

A18011 - Åpen

Rapport

Oppfatninger av studiekvalitet i
lærerutdanningen blant studenter,
lærerutdannere, øvingslærere og rektorer

Forfattere

Håkon Finne, Heidi Jensberg, Bjørg Eva Aaslid,
Halvdan Haugsbækken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal



Foto: "Sparks", [www.flickr.com/ PhotoGraham](http://www.flickr.com/PhotoGraham)

SINTEF Teknologi og samfunn

Innovasjon og virksomhetsutvikling

2011-01-31

SINTEF Teknologi og samfunn

Postadresse:
Postboks 4760 Sluppen
7465 Trondheim

Sentralbord: 73593000
Telefaks: 73591299

ts@sintef.no
www.sintef.no
Foretaksregister:
NO 948007029 MVA

Rapport

Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer

EMNEORD:
Samfunnsvitenskap
Lærerutdanning
Kvalitet
Social science
Teacher training
Quality

VERSJON
1.0

DATO
2011-01-31

FORFATTERE

Håkon Finne, Heidi Jensberg, Bjørg Eva Aaslid,
Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal

OPPDRAUGSGIVER

Kunnskapsdepartementet

OPPDRAUGSGIVERS REF.

Håkon Kavli

PROSJEKTNR

60i093

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:

156 inkl. vedlegg

SAMMENDRAG

Rapporten dokumenterer to av i alt tre delstudier i et prosjekt som kartlegger fire målgruppers oppfatninger av struktur-, prosess- og resultatkvalitet i lærerutdanningen, foruten synspunkter på hvilke tiltak som er de viktigste for å heve kvaliteten. Endringene (fra 2010) i lærerutdanningen for grunnskolen er utgangspunktet, men studien omfatter også praktisk-pedagogisk utdanning, integrert lektorutdanning og faglærerutdanning. I delstudie 1 er det gjennomført fokus-gruppeintervju med målgruppene for å kartlegge hvilke kvaliteter som oppfattes å være viktige i lærerutdanningen. Basert på intervjuene, faglitteraturen og styrende dokumentasjon i sektoren er det dernest utarbeidet spørreskjema, som i delstudie 2 er besvart av nesten 7 000 personer i de fire målgruppene. Spørreundersøkelsen skal gjentas i 2013 (delstudie 3), særlig med tanke på å vurdere resultatene av reformen i lærerutdanningen for grunnskolen.

Kartleggingen viser en del forskjeller mellom målgruppene (og mellom undergrupper definert etter hvilken utdanningstype og utdanningsregion de tilhører), men det er forbausende stor enighet om hvilke tiltak som vil styrke kvaliteten i lærerutdanningen. Det viktigste enkeltfunnet vi vil trekke frem, er ønsket om å styrke samarbeidet mellom de som driver undervisningen ved lærerutdanningene og de som står for praksisopplæringen i skolene. Et slikt tiltak kan være ryggraden i mange ytterligere tiltak for kvalitetsheving.

Detaljerte dataoversikter finnes i vedlegg.

PROSJEKTLEDER

Håkon Finne

SIGNATUR



KONTROLLERT AV

Thomas Døhl

SIGNATUR



GODKJENT AV

Jon Olav Bjørgum

SIGNATUR



RAPPORTNR

A18011

ISBN

978-82-14-05081-3

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

FORORD

Dette er første rapport fra prosjektet ”GNIST studiekvalitetsundersøkelse – Ulike målgruppers oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen”. Prosjektet gjennomføres på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet og inngår i utdanningsmyndighetenes satsing på lærerutdanningen innenfor rammen av GNIST-partnerskapet med viktige samfunnsaktører. Bakgrunnen for prosjektet er nærmere beskrevet i kapittel 1.1. I hovedtrekk består prosjektet av en kartlegging av fire målgruppers oppfatninger av kvaliteten på strukturer og prosesser i lærerutdanningen og på resultatene, altså hva nyutdannede lærere tar med seg ut i arbeidslivet. Prosjektet omfatter lærerutdanningene for grunnskolen (allmennlærerutdanningen og etter hvert de to de to nye grunnskolelærerutdanningene), lektorutdanningen, praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) og faglærerutdanningene.

I delstudie 1 har vi gjennom fokusgruppeintervjuer med lærerutdannere, lærerstudenter, øvingslærere og rektorer i grunnopplæringen kartlagt hvilke kvaliteter som er de mest aktuelle å vite noe om. I delstudie 2 har vi gjennomført en spørreskjemaundersøkelse til de samme målgruppene og kartlagt oppfatningene deres av kvaliteten i lærerutdanningen. Begge disse delstudiene er gjennomført i 2010. I delstudie 3, i 2013, når den nye grunnskolelærerutdanningen har vært i drift en periode, skal vi i hovedtrekk gjenta spørreundersøkelsen. Denne rapporten gjelder de to første delstudiene. Andre (og siste) rapport kommer etter gjennomføringen av delstudie 3.

Kunnskapsdepartementet er oppdragsgiver med GNIST-sekretariatet som utøvende instans. Vi takker Håkon Kavli, Joakim Bakke, Toril Fiva, Edit Skeide Skårn, Morten Rosenkvist og Bjørn Tønnesen for konstruktive faglige og praktiske bidrag. Vi takker også GNIST-partnerskapet for hjelp til å øke målgruppenes interesse for å delta i spørreundersøkelsen.

De to delstudiene er utført ved SINTEF Teknologi og samfunn, med deltakere fra Gruppe for skole- og utdanningsforskning i Avdeling for innovasjon og virksomhetsutvikling. Av de seks forfatterne av denne rapporten har Finne, Jensberg og Aaslid stått for hovedtyngden av dataanalysen og skrivearbeidet. Haugsbakken, Mathiesen og Mordal har gitt bidrag til analyse og skriving, mens alle seks har vært aktive i design av prosjektet og gjennomføring av de to delstudiene. SENTIO AS ved Roar Håskjold har vært underleverandør for tilrettelegging av spørreskjema for nett og innsamling av spørreskjemadata. Prosjektet har også en faglig referansegruppe bestående av Thomas Dahl og Trond Buland, begge fra Gruppe for skole- og utdanningsforskning, Sverre Konrad Nilsen fra Gruppe for nyskaping og regional utvikling i samme avdeling, og Roger André Federici og Einar Mellgren Skaalvik fra Pedagogisk institutt ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU. Dahl er også kvalitetssikrer for prosjektet.

Vi takker også de nesten 7 000 menneskene som har delt sine erfaringer og synspunkter gjennom å delta i spørreundersøkelsen, de drøye 60 som deltok med stort engasjement i fokusgruppeintervjuene i Sogndal, Oslo, Trondheim og Tromsø, og de som hjalp oss å rekruttere deltakere til samlingene på de fire stedene.

Trondheim, januar 2011

Håkon Finne
prosjektleder

INNHOILDSFORTEGNELSE

FORORD	i
INNHOILDSFORTEGNELSE	ii
LISTE OVER FIGURER, TABELLER OG BOKSER	iii
1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppdraget	1
1.2 Nærmere om oppdraget	1
1.3 Om rapporten	3
2 BAKGRUNN OG TEORETISK RAMMEVERK	4
2.1 Et systemperspektiv på kvalitet i lærerutdanningen	4
2.1.1 Lærerutdanningen som et åpent system	4
2.1.2 Et systemorientert kvalitetsbegrep for utdanning	4
2.1.3 Et mangfold av interesser og kvalitetskriterier	6
2.1.4 Forenklet, innledende forståelsesramme	7
2.2 Kvalitet i en lærerutdanning i forandring	8
2.2.1 Økende vektlegging av effektivitet og læringsutbytte	8
2.2.2 Lærernes betydning for elevenes utvikling	9
2.2.3 Utfordringer i lærerutdanningene	9
2.2.4 Endringer i lærerutdanningene for grunnskolen og forholdet til øvrige lærerutdanninger	12
2.2.5 Kort om de ulike lærerutdanningene	13
2.3 Problemstillinger	14
3 UNDERSØKELSENS DESIGN, METODE OG DATAGRUNNLAG	15
3.1 Kvalitetsbegrepets karakter og muligheter for subjektive og objektive undersøkelser	15
3.2 Overordnet design	17
3.3 Delstudie 1: Regionale fokusgruppeintervjuer	18
3.4 Delstudie 2: Nasjonal breddeundersøkelse	19
3.4.1 Populasjon og bruttoutvalg	19
3.4.2 Spørreskjemaform	20
3.4.3 Gjennomføring av datainnsamling	21
3.4.4 Svarprosent og representativitet	21
3.5 Delstudie 3: Nasjonal breddeundersøkelse 2013	25
3.6 Datapresentasjon og fortolkning	25
3.7 Utvalgte statistiske grep	27
3.7.1 Mål for statistisk signifikans	27
3.7.2 Sumskalaer	27
3.7.3 Multipl regressjon	28
4 MÅLGRUPPENES BAKGRUNN, MOTIVASJON OG TRIVSEL	29
4.1 Studenter	29
4.2 Lærerutdannere	33
4.3 Øvingslærere	35
4.4 Rektorer	38
5 OPPFATNINGER AV STRUKTUR- OG PROSESSKVALITET I LÆRERUTDANNINGEN	39
5.1 Innledning: Kvaliteten på innholdet i lærerutdanningen	39
5.2 Målgruppens oppfatning av kvaliteten på undervisningen ved universitetet/høgskolen	39
5.2.1 Kjennskap til rammeplaner og forskrifter for lærerutdanningen	40
5.2.2 Krav og arbeidsbelastning i studiet	41
5.2.3 Innhold og metode i undervisningen	45
5.2.4 Pedagogikkfaget	47
5.2.5 Oppfatninger om lærerutdannerne	48
5.2.6 Fornøydhet med undervisningen ved høgskolen/universitetet	52
5.3 Målgruppens oppfatning av kvaliteten på praksisopplæringen	53

5.3.1	Studentenes mestring av oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen.....	53
5.3.2	Formulering av klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen.....	54
5.3.3	Oppfatninger om øvingslærerne.....	55
5.3.4	Fornøydhet med praksisopplæringen.....	58
5.4	Målgruppens oppfatning av sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen.....	60
5.5	Helhetsvurdering.....	65
5.6	Oppsummering.....	66
6	OPPFATNINGER AV LÆRINGSUTBYTTE OG ANDRE RESULTATKVALITETER I LÆRERUTDANNINGEN.....	69
6.1	Innledning: Kvaliteten på resultatet av lærerutdanningen.....	69
6.2	Resultatkvaliteter i detalj.....	70
6.3	Seks robuste resultatindikatorer.....	73
6.4	Resultater etter målgruppe, utdanningstype og utdanningsregion.....	75
6.5	Korreksjon for individuelle bakgrunnsvariabler og motivasjon/trivsel.....	83
6.5.1	Forskjeller mellom grupper kan ha mange årsaker.....	83
6.5.2	Regresjonsmodeller.....	83
6.5.3	Studenter.....	84
6.5.4	Lærerutdannere.....	91
6.5.5	Øvingslærere.....	96
6.5.6	Rektorer.....	101
6.6	Oppsummering – resultatkvalitet.....	103
7	TILTAK FOR Å HEVE KVALITETEN I LÆRERUTDANNINGEN.....	106
7.1	Frå kvalitetsvurdering til kvalitetsheving.....	106
7.2	Målgruppene ønsker hevet status for yrket, mer praksis og mer samarbeid i lærerutdanningen.....	107
7.3	Studenters vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen.....	107
7.4	Lærerutdannes vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen.....	109
7.5	Øvingslæreres vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen.....	110
7.6	Rektors vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen.....	111
7.7	Oppsummering.....	111
8	SAMMENFATNING OG DISKUSJON: HVORDAN OPPFATTES STUDIEKVALITETEN I LÆRERUTDANNINGEN?.....	112
8.1	Kan vi avgjøre hva som er høy eller lav studiekvalitet i lærerutdanningen?.....	112
8.2	Hvordan oppfattes struktur- og prosesskvalitet i lærerutdanningen?.....	113
8.3	Hvordan oppfattes resultatkvalitet i lærerutdanningen?.....	113
8.4	Hva mener målgruppene er viktige tiltak for å øke kvaliteten i lærerutdanningen?.....	115
8.5	Tiltak for kvalitet: Flere koblinger mellom kretsløpene?.....	116
8.6	Hvilke oppfatninger er gode indikatorer på studiekvalitet, og hva bør vektlegges i videre monitorering?.....	117
9	REFERANSELISTE.....	119
A	VEDLEGG: DATA.....	A-1

LISTE OVER FIGURER, TABELLER OG BOKSER

Figurer

Figur 1	Systemorientert forståelsesramme for kvalitet i lærerutdanningen.....	7
Figur 2	Utvikling i svarinnngang i prosent for de enkelte målgrupper.....	21
Figur 3	"Jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen".....	40
Figur 4	"Det blir stilt store nok krav til studentenes innsats på studiet".....	42
Figur 5	"Arbeidsbelastningen på studiet er for stor".....	43
Figur 6	"Det er for lite obligatorisk undervisning".....	44
Figur 7	Prosess- og innholdsvariabler for undervisningen (studenter og lærerutdannere).....	45
Figur 8	Oppfatninger om pedagogikkfaget (studenter og lærerutdannere).....	47

Figur 9 "De vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene"	48
Figur 10 "De vitenskapelig ansatte ved studiet har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere"	50
Figur 11 "De vitenskapelig ansatte har oppdatert erfaring fra praksisfeltet"	51
Figur 12 "Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningen ved studiet mitt"	52
Figur 13 "Studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen"	54
Figur 14 "Det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen"	55
Figur 15 "Øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene"	56
Figur 16 "Øvingslærerne har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved lærerutdanningen"	57
Figur 17 "Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen som tilbys ved studiet"	58
Figur 18 "Studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen"	59
Figur 19 "Det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen"	60
Figur 20 "I praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen"	61
Figur 21 "Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisperiodene er godt tilpasset hverandre"	63
Figur 22 "Universitetet/høgskolen og øvingsskolene har et godt faglig samarbeid"	64
Figur 23 "Lærerutdanningen har god kvalitet"	65
Figur 24 "Lærerutdanningen fremstår som helhetlig og integrert"	65
Figur 25 Gjennomsnittskår på 24 påstander om lærerutdanningens resultatkvaliteter generelt	71
Figur 26 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer etter målgruppe i lærerutdanningen	76
Figur 27 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for studenter etter type lærerutdanning	79
Figur 28 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for studenter etter utdanningsregion	79
Figur 29 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for lærerutdannere etter type lærerutdanning	80
Figur 30 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for lærerutdannere etter utdanningsregion	80
Figur 31 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for øvingslærere etter type lærerutdanning	81
Figur 32 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for øvingslærere etter utdanningsregion	81
Figur 33 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for rektorer etter øvingsskole eller ikke	82
Figur 34 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for rektorer etter utdanningsregion	82

Tabeller

Tabell 1 Utvalg og svarprosent i de enkelte målgruppene	22
Tabell 2 Utvalg og svarprosent etter studentkategori	23
Tabell 3 Studentenes fordeling og svarprosent etter utdanningsregion	24
Tabell 4 Lærerutdannelses fordeling og svarprosent etter utdanningsregion	24
Tabell 5 Øvingslærernes fordeling og svarprosent etter utdanningsregion	24
Tabell 6 Rektorenes fordeling og svarprosent etter utdanningsregion	25
Tabell 7 Bakgrunnsvariabler knyttet til studentene, etter studentkategori	29
Tabell 8 Trivsel og motivasjon i studiet blant studentene	30
Tabell 9 Trivsel og motivasjon i studiet blant studentene, etter studentkategori	31
Tabell 10 Bakgrunnsvariabler knyttet til lærerutdannerne	33
Tabell 11 Hvilke lærerutdanninger lærerutdannerne jobber ved	34
Tabell 12 Hvilken lærerutdanning lærerutdannerne i hovedsak jobber ved	34
Tabell 13 Trivsel og motivasjon i yrket blant lærerutdannerne	35
Tabell 14 Bakgrunnsvariabler knyttet til øvingslærerne	36
Tabell 15 Hvilke lærerutdanninger øvingslærerne er tilknyttet	36
Tabell 16 Hvilken lærerutdanning øvingslærerne i hovedsak er tilknyttet	36
Tabell 17 Trivsel og motivasjon i læreryrket blant øvingslærerne	37
Tabell 18 Bakgrunnsvariabler knyttet til rektorene	38
Tabell 19 Gjennomsnittskår på 24 påstander om resultatkvalitet i lærerutdanningen, etter målgruppe	72
Tabell 20 Indikatorer på oppfatning av resultatkvalitet	74
Tabell 21 Rektorenes fornøydhets med sist ansatte nyutdannede lærer	78
Tabell 22 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, studenter	86
Tabell 23 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, lærerutdannere	93
Tabell 24 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, øvingslærere	98
Tabell 25 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, rektorer	102

Tabell 26 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter målgruppe	107
Tabell 27 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter studentkategori	108
Tabell 28 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter lærerutdannerkategori	109
Tabell 29 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter øvingslærerkategori	110
Tabell 30 Data for studenter, over studentkategori og region	A-1
Tabell 31 Data for lærerutdannere, over utdanningstype og region	A-7
Tabell 32 Data for øvingslærere, over utdanningstype og region	A-14
Tabell 33 Data for rektorer, over region	A-19

Bokser

Boks 1 GNIST-partnerskapet	1
Boks 2 Tiltak for å heve kvaliteten i lærerutdanningen	106
Boks 3 En mer praksisnær lærerutdanning: struktur, prosess eller aktør?	116

Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for oppdraget

Viktige samfunnsaktører (se Boks 1) har gått sammen om å etablere et partnerskap for en helhetlig lærersatsing. Satsingen har fått navnet GNIST. Dette er en bred satsing for å styrke kvaliteten på lærerutdanningen og videreutvikle lærerprofesjonen i Norge. Satsingen er innrettet mot fem hovedmål:

- Økt status (for læreryrket)
- Økt kvalitet i lærerutdanningene
- Økt kvalitet i lærerprofesjonen
- Økt kvalitet i skoleledelsen
- Økt rekruttering til læreryrket og lærerutdanningene

En viktig del av satsingen er å utvikle indikatorer for måloppnåelse, og måle tilstand og utvikling på disse indikatorene underveis, slik at GNIST får styringsinformasjon og kan sikre at målene nås (Kunnskapsdepartementet, 2009a). Kunnskapsdepartementet har sekretariatet for GNIST og har hovedansvaret for arbeidet med å utvikle indikatorer og følge med på status på tiltak og resultatene av dem. Arbeidet med indikatorene dokumenteres fortløpende på satsingens nettsted

<http://www.gnistweb.no/indikatorer.html>, og de viktigste samles i en årlig indikatorrapport. Den første ble publisert i 2009 (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Boks 1 GNIST-partnerskapet

GNIST

- Kunnskapsdepartementet
- Utdanningsforbundet
- KS
- NHO
- LO
- Pedagogstudentene i Utdanningsforbundet
- Norsk Studentorganisasjon
- Norsk Lektorløg
- Skolenes landsforbund
- Nasjonalt råd for lærerutdanning
- Norsk Skolelederforbund
- Elevorganisasjonen

Under overskriften ”økt kvalitet i lærerutdanningene” skal GNIST følge opp utviklingen på følgende områder:

- Ulike gruppers oppfatning av kvaliteten i lærerutdanningen
- Nyutdannede læreres oppfatning av kvaliteten i utdanningen
- Studentenes læringsutbytte
- Opptak, gjennomføring og frafall fra utdanningen
- Forskningsresultater

Kunnskapsdepartementet har gitt SINTEF i oppdrag å kartlegge det førstnevnte av disse områdene i 2010, med opsjon på ny gjennomføring i 2013. Både oppfatninger av kvaliteten i selve utdanningen og oppfatninger av læringsutbytte fra den skal inngå i kartleggingen.

1.2 Nærmere om oppdraget

GNIST-partnerskapet er først og fremst interessert i fire målgruppers oppfatninger av studiekvaliteten:

- Studenter ved lærerutdanningsinstitusjonene (*studenter*)
- Ansatte og ledere ved lærerutdanningsinstitusjonene (*lærerutdannere*)
- Øvingslærere på øvingsskoler (*øvingslærere*)¹
- Skoleledere i grunnsopplæringen (barneskoler, ungdomsskoler, kombinerte skoler og videregående) (*rektorer*)

I kortform omtaler vi de fire gruppene som studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer.

De lærerutdanningene som omfattes, er

- *allmennlærerutdanningen* (der siste kull begynte høsten 2009; høsten 2010 tok to nye grunnskolelærerutdanninger over)
- *faglærerutdanningen*
- praktisk-pedagogisk utdanning (*PPU*)
- den integrerte femårige mastergradsutdanningen for lærere, oftest kalt *lektorutdanningen*.

Yrkesfaglærerutdanningen og førskolelærerutdanningen omfattes altså ikke av denne undersøkelsen. Igjen bruker vi for det meste de kursiverte kortformene i teksten. Når vi i det følgende snakker om lektorutdanningen, mener vi altså den femårige integrerte mastergradsutdanningen for lærere, med mindre noe annet fremgår av teksten. Når vi snakker om lærerutdanning for grunnskolen, er det en fellesbetegnelse for både den gamle allmennlærerutdanningen og de to nye grunnskoleutdanningene. Måletidspunktet for vår undersøkelse var i forkant av omleggingen av utdanningen for grunnskolelærere. Den planlagte målingen i 2013 vil kunne si oss noe om overgangen til de nye grunnskolelærerutdanningene.

Kartleggingen i 2010 skal i følge oppdragsbeskrivelsen gi svar på hvordan målgruppene oppfatter kvaliteten på selve utdanningen og læringsutbyttet av utdanningen. Det er også aktuelt å gjøre sammenligninger blant annet mellom de fire typene lærerutdanning som omfattes av studien og mellom de seks geografiske utdanningsregionene som Kunnskapsdepartementet har etablert for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene som følger:²

- Region *Nord*: Universitetet i Tromsø, høyskolene i Bodø (Universitetet i Nordland fra 2011), Nesna, Narvik og Finnmark, og Samisk høyskole
- Region *Midt*: Høyskolene i Nord-Trøndelag og Sør-Trøndelag, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU)
- Region *Vest*: Høyskolene i Bergen, Sogn og Fjordane, Stord/Haugesund og Volda, NLA Høyskolen og Universitetet i Bergen
- Region *Sør-Vest*: Universitetene i Agder og Stavanger og Høyskolen i Telemark
- Region *Oslofjord*: Høyskolene i Buskerud, Vestfold og Østfold, Universitetet for miljø og biovitenskap (UMB)
- Region *Oslo Nord*: Universitetet i Oslo, Høyskolene i Akershus, Oslo og Hedmark

¹ Øvingslærere og praksislærere er lærere i grunnutdanningen som veileder lærerstudentene i praksisopplæringen på skolene. Uttrykkene praksislærer og øvingslærer og uttrykkene øvingsskole og praksisskole brukes om hverandre. Strengt tatt er det noen formelle forskjeller. En praksisskole er nå en skole med en formell avtale med en lærerutdanningsinstitusjon og en praksislærer skal ha opplæring i praksisveiledning. I denne rapporten velger vi for enkelthets skyld å omtale dem alle som øvingslærere og øvingsskoler.

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

Alle disse 26 høgskolene og universitetene inngår i studien. De geografiske samarbeidsregionene er definert ved institusjoner, ikke ved fylkesgrenser. En av målgruppene våre, rektorene, sogner ikke til bestemte utdanningsinstitusjoner. Vi har derfor tilordnet rektorene til region etter hvilket fylke skolen deres ligger i, og da har vi valgt å tilordne hele fylker til hver sin region. Akershus har vi tilordnet region Oslo Nord, selv om en av institusjonene i fylket (UMB) tilhører region Oslofjord. Høgskolen Stord/Haugesund er delt på to fylker, men lærerutdanningen ligger i Stord (Hordaland). Øvingslærere er tilordnet regionen til den lærerutdanningsinstitusjonen som har oppgitt dem som tilknyttet.

Undersøkelsen i 2013 skal gi svar på om, og eventuelt hvordan, oppfatningen av kvalitet og læringsutbytte har utviklet seg i løpet av prosjektperioden. Gjennom stortingsmeldingen om lærerrollen og lærerutdanningen (St.meld.nr.11 (2008-2009)) ble det varslet en mer spesialisert og differensiert lærerutdanning for grunnskolen, med større vekt på pedagogikkens rolle, integrering av teori og praksis, og differensiering etter hvilke årstrinn i grunnskolen utdanningen vil kvalifisere for. Grunnskolelærerutdanningen følger den nye modellen fra høsten 2010, og resultatene fra undersøkelsen i 2013 skal blant annet sees i lys av denne reformen. Merk altså at undersøkelsen i 2010 ikke omfatter den nye grunnskolelærerutdanningen, bare den gamle allmennlærerutdanningen.

Oppdragsbeskrivelsen spesifiserer videre at hovedinstrumentet for undersøkelsen skal være et spørreskjema som oppdragstaker skal utvikle, og det er ønskelig at det derfor inngår en forfase (delstudie 1) med kvalitative intervjuer med målgruppene for å sikre et godt design på undersøkelsen. Det anses også vesentlig med en analyse av sammenhenger i materialet for å identifisere forbedringspotensial i lærerutdanningene. Spørsmålene i det spørreskjemaet som skal utvikles, skal også danne kunnskapsgrunnlaget for indikatorer for studiekvalitet i lærerutdanningen. Valg av indikatorer skal gjøres i samarbeid med oppdragsgiver.

Det er videre tydelig presisert i utlysningen at det er de fire målgruppenes subjektive oppfatninger som er av interesse. Ut over dette er imidlertid ikke kvalitetsbegrepet avgrenset eller definert. En vesentlig del av oppdraget går dermed ut på å etablere en forståelse av studiekvalitet i lærerutdanningen og et sett indikatorer for dette som kan måles gjennom de fire målgruppenes oppfatninger.

Formålet med prosjektet er altså todelt: å etablere forslag til indikatorer for kvalitet i lærerutdanningen, basert på fire målgruppers oppfatning av studiekvaliteten, og å gjennomføre to brede kartlegginger av disse oppfatningene.

1.3 Om rapporten

I kapittel 2 utvikler vi en forståelse for hva kvalitet i lærerutdanningen kan være, formulert gjennom et systemorientert kvalitetsbegrep og gjennomgang av eksisterende litteratur om substansielle forhold ved lærerutdanningen. Et hovedpoeng er at det ikke bare er utdanningsmyndighetene som har en legitim definisjonsmakt på dette området. Dette får konsekvenser for undersøkelsens design og metode, som vi gjennomgår i kapittel 3. I korte trekk er den viktigste konsekvensen at vi ikke fastlegger kvalitetsdimensjonene ut fra verken et myndighetsperspektiv eller et faglig standpunkt alene, men går til relevante aktører i lærerutdanningssystemet for å finne hvilke forhold de vektlegger. I kapitlene 4 til 7 går vi så gjennom resultater av kartleggingen i 2010, før vi oppsummerer i kapittel 8. Flere detaljerte data finnes i vedlegg. Rapporten er lang, men det finnes en rekke oppsummeringer av enkeltkapitler spredt utover i rapporten; de fleste er synlige i innholdsfortegnelsen.

2 BAKGRUNN OG TEORETISK RAMMEVERK

2.1 Et systemperspektiv på kvalitet i lærerutdanningen

Den viktigste diskusjonen om kvalitet i lærerutdanningen er selvsagt den innholdsmessige. En enkel, noe mer formell, systembeskrivelse av lærerutdanningen vil imidlertid hjelpe oss til å strukturere diskusjonen videre utover. Vi beskriver derfor først utdanningssystemet og kvalitetsbegrepet i et systemperspektiv før vi går inn på selve kvalitetene.

2.1.1 Lærerutdanningen som et åpent system

Lærerutdanningssystemet består av utdanningsprosesser innenfor organisatoriske, materielle og andre strukturer. Mennesker tas inn i utdanningen, går gjennom den, og resultatet er at de aller fleste kommer ut som nyutdannede lærere. Systemets hovedfunksjon i samfunnet er å utdanne lærere, men det kan også utøve andre funksjoner samtidig, så som å være en kanal for styring av arbeidet og innholdet i grunnopplæringen (Haug, 2008), å være en kulturbærer for bestemte verdier (noe som kan sies å ha vært en svært fremtredende funksjon for lærerseminarene over en lang periode (Høydal, 2005)), og så videre.

De komponenter som inngår i systemet, er i første rekke de institusjonene der utdanningen foregår: lærerutdanningsinstitusjonene og øvingsskolene. Forhold innen og mellom disse institusjonene reguleres på flere måter i mer eller mindre formalisert grad. Det er også tre viktige roller for personer i systemet: rollene som student, lærerutdanner og øvingslærer. I tillegg er selvsagt lederroller ved de to institusjonstypene viktige.

Ser man ut over systemgrensene, finner man at lærerutdanningssystemet har interaksjon med blant annet utdanningsmyndigheter, interesseorganisasjoner, andre høyere utdanningstilbud, internasjonale fagnettverk, skoler der nyutdannede lærere skal arbeide, og en lang rekke andre. Myndighetene bevilger penger og styrer aktiviteten gjennom strukturelle føringer som forskrifter og nasjonale rammeplaner. Interesseorganisasjoner, herunder lærerprofesjonens egne organisasjoner, deltar også i debatten om lærerutdanningen og gir dermed politiske og ideologiske påvirkninger. De ansattes organisasjoner har i tillegg innflytelse gjennom forhandlinger. Mange av skolene der lærere skal arbeide, er selvsagt også øvingsskoler, enten i perioder eller over lengre tid. Langt de fleste lærere (og rektorer) ved skolene har en gang kommet som nyutdannet lærer fra en utdanningsinstitusjon, og en betydelig andel lærere setter seg på skolebenken igjen for etter- eller videreutdanning ved utdanningsinstitusjonene. Lærerutdanningens innlemmelse i høgskole- og universitetssystemet har også betydd en sterkere orientering mot akademisk forskning. Lærerutdannerne på sin side har koblinger mot fagfellesskap nasjonalt og internasjonalt, noe som er sterkt retningsgivende for hvilke problemstillinger og tilnærminger de bruker i utviklingen av ny kunnskap (forskning). Det er selvsagt også mange andre svake og sterke koblinger.

2.1.2 Et systemorientert kvalitetsbegrep for utdanning

Det finnes mange kvalitetsbegrep. I en systemtankegang er det hensiktsmessig å tenke på kvalitet som en egenskap ved et system, eller ved en del av det, som bidrar til å tilfredsstille et behov eller oppfylle en norm eller ha en verdi for noen (ISO 8402:1994; ISO 9000:2005). Dette behovet eller normen er alltid satt i forhold til en eller annen interesse, slik at hvilke egenskaper som teller som viktige kvaliteter, vil kunne variere mellom aktører og over tid. Egenskaper i seg selv er altså ikke nødvendigvis kvaliteter; det må være noen som verdsetter dem for at de skal bli kvaliteter.

En enkel systembeskrivelse av utdanningen som den vi har gjort ovenfor kan sies å være i overensstemmelse med flere av bidragene til diskusjonen om kvalitetsbegrepene i utdanningen. I Studiekvalitetsutvalgets rapport (Handal & medarb, 1990) skjelnes mellom fire områder for *studiekvalitet* i høyere utdanning. *Inntakskvalitet* handler om studentenes forkunnskaper (og andre relevante egenskaper). *Programkvalitet* dreier seg om studietilbudet, studieplanene, undervisningen og så videre. *Rammekvalitet* omfatter ressurser og strukturer som lokaler, studiesosiale forhold og andre omkringliggende forhold mer allment. *Resultatkvalitet* gjelder sluttproduktet av utdanningen: Studentenes læringsutbytte, personlige utvikling og gjennomstrømning. Program og rammer utgjør til sammen en infrastruktur for utvikling og bruk av pedagogisk kompetanse ved lærestedene, og det er nødvendig å gjøre noe med disse for å påvirke kulturen ved høgskolene og universitetene slik at studiekvaliteten totalt styrkes.

Studiekvalitetsutvalgets arbeid resulterte i et bredt engasjement og lokale studiekvalitetsutvalg ved mange av lærestedene. Ved årtusenskiftet var det utviklet en svært variert praksis på dette feltet (Handal, Lycke & Hatlevik, 1999), og tydeligere nasjonale standarder ble etterspurt. Søgnerutvalget etablerte da en litt annen kvalitetsforståelse for utdanningen mer generelt (NOU 2002: 10)³, også den i samsvar med vår enkle systembeskrivelse. *Resultatkvalitet* kjennetegner det man oppnår med det pedagogiske arbeidet, i første rekke elevenes (eller studentenes) læringsutbytte i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (altså kompetanse). *Prosesskvalitet* handler om selve arbeidet med opplæringen eller utdanningen. Eksempel på dette er undervisningens og læringens innhold, didaktikk, metodisk tilnærming, lærernes anvendelse av egen kompetanse og deres muligheter til utvikling, foruten læringsmiljøet, inkludert relasjoner og prosesser i utdanningsinstitusjonen. Elevenes samspill seg imellom og foreldreinvolvering er sentrale faktorer ved dette kvalitetsområdet når det gjelder grunnskolen. *Strukturkvalitet* beskriver skolens (eller lærestedets) ytre forutsetninger (organisasjon og ressurser i bred forstand), så som lovverk, regelverk, planverk, bygninger, budsjetter, stabens kompetanse, personaltetthet, elev- eller studentgruppens størrelse, og så videre.⁴

Søgnerutvalgets inndeling i resultatkvalitet, prosesskvalitet og strukturkvalitet har etablert seg i den norske debatten. Kvaliteten på resultatene er etablert som overordnet, mens kvaliteten på strukturene og prosessene i systemet først og fremst forstås ut fra hvordan lærere og elever i skolen (eller utdannere og studenter i høyere utdanning) kan jobbe sammen for å skape resultater. Innen høyere utdanning er det også relevant å behandle inntakskvalitet som en egen faktor. Mens strukturkvalitet og prosesskvalitet kan være overskrifter som samler viktige sider ved selve utdanningen, er resultatkvaliteten først og fremst knyttet til "produktet" av utdanningen, altså særlig de ferdigutdannedes kompetanse. Dette forstås nå først og fremst som læringsutbytte, et begrep som er kommet inn i diskusjonen de siste ti år som en oversettelse av det engelske "learning outcome", og som i norsk kontekst ikke har noen entydig faglig begrepsfesting, men som har festet seg gjennom kvalifikasjonsrammeverket, der myndighetene spesifiserer hvilke kompetanser elever eller studenter på de enkelte utdanninger og trinn forventes å ha lært gjennom undervisningen.

Uten å foregripe for mye vil vi også si at mange viktige sider ved selve utdanningen viser seg vanskelig å uttrykke entydig som prosess eller struktur. Det viktigste skillet vil derfor gå mellom kvaliteter ved selve utdanningen og kvaliteter ved nyutdannede lærere (resultatkvalitet).

³ Begrepene resultatkvalitet, strukturkvalitet og prosesskvalitet ble lansert med henvisning til en svensk kunnskapsoversikt over forholdet mellom struktur og pedagogisk kvalitet (Carlsson, Samuelsson & Kärrby, 2001).

⁴ De fleste eksemplene her er hentet fra Ogden (, 2004).

2.1.3 Et mangfold av interesser og kvalitetskriterier

Ettersom kvalitet er knyttet til oppfyllelse av behov eller normer og dermed kan variere mellom ulike interessenter og over tid, blir det et viktig spørsmål hvilke kvalitetsparametre som brukes, hvilke vurderingskriterier som brukes for høy eller lav kvalitet og eventuelle minstekrav, og hvordan disse blir fastlagt.

Utdanning i Norge er i første rekke et offentlig anliggende, og det ligger politiske prosesser bak fastsetting av de konkrete kvalitetskravene fra myndighetene til utdanningsinstitusjonene. Myndighetene etablerer kvalitetsnormer for utdanningen gjennom lover, forskrifter, rammeplaner og annen styrende dokumentasjon, og gir opphav til etablering av organisatoriske rutiner for rapportering, kontroll og utvikling av kvalitet. Dette omfatter både å prioritere visse egenskaper ved utdanningen fremfor andre som skal gjelde som kvaliteter, og å sette krav til hvor høyt nivået skal være på disse kvalitetene. Norske skolemyndigheter har også en sterk tradisjon for å høre på faglige råd, og mange av de som gir disse rådene, er forskere med faglig bakgrunn i lærerprofesjonen. Særlig i grunnskolen drives det betydelig systematisk forsøksarbeid og evaluering av dette med henblikk på å styrke strukturer og prosesser i opplæringen.

Videre er lærerprofesjonen i seg selv bærer av kvalitetsnormer, noe som også vil prege forståelsen av hva som er kvalitet i utdanningen også blant andre grupper. Rektorer som skal rekruttere nyutdannede lærere vil utvilsomt kunne ha noen kvalitetskriterier som er knyttet til de nyutdannedes kompetanse (ut over de formelle), og også til hvor raskt de kan settes til selvstendig undervisningsarbeid i skolen. Vi sorterer dette under resultat kvalitet, selv om det hadde vært mulig å etablere et begrep om "uttakskvalitet" for å synliggjøre hvordan rektorenes perspektiv på de nyutdannede eventuelt avviker fra lærerutdannernes.

Studenter som begynner på utdanningen kan også ha kvalitetskriterier ut fra sine egne behov og interesser. Lærestedene konkurrerer i dag med hverandre om å tiltrekke seg de beste studentene for å heve inntakskvaliteten. En viktig del av det de konkurrerer på, er å tilfredsstille studentenes behov for ikke bare et godt studiemiljø, men også et godt studentmiljø, slik at studietiden blir en god opplevelse. Når samarbeidsorganet Studieby 1 i Trondheim lokker potensielle studenter med kjærestegaranti⁵, er det nettopp fordi de identifiserer studentmiljøet som et kvalitetskriterium for vordende studenter. Kvalitetskriterier knyttet til selve utdanningen vil studentene formodentlig utvikle og konkretisere etter hvert som de får erfaringer med den. For mange kan det for eksempel veie tyngre å lære praktiske grep for klasseromsbruk enn å tilegne seg tankene til pedagogikkfagets gamle mestere ("døde menn", som de noen ganger omtales som). PPU-studenter med yrkeserfaring fra skolen kan ha en større relevant erfaring på dette området enn de som kommer direkte fra videregående skole, og kan dermed ha andre kvalitetskriterier.

Hva som regnes som viktige kvaliteter, er altså i utgangspunktet subjektivt i den forstand at menneskene som subjekter er de som avgjør hva som er viktig for tilfredsstillelse av deres individuelle behov. Gjennom politiske prosesser, etablering av omforente profesjonsverdier, vitenskapelige studier av forhold mellom utdanningen og dens tilfredsstillelse av individuelle eller kollektive behov, får allikevel kvalitetsbegrepet en mer kollektiv og dermed objektiv karakter, i den forstand at det blir mindre avhengig av hva enkeltpersoner synes og mer av omforente oppfatninger innen og mellom grupper av hva som er bra for samfunnet, for elevene, for skolene, og så videre. Også for objek-

⁵ <http://www.studiebyen.no/no/kjaerestegaranti>

tive kvaliteter gjelder det selvsagt at de kan variere i betydning over tid og mellom grupper. Hvorvidt kvaliteter, enten de er subjektive eller objektive, deretter kan måles objektivt eller subjektivt, er et helt annet spørsmål, som vi kommer tilbake til i kapittel 3.1.

2.1.4 Forenklet, innledende forståelsesramme

I Figur 1 viser vi et forenklet bilde av lærerutdanningssystemet. I dette prosjektet vil studiekvalitet først og fremst omfatte kvaliteter ved lærerutdanningens strukturer, prosesser og resultater. Figuren er underspesifisert med tanke på hvilke strukturer, prosesser og resultater som er viktige og som det skal eller kan knyttes kvalitetsnormer til. Denne spesifiseringen kommer vi tilbake til i kapittel 3.4.2.



Figur 1 Systemorientert forståelsesramme for kvalitet i lærerutdanningen

Figuren illustrerer at lærerutdanningen (teoriundervisning og praksisopplæring) foregår innenfor rammen av lærerutdanningsinstitusjoner og øvingsskoler. Den viser noen viktige eksempler på strukturer, prosesser og resultater som det kan knyttes kvalitetskriterier til. Det er også markert at det kan finnes sterke krav eller forventninger til kvalitet som det delvis kan være vanskelig å kategorisere entydig som struktur- eller prosesskvalitet. I figuren er det også plassert inn fire viktige aktørgrupper som både har roller i utdanningen av nye lærere og som kan ha ulike kvalitetskriterier og kvalitetsvurderinger basert på sine respektive posisjoner i systemet. Kvaliteter knyttet til tilfredsstillelse av krav fra utdanningsmyndighetene, som uttrykk for samfunnsmessige behov, har selvsagt høy prioritet i dette systemet, og derfor legger mange organisasjoner vekt på å få sine egne kvalitetskriterier innbakt i kravene fra myndighetene.

Det kan innvendes at noen egenskaper ved utdanningen burde regnes som kvaliteter fordi de er verdier i seg selv, for eksempel at utdanningen er demokratisk og inkluderende. I moderne kvalitetsterminologi er dette i prinsippet ikke noe problem. I vårt lille illustrasjonseksempel må det da etableres som et krav til strukturkvalitet fra myndighetene. Tilsvarende gjelder for kvalitetselementer som springer ut av lærerprofesjonens egen forståelse av hva som er viktig. I praksis kan det imidlertid vise seg at noen forhold enklere lar seg behandle innenfor et systemorientert kvalitetsrammeverk enn andre; først og fremst fordi noen kvaliteter kan være vanskelige å formulere og dermed også å måle. Det er også klart at de ulike utdanningstypene trenger noen kvalitetskriterier felles og noen som er spesifikke for den enkelte utdanningstype. Ved å etablere ulike kvalitetskriterier for utdanningssystemet og for de enkelte lærerutdanningene (Ogden, 2004) kan man kanskje bidra til å løse dette. Handalutvalgets (Handal & medarb, 1990) fokus på å arbeide med kulturen ved utdanningsinstitusjonene kan også være et viktig supplement, all den stund en systemorientert betraktning i praksis lettere fokuserer på strukturer enn prosesser.

2.2 Kvalitet i en lærerutdanning i forandring

Hvilke kvalitetskriterier skal det legges størst vekt på? Som antydnet vil synspunkter på dette være et resultat av de respektive interessentenes posisjoner. Noen kriterier kan man enes om, andre vil forbli posisjonsbestemte, atter andre vil nedprioriteres. Forskningsbaserte standpunkter om hva som er gode lærere, og hva som bidrar til å skape gode lærere, vil gjerne tillegges stor vekt, uten at det er noe automatikk i dette.

2.2.1 Økende vektlegging av effektivitet og læringsutbytte

Lærerutdanningen i Norge er 200 år gammel, og den har gjennomgått mange endringer i både struktur og prosess. Lærerutdanningen har selvsagt alltid hatt som sin primære funksjon å utdanne lærere for grunnopplæringen, så formålene med grunnopplæringen har vært styrende for innretningen av lærerutdanningen. Formålene med grunnopplæringen er igjen knyttet til samfunnets karakter – vektleggingen av oppdragelse, dannelse, kompetanse, barnepass og andre forhold har variert over tid.

Helt siden 1930-årene har både strukturer (bevilgninger og organisering) og prosesser (nye arbeidsformer, elevenes produktive aktivitet) blitt høyt prioritert i norsk pedagogikk og skolepolitikk. I 1980-årene skjedde et omslag med en større vekt på resultat kvalitet, særlig faglig læringsutbytte. En internasjonal tenking om kvalitet som fokuserte på resultater og effektivitet ble på denne tiden en tydelig og eksplisitt del av skoleutvikling også i Norge. Utdanningspolitikken tok opp i seg behovet for å styrke den nasjonale konkurranseevnen i en globalisert verden, med mange nye fremvoksende kompetansebehov. I 1990-årene kom kvalitetsvurdering, kvalitetssikring og skolevurdering i fokus – samtidig som sammenligning med andre land ble mere utbredt. Målet var å styrke resultat kvaliteten. Fokuset var på faglige resultater (kunnskaper og ferdigheter), heller enn på resultater som gjelder holdninger og verdier. (Telhaug, 2006). Et forhold som sosial utjevning kan også i prinsippet oppfattes som en resultat kvalitet, men dette er vanskeligere å måle på individnivå, som er det mest fremtredende observasjonsnivå for det som i dag omtales som resultat kvalitet. Parallelt med orienteringen mot effektivitet og faglige resultater ble det også lagt økende vekt på objektive målinger, slik at for eksempel karakterer ble et dominerende mål på læringsutbytte.

En slik reorientering av fokuset i utdanningspolitikken medfører rimeligvis noen spenninger også i lærerutdanningssystemet. Behovet for å styrke læringsutbyttet i grunnopplæringen stiller nye krav til lærerne, og dermed også til lærerutdanningen. Andre forhold legger også et forandringstrykk på utdanningen. Stortingsmeldingen om kvalitetsreformen i lærerutdanningen (St.meld.nr.16 (2001-

2002)) og OECDs bakgrunnsrapport om det norske læreryrket (Lyng & Blichfeldt, 2003), viser en utdanning som er moden for nye utfordringer innen flere områder. Dette gjelder for eksempel rekruttering, gradsstruktur, styring av lærerutdanningene, yrkesretting og tilpasning til samfunnsendringer. Men det påpekes først og fremst at man ønsker seg en kvalitetsmessig forbedring av utdanningen for å utdanne dyktige lærere. Det er vårt inntrykk at gjennom blant annet studentundersøkelser og prosessgrupper og systematiske tilbakemeldinger fra studentene har det i de siste årene også vist seg en fornyet interesse for kvalitet i undervisningsprosessene i høyere utdanning, både som kvaliteter med egenverdi og som grunnlag for forbedrede resultater.

2.2.2 Lærernes betydning for elevenes utvikling

Den allmenne oppfatning har lenge vært at lærerne har stor betydning for barnas faglige og sosiale utvikling på skolen. Fokuset på lave norske resultater i internasjonale sammenligner av elevprestasjoner har også bidratt til sterkere fokus på lærernes faglige forutsetninger. Koblet sammen med bevisstheten om at barnas utdanning er av økende viktighet også for deres liv etter endt skolegang, har dette nedfelt seg i formuleringen om at *"læreryrket er det viktigste kunnskapsyrket vi har"* (St.meld.nr.16 (2001-2002)), eller sågar *"Norges viktigste yrke"*⁶.

Forståelsen av lærernes betydning for elevenes prestasjoner er imidlertid forbausende ny, i alle fall for forskningen. Coleman (, 1966) fant at egenskaper ved den enkelte lærer ikke var av avgjørende betydning, og denne sannheten har holdt seg lenge. Selv erfaring i lærergjerningen (målt som ansiennitet) og lønnsnivå (fortolket som skolens evne til å trekke til seg og å holde på flinke, motiverte lærere) er det vanskelig å korrelere statistisk med elevprestasjoner (Leigh, 2010; Wiliam, 2010). Allikevel viser nyere forskning at elevenes læringsutbytte varierer betydelig mye mer mellom klasserom i samme skole enn mellom skoler (Wiliam, 2010). Lærernes tilrettelegging av så vel læringsmiljø som individuell læring fremstår derfor som avgjørende, selv om det er vanskelig å identifisere hvilke egenskaper ved den enkelte lærer som er avgjørende. Mye av dagens forskning fokuserer derfor mer på hva lærere faktisk *gjør* i klasserommet, og ikke på strukturelle forhold, som forklaring på lærerens betydning for elevenes læring. Den pedagogiske/didaktiske *praksis* er derfor, i følge denne forskningen, kjernen i å forstå hva som skiller gode lærere fra andre. Dette er et litt annet perspektiv enn å studere hvilke didaktiske *strategier* som er effektive, ettersom god undervisning i klasserommet alltid tilpasses de praktiske forutsetningene der og da.

2.2.3 Utfordringer i lærerutdanningene

En sentral kritikk mot lærerutdanningen (og spesielt allmennlærerutdanningen) har vært at den er lite basert på systematisk empirisk kunnskap knyttet til utfordringene som en lærer møter i skolen (Haug, 2010). Om vi ser til forskningsfeltet, vet vi i realiteten lite om hvilken rolle lærerutdanningen spiller for kvaliteten på lærerne, for kvaliteten i skolen og for prestasjonene til elevene (Haug, 2008). Forskning på lærerutdanningen har blitt kritisert for å være fragmentert, og for å være lite rettet mot det som foregår i utdanningen, og lærerutdannernes egne holdninger, verdioppfatninger og undervisningsfilosofi (Bergem, 1994; Haug, 2010). Det har også blitt stilt spørsmål ved kvaliteten på forskningen. Det internasjonale omfanget av forskning på lærerutdanninger selvsagt større, men også her har det blitt stilt spørsmål ved kvaliteten (Hopmann, 2006). Utformingen av lærerutdanningen har slik ikke bygget på et solid forskningsmessig grunnlag, men heller på ideologi, skjønn og tidligere erfaringer (Haug, 2010). Også i stortingsmeldingen om lærerrollen og lærerutdanningen hevdes det at lærerutdanningen skiller seg noe fra de andre profesjonsutdanningene i så måte: *"Utviklingen av læreres profesjonsidentitet er mer praksisorientert og lokalt forankret enn*

⁶ <http://www.gnistweb.no/aktuelt/19/lansering-av-har-du-det-i-deg-2010.html>

den er for sykepleiere, ingeniører og revisorer. Lærere uttrykker stor interesse for læring, men refererer bare sporadisk til forskning innenfor sin egen profesjon. Læreres strategi for læring bygger i hovedsak på egne erfaringer samt erfaringsutveksling med kollegaer” (St.meld.nr.11 (2008-2009) s. 45).

Et panel nedsatt av NOKUT evaluerte alle allmennlærerutdanningene i landet i 2004-2005 (NOKUT, 2006a; NOKUT, 2006b). Panelet la i sine rapporter til grunn at det er to sentrale spenningsforhold som preger læreryrket (og dermed også lærerutdanningen) i den vestlige verden de senere tiårene. Det første er spenningen mellom teorifeltet, det vil si vitenskapelige og akademiske krav til faglighet og didaktikk, og praksisfeltet med de daglige krav til utøvelsen av læreryrket. Det andre er spenningen mellom autonom yrkesutøvelse, basert på profesjonens egne faglige og yrkesetiske standarder, og samfunnets behov for å regulere yrkesutøvelsen og jobbutførelsen som lærer. Begge spenningene kan enkelt skrives inn i en kvalitetsdiskusjon. I det første tilfellet dreier det seg om å balansere de kvalitetskriteriene som kommer fra henholdsvis academia og lærernes behov for å mestre skolehverdagen. I det andre tilfellet dreier det seg om balansen mellom samfunnets kvalitetskriterier kanalisert gjennom styring fra utdanningsmyndighetene og lærerprofesjonens egne kvalitetskriterier opparbeidet gjennom utdanning og praksis.

NOKUTs evalueringspanel fremhevet videre de fem kompetanseområdene i allmennlærerutdanningens rammeplan som det som i vårt rammeverk kan kalles de viktigste resultatkvalitetene:

- *Faglig kompetanse:* kjenne innhold, teorier og metoder i de enkelte basisfagene, ha kunnskaper om barn, barndom og pedagogisk arbeid og kunnskaper om teorier og arbeidsformer innenfor og på tvers av fag.
- *Didaktisk kompetanse:* kunne analysere læreplaner og reflektere over innhold og arbeidsmåter og legge til rette lærings- og utviklingsprosesser for alle elever.
- *Sosial kompetanse:* kunne observere, lytte, forstå og respektere andres handlinger og synspunkter, kunne samarbeide med elever, kolleger og foreldre/foresatte og kunne være ledere i et lærende fellesskap.
- *Endrings- og utviklingskompetanse:* kunne vurdere egen og skolens virksomhet, være med på å prege utviklingen i yrket, delta i lokalt utviklingsarbeid og styrke egen kompetanse.
- *Yrkesetisk kompetanse:* ha innsikt i egne holdninger og de etiske utfordringene i yrket og kunne vurdere læringssituasjonene i lys av de grunnleggende verdiene opplæringen bygger på.

Evalueringspanelet avdekket ikke store uenigheter mellom myndighetene og profesjonens egenforståelse på høyskolene om disse kompetansekravene. Kravene kunne også synes robuste i forhold til de tidligere omtalte forandringstrykkene, men utdanningsprogrammene gav liten veiledning i hvordan spenningen mellom teori og praksis kunne håndteres. Spenningsforholdet var riktignok tematisert, både i studieprogrammene ved de enkelte høyskolene og i rammeplanen, i en felles oppfatning om noen av de forhold som burde utgjøre kjernen i profesjonsbegrepet. Ett slikt kjernepunkt var at utdanningen skal være praksisnær.

Et annet kjernepunkt som evalueringspanelet identifiserte, og kanskje det mest interessante, var forventningen om at den enkelte lærer skal være i stand til, og regelmessig bør utøve, kritisk refleksjon over egne og andres praksiserfaringer. Hva dette skulle innebære i praksis, var ikke tydelig spesifisert i de dokumenter som evalueringspanelet analyserte, og det gikk heller ikke godt frem av deres omfattende intervjuer med interessenter i sektoren. Ut fra den løpende diskusjonen om lærer-

utdanningens forskningsforankring ser vi imidlertid konturene av en idealtypisk posisjon som følger: Lærernes kritiske refleksjon over egen og andres praksis bør være forankret i forskningsbasert kunnskap om didaktikk og pedagogikk, gjerne løpende oppdatert (uten at alle må vite alt om forskningsfronten), slik at den gjør bruk av både begrepsapparat og innsikter fra forskningen. Refleksjonen skal følge grunnleggende regler for vitenskapelig arbeidsmåte. Dette siste betyr selvsagt ikke at alle erfaringer fra klasserommet må bli data i forskningsprosjekter og publiseres akademisk. Publisering må være lærerutdannernes jobb. Lærerne bør imidlertid skille observasjon fra fortolkning, alltid vurdere alternative forklaringer, korrigere for sin egen forutinntatthet ved å reflektere sammen med andre (prinsippet om fagfelleevaluering), og alltid være parat til å revurdere sine konklusjoner i lys av nye erfaringer. Dette vil gi profesjonen en faglig forankring for sin sammenbinding mellom teori og praksis som kan redusere behovet for detaljreguleringer av undervisningen fra myndighetenes side, og er altså et kjernepunkt i den autonome lærers kompetanse. Dette idealet samsvarer godt med forskning om hvordan gode utøvere i andre profesjoner blir bedre over tid gjennom å ha et reflekterende forhold til egen praksis (Schön, 1983).

Evalueringspanelet påpekte imidlertid at det var langt fra de beskrivelsene de fant til hvordan disse kjernepunktene ble praktisert i utdanningen. Som profesjonsutdanning inneholder allmennlærerutdanningen både fagstudier (i undervisningsfag), studier i fagdidaktisk og pedagogisk teori, og praksisopplæring. Imidlertid fant evalueringsutvalget at integrasjonen av disse fire momentene var en betydelig utfordring. De beskrev det slik at undervisningen i teori og undervisningsfag ved høyskolene og praksisopplæringen ved øvingsskolene gikk i ”to ulike kretsløp”. Det var altså lite kontakt mellom lærerutdannerne og deres kolleger øvingslærerne, de snakket om forskjellige ting, de arbeidet på forskjellige måter, de hadde ulike prioriteringer og oppfatninger av hva som var god og dårlig praksis – de hadde altså ulike kvalitetskriterier, i vår terminologi. Mange av aktørene oppfattet manglende kommunikasjon som et problem i forhold til målsetningen om en helhetlig allmennlærerutdanning, og de ulike aktørgruppene hadde ofte forskjellige oppfatninger om styrker, svakheter og årsaksforhold.

Disse resultatene har også blitt sett i sammenheng med lignende funn i Danmark og Sverige (Haug, 2010). Manglende sammenheng mellom fagene/teorien og praksisdelen av utdanningen er et klassisk lærerutdannings- og profesjonsutdanningstema (Carlgren & Marton, 2002; Haug, 2006). Slike kulturtrekk ved profesjonen og utdanningene utvikles langsomt. En kan derfor forvente at mange av de analyser som NOKUT-utvalget gjorde, fortsatt vil kjennetegne lærerutdanningen og profesjonen godt. Vi kan også tilføye at dette kan innebære at det både på kunnskapsplanet og på praksisplanet er svak sammenheng mellom den pedagogiske og didaktiske teori det undervises i og de arbeidsmåter som lærerstudentene bruker i øvingsskolene under veiledning av øvingslærerne. En hypotese kan være at den dominerende profesjonsforståelsen blant lærere i skolen ikke samsvarer godt med den dominerende profesjonsforståelsen i lærerutdanningen. Dette kan eventuelt også omfatte forståelsen av hva kunnskap er og hvordan elever lærer. NOKUTs evalueringspanel understreket betydningen av å skape en diskusjon som kan bidra til faglige klargjøringer og felles oppfatninger om hva som er profesjonalitet i lærerutdanning og læreryrket.

NOKUTs evaluering understreket betydningen av å ta utgangspunkt i lærerutdanningen som profesjonsutdanning (NOKUT, 2006a). Utvalget mente at kompetansebehovene i utøvelsen av yrket måtte være styrende for innholdet i utdanningen. En slik forutsetning betyr at fagdidaktisk og pedagogisk kunnskap må knyttes nært til reelle problemstillinger og læringssituasjoner i skolen. I denne sammenheng er samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt avgjørende for utviklingen av gode fremtidige lærere. Faglærere ved høyskolene bør/skal være i kontakt med praksisfeltet for å

være kompetente til å undervise i det planverket krever. Det er i den videre utviklingen av praksisopplæringen viktig å gjøre denne til en integrert, fullverdig og aktivt samhandlende del av utdanningen, gitt en slik yrkesorientering av lærerutdanningen.

Betyr dette at det er skolen som henger etter eller at det er lærerutdanningen som er blitt for akademisert og dermed for teoretisk i betydningen upraktisk? Et styrket samarbeid på grunnplanet mellom lærerutdanningen og skolene, preget av felles refleksjon over egne og hverandres erfaringer, kan bidra til å harmonisere de to gruppenes innsikter, deres forståelse av hverandres perspektiver, og dermed deres prioriteringer og kvalitetskriterier.

En nestor i norsk skoleforskning har med et sukk oppsummert de høye og til dels motstridende forventningene til lærerutdanningen slik: *”Utdanninga skal vere profesjonsretta, praksisorientert, handverksorientert, fagorientert, globalisert, internasjonalisert, framtidsretta, dagsaktuell, og alt med høg kvalitet. Lærarutdanninga har vanskar med å leve opp til desse ideala”* (Haug, 2006 s. 153).

2.2.4 Endringer i lærerutdanningene for grunnskolen og forholdet til øvrige lærerutdanninger

I stortingsmeldingen om lærerens rolle og utdanning (St.meld.nr.11 (2008-2009)) gikk regjeringen inn for å ruste skolen og lærerutdanningen bedre for fremtidige utfordringer blant annet ved økt kvalitet i lærerutdanningen, bedre rekruttering, tettere oppfølging av nyutdannede og mer relevant FoU for grunnopplæringen og lærerutdanningen.

Noen av tiltakene som ble anbefalt i denne stortingsmeldingen for å styrke kvaliteten og relevansen av utdanningen har dannet grunnlag for den nye lærerutdanningsreformen. Å etablere en differensiert lærerutdanning for grunnskolen med to hovedretninger rettet mot ulike årstrinn vil fra studieåret 2010/2011 gi studenter muligheten til å få en mer spesialisert kompetanse knyttet til å undervise på trinn 1-7 eller trinn 5-10. Å innføre et nytt og utvidet pedagogikkfag vil blant annet kunne gi en bedre lærerfaglig plattform, metodisk kompetanse og evne til å håndtere relasjonelle og sosiale forhold. En styrket praksisopplæring og bedre sammenheng mellom praksis og andre deler av utdanningen er et ønskelig mål. Veiledning av alle nyutdannede lærere er også et anbefalt tiltak i stortingsmeldingen. Det ble oppfordret til en gradvis økning av mastergradstilbud for lærere, og økt kvalitet i utdanning og forskning, blant annet gjennom etablering av et senter for fremragende undervisning og en nasjonal forskerskole. Økt rekruttering til læreryrket gjennom nye veier ble etablert som et sentralt mål, og det ble ønskelig å få til veiledning av alle nyutdannede lærere for å sikre god oppfølging og kvalitet.

Selv om de øvrige lærerutdanningene ikke er satt like sterkt under lupen, og heller ikke nødvendigvis har de samme utfordringene som allmennlærerutdanningen og derfor heller ikke nødvendigvis bør ha nøyaktig de samme kvalitetskravene, er det allikevel grunn til å tro at det er mange felles trekk. Dette gjelder sannsynligvis både spenningen mellom teori og praksis og mellom profesjon og statlig styring, utvikling av lærerprofesjonens kjerne, og integrasjonen av lærerutdanningens momenter: undervisning med praksisopplæring, teori med praksis, pedagogikk og didaktikk med de enkelte undervisningsfagene, og de enkelte fagene med hverandre. Selvsagt er det forskjeller. En må forvente dypere matematikkunnskaper av en lektor med matematikk som undervisningsfag enn av en allmennlærer. God didaktisk praksis og god klasseledelse er selvsagt viktig på alle nivå, men innholdet i dette vil variere med elevenes alder. Faglærere i praktisk-estetiske fag må mestre andre ferdigheter og kanskje ha en annen kunnskapsforståelse enn språklærere. Tilsvarende forskjeller må også forventes mellom de respektive utdanningstypene. Allikevel fremstår endringene i allmennlær-

rerutdanningene nå på mange måter som en prototyp for endringer i lærerprofesjonen som helhet og i hvordan en tenker (og handler) rundt utforming av en moderne lærerutdanning. GNIST, som er et samarbeid om alle lærerutdanningene, ble etablert som en overbygning, forlengelse og utvidelse av strategier for styrking av utdanningen for grunnskolelærere ("Kompetanse for utvikling" og "Kompetanse for kvalitet" (Kunnskapsdepartementet, 2009c; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005)).

2.2.5 Kort om de ulike lærerutdanningene⁷

Lærerutdanningene er i endring, og det er nettopp denne endringen som er bakteppet for dette prosjektet. For å gi litt konkret forståelse for de fire lærerutdanningene som inngår i denne undersøkelsen og forskjellene mellom dem, går vi kort gjennom dem her.

Allmennlærerutdanningen er fireårig og kvalifiserer for arbeid i grunnskolen og i voksenopplæring i grunnskolefag. Dagens allmennlærerutdanning har 120 obligatoriske studiepoeng. Praksisopplæringen skal være en integrert del av disse fagene og tilsvare 20-22 arbeidsuker. Den valgbare delen er også på 120 studiepoeng, hvorav minst 60 studiepoeng til skolefag. De resterende 60 studiepoeng kan være skolerelevante fag. Fra studieåret 2010/2011 er allmennlærerutdanningen erstattet av to grunnskolelærerutdanninger som gir kompetanse til å undervise henholdsvis på trinn 1–7 og på trinn 5–10; det siste allmennlærerutdanningskullet ble tatt opp høsten 2009 og skal uteksamineres våren 2013.

Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er ettårig (60 studiepoeng). Den bygger på studier i fag eller på en yrkesutdanning med praksis og yrkestheori og kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående og i voksenopplæring. Utdanningen er særlig rettet mot arbeid i den videregående skolen og ungdomsskolen. Integrert i fagene pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk er 12-14 arbeidsuker med praksisopplæring rettet mot videregående skole og ungdomsskole. Studenter som fra før har en bachelorgrad (eller tilsvarende) eller en mastergrad (eller tilsvarende) i relevante undervisningsfag, oppnår henholdsvis adjunkt- og lektorkompetanse ved å ta PPU.

Lektorutdanningen er det navnet vi i denne rapporten bruker på 5-årig integrert mastergradsutdanning, ettersom universitetene stort sett bruker denne betegnelsen.⁸ Tidligere tok man først en mastergrad (et hovedfag) og bygde på med PPU for å få lektorkompetanse. Dette kan man fortsatt gjøre, men i stortingsmeldingen om kvalitetsreformen i lærerutdanningen (St.meld.nr.16 (2001-2002)) oppfordret departementet universitetene til å legge til rette for lærerutdanninger som i større grad integrerer fagstudier og praktisk-pedagogiske studier frem til mastergraden som alternativ til de ettårige praktisk-pedagogiske påbyggingsstudiene. Tilfanget vokser av femårige integrerte lærerutdanninger, der studentene kan spare et års studiebelastning ved å bestemme seg for å bli lærer ved inngang til fagutdanningen i stedet for å ta PPU etter fullført mastergrad. Utdanningen kvalifiserer for arbeid i noen fag på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæringen. Disse utdanningene har ikke egen rammeplan, men følger rammeplanen for PPU i omfanget av pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. Imidlertid kan det være store lokale

⁷ Fremstillingen i dette delkapittelet er for det meste hentet fra rammeplanene.

⁸ 5-årig lektorutdanning, integrert lektorutdanning, integrert mastergradsprogram (lektorutdanning), lektorprogram og lektorutdanning er blant de brukte betegnelse. Eventuelle integrerte femårige program som ikke bruker lektorbenevnelsen, inngår også her.

forskjeller i hvordan lektorutdanningene er organisert. Dette gjelder særlig hvor tidlig og tungt praksisopplæring introduseres i studiet.

Faglærerutdanningen er treårig eller fireårig og kvalifiserer for arbeid i vedkommende fag i grunnskolen, i videregående opplæring, i voksenopplæring og for annet kulturelt arbeid med barn og unge. Faglærerutdanningen sikter mot å etablere solid faglig kompetanse innen et begrenset område rettet mot et spekter av arbeidsoppgaver i ulike aldersgrupper og læringsmiljøer. Det tilbys i dag fem ulike faglærerutdanninger. Faglærerutdanningen i Praktiske og estetiske fag er fireårig og består av 120 studiepoeng obligatoriske fag og 120 studiepoeng valgfrie fag. Utdanningen omfatter like mye norsk og pedagogikk som allmennlærerutdanningen og er hovedsaklig rettet mot grunnskolen. Faglærerutdanningene i Formgeving, kunst og håndverk, Musikk, dans og drama, Kroppsøving og idrettsfag og faglærerutdanningen for tospråklige er alle treårige studier, først og fremst rettet mot arbeid i grunnsopplæringen. De innebærer blant annet 30 studiepoeng pedagogikk, 12-14 ukers praksis og 150 studiepoeng fag/fagdidaktikk.

2.3 Problemstillinger

For undersøkelsen i 2010 er problemstillingene først og fremst deskriptive: Hvilke kvaliteter står sterkt og svakt, hvordan er bildet når en sammenligner målgrupper, utdanningstyper og regioner. Litteraturgjennomgangen har resultert i at vi velger å se på strukturer og prosesser i både undervisningen og i praksisopplæringen, og forholdet mellom dem, foruten resultat kvaliteter, særlig knyttet til læringsutbytte. Hvilke tema som mer detaljert er viktige innenfor hvert av disse områdene, er avgjort gjennom en forundersøkelse (delstudie 1) blant målgruppene som vi gjør rede for i kapittel 3.3. Vi inkluderer også spørsmål om hvilke forbedringstiltak målgruppene prioriterer. De tematiske overskriftene i spørreskjemaet, se kapittel 3.4.2 og vedlegget, gir flere detaljer.

Som en overordnet problemstilling vil vi imidlertid også belyse datamaterialet i lys av NOKUT-evalueringens forståelse av undervisningen og praksisopplæringen som to kretsløp med hver sine forståelser av hva som kjennetegner en god lærerutdanning, spenningen mellom de to hovedperspektivene, og ønskene om å strekke utdanningen lengre og tyngre i to retninger: både mot å bli mer vitenskapelig og mer forskningsorientert og mot å bli tyngre på praksissiden og mer praksisrelevant.

Dette vil så utgjøre et nullpunkt for sammenligningen i 2013. For undersøkelsen i 2013 vil hovedproblemstillingen være hvorvidt oppfatningen av studiekvalitet har endret seg, sett i lys av endringene fra allmennlærerutdanning til ny grunnskolelærerutdanning. I hvilken grad eventuelle endringer i de øvrige utdanningene vil vedtas og implementeres innen 2013, er usikkert per i dag.

I tillegg er det imidlertid forventinger til studien om at den skal avdekke forbedringspotensialer og bidra til å identifisere de viktigste områdene som GNIST bør følge opp i sine forbedringsbestrebelser for lærerutdanningen. For dette formålet tar vi utgangspunkt særlig i noen av de utfordringer som NOKUT-evalueringen har påpekt som de viktigste. Vi kan enkelt oppsummere dem slik:

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

I 2010 blir disse problemstillingene belyst med status; i 2013 blir utviklingsdynamikken tydeligere ved at vi kan sammenligne med tilstanden tre år tidligere.

3 UNDERSØKELSENS DESIGN, METODE OG DATAGRUNNLAG

3.1 Kvalitetsbegrepets karakter og muligheter for subjektive og objektive undersøkelser

Vi har vist hvordan studiekvalitet i utgangspunktet er relatert til subjektivt bestemte forhold, altså behov, men kan akkumuleres opp til en mer objektiv, altså subjekt-uavhengig, karakter, gjennom politiske prosesser, profesjonsutvikling og andre former for kollektive meningsdannelser. Et problem med å anvende et systemperspektiv på lærerutdanningen er imidlertid at individuelle behov, preferanser, rolleutforminger og erfaringer lett forsvinner i forhold til fokuset på strukturer og prosesser. Et aktørperspektiv kan være et nyttig korrektiv. Vi har blant annet vist at det er en økende interesse for forskning på å forstå hva det er lærere gjør i klasserommet som blir avgjørende for hva elevene lærer. Formodentlig kan lærerutdannernes handlinger i auditoriene, øvingslærernes handlinger i klasserommene og studentenes handlinger i hele studiet også ha betydning. Likeledes har vi sett at læreren som reflekterende yrkesutøver fremstår som et idealbilde for den nye profesjonsrollen. Dette forutsetter betydelig faglig autonomi i undervisningen. I et slikt bilde blir store deler av utdanningsprosessene, og særlig strukturkvalitetene, først og fremst rammer for lærerutdannernes, studentenes og øvingslærernes virksomhet. Det kan derfor være viktig å ikke bare ta utgangspunkt i de kollektivt fastsatte kvalitetskrav som er nedfelt i styrende dokumentasjon og profesjonens kvalitetskriterier slik de blant annet er uttrykt i utdanningsprogrammene, men også å gå tilbake til grunnplanet der mange av disse kvalitetskriteriene opprinnelig skal komme fra.

Dermed blir det ikke bare et spørsmål om å kartlegge subjektive oppfatninger i de fire målgruppene av kvaliteten på et sett med objektivt fastlagte kvalitetskriterier, men også å åpne for at grasrota skal være med på å definere og prioritere hvilke egenskaper ved utdanningen og de ferdigutdannede lærerne som skal regnes med blant kvalitetskriteriene og dermed inngå i kartleggingen. Dette samsvarer godt med oppdragsgivers forventninger om en kvalitativt orientert delstudie 1 rettet mot målgruppene for å sikre god kvalitet på spørreskjemaet for delstudie 2. Derfor er også temaene for spørreundersøkelsen – detaljeringen av viktige aspekter ved lærerutdanningens prosesser, strukturer og resultater hvis kvalitet skal undersøkes – lite utviklet i systemkartet i Figur 1 (på side 7) og også lite spesifisert så langt i rapporten. Denne temainndelingen viser vi i kapittel 3.4.2 fra side 20.

Dermed har vi også antydnet at de fire målgruppene spiller tre roller i prosjektet:

- som premissgivere for hvilke tema det er viktig å belyse, ut fra sin forståelse som kvalifiserte aktører i utdanningsprosessen med posisjonsbestemte interesser
- som kvalifiserte observatører hvis oppfatninger av tilstanden på de utvalgte kvalitetsparametrene bør telle mer i etableringen av et omforent bilde enn oppfatningene til aktører som har mindre erfaring med det som foregår i utdanningen
- som aktører med posisjonsbestemte legitime interesser i forhold til utdanningen, hvis oppfatninger dermed også må forstås i lys av deres egeninteresse, altså subjektivt.

Det er ikke uvanlig å finne de to sistnevnte rollene kombinert i kartlegginger og evalueringer. Tolkningen av dataene må derfor ta høyde for begge forhold, nemlig at aktørene (som også utgjør målgruppene) kan ha både egeninteresser og kvalifiserte synspunkter som anerkjennes også av andre. Å ta høyde for egeninteresse gjøres ofte i tolkningen av slike data, men som regel bare kvalitativt som et modererende forhold. I vårt tilfelle har vi en unik situasjon i at vi kan kartlegge oppfatninger fra fire målgrupper med ulike posisjoner og interesser om mange av de samme forholdene. Dette øker mulighetene for å tolke bidraget fra egeninteresse, sammenlignet med bidraget fra en faglig kvalifisert vurdering i sektoren. Denne kombinasjonen gjør det også mer tilforlatelig å utvikle indikatorer

på studiekvalitet i lærerutdanningen, selv om dataene altså først og fremst handler om oppfatninger av studiekvaliteten.

Å spørre respondenter fra fire målgrupper som står i forskjellig posisjon til lærerutdanningen, byr også på noen utfordringer i designet. I intervjuer er det som regel ikke noe problem å komme under vær med hvor godt en person kjenner et fenomen som vedkommende snakker om, og dermed validere utsagnene. I et spørreskjema er den interaktive muligheten borte, og det er viktig at spørsmålene oppfattes mest mulig likt av respondentene. Vi har differensiert spørreskjemaenes innhold og spørsmålenes formulering både mellom målgruppene og innen målgruppene, alt med tanke på at respondentene bør ha tilstrekkelig kjennskap til det vi spør om for å kunne svare. Dersom noen må ty til egne erfaringer og noen må ty til det de har hørt av venner og bekjente eller den offentlige debatt i media, kan dette introdusere uønskede skjevheter i materialet. Respondentene kan også la være å svare på spørsmål som de synes er for langt fra deres egen virksomhet til at de opplever dem som relevante.

Videre ønsker vi som regel at respondenter skal ta stilling på bakgrunn av sine egne erfaringer, dels for å få mest mulig konkrete svar, dels for at oppfatningene skal være best mulige karakteristika ved det som det er oppfatninger om og ikke karakteristika ved respondenten. Et eksempel vil klargjøre noen av utfordringene.

En student blir spurt om sin egen mestring av tildelte oppgaver i en praksisperiode. Tilsvarende blir øvingslærere, utdannere og rektorer spurt om hvordan de studentene som de har erfaringer med, mestrer tildelte oppgaver i en praksisperiode. Øvingslærerne og studentene står helt oppe i situasjonen og kan gi sine respektive erfaringsbaserte oppfatninger av dette. Lærerutdannerne er stort sett avhengige av inntrykkene de får formidlet fra øvingslærere og studenter. Rektorene er stort sett avhengige av inntrykkene de får formidlet fra øvingslærerne. Her vil vi se at øvingslærerne og studentene har en bedre erfaringsbakgrunn enn de andre. En eventuell uenighet mellom studenter og øvingslærere kan forklares ved at de begge har legitime, men ikke nødvendigvis sammenfallende, vurderingskriterier for mestringen. Hvis vi skulle ha en pålitelig indikator på studentenes mestring i et jobbrelevansperspektiv, ville vi sannsynligvis ha lagt størst vekt på øvingslærerens oppfatning. Hvis vi var mer opptatt av studentenes totale arbeidsbelastning og studiemiljø, hadde vi kanskje lagt større vekt på studentens oppfatning.

Sett nå at de øvingslærerne som svarte, ikke hadde erfaring med de lærerstudentene som svarte, og at det var stor forskjell mellom øvingslærernes studenter og de studentene som svarte på undersøkelsen. Da ville de altså uttale seg om studenter med forskjellige karakteristika, altså uttale seg om forskjellige grupper studenter. Det kan være særdeles vanskelig for analytikeren å vite om de to studentgruppene faktisk er forskjellige eller like på dette punktet. Slike forhold bør en være åpen for i tolkningen av dataene.

For å være sikrere på at øvingslærerne og studentene snakket om samme fenomen, kunne vi ha spurt studentene om hvordan de studentene de kjente til (inkludert seg selv) mestret oppgavene, ikke hvordan de selv mestret dem. Heller ikke dette hadde nødvendigvis gitt noen garanti, og vi ville ha gått glipp av studentenes personlige erfaringer som student, ikke som observatør av andre studenter.

En indikator er per definisjon en indikasjon på noe annet ut over seg selv. Kvaliteten på enkeltelement i utdanningen kan indikere kvaliteten i utdanningen totalt sett, og oppfatninger om kvalitet kan være gode indikatorer på kvalitet når kvaliteten i seg selv er vanskelig å måle. Hvor gode de respektive indikatorene er, er et spørsmål om validitet. Ved å triangulere mellom oppfatninger fra flere perspektiver og ved å sammenholde flere enkeltkvaliteter, øker vi validiteten i undersøkelsen.

3.2 Overordnet design

Hoveddesignet for å belyse problemstillingene er en spørreskjemabasert kartlegging av oppfatninger fra et representativt utvalg av respondenter fra de fire målgruppene. Dette spørreskjemaet bruker i første rekke skalaer av lukkede svaralternativer for en rekke variabler; dataene egner seg dermed godt for statistisk generalisering. Designet er altså primært kvantitativt, men det åpnes også for tekstlige kommentarer i spørreskjemaet som vil underkastes en enkel innholdsanalyse og brukes i fortolkningen av de kvantitative data. Vi går nærmere inn på denne kartleggingen metodisk sett i kapittel 3.4.

For å etablere den tematiske agendaen for spørreskjemaet og gi det en god utforming, har vi gjennomført en forundersøkelse (delstudie 1) med fokusgruppeintervjuer med representanter for de fire målgruppene. Data derfra inngår også som kvalitativt materiale i selve kartleggingen. En metodisk presentasjon av denne delstudien finnes i kapittel 3.3. I tillegg har vi i overgangen mellom de to delstudiene tatt utgangspunkt i styrende dokumentasjon for utdanningene og relevant eksisterende forskning for å velge aktuelle kvaliteter og formulere spørsmål/påstander.

Analysestrategien er å triangulere mellom datakilder og utøve komparasjon mellom målgrupper og mellom tema for å belyse problemstillingene.

Triangulering mellom intervjudata og surveydata er en vanlig tilnærming. I tillegg til at vi har brukt intervjudata eksplorerende og som grunnlag for utforming av spørreskjema, har vi også brukt dem til å fortolke, utdype og nyansere dataene fra spørreundersøkelsen.

Vi utnytter de respektive målgruppenes posisjoner i lærerutdanningssystemet til å peile inn status på enkeltelementenes kvalitet, ved å legge størst vekt på oppfatningene til de som står nærmest det vi spør om. For eksempel vil rektorenes oppfatning av resultat kvalitet telle tungt fordi de kan se kvalitetene i en jobbsammenheng og implisitt sammenligne nyutdannede med mer erfarne lærere. Tilsvarende vil studentenes oppfatninger av henholdsvis lærerutdannerne og øvingslærere som rollemo-deller veie tungt fordi de har det beste sammenligningsgrunnlaget. Samtidig bruker vi oppfatninger fra de øvrige posisjonene til å justere for egeninteressene til de som står nærmest. For eksempel er det lærerutdannerne som er nærmest til å føle ressurs situasjonen ved høyskolene på kroppen, mens oppfatninger fra de øvrige posisjonene kan være mindre preget av egeninteressen knyttet til ressurs-situasjonen.

Komparasjon mellom tema gir mulighet til en form for rangering av styrken i de enkelte kvaliteter. Dersom oppfatningen av resultatene er forskjellig mellom for eksempel de fem kompetanseområdene, kan dette være interessant for prioritering av fremtidig innsats. Samtidig vil vi være åpne for at ikke alle kvaliteter trenger å være like høyt prioritert.

Kombinasjonen av komparasjon over målgrupper og posisjoner med tematisk komparasjon kan underbygge hovedfunnene sterkere dersom de understøtter hverandre, eller de kan forsterke bildet av mangfoldighet dersom de peker i forskjellige retninger.

3.3 Delstudie 1: Regionale fokusgruppeintervjuer

Som et ledd i å utvikle spørreskjemaet, besøkte vi ulike lærerutdanningsinstitusjoner og gjorde fokusgruppeintervjuer med representanter for de fire målgruppene. Det viktigste målet med å gjennomføre fokusgruppeintervjuer var å få innblikk i hva informantene så på som viktige temaer og kriterier for kvalitet i lærerutdanningen. Delstudie 1 har også i stor grad bidratt til en nyansering av våre problemstillinger og har forenklet arbeidet med å navigere og prioritere i det totale datamaterialet.

Slik Halkier definerer et gruppeintervju, er det et intervju der forskeren spør og informantene svarer, i motsetning til fokusgruppeintervju, der hovedfokus ligger på interaksjonen og samtalene informantene imellom, fokusert rundt et emne som er bestemt av forskeren (Halkier, 2010). Fokusgruppeintervjuer er derfor en godt egnet metode for å frembringe kunnskap og refleksjoner rundt et tema, gjennom at informantene selv styrer diskusjonen og de temaer som blir tatt opp, i større grad enn i vanlige gruppeintervjuer.

Morgan (1997) har en lignende definisjon og definerer fokusgruppeintervjuer som en forskningsmetode hvor data produseres via gruppeinteraksjon rundt et emne som forskeren har bestemt. Metoden kjennetegnes altså ved kombinasjonen av gruppeinteraksjon og forskerbestemt emnefokus.

Det finnes flere måter å gjennomføre fokusgruppeintervjuer på, fra de helt åpne intervjuene der forskeren kun har et tema eller ett spørsmål som utgangspunkt, til en strammere modell der forskeren har flere spesifikke spørsmål hun ønsker svar på. For vårt formål valgte vi å gjennomføre fokusgruppeintervjuene gjennom en traktmodell hvor vi startet med et åpent spørsmål og avsluttet med mer spesifikke i den grad disse ikke allerede var belyst. På denne måten fikk vi utnyttet fordelene ved en åpen modell ved å ha en eksplorativ dataproduksjon i forhold til å gi informantene muligheten til selv å definere hva som var viktig for kvaliteten i lærerutdanningen. Samtidig fikk vi stilt mer spesifikke spørsmål underveis som var klargjørende i forhold til det bilde vi hadde dannet oss på bakgrunn av teori og tidligere forskning på feltet. Fremdeles var det samtalen informantene i mellom som stod i fokus og det de var opptatt av når det gjaldt kvaliteten på lærerutdanningen. Fokusgruppeintervjuene gav oss et godt datagrunnlag som bakgrunn for å utvikle spørreskjemaene.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført som samlinger på fire steder som hadde en geografisk (nord/sør og senter/periferi) og størrelsesmessig spredning (Trondheim, Tromsø, Sogndal og Oslo) og som dekket ulike typer lærerutdanningsinstitusjoner (en til tre institusjoner per sted) og utdanningstyper. Det var til dels vanskelig å rekruttere et tilstrekkelig antall deltakere, men de som deltok, var særdeles engasjerte. Vi antar derfor at vi fikk et utvalg som var mer reflektert over tilstanden i lærerutdanningen enn gjennomsnittet. Før vi startet intervjuene hadde vi en innledning hvor vi fortalte om prosjektet og snakket om struktur-, prosess- og resultat kvalitet. Deretter gikk informantgruppene, typisk på tre til seks deltakere pluss en eller to forskere, til hvert sitt rom hvor vi gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Informantgruppene var studenter på lærerutdanningene, de som arbeider med lærerutdanningen på høyskolen eller universitetet, øvingslærere fra tilknyttede øvings-skoler og rektorer på grunnskoler og videregående skoler i regionen. Vi tilstrebet homogene grupper, og de fleste fokusgruppeintervjuene varte mellom 90 og 120 minutter. I alt ca. 60 informanter deltok. For å begrense tidsbelastningen for informantene reiste vi minimum fire forskere til hver

samling, slik at vi kunne gjennomføre intervjuene parallelt etter en felles introduksjon. Lyden fra intervjuene ble tatt opp elektronisk og transkribert.

Fokusgruppeintervjuene skulle som sagt generere data om hvilke kvaliteter som var viktige for deltakerne, altså ikke data om hvordan status var på disse kvalitetene. I intervjuene forventet vi, og erfarte, at samtalene kom til å ta utgangspunkt i erfaringer og dermed først og fremst handle om hva som var bra og dårlig, altså om status på kvalitetene, slik at forskerne måtte trekke ut kvalitetsdimensjonene analytisk i etterkant. Denne analysen ble gjort gjennom at forskerne leste utskrifter fra intervjuene og reflekterte sammen over dem. Data om status ble senere også brukt som støtdata for den kvantitative kartleggingen.

Det generative spørsmålet som innledet hvert intervju, ble brukt i to former, en handlingsorientert og en deskriptiv form: *”Hva er viktig for å sikre god kvalitet i lærerutdanningen?”* og *”Hva er de viktigste kjennetegnene på en god lærerutdanning?”* Etter noen minutter så det ikke ut til å spille noen stor rolle hvilken form som hadde blitt brukt i innledningen. Svært mange av diskusjonene i gruppene tok utgangspunkt i forhold som erfaringsmessig ikke fungerte godt.

3.4 Delstudie 2: Nasjonal breddeundersøkelse

3.4.1 Populasjon og bruttoutvalg

Populasjonen bestod av personer som oppfylte følgende kriterier:

- En av følgende studentkategorier ved en av landets lærerutdanningsinstitusjoner:
 - Allmennlærerstudent
 - PPU-student
 - Lektorstudent (student ved 5-årig integrert masterutdanning)
 - Faglærerstudent
- Lærerutdanner (vitenskapelig ansatt eller leder) ved en av landets lærerutdanningsinstitusjoner tilknyttet en eller flere av følgende lærerutdanninger:
 - Allmennlærerutdanning
 - PPU
 - Lektorutdanning (5-årig integrert masterutdanning)
 - Faglærerutdanning
- Øvingslærer tilknyttet en av de ovennevnte typer lærerutdanning
- Rektor ved en skole i grunnopplæringen

Yrkesfaglærerutdanningen og førskolelærerutdanningen var utenfor undersøkelsens målgrupper.

For alle gruppene er populasjonene i prinsippet veldefinert og godt registrert: studenter gjennom registrering ved sine respektive studier, lærerutdannere og rektorer ved tilsettingsforhold. Øvingslærere er også i prinsippet en kjent populasjon, men noen skoler går inn og ut av øvingsskolefunksjonen, og på noen skoler deles øvingslærerrollen fleksibelt mellom flere lærere gjennom året. For denne gruppen finnes det heller ikke noe sentralisert register eller en standard registreringsform for lærestedene. Også for lærerutdannere kan det være grensetilfeller, særlig ettersom mange lærerstudier ved høgskolene er tilknyttet sammensatte institutter (for eksempel lærerutdanning og idrettsfag), og både på universitetene og på høgskolene kan spesialister i mange fag være delvis tilknyttet lærerutdanningen etter behov.

I samråd med oppdragsgiver valgte vi å sette utvalget lik populasjonen for alle grupper med ett unntak: Blant allmennlærerstudentene ble alle studenter i første og tredje årskurs trukket ut. Allmennlærerstudentpopulasjonen er stor, så to årskull ville være tilstrekkelig, og da var det hensiktsmessig å ta et kull i oppstart (som også vil være tilgjengelig ved neste undersøkelse) og et erfarent kull. Opprinnelig var fjerde årskull utvalgt, men tidsskjemaet for spørreundersøkelsen gjorde det noe risikabelt å velge avgangskullet i forhold til mulig kollisjon med forberedelse til avgangsprøver.

3.4.2 Spørreskjemaforming

På bakgrunn av analyse av data fra delstudie 1 og gjennomgang av faglitteratur og styrende dokumentasjon for lærerutdanningene, har vi utviklet en temaliste for spørreundersøkelsen. Grovt sett ser den ut som følger:

Om respondenten:

- Bakgrunnsvariabler
- Motivasjon og tilfredshet
- Innsats og forventninger
- Yrkesvalg og vurdering av eget arbeid
- Læringsmiljøet

Om høgsolen/universitetet:

- Undervisning, fag og didaktikk
- Innholdet i undervisningen
- Undervisningsmetoder
- Pedagogikkfaget
- Forskningstilknytning
- Fornøyd med de vitenskapelig ansatte

Om praksisopplæringen:

- Generelt
- Innholdet
- Sammenheng mellom teori i undervisningen og praksisopplæringen
- Organisering og gjennomføring
- Øvingsskolen
- Øvingslærerne

Sammenheng mellom universitet/høgskole og øvingsskolen:

- Samarbeid
- Vurdering og veiledning
- Skikkethetsvurdering

Allment:

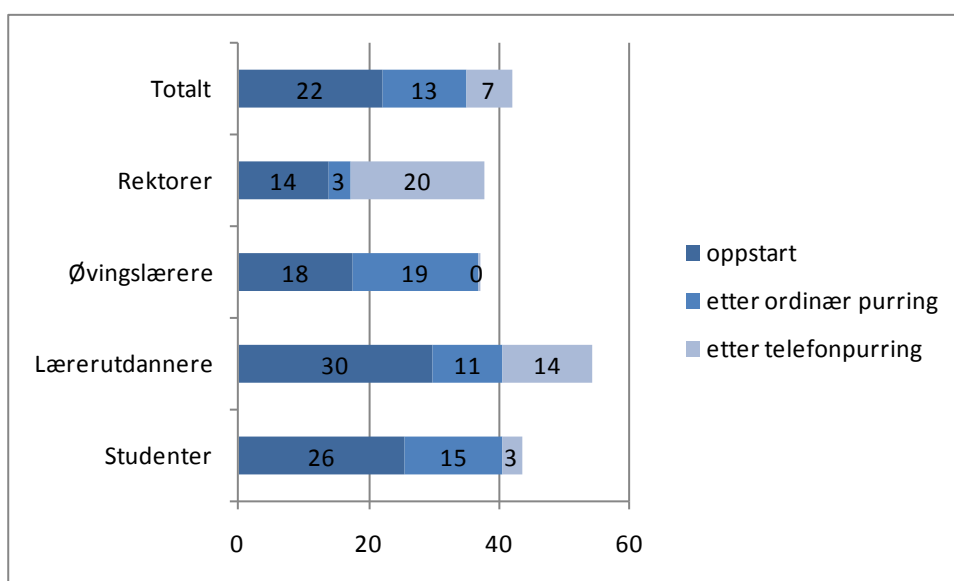
- Fornøyd/misfornøyd med utdanningen
- Resultater (hva studentene får ut av utdanningen)
- Viktigste tiltak for å øke kvaliteten

De fire målgruppene har fått utarbeidet hvert sitt spørreskjema fordi de står i ulike posisjoner til å vite noe om og kunne bedømme de ulike sidene ved utdanningen. Detaljene fremgår av vedlegg, som også presenterer data detaljert.

3.4.3 Gjennomføring av datainnsamling

Kunnskapsdepartementet sendte ut en bestilling til alle landets lærerutdanningsinstitusjoner hvor institusjonene ble bedt om å oversende lister med kontaktinformasjon (epost og adresser) til studenter, lærerutdannere og tilknyttede øvingslærere. Kunnskapsdepartementet fremskaffet også tilsvarende lister for rektorer fra VIGO og GIS. For to utdanningsinstitusjoners vedkommende var ikke listeinformasjon om øvingslærere tilgjengelig. Vi identifiserte og kontaktet derfor institusjonenes ansvarlige for kontakten med øvingslærerne og fikk kontaktinformasjon (epost) til de tilknyttede øvingsskolene. Det er sannsynlig at bruttoutvalget for øvingslærere er noe mindre enn populasjonen.

Listene ble sendt til SENTIO AS, som laget et system for utsendelse av spørreskjema per epost og registrering av svar på et nettsted med individuell, ett-klikks innlogging. For en meget liten del av respondentene var det nødvendig å lage alternative opplegg, noe som typisk var begrunnet i utilgjengelig listeinformasjon og dessuten resulterte i lavere svarinn ganger enn for de andre. GNIST-partnerne mobiliserte til deltakelse regionalt på lærestedene og nasjonalt gjennom sine respektive informasjonskanaler. Datainnsamlingen startet tirsdag 19. april 2010 og ble avsluttet 30. juni 2010. Før første purrerunde var det kommet inn 3 566 svar. I tillegg til to ordinære purring per epost ble det gjennomført en telefonpurring blant studentene, lærerutdannerne og rektorene. Figur 2 viser utvikling i innkomne svar i innsamlingsperioden for hver målgruppe. Totalt har vi mottatt 6 873 skjema.



Figur 2 Utvikling i svarinn gang i prosent for de enkelte målgrupper

3.4.4 Svarprosent og representativitet

Vi har fått inn svar fra 42 prosent av hele bruttoutvalget for undersøkelsen. Dette vurderer vi som et meget bra resultat, sammenlignet med det som er vanlig ved slike undersøkelser. Vi tror resultatet skyldes et godt samarbeid med både institusjonene, representanter for målgruppene, GNIST-partnerskapet og Kunnskapsdepartementet.

Høy svarprosent er tradisjonelt antatt å være en indikator på høy kvalitet på undersøkelsen. Tanken er at jo flere som svarer, jo mer representativt er utvalget. Denne antakelsen er blitt utfordret de senere årene og det er gjennomført en del studier og eksperimenter som viser få signifikante for-

skjeller mellom undersøkelser med høy og lav svarprosent (AAPOR, 2009; Curtin, Presser & Singer, 2000; Keeter, Miller, Kohut, Groves & Presser, 2000). Om respondentene på en god måte representerer populasjonen vil avhenge av flere faktorer. Dette gjelder både hva som er den mest relevante faktoren som beskriver populasjonen (her; personer i eller tilknyttet lærerutdanningen), formålet med undersøkelsen (her: kartlegge oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen) og hva resultatene skal brukes til (her: si noe om hvordan målgruppene opplever kvaliteten på lærerutdanningen og å utvikle gode indikatorer for å måle oppfatning av studiekvalitet i lærerutdanningen). Til sammen bør prosjektets formål gi sterke motiv for respondenten til å delta.

Skjemaet som målgruppene har fått presentert er omfattende og berører mange forhold ved lærerutdanningen. Det er ikke nødvendigvis slik at alle personer i alle målgruppene føler at de har godt nok utgangspunkt til å besvare alle spørsmålene som er stilt. Noen av tilbakemeldingene vi har fått, tyder på at det er vanskelig for respondentene å besvare konkrete spørsmål om forhold som ikke er en del av arbeidsområdet/fagfeltet til den enkelte. For eksempel har lærerutdannere uttrykt at det er vanskelig å ha konkrete oppfatninger av hva som foregår i studentenes praksisperioder i skolen, mens øvingslærere har uttrykt at det er vanskelig å ha konkrete oppfatninger av hva som foregår på lærerutdanningsinstitusjonen. Slike kommentarer har vi fått til tross for at vi i utgangspunktet har avgrenset spørsmål for hver gruppe til slike som vi antok at de fleste i gruppen ville ha tilstrekkelig bakgrunn for å besvare. I tolkningene av resultatene vil vi ha dette med oss.

Årsaker til at folk unnlater å svare kan være mange. En årsak kan være størrelsen på skjemaet. Vi hadde oppgitt i invitasjonen til å delta at det kunne ta 15 minutter å svare på alle avkryssingsspørsmålene (ti minutter for rektorer). Skjemaet er langt med mange spørsmål og påstander en skal ta stilling til, slik at det dessuten er en god del frafall underveis ved at inntil 25 prosent av de som svarer på de første spørsmålene, ikke svarer på de siste. En annen årsak for ikke å svare er at folk er redd resultatene kan bli brukt mot dem (særlig som gruppe), for eksempel av oppdragsgiver (Kunnskapsdepartementet, som har betydelig innflytelse på utdanningstilbudet). En kan også tenke seg at folk unnlater å svare fordi de er fornøyd med studiekvaliteten. En kan også tenke seg at de som er svært misfornøyd unnlater å svare fordi de ikke tror at det vil ha noen betydning for situasjonen deres å svare. Det er derfor vanskelig å avgjøre representativiteten på bakgrunn av svarprosenten. Av tilbakemeldingene vi har fått gjennom kommentarfelt, er inntrykket vårt at engasjementet for temaet i undersøkelsen er stort i alle målgruppene, men det har vært en utfordring å konstruere de fire skjemaene som omhandler alle aktuelle temaer på en slik måte at alle deler av målgruppene opplever sin erfaring med temaene som like relevant.

Tabell 1 gir en oversikt over svarprosenten i datamaterialet totalt og for hver målgruppe.

Tabell 1 Utvalg og svarprosent i de enkelte målgruppene

Målgruppe	Totalt nettoutvalg	Svar (nettoutvalg)	Ikke svar	Ikke kon-taktbare	Feilsendte/ ikke i utvalget	Bruttoutvalg	Svarprosent
Studenter	3 775	3 775	4 877	341	8	8 711	43,3
Lærerutdannere	720	720	603	30	4	1 347	53,5
Øvingslærere	1 134	1 078	1 831	187	8	2 945	36,6
Rektorer	1 244	1 242	2 055	132	6	3 299	37,7
Total	6 873	6 815	9 366	690	26	16 295	41,8

Note: Svarprosent = nettoutvalg/bruttoutvalg. Totalt nettoutvalg inkluderer i alt 58 respondenter fra en del av populasjonen der bruttoutvalget ikke er kjent; disse inngår derfor ikke i beregningen av svarprosent.

Epostlistene viste seg å være av meget god kvalitet. Av tabellen ser vi at svarprosenten varierer mellom målgruppene fra høyest hos lærerutdannerne (ca 54 prosent) til lavest blant øvingslærerne (nesten 37 prosent). Studentenes svarprosent endte på nesten 44 prosent, mens rektorenes ble nesten 38 prosent. Det er vanskelig å komme med gode forklaringer på hvorfor svarprosenten varierer med nest 17 prosentpoeng mellom høyest og lavest, men en kan tenke seg at nærhet til lærerutdanning spiller en rolle. Det er sannsynlig at både lærerutdannere og lærerstudenter er grupper som er mer engasjerte i lærerutdanningen enn både øvingslærere og rektorer, som har sitt hovedengasjement knyttet til andre deler av arbeidet sitt.

Totalt har 42 prosent av de som mottok invitasjon til å delta, svart. (Da antar vi at ingen invitasjoner ble sortert ut av spam-filter.) Utgjør disse et representativt utvalg av de 16 295 personene som oppfyller utvalgsriteriene? For å vurdere representativiteten nærmere har vi laget oversikter over svarprosent etter studentkategori og institusjon for lærerstudenter, etter type lærerutdanning og institusjon for lærerutdannere, og etter tilknyttet utdanningsinstitusjon for øvingslærere. For rektorer er det ikke data om tilhørighet til lærerutdanning.

Tabell 2 Utvalg og svarprosent etter studentkategori

Studentkategori	Svar	Ikke svar	Totalt	Svarprosent
Første års allmennlærerstudent	643	980	1 623	39,6
Tredje års allmennlærerstudent	993	1 198	2 191	45,3
PPU-student	1 281	1 464	2 745	46,7
Lektorstudent	579	756	1 335	43,4
Faglærerstudent	252	479	731	34,5
Sum	3 748	4 877	8 625	43,5
Andre eller uoppgitt	27			
Total	3 775			

Svarprosenten varierer fra nesten 35 prosent blant studenter på faglærerutdanningen til nesten 47 prosent blant PPU-studenter.

I studentgruppen varierer svarprosenten for den enkelte institusjon fra 26 prosent til 54 prosent, mens 15 av 26 institusjoner har en svarprosent mellom 35 og 45 prosent. Blant lærerutdannerne varierer svarprosenten per institusjon mellom 20 prosent og 75 prosent, mens 17 av 26 institusjoner har en svarprosent mellom 40 og 60 prosent. Blant øvingslærere varierer svarprosenten per institusjon de er tilknyttet fra 15 prosent til 48 prosent, mens 17 av 24 institusjoner har en svarprosent mellom 25 og 40 prosent. Vi mangler informasjon om hvor mange øvingslærere som er tilknyttet ett universitet og en høyskole. Øvingslærere ved disse er derfor holdt utenfor beregningene av svarprosent.

Det er altså en viss spredning i svarprosent mellom målgrupper. Imidlertid har dette ingen innvirkning på annet enn enveis svarfordelinger for hele utvalget for spørsmål der alle grupperinger er slått sammen. Fordi hver målgruppe har fått sitt eget spørreskjema, er dette en lite aktuell problemstilling, annet enn for resultatindikatorne (se kapittel 6.3), men også der gjøres de fleste analyser som sammenligning mellom grupper.

Det er også en viss forskjell i svarprosent innen målgruppene mellom undergrupper etter hvilken utdanningstype de sogner til. Dette kan imidlertid ikke beregnes for rektorer. Det er også en flerty-

dighet i tilhørighet til utdanningstyper for øvingslærere og lærerutdannere, ettersom de kan tilhøre flere. Derfor er denne bakgrunnsinformasjonen lite egnet til å beregne representativitet.

Vi har lite tilgjengelig listeinformasjon om bakgrunnsvariabler for bruttoutvalget. Vi vet imidlertid hvilken geografisk utdanningsregion de tilhører (se kapittel 1.2). I Tabell 3 til Tabell 5 viser vi de fire målgruppens fordeling på utdanningsregioner og beregner svarprosenten for hver gruppe. For studentenes og lærerutdannelses vedkommende har vi tilordnet region etter hvilken utdanningsinstitusjon de er registrert hos. For øvingslærernes vedkommende har vi tatt utgangspunkt i den utdanningsinstitusjonen som har oppgitt dem som øvingslærer. For rektorenes vedkommende har vi tatt utgangspunkt i hvilket fylke skolen deres ligger i. Respondenter som ikke er registrert med region, er holdt utenfor beregning av svarprosent.

Tabell 3 Studentenes fordeling og svarprosent etter utdanningsregion

Utdanningsregion	Nettoutvalg	Bruttoutvalg	Svarprosent
Oslo Nord	1 143	2 619	43,6
Oslofjord	434	916	47,4
Sør-Vest	365	857	42,6
Vest	574	1 317	43,6
Midt	765	1 716	44,6
Nord	494	1 286	38,4
Sum	3 775	8 711	43,3

Tabell 4 Lærerutdannelses fordeling og svarprosent etter utdanningsregion

Utdanningsregion	Nettoutvalg	Bruttoutvalg	Svarprosent
Oslo Nord	122	201	60,7
Oslofjord	103	176	58,5
Sør-Vest	85	161	52,8
Vest	150	288	52,1
Midt	135	259	52,1
Nord	125	262	47,7
Sum	720	1 347	53,5

Tabell 5 Øvingslærernes fordeling og svarprosent etter utdanningsregion

Utdanningsregion	Nettoutvalg	Bruttoutvalg	Svarprosent
Oslo Nord	182	452	40,3
Oslofjord	206	485	42,5
Sør-Vest	177	485	36,5
Vest	285	818	34,8
Midt	120	319	37,6
Nord	108	386	28,0
Sum	1 078	2 945	36,6
Uoppgitt	56		
Total	1 134		

Tabell 6 Rektorenes fordeling og svarprosent etter utdanningsregion

Utdanningsregion	Nettoutvalg	Bruttoutvalg	Svarprosent
Oslo Nord	212	563	37,7
Oslofjord	249	604	41,2
Sør-Vest	225	599	37,6
Vest	289	756	38,2
Midt	138	298	46,3
Nord	129	472	27,3
Sum	1 242	3 292	37,7
Uoppgitt	2		
Total	1 244		

Vi har sammenstilt denne informasjonen og for hver av de fire målgruppene lagd en krysstabell for antall svar/ikke svar per utdanningsregion. En kji-kvadrattest viser at det er ikke-tilfeldige sammenhenger mellom svarprosent og region for tre av gruppene (alle unntatt studentene). Det viser seg at region Nord har signifikant lavere svarprosent enn de øvrige regionene. Tar vi region Nord ut av både brutto- og nettoutvalg, er fordelingen mellom svar og ikke-svar tilfeldig ($p < 0,05$). Det viser seg i de aller fleste analysene at region Nord ikke skiller seg fra de øvrige regionene. Vi har derfor konkludert med at hele materialet er representativt og har dermed tatt med data også fra region Nord i analysene.

3.5 Delstudie 3: Nasjonal breddeundersøkelse 2013

Den tredje og siste delstudien er en planlagt ny gjennomføring av breddeundersøkelsen i 2013. Den vil ta utgangspunkt i spørreskjemaet fra delstudie 2 med endringer basert på erfaringer fra gjennomføringen i 2010.

3.6 Datapresentasjon og fortolkning

Presentasjon av kvantitative og kvalitative data sammen byr ofte på utfordringer fordi de som regel er samlet etter forskjellige utvalgsprinsipper og dermed er knyttet til ulike former for validering og generalisering. I denne rapporten lar vi både teori, allment og politisk fokus innen sektoren, kvalitative data og kvantitative data veilede oss i en skjønnsmessig vurdering av hvilke data som skal fremheves i forhold til å belyse de overordnede problemstillingene og hvilke som skal fungere som sekundært materiale. I fremstillingen av de enkelte tema legger vi størst vekt på tallmateriale fra spørreskjemadata og bruker tekstdata fra spørreskjema og fokusgruppeintervju til å konkretisere eller nyansere talldataene.

I presentasjonen av empiri veksler vi i sammenligningen av målgruppene mellom å bruke enveis og toveis fordelinger (enten i krysstabellform eller i figurform) og gjennomsnitt. Svaralternativene for langt de fleste spørsmålene er gjennomgående rangert på en skala som går fra 1 til 6. Dette omfatter fire typer formuleringer:

- hvor uenig/enig respondenten er med en påstand, hvor 1 representerer helt uenig, mens 6 representerer helt enig (*1-6 enig*)
- i hvor stor grad respondenten vurderer at en påstand stemmer, hvor 1 representerer i ingen eller svært liten grad, mens 6 representerer i svært stor grad (*1-6 grad*)
- hvor misfornøyd/fornøyd respondenten er med det som det spørres om, hvor 1 representerer svært misfornøyd, mens 6 representerer svært fornøyd (*1-6 fornøyd*)
- hvor godt/dårlig (eller god(e)/dårlig(e)) et eller annet saksforhold er, for eksempel læringsmiljøet, hvor 1 representerer svært dårlig, mens 6 representerer svært godt (*1-6 godt*).

Tallverdiene fra 2 til 5 har ingen ord assosiert med seg på noen av de fire skalaene. Vi tolker disse som skalaer som går fra negativ til positiv oppfatning av de påstander som presenteres. Respondentene er ikke gitt anledning til å plassere seg i en verken/eller kategori, men "tvungen" i enten positiv eller negativ retning (3 eller 4). Enkelte reagerer på at de ikke blir gitt muligheten til å plassere seg midt på, særlig om de opplever at det er vanskelig å plassere sin egen oppfatning i den ene eller andre retningen, eller ikke har tenkt over saken før. For et mindre utvalg spørsmål er det gitt anledning til å svare at spørsmålet ikke er relevant (altså at respondenten selv avgjør dette; for andre spørsmåls vedkommende har vi avgjort dette i spørreskjemadesignet ved å lede respondenter utenfor enkelte spørsmål på grunnlag av svar avgitt tidligere i skjemaet).

Når vi presenterer eller kommenterer resultatene i teksten, har vi valgt å slå sammen to og to verdier slik at verdiene 5 og 6 tolkes som at respondentene er enige i påstanden, mens respondenter med verdiene 1 og 2 er uenige, mens respondenter med verdiene 3 og 4 verken er enige eller uenige. Tilsvarende tredeling gjelder også for de tre andre skalaene (grad, fornøydhet og godhet). Det er også av interesse å se hvilken ende av skalaen som er tyngst, den negative eller positive. Noen spørsmål er formulert slik at høy skår assosieres med lav kvalitet; dette vil fremgå av sammenheng-en.

Andre ganger gjør vi sammenligninger av gjennomsnittsverdiene til målgruppene. I forhold til å sammenligne frekvensfordelinger gir gjennomsnittsanalyser et enklere bilde av forskjeller/likheter siden vi kun trenger ett tall for hver målgruppe, mens frekvensfordelinger innebærer seks verdier å forholde seg til per målgruppe. Samtidig gir gjennomsnittsmål mindre informasjon enn frekvensfordelinger (om blant annet fordeling). Om vi benytter oss av det ene eller andre avhenger av hva vi ønsker å fokusere på. Tolkningen av tallene skalaen fra 1 til 6 blir noe annerledes her enn for frekvensfordelingen. I en gjennomsnittsanalyse vil verdiene kunne ta alle mulige verdier mellom 1 og 6, noe som innebærer at tolkningen av hva som er grensene for "enig" og "uenig" må fastlegges litt mer presist enn når vi tolker frekvensfordelinger. Vi tolker gjennomsnitt under 2,67 ($1+(5/3)$) som uenige, og gjennomsnitt over 4,33 ($6-(5/3)$) som enige. Vi har særlig brukt gjennomsnittsverdier når det er snakk om sammensatte mål, men viser også gjennomsnittsverdier i mange av grafene som viser fordeling/krystabeller, og i oversiktsgrafer som sammenligner mange variabler.

Noen ganger oppgir vi verdier for samtlige respondenter i tillegg til de fire målgruppene hver for seg. I disse oversiktene har vi ikke korrigert samletallene ("alle") for at svarprosenten i de fire målgruppene er forskjellig. Vi har heller ikke korrigert for at bare to av fire årskull av allmennlærerstudentene er med i bruttoutvalget, til forskjell fra alle de øvrige målgruppene, der bruttoutvalget i utgangspunktet er lik populasjonen.

Hvor høyt bør utdanningen skåre for at en skal kunne si at kvaliteten er tilfredsstillende? Dette kan vi selvsagt ikke gi noe entydig svar på. Vi vet imidlertid fra evalueringsstudier fra andre områder (eksempelvis bedriftsutviklingsprosjekter) at når brukere av et tilbud skal vurdere hvor fornøyd de er med tilbudet på en fem eller seks trinns skala, ligger gjerne 70 prosent på de to øverste verdiene for tilbud som generelt vurderes som så vellykket at de bør kunne gjentas. Dette svarer gjerne til en gjennomsnittsskår på i underkant av 5,0 på en skala fra 1 til 6. Vurderingen av personer som gir tilbudet skårer gjerne litt høyere enn vurderingen av nytteverdien av tilbudet som sådan. Dette dreier seg om tilbud som utgjør en liten del av deltakernes hverdag (tidstyv) og som innebærer både et offentlig tilskudd (man biter ikke den hånden som gir en mat) og en kontant egenandel (man går ikke inn i tilbudet hvis man ikke har tro på det i utgangspunktet). Det er derfor ikke sikkert at denne

normen er overførbar til studenter som inngår i et heltidsstudium. Uansett må en kunne si at dersom snittverdien på en kvalitetsoppfatning ligger under nøytralpunktet, som er 3,5 på vår skala, bør det kunne oppfattes som en kritikk fra respondentgruppen dersom vedkommende kvalitet er av betydning for gruppen.

Ut over dette bruker vi den konvensjonen at N står for det antall svar eller respondenter som vi beregner et mål for. Eksempelvis utgjør N 100 prosent (prosentueringsgrunnlaget) når vi beregner en prosentandel. Der N er mye lavere enn forventet, gjelder det som regel et spørsmål som ikke alle delgrupper har fått. Eksempelvis har rektorer ved øvingsskoler fått noen spørsmål som rektorer ved andre skoler ikke har fått.

3.7 Utvalgte statistiske grep

3.7.1 Mål for statistisk signifikans

Vi tester for statistisk signifikante forskjeller i materialet og signaliserer det ved hvor lave p-verdiene er for de respektive mål. Jo lavere p-verdi, jo mindre er sannsynligheten for at forskjellene i materialet er tilfeldige. Generelt er det brukt Kji-kvadrat-test når vi analyser sammenhengen mellom to fordelinger. Vi har brukt F-test (Anova) når vi sammenligner mer enn to gruppers gjennomsnitt. I sistnevnte tilfelle testes det for om de ulike gruppene til sammen skiller seg statistisk signifikant fra hverandre; det er altså ikke en parvis test mellom alle de respektive gruppene. Når det i en gjennomsnittsanalyse er fastslått at gjennomsnittene ikke er like, kan Student Newman Keuls test (SNK) brukes for å bestemme hvilke gjennomsnitt som skiller seg ut. SNK-testen gjør parvise sammenligninger av alle gjennomsnittene ved å bruke Studentized range distribution.

3.7.2 Sumskalaer

Der det har vært hensiktsmessig og mulig, har vi slått sammen flere enkeltspørsmål til sammensatte mål for å få mer robuste indikatorer. Dette gjelder først og fremst spørsmål som ble identisk stilt til alle målgrupper. Utviklingen av de sammensatte målene er gjort på grunnlag av både teoretiske antakelser om hva som hører sammen og empiriske analyser av hvor godt de henger sammen for statistiske formål. De sammensatte målene utgjør både sumskalaer og indekser. Dette er variabler som måler latente begrep som det er vanskelig å fange gjennom enkeltspørsmål. En sumskala er et sammensatt mål av effektindikatorer hvor respondentens svar på spørsmålene antas å være skapt eller forårsaket av en latent variabel (for eksempel motivasjon). En indeks er et sammensatt mål av årsaksindikatorer hvor respondentens svar former verdiene på den latente variabelen (for eksempel sosioøkonomisk status) (Ringdal, 2007).

En indeks kan være utviklet på et teoretisk grunnlag eller for eksempel ut fra offentlige styringsdokumenter. Denne indeksen kan da for eksempel bygges opp til å måle hvorvidt respondentene mener at lærerutdanningen formidler kompetanse på grunnleggende områder. Indeksen utgjør da et totalt mål og gir ikke informasjon om hvert spesifikke område.

Sumskalaer utvikles gjerne gjennom statistiske analyser som eksplorerende faktoranalyse. Å gjennomføre slike analyser utelukker ikke at man kan ha forventninger på forhånd til struktur, men analysene kan bidra til å bekrefte eller avkrefte disse forventningene. Faktoranalyse brukes derfor for å måle den indre validiteten eller for å undersøke om de empiriske data bekrefter den forventede faktorstrukturen. Eksplorerende (i motsetning til bekreftende) faktoranalyse blir gjerne brukt for å undersøke relasjoner mellom flere variabler og redusere et større antall variabler til færre faktorer eller komponenter som er moderat eller høyere korrelert med hverandre. Det er korrelasjonen mellom de

målte variablene som er basis for faktoranalysen. Fremgangsmåten er å starte med et større antall variabler (spørsmål eller påstander i et spørreskjema). Ved å interkorrelere alle de aktuelle variablene, gjøre regresjonsanalyser mellom dem, og suksessivt rotere de aksene som regresjonslinjene referer til, kan man krystallisere ut grunnleggende latente hypotetiske faktorer og konstellasjoner. Faktorene gjengir et matematisk uttrykk for det som er felles for de ulike variablene (Pallant, 2010; Pett, Lackey & Sullivan, 2003; Tabachnick & Fidell, 2007). Ofte tilstreber man at faktorene skal være minst mulig overlappende, slik at ingen variabler påvirkes mye av mer enn en faktor, men dette er ikke alltid mulig, og analysen gir i prinsippet et uendelig antall faktorkonstellasjoner å velge mellom.

For å bestemme sumskalaenes indre konsistens kan man utføre en reliabilitetsanalyse. Den indre konsistensen blir undersøkt ved å regne ut Cronbachs alpha. Denne koeffisienten blir regnet ut på bakgrunn av gjennomsnittet av alle 'split-half'-korrelasjoner som er mulig å gjøre mellom enkeltvariablene. Alphaverdien uttrykker gjennomsnittsverdien av alle interkorrelasjonene. En sumskala bør som regel ha en alphaverdi på over 0,70 (fra et teoretisk utfallsrom mellom 0 og 1). Dersom en skala består av færre enn ti variabler, er det vanlig å finne lavere alphaverdier (Pallant, 2010; Pett et al., 2003; Tabachnick & Fidell, 2007). Tolker man det sammensatte målet som en indeks og ikke som en skala, er ikke reliabilitetsmålet like relevant.

3.7.3 Multippel regresjon

Bivariate fordelinger (for eksempel sammenligning av svarfordelinger mellom utdanningstyper eller mellom regioner) er interessante i seg selv. De kan imidlertid lett gi et feilaktig inntrykk av at forskjellene kan tilskrives utdanningstypene eller regionene i seg selv. Multippel regresjonsanalyse er en metode for å måle effektene av flere forhold som antas å virke samtidig (Hamilton, 1992).⁹ Metoden gjør det mulig å si noe om hvilke av årsaksvariablene som har større eller mindre effekter på den avhengige variabelen. Dette er mulig fordi de uavhengige variablenes effekter kontrolleres for hverandre. Ofte kan dette medføre at årsaksvariabler mister forklaringskraft når en beveger seg fra bivariat til multippel analyse.

Ved å benytte multippel regresjonsanalyse kan vi studere virkningen av ulike variabler kontrollert for hverandre. Regresjonskoeffisientene et uttrykk for hvor stor endring man har i den avhengige variabelen for en enhets endring i den uavhengige variabelen, gitt at man holder verdien på de andre uavhengige variablene konstant. Fortegnet sier hvilken retning sammenhengene har og størrelsen på tallet sier noe om hvor sterk sammenhengen er. Skal vi sammenligne variablenes effekter, må vi standardisere regresjonskoeffisientene, da størrelsen på ustandardiserte koeffisienter vil avhenge av variabelens målestokk. Standardiserte koeffisienter er direkte sammenlignbare i størrelse fordi de måler effekten av endringer målt i standardavvik, slik at det vi ser er den gjennomsnittlige endring i standardavvik på den avhengige variabelen forbundet med en endring på ett standardavvik på vedkommende uavhengige variabel, når de andre uavhengige variablene holdes konstant (Hamilton, 1992).

⁹ Uttrykket multivariat regresjon brukes ofte om regresjoner med flere avhengige variabler. Begrepsbruken er imidlertid ikke standardisert. Multippel regresjon er også en multivariat analyse.

4 MÅLGRUPPENES BAKGRUNN, MOTIVASJON OG TRIVSEL

De som er studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer er mennesker med ulike interesser, preferanser og bakgrunn og erfaringer som hver for seg og sammen er med på å forme deres holdninger og oppfatninger. I denne studien er vi bare interessert i oppfatningen deres om lærerutdanningen og vi har derfor utviklet et spørreskjema som dreier seg om dette. Vi tror imidlertid at i hvilken grad man trives og er motivert som student eller lærer kan ha stor betydning for hvilken oppfatning man har. Derfor har vi spurt respondentene om det. I denne presentasjonen skal vi vise hvordan målgruppene svarer på disse spørsmålene, og de vil også bli brukt i senere multivariate analyser hvor vi rendyrker effektene av type lærerutdanning og utdanningens geografiske beliggenhet kontrollert for blant annet motivasjon og trivsel på studiet/i jobben.

4.1 Studenter

I denne delen skal vi gi en oversikt over studentenes resultater på en del spørsmål og påstander de er bedt om å ta stilling til. Hensikten er å få en formening om hva som kjennetegner studentene og deres opplevelse av det studiet de tar.

Når det gjelder studentenes regionale fordeling, viser vi til Tabell 3 på side 24.

I Tabell 7 presenteres noen variabler som forteller oss noe om hva som kjennetegner respondentene innenfor hver studentkategori.

Tabell 7 Bakgrunnsvariabler knyttet til studentene, etter studentkategori

Studenttype	Prosentvis fordeling	Prosentandel menn	Prosentandel med praksiserfaring	Prosentandel desentralisert	Snittalder (år)	N
1. års allmennlærerstudent	17,2	24	98	20	24,4	643
3. års allmennlærerstudent	14,1	25	99	14	26,9	527
Allmennlærerstudent totalt	31,2	25	98	17	25,5	1 170
PPU-student	38,1	39	87	27	35,9	1 429
Lektorstudent	22,2	32	70	4	24,5	833
Faglærerstudent	8,4	34	98	19	29,9	316
Alle	100,0	33	88	18	29,6	3 748
N	3 748	3 738	3 745	3 595	3 655	
Signifikanstestet med		Kji kvadrat	Kji kvadrat	Kji kvadrat	F-test (Anova)	
Signifikansnivå		***	***	***	***	

Signifikansnivå: ***= $p < 0,01$

Vi ser her at den største studentgruppen er PPU-studenter, 38 prosent, mens studenter på faglærerutdanning utgjør vel 8 prosent. Totalt sett er en av tre lærerstudenter i materialet vårt menn. Andelen er lavest i allmennlærerutdanningen og størst ved PPU. De fleste i datamaterialet vårt har vært ute i praksis, nesten 90 prosent. Vi må imidlertid ta høyde for at det er stor variasjon i omfang og innhold i praksisopplæringen mellom de ulike typer lærerutdanninger og fra institusjon til institusjon. For eksempel blant de som tar (integrert) lektorutdanning er andelen som har vært ute i praksis relativt lav, 70 prosent. Mange på denne utdanningen oppgir at praksisen er lagt til senere i løpet enn der de er nå, og noen oppgir at de kun har hatt en kort introduksjon til praksisfeltet gjennom observasjon det første året. Både på allmennlærerutdanningen og faglærerutdanningen har nesten

alle studentene vært ute i praksis. Blant PPU-studentene er andelen 87 prosent. Andelen som tar lærerutdanningen desentralisert er 18 prosent alle studentene sett under ett. Desentralisert studium forekommer hyppigst hos PPU-studentene (27 prosent), mens det på lektorutdanningen kun er 4 prosent. Gjennomsnittsalderen er relativt lik blant allmennlærerstudentene og studenter på master/5årig integrert, mens den er høyere for faglærerstudentene og PPU-studentene, henholdsvis 30 og 36 år. PPU er ettårig og avlegges etter fullført fagstudium, hvilket kan forklare noe av aldersforskjellen (kanskje tre år), men på langt nær hele. Vi antar at en viss andel av PPU-studentene kan ha flere års yrkeserfaring i eller utenfor skolen før de bygger på utdanningen sin, noe som igjen kan få betydning for hvilke kriterier de legger til grunn for vurderingene sine.

PPU-studentene skiller seg fra de øvrige studentkategoriene ved at de utgjør den største gruppen, de har størst innslag av menn, de har størst del som tar utdanningen desentralisert, og de har den høyeste gjennomsnittsalderen. Det er også flere PPU-studenter som har kommentert i skjemaet at de har vært i full jobb som lærer i mange år, og har praksisperioden ved egen skole. Praksisperioden vil for disse studentene oppleves og organiseres noe forskjellig fra de øvrige.

I Tabell 9 presenterer vi studentenes snittskår på påstander knyttet til kvaliteten på og relevansen av utdanningen de tar, og på påstander omkring trivsel og motivasjon på studiet. Studentene er spurt om kvaliteten på studiet og studiets relevans for praksisfeltet, samt blitt bedt om å ta stilling til en del påstander om sin motivasjon og trivsel på lærerutdanningsstudiet. Vi ønsker med dette å få et innblikk i hva studentene mener om studiet de har valgt, noe som vi mener kan være relevant for å forstå studentenes opplevelse av kvaliteten i lærerutdanningen. Respondentene er bedt om å ta stilling til påstander (1-6 enig) med mindre en annen skala er antydning i tabellen.

Tabell 8 Trivsel og motivasjon i studiet blant studentene

Påstander	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Kvaliteten på utdanningen du tar (1-6 fornøyd)	3,8	1,27	3 080
Studiets relevans i forhold til praksisfeltet (1-6 fornøyd)	3,8	1,29	3 072
Jeg gjør mitt beste i studiene	4,7	1,05	3 320
Jeg trives på studiet	4,6	1,23	3 313
Jeg ser på utdannelsen min som nyttig	5,1	1,15	3 312
Jeg forbereder meg godt til undervisningen	4,2	1,22	3 309
Studiet lever opp til de forventningene jeg hadde ved studiestart	3,6	1,46	3 297
Jeg har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning	5,1	1,28	3 308
Hvis jeg kunne ha valgt på nytt, ville jeg ha valgt å gjøre noe annet	2,2	1,49	3 306
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort	4,4	1,37	3 298
Jeg har vurdert å slutte i løpet av det siste året	2,1	1,72	3 313

I Tabell 9 viser vi de samme dataene brutt ned på studentkategori. Allmennlærerstudentene er også brutt ned på årstrinn, slik at vi kan observere forskjeller mellom 1. års og 3. års studentene.

Tabell 9 Trivsel og motivasjon i studiet blant studentene, etter studentkategori

	1. års all- menn- lærer- student	3. års all- menn- lærer- student	All- menn- lærer- student totalt	PPU- student	Lektor- student	Fag- lærer- student	Alle
Kvaliteten på utdanningen du tar (1-6 fornøyd)	3,7	3,5	3,6***	3,7	4,1	4,1	3,8***
Studiets relevans i forhold til praksisfeltet (1-6 fornøyd)	3,8	3,6	3,7***	3,7	3,7	4,3	3,8***
Jeg gjør mitt beste i studiene	4,5	4,7	4,6***	4,6	4,7	5,0	4,7***
Jeg trives på studiet	4,7	4,7	4,7	4,5	4,8	5,0	4,6***
Jeg ser på utdannelsen min som nyttig	5,2	5,1	5,2*	4,8	5,3	5,3	5,1***
Jeg forbereder meg godt til undervisningen	3,9	4,1	4,0***	4,2	4,2	4,4	4,2***
Studiet lever opp til de forventningene jeg hadde ved studiestart	3,6	3,2	3,4***	3,7	3,6	3,9	3,6***
Jeg har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning	5,2	5,3	5,2	5,1	5,1	4,8	5,1***
Hvis jeg kunne ha valgt på nytt, ville jeg ha valgt å gjøre noe annet	2,1	2,3	2,2**	2,1	2,4	2,2	2,2***
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort	4,5	4,2	4,4***	4,4	4,3	4,5	4,4
Jeg har vurdert å slutte i løpet av det siste året	2,4	1,9	2,1***	2,0	2,2	2,0	2,1

F-Test (Anova). Signifikansnivå: *** = $p < 0,01$ ** = $p < 0,05$ * = $p < 0,1$. For allmennlærerstudentene totalt gjelder p-verdien forskjell mellom 1.- og 3.-årsstudentene. For Alle gjelder p-verdien forskjell mellom de fire studentgruppene totalt.

Note: Grønn farge markerer studentgruppen(e) med mest gunstig verdi og rød farge minst gunstig verdi for hver variabel.

Kvaliteten på utdanningen og dens relevans til praksisfeltet

På spørsmålet om kvaliteten på utdanningen de tar, ser vi at alle studentene under ett har en gjennomsnittskår på 3,8, altså noe over middels. Lektorstudentene og faglærerstudentene skårer høyest, i gjennomsnitt 4,1. På spørsmålet om hvor fornøyd de er med studiets relevans i forhold til praksisfeltet er gjennomsnittskåren også her 3,8 når vi ser alle studentene under ett. Faglærerstudentene skårer også her høyest, i snitt 4,3. Lektorstudentene skiller seg ikke fra de andre studentgruppene på dette spørsmålet. Det er imidlertid mange som kommenterer både i skjema og i intervjurunden at relevansen varierer mellom fagene og ulike deler av studiet. Dette vil vi se nærmere på senere i kapittelet.

Faglærerstudentene fremstår med andre ord mer fornøyd med studiets relevans og sammen med lektorstudentene mer fornøyd med kvaliteten på utdanningen de tar enn de øvrige studentgruppene. Førsteårs allmennlærerstudenter er signifikant mer fornøyd enn tredjeårs allmennlærerstudenter både i forhold til kvalitet og relevans. Dette skillet mellom studenter tidlig og sent i studiet ser vi også igjen i tidligere forskning (Smeby, 2010). At allmennlærerstudentene samlet sett er den studentgruppen som er minst fornøyd med utdanningen, stemmer også overens med tidligere forskning (Haug, 2010; Mastekaasa & Terum, 2006).

En undersøkelse viser at nyutdannede allmennlærere vurderer både utdanningen sin som sådan og dens arbeidslivsrelevans dårligere enn andre nyutdannede med mastergrad. Dette er interessant tatt i betraktning at lærerutdanningen er en profesjonsutdanning (Arnesen & Aamodt, 2010). Andre undersøkelser finner ikke veldig store forskjeller i vurderinger av studiet mellom et utvalg profesjons-

studier; allmennlærerstudenter viser seg imidlertid å være noe mer positive enn sykepleierstudenter og noe mer negative enn førskolelærerstudenter (Smeby, 1996; Terum & Heggen, 2010).¹⁰

Videre presenteres påstander som handler om studentens motivasjon for og trivsel på lærerstudiet. Studentene er bedt om å angi hvor uenig/enig de er i påstandene på en skala fra 1 til 6, hvor 6 er 'helt enig'.

Studentenes innsats, trivsel og utdanningens nytte

Gjennomsnittsstudenten er enig i påstandene om arbeidsinnsats, trivsel og om de opplever utdanningen som nyttig. Dette gjelder studenter ved alle lærerutdanningene. Samtidig er studenter på faglærerutdanningen mest enig, mens PPU-studentene har lavere snittskår enn de andre. På påstanden "jeg forbereder meg godt til undervisningen" er det også faglærerstudentene som er mest enig, mens studenter på allmennlærerutdanningen skårer lavest. Førsteårs allmennlærerstudenter har signifikant lavere skår enn tredjeårsstudenter på påstanden om trivsel, ellers er det små forskjeller.

Lever studiet opp til studentenes forventninger?

Den neste påstanden, som handler om hvorvidt studiet lever opp til forventningene de hadde ved studiestart, har generelt en lav snittskår i alle studentgruppene. Gjennomsnittet ligger på 3,6 for alle, som er så vidt i positiv retning. Studenter på faglærerutdanningen er mest enig (3,9), mens studentene på allmennlærerutdanningen er minst enig i dette (3,4). Det er tredjeårsstudentene som er minst enige i denne påstanden, disse har lavest skår på 3,2.

Studentenes vurdering av utdannings-/yrkesvalg

Vi ser at er det allmennlærerstudentene som i størst grad har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning, her skårer studenter på faglærerutdanningen lavest. Arnesen og Aamodt (, 2010) har også vist at 4 av 5 nyutdannede allmennlærere er sysselsatt innen utdanningens kjerneområder. På denne påstanden skårer imidlertid alle høyt, fra 4,8 og over. De fleste tenker å jobbe som lærere. På påstanden om de hadde valgt noe annet om de kunne velge på nytt er de fleste uenige (snittskår godt under 2,67). Studenter på lektorutdanningen er mindre uenige enn studenter på PPU.

For påstanden "jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort" er det ikke signifikante forskjeller mellom studentgruppene, og alle ligger rundt 4,4. Vi kan med andre ord slå fast at gjennomsnittsstudenten ved alle lærerutdanningene er enige om dette. Tredjeårs allmennlærerstudenter er i minst grad enig i denne påstanden, men også disse har et snitt på 4,2, like under grensen for "enig".

Den siste påstanden, "jeg har vurdert å slutte i løpet av det siste året", har lav snittskår i alle gruppene. Studenter på lektorutdanning er minst uenig i påstanden og studenter ved denne utdanningen har antakelig oftere enn andre tenkt tanken om å avbryte studiet.

Oppsummering: Studentenes trivsel og motivasjon på de forskjellige lærerutdanningene

Alle studentgruppene ser ut til å trives og å være motivert for lærerstudiet de går på. Alle ser imidlertid ikke ut til å være like fornøyd med kvaliteten og relevansen av utdanningen, og det er også noe usikkert om studiene lever opp til forventningene studentene hadde ved studiestart.

¹⁰ Sykepleier- og førskolelærerstudentene er imidlertid spurt i sitt tredje avsluttende år, mens allmennlærerstudentene er målt i sitt tredje, men ikke avsluttende år (Smeby, 2010).

Studenter på allmennlærerutdanningen fremstår som mindre fornøyd med kvalitet og relevans av studiet enn de andre. De skårer også lavest på påstandene om studiet lever opp til forventningene, og på spørsmålet om de forbereder seg godt til undervisningen. Det er særlig tredjeårsstudentene som skårer lavt. Samtidig er det i denne gruppen vi finner de som er mest enig i at de har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning.

Studenter på PPU fremstår også som noe mindre fornøyd med relevans og trivsel på studiet sammenlignet med de andre studentgruppene.

Studenter på lektorutdanningen (5-årig integrert master) er den gruppen som er mest fornøyd med kvaliteten på utdanningen de tar (sammen med faglærerstudentene), og de ser på utdanningen sin som nyttig. Samtidig er det flere studenter i denne gruppen som sier at de ikke ville ha tatt det samme yrkesvalget på nytt, og en større andel har vurdert å slutte i løpet av året sammenlignet med de andre studentgruppene.

Studenter på faglærerutdanningen ser ut til å være mest fornøyd, trives bedre og være mest motivert. Samtidig ser det ut som om det er færre blant studentene på faglærerutdanningen som tenker å jobbe som lærer etter endt utdanning. Dette samsvarer også med beskrivelsen av faglærerutdanningen som kvalifiserende for arbeid ikke bare i undervisning i skolen, men også ”annet kulturelt arbeid med barn og voksne”.

4.2 Lærerutdannere

I Tabell 10 viser vi bakgrunnsvariabler for lærerutdannerne i materialet.

Tabell 10 Bakgrunnsvariabler knyttet til lærerutdannerne

Variabel	Prosentandel/snitt	N
Andel menn	48,6	710
Gjennomsnittsalder (år)	51,0	693
Gjennomsnittlig år arbeid med lærerutdanning	15,4	686
Andel som er vitenskapelig ansatt	90,8	697
Andel med lederansvar	29,8	681
Andel med ansvar for praksiskoordinering	14,1	660
Andel som har lærerutdanning	63,8	705
Andel som har jobbet som lærer i grunnsopplæringen	74,0	705
Andel som har erfaring med praksisopplæringen det siste året	63,4	718

Lærerutdannerne kommer fra alle institusjonene som tilbyr lærerutdanning i Norge, med unntak av de som bare tilbyr førskolelærerutdanning. Nærmere halvparten av de som har besvart undersøkelsen er menn, over 90 prosent er vitenskapelig ansatt. 30 prosent oppgir å ha lederansvar, og ca 14 prosent har ansvar for praksiskoordinering. Nesten to av tre lærerutdannere har selv gjennomført lærerutdanning, mens tre av fire har jobbet som lærer i grunnsopplæringen. Vel 63 prosent har erfaring med praksisopplæringen det siste året.

Tabell 11 Hvilke lærerutdanninger lærerutdannerne jobber ved

Utdanningstype	Antall	Prosentandel av lærerutdannerne
Allmennlærer	479	66,5
PPU	240	33,3
Faglærer	104	14,4
Lektor	120	16,7

Note: Andelene summeres opp til over 100 prosent siden det har vært mulig å krysse av på flere alternativer.

To av tre lærerutdannere i datamaterialet vårt jobber ved allmennlærerutdanningen, mens en tredel jobber ved PPU. Henholdsvis 14 og 17 prosent jobber ved faglærerutdanningen og ved lektorutdanningen. Der hvor lærerutdannerne har svart at de jobber ved flere lærerutdanninger, har vi bedt dem om å angi ved hvilken utdanning de jobber mest. Basert på denne opplysningen har vi laget en ny inndeling som plasserer lærerutdannerne i kun en kategori, og fordelingen ser da ut som i Tabell 12. Det er deretter denne lærerutdanningen vi har bedt dem om å ha i tankene når de besvarer spørsmål om utdanningen og praksisopplæringen, og denne variabelen vi bruker som bakgrunnsvariabel. Det er et visst avvik mellom denne variabelen og den listeinformasjonen vi har mottatt, der utgangspunktet er organisatorisk. Avvik kan avspeile fleksibilitet i organiseringen av ressursene inn mot de respektive utdanninger.

Tabell 12 Hvilken lærerutdanning lærerutdannerne i hovedsak jobber ved

Utdanningstype	Antall	Prosentandel av lærerutdannerne
Allmennlærer	339	49,2
PPU	144	20,9
Faglærer	86	12,5
Lektor	120	17,4
Total	689	100,0

Den største gruppen av lærerutdannere i datamaterialet jobber primært ved allmennlærerutdanningen. Disse utgjør nesten halvparten¹¹, mens PPU er representert med 21 prosent. Faglærerutdanningen og lektorutdanningen har henholdsvis 13 og 17 prosent.

Det er selvsagt fornuftig ressursutnyttelse at vitenskapelig personell ved en lærerutdanningsinstitusjon skal kunne undervise ved flere lærerutdanningstyper der det er aktuelt. Ettersom de i vårt spørreskjema blir bedt om å svare primært ut fra den utdanningstype de er mest knyttet opp mot, er det mulig at datagrunnlaget kan bli litt mindre for de utdanningstyper der det eventuelt bemannes opp mye med deltidsengasjement fra lærerutdannere som primært jobber ved en annen lærerutdanning. Vi antar imidlertid at dette ikke vil være et problem av noen praktisk betydning.

Når det gjelder lærerutdannelsens regionale fordeling, viser vi til Tabell 4 på side 24.

I Tabell 13 presenteres lærerutdannelsens gjennomsnittsskår på påstander som handler om trivsel og motivasjon i yrket.

¹¹ Dette synes å være godt representativt i forhold til andelen lærerutdannere som jobber ved allmennlærerutdanningen i hele populasjonen. Det har vært vanskeligere å beregne andel lærerutdannere som jobber ved de øvrige lærerutdanningene, da vi ikke har hatt like god og detaljert informasjon om disse, og det ser ut som om det er tildels vanlig å jobbe ved flere av disse lærerutdanningene.

Tabell 13 Trivsel og motivasjon i yrket blant lærerutdannerne

Påstander	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører	4,7	0,96	637
Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å undervise lærerstudenter	5,0	1,05	634
Jeg er trygg i min yrkesrolle	5,1	1,01	635
Jeg har stort sett tid til å utføre mitt arbeid i løpet av arbeidsdagen	3,3	1,47	638
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver	4,4	1,26	630
Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet	2,4	1,51	638
Jeg har vurdert å slutte som lærerutdanner i løpet av det siste året	2,6	1,90	628

Lærerutdannelsens vurdering av eget arbeid og egen kompetanse

Mange lærerutdannere er fornøyd med kvaliteten på arbeidet de utfører. Gjennomsnittet er på 4,7, noe som innebærer at mange har sagt seg svært enig i denne påstanden. Enda flere opplever at de har de nødvendige ferdigheter og kunnskaper for å undervise lærerstudenter (5,0). For påstanden ”jeg er trygg i min yrkesrolle” er snittskåren 5,1. Det er en stor andel som føler seg trygge i yrkesrollen sin.

Når vi ber dem om å angi hvor enig de er i påstanden om at de har tid til å utføre arbeidet sitt i løpet av arbeidsdagen, ser vi at snittet bare er på 3,3, altså relativt lavt. En stor del av lærerutdannerne strever med andre ord med å få tiden til å strekke til for alle arbeidsoppgaver. Dette ser vi også igjen både i intervjudata og i kommentarfelt i skjemaet, og manglende tidsressurser settes ofte i sammenheng med manglende økonomiske ressurser, som vi også kommer tilbake til senere i rapporten.

”Byråkratiseringa i lærarutdanningsinstitusjonane og i skuleverket generelt må reduserast slik at ressursar, tid og energi vert flytta frå møteverksemd/administrasjon/rapportering/dokumentasjon til kjerneaktivitetane; undervisning, opplæring og FOU”, sier en informant. Flere etterlyser også tid til å heve egen kompetanse.

Lærerutdannelsens vurdering av eget yrkesvalg

Generelt ville ikke lærerutdannerne ha valgt et annet yrke om de fikk valget. På påstanden ”hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt ville jeg valgt noe annet” har lærerutdannerne en snittskår på 2,4, noe som innebærer at mange er uenige i denne. Det er også mange som er enige i at de får respekt for det yrket de utøver, her ligger gjennomsnittet på 4,4.

Oppsummering: Lærerutdannelsens trivsel og motivasjon

Lærerutdannerne er fornøyd med sitt eget arbeid og trygge i sin yrkesrolle, men mange opplever å ikke ha tilstrekkelig med tid til å utføre arbeidet sitt i løpet av arbeidsdagen. Vi finner ikke statistisk signifikante forskjeller mellom de ulike typer lærerutdanninger med hensyn til trivsel og motivasjon, med unntak av opplevd respekt for yrket, der de som jobber med faglærerutdanningen skårer et gjennomsnitt på 4,0 (mot 4,4 i snitt for alle).

4.3 Øvingslærere

Av øvingslærerne som har svart på spørreskjemaet, jobber 70 prosent i grunnskolen, mens 30 prosent jobber i videregående opplæring. I Tabell 14 viser vi bakgrunnsvariabler for øvingslærerne i datamaterialet vårt.

Tabell 14 Bakgrunnsvariabler knyttet til øvingslærerne

Variabel	Prosentandel/snitt	N
Andel menn	35,0	1 130
Gjennomsnittsalder (år)	46,4	1 111
Gjennomsnittlig år arbeid som øvingslærer	6,4	1 036
Andel tilknyttet lærerutdanning på høyskole	75,6	1 088
Andel tilknyttet lærerutdanning på universitet	37,1	1 088
Andel som er øvingslærer i år	87,8	1 058

Andelen menn er på 35 prosent, snittalderen ligger på ca 46 år. Erfaring som øvingslærer er i snitt i overkant av 6 år. Tre av fire øvingslærere er tilknyttet lærerutdanning ved høyskole, mens 37 prosent er tilknyttet lærerutdanning på universiteter. Nesten 9 av 10 respondenter har vært øvingslærer i 2010.

I Tabell 15 presenteres andel øvingslærere tilknyttet de ulike lærerutdanningene.

Tabell 15 Hvilke lærerutdanninger øvingslærerne er tilknyttet

Utdanningstype	Prosentandel	N
Allmennlærer	54,1	1 097
PPU	42,8	1 097
Faglærer	16,7	1 097
Lektor	6,1	1 097

Note: Andelene summeres opp til over 100 prosent siden det har vært mulig å krysse av på flere alternativer.

Over halvparten av øvingslærerne er tilknyttet allmennlærerutdanningen, vel 40 prosent er tilknyttet PPU, mens henholdsvis 17 og 6 prosent er tilknyttet faglærer- og lektorutdanningen. Omtrent 22 prosent (eller 249) av øvingslærerne oppgir at de er tilknyttet mer enn én type lærerutdanning. Der hvor øvingslærerne har svart at de er tilknyttet flere lærerutdanninger, har vi bedt dem om å angi ved hvilken utdanning de jobber mest. Basert på denne opplysningen har vi laget en ny inndeling som plasserer øvingslærerne i kun en av kategoriene¹², og fordelingen ser da ut som i Tabell 16.

Tabell 16 Hvilken lærerutdanning øvingslærerne i hovedsak er tilknyttet

Utdanningstype	Prosentandel	Antall
Allmennlærer	44,2	462
PPU	33,5	350
Faglærer	16,2	169
Lektor	6,1	64
Total	100,0	1 045

Når det gjelder øvingslærernes regionale fordeling, viser vi til Tabell 5 på side 24.

I Tabell 17 presenteres gjennomsnittskår blant øvingslærerne for påstander knyttet til trivsel og motivasjon for jobben som lærer og øvingslærer.

¹² For øvingslærerne har vi ingen listeinformasjon som sier noe om tilknytningen til hele populasjonen.

Tabell 17 Trivsel og motivasjon i læreryrket blant øvingslærerne

Påstander	Gjennomsnitt	Standardavvik	N
Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører som lærer	4,7	0,96	962
Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å veilede lærerstudenter	4,7	1,10	961
Jeg er trygg i min yrkesrolle	5,2	1,05	961
Å være øvingslærer gir status på min skole	3,3	1,35	952
I hvor stor grad ønsket du å bli øvingslærer? (1-6 grad)	4,4	1,24	941
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver	4,3	1,18	963
Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet	2,5	1,53	966
Jeg har vurdert å slutte som lærer i løpet av det siste året	2,3	1,78	959

Øvingslærernes vurdering av eget arbeid og egen kompetanse

Vi ser at øvingslærerne er generelt godt fornøyd med kvaliteten på arbeidet de utfører som lærer. Snittet er på 4,7. Den samme snittskåren er det på påstanden ”jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å veilede lærerstudenter”. Vi ser også at snittskår er hele 5,2 på påstanden ”jeg er trygg i min yrkesrolle”. En stor del er med andre ord trygge i yrkesrollen. En respondent trekker frem flere positive sider ved å være øvingslærer: *”Det er kjekt å være øvingslærer. Jeg får mulighet for å følge med i hva som skjer på høgskolen, elevene mine får anledning til å møte nye voksne (studentene) med nye syn på undervisningsopplegg o.l., og jeg får påfyll i min skolehverdag”*.

Snittskår på påstanden ”å være øvingslærer gir status på min skole” er 3,3, altså verken enig eller uenig. Øvingslærernes status var også et tema i intervjurunden, og i de åpne spørsmål i skjemaet. Det hevdes blant annet at: *”Å være øvingslærer gir ikke status blant kollegene lenger...”*

Vi har også spurt øvingslærerne i hvor stor grad de ønsket å bli øvingslærere. Vi ser at snittverdien på dette spørsmålet er 4,4. Om dette er en høy verdi er vanskelig å vurdere uten nærmere sammenligningsgrunnlag, men det er tydelig at ikke alle har hatt et like stort ønske om å ta på seg denne jobben. Flere øvingslærere og rektor trekker i intervjudata frem at dårlige rammebetingelser gjør det vanskelig å gjøre en god jobb i veiledningen av studentene. Mange hevder at kompensasjonen ikke står i forhold til innsatsen. En respondent skriver: *”De fleste orker ikke å ha ansvar for praksisopplæring i tillegg til full stilling, pga dårligere arbeidsforhold og lav kompensasjon for dette arbeidet”*. Dette kan bidra til at det å være øvingslærer er lite attraktivt. En annen kommenterer på konsekvensene: *”Det er et problem at det ikke er attraktivt nok å være øvingslærer. Dermed blir rektor tvunget til å få lærere som egentlig ikke ønsker å være øvingslærere til å være det ... Disse øvingslærerne er ikke motiverte nok”*. Dette oppfattes også som et problem blant noen av studentene; flere opplever å være en ekstra ”byrde” for øvingslærerne i en svært så travel hverdag.

Øvingslærernes vurdering av eget yrkesvalg

Gjennomsnittskår for påstanden ”hvis jeg kunne valgt yrke på nytt ville jeg valgt noe annet” er 2,5 og tyder på at øvingslærerne trives med jobben sin. Vi ser også av den lave snittskåren på påstanden ”jeg har vurdert å slutte som lærer i løpet av det siste året” (2,3) at de fleste er uenig i påstanden. Det er et noe høyere gjennomsnitt (4,3) på påstanden ”jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver”. Her er øvingslærernes og lærerutdannernes vurderinger ganske like.

Oppsummering: Øvingslærernes trivsel og motivasjon

Øvingslærerne er fornøyde med sitt eget arbeid og trygge i lærerrollen, men vi ser også at det å være øvingslærer ikke nødvendigvis er forbundet med status på skolen de jobber ved. Ca halvparten av øvingslærerne ønsket selv å bli øvingslærer.

4.4 Rektorer

Det er totalt 1 244 rektorer som har besvart spørreskjemaet. Av disse er 84 prosent rektor på en grunnskole, mens 16 prosent er rektor i videregående opplæring. Når det gjelder rektorenes regionale fordeling, viser vi til Tabell 6 på side 25. Bakgrunnsvariabler er presentert i Tabell 18, fordelt på hele gruppen og de som er rektorer ved øvingsskoler. Noen spørsmål er bare stilt til rektorer ved øvingsskoler.

Tabell 18 Bakgrunnsvariabler knyttet til rektorene

Variabel	Alle skoler		Øvingsskoler	
	Prosentandel	N	Prosentandel	N
Andel menn	51,0	1 242	54,2	465
Gjennomsnittsalder (år)	52,6	1 236	53,9	463
Gjennomsnittlig år som rektor	8,7	1 225	9,1	459
Andel ved grunnskole	84,0	1 242	70,8	465
Andel ved videregående opplæring	16,0	1 242	29,2	465
Andel ved øvingsskole	37,7	1 237	100,0	461
Andel som tok imot lærerstudenter i 2010	-	-	91,8	461
Andel som er tilknyttet lærerutdanning på høyskole	-	-	80,6	459
Andel som er tilknyttet lærerutdanning på universitet	-	-	37,5	459
Andel som har studenter fra allmennlærerutdanning	-	-	64,3	459
Andel som har studenter fra PPU	-	-	52,5	459
Andel som har studenter fra faglærerutdanning	-	-	30,7	459
Andel som har studenter fra lektorutdanning	-	-	12,9	459

I snitt har rektorene i datamaterialet jobbet i nesten 9 år som rektorer, og snittalder er ca 54 år. Omtrent 38 prosent, eller 461, er rektor ved en øvingsskole. Av de 461 som er rektor ved øvingsskoler ser vi at nesten 92 prosent tok imot lærerstudenter i 2010. Vel 80 prosent er tilknyttet lærerutdanning på høyskoler og i underkant av 40 prosent er tilknyttet lærerutdanning på universiteter. To av tre skoler har studenter fra allmennlærerutdanningen, omtrent halvparten har studenter fra PPU, mens vel 30 prosent av øvingsskolene i datamaterialet har studenter fra faglærerutdanning og fra lektorutdanning. Ved 54 prosent av øvingsskolene har en studenter fra flere lærerutdanninger.

Rektorene har ikke blitt stilt de tilsvarende spørsmålene om motivasjon og trivsel som de øvrige målgruppene, ettersom vi antar at de fleste av de oppfatningene vi ber dem om å tilkjenne, vil være lite påvirket av dette.

5 OPPFATNINGER AV STRUKTUR- OG PROSESSKVALITET I LÆRERUTDANNINGEN

5.1 Innledning: Kvaliteten på innholdet i lærerutdanningen

I dette kapittelet presenterer vi indikatorer på prosess- og strukturkvalitet i lærerutdanningen. Som tidligere antydning, er det ikke alle forhold av interesse som entydig kan karakteriseres som struktur eller prosess. Det vi fokuserer på her, er først og fremst innholdet i utdanningen slik det oppfattes av de fire målgruppene. Inndelingen i tre hovedområder er gitt av litteraturgjennomgangen i kapittel 2:

- undervisningen ved lærerutdanningsinstitusjonen
- praksisopplæringen i øvingsskolene
- sammenhengen mellom dem.

Studentene beveger seg i begge de to kretsløpene (undervisningen og praksisopplæringen) som NOKUT-utvalget beskrev (NOKUT, 2006a), noe som gjør deres oppfatninger av kvaliteten i de to delene av utdanningen spesielt interessante. Den videre detaljering av tematikkene innenfor disse tre områdene har vi for en stor del hentet fra analyse av fokusgruppeintervjuene i delstudie 1. Kvalitetsindikatorerne tar utgangspunkt i de enkeltstående variablene som måler målgruppenes oppfatninger, fortrinnsvis de som flest mulig av målgruppene har fått anledning til å uttrykke seg om.

De tre hovedområdene behandles i hvert sitt delkapittel i det følgende. Deretter ser vi på to overordnede indikatorer for utdanningen: målgruppenes helhetsvurdering av kvaliteten i utdanningen og hvorvidt den fremstår som helhetlig og integrert. Til slutt i kapittelet oppsummerer vi. I kapittel 6 og utover vil vi ta for oss målgruppenes oppfatninger av resultat kvalitet og deres forslag til forbedringstiltak.

I presentasjonen av det empiriske materialet har vi valgt å bruke figurer hvor vi presenterer resultatene på en slik måte at vi kan sammenligne målgruppenes svar med hverandre. I tillegg har vi innenfor hver målgruppe brutt ned resultatene på type lærerutdanning og etter utdanningsregion, jamfør problemstillinger i kapittel 2.3. Fokuset ligger imidlertid på å sammenligne målgruppene, men i den grad det er signifikante forskjeller knyttet til type lærerutdanning og/eller region er disse nevnt, enten i teksten eller som fotnoter underveis; se også kapittel 3.7.1 om hvilke signifikanstester vi har brukt.

De ulike lærerutdanningstypene er presentert i kapittel 2.2.5. En oversikt over de deltagende lærerutdanningsinstitusjonene og deres inndeling i utdanningsregioner er presentert i kapittel 1.2.

De fleste data i dette kapittelet presenterer vi i figurer som viser svarfordelinger på den enkelte variabel fordelt på hver av målgruppene som har fått spørsmålet presentert. Svarfordelingen i prosent vises som stablede stolper (sidelengs, røde sjatteringer) med prosenttallet for den enkelte svarkategori i svart. Akkumulert andel fra venstre (sterkt uenig) mot høyre (sterkt enig) kan leses av på den røde aksene. Akkumulert andel i motsatt retning (fra de mest enige) fremkommer ved å trekke tallet på den røde skalaen fra 100. Snittverdiene er markert med blått og leses av på den blå aksene.

5.2 Målgruppenes oppfatning av kvaliteten på undervisningen ved universitetet/høgskolen

Vi skal nå se nærmere på ulike sider ved målgruppenes oppfatning av lærerutdanningen og undervisningen som foregår der. Vi har stilt målgruppene en rekke spørsmål blant annet knyttet til undervisningens innhold, metode, og oppfatning av de vitenskapelig ansatte (lærerutdannerne). Det er

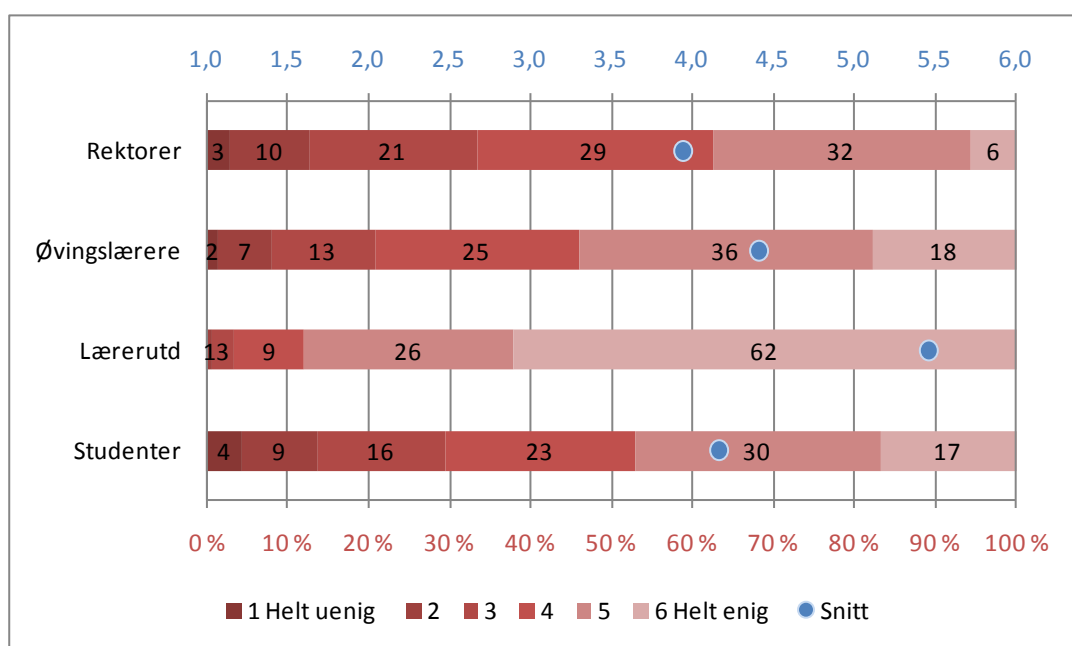
studenter og lærerutdannere som har fått flest spørsmål i denne delen, da de har mer konkret erfaring knyttet til studieforholdene – men også øvingslærere og rektorer har fått mulighet til å dele sin oppfatning på noen av spørsmålene. Tidligere forskning har vist at studentene er mer fornøyde med praksisdelen av utdanningen enn den øvrige utdanningen (Hatlevik, 2009). Dette ser vi også i våre data.

I denne delen skal vi se nærmere på målgruppenes kjennskap til rammeplaner og forskrifter for lærerutdanningen, oppfatning av krav og arbeidsbelastning på studiet, omfang av obligatorisk undervisning, oppfatning av de vitenskapelig ansatte som rollemodeller og deres kompetanse, og hvor fornøyde målgruppene alt i alt er med undervisningen ved lærestedet.

Vi må ved tolkning av resultatene ta høyde for at respondentene uttaler seg ut fra ganske ulike grunnlag; både ved å representere målgrupper med tildels svært ulikt perspektiv på disse temaene, og ved at undervisning og studieforhold vil være forskjellig ved de forskjellige typene lærerutdanning. I noen tilfeller har vi derfor sett på fordelingen langs type lærerutdanning for å belyse om det er variasjoner i oppfatningene.

5.2.1 Kjennskap til rammeplaner og forskrifter for lærerutdanningen

Alle grupper er bedt om å ta stilling til påstanden ”jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen”. Svarfordeling og snittverdier er vist i Figur 3.



Figur 3 "Jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen"

At aktørene som i større eller mindre grad er delaktige i lærerutdanningen kjenner til gjeldende rammeplaner og forskrifter for utdanningen er sentralt – siden slike strukturelle rammer setter viktige premisser for hva som skjer i utdanningen og hvilke resultater myndighetene forventer.

Som forventet sier det store flertallet av lærerutdannere seg enig i at de kjenner til disse nøkkeldokumentene, og rektorene, som er den gruppen som er lengst unna det som foregår i lærerutdanning-

en, har minst kjennskap til disse. Vi ser også at studentene¹³ oppgir å ha noe mindre kjennskap til rammeplaner og forskrifter enn øvingslærerne. Dette kan si oss noe om på hvilket grunnlag gruppene har når vi ber de om å utale seg om de kvaliteter i lærerutdanningen som er spesifisert i styrende dokumentasjon.

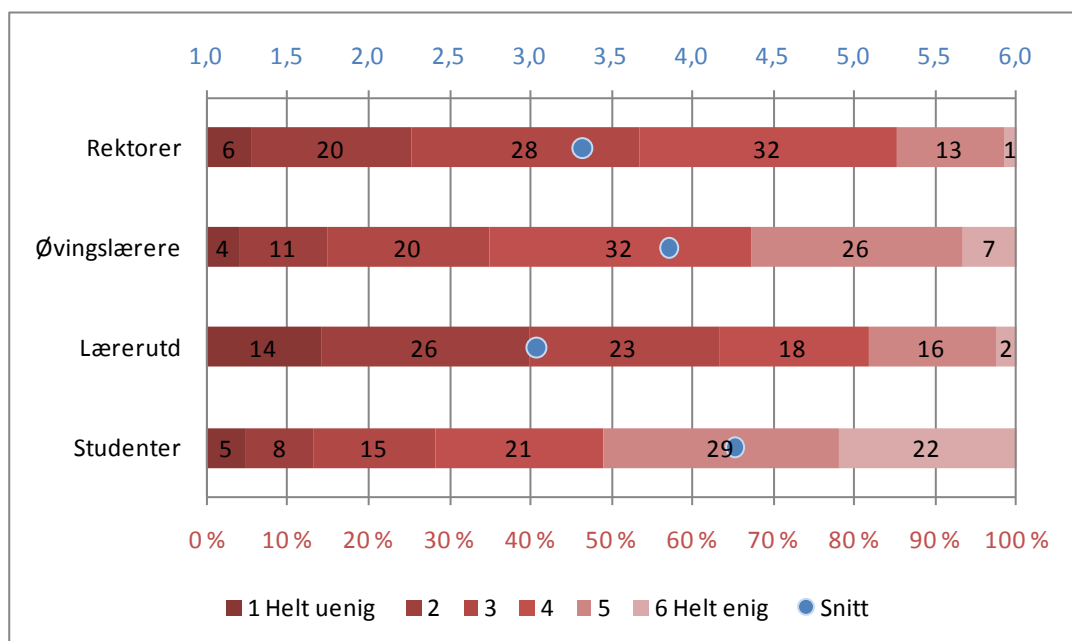
5.2.2 Krav og arbeidsbelastning i studiet

I fokusgruppeintervjuene med både studenter og lærerutdannere kom det frem at flere synes det ikke ble stilt nok krav til studentene, og at de krav som ble stilt, var få og utydelige. Noen av lærerutdannerne mente at undervisningen ofte ble lagt opp slik at det ikke var nødvendig for studentene å gjøre annet enn å møte på forelesningen, både forelesning og notater ble gjort tilgjengelig for studenten elektronisk, slik at selve undervisningen ikke nødvendigvis bidro til noe mer enn de kunne lese seg til på egenhånd. Det ble stilt spørsmål ved om denne måten å gi undervisning på gir den beste måte å lære på, eller om en oppnår bedre læringsutbytte når undervisningen krever større grad av innsats fra studentene.

For å belyse disse problemstillingene har vi bedt alle målgruppene om å ta stilling til påstander som handler om hvordan undervisningen kan oppleves og hvordan en tror den fungerer. Påstandene er formulert litt annerledes til studentene enn de andre målgruppene på den måten at studentene er bedt om å vurdere påstandene med utgangspunkt i egne erfaringer, mens de andre er bedt om å vurdere i forhold til studentene som gruppe, så vidt mulig ut fra egne erfaringer med studenter. Se vedlegg for formuleringer i de enkelte spørreskjema.

Vi viser hvordan de fire målgruppene har svart på påstander som handler om krav i studiet. Først kommer data om hvorvidt det blir stilt store nok krav til studentenes innsats i studiet, se Figur 4.

¹³ Gjennomsnittsanalyser av studentene i forhold til lærerutdanning og region viser at studentene på allmennlærerutdanningen og lektorutdanningen skårer lavest (4,2) på denne påstanden, mens studentene på PPU har høyest skår (4,4). I forhold til region skårer Nord lavest (3,9) mens både Sør-Vest, Vest og Midt har høyeste skår (4,4). Blant lærerutdannere er det ikke signifikante forskjeller verken etter type lærerutdanning eller utdanningsregion. Blant øvingslærere er det signifikante forskjeller mellom type lærerutdanning hvor øvingslærere tilknyttet lektorutdanningen skårer lavest (4,1) mens de som er tilknyttet allmennlærerutdanningen har høyeste gjennomsnitt (4,6). Det er ikke signifikante forskjeller knyttet til region verken for øvingslærere eller rektorer.



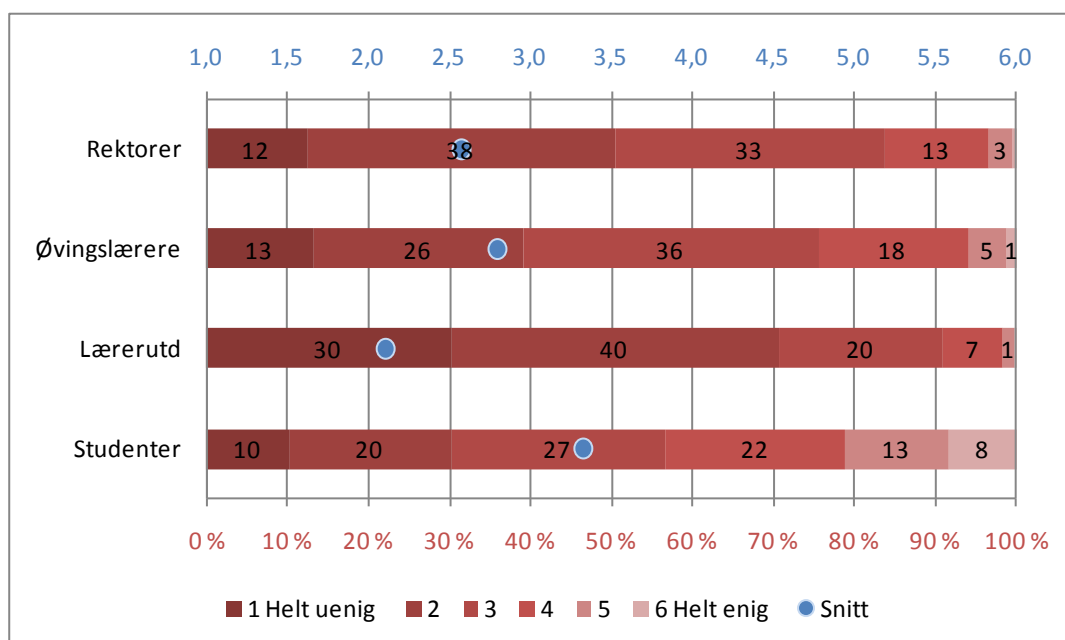
Figur 4 "Det blir stilt store nok krav til studentenes innsats på studiet"

Figuren viser svarfordelingen på påstanden "det blir stilt store nok krav til studentenes innsats på studiet". Vel halvparten av studentene er enige i påstanden, mens det er 18 prosent av lærerutdannerne som er enige. Det er relativt stor forskjell i hvordan lærerutdannere og studenter vurderer kravene som stilles til studentene. Blant rektorer og øvingslærere ser vi at tilsvarende andel ligger på henholdsvis 14 og 33 prosent. Om det er en liten andel lærerutdannere som synes det blir stilt store nok krav, er andelen rektorer enda mindre. Blant studentene er det ingen signifikante forskjeller mellom type utdanning, mens studenter i region Nord er minst enig i påstanden (2,9), og studenter i regionene Sør-Vest, Vest og Midt er mest enig (alle har snitt på 3,5). Blant lærerutdannerne finner vi signifikante forskjeller mellom type lærerutdanning. De som er tilknyttet lektorutdanningen er mest enig (3,4), mens lærerutdannerne som er tilknyttet faglærerutdanningen er minst enig. Det er ikke signifikante forskjeller mellom utdanningsregionene. Blant øvingslærerne er de som er tilknyttet lektorutdanningen mest enig i denne påstanden (4,3) mens øvingslærerne som er tilknyttet allmennlærerutdanning er minst enig i påstanden (3,7). Det er ikke forskjeller mellom regionene. Det er ingen regionale forskjeller mellom rektorer heller.

Å stille strengere og tydeligere krav til studentene om en aktiv innsats på studiet blir trukket frem av flere lærerutdannere som viktig for å heve kvaliteten på utdanningen. En av våre respondenter hevder at: "Når lærerstudiet krever for lite, mister det verdighet; det skal mye til for ikke å komme igjennom med dagens evalueringssystem". Også noen av studentene er kritiske til at det "sys puter under armene til studentene" og hevder at det er fullt mulig å leke seg igjennom hele utdanningen. "Dessverre er jeg av den oppfatning at det faglige personalet på min utdanningsinstitusjon har for få ambisjoner på studentenes vegne og setter for få krav. Dette er et tap for yrkesstoltheten og gjør at det er nærmest mulig å sove seg gjennom det fireårige allmennlærerstudiet", beklager en student seg. For små ambisjoner og krav blir også av en student påpekt som en klar årsak til frafall: "På trinnet vårt var det mellom 6-8 personer som sluttet i løpet av det første halvåret. To av dem har jeg snakket med, og de sluttet fordi de ikke følte man ble stilt nok krav til. De hadde virkelig lyst til å satse på lærerutdanningen, men følte i stedet at det hele stoppet opp på starten".

At det stilles krav, fremholdes som viktig både i forhold til undervisningen og i praksisperiodene. Studentene viser til positive erfaringer med øvingslærere som stiller krav, og dette har sikkert også relevans for lærerutdannere; ”I første klasse så hadde jeg en praksis, nei en øvingslærer som stilte litt større krav da, og «pusha» kanskje knappen veldig mye og man ble utrolig sliten. Men i tillegg så følte man at man ga sitt, og at man gjorde virkelig sitt beste. Men nå i andreklasse så har det ikke blitt stilt like mye krav, og det merker jeg jo. Og da «pusher» jeg ikke meg selv så mye, for det er jo skikkelig slitsomt... Praksisperioden er en veldig intens periode, det er da du liksom skal lære alt om det som skjer i praksis. Så jeg er enig, det å stille krav, det er veldig viktig for kvaliteten”.

En annen måte å undersøke om studiet er krevende er å be målgruppene om å vurdere om arbeidsbelastningen på studiet er for stor. I Figur 5 ser vi hvordan målgruppene har svart på denne påstanden.



Figur 5 "Arbeidsbelastningen på studiet er for stor"

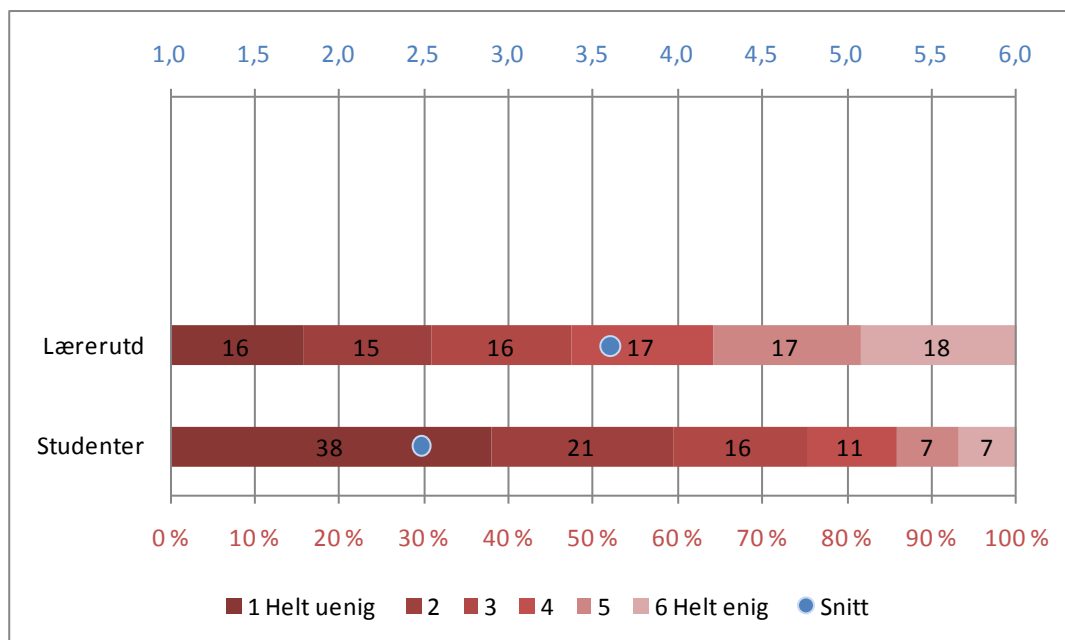
Gjennomsnittsverdiene ligger relativt lavt i alle målgruppene. Det er med andre ord ingen målgruppe som mener at arbeidsbelastningen på studiet er for stor. Det er en større andel blant studentene som er enig i påstanden, men andelen er ikke større enn vel 20 prosent. Blant lærerutdannerne er denne andelen veldig liten, ca 2 prosent. Det er langt flere som er uenig i påstanden, blant annet halvparten av rektorene og 70 prosent av lærerutdannere. Også blant studentene er andelen som er uenig relativt stor, 30 prosent. Det er langt mindre andel som mener arbeidsbelastningen på studiet er for stor enn andelen som mener det blir stilt store nok krav til studentene.

Blant studentene er det ikke signifikante forskjeller etter type lærerutdanning. Det er signifikante forskjeller etter region. Studenter i region Nord er minst enig (2,9) mens de i region Sør-Vest, Vest og Midt er mest enig (3,5). Blant lærerutdannerne er det ingen signifikante forskjeller verken etter type lærerutdanning eller region. Blant øvingslærere er de som er tilknyttet lektorutdanningen mest enige (3,2) mens de som er tilknyttet allmennlærerutdanningen er minst enige (2,7). Brutt ned på region finner vi at øvingslærere i region Oslofjord og Sør-Vest er minst enige i påstanden, mens øvingslærere i Vest er mest enige (3,0). Blant rektorene er det ikke signifikante forskjeller på regionnivå.

Stort eller lite innslag av obligatorisk undervisning kan handle om fleksibilitet og selvstendighet i studiet. Dette ble også tematisert i fokusgruppeintervjuene, hvor noen hevdet at en større del med obligatorisk undervisning ville medføre at studentene var nødt til å prioritere studiene. Den fleksibiliteten som lite obligatoriske undervisning gav, kunne like gjerne bli brukt til andre sysler som for eksempel ekstrajobb, som til selvstudium. Dette var noe som ble fremhevet som viktig for kvaliteten i studiet i flere av fokusgruppene. Lærerutdannerne i fokusgruppene mente først og fremst at for lite obligatorisk undervisning kunne føre til mer passive studenter.

Studentgruppen virker noe mer splittet i dette spørsmålet; noen ser på obligatorisk undervisning som en motivasjonsfaktor for å faktisk komme seg til høyskolen/universitetet, og at det forenkler samarbeid med andre studenter – mens andre mener det gjenspeiler lite tillit. En av informantene fra fokusgruppeintervjuene uttalte blant annet at: *”Jeg har merket at det har sløvet meg enda mer når det er satt opp obligatorisk. Jeg vil heller bli stilt såpass krav til at jeg har et ønske selv om at jeg vet at jeg trenger å dra på disse her forelesningene for at en skal få et rett utbytte av utdanninga generelt”*. En student savnet å bli behandlet som en voksen rollemodell i lærerutdanningen: *”Mistenkeliggjøring i forhold til fravær og innleveringer gjør at en som student føler seg som en ungdomsskoleelev, og kanskje dermed også oppfører seg som en...”*

Vi har valgt å la lærerutdannere og studenter ta stilling til denne påstanden, da disse er nærmest til å vurdere denne problemstillingen basert på egne erfaringer, se Figur 6.



Figur 6 "Det er for lite obligatorisk undervisning"

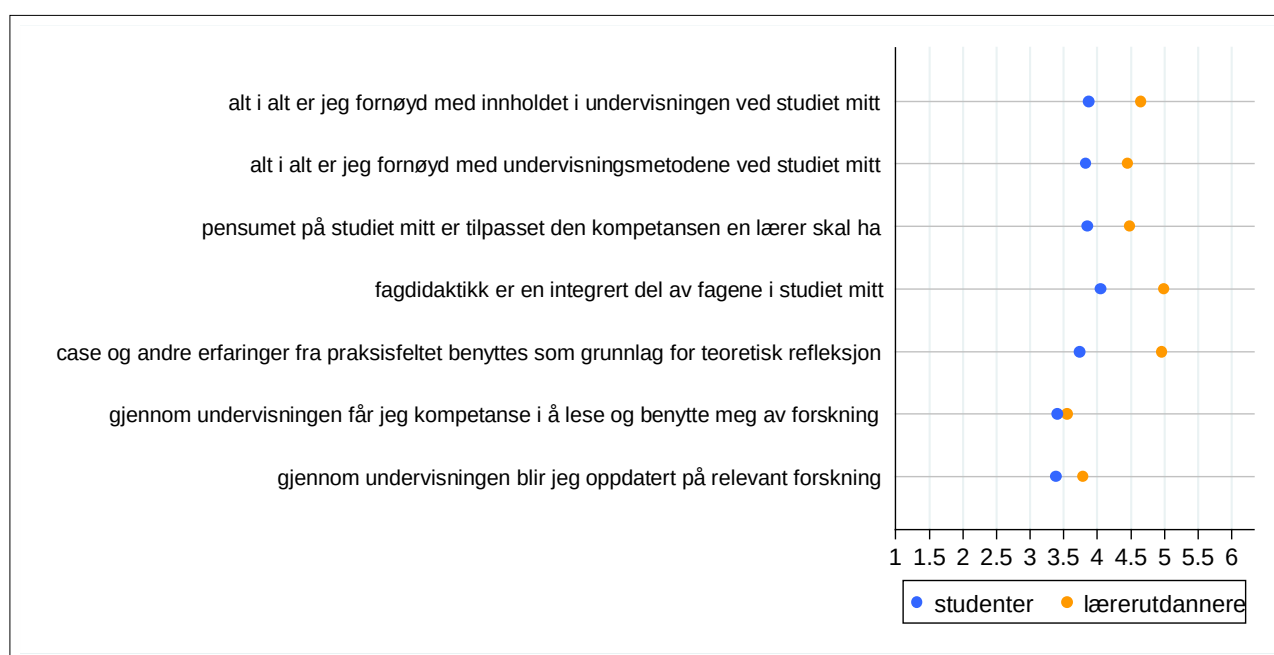
Som forventet finner vi til dels store forskjeller mellom disse to gruppene. Vi ser at nesten 60 prosent av studentene er uenige i påstanden og at bare 14 prosent er enige. Brutt ned på type lærerutdanning finner vi at studentene på PPU er minst enige i denne påstanden (2,2), mens studentene på faglærerutdanningen er mest enige (2,8). Det er også signifikante forskjeller mellom studentene i de ulike utdanningsregionene. Studentene i region Midt og Nord er mest enige i påstanden (2,7), mens studentene i region Vest er minst enige (2,2).

Blant lærerutdannerne er 36 prosent enige i påstanden. Det ser altså også her ut til at mange av lærerutdannerne kan ønske seg mer obligatorisk undervisning. Også blant lærerutdannerne er det signifikante forskjeller både mellom ulike typer lærerutdanninger og etter region. Lærerutdannerne ved faglærerutdanningen er mest enig i påstanden (4,0), mens lærerutdannerne ved lektorutdanningen er minst enige (2,9). Lærerutdannerne i region Midt er minst enige (3,1), mens lærerutdannerne i region Oslo Nord og Oslofjord er mest enige (4,0).

Av de kvalitative data ser vi at lærerutdannerne har ulike forklaringer på hvorfor det bør være mer obligatorisk undervisning. Noen hevder det er nødvendig for å kunne vurdere studentenes skikkethet. *”Mitt inntrykk er at det ofte er de som har størst behov for å følge undervisning (spesielt refleksjonsarbeid sammen med medstudenter og lærer) som ikke deltar”*. Andre hevder at obligatorisk undervisning er en forutsetning for at *”heltidsstudenten”* skal bli realitet.

5.2.3 Innhold og metode i undervisningen

Når det gjelder innhold og metode i undervisningen ved høyskolen/universitetet, har vi bedt lærerutdannerne og studentene ta stilling til en rekke påstander. Det vil føre for langt å gå gjennom disse i samme detaljeringsgrad som de øvrige variabler i dette kapittelet. Vi viser derfor gjennomsnittverdiene på et utvalg av disse i Figur 7 og omtaler dem kort nedenfor. Formuleringene er slik som studentene fikk dem; se vedlegget for de formuleringer som lærerutdannere har tatt stilling til.



Figur 7 Prosess- og innholdsvariabler for undervisningen (studenter og lærerutdannere)

Vi ser av Figur 7 at studentene alt i alt er noenlunde middels fornøyde både med innholdet og metodene ved undervisningen, de skårer i snitt 3,9 og 3,8 på disse påstandene, mens vi ser at lærerutdannerne som forventet er mer positive i sin samlede vurdering (snitt 4,7 og 4,5). Vi ser også at studenter og lærerutdannere gjør noe forskjellige vurderinger av i hvilken grad pensumet er tilpasset relevant lærerkompetanse; studentene er noe mindre enige i dette, men vurderingen kan likevel ikke sies å være særlig negativ. Studentene rapporterer også at de opplever at pensumet ved studiet er oppdatert.

Fokus på fagdidaktikk etterlyses

En annen gjennomgående tendens blant studentene som har blitt intervjuet er at det etterlyses mer didaktikk. De ser viktigheten av å lære fag; men vektlegger viktigheten av å ha kompetanse i å lære bort: *”Man må nå i alle fall ha den didaktikdelen av faget, at det er det man har fokus på. Ikke nødvendigvis bare metodikk, tips og triks, men at vi klarer å reflektere over faget og hvordan man skal lære bort”*. I breddeundersøkelsen ser vi (Figur 7) at studentene verken er enige eller uenige i at fagdidaktikken er en integrert del av fagene i studiet de går på. Også her ser vi at lærerutdannerne i større grad er positive til påstanden. Denne sier imidlertid ikke noe om studentene eller lærerutdannerne er fornøyde med *kvaliteten* på den fagdidaktiske opplæringen.

Å bruke case og erfaringer fra praksisfeltet som en del av undervisningen ansees som viktig

Bruk av case og relevante problemstillinger og erfaringer fra praksisfeltet var et viktig tema knyttet til undervisningsmetodene ved universitet/høgskolen blant studentene vi snakket med i delstudie 1. Dette ble trukket frem som inspirerende for å lære seg det faglige innholdet og viktig for å skape en sammenheng mellom teori og lærerpraksis. Flere studenter gir uttrykk for at de er mer fornøyde med de lærerutdannerne som gjør bruk av case i undervisningen; *”Det er mange jeg er fornøyd med, de er aktive, gir deg caser, setter deg inn i situasjoner der de forteller om egne erfaringer”*. En student gav oss et eksempel på en *”fantastisk lærer”*:

”Svigersøsteren min var ferdig i vår. Og hun fortalte at de hadde en helt fantastisk ped-lærer. Han var sånn at når du hadde forelesning om noe så var det alltid en case. Da jobbet du i grupper, så hadde de en problemstilling som de skulle diskutere. ”Du har for eksempel en elev med utenlands opprinnelse og der foreldrene ikke kan språket. Hvordan ville du gått frem?” eller ”du skal ha det første foreldremøte”. Altså, å ha sånn her som har noe med det her yrket å gjøre, det kan man få inn i hverdagen vår.”

Også lærerutdannerne vi har snakket med ser verdien av å bringe inn erfaringer og artikulere sammenhenger gjennom å bruke case, og mener at dette kan tydeliggjøre hva man skal anvende de faglige begreper til. *”Det handler om å bruke case... sånn at man kan se den praktiske situasjonen for seg, samtidig som man jobber med å utvikle en teoriforståelse og der er det jo utrolig mye man kan gjøre. Så vi må på en måte bringe fagstoffet inn i kontakt med problemstillinger der de skal anvendes”*.

Vi ser av Figur 7 at studentene som har deltatt i breddeundersøkelsen skårer i snitt under 4 på påstanden om case og erfaringer benyttes som grunnlag for teoretisk refleksjon i undervisningen. Her ser vi et ganske stort gap mellom studenter og lærerutdanneres opplevelse av hvor utbredt bruken av case er. Lærerutdannerne er i større grad enige i påstanden.

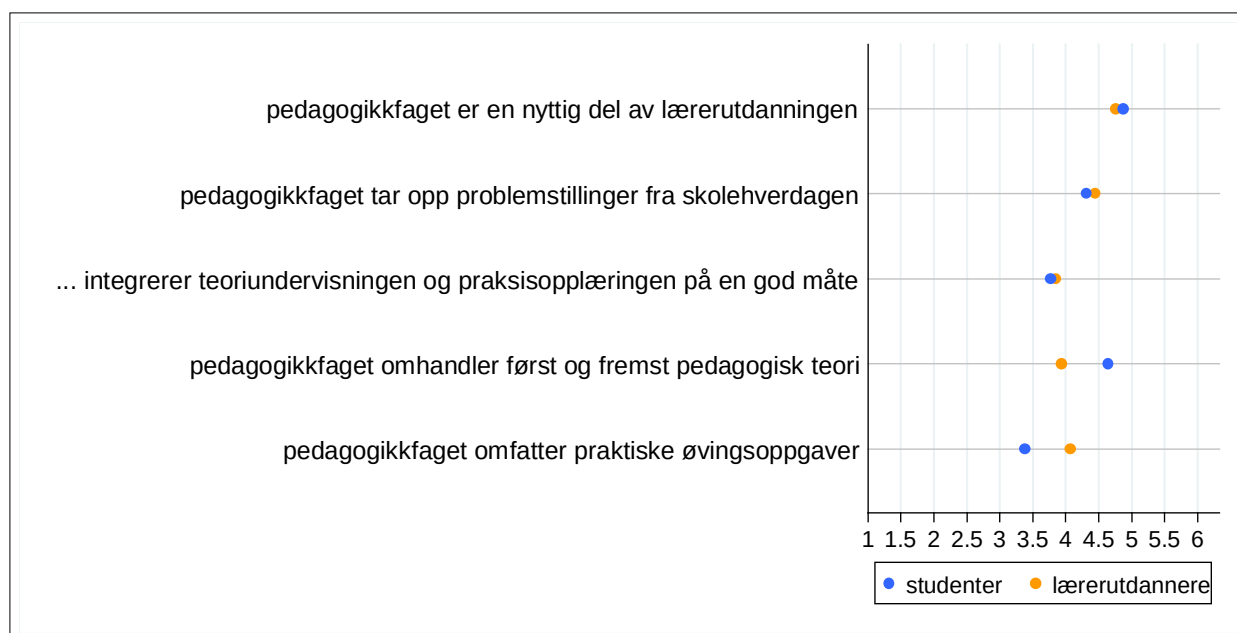
Lærerutdanningens forskningstilknytning

Det er et uttalt politisk krav at lærerutdanningen skal være forskningsbasert, og det at lærerstudentene skal ha både kunnskaper og ferdigheter knyttet til nasjonalt og internasjonalt forsknings- og utviklingsarbeid er nedfelt i de nye rammeplanene for grunnskolelærerutdanningen. Forskning og utviklingsarbeid fremheves også som viktig i rammeplanene for faglærerutdanningen, PPU og allmennlærerutdanningen. Studentene vi har snakket med har ikke vært opptatt av forskningens plass i utdanningen, og flere har uttrykt at de ikke ser helt relevansen av at dette skal få noen større plass i undervisningen. Vi ser av Figur 7 at det er påstandene om de får kompetanse i å lese og å bruke

forskning, og om de blir oppdatert på relevant forskning, som studentene skårer lavest på. Også lærerutdannerne har lav snittskår på disse variablene. Også tidligere forskning viser lite deltakelse i skoleutvikling og FoU-arbeid gjennom studiene, og studentene møter i liten grad relevant forskning i sine faglige studier (Bjørnsrud, 2009; NOKUT, 2006a). Nordisk Ministerråd (, 2009) hevder på sin side at tendensen i nordisk og europeisk lærerutdanning går i retning av større grad av forskningsbasering.

5.2.4 Pedagogikkfaget

Pedagogikkfaget gjennomgår større forandringer innen i grunnskolelærerreformen. Nyutdannede allmennlæreres vurdering av hvorvidt pedagogikken/fagdidaktikken i studiet har vært nyttig for arbeidet som lærer, er ikke særlig god (Arnesen & Aamodt, 2010). Vi har stilt studentene og lærerutdannerne noen spørsmål knyttet til deres opplevelse av dagens pedagogikkfag. Se Figur 8.



Figur 8 Oppfatninger om pedagogikkfaget (studenter og lærerutdannere)

Både studenter og lærerutdannere sier seg ganske enige i at pedagogikkfaget er nyttig (i snitt 4,9 og 4,8). Målgruppene er også ganske samstemte i at faget tar opp problemstillinger fra skolehverdagen. Når det gjelder påstanden om pedagogikkfaget integrerer teoriundervisningen og praksisopplæringen på en god måte, er begge målgruppene mindre enige (i snitt 3,8). Vi ser også at studentene opplever i større grad at faget i hovedsak omhandler pedagogisk teori og at det i mindre grad omfatter praktiske øvingsoppgaver sammenlignet med lærerutdannerne.

Lærerutdannere knyttet til PPU ser ut til å være noe mer positive til pedagogikkdelen av utdanningen sammenlignet med de som arbeider med faglærer- og lektorutdanningen. De opplever i større grad at faget integrerer teori og praksis. Blant studentene er faglærerstudentene og allmennlærerstudentene noe mer positive til pedagogikkfaget, men de som er tredjeårs allmennlærerstudenter er mindre enig i at faget integrerer teoriundervisningen og praksisopplæringen på en god måte, sammenlignet med førsteårsstudentene. Lektorstudentene er minst positive til pedagogikkfaget generelt blant studentgruppene. Når vi sammenligner målgruppene på tvers av utdanningstyper, må vi også huske at de uttaler seg på grunnlag av ulike pedagogikkfag med ulike studieplaner, ulike rammer og så videre. Det varierer også når i løpet av studiet de har pedagogikk som fag.

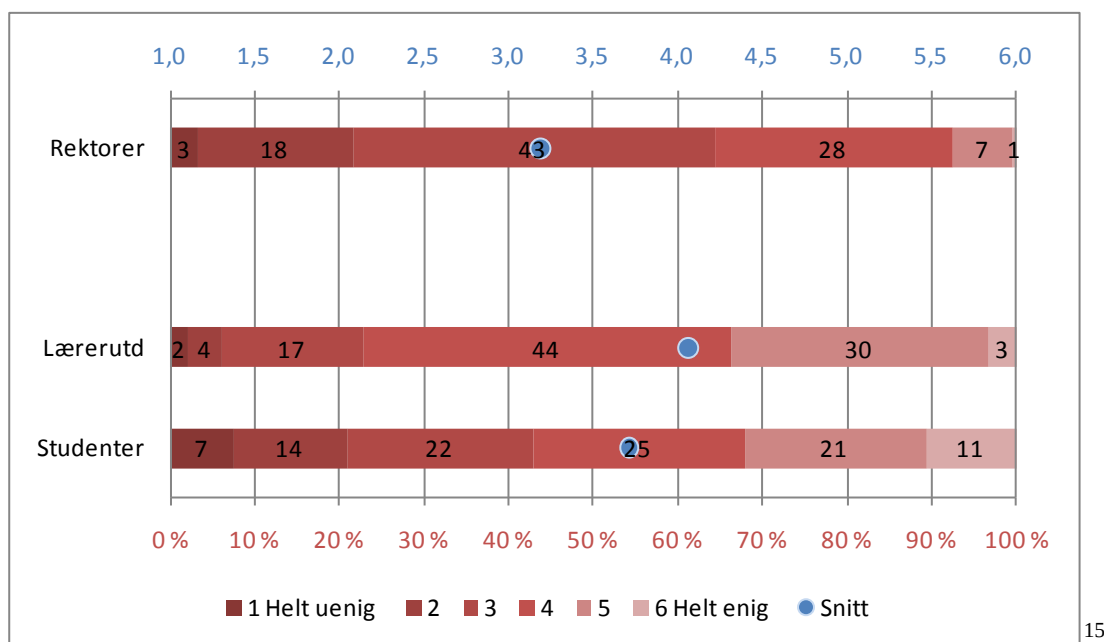
Lærerutdannere som hører hjemme i region Midt skiller seg ut ved å være noe mer uenige i påstandene knyttet til pedagogikkfagets nytte og integrering av teori og praksis. Lærerutdannerne fra region Sør-Vest er noe mer positive – men forskjellene er små. Også blant studentene er forskjellene langs utdanningsregion små.

5.2.5 Oppfatninger om lærerutdannerne

De fire målgruppene er bedt om å ta stilling til en del påstander som handler mer eller mindre direkte om lærerutdannerne som jobber ved lærerutdanningen. Også her varierer formuleringen i påstandene mellom målgruppene, avhengig av hvor mye egen erfaring er relevant for å svare; se vedlegg for detaljer.

I fokusgruppeintervjuene viste det seg at spesielt lærerutdannerne syntes det var viktig å være gode rollemodeller for studentene. En lærerutdanner har også kommentert i breddeundersøkelsen at: *”Alle lærerutdannere må kjenne skolen fra innsiden og fremstå som gode rollemodeller for fremtidige lærere, personer som er faglig dyktige som er engasjerte og som er i stand til å se den enkelte og vise empati. Mange opplever mangel på denne form for kompetanse i lærerutdanningen”*.

Den første påstanden vi skal se på her, dreier seg om i hvilken grad de som jobber med lærerstudiet er gode rollemodeller for studentene, se Figur 9. Påstanden er presentert for studentene, lærerutdannerne og rektorene.¹⁴



Figur 9 "De vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene"

Her er det stor grad av samsvar mellom studentenes svar¹⁶ og lærerutdannelses svar¹⁷, i underkant av 25 prosent oppgir å være enige. Det er imidlertid en langt større andel som er uenige i påstanden blant studentene (21 prosent) enn blant lærerutdannerne (6 prosent).

¹⁴ Øvingslærerne har ved en inkurie ikke fått presentert dette spørsmålet.

¹⁵ Det er brukt samme formulering hos alle tre målgruppene.

Andelen rektorer som er enige i at de vitenskapelige ansatte er gode rollemodeller for studentene er kun 8 prosent, og over 20 prosent av rektorene er faktisk uenige i påstanden¹⁸. Vi må imidlertid ta i betraktning at rektorer som målgruppe ikke er posisjonert like tett opp mot lærerutdanningen som studenter og lærerutdannere, og vi kan derfor legge til grunn at deres vurdering i større grad speiler en holdning og er basert i større grad på annenhånds informasjon eller synspunkter. Det må imidlertid betraktes som litt urovekkende at gjennomsnittskår blant rektorene ligger under 3,5, som er verdien som deler svarskalaen i en positiv og negativ del. Rektorenes svar ligger i den negative delen. Satt på spissen synes altså ikke gjennomsnittsrektoren at de vitenskapelige ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene. En rektor har kommentert: *”Synes ellers generelt at lærerutdannere synes å ha altfor liten kjennskap til de faktiske forhold i skolen i dag, og har tildels lite pedagogisk kompetanse selv (som rollemodeller i undervisning).”*

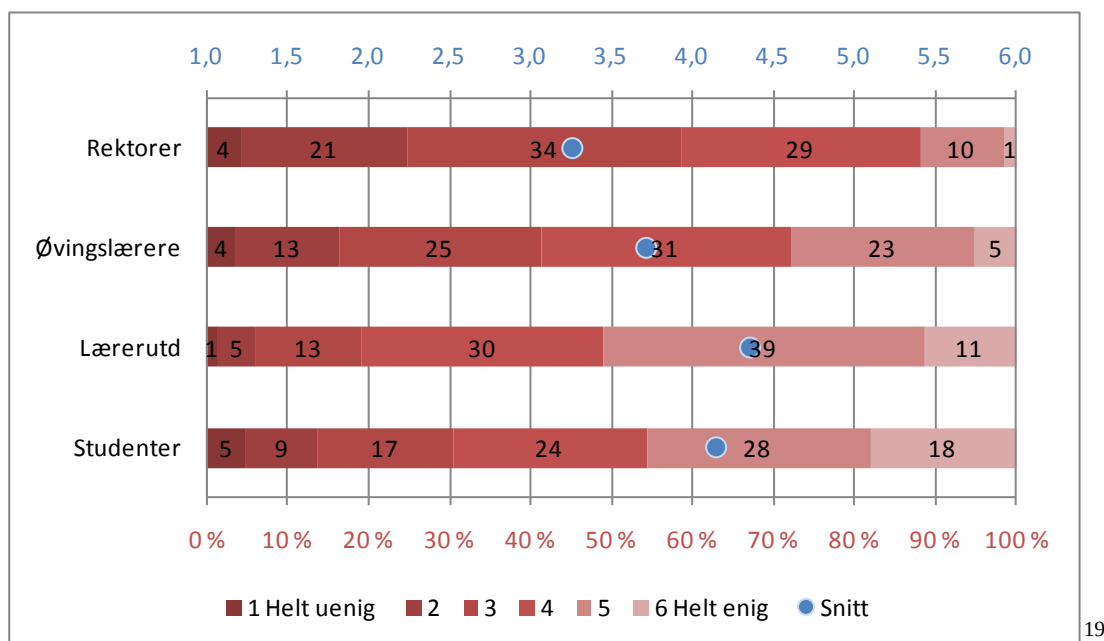
Dette går igjen også hos studentene. Flere bemerker i åpne spørsmål i undersøkelsen det de oppfatter som ironien i at flere lærerutdannere er så dårlige lærere selv, i form av å fremvise pedagogisk undervisningsmetoder og klasseledelse. En student peker på at *”Det er lite motiverende å ha utdannede lærere, som overhodet ikke er gode forbilder for studenter. Utdanningsinstitusjonene burde være mer bevisst på at de ansatte også er forbilder for kommende lærere, og da er det lite heldig med personer som det virker som er dritt lei jobben sin”*. Andre kommenterer at det er paradoksalt å bli undervist om kreativitet og alternative læringsarenaer når all deres undervisning foregår i klasserommet. For, som en lektorstudent sier, *”Det å være en god lærer er stor kunst... det går langt uten på det vitenskapen klarer å favne”*, og da må studentene også lære av hvordan lærerutdannerne utøver den kunsten, selv om det selvsagt er forskjell på å undervise barn og å undervise voksne.

Den neste påstanden om de vitenskapelig ansatte som målgruppene har tatt stilling til, er hvorvidt de har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere. Påstanden karakteriserer ikke lærerutdannerens samlede kompetanse, men dens relevans i forhold til å utdanne lærere. Dette kan blant annet dreie seg om forholdet mellom akademisk og praktisk orientering, om kompetanse i å skape gode læringsbetingelser for studentene, og så videre. Se Figur 10.

¹⁶ Det er signifikante forskjeller mellom studentene på de ulike lærerutdanningene. Studentene på faglærerstudiet er mest enige i påstanden (4,0), mens allmennlærerstudentene er minst enige (3,6). Studentene i region Midt er mest enige (4,0), mens studentene i region Oslofjord, Sør-Vest og Nord er minst enige (3,6).

¹⁷ Blant lærerutdannerne er det ingen signifikante forskjeller verken etter type lærerutdanning eller region.

¹⁸ Det er signifikante forskjeller mellom rektorer når vi bryter ned på region. Rektorene i region Oslofjord er minst enige (2,9), mens rektorene i region Midt er mest enige (3,4).



19

Figur 10 "De vitenskapelig ansatte ved studiet har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere"

Andelen som er enig i denne påstanden er størst blant lærerutdannerne²⁰, over 50 prosent. Dette er kanskje ikke så overraskende, men vi ser at også at nesten halvparten av studentene er enige i påstanden. Det er signifikante forskjeller mellom studenter på ulike lærerutdanninger. Faglærerstudentene mest enige i påstanden (gjennomsnitt på 4,4), mens studenter på allmennlærerutdanningen er minst enige (gjennomsnitt på 4,0). Andelen er mindre blant øvingslærerne,²¹ og blant rektorene er det faktisk ikke mer enn 12 prosent som er enige. Det er faktisk en større andel blant rektorene²² som er uenig i påstanden, nærmere 25 prosent.

Disse dataene viser at studenter og lærerutdannere har noe nær samme oppfatning av de vitenskapelig ansatte på studiet i positiv retning (gjennomsnittet antyder også det). Rektorer og øvingslærere synes å ha en noe mindre positiv oppfatning av relevansen til de vitenskapelig ansattes kompetanse. Øvingslærere og særlig rektorer befinner seg samtidig lenger unna det som foregår ved utdanningsinstitusjonen og vil i større grad måtte basere sine svar på andres erfaringer og fortellinger. For noen er det antakelig også basert på hva de ser og erfarer gjennom kontakt med lærerstudentene i praksisopplæringen.

Dette kan også belyses gjennom en vurdering av lærerutdannelsens kjennskap til skolehverdagen. "Alt for mange høgskolelærere har aldri jobbet ute i skolen... dette burde bli obligatorisk... la de se

¹⁹ Formulering for studenter: De vitenskapelig ansatte ved studiet mitt har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere. Formulering for lærerutdannere: De vitenskapelig ansatte ved min lærerutdanningsinstitusjon har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere. Formulering for øvingslærere: De vitenskapelig ansatte ved universitet/høgskolen har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere. Formulering for rektorer: De vitenskapelig ansatte ved studiet har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere.

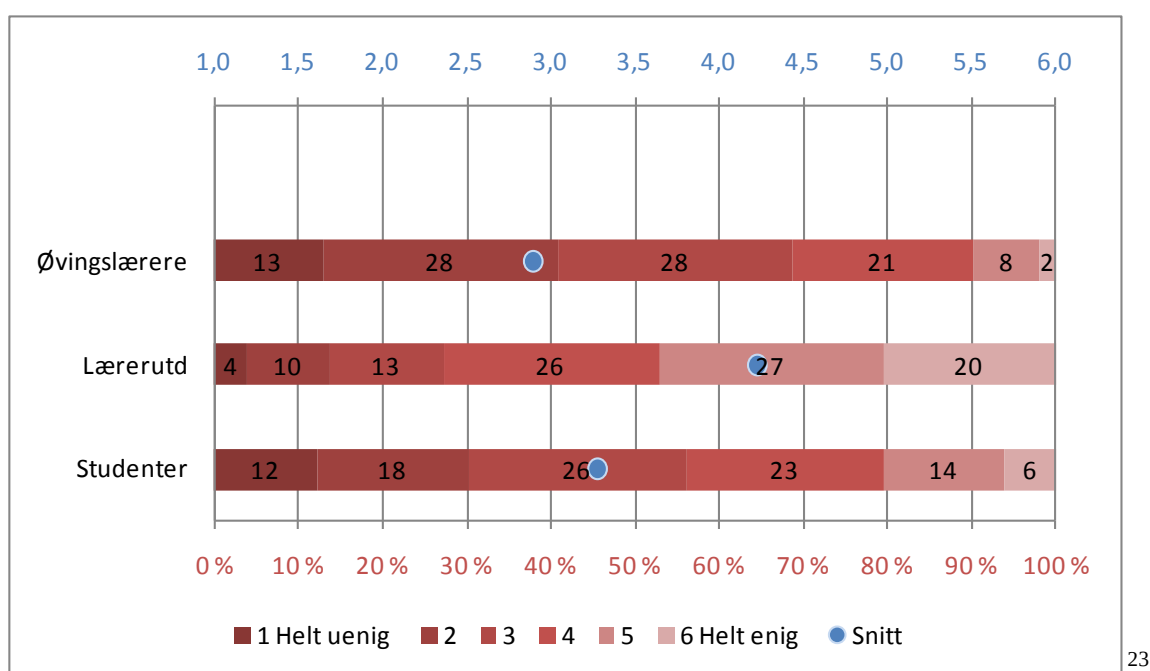
²⁰ Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannerne verken brutt ned på type lærerutdanning eller region.

²¹ Det er signifikante forskjeller mellom øvingslærere tilknyttet de ulike typer lærerutdanninger. Øvingslærere på Lektorutdanningen er mest enig i påstanden (4,0), mens øvingslærerne tilknyttet allmennlærerstudiet er minst enige (3,6). Det er ikke signifikante forskjeller mellom øvingslærere i de ulike regionene.

²² Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorer i ulike regioner.

hvordan hverdagen/virkeligheten er. Slik at de kan relatere noe av den teorien de kan, til den praktiske virkeligheten vi skal ut i,” sier en student. Det vektlegges også at lærere som har oppdaterte praksiserfaringer evner på en bedre måte å gi gode didaktiske eksempler og metoder som kan brukes i praksisperiodene og senere lærerpraksis. Også øvingslærere og rektorer kommenterer i fokusgruppeintervjuene at lærerutdannerne burde kjenne nærmere til hverdagen i skolen.

Vi har bedt studentene ta stilling til hvorvidt de vitenskapelig ansatte på universitet/høgskole har oppdatert erfaring fra praksisfeltet, og bedt lærerutdannerne ta stilling til hvorvidt de selv har slik oppdatert erfaring. Svarfordelingene vises i Figur 11.



Figur 11 "De vitenskapelig ansatte har oppdatert erfaring fra praksisfeltet"

Det er stor forskjell mellom studentenes og lærerutdannelses oppfatninger av dette. 20 prosent av studentene²⁴ er enige, mot 47 prosent av lærerutdannerne²⁵. Øvingslærerne²⁶ skårer enda lavere på dette spørsmålet. Spørsmålet dreier seg ikke om hvorvidt lærerutdannerne har hatt lærerpraksis en gang i tiden, men om erfaringen er oppdatert. Tre av fire lærerutdannere har jobbet i skolen og nær to av tre har lærerutdanning (se Tabell 10). Det kan imidlertid være en stund siden; lærerutdannerne har i gjennomsnitt vært lærerutdannere i 15 år. Vi kan anta at studentenes vurdering i stor grad bygger på en sammenligning mellom lærerutdannelses og øvingslærernes tilnærming til undervisningen, og anvendbarheten i praksisopplæringen av det som studentene har lært i undervisningen.

²³ Formulering studenter: De vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene. Øvingslærere: De vitenskapelig ansatte på universitetet/høgskolen har oppdatert erfaring fra skolehverdagen. Formulering lærerutdannere: Jeg har oppdatert erfaring fra skolehverdagen.

²⁴ Det er signifikante forskjeller mellom studenter på ulike typer lærerutdanninger og etter region. Studenter på faglærerutdanningen er mest enige i påstanden (3,7), mens studenter på allmennlærerstudiet er minst enige (3,0). Studentene i region Midt er mest enige (3,7), mens studentene i region Vest og Nord er minst enige (3,1).

²⁵ Det er ikke signifikante forskjeller blant lærerutdannerne verken etter type lærerutdanning eller region.

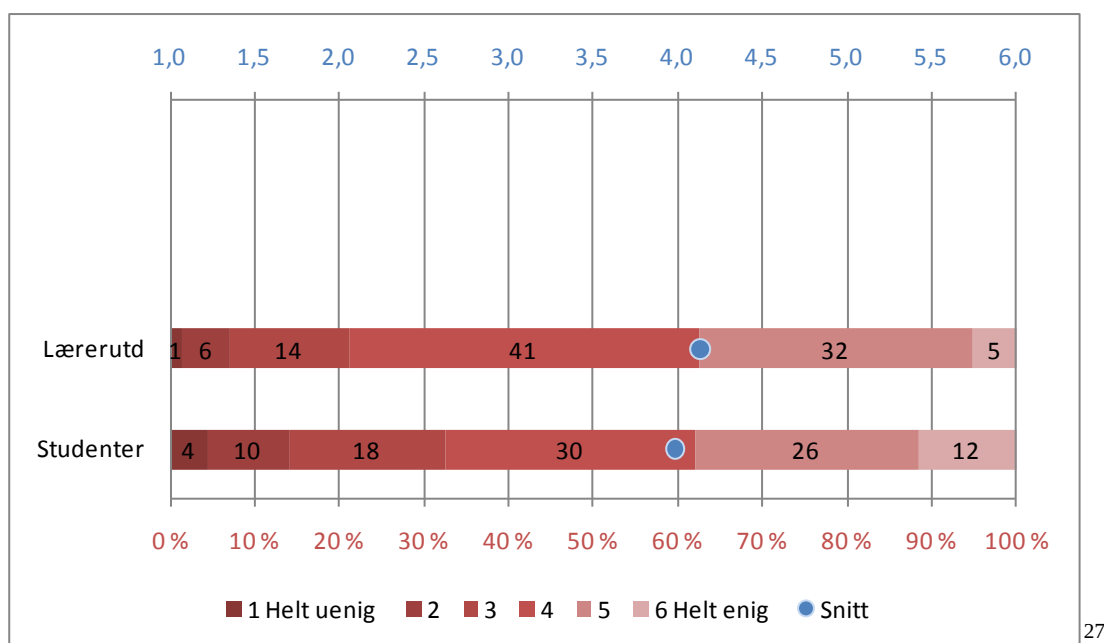
²⁶ Det er signifikante forskjeller mellom øvingslærere etter type lærerutdanning de er tilknyttet. Øvingslærere ved allmennlærerutdanningen er minst enige (2,7), mens øvingslærere ved lektorutdanningen er mest enige (3,4).

Vi har også spurt hvor fornøyd studentene er med de vitenskapelig ansattes tilgjengelighet, faglige kompetanse, pedagogiske kompetanse og grad av kjennskap til praksisfeltet. Alle studentgrupper skårer lærerutdannerne høyst på faglig kompetanse (med et snitt på 4,6) og lavest på grad av kjennskap til praksisfeltet (snitt 3,8). Tredjeårs allmennstudenter er mest kritiske på dette punktet. Lærerutdannerne skårer også lavt på pedagogisk kompetanse (i snitt 3,9). Dette stemmer også overens med våre kvalitative intervjudata, som kommentert tidligere.

Et avsluttende sitat fra en lærerutdanner knyttet til lærerutdannernes kompetanse sier oss noe om viktigheten av deres rolle: *”Det å få tak i gode folk innenfor høyere utdanning blir krevende, det få tak i lærerutdannere som har høy fagkompetanse og høy didaktisk kompetanse. De kan ikke være elendig på undervisning. Det blir det dårlige forbilder av. De må ha høy forskningskompetanse for å kunne FoU/forskningsbasert lærerutdannelse og de må ha høy praksiskompetanse. Det er vanskelig å finne et menneske som har alle 4 kompetansene, dermed så må du sette sammen folk som til sammen har de 4 kompetansene. Grupper som har komplementær kompetanse. Det er en veldig viktig forutsetning, for uansett hvordan det er så er det menneskene som avgjør om det blir suksess eller ikke. Dermed så blir lærerutdannerne helt avgjørende.”*

5.2.6 Fornøydhet med undervisningen ved høyskolen/universitetet

Den siste påstanden vi presenterer i denne delen er hvordan studentene og lærerutdannerne vurderer undervisningen ved studiet alt i alt; se Figur 12.



Figur 12 "Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningen ved studiet mitt"

Andelen som er enig ligger omtrent likt på 38 prosent for begge gruppene. Det er noen flere studenter enn lærerutdannere som er uenige (henholdsvis 14 og 7 prosent). Gjennomsnittet ligger på ca 4,0.

²⁷ Formulering lærerutdannere: Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningen ved min lærerutdanningsinstitusjon. Formulering studenter: Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningen ved studiet mitt

Det er signifikante forskjeller mellom gjennomsnittene til studentene ved de ulike lærerutdanninger. Studenter ved faglærerutdanningen er mest enige i påstanden (4,3), mens studenter ved allmennlærerutdanningen og PPU er minst enige (3,9). En gjennomgående kommentar fra studentene som har respondert på skjema er at noen forelesere er gode mens andre er dårlige; noe som resulterer i at man havner midt på. Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannerne ved de ulike lærerutdanningene.

Det er vanskelig å slå fast om disse vurderingene faktisk er dårlige eller gode. Kandidatundersøkelsen for 2009 viser at til sammenligning med andre høyere grads kandidater er allmennlærere mye mindre tilfredse med studiets faglige innhold og med undervisningskvaliteten når de ser tilbake på sin utdanning (Arnesen & Aamodt, 2010).

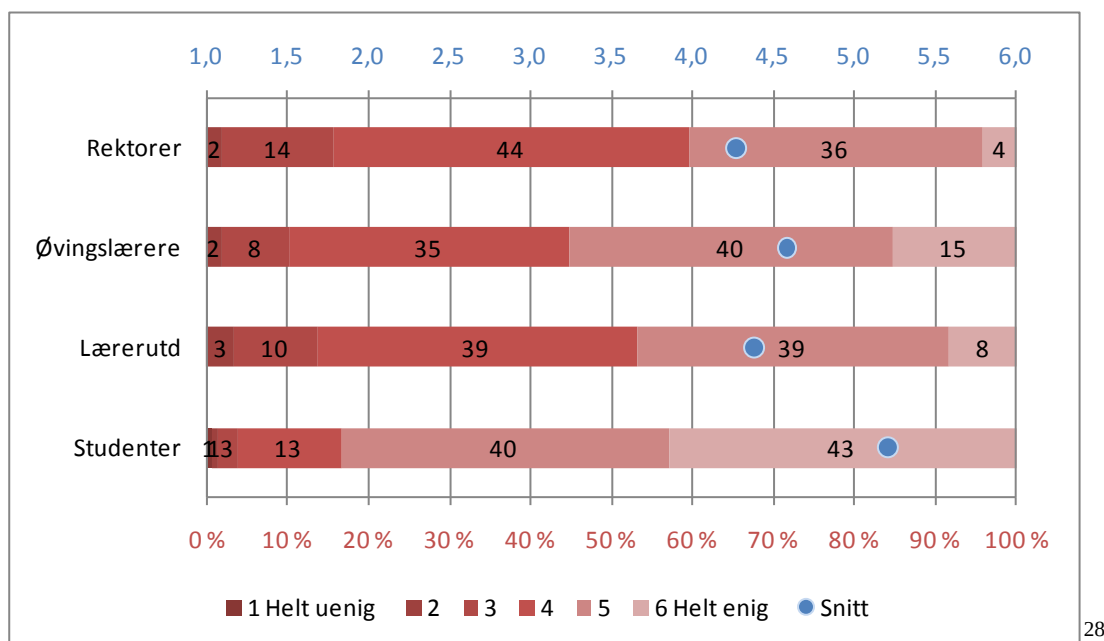
5.3 Målgruppenes oppfatning av kvaliteten på praksisopplæringen

I fokusgruppeintervjuene var alle målgruppene opptatt av å formidle at praksisopplæringen er en svært viktig del av lærerutdanningen. Det er her studentene får anledning til å bruke det de har lært og til å få en selvopplevd erfaring med hva som venter etter at de er ferdige med utdanningen. Her kan de også få nye erfaringer som gir dem en ny kontekst for å forholde seg til det de lærer i undervisningen. Hvordan praksisen legges opp, vil variere mellom institusjoner og etter øvingsskoler, og å få til et godt opplegg som passer både den enkelte students kunnskaper og nivå samt øvingsskolens behov og ressurser kan være en utfordring som løses forskjellig. Dette inntrykket ble forsterket gjennom fokusgruppeintervjuene, hvor det kom frem at opplevelse og gjennomføring varierer svært både mellom målgruppene og mellom de ulike lærerutdanningene.

Vi har med det som utgangspunkt bedt målgruppene ta stilling til noen påstander knyttet til mestring og organisering av praksisopplæringen, oppfatning av øvingslærerne som rollemodeller, og om målgruppene alt i alt er fornøyde med praksisopplæringen. I tillegg vil vi i kapittel 5.4 se nærmere på noen påstander knyttet til sammenhengen mellom undervisningen ved lærestedet og praksisopplæringen.

5.3.1 Studentenes mestring av oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen

Vi har bedt målgruppene ta stilling til en påstand om at studentene mestrer oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen. For studentene selv var formuleringen ”jeg mestrer”. Svarfordelingene er vist i Figur 13.



28

Figur 13 "Studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen"

Vi ser at det varierer mellom målgruppene i hvor stor grad de er enige i påstanden. Langt de fleste studentene²⁹ er enig i påstanden (nesten 85 prosent), mens andelen er langt lavere i de andre målgruppene, mellom 40 og 55 prosent. Andelen enige er lavest i rektorgruppen³⁰, mens den er høyere blant øvingslærerne³¹ enn blant lærerutdannerne³².

Øvingslærerne opplever altså i større grad enn både rektorene og lærerutdannerne at studentene mestrer sine tildelte oppgaver i praksisopplæringen, og det vil være rimelig å anta at øvingslærerne har god oversikt over studentenes aktiviteter i denne sammenhengen og er godt i stand til å bedømme dette. Når studentene svarer så veldig mye mer positivt enn de øvrige gruppene, kan det enten være at de har et overdrevent godt selvbilde, at de ikke får realistisk tilbakemelding, at de skiller seg positivt ut fra de studentene som de øvrige gruppene har erfaring med, eller andre forhold. Vi har ikke datagrunnlag til å avgjøre dette empirisk.

5.3.2 Formulering av klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen

I fokusgruppene ble det også tematisert i hvilken grad studentene visste hva de skulle gjennom i praksisopplæringen, altså om målene var tydelig kommunisert til studenten både fra lærerutdannerne, øvingslærer og øvingsskole. Noen studenter uttrykte at de opplevde å bli mye overlatt til seg selv eller få en passiv rolle hvor de observerte mer enn deltok når de var i praksis. Vi har spurt målgruppene om dette, og svarfordelingene er vist i Figur 14.

²⁸ Formulering studenter: Jeg mestrer de oppgavene jeg skal utføre i praksisopplæringen.

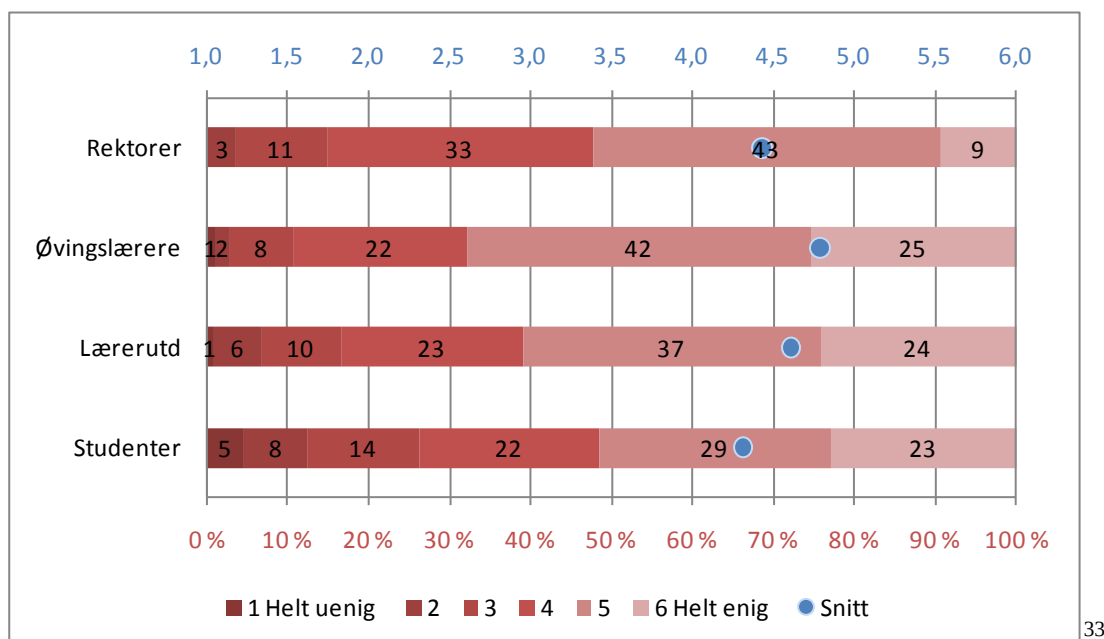
Formulering lærerutdannerne, øvingslærere og rektorer: Studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen.

²⁹ Det er signifikante forskjeller mellom studenter i ulike typer lærerutdanninger, men ikke etter region. Studenter ved allmennlærerutdanningen er mest enige i påstanden (5,3), mens studenter ved lektorutdanningen er minst enige (5,0).

³⁰ Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorer i ulike regioner.

³¹ Det er ikke signifikante forskjeller mellom øvingslærere verken etter type lærerutdanning eller region.

³² Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannerne verken etter type lærerutdanning eller region.



33

Figur 14 "Det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen"

Over halvparten av studentene og rektorene er enige i påstanden, mens vel 61 og 67 prosent av lærerutdannere og øvingslærere er enig. En stor andel er altså enige om at det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen.

En gjennomsnittsanalyse av denne påstanden brutt ned på type lærerutdanning studenten går på viser at det er signifikante forskjeller. Allmennlærerstudentene er mest enige (4,4), mens studenter på lektorutdanningen er minst enig i denne påstanden (4,0). Dette kan tyde på at målene oppfattes som minst tydeligst formulert av lektorstudenter. Det er også signifikante forskjeller etter region. Studenter i region Sør-Vest er mest enige (4,6), mens studenter i region Vest og Midt er minst enige.

En tilsvarende gjennomsnittsanalyse for lærerutdannere og øvingslærere viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom type lærerutdanning man underviser ved eller er tilknyttet³⁴. Til sammen kan dette tyde på at det kan være lokale forskjeller snarere enn systematiske forskjeller mellom lærerutdanningstypene når det gjelder praksisopplæringen.

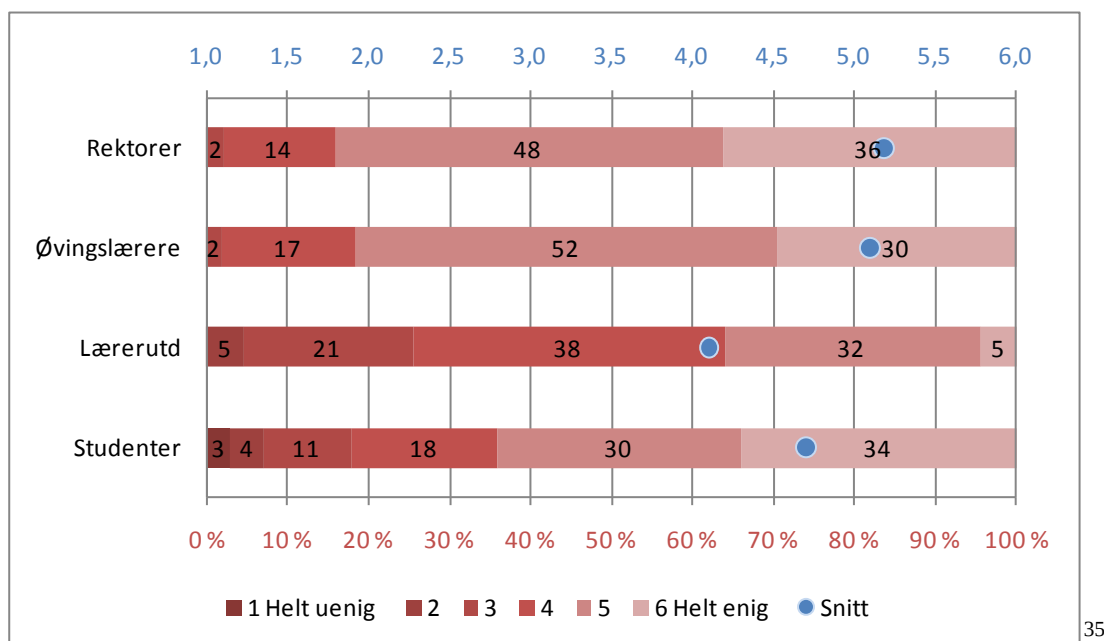
5.3.3 Oppfatninger om øvingslærerne

Vi har spurt studentene om hvor fornøyd de er med øvingslærernes tilgjengelighet, faglige kompetanse og pedagogiske kompetanse. På de tre spørsmålene er snittverdiene henholdsvis 5,0, 5,0 og 4,8. Om vi ser på dette i forhold til studentenes vurdering av lærerutdannerne på de samme variablene, ser vi at studentene er mer fornøyd med øvingslærernes kompetanse og tilgjengelighet. Vi skal imidlertid være forsiktig med å sette de to yrkesgruppene med såpass ulike forutsetninger og arbeidsoppgaver opp mot hverandre – men anser dette som interessant i forhold til studentenes opplevelse av lærerutdanningen som helhetlig og integrert, og spenningen mellom den teoretiske og praktiske undervisningen.

³³ Samme formulering til alle målgrupper.

³⁴ Det er ingen signifikante regionforskjeller verken hos lærerutdannere, rektorer eller øvingslærere.

Vi har videre bedt målgruppene om å vurdere hvorvidt øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene. I tillegg til den erfaring studentene har fra egen skolegang, representerer ofte øvingslærerne studentenes første møte med lærerrollen i praksis. Dette innebærer at øvingslærerne i stor grad påvirker lærerstudentenes egen lærerrolleutforming. Vi har tidligere presentert svarene på påstanden om de vitenskapelige ansatte er gode rollemodeller. Her er tilsvarende påstand om øvingslærerne, se Figur 15.



35

Figur 15 "Øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene"

Over 60 prosent av studentene er enige i at øvingslærerne er gode rollemodeller³⁶ (men 7 prosent er uenige). En svært stor andel øvingslærere³⁷ og rektorer³⁸ er enige i påstanden, over 80 prosent.

Blant lærerutdannere er andelen som er enige i påstanden kun 36 prosent³⁹. Skyldes dette for liten kunnskap/kjennskap til praksisopplæringen og øvingslærernes praksis, eller reflekterer dette substansielle vurderinger? Stortingsmeldingen om lærerutdanningen (St.meld.nr.11 (2008-2009)) la stor vekt på behovet for å oppgradere kompetansenivået hos øvingslærerne og opplæringspraksisen hos øvingsskolene. Lærerutdannerne kan altså tolkes å være mer i tråd med myndighetene på dette området. Vi har ikke øvingslærernes oppfatning av lærerutdannere som rollemodeller, men vi ser til dels det samme hos øvingslærere når de tar stilling til påstander omkring undervisningen og lærer-

³⁵ Formulering studenter: Øvingslærerne er gode rollemodeller for meg. Formulering lærerutdannere, øvingslærere og rektorer: Øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene.

³⁶ Det er signifikante forskjeller mellom studenter ved de ulike lærerutdanningene. Studenter ved allmennlærerutdanningen er mest enige (4,8), men lektorstudentene er minst enige (4,4). Det er ikke signifikante forskjeller mellom studenter i ulike regioner.

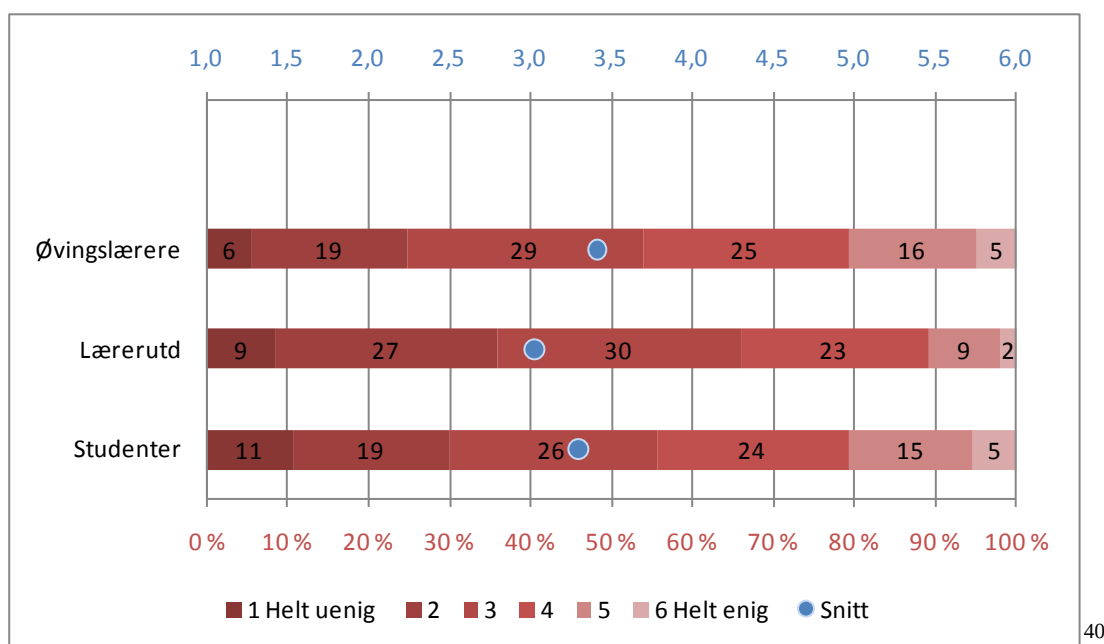
³⁷ Det er signifikante forskjeller mellom øvingslærere tilknyttet ulike lærerutdanninger og etter region. Øvingslærere tilknyttet allmennlærerstudiet er mest enig i påstanden (5,2), mens øvingslærerne som er tilknyttet PPU er minst enig (4,9). Videre er øvingslærerne i region Oslo Nord, Oslofjord og Sør-Vest mest enige i påstanden (5,2), mens øvingslærerne i region Vest er minst enige (5,0).

³⁸ Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorer i de forskjellige regionene.

³⁹ Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannere ved de ulike typer lærerutdanninger, heller ikke mellom regionene.

utdanneres kompetanse, selv om det der særlig er rektorene som fremstår med minst tiltro til lærerutdannerne. Hva disse relativt store forskjellene mellom enkelte målgrupper skyldes, kan vi ikke konkludere om, men det kan være at noe av forklaringen ligger i kjennskap til hva som faktisk foregår i det feltet en selv ikke befinner seg i. Dette kommer vi litt tilbake til i neste del, som handler om oppfatninger om samarbeid og sammenheng mellom praksis og teori.

En tettere integrasjon av praksisopplæringen og teoriutdanningen kan forutsette at øvingslærerne er godt oppdatert på undervisningsinnholdet ved lærerutdanningen. Vi har bedt øvingslærerne, studentene og lærerutdannerne om å vurdere hvorvidt øvingslærerne er à jour på dette feltet. Se Figur 16.



40

Figur 16 "Øvingslærerne har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved lærerutdanningen"

Det er en relativt liten andel som er enig i dette i alle de tre målgruppene. Blant lærerutdannerne⁴¹ er det bare 11 prosent, mens det er ca 20 prosent blant øvingslærerne⁴² og studentene⁴³. Det er langt flere som er uenig i påstanden. Vi har imidlertid ikke noen norm å sammenligne mot.

Vi refererer også her data om hvor attraktiv det er å være øvingslærer. Gjennomsnittet av lærerutdannerne og øvingslærernes oppfatning på dette punktet ligger på 3,5. Rektorene ligger høyere med et snitt på 4,2. Vi minner om at omtrent øvingslærerne selv skåret et snitt på 4,4 på spørsmålet om de ønsket å bli øvingslærere og et snitt på 3,3 på spørsmålet om det gav status på deres skole å være øvingslærer, se Tabell 17 på side 37.

⁴⁰ Formulering øvingslærere: Jeg har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved universitetet/høgskolen. Formulering studenter, lærerutdannere og rektorer: Øvingslærerne har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved universitetet/høgskolen.

⁴¹ Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannere verken etter type lærerutdanning eller region.

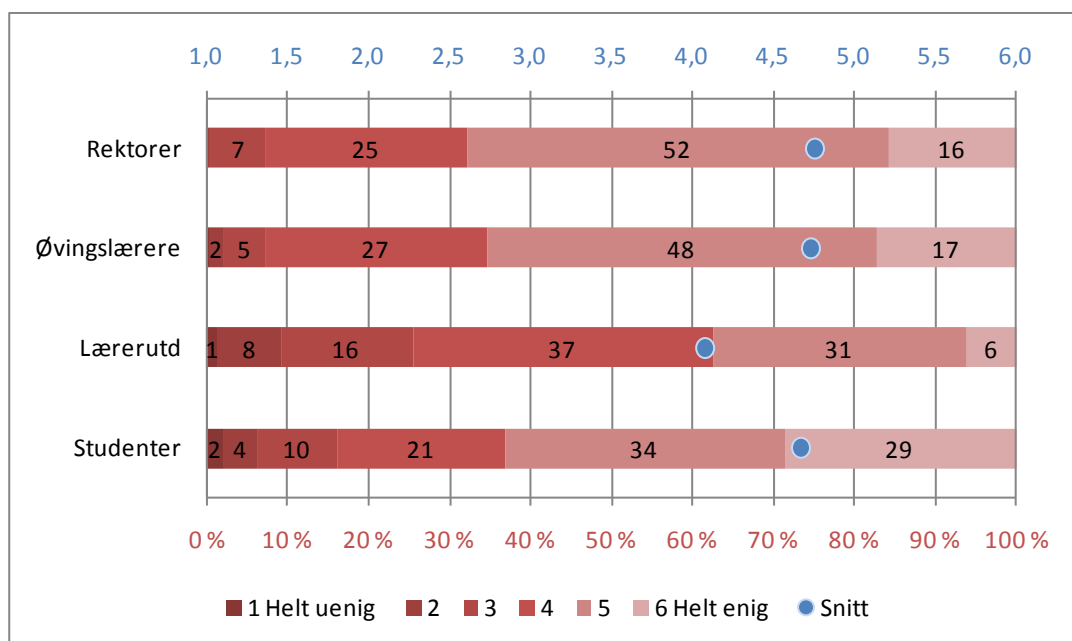
⁴² Det er ikke signifikante forskjeller mellom øvingslærere verken etter type lærerutdanning de er tilknyttet eller region.

⁴³ Det er signifikante forskjeller mellom studenter ved ulike typer lærerutdanning, men ikke mellom regionene. Studenter ved faglærerstudiet er mer enig i påstanden (3,5) enn studenter ved lektorutdanningen (3,1).

5.3.4 Fornøydhets med praksisopplæringen

En gjennomgående kommentar fra studentenes side, både fra fokusgruppeintervjuene og de åpne spørsmålene i skjemaet, er at de ønsker mer praksis, og spesielt lektorstudentene etterlyser praksis tidligere i løpet. *”På høyskolen får lærerstudentene tidlig kontakt med yrket de skal ut i og får oppfølging av en veileder. På universitetet tar det mange år før du kommer deg ut i skolen og får lite veiledning underveis. Føler at tidlig kontakt med skolen og veiledning fra studieveiledere eller øvingslærere er en viktig del av det å skape gode lærere”*. Andre kommenterer at det er lett å ”glemme” at man tar lærerutdanning når man ikke begynner med pedagogikk før i det tredje eller fjerde året.

Vi har spurt målgruppene om deres generelle oppfatning av organisering og gjennomføring av praksisopplæringen, av innholdet og av praksisopplæringen alt i alt. Det er noen, men små forskjeller mellom svarene på de tre spørsmålene, så vi illustrerer dem med det mest generelle av dem i Figur 17.



44

Figur 17 "Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen som tilbys ved studiet"

To av tre studenter, øvingslærere⁴⁵ og rektorer⁴⁶ er fornøyd med praksisopplæringen. Blant lærerutdannerne⁴⁷ er andelen nede på 37 prosent. Data fra de andre nevnte spørsmålene tyder på at lærerutdannerne er mer fornøyd med innholdet enn med organiseringen og gjennomføringen. Det er også moderate, men statistisk signifikante forskjeller mellom de forskjellige studentgruppene, hvor allmennlærerstudentene er mest fornøyd (4,8) og lektorstudentene minst (4,5). Dette rimer med lek-

⁴⁴ Formulering studenter: Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen ved studiet mitt. Formulering lærerutdannerne: Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen som tilbys ved studiet. Formulering øvingslærere og rektorer: Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen ved min institusjon.

⁴⁵ Det er signifikante forskjeller mellom hvilken lærerutdanning de er tilknyttet og hvilken region de jobber i. Øvingslærere ved lektorutdanningen er mest enige i påstanden (4,9), mens øvingslærere ved faglærerutdanningen er minst enige (4,6). Øvingslærerne i region Vest er minst enige i påstanden (4,7), mens øvingslærerne i region Sør-Vest og Nord er mest enige (4,9).

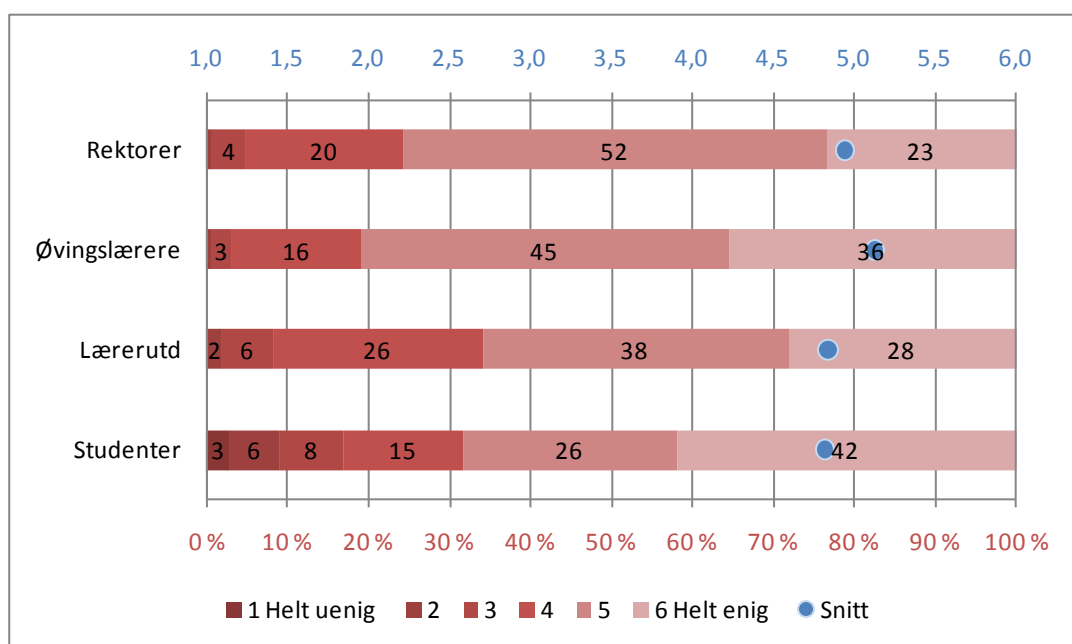
⁴⁶ Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorer etter region.

⁴⁷ Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannerne, verken etter type lærerutdanning eller etter region.

torstudentenes etterlysning etter å komme tidligere i gang med praksisopplæringen. Det er imidlertid som tidligere sagt store variasjoner mellom de enkelte studietilbudenes organisering av praksisopplæringen.

Et annet sentralt tema hos studentene har vært at kvaliteten på praksisperioden avhenger veldig av omstendigheter som: hvilken skole du kommer på, hvem du kommer på gruppe sammen med, og hvem du får som øvingslærer. Det kan således være svært tilfeldig om praksisopplæringen blir god eller ikke – fordi det er så stor variasjon mellom øvingsskolene. En student hevder at: *”Det bør være mer samstemmighet mellom de ulike praksisstedene, og sterkere retningslinjer for praksislærerne”*. Styrket opplæring av øvingslærere i studentveiledning har også vært tematisert i fokusgruppeintervjuene.

Vi har også spurt målgruppene om studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen. (Studentene er spurt om de selv blir det.) Svarfordelingene fremgår av Figur 18.



48

Figur 18 "Studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen"

Mellom 70 og 80 prosent istemmer denne påstanden; øvingslærerne⁴⁹ mest og lærerutdannerne⁵⁰ minst når vi ser på andelen som er enige. Gjennomsnittsanalysene antyder at forskjellene mellom gruppene er små. Brutt ned på type lærerutdanning finner vi blant studentene at det er signifikante forskjeller. Allmennlærerstudentene⁵¹ er mest enig i påstanden (5,1). Det er ingen signifikante forskjeller etter region blant studentene.

⁴⁸ Formulering studenter: Jeg blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen. Formulering lærerutdannere, øvingslærere og rektorer: Studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen.

⁴⁹ Øvingslærere tilknyttet allmennlærerstudiet og lektorstudiet er signifikant mer enig i denne påstanden enn øvingslærere ved de andre lærerutdanningene. Det er ingen signifikante forskjeller knyttet til region.

⁵⁰ Det er ingen signifikante forskjeller mellom lærerutdannere tilknyttet ulike typer lærerutdanning eller etter region.

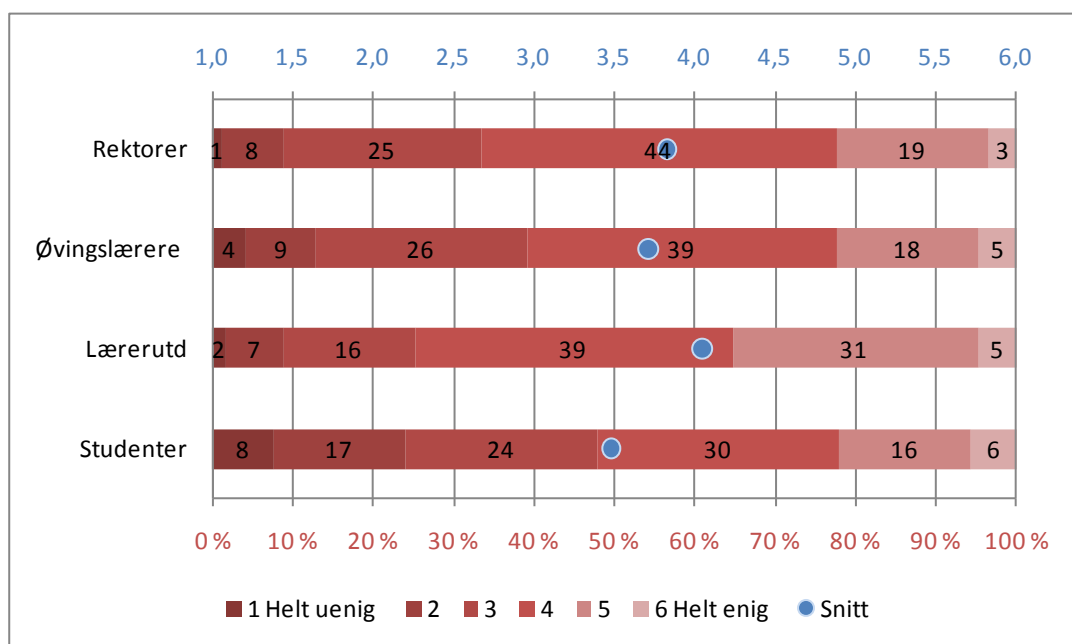
⁵¹ Forskjellen er relativt stor mellom første- og tredjeårsstudenter med hhv snitt på 5,3 og 4,8. Førsteårsstudenter er langt mer enig i denne påstanden enn noen av de andre studentgruppene.

Tidligere forskning på nyutdannede allmennlærere viser også at de fleste mener at praksisopplæringen i stor grad har vært nyttig for arbeidet (Arnesen & Aamodt, 2010).

5.4 Målgruppenes oppfatning av sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen

Det fremgikk i fokusgruppene at sammenhengen mellom teori og praksis er et utfordrende aspekt ved lærerutdanningen. Dette kom svært tydelig til uttrykk blant studentene. En lektorstudent formulerte det slik: *"Gapet mellom undervisningen man senere skal gjøre og kursene man tar på universitetet er også skremmende store."* De andre målgruppene uttrykte både bekymringer og positive erfaringer knyttet til det å få teori og praksis til å utfylle hverandre best mulig i lærerutdanningen. Denne utfordringen ser vi også igjen i tidligere forskning og evalueringer av lærerutdanningen både nasjonalt og internasjonalt (NOKUT, 2006a; Rasmussen, 2006; Skagen, 2009).

I denne studien har vi bedt målgruppene ta stilling til flere påstander som handler om forholdet mellom praksis og teori/undervisningen. Den første handler om den innholdsmessige sammenhengen, se Figur 19. Det at kunnskapsinnholdet ikke står i forhold til oppgavene i yrket er en kritikk som ofte har blitt rettet mot profesjonsutdanningene generelt (Heggen & Damsgaard, 2010; NOKUT, 2006a).



Figur 19 "Det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen"

Hvilken oppfatning har målgruppene om sammenhengen mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen? Andelen som er enige i at sammenhengen er god, varierer fra ca 36 prosent blant lærerutdannerne til 22 prosent i de andre målgruppene. Det er med andre ord en større andel av lærerutdannerne som er enig i at sammenhengen er god, mens andelen er lavest blant studentene. 25 prosent av studentene er uenige i påstanden, mens det varierer mellom 9 og 13 prosent i de andre målgruppene. Studentene opplever altså i mindre grad enn de andre målgruppene at sammenhengen mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen er god.

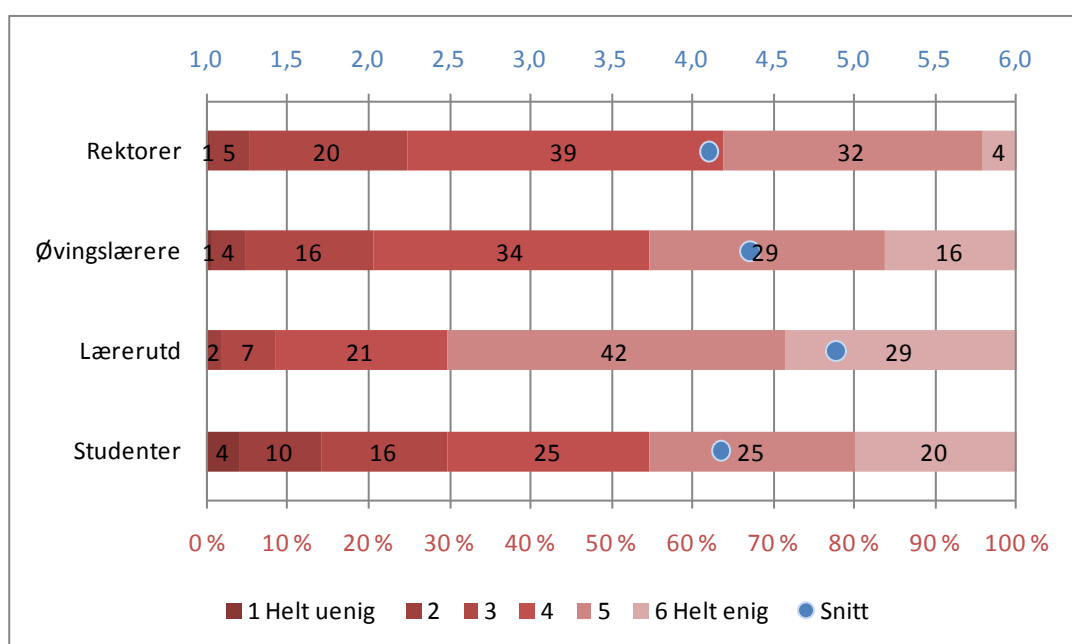
Når vi bryter ned studentsvarene på denne påstanden på studentkategori, ser vi at det er relativt store forskjeller mellom studentene. Studenter på faglærerutdanningen er langt mer enig i påstanden (snitt 4,0) enn studenter på lektorutdanningen (snitt 3,2). De to øvrige studentgruppene har en snitt-

verdi på rundt 3,5, altså midt på skalaen. En PPU-student kommenterer i skjemaet: *"Praksisen er der man lærer hvordan det egentlig er å arbeide som lærer. Studiet legger ikke opp til at man skal gå ut i denne praksisen forberedt og med kofferten full av verktøy. I stede legges det opp til at man skal få oppleve et sjokk, famle i blinde, finne opp kruttet på nytt. Dette virker helt rart. Skulle tro at det måtte være bedre og utruste lærerstudenten med et hav av verktøy slik at vedkommende kan velge og vrake i ideer og metoder for å finne ut av hva som virker og ikke virker for ham henne..."*. Det at lærerstudenter i større grad etterlyser teorier som er nyttige og har karakter av redskap, ser vi også igjen i tidligere forskning (Laursen, 2008; Smeby, 2010).

Det er også signifikante forskjeller mellom region, og det er studenter i region Midt som skiller seg fra de øvrige ved å være mest enig i påstanden med et snitt på 3,8, mens studenter i de øvrige regionene har et snitt på mellom 3,4 og 3,5.

Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannere ved ulike typer lærerutdanninger. Region gir signifikante forskjeller. Lærerutdannere i region Sør-Vest er mest enig i påstanden (4,5), mens lærerutdannere i Oslo Nord er minst enig (3,7). Blant øvingslærerne er det signifikante forskjeller etter hvilken lærerutdanning de er tilknyttet. Øvingslærere ved lektorutdanningen er mest enig i påstanden (4,1), mens de som er tilknyttet allmennlærerutdanningen er minst enig (3,6). Blant øvingslærerne er det også små, men signifikante forskjeller mellom regioner, i region Nord er de noe mer enig i påstanden (4,0) enn i region Vest og Sør-Vest (3,6). Blant rektorene er det ingen signifikante forskjeller mellom regionene.

En ting er om det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen, noe litt annet om studentene får bruk for det de har lært i praksisopplæringen. Hva målgruppene mener om dette er vist i Figur 20.



52

Figur 20 "I praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen"

⁵² Formulering for studenter: I praksisopplæringen får jeg bruk for det jeg har lært i undervisningen. Formulering for lærerutdannere, øvingslærere og rektorer: I praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen.

Igjen ser vi at lærerutdannerne er mest enige, så mange som 70 prosent er enige. Blant studentene og øvingslærerne oppgir omtrent 45 prosent at de er enige, mens det ikke er mer enn 36 prosent av rektorene som er enige. Vi ser også at det i studentgruppen er en viss andel som er uenige (14 prosent), i motsetning til de andre gruppene, hvor denne andelen er under 5 prosent. Disse forskjellene gjenspeiles også i gjennomsnittsskår til målgruppene. Lærerutdannerne har det høyeste gjennomsnittet, mens rektorer og studenter har det laveste.

Når vi bryter ned studentgruppen på type lærerutdanning⁵³ ser vi signifikante og til dels store forskjeller. Mens faglærerstudentene er mest enige (4,7), er lektorstudentene minst enige (3,9). Forskjellene er også signifikante etter region. Studentene i region Midt er mest enig (4,5), mens studentene i region Sør-Vest og Vest er minst enige (4,0).

Det er ikke signifikante forskjeller blant lærerutdannerne, verken etter type lærerutdanning eller region. Blant øvingslærerne er det små, men signifikante forskjeller. Øvingslærere tilknyttet lektorutdanningen er mest enige (4,7), mens de som er tilknyttet allmennlærerutdanningen er minst enige (4,3). Det er også signifikante forskjeller etter region, mest enig er de som tilhører region Midt (4,6), men øvingslærere i region Sør-Vest og Vest er minst enige (4,2). Det er ingen forskjeller blant rektorene.

Lærerutdannerne skiller seg enda mer fra de øvrige gruppene i vurderingen av dette spørsmålet enn det forrige. Når lærerutdannerne er den målgruppen som mener at undervisningen er mest nyttig for praksisopplæringen, kan det delvis forklares ved at lærerutdannerne er den målgruppen som er ansvarlig for det studentene lærer i undervisningen, mens de i mindre grad er til stede der denne kunnskapen omsettes i praksis. Det er imidlertid øvingslærerne, studentene og rektorer ved øvingsskolene – og de viser seg i undersøkelsen å være noe lunkne til i hvilken grad studentene får bruk for det de lærer i undervisningen. Dette trer også tydelig frem i de kvalitative data.

Flere rektorer etterlyser en større grad av relevans i forhold til det daglige livet på skolen. *”Det er etter min mening alt for mye pedagogisk teori som er lite relevant og alt for lite gjennomgang av de rent praktiske problemer man møter i skolen - studentene er rett og slett for lite fokusert på at de har en utfordring som krever noe langt mer enn pedagogisk teori, men derimot en pedagogisk verktøykasse de er godt kjent med”*. Dette stemmer godt overens med studentstemmene i de kvalitative data.

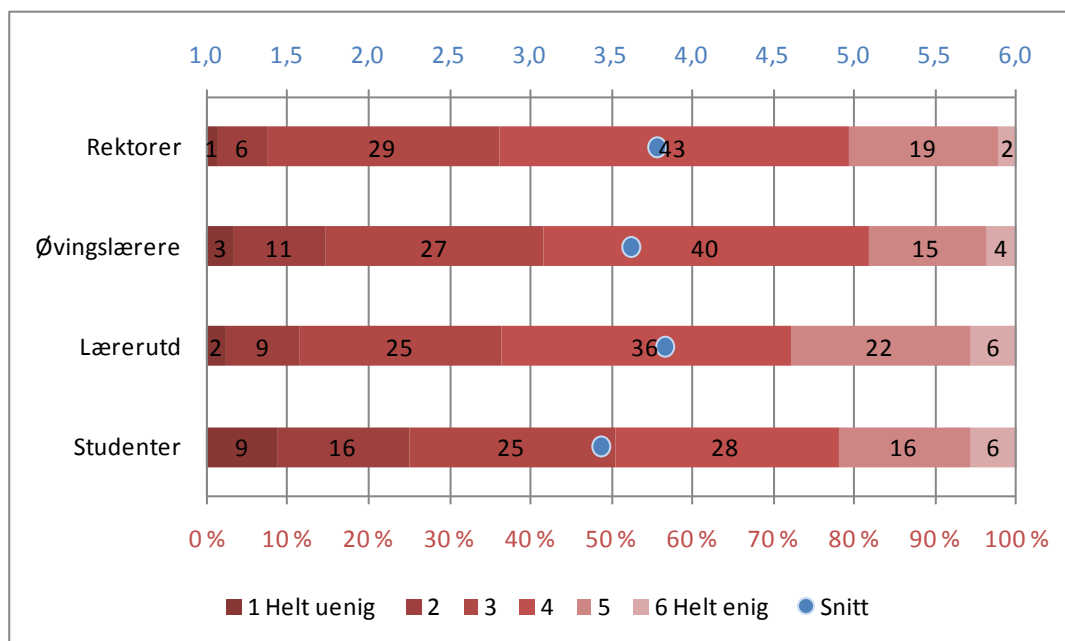
Både rektorer og studenter ønsker i større grad relevant undervisning knyttet til ”lærer-håndverket” – å kunne lage et godt undervisningsopplegg, motivere, konkretisere, tilpasse til den enkelte, håndtere atferdsvansker, hvordan lede en klasse, hvordan holde elev-/foreldresamtaler, konflikthåndtering og så videre. En student ... *”synes det er for lite fokus på å lære håndverket og for mye fokus på refleksjoner rundt svulstige begreper og utdaterte tenkere”*. Også øvingslærere opplever at det er vanskelig for studentene å se hvordan de skal bruke pedagogisk teori.

Når det gjelder samarbeid mellom universitetet/høgskolen og øvingsskolene uttaler en rektor at *”en må styrke samarbeidet mellom klasserommet og teoriundervisningen på høyskolen slik at lærerstudentene ikke blir drivhusplanter som ikke mestrer miljøet ute”*. En student uttaler at: *”...det virker som der ikke blir gitt noen opplæring i undervisningsmetoder. Høgskolen sier at det lærer vi i prak-*

⁵³ Når vi splitter allmennlærerstudentene i første- og tredjeårsstudenter er det små forskjeller mellom disse for denne påstanden.

sis, og øvingsskolen sier at det lærer vi på høgsolen. Dermed ender vi opp med å finne på alt sjølv...”.

Hvor integrert og helhetlig er lærerutdanningen? Helt konkret kan det for eksempel handle om strukturen på studiet, hva kommer når? Her ber vi målgruppene ta stilling til om rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisperiodene er godt tilpasset hverandre. Svarfordelingene er vist i Figur 21.



Figur 21 "Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisperiodene er godt tilpasset hverandre"

Gjennomsnittene ligger ned mot 3,5 for alle målgruppene, noe som tyder på at dette er en påstand det er vanskelig å si seg enig i, for alle målgruppene. Andelen som er enige i påstanden er like store (vel 20 prosent) hos studenter, øvingslærere⁵⁴ og rektorer⁵⁵, mens den er noe høyere blant lærerutdannerne⁵⁶ (28 prosent). Samtidig ser vi at andelen uenige er størst i studentgruppen. Dette speiler kanskje at det er studentene som i størst grad merker på kroppen hvor god tilpasningen er, og her er det tydeligvis stor forskjell i hvordan det oppleves. Andelen uenige er 25 prosent hos studentene, mens den ligger mellom 7 og 15 prosent i de andre gruppene.

Når vi bryter ned studentsvarene på type lærerutdanning finner vi signifikante forskjeller. Faglærerstudentene er i gjennomsnitt mest enige i påstanden (3,7, mens lektorstudentene og studentene på allmennlærerutdanningen⁵⁷ er minst enige (3,3). Det er også forskjeller etter region. Studenter i region Midt er mest enig (3,7), mens studentene i region Oslofjord, Sør-Vest og Vest er minst enig (3,3).

⁵⁴ Det er signifikante forskjeller mellom øvingslærere tilknyttet ulike typer lærerutdanninger og region. Øvingslærere ved lektorutdanningen er mest enig i påstanden (4,2), og øvingslærerne i region Nord og Midt er mest enig (3,8), mens øvingslærere i region Vest er minst enig (3,5).

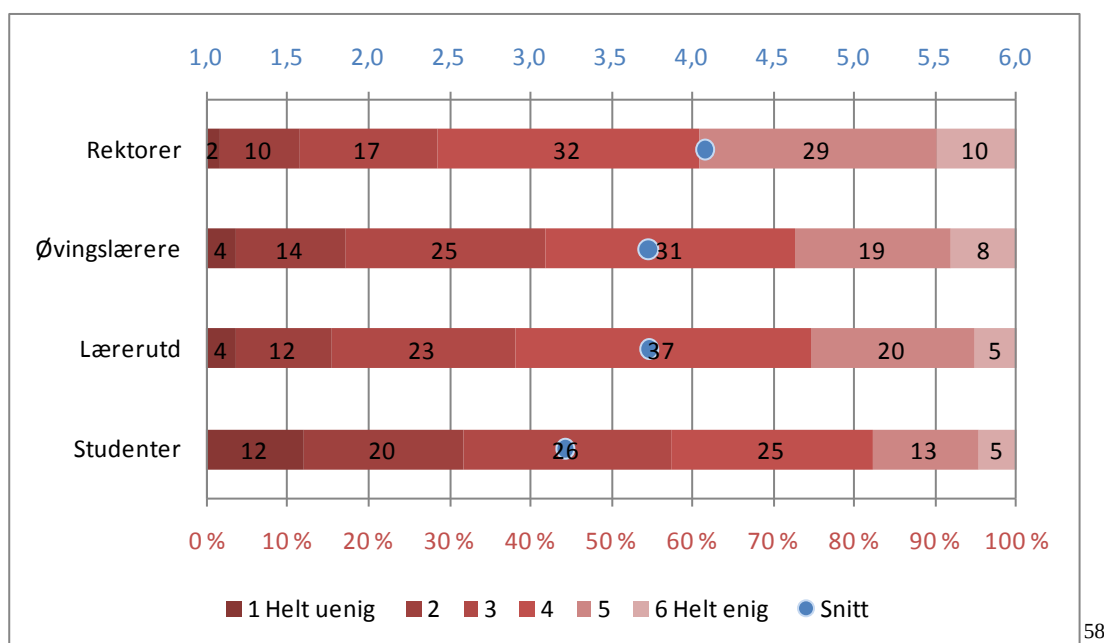
⁵⁵ Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorene etter region.

⁵⁶ Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannere etter type lærerutdanning eller region.

⁵⁷ Når vi splitter disse i første og tredjeårsstudenter finner vi at førsteårsstudentene er mer enig (3,6) enn tredjeårsstudentene (3,1).

Studentene ved faglærerutdanningene er mest enig i påstanden (snitt 3,7), mens lektorstudenter og allmennlærerstudenter er minst enige (snitt 3,3). PPU-studentene ligger midt mellom med et snitt på 3,5. En student kommenterer i skjemaet at *”Forholdet mellom teori - praksis oppleves som sprikende. Lite forutgående teori om praksisen i form av øvelse og eksempler, og lite bearbeidelse av erfaringer under praksis...”*

Hvordan oppfatter målgruppene det faglige samarbeidet mellom aktørene i lærerutdanningen? Figur 22 viser målgruppenes vurdering av det faglige samarbeidet.



58

Figur 22 "Universitetet/høgskolen og øvingsskolene har et godt faglig samarbeid"

Generelt er inntrykket at det ikke er en utbredt oppfatning at samarbeidet er godt. Det er størst andel rektorer⁵⁹ som er enige, nesten 40 prosent. Blant øvingslærerne er andelen 27, blant lærerutdannere⁶⁰ 25 og den er lavest blant studentene, bare 18 prosent har inntrykk av at det faglige samarbeidet mellom universitet/høgskole og øvingsskole er godt. Når vi bryter ned studentgruppen på type lærerutdanning ser vi at faglærerstudentene er meste enige (3,5), mens allmennlærerstudentene er minst enige i denne påstanden⁶¹. Videre finner vi at studentene i region Midt er mest enige i påstanden (3,5), mens studentene i region Vest og Oslo Nord er minst enige (3,1).

⁵⁸ Formulering for studenter: Mitt inntrykk er at universitetet/høgskolen og øvingsskolene har et godt faglig samarbeid. Formulering for lærerutdannere: Vi har et godt faglig samarbeid med øvingsskolene. Formulering for øvingslærere: Vi har et godt faglig samarbeid med universitetet/høgskolen. Formulering for rektorer ved øvingsskoler: Vi har et godt faglig samarbeid med universitetet/høgskolen.

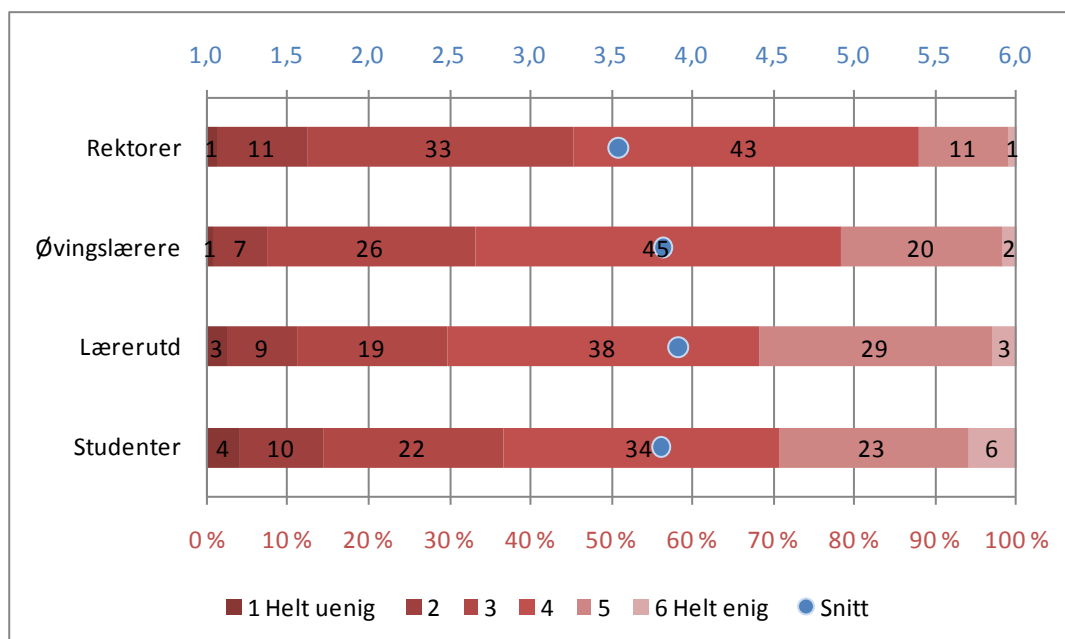
⁵⁹ Det er ikke signifikante forskjeller mellom rektorer etter region.

⁶⁰ Det er ikke signifikante forskjeller mellom lærerutdannere ved de ulike typer lærerutdanning. Det er små, men signifikante forskjeller mellom regionene. I region Sør-Vest er lærerutdannerne mest enig i denne påstanden (4,0), mens de er minst enige i region Oslo Nord (3,5).

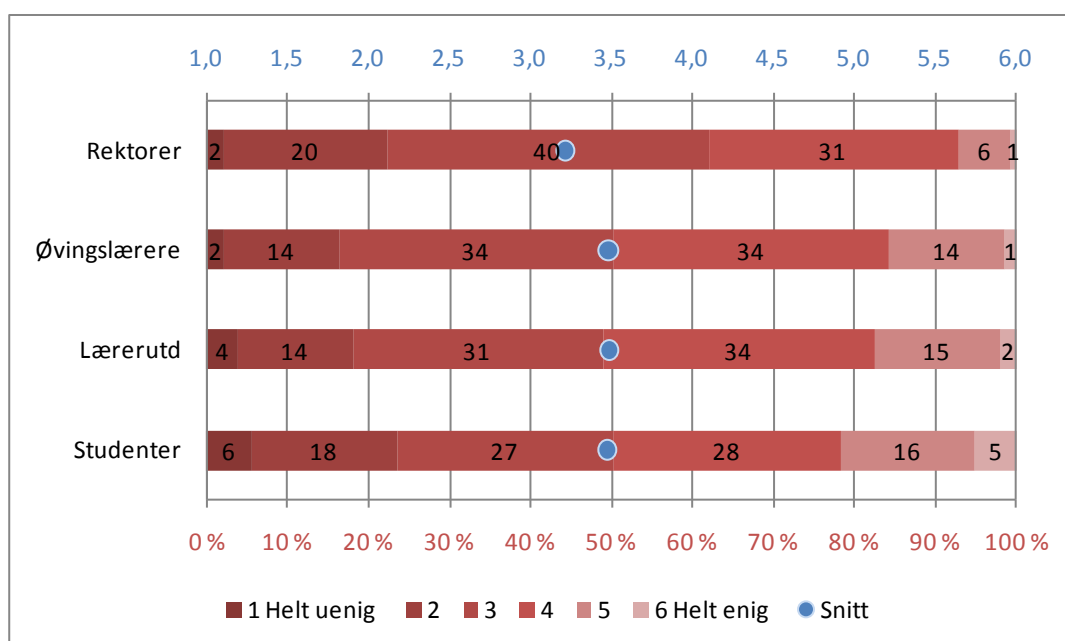
⁶¹ Tredjeårsstudentene på allmennlærerstudiet er langt mindre enige (2,8) i denne påstanden enn førsteårsstudentene (3,3).

5.5 Helhetsvurdering

I Figur 23 og Figur 24 presenteres gjennomsnittskår på påstandene ”Lærerutdanningen har god kvalitet” og ”Lærerutdanningen fremstår som helhetlig og integrert”. Begge disse påstandene er basert på momenter hentet fra rammeplan for grunnskolelærerutdanningen og fremheves som viktige i lærerutdanningen. Figurene gir oss et inntrykk av hvor enig målgruppene er i at det er slik i lærerutdanningen i dag.



Figur 23 "Lærerutdanningen har god kvalitet"



Figur 24 "Lærerutdanningen fremstår som helhetlig og integrert"

På påstanden om at lærerutdanningen har god kvalitet ligger snittskåren mellom 3,5 og 3,9. Lærerutdannerne er mer enig i påstanden enn de andre (3,9), og 32 prosent av lærerutdannerne oppgir å

være enig i påstanden. Rektorene skårer lavest (3,5), og det er kun 12 prosent som er enige i påstanden. Studentene ligger nærmest lærerutdannerne, mens øvingslærerne ligger nært studentene. Når vi bryter ned på type lærerutdanning, finner vi at blant studentene er faglærerstudenter og lektorstudenter mest enige i påstanden (4,0). Studentene i region Midt er mer enige i påstanden (4,1) enn studentene i de andre regionene. Det er signifikante forskjeller etter type lærerutdanning også for lærerutdannerne og øvingslærerne. For begge disse målgruppene er de som er tilknyttet lektorutdanningen mest enig i påstanden. Det er signifikante forskjeller også etter region for alle målgruppene. De som tilhører region Midt er mest enig.

Hva den enkelte legger i uttrykket helhetlig og integrert, kan variere noe. Disse uttrykkene er noenlunde godt befestet gjennom rammeplanene, som rektorene oppgir at de kjenner mindre til enn de øvrige gruppene (se kapittel 5.2.1). For påstanden om at lærerutdanningen fremstår som helhetlig og integrert ligger snittskåren lavere enn for den overordnede kvalitetsvurderingen, under 3,5 for alle målgrupper. Rektorer er den gruppen som har laveste snittskår også her (3,2). Det ser ut til at målgruppene er relativt samstemt i oppfatningen av begge disse påstandene. Snittskår på rundt 3,5 indikerer at ingen av målgruppene i lærerutdanningen kan sies å ha en klar oppfatning av at lærerutdanningen har god kvalitet, ei heller er helhetlig og integrert.

Vi har i tillegg sett på om svarene varierer etter type lærerutdanning og etter hvilken utdanningsregion representantene for målgruppene tilhører. Forskjellene er små, men tildels statistisk signifikante, og det er det samme mønsteret som går igjen. Generelt ser vi at tilknytning til lektorutdanningen og til utdanningsregion Midt gir høyere snittskår enn for de andre på begge påstandene.

Vi har også sett på disse variablene per lærerutdanningstype innad i målgruppene. I studentgruppen er faglærerstudenter og lektorstudenter mer enig i at kvaliteten er god enn allmennlærerstudentene og PPU-studentene. Det er faglærerstudentene som er mest enige i at lærerutdanningen er helhetlig og integrert, mens lektorstudentene er mindre enige i dette.

Hos lærerutdannerne er det de som jobber med faglærerutdanningen som er minst enige i at kvaliteten er god. På spørsmålet om lærerutdanningen er helhetlig og integrert finner vi ikke signifikante forskjeller mellom de ulike typer lærerutdanning.

Når det gjelder øvingslærerne er de som er tilknyttet lektorutdanningen mest positive til kvaliteten og de som er tilknyttet allmennlærerutdanningen er minst enige i at lærerutdanningen er helhetlig og integrert.

5.6 Oppsummering

I denne delen har vi sett hva de enkelte målgruppene mener om ulike aspekter ved innholdet i lærerutdanningen. Målgruppene er blitt bedt om å ta stilling til påstander som handler om forhold ved undervisningen ved universitetet/høgskolen, forhold ved praksisopplæringen, sammenhengen mellom de ulike delene i lærerutdanningen og samarbeid mellom aktørene, foruten spørsmål om en helhetsvurdering. Målgruppene er presentert påstander om samme forhold, men fordi respondentene uttaler seg ut fra ulikt grunnlag; er formuleringene i noen tilfeller forskjellig for målgruppene.

Krav og arbeidsbelastning i studiet

Ingen av målgruppene synes å mene at lærerstudiet er for krevende med for stor arbeidsbelastning. Studentene er mest enig i at det er tilstrekkelig med krav og arbeidsbelastning i studiet. Dette er

ingen stor overraskelse, da studentene er de som kjenner på disse kravene på en helt annen måte enn de andre målgruppene. Det er ikke forskjeller mellom studenter ved ulike typer lærerutdanninger. Dette står i kontrast til lærerutdannerne, som i størst grad er uenig i at både krav og arbeidsbelastning er for store. Heller ikke blant disse er det forskjeller mellom type lærerutdanning.

Innhold og metode i undervisningen

Alt i alt ser studentene ut til å være middels fornøyde med innholdet og metodene i undervisningen. Studentene som har deltatt i breddeundersøkelsen opplever at fagdidaktikken er en integrert del av fagene. Likevel ser vi av våre kvalitative data at fokus på kvaliteten og relevansen ved fagdidaktikken etterlyses. Når det gjelder undervisningsmetoder, er det klar tale fra både studenter og lærerutdannere at bruken av case og erfaringer fra praksisfeltet i undervisningen er sentralt. Av breddedata ser vi at lærerutdannerne oppgir at bruken av case i undervisningen som grunnlag for teoretisk refleksjon er mer utbredt enn det studentene opplever. Av innholdsvariablene skårer både studenter og lærerutdannere lavest på lesing og bruk av forskning.

Oppfatninger om de vitenskapelig ansatte ved utdanningen

Målgruppens oppfatning av de vitenskapelige ansatte er ikke udelt positive. Det er sjelden noen av målgruppene er enige (definert som høyere skår enn 4,3) i påstandene. Lærerutdannere er generelt mer enig i påstandene om gode rollemodeller og relevant kompetanse enn noen av de andre målgruppene, men heller ikke de fremstår positive med overbevisning. Det er ikke signifikante forskjeller verken etter type lærerutdanning eller region. Rektorene er minst enig, og vi ser en tendens til at rektorene i region Midt er noe mer enig enn rektorer i de andre regionene. Blant studentene er faglærerstudentene mest positive, mens studenter på allmennlærerutdanningen er minst positive. Studentene opplever generelt at lærerutdannernes kompetanse er tilstrekkelig og relevant, men de er ikke så fornøyde med deres pedagogiske kompetanse og kunnskaper om praksisfeltet.

Fornøydhet med undervisningen ved universitet/høgskolen

Studenter og lærerutdannere har blitt spurt om de alt i alt er fornøyd med undervisningen, og vi ser at nesten 40 prosent i begge gruppene sier seg enig i dette. Studentene er imidlertid noe mer uenige, spesielt allmennlærer- og PPU studentene.

Oppfatning om øvingslærere

De fleste er av den oppfatningen av øvingslærere er gode rollemodeller for studentene, men lærerutdannerne skiller seg relativt kraftig ut ved å fremtre som langt mer skeptiske. Det er ikke forskjeller mellom lærerutdannere verken etter type lærerutdanning eller region på dette punktet, mens studenter og øvingslærere ved allmennlærerutdanningen er mest enige i dette. Langt mindre enighet er det i påstanden om at øvingslærerne har kjennskap til undervisningsinnholdet ved lærerutdanningen. Ingen av målgruppene har gjennomsnitt over 3,5, og andelen som er uenig er langt større enn andelen som er enig. Dette gjelder også for øvingslærerne.

Fornøydhet med praksisopplæringen

Det er større begeistring for praksisopplæringen. De aller fleste gruppene har gjennomsnittlig skår som vi tolker slik at de er fornøyd med denne delen av lærerutdanningen. Studentene opplever at de mestrer praksisopplæringen, og det mener også de andre målgruppene. De er fornøyde med den praksisopplæringen som tilbys, og alle er enige om at studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen. Allmennlærerstudentene er mest enig i dette, og særlig de som går første året.

Oppfatning av sammenhengen mellom teori og praksis i lærerutdanningen

Ingen av målgruppene synes å være overbevist om at det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen. Blant studentene er det imidlertid store forskjeller. Faglærerstudentene er langt mer enig i dette enn de andre. Lærerutdannerne er imidlertid enige i at i praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen. De øvrige målgruppene er også enige, men ikke i like stor grad. Også her er faglærerstudentene de av studentene som er mest enig i påstanden. Det faglige samarbeid mellom høyskole og øvingsskole anses som bedre av rektorene enn av de andre målgruppene, men heller ikke rektorene virker overbevist, selv om 30 prosent er enig i påstanden.

Generelt om lærerutdanningens kvalitet, helhetlig og integrert

Gjennomsnittlig skår på disse to momentene ligger mellom 3,2 og 4,0 for alle målgruppene. Vi tolker dette som et uttrykk for at alle målgruppene mener dette kan bli bedre. Rektorene skiller seg fra de øvrige ved å være minst enig, mens de øvrige målgruppene har likere fordeling og skår. Gjennomgående for alle målgruppene er de som tilhører region Midt mest enig, og oppfatter at kvaliteten er høyere enn de som tilhører de andre regionene.

Det generelle inntrykk fra denne delen er at det til dels er forskjeller mellom type lærerutdanninger blant studenter og øvingslærere, men ikke blant lærerutdannere. I forhold til region varierer det noe, men det synes som om region Midt ofte kommer ut som mer positiv enn de øvrige, uavhengig av målgruppe.

6 OPPFATNINGER AV LÆRINGSUTBYTTE OG ANDRE RESULTATKVALITETER I LÆRERUTDANNINGEN

6.1 Innledning: Kvaliteten på resultatet av lærerutdanningen

I dette kapittelet presenterer vi indikatorer på resultat-kvalitet knyttet til lærerutdanningen. Resultat-kvalitet kjennetegner det som oppnås gjennom det pedagogiske arbeidet i lærerutdanningen, først og fremst i form av studentenes læringsutbytte (kunnskaper, ferdigheter og holdninger). Hvilket læringsutbytte som utdanningen skal resultere i, er foreskrevet i rammeplanen for alle lærerutdanningene. Ut over det tar vi opp en del andre aktuelle tema. Mange av disse kommer fra fokusgruppeintervjuene i delstudie 1.

Som indikatorer bruker vi målgruppens oppfatninger av kvaliteten på resultatene av utdanningen. For de fleste av resultatene lager vi sammensatte mål (av flere variabler) og sammenligner dem på tvers av målgrupper, utdanningstyper og regioner. Deretter undersøker vi i hvilken grad de forskjellene vi finner på gruppenivå, endrer seg når vi korrejerer analysene for individuelle bakgrunnsvariabler.

Alle målgruppene har fått identiske spørsmål knyttet til resultater av lærerutdanningen generelt. I vurderingen av disse resultatene vil det være sentralt å huske på målgruppens ulike posisjoner og perspektiver. Studentene har for eksempel enda ikke fullført utdanningen, og noen har nettopp kommet i gang. For mange av studentene vil derfor en vurdering av resultat-kvalitetene i høy grad være basert på hvordan de erfarer at de har progresjon på de respektive dimensjonene. De kan altså sies å gjøre en formativ evaluering. Nyere profesjonsforskning viser at vurdering av egen utdanning endrer seg lite fra slutten av tredje år til de første årene i arbeidslivet. Terum og Heggen (, 2010) finner at hos allmennlærerstudenter er det en svak tendens til at flere vurderer utdanningen mer positivt noen år etter fullført utdanning.

Rektorene har en interessant posisjon fordi det er de som best kan vurdere nyutdannede lærere ut fra hvor godt de vil passe i en jobb som lærer – gjerne i konkurranse med mer erfarne lærere. Deres kvalitetsbedømming vil derfor kunne inneholde en mer realistisk komponent av relevansbedømming enn både lærerutdannernes og studentenes. Mange rektorer har imidlertid mindre direkte erfaring med nyutdannede lærere. Den praktiske relevansbedømmingen kan også øvingslærerne gjøre, selv om også de først og fremst gjør en formativ evaluering ved å se hvordan studentene utvikler seg over tid.

Gjennom fokusgruppeintervjuer med alle målgruppene har vi fått gode innspill til hva som oppleves som kritiske forhold i utdanningen. Sammen med en gjennomgang av litteratur og offentlige dokumenter utarbeidet vi et batteri som består av 24 påstander om lærerutdanningen som karakteriserer resultater.⁶² Påstandene er valgt ut fordi de dekker flere temaer som blir ansett for viktig og kritisk blant målgrupper og myndigheter, se Tabell 19 for de nøyaktige formuleringer. Respondentene er bedt om å uttale seg om sin oppfatning av lærerutdanningen generelt, men med utgangspunkt i egne erfaringer.

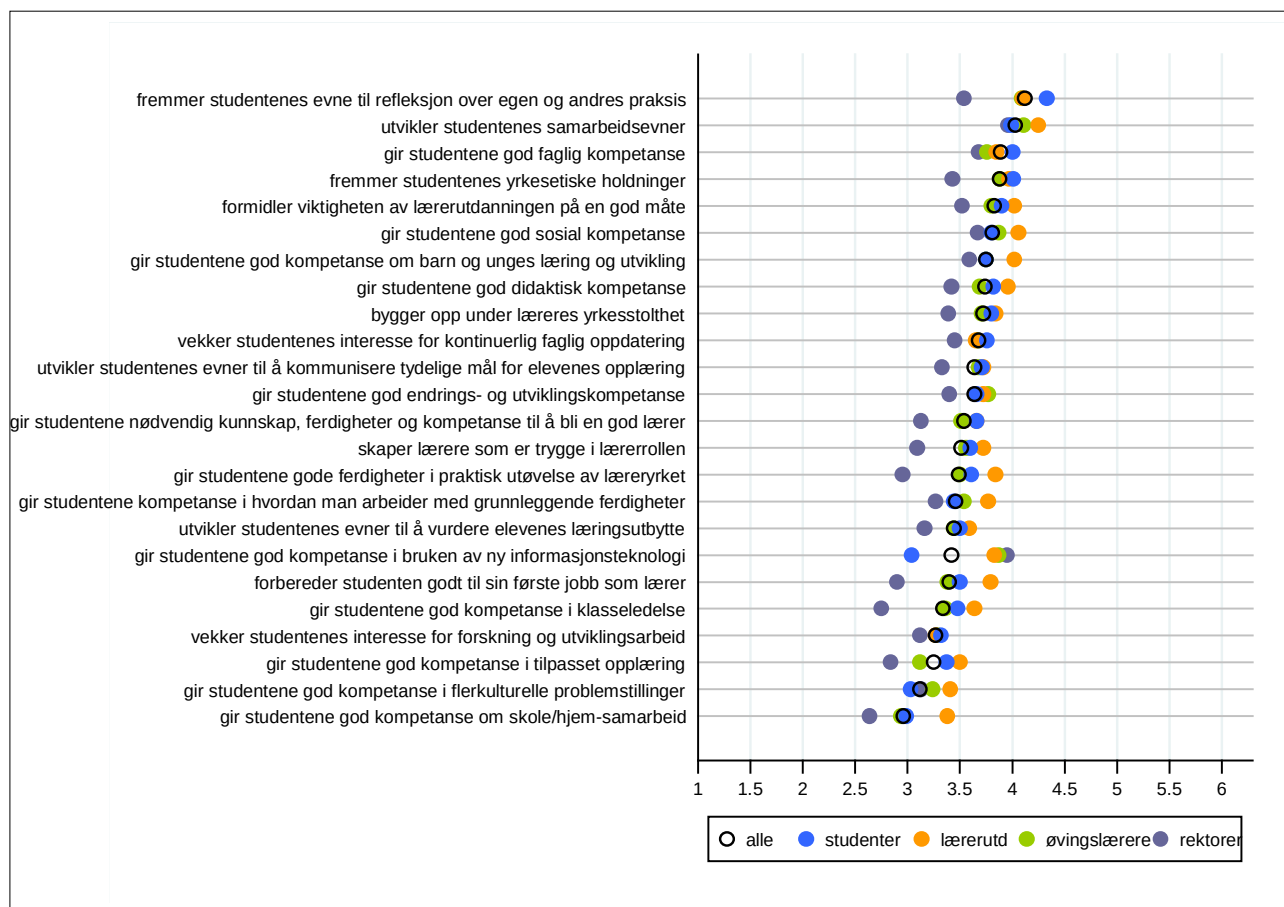
⁶² Ytterligere tre spørsmål vedrørende andre forhold er presentert sammen med disse; se vedlegg. Disse er redegjort for tidligere.

6.2 Resultatkvaliteter i detalj

Alle respondenter i alle målgrupper har fått presentert 24 påstander som omhandler hva lærerstudentene utstyres med gjennom studiet i forhold til praktiske og faglige ferdigheter og kompetanse og bevissthet og stolthet i forhold til lærerjobben. Påstandene i batteriet er satt sammen dels for å fange opp oppfatninger om spesielt interessante kvaliteter som er kommet frem, dels for å kunne settes sammen til mer robuste samlemål. Selv om det er et poeng å få målgruppene til å vurdere lærerutdanningen som sådan, regner vi med at den enkelte i stor grad tar utgangspunkt i sin egen erfaring med lærerutdanningen, og avhengig av om man er student, lærerutdanner, øvingslærer eller rektor kan dette innebære tildels svært ulike erfaringer som kan komme til uttrykk gjennom til dels ulike oppfatninger. Dette forsøker vi å ta høyde for ved å behandle målgruppene enkeltvis, og ved å gjøre multivariate analyser av hver målgruppe hvor vi i tillegg til å kontrollere for type lærerutdanning og utdanningsregion også kontrollerer for forhold knyttet til individuelle forhold som alder, kjønn og trivsel, motivasjon, fornøydhet med eget valg av utdanning eller yrke.

Først gir vi en oversikt over målgruppenes gjennomsnittsskår på alle 24 påstandene, se Figur 25 og Tabell 19. I både figuren og tabellen er påstandene om lærerutdanningen sortert i rekkefølge fra høy til lav, slik at den påstanden målgruppene totalt sett er mest enig i kommer først og den påstanden målgruppene er minst enig i totalt sett kommer sist. Tallene for målgruppene samlet er ikke veid; alle respondenter teller likt. I figuren er hver målgruppe markert med hver sin farge. Disse fargene vil gå igjen i senere figurer også. Skalaen går fra 1 (helt uenig) til 6 (helt enig). I tabellen er gjennomsnittet for alle presentert med tallverdien, og dernest er målgruppenes verdier presentert som positivt eller negativt avvik fra det totale gjennomsnittet for hver påstand. Rød skravering markerer i hvilken målgruppe vi finner det laveste gjennomsnittet, mens grønn skravering markerer det høyeste gjennomsnittet for hver variabel. Mens figuren gir en rask oversikt, gir tabellen ytterligere detaljer.

Vi kommenterer ikke hver enkelt påstand siden de fleste av disse senere i kapittelet blir brukt inn i samlemål som er gjenstand for grundigere analyser. Noen momenter ønsker vi likevel å fremheve før vi gjør en forenkling av dataene og reduserer 21 av disse 24 påstandene til 6 robuste resultatin-dikatorer.



Figur 25 Gjennomsnittskår på 24 påstander om lærerutdanningens resultatkvaiteter generelt

Tabell 19 Gjennomsnittsskår på 24 påstander om resultatkvalitet i lærerutdanningen, etter målgruppe

Påstander begynner med Lærerutdanningen...	Alle	Stu- denter	Lærer- utdannere	Øvings- lærere	Rektorer
fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	4,12	0,20**	-0,02 ¹²	-0,03 ¹²	-0,58*
utvikler studentenes samarbeidsevner	4,03	-0,04 ²³	0,22*	0,08*	-0,07 ²³
gir studentene god faglig kompetanse	3,89	0,11*	-0,04 ¹⁴	-0,12 ¹²	-0,21 ¹²
fremmer studentenes yrkesetiske holdninger	3,88	0,13 ³⁴	0,09 ³⁴	0,00*	-0,45*
formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte	3,83	0,07*	0,19*	-0,03*	-0,30*
gir studentene god sosial kompetanse	3,81	-0,02 ²⁴	0,25*	0,06 ²⁴	-0,14*
gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling	3,75	0,00 ¹³	0,27*	0,00 ¹³	-0,16*
gir studentene god didaktisk kompetanse	3,74	0,08*	0,23*	-0,05*	-0,32*
bygger opp under læreres yrkesstolthet	3,72	0,09 ¹³	0,12*	-0,01 ¹³	-0,32*
vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	3,68	0,08 ⁴	-0,03 ⁴	-0,01 ⁴	-0,23*
utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring	3,64	0,07 ⁴	0,08 ⁴	0,04 ⁴	-0,31*
gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	3,64	0,03 ⁴	0,08 ⁴	0,13 ⁴	-0,24*
gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer	3,54	0,12 ³⁴	0,12 ³⁴	-0,03*	-0,41*
skaper lærere som er trygge i lærerrollen	3,51	0,09 ²⁴	0,20*	0,05 ²⁴	-0,42*
gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket	3,49	0,12*	0,34*	0,01*	-0,54*
gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter	3,46	-0,02 ²⁴	0,31*	0,08 ²⁴	-0,19*
utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte	3,44	0,06 ²⁴	0,15*	0,01 ²⁴	-0,28*
gir studentene god kompetanse i bruken av ny informasjonsteknologi	3,42	-0,38*	0,41 ¹	0,45 ¹	0,53 ¹
forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer	3,40	0,10*	0,39*	-0,02*	-0,50*
gir studentene god kompetanse i klasseledelse	3,34	0,14*	0,29*	0,02*	-0,59*
vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	3,27	0,05 ⁴	0,00 ⁴	0,01 ⁴	-0,15*
gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring	3,25	0,12*	0,25*	-0,13*	-0,41*
gir studentene god kompetanse i flerkulturelle problemstillinger	3,12	-0,09*	0,29*	0,12*	0,01*
gir studentene god kompetanse om skole/hjem-samarbeid	2,96	0,03 ²⁴	0,42*	-0,02 ²⁴	-0,32*

Testet ved ANOVA-test, alle påstander er signifikante på 0,05 nivå. Gjennomsnittsforskjellene er testet gruppevis med SNK⁶³...

*signifikant forskjellig fra de andre målgruppene på 0,05 nivå

1 signifikant forskjellig fra målgruppen studenter

2 signifikant forskjellig fra målgruppen lærerutdannere

3 signifikant forskjellig fra målgruppen øvingslærere

4 signifikant forskjellig fra målgruppen rektorer

Målgruppens skår presentert som differanse fra totaltall. Grønn skravering markerer største differanse i positiv retning, rød skravering markerer største differanse i negativ retning

Det er teoretisk sett mulig å få fra 1 til 6 i gjennomsnittsskår, men vi ser av figuren og tabellen at det varierer fra 4,12 som det høyeste (lærerutdanningen fremmer studentens evne til refleksjon over egen og andres praksis) til 2,96 (lærerutdanningen gir studentene god kompetanse om skole/hjem-samarbeid). Videre ser vi at lærerutdannerne skiller seg ut ved å være mest enig i de fleste påstandene, mens rektorene er minst enig i de aller fleste påstandene. En testing av målgruppens gjennomsnittsverdier mot hverandre viser at to eller flere av gruppene har gjennomsnittsverdier som skiller seg signifikant fra andre grupper. De fire målgruppene har med andre ord i stor grad svart forskjellig på påstandene og det er et generelt trekk at mens lærerutdannerne er den målgruppen som er mest positiv, er rektorene minst positiv.

⁶³ Se kapittel 3.7.1 for forklaring av SNK.

Forskjellene mellom målgruppene varierer fra påstand til påstand, fra 0,2 til 1,0. En av de største forskjellene mellom målgruppene finner vi for påstanden ”lærerutdanningen forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer”, ”lærerutdanningen gir studentene god kompetanse i klasseledelse” og ”lærerutdanningen gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket”. De fire påstandene der vi finner minst forskjeller mellom målgruppene er ”lærerutdanningen vekker studentens interesse for forskning og utviklingsarbeid”, ”lærerutdanningen utvikler studentens samarbeidsevner”, ”lærerutdanningen vekker studentens interesse for kontinuerlig faglig oppdatering” og ”lærerutdanningen gir studentene god faglig kompetanse”.

Andre interessante funn knyttet til enkeltvariabler er at respondentene er så pass lite enige i påstandene knyttet til kompetanse i klasseledelse, tilpasset opplæring og skole/hjem-samarbeid. Dette er sentrale aspekter i rammeplanene for lærerutdanningene, sentrale deler av skolehverdagen som man møter som lærer, og har også blitt trukket frem som viktig for kvaliteten på utdanningen blant våre informanter i intervjurunden i delstudie 1. Vi vet imidlertid ikke om i hvilken grad for eksempel skole/hjem-samarbeid inngår i praksisopplæringen sent i studiet, eller i det hele tatt. Når det gjelder skole/hjem-samarbeid er det for eksempel tydelig at de studentene vi har snakket med som har deltatt i foreldresamtaler eller har fått annen praktisk opplæring knyttet til dette, stiller seg svært positive til dette, og opplever det som spennende og interessant å få ta del i. *”Det kan være at vår praksisskole kaller det utviklingssamtale både når det er kun for elev og når foresatte er til stede. Men når vi var med så var det både for foreldre og eleven. Og etter man hadde pratet sammen alle sammen i et kvarter, så gikk eleven ut, så man kun pratet med foreldrene som var til stede. Så det var en interessant løsning”*. En annen student oppgir at *”jeg tror at vi egentlig hadde krav om at vi skulle være med på en foreldresamtale, men praksisskolen vår syntes det var rart å gjøre det. De hadde ikke foreldresamtale på den tiden av året vi hadde praksis. Og skal man da bare kalle inn noen bare for at studentene har et krav om det fra lærerskolen. Det kan bli veldig kunstig”*. Flere andre studenter stemmer i at det enten har vært praktisk vanskelig å få til noe deltakelse i foreldremøter på grunn av tidsbegrensningen ved praksisperioden, eller at å ha en gruppe med lærerstudentene på et slikt ”fortrolig” møtested vil oppleves kunstig.

Som vi så ovenfor har de ulike målgruppene ulike oppfatninger om lærerutdanningen faktisk gir studentene god kompetanse i klasseledelse. Flere øvingslærere vi har snakket med etterlyser et større fokus på dette i utdanningen, og vektlegger at det ikke er nok med et par undervisningstimer; *”...vi ser det litt i praksis...For eksempel det som vi var inne på med klasseledelse, læringsstrategier, det å ta læringsstiler på alvor. Det tror jeg det er lite fokus på i utdanningen”*. En annen bemerker at *”[Klasseledelse] er ikke bare et kurs på to timer, men det spenner over mye, mye lengre tid. For å lære rollen, i det hele tatt”*. En student hevder at det også her trengs en større sammenheng mellom teorien de lærer på universitetet/høgskolen og det de gjør i praksisopplæringen: *”I forhold til klasseromsledelse så har vi jo en god del undervisning om det, og ulike typer lærerroller, lærerstiler, hvordan utøve, hva som er den gode og den profesjonelle læreren og vi har hatt mye der, men igjen, så er det den linken mellom den teorien og den praksisen som er det som mangler”*.

6.3 Seks robuste resultatindikatorer

Vi har gjennomført en eksplorerende faktoranalyse på hele materialet for å sjekke om noen grupperinger av disse 24 variablene vil gi bedre uttrykk for tendensene i hele batteriet enn andre. Faktoranalysen viser at det er en stor faktor som dominerer så å si hele batteriet. Det innebærer blant annet at det vil bli vanskelig å dele inn spørsmålene på en slik måte at samlemålene blir lavt korrelert med hverandre. Videre viser det seg at det er få og små statistiske begrensninger på hvilke spørsmål som kan settes sammen til den enkelte samlevariabel. Dermed velger vi å prioritere samling av enkeltva-

riabler som kan grupperes sammen ut fra en faglig intuitiv forståelse, basert på teori og tidligere forskning, styrende dokumentasjon for lærerutdanningen, og de forståelser som ble formidlet gjennom fokusgruppeintervjuene. I tillegg til de vanlige statistiske kriteriene (intern reliabilitet), legger vi også vekt på å samle variabler som ikke har for stort sprik i snittverdi. Et siste kriterium er å bruke hver variabel i bare ett samlemål.

Vi har identifisert seks robuste indikatorer på oppfatning av resultatkvalitet, sammensatt som vist i Tabell 20. Alle påstander begynner med "Lærerutdanningen ...". Tabellen viser også gjennomsnittsskår for de enkelte komponenter og Cronbachs alpha for hver indikator. Se kapittel 3.7.2 for nærmere detaljer om beregningen.

Tabell 20 Indikatorer på oppfatning av resultatkvalitet

Indikatorer/komponenter	gjennomsnitt	alpha
Profesjonsidentitet		0,85
... bygger opp under læreres yrkesstolthet	3,72	
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte	3,83	
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger	3,88	
Jobbrelevans		0,90
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer	3,40	
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer	3,54	
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket	3,49	
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen	3,51	
Utviklingskompetanse		0,85
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	4,12	
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	3,68	
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	3,27	
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	3,64	
Vurderingskompetanse		0,94
... utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring	3,64	
... utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte	3,44	
Sosial kompetanse		0,78
... gir studentene god sosial kompetanse	3,81	
... utvikler studentenes samarbeidsevner	4,03	
Undervisningskompetanse		0,88
... gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring	3,25	
... gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling	3,75	
... gir studentene god faglig kompetanse	3,89	
... gir studentene god didaktisk kompetanse	3,74	
... gir studentene god kompetanse i klasseledelse	3,34	
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter	3,46	

Sosial kompetanse og utviklingskompetanse svarer noenlunde til tilsvarende begrep i rammeplanens fem kompetanseområder. I *undervisningskompetanse* har vi samlet rammeplanens faglige kompetanse og didaktiske kompetanse, da dette viste seg mer hensiktsmessig både ut fra teoretiske og em-

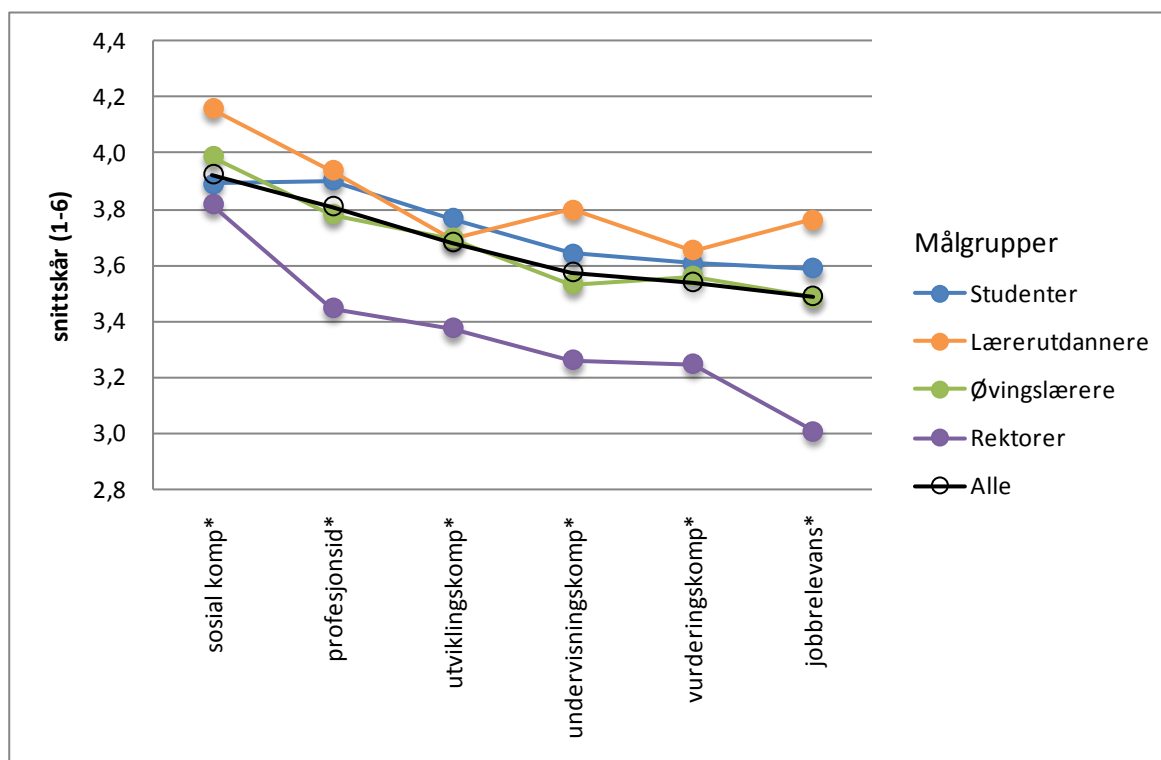
piriske refleksjoner. *Vurderingskompetanse* inngår normalt i didaktisk kompetanse, men det er hensiktsmessig å skille den ut som en egen dimensjon. Rammeplanens yrkesetiske kompetanse inngår i *profesjonsidentiteten*. Ut over dette har vi tatt inn mål på det vi har kalt *jobbrelevans*. Dette faller ikke helt sammen med yrkesrelevans (Smeby, 2010), men er mer innrettet på i hvilken grad nyutdannede er klare til å gå inn i selvstendig undervisningsarbeid, altså håndtere det velkjente praksissjokket.

Påstandene er formulert slik at de uttrykker kvalitetene som resultater av lærerutdanningen: Lærerutdanningen gir ..., lærerutdanningen utvikler ..., og så videre, og ikke som egenskaper ved de uteksaminerte lærerne. Dette gir anledning til å gjøre vurderingen både formativt – altså basert på hva studentene lærer underveis – og summativt – altså hva ferdigutdannede lærere har lært gjennom utdanningen.

For hver resultatindikator har vi beregnet verdien som snittverdien på de enkeltvariabler som inngår. Dette gir oss indikatorverdier som er i samsvar med de opprinnelige skalaene. Dette gjør tolkningen mer intuitiv og lettere å sammenligne med de øvrige resultatene i rapporten. Som beskrevet tidligere går skalaen fra 1 til 6, hvor 6 på sumskårskalaer som denne innebærer at respondenten har svart 6 – helt enig på alle påstandene som inngår i indikatoren, og 1 innebærer at respondenten har svart 1 på alle påstandene som inngår i indikatoren. Vi viser deretter gjennomsnittskårene på de seks indikatorene for ulike grupper i en serie figurer. I samtlige figurer viser vi intervallet fra 2,8 til 4,4 (for å optimalisere sammenlignbarheten innen og mellom figurer). I hver figur har vi sortert resultatindikatorene fra høyeste til laveste gjennomsnittsverdi totalt for de gruppene som inngår i figuren og minner om at feltet mellom snittverdier på 2,67 og 4,33 tolkes slik at gjennomsnittsrespondenten verken er enig eller uenig. I hver av figurene er indikatorer merket med en * dersom en F-test viser at det er statistisk signifikant forskjell mellom de gruppene som inngår i analysen ($p < 0,05$). Fargene for de ulike utdanningstypene og for utdanningsregionene holdes konstant i de figurene som følger.

6.4 Resultater etter målgruppe, utdanningstype og utdanningsregion

Figur 26 viser gjennomsnittsverdiene på resultatindikatorene etter målgruppe.



Figur 26 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer etter målgruppe i lærerutdanningen

Hvordan oppfatter målgruppene resultat kvaliteten på lærerutdanningen? Snittverdiene ligger mellom 3,0 og 4,2 for alle grupper og alle variabler. Gjennomsnittsrespondentene i alle målgruppene er derfor verken enige eller uenige i at lærerutdanningen gir sosial kompetanse, profesjonsidentitet, utviklingskompetanse, undervisningskompetanse, vurderingskompetanse eller jobbrelevans. Verdien 3,5 representerer likevel en kritisk verdi. Verdier under 3,5 ligger i skalaens uenig-del, mens verdier over 3,5 ligger i skalaens enig-del, når vi bruker den forenklete todelingen. Fem av rektorenes resultatindikatorer ligger i den negative delen av skalaen, ellers ligger vurderingene på 3,5 eller over i gjennomsnitt.

Når vi rangerer resultatindikatoren etter høy til lav gjennomsnittskår, uavhengig av målgruppe, har indikatorene for sosial kompetanse og profesjonsidentitet høyest snittverdi. Lavest skår får indikatoren for jobbrelevans. Ellers varierer det noe hvilke indikatorer som har høyest og lavest gjennomsnittskår når vi sammenligner målgruppene, selv om det ser ut til å være et hovedmønster.

Spriket i vurdering mellom målgruppene er størst når det gjelder jobbrelevans. Her fjerner både lærerutdannere og rektorer seg litt ekstra fra studenter og øvingslærere. Vi tar dette ekstra spriket som et tegn på at skolene og utdanningsinstitusjonene har til dels forskjellige vurderinger av utdanningens relevans for yrket, og uansett hva disse forskjellene måtte skyldes, gir det grunn til ettertanke.

Vi må ta i betraktning at de ulike lærerutdanningene har ulik organisering og innhold, og det at studentene befinner seg på ulike årstrinn og semestre. Vi kan anta at undervisning og praksisopplæring knyttet til noen av resultatindikatorerne eller enkeltvariablene er i ulik grad mer eller mindre fremtredende på ulike tidspunkt i utdanningen. Sosial kompetanse kan for eksempel være et mer gjennomgående tema som flere av studentene gjenkjenner – mens mer spesifikke tema knyttet til vurde-

ringskompetanse og jobbrelevans kan være noe studentene kjenner seg mer igjen i senere i studiet. Slike aspekter skal vi se noe nærmere på i kapittel 7.6. En systematisk litteraturoversikt utført for Kunnskapsdepartementet viser også at relasjonskompetanse har blitt sett på som en viktig side av lærerkompetansen; det å mestre sosiale relasjoner (Nordenbo, 2008). En forklaring på hvorfor studentene vurderer utdanningens jobbrelevans så pass lavt kan altså være at de enda ikke er ferdige med studiet. Det at også øvingslærerne og rektorene som møter studentene underveis og som nyutdannede lærere vurderer utdanningens jobbrelevans som relativt lav, er et tegn på at dette er en reell utfordring for lærerutdanningen.

Det at lærerutdanningen ikke forbereder lærerstudenter godt nok til det som venter i arbeidslivet, er ingen nyhet. Dette har vært et tema også i tidligere forskning (Bergem, 1994; Kvalbein, 2004; NOKUT, 2006a). Kandidatundersøkelsen for 2009 gir mulighet til å sammenligne nyutdannede allmennlærere med andre høyere grads kandidater (Arnesen & Aamodt, 2010). Et interessant funn her er at lærerkandidatene vurderer studiets relevans for arbeidslivet som mindre god enn mastergradsstudenter generelt. Smeby (, 2010) har sammenlignet ulike profesjoner langs dimensjonen yrkesrelevans – og konkluderer med at allmennlærerstudenter skårer lavere enn andre profesjoner. Yrkesrelevansbegrepet er imidlertid ikke direkte sammenlignbart med jobbrelevansbegrepet, men uttrykker om utdanningen har hjulpet studentene til å se sammenheng mellom det de lærer i de to kontekstene (undervisningsinstitusjon og praksisopplæring) og å integrere teori og praksis.⁶⁴ Dette kan også sees i sammenheng med våre øvrige funn på sammenhengen mellom undervisningen og praksisopplæringen i kapittel 5.

I tillegg til rangeringen av indikatorene etter snittskår er et annet tydelig mønster at rektorer har gjennomgående lavere snittskår enn de andre målgruppene, mens lærerutdannerne skårer høyest på fire av seks indikatorer. Med andre ord er det en tydelig forskjell mellom målgruppenes oppfatning av resultatene av lærerutdanningen, som kan tolkes som at rektorene fremstår som minst enig i at lærerutdanningen produserer de forventede resultater, mens lærerutdannerne (og til dels studentene) fremstår som mest enig. Forskjellene mellom målgruppene er statistisk signifikante på alle resultatindikatorene. Gjennomsnittsskår for rektorene ligger under 3,5 på alle resultatindikatorene bortsett fra sosial kompetanse.

Rektorenes posisjon er lengst vekk fra lærerutdanningen av målgruppene, men nærmest de fremtidige læreres arbeidsområde. Vi kan tolke gapet i forhold til de andre målgruppene som et relevansgap. At lærerutdannerne er så positive og rektorene er så negative til resultat kvaliteten, sier oss noe om at disse to målgruppene har bena plantet på ulik jord. Kan det tenkes at skolens hverdag kan beskrives som et tredje kretsløp? En skulle kanskje forvente at rektorer og øvingslærere var mer samstemt på dette området, dersom praksisopplæringen var godt integrert i skolen (eller omvendt). Imidlertid står øvingslærerne nært både skolen og studentene, og bør kunne sies å være litt mer pålitelige vurderingskilder i dette tilfellet.

Vi har også spurt de av rektorene som har ansatt en nyutdannet lærer de siste årene, om å angi hvor fornøyd/misfornøyd de er med vedkommendes kompetanser. Gjennomsnittlig skår er som vist i Tabell 21:

⁶⁴ ”Yrkesrelevans består nettopp i at studentene lærer å se meningsfulle sammenhenger mellom de mer teoretiske og praktiske aspektene ved det profesjonelle kunnskapsgrunnlaget og mellom det de lærer i den delen av studiet som foregår ved utdanningsinstitusjonen, og det de lærer i praksisdelen av studiet” (Smeby, 2010 s. 101).

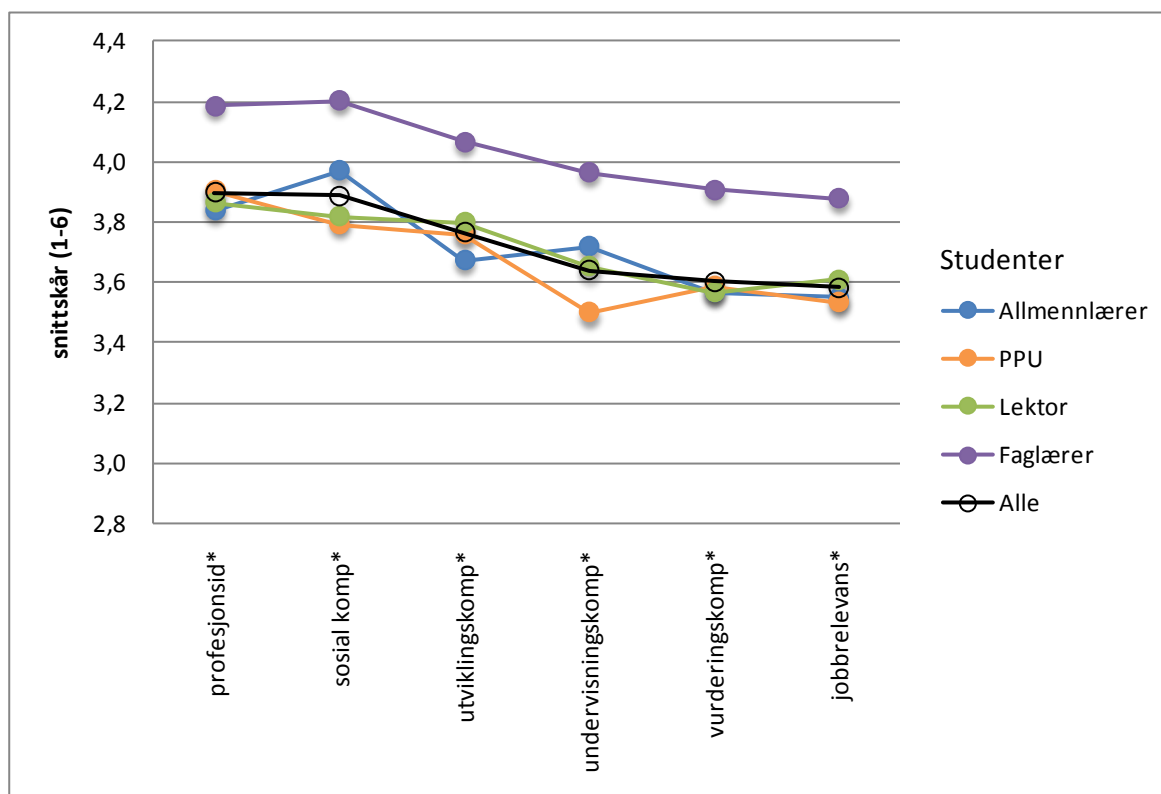
Tabell 21 Rektorenes fornøydhets med sist ansatte nyutdannede lærer

Egenskap	Gjennomsnitt
samarbeidsevne	4,6
sosial kompetanse	4,4
faglig kompetanse	4,4
endrings- og utviklingskompetanse	4,2
praktiske ferdigheter	4,1
didaktisk kompetanse	4,0
trygghet i lærerrollen	3,7

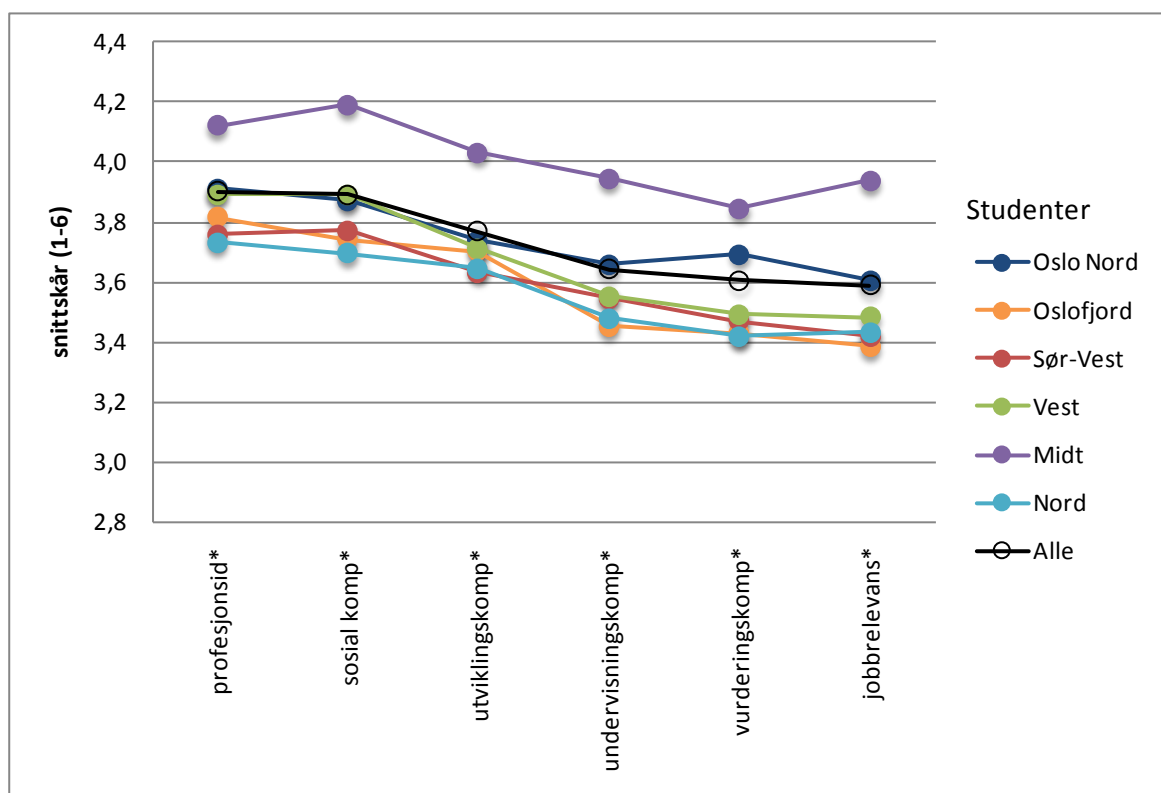
Note: skala 1-6 fornøyd. N=929

Selv om variabelkonstruksjonene ikke er identiske med de vi har brukt som resultatindikatorer, er det allikevel slående at rektorene vurderer sine egne nyansatte nyutdannede lærere betydelig høyere enn nyutdannede lærere generelt. Dog skal vi huske at skalaene går fra helt uenig til helt enig i det første tilfellet og fra svært misfornøyd til svært fornøyd i det andre.

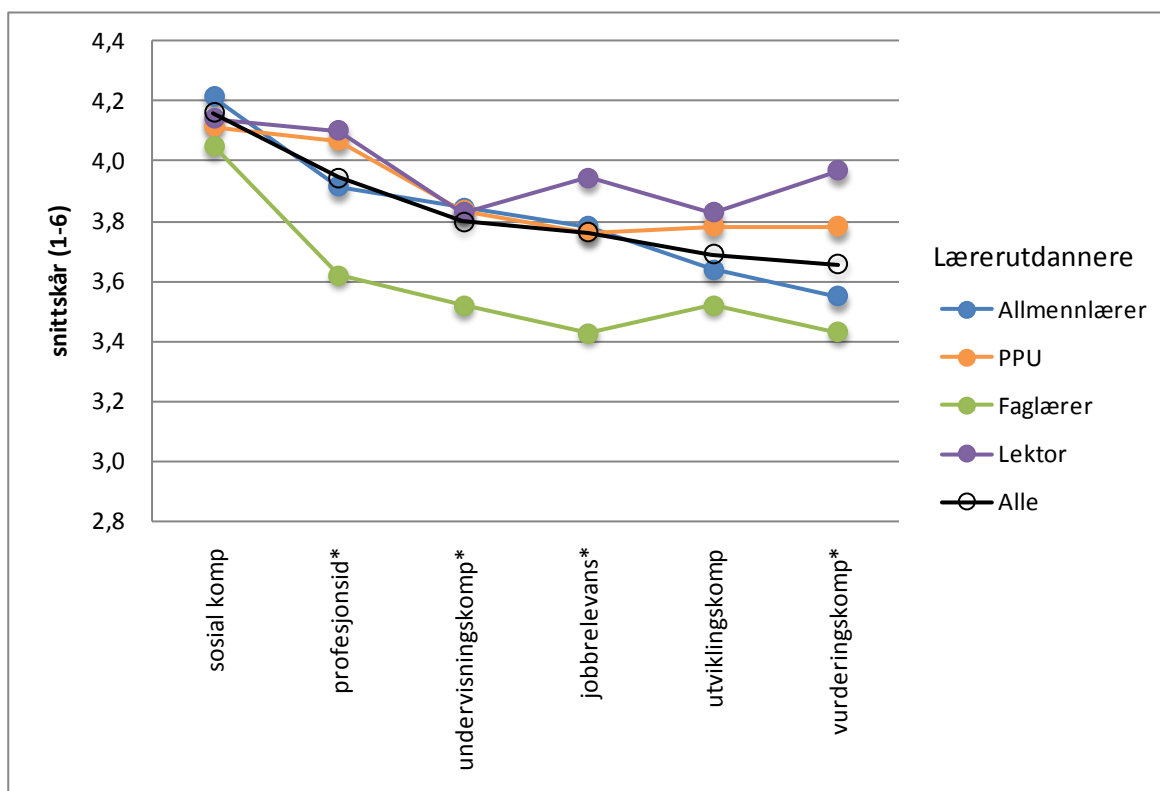
Figur 27 til Figur 34 på de følgende sidene viser gjennomsnittskår for målgruppene på de seks resultatindikatorer brutt ned på henholdsvis type lærerutdanning (øvingsskole vs ikke-øvingsskole for rektorer) og utdanningsregion. I hver figur er indikatorene sortert etter fallende gjennomsnittsverdi for vedkommende målgruppe totalt.



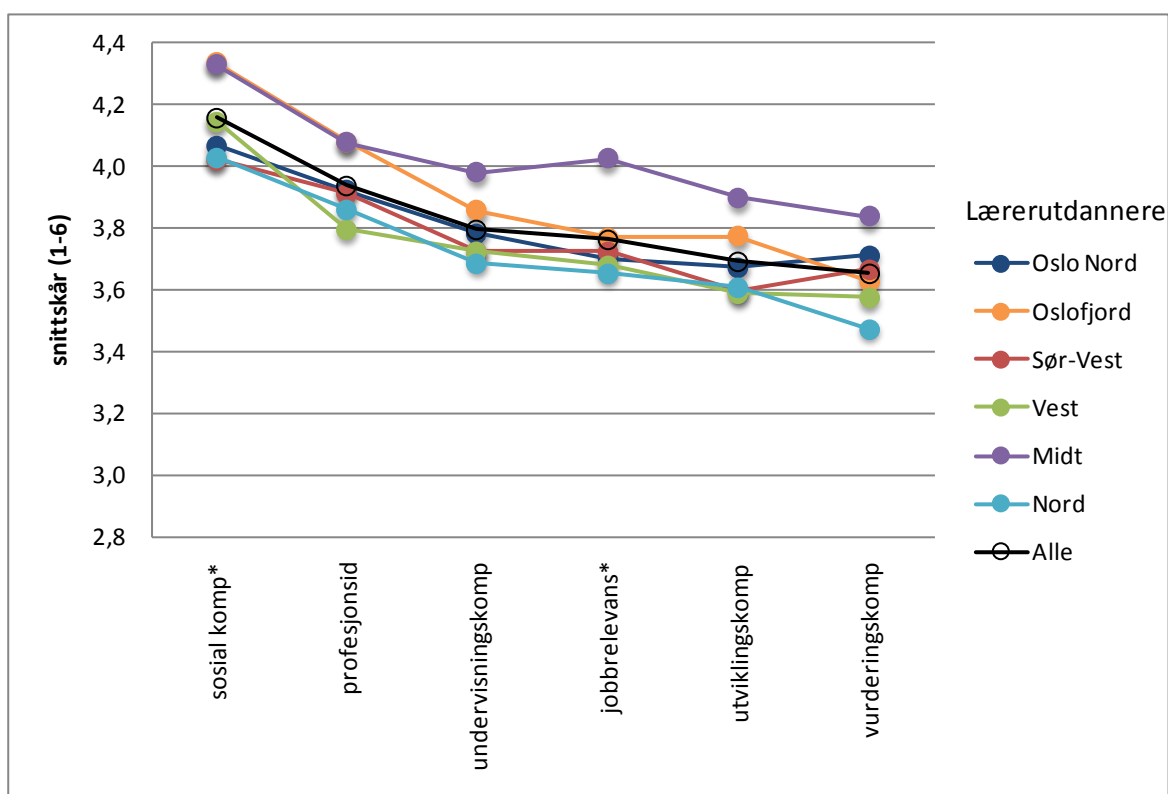
Figur 27 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for studenter etter type lærerutdanning



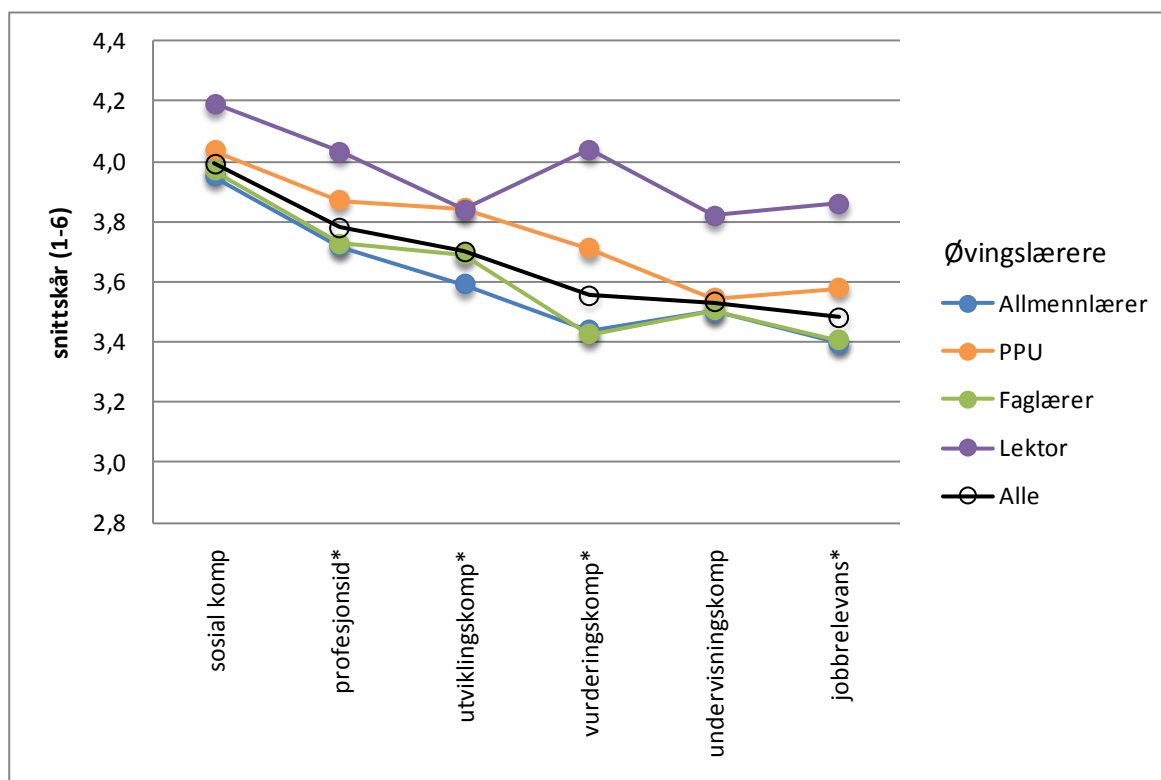
Figur 28 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for studenter etter utdanningsregion



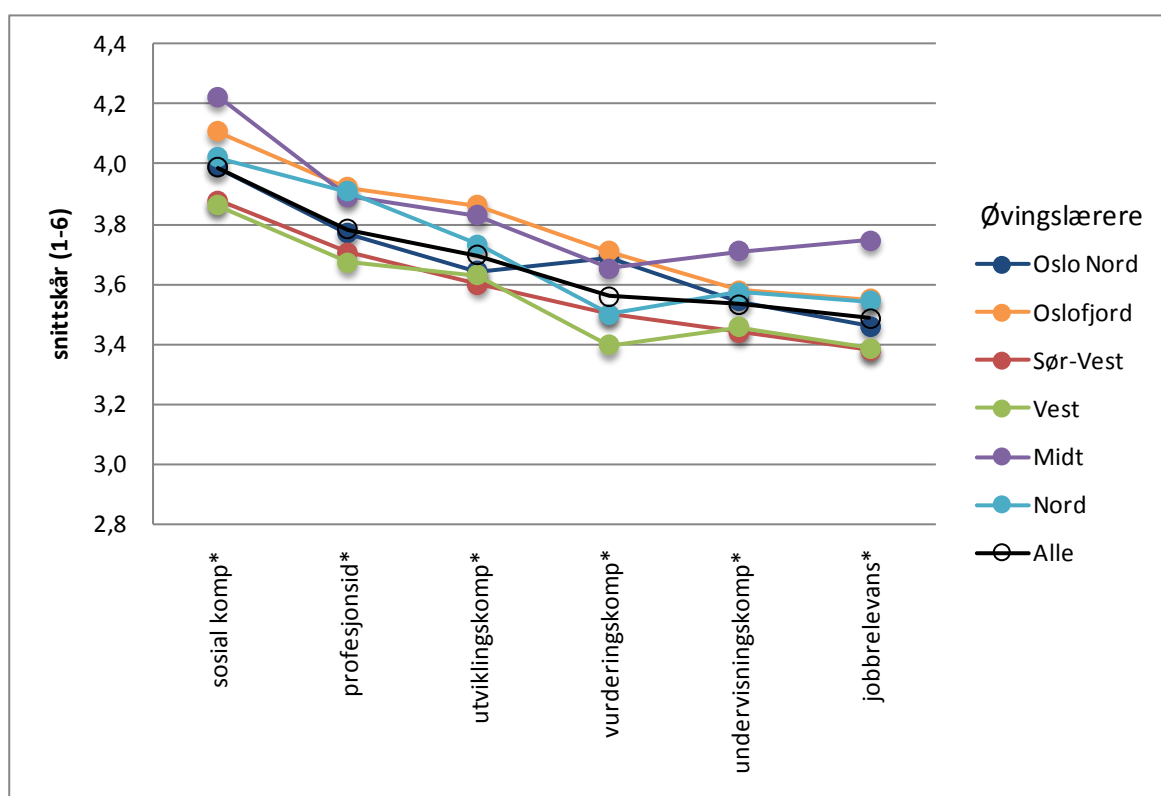
Figur 29 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for lærerutdannere etter type lærerutdanning



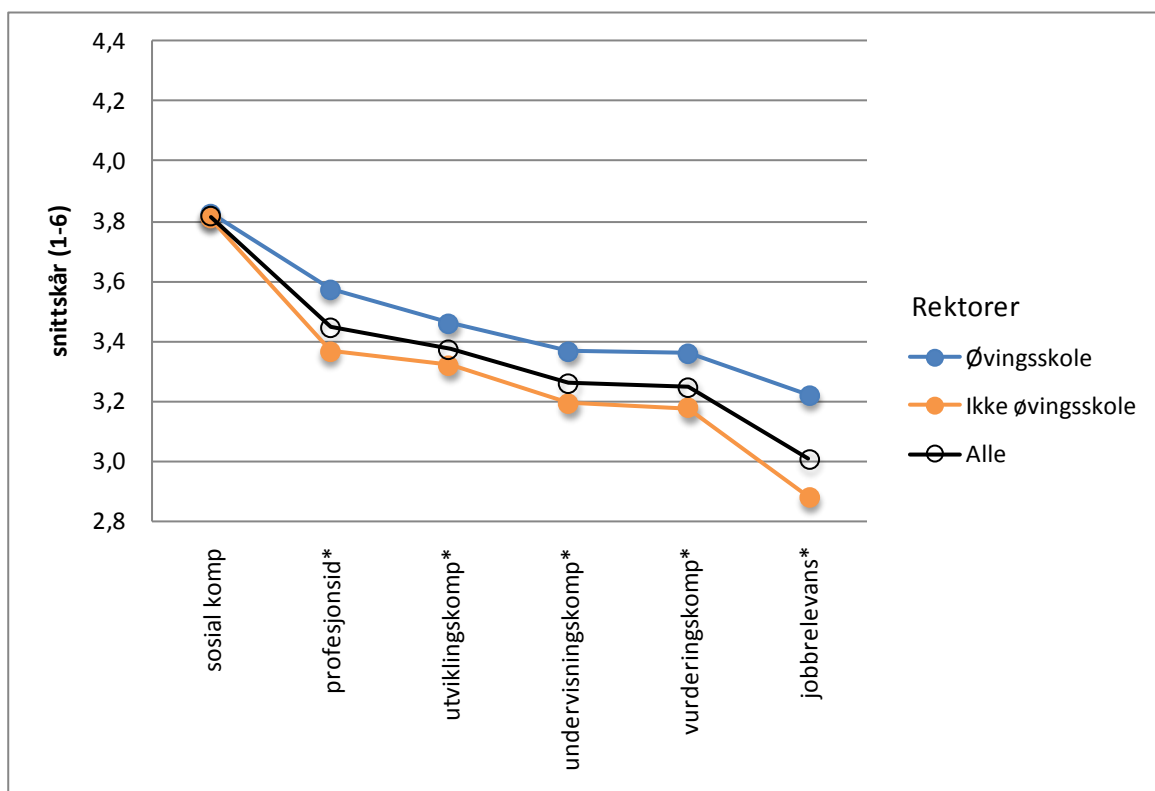
Figur 30 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for lærerutdannere etter utdanningsregion



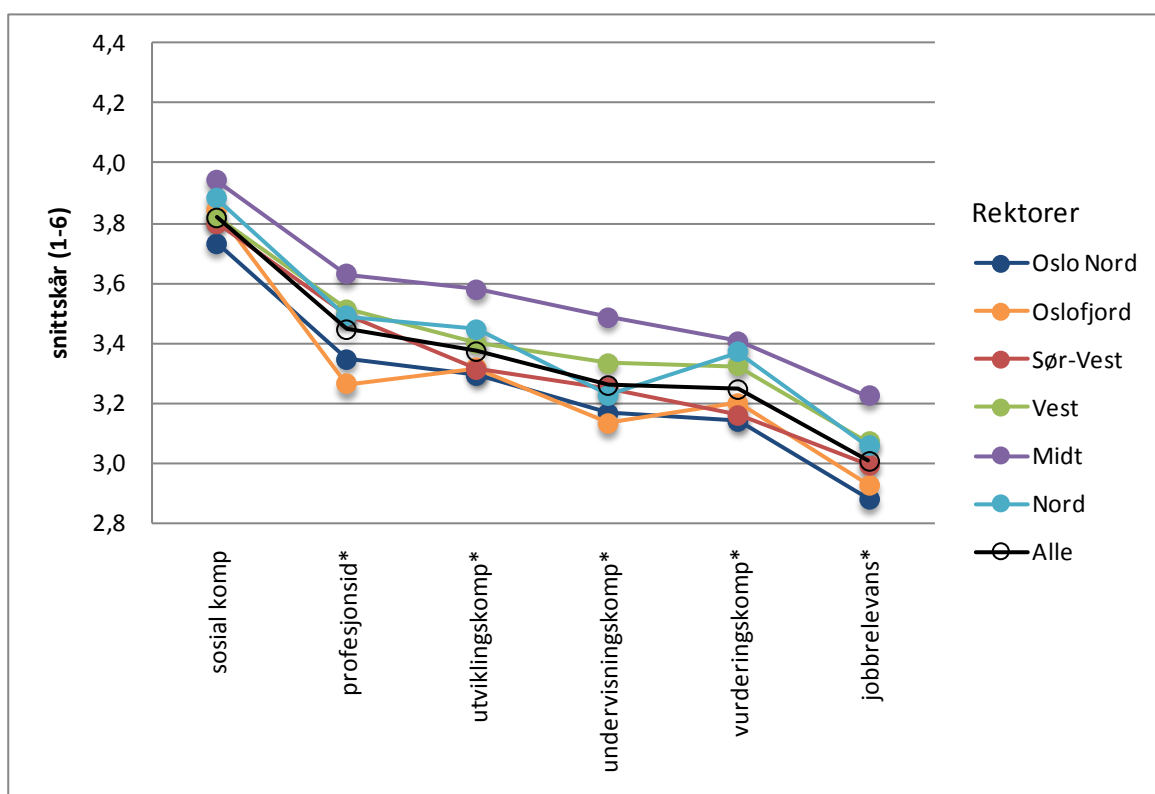
Figur 31 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for øvingslærere etter type lærerutdanning



Figur 32 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for øvingslærere etter utdanningsregion



Figur 33 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for rektorer etter øvingsskole eller ikke



Figur 34 Gjennomsnittskår på resultatindikatorer for rektorer etter utdanningsregion

Det er interessant å legge merke til at det er noen tydelige mønstre som går igjen i målgruppene. Blant lærerutdannere og øvingslærere ser vi at de som er tilknyttet lektorutdanningen har en høyere gjennomsnittsskår enn de som er tilknyttet de andre lærerutdanningene. De som jobber med studenter på denne utdanningen er med andre ord mest fornøyd med resultatene av lærerutdanningen. I studentmålgruppen er det studenter ved faglærerutdanningen som er mest fornøyd med lærerutdanningen. Vi har valgt å splitte allmennlærerstudentene i første- og tredjeårsstudenter, da vi tidligere har sett til dels store forskjeller mellom disse to studentkategoriene. Vi ser også her relativt store forskjeller ved at førsteårsstudentene gjennomgående er mer positive enn tredjeårsstudentene på alle resultatindikatorene.

Når det gjelder rektorer er det ikke relevant å knytte disse til lærerutdanningstyper, men vi kan dele dem i rektorer ved øvingsskoler og rektorer ved skoler som ikke er øvingsskoler. Det vi ser er at rektorer ved øvingsskoler skårer høyere på alle resultatindikatorer bortsett fra sosial kompetanse, men de skårer fremdeles lavere enn alle de andre målgruppene. Å være rektor på øvingsskole ser altså ut til å bidra til en mer positiv oppfatning av lærerutdanningen.

I forhold til utdanningsregion har de som er tilknyttet region Midt i snitt stort sett høyere skår på resultatindikatorene enn de andre utdanningsregionene. Dette er svært tydelig blant studenter, lærerutdannere og rektorer. Blant øvingslærerne er snittsskår også blant de høyeste i utdanningsregion Oslofjord på flere av resultatindikatorene. Målgruppene i region Midt ser med andre ord ut til å være mest fornøyd med resultat kvaliteten ved lærerutdanningen.

6.5 Korreksjon for individuelle bakgrunnsvariabler og motivasjon/trivsel

6.5.1 Forskjeller mellom grupper kan ha mange årsaker

Vi har så langt funnet at det er systematiske forskjeller innen de fleste målgruppene knyttet til type lærerutdanning og til utdanningsregion lærerutdanningen finner sted i. Dette er forskjeller vi er interessert i å undersøke nærmere siden dette kan si oss noe om dette først og fremst er knyttet til kjennetegn ved utdanningstype og region eller andre forhold spiller inn. Vi har tidligere sett at studentene på faglærerutdanningen fremstår som mer fornøyd og motivert for studiet enn studenter ved de andre lærerutdanningene (se kapittel 4), mens det er mindre forskjeller mellom lærerutdannere og øvingslærere. For sammenligning mellom utdanningstyper, se vedlegget.

Det vil være rimelig å anta at trivsel og motivasjon har betydning for hvordan en vurderer resultat-kvalitet i lærerutdanningen, og at det er forhold som i prinsippet kan variere fra individ til individ. Når vi nå velger å vise resultater fra regresjonsanalyser av resultatindikatorene er det for å undersøke om forskjellene mellom typer lærerutdanninger består (slik de bivariate analysene har vist) også når vi kontrollerer for individuelle forhold som nevnt over. Er det slik at forskjellene vi finner mellom lærerutdanningstyper og region skyldes at det er flere fornøyde og motiverte respondenter i enkelte regioner og læreutdanninger? Det har vi muligheten til å finne ut av gjennom regresjonsanalyser.

6.5.2 Regresjonsmodeller

I denne delen har vi gjort regresjonsanalyser av indikatorene på oppfatning av resultat-kvalitet som er laget av batteriet med påstander som er presentert innledningsvis. Vi har så langt sett på om indikatorene varierer mellom målgruppene, mens vi i denne delen vil gå nærmere inn i hver målgruppe for å se om det er noen forhold som har større betydning enn andre for hvordan oppfatning av kvalitet varierer. Vi har derfor gjort regresjonsanalyser hvor hver kvalitetsindikator behandles som en

avhengig variabel i modellen, mens forhold knyttet til utdanningen (type lærerutdanning, geografisk lokalisering etc), egenskaper ved respondenten (kjønn, alder samt motivasjon og trivsel i studiet/ jobb etc) er satt inn i modellen som uavhengige variabler. For variabler som er nominelle (kjønn, utdanningstype og så videre.) settes modellene opp med en referansekategori (kvinne, allmennlærerutdanning og så videre.) og ett ledd for hver av de andre kategoriene for vedkommende nominal-variabel. Vi beregner regresjonskoeffisientene som standardiserte betakoeffisienter for å kunne sammenligne styrken på bidraget fra den enkelte variabel innenfor den enkelte modell. Se kapittel 3.7.3 for nærmere detaljer om multipl regressjon.

For hver målgruppe har vi laget en eller to regresjonsmodeller for hver av de seks resultatindikatorer. Disse er presentert i fire tabeller, Tabell 22 til Tabell 25, en for hver målgruppe. Vi har gjort en stegvis tilnærming ved at vi først har gjort regresjonsanalysen med bare bakgrunnsvariabler som kan knyttes til lærerutdanningstypen som respondenten har tilhørighet til, samt respondentens kjønn og alder. I disse modellene fanger vi de bakgrunnsvariabler som er etterspurt i oppdraget. Disse modellene kaller vi a-modeller. Deretter er variabler som måler trivsel og motivasjon tatt inn i modellen for å se om effektene av utdanningstype og region endres. Dette er b-modellene. Fokuset i disse analysene ligger først og fremst i å dokumentere hvorvidt det er forskjeller i effekter mellom studie type og region. Vi tar altså ikke sikte på en best mulig forklaring totalt sett; til det hadde vi formodentlig trengt ytterligere variabler.

Selv om vi stiller modellene for de seks resultatkvalitetsindikatorer ved siden av hverandre, innebærer ikke dette en kvantitativ sammenligning av de enkelte regresjonskoeffisienter på tvers av modellene. Derimot gjør vi en kvalitativ sammenligning på tvers av indikatorer og understøtter denne visuelt gjennom å fargelegge koeffisienter i tabellen som er signifikante på 0,05-nivå.

6.5.3 Studenter

Regresjonsmodellene

I studentgruppen er det tatt med følgende variabler i modell a som er knyttet til selve utdanningen de går på eller personlige kjennetegn:

- Utdanningstype (PPU som referansekategori)
- Regioninndeling (region Midt som referansekategori)
- Studentkategori (første års allmennlærerstudenter som referansekategori)
- Desentralisert studium (nei som referansekategori)
- Deltidsstudium (nei som referansekategori)
- Hvorvidt studenten har vært i praksis (nei som referansekategori)
- Kjønn (kvinne som referansekategori)
- Alder

I modell b inngår i tillegg de følgende variablene, som alle har svarkategorier fra 1 til 6, hvor 6 indikerer svært enig/ svært fornøyd (se kapittel 4.1 for bivariate sammenhenger mellom disse og type lærerutdanning):

- Hvor fornøyd er du med kvaliteten på utdanningen du tar
- Hvor fornøyd er du med studiets relevans i forhold til praksisfeltet
- Jeg gjør mitt beste i studiene
- Jeg trives på studiet
- Jeg ser på utdannelsen min som nyttig
- Jeg forbereder meg godt til undervisningen

- Jeg har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning
- Hvis jeg kunne ha valgt på nytt, ville jeg ha valgt å gjøre noe annet
- Studiet lever opp til de forventningene jeg hadde ved studiestart
- Jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort
- Jeg har vurdert å slutte i løpet av det siste året

Resultater

Resultatene av regresjonsanalysene er presentert i Tabell 22, hvor signifikante effekter på nivå $p < 0,05$ er markert med farge. Modell a representerer den enkle varianten hvor vi kun har med bakgrunnsvariabler knyttet til utdanningen og til respondenten, mens modell b også inkluderer variabler som måler studentens trivsel og motivasjon for studiet. Vi vil i det følgende først kommentere på hovedfunn for modell a og b på tvers av indikatorene med fokus på effekten av type utdanning og utdanningsregion når vi kontrollerer for andre variabler. Kjønn og alder vil også bli kommentert i denne første delen. Deretter går vi nærmere inn på mer detaljerte funn knyttet til modell b for hver enkelt resultatindikator; her kommenterer vi også på motivasjons- og trivselsvariablenes effekter.

Tabell 22 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultat kvalitet, studenter

Y-variabel	Profesjonsidentitet		Jobbrelevans		Utviklingskompetanse		Vurderingskompetanse		Sosial kompetanse		Undervisningskompetanse	
	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a	Modell 2b	Modell 3a	Modell 3b	Modell 4a	Modell 4b	Modell 5a	Modell 5b	Modell 6a	Modell 6b
x-variable (med standardiserte betakoeffisienter)	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
Allmenn1	0,06**	0,01	0,07***	0,02	0,04	-0,01	0,04	0,00	0,08***	0,03	0,14***	0,09***
Allmenn3	-0,09***	-0,06***	-0,11***	-0,08***	-0,05**	-0,04**	-0,09***	-0,07***	-0,01	0,00	0,00	0,03*
Lektor	-0,03	-0,08***	-0,05*	-0,10***	0,03	-0,03*	-0,06**	-0,11***	-0,06**	-0,11***	0,01	-0,04**
Faglærer	0,08***	0,01	0,07***	-0,02	0,09***	0,01	0,06***	-0,02	0,09***	0,01	0,10***	0,02
Oslo Nord	-0,09***	-0,03*	-0,15***	-0,09***	-0,14***	-0,08***	-0,07***	-0,01	-0,14***	-0,09***	-0,13***	-0,07***
Oslofjord	-0,11***	-0,02	-0,16***	-0,07***	-0,10***	-0,01	-0,12***	-0,04**	-0,14***	-0,05***	-0,15***	-0,06***
Sør-Vest	-0,10***	-0,03**	-0,15***	-0,07***	-0,11***	-0,04***	-0,11***	-0,04**	-0,14***	-0,07***	-0,12***	-0,04***
Vest	-0,07***	-0,02	-0,13***	-0,07***	-0,10***	-0,06***	-0,11***	-0,06***	-0,10***	-0,05***	-0,13***	-0,07***
Nord	-0,13***	-0,04***	-0,16***	-0,06***	-0,13***	-0,04***	-0,12***	-0,03*	-0,17***	-0,09***	-0,16***	-0,06***
Desentralisert studium	0,00	0,02	-0,02	0,00	0,01	0,02*	-0,01	0,01	-0,02	0,00	0,00	0,01
Deltidsstudium	0,01	0,02	-0,04	-0,05***	0,02	0,03*	-0,03	-0,03	0,00	0,01	-0,03	-0,03
Har hatt praksis	0,00	0,02	-0,02	0,00	0,01	0,02*	0,02	0,04**	0,00	0,01	-0,02	0,00
Mann	-0,07***	-0,01	-0,03*	0,03**	-0,09***	-0,02*	-0,02	0,03**	-0,05***	0,00	-0,02	0,04***
Alder (i antall år)	0,05**	-0,03*	0,03	-0,05***	0,08***	0,00	0,02	-0,05***	0,00	-0,08***	0,06**	-0,03*
Er du fornøyd med kvaliteten på utdanningen du tar		0,30***		0,35***		0,33***		0,30***		0,28***		0,37***
Er du fornøyd med studiets relevans i forhold til praksisfeltet		0,20***		0,34***		0,22***		0,26***		0,20***		0,29***
Jeg gjør mitt beste i studiene		-0,03		0,00		-0,02		-0,01		-0,01		-0,01
Jeg trives på studiet		0,09***		0,00		0,09***		-0,01		0,14***		-0,01
Jeg ser på utdannelsen min som nyttig		0,10***		0,07***		0,12***		0,08***		0,07***		0,09***
Jeg forbereder meg godt til undervisningen		0,01		0,02		0,04**		0,04**		0,00		0,03**
Jeg har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning		0,00		0,01		0,01		-0,03		-0,02		0,02
Hvis jeg kunne ha valgt på nytt, ville jeg ha valgt å gjøre noe annet		0,01		-0,01		0,03**		0,02		0,02		0,02
Studiet lever opp til de forventningene jeg hadde ved studiestart		0,10***		0,11***		0,05**		0,10***		0,08***		0,11***
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort		0,13***		0,04***		0,08***		0,07***		0,05***		0,05***
Jeg har vurdert å slutte i løpet av det siste året (1-6)		-0,01		0,00		-0,01		-0,02		0,01		-0,01
Adj R ²	0,03	0,52	0,05	0,63	0,04	0,52	0,03	0,45	0,04	0,45	0,05	0,60
F-value	7,89	120,18	11,86	185,14	8,56	120,90	7,55	93,07	9,17	91,01	10,58	166,33
N	2 984	2 984	2 745	2 745	2 732	2 732	2 774	2 774	2 776	2 776	2 727	2 727

Referansegrupper: PPU og region Midt.

Skalaer: 1 – 6 med mindre annet er angitt.

Signifikansnivå: ***=p<0,01; **=p<0,05; *=p<0,1.

Så langt har vi sett at det er til dels store forskjeller mellom studenter på de ulike lærerutdannings-typene. Et gjennomgående mønster er at studenter på faglærerutdanningen synes å være mer fornøyd enn andre studenter, mens det varierer litt mellom studenter på de andre lærerutdanningene, også når vi kontrollerer for utdanningsregion. Det er også tydelige forskjeller mellom første- og tredjeårs allmennlærerstudenter ved at førsteårsstudenter er jevnt over mer positive enn tredjeårsstudenter. Vil disse mønstrene holde seg når vi kontrollerer for andre forhold knyttet til studiet og studentene?

Lærerutdanningstyper

Vi har valgt å bruke PPU-studentene som referansekategori. Det innebærer at vi undersøker om forklaringsbidraget fra studenter ved andre lærerutdanningstyper skiller seg fra PPU-studenter (eller sagt på en annen måte: hvordan studentgruppene skiller seg fra PPU-studentene, når vi korrigerer for de øvrige variablene i analysen). Det er noen generelle mønstre som går igjen i de fleste modellene. I de enkle modellene (a) finner vi at studenter ved alle lærerutdanningstypene i modellen, bortsett fra lektorutdanningen, skiller seg signifikant fra PPU på alle resultatindikatorerne. Å være faglærerstudent har en positiv effekt i a-modellene til alle de seks resultatindikatorerne, mens å være førsteårs allmennlærerstudent har en signifikant positiv effekt i a-modellene for profesjonsidentitet, jobbrelevans, sosial kompetanse og undervisningskompetanse⁶⁵. Å være tredjeårs allmennlærerstudent har negativ effekt på alle resultatindikatorerne bortsett fra sosial kompetanse og undervisningskompetanse. Å være lektorstudent har en liten negativ effekt på jobbrelevans, vurderingskompetanse og sosial kompetanse. Av de øvrige bakgrunnsvariablene i modellen er effektene små. Det å være mann og økt alder synes å ha signifikante effekter i noen modeller, men det varierer om disse er positive eller negative. Det er derfor vanskelig å fastslå hvilken betydning disse har.

I b-modellen har vi kontrollert for hvor fornøyd studentene er med studiets kvalitet og relevans, samt hvor godt de trives på studiet og med studievalget sitt. I b-modellene finner vi at det å være faglærerstudenter eller studenter på førsteårs allmennlærerutdanning ikke lenger har signifikante effekter for noen av resultatindikatorerne⁶⁶, mens lektorstudentene har signifikant negativ effekt på alle resultatindikatorerne bortsett fra utviklingskompetanse.

Vi ser at det er forskjeller mellom ulike typer lærerutdanninger også når vi kontrollerer for andre forhold som vi antar har betydning for vurdering av resultat kvalitet. Forskjellene er imidlertid ikke store og viser at studenter på lektorutdanningen og tredjeårs allmennlærerstudenter er gjennomgående mer negative enn studenter på PPU på fire av seks indikatorer for resultat kvalitet. Faglærerstudentene skiller seg ikke fra PPU-studentene.

Utdanningsregion

I hvilken grad har utdanningsregion betydning for studentenes skår på resultatindikatorerne? I kapittel 6 har vi sett at det har vært litt varierende hvorvidt region har hatt betydning, men at studentene i region Midt ofte har vært blant de mest positive. Dette er også veldig tydelig i Figur 28, hvor vi ser at studenter i region Midt skårer høyest på alle resultatindikatorerne. Hvordan vil denne sammen-

⁶⁵ Når første- og tredjeårsstudentene på allmennlærerutdanningen er slått sammen i a-modellene, finner vi en signifikant negativ effekt på resultatindikatorerne jobbrelevans og vurderingskompetanse, mens det er en signifikant positiv effekt på undervisningskompetanse.

⁶⁶ Når første- og tredjeårsstudentene på allmennlærerutdanningen er slått sammen i b-modellene, finner vi en signifikant positiv effekt på undervisningskompetanse.

hengen se ut når vi har kontrollert for type lærerutdanning og andre bakgrunnsvariabler samt studentens trivsel og motivasjon for studiet?

Vi har valgt å bruke studentene i region Midt som referansegruppe, og vi ser dermed på hvordan de andre utdanningsregionene skiller seg fra region Midt. I alle a-modellene finner vi at alle regionene skiller seg fra region Midt med signifikante negative effekter. Studenter i region Midt fremstår som mer positive enn andre studenter når vi kontrollerer for type lærerutdanning.

I b-modellene kontrollerer vi for hvor fornøyd studentene er med studiets kvalitet og relevans, samt hvor godt de trives på studiet og med studievalget sitt. Vi ser at effektene av region har blitt mindre, men at fremdeles skiller alle regionene seg signifikant negativt fra region Midt på tre av resultatindikatorer (jobbrelevans, sosial kompetanse og undervisningskompetanse). Studentene i region Oslo Nord og Oslofjord, samt region Vest, skiller seg ikke signifikant fra region Midt på resultatindikatoren profesjonsidentitet, mens Oslo Nord ikke skiller seg signifikant fra region Midt på vurderingskompetanse, og Oslofjord skiller seg ikke signifikant fra region Midt på utviklingskompetanse.

Vi finner altså at når vi kontrollerer for forhold knyttet til studiet (type lærerutdanning etc) og forhold knyttet til respondentens motivasjon, trivsel og vurdering av studiet, har det effekt hvilken utdanningsregion studenten studerer i. Region Midt har studenter som skårer høyere på resultat kvalitetsindikatorer. Resultatkvaliteten på lærerutdanningen oppleves altså forskjellig etter hvor i landet studentene velger å studere.

Øvrige variabler; Alder og kjønn

Det skal også nevnes at effekten av alder og kjønn er liten, men signifikant i regresjonsanalysene av de fleste resultatindikatorer. Alder har en liten, negativ effekt i alle modellene, bortsett fra utviklingskompetanse. Jo høyere alder, jo lavere vurderes de øvrige resultatindikatorer. Når det gjelder kjønn har vi sett på effekten av å være mann. Denne effekten er også liten, men signifikant på 0,05 nivå i tre av modellene (profesjonsidentitet, vurderingskompetanse og undervisningskompetanse). Effekten er positiv og innebærer at mannlige studenter er mer positive på indikatoren enn kvinnelige. Hvorvidt studenten tar utdanningen desentralisert, på deltid eller har vært ute i praksis, har i liten grad betydning for skår på resultatindikatorer.

Alle modellene som testes er signifikante på 0,01 nivå, og det er en relativt stor del av variasjonen som lar seg forklare med de variablene vi har inkludert i analysene. R^2 varierer mellom 0,45 og 0,64 i b-modellene. Hoveddelen av variasjonen forklares med de to variablene som måler studentens oppfatning av kvalitet og relevans i studiet sitt.

Nedenfor følger en mer detaljert gjennomgang av b-modellene for alle de seks resultatindikatorer fra Tabell 22.

Modell 1b - Profesjonsidentitet

Studenter på allmennlærerutdanningens tredje år og på lektorutdanningen vurderer denne resultatindikatoren noe mer negativt enn PPU studentene. Studentene på førsteårs allmennlærerutdanning, faglærerutdanningen og PPU er med andre ord noe mer positive til at lærerutdanningen resulterer i profesjonsidentiteten hos studentene. Sammenlignet med studenter i region Midt er studentene i region Sør-Vest og Nord mindre positive. Effektene av både type lærerutdanning og region er relativt små, selv om de er signifikante.

Studenter som trives, ser på utdannelsen sin som nyttig, forbereder seg godt til undervisningen, samt opplever at studiet lever opp til forventningene og at de får respekt for sitt valg at yrke, er også mer positive. Jo mer fornøyde studentene er med kvaliteten på sitt eget studium og studiets relevans, jo mer positive til lærerutdanningens profesjonsidentitet. Dette er de to sterkeste effektene som bidrar til å forklare en vesentlig del av variasjonen i denne resultatindikatoren.

Modell 2b - Jobbrelevans

Lærerutdanningens jobbrelevans er den indikatoren som har lavest skår av alle resultatindikatorene. I Figur 27 så vi at faglærerstudentene i snitt skårer høyere enn de andre studentgruppene, men i regresjonsanalysen ser vi at når vi kontrollerer for andre variabler, skiller ikke faglærerstudentene (eller første års allmennlærerstudenter) seg fra PPU-studentene. Lektorstudenter og studenter på tredje års allmennlærerutdanning har et signifikant lavere gjennomsnitt enn PPU-studentene. Vi ser altså at når vi holder de øvrige variablene i analysen konstante (som region, trivsel og motivasjon i studiet) fremstår PPU-studentene (sammen med faglærerstudentene) som de mest positive til lærerutdanningens jobbrelevans.

Faglærerstudentenes relativt høye skår handler med stor sannsynlighet om at disse i langt større grad trives og er motivert for studiet enn de øvrige studentgruppene.

Når det gjelder utdanningsregion, skiller alle regionene seg med en signifikant negativ effekt på indikatoren når vi sammenligner med region Midt, slik også Figur 28 viser. Vi får bekreftet effekten av utdanningsregion også når vi kontrollerer for studentens opplevelse av kvalitet og relevans, som begge har de klart sterkeste effektene på denne resultatindikatoren.

Modell 3b – Utviklingskompetanse

Effektene av lærerutdanning på lærerutdanningens utviklingskompetanse er signifikant negative for tredjeårs allmennlærerstudenter og lektorstudentene når vi sammenligner med PPU studentene. Effektene er imidlertid relativt små. Når vi kontrollerer for øvrige variabler finner vi også her at faglærerstudentene ikke skiller seg fra de øvrige studentgruppene slik vi fant i Figur 27. Utdanningsregion gir fremdeles signifikante effekter på oppfatning av lærerutdanningens utviklingskompetanse. Sammenlignet med region Midt har alle andre regionene bortsett fra Oslofjord en svak negativ effekt. Region Midt fremstår fremdeles som regionen med mest positiv skår på denne resultatindikatoren. Vi får bekreftet effekten av utdanningsregion også når vi kontrollerer for studentens opplevelse av kvalitet og relevans, som begge har de klart sterkeste effektene på denne resultatindikatoren.

Modell 4b - Vurderingskompetanse

Betydningen av type lærerutdanning på oppfatninger av lærerutdanningens vurderingskompetanse gir også her signifikant negative effekter for lektorstudentene og tredjeårs allmennlærerstudenter når vi sammenligner med PPU-studentene. Effekten er sterkest for lektorstudentene (0,11). Heller ikke i denne modellen fremstår faglærerstudentene som særlig positive slik vi så i Figur 27. Utdanningsregion har små, men signifikante effekter. Selv når vi kontrollerer for andre variabler (fornøydhet, trivsel og motivasjon for studiet) finner vi at region Midt har de mest positive studentene også når det gjelder oppfatning av lærerutdanningens vurderingskompetanse.

Modell 5b - Sosial kompetanse

Indikatoren Sosial kompetanse er den resultatindikatoren som får nest høyeste gjennomsnittskår. I Figur 27 ser vi at også her har faglærerstudentene høyest gjennomsnittskår, mens det er liten forskjell mellom PPU-studenter, faglærerstudenter og lektorstudenter. Når vi kontrollerer for øvrige variabler i regresjonsanalysen finner vi at det er kun lektorstudentene som skiller seg fra PPU-studentene (som er vår referansekategori). Disse studentene har en negativ effekt (0,11). Faglærerstudentene skiller seg heller ikke her fra PPU-studentene. Utdanningsregion har små, men signifikante effekter. Alle regionene skiller seg fra region Midt med å ha små, negative effekter. Selv når vi kontrollerer for andre variabler (fornøydhet, trivsel og motivasjon for studiet) Region Midt har de mest positive studentene også når det gjelder oppfatning av lærerutdanningens bidrag til vurderingskompetanse.

Modell 6b – Undervisningskompetanse

Det er små, men signifikante effekter på vurderingen av undervisningskompetanse av å være lektorstudent og førsteårs allmennlærerstudent (sammenlignet med å være PPU-student). Effekten er negativ for lektorstudentene, men positiv for førsteårsstudentene. Førsteårsstudentene skiller seg med andre ord fra PPU-studentene ved å ha en mer positiv oppfatning av lærerutdanningens undervisningskompetanse, mens lektorstudentene har en litt mer negativ oppfatning av dette sammenlignet med PPU-studentene. Tredjeårs allmennlærerstudenter er også mer positive enn PPU studentene, men her er signifikansnivået beregnet til 0,1. Alle regionene har signifikante negative effekter sammenlignet med region Midt. Effektene er små, men inntrykket vi fikk i Figur 28 holder seg.

Oppsummering studenter

Vi finner at både type lærerutdanning og utdanningsregion har betydning for studentenes vurdering av resultat kvaliteten. Bildet endret seg noe fra de bivariate analysene av type lærerutdanning, mens det i hovedsak bekreftes når det gjelder utdanningsregion. Gjennomgående viser alle regresjonsanalysene at faglærerstudentene ikke skårer like positivt som i de bivariate analysene når vi kontrollerer for utdanningsregion og forhold knyttet til fornøydhet med studiet de faktisk går på samt motivasjon og trivsel på studiet. Når vi kontrollerer for dette, er det PPU og faglærerutdanningen som fremstår med den studentgruppen som har mest positive betraktninger om resultat kvaliteten i lærerutdanningen generelt, mens lektorutdanningen fremstår med studentgruppen som har de minst positive betraktningene omkring dette.

De sterkeste effektene kommer imidlertid fra studentens vurdering av kvalitet og relevans i studiet. Mens effektene av region og utdanningstype alltid er mindre enn 0,1, ser vi at kvalitet og relevans har effekter på mellom 0,20 og 0,37, og da er det spesielt studenter som er fornøyde med kvaliteten på utdanningen generelt som skårer høyt på resultatindikatorene. Vi ser også at det er en signifikant positiv effekt for variablene jeg ser på utdanningen min som nyttig, studiet lever opp til de forventningene jeg hadde ved studiestart og jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort.

Hva er årsaken til at faglærerstudentene ikke skiller seg positivt fra PPU-studentene når vi kontrollerer for andre variabler? Gjennom hele denne kartleggingen har det vist seg at studentene på faglærerutdanningen har skilt seg fra de øvrige studentgruppene, også PPU-studentene, på flere måter. De trives bedre, er mer fornøyde, får mer respekt for yrkesvalg. Samtidig er det størst andel i denne gruppen som ikke har tenkt å jobbe som lærere. I de enkle regresjonsmodellene (a-modellene som inkluderer lærerutdanningstype og utdanningsregion) fremstår faglærerstudentene med signifikante

positive effekter på alle resultatindikatorene, men i det vi kontrollerer for fornøydhets, trivsel og motivasjon (b-modellene), forsvinner denne effekten.

Samtidig fremstår PPU-studentene som den gruppen som er mest positive til lærerutdanningen generelt i regresjonsanalysene. Sett i sammenheng med PPU-studentenes skår på trivsel og motivasjon i Tabell 9 (på side 31), hvor PPU-studentene kommer lavest ut på flere av disse indikatorene, synes dette kanskje noe merkelig. Det regresjonsanalysen viser oss er at dersom en PPU-student og en faglærerstudent trives like godt på studiet, er like fornøyd med kvaliteten på studiet og er like motivert, så er PPU-studenten like positiv til resultat kvaliteten generelt som faglærerstudenten.

Det at lektorstudentene i undersøkelsen er noe mer negative til resultat kvaliteten (på samtlige resultatindikatorer) har heller ingen enkel forklaring. En mulig årsak kan være at lektorutdanningen som oftest har mindre grad av praksis tidlig i løpet. Vi har også gjennom intervju runden i delstudie 1 fått inntrykk av at mange lektorutdanningsstudenter ønsker seg mer praksis tidlig i løpet for å kunne relatere teorien til yrkesutøvelsen mer gjennomgående. Dette kan også sees i sammenheng med at lektorstudentene har noe lav skåre når det gjelder sammenhengen mellom innholdet i teoriundervisningen og praksisopplæringen (jfr kapittel 5.4). Det er mulig at det at flere av lektorstudentene ikke har hatt noe lengre perioder i praksis så langt i løpet virker inn på deres vurdering av resultat kvaliteten.

6.5.4 Lærerutdannere

Regresjonsmodellene

Så langt har vi sett at det er relativt små forskjeller mellom lærerutdannerne på de forskjellige typer lærerutdanning og etter hvilken utdanningsregion de befinner seg i, se Figur 29 og Figur 30. I regresjonsanalysene inkluderer vi flere variabler og er særlig interessert i om disse forskjellene forsvinner helt, og om det er andre forhold som kan ha betydning.

I regresjonsanalysene av lærerutdannerne har vi tatt med følgende variabler:

- Utdanningstype (PPU som referansekategori)
- Regioninndeling (region Midt som referansekategori)
- Kjønn (kvinne som referansekategori)
- Alder
- Antall år jobbet med lærerutdanning
- Vitenskapelig ansatt (nei som referansekategori)
- Lederansvar (nei som referansekategori)
- Ansvar for praksiskoordinering (nei som referansekategori)
- Har lærerutdanning (nei som referansekategori)
- Har jobbet som lærer i grunnskolen (nei som referansekategori)
- Har erfaring med praksisopplæringen det siste året (nei som referansekategori)

I modell b inngår i tillegg de følgende variablene, som alle har svarkategorier fra 1 til 6, hvor 6 indikerer svært enig/ svært fornøyd (se kapittel 4.1 for bivariate sammenhenger mellom disse og type lærerutdanning):

- Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet
- Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører
- Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å undervise lærerstudenter

- Jeg er trygg i min yrkesrolle
- Jeg har stort sett tid til å utføre mitt arbeid i løpet av arbeidsdagen
- Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver
- Jeg har vurdert å slutte som lærerutdanner i løpet av det siste året

Resultater

Resultatene av regresjonsanalysen er presentert i Tabell 23, hvor signifikante effekter på minst 0,05-nivå er markert med farge. Modell a representerer den enkle varianten hvor vi kun har med bakgrunnsvariabler knyttet til utdanningen og til respondenten, mens modell b også inkluderer variabler som måler lærerutdannerens trivsel og motivasjon for jobben. Vi vil i det følgende først kommentere kvalitativt på hovedfunn for modell a og b på tvers av indikatorene med fokus på effekten av type utdanning og utdanningsregion når vi kontrollerer for andre variabler. Kjønn og alder vil også bli kommentert i denne første delen. Deretter går vi nærmere inn på mer detaljerte funn knyttet til modell b for hver enkelt resultatindikator; her kommenterer vi også på motivasjons- og trivselsvariablenes effekter.

Tabell 23 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, lærerutdannere

Y-variabel	Profesjonsidentitet		Jobbrelevans		Utviklingskompetanse		Vurderingskompetanse		Sosial kompetanse		Undervisningskompetanse	
	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a	Modell 2b	Modell 3a	Modell 3b	Modell 4a	Modell 4b	Modell 5a	Modell 5b	Modell 6a	Modell 6b
x-variable (med standardiserte betakoeffisienter)	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
Allmennlærerutdanning	-0,05	-0,04	0,03	0,04	-0,03	-0,03	-0,07	-0,07	0,08	0,08	0,06	0,07
Faglærerutdanning	-0,14***	-0,10**	-0,12**	-0,09*	-0,05	-0,02	-0,11**	-0,08	-0,02	0,00	-0,12**	-0,08
Lektorutdanning	0,01	0,00	0,05	0,04	0,00	0,00	0,05	0,04	-0,03	-0,04	-0,03	-0,04
Oslo Nord	-0,03	-0,03	-0,06	-0,08	-0,06	-0,08	0,00	-0,01	-0,11*	-0,11**	-0,04	-0,05
Oslofjord	0,08	0,04	-0,02	-0,07	0,04	0,01	0,01	-0,02	0,03	-0,01	0,00	-0,05
Sør-Vest	-0,03	-0,04	-0,03	-0,05	-0,08	-0,09*	-0,01	-0,02	-0,12**	-0,12**	-0,08	-0,10*
Vest	-0,07	-0,06	-0,10*	-0,09	-0,08	-0,08	-0,08	-0,07	-0,06	-0,05	-0,10*	-0,11*
Nord	-0,01	0,00	-0,07	-0,06	-0,02	-0,01	-0,05	-0,04	-0,09	-0,08	-0,04	-0,04
Mann	-0,09*	-0,05	-0,06	-0,01	-0,07	-0,05	-0,03	0,00	-0,03	0,00	-0,03	0,01
Vitenskapelig ansatt	0,06	0,05	0,00	-0,01	-0,03	-0,04	-0,04	-0,04	-0,02	-0,03	-0,01	-0,01
Leder	0,04	0,04	-0,01	0,00	0,04	0,04	0,02	0,01	0,03	0,03	0,08	0,07
Alder (år)	0,02	0,03	-0,10	-0,10	-0,03	-0,01	-0,09	-0,08	-0,09	-0,09	-0,18***	-0,16***
Erfaring (år)	-0,11*	-0,11*	-0,02	-0,02	-0,07	-0,07	-0,01	-0,01	0,00	0,00	0,04	0,03
Er praksiskoordinator i år	0,08*	0,06	0,10**	0,07*	0,11**	0,09*	0,08*	0,06	0,01	-0,02	0,09*	0,06
Har lærerutdanning selv	0,08*	0,06	0,08	0,06	0,14***	0,12**	0,14***	0,12**	0,07	0,05	0,13**	0,10**
Har hatt lærerjobb selv	-0,06	-0,07	-0,06	-0,08*	-0,04	-0,06	-0,07	-0,08	-0,06	-0,09*	-0,06	-0,08*
Har undervist pedagogikkfaget i år	-0,03	-0,04	-0,02	-0,03	0,02	0,01	-0,01	-0,01	-0,06	-0,08*	-0,06	-0,07
Har erfaring med praksisopplæringen siste år	0,15***	0,15***	0,11**	0,13***	0,15***	0,15***	0,10**	0,11**	0,18***	0,17***	0,13***	0,14***
Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet		-0,04		-0,04		-0,03		-0,02		-0,05		-0,02
Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører		0,27***		0,30***		0,26***		0,28***		0,22***		0,25***
Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å undervise lærerstudenter		0,08		0,04		0,10		-0,02		0,10		0,04
Jeg er trygg i min yrkesrolle		-0,14*		-0,14*		-0,17**		-0,07		-0,06		-0,08
Jeg har stort sett tid til å utføre mitt arbeid i løpet av arbeidsdagen		-0,01		-0,03		0,02		0,00		-0,03		0,00
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver		0,12**		0,09*		0,09*		0,06		0,06		0,14**
Jeg har vurdert å slutte som lærerutdanner i løpet av det siste året		-0,06		-0,11**		-0,05		-0,06		-0,06		-0,06
Adj R ²	0,05***	0,15***	0,05***	0,15***	0,06***	0,14***	0,05***	0,12***	0,05***	0,12***	0,07***	0,16***
F-value	2,55	4,46	2,42	4,51	2,77	4,16	2,44	3,56	2,35	3,59	2,95	4,62
N	489	489	482	482	478	478	485	485	494	494	468	468

Referansegrupper: PPU og region Midt. Skalaer: 1 – 6 med mindre annet er angitt. Signifikansnivå: ***=p<0,01; **=p<0,05; *=p<0,1

Har type lærerutdanning betydning for lærerutdannernes skår på resultatindikatorerne når vi kontrollerer for utdanningsregion og bakgrunnsvariabler knyttet til stillingen de innehar og erfaring?

Lærerutdanningstyper

I motsetning til studentene er det langt færre effekter som er signifikante. Sammenlignet med lærerutdannere på PPU ser vi at faglærerutdannerne har signifikant negative effekter i fire av de seks a-modellene. Dette gjelder for profesjonsidentitet, jobbrelevans, vurderingskompetanse og undervisningskompetanse. Effekten ligger på mellom 0,11 og 0,14 og er moderat sterk. Den sterkeste effekten finner vi for det å ha hatt erfaring med praksisopplæringen siste år. Denne effekten er positiv og signifikant i alle modellene bortsett fra a-modellen av vurderingskompetanse. Videre ser vi at av bakgrunnsvariabler knyttet til stilling og respondent er det særlig det å være praksiskoordinator og å ha lærerutdanning som gir signifikante effekter i flest modeller.

I b-modellene har vi også inkludert variabler som sier noe om læreutdannerens trivsel, motivasjon og trygghet i rollen som lærerutdanner. Når vi kontrollerer for disse variablene finner vi at effektene av type lærerutdanning blir mindre. Noen effekter blir også så svake at vi ikke kan si med noenlunde sikkerhet at de er forskjellige fra null. Regresjonsanalysen bekrefter inntrykket vi tidligere har fått og viser at type lærerutdanning i liten grad har betydning for hvordan lærerutdannere vurderer de seks indikatorerne på resultat kvalitet.

Utdanningsregion

I Figur 30 så vi at det er signifikante forskjeller etter region kun for resultatindikatorerne sosial kompetanse og jobbrelevans. Dette gjenspeiler seg i regresjonsanalysen, hvor vi ser det er få signifikante effekter for region. Når vi har kontrollert for type lærerutdanning og for motivasjons- og trivselsvariabler finner vi signifikante effekter kun for sosial kompetanse, hvor lærerutdannere i region Sør-Vest fremstår med lavere snittskår enn i region Midt.

Øvrige variabler; Alder og kjønn

Det skal også nevnes at alder kun har signifikant effekt i en modell. Jo høyere alder, jo mindre positiv er lærerutdanneren til lærerutdanningens betydning for studentenes undervisningskompetanse. Vi finner ingen signifikante effekter av kjønn og heller ikke av erfaring i yrket. Derimot ser praksiserfaring ut til å ha en positiv effekt i alle regresjonsanalysene. De lærerutdannerne som har jobbet med praksisopplæringen siste året har en signifikant mer positiv oppfatning på alle de seks resultatindikatorerne.

Alle modellene som testes er signifikante på 0,01 nivå, men det er (ikke overraskende) en svært liten del av variasjonen som lar seg forklare med de variablene vi har inkludert i analysene. R^2 varierer mellom 0,12 og 0,16 i b-modellene.

Nedenfor følger en mer detaljert gjennomgang av b-modellene for alle de seks resultatindikatorerne fra Tabell 23.

Modell 1b – Profesjonsidentitet

I regresjonsanalysen av profesjonsidentitet ser vi at lærerutdannerne ved faglærerutdanningen skiller seg fra de ved PPU ved å være signifikant mindre positive. Vi finner ikke at det er signifikante effekter knyttet til utdanningsregion. Erfaring målt i antall år i yrket har også signifikant negativ

effekt, slik at de som har jobbet lengst som lærerutdannere er minst positive på denne resultatindikatoren. Verken kjønn eller alder har signifikant effekt på denne indikatoren.

Modell 2b - Jobbrelevans

I regresjonsanalysen av jobbrelevans ser vi at det er små forskjeller mellom lærerutdannerne på de forskjellige lærerutdanningene sammenlignet med PPU, og disse er ikke signifikante på under 0,05-nivå. Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom lærerutdannere i de enkelte utdanningsregionene sammenlignet med region Midt. Blant de øvrige bakgrunnsvariablene ser vi at praksiserfaring gir en signifikant positiv effekt på oppfatning av lærerutdanningens jobbrelevans. Den sterkeste effekten finner vi av å være fornøyd med kvaliteten på arbeidet man utfører. Vi ser også at det er signifikant negativ effekt av å ha vurdert å slutte som lærerutdanner.

Modell 3b - Utviklingskompetanse

Vi finner små forskjeller mellom lærerutdannerne på de forskjellige lærerutdanningene sammenlignet med PPU utdanningen, og disse er ikke signifikante på under 0,05 nivå. Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom lærerutdannere i de enkelte utdanningsregionene sammenlignet med region Midt. Blant de øvrige bakgrunnsvariablene ser vi at lærerutdannere som selv har lærerutdanning og utdannere med erfaring fra praksisopplæring er mer positive på denne indikatoren. Den sterkeste positive effekten finner vi av å være fornøyd med eget arbeid. Videre finner vi at det er en negativ effekt av å være trygge i yrkesrollen. De som er trygge i sin yrkesrolle skårer med andre ord mindre positivt på denne indikatoren. Det er mulig at dette kan tolkes som at trygghet i yrkesrollen skaper et mindre trykk og fokus på endring og utvikling.

Modell 4b - Vurderingskompetanse

Vi finner små forskjeller mellom lærerutdannerne på de forskjellige lærerutdanningene sammenlignet med PPU, og disse er ikke signifikante på under 0,05 nivå. Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom lærerutdannere i de enkelte utdanningsregionene sammenlignet med region Midt. Blant de øvrige bakgrunnsvariablene ser vi at lærerutdannere som selv har lærerutdanning er signifikant mer positive på denne indikatoren. Dette gjelder også lærere som har erfaring fra praksisopplæring. Den sterkeste effekten finner vi også her av å være fornøyd med kvaliteten på arbeidet en utfører.

Modell 5b - Sosial kompetanse

Vi finner små forskjeller mellom lærerutdannerne på de forskjellige lærerutdanningene sammenlignet med PPU, og disse er ikke signifikante på under 0,05 nivå. Når det gjelder region finner vi at lærerutdannere i region Oslo Nord og region Sør-Vest er signifikant mindre positive på indikatoren sosial kompetanse enn lærerutdannere i region Midt. Blant de øvrige bakgrunnsvariablene ser vi at det er signifikante positive effekter av å ha erfaring fra praksisopplæring samt å være fornøyd med kvaliteten på arbeidet en utfører.

Modell 6b - Undervisningskompetanse

Vi finner små forskjeller mellom lærerutdannerne på de forskjellige lærerutdanningene sammenlignet med PPU, og disse er ikke signifikante på under 0,05 nivå. Det er heller ingen signifikante forskjeller mellom lærerutdannere i de enkelte utdanningsregionene sammenlignet med region Midt. Blant de øvrige bakgrunnsvariablene ser vi at alder har en signifikant negativ effekt. Jo eldre lærerutdannerne er, jo mindre positivt skårer de på denne indikatoren. Videre er det signifikante positive effekter av å ha tatt lærerutdanning og knyttet til det å oppleve at en får respekt for yrket en utøver.

Den sterkeste effekten finner vi også her å være i hvilken grad lærerutdanneren er fornøyd med kvaliteten på arbeidet en utfører.

Oppsummering lærerutdannere

I regresjonsanalysene av resultatindikatorerne finner vi at verken type lærerutdanning eller utdanningsregion har særlig betydning for hvordan lærerutdannerne skårer på de seks indikatorerne for resultat kvalitet. Like store effekter finner vi for bakgrunnsvariablene som handler om erfaring med praksisfeltet enten som koordinator eller veileder. De sterkeste effektene finner vi imidlertid for å være fornøyd med kvaliteten på arbeidet man utfører. Denne ligger mellom 0,22 og 0,30 og er signifikant i alle modellene. Det er bare denne og erfaring med praksisopplæringen som har sterke signifikante effekter i alle modellene, i positiv retning.

Type lærerutdanning og utdanningsregion har liten eller ingen effekt på de seks resultatindikatorerne vi har analysert med regresjonsanalyse. I hvilken grad lærerutdannerne har en positiv oppfatning av resultat kvalitet i lærerutdanningen synes i langt større grad å henge sammen med erfaring med praksisfeltet og fornøydhet med eget arbeid som lærerutdanner.

6.5.5 Øvingslærere

Regresjonsmodellene

Så langt har vi sett at det er noen forskjeller mellom øvingslærere både etter type lærerutdanning de er tilknyttet og etter utdanningsregion. Det synes som om øvingslærere ved lektorutdanningen skårer høyere på resultatindikatorerne, mens det er noe mindre forskjeller mellom øvingslærere i de ulike utdanningsregionene.

I gruppen med øvingslærere har vi tatt med disse variablene i regresjonsanalysen:

- Utdanningstype som respondenten primært er knyttet til (allmennlærerutdanningen som referansekategori)
- Regioninndeling (region Midt som referansekategori)
- Kjønn (kvinne som referansekategori)
- Alder
- Antall år jobbet som øvingslærer

Videre har vi tatt med følgende bakgrunnsvariabler i b-modellene:

- Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet
- Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører som lærer
- Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver
- Jeg er trygg i min yrkesrolle
- Jeg har vurdert å slutte som lærer i løpet av det siste året
- Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å veilede lærerstudenter
- Å være øvingslærer gir status på min skole
- I hvor stor grad ønsket du å bli øvingslærer?

Resultater

Resultatene av regresjonsanalysen er presentert i Tabell 24, hvor signifikante effekter på minst 0,05-nivå er markert med farge. Modell a representerer den enkle varianten hvor vi kun har med bakgrunnsvariabler knyttet til utdanningen og til respondenten, mens modell b også inkluderer vari-

abler som måler øvingslærerens trivsel og motivasjon for jobben. Vi vil i det følgende først kommentere på hovedfunn for modell a og b på tvers av indikatorene med fokus på effekten av type utdanning og utdanningsregion når vi kontrollerer for andre variabler. Kjønn og alder vil også bli kommentert i denne første delen. Deretter går vi nærmere inn på mer detaljerte funn knyttet til modell b for hver enkelt resultatindikator; her kommenterer vi også på motivasjons- og trivselsvariablenes effekter.

Tabell 24 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, øvingslærere

Y-variabel	Profesjonsidentitet		Jobbrelevans		Utviklingskompetanse		Vurderingskompetanse		Sosial kompetanse		Undervisningskompetanse	
	Modell 1a	Modell 1b	Modell 2a	Modell 2b	Modell 3a	Modell 3b	Modell 4a	Modell 4b	Modell 5a	Modell 5b	Modell 6a	Modell 6b
x-variable (med standardiserte betakoeff.)	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
PPU	0,07*	0,08**	0,06	0,08**	0,13***	0,14***	0,11***	0,12***	0,04	0,04	0,01	0,02
Faglærerutdanning	0,00	0,01	-0,02	-0,01	0,02	0,03	-0,01	0,00	0,00	0,01	-0,01	0,00
Lektorutdanning	0,08**	0,09**	0,08**	0,08**	0,05	0,05	0,12***	0,12***	0,03	0,04	0,05	0,05
Oslo Nord	-0,09	-0,09**	-0,14***	-0,15***	-0,11**	-0,11**	-0,01	-0,01	-0,14***	-0,15***	-0,11**	-0,12**
Oslofjord	-0,01	-0,01	-0,09**	-0,09**	0,00	0,00	0,00	0,00	-0,07	-0,08	-0,07	-0,07*
SørVest	-0,10**	-0,09**	-0,16***	-0,16***	-0,12***	-0,12***	-0,06	-0,07	-0,16***	-0,16***	-0,14***	-0,15***
Vest	-0,12**	-0,09	-0,16***	-0,14***	-0,11**	-0,09*	-0,13***	-0,11**	-0,20***	-0,18***	-0,14***	-0,12**
Nord	-0,02	0,00	-0,09	-0,07*	-0,06	-0,05	-0,07*	-0,06	-0,09**	-0,09**	-0,07*	-0,06
Männ	-0,01**	0,00	0,04	0,06*	0,00	0,01	0,02	0,02	0,03	0,04	0,04	0,06*
Alder (år)	0,11	0,07	0,19***	0,15***	0,14***	0,11***	0,14***	0,11***	0,08*	0,05	0,11***	0,07*
Erfaring (år)	-0,06	-0,06	-0,07*	-0,10**	-0,03	-0,04	-0,04	-0,05	-0,01	0,00	-0,04	-0,06
Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet		-0,02		-0,03		0,01		0,00		-0,02		-0,01
Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører som lærer		0,00		0,06		-0,04		0,04		0,03		0,02
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver		0,18***		0,12***		0,16***		0,06		0,13***		0,15***
Jeg er trygg i min yrkesrolle		-0,03		-0,13**		-0,05		-0,09		0,02		-0,10*
Jeg har vurdert å slutte som lærer i løpet av det siste året		-0,05		-0,07*		-0,05		-0,06		-0,06		-0,09**
Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å veilede lærerstudenter		0,04		0,09**		0,07		0,08		0,01		0,06
Å være øvingslærer gir status på min skole		0,12***		0,15***		0,10***		0,15***		0,05		0,12***
I hvor stor grad ønsket du å bli øvingslærer?		-0,02		0,03		0,04		-0,04		-0,02		0,00
Adj R ²	0,02	0,08	0,05	0,11	0,04	0,08	0,05	0,08	0,02	0,06	0,02	0,07
F-value	2,50	4,77	5,00	6,57	3,89	4,51	4,87	4,84	2,74	3,72	2,39	4,25
N	829	829	844	844			849	849	855	855	829	829

Referansegrupper: Allmennlærerutdanning og region Midt.

Skalær: 1 – 6 med mindre annet er angitt.

Signifikansnivå: ***=p<0,01; **=p<0,05; *=p<0,1.

Vi har så langt sett at det synes å være forskjeller mellom øvingslærere tilknyttet ulike typer lærerutdanning. Generelt er inntrykket at øvingslærere ved lektorutdanningen er mest positive, men øvingslærere ved allmennlærerutdanningen er minst positive både når vi ser på resultatindikatorene, men også når det gjelder forhold knyttet til innholdet i studiet (se kapittel 5). Vil disse forskjellene bestå når vi kontrollerer for andre forhold knyttet både til studiet og til øvingslærernes trivsel og motivasjon i yrket?

Type lærerutdanning

A-modellene av resultatindikatorene viser at når vi kontrollerer for utdanningsregion og bakgrunnsvariabler som kjønn, alder og erfaring, er det fremdeles signifikante forskjeller. Vi ser at øvingslærere ved lektorutdanningen er signifikant mer positive enn øvingslærere ved allmennlærerutdanningen på tre av resultatindikatorene (profesjonsidentitet, jobbrelevans og vurderingskompetanse). Vi ser at også øvingslærere ved PPU i tillegg skårer mer positivt på utviklingskompetanse, men ikke på jobbrelevans. For resultatindikatorene sosial kompetanse og undervisningskompetanse er det ingen signifikante forskjeller mellom øvingslærerne etter type lærerutdanning.

Når vi inkluderer motivasjons- og trivselsvariablene, holder effektene av type lærerutdanning seg. For øvingslærere primært tilknyttet PPU synes det å være en tendens til at effektene blir mer signifikant (gjelder også jobbrelevans). Det er med andre ord grunn til å anta at hvilken type lærerutdanning en som øvingslærer er tilknyttet, har betydning for hvordan en vurderer resultat kvalitet i lærerutdanningen.

Utdanningsregioner

I Figur 32 så vi at det er signifikante gjennomsnittsforskjeller mellom øvingslærere i ulike utdanningsregioner. Generelt synes det som om øvingslærere i region Midt (og til dels region Oslofjord) er mer positive enn resten. I regresjonsmodellen har vi satt region Midt som referansekategori slik at vi måler effekten av de andre regionene i forhold til region Midt. Vi ser at i a-modellene er det signifikante negative effekter for region Vest for alle resultatindikatorene, mens region Sør-Vest og Oslo Nord har signifikant negative effekter for alle resultatindikatorene bortsett fra på vurderingskompetanse. Også region Nord er signifikant forskjellig fra Midt på sosial kompetanse. Dette bildet endrer seg lite i b-modellene. Det synes altså som om region Midt, og tildels Oslofjord, skiller seg fra de øvrige regionene også når det gjelder øvingslærere.

Øvrige variabler; Alder og kjønn

Vi ser hos øvingslærerne at alder har en signifikant og relativt sterk effekt på flere av modellene (jobbrelevans, utviklingskompetanse og vurderingskompetanse). Jo eldre vedkommende er, jo mer positiv. Verken kjønn eller erfaring i yrket gir lignende effekter.

For å kort kommentere de øvrige variablene som er inkludert i modellene, ser vi at det i noen av modellene er trivsels- og motivasjonsvariablene som gir sterkest utslag. Vi ser dette når det gjelder jobbrelevans, vurderingskompetanse og undervisningskompetanse. Det synes også å være en tydelig tendens til at særlig to forhold har positiv effekt på vurdering av resultat kvalitet, nemlig å oppleve å få respekt for yrket man utøver, og at det å være øvingslærer gir status på skolen. Dette kommenteres nærmere i neste del.

Alle modellene som testes er signifikante på 0,01 nivå, men det er (ikke overraskende) en svært liten del av variasjonen som lar seg forklare med de variablene vi har inkludert i analysene. R^2 varierer mellom 0,06 og 0,11.

Nedenfor følger en mer detaljert gjennomgang av b-modellene for alle de seks resultatindikatorene fra Tabell 24.

Modell 1b – Profesjonsidentitet

I regresjonsanalysen av øvingslærernes oppfatning av lærerutdanningens profesjonsidentitet ser vi at øvingslærere tilknyttet PPU og lektorutdanningen er signifikant mer positive enn de som er tilknyttet referansegruppen allmennlærerutdanningen. Øvingslærere ved faglærerutdanningen skiller seg ikke fra allmennlærerutdanningen. Regresjonsanalysen bekrefter med andre ord inntrykket vi fikk i den bivariate analysen i Figur 31 etter at vi har kontrollert for en rekke andre variabler. Vi finner også at det er signifikante negative effekter knyttet til to av utdanningsregionene når vi sammenligner med region Midt. Øvingslærere i region Midt er mer positive på denne resultatindikatoren enn øvingslærere i region Oslo Nord og Sør-Vest. Av de øvrige bakgrunnsvariablene finner vi at verken alder, kjønn eller erfaring har signifikante effekter. Av trivsels- og motivasjonsvariablene er det to som gir signifikant positiv effekt. Jo mer øvingslærere opplever å få respekt for yrket de utøver som lærer eller jo mer enig de er i at det å være øvingslærer gir status på deres skole, jo mer positivt skårer de på denne resultatindikatoren.

Modell 2b – Jobbrelevans

Regresjonsanalysen av indikatoren jobbrelevans viser at også her skiller øvingslærere ved PPU og lektorutdanningen seg fra allmennlærerutdanningen ved å ha en signifikant positiv effekt. Videre ser vi at alle utdanningsregionene skiller seg signifikant negativt fra region Midt når det gjelder denne indikatoren. Av de øvrige bakgrunnsvariablene er alder og erfaring signifikante, mens kjønn ikke har noen effekt. For alder er det slik at jo eldre øvingslæreren er, jo mer positiv er vedkommende til lærerutdanningens jobbrelevans, samtidig som jo lengre erfaring, jo mindre positiv vurdering av lærerutdanningens jobbrelevans. De fleste av variablene som handler om trivsel og motivasjon er også signifikante, men ingen skiller seg ut med særlig stor effekt i forhold til de andre.

Modell 3b - Utviklingskompetanse

I regresjonsanalysen av utviklingskompetanse ser vi at kun øvingslærere primært tilknyttet PPU skiller seg signifikant fra allmennlærerutdanningen ved å være mer positiv. Videre ser vi at bortsett fra region Oslofjord er effektene fra de øvrige regionene signifikant negative sammenlignet med region Midt. Av de øvrige bakgrunnsvariablene er effekten av alder signifikant positiv, mens verken kjønn eller erfaring har effekt. Av trivsels- og motivasjonsvariablene er det to som gir signifikant positiv effekt. Jo mer øvingslæreren opplever å få respekt for yrket de utøver eller jo mer enig i at det å være øvingslærer gir status på deres skole, jo mer positivt skårer de på resultatindikatorene.

Modell 4b – Vurderingskompetanse

Analysen av vurderingskompetanse viser at også her skiller øvingslærere ved PPU og lektorutdanningen seg fra allmennlærerutdanningen ved å ha en signifikant positiv effekt. Videre er det få utdanningsregioner som skiller seg signifikant fra region Midt, dette gjelder kun region Vest, som har en negativ effekt. Øvingslærere i denne regionen er med andre ord mindre positiv til den vurderingskompetanse som lærerutdanningen gir enn øvingslærere i region Midt. Av øvrige bakgrunnsvariabler er det kun alder som har signifikant effekt. Jo eldre, jo mer positiv. Av trivsels- og motiva-

sjonsvariablene vi har inkludert er det kun en som er signifikant: Å være øvingslærer gir status på min skole. Jo mer enig en er i denne påstanden, jo mer positiv er en på resultatindikatoren vurderingskompetanse.

Modell 5b - Sosial kompetanse

Regresjonsanalysene viser at tilknytning til ulike typer lærerutdanning ikke har noen effekt for oppfatning av om lærerutdanningen gir god sosial kompetanse. Når det gjelder regionene finner vi at bortsett fra region Oslofjord er øvingslærere i de øvrige regionene signifikant mindre positive til denne indikatoren enn øvingslærerne i region Midt. Videre ser vi at verken kjønn, alder eller erfaring har effekt. Av trivsels- og motivasjonsvariablene er det kun opplevelse av å få respekt for det yrket man utfører som har effekt. Jo mer enig øvingslærerne er i denne påstanden, jo mer positive til denne indikatoren.

Modell 6b - Undervisningskompetanse

Regresjonsanalysene viser at tilknytning til ulike typer lærerutdanning ikke har noen effekt for oppfatning av at lærerutdanningen gir god undervisningskompetanse. Når det gjelder regionene finner vi at bortsett fra region Oslofjord og region Nord er øvingslærerne i de øvrige regionene signifikant mindre positive på denne indikatoren enn øvingslærerne i region Midt. Videre ser vi at verken kjønn, alder eller erfaring har effekt. Av trivsels- og motivasjonsvariablene finner vi at to av dem har signifikant positiv effekt: Å oppleve å få respekt for det yrket man utøver, og at det å være øvingslærer gir status på mens skole, mens å ha vurdert å slutte som øvingslærer siste år har negativ effekt på denne indikatoren.

Oppsummering øvingslærere

I regresjonsanalysene av øvingslærerne finner vi at både tilknytning til type lærerutdanning og utdanningsregion har signifikante effekter på å forklare resultatindikatorene. Tilknytning til type lærerutdanning har ikke effekt i analysene av sosial kompetanse og undervisningskompetanse, mens utdanningsregion har effekt i alle modellene, selv om ikke alle regionene skiller seg fra region Midt. Sammenlignet med allmennlærerutdanningen fremstår øvingslærere ved PPU og til dels lektorutdanningen som generelt mer positive. Også blant øvingslærere er det de som er i region Midt som er mest positive.

6.5.6 Rektor

Regresjonsmodellene

I Figur 33 og Figur 34 ser vi at det er signifikante forskjeller mellom rektorenes skår på alle resultatindikatorene, bortsett fra sosial kompetanse. Rektorer ved øvingsskoler synes noe mer positive, og rektorer i region midt synes også mer positive enn rektorene i de andre regionene. I regresjonsanalysene har vi inkludert variablene:

- Utdanningsregion (Midt som referansekategori)
- Kjønn (kvinne som referansekategori)
- Alder (år)
- Erfaring som rektor målt i antall år
- Skoletype (videregående skole som referansekategori)
- Øvingsskole (nei som referansekategori)
- Ansatt nyutdannet lærer siste tre år (nei som referansekategori)

I rektorgruppen har vi ikke data som sier noe om verken motivasjon eller trivsel i yrket og derfor har vi bare en modell per resultatindikator. Dette innebærer at analysene av rektorene er mest sammenlignbare med a-modellene for de øvrige målgruppene, som inkluderer bakgrunnsvariabler. Fokuset for analysene er hvorvidt effektene av utdanningsregion og av å være rektor ved øvingsskole fortsatt er signifikante når vi holder de andre forholdene konstante.

Resultater

Resultatene av regresjonsanalysen er presentert i Tabell 25, hvor signifikante effekter på 0,05-nivå er markert med farge. Modellene representerer den enkle varianten, tilsvarende modell a for de øvrige målgruppene, hvor vi kun har med bakgrunnsvariabler knyttet til utdanningen og til respondenten.

Tabell 25 Regresjonsanalyse av 6 indikatorer for resultatkvalitet, rektorer

Y-variabel	Profesjons-identitet	Jobbrelevans	Utviklingskompetanse	Vurderingskompetanse	Sosial kompetanse	Undervisningskompetanse
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 5	Modell 6
x-variable (med standardiserte betakoeffisienter)	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
Oslo Nord	-0,15***	-0,17***	-0,16***	-0,14***	-0,11**	-0,18***
Oslofjord	-0,14***	-0,11**	-0,11***	-0,08*	-0,04	-0,15***
Sør-Vest	-0,05	-0,09*	-0,13***	-0,11**	-0,07	-0,11**
Vest	-0,04	-0,05	-0,09*	-0,04	-0,05	-0,07
Nord	-0,04	-0,04	-0,04	0,00	-0,01	-0,09**
Mann	0,00	-0,01	0,02	0,03	0,05	0,00
Alder (år)	0,05	0,08**	0,04	0,03	0,02	0,03
Erfaring i antall (år)	-0,03	-0,07**	-0,02	-0,03	-0,07*	-0,08**
Grunnskole	0,00	-0,09***	-0,03	-0,08**	0,04	-0,04
Øvingsskole	0,13***	0,15***	0,07**	0,08**	0,01	0,10***
Har ansatt nyutdannet lærer	-0,02	0,00	-0,02	0,01	0,06*	0,03
R ²	0,027	0,054	0,014	0,024	0,004	0,028
F-test	3,615***	6,413***	2,277***	3,350***	1,357	3,775***
N	1 026	1 049	1 020	1 072	1 064	1 043

Referansegrupper: PPU og region Midt.

Signifikansnivå: ***=p<0,01; **=p<0,05; *=p<0,1.

Modell 1 - Profesjonsidentitet

Rektorer ved øvingsskoler vurderer profesjonsidentitet høyere enn rektorer ved andre skoler, mens rektorer i region Oslo Nord og Oslofjord vurderer denne resultatindikatoren lavere enn rektorene i region Midt. Utover dette finner vi ikke signifikante effekter.

Modell 2 - Jobbrelevans

Analysen av denne indikatoren viser at det er flere forhold som har signifikante effekter på rektorenes vurdering. Rektorer ved grunnskoler er signifikant mer negativ til lærerutdanningens jobbrelevans enn rektorer ved videregående skoler. Lang erfaring slår også negativt ut, mens rektorer ved øvingsskoler er mer positive. Det gjelder også eldre rektorer, men rektorer i regionene OsloNord, Oslofjord og Sør-Vest er mer negative til lærerutdanningens jobbrelevans.

Modell 3 - Utviklingskompetanse

Regresjonsanalysen av utviklingskompetanse viser at rektorer ved øvingsskoler vurderer denne resultatindikatoren mer positivt og at alle regionene bortsett fra region Nord vurderer denne mer negativt enn rektorer i region Midt. Ingen av de andre variablene har signifikante effekter.

Modell 4 - Vurderingskompetanse

Lang erfaring som rektor har negativ effekt på hvordan de vurderer lærerutdanningens jobbrelevans og undervisningskompetanse, mens økende alder gir positiv effekt. Vi finner også at rektorer ved grunnskoler er mer negative på resultatindikatorerne jobbrelevans og vurderingskompetanse, mens det ikke har effekt på de øvrige indikatorene

Modell 5 - Sosial kompetanse

Denne modellen er ikke signifikant. Med andre ord har ingen av variablene vi har inkludert i analysen betydning for variasjonen i rektorenes vurdering av resultatindikatoren sosial kompetanse.

Modell 6 – Undervisningskompetanse

Modellen er svært lik modellen for jobbrelevans. I forhold til denne er det ytterligere en region (Vest) som skiller seg ut, og skoletype har ingen effekt. Men forskjellene er små.

Oppsummering rektorer

Analysene viser at modellene forklarer svært lite av variasjonen. Analysen av sosial kompetanse er ikke signifikant, slik vi så i de bivariate analysene presentert i figurene. I analysene av de andre resultatindikatorerne ser vi at effekten av å være øvingsskole er relativt sterk og signifikant positiv. Rektorer ved øvingsskolene skårer høyere på indikatorene også når vi kontrollerer for blant annet region, erfaring, kjønn og alder. Vi finner også at effektene av utdanningsregion holder seg. Oslo Nord og Oslofjord og til dels region Sør-Vest skiller seg signifikant fra region Midt. Rektorer i region Midt skårer med andre ord mer positivt på resultatindikatorerne også når vi kontrollerer for andre forhold.

6.6 Oppsummering – resultatkvallitet

I dette kapittelet har vi analysert de seks indikatorene som er laget med utgangspunkt i et batteri på 24 påstander om ulike resultatkvalliteter ved lærerutdanningen. Disse er forankret dels i rammeplanen, dels til forhold utover rammeplanen som for eksempel lærerutdanningens jobbrelevans. Formålet i kapittelet har primært vært å undersøke i hvilken grad de fire målgruppene har forskjellige oppfatninger på disse resultatindikatorene, og hvordan de seks indikatorene skiller seg fra hverandre.

Gjennomsnittsskårene kan variere mellom 1 og 6, hvor 6 indikerer maksimum gjennomsnittsskår. Alle målgruppene ligger mellom 3,0 og 4, 2, altså tett rundt midten. Om vi ser på målgruppene på tvers ser vi at sosial kompetanse og profesjonsidentitet er de resultatindikatorene som har høyest skår. Jobbrelevans har lavest skår.

Vi finner et gjennomgående mønster. De som skårer høyest på resultatindikatorene (er mest enige i påstandene som inngår i indeksene) er lærerutdannerne. De har høyeste gjennomsnittsskår på alle bortsett fra utviklingskompetanse, hvor det er studentene som har høyest skår. Rektorer skårer gjennomgående lavest på alle indikatorene. Med andre ord er rektorenes oppfatning av resultatkvalliteten i lærerutdanningen langt mindre positiv enn for noen av de andre målgruppene. Et annet gjennom-

gående trekk er at uavhengig av målgruppe synes det som om de som hører til i utdanningsregion Midt er mer positive til lærerutdanningens resultater enn andre.

Vi har så undersøkt om oppfatningen av lærerutdanningen varierer etter hvilken type lærerutdanning man er tilknyttet (bortsett fra blant rektorene, hvor dette ikke lar seg gjøre) og etter hvilken utdanningsregion man befinner seg i. For studentene finner vi at studenter ved faglærerutdanningen gjennomgående har en mer positiv oppfatning av lærerutdanningen på alle indikatorene, mens tredjeårsstudentene oftest er den gruppen som har minst positiv oppfatning av resultat kvaliteten i lærerutdanningen. Dette bildet forandrer seg i regresjonsanalysene, slik at dersom en PPU-student og en faglærerstudent trives like godt på studiet, er like fornøyd med kvaliteten på studiet og er like motivert, så er PPU-studenten mer positiv til lærerutdanningen generelt enn faglærerstudenten. Når faglærerstudentene fremstår som de mest fornøyde i bivariate analyser, skyldes dette at disse studentene generelt er mer fornøyde enn studenter ved de andre lærerutdanningene.

Både de bivariate analysene og regresjonsanalysene viser at studenter i region Midt er mer positive til lærerutdanningen enn studenter i andre regioner.

I målgruppen lærerutdannere finner vi at det er langt mindre variasjon i oppfatning av resultat kvaliteten i lærerutdanningen som kan knyttes til hvilken type lærerutdanningen en hovedsakelig jobber ved. Utdanningsregion synes imidlertid å ha effekt, også her slik at lærerutdannere i region Midt fremstår som mest positive til lærerutdanningen.

I målgruppen øvingslærere ser vi at det er mer tydelige forskjeller mellom hvilken type lærerutdanning de er tilknyttet. Øvingslærere som er tilknyttet lektorutdanningen er generelt mer positive, mens øvingslærerne tilknyttet allmennlærerutdanningen og faglærerutdanningen er generelt minst positive. Dette inntrykket bekreftes i regresjonsanalysene. Vi fant videre at region Midt også har de mest positive øvingslærerne.

I målgruppen rektorer fant vi at de som jobber ved øvingsskoler er mer positive til lærerutdanningen enn øvrige rektorer. Videre fant vi at rektorer i region Midt er gjennomgående mer positive enn rektorer i de øvrige regionene.

Et av hovedfunnene knyttet til resultat kvaliteten er altså at de ulike målgruppene oppfatter resultat kvaliteten forskjellig, og vi ser tydelige mønster i form av at lærerutdannerne er gjennomgående mer positive og rektorene mindre positive; og som vi har nevnt befinner disse målgruppene seg i ulike posisjoner i lærerutdanningssystemet (jfr Figur 1) og med ulik distanse til skolehverdagen. Den ene bedømmelsen er ikke nødvendigvis mer riktig enn den andre; men det er interessant å få bekreftet så pass ulike perspektiver på lærerutdanningen. Lærerutdannerne på sin side sitter nært selve lærerutdanningsinstitusjonen, men fjernere fra skolen. Det at det heller ikke er noen signifikante forskjeller mellom ulike lærerutdanningsutdanningstyper og utdanningsregioner i lærerutdannernes vurderinger kan også være et signal på at lærerutdannerne har et annet eierforhold til utdanningen, og at de kanskje uansett vil svare i positiv retning, da resultat kvaliteten i stor grad avhenger av kvaliteten på deres eget arbeid. Rektorene på sin side er fjernere fra selve lærerutdanningsinstitusjonen, men nærmere skolen som tar i mot de ferske lærerne. Hvilket grunnlag rektorene uttaler seg på vil imidlertid variere, blant annet etter hvordan de jobber i forhold til nyutdannede nyansatte lærere internt.

Både studenter og øvingslærere vil kunne ha noe mer avstand til selve lærerutdanningsinstitusjonen; men ser den fra ulike perspektiver. Studentene vil i større grad ha et brukerperspektiv, mens øvingslærerne er medansvarlige lærerutdannere, men vil likevel være noe mindre tilknyttet selve lærerutdanningen sammenlignet med vitenskapelig ansatte, og kan slik ha en noe mer kritisk distanse i sitt perspektiv. Både hos studenter og øvingslærere finner vi interessante forskjeller mellom lærerutdanningstyper, selv når vi kontrollerer for andre variabler. For eksempel ser vi at lektorstudentene er blant de som er mer negative til resultatkvaliteten, mens de øvingslærerne som møter lektorstudentene i praksisopplæringen er blant de mest positive til resultatkvaliteten. Vi ser også at både PPU-studentene og de øvingslærerne som er tilknyttet PPU er relativt positive til kvaliteten. Vi vil igjen påpeke vesensforskjellene mellom en femårig integrert masterutdanning (lektorutdanning) og en ettårig (eller toårig deltid) påbygging med pedagogikk, fag-/yrkesdidaktikk og praksisopplæring. En mulig årsak til at studentene er så positive til PPU (forutsatt at de trives ved studiet), kan være at de får en dose i konsentrert form med nettopp det som studentene i følge våre data etterlyser mer av; pedagogikk, fagdidaktikk og praksis. Vi har imidlertid ikke data til å belyse dette ytterligere.

Et annet sentralt funn knyttet til resultatkvalitet er at på tross av store forskjeller mellom målgruppene er det en ting tre av fire målgrupper er enige om når vi kontrollerer for andre variabler; de som hører hjemme i region Midt er mer positive til resultatkvaliteten. Den inndelingen i utdanningsregioner som vi har brukt i analysene avspeiler relativt nyetablerte samarbeidsrelasjoner, og disse i seg selv kan derfor vanskelig ha bidratt sterkt (med mindre det er videreføring av eksisterende tradisjoner). Det regionale samarbeidsnivået kan selvsagt være en arena for å dele gode grep om kvalitetsutvikling mellom institusjonene.

7 TILTAK FOR Å HEVE KVALITETEN I LÆRERUTDANNINGEN

7.1 Fra kvalitetsvurdering til kvalitetsheving

Alle som deltok i spørreundersøkelsen ble bedt om å angi fem tiltak som de anså som de viktigste (av en liste på 20) for å heve kvaliteten i lærerutdanningen. Tiltakene de kunne velge mellom, er vist i Boks 2 i den rekkefølgen de ble presentert i.

Boks 2 Tiltak for å heve kvaliteten i lærerutdanningen

1. Heve inntakskravene for lærerutdanningen
2. Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.)
3. Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte
4. Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte
5. Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne
6. Heve den pedagogiske kompetansen til øvingslærerne
7. Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte
8. Heve statusen på læreryrket
9. Mer praksis
10. Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner
11. Bedre arbeidsvilkårene for øvingslærere
12. Forlenge studiet
13. Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne
14. Redusere frafallet underveis i studiet
15. Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen
16. Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut av studiet
17. Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen
18. Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen
19. Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden
20. Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag

Denne listen er ikke utfyllende, og de 20 mulighetene er ikke gjensidig utelukkende, men den dekker de forhold som ble trukket frem som sentrale under fokusgruppeintervjuene. Ett av tiltakene, nemlig å heve statusen på læreryrket, ligger for det meste utenfor selve utdanningen, selv om kvalitet i utdanningen også vil bidra. Dette punktet er langt fremme i debatten. Målgruppenes rangering av dette tiltaket vil også gi en indikasjon på hvor viktig kvalitetsarbeidet i lærerutdanningen oppfattes å være sammenlignet med tiltak rettet mot forhold knyttet til læreryrket i skolen.

Hva som regnes som kvaliteter er i utgangspunktet subjektivt i den forstand at menneskene som subjekter er de som avgjør hva som er viktig for tilfredsstillelse av deres individuelle behov. Gjennom ulike prosesser av blant annet politisk, profesjons, fagforeningsmessig art oppstår gjerne mer omforente oppfatninger innen og mellom grupper av hva som er bra for samfunnet, for elevene, for skolene, og så videre. Når vi i dette kapittelet presenterer målgruppenes oppfatning av hva de mener kan bidra til å heve kvaliteten i lærerutdanningen, må vi påregne at svarene vi får, i tillegg til å reflekterer den enkeltes personlige erfaring, også reflekterer en gruppes perspektiv. Det blir derfor

interessant å se hvor samlende eller sprikende prioriteringen av tiltak blir når vi sammenligner mellom og innen de enkelte målgrupper.

I det følgende presenterer vi resultatene i tabeller som viser de fem hyppigst avkryssede tiltakene for hver gruppe. Identiske tiltak har samme fargekode; tiltak som alle grupper i tabellen har blant de fem viktigste, står i halvfet skrift. Tall i parentes angir hvor mange prosent av vedkommende gruppe som har krysset av for vedkommende tiltak.

7.2 Målgruppene ønsker hevet status for yrket, mer praksis og mer samarbeid i lærerutdanningen

Det er noen tiltak som går igjen uavhengig av målgruppe og uavhengig av type lærerutdanning, se Tabell 26. Tallene i parentes angir prosentandelen av vedkommende gruppe som har krysset av for tiltaket.

Tabell 26 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter målgruppe

Nr	Studenter	Lærerutdannere	Øvingslærere	Rektorer
1	Heve statusen på læreryrket (54)	Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen (50)	Mer praksis (61)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (63)
2	Mer praksis (45)	Heve statusen på læreryrket (48)	Heve statusen på læreryrket (60)	Mer praksis (58)
3	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (43)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (46)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (54)	Heve statusen på læreryrket (53)
4	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (37)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (38)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (50)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (49)
5	Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen (35)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (31)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (45)	Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut av studiet (45)

Å heve statusen på yrket, og å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag havner på topp fem i alle målgruppene. Mer praksis, heve inntakskravene for lærerutdanningen, og å styrke samarbeidet mellom aktørene er også tiltak som er nevnt i tre av fire målgrupper. Alle målgruppene unntatt lærerutdannerne mener det er viktig med mer praksis. Alle målgruppene unntatt rektorene er enige om at det er viktig å styrke samarbeidet mellom aktørene i lærerutdanningen. Vi kan med andre ord se at det er stor enighet mellom målgruppene om hvilke tiltak som oppfattes som viktige for å øke kvaliteten.

7.3 Studenter vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen

Vi har sett på om studenter på de forskjellige lærerutdanningene har ulik oppfatning av hva som er viktige tiltak, se Tabell 27. Tallene i parentes angir prosentandelen av vedkommende gruppe som har krysset av for tiltaket.

Tabell 27 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter studentkategori

Nr	Allmennlærerstudenter	PPU-studenter	Lektorstudenter	Faglærerstudenter
1	Mer praksis (55)	Heve statusen på læreryrket (55)	Heve statusen på læreryrket (56)	Mer praksis (51)
2	Heve statusen på læreryrket (53)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (43)	Mer praksis (50)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (49)
3	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (46)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (41)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (38)	Heve statusen på læreryrket (46)
4	Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte (43)	Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen (37)	Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen (35)	Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut av studiet (41)
5	Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen (38)	Mer praksis (34)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (34)	Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen (37)

Tre av tiltakene går igjen blant alle studentgruppene: Mer praksis, heve status på læreryrket og å styrke samarbeid mellom aktørene.

Studentenes ønske om mer praksis er tydelig i fokusgruppeintervjuene og de kvalitative data fra spørreundersøkelsen. En student kommenterer at *”Jeg tror de fleste lærerstudentene vil svare at det er praksisperiodene som ruster oss best for den fremtidige hverdagen i skolen.”*

Økt status for læreryrket blir i de kvalitative data ofte sett i sammenheng med økt lønn, og skjerpede inntakskrav som en ringvirkning av dette. *”Å øke lønna til lærere vil gi flere søkere, bedre søkere og en statusheving av yrket.”*

Vi ser at PPU-studentene skiller seg noe ut fra de andre ved at de vektlegger det å oppdatere lærerutdannerne på skolehverdagen for å øke kvaliteten på lærerutdanningen. En student kommenterer at *”lærere ved pedagogikkstudier bør ligge i forkant når det gjelder pedagogiske og didaktiske metoder og ikke dvele ved det som en gang var.”* En annen PPU-student sier: *”Jeg opplever å gå på et teoretisk-pedagogisk fag – ikke praktisk-pedagogisk”*. Flere studenter etterlyser en mer praksisrelatert undervisning, blant annet ved bruk av case i undervisningen. Studentene savner også at lærerutdannerne er mer oppdaterte på digital kompetanse.

Studentgruppen er også den som er mest opptatt av å styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen. En student setter det noe på spissen: *”La studentene lære ting som er relevant for den pedagogiske hverdagen, og litt mindre diktanalyser”*. Også flere studenter fra intervjuene opplever et for stort fokus på vitenskapelig teori som går på bekostning av praksisforberedelsene. *”Det er ikke evnen til å tilegne seg teori som er problemet – vi kan fagene våre, men vi trenger å lære å bli lærere”* (PPU-student). Som tidligere nevnt ønsker studentene å lære teknikker og metoder og bruk av ulike verktøy.

En student fremhever forskjellen mellom forskning og praksis slik: *”Å forske på ADHD betyr ikke at du vet hvordan du skal håndtere en ADHD unge i et klasserom med 30 andre. Og det er det læ-*

rerstudentene trenger å lære om. Ikke smale forskningsresultat som sier lite og er svært avgrensa i sin relevans. Erfaring hos foreleseren er viktigere.”

I det åpne kommentarfeltet i spørreskjemaet er det flere studenter som trekker frem viktigheten av individuell praksis fremfor praksis i grupper. Mange er også opptatt av eksamensordningen; de etterlyser alternative vurderingsformer (i tillegg til skriftlig eksamen) og karakterer på oppgaver underveis både i undervisningssituasjon og i praksisopplæringen. Vi ser igjen et større fokus på prosessvariabler blant studentene knyttet til studiekvalitet, både i breddeundersøkelsen og i fokusgruppeintervjuene.

7.4 Lærerutdanneres vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen

Vi har gjort en tilsvarende sammenligning for lærerutdannerne som for studentene, se Tabell 28. Tallene i parentes angir prosentandelen av vedkommende gruppe som har kryssset av for tiltaket.

Tabell 28 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter lærerutdannerkategori

Nr	Allmennlærerutdanningen	PPU	Lektorutdanningen	Faglærerutdanningen
1	Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen (52)	Heve statusen på læreryrket (48)	Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne (46)	Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen (66)
2	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (51)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (44)	Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen (44)	Heve statusen på læreryrket (60)
3	Heve statusen på læreryrket (47)	Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen (41)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (43)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (49)
4	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (38)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (37)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (42)	Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne (32)
5	Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne (38)	Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte (34)	Heve statusen på læreryrket (40)	Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte (31)

Vi finner vi tre tiltak som går igjen på alle typer lærerutdanning: Øke de økonomiske ressursene, heve inntakskravene og heve status på læreryrket. Vi ser at lærerutdannerne har noe større fokus på strukturer og rammer rundt lærerutdanningen, noe vi også gjenkjenner fra fokusgruppeintervjuene. Det er ikke urimelig at de som kjenner rammene mest på kroppen, også er mest opptatt av dem.

Behovet for mer ressurser og høyere basisbevilgninger ser vi også igjen i intervjudata. En lærerutdanner kommenterer at: ”Det er ikke studentene det er noe feil med, det er lærerutdanningen og vårt handlingsrom for å skape forpliktelse rundt relevant, yrkesforberedende studiearbeid - gi lærerutdanningen økonomisk (budsjett) og faglig (planer og retningslinjer) handlingsrom til å ivareta dette...” Flere lærerutdannere mener dette vil gi grunnlag for å undervise mer, ikke nødvendigvis i form av forelesninger, men for eksempel seminarer, diskusjoner og praktiske læringsaktiviteter. Flere lærerutdannere kommenterer i skjemaet at de ønsker mer tid på fag og fagdidaktikk. ”De siste årene har det pedagogiske tilbudet til studentene blitt redusert pga økonomi...det er forunderlig å være vitne til en slik nedbygging av lærerutdanninga i ei tid der kvalitet i skole og lærerutdanning har så høy aktualitet!” Det bemerkes også at ”praksis koster!” og at en bedre finansiering av prak-

sisordningen vil kunne gi høyskole- og universitetsansatte muligheten til å bruke mer tid i praksisfeltet.

Lærerutdannerne er mer opptatt av å heve den faglige kompetansen hos øvingslærerne, sammenlignet med de andre målgruppene. De lærerutdannerne som er tilknyttet lektorutdanningen mener dette er det viktigste tiltaket for å øke kvaliteten i lærerutdanningen. Flere lærerutdannere kommenterer viktigheten av systematisk kvalifisering av øvingslærerne både pedagogisk, fagdidaktisk og i form av veiledningskompetanse. *”Det er alt for liten kompetanse hos øvingslærere i å gi en undervisning som motiverer elevene til å arbeide, og som samtidig gir elevene muligheten til å se relevansen til faget”*. Flere nevner imidlertid også viktigheten av at lærerutdannerne har relevant skolepraksis.

Et åpent spørsmål til sist i spørsmålsbatteriet gav respondentene mulighet til å under ”annet” skrive inn andre ting de ser på som viktig for å heve kvalitet. En gjenganger hos lærerutdannerne er å stille strengere faglige krav til studentene.

7.5 Øvingslæreres vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen

Vi har sammenlignet øvingslærernes prioriterte tiltak etter lærerutdanningstypene de primært er tilknyttet, se Tabell 29. Tallene i parentes angir prosentandelen av vedkommende gruppe som har krysset av for tiltaket.

Tabell 29 De viktigste tiltakene for å øke kvaliteten i lærerutdanningen etter øvingslærerkategori

Nr	Allmennlærerutdanningen	PPU	Lektorutdanningen	Faglærerutdanningen
1	Mer praksis (65)	Heve statusen på læreryrket (62)	Heve statusen på læreryrket (71)	Mer praksis (58)
2	Heve statusen på læreryrket (59)	Mer praksis (57)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (58)	Heve statusen på læreryrket (55)
3	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (54)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (56)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (50)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (53)
4	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (48)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (53)	Mer praksis (40)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (51)
5	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (48)	Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.) (38)	Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag (40)	Heve inntakskravene for lærerutdanningen (48)

Blant øvingslærerne finner vi de samme fem tiltakene uavhengig av hvilken lærerutdanning de er tilknyttet. Mer praksis, å heve statusen til yrket og å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag er hyppigst rapportert som viktig blant øvingslærere tilknyttet allmennlærerutdanningen, PPU og faglærerutdanningen. De som oppgir å være tilknyttet lektorutdanningen/integrert master mener at å heve status, heve inntakskrav og styrke samarbeid mellom aktørene i lærerutdanningen er det viktigste for å øke kvaliteten. Angående samarbeid mellom universitetet/høgskolen og øvingsskoler kommenterer en øvingslærer som er tilknyttet et universitet at: *”Jeg er meget opptatt av at øvingslærere og faglærere blir gitt muligheter for et tettere samarbeid både når det gjelder å få praksisen inn i fagene på utdanningsinstitusjonen, men også det å løfte det faglige innholdet i praksisperiodene. Samarbeid mellom øvingslærer og faglærere vil kunne gi en synergieffekt her.*

Studentene vil kunne se klarere sammenhengen mellom det faglige de lærer på universitetet og den praksis som utøves i skolen.”

Andre aspekter ved lærerutdanningen som øvingslærerne i breddeundersøkelsen er opptatt av, er at øvingslæreres arbeidsvilkår setter klare begrensninger for kvaliteten på opplæringen. Det blir lite tid til veiledning på toppen av alt annet som skal gjøres – og man får lite lønn for strevet.

7.6 Rektors vurdering av hva som er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningen

Data for rektorene er allerede vist i Tabell 26. Disse lar seg ikke splitte etter utdanningstype. Rektorene mener at det viktigste for økt kvalitet er å oppdatere lærerutdannerne på skolens hverdag, mer praksis og hevet status for yrket. Interessant nok er rektorene den eneste målgruppen som ikke prioriterer styrket samarbeid mellom øvingsskolene og lærerutdanningsinstitusjonene.

Som også nevnt i kapittel 5.2.5 etterlyser rektorene en mer relevant undervisning knyttet til det daglige livet og praktiske problemene man møter som lærer i skolen. En rektor mener bestemt at *”Alle ansatte i lærerutdanningen skulle ha plikt til å være i praktisk skolehverdag en periode hvert år, som lærere eller veiledere.”*

Rektorene er også den eneste av gruppene (med unntak av faglærerstudentene) som mener at bedret mulighet for å veilede studenter ut av studiet er et av de topp fem viktigste tiltak for å øke kvaliteten på utdanningen. Noen rektorer hevder at nettopp mer praksis som en del av lærerutdanningen vil gjøre det enklere å ”luke ut” studenter som ikke har noe å gjøre i læreryrket.

7.7 Oppsummering

Til tross for spredningene mellom målgruppene i oppfatning av struktur-, prosess- og resultat-kvalitet er de forbausende samstemte i hvilke tiltak som bør prioriteres for å styrke kvaliteten. Alle gruppene har statusheving av læreryrket på topp sammen med å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag. Styrking av samarbeidet mellom aktørene i lærerutdanningen står også høyt hos alle målgruppene (unntatt rektorene), heving av inntakskvaliteten er viktig for alle målgruppene (unntatt studentene), og mer praksis er også viktig for alle målgruppene (unntatt lærerutdannerne). Betraktet på målgruppenivå virker det som om deltakerne i de to kretsløpene i lærerutdanningen tenker noenlunde likt når det gjelder betydningen av å øke statusen på læreryrket og, som en del av dette, øke inntakskravene til lærerutdanningen. Nesten like høyt prioriterer deltakerne to tiltak som skal bringe de to kretsløpene tettere sammen, nemlig å styrke samarbeidet mellom utdanningsinstitusjonene og øvingsskolene, og å oppdatere lærerutdannerne på skolehverdagen. Sistnevnte tiltak kan blant annet gjøres gjennom at lærerutdannerne deltar direkte i aktiviteter på skolesiden. Ønsket om mer praksis kan også brukes til å åpne de to kretsløpene mot hverandre. Det er også interessant at tiltak som drar i retning av en sterkere forskningsbasering av utdanningen, ikke prioriteres så høyt som økt praksis-orientering.

Disse tiltakene er av ulik karakter og er ikke gjensidig utelukkende. Oppdatering av lærerens forståelse av dagens skolehverdag er for eksempel ett av mange tiltak som kan inngå i et nærmere samarbeid mellom aktørene.

Det er interessante sammenfall mellom tiltak og kvalitetsvurderinger; dette skal vi ta opp igjen i sluttkapittelet.

8 SAMMENFATNING OG DISKUSJON: HVORDAN OPPFATTES STUDIEKVALITETEN I LÆRERUTDANNINGEN?

I de foregående kapitlene har vi gått detaljert inn i enkelte kvaliteter i lærerutdanningen og gjort sammenligninger både mellom disse og mellom målgrupper og regioner for hver enkelt kvalitetsindikator. Mange detaljer er imidlertid utelatt; for disse viser vi til datavedlegget. I utvalget av data for presentasjon har vi prioritert de som vi har vurdert gir best forståelse av studiekvaliteten helhetlig sett. Vi har også analysert data om målgruppenes forslag til tiltak for å heve kvaliteten. Her sammenfatter vi de viktigste av disse funnene ut fra et mer overordnet perspektiv på utdanningen som helhet.

8.1 Kan vi avgjøre hva som er høy eller lav studiekvalitet i lærerutdanningen?

Metodisk sett er det vanskelig å konkludere med om prosess-, struktur- og resultat-kvalitet i lærerutdanningen oppfattes som entydig god eller dårlig, basert på denne kartleggingen. Vi har henvendt oss til fire til dels svært ulike interessentgrupper i lærerutdanningen som hver for seg har besvart et spørreskjema som først og fremst kartlegger oppfatninger. På denne måten får vi et bilde av hvordan lærerutdanningen fremstår blant de som har stor interesse av at den er av god kvalitet, og som har innsikt i, og erfaringer med, både strukturer, prosesser og resultater ved lærerutdanningen; nemlig studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer i grunnsopplæringen. Vi ønsker imidlertid å trekke frem noen momenter vi synes er viktige når vi skal si noe om hvordan målgruppene vurderer lærerutdanningen.

Kartleggingen omfatter både fokusgruppeintervju og spørreundersøkelse. I størstedelen av spørreskjemaet er respondenten bedt om å ta stilling til en rekke påstander som han eller hun skal si seg mer eller mindre enige i på en skala fra 1 til 6, hvor 6 innebærer at man er helt enig i påstanden. Siden de fleste påstandene er formulert i positiv retning, i samsvar med det som ble vektlagt som viktige kvalitetskriterier i fokusgruppeintervjuene, vil vår tolkning være at når respondentene er enige, har de en positiv oppfatning av vedkommende kvalitetselement i lærerutdanningen. Hvor høyt vedkommende kvalitet *bør* ligge, kan det selvsagt være delte meninger om, ettersom det er snakk om prioriteringer innenfor de rammer som er gitt av utdanningspolitikken. I de tilfeller hvor gjennomsnittsverdiene er høyere enn 4,3 tolker vi det slik at respondenten(e) skårer lærerutdanningen som bra på vedkommende kvalitet, mens gjennomsnittsverdier under 2,7 tolkes som at kvaliteten oppfattes som dårlig (og omvendt dersom påstanden dreier seg om et uønsket eller negativt forhold). Dette representerer en relativ måte å vurdere om kvaliteten i lærerutdanningen oppfattes som bra eller dårlig.

Generelt ser vi at gjennomsnittsverdiene på svært mange av indikatorene på prosess-, struktur- og resultat-kvalitet befinner seg sentrert rundt midten, altså rundt verdien 3,5 pluss/minus 0,8, noe som innebærer en oppfatning av kvaliteten som verken spesielt bra eller spesielt dårlig. Eksempelvis skårer alle målgruppene i snitt lærerutdanningens totale kvalitet på mellom 3,5 og 3,9, og alle målgruppene skårer i snitt lærerutdanningen som helhetlig og integrert på mellom 3,2 og 3,5. Det er for så vidt et viktig empirisk funn at kvaliteten på lærerutdanningen ikke oppfattes som bedre blant målgruppene enn det vi har vist i denne kartleggingen. Det blir imidlertid mer interessant i det vi sammenligner målgruppene med hverandre, og ser nærmere på om det er systematiske forskjeller knyttet til type lærerutdanning og til utdanningsregion. For det er det.

8.2 Hvordan oppfattes struktur- og prosesskvalitet i lærerutdanningen?

Forskjellene mellom målgruppene er ikke dramatisk store, men det er noen trekk som vi mener er viktige å fokusere på:

- Studentene vurderer kvaliteten på praksisopplæringen høyere enn kvaliteten på undervisningen som foregår ved institusjonen. Samtidig etterlyses mer praksis. Studentene skårer den pedagogiske kompetansen til de som underviser ved universitetet/høgskolen relativt lavt, og de etterlyser mer oppdatert kjennskap til praksisfeltet. Det er noe variasjon mellom studentgruppene fra de ulike lærerutdanningene i vurderingen av undervisningen og praksisopplæringen, men forskjellene er ikke så store.
- Lærerutdannerne er for de fleste indikatorers tilfelle den mest positive målgruppen når det er snakk om innhold i undervisningen på institusjonen, samtidig som de er minst positive i vurderingen av øvingslærerne og praksisopplæringen.
- Øvingslærere og rektorer er minst positive til kvaliteter knyttet til lærerutdannerne og til kvaliteten på opplæringen ved institusjonen.
- Det er små forskjeller mellom målgruppene når de vurderer sammenhengen mellom innhold i undervisning og praksisopplæring, og vurderingene ligger rundt 3,5 i snitt, noe som antyder at sammenhengen ikke er særlig god med tanke på formålet om en helhetlig profesjonsutdanning. Dette gjelder også påstander om samarbeid mellom høgskolene/universitetene og øvingsskolene.

Denne gjensidige ”skepsisen” mellom lærerutdannere og øvingslærere/rektorer er interessant, og vi tolker det som en indikasjon på at målgruppene opplever lite samarbeid og informasjonsutveksling seg i mellom. NOKUT-utvalgets beskrivelse av at undervisningen og praksisopplæringen går i to kretsløp (NOKUT, 2006a), virker fortsatt treffende.⁶⁷ Dette støttes også av analysene av hvordan målgruppene opplever sammenheng mellom praksis og teori, og hvordan de opplever samarbeid mellom aktørene i lærerutdanningen.

8.3 Hvordan oppfattes resultatkvalitet i lærerutdanningen?

I kapittelet om resultatkvalitet har vi spurt om kvaliteter ved resultater av lærerutdanningen generelt, litt løsrevet fra den enkeltes personlige erfaringer. Vi fant først at indikatorene på sosial kompetanse og profesjonsidentitet har høyere snittverdi enn indikatorene på undervisningskompetanse, vurderingskompetanse og jobbrelevans, når vi ser alle målgruppene under ett. Tidligere forskning viser lignende tendenser. Ingen av snittskårene er over 4,0, og de tre sistnevnte ligger ned mot 3,5. På enkelte sentrale, mer konkrete forhold som kompetanse knyttet til klasseledelse, skole/hjem-samarbeid og tilpasset opplæring er skårene enda lavere.

Videre har vi gjennomført bivariate og multivariate analyser av målgruppenes oppfatninger av resultatkvaliteten for å få frem et bilde av hvordan deres oppfatninger av lærerutdanningen varierer etter type lærerutdanning og etter geografi (utdanningsregion). I de multivariate analysene har vi kontrollert for flere bakgrunnsvariabler og for motivasjon, trivsel og fornøydhet med den lærerutdanningen man selv er tilknyttet, for å se om de systematiske forskjellene knyttet til utdanningstype og region holder seg. Vi fant da:

- Lærerutdannerne er den målgruppen som skårer resultatkvaliteten i lærerutdanningen høyest, mens rektorene skårer resultatkvaliteten relativt mye lavere enn noen av de andre målgruppene. Dette er et gjennomgående funn som er tydelig uansett hvilke resultatkvaliteter vi

⁶⁷ Vi har ikke data som kan belyse hvorvidt de to kretsløpene har tettere koplinger nå enn da NOKUT-utvalget gjorde sin undersøkelse.

fokuserer på. Og selv om rektorer ved øvingsskoler er noe mer positive, er også de langt mindre positive i sine oppfatninger enn de andre målgruppene.

- Blant studentene slår region og type lærerutdanning ut, men utslagene varierer mellom hvilken resultatindikator det gjelder, og utslagene er små når vi kontrollerer for andre forhold.
- Studentenes vurdering av samlet kvalitet og relevans i den utdanningen de selv går gjennom, har stor betydning for deres vurdering av resultatkvalitetene generelt.
- Blant lærerutdannerne fant vi at type lærerutdanning og region ikke har særlig betydning for oppfatning av resultatkvalitet i lærerutdanningen. Det å være fornøyd med eget arbeid og det å ha erfaring med praksisopplæringen, har sterkest effekt i denne målgruppen.
- Blant øvingslærerne er de som er tilknyttet lektorutdanningen generelt mer positive, mens øvingslærerne tilknyttet allmennlærerutdanningen og faglærerutdanningen er generelt minst positive i sin vurdering av resultatkvalitet.
- Uavhengig av hvilken målgruppe man tilhører, fremstår de som er hjemmehørende i utdanningsregion Midt som mer positive til resultatkvaliteten enn noen av de andre utdanningsregionene.
- De resultatkvalitetene som målgruppene vurderer mest forskjellig, handler i stor grad om hvor godt lærerutdanningen evner å forberede studentene til å mestre jobb som lærer (jobb-relevans, undervisningskompetanse og vurderingskompetanse).

At sosial kompetanse og profesjonsidentitet kommer bedre ut i målgruppenes vurderinger enn jobb-relevans, vurderingskompetanse og undervisningskompetanse, kan ha sammenheng med at de førstnevnte områdene er mer generelle. Mer spesifikke kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som trengs for konkret yrkesutøvelse, og som avspeiler seg i jobb-relevans, vurderingskompetanse og undervisningskompetanse, er knyttet mye sterkere til utdanningsløpet, slik at studenter som er kommet kort i utdanningen, naturlig nok kan skåre disse lavere. Imidlertid skåres de lavere av alle unntatt lærerutdannerne. At sosial kompetanse kommer positivt ut kan muligens også sees i sammenheng med at det innen norsk utdanningspolitikk historisk har vært fokus på prosessuelle sider ved læring; sosial kompetanse og demokratiforståelse har lenge stått sterkt i hele skolesystemet. Sosial kompetanse vil av samme grunn også kunne være noe studentene har hatt med seg fra før av, og kan sees i sammenheng med inntakskvalitet. Lærerutdanningen forsterker kanskje de kvaliteter som studentene har med seg fra grunnutdanningen. Allikevel er forskjellene slående.

Det er forskjeller mellom hvordan studenter ved ulike lærerutdanningstyper opplever resultatkvaliteten ved lærerutdanningen generelt. Imidlertid er sammenhengene sammensatte og viser ikke noe entydig mønster. Om vi ser dette i sammenheng med øvrige funn i denne rapporten, er det tydelig at de ulike lærerutdanningene vil ha ulike utfordringer og fordeler på ulike områder. For eksempel ser vi at allmennlærerstudentene ser ut til å være mer fornøyd med praksisopplæringen, mens faglærerstudentene er mer fornøyd med undervisningen. Dette kan også være en konsekvens av hva man faktisk forventer og ønsker å få ut av utdanningen – like mye som å være en konsekvens av den faktiske kvaliteten. Formålet her er ikke å sammenligne de ulike lærerutdanningene direkte mot hverandre – men å prøve å skape et bilde av hvordan ulike målgrupper oppfatter kvaliteten. Vi ser også at på tross av ulike formål og målgrupper vil de ulike typer lærerutdanninger kunne ha noe å lære av hverandre – da en felles utfordring for alle typer lærerutdanning (og også andre profesjonsutdanninger) vil være å integrere teoriundervisning og praksisopplæring på en god måte. Dette vil vi komme nærmere tilbake til under tiltak for å heve kvaliteten.

Vi kan også konstatere ut fra våre data at det er noen regionale forskjeller i vurdering av resultat-kvalitet etter hvor man studerer i landet. Her er mønsteret noe tydeligere enn når det gjelder de ulike utdanningstypene. Region Midt merker seg ut i positiv retning – uten at vi ser noen åpenlyse forklaringer på det. Dette er interessant i forhold til at utdanningsinstitusjonene innen høyere utdanning per i dag er i ferd med å implementere et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk som skal inngå i alle studieprogrammer. Dette innebærer en beskrivelse av forventet læringsutbytte på ulike nivå av utdanningen, i form av kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Noen av formålene med dette er å bidra til økt kvalitet og bedre systemer for kvalitetssikring, og et slikt rammeverk vil også gi bedre oversikt og sammenheng i landets utdanningssystem⁶⁸. Arbeidet er altså allerede i gang; som nevnt er foreskrevet læringsutbytte beskrevet i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn av 1. mars 2010. Om implementeringen av felles formulert læringsutbytte per studieprogram vil ha noen utjevnerende effekt i forhold til nasjonale forskjeller i oppfatning av kvalitet, er vanskelig å si, i hvert fall på kort sikt. Men dette kan være interessant å følge frem til 2013, og i det videre, da kvalifikasjonsrammeverket skal være implementert ved alle høyere utdanningsinstitusjoner innen utgangen av 2012.

8.4 Hva mener målgruppene er viktige tiltak for å øke kvaliteten i lærerutdanningen?

Alle som deltok i spørreundersøkelsen ble bedt om å markere hvilke fem tiltak, av en liste på 20, som de anså som de viktigste for å heve kvaliteten i lærerutdanningen. De tiltakene som går igjen i blant topp fem i alle målgrupper er:

- Heve statusen på læreryrket
- Oppdatere lærerutdannere på dagens skolevirksomhet

I tillegg havner følgende på topp fem i tre av fire målgrupper:

- Mer praksis
- Heve inntakskravene for lærerstudenter
- Styrke det faglige samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole/øvingsskole etc)

Samstemmigheten er med andre ord ganske stor mellom målgruppene når det gjelder tiltak. Sett i lys av at det til dels er relativt store forskjeller mellom målgruppene i oppfatning av prosess- og strukturkvaliteter (kapittel 5), er dette interessant, og indikerer at til tross for at de fire målgruppene representerer til dels svært forskjellige perspektiver på lærerutdanningen, deler de i stor grad oppfatninger av hvilke tiltak som trengs for å heve kvaliteten.

De tiltakene som nevnes som de viktigste, virker imidlertid rimelige og troverdige med bakgrunn i hva kartleggingen har vist. To av dem angår forhold som primært ligger utenfor selve utdanningen og derfor ikke er behandlet her: å heve status på læreryrket, og å styrke inntakskravene. De tre øvrige tiltakene henger godt sammen med det vi har vist i analysene. To av de viktigste tiltakene, styrking av det faglige samarbeidet og oppdater lærerutdannerne på dagens skolevirksomhet, er tiltak som vil koble de to kretsløpene (undervisningen og praksisopplæringen) sterkere sammen. Mer praksis gir også muligheten til å styrke denne koblingen, i den grad det trengs mer planlegging og mer samkvem for å øke praksisomfanget. Per i dag er det studentene som utgjør den sterkeste sammenkoblingen, og de er relativt kritiske til den. Erfaringer med faglige arenaer på tvers viser at utdanningsinstitusjonene og øvingsskolene ikke bare lærer av hverandre og gir hverandre retning og korreksjon, men også bedre innsikt i hverandres oppfatninger og strategier og resulterer i bedre for-

⁶⁸ <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Livslang-laring/Nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=601327#>

ståelse av hva som skjer i det andre kretsløpet, og hvorfor. Slike forhold kan styrke komplementariteten i de to delene av opplæringen og gjøre samarbeidet bedre (Dahl, 2008).

Å styrke vitenskapeligheten i utdanningen kommer ikke til syne blant prioriterte tiltak. Blant målgruppene dras lærerutdanningen sterkere mot å styrke praksissiden enn å styrke teorisiden.

8.5 Tiltak for kvalitet: Flere koblinger mellom kretsløpene?

Hensikten med vår fremstilling av resultater og strukturen i rapporten har ikke vært å sette undervisning og praksisopplæring opp mot hverandre for å rangere dem – men som vist i kapittel 5 og også kapittel 6 er det tydelig at disse to delene av utdanningen vurderes forskjellig, noe som også bekreftes av annen forskning (Smeby, 2010): Studentene vurderer praksisdelen høyere enn undervisningsdelen, lærerutdannerne og øvingslærerne vurderer hverandres domener relativt sett lavere enn sine egne. Rektorene er enda mer kritisk enn øvingslærerne. Dette trenger ikke bare være negativt. For eksempel er det kanskje naturlig at studentene anser praktiske aktiviteter som mer motiverende og relevante. Teori og praksis innebærer ulike kunnskapsformer, og begge deler må læres på sin måte om de skal kunne mestres. Vi er da tilbake til det nye idealbildet av læreren, en profesjonsutøver som skal mestre å bruke pedagogisk teori til å reflektere over egen og kollegers praksis i klasserom og i skoleutvikling, jmfør kapittel 2.2.3. Det som er sentralt er ikke at de to delene av utdanningen skal ha de samme kvaliteter, men at de utfyller hverandre og at utdanningen som helhet oppleves relevant.

Vi så av kapittel 7 at både rektorer og øvingslærere mener det er et viktig tiltak for økt kvalitet å oppdatere lærerutdannerne på hverdagen i skolen. Dette kan sees i sammenheng med at studenter som anser studiet som relevant er mer positive til resultat kvaliteten, og de etterlyser mer oppdatert kjennskap til praksisfeltet hos lærerutdannerne. Vi ser også at lærerutdannere som har erfaring med praksisopplæringen er mer positive til resultat kvaliteten.

Lærerutdannerne på sin side mener det er viktig å heve øvingslærernes faglige kompetanse, og også de øvrige gruppene er enige i at øvingslærere har lite kjennskap til undervisningen (jfr kapittel 5).

Boks 3 En mer praksisnær lærerutdanning: struktur, prosess eller aktør?

Lærerutdanner om å kunne bli mer praksisnær:

"Er det noe med at vi er en institusjon som stilles over veldig store, sterke krav? Vi er en institusjon som består av mennesker som er veldig villige til å prøve nye ting, til å omstille oss, til å tilpasse oss, og til å ta innover oss alt som samfunnet måtte stille av krav. Vi er jo som regel årsaken til alt vondt i verden, føles det som i blant. Og egentlig så blir jeg veldig... mest frustrert over den der. Den enorme selvransakelsen som vi utsetter oss selv for hele tiden. Jeg tror at det stilles ganske urimelige krav, ikke bare skal man være praksisnær selv om det er kjempeviktig, ikke bare faglig dybde som kanskje er enda viktigere, og det eneste jeg mangler, det er tid. Det er tid til å gjøre det, skulle gjerne vært i grunnskolen annenhver dag, virkelig veldig gjerne. Hatt masse tid med studentene og lært de alt som det var mulig å lære bort i faget mitt, som er engelsk. Trenger ei ramme rundt, vi er på vei inn i et paradigme hvor jeg mener at vi ikke hører hjemme i det hele tatt. Da tenker jeg, tenker til en hver fagdag vi har, hvordan kan vi bli enda bedre, hvordan skal vi gjøre alt vi skal få til, og så er det egentlig ganske jævlig at så flinke folk skal sitte med den enorme... for det er så feil. Og så kan vi skylde på studentene, det frister i blant, å tenke at man ikke kan gjøre gull av gråsten. Det er et eller annet som jeg tenker som er mye mer på systemplan, utenfor våre rammer, som vi kanskje ikke burde være så flinke til å finne oss i. For det blir jo verre og verre og alt skal telles og måles, så skal det evalueres, så skal det telles igjen, og så koker alt bort i kålen. Det er jeg ganske lei av."

Lærerutdannerne skårer de fleste resultatkvalitetindikatorer langt høyere enn rektorene, og med øvingslærerne og studentene mellom disse, men for det meste nærmere lærerutdannerne. Dette spriket mellom lærerutdannerne og rektorene er til dels enda sterkere enn det gapet i vurderinger som er mellom lærerutdannere og de øvrige målgruppene på struktur- og prosesskvalitetindikatorer. Ikke bare er det to separate kretsløp, men også relativt store ulikheter i oppfatninger på tvers av grensen mellom dem. Derfor er det spesielt interessant at to av de hyppigst nevnte tiltakene handler om å bringe de to aktørgruppene tettere sammen.

Det å etablere flere arenaer for at lærerutdannere og øvingslærere skal møtes, er et interessant supplement til å spesifisere sterkere sammenheng mellom teori og praksis fra myndighetenes side på faglig grunnlag. Formodentlig vil to slike strategier måtte utfylle hverandre, i tråd med gamle tradisjoner innen skoleutvikling i Norge. Både blant lærerutdannere og øvingslærere kan det være mange som har interesse for, lyst til, og mulighet til å styrke kontakten. Det kan også være mange som verken har interesse, lyst eller mulighet. Og så skal en ikke se bort fra at studentene, som går i begge kretsløp hele tiden, også kunne ha noe å bidra med på disse møteplassene.

8.6 Hvilke oppfatninger er gode indikatorer på studiekvalitet, og hva bør vektlegges i videre monitorering?

I denne undersøkelsen har målet vært å kartlegge målgruppenes oppfatning av kvalitet i lærerutdanningen, blant annet for å utvikle gode indikatorer som skal måle endring i 2013.

I og med at vi har data om oppfatninger fra fire målgrupper med forskjellige posisjoner (gjerne tolket som "observasjonspunkter" i systemet) og interesser, har vi muligheten til å både vektlegge oppfatningene deres ulikt som grunnlag for å identifisere gode indikatorer, og også å bruke forskjellene mellom gruppenes synspunkter som indikatorer på utviklingen. Disse avveiningene må imidlertid gjøres ut fra en begrunnet helhetsvurdering av flere data. Denne trianguleringen har vi bare så vidt begynt på i denne rapporten.

Alle spørsmålene i spørreskjemaet om struktur, prosess, resultat og tiltak kan i utgangspunktet brukes som kvalitetsindikatorer, det avhenger av hva man er opptatt av. Vi har imidlertid tatt utgangspunkt i at mange av de viktige utviklingstrekkene i lærerutdanningen kan knyttes til samvirket (eller mangelen på sådan) mellom undervisningen og praksisopplæringen. Dette betyr også at vi vil vektlegge endringer i tiltaksprofilen og de seks resultatindikatorer, foruten i alle fall de overordnede ("alt i alt")-spørsmålene i skjemaet. På struktur- og prosess-siden peker de følgende temaene frem som viktige indikatorer på utviklingen, av ulike årsaker:

- Fornøydhet med undervisningen og praksisopplæringen
- Forholdet og sammenhengen mellom undervisningen og praksisopplæringen
- Pedagogikkfaget i de nye grunnskolelærerutdanningene
- Samarbeidet mellom aktørene i lærerutdanningen
- Hvordan aktørene i lærerutdanningen vurderer hverandre
- Totalvurderingen av lærerutdanningen generelt
- Vurderingen av integrasjon og helhet

Det er også en lang rekke ubesvarte spørsmål som kan belyses med det rikholdige datamaterialet som er samlet inn i delstudie 1 og 2. Blant annet kan vi nevne at vi har sett at studentenes individuelle tilfredshet med studiet reduserer betydningen av utdanningstype man er tilknyttet for vurdering av resultatkvalitetene, men vi har ikke sett på hva som forklarer forskjeller i individuell tilfredshet.

Det er også en lang rekke variable på flere tema som vi ikke har analysert, delvis fordi de formodentlig ikke passer så godt inn i et overordnet perspektiv om å åpne utdanningsinstitusjonenes og øvingsskolenes kretsløp mot hverandre, og dels fordi vi har prioritert områder der sammenligningsmulighetene mellom målgruppene er gode. Vi har på grunn av ressursituasjonen heller ikke sett på mulighetene for å lage mer robuste prosess- og strukturkvalitetsindikatorer i datamaterialet. Dette er forhold som vi håper det blir mulig å komme tilbake til ved en senere anledning.

9 REFERANSELISTE

- AAPOR (2009). Response rates - an overview.: American Association for Public Opinion Research.
- Arnesen, C.Å., & Aamodt, P.O. (2010). Fra lærerutdanning til skole. En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere i 2009. Oslo: NIFU STEP.
- Bergem, T. (1994). Tjener - aldri herre; om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger . Bergen: NLA-forlaget.
- Bjørnsrud, H. (2009). Kvalitet i lærerutdanning med skoleutvikling og tilpasset opplæring. In L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus, & B. Aasland (Eds.), Kvalitet i skolen: forskning, erfaringer og utvikling (p.s). [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2002). Lärare av i morgon. Stockholm: Lärarförbundet.
- Carlsson, M.A., Samuelsson, I.P., & Kärrby, G. (2001). Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola - en kunskapsöversikt. Stockholm: Statens Skolverk.
- Coleman, J.S. (1966). Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Departement of Health, Educationm, and Welfare.
- Curtin, R., Presser, S., & Singer, E. (2000). The effects of response rate changes on the index of consumer sentiment. *Public Opinion Quarterly*, 64(4), 413-428.
- Dahl, T. (2008). Skolen som en del av lærerutdanningen. Kartlegging av samarbeidet mellom videregående skoler i Sør-Trøndelag og Program for lærerutdanning ved NTNU. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn.
- Halkier, B. (2010). Fokusgrupper. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hamilton, L.C. (1992). Regression with graphics: a second course in applied statistics. Belmont, Calif.: Duxbury Press.
- Handal, G., Lycke, K.H., & Hatlevik, I.K.R. (1999). Studiekvalitet i praksis. Rapport til utvalget for høyere utdanning om en undersøkelse av studiekvalitetsarbeidet ved norske offentlige høyere utdanningsinstitusjoner. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Handal, G., & medarb (1990). Studiekvalitet. Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget. Oslo: [Utvalget].
- Hatlevik, I.K.R. (2009). Avgangsstudenten – Studentenes vurdering av undervisning, praksis, studieforhold, tilegnet kompetanse, studieatferd og fremtidig utdanning. Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Haug, P. (2006). Kvalitet i lærerutdanninga. Bedre skole, lærerkvalifisering og godt lærerarbeid. Festskrift for Marit Dahls 70-årsdag, 1 september 2006 Oslo: Utdanningsforbundet.
- Haug, P. (2008). Lærerutdanning i endring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(2), 100-110.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. Oslo: Abstrakt.
- Heggen, K., & Damsgaard, H.L. (2010). Kvalifisering for profesjonsutøving: sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar. Oslo: Abstrakt forl.
- Hopmann, S. (2006). Lærerutdannelsen i Norden – et internasjonalt perspektiv. In K. Skagen (Ed.), Lærerutdannelsen i Norden Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Høydal, R. (2005). Periferiens nasjonsbyggjarar. Vestlandslæraren og Volda lærarskule 1895-1920. Oslo: Norges forskningsråd.
- ISO 8402:1994 (1994). Quality management and quality assurance - vocabulary. Geneva: International Organisation for Standardization.
- ISO 9000:2005 (2005). Quality management systems - Fundamentals and vocabulary. Geneva: International Organisation for Standardization.

- Keeter,S., Miller,C., Kohut,A., Groves,R.M., & Presser,S. (2000). Consequences of reducing nonresponse in a national telephone survey. *Public Opinion Quarterly*, 64(2), 125-148.
- Kunnskapsdepartementet (2009a). GNIST - partnerskap for en helhetlig lærersatsing. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009b). Indikatorrapport GNIST 2009. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009c). Kompetanse for kvalitet: Strategi for videreutdanning av lærere (2009-2012). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvalbein,I.A. (2004). Lærerutdannere og profesjonsorientering. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1.
- Laursen,P.F. (2008). Evidenbasert undervisning. *Bedre Skole*, 1.
- Leigh,A. (2010). Estimating teacher effectiveness from two-year changes in students' test scores. *Economics of Education Review*, 29(3), 480-488.
- Lyng,S.T., & Blichfeldt,J.F. (2003). Attracting, developing and retaining effective teachers: country background report for Norway : OECD, 2003. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Mastekaasa,A., & Terum,L.I. (2006). Studenttilfredshet i profesjonsutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2).
- NOKUT (2006a). Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 1. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2006b). Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 2. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- Nordenbo,S.E. (2008). Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo. [København]: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordisk Ministerråd (2009). Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser. København: Nordisk Ministerråd.
- NOU 2002: 10 (2002). Førsteklasses fra første klasse. Forslag til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnopplæring. Oslo.
- Ogden,T. (2004). Kvalitetsskolen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Pallant,J. (2010). SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using the SPSS program (4th ed.).
- Pett,M., Lackey,N.R., & Sullivan,J.J. (2003). Making sense of factor analysis the use of factor analysis for instrument development in health care research. Thousand Oaks, California: Sage.
- Rasmussen,J. (2006). Lærerutdannelsen i Danmark – aktuelle reformer. In K. Skagen (Ed.), Lærerutdannelsen i Norden Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ringdal,K. (2007). Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schön,D.A. (1983). The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books.
- Skagen,K. (2009). Veiledning i praksis. Om praksisopplæring i norsk allmennlærerutdanning. *Acta Didactica*, 3(1), 8.1-8.15.
- Smeby,J.C. (1996). Kvalitet og organisering av undervisning. In R. Karlsen, & B. Stensaker (Eds.), Kvalitet i høyere utdanning: Teori, empiri og praksis Oslo: NIFU rapport.
- Smeby,J.C. (2010). Studiekvalitet, praksiskvalitet og yrkesrelevans.Kvalifisering til læreryrket (p.s). Oslo: Abstrakt.
- St.meld.nr.11 (2008-2009) (2008). Læreren. Rollen og utdanningen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

St.meld.nr.16 (2001-2002) (2001). Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning, Mangfoldig – kre-
vende – relevant.

Tabachnick,B.G., & Fidell,L.S. (2007). Using multivariate statistics. Boston: Pearson/Allyn and
Bacon.

Telhaug,A.O. (2006). Kvalitetsbegrepet gjennom 70 år.Bedre skole, lærerkvalifisering og godt
lærerarbeid. Festschrift for Marit Dahls 70-årsdag, 1 september 2006 Oslo: Utdanningsforbundet.

Terum,L.I., & Heggen,K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse.Kvalifisering til læra-
ryrket (p.s). Oslo: Abstrakt.

Utdannings- og forskningsdepartementet (2005). Kompetanse for utvikling: Strategi for kompe-
tanseutvikling i grunnsopplæringen 2005-2008.

Wiliam,D. (2010). Assessment for learning.Fagseminar i Utdanningsdirektoratet.

A VEDLEGG: DATA

Nedenfor følger en tabell for hvert av de fire datasettene i breddeundersøkelsen (ett for hver målgruppe). Mellomoverskriftene følger spørreskjemaet, men kan være forkortet. For hvert spørsmål inneholder tabellen spørsmålsformuleringen, hvilken måleskala som er brukt, N (antall gyldige svar på spørsmålet), og et sett med gjennomsnittsverdier eller prosentandeler (alt etter hvilken skala som er brukt; noen felt er også tomme fordi det ikke gir mening å oppgi én verdi). Verdiene er først angitt for hele utvalget, deretter for hver underkategori av respondenter (etter lærerutdanning), og til slutt etter utdanningsregion. 1-6-skalaene er forklart i kapittel 3.6. Spørsmålsformuleringer merket med * har vi hentet og eventuelt tilpasset fra NYMY-undersøkelsen (Nyutdannede læreres mestring av yrket), se <http://www.hio.no/content/view/full/51222>.

Tabell 30 Data for studenter, over studentkategori og region

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
N per utdanning og region		3 775	3 775	643	527	1 429	833	316	1 143	434	365	574	765	494
Bakgrunn														
Kjønn	% menn	3 764	32 %	24 %	25 %	39 %	32 %	34 %	33 %	27 %	29 %	32 %	35 %	35 %
Alder	år	3 680	29,5	24,4	26,9	35,8	24,5	29,9	29,3	32,2	28,6	29,4	28,0	31,0
Har du vært ute i praksis i løpet av studiet?	% ja	3 772	88 %	98 %	98 %	87 %	70 %	98 %	88 %	91 %	98 %	95 %	81 %	83 %
Er studiet du går på, heltids- eller deltidsstudium?	% deltid	3 746	74 %	96 %	95 %	39 %	97 %	91 %	80 %	57 %	78 %	76 %	81 %	61 %
Tar du lærerutdanning desentralisert?	% desentr	3 621	18 %	20 %	14 %	27 %	4 %	19 %	11 %	30 %	11 %	21 %	15 %	31 %
Lærerutdanningen ...														
... har god kvalitet	1-6 enig	3 376	3,8	3,9	3,5	3,7	4,0	4,0	3,9	3,6	3,6	3,8	4,1	3,6
... fremstår som helhetlig og integrert	1-6 enig	3 354	3,5	3,7	3,2	3,5	3,4	3,8	3,5	3,4	3,3	3,5	3,7	3,3
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer	1-6 enig	3 342	3,5	3,6	3,1	3,5	3,5	3,8	3,5	3,3	3,4	3,4	3,8	3,3
... bygger opp under læreres yrkesstolthet	1-6 enig	3 339	3,8	3,9	3,5	3,8	3,8	4,1	3,8	3,7	3,6	3,8	4,1	3,6
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte	1-6 enig	3 328	3,9	4,0	3,6	3,9	3,9	4,2	3,9	3,7	3,8	3,9	4,1	3,7
... tilføres tilstrekkelig med økonomiske ressurser	1-6 enig	3 255	3,2	3,2	2,9	3,3	3,1	3,2	3,1	3,2	3,2	3,2	3,3	3,0
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer	1-6 enig	3 350	3,7	3,8	3,3	3,6	3,8	4,0	3,7	3,5	3,4	3,5	4,0	3,6
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger	1-6 enig	3 339	4,0	4,1	3,9	4,0	3,9	4,3	4,0	4,0	3,9	4,0	4,2	3,9
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	1-6 enig	3 336	4,3	4,4	4,2	4,3	4,2	4,5	4,3	4,4	4,2	4,3	4,5	4,2
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	1-6 enig	3 335	3,8	3,6	3,5	3,8	3,9	4,1	3,8	3,7	3,6	3,7	4,0	3,6
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	1-6 enig	3 319	3,3	3,2	3,0	3,3	3,5	3,7	3,3	3,2	3,0	3,2	3,7	3,2
... gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring	1-6 enig	3 325	3,4	3,6	3,3	3,3	3,2	3,8	3,3	3,3	3,2	3,3	3,7	3,2
... gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling	1-6 enig	3 328	3,8	4,1	3,8	3,6	3,5	4,1	3,7	3,6	3,8	3,8	3,9	3,6
... gir studentene god faglig kompetanse	1-6 enig	3 328	4,0	4,0	3,9	3,6	4,7	4,2	4,1	3,7	3,8	3,9	4,3	3,8

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket	1-6 enig	3 323	3,6	3,8	3,3	3,6	3,5	3,9	3,6	3,4	3,6	3,5	4,0	3,4
... gir studentene god didaktisk kompetanse	1-6 enig	3 325	3,8	3,9	3,6	3,8	3,8	4,1	3,8	3,6	3,7	3,7	4,1	3,6
... gir studentene god sosial kompetanse	1-6 enig	3 318	3,8	4,0	3,7	3,7	3,7	4,2	3,7	3,6	3,7	3,8	4,1	3,7
... gir studentene god kompetanse i klasseledelse	1-6 enig	3 317	3,5	3,8	3,3	3,4	3,4	3,7	3,6	3,2	3,3	3,3	3,9	3,2
... utvikler studentenes samarbeidsevner	1-6 enig	3 323	4,0	4,2	4,0	3,9	3,9	4,2	4,0	3,9	3,8	4,0	4,3	3,7
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	1-6 enig	3 287	3,7	3,8	3,6	3,6	3,6	4,0	3,6	3,6	3,7	3,6	4,0	3,5
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter	1-6 enig	3 308	3,4	3,7	3,4	3,3	3,4	3,9	3,4	3,3	3,4	3,3	3,7	3,4
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen	1-6 enig	3 313	3,6	3,9	3,4	3,5	3,6	3,8	3,6	3,4	3,4	3,6	3,9	3,4
... gir studentene god kompetanse om skole/hjem-samarbeid	1-6 enig	3 300	3,0	3,4	3,0	2,8	2,9	3,2	2,9	2,7	3,0	3,1	3,2	2,9
... gir studentene god kompetanse i bruken av ny informasjonsteknologi	1-6 enig	3 310	3,0	3,3	2,9	2,9	3,1	3,3	3,1	3,1	2,8	2,9	3,2	2,9
... utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring	1-6 enig	3 310	3,7	3,8	3,5	3,7	3,7	4,0	3,8	3,5	3,5	3,6	3,9	3,5
... utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte	1-6 enig	3 308	3,5	3,7	3,2	3,5	3,5	3,8	3,5	3,3	3,4	3,4	3,8	3,3
... gir studentene god kompetanse i flerkulturelle problemstillinger	1-6 enig	3 319	3,0	3,3	3,2	2,8	3,0	3,2	3,1	2,8	2,8	3,1	3,2	2,9
Motivasjon og tilfredshet														
...kvaliteten på utdanningen du tar	1-6 fornøyd	3 103	3,8	3,7	3,5	3,7	4,1	4,1	3,9	3,6	3,6	3,8	4,0	3,5
...studiets relevans i forhold til praksisfeltet	1-6 fornøyd	3 094	3,8	3,8	3,5	3,7	3,7	4,3	3,8	3,6	3,6	3,7	4,0	3,6
Jeg gjør mitt beste i studiene	1-6 enig	3 343	4,7	4,5	4,7	4,6	4,7	5,0	4,7	4,5	4,7	4,6	4,7	4,6
Jeg trives på studiet	1-6 enig	3 336	4,6	4,7	4,7	4,5	4,8	5,0	4,7	4,4	4,4	4,7	4,8	4,7
Jeg ser på utdannelsen min som nyttig	1-6 enig	3 335	5,1	5,2	5,1	4,8	5,3	5,3	5,1	4,8	5,0	5,0	5,3	5,0
Jeg forbereder meg godt til undervisningen	1-6 enig	3 332	4,2	3,9	4,1	4,2	4,2	4,4	4,2	4,0	4,1	4,1	4,2	4,2
Jeg har tenkt å jobbe som lærer etter endt utdanning	1-6 enig	3 320	5,1	5,2	5,3	5,1	5,1	4,8	5,2	5,2	5,1	5,2	5,0	5,0
Hvis jeg kunne ha valgt på nytt, ville jeg ha valgt å gjøre noe annet *	1-6 enig	3 331	2,2	2,1	2,3	2,1	2,4	2,2	2,2	2,1	2,2	2,2	2,2	2,2
Studiet lever opp til de forventningene jeg hadde ved studiestart	1-6 enig	3 329	3,6	3,6	3,2	3,7	3,6	3,9	3,7	3,5	3,5	3,5	3,8	3,4
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrkesvalget jeg har gjort	1-6 enig	3 320	4,4	4,5	4,2	4,4	4,3	4,5	4,4	4,4	4,3	4,4	4,5	4,2
Jeg har vurdert å slutte i løpet av det siste året	1-6 enig	3 336	2,1	2,4	1,9	2,0	2,2	2,0	2,1	2,3	2,1	2,0	2,1	2,1
Læringsmiljøet ved lærerutdanningen: hvor godt er ...														
... det sosiale miljøet blant studentene på studiet	1-6 godt	3 305	4,6	4,6	4,7	4,6	4,4	4,8	4,5	4,4	4,4	4,7	4,8	4,6
... relasjoner mellom studenter og vitenskapelig ansatte ved studiet	1-6 godt	3 306	4,0	3,9	4,1	4,1	3,7	4,2	3,9	4,0	3,7	4,0	4,3	3,9
... oppfølgingen av studentene	1-6 godt	3 306	3,6	3,5	3,5	3,8	3,4	3,8	3,5	3,6	3,4	3,8	3,8	3,5
... læringsmiljøet på øvingsskolene	1-6 godt	3 206	4,4	4,8	4,4	4,4	4,1	4,4	4,4	4,4	4,5	4,4	4,4	4,4
... relasjoner mellom studenter og øvingslærere	1-6 godt	3 202	4,6	4,9	4,6	4,6	4,2	4,6	4,6	4,6	4,7	4,6	4,5	4,6
... læringsmiljøet alt i alt	1-6 godt	3 284	4,3	4,3	4,2	4,3	4,1	4,4	4,2	4,2	4,2	4,3	4,4	4,1
Undervisning, fag og didaktikk ved universitetet/høgskolen														
Jeg opplever undervisningen som relevant for læreryrket	1-6 enig	3 267	4,1	4,1	4,0	4,1	4,0	4,6	4,1	3,9	4,0	4,0	4,3	4,1

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Det er for lite obligatorisk undervisning	1-6 enig	3 262	2,5	2,6	2,8	2,2	2,6	2,8	2,4	2,4	2,6	2,2	2,7	2,7
Det blir stilt store nok krav til min innsats på studiet	1-6 enig	3 255	4,3	4,3	4,0	4,4	4,2	4,3	4,2	4,2	4,4	4,4	4,4	3,9
Arbeidsbelastningen på studiet er for stor	1-6 enig	3 264	3,3	3,4	3,2	3,3	3,3	3,4	3,3	3,3	3,5	3,5	3,5	2,9
De vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene	1-6 enig	3 252	3,7	3,7	3,6	3,7	3,7	4,0	3,7	3,5	3,6	3,7	4,0	3,6
De vitenskapelig ansatte ved studiet mitt har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere	1-6 enig	3 256	4,1	4,1	3,9	4,2	4,2	4,4	4,2	4,1	3,9	4,0	4,4	4,0
Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningen ved studiet mitt	1-6 enig	3 263	4,0	4,0	3,8	3,9	4,1	4,3	4,0	3,8	3,9	4,0	4,2	3,9
Innholdet i undervisningen ved universitetet/høgskolen														
Pensumet på studiet mitt er tilpasset den kompetansen en lærer skal ha	1-6 enig	3 223	3,9	3,9	3,7	3,9	3,6	4,4	3,8	3,8	3,7	3,8	4,0	3,8
Jeg får god opplæring i ulike undervisningsmetoder	1-6 enig	3 207	3,3	3,4	3,1	3,3	3,1	3,9	3,3	3,1	3,2	3,2	3,6	3,2
Pensumet vi benytter ved studiet er oppdatert	1-6 enig	3 213	4,2	4,4	4,1	4,1	4,3	4,6	4,2	4,2	4,1	4,2	4,5	4,1
Fagdidaktikk er en integrert del av fagene i studiet mitt	1-6 enig	3 182	4,0	4,2	3,8	4,3	3,4	4,8	4,0	4,1	4,0	4,1	4,2	3,9
Case og andre erfaringer fra praksisfeltet benyttes som grunnlag for teoretisk refleksjon	1-6 enig	3 185	3,7	3,9	3,2	3,9	3,5	4,1	3,8	3,7	3,4	3,7	4,0	3,6
Jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen	1-6 enig	3 200	4,2	4,0	4,3	4,4	3,6	4,4	4,1	4,4	4,3	4,3	3,9	4,2
Alt i alt er jeg fornøyd med innholdet i undervisningen ved studiet mitt	1-6 enig	3 219	3,9	3,9	3,7	3,9	3,8	4,3	3,9	3,7	3,7	3,9	4,1	3,7
Undervisningsmetoder ved universitetet/høgskolen														
Det benyttes varierte undervisningsmetoder ved studiet	1-6 grad	3 181	3,3	3,2	3,0	3,5	3,0	4,1	3,3	3,1	3,2	3,2	3,6	3,2
Studentene er aktive deltakere i undervisningen	1-6 grad	3 175	3,9	3,8	3,8	4,2	3,5	4,5	4,0	3,8	3,9	3,8	4,1	4,0
Gjesteforelesere fra grunnopplæringen benyttes i undervisningen	1-6 grad	3 106	3,0	2,9	2,6	3,1	2,8	3,4	3,0	3,0	2,7	3,0	3,1	2,7
Forelesninger er den dominerende undervisningsformen	1-6 grad	3 164	4,7	5,0	5,0	4,3	5,0	3,9	4,5	4,9	4,6	4,9	4,6	4,6
Gruppearbeid er en viktig del av undervisningen	1-6 grad	3 155	3,8	3,9	3,6	4,0	3,1	4,1	3,7	3,7	3,6	3,7	4,1	3,5
Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningsmetodene ved studiet mitt	1-6 grad	3 172	3,8	3,7	3,7	3,8	3,8	4,3	3,8	3,7	3,8	3,8	4,0	3,7
Pedagogikkfaget ...														
... er en nyttig del av lærerutdanningen	1-6 enig	3 119	4,9	5,3	5,1	4,7	4,5	5,3	4,8	4,8	4,9	4,8	4,9	5,0
... tar opp problemstillinger fra skolehverdagen	1-6 enig	3 101	4,3	4,7	4,2	4,2	4,1	4,8	4,3	4,2	4,2	4,2	4,5	4,4
... integrerer teoriundervisningen og praksisopplæringen på en god måte	1-6 enig	3 087	3,8	4,2	3,7	3,7	3,4	4,4	3,6	3,7	3,7	3,7	4,0	4,0
... omhandler først og fremst pedagogisk teori	1-6 enig	3 099	4,6	4,8	4,8	4,5	4,6	4,8	4,6	4,7	4,9	4,7	4,5	4,7
... omfatter praktiske øvingsoppgaver	1-6 enig	3 089	3,4	3,5	3,3	3,3	3,3	3,8	3,3	3,3	3,3	3,3	3,7	3,4
Forskningstilknytning														
Gjennom undervisningen får jeg kompetanse i å lese og benytte meg av forskning	1-6 grad	3 150	3,4	3,0	3,1	3,4	3,8	3,6	3,4	3,3	3,1	3,3	3,8	3,3
Gjennom undervisningen blir jeg oppdatert på relevant forskning	1-6 grad	3 139	3,4	3,1	3,1	3,4	3,6	3,5	3,4	3,2	3,1	3,3	3,7	3,2

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Jeg har deltatt i praktisk skoleutviklingsarbeid gjennom lærerstudiet	1-6 grad	3 101	2,5	2,1	2,4	2,8	2,4	3,0	2,3	2,5	2,4	2,5	2,9	2,6
Jeg har deltatt i forskningsarbeid gjennom lærerstudiet	1-6 grad	3 115	2,3	1,9	2,3	2,4	2,4	2,9	2,0	2,2	2,3	2,1	3,1	2,3
Hvor fornøyd er du med de vitenskapelig ansattes ...														
... tilgjengelighet?	1-6 fornøyd	3 144	4,1	4,1	4,1	4,2	4,0	4,1	4,0	4,2	4,2	4,2	4,3	4,0
... faglige kompetanse?	1-6 fornøyd	3 146	4,6	4,5	4,7	4,5	4,9	4,6	4,6	4,6	4,4	4,6	4,9	4,5
... pedagogiske kompetanse?	1-6 fornøyd	3 147	3,9	4,0	3,5	4,1	3,8	4,2	3,9	3,9	3,8	3,8	4,2	4,0
... grad av kjennskap til praksisfeltet?	1-6 fornøyd	3 113	3,8	3,9	3,4	3,9	3,8	4,2	3,8	3,8	3,8	3,7	4,2	3,7
Hvor fornøyd er du alt i alt med de vitenskapelige ansatte?	1-6 fornøyd	3 079	4,1	4,0	3,9	4,1	4,2	4,2	4,1	4,0	3,9	4,0	4,3	4,0
Praksisopplæringen														
Jeg har et stort læringsutbytte av praksisopplæringen	1-6 enig	2 783	5,1	5,4	5,0	5,0	5,0	4,9	5,1	5,1	5,1	4,9	5,3	5,0
Jeg blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen	1-6 enig	2 778	4,8	5,3	4,8	4,7	4,7	4,7	4,8	4,8	4,8	4,7	5,0	4,8
Kvaliteten på praksisopplæringen varierer mye mellom øvingsskolene	1-6 enig	2 687	4,9	5,1	5,3	4,6	5,1	5,0	5,1	4,9	4,9	4,9	4,8	4,8
Det er positivt at praksisopplæringen gjennomføres i flere korte heller enn få lange perioder	1-6 enig	2 709	3,7	4,4	3,6	3,5	3,4	4,1	3,8	3,6	3,8	3,9	3,5	3,8
Det er positivt at studentene arbeider i grupper i praksisperioden	1-6 enig	2 715	4,5	5,1	4,8	4,0	4,5	4,6	4,7	4,2	4,6	4,4	4,4	4,4
Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen ved studiet mitt	1-6 enig	2 763	4,7	5,0	4,6	4,6	4,5	4,5	4,7	4,7	4,8	4,5	4,7	4,6
Innholdet i praksisopplæringen														
Det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen	1-6 enig	2 662	4,3	4,5	4,3	4,3	4,0	4,3	4,3	4,4	4,6	4,2	4,2	4,4
Det er god balanse mellom observasjon og selvstendig lærerarbeid i praksisopplæringen	1-6 enig	2 649	4,3	4,5	4,1	4,3	4,1	4,3	4,2	4,3	4,3	4,2	4,2	4,4
Lærerne ved universitetet/høgskolen bruker aktivt studentenes erfaringsnotater	1-6 enig	2 485	2,9	3,0	2,4	2,9	2,9	3,2	2,9	2,8	2,7	2,7	3,2	2,7
Øvingslærerne bruker aktivt studentenes erfaringsnotater fra praksisopplæringen	1-6 enig	2 433	3,5	3,9	3,4	3,4	3,3	3,4	3,6	3,3	3,5	3,3	3,6	3,5
Jeg får anledning til å reflektere over det jeg gjør og opplever i praksisopplæringen	1-6 enig	2 616	4,8	5,0	4,8	4,8	4,6	4,7	4,8	4,8	4,8	4,6	4,9	4,8
Jeg mestrer de oppgavene jeg skal utføre i praksisopplæringen	1-6 enig	2 596	5,2	5,3	5,4	5,2	5,0	5,2	5,2	5,2	5,3	5,2	5,2	5,3
I praksisopplæringen får jeg bruk for det jeg har lært i undervisningen	1-6 enig	2 646	4,2	4,2	4,0	4,2	3,9	4,7	4,1	4,1	4,0	4,0	4,5	4,3
Praksisopplæringen gir erfaring i å lede en klasse	1-6 enig	2 529	5,3	5,6	5,5	5,2	5,1	5,1	5,3	5,2	5,2	5,2	5,4	5,3
Praksisopplæringen gir erfaring med et mangfold av undervisningsformer	1-6 enig	2 593	4,8	5,1	4,9	4,7	4,7	4,6	4,8	4,8	4,7	4,7	4,9	4,9
Øvingslærerne trekker ofte inn teori i praksisopplæringen	1-6 enig	2 599	3,3	3,6	3,3	3,2	2,9	3,6	3,3	3,0	3,3	3,2	3,4	3,5
Alt i alt er jeg fornøyd med innholdet i praksisopplæringen ved studiet mitt	1-6 enig	2 618	4,7	5,0	4,6	4,7	4,5	4,7	4,8	4,7	4,7	4,5	4,8	4,7
Praksisopplæringen ved min institusjon gjennomføres som ...														
... flere korte perioder	% kryss	2 667	43 %	50 %	67 %	31 %	31 %	59 %	37 %	48 %	47 %	50 %	39 %	45 %

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... flere lange perioder	% kryss	2 667	52 %	50 %	41 %	57 %	67 %	32 %	58 %	52 %	50 %	48 %	51 %	49 %
... punktpraksis	% kryss	2 667	6 %	4 %	10 %	4 %	2 %	17 %	2 %	3 %	17 %	10 %	6 %	3 %
... andre former	% kryss	2 667	11 %	8 %	3 %	16 %	13 %	12 %	11 %	10 %	9 %	8 %	16 %	14 %
Organisering og gjennomføring av praksisopplæringen														
Jeg får tilgang til nødvendige ressurser for å gjennomføre praksisopplæringen (eks lærebøker, nøkler, arbeidsplass på skolen)	1-6 grad	2 702	4,6	4,7	4,4	4,8	4,4	4,4	4,6	4,7	4,8	4,3	4,7	4,7
Det går bort mye tid på administrasjon og papirarbeid i forbindelse med praksisopplæringen	1-6 grad	2 695	3,3	3,5	3,5	3,2	3,2	3,5	3,3	3,2	3,8	3,2	3,3	3,5
Universitetet/høgskolen forbereder meg til praksisoppholdet på en god måte *	1-6 grad	2 695	3,3	3,2	2,9	3,3	3,3	3,6	3,3	3,3	3,1	3,2	3,5	3,1
Jeg er med på å planlegge praksisperioden	1-6 grad	2 693	4,2	4,1	4,2	4,3	3,6	4,4	4,1	4,4	3,9	4,0	4,5	4,1
Vi jobber i grupper under praksisopplæringen	1-6 grad	2 687	4,1	5,3	5,1	2,8	4,4	4,4	4,5	3,6	4,2	4,1	3,6	4,0
Vi har individuell praksis	1-6 grad	2 683	3,5	2,2	2,2	4,7	3,4	3,3	3,2	3,9	3,4	3,4	4,0	3,6
Alt i alt er jeg fornøyd med organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen	1-6 grad	2 699	4,3	4,5	4,1	4,4	4,2	4,2	4,3	4,3	4,3	4,1	4,5	4,1
Øvingsskolen og øvingslærerne														
Jeg blir sett på som en ressurs hos øvingsskolen	1-6 enig	2 698	4,7	4,8	4,6	4,8	4,3	4,5	4,6	4,8	4,7	4,5	4,8	4,7
Arbeidsmiljøet ved øvingsskolen virker motiverende for meg	1-6 enig	2 701	4,6	4,8	4,5	4,7	4,3	4,4	4,5	4,6	4,7	4,4	4,6	4,7
Øvingslærerne er gode rollemodeller for meg	1-6 enig	2 690	4,7	5,0	4,7	4,7	4,4	4,6	4,7	4,7	4,8	4,6	4,7	4,8
Rektor engasjerer seg mye i praksisopplæringen	1-6 enig	2 693	3,0	3,7	3,3	2,6	3,0	2,8	3,0	2,7	3,3	2,9	3,0	3,1
Hvor fornøyd er du med øvingslærernes ...														
... tilgjengelighet?	1-6 fornøyd	2 703	4,9	5,2	5,0	5,0	4,6	4,7	5,0	5,0	5,0	4,9	4,9	5,1
... faglige kompetanse?	1-6 fornøyd	2 695	5,0	5,2	4,9	5,0	4,8	4,8	5,0	5,0	5,0	5,0	4,9	5,0
... pedagogiske kompetanse?	1-6 fornøyd	2 689	4,8	5,1	4,8	4,8	4,4	4,8	4,8	4,7	4,8	4,8	4,8	4,9
hvor fornøyd var du alt i alt med øvingslærerne?	1-6 fornøyd	2 679	4,8	5,1	4,8	4,8	4,6	4,7	4,8	4,8	4,9	4,7	4,8	4,9
Sammenhengen mellom teori i undervisningen og praksisopplæringen														
Det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen	1-6 enig	2 699	3,5	3,6	3,2	3,5	3,2	4,0	3,4	3,4	3,4	3,4	3,8	3,5
Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisperiodene er godt tilpasset hverandre	1-6 enig	2 669	3,4	3,5	3,1	3,5	3,3	3,7	3,5	3,3	3,3	3,3	3,7	3,5
Praksisopplæringen bør styrkes	1-6 enig	2 687	4,3	4,2	4,6	4,2	4,5	4,5	4,4	4,2	4,3	4,3	4,3	4,5
Praksisopplæringen er en integrert og fullverdig del av lærerutdanningen	1-6 enig	2 681	4,6	4,8	4,3	4,6	4,2	4,6	4,5	4,7	4,6	4,4	4,7	4,5
Teoriundervisningen bør styrkes	1-6 enig	2 684	3,5	3,6	3,7	3,3	3,3	3,7	3,5	3,4	3,6	3,4	3,5	3,6
Samarbeid: Mitt inntrykk er at ...														
... universitetet/høgskolen og øvingsskolene har et godt faglig samarbeid	1-6 enig	2 695	3,2	3,3	2,8	3,3	3,3	3,5	3,1	3,3	3,3	3,1	3,4	3,1

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... universitet/høgskolen og øvingsskolene samarbeider godt om gjennomføringen av praksisperioden	1-6 enig	2 681	3,3	3,4	2,7	3,3	3,3	3,5	3,2	3,3	3,3	3,1	3,5	3,2
... de vitenskapelig ansatte på universitetet/høgskolen har oppdatert erfaring fra praksisfeltet	1-6 enig	2 681	3,3	3,3	2,7	3,4	3,3	3,7	3,3	3,2	3,2	3,1	3,7	3,1
... øvingslærerne har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved lærerutdanningen	1-6 enig	2 682	3,3	3,5	3,0	3,3	3,1	3,4	3,3	3,2	3,3	3,2	3,4	3,4
... alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen	1-6 enig	2 680	3,3	3,4	2,8	3,4	3,3	3,5	3,2	3,3	3,3	3,2	3,5	3,3
Vurdering og veiledning														
Det benyttes et mangfold av vurderingsmetoder ved studiet for å vurdere studentene	1-6 grad	3 016	3,1	3,1	3,0	3,2	2,9	3,5	3,3	3,0	3,0	3,0	3,1	3,0
Det benyttes et mangfold av vurderingsmetoder for å vurdere studentene i praksis	1-6 grad	2 920	3,1	3,4	2,9	3,1	2,9	3,2	3,2	3,0	3,1	3,0	3,2	3,1
Måppevurdering benyttes som vurderingsmetode på mitt studium	1-6 grad	2 996	3,9	3,7	3,7	4,1	3,8	4,0	4,2	3,1	3,2	3,9	4,3	3,7
Skoleeksamen benyttes som vurderingsmetode på mitt studium	1-6 grad	2 987	4,5	5,4	5,4	3,7	4,4	4,5	4,1	5,0	5,2	4,4	4,3	4,5
Jeg kjenner til forskriften om skikkethetsvurdering	1-6 grad	2 983	4,0	4,3	4,6	4,0	3,4	4,2	3,8	4,7	3,5	4,1	4,0	4,4
Skikkethetsvurderingen er et godt verktøy for å vurdere studentenes egnethet som lærer	1-6 grad	2 765	4,2	4,4	4,3	4,1	3,9	4,3	4,0	4,5	3,9	4,1	4,2	4,3
Det er for mange studenter som er uegnet for læreryrket som gjennomfører studiet	1-6 grad	2 887	3,7	3,8	4,2	3,4	3,6	3,9	3,6	3,6	3,9	3,6	3,6	3,6
Hvor fornøyd er du med ...														
... veiledningen fra de ansatte på universitetet/høgskolen	1-6 fornøyd	3 013	3,7	3,6	3,6	3,9	3,6	3,9	3,6	3,8	3,6	3,8	4,0	3,7
... veiledningen fra øvingslærer	1-6 fornøyd	2 939	4,5	4,9	4,5	4,5	4,2	4,5	4,6	4,5	4,7	4,4	4,5	4,6
... veiledning i forhold til din egnethet for læreryrket	1-6 fornøyd	2 937	4,0	4,1	4,1	4,1	3,6	3,9	4,0	4,1	4,0	3,9	4,1	3,8
... vurderingsmetodene ved universitetet/høgskolen	1-6 fornøyd	2 978	3,6	3,6	3,4	3,7	3,6	3,8	3,6	3,6	3,5	3,6	3,8	3,5
... vurderingsmetodene i praksisperioden	1-6 fornøyd	2 883	4,1	4,5	4,0	4,1	3,7	4,1	4,1	4,1	4,2	4,0	4,1	4,1
Hva er viktigst for å øke kvaliteten på lærerutdanningen?														
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	% kryss	3 047	31 %	35 %	37 %	26 %	34 %	25 %	30 %	35 %	27 %	29 %	32 %	32 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.)	% kryss	3 047	43 %	43 %	49 %	43 %	38 %	49 %	45 %	36 %	41 %	44 %	43 %	47 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	3 047	12 %	11 %	11 %	15 %	6 %	13 %	12 %	10 %	15 %	13 %	9 %	12 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	3 047	33 %	37 %	49 %	27 %	31 %	27 %	32 %	27 %	40 %	38 %	31 %	31 %
Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne	% kryss	3 047	8 %	6 %	5 %	10 %	5 %	9 %	8 %	6 %	4 %	9 %	8 %	8 %
Heve den pedagogiske kompetansen til øvingslærerne	% kryss	3 047	13 %	10 %	9 %	17 %	13 %	15 %	15 %	12 %	12 %	13 %	14 %	12 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	3 047	5 %	4 %	4 %	8 %	3 %	7 %	5 %	5 %	8 %	5 %	4 %	7 %
Heve statusen på læreryrket	% kryss	3 047	54 %	56 %	50 %	55 %	56 %	46 %	55 %	55 %	51 %	51 %	56 %	50 %
Mer praksis	% kryss	3 047	46 %	56 %	55 %	34 %	50 %	51 %	45 %	45 %	47 %	42 %	47 %	48 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	% kryss	3 047	22 %	20 %	20 %	20 %	31 %	19 %	22 %	23 %	20 %	21 %	26 %	20 %

STUDENTER	skala	n	alle	allm1	allm3	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Bedre arbeidsvilkårene for øvingslærere	% kryss	3 047	10 %	8 %	5 %	13 %	7 %	11 %	10 %	12 %	7 %	9 %	8 %	12 %
Forlenge studiet	% kryss	3 047	4 %	4 %	5 %	4 %	4 %	5 %	4 %	2 %	6 %	3 %	5 %	5 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	% kryss	3 047	15 %	14 %	15 %	15 %	14 %	16 %	13 %	15 %	14 %	18 %	15 %	16 %
Redusere frafallet underveis i studiet	% kryss	3 047	7 %	11 %	4 %	3 %	13 %	11 %	6 %	5 %	8 %	10 %	8 %	8 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	% kryss	3 047	27 %	26 %	28 %	23 %	32 %	37 %	30 %	24 %	24 %	25 %	30 %	26 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrol- len ut av studiet	% kryss	3 047	28 %	30 %	30 %	25 %	26 %	41 %	27 %	23 %	35 %	29 %	32 %	24 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	% kryss	3 047	23 %	20 %	22 %	26 %	21 %	20 %	22 %	27 %	22 %	24 %	21 %	23 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	% kryss	3 047	36 %	35 %	41 %	37 %	35 %	23 %	35 %	42 %	43 %	38 %	29 %	34 %
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	% kryss	3 047	12 %	12 %	5 %	15 %	11 %	13 %	11 %	14 %	10 %	12 %	15 %	11 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	% kryss	3 047	37 %	34 %	37 %	41 %	33 %	29 %	37 %	43 %	36 %	38 %	31 %	38 %
Annet	% kryss	3 047	11 %	9 %	11 %	12 %	14 %	9 %	13 %	16 %	10 %	8 %	10 %	11 %

Tabell 31 Data for lærerutdannere, over utdanningstype og region

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
N per utdanning og region		720	720	339	144	120	86	122	103	85	149	135	125
Bakgrunn													
Kjønn	% menn	710	49 %	45 %	51 %	58 %	51 %	44 %	54 %	59 %	48 %	49 %	43 %
Alder	år	693	51,0	51,7	51,3	49,6	50,2	53,5	52,5	51,2	48,8	49,9	51,1
Hvilken stilling har du?													
Har du lederansvar?	% ja	681	30 %	25 %	36 %	33 %	32 %	23 %	32 %	39 %	35 %	32 %	20 %
Er du ansvarlig for å koordinere praksisperioden for studenter?	% ja	660	14 %	12 %	15 %	21 %	14 %	13 %	16 %	19 %	12 %	16 %	12 %
Har du selv tatt lærerutdanning?	% ja	705	64 %	56 %	72 %	60 %	83 %	66 %	59 %	69 %	62 %	63 %	64 %
Har du selv jobbet som lærer i grunnopplæringen?	% ja	705	74 %	72 %	81 %	80 %	72 %	76 %	76 %	78 %	75 %	65 %	76 %
Har du undervisning ved lærerutdanningen i år?	% ja	712	88 %	91 %	87 %	93 %	87 %	93 %	91 %	92 %	87 %	84 %	84 %
Har du spesifikk erfaring med praksisopplæringen det siste året (prak- sisveiledning og lignende)?	% ja	718	63 %	62 %	67 %	71 %	63 %	65 %	70 %	76 %	56 %	61 %	58 %
Tilknyttet allmennlærerutdanning	% kryss	703	68 %	97 %	46 %	72 %	23 %	64 %	80 %	74 %	67 %	58 %	70 %
Tilknyttet praktisk- pedagogisk utdanning	% kryss	703	34 %	0 %	100 %	27 %	61 %	37 %	29 %	38 %	37 %	32 %	31 %
Tilknyttet faglærerutdanning	% kryss	703	15 %	0 %	0 %	100 %	15 %	12 %	14 %	24 %	14 %	12 %	15 %
Tilknyttet lektorutdanning/integrert 5-årig master	% kryss	703	17 %	0 %	0 %	0 %	100 %	21 %	10 %	9 %	18 %	26 %	15 %
Tilknyttet annet	% kryss	703	21 %	20 %	18 %	22 %	13 %	11 %	21 %	13 %	27 %	20 %	31 %
Hvor lenge har du sammenlagt arbeidet med lærerutdanning?	år	686	12,4	13,0	12,0	11,4	12,4	12,9	12,9	12,7	13,0	11,6	11,6
Hvilken av disse jobber du mest med?													

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Lærerutdanningen ...													
... har god kvalitet	1-6 enig	637	3,9	3,9	4,0	3,5	4,1	3,9	4,0	3,8	3,8	4,1	3,8
... fremstår som helhetlig og integrert	1-6 enig	637	3,5	3,5	3,6	3,3	3,5	3,3	3,6	3,5	3,4	3,6	3,5
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer	1-6 enig	631	3,8	3,8	3,8	3,5	4,0	3,8	3,9	3,8	3,6	4,0	3,7
... bygger opp under læreres yrkesstolthet	1-6 enig	627	3,8	3,8	4,0	3,5	4,1	3,8	4,0	3,8	3,7	4,0	3,8
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte	1-6 enig	622	4,0	4,0	4,2	3,7	4,2	4,0	4,2	4,0	3,9	4,1	3,9
... tilføres tilstrekkelig med økonomiske ressurser	1-6 enig	628	2,3	2,2	2,4	2,2	2,5	2,0	2,4	2,3	2,5	2,3	2,4
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer	1-6 enig	631	3,7	3,7	3,7	3,3	3,8	3,6	3,7	3,5	3,5	3,9	3,6
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger	1-6 enig	634	4,0	4,0	4,1	3,6	4,1	4,0	4,1	3,9	3,9	4,1	3,9
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	1-6 enig	631	4,1	4,1	4,2	3,9	4,2	4,1	4,1	4,1	4,0	4,3	4,0
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	1-6 enig	626	3,7	3,6	3,7	3,5	3,7	3,7	3,7	3,6	3,5	3,8	3,6
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	1-6 enig	626	3,3	3,1	3,4	3,2	3,5	3,2	3,4	3,1	3,2	3,5	3,3
... gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring	1-6 enig	626	3,5	3,6	3,5	3,2	3,4	3,4	3,6	3,3	3,5	3,7	3,4
... gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling	1-6 enig	622	4,0	4,1	4,0	4,0	3,9	4,0	4,0	3,8	4,1	4,1	3,9
... gir studentene god faglig kompetanse	1-6 enig	620	3,9	3,9	3,9	3,5	4,0	3,9	3,9	3,8	3,8	3,9	3,7
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket	1-6 enig	625	3,8	3,9	3,8	3,5	4,0	3,7	3,8	3,9	3,8	4,1	3,7
... gir studentene god didaktisk kompetanse	1-6 enig	628	4,0	3,9	4,0	3,7	4,1	4,0	3,9	3,9	3,9	4,2	3,8
... gir studentene god sosial kompetanse	1-6 enig	623	4,1	4,1	4,1	4,0	4,0	3,9	4,2	4,0	4,1	4,2	4,0
... gir studentene god kompetanse i klasseledelse	1-6 enig	616	3,6	3,6	3,7	3,3	3,8	3,6	3,7	3,6	3,6	3,8	3,5
... utvikler studentenes samarbeidsevner	1-6 enig	627	4,3	4,3	4,2	4,1	4,3	4,2	4,5	4,1	4,2	4,4	4,1
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	1-6 enig	615	3,7	3,7	3,8	3,5	3,9	3,7	3,8	3,6	3,7	4,0	3,6
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter	1-6 enig	615	3,8	3,9	3,8	3,5	3,7	3,7	3,9	3,8	3,6	4,0	3,7
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen	1-6 enig	621	3,7	3,8	3,7	3,4	3,9	3,7	3,8	3,7	3,7	4,0	3,6
... gir studentene god kompetanse om skole/hjem-samarbeid	1-6 enig	610	3,4	3,4	3,4	3,0	3,3	3,3	3,3	3,4	3,4	3,6	3,3
... gir studentene god kompetanse i bruken av ny informasjonsteknologi	1-6 enig	613	3,8	4,0	3,6	3,7	3,8	3,7	4,6	3,6	3,8	3,7	3,7
... utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring	1-6 enig	617	3,7	3,6	3,8	3,5	4,0	3,8	3,7	3,7	3,7	3,8	3,6
... utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte	1-6 enig	621	3,6	3,5	3,8	3,4	3,9	3,6	3,6	3,6	3,5	3,8	3,4
... gir studentene god kompetanse i flerkulturelle problemstillinger	1-6 enig	619	3,4	3,5	3,4	3,2	3,3	3,6	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5
Yrkesvalg og vurdering av eget arbeid													
Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet *	1-6 enig	638	2,4	2,5	2,5	2,5	2,3	2,2	2,2	2,7	2,5	2,6	2,5
Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører	1-6 enig	637	4,7	4,7	4,7	4,5	4,7	4,8	4,8	4,7	4,6	4,7	4,5
Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å undervise	1-6 enig	634	4,9	5,0	4,9	5,0	4,9	5,0	5,2	5,0	4,9	4,9	4,8

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Jeg er trygg i min yrkesrolle	1-6 enig	635	5,1	5,1	5,1	5,0	5,1	5,2	5,3	5,2	5,1	5,0	4,9
Jeg har stort sett tid til å utføre mitt arbeid i løpet av arbeidsdagen	1-6 enig	638	3,3	3,3	3,5	3,2	3,2	3,3	3,1	3,5	3,5	3,2	3,2
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver	1-6 enig	630	4,4	4,5	4,5	4,0	4,6	4,3	4,6	4,4	4,5	4,4	4,4
Jeg har vurdert å slutte som lærerutdanner i løpet av det siste året	1-6 enig	628	2,6	2,7	2,6	2,6	2,1	2,6	2,1	2,4	2,7	2,7	2,6
Læringsmiljøet ved lærerutdanningen: Hvor godt er ...													
... det sosiale miljøet blant studentene på studiet	1-6 godt	612	4,6	4,6	4,7	4,6	4,6	4,5	4,6	4,4	4,7	4,9	4,6
... relasjoner mellom studenter og vitenskapelig ansatte ved studiet	1-6 godt	613	4,7	4,7	4,7	4,6	4,7	4,6	4,7	4,5	4,7	5,0	4,6
... oppfølgingen av studentene	1-6 godt	614	4,4	4,4	4,3	4,4	4,4	4,0	4,5	4,3	4,4	4,6	4,3
... læringsmiljøet på øvingsskolene	1-6 godt	590	4,0	4,1	4,0	4,0	4,0	3,9	4,1	4,2	4,1	4,1	3,9
... relasjoner mellom studenter og øvingslærere	1-6 godt	586	4,3	4,3	4,4	4,1	4,1	4,2	4,5	4,3	4,1	4,4	4,2
... læringsmiljøet alt i alt	1-6 godt	605	4,4	4,4	4,4	4,2	4,3	4,2	4,5	4,3	4,4	4,5	4,3
Undervisning, fag og didaktikk ved universitetet/høgskolen													
Det er tilstrekkelig med arbeidslokaler (undervisningsrom, kontorer o.l.) for de ansatte her hos oss	1-6 enig	615	3,6	3,6	3,7	3,8	3,5	2,7	3,2	4,5	4,0	3,7	4,0
Det er tilstrekkelig med arbeidslokaler (undervisningsrom, kontorer o.l.) for studentene her hos oss	1-6 enig	614	3,4	3,4	3,5	3,9	3,3	2,7	3,3	4,3	3,8	3,2	3,8
Det er nok vitenskapelige ansatte på lærerutdanningsinstitusjonen	1-6 enig	610	3,2	3,2	3,2	3,3	3,1	2,8	3,4	3,3	3,6	3,3	3,0
Jeg opplever undervisningen som relevant for læreryrket	1-6 enig	613	4,7	4,7	4,7	4,7	4,6	4,6	4,6	4,6	4,7	4,8	4,6
Det er for lite obligatorisk undervisning	1-6 enig	607	3,6	3,9	3,3	3,9	2,9	4,0	4,0	3,7	3,3	3,1	3,7
Det blir stilt store nok krav til studentenes innsats på studiet	1-6 enig	612	3,0	2,9	3,3	2,8	3,4	2,9	3,1	3,3	3,0	3,1	2,9
Studentenes arbeidsbelastning er for stor	1-6 enig	610	2,1	2,1	2,2	2,0	2,2	2,0	2,2	2,0	2,2	2,1	2,0
De vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene	1-6 enig	597	4,1	4,0	4,1	4,1	4,1	4,0	4,0	4,2	4,1	4,2	3,9
De vitenskapelig ansatte ved min lærerutdanningsinstitusjon har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere	1-6 enig	603	4,4	4,4	4,1	4,4	4,4	4,4	4,2	4,1	4,5	4,5	4,3
Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningen ved min lærerutdanningsinstitusjon	1-6 enig	601	4,1	4,2	4,1	4,0	4,1	4,0	4,2	4,1	4,2	4,3	4,0
Innholdet i undervisningen													
Pensumet ved studiet vårt er tilpasset den kompetansen en lærer skal ha	1-6 enig	596	4,5	4,6	4,4	4,5	4,4	4,3	4,5	4,7	4,6	4,6	4,3
Studentene får god opplæring i et mangfold av undervisningsmetoder ved studiet vårt	1-6 enig	595	4,3	4,3	4,3	4,3	4,3	4,1	4,4	4,5	4,2	4,6	4,1
Pensumet ved studiet vårt er oppdatert	1-6 enig	597	4,7	4,7	4,6	4,5	4,7	4,5	4,9	4,6	4,8	4,7	4,5
Fagdidaktikk er en integrert del av fagene jeg underviser i	1-6 enig	527	5,0	5,1	4,8	5,0	4,8	5,1	5,0	4,9	4,9	5,1	4,9
Jeg benytter case og andre erfaringer fra praksisfeltet som grunnlag for teoretisk refleksjon i undervisningen	1-6 enig	558	5,0	4,9	5,2	4,8	5,1	4,9	5,1	5,2	4,9	5,1	4,8
Jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen	1-6 enig	579	5,5	5,5	5,5	5,4	5,4	5,4	5,6	5,6	5,4	5,4	5,4

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Jeg bruker fagplaner aktivt i undervisningen	1-6 enig	552	5,1	5,0	5,2	5,2	5,1	5,0	5,4	5,4	5,1	4,9	5,1
Alt i alt er jeg fornøyd med innholdet i undervisningen ved min lærerutdanningsinstitusjon	1-6 enig	577	4,7	4,7	4,7	4,4	4,6	4,4	4,6	4,8	4,6	4,8	4,6
Undervisningsmetoder ved universitetet/høgskolen													
Jeg benytter varierte undervisningsmetoder	1-6 grad	578	4,9	4,9	5,0	5,1	5,0	4,9	5,0	4,9	4,8	5,1	4,9
Studentene er aktive deltakere i undervisningen jeg gir	1-6 grad	576	4,9	4,9	4,9	4,9	5,0	4,9	5,0	5,0	4,9	5,0	4,8
Jeg benytter gjesteforelesere fra grunnopplæringen i undervisningen	1-6 grad	522	2,5	2,4	2,7	2,4	2,5	2,1	2,8	2,2	2,7	2,5	2,6
Jeg benytter forelesninger som den dominerende undervisningsformen	1-6 grad	578	3,2	3,4	3,3	3,1	3,1	3,2	3,5	3,3	3,3	3,1	3,2
Gruppearbeid er en viktig del av min undervisning	1-6 grad	566	4,3	4,3	4,4	4,2	4,3	4,3	4,4	4,3	4,1	4,5	4,4
Alt i alt er jeg fornøyd med undervisningsmetodene ved min lærerutdanningsinstitusjon	1-6 grad	562	4,5	4,5	4,5	4,3	4,5	4,3	4,5	4,5	4,3	4,7	4,4
Pedagogikkfaget ...													
... er en nyttig del av lærerutdanningen	1-6 enig	523	4,8	4,8	5,0	4,5	4,6	4,9	4,8	4,9	4,7	4,4	4,9
... tar opp problemstillinger fra skolehverdagen	1-6 enig	450	4,4	4,5	4,7	4,0	4,2	4,3	4,5	4,6	4,5	4,4	4,4
... integrerer teoriundervisningen og praksisopplæringen på en god måte	1-6 enig	429	3,8	3,9	4,0	3,5	3,6	3,7	4,0	4,1	3,9	3,7	3,8
... omhandler først og fremst pedagogisk teori	1-6 enig	437	3,9	3,8	4,0	4,2	4,0	4,0	3,7	3,7	4,0	3,9	4,0
... omfatter praktiske øvingsoppgaver	1-6 enig	413	4,1	4,0	4,4	3,8	3,9	4,0	4,2	4,2	3,9	4,2	4,0
har du undervist i pedagogikkfaget det siste året?	% ja	500	25 %	21 %	37 %	22 %	29 %	22 %	26 %	24 %	23 %	29 %	28 %
Forskningstilknytning													
Lærerutdanningen har for lite ressurser til forsknings og utviklingsarbeid	1-6 grad	593	4,6	4,7	4,7	4,6	4,4	4,4	4,7	4,7	4,5	5,0	4,6
Gjennom undervisningen får studentene kompetanse til å lese og benytte seg av forskning	1-6 grad	590	3,6	3,4	3,7	3,5	3,7	3,5	3,6	3,5	3,4	3,7	3,6
Gjennom undervisningen blir studentene oppdatert på relevant forskning	1-6 grad	588	3,8	3,7	3,9	3,7	4,0	3,8	3,9	3,8	3,7	3,8	3,9
Jeg har deltatt i praktisk skoleutviklingsarbeid de siste årene	1-6 grad	591	3,8	3,5	4,2	3,7	4,0	3,8	4,1	3,8	3,5	4,0	3,4
Jeg har deltatt i forskningsarbeid de siste årene	1-6 grad	588	4,3	4,2	4,3	4,2	4,5	4,1	4,6	4,0	4,2	4,4	4,2
Praksisopplæringen													
Studentene har et stort læringsutbytte av praksisopplæringen	1-6 enig	556	4,8	4,8	5,0	4,9	4,9	5,0	4,9	4,9	5,0	4,8	4,9
Studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen	1-6 enig	555	4,8	4,7	4,8	4,7	4,7	4,9	4,7	5,0	4,8	4,7	4,8
Kvaliteten på praksisopplæringen varierer mye mellom øvingsskolene	1-6 enig	385	5,1	5,2	5,0	5,2	5,3	5,5	5,1	4,8	5,1	5,3	5,0
Det er positivt at praksisopplæringen gjennomføres i flere korte heller enn få	1-6 enig	379	3,4	3,6	3,2	3,5	3,2	3,5	3,2	3,1	3,5	3,7	3,5
Det er positivt at studentene arbeider i grupper i praksisopplæringen	1-6 enig	380	4,4	4,7	3,9	4,4	4,1	4,6	4,6	4,3	4,4	4,2	4,4
Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen som tilbys ved studiet	1-6 enig	546	4,1	4,1	4,1	4,1	4,0	4,4	3,8	4,4	4,2	4,0	4,0

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Innholdet i praksisopplæringen													
Det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen	1-6 enig	380	4,6	4,6	4,7	4,6	4,6	4,6	4,8	5,2	4,5	4,2	4,5
Det er god balanse mellom observasjon og selvstendig lærerarbeid i praksisopplæringen	1-6 enig	374	4,3	4,3	4,4	4,1	4,2	4,1	4,4	4,7	4,2	4,0	4,5
Jeg bruker aktivt studentenes erfaringsnotater fra praksisopplæringen i oppfølging	1-6 enig	363	4,1	4,0	4,5	3,7	4,1	4,1	4,1	4,0	4,1	4,2	4,0
Studentene får anledning til å reflektere over det de gjør og opplever i praksis	1-6 enig	540	4,8	4,8	5,0	4,7	4,8	5,2	4,6	4,8	5,1	4,8	4,9
Studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen	1-6 enig	375	4,4	4,4	4,5	4,2	4,3	4,3	4,3	4,5	4,5	4,3	4,3
I praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen	1-6 enig	380	4,9	4,9	4,9	4,9	4,8	4,7	4,8	5,3	4,8	4,8	4,9
Praksisopplæringen gir erfaring med et mangfold av undervisningsformer	1-6 enig	377	4,4	4,5	4,5	4,3	4,3	4,6	4,3	4,8	4,4	4,3	4,3
Alt i alt er jeg fornøyd med innholdet i praksisopplæringen ved studiet	1-6 enig	377	4,3	4,3	4,4	4,1	4,3	4,2	4,4	4,5	4,3	4,2	4,3
Praksisperiodene ved min institusjon gjennomføres som ...													
... flere korte perioder	% kryss	40	30 %	50 %	0 %	60 %	17 %	43 %	57 %	8 %	40 %	25 %	20 %
... flere lange perioder	% kryss	40	78 %	63 %	100 %	80 %	83 %	57 %	71 %	92 %	80 %	50 %	100 %
... punktpraksis	% kryss	40	23 %	31 %	17 %	40 %	0 %	0 %	14 %	50 %	20 %	25 %	0 %
... andre former	% kryss	40	10 %	19 %	0 %	0 %	17 %	14 %	14 %	17 %	0 %	0 %	0 %
... vet ikke	% kryss	40	3 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	25 %	0 %
Organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen													
Studentene får tilgang til nødvendige ressurser for å gjennomføre praksisperioden (eks lærebøker, nøkler, arbeidsplass på skolen)	1-6 grad	373	4,3	4,3	4,4	4,2	4,3	4,2	4,5	4,5	4,3	4,3	4,2
Det går bort mye tid på administrasjon og papirarbeid i forbindelse med praksisperiodene	1-6 grad	370	3,4	3,3	3,3	3,8	3,6	3,3	3,4	3,6	3,4	3,5	3,5
Min institusjon forbereder studentene til praksisoppholdet på en god måte *	1-6 grad	542	4,2	4,1	4,2	4,1	4,2	4,7	4,0	4,4	4,4	4,2	4,1
Studentene er med på å planlegge praksisopplæringen	1-6 grad	366	3,7	3,8	3,6	4,0	3,3	3,5	4,2	3,7	3,5	3,9	3,7
Lærerstudentene jobber i grupper under praksisopplæringen	1-6 grad	374	4,7	5,3	3,8	4,8	4,4	5,1	4,7	4,9	4,6	4,9	4,2
Lærerstudentene har individuell praksis	1-6 grad	373	3,0	2,3	3,9	3,3	3,6	2,8	3,3	2,8	3,1	2,8	3,4
Jeg er involvert i å planlegge praksisopplæringen	1-6 grad	374	3,1	3,3	2,8	3,6	2,9	2,6	3,6	3,5	3,1	3,2	3,1
Alt i alt er jeg fornøyd med organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen ved studiet	1-6 grad	371	4,0	4,1	4,0	3,9	4,0	4,0	4,3	4,2	4,0	3,9	3,9
Øvingsskolen og øvingslærerne: Mitt inntrykk er at ...													
...studentene blir sett på som en ressurs hos øvingsskolen	1-6 enig	375	4,4	4,4	4,3	4,5	4,2	4,1	4,5	4,5	4,3	4,5	4,4
...øvingslærerne har tilstrekkelig kompetanse til å veilede lærerstudentene	1-6 enig	379	3,7	3,7	3,7	3,7	3,4	3,6	3,6	3,9	3,6	3,6	3,7

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
...arbeidsmiljøet ved øvingsskolen virker motiverende for studentene	1-6 enig	375	4,2	4,3	4,3	4,1	4,1	4,1	4,3	4,3	4,3	4,2	4,2
...øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene	1-6 enig	377	4,1	4,2	4,1	4,1	3,9	4,0	4,1	4,3	4,2	4,0	4,1
...rektor ved øvingsskolen engasjerer seg mye i praksisperioden	1-6 enig	366	3,2	3,4	3,0	2,9	3,3	2,9	3,4	3,4	3,3	3,1	3,3
...det er attraktivt å være øvingslærer	1-6 enig	364	3,5	3,7	3,2	3,4	3,4	3,4	4,0	3,6	3,3	3,5	3,3
...det å være øvingsskole er et kollektivt ansvar for hele skolen	1-6 enig	371	3,9	4,1	3,8	3,6	3,9	3,8	4,2	4,0	4,0	3,9	3,6
Sammenhengen mellom teori i undervisningen og praksisopplæringen													
Det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen	1-6 enig	376	4,0	4,1	4,1	4,1	4,0	3,7	4,1	4,5	4,0	4,1	4,0
Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisperiodene er godt tilpass	1-6 enig	373	3,8	3,8	3,8	3,9	3,9	3,6	3,9	4,1	3,8	4,0	3,7
Praksisopplæringen bør styrkes	1-6 enig	572	4,6	4,6	4,7	4,7	4,5	5,4	4,8	4,4	4,3	4,6	4,6
Teoriundervisningen bør styrkes	1-6 enig	571	4,5	4,7	4,2	4,4	4,2	4,5	4,5	4,4	4,4	4,3	4,6
Praksisopplæringen er en integrert og fullverdig del av lærerutdanningen	1-6 enig	528	4,4	4,3	4,5	4,5	4,3	4,3	4,5	4,4	4,1	4,2	4,6
Samarbeid													
Vi har et godt faglig samarbeid med øvingsskolene	1-6 enig	563	3,7	3,8	3,6	3,7	3,8	3,5	4,0	3,9	3,7	3,8	3,7
Vi har et godt samarbeid med øvingsskolene om gjennomføringen av praksisopplæringen	1-6 enig	564	4,1	4,2	4,0	4,0	4,1	3,9	4,4	4,2	4,2	4,3	4,0
Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med øvingsskolene	1-6 enig	559	4,5	4,5	4,5	4,3	4,5	4,5	4,6	4,3	4,4	4,6	4,4
Vi har en formell samarbeidsavtale med øvingsskolene	1-6 enig	549	5,1	5,2	4,8	4,9	5,2	5,2	5,2	5,0	4,8	5,2	4,9
Jeg har oppdatert erfaring fra skolehverdagen	1-6 enig	566	4,2	4,2	4,4	4,2	4,3	4,4	4,4	4,2	4,1	4,2	4,1
Øvingslærerne har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved universitet/høgskolen	1-6 enig	559	3,0	3,0	2,9	3,0	3,0	2,8	3,2	3,1	3,0	3,0	3,1
Internt på min institusjon har vi et godt faglig samarbeid	1-6 enig	574	4,2	4,2	4,0	4,2	4,5	4,4	4,0	4,1	4,2	4,4	4,1
Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid mellom de ansatte og ledelse	1-6 enig	569	3,7	3,6	3,9	3,3	4,2	3,8	3,9	3,7	3,9	3,5	3,4
På min institusjon har vi et godt samarbeid med andre lærerutdanningsinstitusjon	1-6 enig	563	3,6	3,6	3,6	3,5	3,8	3,4	3,7	3,1	3,9	4,0	3,4
Alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen	1-6 enig	557	3,7	3,7	3,5	3,5	3,8	3,5	3,8	3,6	3,8	3,7	3,6
Vurdering og veiledning													
Har du i løpet av det siste året sendt inn tvilsmelding?	% ja	575	17 %	11 %	21 %	12 %	33 %	21 %	16 %	17 %	19 %	19 %	7 %
Har du i løpet av det siste året vært med på å stryke noen i praksis?	% ja	574	19 %	14 %	25 %	16 %	30 %	23 %	18 %	19 %	22 %	17 %	15 %
Har du i løpet av det siste året vært med på å veilede noen ut av studiet?	% ja	574	32 %	28 %	36 %	40 %	33 %	28 %	30 %	38 %	35 %	40 %	23 %
Har du i løpet av det siste året hatt noe samarbeid med øvingslærer angående tvilstilfeller?	% ja	573	39 %	35 %	46 %	35 %	46 %	43 %	43 %	38 %	42 %	44 %	24 %
Jeg benytter et mangfold av vurderingsmetoder for å vurdere studenten	1-6 grad	517	4,5	4,4	4,5	4,8	4,6	4,5	4,5	4,6	4,6	4,7	4,4

LÆRERUTDANNERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Jeg benytter mappevurdering som vurderingsmetode	1-6 grad	508	4,0	3,9	4,1	3,9	4,2	3,6	4,1	3,6	4,1	4,3	4,0
Jeg benytter skoleeksamen som vurderingsmetode	1-6 grad	508	4,2	4,7	3,5	4,3	3,5	4,1	4,3	4,4	4,1	4,4	4,1
Jeg kjenner til forskriften om skikkethetsvurdering	1-6 grad	551	5,2	5,2	5,2	5,1	5,2	5,2	5,3	5,2	4,9	5,2	5,3
Skikkethetsvurderingen er et godt verktøy for å vurdere studentenes egnethet som lærer	1-6 grad	519	4,5	4,5	4,4	4,4	4,5	4,5	4,6	4,3	4,4	4,7	4,3
Det er for mange studenter som er uegnet for læreryrket som gjennomfører studiet	1-6 grad	551	3,6	3,6	3,4	3,7	3,4	3,4	3,5	3,5	3,8	3,7	3,5
Søkerne til lærerutdanningen har nok informasjon om læreryrket til å gjøre et godt yrkesvalg	1-6 grad	531	3,6	3,5	3,6	3,5	3,9	3,6	3,5	3,7	3,6	3,5	3,6
Hva er viktigst for å øke kvaliteten på lærerutdanningen?													
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	% kryss	584	46 %	51 %	37 %	49 %	42 %	45 %	42 %	54 %	44 %	50 %	42 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingskoler, etc.)	% kryss	584	38 %	38 %	44 %	26 %	43 %	34 %	41 %	38 %	38 %	38 %	40 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	584	18 %	16 %	15 %	27 %	24 %	11 %	15 %	19 %	19 %	21 %	27 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	584	27 %	30 %	34 %	21 %	13 %	19 %	34 %	38 %	22 %	28 %	24 %
Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne	% kryss	584	36 %	38 %	25 %	32 %	46 %	39 %	34 %	29 %	32 %	42 %	36 %
Heve den pedagogiske kompetansen til øvingslærerne	% kryss	584	20 %	14 %	34 %	14 %	24 %	22 %	31 %	19 %	12 %	21 %	14 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	584	28 %	27 %	25 %	31 %	31 %	21 %	27 %	28 %	21 %	36 %	34 %
Heve statusen på læreryrket	% kryss	584	48 %	47 %	48 %	60 %	40 %	54 %	42 %	49 %	55 %	47 %	39 %
Mer praksis	% kryss	584	16 %	13 %	19 %	21 %	18 %	15 %	13 %	20 %	22 %	7 %	20 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	% kryss	584	6 %	7 %	5 %	5 %	7 %	5 %	8 %	3 %	7 %	7 %	7 %
Bedre arbeidsvilkårene for øvingslærere	% kryss	584	11 %	11 %	13 %	12 %	11 %	14 %	11 %	6 %	12 %	11 %	10 %
Forlenge studiet	% kryss	584	17 %	18 %	14 %	21 %	14 %	19 %	11 %	10 %	19 %	20 %	19 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	% kryss	584	21 %	23 %	24 %	14 %	21 %	22 %	22 %	22 %	26 %	21 %	15 %
Redusere frafallet underveis i studiet	% kryss	584	3 %	4 %	2 %	3 %	2 %	6 %	4 %	6 %	3 %	1 %	0 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	% kryss	584	50 %	52 %	41 %	66 %	44 %	62 %	48 %	54 %	43 %	50 %	47 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut av studiet	% kryss	584	13 %	15 %	11 %	8 %	9 %	13 %	13 %	17 %	13 %	8 %	13 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	% kryss	584	13 %	10 %	13 %	9 %	24 %	13 %	9 %	6 %	13 %	18 %	16 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	% kryss	584	26 %	25 %	25 %	26 %	29 %	27 %	32 %	20 %	23 %	23 %	27 %
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	% kryss	584	8 %	7 %	12 %	4 %	7 %	5 %	11 %	3 %	5 %	8 %	14 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	% kryss	584	30 %	32 %	26 %	26 %	32 %	33 %	28 %	29 %	34 %	24 %	33 %
Annet	% kryss	584	13 %	15 %	11 %	12 %	9 %	8 %	16 %	10 %	19 %	8 %	14 %

Tabell 32 Data for øvingslærere, over utdanningstype og region

ØVINGSLÆRERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
N per utdanning og region	antall	1 134	1 134	462	350	64	169	232	156	194	285	159	108
Bakgrunn													
Kjønn	% menn	1 130	35 %	24 %	46 %	40 %	52 %	27 %	35 %	36 %	39 %	39 %	34 %
Alder	år	1 111	46,4	45,5	46,1	46,3	50,9	47,2	46,7	46,2	45,4	46,3	47,4
Type lærerutdanningsinstitusjon som skolen er tilknyttet													
Høgskole	% kryss	1 088	76 %	82 %	67 %	85 %	52 %	85 %	98 %	19 %	91 %	81 %	79 %
Universitet	% kryss	1 088	37 %	24 %	46 %	33 %	87 %	37 %	15 %	85 %	18 %	38 %	33 %
Allmennlærerutdanning	% kryss	1 097	56 %	100 %	16 %	42 %	8 %	53 %	45 %	64 %	56 %	58 %	61 %
Praktisk- pedagogisk utdanning	% kryss	1 097	43 %	0 %	100 %	34 %	72 %	41 %	53 %	43 %	41 %	43 %	38 %
Faglærerutdanning	% kryss	1 097	17 %	0 %	0 %	100 %	13 %	11 %	18 %	13 %	24 %	18 %	12 %
Lektorutdanning/ 5-årig integrert master	% kryss	1 097	6 %	0 %	0 %	0 %	100 %	11 %	3 %	1 %	6 %	8 %	6 %
Annet	% kryss	1 097	5 %	0 %	0 %	0 %	0 %	9 %	7 %	3 %	3 %	2 %	6 %
Hvilken av disse jobber du mest med?													
Hvor lenge har du sammenlagt arbeidet som øvingslærer?	år	1 036	6,4	6,6	5,5	6,5	9,3	5,9	5,2	6,9	7,0	6,6	6,0
Er du øvingslærer for lærerstudenter i år?	% ja	1 058	88 %	94 %	87 %	82 %	68 %	79 %	85 %	91 %	90 %	93 %	92 %
Lærerjobben: Hvilken stilling har du?													
Trinnleder	% kryss	1 071	7 %	10 %	4 %	6 %	5 %	6 %	4 %	13 %	6 %	7 %	4 %
Teamleder	% kryss	1 071	12 %	15 %	12 %	7 %	5 %	13 %	9 %	9 %	13 %	10 %	21 %
Kontaktlærer	% kryss	1 071	79 %	91 %	73 %	70 %	45 %	72 %	72 %	77 %	85 %	81 %	82 %
Faglærer	% kryss	1 071	42 %	16 %	66 %	61 %	55 %	30 %	50 %	47 %	46 %	43 %	39 %
Spesialpedagog	% kryss	1 071	8 %	8 %	7 %	11 %	3 %	7 %	12 %	9 %	7 %	8 %	8 %
Avdelingsleder	% kryss	1 071	6 %	3 %	8 %	2 %	20 %	9 %	11 %	5 %	2 %	6 %	5 %
Annet	% kryss	1 071	10 %	8 %	10 %	9 %	18 %	12 %	15 %	11 %	6 %	9 %	10 %
Hvilket klassetrinn har du flest timer undervisning på?													
Lærerutdanningen ...													
... har god kvalitet	1-6 enig	964	3,8	3,7	3,8	3,9	4,1	3,8	3,8	3,7	3,8	4,0	3,8
... fremstår som helhetlig og integrert	1-6 enig	952	3,5	3,3	3,6	3,6	3,8	3,4	3,6	3,4	3,4	3,6	3,6
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer	1-6 enig	955	3,4	3,2	3,6	3,4	3,8	3,4	3,5	3,2	3,3	3,7	3,4
... bygger opp under læreres yrkesstolthet	1-6 enig	942	3,7	3,6	3,8	3,8	3,9	3,7	3,9	3,6	3,6	3,9	3,8
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte	1-6 enig	937	3,8	3,7	3,9	3,7	4,1	3,8	3,9	3,7	3,7	3,9	3,9
... tilføres tilstrekkelig med økonomiske ressurser	1-6 enig	907	3,2	3,1	3,4	3,2	3,3	3,1	3,4	3,2	3,3	3,1	3,1
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer	1-6 enig	959	3,5	3,4	3,6	3,4	3,9	3,5	3,6	3,4	3,4	3,7	3,5

ØVINGSLÆRERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger	1-6 enig	949	3,9	3,8	4,0	3,8	4,2	3,8	4,1	3,8	3,8	4,0	4,0
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	1-6 enig	950	4,1	4,0	4,3	4,0	4,1	4,0	4,3	4,0	4,0	4,3	4,0
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	1-6 enig	942	3,7	3,6	3,8	3,7	3,8	3,7	3,8	3,5	3,6	3,7	3,8
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	1-6 enig	929	3,3	3,1	3,4	3,4	3,6	3,2	3,4	3,1	3,3	3,5	3,4
... gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring	1-6 enig	949	3,1	3,1	3,2	3,0	3,3	3,1	3,2	2,9	3,1	3,2	3,2
... gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling	1-6 enig	943	3,8	3,8	3,7	3,7	4,1	3,8	3,8	3,7	3,7	4,0	3,7
... gir studentene god faglig kompetanse	1-6 enig	948	3,8	3,8	3,7	3,8	4,0	3,7	3,9	3,7	3,7	3,9	4,0
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket	1-6 enig	952	3,5	3,4	3,6	3,4	3,8	3,5	3,5	3,4	3,4	3,8	3,5
... gir studentene god didaktisk kompetanse	1-6 enig	952	3,7	3,6	3,8	3,6	4,1	3,7	3,7	3,7	3,5	3,9	3,7
... gir studentene god sosial kompetanse	1-6 enig	947	3,9	3,8	3,9	3,9	4,1	3,8	4,0	3,8	3,8	4,1	4,0
... gir studentene god kompetanse i klasseledelse	1-6 enig	950	3,4	3,4	3,4	3,3	3,8	3,4	3,3	3,3	3,2	3,7	3,3
... utvikler studentenes samarbeidsevner	1-6 enig	949	4,1	4,1	4,2	4,1	4,3	4,2	4,3	4,0	3,9	4,3	4,1
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	1-6 enig	931	3,8	3,7	3,9	3,8	4,0	3,7	3,8	3,8	3,6	4,0	3,8
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter	1-6 enig	935	3,5	3,5	3,5	3,5	3,7	3,6	3,7	3,5	3,4	3,6	3,5
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen	1-6 enig	943	3,6	3,5	3,6	3,5	3,9	3,5	3,7	3,4	3,5	3,8	3,7
... gir studentene god kompetanse om skole/hjem-samarbeid	1-6 enig	936	2,9	2,9	3,0	2,9	3,3	2,9	3,0	2,7	2,9	3,1	3,0
... gir studentene god kompetanse i bruken av ny informasjonsteknologi	1-6 enig	937	3,9	3,9	3,8	3,8	4,2	3,9	4,1	3,7	3,8	3,9	4,0
... utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring	1-6 enig	946	3,7	3,6	3,8	3,5	4,1	3,8	3,9	3,6	3,5	3,8	3,6
... utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte	1-6 enig	940	3,4	3,3	3,6	3,3	4,0	3,6	3,5	3,4	3,3	3,5	3,4
... gir studentene god kompetanse i flerkulturelle problemstillinger	1-6 enig	923	3,2	3,3	3,3	3,1	3,5	3,5	3,3	3,2	3,1	3,2	3,3
Yrkesvalg og vurdering av eget arbeid													
Hvis jeg kunne ha valgt yrke på nytt, ville jeg ha valgt noe annet *	1-6 enig	966	2,5	2,4	2,5	2,5	2,6	2,3	2,3	2,4	2,5	2,8	2,5
Jeg er fornøyd med kvaliteten på arbeidet jeg utfører som lærer	1-6 enig	962	4,7	4,7	4,7	4,6	4,8	4,9	4,8	4,6	4,7	4,7	4,7
Jeg opplever at jeg får respekt for det yrket jeg utøver	1-6 enig	963	4,3	4,4	4,4	4,3	4,2	4,5	4,4	4,3	4,1	4,3	4,6
Jeg er trygg i min yrkesrolle	1-6 enig	961	5,2	5,2	5,2	5,0	5,2	5,3	5,3	5,0	5,1	5,2	5,3
Jeg har vurdert å slutte som lærer i løpet av det siste året	1-6 enig	959	2,3	2,3	2,3	2,5	2,3	2,2	2,3	2,4	2,5	2,3	2,4
Jeg opplever at jeg har de nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å veilede lærerstudenter	1-6 enig	961	4,7	4,7	4,8	4,7	5,1	4,9	4,8	4,7	4,7	4,8	4,6
Å være øvingslærer gir status på min skole *	1-6 enig	952	3,3	3,5	3,0	3,1	3,7	3,4	3,2	3,4	3,1	3,5	3,0
I hvor stor grad ønsket du å bli øvingslærer?	1-6 grad	941	4,4	4,6	4,1	4,4	4,6	4,5	4,3	4,5	4,2	4,6	4,2
I hvor stor grad er din yrkesidentitet knyttet til å være ...													
... fagperson? *	1-6 grad	943	4,8	4,7	5,0	4,9	5,3	4,8	5,1	4,9	4,8	4,8	4,7

ØVINGSLÆRERE	skala	n	alle	øllm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... lærer (for elever)? *	1-6 grad	950	5,4	5,5	5,3	5,3	5,4	5,4	5,3	5,5	5,4	5,4	5,2
... lærerutdanner (for studenter)? *	1-6 grad	939	3,7	3,9	3,3	3,8	4,1	3,9	3,6	3,8	3,6	3,9	3,7
Læringsmiljøet ved lærerutdanningen: Hvor godt er ...													
... læringsmiljøet på øvingsskolen	1-6 godt	924	4,7	4,8	4,6	4,6	4,8	4,8	4,6	4,9	4,6	4,5	4,6
... relasjonene mellom studenter og øvingslærere	1-6 godt	922	5,0	5,1	4,9	5,0	5,3	5,1	5,1	5,1	4,9	5,0	5,1
Undervisningen ved universitetet/høgskolen: Mitt inntrykk er at ...													
...det blir stilt store nok krav til studentenes innsats på studiet	1-6 enig	934	3,9	3,7	4,0	3,9	4,3	3,7	3,8	3,9	3,8	4,0	4,1
...undervisningen ved universitetet/høgskolen er relevant for læreryrket	1-6 enig	928	3,8	3,7	3,9	3,9	4,3	3,8	3,9	3,7	3,8	4,1	4,0
...arbeidsbelastningen på studiet er for stor	1-6 enig	919	2,8	2,7	2,9	2,9	3,2	2,8	2,6	2,6	3,0	2,8	2,9
...de vitenskapelig ansatte ved universitetet/høgskolen har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere	1-6 enig	910	3,7	3,6	3,7	3,9	4,0	3,8	3,6	3,6	3,7	3,8	3,9
Jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen	1-6 enig	929	4,4	4,6	4,3	4,4	4,1	4,4	4,4	4,5	4,3	4,4	4,5
Praksisopplæringen													
Studentene har et stort læringsutbytte av praksisopplæringen	1-6 enig	939	5,4	5,4	5,3	5,4	5,4	5,4	5,5	5,5	5,2	5,4	5,3
Studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen	1-6 enig	936	5,1	5,2	5,0	5,1	5,2	5,2	5,2	5,1	5,0	5,2	5,2
Kvaliteten på praksisopplæringen varierer mye mellom øvingsskolene	1-6 enig	889	4,5	4,6	4,3	4,6	4,3	4,5	4,4	4,5	4,5	4,4	4,5
Det er positivt at praksisopplæringen gjennomføres i flere korte heller enn få lange perioder	1-6 enig	930	3,3	3,4	3,4	3,2	3,1	3,2	3,5	3,2	3,3	3,6	3,5
Det er positivt at studentene arbeider i grupper i praksisopplæringen	1-6 enig	931	4,5	4,8	4,1	4,4	4,3	4,6	4,3	4,7	4,4	4,7	4,5
Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen ved min institusjon	1-6 enig	931	4,7	4,8	4,7	4,6	4,9	4,8	4,8	4,9	4,5	4,7	4,9
Innholdet i praksisopplæringen													
Det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen	1-6 enig	911	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7	4,9	4,8	4,9	4,6	4,7	5,0
Det er god balanse mellom observasjon og selvstendig lærerarbeid i praksisopplæringen	1-6 enig	906	4,7	4,7	4,7	4,5	4,8	4,8	4,6	4,8	4,5	4,7	4,8
Jeg bruker aktivt studentenes erfaringsnotater i oppfølgingen	1-6 enig	874	4,6	4,8	4,4	4,6	4,6	4,7	4,5	4,7	4,6	4,6	4,6
Studentene får anledning til å reflektere over det de gjør og opplever i praksis	1-6 enig	900	5,4	5,5	5,3	5,6	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,5	5,5
Studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen	1-6 enig	907	4,6	4,6	4,7	4,5	4,6	4,6	4,7	4,5	4,5	4,6	4,9
I praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen	1-6 enig	898	4,4	4,2	4,4	4,4	4,7	4,3	4,5	4,2	4,2	4,6	4,6
Praksisopplæringen gir erfaring med å lede en klasse	1-6 enig	875	5,5	5,5	5,4	5,5	5,5	5,5	5,5	5,5	5,4	5,5	5,5
Praksisopplæringen gir erfaring med et mangfold av undervisningsformer	1-6 enig	882	5,2	5,3	5,1	5,2	5,4	5,2	5,2	5,2	5,2	5,2	5,3

ØVINGSLÆRERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Jeg trekker ofte inn teori i praksisopplæringen	1-6 enig	897	4,4	4,5	4,2	4,4	4,4	4,3	4,2	4,4	4,4	4,4	4,6
Alt i alt er jeg fornøyd med innholdet i praksisopplæringen ved min institusjon	1-6 enig	898	4,9	5,0	4,9	4,8	5,0	5,0	4,9	5,0	4,8	4,8	5,0
Praksisperioden ved min institusjon gjennomføres som ...													
... flere korte perioder	% kryss	915	44 %	49 %	34 %	58 %	25 %	41 %	37 %	40 %	51 %	52 %	41 %
... flere lange perioder	% kryss	915	56 %	54 %	61 %	44 %	77 %	67 %	63 %	56 %	46 %	52 %	57 %
... punktpraksis	% kryss	915	12 %	11 %	12 %	19 %	4 %	4 %	3 %	21 %	18 %	12 %	7 %
... andre former	% kryss	915	8 %	4 %	11 %	9 %	6 %	4 %	8 %	10 %	8 %	8 %	9 %
Jeg får tilbud om kurs i forbindelse med arbeidet som øvingslærer	% ja	909	69 %	74 %	66 %	58 %	75 %	80 %	61 %	75 %	75 %	56 %	48 %
Vi har obligatoriske kurs for øvingslærere	% ja	874	41 %	53 %	28 %	34 %	37 %	52 %	26 %	37 %	47 %	44 %	23 %
Organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen													
Studentene får tilgang til nødvendige ressurser for å gjennomføre praksisopplæringen (eks lærebøker, nøkler, arbeidsplass på skolen)	1-6 grad	918	5,1	5,0	5,1	5,1	5,3	5,1	5,1	5,3	4,9	5,1	5,3
Det går bort mye tid på administrasjon og papirarbeid i forbindelse med praksisopplæringen	1-6 grad	919	3,6	3,6	3,4	3,9	3,2	3,4	3,6	3,7	3,7	3,5	3,5
Universitetet/høgskolen forbereder studentene til praksisoppholdet på en god måte *	1-6 grad	918	3,8	3,6	4,0	3,8	4,2	3,8	4,0	3,9	3,7	3,9	3,9
Studentene er med på å planlegge praksisopplæringen	1-6 grad	910	4,4	4,3	4,5	4,4	4,5	4,4	4,7	4,3	4,3	4,5	4,5
Jeg er involvert i å planlegge praksisopplæringen	1-6 grad	908	4,4	4,4	4,3	4,2	4,8	4,5	4,6	4,3	4,2	4,4	4,3
Lærerstudentene jobber i grupper under praksisopplæringen	1-6 grad	898	4,5	5,2	3,4	4,4	4,2	4,5	4,6	4,3	4,6	4,4	4,3
Lærerstudentene har individuell praksis	1-6 grad	898	3,9	3,3	4,7	3,8	4,2	4,0	3,9	4,1	3,6	3,8	4,2
Alt i alt er jeg fornøyd med organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen ved min institusjon	1-6 grad	908	4,7	4,7	4,7	4,5	4,8	4,8	4,8	4,9	4,4	4,6	4,7
Øvingsskolen og øvingslærerne													
Å være øvingsskole er et kollektivt ansvar for hele skolen *	1-6 enig	914	4,7	4,8	4,6	4,6	4,6	4,6	4,7	4,8	4,6	4,8	4,8
Det er attraktivt å være øvingslærer	1-6 enig	913	3,5	3,6	3,4	3,4	4,1	3,6	3,5	3,8	3,3	3,6	3,6
Studentene blir sett på som en ressurs hos oss	1-6 enig	915	4,5	4,7	4,5	4,4	4,7	4,6	4,6	4,6	4,3	4,7	4,8
Arbeidsmiljøet ved øvingsskolen virker motiverende for studentene	1-6 enig	911	4,9	5,0	4,8	4,7	5,0	4,9	4,9	5,1	4,7	4,8	5,1
Øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene	1-6 enig	908	5,1	5,2	4,9	5,1	5,0	5,2	5,2	5,2	5,0	5,1	5,1
Rektor engasjerer seg mye i praksisopplæringen hos oss	1-6 enig	912	3,6	3,9	3,2	3,4	3,5	3,5	3,3	4,1	3,5	3,4	3,5
Sammenhengen mellom undervisningen ved universitetet/høgskolen og praksisopplæringen													
Det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen	1-6 enig	885	3,7	3,6	3,8	3,8	4,1	3,7	3,8	3,6	3,6	3,9	4,0
Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisopplæringen er godt tilpasset hverandre	1-6 enig	873	3,6	3,4	3,8	3,6	4,2	3,7	3,7	3,6	3,4	3,8	3,8
Praksisopplæringen bør styrkes	1-6 enig	897	5,0	5,2	4,8	5,1	4,8	5,0	5,0	5,0	5,1	5,1	4,9

ØVINGSLÆRERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Teoriundervisningen bør styrkes	1-6 enig	885	4,0	4,3	3,7	4,2	3,6	4,1	4,0	4,0	4,0	4,2	4,2
Praksisopplæringen er en integrert og fullverdig del av lærerutdanningen	1-6 enig	892	4,5	4,4	4,6	4,4	4,6	4,4	4,6	4,5	4,4	4,4	4,7
Samarbeid													
Vi har et godt faglig samarbeid med universitetet/høgskolen	1-6 enig	900	3,7	3,7	3,8	3,7	4,1	3,6	3,8	4,0	3,6	3,7	3,6
Vi har et godt samarbeid med universitetet/høgskolen om gjennomføringen av praksisopplæringen	1-6 enig	902	4,1	4,0	4,3	3,9	4,5	4,0	4,4	4,3	4,1	4,1	4,1
Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med universitetet/høgskolen	1-6 enig	882	3,5	3,6	3,4	3,4	3,7	3,3	3,5	3,8	3,5	3,6	3,6
Vi har en formell samarbeidsavtale med universitetet/høgskolen	1-6 enig	856	4,6	4,8	4,5	4,2	4,9	4,6	4,6	5,0	4,5	4,6	4,3
De vitenskapelig ansatte på universitetet/høgskolen har oppdatert erfaring fra skolehverdagen	1-6 enig	870	2,9	2,7	3,1	2,8	3,4	2,9	2,9	3,1	2,7	2,9	2,9
Jeg har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved universitetet/høgskolen	1-6 enig	896	3,4	3,4	3,3	3,3	3,7	3,3	3,4	3,6	3,4	3,5	3,3
Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid omkring lærerutdanningen	1-6 enig	881	3,8	3,9	3,8	3,9	4,2	3,8	3,8	4,2	3,7	3,8	3,7
Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid mellom de ansatte og ledelsen	1-6 enig	899	4,6	4,6	4,5	4,5	4,9	4,6	4,5	4,9	4,5	4,5	4,4
Alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen	1-6 enig	885	3,9	3,8	4,0	3,8	4,4	3,9	4,0	4,2	3,8	3,9	3,8
Vurdering og veiledning													
Har du i løpet av det siste året sendt inn tvilsmelding?	% ja	912	11 %	10 %	10 %	10 %	25 %	10 %	11 %	8 %	13 %	12 %	10 %
Har du i løpet av det siste året strøket noen i praksis?	% ja	910	5 %	5 %	4 %	4 %	8 %	4 %	3 %	6 %	5 %	5 %	4 %
Har du i løpet av siste året vært med på å veilede noen ut av studiet?	% ja	910	7 %	10 %	4 %	4 %	17 %	12 %	2 %	7 %	5 %	10 %	10 %
Har du i løpet av siste året hatt noe samarbeid med ansatte ved universitetet/høgskolen angående tvilstilfeller?	% ja	912	20 %	24 %	16 %	15 %	31 %	20 %	20 %	21 %	21 %	20 %	17 %
Jeg benytter et mangfold av vurderingsmetoder for å vurdere studentene i praksis	1-6 enig	909	4,4	4,5	4,3	4,4	4,6	4,5	4,4	4,5	4,3	4,4	4,5
Jeg kjenner til forskriften om skikkethetsvurdering	1-6 enig	909	5,1	5,4	4,9	4,8	5,0	5,3	5,2	4,9	5,1	5,1	5,0
Skikkethetsvurderingen er et godt verktøy for å vurdere studentenes egnethet som lærer	1-6 enig	890	4,8	5,0	4,7	4,7	4,6	4,8	4,9	4,7	4,7	4,9	4,9
Det er for mange studenter som er uegnet for læreryrket som gjennomfører studiet	1-6 enig	891	3,3	3,4	3,2	3,3	3,0	3,1	3,2	3,4	3,5	3,2	3,2
Søkerne til lærerutdanningen har nok informasjon om læreryrket til å gjøre et godt yrkesvalg	1-6 enig	857	3,4	3,4	3,5	3,4	3,6	3,4	3,5	3,4	3,4	3,5	3,6
Hva er viktigst for å øke kvaliteten på lærerutdanningen?													
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	% kryss	913	50 %	48 %	53 %	48 %	58 %	52 %	47 %	51 %	50 %	51 %	46 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.)	% kryss	913	45 %	48 %	38 %	51 %	50 %	45 %	38 %	44 %	43 %	51 %	53 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	913	7 %	5 %	8 %	7 %	8 %	5 %	8 %	5 %	6 %	9 %	8 %

ØVINGSLÆRERE	skala	n	alle	allm	ppu	lektor	faglær	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	913	33 %	36 %	29 %	31 %	21 %	31 %	30 %	34 %	37 %	31 %	28 %
Heve den faglige kompetanse til øvingslærerne	% kryss	913	14 %	17 %	11 %	13 %	13 %	10 %	15 %	10 %	14 %	18 %	23 %
Heve den pedagogiske kompetansen til øvingslærerne	% kryss	913	16 %	13 %	17 %	21 %	17 %	12 %	14 %	16 %	16 %	15 %	24 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	913	3 %	2 %	4 %	2 %	6 %	2 %	7 %	1 %	2 %	4 %	0 %
Heve statusen på læreryrket	% kryss	913	60 %	59 %	62 %	55 %	71 %	69 %	62 %	61 %	58 %	53 %	54 %
Mer praksis	% kryss	913	60 %	65 %	57 %	58 %	40 %	61 %	61 %	62 %	61 %	60 %	57 %
Samkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	% kryss	913	11 %	12 %	10 %	13 %	8 %	11 %	14 %	8 %	14 %	12 %	8 %
Bedre arbeidsvilkårene for øvingslærere	% kryss	913	27 %	31 %	20 %	24 %	38 %	27 %	21 %	24 %	28 %	28 %	33 %
Forlenge studiet	% kryss	913	6 %	5 %	9 %	7 %	6 %	6 %	7 %	11 %	5 %	6 %	2 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	% kryss	913	17 %	16 %	16 %	23 %	21 %	19 %	17 %	15 %	14 %	20 %	23 %
Redusere frafallet underveis i studiet	% kryss	913	1 %	1 %	1 %	2 %	0 %	1 %	2 %	1 %	1 %	1 %	0 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	% kryss	913	16 %	13 %	19 %	11 %	31 %	16 %	15 %	15 %	15 %	20 %	18 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrol- len ut av studiet	% kryss	913	16 %	16 %	15 %	15 %	21 %	15 %	17 %	16 %	17 %	15 %	12 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	% kryss	913	20 %	18 %	24 %	21 %	23 %	23 %	19 %	20 %	22 %	17 %	18 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	% kryss	913	21 %	22 %	25 %	16 %	8 %	23 %	18 %	31 %	16 %	20 %	18 %
Klære retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	% kryss	913	12 %	13 %	11 %	13 %	10 %	11 %	16 %	8 %	12 %	13 %	12 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	% kryss	913	54 %	54 %	56 %	53 %	40 %	52 %	58 %	52 %	58 %	45 %	53 %

Tabell 33 Data for rektorer, over region

REKTORER	skala	n	alle	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
N per utdanning og region		1 244	1 244	301	160	227	287	138	129
Bakgrunn									
Kjønn	% menn	1 242	51 %	45 %	49 %	58 %	56 %	46 %	49 %
Alder	år	1 236	52,6	52,9	54,2	51,4	53,2	51,8	51,2
Hvor lenge har du sammenlagt jobbet som rektor?	år	1 225	8,7	8,4	9,2	7,5	9,5	9,2	8,6
Når ansatte du sist en nyutdannet lærer?									
Er din skole en øvingsskole?	% ja	1 237	38 %	44 %	35 %	32 %	34 %	45 %	37 %
Tar dere i mot lærerstudenter i år? I så fall: fra ...	% ja	461	92 %	95 %	89 %	90 %	92 %	94 %	87 %
... høyskole	% kryss	459	81 %	88 %	96 %	31 %	88 %	87 %	91 %
... universitet	% kryss	459	37 %	36 %	23 %	73 %	31 %	27 %	30 %
... allmennlærerutdanning	% kryss	459	64 %	60 %	64 %	61 %	63 %	71 %	76 %
... praktisk- pedagogisk utdanning	% kryss	459	53 %	49 %	59 %	59 %	59 %	40 %	48 %
... faglærerutdanning	% kryss	459	31 %	39 %	27 %	34 %	26 %	18 %	35 %

REKTORER	skala	n	alle	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... lektorutdanning/integrert 5-årig master	% kryss	459	13 %	22 %	14 %	4 %	12 %	10 %	7 %
... annet	% kryss	459	13 %	16 %	20 %	10 %	12 %	8 %	15 %
Lærerutdanningen ...									
... har god kvalitet	1-6 enig	1 116	3,5	3,4	3,5	3,5	3,6	3,8	3,6
... fremstår som helhetlig og integrert	1-6 enig	1 101	3,2	3,1	3,1	3,2	3,2	3,5	3,2
... forbereder studenten godt til sin første jobb som lærer	1-6 enig	1 098	2,9	2,8	2,8	2,9	3,0	3,2	2,9
... bygger opp under læreres yrkesstolthet	1-6 enig	1 095	3,4	3,3	3,2	3,4	3,5	3,6	3,3
... formidler viktigheten av lærerutdanningen på en god måte	1-6 enig	1 071	3,5	3,4	3,4	3,6	3,5	3,8	3,6
... tilføres tilstrekkelig med økonomiske ressurser	1-6 enig	1 016	3,3	3,2	3,4	3,3	3,3	3,4	3,3
... gir studentene nødvendig kunnskap, ferdigheter og kompetanse til å bli en god lærer	1-6 enig	1 103	3,1	3,0	3,0	3,2	3,2	3,3	3,2
... fremmer studentenes yrkesetiske holdninger	1-6 enig	1 093	3,4	3,4	3,2	3,4	3,5	3,6	3,6
... fremmer studentenes evne til refleksjon over egen og andres praksis	1-6 enig	1 090	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,7	3,6
... vekker studentenes interesse for kontinuerlig faglig oppdatering	1-6 enig	1 081	3,5	3,4	3,4	3,4	3,5	3,7	3,5
... vekker studentenes interesse for forskning og utviklingsarbeid	1-6 enig	1 073	3,1	3,0	3,1	3,0	3,2	3,4	3,3
... gir studentene god kompetanse i tilpasset opplæring	1-6 enig	1 098	2,8	2,8	2,6	2,8	2,9	3,1	2,9
... gir studentene god kompetanse om barn og unges læring og utvikling	1-6 enig	1 097	3,6	3,5	3,5	3,6	3,7	3,7	3,6
... gir studentene god faglig kompetanse	1-6 enig	1 102	3,7	3,6	3,6	3,6	3,8	3,9	3,6
... gir studentene gode ferdigheter i praktisk utøvelse av læreryrket	1-6 enig	1 107	2,9	2,9	2,9	2,9	3,0	3,2	2,9
... gir studentene god didaktisk kompetanse	1-6 enig	1 093	3,4	3,3	3,3	3,4	3,5	3,7	3,4
... gir studentene god sosial kompetanse	1-6 enig	1 087	3,7	3,6	3,7	3,7	3,7	3,8	3,8
... gir studentene god kompetanse i klasseledelse	1-6 enig	1 100	2,7	2,7	2,6	2,7	2,8	2,9	2,8
... utvikler studentenes samarbeidsevner	1-6 enig	1 087	4,0	3,9	4,0	3,9	4,0	4,1	4,0
... gir studentene god endrings- og utviklingskompetanse	1-6 enig	1 075	3,4	3,3	3,3	3,4	3,4	3,6	3,4
... gir studentene kompetanse i hvordan man arbeider med grunnleggende ferdigheter	1-6 enig	1 084	3,3	3,2	3,2	3,3	3,3	3,5	3,2
... skaper lærere som er trygge i lærerrollen	1-6 enig	1 092	3,1	2,9	3,1	3,1	3,2	3,3	3,2
... gir studentene god kompetanse om skole/hjem-samarbeid	1-6 enig	1 087	2,6	2,4	2,6	2,6	2,8	2,8	2,7
... gir studentene god kompetanse i bruken av ny informasjonsteknologi	1-6 enig	1 098	3,9	3,9	4,2	3,8	4,0	3,9	3,9
... utvikler studentenes evner til å kommunisere tydelige mål for elevenes opplæring	1-6 enig	1 089	3,3	3,2	3,3	3,3	3,4	3,5	3,4
... utvikler studentenes evner til å vurdere elevenes læringsutbytte	1-6 enig	1 087	3,2	3,1	3,1	3,0	3,3	3,3	3,3
... gir studentene god kompetanse i flerkulturelle problemstillinger	1-6 enig	1 069	3,1	3,1	3,0	3,1	3,3	3,2	3,1

REKTORER	skala	n	alle	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Læringsmiljøet i lærerutdanningen: Hvor godt er ... /Mitt inntrykk er at ...									
... læringsmiljøet på øvingsskolen	1-6 godt	411	4,5	4,6	4,3	4,6	4,5	4,5	4,6
... relasjonene mellom studenter og øvingslærerne	1-6 godt	395	4,9	4,8	4,8	4,9	4,9	5,0	4,9
... det blir stilt store nok krav til studentenes innsats på studiet	1-6 enig	411	3,3	3,3	3,1	3,3	3,4	3,5	3,3
... arbeidsbelastningen på studiet er for stor	1-6 enig	412	2,6	2,7	2,3	2,6	2,7	2,6	2,5
... de vitenskapelig ansatte ved studiet er gode rollemodeller for studentene	1-6 enig	398	3,2	3,3	2,9	3,0	3,2	3,4	3,2
... de vitenskapelig ansatte ved studiet har tilstrekkelig relevant kompetanse til å utdanne lærere	1-6 enig	402	3,3	3,3	2,9	3,1	3,3	3,4	3,4
Jeg kjenner til de rammeplaner og forskrifter som gjelder for lærerutdanningen	1-6 enig	408	3,9	4,1	4,0	4,0	3,8	4,2	3,6
Praksisopplæringen									
Studentene har et stort læringsutbytte av praksisopplæringen	1-6 enig	412	5,1	5,0	4,9	5,1	5,0	5,1	5,3
Studentene blir inspirert og motivert til læreryrket gjennom praksisopplæringen	1-6 enig	410	4,9	4,9	4,8	5,0	4,9	5,1	5,1
Kvaliteten på praksisopplæringen varierer mye mellom øvingsskolene	1-6 enig	392	4,1	4,1	4,1	4,2	4,1	4,0	4,2
Det er positivt at praksisopplæringen gjennomføres i flere korte heller enn få lange perioder	1-6 enig	406	3,4	3,3	3,1	3,3	3,4	3,6	3,6
Det er positivt at studentene arbeider i grupper i praksisopplæringen	1-6 enig	410	4,7	4,6	4,4	4,7	4,7	5,0	4,5
Alt i alt er jeg fornøyd med praksisopplæringen ved min institusjon	1-6 enig	407	4,8	4,8	4,7	4,7	4,7	4,9	4,7
Innholdet i praksisopplæringen: Mitt inntrykk er at ...									
... det er formulert klare mål for hva studentene skal oppnå i praksisopplæringen	1-6 enig	404	4,4	4,6	4,5	4,1	4,3	4,6	4,5
... det er god balanse mellom observasjon og selvstendig lærerarbeid i praksisperioden	1-6 enig	404	4,4	4,3	4,5	4,2	4,3	4,4	4,5
... studentene får anledning til å reflektere over det de gjør og opplever i praksis	1-6 enig	403	4,7	4,8	4,7	4,6	4,6	4,7	4,6
... studentene mestrer de oppgavene de skal utføre i praksisopplæringen	1-6 enig	405	4,3	4,3	4,3	4,2	4,2	4,5	4,2
... i praksisopplæringen får studentene bruk for det de har lært i undervisningen	1-6 enig	400	4,1	4,1	3,9	4,1	4,1	4,2	4,2
... praksisopplæringen gir erfaring i å lede en klasse	1-6 enig	407	4,8	4,8	5,0	4,8	4,7	4,9	5,0
... praksisopplæringen gir erfaring med et mangfold av undervisningsformer	1-6 enig	401	4,7	4,8	4,6	4,7	4,5	4,7	4,8
... øvingslærerne trekker ofte inn teori i praksisopplæringen	1-6 enig	398	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,1	4,1
Praksisperioden ved min institusjon gjennomføres som ...									
... flere korte perioder	% kryss	382	51 %	46 %	53 %	43 %	58 %	55 %	56 %
... flere lange perioder	% kryss	382	63 %	73 %	51 %	64 %	51 %	79 %	49 %

REKTORER	skala	n	alle	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
... punktpraksis	% kryss	382	15 %	9 %	19 %	30 %	9 %	17 %	12 %
... andre former	% kryss	382	8 %	4 %	9 %	11 %	12 %	4 %	12 %
Organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen									
Studentene får tilgang til nødvendige ressurser for å gjennomføre praksisopplæringen (eks lærebøker, nøkler, arbeidsplass på skolen)	1-6 grad	398	5,2	5,2	5,1	5,2	5,1	5,1	5,2
Det går bort mye tid på administrasjon og papirarbeid i forbindelse med praksisopplæringen	1-6 grad	395	3,0	2,9	2,9	3,3	3,0	3,0	3,1
Universitetet/høgskolen forbereder studentene til praksisoppholdet på en god måte *	1-6 grad	394	3,9	3,9	3,9	3,9	4,1	3,8	4,0
Studentene er med på å planlegge praksisperioden	1-6 grad	384	4,4	4,4	4,6	4,3	4,3	4,6	4,4
Jeg er involvert i å planlegge praksisperioden	1-6 grad	393	3,3	3,3	3,3	3,5	3,0	3,2	3,5
Alt i alt er jeg fornøyd med organiseringen og gjennomføringen av praksisopplæringen	1-6 grad	391	4,7	4,7	4,6	4,7	4,6	4,9	4,7
Øvingsskolen og øvingslærerne									
Å være øvingsskole er et kollektivt ansvar for hele skolen *	1-6 enig	393	5,1	5,0	5,0	5,3	4,9	5,2	5,0
Det er attraktivt å være øvingslærer	1-6 enig	392	4,2	4,3	4,4	4,3	4,1	4,4	3,9
Studentene blir sett på som en ressurs hos oss	1-6 enig	393	5,0	5,0	4,9	4,8	4,9	5,1	5,0
Øvingslærerne har tilstrekkelig kompetanse til å utdanne lærerstudentene	1-6 enig	392	4,9	4,9	4,8	4,8	4,9	4,9	4,9
Arbeidsmiljøet ved øvingsskolen virker motiverende for studentene	1-6 enig	390	5,1	5,2	5,2	5,1	5,2	5,1	5,1
Øvingslærerne er gode rollemodeller for studentene	1-6 enig	391	5,2	5,2	5,2	5,1	5,2	5,2	5,2
Jeg engasjerer meg mye i praksisopplæringen	1-6 enig	393	4,0	3,9	4,0	4,1	3,9	4,2	4,0
Sammenhengen mellom undervisningen ved universitetet/høgskolen og praksisopplæringen									
Det er god sammenheng mellom innholdet i undervisningen og praksisopplæringen	1-6 enig	385	3,8	3,8	3,7	3,7	3,9	3,9	3,8
Rekkefølgen og progresjonen i undervisningen og praksisopplæringen er godt tilpasset hverandre	1-6 enig	376	3,8	3,9	3,5	3,7	3,8	3,9	3,7
Praksisopplæringen bør styrkes	1-6 enig	392	5,2	5,2	5,2	5,4	5,2	5,2	5,3
Teoriundervisningen bør styrkes	1-6 enig	388	4,1	4,1	4,2	4,1	4,1	4,0	4,3
Praksisopplæringen er en integrert og fullverdig del av lærerutdanningen	1-6 enig	388	4,3	4,4	4,1	4,2	4,3	4,5	4,5
Samarbeid									
Vi har et godt faglig samarbeid med universitetet/høgskolen	1-6 enig	393	4,1	4,1	4,0	4,0	4,1	4,2	3,8
Vi har et godt samarbeid med universitetet/høgskolen om gjennomføringen av praksisperioden	1-6 enig	390	4,5	4,5	4,4	4,5	4,6	4,5	4,4
Vi arbeider aktivt med å forbedre samarbeidet med universitetet/høgskolen	1-6 enig	388	3,9	3,8	3,7	4,1	4,0	4,2	3,5

REKTORER	skala	n	alle	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
De vitenskapelig ansatte på universitetet/høgskolen har oppdatert erfaring fra skolehverdagen	1-6 enig	379	2,9	2,9	2,8	2,9	3,0	3,0	2,6
Vi har en formell samarbeidsavtale med universitetet/høgskolen	1-6 enig	388	4,8	4,9	4,3	4,5	4,9	5,3	4,6
Jeg har oppdatert kjennskap til undervisningsinnholdet ved universitetet/høgskolen	1-6 enig	390	3,6	3,6	3,3	3,7	3,4	4,0	3,4
Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid omkring lærerutdanningen	1-6 enig	388	4,4	4,4	4,2	4,4	4,4	4,5	4,1
Internt på min institusjon har vi et godt samarbeid mellom de ansatte og ledelsen	1-6 enig	388	5,1	5,1	5,2	5,1	5,1	5,1	5,0
Alt i alt er det et godt samarbeid mellom de ulike aktørene i lærerutdanningen	1-6 enig	384	4,3	4,3	4,3	4,1	4,4	4,4	4,0
Vurdering og veiledning									
Det benyttes et mangfold av vurderingsmetoder for å vurdere studentene i praksis	1-6 grad	386	4,1	4,2	4,2	3,9	3,8	4,2	4,2
Jeg kjenner til forskriften om skikkethetsvurdering	1-6 grad	388	4,5	4,5	4,6	4,5	4,3	4,6	4,6
Skikkethetsvurderingen er et godt verktøy for å vurdere studentenes egnethet som lærer	1-6 grad	370	4,4	4,3	4,5	4,6	4,3	4,6	4,7
Det er for mange studenter som er uegnet for læreryrket som gjennomfører studiet	1-6 grad	384	3,4	3,4	3,3	3,4	3,5	3,4	3,4
Søkerne til lærerutdanningen har nok informasjon om læreryrket til å gjøre et godt yrkesvalg	1-6 grad	376	3,4	3,3	3,2	3,6	3,6	3,3	3,4
Sist du ansatte en nyutdannet lærer, hvor fornøyd var du med vedkommendes ...									
... faglige kompetanse?	1-6 fornøyd	929	4,4	4,4	4,3	4,4	4,4	4,6	4,3
... praktiske ferdigheter?	1-6 fornøyd	924	4,1	3,9	3,9	4,1	4,2	4,4	4,1
... didaktiske kompetanse?	1-6 fornøyd	923	4,0	3,8	3,8	4,0	4,0	4,4	3,8
... sosiale kompetanse?	1-6 fornøyd	926	4,4	4,3	4,3	4,4	4,5	4,8	4,3
... samarbeidsevner?	1-6 fornøyd	930	4,6	4,6	4,6	4,7	4,7	4,8	4,5
... endrings- og utviklingskompetanse?	1-6 fornøyd	923	4,2	4,1	4,0	4,3	4,3	4,5	4,0
... trygghet i lærerrollen?	1-6 fornøyd	925	3,7	3,5	3,5	3,7	3,8	4,1	3,8
Hva er viktigst for å øke kvaliteten på lærerutdanningen?									
Heve inntakskravene for lærerutdanningen	% kryss	1 098	49 %	49 %	56 %	48 %	52 %	51 %	38 %
Styrke samarbeidet mellom aktørene (universitet/høgskole, øvingsskoler, etc.)	% kryss	1 098	32 %	30 %	27 %	32 %	32 %	36 %	35 %
Heve den faglige kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	1 098	6 %	4 %	6 %	5 %	8 %	8 %	8 %
Heve den pedagogiske kompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	1 098	34 %	33 %	37 %	36 %	33 %	29 %	40 %
Heve den faglige kompetansen til øvingslærerne	% kryss	1 098	8 %	6 %	9 %	7 %	9 %	8 %	8 %
Heve den pedagogiske kompetansen til øvingslærerne	% kryss	1 098	15 %	15 %	18 %	16 %	15 %	11 %	14 %
Heve forsknings- og utviklingskompetansen til de vitenskapelig ansatte	% kryss	1 098	3 %	6 %	1 %	3 %	3 %	3 %	3 %

REKTORER	skala	n	alle	oslo_n	oslofj	sør_v	vest	midt	nord
Heve statusen på læreryrket	% kryss	1 098	53 %	53 %	51 %	51 %	57 %	50 %	52 %
Mer praksis	% kryss	1 098	59 %	62 %	63 %	58 %	55 %	54 %	62 %
Sømkjøre lærerutdanningen bedre på tvers av institusjoner	% kryss	1 098	8 %	8 %	8 %	8 %	8 %	8 %	12 %
Bedre arbeidsvilkårene for øvingslærere	% kryss	1 098	10 %	11 %	5 %	10 %	11 %	12 %	13 %
Forlenge studiet	% kryss	1 098	9 %	10 %	5 %	10 %	10 %	8 %	10 %
Styrke det faglige samarbeidet mellom lærerutdannerne	% kryss	1 098	9 %	10 %	12 %	7 %	8 %	12 %	6 %
Redusere frafallet underveis i studiet	% kryss	1 098	2 %	1 %	2 %	4 %	2 %	3 %	5 %
Øke de økonomiske ressursene til lærerutdanningen	% kryss	1 098	7 %	6 %	8 %	7 %	10 %	6 %	6 %
Bedre mulighet for å veilede studenter som ikke er skikket til lærerrollen ut av studiet	% kryss	1 098	46 %	43 %	47 %	43 %	45 %	49 %	51 %
Styrke relevansen av praksisopplæringen for yrkesutøvelsen	% kryss	1 098	36 %	40 %	32 %	43 %	33 %	34 %	32 %
Styrke relevansen av undervisningen for yrkesutøvelsen	% kryss	1 098	31 %	34 %	31 %	30 %	29 %	29 %	31 %
Klarere retningslinjer for kompetansemål i praksisperioden	% kryss	1 098	13 %	11 %	18 %	15 %	11 %	12 %	13 %
Å oppdatere lærerutdannerne på dagens skolehverdag	% kryss	1 098	63 %	62 %	58 %	64 %	64 %	71 %	60 %



Teknologi for et bedre samfunn

www.sintef.no