

Koherens i et lærerutdanningsperspektiv

En kvantitativ studie av lektorstudenters opplevelse av koherens, og dets sammenheng med studentenes motivasjon, studieinnsats og sannsynligheten for en fremtidig lærerkarriere.

HANNA KAROLINE FORSMO

VEILEDER

Esther T. Canrinus

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min master i pedagogikk. Dette halvåret har vært en utrolig lærerik prosess som både har vært krevende, men samtidig utrolig spennende.

«Spennende» har vært et ord jeg har brukt mye dette semesteret, da jeg har fått lov til å lære hvorfor SPSS er så gøy. Det er mest av alt takket være min veileder, Esther T. Canrinus.

Tusen takk for hjelpen og veiledningen jeg har fått på veien, og alt du har lært meg. Takk for tålmodigheten du har gitt meg når jeg henger meg opp i detaljer jeg ikke klarer å gi slipp på, det er nettopp lærdommen rundt disse detaljene som har gjort alt så spennende. Du har hjulpet meg med motivasjonene når jeg ikke har sett målstreken på oppgaven, og du har vært med min side når alt har vært «spennende» og gøy. Jeg vil derfor igjen rette en stor takk til deg!

Jeg vil også rette en takk til mine medstudenter. Takk for gode samtaler når frustrasjonen har vært der, for latter, forståelse og seine middager sammen på universitetet. Dere har vært med på å gjøre dette halvåret ekstra bra, og det har betydd så mye for meg.

*Hanna Karoline Forsmo,
Kristiansand, mai 2024*

Abstract

Coherence in teacher education is about how meaningful and continuous the teacher education program is. Coherence can be understood as a dynamic process, which grows out of a common vision in a teacher education programme. The purpose of this study is to look at student teachers' experience of coherence in their educational programme, from a student perspective. In addition, this experience is investigated in connection with the students' degree of motivation, study effort and their personal assessment of the probability of pursuing a career as teachers following their education. The data has been collected from one university in south-eastern Norway, from the students' course evaluation in autumn 2023. Descriptive analysis has been used to take a closer look at the students' experience of coherence in the education programme. Correlation analysis shows that there is a significant connection between the students' motivation and their opportunities to connect different parts of the programme. It is concluded that the reason for observing few other significant findings may lie in the study's limited number of participants.

Keywords: Programme coherence, teacher education, student perspective

Sammendrag

Koherens i lærerutdanningen handler om hvor meningsfullt og sammenhengende lærerutdanningsprogrammet er. Koherens kan forstås som en dynamisk prosess, som vokser ut av en felles visjon i et lærerutdanningsprogram. Hensikten med denne studien er å se på lektorstudenters opplevelse av koherens i sitt utdanningsprogram, fra et studentperspektiv. I tillegg ses denne opplevelsen i sammenheng med studentenes grad av motivasjon, studieinnsats og deres personlige vurdering av sannsynligheten for å forfølge en karriere som lærere etter utdanningen. Dataen er innsamlet fra ett universitet i Sørøst-Norge, fra studentenes emneevaluering høsten 2023. Den deskriptive analysen har blitt brukt for å se nærmere på studentenes opplevelse av koherens i utdanningsprogrammet.

Korrelasjonsanalysen viser at det er signifikant sammenheng mellom studentenes motivasjon, og deres muligheter til å koble sammen ulike deler av programmet. Det konkluderes med at årsaken til få signifikante funn, kan ligge i studiens begrenset antall deltakere.

Nøkkelord: Programkoherens, lærerutdanningen, studentperspektiv

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	1
1.1	Hvorfor et studentperspektiv?	2
1.2	Hensikten med studien	3
1.3	Tema og problemstilling.....	3
1.4	Begrepsavklaring av koherens	4
2.0	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	Koherens.....	6
2.1.1	Kontekstuell og konseptuell koherens	6
2.1.2	Strukturell og konseptuell koherens	7
2.1.3	Vertikal og horisontal koherens	8
2.1.4	Koherens som en dynamisk prosess.....	9
2.1.5	Koherens og dets utfordringer	10
2.2	Motivasjon.....	11
2.3	Studieinnsats.....	13
2.4	En fremtidig lærerkarriere.....	15
2.5	Oppsummering.....	17
3.0	Forskningsmetodisk tilnærming	18
3.1	Vitenskapelig ståsted.....	18
3.2	Metode og forskningsdesign.....	19
3.2.1	Utvalget og populasjonen til studien.....	20
3.2.2	Kontekstbeskrivelse.....	21
3.3	Datainnhentings metode	21
3.3.1	Emneevaluerings-delen	22
3.3.2	Koherens-delen.....	28
3.4	Statistiske analyser.....	32
3.5	Reliabilitet og validitet.....	33
3.6	Forskningsetiske hensyn.....	35
4.0	Resultater	36

4.1	Deskriptive funn	36
4.2	Korrelasjonsfunn	38
5.0	Diskusjon av funn	40
5.1	Studentenes opplevelse av koherens.....	40
5.2	Sammenhengen mellom studentenes motivasjon og koherens	46
5.3	Sammenhengen mellom studieinnsats og koherens	48
5.4	Sammenhengen mellom studentenes sannsynlighet for å bli lærer og koherens	50
6.0	Studiens begrensinger og fremtidig forskning.....	53
6.1	Relevans.....	54
7.0	Konklusjon.....	55
13.0	Litteraturliste	56
VEDLEGG A:	Hoved kopi av spørreundersøkelsen	63

1.0 Innledning

Lærerutdanningen i Norge har stor påvirkningskraft på kvaliteten på norske skoler sin organisering og læringsmetoder. Gjennom utdanningsprogrammet får studentene kunnskap og metoder, men de får også utviklet sitt syn på læring. Samtidig skal utdanningsprogrammet gi studentene erfaringer med lærerrollen gjennom flere praksisperioder. Utdanningsløpet skal altså gi lærerstudentene den faglige tyngden som trengs for å kunne bli lærere, hvor denne faglige tyngden har sitt utspring fra programmets ulike deler. Med programmets ulike deler menes for eksempel praksisperiodene, forelesninger og de ulike emnene. Forskning viser at lærerutdanningsprogrammer som har en sammenheng mellom disse delene, resulterer i bedre læringsresultater hos studentene (Bateman et al., 2008; McQuallian et al., 2012¹). I lærerutdanningen brukes begrepet *koherens* til å forklare en slik sammenheng i utdanningsprogrammet. Det kan for eksempel gjelde hvor god sammenhengen er mellom de ulike emnene, eller hvordan sammenhengen mellom teori og praksis er (Heggen & Raaen, 2014).

I denne oppgaven er det den generelle sammenhengen i utdanningsprogrammet som er det sentrale. I tillegg skal dette ses i sammenheng med studentenes motivasjon, studieinnsats og sannsynligheten for at studentene blir i læreryrket. Årsaken til hvorfor disse faktorene er relevant er et resultat av problemet som eksisterer, med at mange nyutdannede slutter i læreryrket etter få år (Tiplic et al., 2015). Samtidig viser også en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet (2023) at søkertallet til lærerutdanningene har blitt lavere, og de siste fire årene har det vært en vedvarende nedgang. Å beholde lærere i læreryrket er et viktig forskningstema, da forskning tilsier at flere lærere slutter (Kunnskapsdepartementet, 2023; Scheopner, 2010).

Blant søkere som hadde lærerutdanningen på sin førsteplass på søkelisten, var det en nedgang på 21,9 prosent fra 2022 til 2023 (Kunnskapsdepartementet, 2023). I samme periode viser tall fra statistisk sentralbyrå en økning i antall studenter, til tross for nedgangen blant studenter som tar lærerutdanningen (SSB, 2024). Samtidig viser også en rapport fra 2021 gjort av *Nasjonalt organ for kvalitet i utdanning* (NOKUT), at det også er et frafall blant

¹ I samråd med min veileder brukes ikke sidetall på kildehenvisninger, foruten om direkte sitater.

lektorstudenter som slutter underveis i studieløpet. Rapporten viser at 40% av studentene sluttet fordi «organiseringen av praksis var for dårlig» (NOKUT, 6/2021). Slik som vi for eksempel ser i studien til Solstad (2010) gjort ved en liten høyskole i 2006. Studien viser et frafall fra 43 studenter til 34 studenter ved fjerde praksisperiode (Solstad, 2010). For å forbygge frafall og styrke lærerens fremtid, vil det være nødvendig å se nærmere på utdanningsprogrammets helhet og sammenheng, med koherens som det sentrale begrepet. Forskning viser at det er et behov for en tettere kobling mellom teori og praksis, i lærerutdanningsprogrammer (Bateman et al., 2008; McQuillan et al., 2012; Canrinus et al., 2019). Det overordnede formålet med denne studien er å se om det samme behovet er å finne blant lektorstudenter på ett universitet i Sørøst-Norge på deres lektorutdanningsprogram.

1.1 Hvorfor et studentperspektiv?

Denne masteroppgaven vil besvare problemstillingen fra et studentperspektiv, men det finnes også studier som har brukt flere perspektiver. I studien til Cavanna et al. (2021) ble både programdirektør, praksiskoordinatorer og instruktører i matematikk og engelsk ved fire ulike lærerutdanningsprogram intervjuet. Dette var i tillegg til datainnhenting fra 305 grunnskolelærer studenter fra de samme fire universitetene. Det kan hende at ansatte på universitetet og lærerutdannerne i en slik sammenheng mener at deres lærerutdanningsprogram er et godt sammenhengende program, men det betyr ikke automatisk at studentene opplever programmet som koherent (Canrinus et al., 2017).

Gjennom et ønske om å skape et koherent lærerutdanningsprogram, bør programmet derfor se på studentenes opplevelse av helheten, og ikke bare noen deler av koherens i utdanningsprogrammet (Massy, 2003). Om programmet er koherent eller ikke har mye å si for studentenes utbytte av programmet (Smeby & Heggen, 2014). Gjennom et koherent utdanningsprogram vil innholdets relevans bli tydeliggjort, gjennom for eksempel koblinger til praksisfeltet. Det vil kunne virke motiverende fordi innholdet oppleves som forståelig og relevant i forhold til studentenes opplevde erfaringer, og fremtidige jobb (Hatlevik, 2014). Studentperspektivet gir en direkte tilbakemelding på hvordan programmet oppleves som en helhet, og ikke bare hvordan programdesignere og lærerutdannere selv mener programmet er. Dette er verdifullt fordi det er studenten som er «brukeren» av programmet. Det gir universitet verdifull innsikt over læringsprogrammet sitt (Worrell et al., 2014; Oettle et al., 2019).

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i lektorstudenters perspektiv. For å få inn dette perspektivet har studentenes emneevaluering bli brukt som datainnhentingsmetode. Den vil kunne gi verdifull innsikt i om de interne målene til utdanningsprogrammet er nådd. Canrinus et al. (2017) ser på hvor koherent lærerutdanningsprogrammer er fra et studentperspektiv, det samme vil denne masteroppgaven gjøre. Med argumentet om at studentene kan oppleve sitt utdanningsprogram annerledes enn hva programdesignere og lærereutdannere antar, er det tydelig at studentenes stemme bør inkluderes.

1.2 Hensikten med studien

Denne masteroppgaven vil være et bidrag inn i forskningsfeltet om koherens i lærerutdanningen. Den vil bidra til å gi utdanningsprogrammet ny og oppdatert innsikt over egen institusjonalisert virksomhet. Studiens hensikt er å være et bidrag i forlengelsen av forskningsfeltet, gjennom oppdatert og innsamlet data fra ett bestemt universitet i Sørøst Norge fra studentenes emneevaluering 2023. Det er gjort studier i Norge som for eksempel studien til Canrinus et al. (2017), hvor deler av dataen var samlet inn fra Universitetet i Oslo. Forskning fra flere universiteter i Norge, vil kunne bidra til en utvidende innsikt i koherens i lærerutdanningen. Vi kan på den måten se flere universiteter i sammenheng, og utvikling på tvers av universiteter og år. I lys av dette vil denne studien kunne bidra til mer forskning på et viktig og relevant felt, som igjen kan ha en verdi for fremtidig forskning i Norge og i andre land. Temaet har en relevant plass i et veldig aktuelt forskningsfelt.

1.3 Tema og problemstilling

I denne oppgaven vil begrepet koherens bli undersøkt, og studentenes opplevelse av dets kobling til lærerutdanningsprogrammet. I tillegg skal studentenes opplevelse av koherens ses i sammenheng med studentenes motivasjon, studieinnsats og deres personlige vurdering av sannsynligheten for at de blir i læreryrket etter utdannelsen. Oppgaven setter søkelys på lærerstudenter ved ett universitet i Sørøst-Norge, hvor formålet med oppgaven er å undersøke disse studenters opplevelse av koherens i deres utdanningsprogram. Med bakgrunn i dette er studiens problemstilling:

Hvordan henger studentenes opplevelse av koherens sammen med deres nåværende engasjement, og sannsynlighet for en fremtidig lærerkarriere?

For å besvare denne problemstillingen er det formulert følgende forskningsspørsmål:

- 1. I Hvilken grad opplever lærerstudenter koherens i deres utdanningsprogram?*
- 2. Hvordan henger lektorstudentenes studieinnsats i emnet sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*
- 3. Hvordan henger lektorstudentenes motivasjon i emnet sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*
- 4. Hvordan henger lektorstudentenes tanker om hvor stor sannsynlighet det er for at de blir i læreryrket, sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*

Med disse forskningsspørsmålene som utgangspunkt har det i denne masteroppgaven blitt tatt et aktivt valg om å ikke ha hypotesetesting. Årsaken ligger i at det ikke eksisterer så mye empirisk data om de tre siste forskningsspørsmålene, det velges derfor bort da hypoteser bygges på tidligere forskning. Det betyr at denne studien er en eksplorativ studie, som vil si at studien inneholder en tematikk som det ønskes å finne ut av uten forkunnskaper om mulig utfall. Gjennom denne eksplorative studien er målet å få ny kunnskap på koherens feltet (Swedberg, 2020).

1.4 Begrepsavklaring av koherens

Koherens har sitt opphav i latinsk, og har vokst ut fra det latinske ordet «cohaerere» som betyr «å henge sammen» (Hatlevik, 2014). Årsaken til at studien bruker begrepet koherens, istedenfor sammenheng, omhandler deres ulike betydning i kontekst av lærerutdanningen. I denne sammenheng er det da snakk om hvordan lærerutdanningsprogrammet henger sammen på en god meningsfylt, og sammenhengende måte (Heggen & Raaen, 2014). Et koherent utdanningsprogram innebærer ikke bare en sammenheng i selve innholdet i programmet, men også i den organisatoriske delen rundt innholdet (Heggen & Raaen, 2014). Det vil derfor argumenteres for at begrepet sammenheng retter seg mot en mer overfladisk del av

sammenheng, mens begrepet koherens går grundigere enn kun sammenhengende elementer i utdanningsprogrammet. Begrepet rommer flere deler av utdanningsprogrammet, samt omhandle en dypere struktur og organisering mellom utdanningsprogrammets ulike elementer enn hva begrepet sammenheng klarer å romme. For å skape et tydeligere bilde av begrepet koherens, er det relevant å belyse begrepets flere deler.

Canrinus (2024) bruker «diskokule» som en metaforisk representasjon for begrepet koherens. Med den forståelsen vil de ulike delene på diskokulen representerer ulike deler av begrepet. En del er ikke noe mer riktig enn en annen del, men de representerer ulike sider (Canrinus, 2024). For denne studien vil det være relevant å se på flere ulike konseptualiseringer eller forståelser av koherens. Årsaken er at de ulike forståelsene vil kunne representere ulike deler av lærerutdanningsprogrammet, før det videre presenteres hvordan koherens forstås i denne oppgaven.

En del av koherensbegrepet omhandler sammenhengen i innholdet i studieprogrammet. Det vil si hvordan de ulike forelesningene henger sammen og bygger på hverandre, med utgangspunkt i en felles visjon blant de ansatte som underviser i utdanningsprogrammet (Tatto, 1996; Chisholm et al., 2000; Muller, 2009; Hammerness, 2006). Det kan omhandle hvordan læreplanen og teorien studentene lærer henger sammen, og hvordan dette formidles til studentene (Muller, 2009). Utdanningsprogrammets felles visjon sier noe om hvilke fremtidige mål lærerutdannerne har for lærerstudentene sine. Med andre ord hvilken type lærere fakultetet ønsker å utdanne, gjennom å selv møte studentene med denne delte visjonen (Hammerness, 2013). Koherens i utdanningsprogrammet kan også omhandle hvordan praksisperiodene henger sammen med det studentene lærer om på universitetet i de ulike emnene (Hermansen, 2020; Canrinus et al., 2017; Domović et al., 2024). Koherens vil i denne studien betegnes som en dynamisk prosess som hele tiden kan videreutvikles og jobbe med, og ikke som et mål som kan legges bort når det først er oppnådd. Oppsummert skjer koherens mellom alle emner i utdanningsprogrammet og praksisperioden, hvor denne sammenhengen bunnar i en felles visjon på fakultet over hva god undervisning og læring er (Levine, 2023; Canrinus et al., 2017; Hammerness, 2006; Tatto, 1996).

2.0 Teoretisk rammeverk

Lærerutdannere og programdesignere innenfor lærerutdanningsprogrammer, ønsker hele tiden å forbedre studentenes utbytte av lærerutdanningen. Det vil gjelde både prosessen når studenter lærer noe nytt, og utbytte av læringens resultater i ettertid. Disse resultatene blir blant annet påvirket av hvor koherent utdanningsprogrammet er (McQuillan et al., 2012; Bateman et al., 2008; Cavanna et al., 2021).

Dersom «diskokule» som en metaforisk representasjon fra kapittel 1.4 blir tatt opp igjen, skal de ulike sidene på kulen nå belyses. I tillegg vil mulige utfordringer knyttet til koherens i lærerutdanningen adresseres. Til slutt vil studentnettenes motivasjon, studieinnsats og sannsynlighet for å bli lærer ses nærmere på.

2.1 Koherens

2.1.1 Kontekstuell og konseptuell koherens

Koherens kan på den ene siden betegnes som *kontekstuell* og *konseptuell* (Chisholm et al., 2000). *Konseptuell koherens* kan i følge Chisholm et al. (2000) omhandle hvor logisk og sammenhengende læringen oppleves for studentene. Kunnskapsnivået på læringen skal skje gradvis, og henge sammen. Den kunnskapen studentene har lært, skal være grunnlaget for videre og ny læring (Muller, 2009). Får å kunne få svar på om et utdanningsprogram inneholder konseptuell koherens, vil universitetslærer eller studentperspektivet være relevante perspektiver å ta utgangspunkt i (Canrinus, 2024). Et studentperspektiv ser vi for eksempel i forskningen til Domović et al., som analyserer lærerstudenters opplevelse av sammenheng mellom ulike deler av studieprogrammet (Domović et al., 2024).

Kontekstuell koherens kan plasseres på utkanten av konseptuell koherens, men likevel med en liten del innenfor. En del av kontekstuell koherens omhandler læreplanen, og hvordan denne er utformet i forhold til utdanning yrkespraksisen til lærere. I denne sammenheng er det ikke tilfeldig hvilke deler som er med, de står alle i en bestemt sammenheng til lærerens profesjonelle praksis (Muller, 2009). I hovedsak er det ikke denne siden av koherens som denne studien fokuserer på, men det er likevel relevant da læreplanen spiller en sentral rolle i lærerutdanningsprogrammets struktur og innhold. Dette kommer tydelig frem i *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13* (2013, §1-2) «(...) Utdanningen skal være av høy faglig kvalitet og med helhet og sammenheng mellom profesjonsfag, fagstudier og

praksis. Utdanningen skal imøtekomme samfunnets og skolens behov og skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen». Samtidig handler kontekstuell koherens også om koblingen mellom utdanningen og yrkespraksisen. Det tar altså for seg spørsmålet om sammenheng mellom lektorutdanningen og yrket som lærer, og da hvor god sammenheng mellom læreplanen og arbeidslivet er (Muller, 2009, s. 217).

2.1.2 Strukturell og konseptuell koherens

Konseptuell og kontekstuell koherens (Chisholm et al., 2000) kan minne om det Hammerness (2006) betegner som *strukturell* og *konseptuell koherens*, betegnelsen stammer fra arbeidet til Feiman-nemser (1990). Den *strukturelle koherens* kan forstås som at teori og praksis samkjøres rundt en spesifikk visjon fra lærerutdanneres og programdesigneres side. Dette gjøres for å skape en sammenhengende opplevelse, eller en koherent opplevelse, på tvers av praksis og kurs på universitetet. Den handler altså om strukturen i selve utdanningsprogrammet, og at denne strukturen er sammenhengende også opp mot praksisdelen av studiet (Hammerness, 2006). Strukturen i selve utdanningsprogrammet kan innebære om de ulike forelesningene, seminarene eller fagene bygger på hverandre. Med andre ord omhandler det å skape en integrert opplevelse for lærerstudentene (Mikkilä-Erdmann et al., 2024). Det hele spirer ut av en felles visjon om undervisning og læring blant ansatte i programmet (Hammerness, 2006).

Sett i lys av dette sier Tatto (1996) at koherens i lærerutdanningsprogrammer ikke omhandler en samkjørt tankegang innad i fakultetet. Det er en forskjell på like tanker om hvordan alt skal gjennomføres og være, og en felles forståelse som utgangspunkt for tankesettet som eksisterer (Tatto, 1996). I Norge, som også er utgangspunktet for denne studien, kan læreplanen oppleves som en tydelig visjon. Det vil i norsk kontekst omhandle hvordan en velger å tolke det som står i læreplanen. Lærere tar ulike valg selvom de alle bruker den samme læreplanen, og har dermed ulike visjoner og perspektiver som understøtter disse valgene. Derfor trengs det også i Norsk kontekst programvisjoner for å kunne reflekterer over deres programs felles forståelse (Hammerness, 2013). Denne felles forståelsen sier Hammerness og Klette (2015) omhandler en god felles visjon om god undervisning, sammen med koblingen til teori og praksis i programmet. En slik felles visjon kaller Hammerness (2012) for en «delt visjon».

Konseptuell koherens innebærer, i følge Hammerness (2006), den bevisste relasjonen mellom teori og praksis i utdanningsprogrammet, og hvordan den utspiller seg (Kessels & Korthagen, 2001). Samtidig omhandler det en felles oppfatning av undervisning og læring blant de som jobber i programmet. Konseptuell koherens omhandler med andre ord både sammenhengen i teorien seg imellom, og sammenhengen mellom denne teorien og yrkespraksisen (Mikkilä-Erdmann et al., 2024). Den strukturelle koherens påvirker også den konseptuelle delen, gjennom at strukturen legger noen føringer for innholdet (Mikkilä-Erdmann et al., 2024). Sett i lys dette går strukturell og konseptuell koherens i litt i hverandre (Hammerness, 2006). En samkjøring av konseptuell og strukturell koherens bør ifølge Levine (2023) være en del av utdanningsprogrammet, og den enkelte programdesigner eller underviser i programmet sin utførelse (Levine, et al., 2023). Konseptuell og strukturell koherens vil med andre ord sammen sette føringer for hvordan for eksempel undervisningen på campus er, i forholdet til praksisperioden. Det handler om en bevissthet rundt programmets struktur over tid (Hammerness & Klette, 2015). Det kan være over semestre, eller fra et emne til et annet. I følge Hammerness (2006) er det ofte slik at lærerutdanningsprogrammer inneholder flere ulike emner hvor disse emnene ikke har en sammenheng med hverandre. Sammenheng mellom emner kan betegnes som *vertikal koherens* (Reiser & Zaki, 2024).

2.1.3 Vertikal og horisontal koherens

Vertikal koherens kan forklares som den koherensen som skjer vertikalt. Altså at for eksempel utdanningsprogrammets semestre henger sammen i utdanningen (Canrinus, 2024). Det kan også omhandle sammenhengen mellom et bachelorprogram og et masterprogram (Reiser & Zaki, 2024). På den måten kan man si at det omhandler hvordan ny kunnskap fra et semester legger grunnlaget og forberede studentene på det den kunnskapen de lærer det neste semesteret (Mikkilä-Erdmann et al., 2024). Vertikal koherens får man studert nærmere gjennom et longitudinell design, hvor de samme deltakerne har oppfattet studiets koherens over for eksempel flere semestre i utdanningen (Canrinus, 2024).

Når det gjelder hvordan fagene i hvert semester henger sammen, er det snakk om en *horisontal koherens* (Reiser & Zaki, 2024). Med horisontal koherens menes den sammenheng som eksisterer mellom for eksempel pedagogikk, fagdidaktikk og praksis i et semester. Den kan betegnes som en tverrfaglig sammenheng. Lærerstudentene opplever samtidig horisontal koherens mellom teorien de lærer, forelesninger og seminar og ikke minst alt dette i sammenhengen til praksisperioden (Mikkilä-Erdmann et al., 2024)

Horisontal og vertikal koherens kan finne sted samtidig gjennom eksempelvis en spesifikk pedagogisk forelesning fra 1. semester som kan ha en direkte kobling til en forelesning i fagdidaktikk 2. semester (Reiser & Zaki, 2024).

2.1.4 Koherens som en dynamisk prosess

Disse delene av koherens kan forstås som ulike mål som må oppnås, for at lærerutdanningsprogrammet skal være koherent, men et koherent lærerutdanningsprogram kan også bli sett på som en dynamisk prosess hvor målet er selve prosessen (Levine, 2023; Mikkilä-Erdmann et al., 2024). Det samsvarer også med hva koherens blir betegnet som i denne masteroppgaven, og tidligere forskning (Levine 2023; Canrinus et al., 2017; Hammerness, 2006; Tatto, 1996). Ved å se på koherens som en dynamisk prosess åpnes muligheter for å endre og utvikle ettersom man prøver det ut. Derfor blir studier om koherens veldig viktig, da det gir en pekepinn på hvordan nivået av koherens er i ulike lærerutdanningsprogram. Richmond et al. (2019) ser også på koherens som en dynamisk prosess, hvor de ulike elementene i lærerutdanningen er harmonisk integrert. Det handler altså ikke bare om å utdanne lærere med en gitt kunnskap, men de mener også at det er viktig å utdanne lærere som er tilpasningsdyktige. Hvor de også vektlegger en forpliktelse til en felles visjon innad i utdanningsprogrammet (Richmond et al., 2019).

Studien til Levine (2023) viser at det ikke kun holder med en felles enighet om at målet er et koherent utdanningsprogram. Flere faktorer vil være med på å påvirke denne prosessen, som for eksempel organiseringen av ansatte og deres ulike eller like syn på programmets struktur. Det omhandler også hvilke metoder og tilnærminger som brukes i undervisningssammenheng på universitetsprogrammet. En annen faktor som også vil kunne påvirke prosessen er hvordan ulike deler av utdanningsprogrammet henger sammen, det kan for eksempel være teori på universitetet og praksisperioden. Det er ikke én rett måte denne prosessen kan utføres på, det kommer an på den bestemte situasjonen. Likevel omhandler det å kunne gå inn i utdanningsprogrammets ulike deler, se hvordan disse delene henger sammen, og samtidig se det i sammenheng med programmets struktur. Det vil også være relevant å adressere eventuelle uenigheter blant ansatte i programmet, og løse disse utfordringene (Levine et al., 2023). På den måten er det lettere å for eksempel få en forklaring på hva som står i veien for at utdanningsprogrammet har en felles visjon.

2.1.5 Koherens og dets utfordringer

Forskning viser at koherens i lærerutdanningen kunne vært bedre. Dette gjelder internasjonalt (Mikkilä-Erdmann et al., 2024), men også i Norge (Heggen og Raaen, 2014). En mangel på koherens i lærerutdanningen medfører også en usikkerhet blant studentene, angående hvilken lærer som det forventes at de utdanner seg til å bli (Rogers, 2011). Heggen og Raaen (2014) skriver at en årsak til at sammenhengen i lærerutdanningen kunne vært bedre kan omhandle aktørene i utdanningsprogrammet, og at deres kunnskap om hva som skaper et sammenhengende og meningsfylt program for studentene sine ikke er bra nok. Hammerness (2013) undersøker lærerutdanningsprogrammer i Norge, hvor hun adresserer felles utfordringer for de utvalgte programmene i studien. En fellesvisjon, teori som er forankret i praksis og ha god strukturell sammenheng, kan være utfordrende elementer å gjennomføre. Hammerness (2013) sin studie avslørte at lærerutdannerne i de fleste tilfeller hadde sine egne visjoner, men det innebar ikke at disse visjonene var felles for alle i utdanningsprogrammet. Det retter muligens søkelyset mot det faktum at en felles visjon mangler i de norske lærerutdanningsprogrammene. Studien viser at dette resulterer i at studentene ikke opplever koblingen mellom teori og praksis i undervisningen (Hammerness, 2013).

Lærerutdannere og programlederne som ble intervjuet i studien til Hammerness (2013) ser ut til å se på læreplanen som den store føringen for programmets felles visjon (Hammerness, 2013). Det kan være utfordrende å få organisert en delt visjon for ansatte ved utdanningsprogrammet, og det kan samtidig være utfordrende å sette ord på denne visjonen for lærerstudentene (Mikkilä-Erdmann et al., 2024). Gjennom manglende felles visjon, vil en mulig konsekvens være at studentene tror at alle former for undervisning betraktes som gode, og at ingen undervisningspraksis er bedre enn noen annen. Årsaken ligger i at de ikke har fått knyttet teorien de lærer, opp mot den faktiske praksisen (Hammerens, 2013). Det kan være yrkes praksisen, eller praksisperioden i studieprogrammet. I disse praksisperioden involveres også praksislærere i bindeleddet mellom teori og praksis. En utfordring i lærerutdanningsprogrammene er jo nettopp denne sammenhengen mellom teori og praksis i utdanningsløpet (Mikkilä-Erdmann et al., 2024).

Risan (2023) sin artikkel tar for seg lærere i «delte stillinger» eller «kombinasjonsstillinger», altså lærere som både jobber i skolen og på universitetet. Samarbeidet mellom student, lærerutdanner fra universitetet og praksisveileder er det sentrale. Lærere i slike

«kombinasjonsstillinger» skal ha en fot i den faktiske praksisen som skjer i skolen, og kunne dra dette inn mot det studentene lærer på sitt utdanningsprogram. Samtidig skal de kunne koble studentenes praksis opp mot teorien fra studentenes utdanning. Det stilles en forventning til at lærere i slike stillinger, også er oppdatert på den nyeste forskningen på feltet (Risan, 2023). Det vil eksistere utfordringer knyttet til slike delte stillinger, fordi lærerutdannerne jobber dermed på tvers av utdanning og skole. Resultatene fra studien til Andreasen (2023) viste på sin side at praksislærere opplevde samarbeidet med lærerutdannere på universitetet som inkluderende og respektfullt. Likevel eksisterte det spenninger i møte med universitetet og praksislærerne. Det gjaldt spenninger i relasjonene, det akademiske språket og maktforholdet (Andreasen, 2023).

2.2 Motivasjon

Begrepet motivasjon kommer fra det latinske ordet «movere» (i bevegelse). Det bunner i motivasjonens grunnprinsipp, nemlig at motivasjon kan få oss til å bevege oss mot noe, som for eksempel et mål. Motivasjon er en bidragsyter til at vi klarer å gjennomføre bestemte oppgaver (Schunk et al., 2014). Når det gjelder deltakerne i denne studien har de blitt spurt om graden av motivasjon for studieinnsatsen i emnet. Motivasjonsfaktoren er derfor i denne studien begrenset til å omhandle motivasjon for innsats.

Når det er snakk om en motivasjon for å legge inn en slik innstas i undervisningen, fremlegger Roness og Smith (2010) i sin artikkel tre ulike kategorier. Disse omhandler motivasjonen for å være delaktig i undervisningen. Det betyr med andre ord hvilken motivasjon studentene har i møte med utdanningsprogrammet. Den første betegnes som *indre motivasjon*. Det vil si en indre glede og ønske om å arbeide i skolen og utvikles personlig. Den andre faktoren betegnes som *ytre motivasjon*, som innebærer materialistiske goder (lønn, ferie, sikkerhet etc.). Til slutt kan en motivasjons faktor omhandle mer *altruistiske årsaker*. Det innebærer et ønske om å kunne være med på å gjøre en forskjell for elevene sine, og ha hjerte for elevene sine (Rones & Smith, 2010). Forskning viser også at fokus på motivasjon under utdanningsløpet er vesentlig når det blant annet gjelder å holde på studentene i lærerutdanningsprogrammet (Rones & Smith, 2009; Sinclair et al., 2006). Rones og Smith (2010) poengterer likevel at motivasjonen for det meste består av en ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

En annen mye brukt motivasjonsteori er *selvbestemmelsesteorien*, som i for eksempel studien til Oettle et al. (2019). Her ble de ulike elementene eller spørsmålene i spørreundersøkelsen, om motivasjon, utviklet med utgangspunkt i denne teorien (Ryan & Deci, 2000). Denne masteroppgaven skal ikke utdype hva denne teorien omhandler, da det beveger seg litt på utsiden av studiens hovedtematikk. Likevel er det relevant å nevne at selvbestemmelsesteorien er utviklet av Ryan og Deci (2000), og den fokuserer på drivkraften til den menneskelige motivasjonen og atferd. Det innebærer at vi mennesker har tre grunnleggende psykologiske behov, som er autonomi (kontrollen over eget liv), kompetanse (dyktighet og effektivitet i det man gjør) og tilhørighet (tilknytting og støtte i andre mennesker). Avhengig av om disse behovene er til stede, eller ikke til stede, vil de kunne påvirke den menneskelige indre motivasjonen, trivsel og velvære (Ryan & Deci, 2000).

Når det gjelder sammenhengen mellom motivasjon og koherens eksisterer det noe, men lite forskning. Likevel er det studier viser at et koherent utdanningsprogram ikke har en tilfeldig sammenheng med studentens motivasjon innenfor lærerutdanningsprogrammer. Studien til Oettle et al. (2019) viser at det er signifikant sammenheng mellom oppfattet koherens og motivasjon. Det vil si at studien viser at når det skjer endringer i studentenes motivasjon, skjer det samtidig en endring i opplevelsen av sammenheng innenfor pedagogikk og fagdidaktikk. Er motivasjonen god vil opplevelsen av sammenheng være god (Oettle et al., 2019). Med andre ord når programmet oppleves sammenhengende for studentene, ser man også mer motiverte studenter.

Koherens i utdanningsprogrammet er med på å gi studentene en følelse av at det de lærer på studiet er relevant for fremtidig jobb (Oettle et al., 2019). Et koherent utdanningsprogram kan dermed øke studentenes motivasjon fordi studentene kjenner på mestring, gjennom å lære ny kunnskap basert på allerede innlært kunnskap (Oettle et al., 2019). Til tross for studien til Oettle et al. (2019) er det lite forskning på sammenhengen mellom motivasjon og koherens i lærerutdanningen, og det er derfor fremdeles ikke helt klart hvordan koherens og motivasjon henger sammen. Dette er noe denne masteroppgaven ønsker å finne nærmere ut av. Som nevnt er motivasjonsfaktoren i denne studien begrenset til motivasjon for studieinnsats. Forskning viser på sin side at motivasjon har en innvirkning på studieinnsats (Pintrich & Schrauben, 1992). Er studentene motiverte ønsker de å lære mer i dybden, istedenfor å kun pugge. Dette gjenspeiler studentenes innsats, da en god innsats gjør at studentene fortsetter med utfordrende oppgaver (Chapman, 2003).

2.3 Studieinnsats

Det er relevant å se på studieinnsats i en kontekst av lærerutdanningen, da forskning viser at studenter med lav grad av studieinnsats får lavere karakterer (Non & Tempelaar, 2016). Resultatene fra studien viser at studenter med lavere studieinnsats stryker oftere på avsluttende eksamener (Non & Tempelaar, 2016). I arbeid med denne masteroppgaven har det ikke lyktes med å finne forskning som ser på sammenhengen mellom studieinnsats og koherens. Derfor er det sentralt å først se nærmere på hva som egentlig betegnes som studieinnsats. I tillegg skal det belyses hvordan en slik studieinnsats kan ses. I denne masteroppgaven vil studieinnsats også betegnes som det Chapman (2003) betegner som *studentengasjement*. Studentengasjement er dermed dette delkapittelets teoretiske utgangspunkt.

Chapman (2003) ser på hvilke tilnærminger som er nyttige for å vurdere studentengasjement. Engasjement omhandler både studentenes motivasjon og studentens innsats, med andre ord hvordan studentene engasjerer seg i en undervisningskontekst. Med student engasjement menes det den følelsesmessige og kognitive investeringen som studentene legger inn i ulike læringsoppgaver. Det omhandler både den mer praktiske delen som å følge de mer rutinemessige og planlagte føringene som er en del av programmet. Samtidig følge lærerutdannerens instruksjoner. Det handler også om det mer følelsesmessige som hvordan studentene trer seg i undervisningen, og hvilke reaksjoner de har i møte med nye utfordringer og læring i undervisningen (Chapman, 2003). Et positivt engasjement vil i denne sammenheng betegnes som at studentene har et ønske om å utfordre seg, og lære nye ting. Hvor de i møte med denne nye kunnskapen har en konsentrert innsats, og er nysgjerrige. Et studentengasjement kan deles inn i *affektiv, kognitiv og adferdsmessig engasjement* (Chapman, 2003).

Kort fortalt omhandler affektivt engasjement omhandler de mer følelsesmessige reaksjonene på de bestemte læringsoppgavene. Det vil si hvordan studenten står i forhold til læringssituasjonen, som for eksempel at studenten er veldig positive til en oppgave. Kognitivt engasjement kan forstås som hvordan studentene bruker sine tankeprosesser i møte med blant annet nye læringsoppgaver. På hvilken måte studenten for eksempel tar i bruk sine forkunnskaper, vil si noe om studentens kognitive engasjement. Adferds engasjement omhandler studentenes reaksjoner på ulike oppgaver, slik som problemløsning og deltakelse i

faglige diskusjoner (Chapman, 2003). I denne masteroppgaven er det det sistnevnte, atferds engasjement, som datainnhenting tar utgangspunktet i.

Sett i lys av avsnittet over skal det ses nærmere på hva som gjør at studentene engasjerer seg. En studie gjort ved et universitet i sørvestlige USA så på hvordan lærerens væremåte ovenfor studenten, påvirket studentens engasjement (Waldbuesser & Raalte, 2023). I denne sammenheng kom de frem til at en lærere som har en mer mellommenneskelig nærhet og affektiv støtte ovenfor sine studenter, var med på å fremme studentenes engasjement. Med andre ord omhandler det i hvor stor grad læreren er tilgjengelig og trygg ovenfor sine studenter. For eksempel gjennom oppmuntring til diskusjoner i timen eller nærhet og genuine tilbakemeldinger. Samtidig handler det om hvilken følelsesmessig støtte og omsorg læreren gir sine studenter, og hvordan dette har en effekt på et positivt studentengasjement (Waldbueser & Raalte, 2023). Forskning fra grunnskole nivå, viser at elever er mer engasjerte i egen læring dersom undervisningen er koherent (Newmann et al., 2001). Dette funnet kan ikke automatisk overføres til lektorutdanningen, men det kan likevel være en indikator på at det kanskje kan være en sammenheng mellom lektorstudenters studieinnsats og opplevelse av koherens i sitt utdanningsprogram. Om dette også gjelder lektorstudenter er noe denne oppgaven ønsker å finne ut av.

Nå har studieinnsats, eller student engasjement, blitt beskrevet sammen med hva som kan forårsake en slik atferd eller innsats. Engasjementet, eller studentinnsatsen, blir påvirket av studentenes motivasjon (Pintrich & Schrauben, 1992). Dermed henger studieinnsats sammen med motivasjon. Forskning viser at motivasjon også er relevant når det er snakk om å beholde lærere i jobb (Sinclair et al., 2006). Når det gjelder å beholde lærere i jobb, er det lite forskning på om det har noen sammenheng med hvor koherent studentene opplevde deres utdanningsprogram. Denne studien skal se på studentenes personlige vurdering av hvor stor sannsynligheten er for at de blir i læreryrket. I den sammenheng er det sentralt og også belyse frafallet som skjer i lærerutdanningen. Dette vil neste delkapittel, kapittel 2.4, belyse nærmere.

2.4 En fremtidig lærerkarriere

En annen sammenheng som det er forsket lite på er sammenhengen mellom studentenes personlige vurdering av hvor stor sannsynlighet det er for at de kommer til å jobbe som lærere, og koherens. Det kan være flere årsaker til hvorfor det er relevant å se disse to faktorene i sammenheng med hverandre. En antagelse er at studenter som opplever sitt utdanningsprogram som koherent, vil vurdere det som større sannsynlig at de ender opp i læreryrket. Likevel finnes det forskning som kan støtte opp under denne antagelsen.

I 2021 utarbeidet NOKUT en rapport som viser at flertallet av lærerstudentene så for seg å jobbe som lektor da de startet på sitt utdanningsprogram (89%), mens en liten del var usikre (1%). De resterende svarte kanskje, eller at de ikke visste (10%). Disse lærerstudentene begynte på sin utdanning i perioden 2013 til 2019, på svartidspunktet var de 2. til 5. års lektorstudenter. Når studentene skulle svare med utgangspunkt i svartidspunktet, vinteren 2021, var studentene som trodde de kom til å jobbe som lærere sunket til 73%. Studentene som svarte *nei* på spørsmålet om de kom til å jobbe som lærer når de var ferdig utdannet hadde økt til 5%. Nå svarte 22% av studentene *vet ikke* eller *usikker* på det samme spørsmålet. På spørsmålet om hvor motiverte studentene var og er for å fullføre utdanningen var det ved oppstart av studiet 90% av deltakerne som var høyt eller svært høyt motiverte, men denne prosentandelen var i 2021 sunket til 69%. Dette er da utenom de som allerede hadde sluttet på utdanningsprogrammet før 2021. Roness og Smith (2009) har på sin side også undersøkt studenters motivasjon til å bli lærer, hvor hele 25% ikke vet om de skal inn i læreryrket.

Rapporten fra NOKUT (7/2021) tyder på at motivasjonen for å fullføre utdanningen, og om studenten vil jobbe som lærer, har sunket gjennom utdanningsprogrammet. Det kan signalisere svakheter ved lærerutdanningsprogrammene, som for eksempel mangel på koherens. Denne personlige vurderingen, av hvor stor sannsynlighet det er for at studentene blir i læreryrket, kan si noe om frafallet i lærerutdanningen. I tillegg kan det også si noe om frafallet i læreryrket blant nyutdannede og det såkalte *praksissjokket* (Kelchtermans & Ballet, 2002). Det omhandler at studenten ikke føler en sammenheng mellom det studenten lærer gjennom sin utdanning, og hva som de møter i den faktiske yrkespraksisen (Smagorinsky et al., 2004). Problemet stammer fra utdanningsprogrammet, hvor svak koherens mellom teorien på universitet og praksisskolen med utgangspunkt i en felles visjon kan være en mulig årsak til studentenes fremtidige praksissjokk. Som nevnt utgjør blant annet dette en del av

utdanningsprogrammet strukturelle koherens, og skal bidra til at programmet oppleves som sammenhengende på tvers av kursene på universitetet og praksisperiodene (Hammerness, 2006).

Med bakgrunn i dette rettes søkelyset videre mot frafall også i læreryrket. Som nevnt innledningsvis er det flere studenter som slutter i løpet av lærerstudiet, men også når de har kommet ut i yrket (Tiplic et al., 2015). Tall fra statistisk sentralbyrå fra 2019 viste at det er flere som slutter i læreryrket, enn de som kommer tilbake til læreryrket (Aamodt & Næsheim, 2019). Det fremkommer videre at fra 2008 til 2018 var det 8100 lærere som sluttet i læreryrket, men det var også 3700 som kom til læreryrket fra andre steder. Når det er snakk om nyutdannede lærere tyder studien til Tiplic et al. (2015) på at nyutdannede lærere bør studeres adskilt fra lærere som har jobbet i mange år. Begrunnelsen ligger i at disse to gruppene motiveres av ulike faktorer, på grunn av deres karrieremessige stadium. Utvalget i studien var 227 nyutdannede lærere fra 133 skoler (barneskoler, 1.-10. skoler, ungdomsskoler, 8.-13. skoler og videregående skoler) i Norge (Tiplic et al., 2015).

Forskning viser et høyt frafall blant lærere i videregående skoler i Oslo (Dahle & Urstad, 2023). Spesielt blant nyutdannede generelt er det mange som slutter. Dette skjer innen en periode på fem år etter utdannelsen (Eycken et al., 2024). Årsaken til at det er en større sannsynlighet for at nyutdannede forlater læreryrket kan igjen muligens forklares med hvor koherent deres utdanningsprogram har vært. Ifølge Hammerness (2014) kan nyutdannede lærere som kommer fra lærerutdanningsprogrammer, med lite konseptuell sammenheng, synes det er utfordrende å tydeliggjøre en visjon om sin egne undervisning. Hvilken motivasjonsfaktor som ligger bak valget av utdannelsen i første omgang, kan kanskje forklare noe av hvorfor studenter slutter i sin utdanning. Det kan handle om blant annet et ønske om å jobbe med barn og unge, eller at studentene selv har et positivt syn på egen evne til å lære bort (Kunnskapsdepartementet, 2024). Når det gjelder å beholde lærere i jobb viser forskning at en variabel som er viktig er lærernes motivasjon (Sinclair et al., 2006).

Roness og Smith belyser studenters motivasjon til å bli lærer som relativt høyt, men fremlegger også mye usikkerhet blant studentenes fremtidige jobb som lærer (Roness & Smith, 2009). Som nevnt i delkapittel 2.2 har forskning vist at det er en signifikant sammenheng mellom koherens og motivasjon (Oettle et al., 2019). Det kan derfor argumenteres for at et koherent utdanningsprogram fører med seg motiverte lærere, og

motiverte lærere i jobb gjør at de blir i yrket (Sinclair et al., 2006; Oettle et al., 2019). Dersom det er mange som slutter i læreryrket, men også i løpet av utdanningsprogrammet, er det relevant å se på hva vi kan gjøre for å motvirke dette. I den sammenheng vil den tidligere nevnte antagelsen, om at koherens i lærerutdanningen kan være en forebyggende faktor for frafallet, gjøre seg gjeldende.

Koherens innebærer blant annet at utdanningsprogrammet oppleves som meningsfullt og sammenhengende for studentene (Heggen & Raaen, 2014). Med bakgrunn i dette vil muligens et mer koherent lærerutdanningsprogram bidra til at studentene blir i utdanningen og det fremtidige yrket, og forebygge frafallet. For å kunne se nærmere på studentenes vurdering av hvor stor sannsynligheten er for om de blir i læreryrket, har det i denne delen av masteroppgaven vært relevant og samtidig belyse frafallet i læreryrket, i tillegg til frafallet fra lærerutdanningen. Den manglende forskningen på sammenhengen mellom sannsynlighet og koherens vil bli ytterligere diskutert i delkapittel 5.4.

2.5 Oppsummering

I dette kapittelet, teoretisk rammeverk, har denne studiens teoretiske utgangspunkt blitt presentert. Teorien som har blitt presentert viser at koherens som begrep kan belyses fra flere ulike perspektiver. Koherens har både en kontekstuell, strukturell og konseptuell side. I tillegg kan koherens skje mellom studentenes ulike semestre (Mikkilä-Erdmann et al., 2024), eller fra en forelesning til en annen (Reiser & Zaki, 2024). Samlet sett har denne studien konkludert med at koherens er en dynamisk prosess uten et fast sluttpunkt, som springer ut av det bestemte utdanningsprogrammets felles visjon (Levine, 2023). Det har i tillegg blitt presentert hvilken sammenheng det er mellom studentenes opplevelse av koherens og studentenes motivasjon (Oettle et al., 2019). Til tross for mangel på empirisk forskning har det også blitt presentert hvorfor det er en relevant sammenheng mellom studentenes studieinnsats og egen vurdering av en fremtidig lærerkarriere, opp mot koherens.

3.0 Forskningsmetodisk tilnærming

I dette kapittelet blir det pragmatiske vitenskapelige ståstedet, samt på hvilken måte det ligger til grunn i studien, presentert. I det følgende vil studiens metode og forskningsdesign bli beskrevet, sammen med lektorstudentene som utvalget og konteksten som disse studentene befinner seg i. Det vil i den sammenhengen beskrives hvor i utdanningsløpet deltakerne befinner seg, og hvilke erfaringer de har fått med seg til nå. Deretter vil studiens datainnhentingsmetode bli presentert. Datainnhentingsmetoden har blitt gjennomført ved hjelp av spørreskjema, fra studentenes emneevaluering. Emneevalueringen bestod av to deler, en som satte søkelys på evaluering av emnet og en som satte søkelys på koherens i utdanningsprogrammet generelt. Derfor er kapittelet om datainnhentings metode delt inn delkapittel 3.3.1 emneevaluerings-delen og 3.3.2 koherens-delen. Videre blir fremgangsmåten for deskriptiv analyse og korrelasjonsanalyse presentert, før studiens reliabilitet og validitet blir beskrevet. Avslutningsvis kommenteres studiens forskningsetiske hensyn.

3.1 Vitenskapelig ståsted

Denne studien har et pragmatisk vitenskapelig ståsted, med tilhørende ontologiske, epistemologiske og metodologiske perspektiver. Med andre ord omhandler det et objektivt syn på virkeligheten, men samtidig en forståelse av at denne virkeligheten er forankret i sosiale strukturer i ulike grad (Kaushik & Walsh, 2019). Pragmatisme står ofte i tilknytning til *mixed methods*, men er likevel sentralt i denne studien som er kvantitativ.

Handlinger står som det sentrale i et pragmatisk vitenskapelig ståsted, hvor det i denne studien vil si at deltakernes identitet og opplevelser vil kunne forme hvilke svar de gir i spørreundersøkelsen. Samtidig vil et pragmatisk vitenskapssyn si at ingen har en helt lik opplevelse av den samme situasjonen. Det kan bety at dersom to lektorstudenter har vært i praksis på den samme skolen, kommet tilbake til universitet, videre hatt undervisning i det samme seminaret og med helt lik foreleser, betyr det ikke at opplevelsene de sitter igjen med er like (Kaushik & Walsh, 2019). Dette forstås som at det ikke vil være slik at studenter med like erfaringer automatisk har lik opplevelse, noe som er sentralt å være seg bevisst, også i møte med denne studiens data. Likevel vil et stor nok utvalg gjøre at flere av deltakerne har de samme opplevelsene, til tross for ulike opplevelser innad i deltakergruppen. Dette bunner i at til tross for at ingen opplevelser er helt like, vil det likevel i en større gruppe kunne

observeres like mønstre og felles trekk eller sammenhenger hos deltakerne som er representativt.

Denne studien har et deduktivt syn på relasjonen mellom teorien og forskningen. Det kan forstås som at forskningsspørsmålene er formulert med teorien som utgangspunkt, men likevel er det også studentenes vurderinger av egne opplevelser som det blir tatt utgangspunkt i (Clark et al., 2021). I denne studiens tilfelle kan det forklares som at den tidligere forskningen gjort på feltet har vist vei for hva jeg ønsker å finne ut av. Det forklarer også hvorfor studien ikke har hypoteser, men kun lagt føringer for studien forskningsspørsmål. Analyser i studien viser et resultat, som igjen kan dra forskningen videre. Studien er et resultat av teorien eller forskningen som har blitt gjort før, og studien kan ses på som en forlengelse av tidligere forskning. Slik det er å se i diskusjonskapittelet i denne studien, viser studien samtidig en induktiv tilnærming til teori og forskning, gjennom at funnene i studien blir diskutert opp mot allerede eksisterende teori/forskning på feltet, som ble presentert i starten av studien (Clark et al., 2021). Med bakgrunn i dette kan det derfor anses som både induktiv og deduktiv. Likevel er studien hovedsakelig deduktiv, hvor dataen er analysert med utgangspunktet i teori (Clark et al., 2021).

3.2 Metode og forskningsdesign

Studiens formål er å undersøke relasjonen mellom koherens i ett lærerutdanningsprogram, og se dette i sammenheng med studentens motivasjon, studieinnsats og sannsynligheten for å bli lærer. I denne sammenheng er det flere valg angående metode og forskningsdesign som er blitt tatt. Denne studien har et *tverrsnittdesign*, og med en kvantitativ forskningsmetode.

Forskningsmetode omhandler hvilken metode som blir tatt i bruk for å samle inn den bestemte dataen (Clark et al., 2021). Den kvantitative metoden blir ofte forklart som den metoden som representeres av tall, og med en naturvitenskapelig tilnærming (Clark et al., 2021). Det kan forstås som at metoden ser på sosiale fenomener og samfunnet rent objektivt, altså som noe som eksisterer helt uavhengig av hva mennesker måtte føle eller mene om det (Clark et al., 2021). I kapittel 3.1 poengteres det at studien tar utgangspunkt i et pragmatisk vitenskapelig ståsted, derfor inkluderes et mer konstruktivistisk vitenskapssyn også (Clark et al., 2021).

Forskningsdesignet for denne studien, tverrsnittdesign, har satt føringer for strukturen på analyseringen og innhenting av dataen, og hvordan metoden har blitt gjennomført. I denne studien har dataen blitt innhentet én gang, fra lektorstudentenes emneevaluering 2023. Den

ene delen av emneevalueringen omhandlet vurdering av emnet. Den andre delen omhandlet studentenes vurdering av hvor sammenhengene de opplevde deres utdanningsprogram som en helhet. Spørreundersøkelsen inneholdt flere spørsmål som studentene svarte på. Det overnevnte er kjennetegn på et tverrsnitt design (Clark et al, 2021). Svarene fra spørreundersøkelsen har videre blitt analysert for å se om det er noen sammenheng mellom de ulike variablene. Ved bruk av et tverrsnittdesign kan man ved hjelp av korrelasjonsanalysen se hvilken relasjon det er mellom variablene, men designet gir ikke muligheter for å analysere variabler angående årsakssammenheng. Et slikt design står i kontrast til et *langsgåendedesign*, men det skal ikke utdypes noe videre i denne studien (Clark et al., 2021).

3.2.1 Utvalget og populasjonen til studien

Populasjonen er studenter som går på lærerutdanningsprogrammet, og utvalget er lærerstudenter på ett bestemt universitet i Sørøst-Norge. Det totale utvalget var 82 lektorstudenter, hvor 45 av disse deltakerne var kvinner. Antall respondenter er 51 studenter, det vil si at dataen inneholder en responsprosentandel på 62, 20%. Ifølge SSB (2024) er det flere kvinner enn menn som har studert innenfor lærerutdanninger, og utdanninger i pedagogikk. I 2023 var det 73,1 % kvinner og 26,9 % menn (SSB, 2023). Tilbake i 2013 vises også den samme tendensen, hvor det var 75,8% kvinner 24,1 % menn. Kjønnfordelingen blant denne masteroppgavens 51 deltakere, er det ikke data på. På grunn av anonymisering ble deltakerne ikke spurt om alder eller annen privat informasjon.

Likevel har det gjennom spørreundersøkelsen blitt innhentet informasjon om studentene tilhørte PPU- studiet eller lektor-studiet (uavhengig variabel). Opprinnelig respondenter var ett sett med PPU-studenter (N=31) og lektor studenter (N=51) fra år 2023. Gjennomgang av datasettet etter spørreundersøkelsen viste at PPU- studentene (N=31) ikke hadde besvart spørsmålene angående sammenhengen mellom teorien på universitetet, og praksisperioden. Årsaken til dette ligger i at PPU-studentene ikke hadde gjennomført sin første praksisperiode på tidspunktet de besvarte spørreundersøkelsen. Med bakgrunn i oppgavens problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, ble det naturlig å begrense utvalget til kun lektor-studenter (N=51).

3.2.2 Kontekstbeskrivelse

Lektorstudentene er en del av et femårig integrert masterprogram. De har mulighet til å velge seg ulike fag, og må i andre året velge sitt masterfag. De første to årene i utdanningen omhandler først og fremst undervisning i emnet de selv skal undervise i.

Utdanningsprogrammet innebærer praksisperioder både på ungdomsskolen og på videregående, og den første praksisperioden (på ungdomsskolen) finner sted ved første semester. Deltakeren i denne studien er lektorstudenter fra 3. året, 5. semester, rett før de skal ut i en seks ukers praksisperiode på ungdomsskolen. Dette året har lektorstudentene også samme program som studenter som går PPU (praktisk pedagogisk utdanning). Frem til da har studentene hatt til sammen 8 ukers praksis, fordelt på fire semestre. 2+2 uker på ungdomsskole, og 2+2 uker på videregående skole. På det 4. året, følger lektorstudentene igjen et kull PPU-studenter, etterfulgt av en seks ukers praksis på videregående. Det siste året følger studentene emneundervisning og har ikke noe form for praksis, etterfulgt av en levert masteroppgave.

3.3 Datainnhentings metode

Det er flere datainnhentingsmetoder innenfor kvantitativ forskning, hvor en av de viktigste er spørreundersøkelser. I hovedsak er denne studien en del av et koherens-prosjekt. Studiens data var innhentet på forhånd fra et kvantitativt spørreskjema, nærmere bestemt studentenes emneevaluering/spørreundersøkelse høsten 2023, fra ett universitet i Sørøst-Norge.

Spørreundersøkelsen var delt inn i to deler. Den ene delen er en emneevaluering av ett emne (pedagogikk), og den andre delen omhandler hvordan studentene opplever sammenhengen i sin utdanning (koherens). Deltakerne er lektorstudenter i samme kull på ett lektorutdanningsprogram.

I spørreskjemaet ble studentene spurt om flere temaer innenfor emneevaluering og koherens som blir illustrert i *tabell 1*. Ett av spørsmålene skilte seg litt ut fra de andre spørsmålene i spørreundersøkelsen, det siste spørsmålet (spørsmål 46). På en skala fra null til hundre prosent skulle studentene besvare hvor stor sannsynlighet det var for at de kom til å jobbe som lærer når de var ferdigutdannet. Dette var det eneste spørsmålet i spørreundersøkelsene hvor studentene besvarte med en prosentskala som utgangspunkt. Ved hjelp av tabell 1 vises de to ulike kategoriene i den originale spørreundersøkelsen, med deres tilhørende underkategorier.

Spørreundersøkelse

hovedkategorier,

2023:

Underkategorier:

Emneevaluering	Faglig innhold og læringsutbytte.	Arbeids- og vurderingsformer.	Læringsmiljø.	Arbeidsomfang og egeninnsats	Informasjon og administrativ støtte.
Opplevelse av koherens	På tvers av kurs, seminar og emner.	Lærerutdanningsprogrammet.	Teori og praksis.		

Tabell 1: De originale kategoriene og underkategoriene i spørreundersøkelsen som studentene besvarte.

Faktoranalyse har blitt gjennomført på alle items i spørreundersøkelsen, men koherens-delen og emneevaluering-delen har blitt analysert hver for seg. Faktoranalysen har vært nyttig for å finne ut av hvilke spørsmål fra spørreundersøkelsen som spør om samme tematikk og måler lignende konsepter, og på den måten redusere antall variabler i studiens datasett gjennom å lage nye sammensatte skalaer (Field, 2005).

3.3.1 Emneevaluering-delen

Den delen av spørreundersøkelsen som omhandler studentenes vurdering av emnet, er delt inn i fem ulike kategorier i spørreskjemaet. De originale kategoriene var (1) *faglig innhold og læringsutbytte*, (2) *arbeids- og vurderingsformer*, (3) *læringsmiljø*, (4) *arbeidsomfang og egeninnsats* og (5) *informasjon og administrativ støtte*. Innenfor disse kategoriene var det ulike spørsmål, som vist i tabell 2. I tillegg var det to spørsmål som omhandlet hvilken de klasse til tilhørte, og om de var PPU- eller lektor-student. På ett av spørsmålene skulle studenten anslå gjennomsnittlig tidsbruk per uke i emnet, på en likert-skala fra én til syv. Foruten om at studentene også under hver kategori kunne gi en skriftlig tilbakemelding på kategorien, kunne resterende spørsmål besvares med hjelp av en fempunkts likert-skala. Studenten kunne også avkryse punkt seks, som stod for «ikke relevant».

Emneevaluerings-delen av spørreskjemaet har gjennomgått en faktoranalyse. I den sammenhengen har «fixed number of factors» blitt satt på en begrensning på fem ulike skalaer i SPSS. Begrunnelsen for dette valget ligger i antallet originale kategorier i spørreundersøkelsen fra emneevalueringsdelen, som var fem ulike kategorier. Det ville være interessant å se om de ulike spørsmålene som tilhørte hver sin kategori i det originale spørreskjemaet, også viste seg å gjøre det gjennom en faktoranalyse. Gjennom faktoralysen blir det bekreftet, eller av bekreftet, om de ulike spørsmålene som var ment til å passe sammen i spørreskjemaet også viste seg å gjøre det i en faktoranalyse.

Tabell 2 illustreres de originale skalaene sammen med antall items i hver skala (se vedlegg A for å se hvordan spørreskjemaet originalt så ut). I denne sammenheng telles det ikke med de skriftlige tilbakemeldingsfeltene studentene kunne fylle ut innenfor hver original kategori i spørreundersøkelsen. Det er viktig å nevne at i denne studien er det kun kategori tre, arbeidsomfang og egeninnsats, som brukes videre i analysene. Derav kommer studiens andre forskningsspørsmål: *Hvordan henger lektorstudentenes studieinnsats i emnet sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*

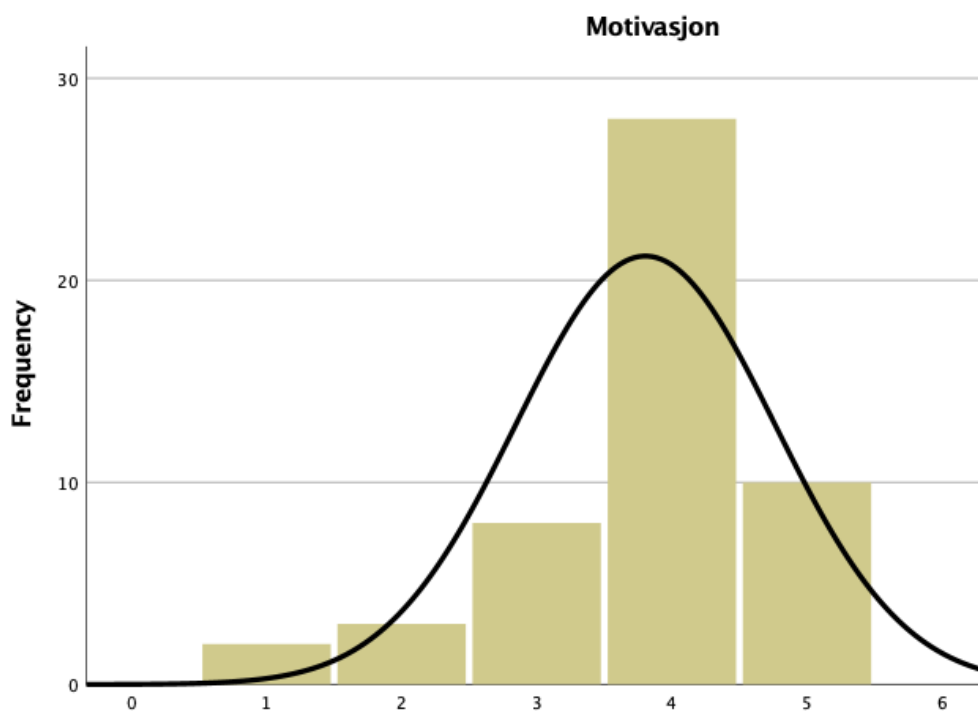
Original skala	Antall items	Eksempel- item
1) Faglig innhold og læringsutbytte.	Tre spørsmål.	Arbeids- og undervisningsformer i emnet bidrar til god forståelse av faglig innhold.
2) Arbeids- og vurderingsformer	Fem spørsmål.	Arbeids- og undervisningsformene er varierte og hensiktsmessige.
3) Læringsmiljø	Fire spørsmål.	Faglig samarbeid mellom student og faglærer bidrar til et godt læringsmiljø.
4) Arbeidsomfang og egeninnsats	Fire spørsmål.	Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy.
5) Informasjon og administrativ støtte	Tre spørsmål.	Det har vært gitt tilstrekkelig og enkelt tilgjengelig informasjon om emnet.

Tabell 2: Oversikt over det originale spørreskjemaet som studentene besvarte.

Videre ble det kjørt en faktoranalyse, hvor skalaene i tabell 3 ble funnet. De ulike items vil bli referert til med kun nummer, men hvilket spørsmål som tilhører hvilket nummer er å finne utfyllende i vedlegget A.

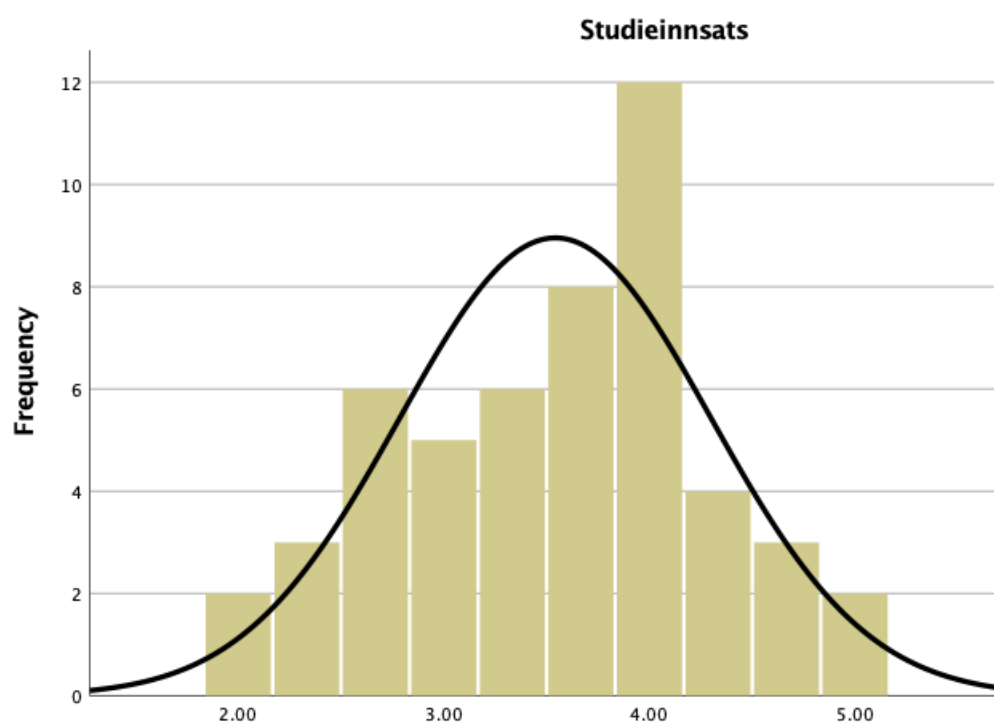
Analysen viste at *skala 1* består av item 16, 17, 18 og 22, og *skala 2* består av item 6, 7 og 12. Videre viser analysen at *skala 3* består av item 11, 13, 14 og 3, mens *skala 4* består av item 21 og 23. Til slutt viser analysen at *skala 5* består av item 1, 2 og 5. For å sjekke ut om faktoranalysens fordeling av item henger godt nok sammen slik analysen forteller, ble SPSS brukt til å beregne *cronbachs alfa*. Til tross for at alle de fem skalaene vil bli presentert, er det er skala 1 som vil bli tatt med i videre analyser. Likevel vil de fire andre skalaene bli presentert, da disse har vært en del av den helhetlige datainnhentingprosessen, og for å vise hvilke skalaer faktoranalysen fant.

Skala 1 viste opprinnelig en cronbachs alfa på .856, som er en god cronbachs alfa verdi (Tavakol og Dennick, 2011). Tre av fire item i denne skalaen inneholdt noe om studieinnsats, mens en av disse inneholdt spørsmålet «*jeg er motivert for studieinnsatsen i emnet*». Forskningsspørsmålene for denne studien omhandler å se på studieinnsats og motivasjon hver for seg. Analysen viser at dersom item om motivasjon blir fjernet vil cronbachs alfa synke til .783, noe som fremdeles er bra. Med dette som utgangspunkt deles derfor *skala 1* opp. Årsaken er at jeg ønsket spesifikt å se på motivasjon som en egen variabel, og fordi interkonsistensen av den sammensatte variabelen er fremdeles høy nok (.783). Derfor blir det stående slik videre i de neste analysene. Med bakgrunn i dette blir det både variabelen motivasjon og skala 1, som studien tar utgangspunkt i de statistiske analysene i studien. Motivasjon har en skewness på -1.143 og kurtosis på 1.579. Det vil si at denne variabelen ikke er normalfordelt, noe også *figur 1* viser.



Figur 1: Fordelingen av motivasjon blant studentene, den er ikke normalfordelt fordi skewness og kurtosis er større enn -1.

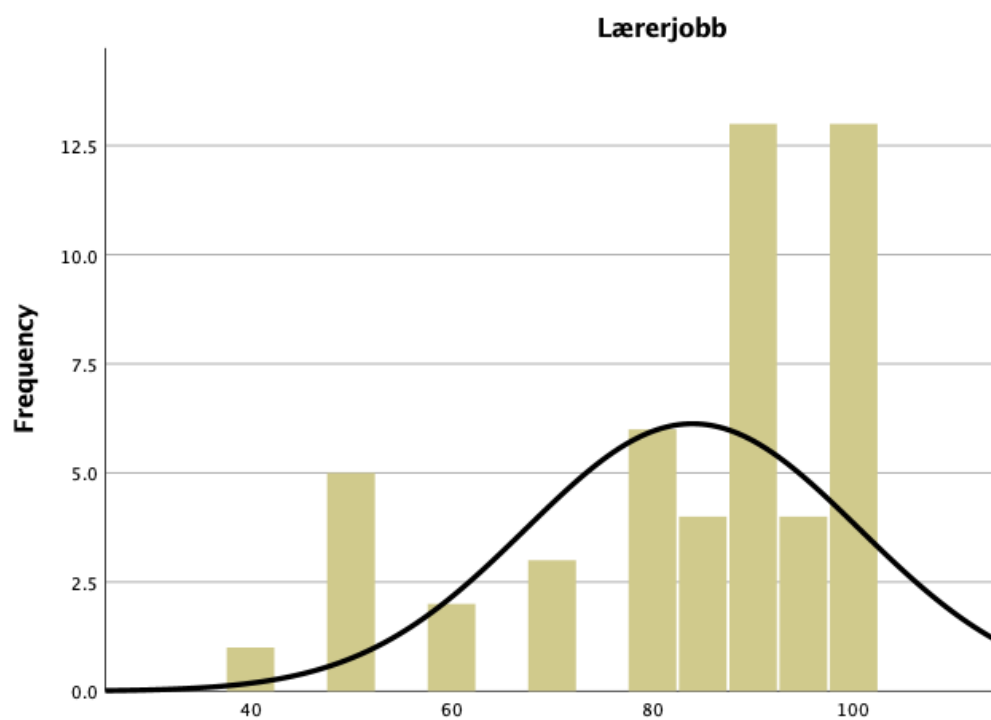
Når det gjelder skala 1, *studieinnsats*, er internkonsistensen på .78. Denne sammensatte skalaen har en skewness på -.189 og kurtosis på -.606. Skalaen er normalt fordelt, noe *figur 2* også kan vise.



Figur 2: Fordeling av studentenes studieinnsats.

Normalfordelingen til skala 2 til 5 kommer ikke til å beskrives. Faktoranalysen viste at skala 2 og 3 har en høy nok internkonsistens. *Skala 4* inneholder kun to items, og det må derfor kjøres en annen analyse på denne skalaen. Eisinga, Grotenhuis og Pelzer (2012) prøver å avklare problemet rundt diskusjonen omkring hvilken analyse som er den beste å bruke når det er snakk om en sammensatt skala med kun to items. Artikkelen konkluderer med at spearman-brown-koeffisienten er bedre for en sammensatt skala med kun to items, enn cronbachs alfa, fordi den skaper mindre skjevhet og er mer pålitelig. Spearman-brown-koeffisienten viser en verdi på .775. *Skala 5* har på sin side en verdi på .614, som er innenfor (Janssens et al., 2008), og den øker ikke i verdi dersom en av de tre items i den sammensatte skalaen fjernes.

Som nevnt ble studentene i tillegg spurt om deres egen vurdering på hvor stor sannsynligheten var for at de kommer til å jobbe som lærere etter utdannelsen (spørsmål 46 i spørreundersøkelsen). Dette spørsmålet kunne besvares på en skala fra 0% til 100%. Denne variabelen har en skewness på -1.1200 og en kurtosis på .465. Som vist i *figur 3* er denne ikke normalfordelt. Skewnes til variabelen *lærerjobb* (-1.200) tilsier at det er en negativ skjevhet, som indikerer at det er flere lave verdier på venstre side av gjennomsnittet. Det ser vi tydelig fremvist i *figur 3*. Kurtosis (.465) henviser til en slakere normalfordeling, som et resultat av flere veldig lave verdier enn høye verdier.



Figur 3: Fordelingen av studentenes personlige vurdering av hvor stor sannsynligheten er for at de skal jobbe som lærere når de er ferdig utdannet.

Samlet sett utgjør de nye sammensatte skalaene følgende:

Ny sammensatt skala:	Cronbachs alfa:	Antall item:	Eksempel item:
<i>Skala 1: Studieinnsats</i>	.78	Fire.	<i>Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy.</i>
<i>Skala 2: Faglærer og student</i>	.71	Tre.	<i>Jeg får tilstrekkelig tilbakemelding og veiledning fra faglærer.</i>
<i>Skala 3: Læringsmiljø</i>	.69	Fire.	<i>Jeg bidrar selv til å skape et godt læringsmiljø i studentgruppen.</i>
<i>Skala 4: Administrativ informasjon</i>	.77 (Spearman-Brown)	To.	<i>Jeg er fornøyd med hvordan læringsplattformen Canvas brukes i emnet.</i>
<i>Skala 5: Faglig innhold</i>	.61	Tre.	<i>Arbeids- og undervisningsformer i emnet bidrar til god forståelse av faglig innhold.</i>

Tabell 3: Oversikt over de nye sammensatte skalaene, etter faktoranalyse og intern konsistens. I tillegg blir eksempel item presentert.

3.3.2 Koherens-delen

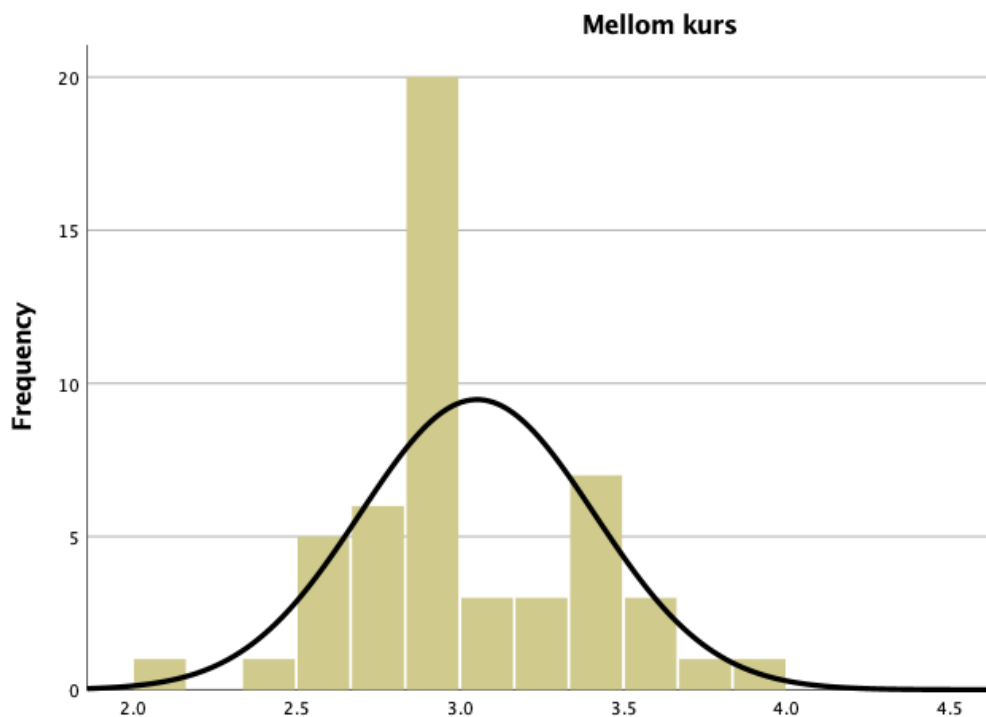
Den andre delen av studentenes spørreundersøkelse ønsker å finne ut av hvordan studenten opplever sammenhengen i sin utdanning. Siden denne delen omhandler sammenheng i utdanningsprogrammet generelt, blir dette delkapitlet kalt for *koherens-delen*. De første fem spørsmålene i koherens-delen retter seg mot koherens på tvers av kurs/seminarer, og i hvor stor grad de har fått muligheten til å gjøre de påfølgende fem spørsmålene. Her skulle studentene besvare for fagdidaktikk og pedagogikk hver for seg. De skulle besvare ved hjelp av en firpunkt likert-skala, fra «ingen» til «stor mulighet». Her skulle studentene for eksempel besvare i hvor stor grad de har fått mulighet til å *lære om utdanningsprogrammets visjon*, eller

muligheten til å *knytte sammen og overføre ideer fra et emnet til et annet emne*. Se vedlegg A fra spørsmål 28 til 32.

I de resterende spørsmålene i spørreundersøkelsen, fra spørsmål 33 til 45 (se vedlegg A), blir studentene spurt om de er enig eller uenig i ulike utsagn om deres lærerutdanningsprogram på en firepunkts likert-skala. Eksempel på disse utsagnene er *jeg opplever en klar sammenheng mellom ideer og begreper på tvers av ulike emner og seminarer*, eller *det jeg lærte i mine universitetsemner, reflekterte det jeg observert i praksisperioden min*. Nest siste spørsmål var, som nevnt, studentenes vurdering av hvor stor sannsynligheten er for at de kommer til å jobbe som lærere (spørsmål 46). Avsluttende kunne studentene tilføye noe dersom de ønsket, på spørsmål 47.

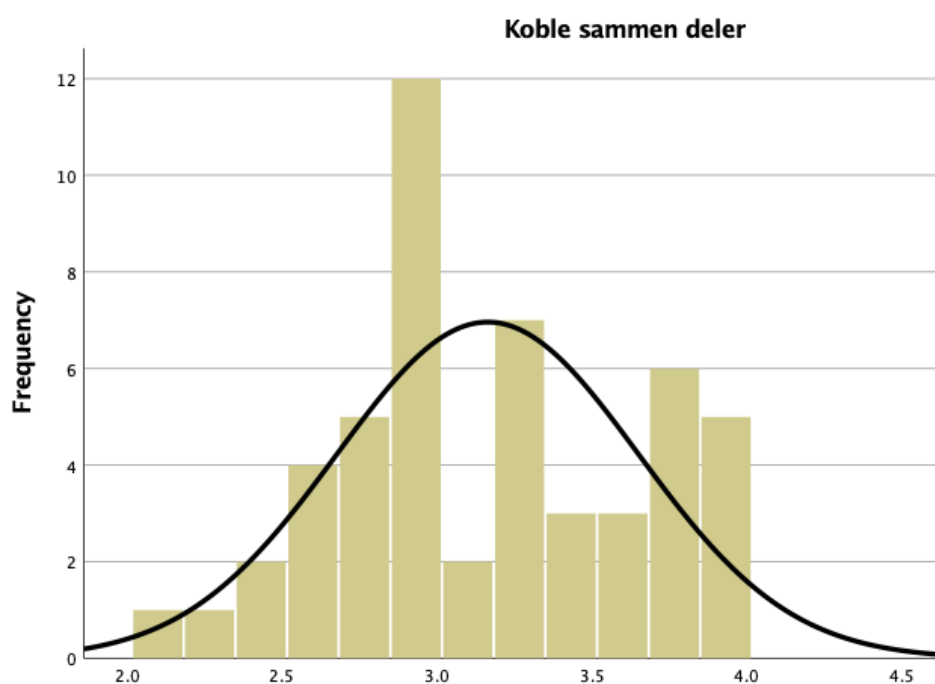
Koherens-delen av spørreundersøkelsen ble først analysert med en faktoranalyse, uten noe begrensning på «fixed number of factors». Resultatene av analysen var utydelige, derfor blir tidligere forskning brukt som utgangspunkt for inndelingen av de sammensatte variablene. Det ble tatt utgangspunkt i Canrinus et al., da den samme spørreundersøkelsen om koherens ble brukt her (Canrinus et al., 2017). Studien til Canrinus et al. viste tre ulike sammensatte variabler som de kalte (oversatt til norsk fra engelsk) (1) *opplevd sammenheng mellom kurs*, (2) *muligheter til å koble sammen ulike deler av programmet* og (3) *opplevd sammenheng mellom teori og praksis*. Opprinnelig antall items var 10 items (skala 1), 5 items (skala 2) og 4 items (skala 3).

Med utgangspunkt i de nevnte inndelingene (Canrinus et al., 2017) og faktoranalysen blir det 3 ulike sammensatte skalaer. *Skala 1 (opplevd sammenheng mellom kurs)* består da av item 33, 34, 35, 36, 37, 38, 41 og 43. Skalaen består dermed av 8 items fra spørreundersøkelsen, med en internkonsistens på .73. Normalfordelingen til skala 1 ble sjekket, hvor det viste seg en skewness på .304 og kurtosis på .409. Skalaen vurderes som normalfordelt.



Figur 4: Viser fordelingen av studentenes vurdering av deres muligheter for å koble sammen ulike deler av lærerutdanningsprogrammet.

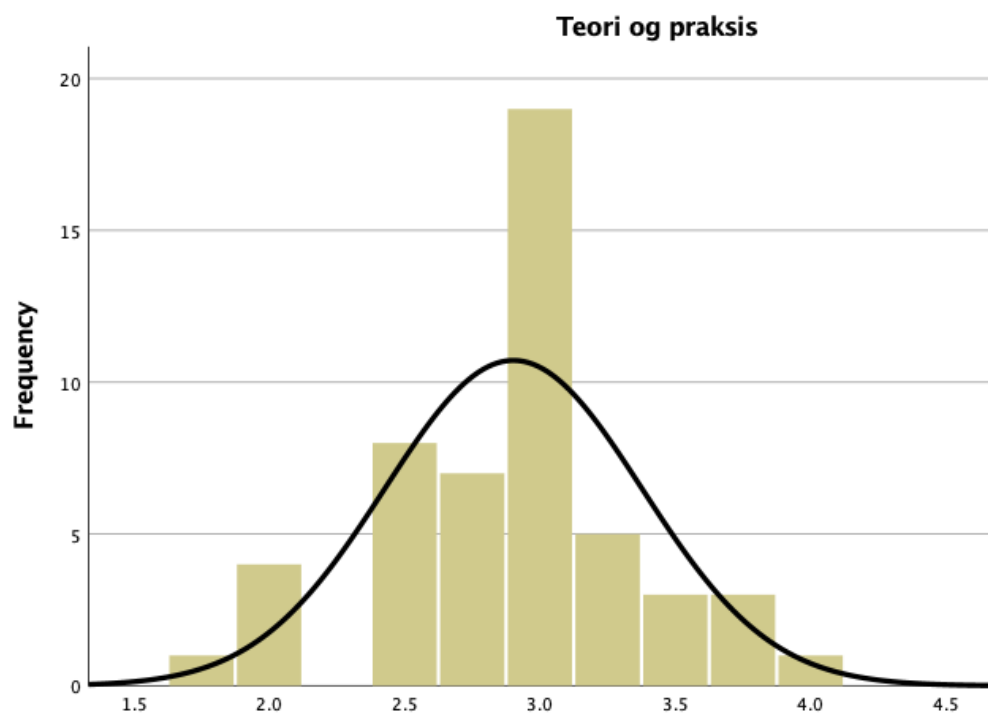
Skala 2 (Muligheter for å koble sammen ulike deler av programmet) består av item 28, 29, 30, 31 og 32. Denne skalaens intern konsistens er .87. Skewness her er .079 og kurtosis er -.686, skalaen vurderes som normalfordelt og er vist i figur 5.



Figur 5: Viser fordelingen av i hvilken grad studentene opplever en sammenheng mellom teori og praksis i sitt lærerutdanningsprogram.

Til slutt bestod skala 3 (*opplevd sammenheng mellom kurs og felterfaringer*) opprinnelig av item 39, 40 og 42, men gjennom analysene har det vært komplisert rundt item 39 så den fjernes. Med komplisert menes at de tre originale items gav en intern konsistens på $-.025$. Cronbachs Alfa viste at internkonsistensen ble forbedret dersom denne item ble slettet ($.3.09$), og kun denne. Dersom item 40 eller 42 ble fjernet ville ikke internkonsistensen blitt høyere ($-.470$ og $.057$). Spørsmål 39 i spørreskjemaet var opprinnelig «*Ofte møtte jeg motstridende visjoner og teorier om undervisning ved praksisskolen min i forhold til det som jeg lærte i emnene på lærerutdanningsprogrammet*». Item 39 var den eneste negativt formulerte item, og å snu denne til en positiv formulert item, og positive svar alternativer, gav heller ikke noe bedre resultat.

Derfor er item 39 fjernet, til tross for at den var en del av den originale skalaen fra Canrinus et al. (2017). Fordi internkonsistensen fremdeles er for lav valgte jeg å flytte item 44 og 45 til skala 3. Årsaken til dette er fordi formuleringen på disse to items er tettere koblet mot formuleringen til de andre spørsmålene i skala 3, enn spørsmålene skala 1. Dermed har *skala 3* sin internkonsistens økt til $.71$. Skewness er $-.192$ og kurtosis er $.406$, og skalaen vurderes som normalfordelt (se figur 6).



Figur 6: Viser fordelingen av studenters vurdering av sammenhengen mellom teori og praksis i deres utdanningsprogram.

Samlet sett utgjør de nye sammensatte skalaene følgende:

Ny sammensatt skala:	Cronbachs alfa:	Antall items:	Eksempel item:
Skala 1: Sammenheng mellom kurs	.73	8	Jeg opplevde en klar sammenheng mellom ideer og begreper på tvers av ulike emner og seminarer.
Skala 2: Koble sammen ulike deler av programmet	.87	10	Lære om visjonen (dvs. overordnede ideer om undervisning og læring) som lærerutdanningsprogrammet promoterer.
Skala 3: Sammenheng mellom teori og praksis	.71	4	Det jeg lærte om i mine universitetsemner, reflekterte det jeg observerte i praksisperioden min.

Tabell 4: Oversikt over de nye sammensatte skalaene, etter faktoranalyse og intern konsistens. Samlet sett navngis de nye sammensatte skalaene som vist i tabell 1.4, i tillegg blir skalaens interkonsistens, antall item og eksempel item presentert.

3.4 Statistiske analyser

De tidligere analysene utgjør 8 ulike sammensatte skalaer. Alle de tre skalaene fra koherensdelen skal beholdes, da de alle omhandler koherens i lærerutdanningen. Med bakgrunn i studiens forskningsspørsmål er det den sammensatte variabelen «studieinnsats», variabelen «motivasjon» og variabelen «sannsynligheten for at du kommer til å jobbe som lærer når du er ferdigutdannet» som tas med til videre analyser. Emneevalueringsdelen og koherensdelen av spørreundersøkelsen har videre gjennomgått *deskriptiv analyse* og *korrelasjonsanalyse*. Den deskriptive analysen har blitt brukt til å beskrive de ulike variablenes egenskaper, og for å få en oversikt over hvordan fordelingen av datasettet er (Clark et al., 2021, s. 318). Analysen har vist variablenes gjennomsnitt, median, typetall, varians, standardavvik, minimum og maksimum. Resultatene av denne analysen er å finne i tabell 5.

Korrelasjons analysen, eller metoden for Pearsons r , har blitt brukt for å se på sammenhengen, eller korrelasjonen, mellom variablene. Koeffisienten har vist om relasjonen mellom

variablene er positiv, negativ eller en ikke eksisterende relasjon (Clark et al., 2021, s. 335). Resultatene av analysen bør være en verdi mellom -1 og 1. Verdien nært 0 er det ingen sammenheng mellom variablene, er verdiene nært 1 eller -1 antyder det en lineær sammenheng. Det betyr ikke at sammenhengen er statistisk signifikant. En høy koeffisient verdi kan dermed også skyldes tilfeldigheter i utvalget, da det er p-verdien sett opp mot signifikansnivået som forteller om det er statistisk signifikant sammenheng eller ikke.

Denne studien har et valgt signifikansnivå på 0.05, det betyr at hvis p-verdiene er lavere enn dette er det lite sannsynlig for at det er en tilfeldighet i dataen. En mulig signifikant sammenheng kan enten være negativ, som vil si at når den ene variabelen øker synker den andre, og omvendt. Det kan også være en positiv relasjon mellom variablene at begge variablene øker samtidig (Clark et al., 2021; Field, 2005).

3.5 Reliabilitet og validitet

Validitet og reliabilitet vurderer måleinstrumentets pålitelighet, som i dette tilfelle er spørreskjemaet som studentene har besvart. De er nært forbundet med hverandre, det vil si at instrumentet kan ikke være valid (gyldig) uten å ha god reliabilitet (pålitelig). Det er ikke gjeldende motsatt, reliabiliteten er ikke avhengig av validiteten for å kunne bli målt, man kan regne ut reliabiliteten helt uavhengig av en mulig validitet. *Reliabiliteten* vil si noe om påliteligheten til undersøkelsen, og det vil gi samme resultatet dersom undersøkelsen ble gjort igjen under tilsvarende forhold (Clark et al., 2021). I tillegg finnes det andre faktorer som er knyttet opp til reliabiliteten, nemlig inter-rater reliabilitet og intern konsistens. Den sistnevnte er det som denne studien ser på gjennom å beregne cronbach's alfa (Clark et al., 2021).

Cronbachs alfa skal gi internkonsistensen en verdi, hvor verdien skal ligge mellom 0 og 1. Internkonsistensen sier noe om hvor nærme de ulike items i den sammensatte skalaen er knyttet til hverandre, og hvor mye de har eller ikke har til felles. Internkonsistensen må være god, for at dataen kan brukes videre i forskningen, og for å kunne snakke om validiteten til måleinstrumentet (Tavakol & Dennick, 2011). Det finnes flere rapporter for hva som anses å være en god eller akseptabel verdi for interkonsistensen, men verdien på Cronbachs alfa bør ligge fra 0.70 til 0.95 (Tavakol & Dennick, 2011). Samtidig sier også annen forskning at en verdi på 0.60 også er akseptabel (Janssens et al., 2008). En god verdi bør ikke overskride

0.90, da det kan indikere at spørsmålene i spørreskjemaet er for like, og resultatene blir dermed overflødige (Streiner, 2003).

Resultatene fra denne studiens Cronbachs alfa blir presentert i *tabell 4* og *tabell 3*. Som viser en tilstrekkelig intern konsistens. De sammensatte skalaene «faglærer og student», «læringsmiljø», «administrativ informasjon» og «faglig innhold» er ikke med i videre analyser på grunn av problemstilling og forskningsspørsmål. De blir likevel presentert da de har vært en del av studiens metodiske prosess.

Validiteten sjekker om det gjennom instrumentet (spørreskjemaet) måler det som er ønskelig å måle (Clark et al., 2021, s.156; Tavakol & Dennick, 2011). *Åpenbar validitet* vil i denne studien betraktes som veldig god. Det kan begrunnes i flere åpenbare punkter, som for eksempel veiledningen fra veileder som har ekspertise på område. Samtidig har studiens spørreskjema blitt tatt i bruk før, i tidligere forskning (Canrinus et al., 2017). Dette er med på å bekrefte at dataen som er samlet inn er relevant for studien.

Internvaliditet omhandler om konklusjonene man trekker fra en studie, gir mening innenfor rammene av den spesifikke studien (Clark et al., 2021, s. 41). I denne studien vil det være veldig relevant å tenke på om det kan ha vært noe som påvirket studentenes besvarelse. Det vil være flere ting som påvirket studentene den dagen de besvarte spørreundersøkelsen. Det kan være uforutsette private beskjeder de har mottatt kvelden før, sovet dårlig eller at de kanskje er sultne så de ønsker å besvare undersøkelsen fortrest mulig. Likevel er denne studien intern valide, og dette bunner spesielt i hvor studentene besvarte spørreundersøkelsen. Studentene besvarte spørreundersøkelsen på universitet, i undervisningen. De befant seg med andre ord i konteksten de blir spurt om, som kan ha påvirket hvor fokuset deres var under

Ekstern validitet tar for seg om resultatene i denne studien kan *generaliseres* til en annen kontekst (Clark et al., 2021). Generaliserbare funn innebærer at utvalget (lektorstudenter fra ett universitet i Sørøst-Norge) fra populasjon (studenter som går på lærerutdanningsprogrammet, 8-13) er representativt for populasjonen (Clark et al., 2021). Denne studien kan generaliseres til Universiteter i Sørøst-Norge. Samtidig kan utvalget være representativt for studenter som går lærerutdanningsprogrammet 8-13 på andre universiteter i Norge. Deltakergruppen er som nevnt lektorstudenter fra 3.året, 81 stykker hvor av 45 av disse er kvinner. Totalt av disse var det 51 respondenter. Det er ingen grunn til å tro at denne deltakergruppen fra Sørøst-Norge er noe annerledes enn andre 3. klasse lektorstudenter fra

andre universiteter i Norge, da alle har den samme læreplanen for lektorutdanningen. Det betyr at alle lektorutdanningene i landet skal oppnå det samme læringsutbytte.

3.6 Forskningsetiske hensyn

Det har i denne studien blitt tatt bevisste forskningsetiske hensyn. NESH fremlegger ulike forskningsetiske forpliktelser som omhandler for eksempel hensyn til personer (NESH, 2023). Dette vises eksempelvis gjennom at alle studentene er anonymisert, det er ikke mulig å spore tilbake til hvilken deltaker som har besvart hva. Denne informasjonen har også studentene fått da de besvarte spørreundersøkelsen. Det står i samme informasjonsavsnitt i starten av spørreundersøkelsen at det er frivillig deltakelse, og alle svar er helt anonyme. Deltakerne blir også informert om at de kan trekke seg når som helst, uten å måtte gi noen grunn. Selv har jeg ikke et forhold til disse studentene. Når det gjelder rapportering til SIKT, var det i denne studien ikke nødvendig. Det står på SIKT sine sider at det ikke er behøvelig med godkjenning fra dem, dersom prosjektet kun inneholder anonyme opplysninger (SIKT, u.å.).

4.0 Resultater

Hovedresultatene fra variablene *motivasjon*, *studieinnsats*, *lærerjobb*, *mellom-kurs*, *koble-sammen-deler* og *teori-praksis* vil bli presentert med utgangspunkt i deskriptive funn (Kap.4.1) og hovedfunnene fra korrelasjonsanalysen (Kap.4.2).

4.1 Deskriptive funn

Av de 51(N) ulike respondentene fra variabelen *motivasjon* svarte 3,9 % (N=2) at de var *veldig uenige* i at *jeg er motiverte for studieinnsats i emnet*, mens det var 5,9 % (N=3) som var *uenig* i dette. 15,7 % (N=8) svarte hverken eller på samme spørsmål. Det vil si at 25,5 % (N=13) av respondentene svarte *hverken eller*, eller dårligere. 54,9 % (N= 28) svarte at de var *enige* i at de var motiverte for studieinnsatsen i emnet, og 19,6 % (N=10) var *veldig enige*. Det betyr at over halvparten av respondentene (N=28) er enige i at de er motiverte for studieinnsatsen i emnet. Likevel viser analysen at noen av deltakere plasserer sin grad av motivasjon under *enig*, som indikerer at det også er en del studenter som ikke er veldig motiverte. Funnene viser samtidig at det er noen som er plassert over *enig*, og er *veldig enige* i at motivasjonen deres er god. Denne prosent fordelingen sier noe om hvor motiverte studentene er for studieinnsatsen i emnet.

Motivasjon er den variablene med det høyeste gjennomsnittet på 3.8 (SD 0.96). Median og typetall er 4, som er verdier nærme gjennomsnittet. Variabelen *lærerjobb* har tilsynelatende høyere gjennomsnitt, men dette kan forstås ved at svaralternativene går fra 0 % til 100 %.

De 51(N) ulike respondentene fra variabelen *lærerjobb* skulle svare på *hvor stor sannsynlighet det er for at du kommer til å jobbe som lærer når du er ferdigutdannet*, på en skala fra 0% til 100%. 2 % (N=1) av respondentene satte sannsynligheten på 40%, det er heller ingen som har svart lavere enn dette. Det er også 2% (N=1) som svarte at det var en 49% sannsynlighet. 7.8% (N=4) svarte 50% sannsynlighet, etterfulgt av 2% (N=1) som svarte 59%. Det var også 2% (N=1) som svarte 60%, mens det var 5.9% (N=3) sa det var en 70 % sannsynlighet. Videre har 7.8% (N=4) svart 80% sannsynlighet, 2% (N=1) svarte 81%, 2% (N=1) har også svart 82% sannsynlighet og 7.8% (N=4) svarte en 85% sannsynlighet. 2% (N=1) av respondenten sa det var 88% sannsynlighet også 2% (N=1) svarte 89% sannsynlighet. 17.6% (N=9) svarte at det var en 90% sannsynlighet, men det var 3.9 % (N=2) som sa det var en 91% sannsynlighet, 3.9% (N=2) svarte 93 og det var også 3.9% (N=2) som

svarte 94%. Det var kun 2% (N=1) som svarte at det var en 99% sannsynlighet, mens det var 23.5 % (N=12) som svarte at det var en 100% sannsynlighet for at de kom til å jobbe som lærer når de var ferdigutdannet. Den gjennomsnittlige prosenten er 83.98 % (SD 16.59), median på 90 % og typetall på 100%.

Variabel	Gjennomsnitt	Median	Mode	Varians	Standardavvik	Minimum	Maksimum
<i>Motivasjon</i>	3.80	4.00	4.00	0.92	0.960	1	5
<i>Studieinnsats</i>	3.54	3.66	4.00	0.57	0.76	2	5
<i>Lærerjobb</i>	83.98	90	100	275.54	16.59	40	100
<i>Mellom kurs</i>	3.05	3.00	3.00	0.13	0.358	2	4
<i>Koble sammen deler</i>	3.16	3.10	3.00	0.24	0.487	2	4
<i>Teori og praksis</i>	2.90	3.00	3.00	0.23	0.475	2	4

Tabell 5: Oversikt over studiens deskriptive funn.

Variabelen med det laveste gjennomsnittet er *teori og praksis*, hvor gjennomsnittet er 2.9 (SD 0.475). Det kan bety at deltakernes opplevelse av sammenhengen mellom teori og praksis er lik nesten *enig*. Variabelens standardavvik (SD) på 0.475, sier at de fleste deltagerne vil være i en +/- avstand på 0.475 fra gjennomsnittet på 2.9. Det betyr at de fleste deltakerne vil ligge mellom verdiene 2.425 og 3.375.

Tabell 1.6 viser at variabelen med nest lavest gjennomsnitt på 3.03 (SD 0.358) er *mellom kurs*, etterfulgt av variabelen *koble sammen deler* hvor gjennomsnittet er 3.16 (SD 0.487) og variabelen *studieinnsats* med gjennomsnittet 3.54 (SD 0.76).

4.2 Korrelasjonsfunn

Variabel (skala):	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Hvor stor sannsynlighet er det for at du kommer til å jobbe som lærer når du er ferdigutdannet?	1					
2. Jeg er motivert for studieinnsatsen i emnet.	.149	1				
3. Min studieinnsats for emnet er god.	.088	.773**	1			
4. Opplevd sammenheng mellom kurs og feltefaringer.	.184	.144	.109	1		
5. Muligheter for å koble sammen ulike deler av programmet.	.240	.278*	.265	.631**	1	
6. Opplevd sammenheng mellom kurs.	.159	.264	.122	.696**	.636**	1

**p <.01, *P <.05

Tabell 6: Oversikt over studiens korrelasjonsfunn.

Det er en signifikant sammenheng mellom hvor motiverte studentene er for studieinnsatsen i emnet (*motivasjon*) og om de synes de har en god studieinnsats (*studieinnsats*) ($r=.773$, $p<.01$). Det er også en signifikant sammenheng mellom studentenes motivasjon og deres muligheter til å koble sammen ulike deler av programmet ($r=.278$, $p<.05$). Er motivasjon til stede hos studenten, betyr det at man ved hjelp av disse resultatene forventer at studentene har en god studieinnsats. Det samme gjelder dersom studentene har god motivasjon, er det ikke tilfeldig at studentene opplever en sammenheng mellom de ulike delene av utdanningsprogrammet.

Det er en signifikant sammenheng mellom alle de sammensatte skalaene fra koherens-delen se variabel 4, 5 og 6 fra tabell 6. Det betyr at det ikke er en sammenheng som er tilfeldig mellom disse variablene, og at de bestemte variablene henger sammen. Korrelasjonsanalysen viser at dersom studentene opplever en sammenheng mellom teori og praksis (*teori og praksis*), opplever de også en sammenheng mellom de andre delene av utdanningsprogrammet

(*mellom kurs*) ($p < .01$). Det vil si opplever de en sammenheng mellom kurs, viser analysen at dette står i sammenheng med opplevd sammenheng mellom teori og praksis ($r = .696$, $p < .01$). Opplever studentene at det er muligheter for å koble sammen ulike deler av programmet (*koble sammen deler*), er det en sammenheng mellom denne opplevelsen av koherens og opplevd sammenheng mellom kurs (*mellom kurs*) ($r = .636$, $p < .01$). Til sist viser analysen at dersom studenter opplever muligheter for å koble sammen ulike deler av programmet (*koble sammen deler*), er det ikke tilfeldig at studentene opplever en sammenheng mellom teori og praksis (*teori og praksis*) ($r = .631$, $p < .01$).

Det er verken en signifikant sammenheng mellom studentenes *motivasjon og opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis (teori og praksis)*, eller *motivasjon og opplevelse av sammenheng mellom kurs* hos studentene. Analysen viser heller ikke noen signifikant sammenheng mellom *studieinnsats* og skalaene om koherens (*Mellom kurs, koble sammen deler og teori og praksis*). Det er heller ingen signifikant sammenheng mellom studentenes sannsynlighet for å bli lærer, og noen av de andre variablene.

Analyse viser altså en sammenheng mellom studentenes studieinnsats og motivasjon, og motivasjon og muligheten til å koble sammen ulike deler av programmet. Samtidig er alle skalaen som omhandler koherens i en signifikant sammenheng med hverandre.

Korrelasjonsanalysen viser også mangel på sammenheng, med studentenes vurdering av sannsynlighet for å jobbe som lærer.

5.0 Diskusjon av funn

I denne delen av oppgaven skal funnene diskuteres opp mot funn i tidligere forskning. Dette gjøres for å tydeliggjøre denne studiens funn, og hvordan disse funnene samsvarer med tidligere forskning. Resultatene på forskningsspørsmålene skal med andre ord relateres til eksisterende forskning, hvor likheter og ulikheter skal belyses. Utgangspunktet for diskusjonen er oppgavens problemstilling:

Hvordan henger studentenes opplevelse av koherens sammen med deres nåværende engasjement, og sannsynlighet for en fremtidig lærerkarriere?

Som nevnt i kapittel 1.3 er i tillegg studiens tilhørende forskningsspørsmål følgende:

1. *I Hvilken grad opplever lærerstudenter koherens i deres utdannelsesprogram?*
2. *Hvordan henger lektorstudentenes studieinnsats i emnet sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*
3. *Hvordan henger lektorstudentenes motivasjon i emnet sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*
4. *Hvordan henger lektorstudentenes tanker om hvor stor sannsynlighet det er for at de blir i læreryrket, sammen med deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet?*

5.1 Studentenes opplevelse av koherens

Som nevnt i delkapittel 3.3.2 har opplevelsen av koherens blitt delt inn i tre ulike hovedkategorier, med utgangspunkt i inndeling til Canrinus et al. (2017). De tre kategoriene er *koherens mellom kurs, studenters muligheter til å koble sammen deler og koherens mellom teori og praksis*. Funnene fra analysene viser at teori og praksis har det laveste gjennomsnittet, etterfulgt av studentens vurdering av opplevd sammenheng mellom kurs. Like over dette, med høyest gjennomsnitt, er studentenes muligheter for å koble sammen ulike deler av programmet sitt. Det er ikke mye som skiller disse, men det er likevel en liten forskjell.

Settes funnene fra studien til Canrinus et al., (2017) opp mot funnene i denne studien ser vi nokså like resultater på gjennomsnitt, men med noen ulikheter. I begge studiene har studentenes opplevelse av *sammenheng mellom teori og praksis* det laveste gjennomsnittet,

med nest lavest gjennomsnitt finner vi i begge studiene *sammenhengen mellom kurs*. I denne studien og studien til Canrinus et al. (2017), er det *studentenes muligheter for å koble sammen ulike deler av programmet*, som har det høyeste gjennomsnittet. Det er relevant påpeke at resultatene fra studien til Canrinus et al. (2017) ikke er fra ett utdanningsprogram, men fra fem ulike program fra fem ulike land. Dette er ulikt fra denne studiens utgangspunkt, som er fra ett utdanningsprogram i Sørøst-Norge. Studien til Canrinus, Klette og Hammerness (2019) viser også like resultater, da studien bruker samme datasett. I denne studien er tre av de fem studieprogrammene fra studien i 2017 med, i tillegg har enkelt items blitt analysert. På den ene siden vil en studie som tar for seg flere lærerutdanningsprogram gi mulighet til å sammenligne på tvers av programmer, som vi for eksempel ser i studien til Elstad et al. (2023). Det vil dermed kunne være med på å gi en enda større innsikt i lærerutdanningsprogrammets koherens. Slik ble det gjort i studien til Canrinus, Klette og Hammerness (2019), hvor det gav mulighet for en større innsikt i koherens i lærerutdanningen. Samtidig vil det på den andre siden være nyttig på sitt vis å fokusere på ett program da alt fokus er rettet mot det utdanningsprogrammet. På den måten vil studien gi mulighet til å gå i dybden på det ene bestemte programmet. Det er også på sin side mer effektivt, og enklere i den forstand at det er færre variabler å ta hensyn til.

Dersom man kun fokuserer på resultatene fra Universitet i Oslo (Canrinus et al., 2017), er fordelingen av det høyest gjennomsnitt noe annerledes. Da har koherens mellom kurs det laveste gjennomsnittet, etterfulgt av koherens mellom teori og praksis. Studentenes muligheter til å koble sammen ulike deler av programmet, står som det høyeste gjennomsnittet i Oslo også. Uavhengig av dette er resultatene i denne masteroppgaven generelt sett gjennomsnittlige høyere enn resultatene hos Canrinus et al. (2017). Årsaken til at Oslo brukes videre i denne sammenligningen, og ikke de andre landene, er fordi dette datagrunnlaget ligger nærmest opp mot datagrunnlaget i denne masteroppgaven. I tillegg har Canrinus et al. (2017) tatt utgangspunkt i et studentperspektiv, noe denne masteroppgaven også har gjort. Tidligere i denne oppgaven har det blitt argumentert med at studentperspektivet vil kunne gi lektorutdanningen en verdifull innsikt over eget utdanningsprogram (Oettle et al., 2019).

Et studentperspektiv er også å finne i studien til Elstad et al. (2023), som sammenligner flere lærerutdanningsprogram i Norden (Norge, Finland, Danmark og Sverige). Forskjellene mellom de nordiske landene i studien er ikke store, som indikerer like utfordringer. Noen av

landene har data fra flere ulike lærerutdanningsprogram (Norge, Danmark og Island), mens andre land har data fra kun ett program (Sverige og Finland) (Elstad et al., 2023). Elstad et al. (2023) utfører, i likhet med denne masteroppgaven, en eksplorativ forskning.

Som også i denne masteroppgaven, har Elstad et al. (2023) et studentperspektiv. Til tross for at studien ikke eksplisitt retter seg mot koherens, påpeker den likevel noen aspekter ved koherens i lærerutdanningen som er vært å nevne. Studien sammenligner lærerutdanningene på tvers av landegrenser, gjennom å for eksempel spørre studentene hvordan forholdet mellom teori og praksis er i deres utdanningsprogram. Med utgangspunkt i en syvpunkts likert-skala er det gjennomsnittlige svaralternativet 4.26, hvor svaralternativ fire betyr *verken enig eller uenig* (Elstad et al., 2023).

Som nevnt var det gjennomsnittlige svaret på opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis i denne studien 2.90. Det er relevant å igjen nevne at denne studien ikke har en syvpunkts likert-skala, men heller en firepunkts. Innenfor tematikken teori og praksis, var ett av spørsmålene som studentene i Elstad et al. (2023) sin studie ble spurt om blant annet «veilederne eller praksislærerne knytter praktiske eksempler til teorier vi kjenner fra studiet». Et annet spørsmål studentene besvarte innenfor temaet teori og praksis var «jeg diskuterer praktiske erfaringer med veileder eller praksislærer i lys av det vi har lært». Dette er nokså likt to av spørsmålene studentene i denne masterstudien ble spurt om som for eksempel «på praksisskolen min observerte jeg at lærerne tok i bruk de samme teoriene, strategiene og metodene som jeg lærte om i universitetsemnene mine» eller «det jeg lærte om i mine universitetsemner, reflekterte det jeg observerte i praksisperioden min». Med bakgrunn i denne felles tematikken er det relevant å sette lys på resultatene opp mot hverandre.

Samtidig er også studien til Elstad et al. (2023) relevant i diskusjonen om koherens i lærerutdanningen. Det vil argumenteres med at den tar for seg ulike aspekter og dimensjoner ved flere lærerutdanningsprogram, også det som skjer på utsiden av begrepet koherens. Koherens blir på den måten en del av studien, men studien tar også for seg flere aspekter og har en enda bredere tilnærming (Elstad et al., 2023). Studien ser på studenters opplevelse av teori og praksis i utdanningsprogrammet, studentenes tidsbruk og ønske om å bytte jobb. Samtidig vurderer også studien sammenhengen mellom resultatene fra de ulike utdanningsprogrammene. Studentene som deltok i denne studien var i den siste fasen av sitt utdanningsløp, og en del av et nordisk lærerutdanningsprogram. En syvpunkts likert-skala ble

brukt i spørreskjemaet gjennom en tverrsnittundersøkelse, hvor dataen fra de ulike landene har noe ulikt omfang (elstad et al., 2023).

Studien til Mikilä-Erdman et al. (2024) har også tatt utgangspunkt i Finland, men i denne studien er det ikke like bredt som i studien til Elstad et al., 2023. Mikilä-Erdman et al. (2024) undersøkte om lærerstudentene oppfattet koherens i deres utdanningsprogram. Dataen ble innsamlet gjennom et spørreskjema vår semesteret 2022, med en likert-skala fra 1 til 5. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at studentene opplever utdanningsprogrammet sitt som ganske koherent, og de opplever muligheter til å bruke teorien de har lært på universitetet i undervisningspraksisen på skolen. Sett i lys av dette ser det ut til at studentene opplever sammenhengen mellom teori og praksis som god, men det er også noen studenter som ikke var enige i dette utsagnet (Mikilä-Erdman et al., 2024). Ses disse funnene i sammenheng med denne studiens funn, vil det ved første øyekast se ut til at resultatene til Mikilä-Erdman et al. (2024) er noe bedre enn resultatene som har kommet frem i denne masteroppgaven. Likevel er likert-skalaen til denne masteroppgaven fra 1 til 4, mens Mikilä-Erdman et al. (2024) sin er fra 1 til 5. Set i lys av dette vil det argumenters for at til tross for at gjennomsnittet på opplevelsen av koherens er høyere, er det også naturlig da deres likert-skala også er høyere enn denne master oppgavens skala.

Domović et al. (2024) sin studie ser på, i likhet med Mikilä-Erdman et al. (2024), studenters opplevelse av koherens i deres utdanningsprogram, bare i Kroatia. Domović et al. (2024) sine resultater viser at studentene ikke er fornøyde med deres opplevelse av koherens i sitt utdanningsprogram, med bakgrunn i at studentene ikke opplever stor grad av sammenheng mellom ulike deler i utdanningsprogrammet. Resultatene viser også en betydelig lav grad av opplevelsen av sammenheng mellom teori og praksis (Domović et al., 2024), det er også denne form for koherens som også er lavest i denne masteroppgaven.

Både studien fra Finland og Kroatia har i likhet med denne masteroppgaven noe begrenset antall deltakere. Dette er også en diskusjon i denne masteroppgaven angående antall deltakere og generalisering av resultatene som har blitt belyst i kapittel 3.5.

Studentene i studien til Domović et al. (2024) går siste semester av sitt lærerutdanningsprogram. Dette står i kontrast til deltakerne i denne masteroppgaven som går 3. året på sitt lektorutdanningsprogram. Om det vil kunne påvirke resultatene er det ikke data til å konkludere med. Likevel er det relevant å belyse at studentene fra den kroatisk studien

har hatt flere praksisperioder, enn studentene i denne studien (Sørøst-Norge). Det kan være en indikator på at de kroatisk studentene har en enda større oversikt over programmet som en helhet, og har gjennom enda flere praksiserfaringer fått et tydeligere bilde av hvor koherent de selv mener utdanningsprogrammet er. Foruten om ulikheten i antall deltakere mellom denne masteroppgaven og den kroatisk studien, kan disse argumentene være en mulig årsak til hvorfor studentene fra Kroatia har en høyere opplevelse av koherens i sitt utdanningsprogram. Studentene fra Kroatia opplever ikke en stor grad av koherens mellom emner (Domović et al., 2024). Funnene viser at koherensen mellom teori og praksis i utdanningsprogrammet også kunne vært bedre.

I denne masteroppgaven er det nettopp studentenes opplevelse av sammenhengen mellom teori og praksis, som har det laveste gjennomsnittet. I studien fra Finland vises også denne form for koherens, som den med lavest gjennomsnitt (Mikilä-Erdman et al., 2024). Samarbeidet og koordineringen mellom lærerutdannerne opplevdes ikke som god nok for studentene (Mikilä-Erdman et al., 2024). Med andre ord betyr det at utdanningsprogrammet er av behov for forbedring. Når et manglende samarbeid mellom lærerutdannere eksisterer, antas det at en felles visjon også mangler. Et syn på koherens som en dynamisk prosess som bunnar i en fellesvisjon (Hammerness, 2006; Canrinus et al., 2017), vil kunne muligens forklare flere ting ved resultatene som er nevnt over. Funnene i studiene fra Kroatia, Finland og denne masteroppgaven indikerer et behov for bedring av koherens i utdanningsprogrammet, men også spesielt mellom sammenhengen mellom teori og praksis i utdanningsprogrammet. En felles visjon bunnar, som nevnt tidligere, i utdanningsprogrammets felles syn på hva god undervisning og god læring er (Hammerness, 2006). Med dette som utgangspunkt vil muligens arbeid med en felles visjon kunne har påvirket resultatene i studien fra Kroatia (Domović et al., 2024) og Finland (Mikilä-Erdman et al., 2024), men også denne studien. Spesielt med mitt syn på koherens som utgangspunkt.

Som nevnt tidligere i denne oppgaven (kapittel 2.1.4) ser denne studien på koherens som en dynamisk prosess, med en felles visjon som utgangspunkt (Levine, 2023). Studiens hovedfokus er den strukturelle og konseptuelle siden av koherens (Hammerness, 2006). Resultatene viste at de fleste studentene er enige i at de opplever en sammenheng mellom teori og praksis, og at de opplever en sammenheng mellom kurs. Når det gjelder om studentene opplever at de har mulighet til å koble sammen ulike deler av programmet

opplever studentene dette i noen grad. Med denne studiens syn på koherens er det et godt resultat, da denne forståelsen innebærer at koherens er en flytende prosess uten et slutt punkt. Sagt på en annen måte, til tross for at studentene ikke vurderer med den høyeste verdien kan man, med utgangspunkt i Levine sitt syn på koherens som en dynamisk prosess (2023), konkludere med at det likevel er et godt resultat da koherens ikke er et sluttresultat som vil betegnes som «ferdig oppnådd» på et tidspunkt.

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet er det relevant å ta utgangspunkt i resultatene fra Universitet i Oslo fra Canrinus et al. (2017) sin studie. Det bunner i at denne masteroppgaven også tar utgangspunkt i et Universitet i Norge. På den andre siden kan deltakergruppen være med på å påvirke denne ulikheten. Denne studien har som nevnt lektorstudenter som deltakere, mens Canrinus et al. (2017/2019) sine deltakere fra Universitetet i Oslo er PPU-studenter. I motsetning til lærerutdanningsprogrammet i denne masteroppgaven, som er en del av et integrert masterløp, er PPU-programmet (praktisk pedagogisk utdannelse) på ett studieår. Det vil kunne være ulikheter blant studentgruppens forkunnskaper på et PPU-studiet og et lektorutdanningsstudium, og disse ulikhetene vil være relevante å være bevisste på. For det første vil studentgruppene møte utdanningsprogrammets praksisperioder med ulike erfaringer. På den ene siden har vi PPU-studentene som kan bestå av studenter med helt ulik studiebakgrunn. Det mest typiske her er at studentene har en mastergrad og ett (eller flere) fag som de har 60 studiepoeng i. Det kan for eksempel være studenter på PPU-studiet med en master og bachelor i idrettsvitenskap, og ett valgfritt bredde studium (integrert i utdanningsløpet) på 60 studiepoeng som for eksempel samfunnsfag. Det kan også være studenter med en bachelorgrad i rytmisk utøvende musikk, eller for eksempel studenter med en bachelorgrad og mastergrad i religion, filosofi og samfunn. Eksemplene over er bare noen av mange mulige fagkombinasjoner PPU-studentene kan ha. Noe studentene kan ha til felles er at de ikke har hatt praksisperioder på ungdom- eller videregående skole i løpet av sin utdanning. Foruten om erfaringer studenter måtte ha som lærervikarer på skoler, vil de stille nokså likt i forhold til undervisningskompetanse.

PPU-studentene i Canrinus et al. (2017/2019) sine data fra UiO kan altså ha en bakgrunn fra en disiplinrettet bachelor- og/eller mastergrad, noe som står i kontrast til en profesjonsrettet integrert mastergrad som lektorstudentene i denne studien er en del av. Det vil si at lektorstudentene som er deltakere i denne studien har allerede hatt 4 praksisperioder bak seg, mens for PPU-studentene kan deres første møte med skolen være gjennom studiets to

praksisperioder. Studien til Canrinus et al. (2017/2019) viser at PPU-studentene opplever mindre sammenheng, enn lektorstudentene fra denne studien. Hvor en mulig årsak til dette kan ligge i studentenes ulike forkunnskaper og erfaringer, som nettopp har blitt diskutert.

5.2 Sammenhengen mellom studentenes motivasjon og koherens

Det ser ut til å være lite forskning på sammenhengen mellom studentenes motivasjon og koherens. Korrelasjonsanalysen som er gjort i denne masteroppgaven viste en signifikant sammenheng mellom lektorstudenters motivasjon og deres opplevelse av koherens. Det samme funnet er å finne i studien til Oettle et al. (2019), hvor de konkluderer med at koherens i utdanningsprogrammet er med på å fremme studentenes motivasjon som nevnt i kapittel 2.2. Videre skal det diskuteres på hvilken måte dette funnet er likt eller ulikt funnet som er gjort i denne masteroppgaven.

På den ene siden viser denne studien den samme korrelasjonen som hos Oettle et al. (2019), altså at dersom studentene har god motivasjon vil de også oppleve sitt utdanningsprogram som koherent. Studien til Oettle et al. (2019) har også omtrent samme antall deltakere som i denne studien (N=40). På den andre siden har Oettle et al., (2019) sin studie ikke kun studenter fra lektorutdanningen. Deltakerne som besvarte undersøkelsen var også fra grunnskolelærerutdanningen 1.-7. og grunnskolelærerutdanningen 5.-10. Deltakergruppen dekker med andre ord flere lærerutdanningsprogram enn kun lektorstudenter. Det er viktig å være bevisst på denne forskjellen fordi de tre ulike lærerstudiene har ulike læreplaner, og det vil derfor være med på å påvirke resultatene (Oettle et al., 2019, s.14). Med en bevissthet om denne ulikheten, vil studien likevel være relevant til sammenligning med denne masteroppgaven med bakgrunn i to argumenter. Argument én er at studien til Oettle et al. (2019) ser på om det er en sammenheng mellom studentenes opplevelse av koherens og deres motivasjon. Det samme gjør denne masteroppgaven. Begge studiene har funnet en signifikant sammenheng mellom disse. På den andre siden kan diskusjonen om deltakere fortsette, da utvalget er noe ulikt. Likevel er argument to at studienes valg av populasjon er den samme, nemlig lærerstudenter. Derfor kan det konkluderes med at både denne masteroppgaven, og studien til Oettle et al. (2019), sier noe om hvordan lærerstudenter som en populasjon opplever sammenhengen mellom deres motivasjon og opplevelse av koherens. Likevel trengs det helt klart mer forskning på denne sammenhengen, og kanskje spesielt i Norge, slik at

studien retter seg direkte mot norske lærerutdanningsprogrammer. Slike studier ville vært en bidragsyter inn i forbedringen av koherens i lærerutdanningsprogrammer.

Korrelasjonsanalysen viser som nevnt at det er en sammenheng mellom motivasjon og koherens, derimot sier den ikke noe om årsaken til denne sammenhengen. Med andre ord besvarer den ikke spørsmålet om det er motiverte studenter som opplever mer koherens, eller om det er koherensen som styrker motivasjonen. Likevel er motivasjon relevant å diskutere nærmere på grunn av dets sammenheng til koherens. Roness og Smith (2010) poengterer i sin artikkel at motivasjon gir en atferd bestående av energi. Samtidig skriver de at det er ulike teorier på hva som opprettholder en slik energi, og atferden som følger med. Sett i lys av dette er det (som nevnt i kapittel 2.2) i undervisningssammenheng indre, ytre og altruistiske motivasjonsfaktorer som studenter kan kjenne på for å bli lærer. Studentenes motivasjon i sammenheng med koherens ble ikke undersøkt i denne studien (Rones & Smith, 2010), men det kan trolig ha en sammenheng med deres opplevelse av koherens. Slik som vist i studien til Oettle et al. (2019).

Den nevnte studien til Roness og Smith fra 2010, som er en forlengelse av studien deres fra 2009, innebærer et mer omfattende longitudinelt design. Rones og Smitt sitt utvalg er PPU-studenter. Her er også diskusjonen fra kapittel 5.1 relevant, da denne masteroppgavens utvalg er lektorstudenter. Designet i deres studie står på sin side i kontrast til valg av design i denne masteroppgaven, som har et tverrsnittdesign. Motivasjonsvariabelen er i tillegg i denne masteroppgavens analysert som en enkeltstående variabel. Hvor denne studien har data fra ett bestemt tidspunkt, har det longitudinelle forskningsprosjektet til Roness og Smith (2010) data fra en periode på to og ett halvt år. Dataen er derfor innsamlet tre ganger. Det gjør at studien har oversikt over en lengre periode, og dermed en bredere innsikt i studentenes utviklingsperiode av motivasjon. Likevel poengterer de selv i studien sin (Rones & Smith, 2010) at med et slikt design vil det være utfordrende å gå dypt inn i motivasjonsfaktoren. Det vil si utfordringer som endringen som skjer i motivasjon i ulike kontekster, og fra deres baseline til deres siste datainnsamlingsperiode. Likevel vil en slik longitudinell studie gjennom blant annet god planlegging og nøyaktige analyser gi verdifull innsikt. Som nevnt (kapittel 2.1.3) vil et longitudinelt design kunne måle *vertikal koherens* (Canrinus, 2024). I en sammenheng hvor det skal forskes på sammenhengen mellom koherens og motivasjon, vil et longitudinelt design kunne inkludere data fra flere semestre, og fra ulike år. Det vil kunne si noe om varigheten av motivasjon og koherens over tid, som vil gi enda dypere innsikt. I

tillegg åpner et slikt design opp for muligheter til å sammenligne 1. året med 3. året, og 5. året av samme studentgruppe (Canrinus, 2024). Likevel vil en tverrsnittstudie gi unik innsikt i et utdanningsprogram fra ett spesifikt tidspunkt, slik som denne masteroppgaven har gjort.

5.3 Sammenhengen mellom studieinnsats og koherens

Som funnene viste i kapittel 4.2 viste korrelasjonsanalysen ingen signifikant sammenheng mellom lektorstudentenes studieinnsats i emnet og deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet. I denne sammenheng kan det diskuteres om et høyere antall deltakere kunne medført en signifikant sammenheng mellom disse to variablene. Mindre antall deltakere kan muligens i denne sammenheng minske den statistiske korrelasjonsanalysens styrke, og dermed være svaret til hvorfor det ikke er en signifikant sammenheng mellom studieinnsats og koherens. Likevel kan det også være andre årsaker til dette utfallet som for eksempel hvilke items som er en del av den sammensatte skalaen *studieinnsats*.

Som nevnt tidligere i denne studien viser forskning at studenter med lavere grad av studieinnsats oftere stryker på eksamen (Non & Tempelaar, 2016). Det i seg selv sier at studieinnsats påvirker resultatene til studentene i stor grad. Forskning viser også at studieinnsats henger sammen med studentenes motivasjon (Hatlevik, 2014). I denne studien var item *motivasjon* opprinnelig en del av den sammensatte skalaen *studieinnsats*. Årsaken til at disse opprinnelig var satt sammen i spørreskjemaet var fordi det var en del av de originale skalaene (Canrinus et al., 2017), og samtidig har også faktoranalysen vist det. I tillegg bekrefter resultatene fra kapittel 4.2 også dette, ved at det er en signifikant sammenheng mellom motivasjon og studieinnsats. Til slutt viser studien til Oettle et al. (2019) at det er signifikant sammenheng mellom studenters motivasjon og deres opplevelse av koherens, og motivasjon henger sammen med studieinnsats. Derfor kan det argumentere for at det mest sannsynlig finnes en sammenheng mellom studieinnsats og koherens, men korrelasjonsanalysen viser på sin side ingen signifikant sammenheng. Sett i lys av dette kan en mulig årsak til at korrelasjonsanalysen ikke viste noen sammenheng være, som nevnt, antall deltakere. Samtidig kan en annen mulig årsak være at *motivasjon* som en item ble fjernet fra den sammensatte skalaen *studieinnsats*.

Innenfor empirisk data har jeg ikke lyktes med å finne noen studier som ser på sammenhengen mellom studentenes studieinnsats og koherens. Kan svaret på dette ligge i

avsnittet over? Med dette mener jeg at fordi det er forsket på sammenhengen mellom motivasjon og koherens, har det samtidig blitt forsket på en del av studieinnsats og koherens også. Argumentet mitt er i den sammenheng at motivasjon henger sammen med studieinnsats (Oettle et al., 2019). Likevel er ikke motivasjon det samme som studieinnsats da forskning blant annet viser at et student engasjement på den ene siden omhandler motivasjon og på den andre siden også innsats (Chapman, 2003). På den måten kan man kanskje argumentere for at gjennom å forske på motivasjon i sammenheng med koherens, har kun den ene siden av studieinnsats blitt satt i sammenheng. Selvom motivasjon henger sammen med studieinnsats, så betyr ikke det at motivasjon automatisk er det samme som studieinnsats. Dette understøttes også av funnene i denne masteroppgaven, som ikke viste en signifikant sammenheng mellom studieinnsats og koherens. På bakgrunn av dette kan det også argumenteres for at motivasjon og studieinnsats ikke er det samme. Ønsker man å forske på studieinnsats, bør også studentenes innsats ses i sammenheng med noe.

Resultatene i denne studien tilsier at den gjennomsnittlige studieinnsatsen kunne vært bedre hos studentene. Det gjennomsnittlige svaret på om studentene opplever at sin studieinnsats er god, ligger litt under enig. Som nevnt i kapittel 2.3 brukes studentengasjement også som en betegnelse for studieinnsats i denne studien. I den sammenheng sier ikke studentengasjement direkte noe om studieinnsatsen til studenten, det gjør underkategorien *adferds engasjement*. Adferds engasjement kan betegnes som en student som er motivert for nye oppgaver. De er positive er møte med nye utfordringer, engasjerer seg i timen og ønsker å delta på faglige diskusjoner. Disse studentene har et ønske om å utfordres utover den allerede lærte kunnskapen (Chapman, 2003). Ses denne forklaringen på student engasjement i sammenheng med hvilke tre spørsmål studentene har besvart innenfor den sammensatte skalaen *studieinnsats*, vil det kunne argumenteres for hvorfor spørsmålene kan kategoriseres som adferds engasjement. *For det første* har studentene i denne studien besvart på spørsmål angående forberedelse til undervisning, som igjen vil påvirke i hvilken grad de er delaktige i undervisningen. *For det andre* har studentene besvart hvilke konkrete handlinger som studenten gjør for å ha en positiv eller negativ studieinnsats. Dersom studentene opplever en god studieinnsats, vil det være preget av hvilket nivå av motivasjon som studentene har. *For det tredje* har studentene besvart om de føler de har satt seg inn i informasjonen om emnet. Dette retter seg altså mer mot hvilke handlinger studentene har gjort for å skaffe seg den nødvendige informasjonen som de trenger.

Med bakgrunn i Chapman (2003) kan det argumenteres for at disse spørsmålene fra denne masteroppgavens sammensatte skala *studieinnsats*, dekker flere spekter av studieinnsatsen til studentene. Samtidig viser også disse spørsmålene at studieinnsats innebærer mer enn spørsmål om kun motivasjon. Dette er til tross for at motivasjon henger sammen med studieinnsats både fra forskningens side (Oettle et al., 2019), mens også fordi item *motivasjon* var en del av den opprinnelige skalaen *studieinnsats*. Sett i lys av dette kan det igjen argumenteres for hvorfor det bør forskes på studieinnsats og motivasjon hver for seg, i sammenheng med studentenes opplevelse av koherens i sitt lærerutdanningsprogram.

5.4 Sammenhengen mellom studentenes sannsynlighet for å bli lærer og koherens

De deskriptive analysene som er gjort i denne masteroppgaven, viser at studentenes egen vurdering av hvor stor sannsynligheten er for at de blir lærere, er gode. Med *god* menes at den største andel studenter selv mener at det er en helt sikker sannsynlighet for at de kommer til å jobbe som lærere. Likevel viser forskning, som nevnt tidligere, at det er mange nyutdannede som slutter i læreryrket (Tiplic et al., 2015). Et slikt frafall kan nok bety flere ting. Det innebærer i tillegg en konsekvens ved at skolen mangler lærere med høyere utdanning. Dersom det er et frafall av lærere, betyr det ikke at elevene i skolen ikke har undervisere. Det relevante da er, når skolen mangler lærere med utdanning, er det lærere uten utdanning som må fylle rollen. Det kan også tall fra Statistisk sentralbyrå bekrefte. Tallene fra SSB viser at det var om lag 18 200 grunnskolelærere og om lag 6 250 videregående lærere, som manglet fullført lærerutdanning (Steffensen & Foss, 2021).

Selvom den deskriptive analysen i denne studien viser at deltakerne selv mener de kommer til å jobbe som lærere etter fullført utdanning, er det også viktig å merke at kontrastene mellom praksisperioden i utdanningsprogrammet og den faktiske yrkespraksisen kan være noe ulik. Det vil si at elevene ikke kan besvare med en absolutt sannsynlighet. Forskning har vist at *praksissjokket*, inntreffer gjerne nyutdannede lærere som noe motstridende enn opplevelsene i praksisperioden i deres utdanningsprogram (Kelchtermans & Ballet, 2002). Dette kan også være en av årsakene til det store frafallet blant nyutdannede lærere (Hollup & Holm, 2015). Basert på dette tydeliggjør det viktigheten av studier som gjøres basert på studenters opplevelse av lærerutdanningsprogrammets koherens og sannsynlighet for å bli lærere, for å gi muligheter til forbedringer i koblingen mellom teori og praksis i utdanningen.

Som nevnt i kapittel 4.2 viste korrelasjonsanalysen ingen signifikant sammenheng mellom studentenes tanker om hvor stor sannsynligheten er for at studentene kommer til å bli lærer, og deres opplevelse av koherens i lærerutdanningsprogrammet. Årsaken til ingen signifikant sammenheng er å anta at omhandler de høye verdiene, som variabelen *lærerjobb* viser (se figur 3). Den lille variasjonen som er i denne sammensatte skalaen, kan gjøre at det ikke blir en sammenheng mellom lærerjobb og koherens. Oettle et al. (2019) fremlegger i sitt kapittel, at koherens er med på fremme følelsen av programmets relevans. Det argumenteres for at et program som er relevant, vil samtidig kunne bety at studentene opplever at det de lærer i sitt utdanningsprogram er relevant for fremtidig jobb. Dersom studentene hadde opplevd det som irrelevant, tolkes det dit hen at studentene ikke ser koblingen mellom universitet og fremtidig jobb.

Roness og Smith (2009) så blant annet på studentenes motivasjon for å bli lærer. I deres studie skulle studentene besvare 17 itmes knyttet opp til denne motivasjonsfaktoren. Studentenes motivasjon for å bli lærere, kan ses i sammenheng med hvor stor sannsynlighet det er for at studentene blir i læreryrket, som denne studien har tatt for seg. Dette kan argumenteres med at motivasjonen som står som utgangspunktet, kan si noe om lysten studentene kjenner på til å gå inn i yrket. Samtidig har denne studien vist at det er en sammenheng mellom studentenes motivasjon og koherens. På den måten kan det argumenteres, uten at det finnes noen funn for dette, at det kanskje ved et større antall deltakere kunne vist en sammenheng mellom studenters vurdering av sannsynlighet for at de skal bli lærere og deres opplevelse av koherens.

I følge Roness og Smith (2009) sin studie sier hver fjerde deltaker at de ikke har bestemt seg for om de ønsker å bli lærere. For å finne ut av hvordan et fremtidig frafall blant disse deltakeren skal forebygges, må studentenes preferanse og oppfatning av læreryrket undersøkes nærmere (Elstad et al., 2023). Følelsesmessig tretthet kan være en av flere årsakene til frafall, både fra lærerutdanningsprogrammet, men også fra læreryrket. Studiens resultater sier ikke noe om hvorfor lærere forlater yrket, men heller motivasjonen til å forlate læreryrket blant ansatte (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elstad et al. (2023) sier i sin studie at gjennomføring av intervjuer som en del av opptaksprosessen til lærerutdanningsprogrammer, kan mulig være med på å kartlegge studentenes for forståelse for hvilken utdanning de søker på. Samtidig vil det kanskje få søkere som har misforstått yrkesutøvelsen, til å søke på andre studier som kan passe dem bedre.

Kunnskapsdepartementet (2024) utgav en ny strategi for «rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030». Formålet her er å snu den negative utviklingen som skjer i læreryrket og i lærerutdanningene. Utviklingen handler om at både søkere, studenter og ansatte slutter. Det er relevant å være seg bevisst det Nguyen et al. (2020) fremlegger i sin studie, nemlig at det er flest nyutdannede som slutter i læreryrket. I denne sammenheng er en av årsakene som blir presentert at de nyutdannede ikke føler seg like forpliktet til yrket, som de som har vært der i flere år. Det er naturlig nok, og det samme gjelder lærere med en annen pedagogisk utdanning som for eksempel spesialpedagogikk, da det viser seg at de ofte slutter i yrket dersom de får en enda mer relevant jobb (KSU, 2023).

Nguyen et al. (2020) fremlegger videre at noen av grunnene til at yngre eller nyutdannede lærere slutter også kan være alt fra misnøye med arbeidsmiljøet og ledelsen, til utfordrende elevatferd og lønnsnivå. Elstad et al. (2023) konkluderer på sin side med at det i deres studie ikke fantes noen sammenheng mellom studentenes tanker om frafall og andre faktorer, og derfor argumenterer de for at det trengs mer forskning på studentenes oppfatning og personlige preferanse. De mener at dette vil hjelpe med å finne ut av hvordan frafallet i lærerutdanningen kan forbygges best mulig. Alt i alt ser vi at det ikke eksiterer forskning som ser på sammenhengen mellom opplevelse av koherens og studenters vurdering av hvor sannsynlig en fremtidig lærerkarriere er. Likevel kan studentenes motivasjon for å først velge læreryrket, i sammenheng med hvor koherent lærerutdanningen er, være mulige årsaker til studentenes vurdering av sannsynligheten for en fremtidig lærerkarriere.

6.0 Studiens begrensninger og fremtidig forskning

Denne studien har gjort rede for et veldig aktuelt tema innenfor lærerutdanningsprogrammer. Studien har på sin side gjort funn, som er med på å dra forskningsfeltet videre. Likevel innebærer denne studien også noen begrensninger. Det er med andre ord informasjon som denne studien ikke har, som fremtidig forskning kunne hjulpet med å finne svaret på.

Den første omhandler det pragmatiske vitenskapssynet, som har blitt presentert i kapittel 3.1. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i den kvantitative delen av vitenskapssynet, men en begrensning er valget om å ikke ha inkludert den kvalitative delen også. Det ville gitt muligheter til å finne ut av hva som ligger bak dataens verdier. Tallene sier ikke noe om hvilke følelser, holdninger og argumenter som ligger bak. Det kan betraktes som en begrensning, men det bærer også med seg en forståelse av at med mer tid hadde dette vært en mulighet for fremtidig forskning å utarbeide videre. Det kunne ha blitt supplert med intervjuer for å tilføye mer til den kvantitative dataen. Med bakgrunn i studiens resultater, kunne intervjuer vært med på å utdype de kvantitative funnene gjennom å adressere individuelle erfaringer og meninger fra deltakerne. Det er informasjon som denne studien mangler, og som kunne besvart ulike spørsmål som har dukket opp etter studiens funn.

Videre vil en annen begrensning være at dataen er samlet inn på ett universitet, og ikke flere. Som også Elstad et al. (2023) nevner i sin studie, så er det med på å svekke studiens eksterne validitet. Hvis dataen var samlet inn fra flere universiteter ville det i større grad vært et mangfold i populasjonen, slik som hos for eksempel Canrinus et al. (2017), eller Rones og Smith (2009). Derfor kunne en fremtidig forsknings-ide vært å sett disse dataene i sammenheng med ett eller flere programmer fra samme år, men andre universiteter. På den måten kunne man sett universitetene i sammenheng med hverandre. Både for å se på ulikheter, men også for å se på likheter. Har mange universiteter de samme resultatene, kunne man videre sett nærmere på betydningen av de ulike resultatene.

Til slutt er det relevant å nevne begrensningen med at dataen kun er innhentet fra ett år, og ikke flere år eller semestre. Gjennom å ha data fra en lengre periode ville studien kunne ha sett endringer i koherens, motivasjon, studieinnsats og studenters sannsynlighet for å bli lærer, over en lengre tidsperiode. Som Canrinus (2024) nevner vil det samtidig kunne ha vært truende for intern validiteten. Derfor er det selvsagt en bakside her også, gjennom at et

tverrsnittdesign blant annet innebærer mindre risiko når det gjelder utvalget til studien og kontroll på studiens variabler. Likevel setter denne studien noen begrensninger ved å ha et tverrsnittdesign istedenfor et longitudinelt design, men det kunne fremtidig forskning gjort noe med. En mulighet kunne vært og tatt denne studiens data, og sett det i sammenheng med data fra samme kull fra senere/tidligere år. For eksempel kunne det vært denne dataen fra 2023, satt opp mot data som blir innhentet i 2025. Eller sett denne dataen fra 2023 opp mot data fra 2019. Det ville vist om resultatene endrer seg over tid, samtidig kunne man sett om resultatene synker etter hvor langt inn i studieløpet studentene er. Et longitudinelt design gir også mulighet til å se hvordan bestemte variabler endrer seg over tid, som for eksempel studentenes motivasjon. Rones og Smith (2010) sin studie tar for seg et slikt design. Fremtidig forskning kunne brukt resultatene fra denne masteroppgaven, gjennomført samme spørreundersøkelse på den samme deltakergruppen når studentene går siste semester og deretter sett resultatene i sammenheng med hverandre.

6.1 Relevans

Denne masteroppgaven belyser hvilke faktorer som påvirker studenters opplevelse av koherens, og hvorfor koherens er relevant. Den vil kunne gi et bilde av lærerutdanningens struktur, og oppbygging. Gjennom de deskriptive analysene, vises også områder med behov for forbedring i lærerutdanningen. Resultatene er relevante for lærerutdannere og programdesignere som ønsker å skape meningsfulle og sammenhengende lærerutdanningsprogrammer, og de som ønsker å forbedre lærerutdanningsprogrammer her i Norge. Denne studien har et studentperspektiv, noe som gir en verdifull innsikt direkte fra de som er deltakere av programmet. Som nevnt innledningsvis, i kapittel 1.1, kun fordi lærerutdannerne selv mener at deres utdanningsprogram er koherent betyr det ikke at studentene av programmet opplever det på samme måte (Canrinus et al., 2017). Dermed er denne studien et bidrag både for forskning på koherens i lærerutdanningen, i tillegg til at den innebærer et veldig relevant studentperspektiv.

7.0 Konklusjon

Studien har tatt for seg ett utdanningsprogram i Sørøst-Norge, med lektorstudenter som utvalg. Ved hjelp av deskriptiv analyse har studien sett på disse studentenes opplevelse av koherens. Ved hjelp av tidligere forskning (Canrinus et al., 2017) har koherens blitt delt inn i tre ulike kategorier. Den første omhandler studentenes opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis, som hadde det laveste gjennomsnittet. Videre innebar kategori to studentenes opplevelse av sammenheng mellom kurs. Til slutt, med det høyeste gjennomsnittet er kategori tre, som tar for seg studentenes muligheter til å koble sammen ulike deler av programmet. Resultatene viser rom for forbedring når det gjelder koherens i utdanningsprogrammet. Samtidig trenger ikke resultatene å tolkes negativt, da det i denne studien har blitt lagt vekt på koherens som en dynamisk prosess uten et bestemt sluttmaal. Med det som utgangspunkt kan det konkluderes med at studentene opplever koherens i sitt utdanningsprogram, men med likevel rom for forbedring.

Denne masteroppgaven har i tillegg sett på om det er en sammenheng mellom studentenes opplevelse av koherens, opp mot motivasjon, studieinnsats og deres sannsynlighet for en fremtidig lærerkarriere. Korrelasjonsanalysene viste ingen signifikant sammenheng mellom opplevelse av koherens og studentenes studieinnsats. Videre viser analysen ingen signifikant sammenheng mellom opplevelse av koherens og studenters vurdering av hvor sannsynlig det er for en fremtidig lærerkarriere. Derimot viser korrelasjonsanalysen en signifikant sammenheng mellom å koble sammen ulike deler av programmet (koherens) og studentenes motivasjon. Motivasjon er en enkelt item som opprinnelig var en del av den sammensatt skalaen studieinnsats. I tillegg har korrelasjonsanalysen vist en signifikant sammenheng mellom studentenes studieinnsats og motivasjon, som også bekrefter dette. Studien har diskutert hva som er årsaken til lite signifikante funn, og en mulig årsak kan være antall deltakere i studien.

Denne studien bidrar med nye funn, innenfor et relevant forskningsfelt. Den tilbyr også nye perspektiver på studenters vurdering av en fremtidig lærerkarriere, motivasjon og studieinnsats i sammenheng med koherens. Studien viser også at det trengs mer forskning på ulike punkter, hvor denne studien vil fungere som en bidragsyter til nye perspektiver på et viktig forskningsfelt, nemlig koherens i lærerutdanningen.

13.0 Litteraturliste

- Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education*, 122
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960>
- Bakken, P., Bore, I-L., Bjaaland, I. & Seifert L. C. (23.09.2021). *Evaluering av lektorutdanningene: Spørreundersøkelse blant frafalte lektorstudenter*. (NOKUT rapport 6-2021). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2021/evaluering-av-lektorutdanningene_sporreundersokelse-blant-fracalte-lektorstudenter_6-2021.pdf
- Bateman, D., Taylor, S., Janik, E., & Logan, A. (2008). Curriculum coherence and student success. Saint-Lambert: Champlain Saint-Lambert Cégep.
- Canrinus, E. T. (2024). Coherence: The what, the why, and the how. I Doetjes, G., Domovic, V., Mikkilä-Erdmann, M. & Zaki, K. (Red.), *Coherence in European teacher education. Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (diskusjon). Springer.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313-333, <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Canrinus, E. T., Klette, K. & Hammerness, K. (2019). Diversity in Coherence: Strengths and Opportunities of three Programs. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 192-205.
<https://doi.org/10.1177/0022487117737305>
- Canrinus, T. E., Klette, K., Hammerness, K. & Bergem, O. K. (2019). Opportunities to enact practice in campus courses: taking a student perspective. *Teachers and teaching*, 25(1), 110-124. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1526171>
- Cavanna, J. M., Elreda, L. M, Youngs, P., & Pippin, J. (2021). How Methods Instructors and Program Administrators Promote Teacher Education Program Coherence. *Journal of Teacher Education*, 72(1), 27-41. <https://doi.org/10.1177/0022487119897005>
- Chapman, E. (2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 8(1), 13.
<https://doi.org/10.7275/3e6e-8353>

- Chisholm , L. , Volmink , J. , Ndhlovu , T. , Potenza , E. , Mahomed , H. , Muller , J. Lubisi , C. 2000 . *A South African curriculum for the twenty first century*, Pretoria : Department of Education.
https://www.gov.za/sites/default/files/gcis_document/201409/21cencurriculum0.pdf
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth ed.). Oxford University Press.
- Dahle, D. Y. & Urstad, S. S. (2023). Judge and Fury: instrumentality, feedback formats and turnover intention in schools. *Evidence-based HRM: a Global Forum for empirical Scholarship*, 12(1), 23-44. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-01-2022-0026>
- Domović, V., Knezevis, Z. & Cvikic, L. (2024). Coherence in Initial Class Teacher Education Croatia-Student Teachers' Perspective. I Doetjes, G., Domovic, V., Mikkilä-Erdmann, M. & Zaki, K. (Red.), *Coherence in European teacher education. Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (Kap. 6). Springer.
- Eisinga, R., Grotenhuis M. T. & Pelzer, B. (2012). The reliability a two-item scale: Pearson, Cronbach, or Spearman-Brown? *International Journal of Public Health*, 58, 637-642. <http://dx.doi.org/10.1007/s00038-012-0416-3>
- Elstad, E., Christophersen, K-A. A. & Turmo, A. (2023). Nordic Student Teachers' Evaluation of Educational Theory, Subject Didactics, Practice Training, Time on Task and Turnover Intentions. I Elstad, E. (Red.), *Teacher Education in the Nordic Region: Challenges and Opportunities* (s. 287-320). Evaluating Education: Normative systems and Institutional Practices. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26051-3_12
- Eycken, L. V., Amitai, A & Houtte, M. V. (2024). Be True to Your School? Teachers's Turnover Intentions: The Role og Socioeconomic. Composition, Teachability Perceptions, Emotional Exhaustion and Teacher Efficacy. *Research Papers in Education*, 39(1), 24-49. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089208>
- Feiman-nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual analysis. I W. Houston, M. Haberman, & J. Sikula (Red.), *Handbook of research on teacher education* (212–233). New York, NY: MacMillan
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. (2.utg.). SAGE Publications Ltd.
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13. (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13*. (FOR-2013-03-18-288) Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-288>

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Hammerness, K. (2006). *From coherence in theory to coherence in practice*. *Teachers College Record*, 108 (7), 1241-1265. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00692.x>
- Hammerness, K. (2013). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (4), 400-419. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285>
- Hammerness, K. & Klette, K. (2015). Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. I LeTendre, G. K. & Wiseman, A. W. (Red.), *Promoting and sustaining a quality teaching workforce* (239-277). Emerald Group Publishing.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeider-utdanningene*. (Doktorgradsavhandling, Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus). ODA Oslomet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/2397>
- Heggen, K. & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærarutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3-13. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-07>
- Hermansen, H. (2020). In pursuit of coherence: Aligning program development in teacher education with institutional practices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 936-952. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639815>
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015, 6. desember). *Tre grunner til at lærere slutter*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Janssens, W., Wijnen, K., De Pelsmacker, P. & Van Kenhove, P. (2008). *Marketing research with SPSS*. Pearson Education.
- Kaushik, V. & Walsh, C. A. (2019). Pragmatism as a Research Paradigm and Its Implications for Social Work Research. *Social Sciences*, 8(9), 1-17. <https://doi.org/10.3390/socsci8090255>

- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Kessels, J. & Korthagen, F. (2001). The Relation Between Theory and Practice: Back to the Classics. I Korthagen, F. A. J. (Red.). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. (s. 20-31). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunnskapsdepartementet. (2023, April 04). Flere velger økonomi og IKT- færre vil bli lærer. (Pressemelding). <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-velger-okonomi-og-ikt-farre-vil-bli-larer/id2973297/>
- Kunnskapsdepartementet. (2024, 12. februar). *Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekruttering/id3025152/>
- Levine, T. H., Mitoma, G. T., Anagnostopoulos, D. M & Roselle, R. (2023). Exploring the Nature, Facilitators, and Challenges of Program Coherence in a Case of Teacher Education Program Redesign Using Core Practices. *Journal of Teacher Education*, 74(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/00224871221108645>
- Massy, W. F. (2003). Auditing Higher Education to Improve Quality. *The Chronicle of Higher Education*, 49(41). <https://www.proquest.com/trade-journals/auditing-higher-education-improve-quality/docview/214702586/se-2>
- McQuillan, P. J., Welch, M. J., & Barnatt, J. (2012). In search of coherence: 'Inquiring' at multiple levels of a teacher education system. *Education Action Research*, 20(4), 535-551. <https://doi.org/10.1080/09650792.2012.727640>
- Mikkilä-Erdmann, M., Nummi, J. & Erdmann, N. (2024). Exploring Finnish student teachers' perceived coherence on their teacher education program. I Doetjes, G., Domovic, V., Mikkilä-Erdmann, M. & Zaki, K. (Red.), *Coherence in European teacher education. Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (Kap. 5). Springer.
- Muller, J. (2009). Forms of knowledge and curriculum coherence. *Journal of Education and Work*, 22(3), 205–226. <https://doi.org/10.1080/13639080902957905>
- Newmann, F. M., Smith, B., Allensworth, E., & Bryk, A. S. (2001). School instructional program coherence: Benefits and challenges. Chicago, IL: Consortium on Chicago school research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451305.pdf>

- Nguyen, T. D., Pham, L. D., Crouch, M. & Springer, M. G. (2020). The correlates of teacher turnover: An update and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational Research Review*, 31, 100355. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Non, A., & Tempelaar, D. (2016). Time preferences, study effort, and academic performance. *Economics of Education Review*, 54, 36–61. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.06.003>
- Oettle, M., Brandenburger, M., Mikelskis-Seifert, S., & Schwichow, M. (2019). Schaffung vertikaler und horizontaler Kohärenz in der Lehrerbildung am Beispiel der Physik. I K. Hellmann, J. Kreutz, M. Schwichow, & K. Zaki (Eds.), *Kohärenz in der Lehrerbildung* (s. 167-182). Springer VS.
- Pintrich, P. R. & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. I Schunk, D. H. & Meece, J. (Red.), *Student Perceptions in the Classroom* (s.149-179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Risan, M. (2023). Å “bygge bro” mellom skole og lærerutdanning: Det epistemiske grensearbeidet til lærere I kombinasjonsstillinger. *Acta Didactica Norden*, 17(1), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.9644>
- Reiser, F. & Zaki, K. (2024). Coherence through cultures of remembrance? An interdisciplinary DBR-project at the intersection of cultural and literary studies, subject didactics and school practice. I Doetjes, G., Domovic, V., Mikkilä-Erdmann, M. & Zaki, K. (Red.), *Coherence in European teacher education. Theoretical models, empirical studies, instructional approaches* (Kap. 12). Springer.
- Richmond, G., Bartell, T., Andrews, D. J. C. & Neville, M. L. (2019). Reexamining Coherence in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 188-191. <https://doi.org/10.1177/0022487119838230>
- Rogers, G. (2011). Learning-to-learn and learning-to-teach: The impact of disciplinary subject study on student-teachers' professional identity. *Journal of Curriculum Studies*, 43, 249-268. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521262>
- Roness, D. & Smith, K. (2010) Stability in motivation during teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 169-185. <https://doi.org/10.1080/02607471003651706>
- Roness, D., & Smith, K. (2009). Post graduate certificate in education (PGCE) and student motivation. *European Journal of Teacher Education*, 32(2), 111–135. <https://doi.org/10.1080/02619760902778982>

- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5, 261–277.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.03.001>
- Schunk, D., Meece, J. & Pintrich, P. (2014) *Motivation in Education: Theory, research and Application*. (4. Utg.) New York: Pearson
- SIKT (u.å.). *Gjennomføre eit prosjekt anonymt*. SIKT. Hentet 1.april 2024 fra
<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>
- Sinclair, C., Dowson, M., & McInerney, D. M. (2006). Motivations to teach: Psychometric perspectives across the first semester of teacher education. *Teachers College Record*, 108(6), 1132–1154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00688.x>
- Smagorinsky, P., Gibson, N., Bickmore, S. T., Moore, C. P., & Cook, L. S. (2004). Praxis Shock: Making the Transition from a Student-Centered University Program to the Corporate Climate of Schools. *English Education*, 36(3), 214–245.
<http://www.jstor.org/stable/40173094>
- Smeby, J. C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91.
<https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis- den nødvendige relasjonen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(3), 203-218. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-03-03>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the Beginning: An Introduction to Coefficient Alpha and Internal Consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.
https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Statistisk sentralbyrå. (2024, 5. april). *Studenter i universitets- og høyskoleutdanning*.
<https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/studenter-i-universitets-og-hogskoleutdanning>
- Steffensen, K. & Foss, E. S. (2021, 1. september). *Vel 1 av 6 lærerårsverk i grunnskolen uten lærerutdanning*. Statistisk sentralbyrå.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/ansatte-i-barnehage-og-skole/artikler/vel-1-av-6-laererarsverk-i-grunnskolen-uten-laererutdanning>
- Swedberg, R. (2020). Exploratory Research. I Elman, C., Gerring, J., & Mahoney, J. (Red.), *The Production of Knowledge: Enhancing Progress in Social Science* (17–41). Cambridge University Press.

- Tatto, M. (1996). Examining values and beliefs about teaching diverse students: Understanding the challenges for teacher education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 18(2), 155-180. <https://doi.org/10.2307/1164554>
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116%2Fijme.4dfb.8dfd>
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451-474, <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Waldbueser, C. & Raalte, v. L. J. (2023). Teacher Affection and Immediacy in College Classrooms: Predicting Student Engagement. *Educational Research Quarterly*, 47(1), 3-26. <https://doi.org/https://erquarterly.org/index.php?pg=content>
- Worrell, F. C., Brabeck, M. M., Dwyer, C. A., Geisinger, K. F., Marx, R. W., Noell, G. H. & Pianta, R. C. (2014). *Assessing and evaluation teacher preparation programs*. Washington, DC: American Psychological Association. <https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/teacher-preparation-programs.pdf>

VEDLEGG A: Hoved kopi av spørreundersøkelsen

Hei,

Med denne spørreundersøkelsen ønsker vi å evaluere emnene X og Y som gikk høst 2023.

Alle dine svar vil være anonyme, og kan derfor ikke spores tilbake til deg. Når vi formidler våre resultater, vil det heller ikke være mulig å gjenkjenne deg ut fra hva du har besvart.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen, og du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse. Dersom du velger å delta, er det viktig at du besvarer alle spørsmålene så ærlig og fullstendig som mulig. Det finnes ingen «riktige» eller «gale» svar. Din stemme er viktig for oss og vi ønsker gjerne å vite hvordan du har opplevd emnene sånn at de kan forbedres.

Takk på forhånd for dine svar.

Faglig innhold og læringsutbytte

1. Arbeids- og undervisningsformer i emnet bidrar til god forståelse av faglig innhold

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

2. Pensum totalt sett er på et passelig utfordrende nivå

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

3. Jeg oppfatter emnet som relevant for studiet jeg går på

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

4. Tilbakemelding på faglig innhold og læringsutbytte (hva var bra, hva kan forbedres?)

Arbeids- og vurderingsformer

5. Undervisningen bidrar til at jeg utvikler meg faglig

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

6. Arbeids- og undervisningsformene er varierte og hensiktsmessige

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

7. Jeg får tilstrekkelig tilbakemelding og veiledning fra faglærer

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

8. Jeg er fornøyd med koblingen mellom teori og praksis i undervisningen

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

9. Bruk av digitale verktøy i undervisningen bidrar til god læring

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller

- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

10. Tilbakemelding på arbeids- og vurderingsformer (hva var bra, hva kan forbedres?)

Læringsmiljø

11. Faglig samarbeid mellom studentene (i grupper/kollokvier) bidrar til et godt læringsmiljø

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

12. Faglig samarbeid mellom student og faglærer bidrar til et godt læringsmiljø

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

13. Jeg bidrar selv til å skape et godt læringsmiljø i studentgruppen

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

14. Jeg er fornøyd med det sosiale miljø blant studentene

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

15. Tilbakemelding på læringsmiljø (hva var bra, hva kan forbedres?)

Arbeidsomfang og egeninnsats

16. Jeg møter godt forberedt til undervisningen

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

17. Jeg opplever at studieinnsatsen min er høy

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

18. Jeg er motivert for studieinnsats i emnet

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

19. Anslå gjennomsnittlig tidsbruk per uke i emnet (inkludert undervisning)

- (1) mindre enn 3 timer
- (2) 3 - 5 timer
- (3) 5 - 9 timer
- (4) 10 - 14 timer
- (5) 15 - 19 timer
- (6) 20 - 29 timer
- (7) mer enn 30 timer

20. Tilbakemelding på arbeidsomfang og egeninnsats (hva var bra, hva kan forbedres?)

Informasjon og administrativ støtte

21. Det har vært gitt tilstrekkelig og enkelt tilgjengelig informasjon om emnet

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

22. Jeg har aktivt satt meg inn i informasjon om emnet

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

23. Jeg er fornøyd med hvordan læringsplattformen Canvas brukes i emnet

- (1) Veldig uenig
- (2) Uenig
- (3) Hverken eller
- (4) Enig
- (5) Veldig Enig
- (6) Ikke relevant

24. Tilbakemelding på informasjon og administrativ støtte (hva var bra, hva kan forbedres?)

25. Ønsker du å tilføye noe om pedagogikklærere og PED155/158 kan du skrive det ned her

26. Jeg er

- (1) Lektor student
(2) PPU student

27. Jeg fikk undervisning i klasse...

- (1) A
(2) B
(3) C
(4) D
(5) E

I tillegg til sluttevaluering ønsker vi også gjerne å vite hvordan du opplever sammenhengen i utdanningen din, slik at vi evt. kan forbedre det.

De neste spørsmålene handler om sammenhengen. Det er ingen "riktige" eller "gale" svar og også her gjelder det at alle dine svar vil være anonyme og kan ikke spores tilbake til deg. Det er frivillig å delta i denne delen av undersøkelsen også og du kan trekke deg når som helst uten begrunnelse.

Hvis du tenker tilbake på tvers av kurs/ seminarer du har fulgt innenfor lærerutdanningsprogrammet så langt; i hvor stor grad har du fått muligheten til å gjøre det følgende?

28. Lære om visjonen (dvs overordnede ideer om undervisning og læring) som lærerutdanningsprogrammet promoterer

	Ingen	Berørt det kort	I noen grad	Stor mulighet
Fagdidaktikk (faget du har flest studiepoeng i)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Pedagogikk	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

29. Knytte sammen ideer fra en time til en annen time innenfor det samme emnet

	Ingen	Berørt det kort	I noen grad	Stor mulighet
Fagdidaktikk (faget du har flest studiepoeng i)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Pedagogikk	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

30. Knytte sammen og overføre ideer fra et emne til et annet emne

	Ingen	Berørt det kort	I noen grad	Stor mulighet
Fagdidaktikk (faget du har flest studiepoeng i)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Pedagogikk	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

31. Følge din egen læringsbane— reflektere over hvordan din egen forståelse av undervisning og læring har utviklet seg over tid

	Ingen	Berørt det kort	I noen grad	Stor mulighet
Fagdidaktikk (faget du har flest studiepoeng i)	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>
Pedagogikk	(1) <input type="radio"/>	(2) <input type="radio"/>	(3) <input type="radio"/>	(4) <input type="radio"/>

32. Trekke forbindelser mellom undervisnings-/læringsteori og din egen undervisning i praksis

Ingen	Berørt det kort	I noen grad	Stor mulighet
-------	-----------------	-------------	---------------

Fagdidaktikk (faget du har flest studiepoeng i) (1) (2) (3) (4)

Pedagogikk (1) (2) (3) (4)

Hvis du tenker tilbake på lærerutdanningsprogrammet som du har fulgt så langt; hvor enig eller uenig er du i de følgende utsagnene?

33. Lærerutdanningsprogrammet har en klart uttalt visjon om undervisning og læring

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

34. Jeg ble presentert for de samme ideer om undervisning og læring på tvers av emnene i lærerutdanningsprogrammet

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

35. De som underviste, hadde god kjennskap til hva som foregikk på mine øvrige emner (for eks. krav til oppgaver, pensumlitteratur og sentrale begreper)

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

36. Det virker som intensjonene med emne- og seminartilbudet på lærerutdanningsprogrammet er å videreutvikle min forståelse over tid

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

37. Hvis de samme ideene eller den samme litteraturen ble gjennomgått flere ganger, ble de videreutviklet/drøftet mer inngående

- (1) Svært uenig

- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

38. Jeg opplevde en klar sammenheng mellom ideer og begreper på tvers av ulike emner og seminarer

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

39. Ofte møtte jeg motstridende visjoner og teorier om undervisning ved praksisskolen min i forhold til det som jeg lærte i emnene på lærerutdanningsprogrammet

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

40. Det jeg lærte om i mine universitetsemner, reflekterte det jeg observerte i praksisperioden min

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

41. De som underviste i emnene ved lærerutdanningen, hadde god kjennskap til programmet som helhet

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

42. På praksisskolen min observerte jeg at lærerne tok i bruk de samme teoriene, strategiene og metodene som jeg lærte om i universitetsemnene mine

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

43. De som underviste ved lærerutdanningen, refererte eksplisitt til i andre emner enn deres eget

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

44. De som underviste ved lærerutdanningen, hadde god kjennskap til mine arbeidsoppgaver på praksisskolen

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

45. De som underviste ved lærerutdanningen, kjente godt til innholdet i og organiseringen av praksisperiodene

- (1) Svært uenig
- (2) Uenig
- (3) Enig
- (4) Svært enig

46. Hvor stor sannsynlighet er det for at du kommer til å jobbe som lærer når du er ferdigutdannet?

0 ———— ⊖ ———— 100

47. Ønsker du å tilføye noe, kan du skrive det her

Tusen takk for at du har svart på spørsmålene!