

Uniped, volume 39
no 1-2016 p. 61–77
ISSN online: 1893-8981
DOI: 10.18261/issn.1893-8981-
2016-01-06

FAGFELLEVDERT ARTIKKEL

Å undervise om å undervise

*Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og
fra lærerstudenters perspektiv*

Marit Ulvik
Professor
Universitetet i Bergen
marit.ulvik@uib.no

Kari Smith
Professor
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
kari.smith@plu.ntnu.no

SAMMENDRAG

Artikkelen retter søkelyset mot lærerutdannere, en gruppe som hittil har blitt viet liten oppmerksomhet i forskningslitteraturen. I europeisk sammenheng er det ingen enhetlig forståelse for yrkesgruppen og for hvilke kvalifikasjoner lærerutdannere trenger. Den eksplorative studien som presenteres her, undersøker hvordan lærerutdannerne selv forstår sin profesjonelle rolle, og hvordan dette samsvarer med studenters forståelse av hva de skal kunne. Rammen for undersøkelsen er hovedsakelig lærerutdanningen for trinn 8–13. Målet med studien er å få en dypere innsikt i lærerutdanneres arbeid. Studien viser at lærerutdannerne har en variert selvforståelse i spenningsfeltet mellom praksis og teori, og at evnen til å koble praksis og teori regnes som en spesifikk kompetanse. Studentene verdsetter lærerutdannere med praksiserfaringer, men har også eksempler på at skoleerfaring kan erstattes av andre kvalifikasjoner. Som implikasjon av studien foreslår artikkelforfatterne å se på lærerutdanning som et eget fagfelt og det å være lærerutdanner som en egen profesjon. Tematikken vil ha paralleller til andre profesjonsutdanninger.

Nøkkelord

lærerutdanner, lærerutdanning, profesjonell selvforståelse

ABSTRACT

The focus in this paper is university-based teacher educators, a group that has, until recently, been given little attention in the research literature. There seems to be a lack of a comprehensive understanding of this professional group and what qualifications teacher educators are expected to hold. The current study examines the required competence of teacher educators as perceived by Norwegian teacher educators and students of teacher education, mainly within secondary school teacher education. How do teacher educators understand their role, and how does this align with expectations held by their students? The aim of the study is to get a deeper understanding of the work of teacher educators. The study shows that teacher educators' self-understanding is varied and exists



UNIVERSITETSFORLAGET



This article is downloaded from www.idunn.no. © 2016 Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

in a tension between practice and theory. The ability to connect practice and theory is seen as a specific competence for teacher educators. The students value teacher educators with experience from school, but also find that these experiences can be replaced by other qualifications. A main implication of the study is, according to the authors, that teacher education is an academic domain, and that teacher educators are members of a distinct profession.

Keywords

teacher educator, teacher education, professional self-understanding

INTRODUKSJON

Mens lærerutdanning har blitt gjenstand for omfattende oppmerksomhet, har søkelyset i mindre grad vært rettet mot dem som utdanner lærere, både fra forskningsfeltet og fra styresmaktene, og det er ingen enhetlig forståelse for kompetansen yrkesgruppen trenger (EU, 2013; Murray & Kosnik, 2011; Snoek, Swennen, & van der Klink, 2011). I dag framstår det å være lærerutdanner som et lite definert og påaktet yrke med mange lokale og nasjonale variasjoner (Lunenberg & Hamilton, 2008).

Forskning viser hvordan ulike aktører ser på *lærerutdanning*, og en sentral utfordring er forholdet mellom praksis og teori (Finne, Mordal, & Stene, 2014; Lid, 2013; Korthagen, Loughran, & Russell, 2006). Denne eksplorative studien undersøker *lærerutdannerne* som profesjonsutøvere sett fra eget og studenters perspektiv. Studien er del av et større prosjekt: «The Academic Tribe of Teacher Educators» (Murray, Czerniawski, & Barber, 2011), og inkluderer tre land: England, Norge og Tyskland. Denne artikkelen fokuserer på den norske delen av prosjektet, hovedsakelig med universitetenes lærerutdanning for trinn 8–13 som ramme. Målet med studien er å få en dypere forståelse for lærerutdannere og deres arbeid. Artikkelen kan ha interesse for ansatte i andre profesjonsutdanninger som i likhet med lærerutdanningen rommer kunnskap fra flere felt (Grimen, 2008), men også for dem som mer indirekte utdanner lærere. Dette skjer innenfor mange disiplinfag, ikke minst i universitetenes lektorprogram. Forskningsspørsmålene er som følger:

- 1 Hvordan forstår lærerutdannere sin profesjonelle rolle?
- 2 Hvordan samsvarer denne forståelsen med lærerstudenters syn på hvilken kompetanse lærerutdannere bør ha?

Lærerutdannere kan i vid forstand være alle som formelt legger til rette for lærerstudenters og læreres læring (Snoek et al., 2011). Her brukes begrepet om ansatte i høyere utdanning. Med kompetanse forstår vi summen av de kvalifikasjonene en person trenger for å kunne fylle den aktuelle jobben (Illeris, 2009).

BAKGRUNN

Lærerutdannere møter sammensatte krav og har ifølge litteraturen flere identiteter (Tryggvason, 2012; Lunenberg & Hamilton, 2008). Tryggvason (2012) skiller mellom selvbeskrevet identitet og identitet beskrevet av andre. I denne artikkelen trekker vi inn begge deler. Identitet er et komplisert begrep som vi her forstår synonymt med Kelchtermans' (2009) begrep «self-understanding» – selvforståelse. Begrepet rommer «self-image, self-esteem, job motivation, task perception and future perspective» (s. 261). Jobbforståelse (task perception) ser vi som særlig sentralt i denne sammenheng.

En utfordring for lærerutdannere er å leve i spenningen mellom en nær relasjon til praksisfeltet og samtidig være forskere og innrette seg etter akademiske standarder (Murray & Male, 2005; Elstad, 2010). Dette kan forstås som en spenning mellom praksis og teori, mellom undervisning og forskningsbasert kunnskap. Forholdet mellom praksis og teori beskrives noen ganger som et gap det må bygges en bro over, eller som to ulike verdener eller virkeligheter som bør samkjøres (Finne, Jensberg, Aaslid, Haugsbakken, Mathiesen, & Mordal, 2011; Hammerness, 2013). Mens rammeplanene for lærerutdanningene legger vekt på helhet og sammenheng mellom praksis og teori (Kunnskapsdepartementet, 2013), har forskere problematisert både at kunnskapsområdene bringes på linje og at de forstås dikotomisk. Praksis og teori kan ses som ulike former for erkjennelse som inngår i en samlet lærerkompetanse og der motsetningene kan bli drivkraften i en læreprosess (Christensen, Eritslund, & Havnes, 2014; Heggen & Smeby, 2012). Det innebærer at praksis og teori må forholde seg til hverandre, men ikke nødvendigvis fremstå som en harmonisk enhet. Praksis kan informeres av teori, ikke dikteres (Kvernbekk, 2011). Lærerutdanneres ekspertise beskrives som annerledes enn læreres (Bullough, 2005; Smith, 2005). Ofte brukes begrepet førsteordenskompetanse om kompetansen lærere trenger. Denne skiller seg fra andreordenskompetanse: å lære andre å bli lærere (Loughran, 2006; Murray & Male, 2005). Likevel kreves det vanligvis ikke noe kurs for å bli ansatt i utdanningen – noe som er anbefalt i faglitteraturen (Tryggvason, 2012; Murray et al., 2011; EU, 2013). Det er heller ingen enighet om hvorvidt lærerutdannere trenger lærerutdanning eller doktorgrad (EU, 2013). De har blitt ansatt enten som erfarne lærere, fagspesialister eller forskere, og har måttet utvikle sin nye identitet samtidig som de jobber med studenter (ibid.).

Det å være lærerutdanner skiller seg videre fra andre stillinger innenfor høyere utdanning. Gjennom å *undervise om å undervise* modellerer lærerutdannere yrket de utdanner for. Både hvordan de underviser så vel som prosessene i utdanningen blir en del av budskapet (Loughran & Berry, 2005; Ruys, Defruyt, Rots, & Aelterman, 2013). Da blir det viktig at lærerutdannere modellerer ønsket praksis og tilfører metakommentarer ved å forklare underliggende pedagogiske valg og knytte disse til pedagogisk teori (Ruys et al., 2013). Implisitt modellering blir sjeldent oppfattet av studentene (ibid.; Lunenberg, Korthagen, & Swennen, 2007). Flere studier peker imidlertid på at lærerutdannere ikke knytter egen praksis til teoretiske forestillinger, men bygger under-

visning på personlige erfaringer, implisitt teori og common sense (ibid.). Lærerutdanningen synes å peke i ulike retninger, og det er ofte delte visjoner og lite samarbeid mellom de impliserte (Tryggvasson, 2012; Hammerness, 2013). Mens det i noen land legges vekt på å introdusere lærerstudenter for spesielle undervisningsferdigheter, vil det i andre land legges vekt på å fremme refleksjon og evne til å ta selvstendige avgjørelser (Stephens, Tønnessen, & Kyriacou, 2004).

I land som England og Nederland har lærerutdannere gjerne bakgrunn som dyktige praktikere (Murray et al., 2009; Koster, et al., 2005). Samtidig møter de krav om å engasjere seg i forskning, og kan føle seg usikre i møte med akademiske forventninger (Murray & Kosnik, 2011; Murray et al., 2011). I Finland, USA og etterhvert Norge kreves ideelt sett doktorgrad for å bli fast ansatt i lærerutdanning (Elstad, 2010; Lunenberg & Hamilton, 2008; Tryggvason, 2012). Generelt er det et økende krav at ansatte i forskningsaktive utdanninger skal publisere forskning (Elstad, 2010; Ellis, McNicholl, Blake, & McNally, 2014). Et økt press på lærerutdanneren som forsker skyldes ikke minst at studenter i økende grad blir forventet å gjennomføre forskningsprosjekt (Snoek et al., 2011; Koster et al., 2005). En risiko ved å legge stor vekt på forskning er at andre kvaliteter kommer i bakgrunnen.

I den engelske parallellstudien så mange lærerutdannere sin identitet som «en gang lærer, alltid lærer». De så på seg selv som aspiranter når det gjaldt forskning, og forskning ble beskrevet som et tillegg, ikke en integrert del av jobben. Samtidig trigget lærerutdanning en (re)konstruksjon av identiteten, og de så seg etter hvert som lærere i høyere utdanning (Murray et al., 2011). Læreridentiteten gav dem troverdighet blant studentene og skapte nærhet til partnerskolene, men indikerte en motstand mot forskeridentitet. Funn viste variasjon i identitetskonstruksjoner og motstand mot forskningsengasjement.

I Norge har Stiftelsen for industriell og teknisk forskning (SINTEF) undersøkt kvaliteten i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer i 2010 og 2013 (Finne et al., 2014). Studentene vurderer praksisopp-læringen høyere enn undervisningen på campus og er kritiske til den pedagogiske kompetansen til lærerutdannerne. Lærerutdannerne selv er positive til innholdet i undervisningen, og er den gruppen som har et minst positivt syn på praksis og øvingslærere. På topp fem over tiltak som kan forbedre utdanningen er ifølge undersøkelsen fra 2010 å oppdatere lærerutdannere på dagens skolevirksomhet (Finne et al., 2011). Lite er endret frem til studien fra 2013. Studien viser sågar en tilbakegang i studenters syn på kvaliteten på undervisning. Dette står i kontrast til sektorens vurdering av seg selv. En kartlegging av studenters og nye læreres oppfatning av praktisk pedagogisk utdannings (PPUs) relevans for undervisning i skolen kan tyde på et gap mellom studentenes forventninger og hva lærerutdanningen tilbyr (Lid, 2013). Utdanningen oppleves fragmentert og forbereder ikke godt nok for å løse utfordringene i skolen. Undervisning og praksis foregår i to kretsløp med ulike profesjonsforståelser. En studie på et lektorprogram for trinn 8–13 fant at studentene var opptatt av hvordan under-

visning utføres, mindre av begrunnelser og etiske og politiske overveielser (Fosse & Hovdenak, 2014).

En israelsk studie rettet mot lærerutdannere, som er vårt fokus, fant at studentene forventet at de levde opp til det de sa, mens lærerutdannerne selv la mindre vekt på dette aspektet. Videre ønsket studentene lærerutdannere med fersk skoleerfaring, noe lærerutdannerne ikke relaterte til (Smith, 2005).

STUDIEN

Kontekst og utvalg

Hovedgruppen av informanter i denne studien, både blant studentene og lærerutdannerne, kommer fra universitetets 8–13-lærerutdanning, det vil si fra PPU og det femårige lektorprogrammet. Det var 120 studenter som deltok, 20 fra en høyskole, 100 fra et universitet, og 20 lærerutdannere. Den siste gruppen var fra fem læresteder og representerte en blanding av pedagoger og fagdidaktikere. De fleste hadde doktorgrad og cirka halvparten erfaring fra skolen. Halvparten av lærerutdannerne var fra samme institusjon som hovedgruppen av studenter. Vi tilstrebet maksimal variasjon i utvalget gjennom å sørge for bredde både faglig, erfaringsmessig og når det gjaldt kjønn og alder (Creswell, 2012). Artikkelforfatterne er også lærerutdannere, noe som både kan være en styrke og en svakhet ved studien. På den ene siden kjenner vi feltet, på den andre siden kan vi mangle et utenfrablakk. Dette kan delvis kompenseres med innspill fra studenter, teori og internasjonale samarbeidspartnere. Noen av lærerutdannerne kjente vi, andre ikke. Ingen av de deltagende studentene var «våre» studenter.

Metode

Forskningsinstrumentene utviklet av det engelske fagmiljøet som initierte studien (Murray et al., 2011), ble oversatt og tilpasset den norske konteksten. Vi hadde semistrukturerte intervjuer med lærerutdannerne og spørreskjema og fokusgrupper med studentene. Det ble gjennomført fire fokusgrupper med 3–5 studenter i hver gruppe. To av disse gruppene var fra ulike kull ved PPU, de andre to fra ulike kull på det integrerte lektorprogrammet. Temaene som blir tatt opp i artikkelen relaterer til forståelse av egen profesjonelle rolle, betydningen av ulike erfaringer, undervisningsferdigheter, personlige egenskaper og kunnskap. Lærerutdannere og studenter fikk tilnærmet like spørsmål.

Intervjuene med lærerutdannerne ble gjennomført ansikt til ansikt, og vi valgte å intervju lærerutdannere vi hadde praktisk mulighet for å treffe. Det ble sendt e-post direkte til utvalgte personer, og alle som ble spurt svarte ja. Studentene ble bedt om å fylle ut spørreskjemaet i en undervisningsøkt. Skjemaet ble introdusert og samlet inn av forskerne, og det var ikke synlig hvem som leverte eller ikke. Spørreskjemaet besto av en rekke lukkede spørsmål basert på en likert-skala fra 1 til 5 der 1 var ikke viktig og 5 meget viktig. Det var mulighet

for frie kommentarer på hvert spørsmål. De fire fokusgruppene ble etablert gjennom selvseleksjon fra de fire kullene med universitetsstudenter som deltok i spørreundersøkelsen. Førsteforfatter fungerte som moderator, og fokusgruppene diskuterte hovedspørsmål knyttet til spørreskjemaet. Gjennom fokusgruppene håpet vi å få en dypere forståelse for studentenes holdninger og erfaringer (Barbour & Kitzinger, 1999).

De kvantitative dataene ble analysert ved hjelp av analyseverktøyet SPSS. Artikkelen bygger hovedsakelig på de kvalitative dataene. Intervjuene og fokusgruppesamtalene ble transkribert og gjennomgikk deretter en førsteanalyse som genererte en rekke undertema innenfor hvert av hovedtemaene. Vi valgte en fortolkende tilnærming mer enn en induktiv, som kan være vanskelig å bruke innenfor et kjent felt (Hatch, 2002). Hver av forskerne analyserte dataene individuelt for deretter å videreutvikle koder og kategorier gjennom en moderasjonsprosess og i vekslning mellom del og helhet (Gadamer, 2004). Prosessen resulterte i kategorier som er tatt med under funn.

FUNN

Funnene er organisert rundt hovedtemaene og sitat er valgt ut for å illustrere det vi tolker som hovedpoeng. Funn knyttet til lærerutdannere og lærerstudenter blir presentert hver for seg for at gruppene skal fremstå mest mulig tydelig.

Lærerutdannere

Rolleforståelse

Lærerutdannerne ble forelagt en rekke merkelapper: «teacher trainer, teacher educator, academic, lecturer, researcher, subject didactic, subject specific term (vi beholdt de engelske begrepene) og ble bedt om å reflektere over hvordan de syntes de ulike betegnelsepasset. Videre ble de spurt om hvordan de presenterte seg for andre. Lærerutdannerne hadde variert selvforståelse, og noen så seg først og fremst som forskere, andre som lærere. Noen knyttet identiteten til å være lærerutdanner, andre til mer fagspesifikke termer som matematiker og sosiolog. Her er noen illustrerende sitater:

Når jeg holder på med forskning, føler jeg meg foreløpig mer hjemme enn jeg gjør i undervisningsdelen av stillingen.

Jeg har hatt en dialog gående over mange år med meg selv fordi jeg har hatt så veldig sterk identitet som lærer og lærerutdanner, og ikke fullt så sterk identitet som forsker. Men nå har de begynt å bli likeverdige de to.

Den første personen har ingen erfaring som lærer i skolen, men er fortrolig med forskning. Den andre har lang erfaring som lærer og har en sterk identitet knyttet til lærerrollen. Noen av informantene hadde både lærerbakgrunn og doktorgrad. En av disse karakteriserte det å være lærerutdanner som en drømmejobb der hun kunne bruke hele bredden av utdanning og jobberfaring.

Andre var mer ubekvemme i rollen, og en la vekt på å knytte seg til disiplinfa- get fordi pedagog/fagdidaktiker hadde lav status i arbeidsmiljøet. En som var opptatt av det komplekse i å undervise om å undervise uttalte:

Kvaliteten i lærerutdanningen vil ligge i hybriditeten. Lærerutdannere blir stort sett aldri spissforskere, og de vil alltid finne noen praksisfolk som er bedre enn dem i praksis. Kvaliteten i lærerutdanningen ligger i den sårbar- heten som ligger i at de kan litt av begge deler og kan koble det beste av begge deler.

Sitatet illustrerer spenningen som ligger i at lærerutdannere må rette oppmerk- somheten både mot skolen og akademia.

De fleste valgte flere måter å presentere seg på avhengig av hvem de snakket med. Mange skilte mellom 'teacher trainer' og 'teacher educator' og følte at det siste dekket best. Teacher trainer ble forstått mer som en praksisveileder og gav assosiasjoner til en håndverkssituasjon.

Erfaringer

Enkelte mente at lærererfaring var en viktig forutsetning for å kunne undervise i lærerprofesjonen:

Jeg tenker vel først og fremst at det at en har kjent på kroppen å være i et klasserom, det gir en forståelse som en ikke kan få ved bare å lese om hvor- dan det er å være lærer [...] Så jeg vil nærmest si at det er en kroppsliggjort erfaring, og det gir en slags dybdeforståelse i forhold til hva det er å være lærer.

Informanten viser til en kroppsliggjort kunnskap som erfaring gir. Andre mente at selv om erfaring er en fordel, kommer det an på hvordan den brukes. «Refleksjonen blir ikke god hvis du ikke også har input fra noe mer enn bare erfaring», hevder en og legger til at han opplever seg som en bedre lærerutdan- ner i dag enn da han kom rett fra skolen.

Et tredje synspunkt handlet om å knytte lærererfaringer til miljøet mer enn til enkeltpersoner, og det ble hevdet at nærhet til praksisfeltet er viktig.

Selv om alle lærerutdannerne mente de hadde noe å tilføre, følte enkeltperso- ner at de ikke helt klarte å fylle andres forventninger. En uttrykker det slik:

[...] jeg har en form for kvalifisering som er akademisk, og jeg har jobbet med utviklingsarbeid innenfor utdanning og har forsket på det. Det mener jeg holder, men det er ikke det jeg opplever er den hegemoniske forståelsen av hva du skal være.

Lærerutdanneren opplever et forventningspress, uklart ifra hvem, knyttet til praksiserfaringer. Hun mener at også hennes erfaringsbakgrunn er relevant, og er opptatt av utdanning i et videre perspektiv enn klasserommet. Lærerutdannere med praksiserfaringer trekker særlig frem hvordan dette skaper legitimitet og kontakt med skolefolk, men også gir en dybdeforståelse for yrket. Flere opplever imidlertid skillet mellom praksis og teori som kunstig, da det innenfor forskning finnes praksiser og innenfor høyere utdanning foregår undervisning.

De fleste lærerutdannerne hadde doktorgrad og uttalte seg med bakgrunn i egne erfaringer positivt om forskning. Det ble sagt at forskning skaper interesse og engasjement og bidrar til at en utvikler seg. Forskning skaper videre en teoretisk forståelse for hva som ligger bak ulike praksiser og gjør lærerutdannere i stand til å støtte studenter i deres forskningsprosjekt. En utdyper hvilken forskning han ser som viktig: «Jeg tror ikke noe særlig på forskning som skal drive fram gode oppskrifter og 'best practice'. Jeg tror på forskning som genererer teori og begrep som kan hjelpe oss til å tenke.»

En annen uttaler følgende: «Forskning innenfor lærerutdanning bør ikke begrenses, men det må kanskje være utdanningsrelevant på ett eller annet vis».

Flere trekker frem eksempler på at kolleger uten egen forskning har fungert godt i lærerutdanningen og at undervisning kan bygge på forskning uten at en selv forsker. Men det er viktig å kunne forstå andres forskning og kunne bruke denne, blir det sagt. Å være knyttet til forskning på en eller annen måte ansees som sentralt. Erfaring med forskning er noe annet enn å lese om forskning.

Samtlige lærerutdannere beskrev jobben som en overgang enten fra forskning eller fra undervisning i skolen. Samtidig ble det fremholdt at enhver ny rolle innebærer en begynnelse og medfører læring.

Ferdigheter, egenskaper og spesifikk kompetanse

Når det gjaldt ferdigheter, ble det understreket at lærerutdannere må undervise i samsvar med det de sier. Videre må de ha evne til å være i dialog med studenter og til å koble praksis og teori. Det siste blir nevnt som en spesifikk ferdighet for lærerutdannere. Det er ikke nok med overlevelsestips. Studentene må ha teoretisk kunnskap for å kunne se bredden og for å kunne reflektere.

Av egenskaper fremheves det å kunne møte studenter med respekt og empati, å være sosial, kommunikativ og kreativ. Gode lærerutdannere er både støttende og utfordrende.

Lærerstudenter

Rolleforståelse

Studentene var innforståtte med at rollen som lærerutdanner er variert og innebærer både undervisning og forskning. De ulike merkelappene gav lite mening for dem og var vanskelig å uttale seg om. Begrepet lærerutdanner ble ikke brukt, og i fokusgruppesamtalene valgte studentene fortrinnsvis pedagog og fagdidaktiker.

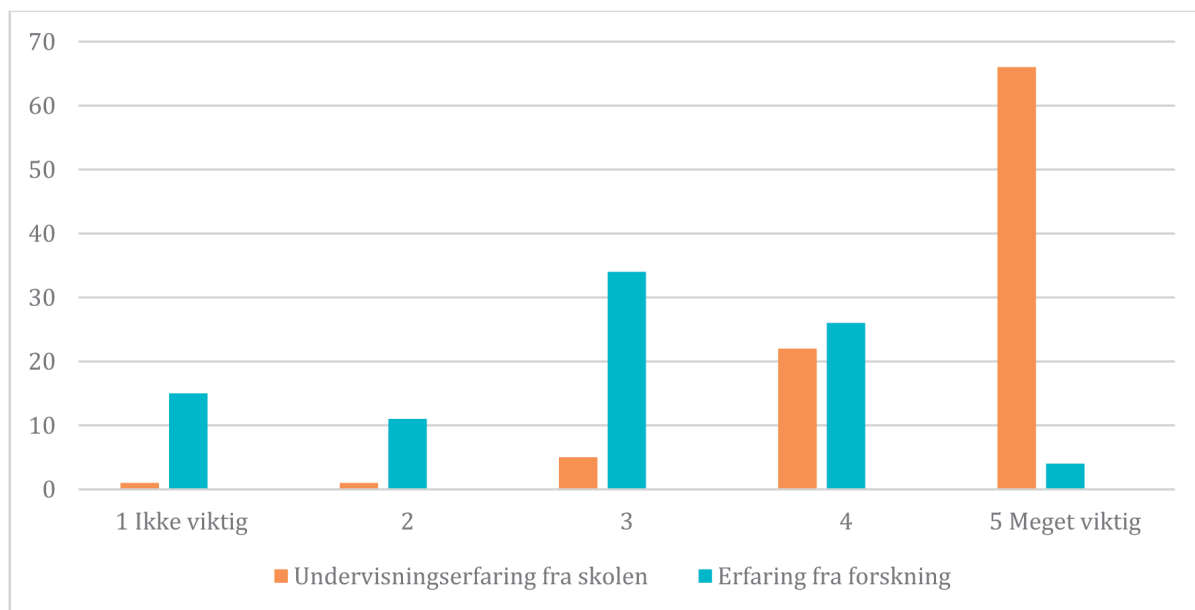
Erfaringer

Ut fra spørreskjemaene er det viktigste for studentene at lærerutdannerne har erfaringer fra skolen. I datamaterialet inngikk også en klasse fra en lærerhøgskole (20 av 120). Svarene fra disse studentene skilte seg lite fra universitetsstudentenes svar. Selv om lærerne ved høgskolen i større grad hadde skoleerfaringer, kritiserte studentene at de var lite oppdaterte på dagens skole. I fokusgruppene med universitetsstudentene kom det fram at det er viktig at *noen* i staben har skoleerfaring. Likevel uttrykker følgende sitat en hovedtendens blant synspunktene:

Jeg vil ha nedprioritering av det teoretiske perspektiv og en oppjustering av det praktiske. Vi trenger ikke å starte på master i pedagogikk [...] Jeg ville ha utdanningen mye mer praktisk rettet. Derfor synes jeg det er viktig å ha praksisrettede lærerutdannere også.

Studentene vil heller ha innspill til hvordan de skal handle i praksis enn teorier om praksis, og har erfaring med at lærerutdannere med praksiserfaringer best imøtekommer dette ønsket. Men de har forståelse for at det er viktig med forskning og å være oppdatert på forskningsfronten. Klasseromsforskning blir oppfattet som særlig relevant. Samtidig uttrykker lærerstudenter skepsis til forskning, og det blir hevdet at forskningsresultat kanskje er mer relevant for lærere i videreutdanning enn for lærerstudenter. Mens noen mener de ikke har møtt så mye forskning under studiet, hevder andre at forelesere noen ganger fremmer egen forskning selv om den ikke er relevant. Få rapporterer positive erfaringer fra forskningsformidling i lærerutdanningen.

Figuren nedenfor viser hvor viktig studenter (n=120) mener det er på en skala fra 1 til 5 at lærerutdannere har erfaring fra skole og fra forskning.



FIGUR 1. Betydning av erfaring fra skole og forskning

Dataene viser at erfaring fra skolen er rangert langt høyere enn erfaring fra forskning. I fokusgruppen utdyper en av studentene:

Vi har hatt forelesere som ikke har bakgrunn som undervisere. De kan jo si at de har forsket på undervisning og kan snakke om det sånn generelt, men de kan ikke gi oss konkrete eksempler fra skolen. Jeg merker at jeg har mye mer utbytte når det har kommet lærere som jeg har spurt: Hva gjør du i en slik situasjon?

Basert på studentenes spesifikke erfaringer, er det imidlertid nyanser fra det generelle bildet. En student sier det slik: «Har man ikke nyere undervisningserfaring fra skolen bak seg, så bør man i hvert fall ha egen forskning». En annen fremhever betydningen av teoretisk kunnskap: «Som lærerutdannere må de jo basere det på noe, det som de skal lære oss». Noen studenter finner forskningsbasert kunnskap interessant og viktig, og én peker på følgende utfordring: «Det er viktig med forskning, men ofte blir den motsagt av det som skjer i skolen». Sitatet uttrykker manglende samkjøring mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt.

Ferdigheter, egenskaper og spesifikk kompetanse

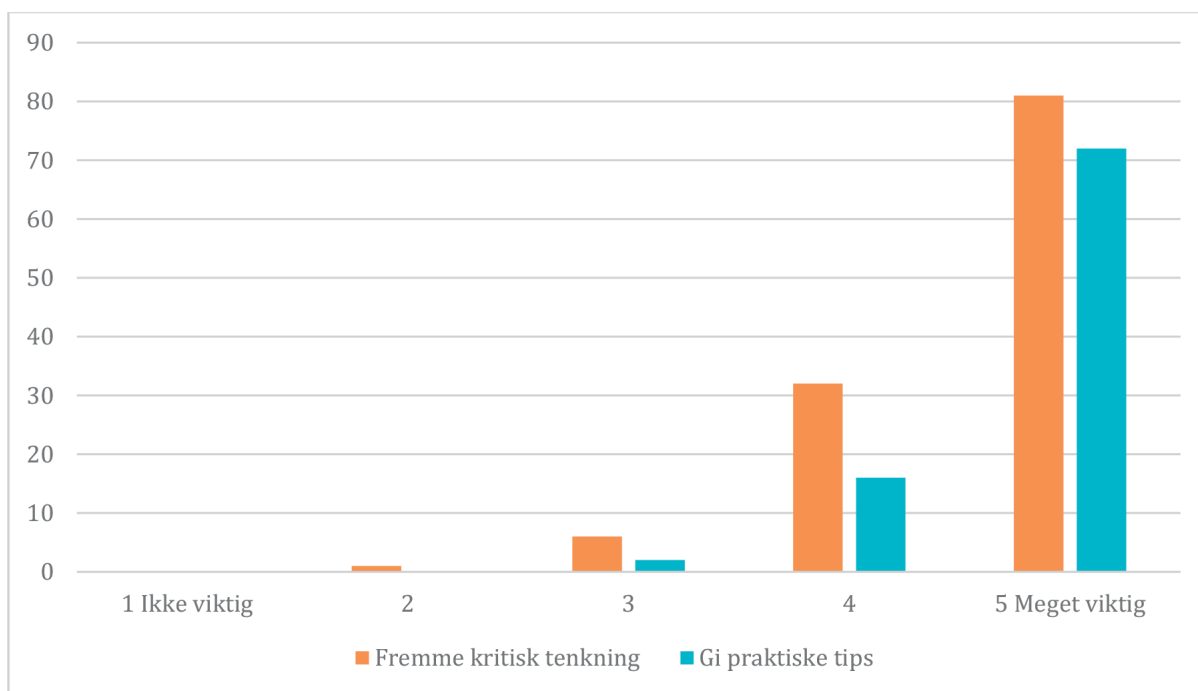
Det var i stor grad de samme ferdigheter og egenskaper som kom fram i begge informantgruppene: å undervise som en lærer, å være i dialog og å koble praksis og teori – enten ved å få fram relevansen av teorien eller ved å illustrere teori med eksempler fra praksis. En av studentene uttaler: «PPU-studenter er ganske gode på å tilegne seg teori, men det er den koblingen til praksis, og praktiske ferdigheter som vi trenger hjelp til.»

For å se praksis og teori i relasjon til hverandre, forventer studentene ikke bare å bli fortalt hvordan det skal være i praksis, men at forbilledlig praksis blir demonstrert i lærerutdanningen.

Av *egenskaper* legger også studentene vekt på å vise respekt, være empatisk, sosial og kommunikativ og å utfordre studentene. Lærerutdannere må kunne etablere et positivt læringsmiljø, stille klare forventninger og ha dybdeforståelse for det de underviser.

Studenter innså at det ikke er så lett å skulle innfri alle ideelle krav for lærerutdannere. Når det kommer til stykket må lærerutdanneren være «noen som er genuint opptatt av det de driver på med og som har lyst å formidle».

I spørreskjemaet ble studentene (n=120) under temaet ferdigheter bedt om å svare på viktigheten av å kunne gi praktiske tips og å fremme kritisk tenkning.



FIGUR 2. Viktighet av å fremme kritisk tenkning og å gi praktiske tips

Figuren viser at studentene forventer at lærerutdannere klarer begge deler.

Bildet av den gode lærerutdanner blir mer komplekst når en går fra det generelle til de spesifikke erfaringene slik sitatet nedenfor viser:

Hun er et funn, og det er veldig mye på grunn av hennes personlige egenskaper og måten å takle ting på som for meg blir et veldig godt forbilde [...] Du vet at hun har en god utdanning. Hun har kjennskap til universitetet og hvordan ting fungerer her. Hun har ikke undervist så veldig mye selv, men hun har jobbet veldig tett opp mot de som gjør det i sine forskningsprosjekt.

Hun behandler andre som voksne, oppegående mennesker.

Personlige egenskaper og relasjonen til studentene kan ha avgjørende betydning for om undervisningen fungerer.

I det følgende vil vi diskutere forskjeller og likheter mellom lærerutdanneres og studentenes perspektiv.

DISKUSJON

Rolleforståelse

Både lærerstudenter og lærerutdannere har forståelse for at det kan være vanskelig å framstå som en forbilledlig lærer og samtidig innfri kravene om å være en aktiv forsker. Mens lærerutdannerne levde i spenningen mellom undervisning og forskning, var studentene mest opptatt av om utdanningen hadde noe å tilføre praktiske undervisningssituasjoner, og de ønsket helst lærerutdannere med praksiserfaringer. Dette ønsket samsvarer med andre studier (Fosse & Hovdenak, 2014; Lid, 2013).

Studentene var opptatt av det didaktiske perspektivet knyttet til klasserommet, og enkelte utsagn kan tyde på at de ser læreryrket som et praktisk yrke som i liten grad bygger på teoretisk kunnskap. Dette er likevel ikke entydig. Studentene forventer at lærerutdannere gir mer enn praktiske tips. De bør også fremme kritisk tenkning. I fokusgruppene kommer det fram at studentene forstår at praksis ikke er uten teori, og de fremhever lærerutdannere som er flinke til å analysere praksissituasjoner. En studie fra Skottland viser at lærere lett fokuserer på det instrumentelle ved lærerrollen, og det argumenteres for at lærerutdanningen må gi innsikt i ulike diskurser slik at lærere har noe å evaluere praksis opp mot og som gir dem flere handlingsalternativ (Biesta, Priestley, & Robinson, 2015). Lærerutdannerne synes å ha dette perspektivet, og de så det som sin oppgave å bidra til en overordnet forståelse av utdanning. Vi mener at det er begrenset hvor mottakelige lærerstudenter er for denne dimensjonen og at et overordnet perspektiv på utdanning også må være en viktig del av læres videreutdanning.

Samlet sett hadde lærerutdannerne en variert rolleforståelse. Noen følte på lav status, andre var stolte av yrket. De som virket mest bekvemme i rollen var de som både hadde praksiserfaringer og forskningskompetanse og som følte seg hjemme på flere arenaer. Det kan imidlertid være urealistisk å forvente at alle skal beherske alle kunnskapsfelt innenfor en profesjonsutdanning. En løsning som kom fram i intervju og fokusgrupper, er å se lærerutdannere som et team som til sammen skal gi en helhetlig utdanning. Samarbeidet må da være slik at ulik kompetanse blir anerkjent og utnyttet. Dette ser ikke ut til å gjelde i dag der lærerutdanningene nettopp blir kritisert for å være fragmenterte og lite helhetlige (Finne et al., 2014; Lid, 2013). Vi har erfart at aksjonsforskning i lærerutdanningen kan være en måte å samarbeide på der det både er bruk for prak-

siserfaringer og forskerkompetanse, og der samspillet mellom praksis og teori utfordrer og utvikler hverandre (Ulvik, 2014).

I tillegg til det å jobbe i team, vil en sammenheng mellom forskning og undervisning gjøre det lettere å innfri på begge områder. Hvis lærerutdannere ses på som en hybrid som ikke har en egen kompetanse, men kan litt av alt, kan yrket lett få lav status. Vi ser profesjonsstudier som en egen kategori der det å undervise og forske i skjæringspunktet mellom praksis og teori utgjør en selvstendig kompetanse.

I en EU-rapport om lærerutdannere fremheves den norske forskerskolen NAFOL som et eksempel på en skole som utvikler en egen lærerutdanneridentitet gjennom praksisnære prosjekt og etablering av et profesjonelt nettverk (EU, 2013).

Erfaringer

Synet på hvilke erfaringer som er viktige å ha for lærerutdannere, handler om synet på læreryrket. Skoleerfaring blir ansett som viktig av både studenter og lærerutdannere, selv om det blant lærerutdannerne varierer hvor viktig de mener denne erfaringen er. I fokusgruppene er det eksempler på at skoleerfaringer til en viss grad kan kompenseres av andre erfaringer, egenskaper og ferdigheter. Viktig her er nærhet til skolen, evne til å analysere praktiske situasjoner og å fremstå som en god underviser i høyere utdanning. Imidlertid kan det se ut som at lærerutdannere i større grad opplever å ha nærhet til skolen enn det studentene erfarer at de har. Dette støttes av SINTEF-rapportene fra 2011 og 2014. Kritikken rammer også lærerutdannere med «utdaterte» praksiserfaringer. I dag er det opp til den enkelte lærerutdanner å etablere og opprettholde praksisnærhet. Det er ikke nok med praksisbesøk, hevder studenter. Det trengs mer tid i skolen sammen med lærere.

Den positive holdningen til forskning skiller de norske lærerutdannerne fra de engelske, som stort sett har skolebakgrunn og der få har doktorgrad. (Murray m.fl., 2011). Teoretiske overveielser har en annen plass i norsk lærerutdanning enn i den engelske, som er mer rettet mot undervisningsferdigheter (Stephens, Tønnessen, & Kyriacou, 2004). De fleste norske lærerutdannerne ser forskning som en viktig del av det de gjør, ikke noe som skal «holde ulvene fra døren» (Ellis et al., 2014).

Forskning synes likevel å spille en vag rolle for lærerstudenter. Den største forskjellen mellom lærerutdannere og studenter kommer fram nettopp i synet på betydningen av forskningsbasert kunnskap. Studentene har liten erfaring med det de opplever som relevant forskning, mens lærerutdannerne derimot trekker fram en rekke positive konsekvenser. Disse kunne blitt studentene til del dersom de fikk delta i forskningsprosjekt.

Både denne studien og andre tyder på at lærerutdannere ikke får fram hvordan det teoretiske perspektivet kan bidra til å tenke kritisk over og utvikle praksisfeltet (Fosse & Hovdenak, 2014; Lid, 2013). Dette kan endre seg med et økende fokus på forsknings- og utviklingsarbeid i skolene og i lærerstudiet.

Forskningslitteraturen peker på det å være lærerutdanner som noe særegent, og foreslår egne kurs for lærerutdannere (Tryggvason, 2012; Murray, et al., 2011; EU, 2013). Dette savnet ikke lærerutdannerne i denne studien. Alle nye jobber må læres, og det må være lov å være nybegynner, et synspunkt som støttes av studentene. Uten opplæring i forkant, blir det viktig for lærerutdannere å få anledning til faglig oppdatering og profesjonell utvikling på arbeidsplassen. I den nevnte EU-rapporten om lærerutdannere, foreslås ulike måter en slik utvikling kan foregå på (EU, 2013). Det trekkes fram gode induksjonsordninger og å etablere nettverk av lærerutdannere, som er noe av det NAFOL bidrar til. Skal en lytte til både studenter og lærerutdannere, er det nødvendig at lærerutdannere uten skoleerfaringer får etablere nærhet til skolen og at praktikere som underviser i teorifag i lærerutdanningen får mulighet til å oppdatere seg på teori.

Ferdigheter, egenskaper og spesifikk kompetanse

Betydningen av å være rollemodell blir understreket i forskningslitteraturen (EU, 2013; Loughran & Berry, 2005; Ruys et al., 2013). Det forventes at undervisningen i lærerutdanningen er eksemplarisk og holder høy standard. Sintef-rapportene fra 2011 og 2014 viser at studentene ofte er misfornøyd med lærerutdanneres pedagogiske kompetanse. Også i denne studien kom det fram negative eksempler. Hvis lærerutdannere skal undervise forbilledlig, må deres evner som undervisere settes på dagsordenen og ansvaret som rollemodell bevisstgjøres (Ruys et al., 2013). Lærerutdannere på campus kan utnytte sin egen undervisning både til å forstå sammenhengen mellom praksis og teori og til å lære av hverandre gjennom kollegaveiledning.

Evnen til å koble praksis og teori blir trukket fram som en sentral kompetanse av både studenter og lærerutdannere, og kan tyde på en bevissthet om andreordenskompetanse (Loughran, 2006; Murray & Male, 2005). Samtidig er det uklart hvordan de mener denne koblingen skal skje. Faglitteraturen peker på å kunne teoretisere over egen undervisning som en mulighet, noe lærerutdannere i liten grad synes å praktisere (ibid.; Lunenberg et al., 2007). I alle fag på universitetet er det viktig med gode undervisere. Men til forskjell fra andre, må lærerutdanneren kunne snakke om egen undervisning i teoretiske begrep for å modellere hvordan praksis og teori henger sammen. Dette ser vi som en sentral del av andreordenskompetansen.

Studentsvarene tyder på at undervisningsferdigheter og personlige egenskaper har stor betydning og vil være avgjørende for hvordan den enkelte lærerutdanner klarer å ta i bruk erfaringene sine eller gjøre forskningen relevant. Dette blir i mindre grad vektlagt ved ansettelse der det ofte er akademiske kvalifikasjoner som veier tyngst.

Konklusjon og implikasjoner

Mens lærerutdannere er ansatt ut fra akademiske kriterier, ønsker studentene lærerutdannere med skoleerfaringer. Studentene trenger innspill til hva de skal gjøre i et klasserom, men også hjelp til å se klasserommet i et større og samfunnsmessig perspektiv. Da må forskningsbasert kunnskap gjøres mer relevant for dem. Det kan skje på flere måter. En måte er å gi studentene innsikt i og erfaring med utdanningsforskning. Slik kan praksisfeltet framstå som dynamisk og samfunnsrelatert og noe som en aktivt må forholde seg til gjennom en undersøkende tilnærming til egen praksis. En annen måte er gjennom at lærerutdannere kommer med metakommentarer til egen undervisning. Hvis teoretisk kunnskap i liten grad blir koblet til utdanningen og ikke etterspørres i skolen, kan det være vanskelig for studentene å se verdien av den. Studentene må oppleve en utdanning der praksis og teori utfordrer og utvikler hverandre og der utdanningen fungerer som en møteplass for de to erkjennelsesformene.

For å legge til rette for en slik møteplass trenger lærerutdannere bestemte kvalifikasjoner. De må kunne koble praksis og teori og da ha kjennskap til begge felt. Det innebærer at de både trenger nærhet til praksisfeltet og teoretisk innsikt, men ikke nødvendigvis skoleerfaring og doktorgrad. Videre, for at lærerutdannere skal ha legitimitet, forventes det at de underviser som de lærer. Måten lærerutdanneren fremstår på og formen på undervisningen er en del av budskapet og må gis oppmerksomhet i utdanningen.

Å forvente at alle lærerutdannere skal dekke profesjonens samlede kunnskapsfelt vil være å underkjenne profesjonsutdanningens kompleksitet. Lærerutdannere som et team med komplementær kompetanse kan skape gode møteplasser mellom de ulike delene i lærerstudiet. Da må det også være varierte utvelgelseskriterier til yrket, og det må legges til rette for samarbeid som utnytter ulik kompetanse, både innad på institusjonene og i samarbeid med praksisfeltet.

Internasjonalt utvikles det interesse for å se lærerutdanning som et eget fagfelt og lærerutdanner som en profesjon i seg selv med en spesifikk kunnskapsbase knyttet til å undervise om å undervise. InFo-TED, International Forum for Teacher Educator Development, arbeider på tvers av landegrensene for å fremme lærerutdannere som egen profesjon (<http://www.ntnu.edu/info-ted>). Forfatterne er aktive i dette arbeidet, og vi håper denne artikkelen bidrar til å sette lærerutdannerens rolle mer i fokus i Norge.

LITTERATUR

- Barbour, R. S., & Kitzinger, J. (1999). *Developing focus groups research: politics, theory and practice*. London: SAGE publications.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(6), 624–640.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143–155.
- Christensen, H., Eritsland, A. G., & Havnes, A. (2014). Bru over gapet? En studie av grunnskolelærerstudenters erfaringer i utdanningens to læringsarenaer. I A.B.

- Reinertsen, B. Groven, A. Knutas, & A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 36–44). Trondheim: Akademika forlag.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Ellis, V., McNicholl, J., Blake, A., & McNally, J. (2014). Academic work and proletarianisation: A study of higher education-based teacher educators. *Teaching and teacher education, 40*, 33–43.
- Elstad, E. (2010). University-based teacher education in the field of tension between the academic world and practical experience in school: a Norwegian case. *European Journal of Teacher Education, 33*(4), 361–374.
- EU (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes*. European Commission.
- Finne, H., Jensberg, H., Aaslid, B. E., Haugbakken, H., Mathiesen I. H., & Mordal, S. (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF-rapport.
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M., (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF-rapport.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 2*(98), 66–79.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (2. rev. utg.). London, New York: Continuum (Opprinnelig utgave utgitt i 1960).
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammerness, K. (2013). Examine features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*(4), 400–419.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Heggen, K., & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 96*(1), 4–14.
- Illeris, K. (2009). Competence, læring og uddannelse. *Nordisk Pedagogik 2*(29), 194–209.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*(2), 257–272.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education 22*, 1020–1041.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and teacher education, 21*, 157–176.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. Statens Forvaltningstjeneste.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole, 2*(2), 20–25.
- Lid, S. E. (2013). *PPUs relevans for undervisning i skolen. En kartlegging av studenters og nyutdannede læreres oppfatninger*. NOKUT-rapport 2013-2.
- Loughran, J., & Berry A. (2005). Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education, 21*, 193–203.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education*. New York: Routledge.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and teacher education, 23*, 586–601.
- Lunenberg, M., & Hamilton, M. L. (2008). Threading a golden chain: An attempt to find our identities as teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, Winter.
- Murray, J., & Kosnik, C. (2011). Academic work and identities in teacher education. *Journal of education for teaching, 37*(3), 243–246.
- Murray, J., & Male, T. (2005). Becoming a teacher educator: evidence from the field.

- Teaching and Teacher Education* 2, 125–142.
- Murray, J., Czerniawski, G., & Barber, P. (2011). Teacher educators' identities and work in England at the beginning of the second decade of the twenty-first century. *Journal of education for teaching*, 37(3), 261–277.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I., & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 19(1), 93–107.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and teacher education*, 21, 177–192.
- Snoek, M., Swennen, A., & van der Klink, M. (2011). The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional development in education*, 37(5), 651–664.
- Stephens, P., Tønnessen, F. E., & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109–130.
- Tryggvason, M.-T. (2012). Perceptions of identity among Finnish university-based subject teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 289–303.
- Ulvik, M. (2014). Student-teachers doing action research in their practicum: why and how? *Educational Action Research*, 22(4), 518–533.