektorutdanningens ledelse mener at studiet er i en positiv utvikling, også organisatorisk. Dette støttes av funn fra spørreundersøkelsen, som er på eller over det nasjonale gjennomsnittet.

I spørreundersøkelsen blant ledere i skolen ble respondentene spurt om i hvilken grad de opplevde at det alt i alt er et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen. Blant respondentene på skoler som hadde samarbeid med NMBU (17 respondenter), svarte 71 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» på dette spørsmålet. Dette er på nivå med det nasjonale resultatet (62 prosent).

6.2.1 Komiteens vurdering

Lektorprogrammet er godt forankret i «linja» ved at Programrådet for lærerutdanning ledes av instituttleder for lærerutdanning. Denne organiseringsformen tydeliggjør lederansvaret, men har noen ulemper ved at mange oppgaver, inklusive evaluerings- og utviklingsoppgaver av flere studieprogram, faller på instituttleder, og at disse må delegeres for eksempel til faggruppetledere ved instituttet. I denne situasjonen kan det oppstå utfordringer der faggruppetleder for profesjonsfagene i lektorprogrammet blir en reell leder for lektorprogrammet på grunn av det store arbeidspresset på instituttleder. Dette er uheldig, men NMBU melder i refleksjonsnotatet at institusjonen vil se på den interne oppgavefordelingen. Studiet har også fått tildelt mer administrativ støtte, særlig på første til tredje år av studiet, hvor en studieveileder er dedikert til studieprogrammet. Ansatte som har ansvar for profesjonsemner i lektorprogrammet, har også blitt organisert i en egen faggruppe.

6.3 Helhet og sammenheng

Studiet har felles innføringsemne og et godt gjennomtenkt system for å sikre god naturfaglig kompetanse, selv om dette i noen grad begrenser valgmulighetene for studentene (se studiemodeller i Tabell 6-1 Tabell 6-2). I første studieår er det derfor relativt mange låste studiepoeng. Studentene må ta innføringsemnet i profesjonsfag (PPXP100 10 studiepoeng) og i tillegg grunnemner i matematikk og i biologi, kjemi og/eller fysikk slik at de får oppfylt breddekravet. Breddekravet skal sikre at alle studentene har noe bakgrunn slik at de kan undervise naturfag, men fører på den andre siden til lite valgfrihet. Praksisopplæringen er lagt til de fire førstestudieårene. Studentene har sin første praksisperiode på fem dager etter kun to uker på studiet. Dette er i hovedsak en observasjonspraksis, men den er ment å gi studentene en viss innsikt i hva det vil si å være lærer.

I det femte studieåret skal studentene ta masteremner og skrive masteroppgave. De siste to årene har det vært en overvekt av studenter som har valgt å skrive en fagdidaktisk masteroppgave. De andre studentene skriver en disiplindefaglig masteroppgave.

Mange av studentene opplever at den faglige kunnskapen deres er god. Dette sees også i spørreundersøkelsen blant lektorkandidater, der de fleste NMBU-kandidatene opplever at utdanningen ga dem tilstrekkelig kunnskap i undervisningsfagene. Derimot påpeker studentene at det didaktiske er mer utfordrende, for eksempel at det å forklare

prosentregning på en enkel måte er vanskelig selv etter 90 studiepoeng matematikk. Fagkunnskap og didaktiske ferdigheter trenger altså ikke være det samme.

Praksisfeltet uttrykker en stor grad av fornøydhet med studentene underveis i utdanningen. Selv om det er store individuelle forskjeller, er gjennomsnittet svært godt, fremheves det på institusjonsbesøket.

Den viktigste innvendingen som nevnes av flere grupper, er at år to og tre i studieprogrammet ikke inneholder profesjonsfaglige emner selv om det er praksis i disse årene. I stedet gis det et dagsseminar i forbindelse med praksis. Praksisopplæringen blir på denne måten nedvurdert – praksisen gir jo ikke studiepoeng. I tillegg har dette konsekvenser for den arbeidsmengden studentene kan pålegges – de tar tross alt 60 studiepoeng realfag «ved siden av». Studentene opplever at de står i fare for å «glemme» at de faktisk går på lektorprogrammet og føler at de i stedet tilhører et av NMBUs sivilingeniørprogrammer. Profesjonsfaglærerne bruker formuleringer som at «lektorstudentene drukner i disiplinfagene». Det kan se ut som at progresjonen i disiplinfagene er god. Dette bekreftes av spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter, der 69 prosent av NMBU-studentene mener det er god progresjon i studiefagene «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 61 prosent). Progresjonen blir også opplevd som god i praksisen, hvor studieprogrammet har høyere tall enn nasjonalt. Studentene opplever imidlertid at disiplinfag og profesjonsfag i liten grad henger sammen. Dette fremgår også av resultater fra spørreundersøkelsen, som her ligger noe lavere enn nasjonalt på spørsmål som angår faglig integrasjon.

Studentene ble bedt om å svare på noen påstander om hvordan de opplevde forholdet mellom studiefagene og resten av lektorstudiet. Tabell 6-3 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 6-3: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	NMBU	Realfag, nasjonalt	Totalt, nasjonalt
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	24 %	28 %	44 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	9 %	12 %	19 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	24 %	20 %	30 %

Studentene ved NMBU er mindre enige – enn de andre lektorstudentene – i at underviserne i studiefag er bevisste på at det er lektorstudenter på faget og noe mindre enige i at studiefagene er tilpasset lektorstudentene. Sammenlignet med nasjonale resultater ligger NMBU litt under, men når vi sammenligner med de nasjonale tallene for lektorstudenter på *realfag*, ligger NMBU omtrent likt.

På spørsmål om emnene er tilpasset lektorstudenter med tanke på faglig innhold svarer 21 prosent av de som underviser NMBU-studentene bekreftende (nasjonalt 40 prosent), og på spørsmål om praktisk organisering svarer 11 prosent bekreftende (nasjonalt 45 prosent). Tilsvarende tall for de som underviser innen *realfag* nasjonalt er 25 og 33 prosent.

Også en del av underviserne fra profesjonsfaget kommenterte at det er et problem at profesjonsfaget ikke blir «holdt varmt» i år to og tre. Helheten i studieprogrammet blir imidlertid tydeligere for studentene når det blir mer profesjonsfaglige emner i fjerde og femte år.

En mulig forbedring av dette problemet kunne være å forsøke å gjøre disiplinfagene mer «profesjonsvennlige», men det blir pekt på at det trolig vil være kostbart siden emnene brukes av flere studieprogram, og at ikke alle emner lar seg tilpasse uten at de må deles i to. Dette sees på som lite hensiktsmessig når disiplinemnene vanligvis ikke har mer enn 5–15 prosent lektorstudenter.

De emneansvarlige fra disiplinfagene var på sin side stort sett fornøyde med helhet og sammenheng i studiet, var tilfredse med å kunne delta i å utdanne lektorer og så dette som et viktig samfunnsoppdrag.

På institusjonsbesøket var representantene fra praksisfeltet stort sett også fornøyde med studiets oppbygning, men det kan virke som om praksis i stor grad blir skreddersydd fra semester til semester, og at det er noe mindre systematikk i praksis enn man kunne forvente. Praksislærerne mener studentene bør undervise mer alene i siste periode for få et reelt bilde av jobben som lærer i skolen.

Både studenter og skoler uttrykker tilfredshet med den tette kontakten mellom NMBU og praksisskolene. Undersøkelsen blant ledere i skolen bekreftet også inntrykket av et godt samarbeid mellom NMBU og praksisskolene, hvor 71 prosent av de som jobbet ved skoler som samarbeidet med NMBU, svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet om det alt i alt er et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen (nasjonalt var andelen 62 prosent).

6.3.1 Komiteens vurdering

Studieprogrammet fremstår som solid på mange måter, særlig det disiplinfaglige, men også at studentene tidlig kommer ut i praksis. En sentral utfordring for lektorprogrammet er mangelen på profesjonsfaglige studiepoeng i år to og tre av studiet selv om det er praksisemner i disse to årene. Det fører til at profesjonsperspektivet og helhetsopplevelsen svekkes. Dermed blir det mer opp til studentene å skape sammenheng mellom disiplinfag, profesjonsfag og praksis. Det blir også færre faglige møteplasser for lektorstudentene. Noen kan dermed oppleve svak tilhørighet til studiet (dette diskuterer vi mer i underkapittel 6.4). NMBU melder i sitt refleksjonsnotat at denne problemstillingen vil bli tatt tak i, og de vil se på en ny organisering av profesjons- og disiplinfag, hvor studiepoeng flyttes fra fjerde år til andre og tredje år. Dette vil utvilsomt være et godt bidrag til å styrke helheten i studieprogrammet.

6.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Lektorutdanningen ved NMBU har et profesjonsemne i første semester (inkludert praksisopplæring) som skaper tilknytning til skolen og lektoridentiteten helt i starten. NMBU har de senere årene vektlagt å skape faglige hjem for studenter på ulike program. Fra høsten 2022 har LUR-studentene tilgang til Studentenes hus ved REALTEK, som er felles for alle studenter og linjeforeninger ved REALTEK. LUR-studentene har i tillegg tilgang til Damgården for møterom og leseplasser i tilknytning til Institutt for lærerutdanning og utdanningsvitenskap. Her avholder linjeforeningen LaStå! møtene sine.

Inntrykket av rask sosialisering inn i lærerprofesjonen støttes også av resultatene fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. Studentene ble forelagt en rekke påstander om hvordan de opplevde det første studieåret som lektorstudent. I Tabell 6-4 viser vi andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad» i påstandene som omhandler tilhørighet til lærerprofesjonen.

Tabell 6-4: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	NMBU	Realfag, nasjonalt	Totalt, nasjonalt
Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen	61 %	16 %	16 %
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	69 %	62 %	51 %
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	68 %	64 %	55 %

NMBUs tall skiller seg til dels klart fra de nasjonale og viser at NMBU-studentene i langt større grad opplever å få en tidlig innføring i å jobbe som lærer i skolen og å bli tidlig inkludert i et fellesskap med andre lektorstudenter. Forskjellene er tydeligst når vi sammenligner med de nasjonale totaltallene, mens NMBU ligger svært nært de nasjonale tallene for *realfag* på de to spørsmålene om fellesskap med andre lektorstudenter.

Men som nevnt blir denne lektoridentiteten ikke vedlikeholdt i år to og tre selv om det her er korte praksisperioder. Studentene opplever derfor at lektoridentiteten glipper litt i denne perioden, men at den sterke disiplinlagligheten skaper en god basis for resten av studiet. Dessuten ser de det som viktig at de første praksiserfaringene får tid til å «modne». I spørreundersøkelsen ble respondentene også bedt om å vurdere i hvilken grad de føler tilhørighet til lektorstudentene og til disiplinstudentene. Her ser vi at 57 prosent av NMBU-studentene føler tilhørighet til lektorstudentene «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 66 prosent), mens 29 prosent svarer det samme om tilhørigheten til disiplinstudentene (nasjonalt 17 prosent). Vi ser samme tendens blant de ferdigutdannede kandidatene med utdanning fra NMBU (fullført i perioden 2018–2020); at en noe lavere andel enn nasjonalt følte tilhørighet til andre lektorstudenter, mens en høyere andel følte tilhørighet til disiplinstudentene. Når vi ser på hvordan tilhørigheten som lektorstudent har blitt sterkere over tid, svarte 41 prosent av studentene ved NMBU «I stor grad» eller «I svært stor grad» på dette. 47 prosent opplevde at tilhørigheten ble styrket av praksisopplæringen: Disse resultatene er tilsvarende som på nasjonalt nivå (henholdsvis 50 prosent og 44 prosent.).

Studentene er likevel fornøyde med svært mye i studiet. Spørreundersøkelsen viser at større andeler av studentene på NMBU – enn nasjonalt – er fornøyde med undervisningen. NMBU har den høyeste scoren av alle institusjoner på spørsmålet om «Lærestoffet/pensum i studiefagene formidles på en forståelig måte», der 81 prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 58 prosent). Studentene peker også på det pedagogiske utviklingsprosjektet i fjerde året som viktig for å skape identitet som lærer. Identiteten må sies å vekse litt mellom lektor og disiplin i løpet av studiet, og ikke alle studentene opplever dette som noe problem.

NMBUs lektorstudenter scorer høyere enn det nasjonale snittet på påstanden «Jeg er motivert for studieinnsats»: 75 prosent ved NMBU mot 54 prosent nasjonalt. Studentene ligger omtrent på det nasjonale snittet på spørsmål og forberedelse til undervisning og tilfredshet med eksamensresultater.

At LUR er et lite studieprogram og at NMBU er en relativt liten institusjon, bidrar til å styrke identitet og tilhørighet. Studentdemokratiet fungerer også godt, og LUR-studentene er trolig overrepresentert i utvalg ved fakultetet.

6.4.1 Komiteens vurdering

Identitetsutvikling og tilhørighet på LUR-programmet fremstår stort sett som bra. Størrelsen på institusjonen og studieprogrammet gjør at miljøet blir lite og oversiktlig. Det er lett for studentene å få oversikt over hvem de skal snakke med både i faglige og studieadministrative spørsmål. Studentene sier at det å vite hvem av studieveilederne som kan noe om LUR er til stor hjelp. Derimot kan utviklingen av en lektoridentitet i år to og tre med fordel styrkes. Det kan se ut som studiene i disse årene kunne vært bedre tilpasset lektorstudentene, både i faglig innhold og organisering. Her kan det kanskje gjøres mer for å imøtekomme lektorstudentenes behov, noe NMBU varsler i refleksjonsnotatet at de vil gjøre.

6.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling

Studentene som er i slutten av utdanningen, uttrykker at de føler seg klare til å starte arbeidet i skolen. Selv om de åpenbart ikke har fått øvd seg på alle situasjoner som kan oppstå i en mangfoldig skolehverdag, føler de at de har en solid grunnutdanning. Spørreundersøkelsen blant lektorkandidater viser at de fleste NMBU-kandidatene opplever at utdanningen ga dem tilstrekkelig kunnskap i undervisningsfagene. Kandidater fra NMBU (dog kun 13 respondenter) er i lang større grad – enn nasjonalt – enige i at utdanningen har gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse når det gjelder evne til å planlegge og gjennomføre undervisning, klasseledelse og bruk av varierte undervisningsmetoder og tilpasset opplæring. Samtidig var andelen som var enige, lavere på kompetanseområder som det å forholde seg kritisk til faglitteratur, diskutere faglige problemstillinger knyttet til undervisningsfagene og å reflektere over profesjonsetikk.

Praksisfeltet har også inntrykk av at helheten i utdanningen er bra, og at sluttkompetansen til studentene absolutt er god nok. Praksisfeltet er også svært fornøyd med kandidatene, men påpeker at realfagslektorer uten matematikk som undervisningsfag kan være vanskelige å ansette. Dette problemet gjelder imidlertid bare et fåtall kandidater.

Erfaringene fra praksis vurderes derimot svært positivt av NMBU-kandidatene, der alle svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet om i hvilken grad de opplevde at praksisen hadde forberedt dem godt til jobben som lektor (nasjonalt 84 prosent). Andel som opplevde at pedagogikken hadde forberedt dem godt, var 25 prosent (23 prosent nasjonalt) og tilsvarende for fagdidaktikken var 42 prosent (56 prosent nasjonalt).

For NMBU er utdanning for bærekraftig utvikling en viktig visjon. Den omfatter også lektorstudentene. Dette betyr mer konkret at studenter skal tilegne seg kompetanse slik at de kan undervise elever i komplekse, tverrfaglige bærekraftsspørsmål – der elevene er aktive og faglig utforskende. Det betyr å vektlegge kritisk tenkning, kreativitet, problemløsningskompetanse, systemforståelse, med mer. Denne visjonen er tydelig hos de

ansatte ved NMBU, og de er ivrige etter å formidle denne videre til studentene. Dette gjøres også i stor grad i undervisningen slik at fremtidens lektorer fra NMBU har en særlig kompetanse i bærekraft.

87 prosent av de ferdige kandidatene fra NMBU arbeider i skolen, og NMBU har den høyeste andelen kandidater som arbeider i videregående skole med 73 prosent. Dette kan kanskje knyttes til realfagskompetansen hos kandidatene, som vanligvis er mer etterspurt i videregående skole.

6.5.1 Komiteens vurdering

Det synes klart at studentene oppnår et læringsutbytte som gjør dem i stand til å fungere godt som realfagslærere i skolen. Det kommer frem både fra studentene selv, fagmiljøet og praksisfeltet. Særlig blir den disiplinfaglige kompetansen god. Noen av studenttilbakemeldingene kan likevel tyde på at den profesjonsfaglige utviklingen er litt ujevn. Dette skyldes trolig organiseringen av studiet og den noe svakere profesjonsidentiteten i midten av studiet.

6.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

NMBU har en liten og godt fungerende lektorutdanning. Den begrensede størrelsen og det avgrensede fokuset på realfag gjør det enklere å skape kvalitet og helhet i utdanningen. Fra hele NMBU møter vi en stolthet over å være et spisset universitet med en tydelig profil mot bærekraft. Det er likevel åpenbare punkter som kan forbedres. For det første fremstår organiseringen av programledelsen noe personavhengig. For det andre kan det settes spørsmålsteget ved om organiseringen av studiet, uten profesjonsemner i andre og tredje år, er den optimale for å utvikle profesjonsidentiteten. Det kan også vurderes om praksisorganiseringen og progresjonen i praksisopplæringen er systematisk nok. Det bør også vurderes om studiet legger til rette for at kandidatene kommer ut med realfagsfagkombinasjoner som det er behov for i skolen, det vil si tilstrekkelig matematikkkompetanse. Til tross for dette er det liten tvil om at utdanningen legger et godt grunnlag for de nyutdannede realfagslektorene fra NMBU. Studentene fremstår som fornøyde, og de vitenskapelig ansatte er stolte over studieprogrammet. Utdanningen er den eneste lektorutdanningen i landet med en overordnet visjon om bærekraftig utvikling, noe som gir den en aktuell og tydelig profil.

Komiteen foreslår at NMBU, slik de også varsler i refleksjonsnotatet sitt, vurderer følgende punkter:

- tydeliggjøring av organisering og ledelse av studieprogrammet slik at det blir klart hvem som har ansvaret for studiekvaliteten i studieprogrammet
- organiseringen av studieprogrammets profesjonsemner slik at studentenes profesjonsidentitet utvikles i alle årene i utdanningen
- at kandidatene får fagkombinasjoner som gjør dem attraktive i skolen
- muligheten for å tilpasse mer av disiplinfagsundervisningen til lektorstudentenes behov

7 Lektorutdanning ved Nord universitet

Merknad om habilitet: Komitemedlem Erling Hans Eiterjord er rektor ved Alstad Ungdomsskole som samarbeider med Nord universitet om praksisopplæring. Han har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av lektorutdanningen ved Nord universitet.

7.1 Innledning

Nord universitet ble etablert i 2016, etter å ha gjennomgått en fusjon av Universitetet i Nordland, Høgskolen i Nesna og Høgskolen i Nord-Trøndelag. Nord har nå åtte campuser: Bodø, Levanger, Stjørdal, Steinkjer, Vesterålen, Mo i Rana, Nesna og Namsos. Høsten 2021 hadde Nord 11 705 registrerte studenter og 1 364 årsverk (Kilde: DBH). Universitetet tilbyr lektorutdanning ved to av sine campuser – Lektorutdanning i samfunnsfag ved campus Bodø (LESAMF) og Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved campus Levanger (LEKROPP). Første opptakskull til lektorutdanningen ved universitetet var i 2013, og det var 185 registrerte studenter ved utdanningen i 2021: 75 studenter på Lektorutdanning i samfunnsfag og 110 studenter på Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag (Kilde: DBH). Det er ingen felles ledelsesstruktur for studieprogrammene, og hovedansvaret for studieprogrammene ligger til hvert sitt vertsfakultet, henholdsvis Fakultet for samfunnsvitenskap (FSV) og Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag (FLU).

Ettersom lektorutdanningen har blitt tilbudt ved universitetet før fusjonen i 2016, er det tydelig at det er forskjeller i hvordan utdanningen gjennomføres ved de to campusene. Selvevalueringen og institusjonsbesøket viser at det er snakk om to innbyrdes uavhengige og nokså ulike studieprogrammer, til tross for at de blir gitt av samme institusjon, er regulert av samme forskrift og at kandidatene skal arbeide i samme rolle. Samarbeidet mellom disse to miljøene og utdanningene eksisterer omtrent ikke. Det virker ikke som om det har foregått interne diskusjoner om hvordan en lektorutdanning best skal organiseres og drives. Selv om de to lektorutdanningene tilhører samme institusjon, er de så ulike at de må behandles som forskjellige utdanninger.

Under ser vi studiemodellene for de to studieprogrammene: Tabell 7-1 viser studiemodellen for LEKROPP, og Tabell 7-2 viser studiemodellen for LESAMF. I Bodø blir lektorprogrammet gitt på en matriseorganisert måte, mens lektorprogrammet i Levanger i sin helhet (unntatt fag 2) gis av faggruppe Kroppsøving, idrett og friluftsliv. Valget av fag 2 i de to utdanningene er også ulikt. På LEKROPP kan studentene velge mellom norsk eller matematikk, mens på LESAMF kan studentene velge mellom statsvitenskap eller engelsk. Komiteen har merket seg at valget av norsk og matematikk på LEKROPP virker svært naturlig siden studentene da får minst ett «stort» fag i undervisningsporteføljen sin. Derimot er det svært mange på LESAMF som velger statsvitenskap, noe som gir en relativt smal faglig profil for de nye lektorene. Ifølge Nord utgjør lektorstudentene 100 prosent av studentene på disiplinene de tar i kroppsøving og idrettsfag og omtrent 20 prosent av studentene på disiplinene i samfunnsfag.²⁵

Tabell 7-1: Studiemodell for Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag. (Kilde: Nord)

Studieprogram/ studieretning			
Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag			
Semester	Emne (antall studiepoeng)		Praksis (antall dager)
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (30)		0
9. semester	Vitenskapsteori og metodologi (30)		0
4. studieår			
8. semester	Fag 1 (15)	PED (15)	15
7. semester	Fag 1 (15)	Fag 2 (15)	15
3. studieår			
6. semester	Bachelor (15)	Fag 2 (15)	20
5. semester	Fag 1 (15)	Fag 1 (15)	0
2. studieår			
4. semester	Fag 1 (15)	Fag 2 (15)	15
3. semester	Fag 1 (15)	PED (15)	15
1. studieår			
2. semester	Fag 1 (15)	Fag 2 (15)	10
1. semester	Fag 1 (15)	Fag 2 (15)	10

Tabell 7-2: Studiemodell for Lektorutdanning i samfunnsfag. (Kilde: Nord)

Studieprogram/ studieretning				
Lektorutdanning i samfunnsfag				
Semester	Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30)			
9. semester	Forskningsmetode (10)	Masteroppgave (20)		
4. studieår				
8. semester	Fag 1 fordypning (10)	Fag 1 fordypning (20)		30
7. semester	Forskningsmetode (10)	Fagdidaktikk (10)	Fag 1 fordypning (10)	15
3. studieår				
6. semester	Fag 2 statsvit. (10) / Fag 2 engelsk (15)	Fag 2 statsvit. (10) / fagdidaktikk engelsk (15)	Fag 2 statsvit. (10)	15 (fag 1 engelsk)
5. semester	Fag 2 statsvit. (10) / Fag 2 engelsk (15)	Fag 2 statsvit. (10) / Fag 2 engelsk (15)	Fag 2 statsvit. fagdidaktikk (10)	15 (fag 1 statsvit.)
2. studieår				
4. semester	Pedagogikk (20)		Bacheloroppgave Fag 1 (10)	20
3. semester	Pedagogikk (10)	Fag 1 (10)	Fagdidaktikk og forskningsmetode (10)	10
1. studieår				
2. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	10
1. semester	Fag 1 + frie emner ex. phil/ ex. fac (30)			1

For lektorutdanningenes del fremstår Nord universitet mer som en paraply over to ulike utdanningskulturer. Årsaken til forskjellene kan forstås som historiske forskjeller som er videreført inn i Nord universitet etter fusjonen. Den lange geografiske avstanden mellom Bodø og Levanger, og at institusjonens fokus har vært mer konsentrert om mastertilbudet i grunnskolelærerutdanning, kan også være årsaker til at det har vært begrenset samarbeid mellom utdanningsmiljøene.

7.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Utdanningene har en ulik organisering. I Levanger er nesten hele miljøet samlet i samme fysiske korridor, mens i Bodø er studieprogrammet et samarbeid mellom fagmiljøer fra to fakulteter. Overordnet sett fremstår likevel Bodø-miljøene som noe mer tilfredse med de generelle rammevilkårene. De som er tilknyttet studieprogrammet i Levanger, opplever dagens situasjon som mindre gunstig med tanke på økonomi og organisering sammenlignet med perioden som selvstendig høyskole (HiNT). Det synes også å være en viss ulikhet i spenning i miljøenes forhold til universitetsledelsen, for eksempel opplever LEKROPP at Nords organisering er tungrodd og gir lite handlingsrom for å få til utvikling i studiet. De opplever også at økonomi er en utfordring fordi den var romsligere da HiNT var en egen høyskole.

Lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag har en studieprogramansvarlig (SPA) og kullkoordinatorer og emneansvarlig for hvert enkelt emne i tillegg. Faggruppeteleder har personal- og økonomiansvar. SPA oppfatter rollen sin som kun koordinerende i og med at SPA ikke har avgjørelsesmyndighet. Dette oppfattes av SPA som hemmende for å få til en god kontinuerlig utvikling av studiet.

Lektorutdanningen i samfunnsfag ligger til Fakultet for samfunnsvitenskap (FSV) og samarbeider tett med Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag (FLU). Her er studiet organisert med en studieveileder og to studieprogramansvarlige – en med ansvar for de første tre årene og en med ansvar for de siste to. Det finnes også et programråd for SPA, praksiskoordinator og ansvarlig for pedagogikk, men uten eksterne medlemmer. Lektorutdanningen i kroppsøving har ennå ikke etablert et programråd.

Praksisdelen av studiet synes å være klart bedre organisert og integrert i Levanger enn i Bodø. Alle involverte i praksis for LEKROPP uttrykker tilfredshet med organiseringen. I Bodø kan det virke som det er noe mer gnisninger. Det handler om informasjon og kommunikasjon fra lærerutdanningens side, men også interne forhold på de to store videregående skolene i Bodø.

I spørreundersøkelsen blant ledere i skolen ble respondentene spurt om i hvilken grad de mente det alt i alt var et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen. Lavest andel som mente dette i stor eller svært stor grad, fant vi blant dem som jobbet ved skoler som hadde samarbeid med Nord (36 prosent, mot 64 prosent nasjonalt). Under institusjonsbesøket fremkom det fra praksisfeltet litt ulike erfaringer med organiseringen av studiet, alt etter hvilket studieprogram de samarbeidet med. Noen praksisskoler ved LESAMF opplever å få informasjon om praksisstudentene litt for kort tid i forveien, mens praksisskolene hos LEKROPP opplever at denne informasjonen kommer tidlig nok. Planlegging av praksis ved LESAMF kan også være litt utfordrende grunnet praksisskolenes interne planlegging. Det kommer frem at dette er en kabal som legges årlig på LESAMF. Det virker ikke som det er faste uker med praksis hvert studieår, noe som kan gi lite forutsigbarhet. På LEKROPP er praksisfeltet derimot godt fornøyd med kommunikasjonsflyten. Dette bekreftes av spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter, hvor respondenter ble spurt om organiseringen av deres siste praksisperiode. Tabell 7-3 viser andelen respondenter som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene om dette temaet.

Tabell 7-3: «Organiseringen av din siste praksisperiode: I hvilken grad mener du.» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	LEKROPP	LESAMF	Nasjonalt
Jeg fikk den informasjonen jeg trengte i forkant	68 %	13 %	50 %
Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet	68 %	38 %	71 %
Jeg ble godt faglig forberedt til praksisperioden	58 %	25 %	44 %
Praksislærer kjente godt til innholdet i utdanningen min	63 %	25 %	46 %
Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme	74 %	50 %	74 %

Som tallene viser, er studentene på LEKROPP i langt større grad enige – enn studentene på LESAMF – i at de fikk informasjon i forkant, at praksisen var organisert godt, med mer. Det er verdt å merke seg at det er et relativt beskjedent antall respondenter her, 23 på LEKROPP og 19 på LESAMF.

7.2.1 Komiteens vurdering

Det er tydelig at samarbeidet internt på den fusjonerte institusjonen Nord ikke har satt seg, og at det fortsatt eksisterer spenninger. Et spenningsskapende element kan være at de to lektorprogrammene drives på ulike måter, og at sammenligninger og samarbeid derfor er vanskelig. Dermed blir både organisasjon og økonomi ulike. For studentene på lektorprogrammene er disse spenningene og ulikhetene neppe svært merkbare, men det synes klart at et økt samarbeid kunne styrket lektorutdanningene i både Bodø og Levanger. Organiseringen av praksis synes for eksempel å fungere bedre ved LEKROPP enn ved LESAMF, og her kunne det kanskje være nyttig med samarbeid og erfaringsoverføring. I refleksjonsnotatet i tilknytning til evalueringen signaliserer Nord universitet at et tettere samarbeid mellom miljøene nå er i gang, og at det er lagt konkret planer for dette.

7.3 Helhet og sammenheng

Faglærere og ledelse ved begge miljøer opplever at de har studieprogrammer med stor helhet og sammenheng. Ved LESAMF forsøker de å ta hensyn til lektorstudentenes særskilte behov i undervisningen og har en tett dialog med dem, selv om undervisningen foregår sammen med studenter på andre studieprogrammer. Ved LEKROPP er alle emner (unntatt fag 2) unike for lektorutdanningen i kroppsøving. Den er gitt av samme miljø, dvs. både fag 1, fagdidaktikk og pedagogikk – inkludert praksisbesøk – og det blir dermed et svært integrert studietilbud, ikke ulik grunnskolelærerutdanningenes modell. LEKROPP understreker også de uformelle møtene og samtalene for å skape helhet og sammenheng. Studiet arrangerer også sosiale aktiviteter utenom studiet. Dette er en bevisst tanke med studiet: At studentene skal få oppleve mange former for fysisk aktivitet.

Til tross for den ulike organiseringen forteller studentene fra begge studieprogrammer om studier som henger godt sammen. Ved LESAMF i Bodø er det eksempelvis egne faddergrupper for lektorstudentene, og studentene opplever en god dialog med fagmiljøene i historie. Men i motsetning til LEKROPP peker LESAMF-studentene på en viss fare for å bli «glemt» i store forelesninger, noe som også vises i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter, på spørsmålet om studiefagene er tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold, svarer 58

prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» på LEKROPP sammenlignet med 18 prosent på LESAMF (nasjonalt 19 prosent).

LEKROPPs integrasjon av norsk som fag 2 er ikke like gjennomført. Siden få studenter velger dette faget, blir deler av undervisningen gjennomført i emner som er lagt til norskundervisningen i grunnskolelærerutdanningene. I selvevalueringen sier LEKROPP: «Alle emner med unntak av norsk gjennomføres kun for lektorstudentene. Det er få studenter som velger norsk som fag 2, slik at disse må ta deler av emnene sine sammen med studenter fra masterutdanning grunnskolelærer 5–10, men læringsutbytteopptakelsen sikres gjennom at de har en stor del av undervisningen i egen gruppe» (s. 14). På institusjonsbesøket kom det frem at noen studenter også har blitt satt sammen i norskundervisning med GLU 1–7-studenter. Trolig er dette et enkelttilfelle, men uansett svært uheldig for studenter på en 8–13-utdanning.

På spørsmålet om studiefagene er tilpasset lektorstudentene med tanke på organisering, er det en betydelig høyere andel blant studentene på LEKROPP som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» enn blant studentene på LESAMF, med 63 prosent mot 19 prosent (nasjonalt 30 prosent). På institusjonsbesøket peker imidlertid begge studentgruppene på behov for mer kursing eller opplæring i psykososiale problemstillinger for ungdom eller håndtering av livskriser i en skolesammenheng. Det samme gjelder kontaktlærerrollen. Disse utfordringene er ikke unike for lektorutdanningene ved Nord.

Starten på studiene er også ulike. Her fremhever begge miljøene at de er tilfredse med sin ordning. På LESAMF starter man med et dannelsessemester på 30 studiepoeng, mens det ikke er noe tilsvarende på LEKROPP. Her kommer derimot studentene tidligere i gang med kroppsøvingfaget i et didaktisk perspektiv. Videre er også masteroppgaven av ulikt omfang (30 og 50 studiepoeng), uten at denne forskjellen egentlig er begrunnet.

7.3.1 Komiteens vurdering

Helhet og sammenheng i de to lektorprogrammene skapes på ulike måter og har forskjellige utfordringer. Mens LEKROPP oppfatter seg som et praktisk studieprogram, med et tett og enhetlig fagmiljø og tydelig profesjonsforankring, er LESAMF mer forskningsorientert. Her oppfatter man ikke noen motsetning mellom disiplin og yrkesutøvelse siden en god lærer også må være faglig sterk. Det kan virke som om utdanningene drives på litt ulike måter. Særlig virker LEKROPP preget av en «høyskolekultur» med korte kommunikasjonslinjer og uformelle styringsformer, mens LESAMF står for et mer tradisjonelt disiplin- og universitetsbasert utdanningsideal. Det ligger noen naturlige ulikheter i studieprogrammene siden kroppsøving er et fag som i større grad utøves fysisk og er tydelig knyttet til skolen som institusjon, mens historie/samfunnsfag i større grad er et «bok-fag». Studentene på begge utdanninger uttrykker tilfredshet med studieprogrammet sitt, og det er ikke grunnlag for å peke på den ene modellen som åpenbart bedre enn den andre. Her ligger det et betydelig potensial for utforskning og sammenligning mellom modellene.

Nords refleksjonsnotat etter komiteens første tilbakemelding signaliserer en gjennomgang av studieplanene til LESAMF og LEKROPP samt en reorganisering av praksissamarbeidet på LESAMF og en styrking av sammenhengen mellom teori og praksis på LEKROPP. Notatet peker også på mulighetene for samarbeid om masteroppgaveseminarer på de to studieprogrammene. Alt dette virker som svært positive og viktige tiltak.

7.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

På institusjonsbesøket fortalte studentene ved LESAMF at de opplever seg sterkt knyttet til historikermiljøet i Bodø og identifiserer seg både som historikere og som historielærere. Ved LEKROPP i Levanger forteller studentene at de føler seg som kroppsøvlingslærere eller idrettslærere. Faglærerne fra de to miljøene ser prinsipielt ingen motsetning mellom en lektor-identitet og en faglig identitet. Lektoren skal ha en dobbel kompetanse som både praksisorientert og forskningsorientert.

I lektorutdanningen i kroppsøving synes det likevel som om et mer praktisk profesjonsideal står sterkest, og at det er mindre vekt på forskningsdimensjonen ved utdanningen. Det kan virke som om også fagmiljøet bygger oppunder en slik forståelse når selvevalueringen omtaler «stadig større fokus på forskning» som en trussel mot profesjonsutdanninger.

I Bodø får vi inntrykk av det motsatte: At studentene får en sterkere identitet som fagspesialister. Dette inntrykket forsterkes i samtaler med praksislærere i Bodø og Levanger. Selv om det naturligvis er store individuelle forskjeller, oppleves Bodø-studentene av praksisfeltet som fagorienterte og faglig sett svært selvstendige (for eksempel kan de være kritiske til lærebøkene), men kanskje med et noe mindre pedagogisk repertoar. Det blir ikke nevnt noe slikt fra praksisfeltet når det gjelder Levangerstudentene, de blir tvert imot sett på som svært velfungerende i skolen. Studentene på LESAMF etterlyser en noe mer praktisk tilnærming slik at flere eksempler er rettet inn mot undervisningen i skolen. De ønsker også flere undervisningstimer per uke i praksisperiodene sine.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter fikk respondentene noen påstander om hvordan de opplevde det første studieåret. Tabell 7-4 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen av disse påstandene om tilhørighet.

Tabell 7-4: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	LEKROPP	LESAMF	Nasjonalt
Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen	43 %	0 %	16 %
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	71 %	59 %	51 %
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	71 %	59 %	55 %

På det første spørsmålet, om tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen, svarer 43 prosent av studentene på LEKROPP og ingen av studentene på LESAMF at de fikk det i stor eller svært stor grad. På spørsmålene om fellesskap med andre lektorstudenter er det noe høyere tall på LEKROPP enn på LESAMF, men forskjellen er ikke stor.

De aktive studentene fikk også en rekke påstander om sin tilhørighet som lektorstudent. Tabell 7-5 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen av disse påstandene.

Tabell 7-5: «I hvilken grad stemmer disse påstandene om din tilhørighet som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	LEKROPP	LESAMF	Nasjonalt
Tilhørigheten varierer etter hvilke fag jeg jobber mest med	28 %	20 %	41 %
Tilhørigheten varierer etter hvilke studenter jeg tilbringer mest tid med	61 %	60 %	68 %
Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min	39 %	27 %	44 %
Tilhørigheten har blitt sterkere over tid	56 %	57 %	50 %

På disse spørsmålene er det bare små forskjeller mellom de to studieprogrammene på Nord. Videre ligger tallene stort sett nært det nasjonale nivået.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ser vi at tilbakemelding fra Nordstudenter på det overordnede spørsmålet «Hvordan har du opplevd undervisningen hittil i dette studieåret?» gjenspeiler dels ganske ulike opplevelser av studieprogrammene: På spørsmålet «Undervisningen i studiefagene er engasjerende» svarer bare 28 prosent av studentene ved LEKROPP «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens 46 prosent av studentene på LESAMF svarer det samme. Det nasjonale tallet er 51 prosent. På spørsmålet om «Undervisningen i profesjonsfagene er engasjerende» svarer bare 15 prosent av begge studentgrupper «I stor grad» eller «I svært stor grad». Det nasjonale tallet er 31 prosent.

Det bør understrekes at læringsmiljøet er mer enn den rene undervisningen. Både LESAMF og LEKROPP arrangerer faglig-sosiale tilbud utover den rene undervisningen, særlig er fagmiljøet ved LEKROPP en initiativtaker til ulike sportsaktiviteter for studentene.

7.4.1 Komiteens vurdering

I begge lektorutdanningene utvikler studentene en faglig lektoridentitet, men det skjer på ulike måter. Underviserne ved de to utdanningene synes å ha litt ulike forestillinger om hva en god lektor er, og hva som kreves for å bli det. Og dette reflekteres i studentenes selvoppfatninger. Det kan være vanskelig å vurdere styrkene og svakhetene ved de ulike modellene, men det kan virke som om LEKROPP har sin styrke i en profesjonsnær og godt integrert utdanning, mens LESAMF har sin styrke i god forskningsbasering og høye disiplinifaglige ambisjoner hos studentene. Studentenes tilfredshet med undervisningen er ulik, og det er et tankekors at studenter på både LEKROPP og LESAMF vurderer undervisningen i profesjonsfagene betydelig lavere enn hva det gjøres nasjonalt. Studieprogrammene tar åpenbart ulike grep for å balansere forholdet mellom disiplinidentiteten og profesjonsidentiteten, men det er ikke helt klart hvilken modell som fungerer best.

Nords refleksjonsnotat viser til en ambisjon om å gjennomføre felles seminarer for at utdanningene kan nærme seg hverandre. Dette fremstår som en mulighet til å forsterke begge studieprogrammer, uten at man nødvendigvis må gi slipp på dagens kvaliteter.

7.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Begge lektorutdanningene ved Nord mener at studentene sitter igjen med et tilfredsstillende læringsutbytte som gjør dem godt rustet til undervisning i skolen. LESAMF

understreker kombinasjonen av praktisk erfaring og høy faglig kompetanse og evne til å utvikle seg. Studiets organisering og opplegg sikrer dette, mener de ansatte i fagmiljøet. LEKROPP understreker også endrings- og utviklingskompetanse og mener dette utvikles ved at underviserne er reflekterende i presentasjonen av fagstoff. Både LESAMF og LEKROPP har en bred forståelse av begrepet profesjonsrelevant i retning av alle problemstillinger som vil ha betydning for oppnåelse av læringsmål i skolen. Ved LESAMF påpekes det særlig at masteroppgaven gir en faglig trygghet og evne til å tilegne seg ny kunnskap, og at kildekritikk vil være et svært viktig redskap for fremtiden.

Komiteen noterer seg at fagkombinasjonen ikke er optimal hos de LESAMF-studentene som velger statsvitenskap og ikke engelsk som fag 2. Her er det en fare for at slike studenter ikke blir særlig godt tilpasset behovet i skolen.

Praksislærerne opplever sluttkompetansen til lektorstudentene som god både på LEKROPP og LESAMF. Studentene selv forteller om ulike ting som kanskje kunne vært forbedret: I Levanger kunne det vært et større fokus på idrettsfagene i skolen og mer fokus på treningslære på idrettslinja for eksempel. Fra Bodø-studentene etterlyses mer digitale perspektiver i studiet. Studenter fra begge campus opplever at de mangler noe pedagogisk kompetanse, for eksempel sosialpedagogikk, kunnskap om psykososialt miljø, krisehåndtering og rolleavgrensning (for eksempel om hvor grensen går for hva læreren skal ta tak i, og når skal eleven sendes videre til helsesøster). Ellers virker det som praksislærerne oppfatter lektorstudentene/nyutdannede lektorer som faglig sterke, selvstendige og kritisk tenkende. At LEKROPP-lektorene må velge et «stort» fag 2 (norsk eller matematikk) er viktig, mener praksisfeltet, fordi det gjør studentene mer anvendelige, spesielt når fag 1 er kroppsøving/idrettsfag, som ikke har så mange timer pr. uke.

7.5.1 Komiteens vurdering

Nord universitet har et oppdrag om å utdanne lektorer i en geografisk stor region hvor det er et betydelig kompetansebehov. Universitetet har dermed også et ansvar for å passe på at fagkombinasjonene som tilbys ved institusjonen, er relevante for skolefeltet og at de utdanner lektorer med kompetanse som kan dekke dagens og fremtidens skoles behov.

LESAMF kan sies å ha utfordringer her siden mange lektorstudenter velger historie og samfunnsvitenskap som sine fag 2 selv om Bodø også tilbyr engelsk. Samfunnsfag og historie er jo bare *ett* fag i ungdomsskolen. LEKROPP har et fortrinn i og med at det tilbyr fagkombinasjoner som alle er store fag i skolen. Alle er egne fag i både ungdomsskole og videregående opplæring. Norsk og kroppsøving har elevene alle tre årene på videregående skole, og matematikk er obligatorisk de første to. Derimot er det klart uheldig hvis lektorstudentene på Levanger ikke får undervisning i sitt fag 2 som er tilpasset studiets nivå, det vil si 8. til 13. trinn.

7.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Svært mye ved Nord's to lektorutdanninger fremstår som godt: Engasjerte programledere og stort sett fornøyde studenter. De to lektorprogrammene fremstår imidlertid som svært ulike i organisering og innretning. Mens LESAMF i Bodø er mest knyttet til et sterkt disiplinforholdsmiljø, er LEKROPP i Levanger tydeligere profesjons- og aktivitetsbasert. Dette henger åpenbart sammen med at det er ulike fag, men også litt ulike ideer om hva god lektorutdanning bør være. Utdanningene har ulike styrker og utfordringer. Levanger

synes å ha lyktes bedre med samarbeidet med praksisfeltet, mens miljøene i Bodø er mer tilfredse med hele lektorutdanning-organiseringen.

Det eksisterer også spenninger mellom miljøene som ikke er gunstig for utviklingen av en god utdanningskultur. Komiteen undrer seg over at det er så lite samarbeid mellom miljøene, selv om geografi og stort fokus på grunnskolelærerutdanningene kan forklare noe. Lektorutdanningene i Bodø og Levanger var etablert før fusjonen, og det kan virke som om det ikke er blitt gjort mye for å koordinere eller utvikle dem etterpå.

I refleksjonsnotatet til Nord skisseres det flere tiltak som har blitt aktualisert gjennom evalueringsprosessen og som adresserer flere av spørsmålene vi ser som aktuelle.

Komiteen foreslår at Nord universitet vurderer

- om studieprogrammene LESAMF og LEKROPP kan utvikle et mer systematisk samarbeid og lære av hverandre for å utvikle kvaliteten videre
- om det er mulig å tilby flere undervisningsfag som fag 2 og finne en god balanse mellom studentenes eget valg og skolens behov
- hvordan kommunikasjon med praksisfeltet og forutsigbarhet i praksisgjennomføringen kan styrkes i LESAMF
- hvordan forskningstilknytningen i LEKROPP kan styrkes slik at studentene lettere ser forbindelsen mellom forskning og arbeidet som kroppsøvlingslærer

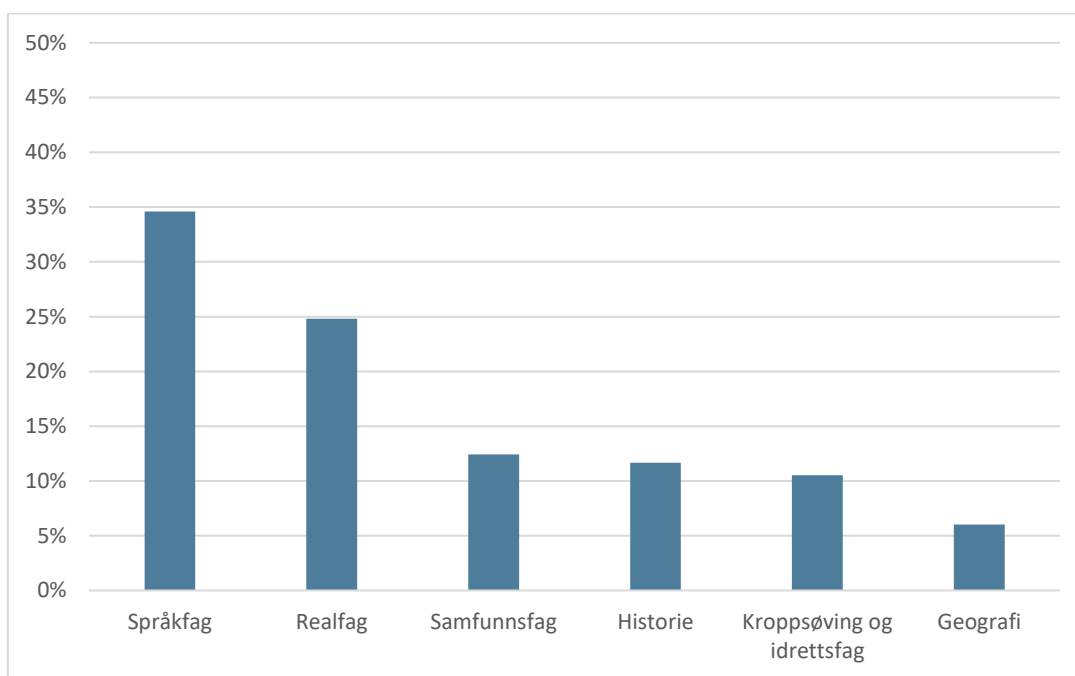
8 Lektorutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Merknad om habilitet: Komitemedlem John Brumo er ansatt ved NTNU. Han har ikke deltatt i komiteens vurderinger av NTNUs lektorutdanning eller i NTNUs eget arbeid knyttet til denne evalueringen.

8.1 Innledning

NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, med campuser i Trondheim, Gjøvik og Ålesund, etablerte lektorutdanning allerede i 2003. Høsten 2021 hadde NTNU 44 169 registrerte studenter og 7 953 årsverk totalt. De hadde 1 330 registrerte studenter på lektorutdanning for trinn 8–13. Figur 8-1 viser fordelingen per studieprogram.

Figur 8-1: Andel lektorstudenter per studieprogram høsten 2021. (Kilde: DBH)



Det største studieprogrammet er språkfag, her er engelsk og nordisk de klart største fagene, fulgt av fransk og tysk. Realfag er det nest største studieprogrammet, her kan studentene velge blant fem fagkombinasjoner, som for eksempel matematikk og biologi og matematikk og kjemi. I samfunnsfag er det to studieretninger; sosiologi og statsvitenskap. I det følgende vil vi, for enkelhets skyld, omtale alle disse inndelingene av studieprogram som studieretninger.

Universitetet har jobbet med å skape og utnytte en felles grunnstruktur for universitetets seks lektorprogrammer helt siden implementeringen av den nye nasjonale rammeplanen for lektorutdanning i 2013. Tre av disse studieprogrammene (samfunnsfag, geografi og kroppsøving og idrettsfag) eies av Fakultetet for samfunns- og utdanningsvitenskap, to studieprogrammer (språkfag, med fire studieretninger, og historie) eies av det Humanistiske fakultet, mens ett samlet studieprogram i realfag (med fem studieretninger) eies av Fakultet for informasjonsteknologi og elektronikk og drives i fellesskap med Fakultet

for naturvitenskap. De enkelte studieprogrammene driftes av ett eller flere relevante institutter. Studieprogrammene er matriseorganisert, som betyr at lektorstudentene studerer disiplin-fag med studenter som tar samme fag som en del av andre studieprogrammer, og at en vesentlig del av den samlede undervisningen skjer ved disiplin-institutter. Profesjonsfaget (pedagogikk, fagdidaktikk og praksisopplæring) ivaretas av Institutt for lærerutdanning (ILU).

Under viser vi to eksempler på studiemodeller for NTNUs lektorprogrammer: Tabell 8-1 viser studiemodellen for Lektorutdanning i realfag, og Tabell 8-2 viser et eksempel på studiemodell for Lektorutdanning i språkfag.³⁰

Tabell 8-1: Studiemodell for lektorutdanning i realfag. (Kilde: NTNU)

Studieprogram/ studieretning	Lektorutdanning i realfag, fem mulige studieretninger (Tilsvare 5 studieprogrammer) ³¹				Praksis (antall dager)
Semester	Emne (antall studiepoeng)				
5. studieår					
10. semester	Masteroppgave (30)				
9. semester	Masteremne (7,5)	Masteremne (7,5)	Masteremne (7,5)	Masteremne (7,5)	
4. studieår					
8. semester	Pedagogikk (15)		Fagdidaktikk fag 2 (7,5)	Fagdidaktikk fag 1 (7,5)	40
7. semester	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Ex.phil. (7,5)	
3. studieår					
6. semester	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Bachelor- oppgave (7,5)	
5. semester	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fagdidaktikk fag 1 (7,5)	Fagdidaktikk fag 2 (7,5)	35
2. studieår					
4. semester	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	
3. semester	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/ fag 2 (7,5)	Fag 1/ fag 2 (7,5)	Pedagogikk (7,5)	15
1. studieår					
2. semester	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	LÆR1000 (7,5)	10
1. semester	IT grunnkurs (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	Fag 1/fag 2 (7,5)	

Tabell 8-2: Eksempel på studiemodell for Lektorutdanning i språkfag (studieprogrammet har fire studieretninger). (Kilde: NTNU)

Studieprogram/ studieretning		Lektor i engelsk			
Semester	Emne (antall studiepoeng)				Praksis (antall dager)
5. studieår					
10. semester	Masteroppgave (15)		Masteremner (15)		
9. semester	Masteroppgave (15)		Masteremner (15)		
4. studieår					
8. semester	Fagdidaktikk fag 1 (7,5)	Fagdidaktikk fag 2 (7,5)	Pedagogikk (15)		40
7. semester	Masteremner (15)		Fordypningsemner (15)		
3. studieår					
6. semester	Bacheloroppgave (7,5)	Fordypningsemne (7,5)	Ex. phil. (7,5)	Masteremne (7,5)	
5. semester	Fordypningsemne (7,5)	Fag 2 (7,5)	Fagdidaktikk fag 1 (7,5)	Fagdidaktikk fag 2 (7,5)	35
2. studieår					
4. semester	Fag 2 (30)				
3. semester	Fag 2 (22,5)			Pedagogikk (7,5)	15
1. studieår					
2. semester	Fag 1 (30)				10
1. semester	Fag 1 (22,5)			Pedagogikk (7,5)	

Ifølge selvevalueringen har NTNU emner på 7,5 eller 15 studiepoeng. Det er noe variasjon i struktur mellom de enkelte studieprogrammene, som vi ser i studiemodellene over. Generelt skiller lektorprogrammet i realfag seg noe fra de andre gjennom at fag 1 først velges i slutten av første studieår, at realfagsprofilen er rendyrket i form av at studentene må velge et annet realfag som fag 2, og de tar begge fagene gjennom store deler av studieløpet. I hovedtrekk tar studentene basisstudier i fag 1 første år, så fag 2 i andre år, fordypning med bacheloroppgave i fag 1 i tredje år, resterende fordypningsemner og masteremner i fjerde studieår og til sist masteremner og masteroppgave i femte år. Studentene velger fag 2 i slutten av andre studieår. Praksis er integrert med profesjonsfaget og ligger fordelt i fire av de fem studieårene. Profesjonsfag og praksis ligger i første eller

andre, tredje, femte og åttende semester. I første og andre studieår har lektorstudentene 7,5 studiepoeng i pedagogikk med praksis sammen med 22,5 studiepoeng disiplinifaglige emner. I tredje studieår (femte semester) utgjør halvparten profesjonsfag i form av fagdidaktikk i fag 1 og fag 2 (til sammen 15 studiepoeng), og den andre halvparten er fagdisiplinemner i fag 1 og fag 2 (til sammen 15 studiepoeng). I fjerde studieår (åttende semester) har lektorstudentene 30 studiepoeng profesjonsfag (15 studiepoeng i fagdidaktikk og 15 studiepoeng i pedagogikk) i tillegg til praksis.

Andelen lektorstudentene utgjør på disiplinemnene de tar, målt opp mot det totale antallet studenter på disse disiplinemnene, varierer en del mellom studieprogram og studieretninger: Fra over 60 prosent på nordisk til cirka 10–15 prosent på realfag. På kroppsøving og engelsk er andelen noe under 50 prosent, mens den er mellom 20 og 30 på de andre studieprogrammene/studieretningene. Innen realfag er det fem studieretninger, der studieretningen matematikk og informatikk har klart lavest andel, trolig delvis fordi flere av emnene som ligger til grunn for estimatene er informatikkemner, som også tas av studenter på mange andre studieprogram. Merk at siving-studenter også inngår i «telleren» for realfagstallene. Vi gjør oppmerksom på at dette er estimater, og at de gjelder for studieåret 2020/21. (Kilde: NTNU²⁵).

Ifølge NTNU har de ikke problemer med å rekruttere nok studenter til lektorutdanningene sine, tvert imot er det konkurranse om studieplassene og studentene som tas opp, har gode karakterer fra videregående skole.

Matriseorganiseringen på NTNU innebærer et betydelig omfang av «sambruk». Argumentene for dette er delvis at det gir stordriftsfordeler, og delvis at lektorstudentenes disiplinifaglige kompetanse skal tilsvare kompetansen som de disiplinifaglige studentene får i de samme fagene. På den andre siden rapporterer NTNU at sambruket gjør det vanskelig og ressurskrevende å orientere noen disiplinifaglige aktiviteter mot lærerprofesjonen.

Når det gjelder praksis, er praksisskolene organisert i partnerskap som inkluderer tre til fire skoler. Rektorene har hovedansvar ved hver skole, men partnerskapsledere (P-ledere) med deltidsstilling ved NTNU fungerer som bindeledd mellom universitetet og skolene.

8.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Alle de norske lektorutdanningene har en medfødt og betydelig kompleksitet. Dette er dels i kraft av rammeplanen og de nasjonale retningslinjene, men først og fremst fordi utdanningen strukturelt, innholdsmessig og logistisk skal ivareta et mangfold av ulike hensyn og oppnå balanse mellom mange forskjellige komponenter av disiplinifaglig, fagdidaktisk, allmenndidaktisk, pedagogisk og praktisk karakter. Denne realiteten, sammen med den felles overordnede strukturen og matriseorganiseringen av lektorprogrammene ved en stor institusjon som NTNU, stiller omfattende krav til samordning og koordinering. Dette har naturlig nok ført til en ganske vidtfavnende sentralisering. Det tverrfakultære Forvaltningsutvalget for lektorutdanningen (FUL) og dets leder og sekretær har nøkkelroller i dette samspillet. Utvalget har beslutningsmyndighet for studieplaner, inkludert oppretting og nedleggning av studieretninger. Utover dette har NTNU organisert seg med et større antall samarbeidsfora: studieprogramlederforum, studieprogramråd, studiekvalitetsutvalget for profesjonsdelen av lektorutdanningene, administrasjonsforum, studentrådet for lektorutdanningene, prorektors tverrgående «FUX-møter»³² samt universitetsskolesamarbeidet i Trondheim, som omfatter tre universitetsskoler og universitetet.

I selvevalueringen står det at organisasjons- og ledelsesstrukturen overordnet sett fungerer godt. I komiteens samtaler med diverse aktører på institusjonsbesøket ble det klart at det både på universitetet og i praksisskolene er en generell tillit til at ledelsesnivåene har overblikk over hva som skal gjøres, og at de gjør dette så godt de kan innenfor eksisterende rammer. Den enkelte må forholde seg pragmatisk til beskjeder fra lokal ledelse på for eksempel institusjonsnivå for å få alt til å fungere. Det er generelt en høy grad av rolleforståelse og gjensidig respekt for hverandres oppgaver og posisjoner. På den andre siden innrømmet flere «menige» aktører at avstanden mellom det sentrale og det lokale nivået ofte er ganske stor, både geografisk og kommunikasjonsmessig. Ifølge disse aktørene betyr dette at det noen ganger kan oppleves uklart hvem som skal samarbeide om hva. Ifølge respondentene skaper både selve kompleksiteten og styringen av lektorprogrammene (som for eksempel ulike faglige prioriteringer på tvers av og innenfor miljøene) elementer av «oss og dem»-problematikk, for eksempel nevnte representanter fra disiplinmiljøene at de nå og da kritiseres for å ikke ta nok eierskap til lektorutdanningen, og at disiplinmiljøene var uglesett hos noen aktører. I spørreundersøkelsen blant undervisere viste resultatene at bare rundt en av fire (27 prosent) undervisere innen disiplinmiljøene ved NTNU ser på seg selv som lærerutdannere i stor eller svært stor grad (nasjonalt var andelen 32 prosent). På den andre siden opplevde aktører med forankring i ILU at profesjonsfaget ofte ble marginalisert. Det ble også omtalt som et stort problem at avtaler mellom ulike aktører om timeplaner ofte ikke ble respektert i praksis, noe som kunne føre til spenninger mellom miljøene. Komiteen støtte likevel ikke på konflikter på personnivå, og «avtaleproblemet» ser ikke ut til å være av prinsipiell karakter.

Studentene som komiteen snakket med, var noe kritiske til den bratte overgangen fra praksis 2 til praksis 3 i 5. semester. De første to årene har studentene stort sett gjennomført observasjons- og skyggepraksis, mens praksis 3 er langpraksis der studentene selv står som undervisere foran klassene. De mente at planen om å flytte fem dager fra praksis 3 til praksis 2 (se nedenfor) ville minske arbeidspresset og gjøre overgangen litt lettere. I spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter ser vi at 42 prosent av respondentene som sluttet på NTNUs lektorutdanninger, tillå dårlig praktisk organisering av studiet stor eller svært stor betydning som sluttårsak. Den høyeste andelen her var blant de som sluttet på realfag (50 prosent), mens den laveste var blant dem som sluttet på historie (9 prosent). Tilsvarende nasjonale tall er 45 prosent.

Flere andre aktører peker også på utfordringer knyttet til stor grad av sambruk av emner, spesielt i noen fag. Men det ble påpekt at de økonomiske rammene setter begrensninger for muligheten til å tilpasse emnene til lektorstudentene, og at nasjonale ambisjoner slik sett ikke henger sammen med finansieringen av lektorutdanningen.

I selvevalueringen og i komiteens samtaler med aktører vurderes samarbeidet mellom NTNU og praksisfeltet som godt. Spørreundersøkelsen blant rektorer og andre ledere i skolen viser at 65 prosent av respondentene som jobbet ved skoler som hadde samarbeid med NTNU, mente at dette samarbeidet alt i alt fungerer godt. Dette tilsvarer andelen nasjonalt (62 prosent). Færre enn 10 prosent av respondentene opplevde imidlertid at skolen har mulighet til å bidra til eller ta aktivt del i utviklingen av lektorutdanningen i stor eller svært stor grad (nasjonalt 14 prosent), mens 21 prosent opplevde at skolen og universitetet i stor eller svært stor grad er likeverdige partnere i samarbeidet (nasjonalt 28 prosent). P-lederne er jevnlig i kontakt med hverandre og samarbeider med praksisansvarlig og studiekvalitetsleder ved ILU. De har også løpende kontakt med skolens praksiskoordinatorer og praksisveilederne ved partnerskapskolene. Likevel påpekes det i flere av samtalene på institusjonsbesøket at informasjonsutvekslingen internt på

universitetet og mellom NTNU og skoler varierer mellom ulike fag og aktører og kan med fordel forbedres. Partnerskolene ønsker også større innsikt i hva studentene har lært på campus. Dette gjenspeiles i spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter, der 37 prosent av de som falt fra NTNUs lektorutdanning, tilla dårlig organisering av praksisopplæringen stor eller svært stor betydning som sluttårsak. Dette ligger svært nært tilsvarende nasjonale tall på 40 prosent.

Universitetet har jobbet intenst i flere år med det såkalte «femte semester-problemet», som innebærer at studentene i løpet av dette semesteret (se studieplanene ovenfor) skal ta fagdidaktikk i både fag 1 og fag 2, disiplinifagsemner i fag 1 og fag 2 samt gjennomføre 35 dagers praksis (praksis 3). Disse aktivitetene foregår på forskjellige campuser og i praksisskolene, noe som innebærer at studentene må være «flere steder på én gang». NTNU har så langt ikke klart å finne en tilfredsstillende løsning på dette problemet. Den nyeste planen er å flytte fem dager fra praksis 3 til praksis 2, noe som er tenkt å lette på trykket i femte semester. Lektorutdanningens ledelse bør også iverksette ytterligere tiltak som reduserer helt urimelige logistikkproblemer slik at studentene blir mindre splittet mellom forskjellige krav og forventninger om å være flere steder på samme tid. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter oppga 11 prosent av NTNU-respondentene at de hadde opplevd slike kollisjoner «I stor grad» eller «I svært stor grad», mens blant lektorstudentene på realfag var andelen 23 prosent. Tilsvarende nasjonale tall er 13 prosent (totalt) og 22 prosent (realfag). NTNU har nylig intensivert arbeidet med å løse timeplanproblemet.

På det nasjonale planet er NTNU med i alle samarbeidsfora og lektorutdanningskonferanser, og FUL organiserer årlige kvalitetsseminarer med bidragsyttere fra andre institusjoner. Komiteen noterer likevel med interesse at NTNU skriver i selvevalueringen at universitets størrelse minsker behovet for samarbeid med andre institusjoner.

8.2.1 Komiteens vurdering

Det er prisverdig at det på mange plan arbeides engasjert og målrettet med å bygge ut og konsolidere samarbeidet mellom de ulike instansene, enhetene og aktørene som er involvert i lektorutdanningen. Ikke desto mindre konstaterer komiteen at det er en del utfordringer med å få samarbeidet til å fungere optimalt.

Disse utfordringene kan i de fleste tilfeller forstås som en kombinasjon av strukturproblemer og kultur- eller relasjonsproblemer. Mange av disse skyldes objektive vilkår og omstendigheter, inkludert objektive forskjeller mellom ulike fagområder som ikke bør presses inn i samme form. Andre utfordringer har rot i ulike tradisjoner og synsvinkler. Både kompleksiteten i lektorutdanningen, styringen av lektorprogrammene og naturlige forskjeller i faglige prioriteringer på tvers av og i miljøene skaper tydelige elementer av «oss-og-dem»-problematikk. Det er neppe tvil om at NTNUs størrelse og lektorutdanningens store kompleksitet fører til at styringen og realiseringen av utdanningen i noen grad må bli et hierarkisk, byråkratisk og logistisk flettverk med stor avstand mellom aktørene både geografisk og rollemessig og med vidt forgrenet og tung informasjonsflyt.

Til tross for dette observerer komiteen at aktørene har en høy grad av forståelse for vilkår og omstendigheter og respekt for hverandres oppgaver og plasseringer i et felles lektorutdanningsprosjekt. Ikke desto mindre kan det være nyttig for NTNU å vurdere å supplere strukturelle og organisatoriske tiltak med tiltak for å utvikle lektorutdanningskulturen på tvers av NTNUs fagområder og miljøer. Dette vil kreve at

ledelsen tar initiativ til å etablere relasjoner og kommunikasjon på tvers av de forskjellige aktørene i organisasjonen med mål om å skape felles mål og engasjement for lektorutdanningen. Komiteen har her med tilfredshet notert seg at universitetet har besluttet å lage en kommunikasjonsplan som skal systematisere informasjonsflyten og skape ytterligere arenaer for dialog mellom aktørene i lektorutdanningen.

8.3 Helhet og sammenheng

Alle de norske lektorutdanningene strever med å balansere to hensyn som gjerne kan fremstå som motstridende: På den ene siden skal de respektere og sikre faglig integritet og autonomi i fagene og disiplinene som inngår i utdanningen. På den andre siden skal de jobbe for høyest mulig grad av innholdsmessig, strukturell og logistisk-praktisk helhet og sammenheng i en lektorutdanning der disiplin-fag, profesjonsfag og praksisopplæring skal spille sammen i en krevende balanse (som ikke må forveksles med likevekt) mellom profesjonsretting og ulike typer faglig soliditet. Denne innebygde kompleksiteten i lektorutdanningen gir nødvendigvis store utfordringer både for små og store institusjoner, om enn på ulike vis. NTNU er en svært stor institusjon med mange ulike fag, fagkombinasjoner og disipliner og et stort antall faglige og administrative miljøer og personer som er involvert i lektorutdanningen i ulike roller og på ulike måter. Dette byr på mange utfordringer med å oppnå disse balansene. Komiteen kan konstatere at «alle» på NTNU er svært bevisste på disse utfordringene, og at det lokalt og sentralt jobbes kontinuerlig for å ta tak i dem gjennom iverksettelsen av større og mindre tiltak. Ifølge selvevalueringen ønsker universitetet at lektorutdanningen skal fremstå som en helhet og det står: «Vi opplever at vi beveger oss i riktig retning, men ser også at vi ikke er i mål» (s. 19). I komiteens samtaler med ulike aktører ble det tydelig at de innser at de konstaterte utfordringene verken skyldes «vond vilje» eller «in kompetanse» hos andre, men i stor grad stammer fra objektive forhold av varierende art.

Lektorutdanningen er per definisjon profesjonsrettet, men miljøene er ikke enige om hvor ønskelig det er å profesjonsrette disiplin-fagene, og universitetet legger vekt på at faglig dybdelæring er profesjonsrelevant i seg selv. I samtaler med aktørene kom det tydelig frem at ansatte som jobber med fagdidaktikk og pedagogikk, har en høy grad av profesjonsfokus på utdanningen. Og jo større andel lektorstudentene utgjør i et disiplin-fag, jo større rolle spiller profesjonsfokuset der. Ikke desto mindre har disiplin-aspektet størst prioritet på de fleste disiplin-fag, også i studentenes bevissthet og ikke minst i realfagene. Likevel etterspurte studentene vi snakket med, et sterkere fokus på profesjonsrelevans i begynnelsen av utdanningen, særlig i profesjonsfaget. Det kan sees i sammenheng med funn fra spørreundersøkelsen blant aktive studenter, der bare 6 prosent av NTNU-respondentene oppga at de i stor eller svært stor grad fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe i skolen (nasjonalt 16 prosent).

Nødvendigheten av vidstrakt sambruk begrenser muligheten for å skape disiplin-faglig undervisning som er spesielt tilpasset lektorstudenter. I spørreundersøkelsen ser vi interessante variasjoner mellom fagretningene på NTNU i studentenes syn på studiefagenes orientering mot lektorutdanningen. Tabell 8-3 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen påstander om dette temaet.

Tabell 8-3: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	Frem. språk	Historie/ Religion	Kropps- øving	Nordisk	Real- fag	Samf. fag	NTNU samlet	Nasj.
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	63 %	55 %	43 %	64 %	20 %	42 %	46 %	44 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	14 %	22 %	38 %	18 %	7 %	11 %	15 %	19 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	35 %	39 %	41 %	33 %	11 %	28 %	28 %	30 %

Bare 20 prosent av realfagsstudentene ved NTNU opplevde at underviserne på studiefag i stor eller svært stor grad er bevisste på at det er lektorstudenter på faget. Tilsvarende tall for fremmedspråk og nordisk var over 60 prosent (NTNU samlet 46 prosent, nasjonalt 44 prosent). Til sammenligning viste Underviserundersøkelsen at 39 prosent av de som underviser NTNUs lektorstudenter i stor eller svært stor grad ser seg selv som lærerutdannere (nasjonalt 46 prosent), mens andelen var lavere når vi kun så på undervisere innen disiplinlaglige emner (27 prosent, nasjonalt 32 prosent).

På spørsmålet «Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold?» opplevde 7 prosent av realfagsstudentene dette (i stor eller svært stor grad) sammenlignet med 38 prosent på kroppsøving (NTNU samlet 15 prosent, nasjonalt 19 prosent). På spørsmålet «Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering?» var tilsvarende tall 11 prosent blant realfagsstudenter og mellom 28 og 41 prosent på de andre fagretningene (nasjonalt 30 prosent).

På alle disse tre spørsmålene er studentene på realfag også nasjonalt sett i mindre grad enige i påstandene enn sine medstudenter på andre fagretninger.

Vi ser også variasjoner mellom studentenes opplevelser og opplevelsene til de som underviser lektorstudentene: Disiplinfagsunderviserne ved NTNU fikk de samme spørsmålene, og 37 prosent opplevde at emnene de underviste var tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold og 45 prosent når det gjaldt organisering. Dette var på nivå med de nasjonale resultatene. Det kan se ut til at realfagene har de største utfordringene her, og dette samsvarer med annen informasjon fra de ulike aktørene ved NTNU.

Universitetet arbeider med planer om å opprette såkalte «lektorstrenger» i noen disiplinlagsemner, til dels for å kompensere for slike utfordringer. Det er ikke klart for komiteen hvor langt dette arbeidet har kommet eller for den sags skyld hva en lektorstreng

er, og hva den innebærer. Studentene og underviserne vi snakket med, var heller ikke klare på dette.

Når det gjelder helhet og sammenheng mellom komponentene i lektorutdanningen sett under ett, ser NTNU størst utfordringer i å skape samspill og samarbeid mellom profesjonsfag og disiplinifag. Spørreundersøkelsen blant undervisere viste at 31 prosent av dem som underviser lektorstudenter, har deltatt i faglig samarbeid om lektorutdanningen med kollegaer på eget fagfelt, mens 17 prosent har deltatt i faglig samarbeid med kollegaer på andre fagfelt (dette er på nivå med de nasjonale resultatene). Ifølge selvevalueringen og samtaler med aktører synes det å fungere best i studieprogrammer som har en stor andel lektorstudenter. Ansvaret for å sikre helhet og sammenheng innenfor profesjonsfaget (pedagogikk, fagdidaktikk og praksis) ligger hos ILU. I profesjonsfaget møtes studentene på tvers av disiplinifag i en undervisning som eksplisitt handler om den fremtidige lærerrollen. I det første studieåret har man her felles temadager om samme tema på tvers av og i de enkelte studieprogrammene. De har også en årlig FoU-konferanse om prosjekter som avslutning på FoU-oppgaven i åttende semester. De jobber også for å etablere FoU-prosjekter som samarbeid mellom skole og universitet, blant annet gjennom universitetsskolesamarbeidet i Trondheim, og det opprettes hospiteringsordninger mellom skole og universitet.

Når vi ser på de forskjellige aktørenes syn på spørsmålet om i hvilken grad NTNU har lyktes med å skape helhet og sammenheng i lektorutdanningen, finnes det en del variasjoner. Studentene uttrykker, både i selvevalueringen og på institusjonsbesøket, noe skepsis overfor graden av suksess her. Flere omtalte utdanningen som ganske fragmentert. De opplevde god helhet og sammenheng mellom fagdidaktikk og praksis, men begrenset sammenheng mellom disiplinifag og praksisopplæring. Der fremstår koblingen som ganske uklar for mange selv om det er store forskjeller mellom fagene avhengig av avstanden mellom forskningsfronten i disiplinifagene og de tilsvarende skolefagene. Studentene opplever utilstrekkelig helhet og sammenheng mellom praksis og pedagogikk og har i det hele tatt, til komiteens forundring, en tendens til å gi en negativ vurdering av selve pedagogikkfaget. Derimot er de langt mer tilfredse med fagdidaktikk. NTNU forklarer dette med at pedagogikk har vært svært generelt i første studieår, blant annet i kraft av at emnet LÆR1000 henvender seg til lærerstudenter generelt og ikke spesielt til lektorstudentene, og fordi studenter først tar fagdidaktikk i femte semester.

Den ulike oppfatningen av pedagogikk og fagdidaktikk ser vi også i resultatene fra spørreundersøkelsen blant aktive studenter: Det ble stilt tre spørsmål om forholdet mellom praksisopplæring og pedagogikkemnene og tre likelydende spørsmål om forholdet mellom praksisopplæring og fagdidaktikkemnene. En større andel av respondentene på NTNU mener det er god sammenheng mellom fagdidaktikk og praksis enn mellom pedagogikk og praksis. Vi finner samme mønster nasjonalt, men ikke så tydelig som på NTNU. Vi ser også at bare 15 prosent av NTNU-studentene på 4. og 5. studieår (nasjonalt 30 prosent) mente at pedagogikkfaget har forberedt dem godt til jobben som lærer i stor eller svært stor grad. Det tilsvarende tallet for fagdidaktikken var 57 prosent på NTNU (nasjonalt 56 prosent). I spørreundersøkelsen blant kandidater ser vi også samme forskjell: Her var andelen 15 prosent blant kandidater fra NTNU, og det var den laveste andelen sammenlignet med de andre institusjonene (23 prosent nasjonalt). Til sammenligning svarte 60 prosent av NTNU-kandidatene at fagdidaktikken hadde forberedt dem godt til jobben som lærer (nasjonalt 56 prosent).

Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viste at bare 6 prosent av NTNU-respondentene opplevde at profesjonsfagene rent faglig var vanskelige i det første studieåret (nasjonalt 12 prosent). 44 prosent (nasjonalt 38 prosent) opplevde at studiefagene rent faglig var vanskelige i det første studieåret. Tilfredsheten med profesjonsfaget, og særlig med fagdidaktikk, fremstår imidlertid tydeligere for studentene senere i studieløpet, ifølge samtalen med studenter på institusjonsbesøket. Dette står noe i kontrast til enkelte av funnene fra spørreundersøkelsen blant de aktive lektorstudentene, som viser at studentene blir mer kritiske til elementer ved profesjonsfagene jo mer erfarne de er. Dette gjelder for eksempel spørsmålet om pedagogikkemnene gir et godt grunnlag for å gjennomføre praksis.

Representanter fra praksisfeltet fortalte at de føler seg rimelig godt orientert om innholdet i profesjonsfaget, men i mindre grad om innholdet i disiplinfagene. De mener at det svekker helhet og sammenheng i utdanningen at studenter tar disiplinfag samtidig som de er i praksis.

8.3.1 Komiteens vurdering

NTNU arbeider målrettet med å sikre helhet og sammenheng i lektorutdanningen, og et stort antall miljøer og aktører er engasjert i dette arbeidet med gjensidig forståelse og respekt for hverandres oppgaver og roller. Det er likevel klart at det er mye som fremdeles bør – og forhåpentligvis kan – gjøres for å oppnå de balansene vi omtalte innledningsvis. Dette gjelder ikke minst dialog og flerveiskommunikasjon der man trekker inn undervisere og studenter (ikke bare instanser og personer i ledelsen) i utveksling av opplysninger, synspunkter og ideer. Også her spiller kulturspørsmål en stor rolle. Vi anbefaler NTNU å jobbe enda mer fokusert for å skape fora for ekte langsiktig refleksjon og utveksling av erfaringer og synspunkter på tvers av ulike miljøer på universitetet og mellom universitet og praksisskoler. Vi er klar over at dette er tids- og ressurskrevende, men vi mener at materielle og immaterielle investeringer på dette feltet vil vise resultater som kan rettferdiggjøre slike investeringer. Komiteen har med tilfredshet notert seg at et slikt arbeid allerede er satt i gang på NTNU, blant annet i forbindelse med denne evalueringen.

Det ser ut til å være et uløst problem knyttet til pedagogikkfagets stilling i utdanningen og i studentenes bevissthet. Årsakene til dette bør undersøkes nærmere. NTNU har nylig iverksatt tiltak for å endre pedagogikkfaget ved å opprette en lektorspesifikk variant av LÆR1000.

Det ser ut til å være en viss grad av uvitenhet og uklarhet på NTNU angående betydningen og innholdet i de såkalte «lektorstrengene». Universitetet forklarer dette med at lektorstrengene hittil har vært på planleggingsstadiet i FUL-regi. Komiteen oppfordrer NTNU til å jobbe systematisk med å klarlegge disse spørsmålene og ikke minst med å kommunisere bredt om dette til miljøene. Komiteen ble opplyst om at FUL har bedt hvert lektorprogram om å identifisere disiplinfaglige emner som kan inngå i lektorstrengen de to første studieårene slik at skolekontekster og lærerperspektiver kan bli adressert.

8.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Som nevnt under punkt 3, jobber NTNU for å oppnå en balanse mellom to hensyn gjennom lektorutdanningens struktur, innhold og implementering: Autonomi og integritet i fagene og disiplinene på den ene siden, og på den andre siden forberedelsen til en kompleks profesjon som lektor i to fag både i dagens og fremtidens norske ungdoms- og

videregående skole. Denne dualiteten gjenspeiles i den profesjonelle identiteten og den tilhørigheten som universitetet streber etter å utvikle hos lektorstudentene i løpet av utdanningen. I selvevalueringen legger NTNU stor vekt på at profesjonsidentiteten er en dobbel identitet som lærer og som fagekspert. Det er altså nesten snakk om to sammenbundne identiteter. Fagekspertisen utvikles gjennom studentenes flerårige deltakelse i et sterkt disiplinært fellesskap. Læreridentiteten omfatter, slik NTNU ser det, blant annet selvstendighet, samarbeidsevne, relasjonsevne og utviklingsevne, både personlig og når det gjelder fagene i skolen. I selvevalueringen kommer det frem at studenter og partnerskapsledere mener at lektoridentiteten først og fremst utvikles i praksis. Universitetet mener at studentenes selv- og rollebevissthet utvikles sterkt i løpet av studiet.

NOKUTs spørreundersøkelse blant frafalte studenter ba respondenter ta stilling til en rekke påstander om hva som hadde betydning for at de sluttet på lektorutdanningen. Under viser vi de av disse påstandene som kan kategoriseres under «identitet og tilhørighet». Tabell 8-4 viser andelen respondenter som svarte «Stor betydning» eller «Svært stor betydning».

Tabell 8-4: «Hvor stor betydning – om noen – hadde følgende årsaker for at du sluttet/byttet?» Andel som svarte «Stor betydning» eller «Svært stor betydning». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant frafalte lektorstudenter)

	Frem. språk	Histor/Relig.	Nordisk	Real-fag	Samf.-fag	NTNU samlet	Nasj.
Studiemiljøet var for dårlig	30 %	9 %	38 %	15 %	13 %	19 %	26 %
Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen	73 %	27 %	50 %	24 %	30 %	37 %	43 %
Underviserne i studiefag var ikke bevisste på at det var lektorstudenter på faget	21 %	0 %	0 %	33 %	7 %	17 %	23 %

Samlet sett skiller NTNU seg lite fra de nasjonale tallene.³³ Fordelt på studieprogramnivå³⁴, er det imidlertid en del forskjeller. Fremmedspråk skiller seg ut ved at en langt høyere andel av respondentene (73 prosent) – enn på de andre studieprogrammene – tilla «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen» stor eller svært stor betydning som sluttårsak. Nordisk har også en ganske høy (50 prosent) andel som oppga svak tilhørighet som en betydningsfull sluttårsak, her oppga også 38 prosent dårlig studiemiljø som en betydningsfull sluttårsak. Historie/religion skiller seg ut ved at svært få eller ingen av respondentene tilla disse faktorene stor eller svært stor betydning, i samfunnsfag er det omtrent likt. Realfag har en lav andel som oppga dårlig studiemiljø som sluttårsak, men så pass mye som 33 prosent tilla «Underviserne i studiefag var ikke bevisste på at det var lektorstudenter på faget» stor betydning. Både nasjonalt og på NTNU var «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen» på topp tre av betydningsfulle sluttårsaker, «Den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig» er den viktigste i begge tilfeller (42 prosent på NTNU, 45 prosent nasjonalt).

Til sammenligning oppga 75 prosent av de aktive lektorstudentene på NTNU at de i stor eller svært stor grad følte tilhørighet til lektorstudentene (nasjonalt 66 prosent), her er det liten variasjon mellom studieprogrammene. Ferdigutdannede lektorer fikk også samme spørsmål, og også blant dem var andelen som i stor eller svært stor grad hadde følt tilhørighet til lektorstudentene litt høyere blant kandidater fra NTNU (84 prosent) sammenlignet med nasjonalt (73 prosent). I spørreundersøkelsene blant de frafalte og de aktive lektorstudentene ble respondentene bedt om å vurdere en rekke påstander om hvordan de opplevde det første studieåret som lektorstudent. Tabell 8-5 viser andelen som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden om de ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter.

Tabell 8-5: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant frafalte lektorstudenter og blant aktive lektorstudenter)

	Frem. språk	Historie/ religion	Nordisk	Real-fag	Samf.- fag	NTNU samlet	Nasj.
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter – frafalte studenter	38 %	53 %	22 %	42 %	39 %	39 %	38 %
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter – aktive studenter	40 %	70 %	60 %	64 %	73 %	62 %	51 %

Samlet sett skiller NTNU seg lite fra de nasjonale tallene blant de frafalte studentene, men det er noe høyere tall for de aktive lektorstudentene³⁵. Fordelt på studieprogramnivå³⁶, er det imidlertid en del forskjeller. Fremmedspråk skiller seg ut ved at en langt lavere andel av de aktive (40 prosent) – enn på de andre studieprogrammene – i stor eller svært stor grad var enig i påstanden. Nordisk skiller seg ut ved at en lav andel av de frafalte (22 prosent) i stor eller svært stor grad var enig i påstanden. I tillegg til det som er vist i tabellen, kommer kroppsøving, som har for få respondenter blant de frafalte, men der tilsvarende tall for de aktive er 66 prosent.

Vi forstår disse tallene slik at følelsen av tilhørighet er en viktig årsak både for å avbryte og å gjennomføre lektorutdanningen ved NTNU, i hvert fall i nordisk, og at ulike studenter opplever tilhørigheten til fagene sine ulikt. Ifølge selvevalueringen og samtaler med aktørene legger NTNU som institusjon stor vekt på studentenes utvikling av en profesjonsidentitet og en profesjonstilhørighet. Universitetet har derfor iverksatt atskillige tiltak for å fremme denne utviklingen: mentorordninger, felles oppstartsmøter for alle lektorstudenter i henholdsvis realfag og humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag, årgangskoordinatorer, samling av lektorstudenter i egne grupper der det er mulig, linjeforeninger, utviklingssamtaler med studentene, dialogmøte om praksis, innredning av fysiske «identitetsarealer» spesielt for lektorstudenter, fokus på arbeidet med FoU-oppgaven, oppretting av en felles pulje av midler studenter kan søke om for å få støtte til gjennomføring av faglig-sosiale tiltak samt en høytidelig utmatrikeringsseremoni. NTNU håper også at utviklingen av de tidligere omtalte «lektorstrengene» vil vise seg å være identitetsfremmende.

I komiteens samtaler med relevante aktører legges det samstemt vekt på at det disiplinfulle «skal være på plass» som en nødvendig forutsetning for læreridentiteten, særlig for å sikre studenters og kandidaters faglige trygghet. Fra mange sider legges det vekt på at studentene er «stolte av» styrken i sin disiplinfulle. En studieprogramleder mente at selve motsetningen mellom det å være fagekspert og det å være lærer er meningsløs. Profesjonen er å være lærer, og det kan man ikke være uten at man er fagekspert, sa han. Studentene fremhevet også at en sterk disiplinfulle identitet muliggjør andre karrierevalg enn lærerprofesjonen, noe som også understøtter kravet om at studentene skal oppnå forskningskompetanse. Noen studenter opplevde at «lektormotivasjonen» ble svekket i løpet av utdanningen, mens andre mente at blikket for relevansen av utdanningens profesjonsfaglige komponenter tvert imot ble styrket underveis i studiet, ikke minst i åttende semester. På spørsmål om hvilken identitetskomponent som er viktigst i lektorutdanningen svarte flere studenter fagdidaktikken, for der oppstår koblingen mellom de to identitetsarenaene.

Den doble identiteten åpner for konkurrerende forventninger og prioriteringer av aktiviteter, både hos studentene og i fagmiljøene. Dette kan føre til en risiko for fragmentering av utdanningen. Flere studenter nevnte at lektoridentiteten og tilhørigheten er splittet mellom to ganske forskjellige verdener, særlig mellom disiplinfulle og profesjonsfag/praksis, men også fysisk mellom forskjellige campuser og mellom campuser og skolen. Både skolene og studentene ønsker at studentene er i skolen på heltid i praksisperiodene.

I spørreundersøkelsen ble de aktive lektorstudentene bedt om å ta stilling til noen påstander om sin tilhørighet som lektorstudent. Påstanden med den høyeste andelen svar i kategoriene «I stor grad» og «I svært stor grad» ved NTNU er «Tilhørigheten varierer etter hvilke studenter jeg tilbringer mest tid med» (68 prosent). Påstanden med lavest andel er «Å studere både studiefag og profesjonsfag styrker min tilhørighet» (15 prosent). 46 prosent opplevde også at «Tilhørigheten har blitt sterkere over tid» i stor eller svært stor grad. Blant ferdigutdannede lektorer fra NTNU var det 64 prosent som i stor eller svært stor grad opplevde at tilhørigheten ble sterkere over tid. NTNUs tall skiller seg i liten grad fra de nasjonale tallene.

Representantene fra praksisfeltet opplever at det generelt er en god balanse mellom «disiplinidentiteten» og «læreridentiteten», men at identitetsdannelsen svekkes av at studentenes hverdag er oppsplittet i praksisperioden. Studentene uttrykker et ønske om at undervisningen i større grad tar for seg forhold og omstendigheter utenfor klasserommet. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ser vi at 41 prosent av NTNU-respondentene uttrykte stor eller svært stor grad av enighet i påstanden «Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min». Andelen varierte fra 24 prosent for studentene på kroppsøving til 51 prosent for studentene på realfag. 65 prosent av de ferdigutdannede kandidatene fra NTNU mente det samme (litt høyere enn andelen nasjonalt, som var 57 prosent).

Masteroppgaven har som formål at studentene skal tilegne seg erfaring og kunnskap om FoU arbeid samt dybdekunnskap innenfor et spesifikt tema innenfor et fagfelt. Når man ser masteroppgaven i lys av profesjonsidentiteten, er det et stort spørsmål om masteroppgaven bør være disiplinfulle eller fagdidaktisk. Ved NTNU var det delte meninger om dette spørsmålet blant aktørene komiteen snakket med. Representantene for disiplinfulle foretrekker generelt et disiplinfulle fokus for oppgaven, ikke minst fordi et slikt fokus også sees som didaktisk relevant – på samme måte som faglig dybdelæring er

didaktisk relevant. Flere studenter delte lignende synspunkter. Dette synspunktet gjenspeiles også i undersøkelsen blant lektorkandidatene: Hele 78 prosent av lektorkandidatene fra NTNU hadde skrevet en disiplindefaglig masteroppgave, mot 59 prosent nasjonalt. Profesjonsfagets og praksisfeltets representanter foretrakk gjerne fagdidaktiske masteroppgaver, men hadde konstatert at slike oppgaver kan være vanskelige å gjennomføre i visse disiplindefag.

8.4.1 Komiteens vurdering

Også når det gjelder dette temaet, arbeider NTNU med mangfoldige planer for å styrke lektorstudentenes profesjonelle identitet og tilhørighet. Enten det er snakk om én integrert identitet – det å være lektor – med forskjellige komponenter, eller om en dobbel identitet som skal bindes sammen til en helhet, er det nødvendigvis innebygde balanseutfordringer. Disse finner vi også i studentenes opplevelse av tilhørighet i lektorutdanningen, og de gjenspeiles i de forskjellige fagmiljøenes posisjonering til utdanningen. Det må rett og slett erkjennes at noen studenter først og fremst ser seg selv som disiplindefaglige eksperter som har valgt lærerjobben som utfallsrom for deres faglige virke, mens andre først og fremst ser seg selv som kommende lektorer i skolen som skal tilegne seg forutsetninger for å bli kompetente undervisere i sine to fag. Det er verken ønskelig eller mulig å tvangsharmonisere disse to ulike delene av lektorstudentpopulasjonen.

Det vil imidlertid være ønskelig og mulig for NTNU å legge til rette for en bedre balanse mellom identitetskomponentene og studentenes aktive identitetsarbeid. Det er mulig at noen av tiltakene for å skape identitet og tilhørighet bør systematiseres i større grad, for å få en bedre forståelse for hvorfor enkelte studenter ikke føler tilhørighet til lektorutdanningen.

Disiplindefaglige miljøer der lektorstudentene opplever liten grad av faglig imøtekommenhet med henblikk på lærerprofesjonen bør jobbe målrettet med å skape tiltak som bøtter på dette, for eksempel ved å styrke innlemmingen av fagdidaktiske elementer i deler av undervisningen og ved å ta mer hensyn til studentenes tidsmessige behov eller gjennom videreutvikling og tydeliggjøring av mentorordningene i lektorutdanningen. Der dette krever tilføring av ytterligere ressurser til visse miljøer, bør universitetsledelsen overveie mulige modeller for dette. Når det gjelder muligheter for utvikling av studenters profesjonsidentitet spesielt, så bør profesjonsfaget arbeide med å endre den innholdsmessige balansen mellom praksisperiodene slik at det blir mer substans i praksis 1 og praksis 2. Det er tydeligvis også behov for å tilpasse innholdet i pedagogikkfaget slik at det fremstår mer meningsfylt og relevant for studentene, for eksempel ved å tydeliggjøre profesjonsrelevansen og relatere faget til læreres praksis. Profesjonsfagene, og kanskje særlig pedagogikkfaget, spiller en viktig rolle for lektorstudentenes profesjonsidentitet og også for studentenes arbeid med mulige spenninger mellom personlig og profesjonell identitet. Dette kom kun i begrenset grad frem i selvevalueringen og i samtaler på institusjonsbesøket, men det kan nok være et utviklingspotensial i videre arbeid.

8.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

I spørreundersøkelsen blant kandidater var det spørsmål om i hvilken grad utdanningen hadde gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse innen ulike områder ut ifra det behovet de opplevde i jobben som lektor i skolen. Resultatene for NTNU skilte seg ikke stort fra de nasjonale tallene³⁷. Mellom 70 og 75 prosent av NTNU-responentene svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmål om kunnskap i undervisningsfagene, om kompetanse i

å forholde seg kritisk til faglitteratur og å diskutere faglige problemstillinger knyttet til undervisningsfagene, noe som samsvarer med de nasjonale resultatene). Til sammenligning var det mellom 8 og 28 prosent som opplevde at utdanningen i stor eller svært stor grad hadde gitt tilstrekkelig kunnskap om læring i ulike sosiale og flerkulturelle kontekster og læring og utvikling hos ungdom, kompetanse i å bruke vurdering som læringsprosess, å skape et inkluderende læringsmiljø og å legge til rette for læringsprosesser.

Mange av de samme spørsmålene om læringsutbytte ble brukt i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. På de fleste påstandene har en noe lavere andel av NTNU-studentene oppgitt stor eller svært stor grad av enighet enn nasjonalt. NTNU skiller seg i første rekke ut fra de nasjonale tallene på spørsmålene «Vurdere elevenes læringsutbytte» (17 prosent på NTNU, 30 prosent nasjonalt) og «Bruke vurdering som læringsprosess» (26 prosent på NTNU, 41 prosent nasjonalt), men NTNU ligger også noe lavere enn nasjonalt på de samme spørsmålene som er oppgitt for kandidatene. Resultatene fra spørreundersøkelsene blant både studenter og lektorkandidater viste at en lav andel av dem med utdanning fra NTNU opplevde at pedagogikken forberedte dem godt til jobben som lektor (15 prosent blant kandidatene og studentene fra NTNU, mot henholdsvis 23 og 30 prosent nasjonalt). Lektorer med utdanning fra NTNU skiller seg også fra lektorer med utdanning fra de andre store universitetene ved at de i større grad syntes overgangen mellom utdanning og yrke var utfordrende.

Også under dette temaet fremhever NTNUs selvevaluering den dobbelte lektoridentiteten og den dobbelte kompetansen som fagekspert og lærer, med stor vekt på den kompetansen som skapes av disiplinlig soliditet. Universitetet opplyser imidlertid – og studentene sies å være enige i dette – at det kan være utfordrende å få lektorstudentene til å se den konkrete profesjonsfaglige verdien av mange av de disiplinlige emnene, særlig de mest avanserte av dem og i hvert fall i disipliner med et sterkt faglig hierarki. Universitetet mener at mer ressurser vil øke mulighetene for å gjøre noe med dette, for eksempel ved å trekke inn fagdidaktiske perspektiver i flere av emnene.

Etter grundige diskusjoner av begrepet «profesjonsrelevans» med henblikk på masteroppgaven, har NTNU lagt seg på en bred tolkning av dette begrepet, slik at både disiplinlige og fagdidaktiske masteroppgaver er mulige (i hvert fall i prinsippet) og betraktes som verdifulle bidrag til lektorcompetansen. Studentene ser ikke helt at denne brede tolkningen av masteroppgavens profesjonsrelevans utspiller seg så mye i virkeligheten. Det rapporteres om store forskjeller i fagmiljøenes syn på hvor ønskelig det er å profesjonsrette masteroppgaven. Her spiller også sterkt varierende tilgang til veiledningskompetanse inn. I studieåret 2020–2021 var andelen fagdidaktiske masteroppgaver ved NTNU 18 prosent (kilde: NTNU). Nasjonalt var andelen 45 prosent. I nyere tid har skolene begynt å spille inn forslag til tema for masteroppgaver. Ellers ser studentene lettere profesjonsrelevansen i det gruppebaserte FoU-prosjektet i åttende semester.

I selvevalueringen understreker NTNU viktigheten av at lektorene tilegner seg relasjonskompetanse når det gjelder elever, kolleger og foreldre samt utviklingskompetanse med henblikk på den fremtidige skolen. For «selv med solid faglig ballast, vil det alltid være behov for å tilegne seg ny kunnskap innen nye områder og arbeide systematisk med denne eller utvikle og utprøve nye metoder for undervisning» (s. 27). I den forbindelse fremhever universitetet viktigheten av at lektorene ikke bare kjenner til eksisterende læreplaner, man også kan forstå og tolke nye planer eller forslag til planer.

I komiteens samtaler med aktører i lektorutdanningen betrakter de disiplinansatte den disiplinfaglige kompetansen som avgjørende, men de ser ikke noen motsetninger mellom denne og de andre kompetansekomponeentene. Motsetninger kan synes å oppstå når det mangler personal- eller tidsmessige ressurser til å skape koblinger mellom de ulike studieelementene i så høy grad som det er ønskelig. I studentenes øyne er det en sentral kompetanse å håndtere praksis, det vil si å kunne lede en klasse, å kunne tilnærme seg undervisningen på forskjellige måter samt å kunne ivareta de mange oppgavene i skolen som ikke kommer ut av disiplinfagene – for eksempel deltakelse i skolens indre liv, kontaktlærerrollen, med mer. På disse punktene forbereder ikke utdanningen de kommende lektorene godt nok, sier flere studenter. Det samme gjelder digital kompetanse.

Ifølge selvevalueringen og samtaler på institusjonsbesøket opplever skoleeiere og representanter fra praksisfeltet at de kommende lektorene holder virkelig god kvalitet, noe som understøttes av at studentene som tas opp på studieprogrammene har gode forutsetninger – og karakterer – fra videregående skole. De opplever også at studentene utvikler seg sterkt i løpet av studiet.

På tvers av alle aktørene er det en enighet om viktigheten av at lektorutdanningen forbereder de kommende lektorene til å virke i og utvikle fremtidens skole, selv om det naturligvis er vanskelig å vite hva fremtiden bringer. Igjen fremheves betydningen av «endringskompetanse», noe som også krever at lektorene tør å kaste seg ut i noe nytt.

8.5.1 Komiteens vurdering

Det er tydelig at den disiplinfaglige kompetansen gis høy prioritet ved NTNU, og at dette sees som en sentral selvfølgelighet for de fleste undervisere, studenter og praksisrepresentanter. Dette ser ut til å resultere i et høyt disiplinfaglig nivå hos de ferdige lektorene. Derimot ser det ut til å være mer variasjon i styrken av de andre kompetansekomponeentene. Det har ikke vært mulig for komiteen å trenge dypt inn i hvordan fagdidaktikk inngår og håndteres i de forskjellige fagene, men vi har støtt på antydninger til at det her kan være en del å gjøre i noen fag. Dette understrekes også av at studentene oppfatter fagdidaktikken som bindeleddet mellom utdanningens forskjellige komponenter, både i teori og praksis.

Både studenter og representanter fra praksisfeltet stiller spørsmål ved at ikke-disiplinfaglige sider av skolens daglige liv ikke tillegges tilstrekkelig stor vekt i undervisningen på campus. Ledelsen av lektorutdanningen bør derfor overveie om det er mulig å innlemme slike sider av skolearbeidet i universitetets undervisning, og her har nok pedagogikkfaget et særlig ansvar.

8.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Komiteen har funnet en høy grad av seriøsitet, engasjement og kvalitet i NTNUs arbeid med å kvalitetsutvikle universitetets lektorutdanninger. I den forbindelse har vi sett at universitetet allerede er i gang med å iverksette en rekke tiltak som skal imøtegå de utfordringene som har blitt konstatert. Komiteen har dessuten møtt en høy grad av gjensidig tillit, respekt og samarbeidsvilje hos de aktørene vi har vært i kontakt med, inkludert en høy grad av refleksiv modenhet hos studentrepresentantene.

Lektorutdanningen fremstår samlet sett som en utdanning av høy kvalitet, ikke minst på det disiplinfaglige området. Som det fremgår over er det imidlertid en rekke utfordringer som NTNU bør arbeide videre med. Vi skal avstå fra å gjenta våre temaspesifikke vurderinger og anbefalinger her, men fokuserer nå på noen overordnede funn og anbefalinger.

- På tross av NTNUs mangfoldige forsøk på å installere strukturer, organer, møtesteder, samarbeidsfora og så videre til å styre og realisere en kompleks matriseorganisert lektorutdanning, ser vi tegn på en ganske byråkratisk og til dels hierarkisk ledelses- og samarbeidsstruktur. Her er det relativt stor avstand mellom «topp» og «gulv» og med sterkt varierende eierskap til utdanningen. Vi mener at NTNU som institusjon bør jobbe for å gjøre *ledelses- og samarbeidsstrukturen mer inkluderende* enn den synes å være nå. «Eierskap» bør ikke forstås som at miljøene bare skal slutte seg til programledelsens forståelse av lektorutdanningens karakter og interesser, men som at miljøenes eierskapsforståelse skal tillegges vekt i det samlede bildet og i videreutviklingen av lektorutdanningen.
- Her, som andre steder, er fagkulturer og tradisjoner og vilkår av sentral betydning. Som nevnt ovenfor skriver noen av de observerte utfordringene og problemene seg fra kulturforskjeller mellom fagområdene. Slike kulturforskjeller kan – og bør – ikke avvises eller fjernes ved beslutninger om strukturer og organisasjonsforhold. I stedet er det bruk for et langsiktig og gradvis kulturutviklingsarbeid. Formålet er å bygge ut lektorutdanningsmiljøenes konkrete viten om og forståelse for hverandres situasjon og å skape dialog og samarbeid om hvordan man kan håndtere felles eller overgripende problemstillinger. NTNU kan for eksempel vurdere å holde en rekke tverrgående institusjonsinterne konferanser for alle som er involvert i lektorutdanningen, også studenter og undervisere. Hver konferanse kan fokusere på én eller to prinsipielle problemstillinger som har dukket opp i arbeidet med lektorutdanningen. Med tilstrekkelig tid til rådighet kan slike konferanser bidra til at problemstillingene som tas opp, blir belyst fra forskjellige sider og vinkler og til å styrke den direkte kontakten mellom aktører fra ulike miljøer. Hvis tilretteleggelsen av en slik konferanse ble håndtert av en gruppe personer hentet fra forskjellige miljøer og med forskjellige roller i lektorutdanningen, kan man dessuten oppnå å etablere nye konkrete samarbeidsrelasjoner på tvers av miljøene.
- Som vi har nevnt flere ganger i dette kapitlet, gjenstår det fremdeles en rekke logistikkproblemer. For en institusjon av NTNUs størrelse, kvalitet og ressurser må det være mulig å redusere disse merkbart. Effekten av tiltak som iverksettes til dette formålet bør overvåkes løpende og justeres om nødvendig. Komiteen har notert seg at dette arbeidet allerede er påbegynt.

9 Lektorutdanning ved Universitetet i Agder

Merknad om habilitet: Komitemedlem Mogens Allan Niss er medlem av International Advisory Board for MatRIC ved UiA, og komitemedlem Đula Ganić var inntil nylig student ved UiAs lektorutdanning. De har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av UiAs lektorutdanning.

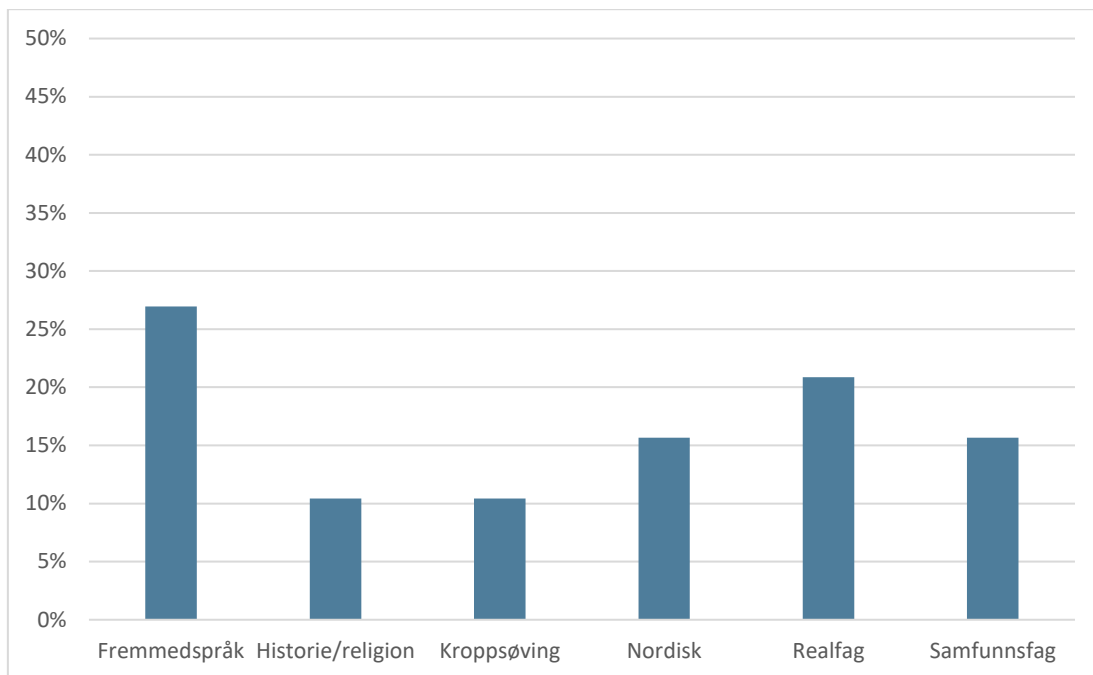
9.1 Innledning

Høgskolen i Agder ble etablert i 1994 gjennom sammenslåingen av Agder distriktshøgskole, Agder ingeniør- og distriktshøgskole, Agder musikkonservatorium, Arendal sykepleierhøgskole, Kristiansand sykepleierhøgskole og Kristiansand lærerhøgskole. Høgskolen i Agder ble så Universitet i Agder i 2007. UiA har nå to campuser, campus Kristiansand og campus Grimstad. Høsten 2021 hadde UiA 14 215 registrerte studenter totalt og 1 538 årsverk (Kilde: DBH).

Lektorutdanning for trinn 8–13 tilbys på campus Kristiansand, og UiA tok opp sitt første kull på lektorutdanningen i matematikk i 2011. Første kull knyttet til den øvrige lektorutdanningen ble tatt opp i 2014. Høsten 2021 var det 460 studenter på lektorutdanningen ved UiA (Kilde: DBH). Lektorutdanningen ved UiA er matriseorganisert, og undervisningen i alle lærerutdanninger gis ved fem ulike fakulteter. Programledelsen for lektorutdanningen, med studieleder for lærerutdanningene for trinn 8–13 i spissen, ligger ved Avdeling for lærerutdanning (ALU).

Det er ett studieprogram ved UiA, dette er svært bredt og har ingen studieretninger. UiA tilbyr fagene historie, idrett, matematikk, nordisk, religion, engelsk og samfunnskunnskap som masterfag, mens fagene fransk, spansk, tysk og naturfag tilbys som årsstudium. Figur 9-1 viser fordelingen av lektorstudenter på fagområder. Tallene er basert på et spørsmål i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter der vi ba respondentene oppgi deres «studiefag 1». Siden tallene er hentet fra spørreundersøkelsen, og dermed bare blant de som svarte på den, gir de et *estimat* av fordelingen og kan avvike noe fra den virkelige fordelingen.

Figur 9-1: Fordelingen av lektorstudenter per fagområde på UiA, 2021. (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)



Fremmedspråk er størst med knappe 30 prosent, fulgt av realfag med drøye 20 prosent. Innen fremmedspråk dominerer engelsk, mens matematikk dominerer innen realfag. De andre fagområdene varierer mellom 10 og 20 prosent.

Matriseorganiseringen gjør at lektorstudentene stort sett tar samme emner som disiplinstudenter i disiplinene. Andelen som lektorstudentene utgjør på disiplinene de tar, målt opp mot det totale antallet studenter på disse disiplinene, varierer en god del mellom de ulike disiplinene. Lektorstudentene utgjør noe over 50 prosent av studentene på nordisk, nesten 50 prosent på realfag og mellom 20 og 30 prosent på de andre fagområdene. Vi gjør oppmerksom på at dette er estimater, og at de gjelder for studieåret 2020/21. Kilde: UiA.²⁵

I tillegg til disiplinene har lektorstudentene profesjonsfag med emner i pedagogikk og fagdidaktikk i femte og åttende semester sammen med PPU-studenter. Praksisperiodene i første og andre studieår rammes inn av profesjonsfaglige samlinger som introduksjon til og etterarbeid etter praksis. Studiemodellen er gjengitt i Tabell 9-1, eksemplifisert med engelsk som masterfag.³⁸

Tabell 9-1: Studiemodell for lektorprogrammene ved UiA med engelsk som masterfag. (Kilde: UiA)

Studieprogram/ studieretning					Lektorutdanningen ved UiA med engelsk som masterfag				
Semester		Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)				
5. studieår									
10. semester		Masteroppgave (30)							
9. semester		Fordypnings- emne (10)	Fordypnings- emne (10)	Masteroppgave (10)					
4. studieår									
8. semester		Fagdidaktikk i fag 1 (7,5)	Fagdidaktikk i fag 2 (7,5)	Pedagogikk (15)	30 (vgs)				
7. semester		Forsknings- metode (10)	Fordypnings- emne (10)	Fordypningsemne (10)					
3. studieår									
6. semester		Ex.phil. (10)	Fordypnings- emne (10)	Bacheloroppgave (10)					
5. semester		Fagdidaktikk i fag 1 (7,5)	Fagdidaktikk i fag 2 (7,5)	Pedagogikk (15)	30 (u-trinn)				
2. studieår									
4. semester		Fag 1 <i>eller</i> fag 2 (30)	Obligatoriske profesjonsfaglige samlinger i ped. og fagdid. (6 timer)		10 (vgs)				
3. semester		Fag 1 <i>eller</i> fag 2 (30)	Obligatoriske profesjonsfaglige samlinger i ped. og fagdid. (15 timer)		10 (vgs)				
1. studieår									
2. semester		Fag 1 <i>eller</i> fag 2 (30)	Obligatoriske profesjonsfaglige samlinger i ped. og fagdid. (6 timer)		10 (u-trinn)				
1. semester		Fag 1 <i>eller</i> fag 2 (30)	Obligatoriske profesjonsfaglige samlinger i ped. og fagdid. (15 timer)		10 (u-trinn)				

Antall studiepoeng i de ulike emnene varierer noe etter hvilket fag 1 man tar, og emner i masterspesialiseringen kan variere noe, men ellers er studiemodellen grunnleggende lik for de ulike fagene. UiA viser til at det som ligger til grunn for studiemodellen er en oppfatning om at profesjonsfaget og disiplin-fagene er likeverdige elementer i profesjonsutviklingen. I

tredje og fjerde studieår veksles det mellom profesjonsfag – med fagdidaktikk, pedagogikk og lange, sammenhengende praksisperioder – og disiplindefag. I det tredje året skriver studentene bacheloroppgave, som er det første større FoU-arbeidet i studiet. Det siste året i studieløpet består av disiplindefag med fagemner og masteroppgave. Masteroppgaven kan ha disiplindefaglig eller fagdidaktisk vinkling.

9.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

UiA beskriver tydelig en kompleks ledelses- og organisasjonsstruktur for lektorutdanningen. Ved ALU leder studieleder et *team* bestående av praksisleder for trinn 8–13, praksiskoordinatorer, studiekoordinatorer og studieveiledere for lektorutdanningen. Videre inngår studieleder i *ledergruppa* bestående av dekan, direktør og studieledere for grunnskolelærerutdanningene, barnehagelærerutdanningene samt forskningskoordinator. UiA beskriver en rekke andre organer og møtesteder for organisering og ledelse av lektorprogrammet, slik som Styret for lærerutdanningene, Forum for lærerutdanning, Programgruppa, Faglærermøte på fagnivå og Studieråd. ALU mener også LU er godt forankret i ledelsen ved UiA, for eksempel ved at all undervisning i årsstudiene i lektorutdanningen opphører når lektorstudentene er i praksis, og disiplinstudentene jobber med arbeidskrav.

UiA mener videre at de kan lykkes med matriseorganiseringen fordi de har gode og velfungerende strukturer for koordinering som gir rom for samarbeid. NOKUTs Underviserundersøkelse viser at UiA ikke skiller seg veldig ut i så måte, med tall omtrent på nasjonalt nivå: 53 prosent av de som underviste lektorstudenter ved UiA svarte at de i stor eller svært stor grad så seg selv som lærerutdannere (nasjonalt 46 prosent). 28 prosent hadde i stor eller svært stor grad deltatt i faglig samarbeid om lektorutdanning med kollegaer på eget fagfelt (nasjonalt 32 prosent), og 18 prosent hadde i stor eller svært stor grad deltatt i faglig samarbeid om lektorutdanning med kollegaer på andre fagfelt (nasjonalt 17 prosent).

Fagkoordinatorene ved fagfakultetene skal orientere de disiplindefaglige underviserne om det som er aktuelt fra lektorutdanningen. Fagdidaktikere og pedagoger samarbeider og koordinerer tematikk ved at pedagogikklærerne legger ut sin semesterplan på fellesområdet i Teams. De profesjonsfaglige underviserne og praksislærere samarbeider om FoU-oppgaven i åttende semester. UiA peker likevel på noen utfordringer med at ressurstildelingen for emnene går til instituttene, og at det ikke tilføres egne midler til lektorutdanningen.

ALU og flere andre aktører fremhever gode møttestrukturer ved UiA. Det er for eksempel faste møter for alle som underviser hver høst, møte for å ønske studentene velkommen og møter om praksis. I tillegg har UiA skriftliggjort ulike rutiner og retningslinjer for de som underviser på LU. *Faglærerheftet* og *plan for profesjonsutvikling* er eksempler på verktøy for å fordele ansvar og tydeliggjøre progresjon i opplæringen, og de som underviser, sier de ulike planene er viktige verktøy i arbeidet deres. Flere aktører peker imidlertid på at noen av disse planene trenger oppdatering, og studentene komiteen snakket med på institusjonsbesøk, hadde ikke kjennskap til mange av planene. De påpekte at organisering og informasjonsflyt kan være forvirrende ved UiA. ALU bekrefter at kommunikasjon på tvers av ulike aktører er noe de stadig må arbeide med, og de sier de har tatt grep for å tydeliggjøre bruk for ulike plattformer som for eksempel Canvas. Etter spørsmål fra komiteen sier UiA også i refleksjonsnotatet at de vil gjøre planen for profesjonsutvikling

tilgjengelig på nettsidene og informere studentene jevnlig om planen for innhold og progresjon i studiet.

I spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter ble respondenter spurt om hvilke årsaker som hadde betydning for at de sluttet på utdanningen. Her pekte de som falt fra lektorutdanningen ved UiA, i mindre grad på problemer knyttet til organisering av studiet (21 prosent ved UiA til dette stor eller svært stor betydning, mot 45 prosent nasjonalt) eller til organisering av praksis (25 prosent ved UiA mot 40 prosent nasjonalt). I stedet tillegger de andre årsaker stor betydning: «Oppfølgingen fra universitetet/høyskolen var for dårlig» (48 prosent ved UiA mot 35 prosent nasjonalt) og «Opplevelser underveis i praksisperiode(r)» (39 prosent ved UiA mot 27 prosent nasjonalt).

Overordnet mener studieledelsen likevel at relasjonsbygging er deres viktigste verktøy, og flere aktører bekrefter dette. ALU mener selv de nyter respekt i fagmiljøene, og de sier det er «en kultur for lektorutdanning, med en vilje til å samarbeide og et ønske om å bidra til en god lektorutdanning». Studieledelsen opplever at de møter velvilje når de ønsker endringer, og sier det stadig settes ned ad hoc grupper for å forbedre spesifikke aspekter i studieprogrammet. Etter spørsmål fra komiteen bekrefter studieledelsen likevel at det noen ganger kan bli mye endringer over tid, og at dette kan være en utfordring.

UiA fremhever samarbeid med skolene som en styrke ved studieprogrammet sitt. ALU sier de har prioritert å arbeide tett med få skoler (pr. 2021 har lektorutdanningen 11 partnerskoler på ungdomstrinnet og 11 partnerskoler i videregående skole), så skolene er et profesjonsfelleskap som tar imot mange studenter i intense perioder. Partneravtalen er en tydelig skriftlig avtale, og i tillegg anvendes en nettside samt Teams for informasjonsflyt. UiA bidrar med kompetansepakker (som veilederkurs) for alle lærere ved skolen og er i tett samarbeid med skoleeier om hvilke skoler de bør arbeide med. UiA peker på flere faste samarbeidsarenaer mellom ALU, faglærere på campus og partnerskolenes rektorer, praksiskoordinatorer og praksislærere. Det er utarbeidet et detaljert årshjul for samarbeidet, rollefordeling er tydeliggjort i studiet og progresjonsplan er under revidering. Skolene bekrefter det gode samarbeidet som noe helt spesielt på institusjonsbesøk. Kompetansepakkene kombinert med mulighet for å reise bort under skoleovertakelse er viktige insentiver for samarbeidet. De fremhever også at UiA bruker evalueringer fra studenter og skoler aktivt og mener det har skjedd stor utvikling over tid. Fag- og pedagogikklærerne på UiA har sine faste skoler hvor de følger opp studenter over år. UiA samarbeider også med praksisskolene om forskning og utdanning, og representanter fra praksisfeltet bidrar inn i undervisningen på campus. Spørreundersøkelsen blant ledere i skolen støtter inntrykket fra institusjonsbesøket: Respondenter ble bedt om å vurdere påstanden «Alt i alt er det et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen» og 89 prosent av respondentene fra skoler som samarbeidet med UiA svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». Dette er den klart høyeste andelen. Den nasjonale andelen var 64 prosent.

Når det gjelder samarbeid med andre UH-institusjoner, fremhever UiA deltakelse i UHR lærerutdanning, Nasjonalt fagorgan for lektorutdanning 8–13 og praktisk-pedagogisk utdanning for allmennfag, i tillegg til en del andre nasjonale arenaer. De påpeker også at de via disse rådene får innpass i utvalg og arbeidsgrupper, men innrømmer at de har utviklingspotensial i å videreformidle erfaringer fra slike sammenhenger i eget fagmiljø.

9.2.1 Komiteens vurdering

Mange av utfordringene med koordinering på tvers av fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis i en matrisemodell kunne gjort seg gjeldende i større grad enn det tilsynelatende gjør ved UiA. UiA presenterer en overbevisende organisasjonsstruktur der det er tydelige rolleavklaringer og ansvarsbeskrivelser. Dette tydeliggjøres og dokumenteres i forbillige planer og retningslinjer på tvers av ulike aktører i utdanningen. Slik synes UiA å ha greid å utnytte matriseorganiseringens fordeler og samtidig å begrense dens ulemper gjennom god og tydelig styring. Det kan likevel synes som at noen av disse dokumentene bare i noen grad er kjent og anvendt av enkelte aktører, og UiA kan vurdere å prioritere og aktualisere noen av disse planene tydeligere i kommunikasjonen sin på tvers av aktører. Det kan også synes som koblingene til fagfakultetene og disiplinlagene er noe løsere og delvis utenfor ALUs kontroll.

Komiteen registrerer også ALUs tydelige fokus på samarbeid og relasjonsbygging som avgjørende for organiseringen av lektorutdanningen og ser at en godt planlagt bruk av møter er viktig i dette arbeidet. Komiteen vurderer at dette bidrar til en helhetlig tankegang relatert til progresjon og ansvarsfordeling av utdanningens ulike bestanddeler. Det kan se ut til at dette kan tilskrives en kombinasjon av at UiA er en institusjon som kjennetegnes av at lærerutdanning er prioritert fra sentralt hold (noe UiAs «Strategiplan for lærerutdanningene 2021–2024» også tyder på), og at ALU som sentral aktør har handlingsrom, myndighet og anerkjennelse i organisasjonen til å gjøre nødvendige endringer.

I tillegg ser det ut til at det ved UiA er et fagmiljø som er i stadig utvikling og som anvender evalueringer til å gjøre regelmessige lektorutdannings-vennlige tilpassinger av studiet. Kurstilbudet for ansatte ved lektorprogrammet er også forbillig i denne sammenhengen, med egne moduler for lærerutdannere som inngår i kurstilbudet fra universitetspedagogikk og et «velkommen til lærerutdanning»-kurs til nye ansatte. UiA har også positive erfaringer med delte stillinger og hospiteringsordning for faglærere som ønsker å oppdatere praksiserfaringen sin.

Komiteen stiller likevel spørsmål ved om omstillingsiveren noen ganger kan være litt stor, og om man setter i gang for mange eller hyppige tiltak på en gang. Dette kan gå ut over graden av samkjøring på tvers av alle aktørene og kan føre til at enkelte tiltak og strukturer ikke er kjent blant alle aktører. I refleksjonsnotatet erkjenner UiA dette, men argumenterer også for at lektorutdanningen ved UiA er relativt ny, og at justeringer er nødvendig i et nytt studieprogram.

På samme måte synes UiA også å ha et svært velfungerende samarbeid med praksisfeltet som går utover informasjonsutveksling og over i reelt samarbeid og felles læring. Det kan virke som det er praksisopplæringen som er kjernen i dette samarbeidet, at man greier å opprettholde et nært samarbeid ved å ha et lite antall praksisskoler der skolene blir brukt som viktige partnere i utviklingen av innhold i LU og der hele skolen er profesjonelle partnere og lærerutdannere, med et stort antall lærere med veilederutdanning for eksempel. Endel tiltak som ser ut til å fungere godt er spesifikke og gjentakende møter, ansvarsavklaringer og spesielle roller knyttet til dette samarbeidet. Komiteen ser med spesiell interesse på ordningen med faste skoler på faste ansatte for å stabilisere dette samarbeidet.

9.3 Helhet og sammenheng

UiA argumenterer for at studiemodellens matriseorganisering er en styrke, da det gjør at aktører på tvers er opptatt av lektorutdanningen. De peker likevel på noen utfordringer med sambruk av emner. Når lektorstudenter og PPU-studenter går sammen i profesjonskursene på tredje studieår, har lektorstudentene mer praksis- og profesjonsfagskompetanse enn PPU-studentene, mens PPU-studentene har et sterkere disiplinlig utgangspunkt. Studiemodellen gjør også at lektorstudentene har ett års pause fra profesjonsstudiene og møter et nytt kull med PPU-studenter i fjerde studieår. Det er utfordrende å trekke linjer et helt år tilbake for lektorstudentene, og læringsmiljøet må etableres på nytt. UiA påpeker likevel at faglærerne er veldig observante på disse utfordringene, og studentene på institusjonsbesøk opplever ikke sambruk av profesjonsfagene med PPU-studentene som problematisk, men som en fordel. Overordnet opplever studentene god helhet og sammenheng i de profesjonsfaglige delene av studiet, noe som ifølge UiA støttes i emneevalueringer i pedagogikk våren 2019 og 2021, der de benyttet en spørreundersøkelse spesifikt om dette (Hammerness m.fl., 2014).

Dette understøttes også av NOKUTs underviserundersøkelse der de som underviser på emner i profesjonsfag, blant annet ble spurt: «I emnet du underviser i, i hvilken grad ...?» Tabell 9-2 viser andelen UiA-undervisere som svarte «i stor grad» eller «i svært stor grad».

Tabell 9-2: Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «I emnet du underviser i, i hvilken grad ...?». Prosent. (Kilde: NOKUTs underviserundersøkelse)

	UiA	Nasjonalt
Brukes undervisningsmetoder som lektorstudenter selv kan bruke som lærere?	62 %	70 %
Brukes eksempler fra praksisfeltet i undervisningen (case, video, transkripsjoner, elevarbeid, oppgaver etc.)	77 %	69 %
Brukes lektorstudentenes erfaringer fra praksis i undervisningen?	58 %	59 %
Brukes oppdatert kunnskap fra skolen i utvikling av emnet?	69 %	65 %
Legger plasseringen av emnet i studieløpet godt til rette for lektorstudentenes faglige utvikling?	50 %	67 %
Har du kjennskap til hva som foregår på lektorstudentenes øvrige fag/emner?	15 %	27 %

UiA ligger rundt de nasjonale tallene på de første spørsmålene om undervisningen i profesjonsfagene, men lavere på spørsmål om det organisatoriske og kjennskap på tvers av emner. UiA sier at det jobbes kontinuerlig med å styrke fagdidaktikkens posisjon, blant annet gjennom utarbeidelse av stillingsutlysninger og ved at representanter fra ALU har en plass i ansettelseskomiteene.

Når det gjelder sambruk av disiplinfagene, fremhever ALU at matrisemodellen gir «faglighet på alle områder», og det har vært viktig for UiA at hvert av disiplinfagene skal bestå som det faget det er for disiplinstudentene. Fagkoordinatorene mener det kan være utfordrende å få til god progresjon i disiplinfaget når man må ta hensyn til strukturen i studiemodellen, der for eksempel fagdidaktiske emner må inn. Studentene på institusjonsbesøket synes imidlertid at det kan være utfordrende at undervisningen i disiplinfagene ikke er tilpasset lektorstudentene. Dette bekreftes delvis i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter, der 21 prosent svarte at studiefagene er

tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold i stor eller svært stor grad (nasjonalt 19 prosent), mens 47 prosent svarte at studiefagene i stor eller svært stor grad er tilpasset lektorstudentene med tanke på organisering (nasjonalt 30 prosent). Lektorstudenter på realfag opplever mer tilpassing av faglig innhold (41 prosent) enn lektorstudenter på samfunnsfag (5 prosent), mens begge disse gruppene opplever organisatorisk tilpassing i ganske stor grad. På institusjonsbesøk får vi et noe annet bilde, der peker særlig studentene i historie og realfag på at dette kan være utfordrende i tidlige praksisperioder.

Tabell 9-3: Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «I hvilken grad er emnet tilpasset lektorstudentene, med tanke på ...?». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter og undervisere av lektorstudenter)

	Studenter UiA	Studenter nasjonalt	Undervisere UiA	Undervisere nasjonalt
Faglig innhold	21 %	19 %	64 %	40 %
Organisering	47 %	30 %	77 %	45 %

Spørreundersøkelsen blant underviserne ved UiA viser imidlertid at de anser at de tilpasser undervisningen i studiefagene i større grad enn slik studentene oppfatter det: 64 prosent mener studiefagene i stor eller svært stor grad er tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold, og 77 prosent mener studiefagene i stor eller svært stor grad er tilpasset lektorstudentene med tanke på organisering (28 respondenter). Dette spriket mellom studentenes og underviserens opplevelse av tilpasning ser vi også nasjonalt. Studieledeelsen og ALU bekrefter at det er varierende bevissthet i de ulike fagmiljøene om at de er lærerutdannere, og at tilpassing til lektorstudentene har vært en gjentakende utfordring, aktualisert på nytt med *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. De påpeker likevel at enkelte fagretninger er helt avhengige av lektorutdanningen, og etter at denne utfordringen ble påpekt av komiteen, presiseres det i refleksjonsnotatet at emneporteføljen i matematikkfaget endres for lektorstudentene fra høsten 2022.

UiA sier de arbeider for å utvikle god helhet og sammenheng gjennom bestemte ordninger som er beskrevet i det lokale *kvalitetssystemet*, og dette gjelder for alle studieprogram ved UiA. Her spesifiseres for eksempel bestemte evalueringsordninger og felles møtearenaer. Særlig kravene om årlig evaluering av emner og studiet som helhet er viktig, mener de. Andre systemiske tiltak for helhet og sammenheng er ulike dokumenter og retningslinjer utviklet ved UiA, som beskrevet under punkt 9.2. Hvert semester gjennomføres også semesteroppstartsamling for studentene («Hvor er du nå i studiet»). Da presenteres semesterplanen for hvert kull, med gjennomgang av profesjonselementene som hører til det spesifikke semesteret.

UiA fremhever også organiseringen av praksisopplæringen som et viktig sammenbindende element i utdanningen, og de mener det er en styrke at studentene får mye praksis tidlig i studieløpet. Alle praksisperiodene er knyttet til profesjonsfaget. Første og andre studieår deltar studentene i obligatoriske profesjonsfaglige samlinger som forberedelse og etterarbeid til hver praksisperiode. Disse er ikke studiepoengbelagt, men sammen med praksisperioden erstatter arbeidskrav som disiplinstudentene har. Studentene på institusjonsbesøket sier de hadde lite utbytte av profesjonssamlingene, og i prosessen med denne evalueringen er disse nå blitt lagt noe om i studieåret 2021–2022.

Praksisopplæring i femte semester er knyttet til en FoU-oppgave med tverrfaglig tema, og praksisperioden kulminerer i en uke skoleovertakelse. Alle studenter i en seminargruppe i

pedagogikk er ute på en skole, og pedagogen følger opp sin egen gruppe på den samme skolen år etter år. ALU sier at det er satt av ressurser til Institutt for pedagogikk for oppfølging av praksis, og at det nærmest er et krav at all aktivitet for pedagogene ryddes bort disse ukene. Pedagogene har arbeidsplass ved skolen i flere uker mens store grupper av studenter er utplassert der. De sier dette gjør samarbeidet med praksis, samt oppfølgingen av den enkelte student, mye bedre. De mener ressursene de sparer på å reise rundt på mange ulike skoler i løpet av de seks ukene, dekker dette. Skolene bekrefter at dette fungerer godt, men at det er en smertegrense for hvor mange studenter de er i stand til å ta imot, og at det er viktig at studentevalueringer brukes aktivt for å vurdere om studentene får god nok oppfølging når de er utplassert i så store grupper, eller om man må utvide med en ekstra skole.

Den neste seksukers-praksisen er ikke før åttende semester, og ALU peker på organisatoriske utfordringer i matrisemodellen (knyttet til utveksling i syvende semester etc.) som grunn for dette oppholdet mellom praksisperiodene. Praksis i åttende semester knyttes til en FoU-oppgave i et selvvalgt tema, og praksisperioden følges opp av fagdidaktikerne. Studentene får minst ett besøk i hvert av sine fagdidaktiske fag, og det er tett kontakt med studentene i denne perioden. Selv om studentene nå er spredt på flere skoler med individuell eller parpraksis, mener fagkoordinatorene praksisbesøkene fungerer godt, og at det er tydelig hva agendaen for praksisbesøk skal være. Etter innspill fra fagmiljøene arbeider ALU med modeller for å redusere antall praksisskoler i denne perioden.

Under institusjonsbesøket ga studentene uttrykk for at de generelt var godt fornøyde med praksis selv om de ser at opplevelsen kan variere for studentene. Dette bekreftes i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. Respondentene ble bedt om å vurdere en rekke påstander knyttet til organisering av deres siste praksisperiode. Tabell 9-4 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 9-4: Organiseringen av din siste praksisperiode. Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter.)

	UiA	Nasjonalt
Jeg fikk den informasjonen jeg trengte i forkant	64 %	50 %
Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet	78 %	71 %
Jeg ble godt faglig forberedt til praksisperioden	49 %	44 %
Praksislærer kjente godt til innholdet i utdanningen min	46 %	46 %
Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme	79 %	74 %

En høyere andel av UiA-studentene – enn nasjonalt – er fornøyde her, og de er også godt fornøyde med kvaliteten på praksisopplæringen (se Tabell 9-5).

Tabell 9-5: Opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode. Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiA	Nasjonalt
Veiledning fra praksislærer var nyttig	82 %	77 %
Veiledning fra praksislærer og fagansatte framsto koordinert	59 %	53 %
Praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner	82 %	79 %
Jeg ble godt inkludert i det faglige fellesskapet på praksisskolen	56 %	56 %
Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode	85 %	78 %

Til sist er UiA-studentene også blant de som i størst grad opplever god progresjon i praksisperiodene (67 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» mot 45 prosent nasjonalt), at rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre (47 prosent mot 32 prosent nasjonalt) og at plasseringen av praksisperiodene i studieløpet legger godt til rette for deres faglige utvikling som lærer (63 prosent mot 35 prosent nasjonalt).

9.3.1 Komiteens vurdering

Ved UiA spiller organisering, styring og samarbeid mellom ulike aktører en viktig rolle for å skape helhet og sammenheng i et matriseprogram. Ulike planer og dokumenter som beskrevet i punkt 9.2 ser ut til å være gode tiltak for å tydeliggjøre ansvar for utdanningens ulike deler og for å synliggjøre en progresjon i utdanningen. Dette gjelder også i samarbeid med praksisfeltet. UiAs studiemodell virker slik å være bygget opp på en kompleks, men helhetlig måte. Alle elementer i modellen er satt i sammenheng, og det virker å være god oversikt over ulike elementer på tvers av disiplin-fag, profesjonsfag og praksis.

Selv om UiA peker på noen utfordringer med å skape helhet og sammenheng knyttet til modellens matriseorganisering, utviser de god oversikt over modellens mangler. De har gode tiltak på plass, eller underveis, for å bøte på disse. Profesjonsrettingen av enkelte av disiplin-fagene er en av tingene UiA kan arbeide mer med. Det er også strukturelle elementer ved studiemodellen som virker uheldige, for eksempel oppholdet i profesjonsfaget mellom femte og åttende semester og muligens også samkjøringen med PPU-studentene, der det er litt uklart for komiteen om alle ulemper med en slik organisering i tilstrekkelig grad er undersøkt. Det er vanskelig å vite om eventuelle endringer i slike strukturer vil gi andre og nye utfordringer, men UiA bør antakelig vurdere om man kan løse dette på andre måter.

Komiteen er begeistret for hvordan UiA har organisert de ulike praksisperiodene, og særlig praksisperioden i femte semester fremstår som innovativ med tanke på å få til sammenheng mellom undervisning på campus og i praksis. Det er derfor interessant at studentene i spørreundersøkelsen er svært fornøyde med praksisopplæringen, med tanke på spørsmål om organisering og kvalitet.

UiA virker å ha god informasjon om hvordan studentene erfarer helhet og sammenheng i utdanningen. I tillegg til studieevalueringer og Studiebarometeret er det positivt at de også har anvendt en forskningsbasert spørreundersøkelse nettopp for å måle helhet og sammenheng i studiet.

9.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

UiA sier de jobber kontinuerlig med at lektorstudentene skal utvikle en dobbel identitet. Noen av fagkoordinatorene mener at studentene har en tydelig lektoridentitet, mens pedagogene påpeker at det kan være problematisk at det er lite profesjonsfokus de første årene, og at profesjonssamlingene ikke erstatter dette fullt ut. Siden disiplin-fagene utgjør hoveddelen av lektorutdanningen, er arbeidet med og i disiplin-fagene svært viktig for utvikling av profesjonsidentitet, sies det. Dette støttes i funn fra undersøkelsen av aktive lektorstudenter ved UiA, der beskjedne 12 prosent oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «Å studere både studiefag og profesjonsfag gir meg følelsen av å falle mellom to stoler» (mot 39 % nasjonalt). Det kan virke som studentene ved UiA føler tilhørighet til lektorprogrammet tidlig i studieløpet: I spørreundersøkelsen blant aktive

lektorstudenter ble respondenter spurt om hvordan de opplevde det første året som lektorstudent. 62 prosent av UiA-respondentene svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden «Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter» (nasjonalt 51 prosent) og 61 prosent i påstanden «Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter» (nasjonalt 55 prosent). Det er altså bare små avvik mellom UiAs tall og de nasjonale tallene. På samme måte svarer 41 prosent av frafalte studentene ved UiA «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden «Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter» (nasjonalt 38 prosent) og 50 prosent i påstanden «Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter» (nasjonalt 45 prosent).

Under institusjonsbesøket fikk komiteen inntrykk av at lektorstudentene ved humsam har større tilhørighet til ALU enn studentene på realfag, som føler større tilhørighet til eget institutt, men dette støttes ikke av resultatene fra spørreundersøkelsen³⁹. Tabell 9-6 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålene om tilhørighet til henholdsvis lektor- og disiplinstudentene.

Tabell 9-6: «Du tar / har tatt fag sammen med både lektor- og disiplinstudent. I hvilken grad føler du tilhørighet til?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter.)

	Fremmedspråk	Nordisk	Realfag	Samfunnsfag
... lektorstudentene	72 %	69 %	75 %	85 %
... disiplinstudentene	21 %	6 %	17 %	10 %

Det er altså indikasjoner på at studentene ved UiA, uavhengig av fag, har større tilhørighet til lektorstudentene enn til de andre disiplinstudentene. Faktisk svarte 74 prosent av UiA-studentene at de føler tilhørighet til lektorstudentene i stor eller svært stor grad, noe som ligger noe over det nasjonalt tallet på 66 prosent. Videre var 63 prosent i stor eller svært stor grad enige i at tilhørigheten hadde blitt sterkere over tid (nasjonalt 50 prosent). Samtidig var 35 prosent i stor eller svært stor grad enige i påstanden «Å studere både studiefag og profesjonsfag styrker min tilhørighet» (nasjonalt 19 prosent), og det var ingen studenter på institusjonsbesøk som følte de hadde særlig kontakt med andre studenter på tvers av lærerutdanningsmiljøene.

UiA oppgir at antall lærerstudenter utgjør en betydelig del av UiAs studentmasse og en stor del av masterstudentene på UiA, og at de bidrar positivt til studentmiljøet. UiA legger til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen gjennom oppstartsmøte og praksisforberedende møter og egne informasjonsmøter om masteroppgavevalg- og oppgaveskriving. I tillegg settes klassene i pedagogikk i fjerdeåret sammen så langt det er mulig slik at lektorstudenter møter de samme medstudentene de gikk i klasse med et år tidligere. UiA fremhever også viktigheten av skoleovertakelsesuka i studentenes praksisperiode i tredje studieår, hvor studentene møter utfordringer knyttet til ansvaret som ligger i læreryrket. Ifølge fagkoordinatorerne for matematikk og sosiologi har de også hatt ulike mentorordninger på fagfakultetet, og de arbeider med å etablere det i norsk. De viser til et eksempel fra matematikkfaget der lektorstudenter kan få hjelp fra erfarne lektorstudenter på drop-in. Andre fag har liknende arrangementer, for eksempel GOD START ved Fakultet for humaniora og pedagogikk. UiA fremhever også studentforeningenes arrangementer som viktige, og de peker på tiltak under covid-19, slik

som å ringe til femte års studenter for å forhindre frafall. Dette er tiltak de vurderer å videreføre.

UiA mener imidlertid at bedre finansiering av lektorutdanningen nasjonalt kunne gitt rom for flere tiltak, for eksempel i form av flere emner spesielt for lektorstudenter.

9.4.1 Komiteens vurdering

Slik komiteen ser det, viser UiA overordnet til gode tiltak som ulike møter og møteplasser, mentorordninger samt strukturer i studiemodellen i seg selv for å skape tilhørighet og profesjonsidentiteter. Det ser ut til at studentforeningene ved UiA også er aktive og viktige i arbeidet med å skape tilhørighet og profesjonelle identiteter, og at UiA verdsetter arbeidet deres.

Komiteen stiller likevel spørsmål ved om de ulike tiltakene systematiseres tilstrekkelig over tid, slik at de er tydelige nok og har en tydelig nok funksjon for de ulike aktørene på UiA.

Komiteen får overordnet inntrykk av at UiA viser en forståelse av lektorstudentenes profesjonelle identiteter som mest knyttet til det profesjonsfaglige. Selv om de fremhever viktigheten av disiplinfagene, fremheves her tiltak i retning av å utvikle profesjonsidentiteter også underveis i disiplinstudiene selv om det er litt uklart hvilken rolle mentorordningen spiller i denne sammenhengen. Samtidig påpeker pedagogene utfordringer med at profesjonsdelen av utdanningen kommer for sent, så her virker det å være noen spenninger. Det ser imidlertid ikke ut til at studentene opplever konflikter mellom disiplinfaglige og profesjonsfaglige identiteter.

Det er interessant at UiA ikke ser matriseorganiseringen som en utfordring i denne sammenhengen, men heller at den gir muligheter. Når UiA peker på nasjonal finansiering som en utfordring for å opprette egne grupper for lektorstudentene, kan det kanskje likevel ligge en utfordring i denne organiseringen.

9.5 Nye lektors kompetanse og videre utvikling

UiA beskriver læreryrket som komplekst og sammensatt. For å imøtekomme skolens behov i dag mener UiA derfor at lektorstudentene må ha god fagkompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse, i tillegg til en rekke andre kompetanser som for eksempel evnen til å lære. UiA mener de legger godt til rette for at kandidatene skal utvikle disse nødvendige kompetansene og peker på at disse kompetansene er nedfelt i *Strategiplan for lærerutdanningene*, noe som viser at de er omforente om viktigheten av disse kompetansene. UiA viser til at hele 80 prosent av respondentene i Kandidatundersøkelsen (NIFU) oppgir at utdanningen er «svært relevant» for nåværende jobb, og at programevalueringen fra 2020 påpeker at studietilbudet virker å være faglig oppdatert og med tydelig relevans for videre arbeidsliv.

Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter bekrefter dette inntrykket. Der ble studentene på fjerde og femte år av lektorutdanningen bedt om å vurdere i hvilken grad lektorutdanningen hittil hadde gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse på en rekke ulike områder. På mange av disse områdene ser vi at andelen UiA-studenter som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», er noe høyere enn nasjonalt. Dette gjelder for eksempel kunnskap/kompetanse i studiefagene (83 prosent mot 72 prosent nasjonalt), læring og utvikling hos ungdom (54 prosent mot 44 prosent nasjonalt), bruk av varierte undervisningsmetoder (57 prosent mot 45 prosent nasjonalt) og det å skape gode

relasjoner med elever (56 prosent mot 45 prosent nasjonalt). Det mest markante unntaket er kunnskap/kompetanse om tilpasset opplæring (17 prosent mot 28 prosent nasjonalt).

Den samme studentgruppen fikk også spørsmålet «I hvilken grad opplever du at de ulike elementene i utdanningen så langt har forberedt deg godt til jobben som lærer?» Tabell 9-7 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 9-7: «I hvilken grad opplever du at de ulike elementene i utdanningen så langt har forberedt deg godt til jobben som lærer?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiA	Nasjonalt
Fagdidaktikken	69 %	56 %
Pedagogikken	22 %	30 %
Praksisen	96 %	89 %
Studiefag 1	51 %	59 %
Studiefag 2	49 %	44 %

En noe større andel av studentene på UiA – enn nasjonalt – vurderer fagdidaktikken positivt, mens tallene er mer som de nasjonale for de andre elementene. Interessant å merke seg her er at pedagogikkfaget kommer relativt dårlig ut, både på UiA og nasjonalt. Resultatene blant de ferdigutdannede lektorkandidatene med utdanning fra UiA (11 respondenter), viser noenlunde like andeler som for studentene, men med en enda lavere andel som opplevde at pedagogikken hadde forberedt dem godt til jobben som lærer.

Når vi ser på spørreundersøkelsen blant lektorkandidater, ser vi også at andelen UiA-kandidater som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», lå høyere enn nasjonalt på svært mange områder (dog kun 11 respondenter). Dette inkluderer kunnskap/kompetanse om skolens læreplaner, formidle fagkunnskap på en forståelig måte, planlegge og gjennomføre undervisning og klasseledelse. Her er det imidlertid også noen unntak, og det mest markante er kunnskap i undervisningsfagene. De har også en lavere andel på spørsmålene om å forholde seg kritisk til faglitteratur og å bidra til faglig utviklingsarbeid i skolen. 4. og 5. årsstudentene fikk mange av de samme spørsmålene om hvordan lektorutdanningen hittil har gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse på de ulike områdene, og større andeler av studentene fra UiA er i stor eller svært stor grad enige i påstandene enn de nasjonalt.

Kandidatene som jobber i skolen, ble også spurt om de opplever god mestring i jobben som lærer. 73 prosent av UiA-kandidatene som jobber i skolen opplever god mestring i jobben som lektor i skolen (64 prosent nasjonalt).

UiA illustrerer hvordan studiemodellen har en bevisst progresjon for utvikling av studentenes kompetanse. Fagkompetanse utvikles gjennom hele studiet, og flere aktører peker på at lektorstudentene får samme disiplinfaglige kompetanse som dispiplinstudentene, selv om det altså er noen utfordringer med å relatere dette til skolefagene og nyere undervisningsmetoder. Noen påpeker også at det ikke er alle fagkombinasjoner som er gunstige med tanke på jobb i skolen. Didaktisk og pedagogisk kompetanse har et spesielt fokus i profesjonsfaglige samlinger første og andre år og videre i profesjonsfaget tredje og fjerde studieår, i tillegg til i praksis. Studieledeelsen sier likevel at det er plasstrengsel i profesjonsfagene, og at det er mye de gjerne skulle tilbudt som de ikke får til. Derfor har de opprettet endel frivillige tilbud, for eksempel knyttet til samarbeidslæring og profesjonsfaglig digital kompetanse. UiA oppgir at de i løpet av

prosessen med denne evalueringen har innført to dager med spesielt fokus på å knytte praksiserfaringer til teori og profesjonsfaglig digital kompetanse. Forskningskompetanse utvikles spesielt i arbeidet med FoU-oppgaver og masteroppgaven. UiA peker likevel på metodeopplæringen som en svakhet ved studiemodellen. Metodeopplæringen er lagt til fagfakultetene, og fagkoordinatorerne bekrefter at det er variasjoner på tvers av fag på dette området. Studentene på institusjonsbesøk bekrefter også at de får for liten eller varierende kompetanse i forskningsmetode.

Masteroppgaven ved UiA skrives i femte studieår, og lektorstudentene kan velge mellom disiplindefaglig og fagdidaktisk tema. Både studenter, ALU og fagkoordinatorer mener studentene har stor valgfrihet når det gjelder disiplindefaglig eller fagdidaktisk master, og fagkoordinatorer påpeker også at profesjonsrelevansen må skrives fram i en disiplindefaglig master. UiA mener det må tolkes vidt at masteroppgaven skal være profesjonsrelevant, og de er opptatte av at lektorstudentene skal utvikle både disiplindefaglig og praktisk-pedagogisk kompetanse. I 2021 leverte 18 lektorstudenter disiplindefaglige masteroppgaver, mens 26 leverte fagdidaktiske masteroppgaver, noe som er en langt større andel enn nasjonalt. ALU mener likevel det er et potensial for å få flere til å velge fagdidaktisk master, og at dette i stor grad henger sammen med utfordringer knyttet til at dette krever annen metodisk kompetanse, søknad til NSD etc., og at det avskrekker noen studenter.

Skolene er ikke involvert i studentenes masterarbeid, men UiA ser at det etter hvert kan bli behov for et mer systematisk samarbeid med praksisfeltet om å skaffe skoler til datainnsamling til didaktiske oppgaver, samt at praksisfeltet kan involveres mer med tanke på hva som kan være aktuelle tema for masteroppgaver. De arbeider også med et økende behov for veilederkompetanse innen didaktisk veiledning av masteroppgaver for lærerstudenter, og det planlegges en egen modul for opplæring av faglærere i lærerutdanningene. UiA planlegger også å etablere en årlig arena for samarbeid mellom fagmiljøene på campus og praksisfeltet om tema for masteroppgaver (såkalt «mastertorg»).

9.5.1 Komiteens vurdering

UiA legger an en bred forståelse av lektorstudenters behov for kompetanse og fremhever behovet for å lære for fremtidens skole. Det er en styrke at de ulike aktørene i lærerutdanningen ved UiA er omforent om disse kompetansene, noe strategidokumentene kan tyde på. UiA mener de tilrettelegger godt for at lektorstudentene kan oppnå den nødvendige kompetansen gjennom lektorutdanningen på UiA, og de tydeliggjør hvor de ulike kompetansene er prioritert på ulike steder i studiemodellen. Spørreundersøkelsene bekrefter at UiAs kandidater og studenter for en stor del er enige i at de får den kompetansen de trenger, og her kommer UiA stort sett relativt godt ut, nasjonalt sett. Komiteen vurderer at lektorutdanningen ved UiA gir studentene sine en solid kompetanse, men med noen svakheter som de selv påpeker. En ting UiA ikke har påpekt, men som komiteen er nysgjerrig på, er hvordan man vurderer at lektorstudentene slipper unna noen disiplindefaglige arbeidskrav mens de er i praksis: Fører det til andre faglige krav for lektorstudentene enn disiplindefagligene? Dette er interessant med tanke på at kandidatene med utdanning fra UiA i mindre grad enn kandidater nasjonalt opplever at utdanningen har gitt dem tilstrekkelig kunnskap i undervisningsfagene.

UiA ser på masteroppgaven som en viktig avsluttende og oppsummerende komponent der mye av den kompetansen en lektorstudent skal ha, fremstilles. De har en bred forståelse av profesjonsrelevans selv om de argumenterer for arbeidet med å få flere til å skrive en

fagdidaktisk master. Det ser likevel ut til at UiA har utfordringer med å systematisere og sikre lektorstudentenes forskningsmetodiske kompetanse, og det er fint at de selv påpeker dette og har intensjoner om å følge det opp.

Videre viser UiA en kritisk og åpen innstilling til eget studieprogram når de peker på at de har utviklingspotensial når det gjelder veilederkompetanse på didaktisk rettede masteroppgaver, og at de arbeider med å involvere partnerskolene mer i dette arbeidet. Det fremstår som at det er utviklet en kultur ved UiA som gjør det mulig å tilby kurs for egne ansatte og der ansatte er åpne for å videreutvikle egen manglende kompetanse på områder knyttet til undervisning.

9.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

UiA fremstår som en institusjon der lektorutdanningen er godt forankret sentralt og inngår som en viktig del av universitetets studieportefølje. Dette er en viktig forutsetning for å få til et godt lektorprogram. Ved UiA ser det ut til å følges opp av klare strukturer, ledelse og systematisering av retningslinjer og rolleavklaringer. Det fremstår som at UiA har greid å bygge en kultur for lektorutdanning i betydningen av å etablere gode strukturer, men også ved å jobbe med relasjoner og samarbeid. Dette gjelder i stor grad samarbeidet med praksis og i noen grad også knyttet til campus og fokuset på planer for helhet og sammenheng. Det kan imidlertid virke som at samarbeid med praksisfeltet er prioritert, og at helhet på campus er noe mindre vektlagt eller i større «flyt». Komiteen er også oppmerksom på at vi ikke snakket med noen av de som underviser i disiplin-fag eller «vanlige» fagdidaktikere, kun fagkoordinatorer som er tettere på ALU. Dette kan selvfølgelig påvirke hvor helhetlig studieprogrammet fremstår. På samme måte snakket vi heller ikke med praksislærere, kun praksiskoordinatorer i skolen. UiA presiserer at de utvalgte representantene er tett på studieprogrammet, men mener samtidig at det nettopp er en styrke at fagmiljøet er tett sammenfiltret, for eksempel det at fagkoordinatorer ofte underviser både i disiplin-fag og i fagdidaktikk og slik sett har god oversikt over lektorutdanningen.

Vi ser også at ALUs lydhørhet overfor alle aktører og iveren etter å gjøre endringer til det bedre muligens kan gå på bekostning av klarhet og tydelighet i organiseringen: at når for mange ting endres kontinuerlig, blir det mer utydelig hva som er gjeldende praksis, og implementering av tiltak ut i alle ledd av organisasjonen kan være mangelfull.

Vi registrerer også at UiA har brukt prosessen med denne evalueringen godt, og at de i refleksjonsnotatet fremhever spesifikke aspekter de har fått tilbakemelding på og som de ønsker å arbeide videre med. Basert på komiteens vurderinger over anbefaler vi UiA å gå videre med dette arbeidet og vi anbefaler at UiA

- sikrer økt sammenheng på campus. Dette handler for eksempel om at dokumenter og planer som brukes for å samkjøre utdanningen på tvers av aktører, er godt kjent og brukt av alle.
- bedrer informasjonsflyten. Selv om UiA har gode verktøy og tydelige planer, er det et potensiale for å unngå forvirring blant studentene gjennom tydeligere kommunikasjon og deling av kunnskap mellom alle aktører.
- viderefører det gode arbeidet med praksisskolene og også involverer de mer i arbeidet med utvikling av studiet, særlig knyttet til plan for profesjonsutvikling, men også knyttet til studentenes masteroppgaver.

- avklarer hvilke tiltak som skal iverksettes eller videreføres og arbeide systematisk med disse over tid, heller enn å iverksette nye tiltak for hyppig. Dette innebærer dermed også varsomhet knyttet til de to neste anbefalingene.
- ser nærmere på det som fremstår som noe uheldige strukturer i studiemodellen, for eksempel oppholdet i profesjonsfaget mellom femte og åttende semester, metodeundervisningen og muligens også samkjøring av undervisning med PPU-studentene – og se om det er mulig og ønskelig å gjøre endringer på dette. Dette handler også om å vurdere om det er områder knyttet til studentenes kompetanse som bør dekkes bedre, for eksempel knyttet til profesjonsfaglige digital kompetanse, eller disiplinfagenes kobling til skolefagene.
- ser nærmere på enkelte tiltak, for eksempel mentorordningene, og se om disse kan systematiseres i større grad over tid, slik at de er tydelig nok og har en tydelig nok funksjon for de ulike aktørene på UiA. Dette handler også om å få et mer helhetlig blikk på, og forståelse av, hvordan man arbeider med lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet ved UiA.

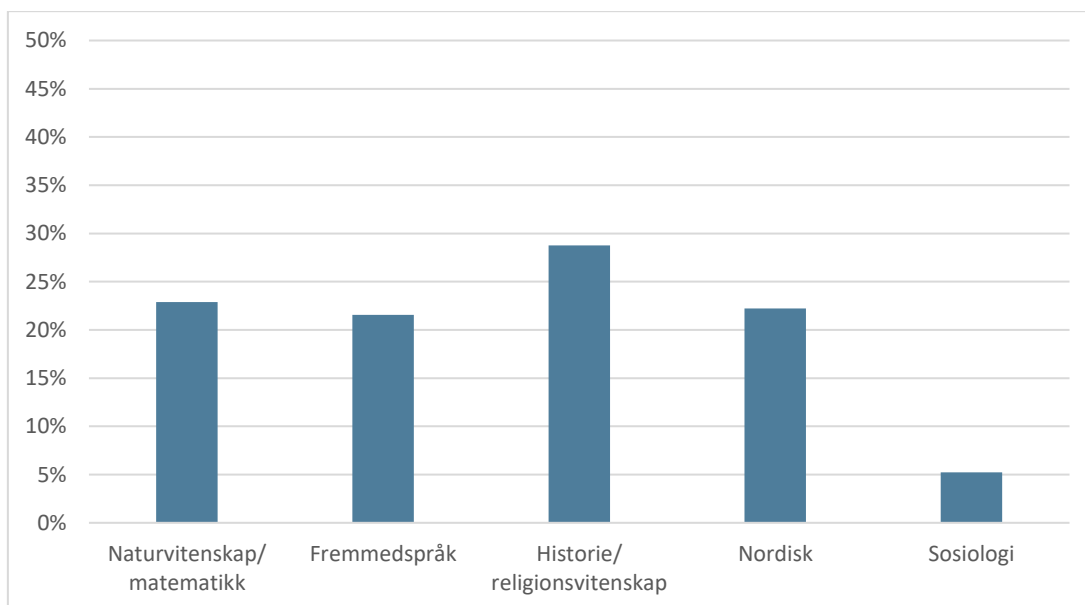
10 Lektorutdanning ved Universitetet i Bergen

10.1 Innledning

Universitetet i Bergen ble formelt opprettet i 1946 og åpnet i 1948. Høsten 2021 hadde universitetet 20 818 registrerte studenter og totalt 4 215 årsverk (Kilde: DBH). UiB startet opp med lektorutdanning i 2004 og har i dag fem studieprogram: Fremmedspråk, Historie eller religion, Naturvitenskap og matematikk, Nordisk og det nyopprettede programmet Samfunnsfag. Tre av studieprogrammene har underliggende studieretninger.

Høsten 2021 var det 765 registrerte studenter på lektorutdanningen ved UiB (Kilde: DBH). Disse studentene fordeler seg relativt jevnt over studieprogrammene, som vi ser i Figur 10-1.

Figur 10-1: Andel lektorstudenter per studieprogram på UiB høsten 2021. (Kilde: DBH)



Det største studieprogrammet er historie/religionsvitenskap, fulgt av naturvitenskap og matematikk, nordisk og fremmedspråk. Sosiologi er klart minst.

UiBs lektorutdanning består av to undervisningsfag (disiplinfag), profesjonsfag (pedagogikk og fagdidaktikk) og 100 dager praksis. Utdanningen inkluderer også en masteroppgave av varierende omfang. Ved Humanistisk fakultet (HF) er denne på 60 studiepoeng, mens den på Matematisk-naturvitenskapelig fakultet (MN) er på 30 studiepoeng med mulighet for å utvide til 60 studiepoeng. Hvert studieprogram eies av sine vertsfakulteter, mens hovedansvaret for utdanningen ligger hos en styringsgruppe. Under viser vi studiemodellen for lektorprogrammene ved Det humanistiske og Det samfunnsvitenskapelige fakultet (Tabell 10-1) og studiemodellen for lektorprogrammet ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (Tabell 10-2).

Tabell 10-1: Studiemodell for lektorprogrammene ved Det humanistiske og Det samfunnsvitenskapelige fakultet. (Kilde: UiB)

Studieprogram/ studieretning						Lektorprogram for Framandspråk, Historie eller Religion, Nordisk og Samfunnsfag (sosiologi)					
Semester		Emne (tal på studiepoeng)						Praksis (tal på dager)			
5. studieår											
10. semester		Masteroppgåve (30)									
9. semester		Masteroppgåve (30)									
4. studieår											
8. semester		Fag 1 (10)	Fagdid. i fag 1 (10)			Pedagogikk (10)		40			
7. semester		Fag 1 (15)	Fag 1 (10)			Fagdid. i fag 2 (5)		28			
3. studieår											
6. semester		Fag 1 (15)	Fag 2 (10) med Bacheloroppgåve			Fagdid. i fag 1 (5)					
5. semester		Fag 2 (15)		Fag 2 (5)		Fagdid. fag 2 (5)	Pedagogikk (5)	12			
2. studieår											
4. semester		Fag 2 (15)				Fag 2 (15)					
3. semester		Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fagdid. i fag 1 (5)		Pedagogikk (5)		8			
1. studieår											
2. semester		Fag 1 (15)				Fag 1 (15)					
1. semester		Ex. phil. (10)		Ex. fac. (10)		Pedagogikk (10)		12			

Tabell 10-2: Studiemodell for lektorprogrammet ved Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet. (Kilde: UiB)

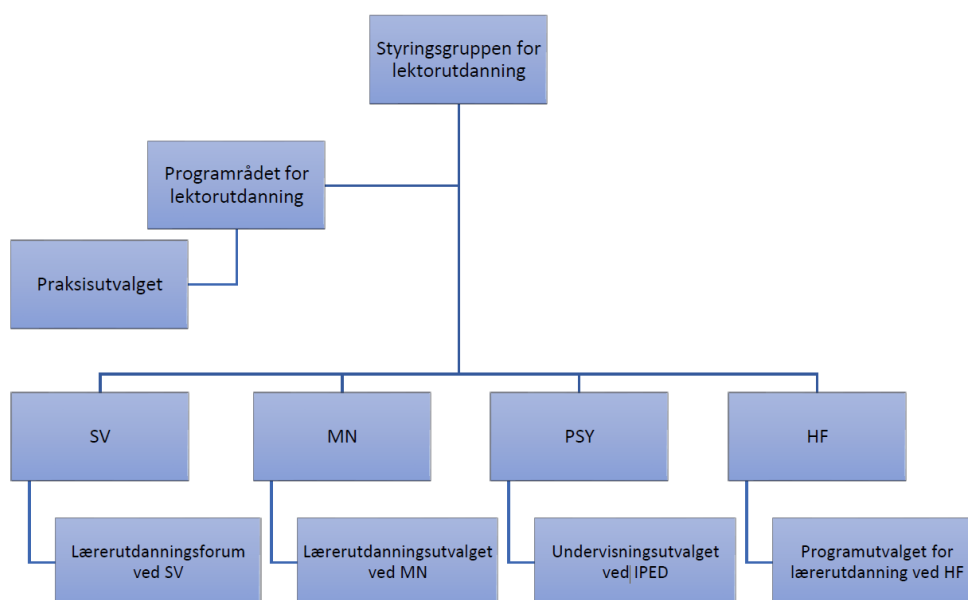
Studieprogram/ studieretning					
Lektorprogram for Naturvitenskap og matematikk					
Semester	Emne (tal på studiepoeng)				Praksis (tal på dager)
5. studieår					
10. semester	Masteroppgåve (30)				
9. semester	Mastervalg (10)	Mastervalg (10)	Fag (10)		
4. studieår					
8. semester	Mastervalg (10)	Fagdid. fag 2 (5)	Fagdid. fag 1 (5)	Pedagogikk (10)	30
7. semester	Fag (10)	Fagdid. fag 2 (10)	Fagdid. fag 1 (10)		49
3. studieår					
6. semester (utenl.)	Val (10)	Ex. phil. (10)	Mastervalg (10)		
5. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Matematikk- eller naturfagsdid. (5)	Pedagogikk (5)	7
2. studieår					
4. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)		
3. semester	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)	Naturfagsdid. (5)	Pedagogikk (5)	7
1. studieår					
2. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)		
1. semester	Fag 1 ⁴⁰ (10)	Fag (10)	Pedagogikk (10)		7

Andelen lektorstudentene på disiplinene de tar, målt opp mot det totale antallet studenter på disse disiplinene, varierer en god del mellom studieprogrammene. Lektorstudentene utgjør knappe 50 prosent på nordisk, om lag 30 prosent på de fleste andre og drøye 10 prosent på realfag. Vi gjør oppmerksom på at dette er estimater, og at de gjelder for studieåret 2020/21. (Kilde: UiB) ²⁵

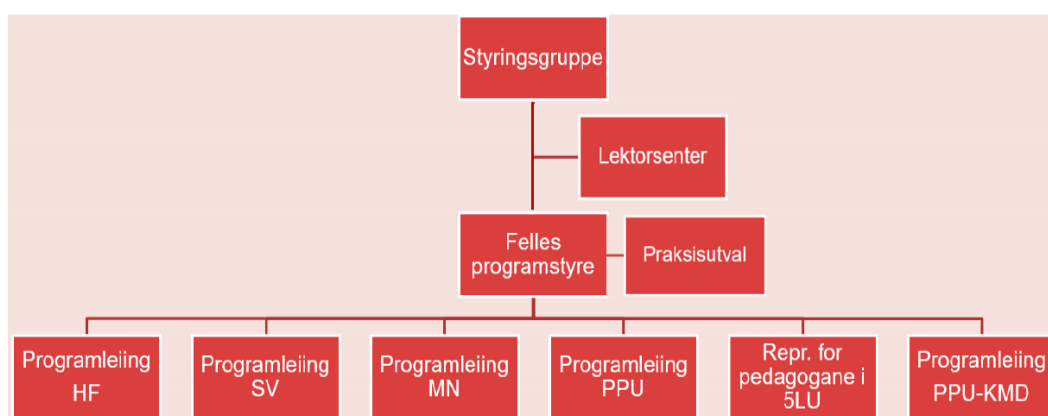
10.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Ved UiB har HF, MN og Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV) ansvaret for sine respektive lektorprogram, og hvert av lektorprogrammene har sine lærerutdanningsutvalg/programutvalg. Instituttene/fakultetene har ansvar for og forvalter disiplinfgene og fagdidaktikk i de respektive fagene. Styringsgruppen for LU har overordnet ansvar for prinsipper for ressursfordeling og vedtak av strategisk betydning, og består av prorektor, visedekaner, to skoleiere og studentrepresentanter. Programstyret for LU koordinerer bl.a. arbeidet med studieplaner. Praksisutvalget er et tverrfakultært rådgivende underutvalg der skoleiere og studenter er representert. Figur 10-2 viser ledelsesstrukturen for lektorutdanningen, slik den var da UiB sendte inn selvevalueringen sin i juni 2021. Imidlertid vedtok UiB ny ledelsesstruktur i juni 2021 (Figur 10-3). Programrådet er erstattet av et programstyre, og lektorsenteret er kommet inn som nytt element.

Figur 10-2. Ledelsesstruktur for lektorutdanningen ved UiB i april 2021. (Kilde: UiB)



Figur 10-3: Ledelsesstruktur for lektorutdanningen ved UiB i august 2021. (Kilde: UiB)



En styrke med organiseringen av UiBs lektorprogram fremhevet av institusjonen selv, er det store handlingsrommet som matriseorganiseringen av utdanningen gir det enkelte fakultet

og institutt. Ansatte beskriver fordeler med det de kaller Bergensmodellen, som kjennetegnes av stor lokal økonomi, som gir ansatte stort handlingsrom og innebærer lite styring ovenfra. Dette gjør at disiplin-faget står svært sterkt, og den fakultetsvise plasseringen av faget kan åpne for mer samspill mellom fagdidaktikk og disiplin-faget. Når lektorutdanningen er så spredt, har løsningen vært etablering av et praksisutvalg. Hensikten med praksisutvalget er å bidra til å koble praksisfeltet og UiB på en tettere måte. I tillegg har det variert hvor viktig lektorutdanningen har vært ansett ved det enkelte fakultet. Det blir i denne sammenhengen også vist til at siden lektorutdanningen i senere tid har vokst, tiltrukket seg motiverte studenter og blitt viktig økonomisk, har synet på lektorprogrammene også blitt mer positivt.

I spørreundersøkelsen blant frafalte studenter fikk respondentene spørsmål om i hvilken grad de var fornøyde med ulike forhold ved utdanningen. Bare 19 prosent av de frafalte UiB-studentene var «I stor grad» eller «I svært stor grad» fornøyde med organiseringen. Dette ligger svært nært det nasjonale tallet (17 prosent). Av de sju områdene vi spurte om, var det organiseringen de var klart minst fornøyde med, både på UiB og nasjonalt. I samme spørreundersøkelse ble respondentene bedt om å vurdere flere påstander om mulige sluttårsaker. Ved UiB oppga 51 prosent at «den praktiske organiseringen av studiet var for dårlig», og 50 prosent på «organiseringen av praksis var for dårlig» hadde stor eller svært stor betydning for at de sluttet på utdanningen. Nasjonalt var andelene bare noe lavere, henholdsvis 45 og 40 prosent. De to påstandene om organisering var blant de mest betydningsfulle sluttårsakene, både på UiB og nasjonalt.

Spørreundersøkelsen blant ledere i skolen spurte respondentene om hvordan de opplever samarbeid mellom skolen og UH-institusjonen. Her sier 60 prosent av lederne ved skoler som samarbeider med UiB (35 respondenter), at «alt i alt er det et godt samarbeid» i stor eller svært stor grad. Dette ligger nært det nasjonale nivået. Når det gjelder praksis, synes samarbeidet mellom UiB og praksisskolene imidlertid å bære preg av å være et ensidig forhold der UiB i stor grad bestemmer samarbeidet. På institusjonsbesøket hørte vi at det er lite kommunikasjon mellom partene om hva studentene skal lære, og hva skolene skal bidra med. Representantene fra praksisskoler etterlyste mer informasjon om hva studentene lærer på UiB i forkant av praksis og ønsket seg fagspesifikke møter før praksis for å sikre bedre sammenheng mellom det studentene har lært og hva de arbeider med i studiet og praksis. UiB rapporterer at førpraksismøtene ble endret høsten 2021 slik at disse aspektene skulle bli tatt opp.

I Underviserundersøkelsen ble de som hadde lektorstudenter på emnet sitt, spurt om i hvilken grad de deltar i faglig samarbeid om lektorutdanningen med kollegaer på eget eller på andre fagfelt. 38 prosent av underviserne fra UiB svarte at de i stor eller svært stor grad samarbeider om lektorutdanningen med kollegaer på eget fagfelt, mens 22 prosent samarbeider om lektorutdanningen med kollegaer på andre fagfelt. Dette var tilsvarende som på nasjonalt nivå, hvor andelene var henholdsvis 32 og 17 prosent. Dette tyder på at det ikke er veldig utbredt med samarbeid om lektorutdanningen, selv om ikke UiB skiller seg negativt ut sammenlignet med nasjonale resultater her. Et gjennomgående spørsmål når det gjelder organiseringen av lektorutdanningene, er hvordan koblingene mellom didaktikk, pedagogikk, disiplin-fag og praksis kan ledes og koordineres for at studentene skal oppleve utdanningen som sammenhengende og velorganisert. Dette er ikke et nytt spørsmål ved UiB, men et velkjent problem som flere ganger har vært tematisert, nå senest i *Endring – Rapport 2018* i tråd med Sejerstadutvalget. Det seneste tiltaket for å bøte på situasjonen ved UiB er det nye Lektorsenteret som flere ansatte ved UiB har store

forhåpninger til skal forbedre organiseringen av lektorutdanningene og bedre det systematiske arbeidet med praksisfeltet.

Underviserundersøkelsen som ble gjennomført, dekket også temaet om i hvilken grad studiefagene er tilpasset lektorstudenter med tanke på organisering. Her svarte 38 prosent av dem som underviser lektorstudenter innen disiplin fag ved UiB, at emnet i stor eller svært stor grad er tilpasset lektorstudentene (nasjonalt 45 prosent). Blant studentene svarte bare 14 prosent i stor/svært stor grad (nasjonalt 30 prosent). Vi ser gjennomgående blant alle institusjoner at underviserne i større grad enn studentene opplever at emnet er tilpasset lektorstudentene, men studentene ved UiB er de som i minst grad opplever at studiefaget er tilpasset lektorstudentene.

Komiteen har merket seg at det finnes uttalte spenninger og motsetninger på UiB når det gjelder ulike måter å organisere lektorprogrammene på og mellom de faglige tradisjonene som finnes. Komiteen har også notert seg delte meninger blant de ansatte om organiseringen. På institusjonsbesøket viste noen ansatte til opplevelser av mangel på styring og avgjørelser, for eksempel knyttet til ansvar og myndighet for praksisemner. I denne sammenhengen ble det også vist til at praksisutvalget ikke har kraft nok til å ta beslutninger, og at vedtak blir utsatt i nesten alle saker fordi ingen egentlig har styringskapasitet. Dette oppleves som en svært vanskelig situasjon blant flere ansatte, men også blant studentene som ikke vet hvor de skal henvende seg eller som opplever at de ikke blir hørt. I tilbakemeldinger fra UiB i tilknytning til evalueringen rapporterer UiB at praksisutvalget er et rådgivende organ til programrådet (nå programstyret), og at det ikke har en rolle som styrende beslutningsorgan. Ansatte pekte nettopp på at denne mangelen på styring og avgjørelser vanskeligjør praksiskoordinering på tvers av fakultet, mens den administrative praksiskoordineringen på sin side fungerer godt. Situasjonen ble beskrevet som at få taler med én stemme om lektorutdanningen ved UiB, og at de involverte representerer sitt fag og sin lektorutdanning, noe som skaper konflikter. I slike situasjoner stopper saker opp, blir liggende og «pulveriseres».

Samtidig pekte ansatte på at det økte volumet av lektorstudenter har skapt et press på fagdidaktikere som blir limet i lektorutdanningene mellom praksis, disiplin fag og pedagogikk, og der didaktikerne føler seg skvist. Disse ansatte fortalte at de opplevde at matrisemodellen bidrar til press på noen enkeltpersoner fremfor å gi det lokale handlingsrommet som ofte beskrives som en fordel ved «Bergensmodellen». I spørreundersøkelsen blant de som underviser lektorstudenter, ser vi at 47 prosent av UiB-underviserne svarte at de ser på seg selv som lærerutdanner i stor eller svært stor grad – og 32 prosent hvis vi kun ser på underviserne innen disiplin fag. Dette er tilsvarende som på nasjonalt nivå. På institusjonsbesøket snakket vi med flere fagansatte som sa at de ikke tenker på seg selv som lektorutdannere, selv i fag der det er mange lektorstudenter. Andre ansatte viste til at det er her det nye lektorsenteret kan bidra ved å gjøre en jobb for å synliggjøre lektorutdanningen sentralt, men også hjelpe den enkelte med å se omfanget av studiet og hva det innebærer.

Komiteen anser at det er en styrke at mange ansatte opplever at det er et godt samarbeid mellom sentraladministrasjon, fagdidaktikere og disiplin faglige. Samtidig finnes det klare studieadministrative utfordringer knyttet til at studentene er forventet å være studenter i fag samtidig som de er i praksis, og at det ved sambruk er vanlig med kollisjoner mellom undervisning i fag og lektorstudentenes praksis. På institusjonsbesøket klaget studentene over at praksis og undervisning på universitetet kolliderer, og skolefeltet ser kollisjonene mellom praksis og forpliktelser på universitetet som svært negativt. Disse erfaringene fra

institusjonsbesøket bekreftes av spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. Her ser vi at 34 prosent av UiB-studentene i stor eller svært stor grad opplevde kollisjoner i timeplanen i studieåret 2020/21 (mellom emner, mellom undervisning og praksisopplæring). Nasjonalt var andelen bare 13 prosent. Samtidig oppgir 64 prosent av studentene ved UiB at de vet hvem de skal henvende seg til i tilfeller med kollisjoner, noe som kan tyde på at det er utviklet strukturer for tilbakemeldinger om dette ved institusjonen.

10.2.1 Komiteens vurdering

Komiteen vurderer ut fra det samlede materialet at det finnes flere utfordringer når det gjelder ledelse, organisering og samarbeid i lektorutdanningen ved UiB.

Komiteen har merket seg at det er svært mange enheter og nivå involvert i lektorutdanningen, det er kollisjoner mellom undervisning i fag og praksisopplæring og det er svake koblinger mellom didaktikk, pedagogikk, fag og praksis. Komiteen anser også at det mangler en omforent beskrivelse av det som kan utgjøre det felles profesjonsfaglige fundamentet i utdanningen.

Det er behov for å bedre koblingene mellom alle aktørene ved UiB og mellom didaktikk, pedagogikk, disiplin fag og praksis. Dette behovet synes å være knyttet til at den desentraliserte modellen hindrer kommunikasjon og beslutningstaking på tvers i organisasjonen. Det fremgår av materialet at det trengs klargjøring av ansvar og myndighet i organiseringen, og at en manglende tverrfakultær samordning skaper forvirring for studentene så vel som ansatte omkring organisering og strukturer for beslutningstaking. UiB peker i tilbakemeldinger på evalueringen at de har gjennom omorganiseringen i 2021 og opprettelsen av lektorsenteret startet en prosess for å bøte på disse problemene.

10.3 Helhet og sammenheng

Når det gjelder helhet og sammenheng, har lektorutdanningene ved UiB iverksatt flere tiltak, blant annet årlig lektorkonferanse og forskningsdag, for- og etterarbeid knyttet til studentenes kortpraksis og praksisbesøk. Det er også igangsatt arbeid med å tydeliggjøre praksisemner, progresjon i praksis, læringsmål og tydeligere definerte læringsutbytter. Øvrige tiltak er blant annet å bedre samarbeidet med praksisfeltet, realfagsnettverk, samarbeidsskoler og felles planleggingsdag fra høsten 2021 for pedagogikk- og fagdidaktikk-miljøene. Samtidig anser komiteen at det finnes flere utfordringer knyttet til helhet og sammenheng. Tilbakemeldinger fra studentene på institusjonsbesøket var at de opplever utdanningen som fragmentert. Resultater fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter og lektorkandidatene kan anses å reflektere disse utfordringene. Tabell 10-3 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen spørsmål om forholdet mellom studiefagene og resten av lektorstudiet.

Tabell 10-3: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter, lektorkandidater og lektorundervisere)

	Studenter UiB	Studenter nasjonalt	Kandidater UiB	Kandidater nasjonalt	Undervisere UiB	Undervisere nasjonalt
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	33 %	44 %	-	-	-	-
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	13 %	19 %	11 %	24 %	31 %	40 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	14 %	30 %	-	-	38 %	45 %

Disiplinfagsunderviserne ble også spurt om i hvilken grad emnet er tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold og organisering. Resultatene fra UiB skilte seg ikke ut sammenlignet med det nasjonale nivået, men det er en differanse mellom underviserne og studentenes opplevelse, som vi også ser nasjonalt.

På den annen side viste både studenter og ansatte i forbindelse med institusjonsbesøket til at studiedesignet oppleves som et hinder for god helhet og sammenheng i utdanningen. Både ansatte og studenter viste til at det er uheldig med flere ulike praksismodeller. Studentene beskrev flere erfaringer med arbeidskrav, eksamener og forelesninger som var lagt samtidig praksisopplæringen, som i noen tilfeller også ble bekreftet av ansatte på institusjonsbesøket. Spørreundersøkelsene viser også at UiB kommer noe dårligere ut enn nasjonalt på noen av spørsmålene knyttet til helhet og sammenheng. Tabell 10-4 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 10-4: Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmål knyttet til helhet og sammenheng. (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter og lektorkandidater)

	Kandidater UiB	Kandidater nasjonalt	Studenter UiB	Studenter nasjonalt
Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet la godt til rette for min faglige utvikling som lærer	30 %	47 %	22 %	35 %
Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder var godt tilpasset hverandre	29 %	39 %	19 %	32 %
Underviserne i fagdidaktikk hadde kjennskap til hva som foregikk på mine øvrige fag/emner (arbeidskrav, faglig innhold etc.)	21 %	31 %	16 %	17 %
Underviserne i pedagogikk hadde kjennskap til hva som foregikk på mine øvrige fag/emner (arbeidskrav, faglig innhold etc.)	8 %	14 %	7 %	13 %

Når det gjelder studiets oppbygning, viste ansatte på institusjonsbesøket til at det er et generelt problem at praksis ikke gir studiepoeng. For eksempel kan det oppstå trengsel i syvende semester, som oppleves som kort og trangt med flere emner. Dette er også det semesteret der en del studenter har sin første langpraksis. På institusjonsbesøket fortalte studentene at de hadde hatt mye observasjonspraksis og at de opplevde at de ikke hadde fått prøvd seg nok i praksis. Ansatte beskrev at de forsøker å løse utfordringer fortløpende med «brannslukning», og mange håpet at reorganisering og ny modell skal bidra med en endelig løsning, enten med et profesjonssemester eller en såkalt «kollisjonsmatrise».

På institusjonsbesøket pekte også representantene fra praksisskolene på at det er ønskelig at studentene kan delta i forskningsprosjekter i skolen og ikke bare i enkeltstående praksisperioder. Det var for eksempel ønskelig at studentene kunne være på en og samme skole over flere semestre. De viste til at universitetsskolesamarbeid og enkeltdagsarrangementer er viktige, men at samarbeidet bør utvides.

For studentene er det tydeligere helhet og sammenheng i de semestrene hvor de har fagdidaktikk samtidig med praksis, slik at det er lettere å se koblinger. Det virker også som de synes at det er lite sammenheng i utdanningen når de kun har disiplin-fag som ikke er tilpasset lektorstudiet. Da kan det være vanskelig å se sammenheng med yrkesutøvelse og fag på universitetet. Bindeleddet mellom disiplin-fag og lektorutdanningen er ofte fagdidaktikerne. Der viser flere av studentene til at de har veldig gode undervisere som styrker sammenhengen i utdanningen.

10.3.1 Komiteens vurdering

Når det gjelder helhet og sammenheng, er det komiteens vurdering at til tross for at UiB ikke har spesielt stort frafall eller dårligere gjennomføring enn andre lektorutdanninger, så finnes det et stort uutnyttet potensial i å forbedre lektorutdanningens studiedesign. Hensikten med en slik forbedring bør være å styrke helhet og sammenheng mellom studiets samtlige elementer, unngå kollisjoner og semester eller studieår som blir for krevende for

studentene. Det står også helt sentralt i dette at praksisperioden får en tydelig integrert posisjon i studieløpet gjennom styrket samarbeid. I refleksjonsnotatet rapporterer UiB at de jobber med et redesignprosjekt som har som mål å styrke sammenhengen mellom praksis, disiplinlag, fagdidaktikk og pedagogikk.

10.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

UiB har et fagutvalg for den integrerte lektorutdanningen (FIL). Fagutvalget representerer lektorstudentene ved UiB (alle studieretningene) og jobber med felles sosiale arrangement, foreslår studentrepresentanter til ulike utvalg og styrer og jobber generelt for studentenes perspektiv og/i saker som omhandler utdanningen. Fagutvalget er frivillig organisert av studenter og totalt er det elleve til tolv lektorstudenter i styret, meldte studentene komiteen snakket med. FIL arbeider på tvers av lektorprogrammene og fakultetene og ble nevnt i flere av innspillene som en av de fremste aktørene når det gjelder styrking av studentenes tilhørighet til lektorutdanningen. I tillegg bidrar fakultetene med mentorordning og lektorrom for studenter, mens praksisadministrasjonen og fagdidaktikere og pedagoger bidrar med temaseminar. Det er imidlertid komiteens inntrykk at det er vanskelig å skape kullfølelse/programtilhørighet fordi det er for få møtesteder for lektorstudentene.

Samtidig viser resultatene fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter at 77 prosent av lektorstudentene ved UiB oppga at de føler tilhørighet til lektorstudenter i stor eller svært stor grad. Dette er noe over den nasjonale andelen på 66 prosent. Andelen UiB-studenter som føler tilhørighet til disiplinstudentene i stor eller svært stor grad, er bare 9 prosent, som er landets laveste score (nasjonalt 17 prosent). Respondentene ble også spurt om hvordan de opplevde første studieår. 45 prosent av UiB-studentene svarte at de opplevde studiefagene som vanskelige i stor eller svært stor grad, tilsvarende nasjonale tall er ganske likt: 38 prosent. Henholdsvis 60 og 65 prosent oppgir at de i stor eller svært stor grad ble tidlig inkludert i faglig og sosialt miljø på lektorutdanningene. Dette er noe over de nasjonale tallene, som er 51 og 55 prosent. På institusjonsbesøket sa studentene at Fagutvalget er den beste veien å gå for å bli kjent med lektorstudenter på tvers av fakultet, da de ellers stort sett kun møtes i felles profesjonsfag og langpraksis. En av studentene påpekte at det er lett å bli isolert fra resten av kullet dersom man selv ikke engasjerer seg sosialt og faglig.

At det er forskjeller mellom fakultetenes studieorganisering skaper utfordringer når det kommer til profesjonsidentitet, for eksempel når et semester kun består av emner i disiplinlag. Dette fører til for få møtesteder for lektorstudentene og for store avstander til kullkamerater på andre fag og forhindrer bygging av en lektoridentitet. Det er også vanskelig å nå alle lektorstudentene når de er så spredt. Studentene vi snakket med, følte seg som lektorstudenter når de sitter sammen med andre lektorstudenter og opplever at det gir mer felles identitet. Imidlertid følte de seg kun som disiplinstudentene når de ikke hadde profesjonsfag, fordi de da opplevde lite tilhørighet til lektorprogrammet. De har eget lektorrom å sitte i, men rent faglig opplever de ikke mye tilhørighet.

På institusjonsbesøket fremhever studentene at det er en styrke at fakultetene er flinke til å bidra med penger til studentaktiviteter, spesielt under pandemien. De viste også til fadderuka med faddergrupper, men sa at det var uheldig når lektorstudenter kommer i faddergruppe med disiplinstudentene, da kan det bli vanskelig å bli kjent med

lektorstudentene i starten av studieløpet. UiB rapporterer at de nå har faddergrupper og mentorgrupper som er inndelt etter studieprogram.

10.4.1 Komiteens vurdering

Det er komiteens inntrykk at studentene opplever god tilhørighet til lektorutdanningen generelt. Samtidig kan det være vanskelig å finne samlingspunkter på tvers av fakulteter eller over tid i perioder der studiet kun består av studiefag. Komiteen har også notert seg at fakultetenes ulike studieorganiseringer kan bidra til utfordringer for studentenes utvikling av profesjonsidentitet.

10.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Til tross for organisatoriske utfordringer og opplevelser med kollisjoner mellom undervisning og praksis oppga representantene fra praksisskolene som deltok ved institusjonsbesøket, at UiBs lektorstudenter har en solid og god utdanning. De beskrev studenter som er preget av stor grad av entusiasme, som er dedikerte og som ønsker å gjøre en god jobb. De fortalte at de opplevde at studentene er flinke didaktisk, men ikke nødvendigvis like gode på innholdet i fagene. Her viste representantene fra praksisskolene til at studentene for eksempel må lese seg opp på innholdet på VG2 og VG3, men også at studentene får undervisning i fag på så avansert nivå i lektorutdanningen at det kan bli vanskelig for dem å finne rett nivå på egen undervisning i faget. Det ble også stilt spørsmål om hvorvidt utdanningen klarer å ivareta dagsaktuelle utfordringer lektorene vil møte i skolen, som for eksempel elever med variert karakternivå, flere kulturer, diagnoser blant elevene og det at lektorene i dag skal kunne møte alle slike problemstillinger. I denne sammenhengen fortalte også representantene fra praksisskolene på at de hadde erfaringer med at studentene ofte måtte forlate praksisskolen direkte etter endt undervisning for å rekke forelesning på campus. Representantene fra praksisskolene peker på at dette fører til at lektorstudentene går glipp av mye viktig læring i praksis, for eksempel etterarbeid, fagmøter, klasselærerråd og lignende.

I spørreundersøkelsene fikk 4.- og 5.-årsstudenter og ferdigutdannede lektorkandidater en rekke spørsmål om i hvilken grad utdanningen har gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse på ulike områder. Andelen UiB-kandidater som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», lå litt under de nasjonale resultatene på områder som kunnskap/kompetanse om skolens læreplaner, planlegge og gjennomføre undervisning, tilpasset opplæring og å skape gode relasjoner med elever. Samtidig var det en høyere andel enn nasjonalt som i stor eller svært stor grad opplevde at utdanningen hadde gitt dem tilstrekkelig kompetanse i å forholde seg kritisk til faglitteratur og å diskutere faglige problemstillinger knyttet til undervisningsfagene. På spørsmål om kunnskap i undervisningsfagene var det 77 prosent som opplevde at utdanningen i stor eller svært stor grad hadde gitt tilstrekkelig kunnskap, mot 71 prosent nasjonalt.

4.- og 5.-årsstudentene fikk mange av de samme spørsmålene om i hvilken grad lektorutdanningen hittil har gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse på de ulike områdene. Andelen studenter fra UiB som svarer i stor eller svært stor grad, er lavere enn tilsvarende nasjonale tall på mange av områdene, med unntak av kompetanse i å diskutere faglige problemstillinger knyttet til studiefagene og det å forholde seg kritisk til faglitteratur. Resultatene kan tyde på at studentene og kandidatene fra UiB opplever å være sterkere på kompetanseområder knyttet til det disiplin faglige enn på kompetanseområder som er knyttet til det profesjonsfaglige.

10.5.1 Komiteens vurdering

Komiteen vurderer at lektorstudentenes kompetanse anses som god, og at lektorstudentene har solid studiefagkompetanse, samtidig tyder materialet på at studentene selv er mer usikre på egen kompetanse i å undervise, de oppgir også lavere selvtillit når det gjelder fagkunnskap om skolen. Evalueringens datamateriale tyder på at overlapp og kollisjoner mellom undervisning og praksis får konsekvenser for studentenes tilgang til en fullverdig praksisopplæring som ikke slutter etter undervisningen. Komiteen anser altså at praksiskollisjoner ser ut til å ramme flere aspekter av lektorutdanningen ved UiB, som evalueringstema 2, 3, 4 og 5. Det er komiteens vurdering at et tettere samarbeid med praksisfeltet og bedre koordinering av lektorstudiet på tvers av fakulteter vil kunne bidra til å styrke lektorstudentenes kompetanse og videre utvikling.

10.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Ved den desentraliserte lektorutdanningen ved UiB utdannes det lektorstudenter som skolene anser som solide, samtidig mener komiteen at det finnes flere alvorlige problemer knyttet til utdanningenes desentrale modell, studiedesign og institusjonelle praksis som gjør det unødvendig krevende for studentene i lektorløpet. Komiteen har også merket seg at det er en viss grad av uenighet omkring situasjonen ved UiB, men også at det er enighet blant ansatte om at utfordringene kan utbedres ved dialog og samarbeid, men at det er for lite tid og ressurser til å realisere dette.

Ledelsen ved UiB uttrykker vilje til og ønske om å prioritere lektorutdanningene fremover. Prorektor for utdanning ønsker nå å følge opp den videre utviklingen av utdanningene, samtidig finnes det ansatte som er helt tydelige på at de ikke har like stor tiltro til den nye organiseringen på grunn av tidligere konflikter og uenighet omkring utdanningene.

Spørreundersøkelsene viser at studenter og kandidater ved UiB – på de fleste områder – ligger nært de nasjonale tallene. Det gjelder for eksempel oppfatninger av tilhørighet, motivasjon, undervisningen og på spørsmålene om faglige integrasjon med fagdidaktikken og pedagogikken. Studentene på UiB er mer enige enn medstudentene sine i at de ble tidlig inkludert i et faglig-sosialt fellesskap med andre lektorstudenter i første studieår. Studentene på UiB er i mindre grad fornøyde med organiseringen av utdanningen enn nasjonalt, spesielt når det gjelder praksis og studiefag og den kunnskap/kompetanse de kommer ut med.

Det er så langt uklart for komiteen hva slags beslutningsmyndighet Lektorsenteret faktisk skal ha, for eksempel knyttet til samordning og felles koordinering av lektorutdanningene ved fakultetene. Et inntrykk så langt er at manglende beslutningsmyndighet i organisasjonen omkring sentrale elementer i utdanningene har ført til at de samme problemene har vedvart over lang tid, til tross for at problemstillingene er kjente for de aller fleste i organisasjonen. Det nye lektorsenteret skal altså bidra til å rydde opp i dette, men det er uklart for komiteen hvordan Lektorsenteret skal fungere som samarbeidsarena/møteplass og hva slags forpliktelser ansatte ved instituttene vil ha for å involvere seg i senterets arbeid. På institusjonsbesøket pekte ansatte ved UiB på arbeidsmengde, kapasitet og ressurser som utfordringer når det gjelder tverrfakultært samarbeid. Dersom Lektorsenteret skal kunne bidra til forbedringer, synes det sentralt at senteret har beslutningsmyndighet om for eksempel felles studiedesign, profesjonsemner, praksisordninger og kollisjoner i utdanningenes aktiviteter.

- Det er behov for å tydeliggjøre Lektorsenterets rolle og beslutningsmyndighet.
- Det er behov for bedre koordinasjon av lektorutdanningen på tvers av fakultet for å sikre studentenes tilhørighet og utvikling av profesjonsidentitet.
- Det er behov for å begrense overlapp mellom undervisning og praksis, og praksis bør organiseres i samarbeid med praksisskolene som perioder orientert mot bestemte temaer, aktiviteter og oppgaver som kan bidra til å forberede studentene på skolens hverdagsliv.

11 Lektorutdanning ved Universitetet i Oslo

Merknad om habilitet: Komiteleder Inga Staal Jensen er ansatt ved UiO og har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av UiO eller i UiOs eget arbeid med denne evalueringen.

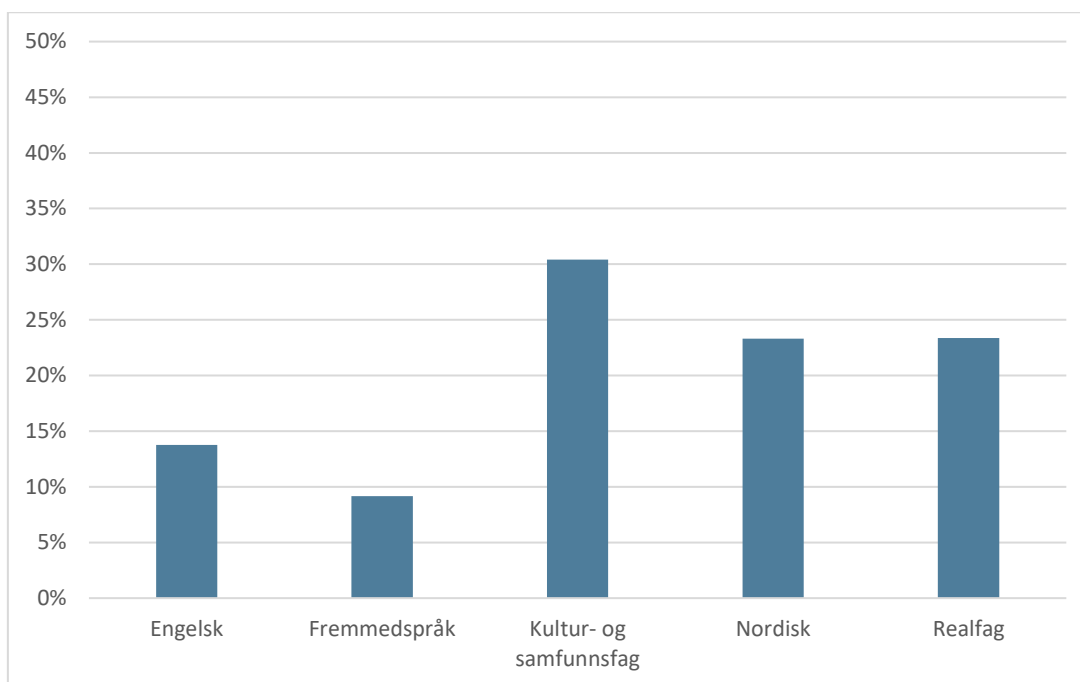
11.1 Innledning

Universitetet i Oslo ble grunnlagt i 1811. Høsten 2021 hadde UiO 26 649 registrerte studenter og totalt 6 969 årsverk (Kilde: DBH). Universitetet har tilbudt lektorutdanning siden 2003, først etter den daværende rammeplanen for PPU og fra 2014 etter den nasjonale rammeplanen for femårig lektorutdanning. Dagens lektorutdanning ved UiO er et resultat av endringene som ble innført i 2014.

UiO har ett lektorprogram med fem studieretninger. Fire er innenfor humaniora og samfunnsfag (engelsk, fremmedspråk, kultur- og samfunnsfag, samt nordisk), mens det er én samlet studieretning i realfag. Høsten 2021 var det 1220 studenter på lektorutdanningen ved UiO (Kilde: DBH).

Vi har fordelt lektorstudentene på studieretninger, tallene er basert på hvilken studieretning de fremmøtte i 2015–2020 var registrert på, og tar dermed ikke høyde for at frafall kan være skjevt fordelt. Tallene er basert på en datafil bestilt fra DBH. Figur 11-1 viser lektorstudentene fordelt på de fem studieretningene.

Figur 11-1: Andel lektorstudenter per studieretning. (Kilde: DBH, basert på fremmøtte i 2015–2020)



Den største studieretningen er kultur- og samfunnsfag. Nest minste studieretning er engelsk og minste er (andre) fremmedspråk.

Fag 1 er på 170 studiepoeng. Av disse er 80 på bachelornivå, mens 90 ligger på masternivå. Fag 2 er på 60 studiepoeng, som alle er på bachelornivå. I tillegg kommer profesjonsfaget med 30 studiepoeng på bachelornivå og 30 på masternivå samt ex. phil. på ti studiepoeng. Det er mange valgmuligheter for sammensettingen av fag 1 og fag 2, slik at det i alt er 49

mulige studieløp de første tre årene. Under viser vi to eksempler på studiemodellene for UiOs lektorutdanning. Tabell 11-1 viser et humsam-studieløp med disiplin­faglig masterspesialisering, og Tabell 11-2 viser et realfaglig studieløp med fagdidaktisk masterspesialisering.

Tabell 11-1: Eksempel på studiemodell som viser et humsam-studieløp med disiplin­faglig masterspesialisering. (Kilde: UiO)

Studieprogram/ studieretning					Lektorutdanning nordisk				
Semester		Emne (antall studiepoeng)						Praksis (antall dager)	
5. studieår									
10. semester		Masteroppgave nordisk (30)							
9. semester		Fag 1 masternivå med praksis (10)	Fag 1 masternivå valgfritt emne (10)	Fag 1 masternivå valgfritt emne (10)				15	
4. studieår									
8. semester		Metodeemne master (10)	Fag 1 masternivå valgfritt emne (10)	Fag 1 masternivå valgfritt emne (10)					
7. semester		Profesjonsfag (ped/fagdid fag 1 og 2/praksis) (30)						45	
3. studieår									
6. semester		Profesjonsfag (ped/fagdid fag 1 og 2/praksis) (20)		Fag 1 Bacheloroppgave (10)				25	
5. semester		Fag 1 valgfritt emne (10)	Fag 1 valgfritt emne (10)	Ex. phil. (10)					
2. studieår									
4. semester		Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)					
3. semester		Profesjonsfag Ped/fagdid/praksis (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)				15	
1. studieår									
2. semester		Fag 2 (10)	Fag 2 (10)	Fag 2 (10)					
1. semester		Fag 2 (10)	Fag 2 (10)	Fag 2 (10)					

Tabell 11-2: Eksempel på studiemodell som viser et realfaglig studieløp med fagdidaktisk masterspesialisering. (Kilde: UiO)

Studieprogram/ studieretning					Lektorutdanning realfag			
Semester	Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)				
5. studieår								
10. semester	Fagdidaktisk masteroppgave (30)							
9. semester	Fagdidaktisk metodeemne med praksis (10)	Fagdidaktisk masteremne (10)	Fag 1 masternivå valgfritt emne (10)	15				
4. studieår								
8. semester	Fagdidaktisk metodeemne (10)	Fagdidaktisk masteremne (10)	Fag 1 masternivå valgfritt emne (10)					
7. semester	Profesjonsfag (ped/fagdid fag 1 og 2/praksis) (30)			45				
3. studieår								
6. semester	Profesjonsfag (ped/fagdid fag 1 og 2/praksis) (20)		Fag 2 (10)	25				
5. semester	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)	Ex. phil. (10)					
2. studieår								
4. semester	Fag 2 (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)					
3. semester	Profesjonsfag (ped/fagdid/praksis) (10)	Fag 2 (10)	Fag 1 (10)	15				
1. studieår								
2. semester	Fag 2 (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)					
1. semester	Fag 2 (10)	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)					

Studieprogrammet er UiOs største tverrfakultære studieprogram og tilbys gjennom et samarbeid mellom fem fakulteter, Det humanistiske fakultet (HF), Det matematisk-naturvitenskapelige fakultet (MN), Det samfunnsvitenskapelige fakultet (SV), Det teologiske fakultet (TF) og Det utdanningsvitenskapelige fakultet (UV) og mer enn 130 partnerskoler. Programansvaret har vært tillagt UV-fakultetet siden 2009 og ble i 2013 delegert til ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleforskning). ILS er også faglig leder av universitetsskolesamarbeidet.

De disiplinfaglige delene av de første tre studieårene tilbys av de involverte fakultetene og instituttene. Fagmiljøene deres står også for utviklingen av emnegruppene, som inkluderer emner på ti og 20 studiepoeng. Lektorutdanningens disiplinfagsundervisning skjer i høy

grad gjennom sambruk, dette betyr at studenter fra ulike studieprogrammer følger den samme undervisningen.

Andelen lektorstudentene utgjør på disiplinene de tar, målt opp mot det totale antallet studenter på disse disiplinene, varierer en god del mellom de ulike studieretningene. Lektorstudentene utgjør fra 50 prosent av studentene på nordisk, til under 10 prosent på realfag. Tilsvarende tall for samfunnsfag, engelsk og historie/religion er mellom 15 og 30 prosent. Vi gjør oppmerksom på at dette er estimater, og at de gjelder for studieåret 2020/21. (Kilde: UiO)²⁵

I studieretningene innenfor humanistiske og samfunnsvitenskapelige fag fullfører studentene fag 2 i det første studieåret før de begynner på fag 1 i tredje semester. I studieretningen for realfag tas fag 1 og fag 2 parallelt.

De profesjonsfaglige emnene begynner i tredje semester (ti studiepoeng og 15 praksisdager) og fortsettes i sjette semester (20 studiepoeng og 25 praksisdager), mens det siste profesjonsfagsemnet ligger i sjuende semester (30 studiepoeng på masternivå og 45 praksisdager). En FoU-oppgave basert på egen praksis inngår i emnet. Masterspesialiseringen (ved HF, MN eller ILS) ligger i åttende, niende og tiende semester og er på 60 studiepoeng i masteremner og en masteroppgave på 30 studiepoeng (med unntak av historie der fordelingen kan være motsatt). I alle masterspesialiseringene inngår det masteremner på ti studiepoeng med 15 praksisdager. Av hensyn til progresjonen i utdanningen stilles det krav til gjennomføring av visse disiplinfaglige eller praktiske studieelementer før studentene kan begynne på de forskjellige profesjonsfaglige emnene samt på masterspesialiseringen.

Det skal til slutt nevnes at UiO gjennom mange år har hatt en sentral rolle innen norsk lærerutdanningsforskning, noe som har hatt betydning for innretningen av lektorprogrammet.

11.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Som nevnt har UV vært «programeier» for lektorutdanningen siden 2009. I 2013 overførte fakultetet forvaltningen av studieprogrammet til ILS, som har avsatt en full stilling til faglig og daglig ledelse av studieprogrammet. Faglig leder inngår i ledelsen av ILS og støttes av et studieadministrativt team. ILS har i tillegg en faglig leder av universitetsskolesamarbeidet. Fordi de enkelte faglige emnene som inngår i studieprogrammet tilbys av og forvaltes av den relevante faglige enheten, er det tett kontakt mellom programledelsen og fakultetene samt UiOs sentrale studieadministrasjon.

Selv om ILS har det overordnede ansvaret for lektorprogrammet, gir samarbeidet med fakulteter, institutter og sentrale administrative instanser behov for overordnet, tverrgående styring og forankring på tvers av fakulteter og enheter. Til dette formålet har UiO opprettet en styringsgruppe for lektorprogrammet, STYLE, som har i oppgave å overvåke studiekvalitet og gi råd til UV-dekanen. STYLE ledes av studiedekanen for UV og består av studiedekanene for de øvrige fakultetene samt to studenter fra Lektorprogrammets programutvalg (LPU). Lektorprogrammet har i tillegg et programråd som ledes av programmets faglige og administrative ledelse. Ellers består det av fagrepresentanter fra fakultetene, to skolerepresentanter og to studenter. Egne studieretningsråd med representanter for alle relevante institutter, samt studentene, er etablert ved HF og MN. ILS har opprettet et fagråd for sin portefølje i lektorprogrammet, som også inkluderer skolerepresentanter. Hvert av fakultetene MN, HF og SV har avsatt

ressurser til en vitenskapelig medarbeider som arbeider med lektorprogrammet på sitt fakultet.

Samarbeidet med praksisfeltet er formelt regulert av samarbeidsavtaler mellom UiO og den enkelte skole, men foregår på flere nivåer. Det er først og fremst formidlet gjennom en praksiskoordinator på hver skole. Denne fungerer som ILS' og UiOs kontaktperson ved skolen og sitter vanligvis i skolens ledelse. ILS har en praksiskoordinator som en del av lektorprogrammets administrasjon. I samtalen med komiteen vurderte praksisskolene, og særlig universitetsskolen, samarbeidet med UiO som svært godt. Dette skyldes blant annet PROMO-ordningen («Profesjonsrettet mentorordning»)⁴¹, og man mente at samarbeidet om de såkalte praksiskortene (se 11.4 og 11.5) har ført til ytterligere forbedringer.

Denne opplevelsen av samarbeidet støttes av funn fra spørreundersøkelsen blant rektorer og andre ledere i skolen der respondenter ble bedt om å vurdere følgende påstand: «Alt i alt er det godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen». Blant respondentene som jobbet ved skoler som samarbeidet med UiO, svarte 73 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» på dette spørsmålet (nasjonalt 62 prosent). Respondentene ble også bedt om å vurdere påstander om forskjellige elementer i samarbeidet. Tabell 11-3 viser vi andelen av de som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på utvalgte påstander.

Tabell 11-3: «I hvilken grad opplever du at?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant ledere ved ungdoms- og videregående skoler)

	Ledere ved skoler som samarbeider med UiO	Ledere i skolen nasjonalt
Skolen har mulighet til å bidra til utviklingen av utdanningen	16 %	14 %
Skolen tar aktivt del i utviklingen av utdanningen	17 %	14 %
Skolen og universitetet/høyskolen er likeverdige partnere i samarbeidet»	36 %	28 %

På grunn av det store antallet studenter i lektorprogrammet rapporteres det i selvevalueringen at det er en permanent utfordrende oppgave å skaffe nok praksisplasser i Oslo-området innen rimelig avstand fra campus.

I selvevalueringen legger UiO stor vekt på at de inngår i diverse samarbeidsprosjekter med andre institusjoner i Norge og i utlandet. Her har ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning, en fremtredende rolle. ProTed ble opprettet i 2011 og drives i samarbeid med UiT. Selvevalueringen fremhever også QUINT – Quality in Nordic teaching, som er et Nordic Center of Excellence for forskning på undervisningskvalitet på trinn 5–10 i de fem nordiske landene. Sentrene koordineres av ILS. Utover dette inngår UiO i diverse nettverk knyttet til lærerutdanning generelt og lektorutdanning spesielt, ofte med ILS som initiativtaker.

I selvevalueringen fremheves det som en stor fordel at den faglige og administrative ledelsen er forankret ved en samlet enhet, ILS, blant annet fordi dette gir en klart definert ledelse med kompetanse til å styre kvalitetsutviklingen i studieprogrammet. UiO opplyser at de samarbeidende partnerne opplever at denne styringsmodellen fungerer godt. Det står også at denne modellens suksess er avhengig av at fakultetene har dedikerte faglige og administrative kontaktpersoner. Forankringen av studieprogrammet kan likevel bli sårbar ved utskiftninger i den faglige eller administrative ledelsen. En utfordring som det pekes på

i selvevalueringen, er oppnåelsen av felles eierskap av lektorprogrammet, inkludert forståelsen av forventninger og ansvarsfordeling på tvers av de mange enhetene, miljøene og personene som kommer i berøring med studieprogrammet. Selvevalueringen nevner at lektorprogrammet ikke nødvendigvis passer så godt inn i UiOs klassiske universitetsstyringsformer, som hviler på en høy grad av instituttautonomi. Studieprogrammet kan derfor kollidere med andre prioriteringer ved fakultetene. Denne autonomien fører til at «Lektorprogrammets ledelse har små muligheter til å påvirke innhold og organisering i de enkelte emnene».

I komiteens samtaler med aktører under institusjonsbesøket fremhevet universitetsledelsen lektorprogrammet – universitetets største tverrfaglige studieprogram – som en spydspiss i universitetets satsning på flere tverrfaglige studieprogrammer. Studieprogrammet sees blant annet som et godt eksempel på viktigheten av tydelig ledelse og eierskap fordi de tidligere opplevde store utfordringer med styring og koordinering i en desentral struktur. Universitetsledelsen mener det har skjedd en kulturendring de siste årene fordi fakultetene har fått øynene opp for hvor viktig lektorutdanningen er for dem samtidig som det disiplin faglige tyngdepunktet fortsatt er sentralt. I universitetsledelsen og på dekanivå opplever de stadig forbedringer i samarbeidet mellom miljøer, organer og enheter, men ser fortsatt et stort spenn mellom de forskjellige fagmiljøenes tilnærming til lektorprogrammet. Dette avgjøres i stor grad av den andelen lektorstudenter utgjør på studieprogrammet og i de enkelte emnene (se Figur 11-1 tidligere i dette kapittelet). Programledelsen pekte også på økende grad av medeierskap til lektorprogrammet i disiplin fagmiljøene, blant annet fordi det har blitt jobbet målrettet for økt kjennskap til hverandres situasjon og vilkår. Det finnes likevel fortsatt utfordringer, ikke minst fordi tverrfaglige studieprogrammer som lektorprogrammet i noen disiplinrepresentanters øyne står i motsetning til det klassiske disiplin faglige universitetsfokus. Programledelsen sier at visse institutter med et stort volum av disiplin faglige studenter kun tilbyr et beskjent antall studieplasser til lektorstudenter. Programledelsen har i flere år hatt en rådgivende rolle inn mot fagmiljøenes arbeid med emne- og fagutvikling, særlig i forbindelse med integrert praksisopplæring. Etter hvert har læreplanene rommet stadig flere elementer som ikke har en klar plass i disiplin fagene. Dette skaper en utfordring for profesjonsfaget som skal dekke stadig mer.

I spørreundersøkelsen blant de som underviser lektorstudenter svarte 36 prosent av respondentene ved UiO at de ser på seg selv som lærerutdannere (nasjonalt 50 prosent). 20 prosent har deltatt i faglig samarbeid med kolleger på *sitt eget* fagfelt, mens andelen som hadde deltatt i samarbeid med kolleger på *andre* fagfelt var 9 prosent (nasjonalt henholdsvis 32 prosent og 17 prosent). UiO skiller seg her ut som den institusjonen med laveste andeler sammenlignet med de andre institusjonene. Mange av respondentene underviser i emner med store studentgrupper med få lektorstudenter, og mange var tilknyttet realfag.

Underviserne viste til flere former for kollegial samhandling mellom disiplin institutter og ILS, for eksempel faglig ansatte som underviser begge steder. Noen miljøer har også skapt større bredde i emnetilbudet sitt for å sikre relevansen for lektorstudentene. Underviserne gir uttrykk for en høy grad av gjensidig tillit og respekt mellom ILS-ansatte og disiplin ansatte. Det er flere eksempler på samveiledning mellom disiplin fagsfolk og fagdidaktikere. Noen disiplin fag har også deltidsansatte med hovedstilling i skolen.

11.2.1 Komiteens vurdering

Det er tydelig at UiOs ledelse og lektorprogrammets hovedaktører legger mye krefter og mange tiltak i et målrettet arbeid for å sikre kvalitet og utvikling av studieprogrammet. Studieprogrammet er høyt prioritert av universitetet, også ut fra strategiske satsninger på tverrfaglige studieprogrammer. Basert på selvevalueringen og samtalene med aktørene ser det ut til at det har skjedd en kulturutvikling som har ført til stadig større aksept for, og forståelse av, lektorprogrammet også desentralt, i hvert fall blant aktører som har koordinerings- eller kontaktoppgaver mot studieprogrammet. Resultatene fra undersøkelsen blant undervisere viser imidlertid at UiO har en vei å gå for at flere av undviserne skal føle medeierskap i lektorutdanningen, både ved at flere ser på seg selv som lærerutdannere og også ved i større grad å samarbeide om lektorutdanningen. Blant rektorer og skoleledere synes det å være generell tilfredshet med samarbeidet med universitetet, men det ligger en oppgave for skole-/universitetssamarbeidet i å styrke skolenes bidrag til utviklingen av lektorutdanningen.

Universitets- og programledelsen ser det som viktig at ansvaret for studieprogrammet er lagt til én klart definert enhet på universitet, ILS, med tydelig myndighet. Dette skaper imidlertid en klart asymmetrisk ledelsessituasjon for studieprogrammet som blir sterkt avhengig av de deltakende fagmiljøenes respekt for programledelsen samt av medeierskap og aktivt samspill med programledelsen. På samme måte blir studieprogrammet sårbart for uoverensstemmelser og kollisjoner innenfor og mellom enkeltmiljøer. Dermed skiller noen miljøer av og til mellom «egne studenter» og «ILS-studenter». Dette er tydeligst i fag med relativt få lektorstudenter sett i forhold til disiplinistudenter. Komiteen opplevde likevel en høy grad av gjensidig tillit, forståelse og respekt for aktørers godvilje og ulike posisjoner og roller i lektorprogrammet. Vi hørte også om mange lokale forsøk på å utvikle tiltak tilpasset lektorstudentenes behov. Ikke desto mindre hørtes det også kritiske røster fra representanter fra svært disiplinorienterte miljøer, særlig innenfor fagområder med en høy grad av fagspesialisering, som ikke alltid følte at deres faglighet ble tilstrekkelig forstått og anerkjent. På den andre siden uttalte personer i programledelsen at «det er klart at det ikke er alle ansatte ved fakultetene som er like bevisste på at de er lærerutdannere, men vi har kommet et godt stykke på vei». Dette handler om objektive problemstillinger om et sammenstøt mellom den medfødte kompleksiteten av lektorutdanningen og disiplinfagenes karakter og oppbygging. Dette kan ikke løses ved struktur- eller harmoniseringsbeslutninger, men bare ved fortsatt kulturutvikling. Ettersom komiteen bare snakket med et lite utvalg av aktører, har vi ikke grunnlag for å vurdere utbredelsen av skeptiske eller kritiske holdninger og synspunkter hos de «menige» aktørene i lektorprogrammet.

11.3 Helhet og sammenheng

Studiemodellen og fordelingen av de større fagkomponentene kan sees i underkapittel 11.1. Den disiplinifaglige undervisningen i de tre første årene leveres av de involverte fakultetene og er hovedsakelig felles for studenter fra flere forskjellige studieprogrammer. Dette er såkalt «sambruk». Emnegruppene består av emner på ti eller 20 poeng og utvikles av fagmiljøene, men vedtas formelt av UVs dekan. Noen enheter, for eksempel de fleste realfag, har opprettet lektorspesifikke tilbud. Likevel opplever UiOs studenter en ganske beskjeden grad av lektorspesifikk tilpassing, ifølge spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter.

Studentene ble bedt om å svare på noen påstander om hvordan de opplevde forholdet mellom studiefagene og resten av lektorstudiet. Tabell 11-4 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 11-4: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiO	Nasjonalt
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	36 %	44 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	14 %	19 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	25 %	30 %

Sammenlignet med resultatene på nasjonalt nivå, er det en lavere andel blant studentene ved UiO som i stor grad mener at underviserne i studiefag er bevisste på at det er lektorstudenter på faget og at studiefagene er tilpasset lektorstudentene.

Realfag på UiO skiller seg bare marginalt ut (11 prosent) fra de andre studieretningene når det gjelder påstanden om faglig innhold. Derimot opplevde realfagsstudentene i noe større grad tilpassing med tanke på organisering (34 prosent). Lektorstudenter på fremmedspråk opplevde minst grad av tilpassing: faglig tilpassing (8 prosent) og organisering (18 prosent). I Underviserundersøkelsen ble tilsvarende spørsmål stilt til de som underviser lektorstudenter i disiplinfaglige emner. På spørsmålet om tilpassing med tanke på faglig innhold svarte 30 prosent av UiO-respondentene «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 40 prosent), mens den tilsvarende andelen vedrørende organisering var 34 prosent på UiO (nasjonalt 45 prosent).

Generelt opererer UiO med ganske fastlagte løp i lektorutdanningen. Profesjonsfagene inkluderer fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring, som alle tilbys av ILS. På masternivå kan studentene velge mellom disiplin- eller fagdidaktiske spesialiseringer, men uansett spesialisering inngår det 15 dager med obligatorisk praksisopplæring. For å tydeliggjøre kravene til progresjon i studiet kan studentene ikke begynne på masterspesialisering før nesten alt har blitt bestått på bachelornivå. For å sikre jevn progresjon tar studentene fag 1 og fag 2 parallelt i realfag, som nevnt ovenfor. På HF og SV starter lektorstudentene med fag 2 det første året og tar så fag 1 i år to. På grunn av HF-/SV-studentenes utilfredshet med å først møte sitt primære fag (fag 1) senere i studiet (fra tredje semester) omtales dette i selvevalueringen som studiemodellens største svakhet. Det nevnes at UiO overveier endringer her.

UiOs profesjonsrettede mentorordning PROMO har skapt et faglig-sosialt nettverk som tar sikte på å styrke sammenhengen mellom studier og profesjon, særlig i de første studieårene. Hver PROMO-gruppe ledes av en praktiserende lærer som fungerer som gruppens mentor. I selvevalueringen står det at aktørene evaluerer denne ordningen som utelukkende positiv.

I UiOs forståelse, slik den er uttrykt i selvevalueringen, angår «helhet og sammenheng» både utdanningsdesign og studentopplevelse i tillegg til relasjonen mellom forskjellige læringsdomener og -arenaer. Når det gjelder «design», handler «helhet og sammenheng» om felles idealer/visjoner, strukturell koherens av utdanningskomponenter, relasjonen

mellom campuslæring og praksislæring. For UiO er det hensynet til de kommende lærernes praksis som begrunner og sammenbinder utdanningens komponenter. «Integrasjon», som er et hovedmål for UiOs lektorutdanning, forstås som at komponentene forenes på en slik måte at det skapes samhörighet mellom dem. «Progresjon» forstås som en gradvis øking av vanskelighetsgrad, kompleksitet og stoffmengde utover i studiet når det gjelder kunnskapsinnholdet, mens progresjon når det gjelder læringsutbyttet, forstås som en fremgang i studentenes utviklede profesjonskompetanse. Her opererer UiO med tre progresjonsnivåer. I spørreundersøkelsene rettet mot aktive studenter og kandidater var det spørsmål om studieprogrammets oppbygging: Om plasseringen av praksisperiodene i studieløpet la godt til rette for faglig utvikling som lærer og om rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder er godt tilpasset hverandre. Svarene fra studenter og kandidater fra UiO skilte seg ikke ut fra de nasjonale resultatene (se Tabell 11-5).

Tabell 11-5 Andel som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad» på spørsmål «I hvilken grad stemmer det følgende: ...» (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter og lektorkandidater)

	Studenter UiO	Studenter nasjonalt	Kandidater UiO	Kandidater nasjonalt
Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet la godt til rette for min faglige utvikling som lærer	39 %	35 %	46 %	47 %
Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder var godt tilpasset hverandre	37 %	32 %	42 %	39 %

For UiO er lektorprogrammets integrerte studiedesign hovedgrepet for å skape helhet og sammenheng, noe som også omfatter organisatorisk samarbeid og styringsorganer. Det integrerte profesjonsfaget har i oppgave å styrke integrasjonen mellom fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring. Her viser spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter at UiOs studenter opplever en noe større grad av integrasjon av profesjonsfaget og praksisopplæring enn studenter ved flere andre institusjoner. Her pekes det for eksempel på undervisernes bruk av eksempler fra praksisfeltet og bruk av ulike undervisningsmetoder.

Ved å trekke inn praksisskolene arbeides det for integrasjon av praksis- og campusundervisning i form av seminarer, dialogseminarer og PROMO. Tverrfaglige emner som bærekraftig utvikling og forebygging av antidemokratiske holdninger spiller en stadig større rolle i lærerutdanningen. En viktig utfordring for arbeidet med å skape helhet og sammenheng er at det, til tross for mange forsøk, er umulig å eliminere alle spenninger og forskjeller på tvers av miljøer, blant annet knyttet til synspunkter og prioriteringer og utdanningskomponenter. Ifølge selvevalueringen blir det å styrke sammenhengene mellom disiplinfaglige og profesjonsfaglige emner en hovedoppgave fremover.

I selvevalueringen opplyser UiO at lektorprogrammet er svært komplekst med mange komponenter som studentene må forholde seg til, inkludert minst to fakulteter, minst tre institutter og minst to praksisskoler. Det understrekes videre at de til tross for ønsket om å utvikle integrasjon i lektorprogrammet, ikke arbeider for et fullstendig enhetlig forløp. Til det er forskjellene mellom fag og studenter for store. Integrasjonen sies å fungere godt i

profesjonsemnene, der studentene i høy grad opplever praksisopplæringen som en del av utdanningen, og praksisskolene uttrykker stor tilfredshet med studentene og de ferdige kandidatene. Det nevnes at det fortsatt er behov for å styrke kontakten mellom campus og skole.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble respondentene bedt om å vurdere en rekke påstander knyttet til praksis. Tabell 11-6 viser andelene som var enige «I stor grad» eller «I svært stor grad» i noen av påstandene.

Tabell 11-6: «Opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode: I hvilken grad mener du?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiO	Nasjonalt
Veileder fra praksislærer var nyttig	69 %	77 %
Praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner	73 %	79 %
Jeg ble god inkludert i det faglige fellesskapet på praksisskolen	50 %	56 %
Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode	71 %	79 %

Vi ser noe variasjon mellom studieretninger på UiO, og lektorstudentene på samfunnsfag er generelt noe mer tilfredse enn lektorstudenter på andre studieretninger på UiO.

Studentenes svar på spørsmål om siste praksisperiode må ses i lys av at mange skoler, spesielt i Oslo, var helt eller delvis nedstengt på grunn av pandemiltak. Dette medførte blant annet at noen studenter opplevde at den siste praksisperioden deres ble gjennomført digitalt og at det var lite kontakt med veileder.

I komiteens samtaler med aktørene på institusjonsbesøket la også programledelsen og underviserne vekt på at det er utfordrende å skape balanse mellom lektorutdanningens ulike komponenter, særlig mellom det disiplinifaglige og det profesjonsfaglige. Dette er fordi universitetet både legger stor vekt på disiplinifaglig soliditet, som det er krevende å oppnå i hierarkisk strukturerte fag, og ønsker å gi god plass til profesjonsfag og praksisopplæring. I 85 av de 100 obligatoriske praksisdagene er praksis integrert i pedagogiske og fagdidaktiske emner med felles læringsutbyttebeskrivelser og vurdering. Vi ble fortalt at UiO i de senere år har lyktes i å skape større helhet og sammenheng gjennom økt samarbeid, blant annet fordi miljøene viser stor imøtekommenhet ved å skape et mangfold av større og mindre tiltak rettet mot lektorstudenter, for eksempel gjennom bindeleddstillinger. Sammenlignet med nasjonale tall ser vi imidlertid at det er en lav andel av underviserne ved UiO som oppgir av de i stor grad har deltatt i faglig samarbeid om lektorutdanningen med kollegaer på eget eller andre fagfelt.

Tabell 11-7: Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «I hvilken grad har du deltatt i faglig samarbeid om lektorutdanning ...?». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant undervisere av lektorstudenter)

	UiO	Nasjonalt
... med kollegaer på eget fagfelt	20 %	32 %
... med kollegaer på andre fagfelt	9 %	17 %

De humanistiske og samfunnsvitenskapelige underviserne understrekte at det er problematisk at deres studenter ikke får tilgang til sitt foretrukne fag, fag 1, i studieprogrammets første år, men i stedet må starte med fag 2, som de ikke riktig vender tilbake til senere.

Studentene opplever utilstrekkelig helhet og sammenheng i begynnelsen av studieprogrammet, men problemet blir mindre etter hvert. Som en student sa på institusjonsbesøket: «I starten følte jeg meg som en MN-student, men etter hvert mer som en UV-student». PROMO bidrar til sammenheng i begynnelsen, om enn i ulik grad for ulike studenter, men føles mindre relevant utover i studiet fordi den innhentes av praksis. Samlet sett mente studentene som komiteen snakket med, at studieprogrammet henger godt sammen og skaper en dobbel identitet, som er naturlig med tanke på utdanningens og profesjonens kompleksitet. Denne doble identiteten hviler på en stor faglig trygghet, blant annet fordi man tar fag sammen med disiplinstudentene. «Man kommer ut med en ydmyk selvsikkerhet», uttalte en femteårsstudent på humaniora. Det ble sagt at det alt i alt er snakk om en god balanse mellom det disiplinfaglige og det didaktiske selv om man som student kan savne mer om hvordan undervisning kan tilrettelegges på forskjellige måter. I spørreundersøkelsene blant aktive lektorstudenter og kandidater svarte 44 prosent av UiO-studentene og 26 prosent av UiO-kandidatene «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet om hvor godt pedagogikken forbereder dem til lektorjobben. Tilsvarende nasjonale tall var henholdsvis 30 prosent og 23 prosent.

Representantene fra praksisfeltet er stort sett tilfredse med programmets helhet og sammenheng, selv om de mener lærerprofesjonen rommer flere og flere viktige elementer som angår lærerens arbeid utenfor klasserommet (særlig kontaktlærerarbeidet), og som fortjener større oppmerksomhet i utdanningen. PROMO er positivt, men frivillig, noe som kan holde de minst motiverte studentene borte. Samtidig ser representantene fra praksisfeltet det som et problem at det ikke er praksis i det første studieåret. Noen av dem kunne også ønske seg litt mindre tradisjonsbundne og mer nytenkende kandidater.

11.3.1 Komiteens vurdering

Komiteen ser det som positivt at UiO arbeider kontinuerlig og målrettet med å forbedre studiemodellen, ikke minst på områder der den skaper problemer. Det er likevel tydelig at modellen ennå ikke har funnet sin optimale form når det gjelder blokkordningen for fag 1/ fag 2 for humsam-fag og når det gjelder praksis i første studieår. På institusjonsbesøket uttrykte flere aktører at de tvilte på om det er hensiktsmessig å ikke inkludere praksisopplæring i det første studieåret. Komiteen anbefaler UiO å overveie om de vil beholde denne løsningen for plassering av praksisperiodene i studieløpet.

Det vurderes også som positivt at UiO anstrenger seg for å definere og reflektere over nøkkelbegreper i tilknytning til evaluering. Det er tydeligvis investert «hjerteblood» i dette, og UiOs solide forskningstradisjon knyttet til lærerutdanning kommer klart til nytte her.

UiO har i høy grad en integrert lektorutdanning som ideal, men etterstreber samtidig ikke et fullstendig enhetlig forløp. Komiteen ser ikke helt klart hvor grensene for «integrasjon» tenkes å gå. Vi vil gjerne peke på farene for at en vidtgående integrasjon (bortintegrasjon) kan svekke identiteten og substansen i noen av de komponentene som integreres og dermed ende opp med å svekke den samlede utdanningen.

På institusjonsbesøket ble det sagt flere ganger, av ulike aktører, at det er behov for å styrke sammenhengen mellom disiplinfaglige og profesjonsfaglige emner, blant annet når det gjelder praksis. Komiteen vil oppfordre UiO til å jobbe mer med å avklare hva en slik sammenheng skal bestå av, hvordan den kan/skal realiseres og av hvem.

Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter pekte på uløste problemer knyttet til tilpassing av disiplinfaglige emner til lektorstudentenes behov og til kvalitet i

praksisopplæringen. Mens det første problemet neppe har enkle svar, oppfordrer komiteen UiO til å overveie tiltak knyttet til det siste.

11.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Læreridentiteten sees i UiOs selvevaluering som en dynamisk, ikke statisk størrelse. Det er ikke bare profesjonsfag og praksisopplæring som danner lektorstudentenes identitet, det gjør i høy grad også disiplinlagene (som utgjør 80 prosent av utdanningen). I profesjonsfaget er læreridentitet et sentralt undervisningstema både teoretisk og praktisk, blant annet ved å trekke inn frikjøpte lærere. Skolepraksis sees som en nøkkelarena for utvikling av profesjonsidentitet, blant annet gjennom bruk av de såkalte «praksiskortene», som skal fylles ut av veiledere og som følger studentene gjennom studiet. Det ser nå ut til at disse kortene skal utfases.

Ved implementeringen av den nye rammeplanen i 2014 ble fakultetene tildelt midler til å styrke lektorstudentenes identitet som lektorstudenter. MN innførte mange faglige og sosiale tiltak på fakultetsnivå, mens tiltakene på HF i hovedsak ble gjort på instituttnivå. SV reviderte emnegruppene sine for å skape større valgfrihet. ILS iverksatte et stort antall tiltak, blant annet den tidligere omtalte PROMO-ordningen, som ifølge selvevalueringen betyr mye for styrkingen av studentenes identitet.

Profesjonsfaget har blitt tillagt en nøkkelrolle som lærerfaglig plattform, men det sies at denne rollen vanskelig kan fylles med 60 av 300 studiepoeng. I selvevalueringen etterspørres det derfor ytterligere tiltak ved de andre fakultetene for å styrke profesjonsidentiteten, for eksempel med egne emner eller egne seminargrupper. En utfordring sies å være at de ulike fagmiljøene har hver sine vurderinger av og preferanser for hva som skal inngå i en «god» lektorutdanning. Det sies at mange disiplinlaglige miljøer legger ansvaret for utdanningen på programeieren og peker her på ILS, og som nevnt i underkapittel 11.3 skiller «disiplinfakultetene» nå og da mellom «egne» studenter og lektorstudenter, og det antas at dette svekker studentenes lektoridentitet og tilhørighet.

I komiteens samtaler med aktører på institusjonsbesøket knyttet programledelsen og representantene fra praksisfeltet primært lektoridentiteten til det å være/bli en «god faglærer», noe som i høy grad henger sammen med koblingen til praksis. Sett fra dekanivået finnes det fortsatt strukturelle utfordringer, som for eksempel at lektorstudenter ikke kan booke rom på visse institutter. Det jobbes imidlertid med å utvikle tiltak som styrker lektoridentiteten, som for eksempel en «lektorkrok» på realfagsbiblioteket. Det fremheves at gjennomførte tiltak har bidratt til en markant nedgang i frafallet og høyere gjennomføring. Dekanene mente at det er en kvalitet i seg selv at studentene møter forskjellige faglige kulturer.

Noen undervisere har observert at det har vært vanskelig for noen studenter på noen fag å finne seg til rette mellom en disiplinlaglig og en lektorfokusert tilhørighet, men opprettelsen av egne grupper som henvender seg til lektorstudenter, har hjulpet på dette problemet. Programledelsen har likevel sett at lektorstudentene kan oppleve å ikke få plass på visse masteremner fordi plassene er reservert for nye disiplinlagstudenter, og det skjer generelt at institutter i noen grad prioriterer «egne» studenter. Det ble sagt at på realfag har 60 prosent av kandidatene som ansettes i skolen, en disiplinlaglig masterbakgrunn pluss PPU.

Studentene som deltok på institusjonsbesøket, hadde en klar forestilling om at de i løpet av studiet skal utvikle en dobbel identitet som først har tyngdepunkt i det disiplinfaglige, men som etter hvert suppleres av en voksende underviseridentitet som særlig skapes og konsolideres av den profesjonsfagsintegreerte praksisopplæringen. Utover dette skulle de gjerne ha opplevd praksis fra studiets begynnelse, men de er oppmerksomme på at det her er logistikkutfordringer. Blant de studentene som komiteen snakket med, ønsket noen en fagdidaktisk masteroppgave, mens andre ønsket en disiplinfaglig oppgave. Alle kunne se fordeler ved begge muligheter, men det er ikke alle fag som tilbyr begge muligheter.

Spørreundersøkelsene gir innblikk i lektorstudentenes opplevelse av tilhørighet til utdanningen. Blant aktive lektorstudenter er UiOs studenter blant dem som i minst grad opplever å bli tidlig inkludert i sosiale og faglige fellesskap med andre lektorstudenter i første studieår. Respondentene ble for eksempel bedt om å vurdere to påstander, og vi viser her andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad»: «Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter» (35 prosent ved UiO, 51 prosent nasjonalt), «Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter» (40 prosent ved UiO, 55 prosent nasjonalt). Respondentene ble også bedt om å vurdere i hvilken grad de føler tilhørighet til lektorstudentene. Her svarte 51 prosent av UiO-studentene «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 66 prosent). Realfagsstudentene ved UiO skiller seg her ut ved at deres svarandeler ligger noe høyere enn de andre studieretningene på UiO på alle disse tre spørsmålene.

Tilhørighet ble også belyst gjennom spørsmål til frafalte lektorstudenter. Her var de som falt fra UiOs lektorprogram, blant de som var aller minst tilfredse med det sosiale miljøet ved studieprogrammet de gikk på. 31 prosent var «I stor grad» eller «I svært stor grad» fornøyd med det sosiale miljøet (nasjonalt 41 prosent). De frafalte studentene ble også bedt om å vurdere hvor stor betydning ulike faktorer hadde for beslutningen om å slutte på studieprogrammet. Blant årsaker knyttet til studieprogrammet tilla UiO-respondentene blant annet følgende faktorer stor eller svært stor betydning: «Jeg følte svak tilhørighet til lektorutdanningen» (53 prosent ved UiO, 33 prosent for realfagsstudentene ved UiO og 43 prosent nasjonalt) og «Studiemiljøet var for dårlig» (38 prosent ved UiO totalt, 18 prosent for realfagsstudentene ved UiO og 26 prosent nasjonalt). Realfag på UiO har lavere andeler enn de andre studieretningene, noe som samsvarer med funn for NTNU og UiB.

11.4.1 Komiteens vurdering

Å skape balanse mellom hensyn til disiplinfaglige og profesjonsorienterte komponenter i lektorutdanningen er en fundamental utfordring for ethvert universitet, og dermed også for UiO. Det byr selvsagt på muligheter for tilsvarende utfordringer når det gjelder identitet og tilhørighet for lektorstudentene. Utfordringene angår både den enkelte students identitets- og tilhørighetsprofil og de ulike miljøenes arbeid med å skape arenaer for identitetsdannelse og tilhørighet. Det er komiteens vurdering at alle som jobber med lektorutdanningen, i stor grad ser viktigheten av denne oppgaven, og at det legges ned innsats på mange fronter. De fleste tiltak vi har hørt snakk om, er av strukturell og organisatorisk karakter, mens kulturutviklende prosjekter og tiltak ser ut til å ha fått mindre oppmerksomhet. Man kan få inntrykk av at utviklingen av lektorprogrammets kultur i stedet tenkes å skje ved «osmose».

For komiteen ser det ut som om lektorstudenter på fag som har relativt få lektorstudenter, selv må skape koblinger mellom de disiplinfaglige og profesjonsorienterte sidene av

lektorutdanningen. Dette problemet synes å være mindre på fag som har relativt mange lektorstudenter.

Samlet sett vurderer komiteen at UiO har lyktes godt med å fremme og konsolidere studentenes lektoridentitet, men at det er klart behov for å forbedre lektorstudentenes tilhørighet og sosiale miljø. Dessuten er det tydeligvis behov for å fortsette arbeidet med å skape sammenheng mellom disiplinkomponenten og profesjonskomponenten i lektoridentiteten, i hvert fall innenfor visse fagområder. I den forbindelse har komiteen notert at profesjonspraksis sees som den helt sentrale dimensjonen i lektoridentiteten, mens disiplin-fagsaspektet noen ganger ser ut til å bli tillagt mindre vekt og nærmest tas for gitt. Hva er identiteten til en *matematikk*lærer til forskjell fra en *samfunnsfags*lærer eller en *norsklærer*? Og hva er identiteten til en *matematikk*lærer til forskjell fra en *matematikk*master, av en *samfunnsfags*- eller *norsklærer* til forskjell fra en *samfunnsfags*- eller *norsk*master? Komiteen kunne tenke seg å foreslå at UiO oppretter analyse- og diskusjonsfora til behandling av slike spørsmål, både innenfor og på tvers av disiplin-fagene.

11.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

I UiOs selvevaluering står det at universitetet ser på solide kunnskaper i de fagene lektorene underviser i, samt praktisk undervisningskompetanse, som utdanningens kjernekompetanser. Dette kommer også frem i det såkalte praksiskortet, men dette skal nå kanskje avvikles, ifølge UiOs refleksjonsnotat etter institusjonsbesøket. I dette kortet uttrykker ILS synet sitt på hva nyutdannede læreres kompetanse skal omfatte, gjennom oppsatte vurderingskriterier for praksisopplæring. Evnen til å klare seg godt i en skole i stadig endring er sentral, så det er viktig at lektorene kan tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter og at de har FoU-kompetanse. Innenfor disiplin-fagene er faglig bredde viktig, ikke bare faglig dybde. De samarbeidende instituttene rapporterer at emnegruppene på bachelornivå er gode og gir tilstrekkelig bredde. LPU og skolene fremhever at det er viktig at lektorene kan bruke aktuell teknologi i skolen.

De forskjellige instituttene og miljøene er i gang med en del spesifikke tiltak for å utvikle studentenes lektorkompetanse. UiO mener for øvrig at de legger godt til rette for at lektorstudentene kan øke lektorkompetansen sin ved å tilbringe minst ett semester ved en institusjon i utlandet. Andelen uteksaminerte kandidater i Lektorprogrammet som hadde hatt utveksling i løpet av studieprogrammet varierte mellom 21 og 32 prosent i perioden 2019-2021.

Selvevalueringen nevner at det er en utfordring i realfag, særlig i matematikk, at det er så langt mellom skolefaget og disiplin-fagets forskningsfront, som det kreves at studenter på masternivå skal nå. Mange studenter strever med å se skolerelevansen av avanserte disiplin-emner. Det er delte meninger i miljøene om hvor godt en masteroppgave på 30 studiepoeng fungerer. Flere miljøer anser dette omfanget for å være for knapt.

Ifølge rammeplanen og de nasjonale retningslinjene skal masteroppgaven omfatte forskningsarbeid om en disiplin-faglig eller en fagdidaktisk problemstilling eller en kombinasjon av disse. ILS, HF og MN er enige om at arbeidet med masteroppgaven er svært verdifull for lektorstudentene og oppgir mange grunner til dette. Flere studieretninger, men ikke alle, tilbyr valget mellom en fagdidaktisk spesialisering ved ILS og disiplin-faglig spesialisering ved disiplin-faglige institutter. Også flere disiplin-faglige institutter, inkludert MNs, gir lektorstudentene muligheten til å skrive en masteroppgave med et profesjonsnært tema. ILS tilbyr masterspesialisering i flere fags didaktikk. Spesialiseringene har en felles

oppbygging med fagdidaktikk (20 studiepoeng), disiplinemner (20 studiepoeng), forskningsmetode (20 studiepoeng) og masteroppgave (30 studiepoeng). Selvevalueringen nevner at lektorstudentene i matematikk ofte har utilstrekkelig faggrunnlag for å skrive visse typer masteroppgaver, så oppgavens tema må velges med omhu.

Alle samtalene komiteen har hatt med aktører på UiO gjennomsyres av at det disiplinfaglige elementet danner kjernen i lektorkompetansen samtidig som det legges avgjørende vekt på at utdanningen er en lærerutdanning med vesentlige profesjonsfaglige komponenter. Det nevnes fra flere hold at studentene med fordel kunne lære mer om ulike undervisningsmetoder og mer om vurderingsformer. Representantene fra praksisfeltet anser lektorkandidatene som svært kompetente, ikke minst disiplinfaglig sett.

Programledelsen fremhever også grunnleggende forskningskompetanse, inkludert evnen til å bruke forskningslitteratur til å belyse fagene og foreslå endringer i dem samt evnen til å forholde seg kritisk til egen praksis som viktige kompetansekomponeenter. Programledelsen stiller seg nøytrale til om masteroppgaven bør være fagdidaktisk eller disiplinfaglig siden begge typer oppgaver kan ha stor relevans for lektorenes kompetanseprofil, noe som avspeiles i at studentenes valg er omtrent jevnt fordelt. UiO har en høy andel med fagdidaktiske masteroppgaver sammenlignet med andre institusjoner. 54 prosent av kandidatene skrev en fagdidaktisk oppgave, mot 34 prosent nasjonalt.

Representantene fra praksisfeltet opplever at det har vært en merkbar utvikling og forbedring av praksiskortene som danner grunnlaget for vurdering av praksisopplæringen. Det er imidlertid stor forskjell på hvordan de brukes. Flere studenter nevnte på institusjonsbesøket at bruken ofte var helt formell og overfladisk – «nå må vi ikke glemme å fylle ut praksiskortet». Bruken sies å avhenge mye av veilederens holdning til denne oppgaven. I refleksjonsnotatet sier UiO at de nå overveier å avvikle praksiskortene som selvstendige dokumenter.

På spørsmål om hva som i deres øyne er lektorutdanningens viktigste kompetansekomponeenter nevner underviserne: å oppnå faglig trygghet, å beherske flere diskurser, å se sammenhengen mellom de ulike fagene og praksis og å forbli nysgjerrig så man kan utvikle seg som fagperson i jobben. Universitetsledelsen legger stor vekt på lektorkandidatenes evne til å klare seg godt gjennom fremtidige endringer i skolen og i fagene. Studentene mener, samlet sett, at de får en god og bred kompetanse som også gir dem et godt grunnlag for å jobbe med de forhold det ikke er mulig å forberede seg skikkelig på, ikke minst når det gjelder fremtidens skole.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble studenter på fjerde og femte studieår bedt om å vurdere i hvilken grad utdanningen har gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse på en rekke felt. Her fremgår det at UiOs studenter er de mest positive i sine vurderinger av den kunnskap og kompetanse de har oppnådd gjennom utdanningen sin.

De ferdige kandidatene fikk også samme spørsmål som studentene om oppnådd kompetanse fra utdanningen. Resultatene for kandidatene fra UiO ligger jevnt over nært resultatene nasjonalt⁴². For lektorer med utdanning fra UiO er det likevel en noe høyere andel enn nasjonalt som i stor eller svært stor grad opplever å ha fått tilstrekkelig kompetanse når det gjelder å bruke vurdering som læringsprosess og bruk av digitale verktøy i undervisningen. En høy andel av kandidatene (rundt to av tre) opplever at utdanningen i stor eller svært stor grad har gitt dem tilstrekkelig kunnskap i

undervisningsfagene og kompetanse i å diskutere faglige problemstillinger knyttet til undervisningsfagene og forholde seg kritisk til faglitteratur.

Tabell 11-8 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen av spørsmålene om tilstrekkelig oppnådd kunnskap/kompetanse fra utdanningen.

Tabell 11-8: Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålene om tilstrekkelig oppnådd kunnskap/kompetanse fra utdanningen. (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter og lektorkandidater)

	UiO studenter	Nasjonalt studenter	UiO kandidater	Nasjonalt kandidater
Klasseledelse	68 %	54 %	41 %	39 %
Bruk av varierte undervisningsmetoder	59 %	45 %	46 %	43 %
Tilpasset opplæring	44 %	28 %	17 %	15 %
Planlegge og gjennomføre undervisning	76 %	61 %	58 %	55 %
Bruke vurdering som læringsprosess	60 %	41 %	36 %	25 %

11.5.1 Komiteens vurdering

Det kommer tydelig frem i tekster og samtaler at UiO og aktørene i lektorutdanningen har et tosidig perspektiv på profesjonskompetansen. Gjennom den store vekten som blir lagt på praksisopplæring som den bærende profesjonskomponenten – som også kommer til uttrykk i ILS' rolle som «programeier» – og den like store vekten som blir lagt på betydningen av disiplinlig kompetanse, blir spørsmålet om balansen mellom disse komponentene et nøkkelspørsmål for UiOs lektorutdanning. Også balansen mellom hensyn til dagens skole og fremtidens per definisjon ukjente skole er et viktig spørsmål. Det er komiteens vurdering at UiO overordnet sett har vært i stand til å skape god balanse mellom disse komponentene, både programstrukturelt, innholdsmessig og logistisk.

Det er likevel fortsatt noen utfordringer som UiO med fordel kan ta tak i i enda større grad enn i dag. For komiteen ser det ut til å være uløste problemer med å balansere kompetansekompomentene innenfor realfagene – og kanskje særlig i matematikk (jmfør kommentarene ovenfor om masteroppgaven). Selvevalueringen tillegger praksiskortene stor betydning i oppsynet med studentenes kompetanseprogresjon, og representantene fra praksisfeltet vurderer dem positivt, men for komiteen ser det ut til at praksiskortene brukes svært forskjellig og i en del tilfeller ikke etter hensikten. Komiteen foreslår at dette spørsmålet settes på dagsordenen i samarbeidet mellom UiO og praksisveilederne, ikke minst i lys av at UiO vurderer å fjerne eller endre bruken av praksiskortene.

11.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Det er komiteens samlede vurdering at UiO i de store linjene har klart å skape en utmerket, velstrukturert og velfungerende lektorutdanning som er godt informert av forskning på området, ikke minst utført av UiOs egne forskere. Det er tydelig at lektorutdanningen har

en sentral rolle i UiOs utdanningsportefølje, og at alle som har oppgaver innen de fem studieretningene tar disse oppgavene svært alvorlig.

I lys av omfanget og kompleksiteten av lektorutdanning i sin alminnelighet og ved UiO i særdeleshet, i tillegg til de omfattende og komplekse kravene dette medfører for en rekke aktører med forskjellige roller og plasseringer i administrasjonen og realiseringen av lektorprogrammet, er det ikke overraskende at det fremdeles er utfordringer og forbedringsmuligheter som påkaller oppmerksomhet. Komiteen ønsker å peke på følgende:

- Det synes å være klare strukturelle og beslutningsmessige fordeler i fordelingen av ansvaret for lektorutdanningen, med ILS (og UV) i «programeierrollen» og med fakulteter, institutter, enheter og enkeltpersoner som leverandører til studieprogrammet. Denne organiseringen rommer imidlertid tydelige utfordringer i balansen og samarbeidet mellom det sentrale og det desentrale nivået. Som vi har nevnt i underkapittel 11.2, kan ikke slike utfordringer løses fullt ut gjennom beslutninger på strukturnivå, det krever en langsiktig utbygging av den kulturutviklingen som allerede er godt i gang. Vi foreslår at UiO skaper analyse- og diskusjonsfora med bred deltakelse fra «menige» aktører der man kan ta opp spørsmål knyttet til balanse og samspill. Her kan man med fordel inkludere tverrgående drøftinger av hva som kjennetegner god lektorutdanning.
- UiO legger flere ganger vekt på at samspillet mellom disiplin faglige og profesjonsfaglige emner bør styrkes. Komiteen foreslår at man setter i gang arbeidet med å identifisere hva en slik styrking innebærer, nærmere bestemt hva den skal bestå av og innebære innenfor ulike fagområder.
- Komiteen er oppmerksom på at tiltaket på humsam-området med plasseringen av fag 1 og fag 2 har bidratt til en markant nedgang i frafallet. Dette betyr at humsam-studenter først får muligheten til å drive med sitt foretrukne fag, fag 1, fra og med tredje semester, noe som fører til mange negative konsekvenser og vurderinger fra studenter og fagmiljøer. Vi vil derfor oppfordre UiO til å vurdere mulige løsninger enda en gang.
- Komiteen anerkjenner at UiO tillegger lektorutdanningen, med de fem studieretningene, stor betydning som en tverrfaglig spydspiss i universitetets utdanningsportefølje. Utdanningen representerer dermed et alternativ til det klassiske disiplinstrukturerte universitetet, der integrerte og komponerte profesjonsrettede utdanninger tar over for utdanninger som har sitt opphav i en disiplin. I komiteens øyne kan dette føre til utfordringer knyttet til balansen mellom det profesjonsrettede programfokuset på den ene siden og de inkluderte sentrale disiplinene på den andre siden. Her kan det oppstå fare for at disse disiplinene nå og da «bortintegreres» i de integrerte studieprogrammene. Vi vil oppfordre UiO, som et stort klassisk universitet, til å iverksette inngående drøftinger i fora på universitetsnivå og på programnivå: Hvordan kan man på lang sikt styrke det viktige programfokuset og samtidig unngå at nøkkeldisiplinene gradvis svekkes i studieprogrammet.

Komiteen har notert seg at UiO, blant annet etter å ha mottatt komiteens foreløpige oppsummeringer og vurderinger, har igangsatt videre utviklingsarbeid på flere av disse omtalte punktene.

12 Lektorutdanning ved Universitetet i Stavanger

Merknad om habilitet: Komitemedlem Ingunn Folgerø har tidligere vært ansatt ved UiS og hun har derfor ikke deltatt i komiteens vurderinger av UiS.

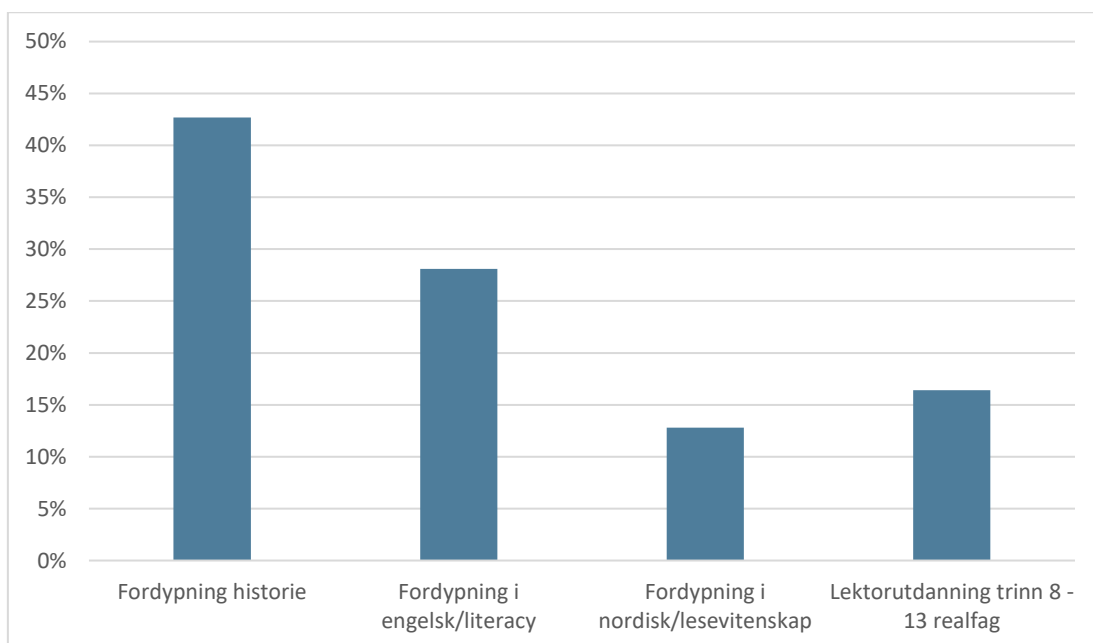
12.1 Innledning

Høgskolen i Stavanger ble opprettet i 1994 gjennom sammenslåingen av seks institusjoner: Høgskolesenteret i Stavanger, Norsk Hotellhøgskole, Rogaland musikkonservatorium, Sosialhøgskolen i Stavanger, Stavanger lærerhøgskole og Stavanger sykepleierhøgskole. Høgskolen i Stavanger ble Universitetet i Stavanger i 2004. Høsten 2021 hadde UiS 12 617 registrerte studenter og totalt 1 771 årsverk (Kilde: DBH).

Lektorutdanningen ved UiS ble etablert i 2010, og høsten 2021 hadde den 365 registrerte studenter (Kilde: DBH).

Figur 12-1 viser hvordan disse studentene fordeler seg på tre mulige humanistiske fordypninger i Lektorutdanning for trinn 8–13 og på Lektorutdanning for trinn 8–13 i realfag. Tallene er basert på hvilken fordypning de fremmøtte i 2015–2020 var registrert på, og tar dermed ikke høyde for at frafall kan være skjevt fordelt. Tallene er basert på en datafil bestilt fra DBH.

Figur 12-1: Andel lektorstudenter per studieretning. (Kilde: DBH, basert på fremmøtte i 2015–2020)



Fordypning historie er størst, mens fordypning i nordisk/lesevitenskap er minst. Realfagstilbudet er nest minst.

Lektorutdanningen ved UiS tilhører Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora (UH) med Institutt for kultur og språkvitenskap (IKS) som ansvarlig institutt. IKS samarbeider med Institutt for grunnskolelærerutdanningen, idrett og spesialpedagogikk (IGIS) som har det faglige ansvaret for idrettsemnene og Institutt for matematikk og fysikk (IMF) som har det

faglige ansvaret for realfagemnene. Det er en overordnet studieprogramleder og administrativ leder (studieprogramkoordinator) ved IKS med ansvar for begge studieretningene. I tillegg er det en studieprogramleder ved det teknisk-naturvitenskapelige fakultet (TEKNAT). Et studieprogramråd kvalitetssikrer og utvikler studieprogrammet. Vi får opplyst at det pågår prosesser der eierskapet av lektorutdanningen i realfag kanskje skal overføres til TEKNAT.

Studiemodellene ved UiS er illustrert under. Tabell 12-1 viser studiemodell for lektorprogrammet i humanistiske fag, med historie, nordisk og engelsk som fag 1. Studenter med historie som fag 1, kan velge mellom engelsk, nordisk og matematikk som fag 2. Studenter med engelsk og nordisk som fag 1, kan velge mellom henholdsvis nordisk og engelsk, videre religion, historie, idrett og matematikk eller naturfag dersom de har realfagskompetanse.

Tabell 12-1: Studiemodell for lektorprogrammet i humanistiske fag. (Kilde: UiS)

Studieprogram/ studieretning	Humanistiske fag		
Semester	Emne (antall studiepoeng)		Praksis (antall dager)
5. studieår			
10. semester	Masteroppgave (45)		
9. semester	Fag 1, masteremne (15)	Masteroppgave	
4. studieår			
8. semester	Pedagogikk (15)	Fagdidaktikk (2x7,5)	35
7. semester	Fag 1, masteremne (15)	Fag 1, masteremne (15)	
3. studieår			
6. semester	Fag 1 (15), fordypningsemne	Fag 1 (15), bacheloroppgave	
5. semester	Pedagogikk (15)	Fagdidaktikk (2x7,5)	35
2. studieår			
4. semester	Fag 2 (15)	Fag 2 (15)	10
3. semester	Fag 2 (15)	Fag 2 (15)	10
1. studieår			
2. semester	Fag 1 (15)	Fag 1 (15)	
1. semester	Fag 1 (15)	Fag 1 (15)	10

Tabell 12-2 viser studiemodell for lektorprogrammet i realfag med matematikk og fysikk som fag 1 (tre ulike modeller). Matematikk kan kombineres med fysikk, kjemi, naturfag, nordisk, engelsk, religion, historie eller idrett. Fysikk kan bare kombineres med matematikk.

Tabell 12-2: Studiemodell for lektorprogrammet i realfag. (Kilde: UiS)

Studieprogram/ studieretning	Matematikk (kombinasjon matematikk og fysikk)			
Semester	Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)
5. studieår				
10. semester	Masteroppgave (30)			
9. semester	Fag 1, masteremne (10)	Fag 1, masteremne (10)	Fag 1, masteremne (10)	
4. studieår				
8. semester	Pedagogikk (15)		Fagdidaktikk (2x7,5)	35
7. semester	Fag 1, masteremne (10)	Fag 1, masteremne (10)	Fag 2 (10)	
3. studieår				
6. semester	Fag 1 (10),	Fag 2 (10)	Fag 1 (10) Bacheloroppgave	
5. semester	Pedagogikk (15)		Fagdidaktikk (2x7,5)	35
2. studieår				
4. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)	10
3. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)	10
1. studieår				
2. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)	
1. semester	Fag 1 (10)	Fag 1 (10)	Fag 2 (10)	10

Planen for realfagene er ganske lik, men de humanistiske fagene er delt opp i emner på 15 studiepoeng og en masteroppgave på 45 studiepoeng, mens realfagmodellen består av emner på ti studiepoeng og en masteroppgave på 30 studiepoeng. Modellene varierer også litt i innretningen av fag 1 og 2, der realfagene har en blanding av fag 1 og 2 over alle de fire første studieårene. Ex. phil. og ex. paed. i studieplanen er erstattet med et emne i fag 1. De

fleste av disiplinemnene er felles for disiplinstudentene og lektorstudentene, men noen emner er opprettet med tanke på lektorstudentene.

Praksisopplæringen er fordelt på de fire første studieårene. Fra høsten 2020 ble praksis fra femte året flyttet til første, tredje og fjerde år fordi studentene syntes det ble krevende å ha praksis samtidig med at de skulle skrive masteroppgave. Praksis er nå fordelt på to uker observasjonspraksis høstsemesteret i første året, to uker følgepraksis i høst- og vårsemesteret i andre året, syv uker i høstsemesteret tredje året og syv uker i vårsemesteret fjerde året. Samtidig med syv-ukers praksisene går pedagogikk- og fagdidaktikkemnene. Det er obligatorisk forarbeid og etterarbeid i forbindelse med praksis de to første årene. Praksis i tredje året er nært knyttet til pedagogikkemnet som går samtidig. Det er ikke mulig å ta eksamen i pedagogikkemnet uten å ha vært i praksis, da dette er relatert til praksis i eksamensoppgaven. Studentene skal ha praksis både på ungdomsskole og i videregående opplæring, og den kan foregå både individuelt og i gruppe.

12.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

Flere aktører peker på at matriseorganiseringen ved UiS, med overordnet studieprogramleder og administrativ studiekoordinator ved IKS i tillegg til en studieprogramleder ved TEKNAT, gir noen organisasjonsmessige utfordringer. De ulike aktørene gir uttrykk for at det er lite samarbeid på tvers på campus. Det finnes møteplasser for fagene, inkludert pedagogikk, men ikke mellom de ulike fagdidaktiske fagene. Pedagogene og fagdidaktikerne avklarer ansvarsfordeling. Fagansatte og programansvarlige mener studieprogramleder for lektorprogrammet har en svært viktig funksjon for koordinering, og administrasjonen ved IKS har stort ansvar for organisering og kommunikasjon ved lektorprogrammet. Studieprogramleder sier han er avhengig av «goodwill» hos andre ansatte for å kunne gjennomføre jobben sin, men sier at han stort sett får det, og han ser ikke store utfordringer i samarbeidsstrukturer i hans stilling. Studieprogramleder peker på utvikling og innføring av et nytt kvalitetssystem som viktig i hans arbeid. Prodekan for utdanning gir inntrykk av at lektorutdanningen er godt forankret på IKS, og komiteen forstår at lektorutdanningen også bidrar til å opprettholde enkelte andre studieprogrammer gjennom sambruk av emner.

Praksiskoordinatorer er ansvarlige for samarbeid med, og organisering av, praksis. Administrasjonen mener kommunikasjonen med praksisskolene fungerer godt, noe faglærere bekrefter. Pedagogene sier at de gir praksislærerne oversikt over hva de går gjennom på campus før syv-ukers praksis. Praksislærerne er delte i oppfatningen sin om samarbeidet med UiS. Noen er fornøyde, mens andre påpeker at det er lite kommunikasjon og samarbeid med UiS i praksisperioden, utover ett årlig informasjonsmøte, utfylling av midtveisevaluering og sluttvurdering. Noen praksislærere mener også at mange av fagene gir for mange oppgaver studentene skal arbeide med mens de er i praksis. Praksislærere mener også at det sjelden kommer representanter fra UiS for å observere studentene i praksisperioden, og at hensikten for praksisbesøk er dårlig kommunisert. En trepartsamtale som standard er ønsket. UiS presiserer at studentene får besøk av fagdidaktiker eller pedagog én gang i løpet av en av syv-ukers praksisperiode. Dette besøket involverer student, praksislærer og faglærer fra UiS, og det foreligger retningslinjer for dette besøket. Studentene får ikke besøk i de mindre praksisperiodene, men det er definerte læringsutbyttebeskrivelser for de ulike praksisperiodene. UiS opplyser også at de arbeider kontinuerlig med utviklingen av de kortere praksisperiodene, og det er nå laget ei

«sjekkliste» som skolene kan bruke som et verktøy. De ønsker å samarbeide mer med universitetsskolene om dette.

Det er uklart for komiteen hvilke tilbakemeldinger fra praksisfeltet som er representative, men i spørreundersøkelsen blant ledere i skolen er andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «Alt i alt er det et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen», bare 52 prosent av ledere ved skoler som har samarbeid med UiS (64 prosent nasjonalt). Respondentene ble også bedt om å vurdere påstander om ulike elementer i samarbeidet, og det kan se ut til at UiS, i likhet med lektorutdanningen nasjonalt, har utfordringer med å involvere praksisskolene godt nok i utviklingen av det innholdsmessige i utdanningen. Tabell 12-3 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene.

Tabell 12-3: Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene om involvering av praksisskolene i utviklingen av lektorutdanningen ved UiS. (Kilde: Spørreundersøkelsen blant ledere i skolen)

	UiS	Nasjonalt
En god organisering av praksisopplæringen	70 %	68 %
Skolens ansatte får oppdatert kunnskap om utdanningen ved universitetet/høyskolen	24 %	32 %
Fornyng/utvikling av undervisningsformer ved skolen	16 %	23 %
Kunnskap fra forskning integreres i utvikling av skolen	14 %	22 %
En bedre overgang fra utdanning til yrke for nyutdannede	40 %	48 %
Skolen har mulighet til å bidra til utvikling av utdanningen	4 %	14 %
Skolen tar aktivt del i utvikling av utdanningen	7 %	14 %
Skolen og universitetet/høyskolen er likeverdige parter i samarbeidet	28 %	28 %

Programledelsen bekrefter at det er lite kommunikasjon og forventningsavklaring mellom praksislærere og faglærere, men presiserer at det er opprettet et Teamsrom for å bedre kommunikasjonen med praksisfeltet. Flere aktører peker også på gode prosesser med universitetsskolene (for eksempel FoU-prosjekter og delte stillinger), men presiserer at dette arbeidet er i startgropen.

På institusjonsbesøket ga studentene uttrykk for at det virker som at det er liten kommunikasjon mellom partene, og at de er lite oppdaterte på hva som foregår i hverandres settinger. De mener informasjon om hvor og når praksis skal være, kommer sent. Dette stemmer delvis med resultater fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter, der respondenter ble spurt om hvordan de opplevde organiseringen av deres siste praksisperiode. Tabell 12-4 gjengir andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene.

Tabell 12-4: «Hvordan opplevde du organiseringen av din siste praksisperiode.» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: Spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiS	Nasjonalt
Jeg fikk den informasjonen jeg trengte i forkant	50 %	50 %
Jeg ble godt faglig forberedt til praksisperioden	45 %	44 %
Praksislærer kjente godt til innholdet i utdanningen min	53 %	46 %
Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet	81 %	71 %
Praksislærer var godt forberedt på at jeg skulle komme	81 %	74 %

Her svarer studentene fra UiS på, eller noe over, nasjonalt nivå. Det er likevel kun halvparten av studentene som svarer positivt på de tre første spørsmålene som handler om tilrettelegging fra UiS eller samarbeidet mellom skolene og UiS, noe som kan indikere at UiS, på lik linje med de andre lektorprogrammene, har utfordringer her. På de to siste spørsmålene, som handler om tilretteleggingen i praksisskolene, er studentene mer samstemte og veldig fornøyde. Studentene på institusjonsbesøk peker også på store utfordringer med kollisjoner når de er i de korte praksisperiodene. Dette gir størst utfordring på realfag, der praksis kolliderer med annen obligatorisk undervisning. Dette understøttes i funn fra spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter. 20 prosent av studentene på UiS har opplevd kollisjoner «i stor» eller «i svært stor» grad, mot 13 prosent nasjonalt. (Bare UiB er høyere, med 34 prosent). Studieleidelse og administrasjon sier det er gjort endringer som tilsier at dette skal være et mindre problem nå enn tidligere, men oppgir samtidig at de har startet en ordning på TEKNAT der de lager opptak av undervisningen, og der lektorstudentene får faglig oppfølging av en ph.d.-student i for- og etterkant av praksis. Studentene rapporterer at det er utfordrende å ta igjen undervisning man går glipp av. Studentene gir også uttrykk for at i disse situasjonene er praksislærerne fleksible, og at det derfor går utover praksisopplæringen heller enn opplæringen på campus.

12.2.1 Komiteens vurdering

Matriseorganiseringen og samkjøring av emner virker å gi både ledelsesmessige og organisatoriske utfordringer for lektorutdanningen ved UiS. Det er tydelig at mye ansvar ligger på studieprogramleder, og det er bra at han opplever at han får «goodwill» og at det er lite samarbeidsproblemer. For komiteen fremstår det likevel som det er noen utfordringer med overordnet ledelse og retning for lektorprogrammet ved UiS. Det fremstår som at studieprogramleder har lite handlingsrom til å gjøre strukturelle endringer som kan være nødvendige eller å legge føringer for samarbeid på tvers av aktører, og det er uklart om andre i organisasjonsstrukturen har et slikt handlingsrom eller er opptatt av slike spørsmål. Komiteen synes for eksempel det er uheldig at man ved TEKNAT ikke har greid å unngå kollisjoner mellom undervisning på campus og praksis og stiller spørsmål ved om det er en god løsning å ta opptak av undervisning og forvente at lektorstudentene skal ta igjen dette. Det er i denne sammenhengen interessant at TEKNAT er i prosess for muligens å opprette et eget lektorprogram. Det er mulig dette vil gjøre samkjøringen av lektorprogrammene enklere, men det vil antakelig oppstå andre utfordringer med en slik organisering, eksempelvis knyttet til effektivisering av undervisningen i profesjonsfagene og organisering av praksis. Samtidig observerer komiteen at lektorutdanningen ved UiS har endel strukturer og rutiner på plass, men det virker som disse i liten grad er kjent på tvers blant alle aktører. Det har også vært vanskelig for komiteen å få full oversikt over organiseringen ved UiS. Tydeliggjøring av slike systemer og rutiner, og tydeligere kommunikasjon av dem, ser ut til å være nødvendig.

Det fremstår også som samarbeidet med praksisfeltet fungerer relativt godt for noen skoler når det gjelder det organisatoriske, men det kan virke som dette er noe tilfeldig, og at andre skoler opplever dårligere samarbeid. Dette gjenspeiles også i studentenes opplevelser. Det kan synes som de etablerte strukturene og retningslinjene (som for eksempel Teamsrom) ikke nødvendigvis er kommunisert tydelig nok til alle aktørene, eller at de ikke er tydelige nok, og at mange i praksisfeltet antakelig ikke har oppfattet gjeldende

retningslinjer. Dette bør UiS arbeide med i tiden framover, og selv om opprettelsen av felles ressurser på Teams er et viktig første steg, så bærer dette fortsatt preg av å være en enveis-kommunikasjon *til* skolene. Det fremstår for komiteen som om det faglige *samarbeidet* rundt praksis er mindre utviklet, og at det her er et potensial for videre utvikling, særlig knyttet til samarbeidet mellom fag- og praksislærere. Komiteen imøteser derfor UiS' planer om å styrke koblingen til praksisfeltet gjennom arbeidet med universitetsskolene og fremtidige tiltak som for eksempel praksislærerutdanning, men oppfordrer også til ikke å sette i verk for mange nye tiltak på en gang. Det kan virke som at synliggjøring og tydeliggjøring av eksisterende rutiner og strukturer vil være et viktig første skritt for lektorutdanningen ved UiS.

Videre kan det synes som at studieprogramleder primært har en faglig-administrativ rolle. Selv om vi forstår at det arbeides med et kvalitetssystem, er det uklart i hvilken grad det arbeides med den innholdsmessige og faglige siden eller først og fremst med prosedyrer for kvalitetssikring. Det er derfor uklart for komiteen hvem som har ansvar for å kvalitetssikre og tenke langsiktige utviklingsperspektiver i studieprogrammet. Det er også utydelig i hvilken grad dette sees på som et institusjonelt ansvar, som det legges til rette for og arbeides med i et faglig fellesskap, eller om ansvaret hviler på studieprogramleder alene. Overordnet fremstår det som uklart for komiteen om det finnes tilstrekkelig ønske om og ressurser til å legge til rette for lektorutdanningen ved UiS, og i hvilken utstrekning institusjonen og dens aktører er beredte til å legge inn både vilje og arbeid for å samarbeide om utdanningen.

12.3 Helhet og sammenheng

Overordnet peker flere aktører på at lektorutdanningen ved UiS er fragmentert, og at lektorutdanningen opprinnelig ble satt sammen ved et institutt uten tradisjon for å tenke integrert lærerutdanning. På institusjonsbesøk beskriver studentene følelsen av at lektorutdanningen er «et lappeteppe av eksisterende emner som er satt sammen for å tilby en lektorutdanning». Prodekan for utdanning mener at det er tunge prosesser å legge til rette i arbeidet for helhet og sammenheng, og at de foreløpig ikke greier dette godt nok. Flere aktører påpeker imidlertid at det er i ferd med å bli større bevissthet rundt at man er lærerutdannere ved UiS, og dette bekreftes av NOKUTs underviserundersøkelse der 53 prosent av de som underviste lektorstudenter ved UiS, svarte at de ser seg selv som lærerutdannere i stor eller svært stor grad (nasjonalt 50 prosent). Som vi påpekte i underkapittel 12.2, er det likevel mange som peker på betydningen av studieprogramleders rolle også når det kommer til spørsmål om å skape helhet og sammenheng.

Flere aktører peker på utfordringen med sambruk av emner, både disiplinfaglige og profesjonsfaglige. Samkjøring av disiplinfaglige emner bidrar til at deres disiplinfaglige nivå matcher nivået til disiplinarystudentene, men det fører også til mindre profesjonsrelevans for lektorstudentene. Dette er utfordrende i begge studieretningene, men kanskje aller størst for realfagstudentene. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ble respondentene bedt om å vurdere hvor enige de var i tre påstander om forholdet mellom studiefagene og resten av lektorstudiet. Tabell 12-5 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 12-5: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiS realfag	UiS totalt	Nasjonalt realfag	Nasjonalt
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	12 %	44 %	28 %	44 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	4 %	22 %	12 %	19 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	4 %	25 %	20 %	33 %

Det er tydelig at realfagene har store utfordringer her, mens studentene på andre fag opplever mindre utfordringer med samkjørte disiplinern, og de andre studieretningene har til dels høyere andeler fornøyde studenter enn nasjonalt. På alle disse tre spørsmålene er studentene på realfag også nasjonalt sett i mindre grad enige i påstandene enn sine medstudenter på andre fagretninger. På institusjonsbesøk bekreftet studentene i nordisk at de opplever at foreleserne i disiplin-fagene er ganske bevisste på at de underviser lektorstudenter, antakelig fordi lektorstudentene utgjør en stor andel av studentene.

Fagansatte vi snakket med på institusjonsbesøk, mente det kan oppleves som stor avstand mellom faggruppen i disiplin-faget og lærere som underviser faget i skolen, og i NOKUTs underviserundersøkelse svarer kun 17 prosent av disiplin-fagunderviserne ved UiS at emnet i stor eller svært stor grad er tilpasset lektorstudenter med tanke på faglig innhold (40 prosent nasjonalt). 24 prosent mener emnet i stor eller svært stor grad er tilpasset lektorstudenter med tanke på organisering (45 prosent nasjonalt). Studentene vi snakket med på institusjonsbesøk, opplever også at avstanden mellom disiplin-faget og skolefaget kan være for stor. Programansvarlige opplyser at disiplin-fagene i lektorprogrammet fra høsten 2021 har fått tilført ressurser for at undervisningen kan differensieres mer med tanke på lektorstudentene. Det er opprettet enkeltemner med universitetslektorer som har egne seminargrupper for lektorstudenter. Ordningen skal evalueres i løpet av våren, ifølge UiS.

Når det gjelder samkjøringen av lektorstudenter og PPU-studenter i de profesjonsfaglige emnene, så opplever studentene at det ikke tas nok hensyn til at disse to studentgruppene er forskjellige. Faglærerne samstemmer i at de to studentgruppene er veldig forskjellige, og at samkjøring derfor er problematisk. Komiteen stilte spørsmål om dette i refleksjonsnotatet og slik komiteen forstår det, blir disse to studentgruppene nå skilt i to ulike løp. Flere aktører ved UiS bruker imidlertid begrepet «PPU» også når det gjelder lektorstudentene, mens begrepet «profesjonsfag» ikke ser ut til å brukes.

UiS' egne evalueringer viser at studentene savner større sammenheng mellom teori og praksis, og spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter bekrefter at dette er en utfordring også i profesjonsfagene. Respondentene ble spurt om hvordan de opplever spesifikke koblinger mellom praksis og profesjonsfaget, og andelen respondenter som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene for fagdidaktikk, er gjengitt i Tabell 12-6.

Tabell 12-6: «Når det gjelder fagdidaktikken: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter.)

	UiS	Nasjonalt
Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet (case, video, transkripsjoner, elevarbeid, oppgaver etc.)	30 %	53 %
Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen	21 %	43 %
Gir fagdidaktikkemnene et godt grunnlag for å gjennomføre praksis	18 %	40 %
Gjør fagdidaktikkemnene meg godt i stand til å undervise i studiefagene mine	13 %	37 %

Spørsmålet «Gjør fagdidaktikkemnene meg godt i stand til å undervise i studiefagene mine» ble også stilt til kandidatene. Resultater for kandidater fra UiS: 7 % (nasjonalt 41 %). De samme spørsmålene som i tabellen over, ble gitt aktive lektorstudenter knyttet til pedagogikkfaget, og tendensen er den samme. Andelen respondenter som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene, er gjengitt i Tabell 12-7.

Tabell 12-7: «Når det gjelder pedagogikken: I hvilken grad ...?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter.)

	UiS	Nasjonalt
Bruker underviserne undervisningsmetoder du selv kan bruke som lærer	20 %	29 %
Bruker underviserne eksempler fra praksisfeltet (case, video, transkripsjoner, elevarbeid, oppgaver etc.)	26 %	41 %
Brukes studentenes erfaringer fra praksis i undervisningen	17 %	30 %
Gir pedagogikkemnene et godt grunnlag for å gjennomføre praksis	17 %	26 %
Gjør pedagogikkemnene meg godt i stand til å ta en profesjonell lærerrolle (f.eks. klasseledelse, relasjonsarbeid, samarbeid med eksterne instanser etc.)	23 %	31 %

Spørsmålet om pedagogikkemnene gjør meg «godt i stand til å ta en profesjonell lærerrolle» ble også stilt til kandidater. Resultater for kandidater fra UiS: 15 %, nasjonalt 25 %.

Som vi ser i tabellene, opplever studentene på UiS i mindre grad – enn nasjonalt – at det er god sammenheng mellom teori og praksis, og det virker åpenbart at UiS har utfordringer med å profesjonsrette også profesjonsundervisningen i stor nok grad. Ifølge lektorstudentene på institusjonsbesøk er det en utfordring at de møter profesjonsdelen av utdanningen sent, og at de første praksisperiodene ikke er knyttet til emner. Dette gjør det vanskeligere å finne koblinger mellom ulike deler av utdanningen, og da særlig mellom teori og praksis. I tillegg til å minke sambruket av emner i utdanningen nevner UiS noen andre konkrete tiltak for å utvikle god helhet og sammenheng i lektorutdanningen, som praksismøter på campus i forkant og etterkant av praksis og obligatoriske samlinger for første- og andreårsstudenter i forbindelse med praksis. Høsten 2021 har UiS også prøvd ut en mentorordning for første-års lektorstudenter med en mentor fra en universitetskole. UiS ser for seg at dette vil være en forberedelse til profesjonsfagene, og at studentene tidligere i studieløpet vil se en klarere kobling mellom universitetsfag og skolefag.

Praksislærere fremhever praksis som et vesentlig integrerende element i utdanningen, og spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viser at studentene har positive

opplevelser av praksisopplæringen ved UiS. Respondentene ble spurt om hvordan de opplevde den faglige kvaliteten i siste praksisperiode. Tabell 12-8 viser andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene.

Tabell 12-8: Opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode. Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter.)

	UiS	Nasjonalt
Veiledning fra praksislærer og fagansatte framsto koordinert	51 %	53 %
Veiledning fra praksislærer var nyttig	86 %	77 %
Praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner	90 %	79 %
Jeg ble godt inkludert i det faglige fellesskapet på praksisskolen	73 %	56 %
Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode	82 %	78 %

Her ser vi at det er en høy andel blant studentene ved UiS som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» – også høyere enn nasjonalt – på de fire siste spørsmålene som omhandler kvaliteten på det tilbudet de får fra praksisskolene, mens på det første spørsmålet, som omhandler sammenheng mellom veiledningen fra praksislærer og fagansatte ved UiS, er andelen lavere. Dette mønsteret ser vi også nasjonalt.

12.3.1 Komiteens vurdering

Komiteen registrerer beskrivelsene av fragmentering og et tilsynelatende fravær av orientering mot et felles mål. Sett i sammenheng med beskrivelsene av organisering og ledelse i underkapittel 12.2 ser vi at det kan være utfordrende å skape en helhetlig og sammenhengende lektorutdanning ved UiS. Det er positivt at studentene vurderer praksisopplæringen høyt, men det kan synes som at UiS har store utfordringer med å profesjonsrette undervisningen på campus i stor nok grad, både i disiplinlagene (realfag) og i profesjonsfagene, og at det til dels er liten bevissthet rundt dette hos de profesjonsfaglige ansatte.

Det er prisverdig at UiS har iverksatt tiltak for tilpassede emner til lektorstudentene samt tiltak med mentorordning og tydeliggjøring av praksisorganiseringen. Dette er tiltak som kan bidra til større helhet og sammenheng, og det vil det være interessant å følge opp og høste erfaringer fra en del av disse tiltakene. Det har likevel vært litt vanskelig for komiteen å få klarhet i hva enkelte av tiltakene innebærer helt konkret, og som kommentert i underkapittel 12.2 vil det være viktig for UiS i fortsettelsen å tydeliggjøre dette i kommunikasjonen til alle aktører som skal befatte seg med lektorutdanningen. Det ser også ut til at det er et behov for å kvalitetssikre undervisningen ved UiS i større grad, særlig knyttet til de realfaglige disiplinlagene og profesjonsfagene.

Det kan se ut til at det er en begynnende endring i synet på og samarbeidet om lektorutdanningen ved UiS, selv om det tilsynelatende fortsatt finnes spenninger mellom de ulike aktørenes oppfattelse av, og fokus på, lektorutdanningen. Dette bør det arbeides systematisk med i fortsettelsen, for å utvikle en tilstrekkelig grad av felles forståelse av hva lektorutdanningen skal være ved UiS og et felles språk på tvers av alle aktører.

12.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Ifølge de programansvarlige forstår UiS profesjonsidentitet som en oppfatning av seg selv som faglærer fremfor bare enten fagperson eller lærer, og de mener at et integrert og helhetlig lektorprogram er beste måten å bidra til dette. I samtaler med faglærere fikk komiteen delvis inntrykk av at de så på identitetsbygging som en mer personlig ting.

Når det gjelder tiltak for at lektorstudentene skal utvikle profesjonelle identiteter, peker de programansvarlige på allerede nevnte tiltak som tilpassede emner for lektorstudentene, møter knyttet til praksis og mentorordning. De fleste aktører fremhever likevel praksisopplæringen som det viktigste, og dette kan sees i sammenheng med studentenes positive opplevelser av siste praksisperiode, som gjengitt i underkapittel 11.3. Aktører ved UiS ser det som positivt at studentene har praksis tidlig i studieløpet selv om det er uheldig at studentene da ikke har hatt pedagogikk eller fagdidaktikk før de starter med praksisopplæringen. Praksiskoordinatorer peker på at tilbakemeldinger fra studentene viser at de verdsetter å samarbeide med andre studenter i praksis. Det at studentene er sammen på flere arenaer, både i praksis og faglig på UiS, kan bedre tilhørigheten til lektorutdanningene og utviklingen av egen profesjonsidentitet, hevdes det. Praksislærere fremhever at studentene skal behandles som en del av kollegiet, og at dette er viktig for utvikling av profesjonsidentitet. Dette er også tema under veiledning. Praksislærerne påpeker imidlertid også at plassering av for store grupper studenter i hver praksisperiode kan hemme dette arbeidet.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter svarer bare 51 prosent av lektorstudentene ved UiS at de føler tilhørighet til lektorstudentene «I stor grad» eller «I svært stor grad». Dette var den laveste andelen (sammen med UiO) på dette spørsmålet (nasjonalt 66 prosent). Studentene ble også spurt om hvordan de opplevde det første året som lektorstudent, og her ble de blant annet bedt om å vurdere hvor enige de var i noen påstander om tilhørighet. Tabell 12-9 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 12-9: «Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter.)

	UiS	Nasjonalt
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	37 %	51 %
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	43 %	55 %
Jeg ble tidlig inkludert i et fellesskap med disiplinstudentene på studiefagene	24 %	25 %

Studentene på UiS er i relativt liten grad enige i påstandene, og en lavere andel (enn nasjonalt) er i stor eller svært stor grad enige i de to påstandene om fellesskap med andre lektorstudenter. På institusjonsbesøket bekreftet studenter på realfag og matematikk at de føler seg mest hjemme på TEKNAT selv om det er IKS som har ansvar for dem, og flere sier de «er veldig splittet og faller mellom to stoler». Dette bekreftes i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter, der de svarende ble bedt om å vurdere hvor enige de var i et sett påstander om sin tilhørighet som lektorstudent. Her er 55 prosent av UiS-

respondentene i stor eller svært stor grad enige i påstanden «Å studere både studiefag og profesjonsfag gir meg følelsen av å falle mellom to stoler» (nasjonal 39 prosent). 43 prosent er i stor eller svært stor grad enige i påstanden «Tilhørigheten har blitt sterkere over tid» (nasjonal 50 prosent). På institusjonsbesøket sa studentene at det er mangel på møteplasser (som masterlesesal og faglig-sosiale arrangementer) og for lite fokus på fellesskap på tvers av faggrenser i fellesfagene. Dette henger sammen med at de ikke har pedagogikk og fagdidaktikk før i det tredje året og ikke møter andre lektorstudenter før da. Studentene peker også på at det er nye grupperinger hvert år, og dette gjør det vanskelig å få en opplevelse av tilhørighet. Faglærere påpeker at studentorganisasjonene er viktige når det gjelder å skape tilhørighet, og at de har et ansvar i denne sammenhengen. De har hatt faglig-sosiale arrangementer, men dette arbeidet er ikke blitt godt nok fulgt opp.

12.4.1 Komiteens vurdering

Det kan se ut til at elementer ved studiemodellen til UiS, som at profesjonsfaget kommer sent og at praksis tidlig i løpet ikke er knyttet til profesjonsfaget, kan vanskeliggjøre lektorstudentenes utvikling av profesjonelle identiteter. Det ser også ut til at UiS har utfordringer med å legge til rette for at studentene skal utvikle tilhørighet. I arbeidet med denne evalueringen har ikke komiteen fått et veldig tydelig bilde av hvordan de ulike aktørene forstår lektorstudentenes profesjonsidentiteter, og det er litt uklart for komiteen i hvilken grad aktørene ved lektorutdanningen ved UiS legger vekt på disse aspektene ved utdanningen. UiS' videreutvikling av de tidlige praksisperiodene og innføring av mentorordning ser uansett ut til å være viktige tiltak som det er avgjørende at UiS lykkes med. I dette arbeidet bør institusjonen også tydeliggjøre sin forståelse av hva lektorstudentenes profesjonsidentiteter består i og imøtekomme studentenes utvikling av så vel faglige som profesjonsorienterte identiteter. Utover disse tiltakene og arbeidet i studentorganisasjonene ser det ut til at det kan være behov for ytterligere tiltak på campus for å skape profesjonelle identiteter og tilhørighet. Her er det ikke kvantiteten av tiltak som er avgjørende, men at de tiltakene og strukturene som etableres er kvalitativt gode, og at de er kjente og blir fulgt opp av alle aktørene i utdanningen.

12.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Studentene synes de får god kompetanse i fagene, selv om de synes at ikke alt virker like relevant for skolefagene. Dette bekreftes i spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter og ferdigutdannede lektorkandidater, der kandidatene og 4.- og 5.-årsstudenter fra UiS stort sett mener de har fått tilstrekkelig kompetanse i studiefagene (over 70 prosent med utdanning fra UiS opplever dette «I stor grad» eller «I svært stor grad», helt på nivå med nasjonale tall). Faglærerne presiserer igjen at det er vanskelig å sørge for at all disiplinifagundervisning er relevant for lektorstudentene og peker på de nye tiltakene for tilpassing. Det diskuteres imidlertid om tilpassing til lektorstudentene i mer didaktisk retning kan føre til at de «lærer mindre fag».

I spørreundersøkelsene fikk 4.- og 5.-årsstudenter og ferdigutdannede lektorkandidater en rekke flere spørsmål om i hvilken grad utdanningen har gitt dem tilstrekkelig kunnskap/kompetanse på ulike områder. Det er en mye lavere andel som svarer at de i stor eller i svært stor grad har fått tilstrekkelig kompetanse innen mange av områdene blant studenter og kandidater fra UiS, sammenlignet med de nasjonale resultatene.

Andelen UiS-kandidater (19 respondenter) som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad», lå under de nasjonale resultatene på alle områdene med unntak av kunnskap i

undervisningsfagene og å forholde seg kritisk til faglitteratur, hvor andelen var tilsvarende som nasjonalt nivå. På spørsmål om kompetanse i å planlegge og gjennomføre undervisning, videreutvikle egen undervisningspraksis, legge til rette for gode læringsprosesser hos elevene, formidle fagkunnskap på en forståelig måte og å skape gode relasjoner med elever var differansen mellom kandidater fra UiS og nasjonale tall rundt 30 prosentpoeng. Andelen UiS-studenter som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» lå under de nasjonale resultatene på alle områdene med unntak av kunnskap/kompetanse i studiefagene. Størst forskjell var det for «klasseledelse», der oppga 30 prosent av UiS-studentene i stor eller i svært stor grad, mot 54 prosent nasjonalt.

I spørreundersøkelsene blant studenter (kun 4.- og 5.-årsstudenter fikk disse spørsmålene) og blant kandidater, ble respondentene bedt om å vurdere i hvilken grad de ulike elementene i utdanningen har forberedt dem godt til jobben som lærer. Tabell 12-10 viser andelen som svarte «I stor grad» og «I svært stor grad» på noen av påstandene.

Tabell 12-10: «I hvilken grad opplever du at de ulike elementene i utdanningen så langt har forberedt deg godt til jobben som lærer?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiS-studenter	Nasjonalt studenter	UiS-kandidater	Nasjonalt kandidater
Fagdidaktikken	31 %	56 %	33 %	56 %
Pedagogikken	19 %	30 %	11 %	23 %

Tallene viser at både lektorstudentene og kandidatene ved UiS er mindre fornøyd med kompetansen de har fått i fagdidaktikk og i pedagogikk enn tilsvarende grupper nasjonalt.

Studentene vi snakket med på institusjonsbesøk, understøtter dette og sier at en modernisering av pedagogikkfaget er nødvendig, og at undervisningen er for teoretisk og lite relevant. Pedagogene synes dette er overraskende, da de har et praktisk siktemål i undervisningen sin. De mener kombinasjonen av forelesninger og seminarer skal bidra til dette siden seminarer er studentaktive og praktiske. Studentene sier imidlertid at de opplever fagdidaktikkundervisningen som god og relevant. Studentene opplever at de har for lite digital kompetanse, og UiS sier at det er noe de arbeider med. Til tross for dette opplever ikke kandidatene fra UiS at overgangen mellom utdanning og yrke er spesielt mer utfordrende enn hva vi ser blant kandidater nasjonalt: 67 prosent av kandidatene fra UiS opplevde overgangen til yrke som utfordrende, mot 61 prosent nasjonalt.

Praksislærerne opplever imidlertid lektorutdanningen som god og synes at studentene får den kompetansen de trenger, selv om ungdomsskolen kunne ønsket større fokus på profesjonsdelen av utdanningen, og den videregående universitetsskolen kunne tenkt seg mer fokus på disiplin-fag. Alle påpeker at campus-undervisningen kunne vært mer oppdatert med henblikk på nye læreplaner, for eksempel knyttet til det digitale og til programmering.

Det gis mulighet for å skrive både fagdidaktiske og disiplin-faglige masteroppgaver ved UiS. De påpeker at det verken er ønskelig eller mulig at alle skriver fagdidaktisk oppgave. Dette begrunnes i behovet for disiplin-faglig kompetanse i skolen, men også i begrenset veiledningskapasitet ved UiS. Alle aktører er enige i at studentene har gode muligheter til å skrive fagdidaktisk master på IKS, men at det er vanskeligere på TEKNAT. Programansvarlige mener at studentene lærer å gjennomføre systematiske undersøkelser av tematikk som er relevant for læreren direkte eller indirekte gjennom arbeidet med masteroppgaven. 40

prosent av kandidatene oppga i spørreundersøkelsen at de hadde skrevet en fagdidaktisk masteroppgave.

I spørreundersøkelsen blant kandidater svarer 22 prosent av kandidatene fra UiS at erfaringer fra arbeidet med masteroppgaven har vært nyttig i stor eller svært stor grad (27 prosent nasjonalt). På institusjonsbesøket mente en nyutdannet lektor fra UiS at masteroppgaven lærte hen å arbeide strukturert, selv om selve oppgaven ikke var veldig relevant for lærerjobben, og at dette også er viktig i jobben. Nåværende studenter mener imidlertid at masteroppgaven utvikler kompetanse innenfor et veldig smalt felt. Det er mer fokus på akademisk kompetanse enn det å bli gode lærere. Studentene savner også metodeopplæring i forkant av masteroppgaven, og vi får opplyst at det ikke er spesifikke metodekurs for lektorstudentene ved UiS, men at dette ligger integrert i fagene. Studentene deltar på informasjonseminar hvor profesjonsrelevante temaer presenteres, men det finnes ingen arena hvor studentene kan diskutere valgmulighetene eller få hjelp til avklaring for valg av master.

12.5.1 Komiteens vurdering

Det kan se ut til at det er noen utfordringer med den disiplinfaglige undervisningen ved lektorprogrammet ved UiS. Delvis dreier dette seg om oppdatering i disiplinfagene med henblikk på nye læreplaner og skolens kontekst, men også når det gjelder fagdidaktikk og pedagogikkfaget og dets relevans. Det er derfor viktig at UiS har iverksatt tiltak for å tilpasse disiplinfagundervisningen til lektorstudentene i større grad, men det kan også se ut som man burde se nærmere på profesjonsfagene og hvordan de er innrettet ved UiS.

Når det gjelder masteroppgaven ved UiS, ser komiteen konturene av underliggende spenninger i forståelsen av masteroppgavens innretning, knyttet til preferanser i graden av profesjonsretting, mellom de ulike aktørene. Det virker imidlertid ikke som at slike spenninger er helt tydelig uttalt, og komiteen er usikker på i hvor stor grad masteroppgavens funksjon i lektorutdanningen er diskutert på tvers av aktører ved UiS. Slik fremstår det som litt uklart om UiS utnytter potensialet som ligger i masteroppgaven som en profesjonsforberedende oppgave – uavhengig av om den skrives i disiplinfagene eller i fagdidaktikk.

I den forbindelse får komiteen inntrykk av at arbeidet med masteroppgaven er en lite integrert del av studiet for å bli lektor ved UiS. Dette handler både om at metodeundervisningen innenfor visse fagområder har en klar stilling, at arbeidet med oppgaven for noen sees på som en ren akademisk øvelse og at de fagdidaktiske masteroppgavene tilsynelatende i liten grad er koblet til praksisfeltet. Det er uklart for komiteen i hvilken grad studentene oppfordres til å anvende datamateriale fra skolen i masteroppgavene sine, og hvilken rolle praksisskolene eventuelt kan spille i denne sammenhengen, for eksempel. Videre arbeid med å avklare hvilken rolle masteroppgaven skal spille i lektorutdanningen ved UiS kan være fruktbart.

12.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Komiteens vurderinger hviler i stor grad på de opplysninger og inntrykk vi fikk ved institusjonsbesøket og på data fra spørreundersøkelsene og i litt mindre grad på den relativt kortfattede selvevalueringen fra UiS. Siden komiteen kun hadde mulighet til å snakke med et begrenset antall aktører, er det mulig at noen av vurderingene ville sett

annerledes ut hvis vi hadde møtt andre eller flere aktører. Overordnet fremstår det likevel som at lektorutdanningen ved UiS er satt sammen av mange enkeltdeler som det er opp til studentene å sette i sammenheng og skape helhet av. Slik komiteen ser det må det arbeides både med overordnede strukturer og med samarbeid mellom ulike aktører for å få til en mer helhetlig lektorutdanning ved UiS. Komiteen registrerer likevel at man ved UiS er i gang med mange lovende tiltak for å bedre utdanningen. Det vil være avgjørende for lektorutdanningen ved UiS at lektorutdanningens utvikling og kvalitetssikring prioriteres. Dette krever ressurser og aktører som er beredte til å legge inn både vilje og arbeid for å etablere samarbeid om en god lektorutdanning. Noen områder for videre arbeid peker seg ut:

- Arenaer for samarbeid på tvers av aktører bør etableres, og lektorprogrammets ledelse bør vektlegge relasjonelt arbeid for å få til et mer helhetlig lektorprogram. Lektorprogrammets ledelse anbefales også å arbeide for å skape seg et større handlingsrom for å legge til rette for strukturer som er nødvendige for lektorprogrammet, og UiS' sentrale ledelse bør involveres i dette arbeidet.
- De etablerte strukturer og tiltak i lektorutdanningen må tydeliggjøres og kommuniseres klart til alle aktørene i utdanningen. Områder med uklare retningslinjer og ansvarsavklaringer bør identifiseres og tydeliggjøres. Det vil være viktig å ha en tydelig retning for hva man vil med lektorutdanningen ved UiS i dette arbeidet og en felles forståelse av hva studieprogrammet skal være.
- Fordeler og ulemper med endringer i lektorprogrammet ved TEKNAT bør vurderes grundig før man vedtar å skille det ut som eget studieprogram.
- Det bør arbeides med kvalitetssikring av det undervisningstilbudet som gis lektorstudentene, særlig når det gjelder profesjonsrelevans, både i disiplin- og profesjonsfag.
- Alle nye tiltak bør planlegges grundig og evalueres etter implementering. Det kan være en fordel å ikke sette i gang for mange nye tiltak på en gang og å sørge for at de som igangsettes, er tydelig kommunisert og forankret i institusjonen og på tvers av ulike aktører. Dette gjelder tiltak knyttet til nærmere samarbeid med praksisskolene, tiltak som mentorordninger og tilpasset undervisning i disiplinfagene. Alle disse tiltakene er lovende og interessante, men det vil være viktig å kunne følge opp alle slike nye tiltak på en god måte, og det er også avgjørende at de ulike tiltakene styrer i samme retning og mot et felles mål.

13 Lektorutdanning ved UiT Norges arktiske universitet

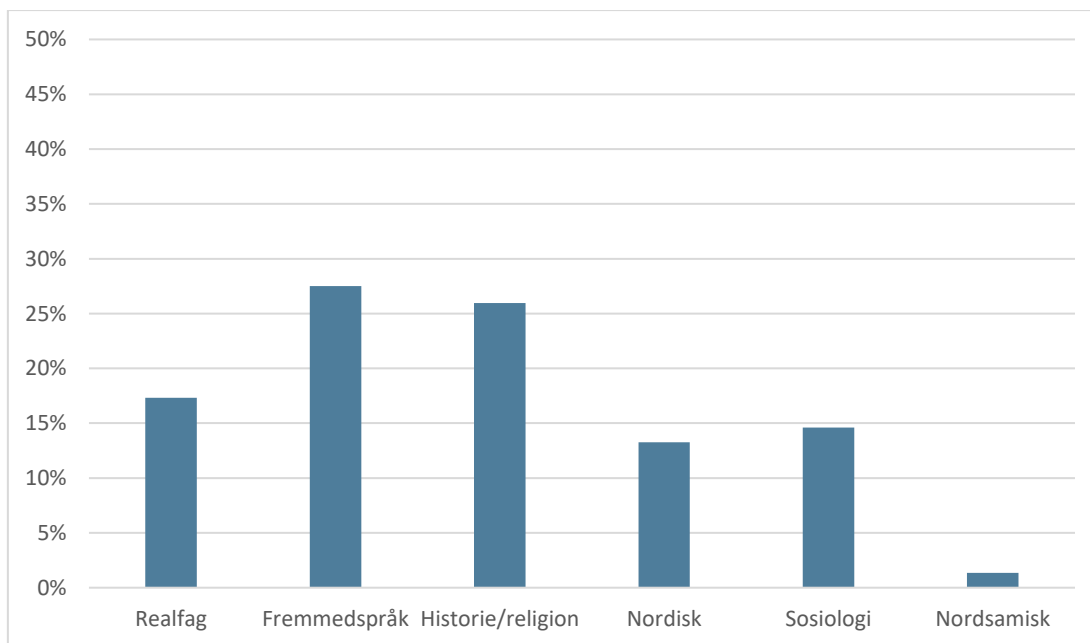
13.1 Innledning

Universitetet i Tromsø ble formelt opprettet i 1968 og åpnet i 1972. UiT har gått gjennom flere fusjonsprosesser, sist i 2016 da Høgskolen i Harstad og Høgskolen i Narvik ble en del av universitetet. Høsten 2021 hadde UiT 17 808 registrerte studenter og totalt 3 776 årsverk (Kilde: DBH).

UiTs lektorutdanning ble opprettet i 2003. Fram til 2014 var det to lektorprogram ved UiT, Lektorutdanning i realfag ved Institutt for matematikk og statistikk (IMS) ved Fakultet for naturvitenskap og teknologi (NT-fak.) og Lektorutdanning i språk og samfunnsfag ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP) ved Fakultet for humaniora, lærerutdanning og samfunnsvitenskap (HSL-fak.). Lektorutdanningen ved UiT ble så igjen organisert i to studieprogrammer fra og med studieåret 2020/21: Lektor i realfag trinn 8–13 og Lektor i språk og samfunnsfag trinn 8–13. På realfagsprogrammet ble det tatt opp 15 studenter i 2020 og 10 studenter i 2021. På språk og samfunnsfag ble det tatt opp 80 studenter i 2020 og 65 i 2021. Høsten 2021 hadde UiT 410 registrerte lektorstudenter (Kilde: DBH). Dette tallet inkluderer både lektorstudenter registrert ved Lektorutdanning for trinn 8–13 og lektorstudenter registrert ved realfagsprogrammet og ved språk og samfunnsfag.

Vi har fordelt lektorstudentene på fagretninger, basert på hvilken studieretning de var registrert som fremmøtte på i 2015–2020, og tar dermed ikke høyde for at frafall kan være skjevt fordelt. Studieretningen nordsamisk er gitt en egen søyle, mens samfunnsfag er gitt navnet «sosiologi», da dette er navnet på denne studieretningen på UiT. Tallene er basert på en datafil bestilt fra DBH. Se Figur 13-1.

Figur 13-1: Andel lektorstudenter per fagretning/studieretning. (Kilde: DBH, basert på fremmøtte i 2015–2020)



Vi ser at studentene fordeler seg noe ujevnt over de ulike fagretningene (se Figur 13-1). Fremmedspråk har flest studenter, engelsk er her den desidert største studieretningen, mens det også tilbys russisk, spansk og tysk. Historie/religion er nest størst, her er historie klart større enn religions(vitenskap). Innen realfag er det fire studieretninger. Nordsamisk er den klart minste av fag-/studieretningene.

UiT har høye ambisjoner for lektorutdanningen. Utdanningen beskrives som viktig for utviklingen av Nord-Norge både med henblikk på behov for kvalifiserte lærere og for økt tilflytting, men også at ungdom skal kunne leve gode liv og få god skolegang i regionen. Skoleeiere i kommunene bekrefter UiTs ambisjoner og ønsker et tett samarbeid om en relevant utdanning i og for regionen. UiT har prioritert lærerutdanningene i universitetets hovedstrategi de siste åtte årene. I den forbindelse er det pilotert femårig integrert lærerutdanning for grunnskolen, utviklet universitetsskoler som konsept for partnerskap med skolesektoren og driftet ProTed Senter for fremragende lærerutdanning (i samarbeid med Universitetet i Oslo), for å nevne noe. Når det gjelder lektorutdanning for trinn 8–13, har UiT nylig gjennomført to interne utredninger. Anbefalinger fra disse utredningene er i ferd med å omsettes til praksis og ivareta utfordringer beskrevet i forbindelse med NOKUTs evaluering.

Lektorutdanning for trinn 8–13 ved UiT tilbyr to parallelle integrerte masterprogrammer på 300 studiepoeng, henholdsvis lektor i språk og samfunnsfag og lektor i realfag. Studentene møtes på tvers av programmene i profesjonsfaget og praksisopplæringen som organiseres av Institutt for lærerutdanning og pedagogikk (ILP). Programmene inkluderer 60 studiepoeng i profesjonsfag (hvorav 30 studiepoeng i pedagogikk, 15 studiepoeng i fagdidaktikk fag 1 og 15 studiepoeng i fagdidaktikk fag 2), 160/170 studiepoeng i fag 1, 60 studiepoeng i fag 2 og ti studiepoeng i ex. phil. I tillegg kommer 100 dager praksis i skolen, som i nåværende studiedesign fordeler seg over alle fem årene. De ulike studieretningene organiserer studentenes utdanningsløp noe ulikt, men profesjonsfaget og praksisopplæringen er lik for alle. Lektorprogrammet i språk og samfunnsfag har 100 studieplasser og tilbyr ni studieretninger, mens lektorprogrammet i realfag har 25 studieplasser og tilbyr fire studieretninger. Under viser vi to eksempler på studiemodeller for lektorutdanningen ved UiT. Tabell 13-1 viser et eksempel på studiemodell for Lektorutdanning i realfag og Tabell 13-2 viser for Lektorutdanning i språk og samfunnsfag.⁴³

Tabell 13-1: Eksempel på studiemodell for lektorutdanningen i realfag ved UiT med studieretning biologi (Kilde: UiT)

Studieprogram/ studieretning		Lektor i realfag/ studieretning biologi med kjemi som fag 2 ⁴⁴			
Semester	Emne (300 studiepoeng totalt)				Praksis (100 dager totalt)
5. studieår					
10. semester	forts. Masteroppgave fag 1 3000-nivå (30)				
9. semester	Fag 1/Fag 2 2000/3000-nivå eller Metode 2000/3000-nivå (10/10/15)*	Fag 1/Fag 2 3000-nivå eller Fagdidaktikk i fag 1 3000-nivå (10/10/10)	Masteroppgave fag 1 3000-nivå (10)		5
4. studieår					
8. semester	Pedagogikk 3000-nivå (10)	Fagdidaktikk i fag 1 3000-nivå (10)	Fagdidaktikk i fag 2 3000-nivå (10)		40
7. semester	Fag 1 1000-nivå (10)	Fag 1 2000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)		
3. studieår					
6. semester	Fag 1 2000-nivå (10)	Fag 1 2000-nivå (10)	Fag 2 2000-nivå (10)		
5. semester	Pedagogikk 2000-nivå (10)	Fagdidaktikk i fag 1 2000-nivå (5)	Fagdidaktikk i fag 2 2000-nivå (5)	Fordypningsoppgave fag 1 2000-nivå (10)	35
2. studieår					
4. semester	Fag 1 1000-nivå (10)	Ex. phil. (10)	Fag 2 1000-nivå (10)		10
3. semester	Fag 1 0001/1000-nivå (10)	Fag 1 1000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)		
1. studieår					
2. semester	Fag 1 1000-nivå (10)	Fag 1 1000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)		
1. semester	Pedagogikk 1000-nivå (10)	Fag 1 1000-nivå 1(10)	Fag 2 1000-nivå (10)		10

* Studentene velger ett av emnene

Tabell 13-2: Eksempel på studiemodell for lektorutdanningen i språk og samfunnsfag ved UiT med studieretning historie (Kilde: UiT)

Studieprogram/ studieretning					Lektor i språk og samfunnsfag/ studieretning HISTORIE med nordisk, engelsk, religionsvitenskap, nordsamisk som morsmål*, russisk*, spansk* eller tysk* som fag 2. ⁴⁵				
Semester		Emne (300 studiepoeng totalt)					Praksis (100 dager totalt)		
5. studieår									
10. semester		Forts. Masteroppgave 3000-nivå fag 1 (30)							
9. semester		Fag 1 3000-nivå (10)	Fag 1 3000-nivå 1 (10)	Masteroppgave fag 1 3000-nivå (10)		5			
4. studieår									
8. semester		Pedagogikk 3000-nivå (10)	Fagdidaktikk fag 1 3000-nivå (10)	Fagdidaktikk fag 2 3000-nivå (10)		40			
7. semester		Forskningsmetode fag 1 3000-nivå (10)	Fag 1 3000-nivå (10)	Fag 1 3000-nivå (10)					
3. studieår									
6. semester		Fag 1 1000- eller 2000-nivå (10)	Fag 1 2000-nivå (10)	Fordypningsoppgave fag 1 2000-nivå (10)					
5. semester		Pedagogikk 2000-nivå (10)	Fagdidaktikk fag 1 2000-nivå (5)	Fagdidaktikk fag 2 2000-nivå (5)	Fag 1 1000-nivå (10)	35			
2. studieår									
4. semester		Fag 2 1000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)		10			
3. semester		Fag 2 1000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)	Fag 2 1000-nivå (10)					
1. studieår									
2. semester		Ex. phil. (10)	Fag 1 1000-nivå (10)	Fag 1 1000-nivå (10)					
1. semester		Pedagogikk 1000-nivå (10)	Fag 1 1000-nivå (10)	Fag 1 1000-nivå (10)		10			

* Fag 2 tas i andre og tredje semester.

Andelen lektorstudentene utgjør på disiplinene de tar, målt opp mot det totale antallet studenter på disse disiplinene, varierer en god del mellom de ulike fagretningene. Størst andel er det på fremmedspråk og nordisk, der lektorstudentene utgjør rundt 70

prosent av studentene. På engelsk og historie/religion er det rundt 50 prosent og på samfunnsfag drøye 30 prosent. Lavest andel er det på realfag, der lektorstudentene utgjør 10 prosent. Vi gjør oppmerksom på at dette er estimater, og at de gjelder for studieåret 2020/21. (Kilde: UiT.)

13.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

UiT har relativt nylig gjennomført organisatoriske endringer i lektorutdanningen. I selvevalueringen omtales endringen på følgende måte:

HSL-fakultetet og NT-fakultetet har jobbet sammen om et felles forvaltningssystem for lektorutdanningene. I utredninga fra 2018 ble eierskap til utdanninga, organisering og samhandling med praksisfeltet trukket frem som særlige utfordringer. Dette ble fulgt opp i vedtak om organisering i to utdanningsprogrammer, etablering av et nytt felles forvaltningsutvalg for begge lektorutdanningene og tilsetting av faglig leder i 100 % stilling. NT-fakultetet har eierskap til Lektorutdanning for trinn 8–13 i realfag og HSL-fakultetet har eierskap til Lektorutdanning for trinn 8–13 i språk og samfunnsfag. Det er i dag totalt 11 institutter og fem fakulteter involvert i lektorutdanningene ved UiT. Det overordnede ansvaret for utdanningene ble lagt til HSL-fakultetet ved at dette fakultetet leder forvaltningsutvalget. (UiTs selvevaluering, s. 6–7)

Dokumentasjon fra evalueringen tyder på at denne omorganiseringen har vært krevende for deler av virksomheten, og at en god del av de utfordringene som den er ment å ivareta, fortsatt oppleves å være til stede. Samtidig må det tas hensyn til at organisasjonsendring tar tid, og flere ansatte peker på at den nye organiseringen ikke nødvendigvis har satt seg helt ennå. Vedvarende utfordringer som det pekes på, er uklare forhold omkring eierskap og ansvar fordelt mellom to fakulteter HSL og NT, der blant annet HSL har et spesifikt ansvar, men ikke overordnet ledelse. Organiseringen omfatter mange ulike lederposisjoner, og studenter og ansatte har uttalt at det er vanskelig å holde oversikt over og å bli kjent med alle lederne. Ressurser som er avsatt til ledelse, er forholdsvis stort sett opp mot antall studenter.⁴⁶

På institusjonsbesøket oppga ansatte å oppleve den nye organiseringen ulikt. Noen mente at den er så ny at det er vanskelig å si noe spesielt om den, mens andre mente at den nye organiseringen har bidratt til mer effektivitet, men også at det er usikkerhet omkring samarbeidet mellom programstyret og faggruppene, og at det fortsatt er en spenning og et koordineringsbehov mellom programstyret og de mange ulike fagene.

Det faktum at det er mange fag med få studenter skaper utfordringer. Noen disiplinmiljø skulle ønske at disiplinfaget var en større del av lektorutdanningen. Samtidig er det mye fokus på innholdet i profesjonsfaget, mens skolesektoren mener det er for lite pedagogikk. Det vises til at det er vanskelig å levere et godt pedagogikkfag innenfor de rammene som er lagt inn i utdanningsdesign og i ressursplanlegging.

På den andre siden har komiteen merket seg styrker ved lektorutdanningen knyttet til at det er pedagogikkemne i første semester og undervisningsstopp for studenter på Lektor i språk og samfunnsfag i praksisperiodene i 1. og 2. studieår. Den nye organiseringen har åpnet for at pedagogene har kommet inn i programstyrene. Det synes også å være en styrke at masteroppgaver veiledes på tvers av fagmiljø/disiplin og didaktikk. Det er interessant hvordan lærere fra skolene tas i bruk som ressurser på campus. Lektorstudentene brukes også som ressurser i disiplinfagene, der de underviser studenter

på lavere grad. Videre blandes lektorstudentene i grupper på tvers av fagkretser i profesjonsfaget. Dette reflekteres i spørreundersøkelsen blant rektorer og andre ledere i skolen, der ble de bedt om å vurdere hvor enige de er i påstanden om at samarbeidet mellom skole og universitet var godt. Blant respondentene på skoler som hadde samarbeid med UiT svarte 60 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad» på dette spørsmålet (nasjonalt 62 prosent).

13.2.1 Komiteens vurdering

Komiteen anser det som interessant med ny organisering, og at det er gjort tiltak for å ivareta kjente utfordringer i organiseringen, samtidig er det uklart hvorfor den nye organiseringen er utformet som den er med deling av ansvar og kompliserte styringslinjer/beslutningsorgan innenfor fag og innenfor organisasjonen som ikke ser ut til å samsvare med hverandre. For komiteen er det fortsatt uklart hvem som har ansvar, ledelse og beslutningsmyndighet for hva og hvem, og dette er noe både ansatte og studenter også uttrykker utfordringer med. Når det gjelder organisering, samarbeid og ledelse, ser komiteen også flere utfordringer knyttet til et stort antall linjer og fag og ulike fagkombinasjoner.

13.3 Helhet og sammenheng

Selvevalueringen oppgir at utdanningsdesignet har blitt bedre, og de ulike komponentene av utdanningen (disiplinfag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisopplæring) kommer tydelig frem i den nye organiseringen. Lektorutdanningen ved UiT er delt i to «parallele integrerte masterprogrammer» – språk og samfunnsfag og realfag. Studentene fra de ulike programmene møtes i profesjonsfag og praksis. I profesjonsfag blandes studentene på tvers av fagvalgene for å bli kjent og øve seg på samarbeid.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter ligger UiT-studentenes vurderinger av spørsmål om faglig integrasjon knyttet til studiefagene også lavt, og rundt det nasjonale nivået. Når vi ser på fagretningene hver for seg, var det lavere andeler som oppga at de i stor eller svært stor grad var enige i påstandene på UiT realfag enn på de andre fagretningene på UiT, men realfag ligger også nasjonalt sett en del under de andre fagretningene. På UiT – nordisk er det relativt mange som oppga at de i stor eller svært stor grad var enige, noe som kan henge sammen med at studiefagundervisere er bevisste på at det er mange lektorstudenter på faget, og at studiefagene er tilpasset lektorstudentene med tanke på organisering av faget.

Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter viser også at studentene ved UiT er godt fornøyde med hvordan fagdidaktikken er faglig integrert. Dette gjelder spesielt på UiTs studieretninger realfag og nordisk, der klart større andeler av studentene – enn nasjonalt – i stor eller svært stor grad er enige i fem av seks påstander, for eksempel «Gjør fagdidaktikkemnene meg godt i stand til å undervise i studiefagene mine» og «Plasseringen av fagdidaktikk i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer». På UiTs studieretninger samfunnsfag og historie/religion er det klart større andeler som er enige i to av de seks påstandene. Videre viste spørreundersøkelsen blant lektorkandidatene at en høy andel av UiT-kandidatene opplevde at «Underviserne i fagdidaktikk hadde kjennskap til hva som foregikk på mine øvrige fag/emner», der 50 prosent svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 31 prosent).

Når det gjelder faglig integrasjon av pedagogikken, ligger UiT rundt nasjonalt nivå på alle de sju påstandene, selv om UiT har en noe høyere andel studenter som oppga «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstanden «Gjør pedagogikkemnene meg godt i stand til å ta en profesjonell lærerrolle (39 prosent på UiT, 31 prosent nasjonalt).

Når det gjelder studieprogrammets oppbygging, ligger tallene for UiT-studentene rundt de nasjonale tallene på noen påstander, men lavere på påstanden «Det er god progresjon i profesjonsfagene». Her svarte 30 prosent av UiT-studentene «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 42 prosent).

Studentenes vurderinger av organisering av og opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode ligger rundt nasjonalt nivå. Relativt små andeler blant UiT-studentene var i stor eller svært stor grad enige, spesielt når det gjelder spørsmål om studentene fikk den informasjonen de trengte i forkant (41 prosent «I stor grad» eller «I svært stor grad», mot 50 prosent nasjonalt), og hvorvidt de ble godt faglig forberedte til praksisperioden (38 prosent på UiT, 44 prosent nasjonalt).

Selvevalueringen viser til at det i disiplinfagene stort sett er sambruk av emner med andre studieprogrammer. I denne sammenhengen er det verdt å merke seg at kun 8 prosent av UiT-kandidatene mener at studiefagene i stor grad eller svært stor grad «var tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold» (nasjonalt 24 prosent). Blant de aktive lektorstudentene var den tilsvarende andelen 16 prosent (nasjonalt 19 prosent).

Underviserne innen disiplinfag fikk samme spørsmål, og 47 prosent av underviserne ved UiT mente at emnet de underviser i, i stor eller svært stor grad var tilpasset lektorstudentene med tanke på faglig innhold (nasjonalt 40 prosent), og 56 prosent mente det i stor eller svært stor grad var tilpasset lektorstudentene med tanke på organisering (nasjonalt 45 prosent). Det at underviserne i større grad enn studentene og kandidatene mener at emnet er tilpasset lektorstudentene, er en tendens vi også ser på nasjonalt nivå. 43 prosent av lektorunderviserne på disiplinfaglige emner ved UiT ser på seg selv som lektorutdanner – dette er noe høyere enn nasjonalt nivå (32 prosent).

Flere av emnene i språk og samfunnsfag begynner i større grad å tilpasses lektorstudentene, blant annet i form av innhold, ettersom lektorstudentene nå begynner å utgjøre et flertall i disse emnene. Det er noen uenigheter om fag 2 skal organiseres som et årsstudium over to semestre, eller om disse 60 studiepoengene skal fordeles over flere semestre. Det heter seg at praksisopplæring ikke skal føre til at lektorstudentene går glipp av undervisning. Institusjonsbesøket viste imidlertid at det på en del av emnene er overlapp mellom undervisning i fag og praksisopplæring, og at dette skaper utfordringer for studentene i spesielt femte semester. Det er imidlertid delte oppfatninger om denne problemstillingen, og hvorvidt det kan gjøres noe med den. I samtale med undervisere på studiefag ble det vist til at sambruk og få lektorstudenter i enkelte emner ikke kan bestemme hvordan emnene skal legges opp.

Når det gjelder praksisopplæring, er det behov for bedre sammenheng i praksisopplæringen, profesjonalisering av praksisadministrasjon og bedre systematikk i oppfølging av partnerskap med skolesektoren. Lektorstudentene har også en fem dagers praksisperiode siste studieår som blant annet kan brukes til innhenting av data for mastergradsoppgaven. Det ble klart på institusjonsbesøket at det er flere ansatte som ikke kjenner til bakgrunnen for og mulighetene som disse praksisdagene innebærer. Uklarheten synes å være knyttet til ulike beskjeder rundt ordningen, dels en oppfatning av at denne praksisen skulle være «disiplinfagets praksisdager», men at dette har vært vanskelig å

realisere ettersom praksisen skulle være i skole. Det synes som at ingen har tatt eierskap for disse praksisdagene.

Komiteen har merket seg at lektorutdanningen har deltatt i universitetsskolesamarbeid siden 2016 og frem til 2019. Generelt pekes det på at lektorutdanningen har hatt mye å tjene på ordningen når det gjelder koblingen mellom profesjonsfag, praksis og fag. Universitetsskolesamarbeidet har vært en god måte å vise hvordan praksis kan bidra til kvalitetsutvikling. I dag står imidlertid prosjektet uten midler og en generell avtale om å videreføre samarbeidet.

13.3.1 Komiteens vurdering

Komiteen anser at grad av helhet og sammenheng ved UiT synes å avhenge av antall lektorstudenter og hvorvidt lektorstudentene utgjør en gruppe det blir viktig å ivareta ved sambruk. I studier der lektorstudentene er mange, eventuelt i flertall og dominerer, tilrettelegges det i større grad for lektorutdanning enn der de er mindretall. Dette blir spesielt tydelig i emner der studentene opplever og omtaler seg selv som «minoritet uten innvirkning». For komiteen synes det som at det i første rekke er profesjonsfag og praksisopplæring som binder studentene sammen, mens i disiplinfagene avhenger helhet og sammenheng av antall studenter.

13.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Når det gjelder praksisperiodene, pekte studentene vi snakket med, på at praksisperiodene var jevnt over nyttige selv om det kunne være veldig langt mellom dem. På den andre siden oppleves de lengre praksisperiodene som spesielt nyttige, da man er i skole alene i en lengre periode, mens de fem praksisdagene siste året ikke opplevdes som nyttig av studentene, men mer som en distraksjon midt i arbeidet med masteroppgaven. Dette synes også å stå i forhold til at flere ansatte var ukjent med ordningen da vi spurte om den på institusjonsbesøket, noe som kan tyde på at disse fem praksisdagene sent i studiet synes å mangle eierskap. Studentene vi møtte på institusjonsbesøket, viste til at pedagogikk og fagdidaktikk var veldig nyttig, men også at de savnet alt man trenger å kunne for å være lærer, administrativt og praktisk. Studenter pekte også på at de følte seg forberedte for yrket og at man alltid kan ha mer praksis, men at man egentlig bare må ut i skolen og erfare og oppleve.

I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter svarte respondentene på noen påstander om hvordan de opplevde det første studieåret. Tabell 13-3 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen påstander om tilhørighet.

Tabell 13-3. Hvordan opplevde du det første studieåret som lektorstudent? Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiT	Nasjonalt
Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen	21 %	16 %
Jeg ble tidlig inkludert i et faglig fellesskap med andre lektorstudenter	53 %	51 %
Jeg ble tidlig inkludert i et sosialt fellesskap med andre lektorstudenter	60 %	55 %

På det første spørsmålet, om tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen, svarer bare 21 prosent av studentene at de fikk det i stor eller svært stor grad. På spørsmålene om felleskap med andre lektorstudenter oppgir halvparten at de opplevde å bli tidlig inkludert. Ingen av disse tallene skiller seg særlig ut fra de nasjonale. Det er stort sett små forskjeller mellom fagretningene på UiT. Det største unntaket er på spørsmålet om faglig fellesskap med andre lektorstudenter, der historie/religion skiller seg ut med hele 69 prosent som svarer i stor eller i svært stor grad.

De aktive studentene fikk også en rekke påstander om sin tilhørighet som lektorstudent. Tabell 13-4 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen av disse påstandene.

Tabell 13-4: I hvilken grad stemmer disse påstandene om din tilhørighet som lektorstudent? Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	UiT	Nasjonalt
Tilhørigheten varierer etter hvilke fag jeg jobber mest med	45 %	41 %
Tilhørigheten varierer etter hvilke studenter jeg tilbringer mest tid med	56 %	68 %
Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min	38 %	44 %
Tilhørigheten har blitt sterkere over tid	49 %	50 %

UiTs tall ligger stort sett nært det nasjonale nivået på disse spørsmålene. Det er imidlertid en del forskjeller mellom studieprogrammene på UiT, mest iøynefallende er det at forholdsvis lavere andeler av studentene på samfunnsfag i stor eller svært stor grad er enige i den første og den tredje av disse påstandene. Lektorkandidatene fikk to av de samme spørsmålene i spørreundersøkelsen deres. På spørsmålet om praksisopplæringen har styrket tilhørigheten oppga 71 prosent av UiT-kandidatene stor eller svært stor grad av enighet (57 prosent nasjonalt), noe som er vesentlig høyere enn hva blant studentene. Samme tendens ser vi på spørsmålet om tilhørigheten har blitt sterkere over tid (tilsvarende tall er 74 prosent på UiT og 62 prosent nasjonalt).

13.4.1 Komiteens vurdering

Når det gjelder studentenes egne opplevelser av profesjonell identitet, så synes lektorstudentene ved UiT å være godt fornøyde med inkludering og tilhørighet på studiet. Komiteen ser også at spørreundersøkelsene viser at det er en del variasjon internt mellom fagområdene, dels når det gjelder tilhørighet til faget, og dels når det gjelder studentenes opplevelser av å bli inkludert.

13.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

Representantene fra praksisfeltet som komiteen møtte, oppfattet at det var veldig ulikt hva studenter har med seg i verktøykassen. Noen år er det mange som greier seg veldig bra. Det å ha den relasjonelle kompetansen i bunn fremheves i denne sammenhengen som viktig. De viste til at man ikke kan forvente at studentene kan alt. Det ble også vist til at praksisfeltet har tro på mer samarbeid mellom lærerutdanning og faglærer fra skolen, for eksempel med bidrag fra lærere som er i feltet for å gjøre utdanningen enda mer praksisnær.

Når det gjelder lektorenes kompetanse, så presiseres det fra representantene for praksisfeltet at lektorutdanning er som å kjøre opp til sertifikat for bil, og med utdanningen får studentene lov å prøve seg alene. De viser til at de fleste studentene har vært modne og klare, og at de får mange dyktige studenter med god faglig kompetanse selv om også det varierer.

I spørreundersøkelsene ble både lektorstudenter på 4. og 5. studieår og ferdige lektorkandidater spurt om i hvilken grad de opplever at de ulike elementene i utdanningen (så langt) har forberedt dem godt til jobben som lærer. Tabell 13-5 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad».

Tabell 13-5: «I hvilken grad opplever du at de ulike elementene i utdanningen så langt har forberedt deg godt til jobben som lærer?». Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter og blant ferdige lektorkandidater)

	UiT- studenter	Nasjonalt- studenter	UiT- kandidater	Nasjonalt- kandidater
Fagdidaktikken	75 %	56 %	54 %	56 %
Pedagogikken	28 %	30 %	25 %	23 %
Praksisen	87 %	89 %	83 %	84 %
Studiefag 1	64 %	54 %	50 %	56 %
Studiefag 2	46 %	44 %	38 %	45 %

UiT-studentene opplever i stor grad at fagdidaktikken og praksisen så langt har forberedt dem godt til jobben som lærer. Andelen som i stor eller svært stor grad opplever at fagdidaktikken har forberedt godt til jobben som lærer, er høyere blant UiT-studentene enn blant studenter fra andre institusjoner. Det samme gjelder for studiefag 1. Ellers ligger resultatene på nasjonalt nivå.

I spørreundersøkelsene kan vi også se på nye lektorers og 4.–5.-årsstudenters vurderinger av i hvilken grad utdanningen har gitt dem kunnskap/kompetanse innenfor ulike områder.

Hvis vi sammenligner med nasjonale tall, er det en høyere andel blant lektorkandidatene fra UiT som i stor eller svært stor grad opplever at utdanningen har gitt dem tilstrekkelig kompetanse i å skape et inkluderende læringsmiljø, skape gode relasjoner med elever, kunnskap om læring og utvikling hos ungdom og legge til rette for gode læringsprosesser hos elevene. Samtidig er det en noe lavere andel enn nasjonalt som i stor eller svært stor grad opplever at utdanningen har gitt tilstrekkelig kunnskap i undervisningsfagene og kompetanse i å formidle fagkunnskap på en forståelig måte. Blant 4.- og 5.-årsstudentene ligger resultatene fra UiT-studentene rundt det nasjonale nivået. Unntaket er kunnskap/kompetanse i studiefagene (fag 1 og fag 2), der 84 prosent av studentene på UiT svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» (nasjonalt 72 prosent).

Forholdsvis få UiT-kandidater opplevde at overgangen mellom utdanning og yrke var utfordrende. 50 prosent opplevde dette i stor eller svært stor grad, og dette er noe lavere enn andelen var blant kandidater nasjonalt (62 prosent).

13.5.1 Komiteens vurdering

Komiteens vurdering er at en utfordring med lektorenes kompetanse sett fra praksisfeltets perspektiv, er at studentene ikke er godt nok forberedte på skolehverdagen. Det er ikke det faglige de mangler, men grunnforståelse for alle de andre oppgavene i skolen og som ofte

oppleves som spesielt krevende blant mange lærere i dag. Evalueringen viser at dette er en nasjonal utfordring, samtidig som praksisfeltet i institusjonsbesøket også viste til at man ikke kan forvente at studentene «kan alt». Sett i sammenheng med praksisfeltets ønsker om økt samarbeid og involvering i lektorutdanningene ved UiT, vil dette være viktig å følge opp i det videre arbeidet.

13.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Komiteen anser det som positivt at UiT har ambisjoner for lektorutdanningen, og at det har vært et stadig fokus på utviklingen av lektorutdanningen. Komiteen har merket seg at det er tatt flere grep for å styrke utdanningene. Det er også viktig å merke seg at studentene opplever studiet som kompetansegivende, og at studiet er inkluderende og gir studentene en opplevelse av tilhørighet fra tidlig i studiet.

Ledelsen ved UiT peker på at omorganiseringen i stor grad har handlet om å sikre eierskap til utdanningen og at det skal tas mer ansvar, selv om aktørene bare bidrar inn med sin bit i studiet. Ett av tiltakene er at alle instituttene skal ivareta lektorstudentene på linje med disiplinarystudentene sine.

Komiteen har imidlertid erfart at det er et gap mellom hva ledere sier, hva underviserne gjør og studentenes behov ved lektorutdanningen på UiT. Det har vært, og er fortsatt, selv med ny organisering, uklart for flere hvem som har eierskap og beslutningsansvar i lektorutdanningen. Komiteen anser det som et problem om ansatte og studenter ikke forstår organisasjonsmodellen for utdanningene eller ikke vet hvor de skal henvende seg i ulike saker.

Det at studentene på lektorprogrammet i realfag ikke har undervisningsstopp i praksisperioder, ble av ansatte nevnt som en mulig årsak til frafall.

- Å forenkle og tydeliggjøre utdanningens strukturer synes å være et helt sentralt grep for det videre arbeidet med utdanningen ved UiT.
- Komiteen vurderer det slik at det er behov for å se nærmere på alle studieprogrammene og fagenes praksiser når det gjelder sambruk og eventuelle kollisjoner for å unngå at studieløpet blir unødvendig krevende for lektorstudentene.
- Komiteen anser at det ikke er bærekraftig på sikt å ikke ta hensyn til lektorstudentene i fagstudiene, og da spesielt i realfagene, som er viktige fagområder for å sikre rekruttering til regionen, til tross for at lektorstudentene kan være få i enkelte fag.

14 Lektorutdanning ved Universitetet i Sørøst-Norge

Merknad om habilitet: Komitemedlem Tine Sophie Prøitz er ansatt ved USN. Hun har ikke deltatt i komiteens vurderinger av USNs lektorutdanning eller i USNs eget arbeid knyttet til denne evalueringen.

14.1 Innledning

Høgskolen i Sørøst-Norge ble til i 2016 gjennom fusjoneringen av Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Høgskolen i Telemark. Høgskolen i Sørøst-Norge ble så Universitetet i Sørøst-Norge i 2018. Institusjonen har campuser på Rauland og i Bø, Drammen, Horten, Kongsberg, Notodden, Porsgrunn og Ringerike. Høsten 2021 hadde USN 18 273 registrerte studenter og totalt 1 851 årsverk. Lektorutdanningen ved USN ble opprettet i 2013, og høsten 2021 hadde den 165 registrerte studenter (Kilde: DBH).

Ved USN har det fra 2013–2019 vært ett felles studieprogram. Fra 2019 var det to studieprogram, i norsk og historie. Disse er ikke inndelt i studieretninger. USN estimerer at det for studieåret 2020/21 var ca. 30 prosent lektorstudenter på disiplinfag i historie. Lektorutdanningene ved USN er komplekse og organiseres på tvers av to fakultet og tre institutter. Lektorutdanningene er organisasjonsmessig plassert i tilknytning til disiplinfaget, henholdsvis ved Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap (HIU) og USN Handelshøyskolen (HH), mens Institutt for pedagogikk leverer emner inn i utdanningen. Dekanene ved hvert enkelt fakultet har overordnet ansvar for at kvalitetssikring og kvalitetsutvikling gjennomføres i henhold til kravene. Dekanene har delegert ansvaret for studieprogrammene videre til instituttledere ved de respektive instituttene, og programkoordinator for begge studieprogrammene er oppnevnt av instituttledere i samråd med dekanene. Programkoordinatorerne rapporterer til dekanen.

Lektorutdanningene ved USN gjennomgår store endringer mens denne evalueringen pågår. Arbeidet med en revisjon av lektorstudiet i norsk er stoppet fordi det går mot nedleggelse av studieprogrammet på grunn av dårlig rekruttering. Arbeidet på studieprogrammet er nå rettet mot å ivareta studenter som allerede er i løp, og USN tar ikke inn nye studenter til norsk fra høsten 2021. Studiemodellen for lektorutdanning i historie reformeres fra høsten 2021. Evalueringen omhandler derfor gamle studiemodeller i lektorprogram for norsk og historie samt USNs framskriving av ny studiemodell i historie (se Tabell 14-1).

Tabell 14-1: Studiemodell for Lektorutdanning i historie ved USN. (Kilde: USN)

Studieprogram/ studieretning					Lektorutdanning i historie				
Semester		Emne (antall studiepoeng)			Praksis (antall dager)				
5. studieår									
10. semester		Masteroppgave (60)							
9. semester		Masteroppgave							
4. studieår									
8. semester		Fordypningsemne, fag 1 (15)		Profesjonsemne (15)		15			
7. semester		Vitenskapsteori og metode (15)		Fordypningsemne, fag 1 (15)		15			
3. studieår									
6. semester		Profesjonsemne (15)		Bacheloroppgave (15)		15			
5. semester		Fordypningsemne, fag 1 (15)		Fagdidaktikk, fag 2 (15)		15			
2. studieår									
4. semester		Fag 2 (30)		Samlinger med praksistemaer på campus		15			
3. semester		Fag 2 (30)		Samlinger med praksistemaer på campus		5			
1. studieår									
2. semester		Fag 1 (15)	Profesjonsemne (7,5)	Ex. phil. (7,5)	15				
1. semester		Fag 1 (15)	Profesjonsemne (7,5)	Ex. fac. (7,5)	5 (observasjon)				

Forskjellen fra gammel studiemodell er at nyutviklede profesjonsemner går gjennom de fire første årene av studieprogrammet. Integreerte profesjonsemner i pedagogikk og fagdidaktikk for fag 1 ligger i første, tredje og fjerde studieår, mens fagdidaktikk i fag 2 ligger i tredje studieår. Praksis er delt opp i tre-ukers bolker med to praksisperioder på en uke, en i første studieåret og en i andre. Det første året vil studentene ha ex. fac og ex. phil i tillegg til profesjonsemner og oversiktsemner i fag 1. Profesjonsemnet er på til sammen 15 studiepoeng, og det vil undervises i emnet over to semestre med eksamen i vårsemesteret. For lektorstudentene vil arbeidsoppgavene planlegges tverrfaglig med oversiktsemnene i undervisningsfag (disiplinfag) 1 ved hjelp av en lærerressurs fra videregående skole i 20 prosent stilling og studentmentorer. Andre studieår er viet fag 2. På det tredje året ligger et fordypningsemne og fagdidaktikk i fag 2, samt profesjonsemnet og bacheloroppgaven i vårsemesteret. I fjerde studieår har studiemodellen to fordypningsemner i fag 1,

vitenskapsteori og metode knyttet til fag 1 og profesjonsemne. Dette profesjonsemnet vil inngå i tverrfaglig undervisning kombinert med teori- og metode-faget og lede fram mot skriving av masteroppgave i femte studieår. I tillegg til videregående- og ungdomsskolepraksis har USN etablert samarbeid med voksenopplæringen i tre av de nærmeste kommunene samt med kombinasjonsklassen ved Thor Heyerdahl videregående skole i Larvik. Dette innebærer undervisning av voksne og ungdommer med norsk som andrespråk. USN har også samarbeid med skoler internasjonalt.

14.2 Ledelse, organisasjon og samarbeid i lektorutdanningen

USNs lektorutdanning har en kompleks organisering på tvers av fakulteter og institutter, med eierskap hos de enkelte faginstittene. Dekanetet påpeker at lektorprogrammene er en liten del av fakultetenes studieportefølje, og enkelte aktører uttaler at lektorprogrammet ikke er tydelig prioritert ved USN.

USN fremhever utfordringer knyttet til kommunikasjon og samarbeid på tvers av institutter og fakulteter og også på tvers av lærerutdanninger ved USN. Det kan virke som at dette er spesielt utfordrende for pedagogene, som fanges mellom to fakultet og tre institutter. Pedagogene hevder at lektorprogrammet er lite prioritert ved IPED i og med at forvaltningsansvaret ligger til andre institutt/fakultet, og mye ansvar har derfor falt på de emneansvarlige uten at de har beslutningsmyndighet, for eksempel med tanke på emneplaner. USN påpeker i selvevalueringen at mange av disse utfordringene vil imøtekommes av den nye modellen som implementeres fra studiestart høsten 2021. USN har også utfordringer knyttet til kontinuitet i staben som underviser på lektorprogrammet, og utfordringer med å sikre informasjonsflyt og eierskap til studieprogrammet. Dette skyldes delvis at det for eksempel er instituttleder for pedagogikk som fyller undervisningsplaner i pedagogikk og som prioriterer hvem som skal undervise hvor – og da har ikke nødvendigvis lektorprogrammets emner prioritert. Programkoordinatorene påpeker at de noen ganger har lite handlingsrom for å gjøre endringer i lektorprogrammet, og at ressurser og etablerte strukturer på universitetet styrer deler av arbeidet deres. Dette gjelder for eksempel organisering av praksis. Arbeidet med ny studiemodell fremheves som viktig i denne sammenhengen, både i selvevalueringen og i samtale med ulike aktører, fordi man da vil arbeide mer på tvers i utviklingsarbeidet og etter implementeringen.

Det er noe uklart om det finnes planer, dokumenter, retningslinjer eller lignende som tydeliggjør sammenheng og strukturer i utdanningene og som fordeler ansvar knyttet til de ulike rollene. Programkoordinatorer peker på at hele fakultet er i en omstillingsprosess, og at dette derfor er noe uklart. Dekan ved HIU sier også at hun har forståelse for at ansatte ved lektorprogrammet kan oppleve et ledelsesvakuum. Ansatte ved fagfakultetene sier imidlertid at de opplever å ha ledelsen med seg, de opplever å bli hørt og å få de ressursene de trenger.

Praksis har gjennomgående vært knyttet til både disiplin-fag og profesjonsfag ved USN, men fordi det har vært lite fagdidaktikk i de første semestrene, har det vært nødvendig å arrangere ekstra møter med studentgruppene før og etter praksisperiodene. Praksisperiodene har vært fulgt opp av begge aktører, men pedagogene peker på at det har vært utfordrende at de ikke har hatt kontakt med skolene. I periodene med disiplin-fag er det HH som har hatt ansvar for oppfølging i praksis, også for studentene på norsk lektor.

Samarbeidet med praksisfeltet er organisert fra administrasjonen og inkluderer for eksempel planleggingsmøter ute på den enkelte skolen i forkant av hver praksisperiode, der

representanter fra både administrasjon og fag har vært med. Administrasjonen fokuserer på de organisatoriske sidene ved praksis, og praksislærere/veiledere får tilsendt emneplanene med faglig innhold før praksisperiodene. Programkoordinatorer presiserer at emneplanene for praksis oppleves noe generelle, og at de har vært mindre brukt den siste tiden fordi de fungerer dårlig. Samarbeidsplattformen Arbeidslivsportalen (ALP)⁴⁷ skal implementeres i løpet av neste studieår og skal brukes av alle lærerutdanningene ved USN. De mener dette vil være positivt for samarbeidet med praksisfeltet. Ansatte på HH og HIU mener samarbeidet med praksisfeltet fungerer godt, og at det er kontinuitet i samarbeidet. Programkoordinatorer ved praksisskolene bekrefter dette. I spørreundersøkelsen blant ledere i skolen var andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålet «Alt i alt er det et godt samarbeid mellom skolen og universitetet/høyskolen» 58 prosent på USN (omtrent tilsvarende som på nasjonalt nivå, som var 62 prosent). Respondentene ble også bedt om å vurdere påstander om ulike elementer i samarbeidet, og andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på påstandene under, er lave, men ligger på nasjonalt nivå – med unntak for det første spørsmålet hvor resultatene for USN er lavere enn nasjonalt (se Tabell 14-2).

Tabell 14-2: «I hvilken grad opplever du at?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant ledere i skolen)

	USN	Nasjonalt
Skolen har mulighet til å bidra til utvikling av utdanningen	4 %	14 %
Skolen tar aktivt del i utvikling av utdanningen	11 %	14 %
Skolen og universitetet/høyskolen er likeverdige parter i samarbeidet	27 %	28 %

Når det gjelder organiseringen av praksis, viser spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter at de er godt fornøyd med hvordan praksisen er organisert ved praksisstedet, mens de var noe mindre fornøyd med hvordan institusjonen har forberedt dem til praksisperioden (de to siste spørsmålene i Tabell 14-3).

Tabell 14-3: «Organiseringen av din siste praksisperiode: I hvilken grad mener du:». Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	USN	Nasjonalt
Praksisen var organisert på en god måte ved praksisstedet	79 %	71 %
Jeg fikk den informasjonen jeg trengte i forkant	55 %	50 %
Jeg ble godt faglig forberedt til praksisperioden	45 %	44 %

Tabell 14-3 viser at det er marginalt høyere andeler på USN enn nasjonalt som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» på de tre påstandene om organisering av praksis.

På spørsmålet om de fikk den informasjon de trengte i forkant var tallene langt høyere for historie (64 prosent) enn for nordisk (35 prosent) på USN. Under institusjonsbesøket meldte imidlertid studentene at forberedelsene i forkant av praksis er for dårlige, og at mange veiledere er lite informert om hva som skal skje, for eksempel at de ikke kjenner emneplanene. Oppfølging av felles retningslinjer opplevdes tilfeldig og avhengig av praksislærer. Studentene mente imidlertid at det fungerer bedre de gangene praksis er knyttet til profesjonsfaget enn når det er knyttet til disiplin-faget.

14.2.1 Komiteens vurdering

USN synes å ha spesielle utfordringer med samkjøring på tvers av fakulteter og institutter når det gjelder organisering og samarbeid. Det kan se ut til at dette i noen grad handler om mangel på rutiner, retningslinjer og skriftliggjøring av etablerte praksiser. Det kan også synes som at pedagogene har opplevd det som spesielt utfordrende, og vi ser i ulike sammenhenger i samtaler med ulike aktører på USN konturene av en «dem og oss»-tankegang. Dette er reelle spenninger i lektordanningen ved USN som bør tas på alvor. Det virker som om organiseringen av praksis fungerer godt, men det kan synes som om samarbeidet med praksis for en stor del har dreid seg om informasjon om organisatoriske sider ved praksisperiodene, slik det oppfattes av praksisskolene og studentene, og i mindre grad om samarbeid om faglig innhold i praksisemnene selv om USN viser til etablerte praksiser der faglig innhold skal tematiseres. Spørreundersøkelsen blant ledere i skolen kan tyde på at USN har utfordringer med å skape reelle partnerskap med skolene de samarbeider med. På tross av dette observerer komiteen at størrelsen antakelig betyr noe i denne sammenhengen, fordi mye fungerer fordi det er små forhold ved USN, og sentrale aktører i faglig og administrativ ledelse ved USN, og også på skolene, har personlig kontakt.

USN har tatt konsekvensene av at tidligere studiemodeller og samarbeid og kommunikasjon i organisasjonen ikke har fungert optimalt, og de har valgt å legge ned lektorprogrammet i norsk og å etablere en ny studiemodell i historie. Det er viktig og prisverdig at USN tar grep om situasjonen, og det er mulig at forutsetningen for en sterk lektorutdanning ved HH i større grad er til stede enn ved HiU. Det er imidlertid en fare for at man tenker at ny studiemodell vil løse alle utfordringer ved USN. Den nye studiemodellen utvikles ad hoc studieår for studieår, og komiteen har derfor ikke fått oversikt over den helhetlige tekningen rundt ny studiemodell når det gjelder faglig innhold og progresjon samt rutiner for samarbeid og organisering. Dette bør USN jobbe systematisk med og forankre på tvers av alle aktører i lektorutdanningen. Komiteen stiller derfor spørsmål ved om det er mer grunnleggende endringer som må til ved USN – endringer som omfatter studiemodellen, men også endringer i hvordan USN organiserer seg for å få til samarbeid, kommunikasjon og relasjonsbygging på tvers av aktører. Det kan se ut til at det er behov for rolleavklaringer og tydeligere forankring av ledelse og myndighet ved USN for å få til de koordinerte endringer som behøves for å etablere et velfungerende lektorprogram. Gjennom evalueringsprosessen stilte komiteen spørsmål ved om manglende forankring av lektorprogrammet sentralt på USN kunne forklare noen av utfordringene vi ser ved institusjonen, og vi presiserte at det kunne virke som at USN har kultur for PPU og GLU, men ikke en «lektorutdanningskultur». USN avkrefter dette og presiserer at profesjonsutdanningene overordnet sett er et tydelig definert satsningsområde ved USN, at det ved HH er en tradisjon for lektorutdanning og at det nå også er økt vilje til å skaffe midler til lektorutdanningen i organisasjonen. Etter samtaler med ulike aktører på USN og gjennomgang av sentrale styringsdokumenter er komiteen likevel usikker på i hvor stor grad det er en reell forankring og prioritering av lektorutdanningen ved USN.

14.3 Helhet og sammenheng

Selvevalueringen fremhever enkelte fordeler med organiseringen av lektorprogrammet og anser tilknytningen til disiplinfaget som positiv for å fremme disiplinlig kompetanse og sikre eierskap til lektorprogrammet ved de disiplinlige miljøene. Samtidig ser USN utfordringer med at lektorstudentene er samkjørt med disiplinstudentene i disiplinfagene fordi det gjør samarbeidet med profesjonsfagene og profesjonsrettingen av

lektorutdanningen vanskeligere. Faglærer fra HH sier de arbeider med å gjøre disiplin-faget mer relevant, og faglærer fra HIU påpeker at det er annerledes på norsk og engelsk fordi der underviser de ansatte i både fag og fagdidaktikk. Studentene vi snakket med på institusjonsbesøket, var delte med tanke på dette. Spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter indikerer at det er store forskjeller mellom historie- og nordiskstudentene og viser at historiestudentene er minst kritiske. 57 prosent av studentene synes det i stor eller svært stor grad er god progresjon i studiefagene (66 prosent i historie, 38 prosent på nordisk, 61 prosent nasjonalt). USN har også blant de høyeste nasjonale scorene når det gjelder faglig integrasjon i studiefagene. Tabell 14-4 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmål om integrasjon av studiefagene.

Tabell 14-4: Faglig integrasjon av studiefagene: «Når det gjelder studiefagene: I hvilken grad ...?». Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	USN	Nasjonalt
Er underviserne i studiefag bevisste på at det er lektorstudenter på faget	67 %	44 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på faglig innhold	52 %	19 %
Er studiefagene tilpasset lektorstudentene, med tanke på organisering	57 %	33 %

Tabellen viser at større andeler av studentene på USN – enn nasjonalt – mener at underviserne på studiefag i stor eller svært stor grad er bevisste på at det er lektorstudenter på faget. Det samme gjelder de to spørsmålene om tilpassing av studiefagene. På alle disse tre spørsmålene er andelene høyere på historie enn på nordisk på USN.

Det er også en forholdsvis høy andel studenter fra USN som svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmål om studentenes erfaringer fra praksis brukes i undervisningen i pedagogikk. 47 prosent svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» ved USN, mot 30 prosent nasjonalt. På spørsmålet om studentenes erfaringer fra praksis brukes i undervisningen i fagdidaktikk, lå USN svært nært det nasjonale tallet på 43 prosent.

Lektorstudentene har egne emner i profesjonsfagene, men studentene på institusjonsbesøk var likevel relativt kritiske til det faglige tilbudet knyttet til profesjonsfagene ved USN. De har etterlyst tydeligere praksisrelevans og sammenheng mellom emnene i pedagogikk og fagdidaktikk. Selv om studentene er noe delte i tilbakemeldingene sine, sier noen at de også opplevde at det var for mye (eller for lite relevant eller for teoretisk) pedagogikk i studiet. De ville gjerne hatt pedagogikk spredt utover flere studieår. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter sier imidlertid 42 prosent at de i stor eller svært stor grad opplever at «plasseringen av pedagogikk i studieløpet legger godt til rette for min faglige utvikling som lærer» (nasjonalt 30 prosent), og det er også en forholdsvis høy andel studenter fra USN som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmål om studentenes erfaringer fra praksis brukes i undervisningen i pedagogikk. 47 prosent svarer «I stor grad» eller «I svært stor grad» ved USN, mot 30 prosent nasjonalt.

På institusjonsbesøket gav også studentene uttrykk for at de hadde for lite fagdidaktikk, eller at de fikk fagdidaktisk undervisning for seint i studieløpet. Dette blir understøttet av spørreundersøkelsen blant aktive studenter. Tabell 14-5 viser andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmål om fagdidaktikkemnene.

Tabell 14-5: «Faglig integrasjon – fagdidaktikken: I hvilken grad». Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	USN	Nasjonalt
Gir fagdidaktikkemnene et godt grunnlag for å gjennomføre praksis	32 %	40 %
Gjør fagdidaktikkemnene meg godt i stand til å undervise i studiefagene mine	28 %	37 %

Tabellen viser at under en tredjedel av studentene på USN i stor eller svært stor grad mener at fagdidaktikkemnene gir et godt grunnlag for å gjennomføre praksis og for å undervise i studiefagene. Dette er noe lavere enn nasjonalt. Det er bare små forskjeller mellom historie og nordisk på USN på disse to spørsmålene. Verdt å merke seg er at det første spørsmålet også ble stilt om pedagogikkemnene, og at tallet (34 prosent) er på samme nivå.

Når det gjelder sammenheng mellom undervisning på campus og praksisperiodene, viser data fra spørreundersøkelsene av studenter og kandidater ved USN et litt blandet bilde. Tabell 14-6 viser vi andelene som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på spørsmålene.

Tabell 14-6: «I hvilken grad stemmer det følgende:» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTS spørreundersøkelser blant aktive lektorstudenter og lektorkandidater)

	Kandidater USN	Kandidater nasjonalt	Studenter USN	Studenter nasjonalt
Rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder var godt tilpasset hverandre	18 %	39 %	22 %	32 %
Plasseringen av praksisperiodene i studieløpet la godt til rette for min faglige utvikling som lærer	33 %	37 %	38 %	35 %

Det kan synes som at studenter og kandidater fra USN er mindre fornøyde med rekkefølge og progresjon i undervisning og praksisperioder enn tallene nasjonalt, men her er forskjellene mellom fag store (for eksempel henholdsvis 6 % på nordisk og 30 % på historie for de aktive studentene), og tallene for plassering av praksisperiodene skiller seg ikke særlig fra tallene nasjonalt.

Gjennom institusjonsbesøk og selvevaluering tydeliggjøres et åpenbart behov for en gjennomgang av studiemodellen, også knyttet til historieprogrammet. Studentene peker på organisatoriske utfordringer med gammel studiemodell, da særlig knyttet til tredje studieår. Der har arbeidsbyrden vært stor, med innlevering av bacheloroppgave i fag samtidig med oppgaver i PED2. Fagansatte og praksislærere peker på mange av de samme utfordringene som studentene. USN presiserer at disse utfordringene imøtekommes i ny studiemodell, og studentene har ikke lenger utfordringen med oppgave i pedagogikk samtidig med bacheloroppgaven. Den nye studiemodellen inkluderer et nytt integrert profesjonsfag som kobler historiedidaktikk, pedagogikk og praksis. Progresjon i studiemodellen og de fire temaene den bygger på, fremstår som noe uklart for komiteen.

USN har per nå fire ulike praksisplaner der det er definert progresjon per år, og studentene følges opp både av de disiplinfaglige og de som underviser i profesjonsfagene. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter sier 59 prosent at de «I stor grad» eller «I

svært stor grad» mener at «Det er god progresjon i praksisperiodene» (nasjonalt 45 prosent). På spørsmål om opplevd kvalitet i siste praksisperiode er studentene på USN i stor grad fornøyde (selv om det nasjonale nivået også er relativt høyt). Tabell 14-7 viser vi andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på disse spørsmålene.

Tabell 14-7: «Opplevd faglig kvalitet i siste praksisperiode: I hvilken grad mener du:». Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	USN	Nasjonalt
Veiledning fra praksislærer var nyttig	85 %	77 %
Veiledning fra praksislærer og fagansatte framsto koordinert	69 %	53 %
Praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner	92 %	79 %
Jeg ble godt inkludert i det faglige fellesskapet på praksisskolen	58 %	56 %
Jeg oppnådde læringsmålene for min siste praksisperiode	76 %	78 %

Tabell 14-7 Tabell 14-7 viser at langt de fleste av studentene på USN i stor eller svært stor grad mener at den faglige kvaliteten var god. Spesielt mange, 92 prosent, opplevde at praksislærer var tilgjengelig for faglige diskusjoner. På flere av disse spørsmålene er det langt større andeler som sa seg i stor eller svært stor grad enige på historie enn på nordisk ved USN.

Likevel revideres praksisemnene også med ny studiemodell, i samarbeid med praksisfeltet, og praksisemnene skal sees i sammenheng med nytt profesjonsfag. Foreløpig er bare første studieår delvis utviklet. Man greier likevel ikke å endre strukturene med maks 15 dager praksis, og flere aktører påpeker at dette kan være for lite. USN presiserer at i både tredje og fjerde studieår har studentene seks uker praksis på samme skole, med samme veileder og i samme klasser. Tre av ukene ligger imidlertid i høstterminen og tre i vårterminen, så det er ikke mer enn 15 dager sammenhengende praksis. Den nye studiemodellen er utviklet av en arbeidsgruppe bestående av programkoordinator, undervisere i pedagogikk og fagdidaktikk, samt en representant fra eDU, Enhet for Digitalisering og Utdanningskvalitet. Likevel får komiteen gjennom samtaler med ulike aktører ved USN inntrykk av at arbeidet med ny studiemodell ikke er veldig bredt forankret ved USN.

14.3.1 Komiteens vurdering

Fordi USN er en liten lektorutdanning, representerer noen personer helhet og sammenheng i seg selv, og mange utfordringer som er vanlige for større studieprogram, er kanskje mindre synlig på noen områder ved USN. Dette gjenspeiles også i spørreundersøkelsene. Likevel ser det ut til å være noen utfordringer med det faglige tilbudet på campus, særlig knyttet til profesjonsfaget og kanskje fagdidaktikken spesielt, og komiteen ser behov for arbeid med en ny studiemodell og et nytt profesjonsfag. Dette utviklingsarbeidet fremstår som innovativt og nytenkende, og det er interessant at USN tenker integrasjon på tvers av aktører og fag i den nye studiemodellen. Det er også positivt at USN ønsker å utvikle nye praksisemner i samarbeid med praksisfeltet, og at innholdskomponenten av praksis slik kan bli et felles prosjekt i større grad. Det er også fint at praksisfeltet inkluderes i undervisningen på campus og i skolene. Erfaringer fra USNs arbeid med ny studiemodell kan være et viktig bidrag til mer kunnskap om lærerutdanningen, og da spesifikt kunnskap om programdesign for å skape helhet og sammenheng.

Samtidig registrerer komiteen at USN legger mye håp i etableringen av ny studiemodell og det nye profesjonsfaget, og det virker som at man ser for seg at dette skal løse mange og store utfordringer på en og samme tid. Det er uklart i hvilken grad og hvordan USN skal lykkes i dette arbeidet. Det er for eksempel uklart i hvor stor grad arbeidet med ny studiemodell er forankret blant de ansatte i lektorutdanningen, og i hvor stor grad disse endringene vil påvirke lektorprogrammet som helhet. Dette handler også om viktigheten av felles forståelse og begrepsbruk for å skape helhet og sammenheng i lektorutdanningen – spesielt i utviklingen av en ny studiemodell. Innholdsmessige komponenter i den nye modellen er også noe uklare for komiteen foreløpig, og det er ikke tydelig i hvilken grad ressursmessige og organisatoriske utfordringer er planlagt inn i modellen på lang sikt. Dette, kombinert med utfordringer med samarbeid og kommunikasjon og en mulig mangel på (bruk av) felles retningslinjer og styringsdokumenter, som beskrevet over, kan antakelig virke til hinder for å skape helhet og sammenheng. Arbeidet med ny studiemodell og hvordan den forankres på tvers av alle aktører i lektorutdanningen bør derfor monitoreres og følges opp lokalt i tiden framover.

14.4 Lektorstudentenes profesjonelle identiteter og tilhørighet

Komiteen har ikke fått en veldig omfattende eller grundig oversikt over ulike aktørers forståelse av og arbeid med lektorstudentenes profesjonsidentiteter ved USN, men de påpeker i selvevalueringen at profesjonsidentitet innebærer at lektorstudentene føler tilhørighet til og utvikler identiteten sin både i rollen som utøver av lærerprofesjonen i skolen og i fagmiljøene tilknyttet de ulike disiplinlagene. Gjennom institusjonsbesøket kan det imidlertid virke som det er noen spenninger i forståelsen av profesjonsidentiteter ved USN, på tvers av de ulike aktørene. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter sier 79 prosent av studentene ved USN at de i stor eller svært stor grad føler tilhørighet til lektorstudentene (nasjonalt 66 prosent), mens tilsvarende tall for å føle tilhørighet til disiplinstudentene er 12 prosent (nasjonalt 17 prosent). Tilsvarende resultater var det også på samme spørsmål til de ferdigutdannede lektorkandidatene.

På institusjonsbesøket dreide mange av samtalene rundt identitet og tilhørighet seg om organisering av studentene i grupper. Det virker som det har vært vanskelig å skape tilhørighet på tvers av kullene og på tvers av lektorprogram og disiplinlag. Mange aktører mener dette skyldes at gruppene stadig endres fordi de er knyttet til hvor studentene har praksis. Ellers legger USN til rette for at lektorstudentene skal oppleve tilhørighet til lektorutdanningen og utvikle profesjonsidentiteter ved at programkoordinator er med på første bli-kjent-møte med hver gruppe og har oppstartsamtaler med hver og en av de nye studentene. I spørreundersøkelsen blant aktive lektorstudenter er en klart større andel av studentene på USN (46 prosent) i stor eller svært stor grad enige i at «Jeg fikk tidlig innføring i hva det vil si å jobbe som lærer i skolen» enn nasjonalt (16 prosent). USN har også en studentforening driftet av studenter med støtte fra ansatte. Det er forvirring rundt begrepsbruk når det gjelder kollokvier og mentorordninger, og det virker ikke som USN har noen tydelig, etablert mentorordning for lektorstudentene.

I spørreundersøkelsen blant aktive studenter fikk respondentene en rekke spørsmål om tilhørigheten sin som lektorstudent. Tabell 14-8 viser andelen som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad» på noen av disse spørsmålene.

Tabell 14-8: «I hvilken grad stemmer disse påstandene om din tilhørighet som lektorstudent?» Andel som svarte «I stor grad» eller «I svært stor grad». (Kilde: NOKUTs spørreundersøkelse blant aktive lektorstudenter)

	USN	Nasjonalt
Tilhørigheten varierer etter hvilke fag jeg jobber mest med	35 %	41 %
Tilhørigheten varierer etter hvilke studenter jeg tilbringer mest tid med	67 %	68 %
Tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen min	66 %	44 %
Tilhørigheten har blitt sterkere over tid	64 %	50 %
Underviserne i studiefagene er tilgjengelig for faglige diskusjoner	68 %	57 %
Underviserne i pedagogikk er tilgjengelig for faglige diskusjoner	55 %	47 %
Underviserne i fagdidaktikk er tilgjengelig for faglige diskusjoner	67 %	63 %

Bare om lag en tredjedel var i stor eller svært stor grad enige i at tilhørigheten varierer etter hvilke fag de jobber mest med. Om lag to tredjedeler oppga stor eller svært stor grad av enighet i at tilhørigheten varierer etter hvilke studenter jeg tilbringer mest tid med, at tilhørigheten har blitt styrket av praksisopplæringen og at tilhørigheten har blitt sterkere over tid. Om lag to tredjedeler oppga også at de i stor eller svært stor grad opplever at underviserne i studiefagene og i fagdidaktikk er tilgjengelige for faglige diskusjoner, mens tilsvarende andel for pedagogikk er noe lavere. USN skiller seg ikke vesentlig ut fra de nasjonale tallene på de fleste av spørsmålene.

I spørreundersøkelsen blant frafalte lektorstudenter skiller USN seg noe ut fra de nasjonale resultatene. Det var bare ti respondenter fra USN, men alle disse tilla påstanden «Oppfølgingen fra universitetet/høgskolen var for dårlig» stor eller svært stor betydning. Til sammenligning var det tilsvarende nasjonale tallet 35 prosent.

14.4.1 Komiteens vurdering

Det kan virke som det er noen spenninger i forståelsen av profesjonsidentiteter ved USN, og komiteen får ikke et veldig oversiktlig bilde av hvordan USN arbeider med disse spørsmålene. Det ser likevel ut til at studentene ved USN opplever relativt sterk tilhørighet til studieprogrammet, og de skiller seg ikke veldig fra tallene nasjonalt.

Komiteen synes det er interessant at man setter av tid til oppstartssamtale med hver enkelt lektorstudent. Komiteen fikk ikke utfyllende informasjon om dette tiltaket, men det er ikke tvil om at dette kan bidra til at hver enkelt føler seg sett og ivaretatt. Om denne samtalen også fyller andre funksjoner, kunne vært interessant å lære mer om.

Komiteen vurderer også at det er viktig at USN er bevisst på etableringen av grupper i utdanningen, som essensielt for studentenes opplevelse av tilhørighet, og det er fint at linjeforeningen virker å være i funksjon. På denne måten tilbyr USN mange grunnleggende tiltak for å skape tilhørighet og profesjonsidentiteter i lektorutdanningen, men komiteen hadde for eksempel vanskeligheter med å få helt klarhet i innhold i og innretning av mentorordningen. Det kan være rom for en oppsummering av ulike tiltak som er igangsatt på dette området, både for å videreutvikle disse elementene i lektorutdanningen ved USN og for å tydeligere implementere en endelig modell for arbeid med studentenes tilhørighet og profesjonsidentiteter ved lektorutdanningen – også for å imøtekomme studenter som kan falle fra dersom de ikke føler seg godt nok fulgt opp.

14.5 Nye lektorers kompetanse og videre utvikling

USN mener nyutdannede lektorer bør ha kompetanse knyttet til undervisning for å imøtekomme skolens behov i dag, også kompetanse som innebærer forskning, utvikling og innovasjon, i tillegg til samarbeidskompetanse med virksomheter på og utenfor skolen. Som påpekt over mener imidlertid studentene at de mangler profesjonsrettet kompetanse, både knyttet til disiplinlag og profesjonslag. De peker spesifikt på mangel på kunnskap om det digitale. Praksislærere sier imidlertid at det varierer om studentene er usikre på det profesjonsfaglige eller det disiplinlaglige.

USN sier de legger til rette for at kandidatene får utviklet den profesjonsrettede kompetansen gjennom det tette samarbeidet med praksisfeltet og implementering av den nye studieplanen. Profesjonslagene er lagt med en bevisst progresjon fra det konkrete til et mer teoretisk perspektiv i den nye planen. Det er imidlertid noen spenninger mellom de ulike aktørene ved USN, og pedagogene mener for eksempel at det kreves nye arbeidsmåter og initiativ for å fremme lektorstudentenes profesjonsrettede kompetanse. De peker på utforskende arbeidsmetoder som ett eksempel.

Ved USN er masteroppgaven 60 studiepoeng. Oppgaven kan være både disiplinlaglig eller profesjonsrettet. I undersøkelsen blant ferdigutdannede lektorkandidater var det ingen av respondentene med utdanning fra USN (10 stykker) som hadde skrevet en ren fagdidaktisk masteroppgave. To hadde skrevet en kombinert disiplinlaglig/fagdidaktisk oppgave, mens resten hadde skrevet en disiplinlaglig oppgave. Flere aktører påpeker at et større fokus på læreplanen og profesjonslaget underveis kan gjøre at flere også ønsker å skrive fagdidaktisk master. Faginstuttene ser også ut til å ønske en mer profesjonsrelatert master selv om de også påpeker at en faglig master kan være profesjonsrettet.

USN legger vekt på at studentene utvikler kompetanse til å gjennomføre et omfattende forskningsarbeid alene eller i et team. En av studentene presiserte at de har fått god masterforberedende skrivetrening fra det fjerde året. I tillegg har de bruk av utforskende arbeidsmetoder som virker masterforberedende i profesjonsemnene.

USN peker også på utfordringer med veilederkapasitet til fagdidaktiske mastere. Praksislærere har ingen formell rolle i FoU-arbeid eller arbeid med masteroppgave, men noen masterstudenter henter datamateriale fra praksislæreres klasserom til masteroppgaven. USN mener mangel på ressurser er en utfordring, for eksempel relatert til lønn til eksterne veiledere fra partnerskolene.

I undersøkelsene fikk både ferdigutdannede lektorkandidater og studenter på 4. og 5. studieår spørsmål om i hvilken grad de opplever at de ulike elementene i utdanningen (så langt) har forberedt dem godt til jobben som lærer. For lektorkandidatene fra USN (11 respondenter) var det for flere av kompetanseområdene en lavere andel enn nasjonalt som i stor eller i svært stor grad opplevde at utdanningen hadde gitt dem tilstrekkelig kompetanse, som for eksempel i å planlegge og gjennomføre undervisning, legge til rette for gode læringsprosesser hos elevene og videreutvikle egen undervisningspraksis.

14.5.1 Komiteens vurdering

Selv om aktørene ved USN uttrykker en forståelse for at lektorstudentene trenger både disiplinlaglig- og profesjonsrettet kompetanse, kan det virke som det er spenninger mellom aktørene i forståelsen av hva dette innebærer, og hva det krever. Det virker for eksempel som at det er bred enighet om at masteroppgaven i større grad burde være profesjonsrettet, men det er ikke tydelig for komiteen i hvor stor grad dette er forankret og

diskutert ved institusjonen. Det er også uklart om man er omforent om hva profesjonsretting betyr, mener man for eksempel at oppgavene i større grad bør ha en fagdidaktisk eller pedagogisk innretning, eller mener man at de disiplinfaglige oppgavene i større grad bør profesjonsorienteres? Og hva tenker man om datatilfanget i oppgavene? Ønsker man i større grad å strukturelt legge til rette for at studentene enkelt kan bruke data fra skolen inn i masteroppgavene sine? Overordnet kan det virke som disse spørsmålene ikke er grunnleggende diskutert ved USN, og at reelle motsetninger og enigheter ikke er kommet helt til overflaten.

14.6 Oppsummering og anbefalinger for arbeidet med videre kvalitetsutvikling

Oppsummert ser vi ved USN et lektorprogram med en veldig kompleks organisasjonsstruktur og til dels løse koblinger, og vi stiller spørsmål ved om det er en manglende felles kultur for lektorutdanning. Det fremstår som at det er et behov for å få et tydeligere felles prosjekt og mål for lektorutdanningen ved USN, som er bredt forankret. Dette innebærer at spenninger mellom ulike aktører må anerkjennes og løftes fram. Det er behov for strukturer og felles styringsdokumenter som fungerer og faktisk anvendes på tvers av de ulike aktørene. Det er derfor litt uklart for komiteen i hvilken grad det pågående arbeidet med et nytt profesjonsfag vil være i stand til å løse alle de organisatoriske utfordringene som lektorutdanningen ved USN står overfor. Det er innovativt og interessant å legge til rette for et integrert profesjonsfag som «limet» i utdanningen, men det virker ikke som den nye studiemodellen tar utgangspunkt i, eller endrer, helt overordnede utfordringer.

Komiteen sitter også med et inntrykk av at uklar rollefordeling ved USN er en utfordring, og at det ikke er noen som har det overordnede ansvaret for å skape helhet og sammenheng. Selv om ansvaret formelt ligger hos programkoordinator, har de lite myndighet til å gjøre noe overordnet med lektorprogrammet som helhet. Når kulturen ikke legger til rette for det, er vi redde for at det vil være vanskelig å få til de endringer som trengs. Vi får inntrykk av at dette kan henge sammen med at lektorprogrammet er svakt forankret hos USN sentralt. Vi anbefaler derfor følgende:

- **Grundig vurdering av lektorprogrammets forankring ved USN.** Dette betyr ikke i form av at lektorprogrammet «svarer til» de strategiske satsningene ved USN, men om USN sentralt er opptatte av og løfter fram lektorprogrammet i sitt strategiske arbeid, og at de legger til rette for strukturer som tar hensyn til lektorutdanningens behov.
- **Rolleavklaring og tydeligere fordeling av ledelse og myndighet.** Dette omfatter arbeid med relasjoner og samarbeid på tvers av aktører for å skape handlingsrom for å gjøre de strukturelle endringer som trengs, og det handler også om større grad av skriftliggjøring av retningslinjer, rutiner og etablerte praksiser og arbeid for å sikre seg at disse er kjent og blir brukt av de ulike aktørene i lektorutdanningen.
- **Systematisk arbeid med ny studiemodell i tiden framover.** Dette omfatter å arbeide frem en felles forståelse og målsetting for lektorutdanningen ved USN, også relatert til disiplinfaglig og profesjonsfaglig forankring. Slik kan man sikre en bred forankring av den nye studiemodellen. Det omfatter også mer konkrete formuleringer av innhold og progresjon i modellen og i det femårige lektorprogrammet som helhet. Til sist vil det også være viktig med planer for monitorering og evaluering av implementering av ny studiemodell.

- **Reelt samarbeid med praksisfeltet om det faglige innholdet i praksisopplæringen, slik USN allerede er i gang med.**
- **Videreutvikling eller konsolidering av mentorordninger i lektorutdanningen ved USN.**

15 Referanser

Aamodt, P. O., Hovdhaugen, E. & Prøitz, T. S. (2014). *Utdanningskvalitet i høyere utdanning: noen empiriske eksempler. Resultater fra en undersøkelse blant faglig ansatte våren 2013* (NIFU Rapport 2014(6)) Nordisk Institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <http://hdl.handle.net/11250/280081>

Advisory Panel for Teacher Education (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: The Final report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education* (NOKUT Rapport 3/2020). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>.

Anderson, L. M. & Stillman, J. A. (2013). Student teaching's contribution to preservice teacher development: A review of research focused on the preparation of teachers for urban and high-needs contexts. *Review of Educational Research*, 83(1), 3–69. <https://doi.org/10.3102/0034654312468619>

Arnesen, C. Å. & Aamodt, P. O. (2010) Fra lærerutdanning til skole: En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009 (NIFU Rapport 32/2010). NIFU STEP Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279401/NIFUrapport2010-32.pdf?sequence=1>

Asking, B. & Stensaker, B. (2002). Academic leadership: Prescriptions, Practices and Paradoxes. *Tertiary Education and Management*, 8(2), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1015612510179>

Bakken, P. (2022a). *Evaluering av lektorutdanningene: Analyse av frafall og fullføring Hva, hvem, hvor og hvorfor?* (NOKUT Rapport 12-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/evaluering-av-lektorutdanningene_analyse-av-fracfall-og-fullforing_12-2022.pdf

Bakken, P. (2022b). *Evaluering av lektorutdanningene: Helhet og sammenheng Opplevelser av helhet, sammenheng og tilhørighet* (NOKUT Rapport 14-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/evaluering-av-lektorutdanningene-helhet-og-sammenheng_14-2022.pdf

Bakken, P. & Bore I.-L. (2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant lektorstudenter: Hvordan opplever de utdanningen nå?* (NOKUT rapport 7-2021). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av-lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-lektorstudenter_7-2021.pdf

Bakken, P. Bore, I.-L., Bjaaland I. & Seifert, L. C. (2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant frafalte lektorstudenter* (NOKUT Rapport 6-2021). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av->

[lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-ledere-i-ungdoms-og-videregaende-skoler_9-2021.pdf](#)

Baldrige, V. J. (1971). *Power and Conflict in the University: Research in the Sociology of Complex Organizations*. J. Wiley.

Ball, D. L. & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education. I G. Sykes & L. Darling-Hammond (red.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (s. 3–32). Jossey Bass.

Becher, T. & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* (2. utg.). Open University Press.

Beijaard, D. & Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. I D. Clandinin & H. Jukka (Red.), *The SAGE handbook of research on teacher education*, (s. 177–192). SAGE.

Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Ben-Perez, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 3–9.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.07.015>

Bleiklie, I., Enders, J. & Lepori, B. (Red.) (2017) *Managing Universities: Policy and Organizational Change from a Western European Comparative Perspective*. Springer International Publishing

Blömeke, S., Gustafsson, J-E. & Shavelson, R.J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13.
<https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>

Bore, I.K., Bakken, P. Boilard, M.C., Fetscher, E., Hamberg, S. & Sinderud, M.B. (2019). *Høyt opptaksnivå, lav fullføring. Kartlegging av Lektorutdanning for trinn 8–13* (NOKUT Rapport 18-2019). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/bakken_bore_boilard_fetscher_hamberg_sinderud_hoyt-opptaksniva-lav-fullforing_18-2019.pdf

Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440.
<https://doi.org/10.3102/0162373709353129>

Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224. <https://doi.org/10.3102/0162373709353129>

Buchmann, M. & Floden, R. E. (1991). Programme coherence in teacher education: A view from the USA. *Oxford Review of Education*, 17(1), 65–72.
<https://doi.org/10.1080/0305498910170105>

Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of Three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192–205.
<https://doi.org/10.1177/0022487117737305>.

- Carr, D. (1993). Questions of competence. *British Journal of Educational Studies*, 41(3), 253–271. <https://doi.org/10.1080/00071005.1993.9973965>
- Cavanna, J. M., Elreda, L. M., Youngs, P., Pippin, J. (2021). How Methods Instructors and Program Administrators Promote Teacher Education Program Coherence. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/0022487119897005>
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue & Mausethagen, S. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Damsgaard, H. L. (2019). *Studielivskvalitet. Studenters erfaringer med og opplevelse av kvalitet i høyere utdanning*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/10.9788215031354-2019>
- Darling-Hammonds, L., Bransford, J., LePage, P., Hammerness, K. & Duffy, H. (Red.) (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, E.-L., McIntyre, A., Sato, M., & Zeichner, K. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of teacher education*, 53(4), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Frances, R. & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programs. I L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness & H. Duffy (Red.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should know and be able to do* (s. 390–441). Jossey-Bass.
- Day, C. & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. I C. Day, & J. Sachs (Red.), *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers* (s. 3–32). Open University Press.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual analysis. I W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 212–233). Macmillan.
- Feiman-Nemser, S., Tamir, E. & Hammerness, K. (2014). *Inspiring teaching: Preparing teachers to Succeed in mission-driven schools*. Harvard Education Press.
- Fetscher, E. & Wiggen, K. S. (2021). Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant ledere i ungdoms- og videregående skoler (NOKUT Rapport 9-2021). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. <https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av->

[lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-ledere-i-ungdoms-og-videregaende-skoler_9-2021.pdf](#)

Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugsbakken, H., Mathiesen, I. H. & Mordal, S. (2011) Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer (SINTEF Rapport A18011). SINTEF. <https://www.sintef.no/en/publications/publication/947424/>

Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013* (SINTEF Rapport A26113). SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2562981>

Finne, H., Mordal, S. & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatning av kvalitet i lærerutdanningene 2016* (SINTEF Rapport A28066). SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2569677>

Fitchett, P. G., King, E. T., Fisher, T., Coffey, H. & Harden, S. (2018). Building program coherence and the (un)intentional clinical experiences for first-semester preservice teachers. *Action in Teacher Education*, 40(3), 319–335. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1486747>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1–7 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7* (FOR-2016-06-07-860). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>

Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 5-10 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10* (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>

Forskrift om rammeplan for lektorutdanning (2013) *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13* (FOR-2013-03-18-288). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of teacher education*, 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>

Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Sage.

Gagné, P., Dumont, L., Brunet, S. & Boucher, G. (2013). 2. Curriculum alignment: Establishing coherence. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 6, 7–12. <https://doi.org/10.22329/celt.v6i0.3763>

Geitanger, C. (2019) *Rettstilstanden for praksis i høyere utdanning*. (NOKUTs utredninger og analyser 2019-15). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/gjeitanger_rettstilstanden-for-praksis-i-hoyere-utdanning_15-2019.pdf

Grepperud, G., Danielsen, Å. & Holen, F. (2018). *Ledelse av studieprogrammer. Erfaringer og utfordringer* (Septentrio Rapport 4, 2017). UiT Norges arktiske universitet og Septentrio Academic Publishing. <https://doi.org/10.7557/7.4233>

Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education

programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–287.

<https://doi.org/10.1177/0022487108322127>

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289.

<https://doi.org/10.1080/13540600902875340>

Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *Teachers College Record*, 108(7) 1241–1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>

Hammerness, K. (2014). Visions of good teaching. I S. Feiman-Nemser, E. Tamir, & K. Hammerness (Red.), *Inspiring teaching: Preparing teachers to succeed in mission driven schools* (s.103–121). Harvard Education Press.

Hammerness, K. (2012a). A Comparative Study of Three Key Features in the Design and Practice of Teacher Education in the United States and Norway: Part I. Findings from a Study in the United States [VISIONS 2011: Teacher Education]. *Acta Didactica Norge*, 6(1), Art.18, 22 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1087>.

Hammerness, K. (2012b). A Comparative Study of Three Key Features in the Design and Practice of Teacher Education in the United States and Norway: Part II. Findings from a Study in Norway [VISIONS 2011: Teacher Education]. *Acta Didactica Norge*, 6(1), Art.19, 14 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1088>.

Hammerness, K., Klette, K., Jensen, I. S., & Canrinus, E. T. (2020). Opportunities to Study, Practice, and Rehearse Teaching in Teacher Preparation: An International Perspective. *Teachers College Record*, 122(11), 1–46. <https://doi.org/10.1177/016146812012201108>

Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. I G. K. LeTendre & A. W. Wiseman (Red.), *Promoting and sustaining a quality teacher workforce* (s. 239–277). Emerald Group Publishing Limited.

Hammerness, K., Klette, K., & Bergem, O. K. (2014). Coherence and assignments in teacher education: Teacher education survey [Datsett]. University of Oslo Department of Teacher Education and School Research.

Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. Skriftserien, HiOA avhandlinger. <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/2397>

Hatlevik, I. K. R. (2017). The impact of prospective teachers' perceived competence on subsequent perceptions as schoolteachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(7), 810–818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1322056>

Hatlevik, I. K. R. & Lejonberg, E. (2019). Mentoroppfølging i lektorutdanningen: Hvordan oppfølging ved en mentor kan bidra til en god studiestart for lektorstudenter. *Acta Didactica Norge* 13(1), Art.2, 27 sider. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.5485>

- Hatlevik, I. K. R. & Hovdenak, S. S. (2020). Promoting Students' Sense of Coherence in Medical Education Using Transformative Learning Activities. *Advances in Medical Education and Practice*, 11, 807–816. <https://doi.org/10.2147/AMEP.S266960>
- Hatlevik, I. K. R., Engeli, K. L. & Jorde, D. (2020). Universitetsskolers bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 27 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7913>
- Hermansen, H. (2020). Knowledge Discourses and Coherence in Professional Education. *Professions and Professionalism*, 10(3), 21 sider. <https://journals.oslomet.no/index.php/pp/article/view/3713>
- Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372–400. <https://doi.org/10.5951/jresmetheduc.39.4.0372>
- Honig, M. I. & Hatch, T. C. (2004). Crafting coherence: How schools strategically manage multiple, external demands. *Educational Researcher*, 33(8), 16–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008016>
- Jankvist, U.T. & Niss, M. (2020). Fostering an intimate interplay between research and practice: Danish “maths counsellors” for upper secondary school. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 25(2), 99–118.
- Jenset, I., Klette, K. & Hammerness, K. (2018). Grounding Teacher Education in Practice Around the World: An Examination of Teacher Education Coursework in Teacher Education Programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Johansen, M. B. (2020). Studieprogramledelse i høyere utdanning–i spenningsfelt mellom struktur og handlingsrom [Doktorgradsavhandling, NTNU] Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/2642522>
- Kristiansen, E. og Wiggen, K. S. (2019). *Praksis sett fra et administrativt perspektiv*. (NOKUTs utredninger og analyser 2019-5). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kristiansen_wiggen_praksis-sett-fra-et-administrativt-perspektiv_5-2019.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet: På lag for kunnskapsskolen*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. Lærerutdanning 2025. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Orientering om statsbudsjettet 2021 for universitet og høyskular: Etter vedtak i Stortinget 14. desember 2020. Mål for universitet og høyskular, budsjett og endringer i løyving og finansieringsystemet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/31af8e2c3a224ac2829e48cc91d89083/orienter>

[ing-om-statsbudsjettet-2021-for-universitet-og-hogskular-etter-vedtak-i-stortinget-14.-desember-2020-til-publisering.pdf](#)

Larsen, J. E., Schulte, B. & Thue, F. W. (2022). *Schoolteachers and the Nordic Model: Comparative and Historical Perspectives*. Taylor & Francis.

Lea, K. (2021). Yrke eller profesjon – hva er forskjellen og hvilken betydning har den? I L.P.S. Torjussen & L.T. Hilt (Red.) *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 345–370). Fagbokforlaget.

Lid, S.E. (2013) *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger* (NOKUTs utredninger og analyser 2013-3). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

https://www.nokut.no/contentassets/9989482e51f1473786a8037c4b71b46d/lid_stein_eri_k_ppus_relevans_for_undervisning_i_skolen_2013_3.pdf

Løhre, A., Moen, E., Etnan, R., Andersen, M. & Uthus, M. (2016). Verdier, engasjement og tilhørighet som drivkrefter i lærerstudenters yrkesvalg og utvikling av læreridentitet.

Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2(1), 73–87.

<https://doi.org/10.17585/ntp.k.v2.163>

Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/?ch=1>

Metsäpelto, R.-L., Utriainen, J., Poikkeus, A.-M., Muotka, J., Tolvanen, A., & Warinowski, A. (2022). Multiple mini-interviews as a selection tool for initial teacher education admissions.

Teaching and Teacher Education, 113, 103660. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103660>

Michelsen, S. & Aamodt, P. O. (2007). *Evaluering av Kvalitetssreformen. Sluttrapport*.

Norges Forskningsråd.

<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1170322234679.pdf>

Middlehurst, R. (1993). *Leading academics*. SHRE & Open University Press.

Nehls, C., König, J., Kaiser, G. & Blömeke, S. (2020). Profiles of teachers' general pedagogical knowledge: Nature, causes and effects on beliefs and instructional quality. *ZDM: Mathematics Education*, 52(2), 343–357. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-019-01102-3>

Mathematics Education, 52(2), 343–357. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-019-01102-3>

Niss, M. & Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational Studies in Mathematics*, 102, 9–28. <https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9>

Niss, M. & Jensen, T.H. (2002). Kapitel 6: En kompetencebeskrivelse af matematiklærerfaglighed: Didaktiske og pædagogiske kompetencer. I M. Niss & T.H. Jensen (Red.), *Kompetencer og matematiklæring - Idéer til inspiration og udvikling af matematikundervisning i Danmark* (s. 77–80). Uddannelsesstyrelsens Temahæfteserie nr. 18. Undervisningsministeriet.

NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport*.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/alueva_hovedrapport.pdf

NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010. Del 1: Hovedrapport*.

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapport_flueva.pdf

NOKUT (2016) *Kvalitetsområder for studieprogram: veiledende dokument*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader_for_studieprogram_300816.pdf

NOKUT (2019). *Hva har NOKUT sagt om kvalitet i praksis? En sammenstilling av informasjon fra NOKUTs tilsynsprosesser*. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020. Nasjonalt Organ for kvalitet i utdanning.

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/lid_stolinski_kvernenes_hva-har-nokut-sagt-om-kvalitet-i-praksis_4-2019.pdf

NOKUT (2022) *Kvalitetsområder for studieprogram i høyere utdanning*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/siteassets/akkreditering-hu/kvalitetsomrader-for-studieprogram-i-hoyere-utdanning_mars-2022.pdf

NOU 2020: 3. (2020) *Ny lov om universiteter og høyskoler*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/65a475004027495a8009b359e253b19e/no/pdfs/nou202020200003000dddpdfs.pdf>

NRLU (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8–13*. Nasjonalt råd for Lærerutdanning/UHR-Lærerutdanning. https://www.uhr.no/f/p1/i4d4335f1-1715-4f6e-ab44-0dca372d7488/lektorutdanning_8_13_vedtatt_13_11_2017.pdf

OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2017). Making and Re-making the Nordic Model of Education. I Wivel, A. & Nedergaard, P. (Red.) *Routledge Handbook on Scandinavian Politics* (s. 213–228). Routledge Taylor and Francis Group.

Pillen, M., Beijaard, D. & Brok, P. D. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240–260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>

Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2017). Making and Re-making the Nordic Model of Education. I Wivel, A. & Nedergaard, P. (Red.) *Routledge Handbook on Scandinavian Politics* (s. 213–228). Routledge Taylor and Francis Group.

Prøitz, T. S., Havnes, A., Briggs, M. & Scott, I. (2017). Learning outcomes in professional contexts in higher education. *European Journal of Education*, 52(1), 31–43. <https://doi.org/10.1111/ejed.12207>

Rambøll (2016) *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

Rambøll (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere delrapport 2020*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og->

[forskning/rapporter/2020/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere---delrapport.pdf](#)

Rambøll (2021). Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Kortversjon av sluttrapport 2021. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/kortversjon-av-sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf

Rauschenberger, E., Adams, P. & Kennedy, A. (2017). Measuring quality in initial teacher education: A literature review for Scotland's MQulTE study. <http://www.scde.ac.uk/wp-content/uploads/2017/10/MQulTE-Lit-Review-FINAL-Oct-2017.pdf>

Response analyse (2019). *Motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter*. Pedagogstudentene.

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

Response analyse (2021). *Praksis i lærerutdanningene: Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis?* Pedagogstudentene.
https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/pedagogstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf

Richmond, G., Bartell, T., Carter Andrews, D. J. & Neville, M. L. (2019). Reexamining Coherence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 188–191.
<https://doi.org/10.1177/0022487119838230>.

Rodgers, C. R. & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Red.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (s. 732–755). Routledge.

Schein, E.H. (2016). The concept of organizational culture: why bother? I Shafritz, J. M., Ott, S. J. & Jang, Y. S. (Red.). *Classics of Organization Theory* (4. utg.) (s. 301–313). Thomson Wadsworth.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Smeby, J. C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>

Soini, T., Pietarinen, J., Toom, A. & Pyhältö, K. (2015). What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? *Teachers and Teaching*, 21(6), 641–659. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044326>

Solbrekke, T. D. & Stensaker, B. (2016). Utdanningsledelse. Stimulering av et felles engasjement for studieprogrammene? *UNIPED*, 39(2), 144–157.
<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-02-05>

Stensaker B, Elken M. & Maassen P. (2019) Studieprogramledelse – et spørsmål om organisering? *Uniped*, 42(1), 91–105. <http://hdl.handle.net/11250/2590428>

Sullivan, W. M. & Rosin, M. S. (2008). *A new agenda for higher education: Shaping a life of the mind for practice*. John Wiley & Sons.

- Sverdrup, S. (2014). *Evaluering: Tilnærminger, modeller, eksempler*. Gyldendal.
- Søreide, G. E. (2007). Narrative construction of teacher identity: positioning and negotiating. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(5), 527–547. <https://doi.org/10.1080/13540600600832247>
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag—et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92–116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2010). Student teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 26(8), 1563–1570. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.008>
- Timošćuk, I. & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Universitets- og høyskoleloven (2005). *Lov om universiteter og høyskoler (universitets- og høyskoleloven)* (LOV-2005-04-01-15). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-04-01-15>
- Utdanningsforbundet (2020) *Nye lærere i barnehage og skole: jobbstatus, trivsel og vurderinger av utdanning* (Rapport 3/2020). Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_03.2020_nye_larere.pdf
- Vedung, E. (2012). Chapter 29: Six models of evaluations. I E. Araral, S. Fritzen, M. Howlett, M Ramesh, X. Wu (Red.), *Routledge Handbook of Public Policy* (307–400). Routledge.
- Verloop, N., Van Driel, J. & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441–461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U. & Kunter, M. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Wiedemann, F. (2018). Studielederen. Nyttig idiot eller maskinmester? *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 13(24), 120–133. <https://doi.org/10.7146/dut.v13i24.26346>
- Wiggen, K. S. (2022a). *Evaluering av lektorutdanningene: Nye lektorers kompetanse Nyutdannede lektorers kompetanse fra utdanningen og møte med arbeidslivet* (NOKUT Rapport 13-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/evaluering-av-lektorutdanningene-nye-lektorers-kompetanse_13-2022.pdf
- Wiggen, K. S. (2022b). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse om undervisning av lektorstudentene: Undervisere ved universiteter og høyskole* (NOKUT Rapport 11-2022). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.

https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2022/evaluering-av-lektorutdanningene_undervisning-av-lektorstudentene_11-2022.pdf

Wiggen, K. S. & Fetscher, E. (2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant ferdigutdannede lektorer* (NOKUT Rapport 8-2021). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av-lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-ferdigutdannede-lektorstudenter_8-2021.pdf

Sluttnoter

¹ Liste over innspillsmøtene og oppsummering av innspillene finnes her:

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

² Forslaget og høringssvarene finnes her: <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/horing-om-forslag-til-evalueringstema-og-evalueringssporsmal/>

³ Årstall for første opptakskull er basert på data fra DBH.

⁴ Evalueringsmodellen kan forstås som en kombinasjon av to av Vedungs evalueringsmodeller, det vil si «collegial models» og «stakeholder model» (se Vedung, 2012)

⁵ Oversikten over evalueringstemaene og evalueringsspørsmålene ligger her:

<https://www.nokut.no/contentassets/c0b656d4b92c479a91a403e7838452a9/evalueringstema-og-evalueringssporsmal.pdf>

⁶ Liste over medlemmene i referansegruppa ligger på evalueringens nettside:

<https://www.nokut.no/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/#referansegruppa>

⁷ Dokumentet med forslaget til evalueringstema og evalueringsspørsmål som ble sent til høring ligger

her: <https://www.nokut.no/contentassets/d4f72fcdea8649adbf6236f46d5cb8d7/forslag-til-evalueringstema-og-evalueringssporsmal.pdf>

⁸ Liste over mottakerne til høringsdokumentet og høringssvarene vi mottok ligger her:

<https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/horing-om-forslag-til-evalueringstema-og-evalueringssporsmal/>

⁹ Kartleggingen av lektorutdanningene er basert på offentlig tilgjengelige data. Dette inkluderer lektorutdanningenes studieplaner og emneplaner, registerdata fra DBH og kvantitative data og fritekstsvar fra NOKUTs Underviserundersøkelse, Studiebarometeret, Pedagogstudentenes motivasjonsundersøkelse blant lærerstudenter og NIFUs Kandidatundersøkelse.

¹⁰ Spørreskjemaet som ble sent ut til aktive lektorstudenter ligger på evalueringens nettside:

https://www.nokut.no/contentassets/c0b656d4b92c479a91a403e7838452a9/lektor_aktive-studenter_endelig_sporreskjema-bok.pdf

¹¹ Spørreskjemaet som ble sent ut til frafalte lektorstudenter ligger på evalueringens nettside:

https://www.nokut.no/contentassets/c0b656d4b92c479a91a403e7838452a9/lektor_frafalte-studenter_endelig_sporreskjema.pdf

¹² Spørreskjemaet som ble sent ut til nyutdannede lektorer ligger på evalueringens nettside:

https://www.nokut.no/contentassets/c0b656d4b92c479a91a403e7838452a9/lektor_fullforte-studenter_endelig_sporreskjema.pdf

¹³ Spørreskjemaet som ble sent ut til rektorer, avdelingsledere og andre ledere i ungdomsskoler og videregående skoler ligger på evalueringens nettside:

https://www.nokut.no/contentassets/c0b656d4b92c479a91a403e7838452a9/nyn-sporreskjema-rektor_endelig-versjon.pdf

¹⁴ Spørreskjemaet som ble sent ut til undervisere ved lektorutdanningene via

Underviserundersøkelsen ligger på evalueringens nettside:

https://www.nokut.no/globalassets/studiebarometeret/underviserundersokelsen/sporreskjema_uu_21_bokmal.pdf

¹⁵ Rådata fra de fire andre spørreundersøkelsene ble ikke sendt til institusjonene da de hadde for små tall på institusjonsnivå.

¹⁶ Skjemaet med spørsmålene institusjonene måtte svare på i selvevalueringen ligger på

evalueringens nettsider:

https://www.nokut.no/contentassets/c0b656d4b92c479a91a403e7838452a9/selvevalueringsskjema_nokuts_evaluering_av_lektorutdanningene.pdf

¹⁷ Opptak fra veiledningswebinaret om selvevalueringene (arrangert 17. februar 2021) ligger her: <https://www.youtube.com/watch?v=wIYJwNjEBOg&feature=youtu.be>. Opptaket inkluderer tre innlegg.

¹⁸ Det ligger en lista med oversikt over datoene til institusjonsbesøkene og hvem som deltok som observatør på evalueringens nettside: <https://www.nokut.no/utdanningskvalitet/prosjekter-i-nokut/evaluering-av-lektorutdanningene/#digitale>.

¹⁹ Lektorutdanningen i norsk ved USN ble lagt ned før komiteen kom på institusjonsbesøk høsten 2021. Prosessen ved å legge ned denne utdanningen var godt i gang da USN skrev sin selvevaluering.

²⁰ OBS! Vi bruker anførselstegn her, fordi svarkategoriene og mange av spørsmålene ikke er opplagt negative eller positive. Eksempelvis betyr høye scorer ikke alltid at noe er bra.

²¹ Analysevariabelen «Fagretning» er konstruert ut fra spørsmålet «Hvilket fag beskriver best det emnet du besvarer spørreskjemaet utfra» som gikk til alle underviserne. Respondentene kunne velge ett svaralternativ fra en liste med 49 alternativer. Fagene som var listet opp, er tilsvarende det som kalles «Utdanningstyper» i Studiebarometeret, som er en kategorisering av studieprogram NOKUT har utviklet bl.a. for analyseformål. I denne listen er svarkategoriene en blanding av disiplin-fag (som sosiologi, historie, biologi etc.) og profesjonsutdanninger (som sykepleie, medisin, grunnskolelærer, lektor 8–13 etc.). Siden svarkategoriene besto av både disiplin-fag og profesjonsutdanninger, ville det nok for flere av dem som underviser lektorstudenter, være slik at emnet de underviser i kunne passe under minst to av svarkategoriene, men siden kun ett svaralternativ var mulig, måtte de gjøre et valg. Vi vil derfor bruke analysevariabelen «Fagretning» kun for underviserne innen disiplin-faglige emner. Analysevariabelen er konstruert slik at vi har skilt ut de svaralternativene som forekommer oftest blant dem som underviser lektorstudenter innen disiplin-fag, og gruppert dem sammen til de vanligste retningene innen lektorutdanning: Språk, realfag, samfunnsfag, historie og religion, humanistiske fag andre og idrett.

²² Nasjonale fagorgan for barnehagelærerutdanning, grunnskolelærerutdanning, faglærerutdanning (faglærerutdanning i praktisk-estetiske fag, PPU for yrkesfag og yrkesfaglærerutdanning) og lektorutdanning for trinn 8 – 13 og PPU for allmennfag. <https://www.uhr.no/strategiske-enheter/fagstrategiske-enheter/uhr-larerutdanning/nasjonale-fagorganer-for-uhr-larerutdanning/>

²³ Unntakene er i hovedsak referanser til spørreundersøkelsene, som inkluderte spørsmål om opplevd faglig integrasjon.

²⁴ Programlederrollen har ulike navn på ulike institusjoner, inkludert «studieprogramleder» og «studieleder».

²⁵ Tallene refererer til anslåtte gjennomsnitt, basert på tall for et utvalg disiplin-faglige emner lektorstudentene tar, og det er en god del variasjon mellom de disiplin-faglige emnene. Estimaten er videre basert på en del forutsetninger som gjør at tallene ikke nødvendigvis er direkte sammenlignbare mellom disiplin-fagene og heller ikke med tilsvarende estimater på andre institusjoner. Dette gjelder for eksempel hvilke emner estimaten er basert på. Tallene gir likevel en god pekepinn på hvor stor andel lektorstudentene utgjør på disiplin-fagene de tar.

²⁶ Se vedlegg 1 for HINNs nye studiemodell med emnetitler. Kilde: HINN

²⁷ Se vedlegg 2 for MFs nåværende studieprogrammodell og nytt forslag til studieprogrammodell. Kilde: MF

²⁸ Se vedlegg 3 for MFs organisasjonskart. Kilde: *Årsrapport 2020. MF vitenskapelig høyskole*. Hentet fra: https://www2.mf.no/dokumenter/Utdanningskvalitet/Aarsrapporter/arsrapport_2020_-_mf_vitenskapelig_hoyskole.pdf

²⁹ NMBUs fem-semesterordning lar seg ikke lett vise i evalueringens tabell for studiemodeller. Se også NMBUs eksempler her: https://www.nmbu.no/studier/studietilbud/master-femarig/lektorutdanning_i_realfag/oppbygging/eksempelplaner/node/43575

³⁰ Se vedlegg 4 for oversikt over alle studiemodellene i NTNUs lektorutdanning (Kilde: NTNU).

³¹ Merknad fra NTNU: «Fag 2 er på 60 sp, fag 1 med eventuelle støttefag i matematikk eller kjemi resten av de ledige studiepoengene. Emner i fag 1/fag 2 er på 7,5 sp eller 15 sp. Bacheloroppgave kan også tas i 5. semester. Masteroppgaven kan fordeles over to semestre (til sammen 30 sp). I realfag og matematikk er metode innbakt i fagene, og ikke nødvendigvis egne metodefag. Ex.phil.

kan også tas i de andre semestrene, avhengig av studieretning. Studieplanen har ingen valgbare emner utover valgbare emner i fag 1»

³² Ifølge NTNUs selvevaluering er FUX-møtene prorektors møter med lederne og sekretærene for de tre forvaltningsutvalgene ved NTNU.

³³ NTNU-responentene utgjør 24 prosent av totalen, og vil dermed påvirke de nasjonale tallene en del.

³⁴ Antall respondenter per studieprogram varierer fra 19 på historie/religion til 65 på realfag.

³⁵ NTNU-responentene (aktive) utgjør 25 prosent av totalen, og vil dermed påvirke de nasjonale tallene en del.

³⁶ Antall respondenter per studieprogram blant de aktive varierer fra 49 på historie/religion til 106 på realfag.

³⁷ Kandidatene med utdanning fra NTNU utgjør omtrent en tredel av alle kandidatene i undersøkelsen, og resultatene for NTNU vil derfor i stor grad påvirke de nasjonale resultatene.

³⁸ Se vedlegg 5 for de andre studiemodellene i UiAs lektorutdanning (Kilde: UiA).

³⁹ Det er relativt få respondenter når vi fordeler på fagretning, i tabellen har vi inkludert fagretninger med 18 eller flere respondenter. For UiA bruker vi informasjon om respondentenes «fag 1» for å fordele på fagretning.

⁴⁰ Plassering av fag 1 og fag 2 kan variere, avhengig av valgt fagkombinasjon.

⁴¹ Mer informasjon om PROMO finnes her:

<https://www.uv.uio.no/proted/publikasjoner/underveisevaluering-av-promo.pdf>

⁴² Kandidatene med utdanning fra UiO utgjør omtrent en tredel av alle kandidatene i undersøkelsen, og resultatene for UiO vil derfor i stor grad påvirke de nasjonale resultatene.

⁴³ Se vedlegg 6 og 7 for UiTs øvrige studiemodeller.

⁴⁴ Merknad fra UiT: «Emner ved lektor i realfag defineres som emner på 0001-nivå (innføringsemner, brukerkurs/lavere grads emner), 1000-nivå (grunnleggende/lavere grads emner), 2000-nivå (fordypning/lavere grads emner) og 3000-nivå (masteremner/høyere grads emner). Oppgaven som i det ferdige utfylte eksemplet står nevnt som «Bacheloroppgave», heter «Fordypningsoppgave» og ligger i 5. semester for alle studieretningene. Alle fordypningsoppgavene er på 10 studiepoeng og mastergradsoppgavene er på 40 studiepoeng.»

⁴⁵ Merknad fra UiT: Emner ved lektor i språk og samfunnsfag defineres som emner på 0001-nivå (innføringsemner/lavere grads emner), 1000-nivå (grunnleggende/lavere grads emner), 2000-nivå (fordypning/lavere grads emner) og 3000-nivå (masteremner/høyere grads emner). Alle studieretningene på Lektor i språk og samfunnsfag tilfredsstiller Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13 sitt krav til omfang av studiepoeng i hvert fag samt nivå-differensiering på 60 prosent lavere nivå og 40 prosent høyere nivå inkl. profesjonsfaget. Alle emnene fra og med 7. semester er emner på 3000-nivå/masternivå.

Oppgaven som i det ferdig utfylte eksemplet står nevnt som «Bacheloroppgave», heter «Fordypningsoppgave» og ligger i 6. semester for alle studieretninger i språk og samfunnsfag. Alle fordypningsoppgavene er på 10 studiepoeng og mastergradsoppgavene er på 40 studiepoeng.

⁴⁶ Se vedlegg 8 Organisasjonskart for lektorutdanning 8–13 ved UiT. Kilde: UiTs selvevaluering.

⁴⁷ Arbeidslivsportalen (ALP) er en nasjonal samhandlingsplattform mellom utdanningssektoren og arbeidslivet. Arbeidslivsportalen piloteres ved flere institusjoner i sektoren.



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