

# LÆRERUTDANNING SOM PROFESJONSUTDANNING - forutsetninger og prinsipper fra forskning

## Et kunnskapsgrunnlag

SØLVI LILLEJORD OG KRISTIN BØRTE



## KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING

BESØKSADRESSE: Drammensveien 288, 0283 Oslo

POSTADRESSE: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

---

ISBN: 978-82-12-03565-2

REFERANSE NR: KSU 1/2017

PUBLISERT: Januar 2017

FOTO: Shutterstock

---

TITTEL: Lærerutdanning som profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag.

---

REFERANSE: Lillejord, S. & Børte, K. (2017).

*Lærerutdanning som profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag.* Oslo.

Kunnskapssenter for Utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

no

---

RETTIGHETER: © 2017 Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

**KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING**

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: [kunnskapssenter@forskningsradet.no](mailto:kunnskapssenter@forskningsradet.no)

INTERNETT: [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

FACEBOOK: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

TWITTER: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)

# INNHold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>4</b>
1.1 Kunnskapsparlament som faglig møteplass.....	4
1.2 Kritikk av lærerutdanningen.....	5
1.3 Politikktutforming for lærerutdanning.....	7
1.3.1 Hvem er lærerutdanneren?.....	7
1.3.2 Reviewartikler om lærerutdanning.....	9
1.4 Profesjonsutdanning for lærere.....	10
<b>2. Finland som eksempel</b> .....	<b>11</b>
2.1 Forskningsbasert tilnærming.....	11
2.2 Profesjonsspråk.....	13
2.3 Profesjonslæring – individuell og kollektiv.....	14
2.4 Læreplan – funksjon, utforming innhold og læreplansspråk.....	15
<b>3. Partnerskap i lærerutdanningen</b> .....	<b>18</b>
<b>4. Kjennetegn ved lærerutdanning som profesjonsutdanning</b> .....	<b>21</b>
4.1 Forutsetninger for å utvikle lærerutdanning som profesjonsutdanning.....	22
<b>5. Kunnskapshull og forskningsbehov</b> .....	<b>25</b>
<b>6. Referanser</b> .....	<b>26</b>
<b>Vedlegg 1 Prinsipper for lærerutdanning - Finland</b> .....	<b>29</b>

# SAMMENDRAG

For å bidra med kunnskapsgrunnlag til utviklingen av en femårig profesjonsutdanning for lærere har Kunnskapsenter for utdanning kartlagt internasjonalt publisert forskning og identifisert forutsetninger og prinsipper for lærerutdanning som profesjonsutdanning. Forskningen viser hvilke forutsetninger som må være på plass for at lærerutdanningen skal kunne utvikles som en profesjonsutdanning. Hvert tema som drøftes i kartleggingen konkluderer med prinsipper som må ligge til grunn hvis målet er å utforme en profesjonsutdanning for lærere. Finland brukes som eksempel for å synliggjøre betydningen av enighet i sektoren om hvordan man oppfatter forholdet mellom undervisning og læring, ansvars plassering, strukturer, organiseringsformer og praksiser som må være på plass for at lærerutdanning skal fungere som en profesjonsutdanning.

Forbedret lærerutdanning forutsetter bred forankring, klar ansvars plassering, enighet om hva som må gjøres og langsiktig, koordinert innsats på flere områder og nivåer samtidig. Det overordnede ansvaret for utdanningssystemet er forankret i Stortinget og forvaltes av Kunnskapsdepartementet og forvaltningsenheter under departementet. Stortinget utformer utdanningspolitikken på et overordnet nivå, vedtar lover, forskrifter og retningslinjer for læreplaner osv. Hvordan departement, direktorat og andre forvaltningsorganer så utformer styringsdokumenter, legger føringer, legger til rette for deltakelse i prosesser og følger opp prosessene, avgjør hvor vellykket implementering av utdanningspolitikken skal bli.

Et grunnleggende trekk ved profesjonsutdanninger er at forskning betraktes som en sentral kunnskapskilde. Sammen med praksisfeltets erfaringskunnskap skal kunnskap fra forskning hjelpe lærere til å utvikle og utøve faglig skjønn. Det vil si at lærerutdanningen må vise studentene hvordan de skal finne relevant forskning, hva som kjennetegner god forskning,

hvordan de skal arbeide som undersøkende praktikere, hvilke kunnskapskilder de har å støtte seg til i kritisk undersøkende profesjonsarbeid og hva det vil si å lese og forstå forskning. Dette forutsetter at både lærerutdanningsinstitusjoner og skoler blir forskningsinformerte arbeidsplasser. Skolelederne vil få en viktig oppgave i å lede lærerprofesjonens kunnskapsbaserte arbeid på skolene.

I en profesjonsutdanning for lærere må det avklares og tydeliggjøres hva det vil si å være lærerutdanner og hvilket ansvar lærerutdannere har. Hva det innebærer å ha ansvar for kvaliteten på utdanningen må tydeliggjøres og forankres i ledelsen, både nasjonalt og lokalt, politisk og administrativt, på lærerutdanningsinstitusjoner og i skoler. Profesjonsutdanninger er avhengige av velfungerende partnerskap med det praksisfeltet de utdanner til. Velfungerende partnerskap i lærerutdanningen forutsetter symmetriske relasjoner mellom samarbeidende aktører og enighet om hva som kjennetegner god praksis i utdanningssektoren. Lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskolers komplementære kompetanser må identifiseres og brukes i konkrete samarbeidsprosjekter. Et utviklingstrekk i forskningen om partnerskap i lærerutdanningen er økt interesse for forskningsinformerte, kliniske partnerskap.

En profesjonsutdanning for lærere må bygge på et konsistent syn på kunnskap og læring som gjennomsyrrer hele læreplanverket og preger utdanningspraksis i lærerutdanningsinstitusjonene og skolen. Det har betydning om læreplanens generelle del betraktes som et normativt verdi- og visjonsdokument eller om den fungerer som et faglig strukturerende fundament og legger føringer for profesjonell praksis. Det må være samsvar mellom det kunnskaps- og læringssynet som anbefales i forskning og styringsdokumenter og det som praktiseres. Det vil for eksempel si at lærerutdannere ikke kan anbefale ett kunnskaps- og læringssyn og



praktisere et annet. Det må dessuten være samsvar mellom det synet på kunnskap og læring som studentene møter i lærerutdanningen og det de møter i skolen.

Vellykket implementering av utdanningspolitikk forutsetter at de som skal realisere policyintensjoner må delta når det utformes tiltak, for eksempel når skoler skal innføre nye vurderingsformer eller nye læreplaner. Hindringer for samarbeid som kan ha historiske og tradisjonelle forklaringer må identifiseres, og det må etableres strukturer for økt samarbeid mellom lærerutdannere med ulike fagbakgrunner, mellom faglærere, fagdidaktikere og pedagoger og mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler.

Lærerutdanningsinstitusjoner og skoler må være enige om hva som kjennetegner god undervisning. Undervisningen må dessuten tilpasses kunnskap om hvordan barn og unge lærer. En profesjonsutdanning for lærere må ha en faglig kjerne som er relevant for yrkesutøvelsen, praksiser som forbereder på undersøkende aktiviteter i yrkesutøvelsen og et felles begrepsapparat i skoler og lærerutdanningsinstitusjon. Den faglige kjernen fornyes kontinuerlig og består av en etisk plattform, erfaringskunnskap som anerkjennes av profesjonskollektivet og kunnskap fra forskning. En viktig profesjonskompetanse for lærere er å begrunne pedagogiske avgjørelser. Gjennom slike begrunnelser bidrar den enkelte lærer til å støtte utviklingen av et profesjonsspråk, samt til å fornye sin egen praksis og profesjonsgruppens praksis.



Bilde 1: Shutterstock.

# 1. INNLEDNING

I 2016 vedtok Stortinget, under behandlingen av Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, følgende: ”Stortinget ber regjeringen sikre at det er lærernes ansvar og faglige skjønn som skal avgjøre hvilke metoder og virkemidler som skal tas i bruk i undervisningen for å nå kompetansemål og oppfylle skolens generelle samfunnsmandat”<sup>1</sup>. Det betyr at politikerne anerkjenner lærere som en profesjon som må ha rom for skjønnsutøvelse i sitt yrke. En konsekvens av et slikt vedtak blir at lærerutdanningen må utvikles opp som en profesjonsutdanning. Som bidrag til kunnskapsgrunnlag for utvikling av en femårig profesjonsutdanning for lærere i Norge har Kunnskapssenter for utdanning kartlagt relevant forskning om lærerutdanning<sup>2</sup>. Hvasomkjennetegner lærerutdanning som profesjonsutdanning, hvordan den bør bygges opp og struktureres og hvilke krav man bør stille til en god lærerutdanning har ikke vært undersøkt empirisk. Derfor har det vært vanskelig å finne forskning som kan gi konkrete råd om hvordan en god profesjonsutdanning for lærere bør utformes. Det finnes imidlertid mye forskning om ulike sider ved læreres utdanning og praksis som, når studier og perspektiver sammenstilles, kan nedfelles i *forutsetninger* som må være til stede og *prinsipper* som må følges i læreres utdanning. Temaet kan dermed belyses indirekte.

Forskningkartleggingen er gjennomført i flere trinn. På grunn av feltets kompleksitet er det gjennomført flere systematiske søk i seks elektroniske databaser (ERIC, ASSIA, IBSS, PQEJ, PsychInfo, Scopus) for å identifisere relevante studier. I det første søket ble det identifisert tre nyere reviewartikler om lærerutdanning, som er inkludert. Ettersom Finland

er et nordisk land som skårer høyt på internasjonale undersøkelser og har strukturert sin lærerutdanning som en profesjonsutdanning, tok det andre søket sikte på å identifisere studier om finsk lærerutdanning og utdanningspraksis. Tjuefire artikler som undersøker ulike sider ved finsk lærerutdanning er inkludert i kartleggingen. Finland legger dessuten til grunn at lærerutdanning *både* omfatter de fagstudiene som lærerstudenter gjennomfører på universitetene *og* den opplæringen de får i praksisskolene. Derfor tok det siste litteratursøket sikte på å finne nyere artikler om partnerskap i lærerutdanningen. Studier som supplerer tidligere kartlegginger fra Kunnskapssenteret om partnerskap i lærerutdanningen (Lillejord og Børte, 2014; 2016) er inkludert i kartleggingen.

## 1.1 KUNNSKAPSPARLAMENT SOM FAGLIG MØTEPÅSS

Å utdanne lærere er en kompleks aktivitet hvor mange aktører på ulike nivåer i sektoren må samarbeide om felles mål. Kunnskapssenter for utdanning har utviklet *Kunnskapssenteret* som et møtested hvor praktikere, politikutformere, forskere og beslutningstakere kan drøfte faglige spørsmål med relevans for utdanningssektoren. Et Kunnskapssenter skal både identifisere temaer det rår enighet om, synliggjøre uenighet og bidra til å styrke utdanningssektorens felles kunnskapsbase. I samarbeid med ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning (ved UiO og UiT), har Kunnskapssenter for utdanning arrangert to Kunnskapssenter. Det første (september 2015) drøftet hvordan det kan skapes helhet og sammenheng i lærernes profesjonsutdanning. Det andre (september 2016) identifiserte kjennetegn ved forskningsbaserte lærerutdanninger. De to kunnskapssenterene har tydeliggjort behovet for tettere faglig samarbeid mellom aktører med felles ansvar, og i samarbeid med ProTed og Utdanningsforbundet arrangerer Kunnskapssenter for utdanning et nytt Kunnskapssenter i mai 2017, med tema ”Hvem er lærerutdanneren?” Mens det første Kunnskapssenteret avdekket

1 <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/11.10.2016,Innstilling19S> (lastet ned 13.01.2017)

2 De gjennomgående prinsippene i teksten er relevante for alle lærerutdanninger, men må justeres og tilpasses konkrete behov. Teksten viser til internasjonalt publiserte studier som både refererer til ettårige lærer-utdanninger (som ligner PPU), kortere lærerutdanninger (tre eller fire år) og femårige masterprogram.

at overbelastning på lærerutdanningsinstitusjonene som kan tilskrives uklare ansvarsforhold går ut over de ansattes forskningstid, viste det andre at økt forskningskompetanse både i skoler og lærerutdanningsinstitusjonene er en forutsetning for profesjonalisering av lærergruppene. Disse innsiktene følges opp i det tredje Kunnskapsparlamentet. Mens lærerutdanning ofte betraktes som kun det som foregår på *lærerutdanningsinstitusjonene*, er tiden nå inne til å spørre om ikke lærerutdanningen *både* er det faglige arbeidet ved universiteter og høyskoler og det faglige arbeidet i skolene hvor studentene har sin praksis.

## 1.2 KRITIKK AV LÆRERUTDANNINGEN

I flere tiår har lærerutdanningen vært under kraftig kritikk både i Norge og internasjonalt. Mens forskere beskriver utdanningen som fragmentert, opplever studenter, skoleledere og politikere at den er lite relevant for skolens hverdag. Klette og Carlsten (2012) spør om læreres grunnutdanning egentlig er yrkesforberedende på den måten at den setter dem i stand til å ta del i karrierelag profesjonslæring. Teori-praksisproblemet er et av de mest diskuterte i lærerutdanningen. Antakelsen om at det er mulig å overføre teori til lærerstudenter gjennom forelesninger, hvorpå studentene kan anvende teorien i praksis, omtaler Schön (1983) som en form for teknisk rasjonalitet, mens Doyle (1990) sier at teori-til-praksis-forestillingen gir et fragmentert og mekanistisk syn på undervisning.

Noen land har valgt å løse teori-praksisproblemet ved å redusere universitetenes innsats og vektlegge praksis mer enn teori. Siden 1990-tallet har for eksempel stadig større deler av lærerutdanningen i England blitt lagt til skolene (Hayes, 1999) og tilbys gjennom korte kurs som Teach First<sup>3</sup> og opplæring i skole. I et White Paper fra 2011 (Department for Education, 2011) omtales læreryrket ikke som en profesjon, men som et håndverk, med ferdigheter som best tilegnes og trenes i tradisjonell klasseromsundervisning (Browne & Reid, 2012). Furlong m fl. (2008) tror at dette kan tilskrives en kombinasjon av Thatcherisme og New Labours Third Way-politikk som blant annet har ført til at sentrale myndigheter ikke bare bestemmer hva det skal undervises i, men også hvordan lærere skal undervise – altså en deprofesjonalisering av lærere (Evans, 2008). Viv Ellis (2010) mener at å overføre mer av utdanningen til skolene ikke løser det

grunnleggende problemet, som er hvordan forskning (teori) og praksis sammen kan styrke læreres profesjonskunnskap. Riktignok får studentene oppleve gode praksiseksempler, men de lærer lite om hvordan de kritisk skal undersøke praksis for å forbedre den, noe som er en forutsetning for å utvikle profesjonskunnskap. Derfor argumenterer Ellis (2013) for at det må tenkes nytt rundt arbeidsdelingen mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler. Slik partnerskap vanligvis er organisert i dag, bruker ansatte i lærerutdanningsinstitusjonene store deler av forskningstiden sin på kontakt med studenter som er i praksis. Ellis m fl. (2014) konkluderer med at de ansatte i lærerutdanningsinstitusjonene bruker så mye tid på slikt ”relasjonsarbeid” at de får for lite tid til det de bør prioritere, nemlig forskning.

Også i USA utdannes nå svært mange lærere hovedsakelig i skolene gjennom korte program som Teach for America<sup>4</sup>. Linda Darling-Hammond (2006) påpeker at i et profesjonsperspektiv har dagens situasjon i amerikansk lærerutdanning likhetstrekk med medisinerutdanningen i 1910, da leger kunne praktisere etter noen ukers kurs som gikk ut på å memorere symptomer og behandlingsmåter – eller de kunne ta en utdanning på Johns Hopkins University, basert på klinisk praksis og den nyeste forskningen. Rapporten A Nation at Risk fra 1983<sup>5</sup>, fra en kommisjon nedsatt av president Reagan, kan forklare profilen på de siste utdanningsreformene i USA. Rapportens hovedbudskap var at USAs posisjon som verdensledende økonomisk aktør var truet, og at nasjonens middelmådige utdanningssystem fullstendig måtte reformeres om man skulle ha mulighet til å ta opp kampen med nye konkurrenter. Siden 1980-tallet har et utviklingstrekk vært at stadig flere markedsaktører konkurrerer med universiteter og høyskoler om å tilby lærerutdanning (Cochran-Smith, 2008). Siden 1991 har det også vært en stor vekst i privat drevne charterskoler som delvis finansieres av offentlige midler (Vergari, 2007). Samtidig har debatten stått mellom de som ønsker et offentlig utdanningssystem som også forbereder elevene på demokratisk medborgerskap (Nussbaum, 2006) og de som mener at det som skiller gode lærere fra dårlige, er at de gode klarer å øke elevenes læringsutbytte (Hanushek, 2002).

Mens England og USA møter kritikken av

3 <https://www.teachfirst.org.uk/> (lastet ned 13.01.2017).

4 <https://www.teachforamerica.org/> (lastet ned 13.01.2017).

5 <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html> (lastet ned 11.10.2016)

lærerutdanningen med å redusere universiteter og høyskolers del av utdanningen, åpne for markedsaktører og flytte større deler av utdanningen over til skolene, satser Skottland (Menter m fl., 2006; Donaldson, 2011) og flere europeiske land, inkludert Norge, på å utvikle lærerutdanningen i retning av en profesjonsutdanning. Det skjer ved å styrke forskningen i utdanningen, etablere mer forpliktende partnerskapsmodeller mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler og gjøre en innsats for å styrke utdanningssektorens felles kunnskapsbase.

Etter å ha sammenlignet tre lærerutdanningsprogram (Utrecht University i Nederland, Queen's University i Canada og Monash University i Australia), hevder Korthagen m fl. (2006) at så lenge lærerutdannere snakker om praksiser som de ikke modellerer, vil det ikke skje noen reell endring i lærerutdanningen. For å besvare spørsmålet: Hvilke sentrale prinsipper må ligge til grunn for programmer og praksiser i lærerutdanningen? har de analysert 20 artikler publisert mellom 1983 og 2002, om de tre programmene og sett etter kvalitetskjenne tegn ved god lærerutdanning. Kriteriet for å inkludere

et prinsipp var at lærerutdanningens ansatte betraktet prinsippet som grunnleggende, at det var gjennomgående i hele programmet og at det bidro til å skille programmet fra andre program.

Som tabellen viser, finner Korthagen m fl. (2006) at kvalitetskjenne tegn ved gode lærerutdanninger er at de har en praksis som støtter studentenes muligheter til å utvikle sitt profesjonelle skjønn. Studentene arbeider undersøkende og setter elevens læring i sentrum i sin lærerpraksis. Studentene lærer betydningen av å arbeide forskningsinformert, samt at de lærer best i profesjonelle fellesskap. Gode lærerutdanninger etablerer sterke partnerskap mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjon, og de har en felles plattform for hva som kjennetegner forholdet mellom undervisning og læring. Kartleggingen viser at det er samsvar mellom de prinsippene Korthagen m fl. (2006) avdekket ved å analysere 20 studier som hadde undersøkt kvaliteten på de tre studieprogrammene og forskningen som er gjennomgått av Kunnskaps senter for utdanning.

<b>Første prinsipp</b>	Å lære å undervise innebærer å forholde seg til motstridende krav og forventninger
<b>Andre prinsipp</b>	Å lære å undervise forutsetter at man betrakter kunnskap som noe som skapes, ikke som noe som er skapt
<b>Tredje prinsipp</b>	Å lære å undervise forutsetter at man flytter sin oppmerksomhet fra læreplan til elev/student
<b>Fjerde prinsipp</b>	Å lære å undervise styrkes når man har et forskerperspektiv på aktiviteten.
<b>Femte prinsipp</b>	Å lære å undervise skjer best i et profesjonskollektiv
<b>Sjette prinsipp</b>	Å lære å undervise forutsetter produktive relasjoner mellom skoler, universiteter og lærerstudenter
<b>Syvende prinsipp</b>	Å lære å undervise styrkes når lærerutdannerne modellerer programmets perspektiv på læring i sin undervisning

Tabell 1. Prinsipper for god lærerutdanning (etter Korthagen m. fl., 2006 s. 1023)

Et spørsmål som kan stilles etter denne gjennomgangen er om teori-praksisproblemet egentlig ikke handler om teori og praksis, men om at lærere i lærerutdanningsinstitusjoner og lærere i praksisskoler ikke har etablert en felles enighet om hva som kjennetegner god utdanningspraksis. Det kan kanskje også ha noe å gjøre med at ansatte i lærerutdanningen ikke følger anbefalinger for god undervisningspraksis fra forskning og politiske dokumenter i sin egen undervisning og at det dermed er et sprik mellom hva de sier og hva de gjør (Boyd m fl., 2009; Darling-Hammond m fl., 2005).



### 1.3 POLITIKKUTFORMING FOR LÆRER- UTDANNING

Forskning viser at hva lærere gjør i klasserommet har konsekvenser for elevenes læringsutbytte. Dette har fått EU-kommisjonen (2012; 2013) til å sette lærerutdanning på den politiske dagsorden og påpeke at det har betydning hvem som rekrutteres til yrket, hvilken kompetanse de har og hva slags oppfølging de får i form av karriereløp profesjonslæring. I Norge ble arbeidet med å profesjonsinnrette lærerutdanningen innledet med St. meld. nr. 11 (2008-2009): Læreren – rollen og utdanningen, som, i ulike kombinasjoner, bruker ordet profesjon mer enn 120 ganger.

Linda Darling-Hammond (2006) sier at alle yrkesgrupper som utviklet seg til å bli profesjoner på 1900-tallet styrket sin kunnskapsbase og sin kompetanse, fikk på plass kriterier for god praksis og systemer for spesialisering samtidig som de bestemte at ufaglærte ikke skulle kunne utøve jobben. Sertifisering er altså en del av samfunnsmandatet og en måte profesjonsgrupper definerer kvaliteten på sin yrkesutøvelse.

#### 1.3.1 Hvem er lærerutdanneren?

Lærerutdannere er en heterogen gruppe med mange profesjonsidentiteter og ulike oppfatninger om hva det innebærer å arbeide med lærerutdanning. Noen betrakter seg først og fremst som lærere i skolen, andre som lærere i høyere utdanning, noen har en sterk fagidentitet mens andre har sin primære identitet som lærerutdanner – eller ser på seg selv først og fremst som forsker (Swennen m fl., 2010). En forsker med sterk fagidentitet og som ikke betrakter seg som lærerutdanner, modellerer også læreratferd. Det vil si at studenter lærer like mye om læreryrket ved å observere hvordan undervisningen foregår i et auditorium som av å høre på faginnholdet de får presentert (Loughran og Berry, 2005). En konsekvens kan bli at lærerstudenter får ulike – og til dels motstridende – budskap om hva lærerutdanningen anbefaler som god undervisning.

For å forstå hvordan lærerutdannere posisjonerer seg i forhold til læreryrket har Vanassche og Kelchtermans (2014) intervjuet 12 lærerutdannere med minst tre års undervisningserfaring fra ulike nivåer i skoleverket. Alle (bortsett fra en) hadde mastergrad – i pedagogikk eller i undervisningsfag (språk, realfag, samfunnsfag etc.). De besvarte også et spørreskjema hvor de vurderte sin nåværende arbeidssituasjon, fortalte hva de oppfattet som sentralt i læreryrket og hva de betraktet som viktig

i læreres profesjonsutvikling. I analysen av data ble lærerutdannelsens uttalelser plassert i tre kategorier, avhengig av hvordan informantene posisjonerte seg i forhold til læreryrket.

Den første kategorien lærerutdannere betraktet seg som *pedagoger*. For dem handler undervisning ikke bare om å arbeide med fagstoff, men er like mye en moralsk forpliktelse til å støtte barn og unge i deres personlige vekst og utvikling. Når de arbeider med lærerstudenter, understreker de at en dyktig lærer må ta hensyn til at eleven er en hel person, ikke bare en som skal lære og gjengi lærestoff. Av pedagogene får lærerstudentene vite at de må etablere gode relasjoner til elevene og vise omsorg. En lærerutdanner som identifiserer seg som pedagog er opptatt av lærergjerningens moralske dimensjon og hvordan lærere kan bidra til studentenes personlighetsutvikling. Dette er en viktig del av deres jobbmotivasjon og det som gir yrket mening.

Den andre gruppen lærerutdannere ble plassert i en kategori som forskerne kalte *reflekterende praktikere*. De mener at det viktigste lærerstudentene skal lære i utdanningen er hvordan de skal reflektere over sin egen praksis. Målet er at studentene skal bli i stand til å bruke sitt profesjonelle skjønn til å fatte informerte avgjørelser når de begynner i jobb. Det er likhetstrekk mellom informantene i kategori 1 og kategori 2, men informantene i kategori 2 viste oftere til teori for å underbygge sine argumenter enn pedagogene i kategori 1.

Den tredje kategorien lærerutdannere er *faglærerne*. For dem er fagkunnskap selve kjernen i læreres arbeid, og en nøkkelingrediens i undervisningen av lærerstudenter. Det viktigste for denne gruppen lærerutdannere er at studentene lærer fagets innhold, slik det beskrives i læreplanen, og hvordan de skal undervise i faget. De betrakter prosessen med sosialisering inn i lærerprofesjonen som noe studentene selv må finne ut av. Hver enkelt student lærer å bli lærer gjennom prøving og feiling, ikke ulikt håndverkstradisjoner. Gjennom prøving og feiling oppdager studentene selv hva som virker og ikke virker i skolens virkelighet. Dermed vil de som naturlig egner seg for læreryrket klare seg, og de som ikke klarer seg er ikke egnet til jobben.

Vanassche og Kelchtermans (2014) mener det er uheldig med så ulike posisjoneringer innad i gruppen lærerutdannere, særlig fordi lærerstudentene kommer ut i yrket med mange ulike forståelser av hva det vil si å være lærer og følgelig uklare profesjonsidentiteter.

Nasjonale myndigheter	De som ansetter lærerne	Lærerutdannere
Ansvar for kvaliteten på det nasjonale utdanningssystemet og på lærerne ligger på nasjonalt nivå. Dette omfatter også ansvar for kvaliteten på lærernes utdanning og at det etableres systemer for karrierelang profesjonsutvikling.	Ansvar for at lærerutdanningen holder topp kvalitet ligger både på lærerutdanningsinstitusjonene og på skolene hvor studentene har praksis. Lederne må rekruttere kvalifiserte lærerutdannere og gjøre det mulig for dem å utvikle seg i jobben – individuelt og kollektivt.	Ansvar for å legge til rette for lærerstudentenes profesjonslæring ligger på lærerutdannere i institusjoner og praksisskoler. Studentene skal både kjenne de overordnede målene for utdanningen, de tekniske sidene ved yrket, og utvikle kompetanser som trengs for egenvurdering og livslang læring.

Tabell 2. Ansvarsområder på ulike nivå

Også EU-kommisjonen ser det som problematisk at mange av de som utdanner lærere ikke oppfatter seg som lærerutdannere og mener at det må defineres tydeligere hva samfunnet forventer av de som utdanner lærere og hvilke kompetanser de skal ha (European Commission, 2012). At mange lærerutdannere har uklar identitet som lærerutdanner kan også forklares med at det er lite faglig samarbeid mellom institusjoner med ansvar for lærerutdanningen (Caena, 2012). Universiteter og skoler har lite kunnskap om hverandre (Lillejord og Børte 2014) og mangler møtesteder for å utvikle felles profesjonsidentitet. Zeichner (2005) påpeker at det er en utbredt oppfatning at det å ha vært en dyktig lærer i skolen er tilstrekkelig bakgrunn for en lærerutdanner. Samtidig kan mentorer i skolen både ha problemer med å identifisere seg som og bli akseptert som lærerutdanner (Bullough, 2005), og det er få initiativ til å definere kvalitet i lærerutdanningen og avklare hva lærerutdannere skal kunne. Swennen og van der Klink (2009) mener at det må utvikles kvalitetsrammeverk, sertifiseringsordninger og etiske standarder for alle lærerutdannere, også de som veileder lærerstudenter som har praksisperioder i skolen.

Det er enighet i forskningen om at utviklingen av lærerutdanneres profesjonsidentitet bør skje innenfra og forutsetter en kollektiv forståelse blant

alle relevante aktører. EU-kommisjonen anbefaler at lærernes profesjonsorganisasjoner bidrar i utviklingen av:

- Rammeverk for profesjonskvalitet
- System for kvalitetssikring
- System for kunnskapsspredning gjennom forskning, publikasjoner og konferanser
- Kurs og workshops for profesjonsutvikling av lærerutdannere
- Nasjonal politikk for lærerutdanning

Bedre kvalitet på lærerutdanningen forutsetter kontinuerlig dialog mellom nasjonale myndigheter og lærerutdannere, med mål om å utvikle enighet om kvalitetskriterier. Tabellen ovenfor viser ulike ansvarsområder for ulike nivåer i systemet.

EU-kommisjonen har tatt et standpunkt for profesjonalisering av læreryrket og viser at ansvaret både ligger hos nasjonale myndigheter, i lærernes profesjonsorganisasjoner, hos skoleledere og ledere på lærerutdanningsinstitusjonene, samt hos de som utdanner lærere – i praksisskoler og på universiteter/høgskoler. For å kunne identifisere kjennetegn ved lærerutdanning som profesjonsutdanning, er det altså nødvendig både å se på det som foregår i utdanningsinstitusjonene, i praksisskolene og i den omliggende støttestrukturen.

# 1

## Følgende prinsipper kan utledes av dette:

- Forbedret lærerutdanning forutsetter bred forankring og langsiktig innsats på flere områder og flere nivåer samtidig.
- I en profesjonsutdanning for lærere må det avklares og tydeliggjøres hva det vil si å være lærerutdanner og hvilket ansvar lærerutdannere har.
- Ansvar for kvaliteten på utdanningen må tydeliggjøres og plasseres i ledelsen, både nasjonalt og lokalt, politisk/administrativt, på lærerutdanningsinstitusjoner og i skoler.

### 1.3.2 Reviewartikler om lærerutdanning

I litteratursøkene ble det identifisert tre nyere reviewartikler som omhandler lærerutdanningen og presenteres her.

Haugan (2011) har identifisert 23 studier om norsk allmennlærerutdanning, publisert mellom 2000 og 2010 og gruppert dem i tre kategorier: 1) Forskning om lærerutdannere, både på utdanningsinstitusjon og i praksisskoler (5 studier), 2) Forskning om lærerstudenter (15 studier) og 3) Forskning om utviklingstiltak i lærerutdanningen (3 studier). Studiene i kategori 1 finner spenninger i lærerutdanningen mellom idealer og realiteter og mellom undervisning i fag og læreres profesjonsidentitet. Skolens diskurs er praktisk orientert, med lite kobling til teori, og i skolen oppfattes studentene som ressurser. Mentorer i skolen betrakter seg primært som lærere i skolen, i mindre grad som lærerutdannere. Mange studenter opplever avstand mellom lærerutdanningens svake profesjonsforankring og styringsdokumentenes ambisjoner. Studiene i kategori 2 undersøkte undervisning og læring i fag, digital teknologi og utvikling av lærerkyndighet. De finner at samhandling fremmer studentenes læring, at arbeidet med å utvikle digitale ferdigheter ikke går i ønsket tempo, men at innføringen av IKT i seg selv bidrar til å endre skolens arbeidsmåter. Studiene i kategori 3 finner at lærerutdannere er mer opptatt av erfaring og ferdighetstrening og mindre opptatt av brede pedagogiske spørsmål. Haugan (2011) konkluderer med at forskningen på lærerutdanning er fragmentert, kvaliteten variabel og det empiriske grunnlaget svakt.

Slik konkluderer også to reviewartikler som har analysert 1500 studier om lærerutdanning publisert mellom 2000 og 2012 (Cochran-Smith og Villegas, 2015; Cochran-Smith m fl., 2015)<sup>6</sup> Forskerne finner tre brede forskningstrender:

- 1) Forskning om lærerutdanning, accountability, effektivitet og policy
- 2) Forskning om lærerutdanning i kunnskapssamfunnet
- 3) Forskning om lærerutdanning for likhet og et flerkulturelt samfunn

<sup>6</sup> Forskning om lærerutdanning har blitt definert som empiriske studier om ulike former for lærerutdanning, publisert i perioden 2000-2012 i tidsskrift med fagfelleordning. Denne tidsrammen falt sammen med nye krav til accountability (ansvarliggjøring av lærere) og økende fokus på kvalitet i lærerutdanningen og kvaliteten på lærere i policy dokumenter (Cochran-Smith and Villegas 2015, p. 12).

Det er enighet i forskningen om at det må gjøres en innsats for å bedre elevenes prestasjoner, men i tema 1 fremkommer uenighet om hva som forårsaker ulikheter i læringsutbytte og hva som bør gjøres. Noen mener at god undervisning og gode skoler kan redusere effekten av sosial ulikhet mellom elevgrupper. Andre mener at det viktigste er å sikre alle elever et likt skoletilbud (for eksempel i form av læringsressurser, klassestørrelse, og undervisningstilbud) og forbedre forhold som ligger utenfor undervisningen (helse, kosthold, sosio-økonomiske forhold osv.). Om det svikter på slike fundamentale områder er det vanskelig – selv for de beste lærerne – å hjelpe alle elever til å yte sitt optimale<sup>7</sup> (f. eks. Berliner, 2006; Carter og Welner, 2012). Studiene påpeker at lærere er utsatt for et urimelig stort forventningspress. De skal både være pådrivere i reformer, gi alle elever en undervisning i verdensklasse og redusere sosial ulikhet.

Studiene under tema 2 påpeker at kunnskaps-samfunnet forutsetter at ledere og ansatte kan tenke kritisk og samarbeide; formulere, analysere og løse problemer. Slike arbeidsmåter lar seg ikke uten videre utvikle i klasserom hvor undervisning er redusert til å formidle faktakunnskap til elevene. Å forberede elevene på å bli fremtidige kunnskapsarbeidere forutsetter at undervisningen samsvarer bedre med hvordan mennesker lærer ved at lærere, i stedet for å formidle faginnhold, organiserer elevene i læringsfelleskap, engasjerer dem i meningsfulle problemløsningsaktiviteter og støtter utvikling av nye innsikter (Brown og Campione, 1994). I universitetenes lærerutdanninger er det derfor vanlig å betrakte læring som en aktiv konstruksjonsprosess hvor den som skal lære bygger på tidligere kunnskap og erfaringer – både individuelle og sosiokulturelle. Flere studier finner at studentene ikke møter slike praksiser i skolen, og at de derfor opplever forskjell på teori og praksis.

De fleste studiene var opptatt av å bygge bro mellom de ”to verdener” hvor studentene lærer å undervise. I studiet lærer lærerstudenter at det å lære å undervise er en grunnleggende sosial og relasjonell aktivitet som ideelt sett skjer i et kollegialt praksisfelleskap. Dette harmonerer med at de som utformer utdanningspolitikken vil at skoler skal arbeide

<sup>7</sup> I USA utgjør nå etniske minoritets elever 44 % av elevmassen i grunn- og videregående skole (i 1972 var tallet 22 %) (National Center for Education Statistics, 2010). I tillegg lever 22 % av barn mellom 0 og 18 år i fattigdom (US Census Bureau, 2011). Sammenlignet med sine mer velstående, engelsktalende jevnaldrende, gjør denne gruppen det vedvarende dårligere på skolen, har større fravall fra videregående og færre som begynner på college (Cochran-Smith and Villegas 2015, s. 11).

som lærende organisasjoner. Mange lærerstudenter opplever imidlertid overgangen fra utdanningens teori til skolens praksis nærmest som uoverstigelig. I tillegg er overgangen fra student til nyutdannet lærer også vanskelig. Lærere som ønsker å samarbeide eller la elevene arbeide på en nysgjerrighetsdrevet, undersøkende måte får lite støtte. Mange nyutdannede blir overrasket over at praksis i skolen preges av ferdigprodusert undervisningsmateriale, testskjema og forhåndsbestemte prosedyrer de

skal følge. Når de ser at hverdagen i skolen ikke støtter de læringsteoriene som utdanningen har formidlet, tilpasser nye lærere seg den tradisjonelle skolekulturen. Noen forskere (Niemi, 2002; Putnam og Borko, 1997) påpeker også at en del studenter har (fra egen erfaring/skolegang og fra fagstudier) en oppfatning av kunnskap som samsvarer med et behavioristisk perspektiv på læring.

## 2

### Følgende prinsipper kan utledes fra dette:

- Det må være samsvar mellom det kunnskaps- og læringssynet lærerutdanningen anbefaler og utdanningens egen undervisningspraksis
- Det må være samsvar mellom det kunnskaps- og læringssynet studentene møter i lærerutdanningen og det de møter i skolen
- Lærerutdanningsinstitusjon og praksisskoler må være enige om kjennetegn ved og prinsipper for god undervisning

#### 1.4 PROFESJONSUTDANNING FOR LÆRERE

Hargreaves (2000) mener det er mulig å se utvikling av lærerprofesjonen som fire historiske faser: en før-profesjonell fase, en fase med autonome profesjonelle, en fase med kollegial profesjonalitet og en fase som han kaller post-profesjonell postmodernisme. Han mener at det i den siste, svært uoversiktlig fase, er mulig å se spor av alle de tidligere fasene. Kartleggingen viser at det er enighet i forskningen om at en sterkere lærerprofesjon forutsetter at lærernes utdanning får et styrket forskningsfundament. En rapport fra BERA-RSA (2014)<sup>8</sup> fremhever at veien til en styrket lærerprofesjonen er å gjøre en innsats for å øke læreres forskningskompetanse. Gjennom systematiske undersøkelser av sin egen praksis, hvor lærere kollektivt stiller spørsmål ved praksiser som de tar for gitt, for eksempel *hvordan* de underviser, *hva* de underviser i, *hvem* de underviser osv., får lærere som profesjonskollektiv ansvar for sin egen profesjons- og forskningskompetanse (BERA-RSA, 2014 s. 7). Forskningskompetanse handler om å ha kunnskap om forskningsmetode, kjenne til nyere forskningsfunn og forstå hva de kan bety for praksis. Å ha forskningskompetanse (være *research literate*) innebærer også å "forstå" forskning; kunne lese forskningsrapporter, vite hva forskning er, hvorfor

forskning er viktig og hva vi kan lære av forskning – samt å innta en åpen, men kritisk undersøkende holdning til både forskning og praksis.

Judyth Sachs (2016) påpeker at flere forskere nå bruker betegnelsen *profesjonslæring* i stedet for profesjonsutvikling og påpeker at det trengs møtesteder hvor en mer kollektivt orientert, samarbeidende og forskningsaktiv lærerprofesjon kan lære og utvikle seg i yrket. Et kjennetegn ved profesjoner er at de hele tiden utvikler strategier for nytenkning ved å engasjere seg i undersøkende aktiviteter. Profesjonens medlemmer gir sin tilslutning til felles verdier og forholder seg til etiske retningslinjer, og de har en felles, robust kunnskapsbase. Kjennetegn ved profesjoner er at de utvikler felles begreper om praksis, blir enige om hva som er dårlig praksis og hvordan de i fellesskap skal kunne utvikle og forbedre praksis. Lærerprofesjonen kan for eksempel systematisk identifisere positive og negative konsekvenser av skolens undervisnings- og vurderingspraksiser. Systematiske undersøkelser av praksis støtter deres utvikling som praktikere og styrker profesjonsfellesskapet

<sup>8</sup> <https://www.bera.ac.uk/project/research-and-teacher-education> BERA: British Education Research Association. RSA: Royal Society for the encouragement of Arts, Manufacturers and Commerce. (lastet ned 13.01.2017)



## 2. FINLAND SOM EKSEMPEL

Finsk lærerutdanning er utformet som en profesjonsutdanning. Finland skårer også høyt på internasjonale komparative undersøkelser, og det er grunn til å tro at kvaliteten på lærerutdanningen bidrar til dette (Toom m fl., 2010; Malinen m fl., 2012). Ofte brukes finsk kultur til å forklare gode resultater, for eksempel at utdanning er høyt verdsett i Finland, mange vil bli lærere, elevene er motiverte og lærerprofesjonen høyt respektert. Simola (2005) påpeker i tillegg at finsk kultur preges av lydighet og en kollektivistisk, autoritær mentalitet – med de fordeler og ulemper dette har. Man bør for eksempel ikke bli forundret over å finne likhetstrekk mellom Finland, Korea og Japan i internasjonale undersøkelser, sier han. Utdanningskultur kan imidlertid ikke alene forklare de gode finske resultatene, ettersom mange andre nasjoner også verdsetter utdanning høyt, men skårer lavere enn Finland på internasjonale undersøkelser.

Andere (2015) mener derfor at Finlands suksess snarere skyldes et samspill mellom flere faktorer, som organisering av utdanningssystemet, utdanningsnivået til lærerstudentenes foreldre, kvaliteten på utdanningen, universitetslærernes motivasjon etc. Uusiautti og Määttä (2013) argumenterer for at det særlig er fire forhold som har hatt betydning for kvaliteten på den finske lærerutdanningen. For det første ble det bestemt på 1960-tallet at lærerutdanningen skulle legges til universitetene, for det andre er finsk lærerutdanning forskningsbasert, for det tredje ble utdanning desentralisert og kommunene ansvarliggjort på 1980-tallet og for det fjerde er finsk lærerutdanning gjenstand for vedvarende evaluering, kritikk og forbedring. Nylig er det for eksempel etablert et Forum for lærerutdanning som diskuterer reformer både i lærerutdanningsinstitusjonene og i skolene hvor studentene har praksis. For å bidra med kunnskapsgrunnlag til arbeidet har Husu og Toom (2016) gått gjennom internasjonal forskning om lærerutdanning publisert i Handbooks og anerkjente tidsskrift og trukket ut prinsipper for reformtiltak. Se vedlegg 1 for en oversikt over de prinsippene som de har kommet frem til.

Hargreaves m fl. (2007) mener at det viktigste andre land kan lære av Finland er hvordan grunnleggende prinsipper og praksiser er strukturert i utdanningssystemet, og hvordan dette følges opp gjennom strategisk ledelse, planlegging, evaluering og utvikling.

Her presenteres derfor studier som har undersøkt hvilket kunnskaps- og læringssyn finsk utdanning bygger på, prosedyrer for læreplanutforming, og undervisningspraksis, både i finske skoler og lærerutdanningsinstitusjoner.

### 2.1 FORSKNINGSBASERT TILNÆRMING

En hyppig brukt forklaring på de gode resultatene i finsk skole – og et kjennetegn ved profesjonsutdanninger – er at utdanningen er forskningsbasert. Også lærerstudentene anerkjenner at forskning er et integrerende element – det som holder utdanningen sammen (Jyrhämä m fl., 2008). Forskningsbasert lærerutdanning kan defineres på mange måter. I tillegg til at utdanningen skal være basert på forskning, kan den også være forskningsstyrt, forskningsorientert og forskningsinformert (Griffiths 2004). Krokfors m fl. (2011) finner at i finsk lærerutdanning er alle disse forholdene ivaretatt fordi forskning er et *systemisk* trekk.

- **Forskningsstyrt** lærerutdanning handler om at innholdet i undervisningen (særlig pensumlister og utvalget av litteratur) bygger på forskning.
- **Forskningsorientert** utdanning forutsetter et bredere perspektiv på kunnskap, hvor det ikke kun handler om å lære noe (*få* kunnskap), men også om å lære å *forstå*.
- **Forskningsinformert** innebærer at lærernes undervisningsmetoder er forankret i forskning. Det vil si at lærerutdannere både skal være oppdaterte om forskning i sitt undervisningsfag, og basere undervisningen sin på læringsforskning, slik at studentene lærer faget.
- **Forskningsbasert** utdanning handler

om at undervisningen er bygd opp som utforskende aktiviteter. På finske lærerutdanningsinstitusjoner er undervisning og forskning to sider av samme sak, og det anses som naturlig at ansatte underviser i sine forskningstema. Alle ansatte på lærerutdanningsinstitusjonene har doktorgrad, og de skal være aktive forskere.

Etter 1979 har alle finske lærere, både faglærere og klasselærere, tatt en femårig mastergrad ved et universitet. Studentene leser først 240 stp fag, og så ett år pedagogikk. Norge, som nå innfører grunnskolelærerutdanning på masternivå, kan lære mye av finnes erfaringer. Gjennom bachelor- og masteroppgaven utvikles studentenes forskningsferdigheter. De utvikler kompetanse i forskningsmetode, teori og analyse. Jyrhämä m. fl. (2008) finner at studentene synes at de selvstendige forskningsarbeidene er mer krevende enn de i utgangspunktet hadde trodd. I tillegg til at lærerutdanningen skal stimulere til vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte skal studentene internalisere en forskningsorientert holdning til arbeidet sitt; det vil si en undersøkende og analytisk tilnærming til praksis. Basert på sine observasjoner skal de lære å utvikle sin undervisningspraksis og læringsmiljøet på en systematisk måte (Niemi 2013) samt utvikle en forskningsbasert argumentasjon i skolehverdagen (Afdal, 2012).

Vi vet imidlertid mindre om hvordan finske læreres profesjonslæring bidrar til å utvikle deres profesjonsidentitet og om sammenhengen mellom lærernes individuelle profesjonslæring og det kollektive innslaget av organisasjonslæring i lærerutdanningen (Hökkä og Eteläpelto, 2014).

### **Integrasjon av teori og praksis**

I Finland skjer veiledet undervisning parallelt med at lærerstudentene leser pedagogisk forskningslitteratur. Målet er å støtte studentenes utvikling av profesjonsferdigheter når det gjelder å undersøke, utvikle og evaluere undervisnings- og læringsprosesser. I tillegg skal studentene lære å reflektere kritisk over sin egen praksis, egne undervisningsferdigheter og relasjonskompetanse.

### **Lærerprofesjonens sosiale og moralske forpliktelser**

I 2000 ble det, på initiativ fra den finske lærerorganisasjonen, etablert et etisk råd for lærerprofesjonen. Lærerutdanneren har ikke kun ansvar for å utvikle studentenes faglige kompetanse,

men også deres sosiale evner og etiske bevissthet. Undervisning betraktes som profesjonsutøvelse med en etisk dimensjon, og lærerutdanningen må utvikle lærernes følelse av forpliktelse og ansvar (Niemi, 2013).

### **Deltakelse i faglige prosesser (kollektive kunnskapsprosesser på flere nivåer)**

I følge Tirri (2014) kan desentraliseringen av det finske utdanningssystemet i 70-årene bidra til å forklare hvorfor finske elever skårer så høyt på internasjonale prøver fordi desentraliseringen skapte en tillitskultur. Med utgangspunkt i nasjonale styringsdokumenter har kommuner og skoler rom for å utvikle lokale læreplaner, og autonome lærere har stor frihet til å utforme undervisningen, velge metoder og læringsressurser (Niemi, 2013). Autonomi gjennomsyrrer forøvrig alle nivåer i utdanningssystemet, også lærerutdanningen (Sahlberg, 2010). Tillitskulturen i det finske utdanningssystemet støtter ikke bare autonomi i yrkesutøvelsen, men forutsetter lærernes aktive deltakelse i politiske prosesser som angår skolens hverdag, for eksempel utvikling av nasjonale læreplaner. Tillit og autonomi er imidlertid koblet med en sterk ansvarsfølelse i systemet. I arbeidet med en OECD-rapport om skoleledelse i Finland fant Hargreaves m fl. (2007) eksempler på at skoleledere i en kommune ikke bare følte ansvar for sin egen skole, men for alle skolene i distriktet, og at de ivaretok ansvaret gjennom delt ledelse, veiledning, evaluering, støtte og oppfølging.

### **Lærere som kan vurdere elevenes prestasjoner**

I det finske utdanningssystemet betraktes det å kunne vurdere resultater som et viktig redskap når utdanningen skal forbedres. Mens mange andre land innfører stadig flere tester for å måle prestasjoner, har Finland i stedet valgt å satse på formativ vurdering på alle nivåer i utdanningssystemet. Lærerutdanningens mål er å sette studentene i stand til å kunne bruke diagnostiske metoder formativt og summativt for å fremme elevenes vekst og utvikling. I skolen har lærerne frihet til å bestemme hvilke vurderingsmetoder de vil bruke for å støtte elevenes læring. Lærerne må ha et repertoar av vurderingsmetoder de kan bruke til å støtte elever med ulike behov. Mens mange andre land har inspektorater som gjennomfører tilsyn, preges det finske skolesystemet av systematisk bruk av formativ vurdering (Niemi, 2013). Systemet er med andre ord "lærende" (Hargreaves m fl., 2007), altså selvfornyende, og gjennomsyret av ansvar og forpliktelse.

### Følgende prinsipper kan utledes av dette:

- At en utdanning er forskningsbasert betyr både at den bygger på kunnskap fra forskning og på vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte.
- Et kjennetegn ved en forskningsbasert lærerutdanning er at autonome aktører med felles mål tar kollektivt ansvar for å undersøke, vurdere og forbedre sin egen praksis

# 3

## 2.2 PROFESJONSSPRÅK

I finsk lærerutdanning er det en utstrakt bruk av profesjonsspråk. Afdal og Nerland (2014) har undersøkt hvordan tolv nyutdannede lærere fra Finland (Universitetet i Helsinki) og Norge (Høgskolen i Oslo og Akershus) refererer til kunnskap når de snakker om sin profesjonsutøvelse. Et funn i studien er at finske lærere bruker flere profesjonsfaglige begreper og mer spesialisert kunnskap enn de norske. Casestudien gir et innblikk i interessante forskjeller mellom de seks finske og de seks norske lærerne som har deltatt i undersøkelsen.

De finske lærerne har sin oppmerksomhet rettet mot den enkelte elev og er mindre opptatt av seg selv som profesjonsutøver. Lærernes utgangspunkt er at i et klasserom er det ulike individer som lærer på forskjellige måter og trenger systematisk variasjon i undervisnings- og læringsmetoder. For å identifisere elevens utviklingsområde, plasserer de eleven i sentrum for sin oppmerksomhet og betrakter hver elev som et individ med egne læringsstiler og individuelle evner. For de finske lærerne er utvikling en kumulativ prosess og en lærers aller viktigste oppgave er å vise barn hvordan de skal lære – i alle fag. Motivasjon er et tilbakevendende tema, og vurdering betraktes som et redskap som støtter elevenes læring, samtidig som det gir lærerne informasjon om hver elevs læringsprosess. Læringsstrategier, motivasjon og vurdering er integrert i lærerens systematiske arbeid for å øke elevenes forståelse. Finske lærere snakker om kombinasjonen av fagkunnskap, kunnskap om utviklingsprosesser, kunnskap om ulike måter å lære på, læringsteorier og ulike måter å undervise på som et triangel. Arbeidet deres styres av en generell og en fagspesifikk læreplan. Selv om den er satt sammen av mange ulike tema, har deres handlingskunnskap en ”faglig” kjerne.

I motsetning til dette, var de norske lærerne svært opptatt av klasseledelse og seg selv som ledere. De opplevde at de måtte takle mange forskjellige prosesser samtidig og trengte inngående kunnskap om mellommenneskelige relasjoner. Norske lærere hadde større oppmerksomhet om det å undervise

enn om elevenes læringsprosess. De snakket som om det var de som hadde ansvar for elevenes læring, og at de måtte ”mestre” dette gjennom gode prestasjoner. Mestringen knyttet seg til deres egen fagkunnskap og hvor godt de klarte å planlegge. Norske lærere arbeidet i team og lærte fra mer erfarne kollegaer. De betraktet undervisning som et praktisk yrke og la vekt på den erfaringsbaserte kunnskapen. De beskrev en prøve-og-feile-tilnærming som grunnlaget for å utvikle profesjonell praksis, for eksempel ved å reflektere over undervisningsopplegg som mislyktes.

Norske lærere betraktet teori og praksis som motsetninger og omtalte teori som noe de kunne trekke inn i refleksjoner før og etter praksissituasjoner. Sammenlignet med de finske lærerne, var de norske mindre eksplisitte på hvilke teorier de kunne støtte seg på. Et gjennomgående tema i intervjuene med de norske lærerne var at de følte at stram styring, testregimet og oppmerksomhet om elevenes læringsutbytte hemmet deres profesjonelle vurdering av hva som var viktig i undervisningen. De ga også uttrykk for at de manglet kompetanse i formativ vurdering og koblet vurdering først og fremst til eksterne krav. Mange kommuner krever at det skal foreligge skriftlige evalueringer av hver elevs læreprosess, og lærerne mente at dette la sterke føringar på arbeidet deres. Når de snakket om kunnskap, var det som regel fagkunnskap som de skulle undervise i, ikke profesjonsfaglig kunnskap som fungerte som veiviser i strukturert pedagogisk handling. Når de snakket om profesjonskunnskap, refererte de norske lærerne ofte til hvor komplekse praksis er.

Norske lærere snakket litt ustrukturert om ”undervisningskomplekset”, som de manglet et analytisk perspektiv på. Kontrasten til de finske lærerne var stor fordi de norske lærernes relasjon til kunnskap virket fragmentert, med vekt på kontekstuell sammenheng. De hentet begreper fra hverdagspråk og viste sjelden til fagbegreper. De vektla det kollektive fellesskapet i skolen og de sosiale relasjonene mellom elevene, men hadde løsere koblinger til kunnskap enn det som ble identifisert blant de finske lærerne.

Finske lærere hadde en sterkere faglig kjerne, med basis i utdanningspsykologi. De beskriver et kunnskapsfelt hvor *begrepsmessig* sammenheng står sentralt, mens de norske lærerne er mer orientert mot *kontekstuell* sammenheng. Et spørsmål er om disse forskjellene kan tilskrives forskjeller i lærerutdanningen og hva de betyr for læreres arbeid og opplevelse av profesjonalitet. En viktig profesjonskompetanse er evne til å definere det

aktuelle problemet så presist at det kan gi retning for handling og videre utforskning – med andre ord knytte det til en spesialisert kunnskapsdiskurs. Å forstå en observert klassesituasjon som et problem som handler om elevenes begrepsforståelse, kan for eksempel gjøre det mulig for læreren å knytte det aktuelle problemet til generalisert profesjonskunnskap.

## 4

### Følgende prinsipp kan utledes av dette:

- En profesjonsutdanning for lærere må ha en faglig kjerne som er relevant for yrkesutøvelsen, praksiser som forbereder på undersøkende aktiviteter i yrkesutøvelsen. Det må utvikles et felles begrepsapparat i praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner.

### 2.3 PROFESJONSLÆRING – INDIVIDUELL OG KOLLEKTIV

Hökkä og Eteläpelto (2014) har reanalysert kvalitative data fra fire tidligere studier (Hökkä m fl., 2010; Hökkä m fl., 2012; Hökkä m fl., 2008; Vähäsantanen m fl., 2008). I den nye analysen finner de at når lærerutdannerne i den opprinnelige studien klaget over manglende tid til profesjonsutvikling, var ikke problemet deres først og fremst for lite tid, men mangel på kollegiale fora for samarbeid. Slik de ansatte beskrev lærerutdanningen<sup>9</sup>, var det ingen dialog på tvers av fag eller mellom fag og pedagogikk. Kulturen var preget av skepsis, mye negativ kritikk og lite ros. En forklaring på lite samarbeid i lærerutdanningen var at mange vegret seg mot å ta initiativ fordi de fryktet å bli ”skutt ned”. Samtidig ga de fleste uttrykk for at de betraktet kollegaene som ressurser og ønsket mer samarbeid. Et annet trekk i disse ti år gamle dataene var svak akademisk identitet blant lærerutdannerne. Selv i Finland, hvor hele utdanningssystemet er gjennomsyret av forskning, ga informantene i de fire studiene uttrykk for at de ikke primært betraktet seg som forskere, men som representanter for stabile posisjoner som først og fremst var definert av deres undervisningsfag. Individuelle arbeidssituasjoner og fagbarrierer hindret samarbeid, og lærerutdannerne oppfattet seg som ”beskyttere” av sine egne fag. Fordi faggruppene slåss om ressurser ble den dominerende diskursen

konkurranspreget. Hökkö og Eteläpelto (2014) tror at det kan være en ubalanse mellom det som forventes av lærerutdannerne og deres profesjonsidentitet. Lærerutdannerne vet at det er en forventning om mer forskning og tverrfaglig samarbeid, men de er først og fremst opptatt av å ivareta sitt undervisningsoppdrag. De hadde en sterk profesjonsidentitet når det gjaldt å beskytte egne ressurser, men deres forskeridentitet var svak. Hökkö og Eteläpelto foreslår følgende tiltak for å sikre at enkeltlæreres profesjonslæring bidrar til kollektiv profesjonslæring:

- Faggrupper må aktiveres for å utvikle pedagogisk kunnskap. Det må utvikles insitamenter for forskningssamarbeid på tvers av undervisningsfag.
- Lærerutdannerens forskningskompetanse må styrkes. Deres arbeid baserer seg i for stor grad på praksis og trenger et mer solid forskningsfundament.
- Forskning må ikke være noe som enkelte lærerutdannere holder på med. Alle ansatte i lærerutdanningen må ha en aktiv, forskningsorientert holdning til sitt arbeid.
- Samarbeid på tvers av fag må styrkes. Det må legges opp til praksiser som tvinger frem samarbeid. Fagsentrering må erstattes med tverrfaglighet.
- Utdanningsledelse må bli et tema i lærerutdanningen.

## 5

### Følgende prinsipp kan utledes av dette:

- Historiske og tradisjonelle hindringer for samarbeid må identifiseres og det må settes inn tiltak for økt forskning, samarbeid mellom de som underviser i fag og de som underviser i pedagogikk og mellom lærerutdanningen og praksisskolene.

<sup>9</sup> De fire primærstudiene ble gjennomført i 2005, i en av de største og eldste finske lærerutdanningene (med 90-100 ansatte, ni faggrupper – 3-9 lærerutdannere i hver). Data ble samlet inn gjennom åpne dybdeintervjuer med åtte nøkkelinformanter som var representative mht alder, akademisk status, undervisningsfag og ansiennitet.



## 2.4 LÆREPLAN – FUNKSJON, UTFORMING INNHold OG LÆREPLANSPRÅK

### Den generelle læreplanen – grunnlag for praksis eller visjon å strekke seg mot?

Hele det finske utdanningssystemet bygger på *the reflective practitioner*, et syn på kunnskap og læring som gjennomsyrrer alle nivåer i sektoren, både vertikalt og horisontalt (lærerutdanningen, utdanningsadministrasjonen og skolene)<sup>10</sup>. Silander (2014) understreker at i Finland er ikke den nasjonale læreplanen et dokument som blir ”gitt” til lærerne i en top-down prosess med forventning om at lærerne skal ”implementere” den. I følge Vitikka m. fl. (2012) bruker finske lærere den generelle læreplanen som et retnings- og styringsdokument i sin undervisning. I tillegg til å formulere et gjennomgående læringssyn, inneholder den mål for utvikling av læringsmiljøet, skolekulturen og arbeidsmetodene. Dette gir den generelle delen av læreplanen et dobbelt formål: På den ene siden er den et administrativt styringsdokument; på

den andre siden et redskap lærerne bruker til å utvikle sin egen pedagogiske praksis. I Finland utformes den generelle delen av læreplanen i tett samarbeid mellom nasjonale og lokale myndigheter. Læreplanutvikling styres av spørsmål som hvordan planene skal struktureres og om de er pedagogisk funksjonelle. Derfor inneholder den finske generelle læreplanen overordnede mål, angir kjerneområdene for undervisning i alle fag og beskriver utdanningens oppdrag, verdier og oppbygging.

Det er mye som tyder på at kapitlet ”vitenskapelig arbeidsmåte og den aktive elev” i den norske generelle del av læreplanen ikke på tilsvarende måte har blitt fulgt systematisk opp i skoler og kommuner. I Norge har Generell del av læreplanen mer en funksjon som visjonsdokument – et *verdidokument* som sier noe om hvilke grunnholdninger en lærer skal ha (Hope, 2015) – ikke en retningsviser for hva de skal *gjøre*. I motsetning til dette har den finske generelle læreplanen funksjon som en plattform som brukes til å justere utdanningspraksis og veilede utdanningsreformer.

#### Følgende prinsipp kan utledes av dette:

- Det har betydning om læreplanens generelle del betraktes som et normativt verdi- og visjonsdokument man kan strekke seg mot eller om den fungerer faglig strukturerende og legger føringer for profesjonell praksis.

6

### Politikkutforming i lærerutdanningen – Norge og Finland

Afdal (2013) har sammenlignet politikktutforming i lærerutdanningen i Norge og Finland, og finner store forskjeller i hvordan arbeidet organiseres i de to landene.

I Finland er det enighet om at endringer trenger tid for å få satt seg, og at reformer skal evalueres og forskes på. Politikktutformingsprosessen designes av lærerutdanningsfakultetene selv, og det er bred deltakelse fra lærerutdanningsinstitusjoner og fakulteter. Kunnskap og erfaringer fra tidligere reformer videreføres ved at deltakernes engasjement er basert på langsiktig forpliktelse, noe som sikrer tilslutning til utdanningssektorens ideologiske plattform og skaper kontinuitet og konsistens. Den finske modellen bygger på det Afdal (2013) kaller styring innenfra. Prosessene er transparente og baserer seg på gjensidig tillit mellom lærerutdanningen, myndighetene og det politiske nivået. Politikken bygger på forskning og blir diskutert før den blir besluttet implementert. I Finland er det de samme som formulerer politikken og realiserer den.

I Norge er det andre personer som formulerer politikken for lærerutdanningen enn de som skal sette den ut i livet. Det er færre som deltar i prosessen; deltakerne er i større grad politisk utpekt og politiske og byråkratiske stemmer dominerer arbeidet. På grunn av rigide retningslinjer og rammeverk er deres handlingsrom begrenset. En konklusjon hos Afdal (2013) er at den norske modellen er toppstyrt og at myndighetene mangler tillit til lærerutdanningens faglige ekspertise.

Etter å ha samlet forskning om implementering finner Decker m fl. (2012) at de fleste forsøk på implementering av tiltak i organisasjoner mislykkes. Siden 1960-tallet har rapportering av mislykket implementering ligget rundt 73 %. En forklaring på dette kan være at den tradisjonelle lineære, top-down modellen ikke er funksjonell. Lignende konklusjoner trekker Fixsen m fl. (2005) i en systematisk kunnskapsoppsummering av implementeringsforskning. De finner at deltakelse i prosessene, kunnskap og eierskap er forutsetninger for vellykket implementering.

10 Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner – how professionals think in action*. London. Temple-Smith

# 7

## Følgende prinsipper kan utledes av dette:

- De som skal implementere policy må delta i utformingen av tiltak som skal innføres (for eksempel nye læreplaner) fordi det er svært vanskelig å implementere noe som andre har utformet.

### Språket i læreplanene

Afdal (2012) har sammenlignet læreplanen for allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo og Akershus med en læreplan fra Universitetet i Helsinki. Finsk lærerutdanning består av moduler. Det første året tar studentene moduler i fagdidaktikk og i kulturell, psykologisk og pedagogisk basis for utdanning og utdanningsforskning. Studiene begynner generelt og blir mer spesifikke etter hvert. Kunnskapsstrukturen er hierarkisk og læreplanspråket er et spesialisert profesjonsspråk. I norsk lærerutdanning leser lærerstudentene pedagogikk og andre obligatoriske kurs de to første årene, for deretter å velge to eller tre fag. Konsekvensen blir en horisontal kunnskapsstruktur med enkeltstående segmenter. Kursene er ikke nødvendigvis knyttet til hverandre, men hvert kurs er knyttet til praksis, noe som kan forklare utstrakt bruk av praksisspråk i læreplanen.

Målene for praksis er ganske like i de to læreplanene, men tidspunktet for praksis er forskjellig. I norsk allmennlærerutdanning er den første praksisperioden lagt til starten på første semester fordi erfaring fra

praksis antas å være nødvendig for profesjonell refleksjon. I motsetning til dette legger den finske forskningsbaserte lærerutdanningen til grunn at et minimum av profesjonskunnskap er nødvendig for å kunne reflektere over praksis, og krever at studentene har fullført ett år fagdidaktikk før de har praksis.

I finsk lærerutdanning lærer studentene fagbegreper som de bruker til å strukturere og operasjonalisere sin undervisning. I tillegg er finsk lærerutdanning så generell at den kan tilpasses nye oppfatninger om hva som er god undervisning, noe Afdal (2012) mener gjør det lettere å utvikle profesjonskunnskap, enn i norsk lærerutdanning, som mangler en felles base for profesjonskunnskap. I læreplanen for norsk allmennlærerutdanning brukes hverdagspråk og begreper fra skolens daglige liv til å formulere hovedmål. I tabellen under gjengis noen hovedtrekk fra læreplan for norsk allmennlærerutdanning og finsk forskningsbasert lærerutdanning.

Afdal (2012) finner at de to utdanningene bygger på ulike kunnskaps- og menneskesyn. Mens norsk allmennlærerutdanning kjennetegnes av *kontekstuell*

Norsk læreplan for lærerutdanning (Allmennlærerutdanningen ved HiOA)	Finsk læreplan for lærerutdanning (Forskingsbasert lærerutdanning ved Universitetet i Helsinki)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Hverdagslig og praksisnært språk</li><li>• Kontekstspesifikk kunnskap, kontekstuell koherens</li><li>• Horisontal kunnskapsstruktur med svak klassifisering og innramming</li><li>• Vektlegging av fag, konstruert som enkeltstående segmenter</li><li>• Praksisorientert</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vitenskapelig språk</li><li>• Kontekstuavhengig kunnskap, konseptuell koherens</li><li>• Hierarkisk kunnskapsstruktur med sterk klassifisering og innramming</li><li>• Organisert i sekvenser og moduler som bygger på hverandre</li><li>• Vektlegger fagdidaktikk, pedagogikk og forskningskompetanse</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pedagogiske studier er strukturert og gjennomført som andre skolefag</li><li>• Hovedtilnærmingen er å forstå og tolke undervisningspraksis i en profesjonell kontekst</li><li>• En underliggende antakelse at lærerprofesjonalitet utvikles gjennom å tolke og reflektere over praksis</li><li>• Faggrunnlag og identitet springer ut av praksis i stedet for det akademiske</li><li>• Vektlegger sosiale kunnskapsrelasjoner og individuelle utdanningsløp</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lærerens kunnskapsbase er vitenskapelig og skiller seg fra hverdagskunnskapen</li><li>• Lærerstudenter skal ikke bare forstå en gitt praksis. De skal også bruke eksisterende og ny forskning til å fornye sin undervisning</li><li>• En forventning om at lærerstudentene skal innta en forskers holdning til den praksisen de deltar i</li><li>• Utdanner lærere med en sterk akademisk identitet</li><li>• Vektlegger epistemiske kunnskapsrelasjoner og tydelige felles utdanningsløp</li></ul>

Tabell 3: Noen forskjeller mellom norsk og finsk læreplan for lærerutdanning (etter Afdal 2012, s. 254-259)

### Følgende prinsipper kan utledes av dette:

- En profesjonsutdanning for lærere må bygge på et konsistent syn på kunnskap og læring som både gjennomstyrer hele læreplanverket og preger utdanningspraksis i lærerutdanningsinstitusjonene og skolen.

8

koherens, altså at profesjonen er orientert mot utdanningens kulturelle sider, bygger finsk lærerutdanning på *konseptuell* koherens, altså kognitive og begrepsmessige forhold. De to utdanningene bygger på grunnleggende ulike oppfatninger av hvordan lærerens profesjonskunnskap utvikles, vedlikeholdes, reproduseres og endres.

#### Kunnskaps- og læringssyn

Finske lærere forventes å være autonome profesjonsutøvere som baserer sine pedagogiske avgjørelser på kunnskap fra forskning og systematisert erfaring og tilpasser undervisningen til den enkelte elev ved å kombinere pedagogisk kunnskap, erfaring og fagkunnskap. Etter å ha intervjuet finske lærerutdannere, finner Tryggvason (2009) at de formidler teoretisk og pedagogisk kunnskap ved å *bruke* den i sin undervisning. I arbeidet mot målet, som er å utdanne undersøkende og reflekterende praktikere, tar de i bruk mange forskjellige metoder og underviser *eksemplarisk*. Fordi det forventes at finske lærere holder seg orientert om forskning om undervisning og læring, må lærerstudentene både kjenne kunnskapsutviklingen i sine undervisningsfag, forstå ulike pedagogiske og didaktiske teorier og lese forskning som drøfter relasjonen mellom undervisning og læring i fag.

I intervjuene snakker finske lærerutdannere om det å lære og å kunne noe som en sosial og konstruktivistisk prosess. De tror ikke at det finnes én metode som gir gode resultater. Derfor oppfordrer de studentene til å kombinere forskjellige metoder. Selv bruker de ulike undervisningsstrategier for å hjelpe studentene til å finne sin egen undervisningsstil. Målet med å modellere undervisning er ikke å gi studentene oppskrifter for ulike praksissituasjoner, men å synliggjøre ulike undervisnings- og læringsstiler slik at studentene, når de kommer ut i skolen, skal bli i stand til å identifisere sine elevers læringsstrategier.

Smeby (2012) finner at måten studentene lærer å forholde seg til kunnskap på i lærerutdanningen, tar de med seg ut i yrkeslivet. Maaranen (2010)

finner at finske lærere utvikler en analytisk tilnærming til undervisning gjennom sin utdanning. Et kjernesporsmål blir da ikke bare hvilke kunnskapsformer og ressurser studentene introduseres for, men også hvilke diskurser de blir engasjert i og hvordan de kan utvikle et spesialisert språk som de kan bruke til å løse dilemmaer profesjonsutøvere hele tiden blir stilt overfor og må forholde seg til.

Finsk lærerutdanning er teoribasert. Ved hjelp av teori skal studenten lære å finne løsninger på problemer de møter i praktisk arbeid. Finske lærerutdanningsprogram tar sikte på å utvikle studentenes refleksjon og kritiske tenkning ved å ta i bruk ulike tilnærminger, sammenligne dem og argumentere for hvor godt de egner seg for ulike elevgrupper – altså en *forskningslik* arbeidsmåte. Målet er å utdanne utforskende lærere som hele tiden observerer og undersøker sin egen praksis for å forbedre den, utvikle begreper og øke sin profesjonalitet.

I finsk lærerutdanning er det et mål å gi studentene de redskapene de trenger når de i sin egen undervisning senere skal takle tema som det er ulike meninger om. Spørsmål må diskuteres, alle må tåle at det finnes ulike meninger som må betraktes fra ulike vinkler. Studentene blir ikke bare forelest for, men får demonstrert et bredt metoderepertoar, og de lærer tidlig å vise til forskning og argumentere for sine valg og handlinger. Undervisningen bygger på mange forskjellige læringsteorier. Det brukes både induktive og deduktive fremgangsmåter, og de får utvikle teoretiske og praktiske perspektiver på situasjoner. Sosiale ferdigheter trenes gjennom rollespill og dramaøvelser. Studentene får en førstehåndserfaring når de opplever en pedagogisk eller didaktisk metode i praksis, og kan analysere fordeler og ulemper ved den. Dette bidrar til å senke terskelen til praksis.

Lærerstudenter har en tendens til å knytte seg til de metodene som han/hun ble eksponert for under sin egen utdanning og under fagstudiene på universitetet.

### Følgende prinsipper kan utledes av dette:

- Lærerutdanningen må ta hensyn til at en viktig profesjonskunnskap er å begrunne pedagogiske avgjørelser og utvikle felles begreper. Dette er en kompetanse som kan bidra til å bedre egen praksis og som dessuten støtter utviklingen av et felles profesjonsspråk.

9

### 3. PARTNERSKAP I LÆRERUTDANNINGEN

Lawson m fl. (2015) har gått gjennom 114 studier om studentenes praksisperioder og finner at det er svært mange ulike praksismodeller. De fleste studiene har vært opptatt av å få frem lærerstudentenes tanker og erfaringer mens de er i praksis, og svært få undersøker praksis fra andre deltakende aktørers perspektiv. Ingen har hentet inn synspunkter fra elever i skolen, noe forskerne mener kunne ha gitt informasjon om fordeler og ulemper ved ulike lærerutdanningsmodeller.

Forskningen blir imidlertid stadig tydeligere på at lærerutdanningen omfatter både det faglige arbeidet i lærerutdanningsinstitusjonene (universiteter og høyskoler) og det faglige arbeidet i praksisskolene. Velfungerende partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjoner og skoler

der lærerstudenten har sin praksis er derfor en bærebjelke i utdanningen. I Finland er det etablert statlige ”Övingsskolor”, men Kunnskapssenter for utdanning har ikke identifisert forskning publisert i internasjonale tidsskrift om finske partnerskapsmodeller. Kunnskapssenter for utdanning har derfor valgt å inkludere artikler fra et oppdatert systematisk søk om partnerskap som bygger videre på en forskningskartlegging som ble gjennomført i 2014 (Lillejord og Børte, 2014).

Universiteter og høyskoler prøver ut ulike partnerskapsmodeller tilpasset nasjonale, regionale og lokale kontekster. Modellene bygger på ulike oppfatninger av hvordan profesjonskunnskap utvikles, og tabellen under viser noen vanlige partnerskapsmodeller i lærerutdanning:

TYPE MODELL	BESKRIVELSE
<b>Organisatoriske modeller</b>	Partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole organiseres på ulike måter; enten i regi av lærerutdanningsinstitusjonen (eks. <i>laboratoriemodeller</i> ) eller av skolen (eks. <i>mester-svenn-læringsmodeller</i> ). En tredje modell ( <i>partnerskapsmodellen</i> ) bygger på delt ansvar og samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og skolen.
<b>Integrerte modeller</b>	Partnerskap i lærerutdanningen kan også ha som hensikt å styrke FoU-kompetansen både i lærerutdanningsinstitusjonen og i skolene. Gjennom forskningssamarbeid får skolene adgang til forskning og forskerne adgang til praksisfeltet.
<b>Modeller med ulike profiler</b>	Uavhengig av type organisering, kan ulike partnerskapsmodeller vektlegge ulike sider ved lærerstudentenes praksis. <i>Case-baserte modeller</i> er inspirert av medisinsk praksis og bruker autentiske praksissituasjoner som studentene lærer å analysere og tolke ved hjelp av forskning og erfaringer. <i>Praksisfelleskapsmodeller</i> betrakter studentenes læringsfelleskap som en verdifull og støttende ressurs. <i>Plattformmodeller</i> tar utgangspunkt i studentenes egne behov og interesser.

Tabell 4: Ulike modeller for partnerskap i lærerutdanningen (etter Mattson m fl., 2011, s. 8-9)



I en forskningskartlegging analyserte Lillejord og Børte (2014; 2016) 25 studier publisert i perioden 2010-2014. Et hovedfunn i forskningskartleggingen, som ble utarbeidet for ProTed, Senter for fremragende lærerutdanning (ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø), er at den mye brukte triademodellen ikke alltid fungerer etter intensjonene. Tvert imot finner forskerne at lærerutdanninger som bruker denne modellen ofte opplever problemer som kan skyldes at modellen bygger på et ideal om symmetriske relasjoner, mens det er asymmetriske relasjoner mellom lærerutdanner, mentor i skolen og student. En konklusjon er at studenten må settes i sentrum for praksisopplæringen. Ansatte i skolen og på lærerutdanningsinstitusjon må forholde seg både til teori og praksis, det vil si at lærere i praksisskolene må kjenne forskning og forskere på universitetet må vite hva som skjer i studentenes praksisperioder. Når det utvikles konkrete samarbeidsprosjekt er det mulig å utvikle mer symmetriske relasjoner mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole. Et annet funn er at partnerskap er svært ressurskrevende, men at det ikke settes av nok ressurser til arbeidet. Forskerne rapporterer videre om at arbeid i partnerskap trenger faglig og strategisk ledelse. Kartleggingen konkluderer med at det må utvikles nye modeller for samarbeid mellom praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner hvor studentenes profesjonslæring settes i sentrum for aktiviteten. Et nytt systematisk søk viste at flere nyere studier om partnerskap i lærerutdanningen har undersøkt kliniske partnerskapsmodeller, inspirert av medisinerutdanningen.

### **Forskningsinformert klinisk lærerutdanning**

Burn og Mutton (2015) har gått gjennom forskning om forskningsinformerte "kliniske" partnerskap i lærerutdanningen. De legger til grunn at verken flere dager i praksis eller etablering av partnerskapsmodeller *i seg selv* vil skape bedre sammenheng mellom teori og praksis, men at forskning kan fungere integrerende. At læreres praksis er "forskningsinformert" betyr både at læreres praksis bygger på forskning med relevans for arbeidet deres og at lærere tar hensyn til forskning og forskningens arbeidsmåter når de utvikler praksis i skolen.

Ettersom praksis både er rutinepregede arbeidsmåter og utvikling av ferdigheter, har *klinisk praksis* flere betydninger. I partnerskap som bygger på klinisk praksis engasjeres studentene i undersøkende prosesser. De prøver ut ulike praksiser og bruker kunnskap fra teori og praksis når de vurderer

resultatet av aktivitetene. Å kunne undervise innebærer å beherske mange praktiske ferdigheter, forstå betydningen av relasjoner og vite hvordan man løpende kan vurdere og forbedre praksis. Tolkning, utprøving og vurdering er kreative prosesser hvor man bruker ulike kunnskapskilder (praksis, elevdata, forskning) og profesjonelt skjønn for vedvarende fornyelse av praksis.

Et tidlig integrert program for lærerutdanning var det forskningsinformerte Oxford Internship Scheme, som ble etablert i 1980-årene på følgende prinsipper:

- Partnerskap innebærer at institusjonene planlegger programmet i fellesskap.
- Korte tidsintervall mellom programmets ulike komponenter gir bedre sammenheng.
- Gradvis vanskeligere oppgaver støtter studentenes analysearbeid.
- Kreativ tenkning må oppmuntres og støttes.
- Ideer om praksiser som kan prøves ut skal testes mot anerkjente kriterier i begge kontekster.

En forskningsbasert forståelse av undervisning og læring må bringes i dialog med erfarne læreres profesjonsforståelse. Ved å insistere på at alle ideer skal testes, er målet å utvikle klinisk argumentasjon (Kriewaldt og Turnidge, 2013). Det handler om å bedre samspillet mellom de ulike kunnskapstypene i utdanningen ved at lærere undersøker praksis både i lys av teori og praksis<sup>11</sup>.

I USA har det skjedd en lignende utvikling, med opprinnelse i The Holmes Group (1986) som førte til etablering av Professional Development Schools (PDS) eller *kliniske* skoler. Inspirert av universitetsklinikkene i helsesektoren, skulle gode lærerutdanningsprogram sikre god sammenheng mellom pensum og det kliniske arbeidet, en undersøkende holdning til yrkesutøvelsen, partnerskap mellom universitet og skole, vurdering basert på profesjonelle standarder, kobling mellom de kliniske erfaringene og veiledet praksis med erfarne lærere. Mer informasjon om PDS-partnerskap finnes hos Evans-Andriss m fl. (2014), Field & Van Scoy (2014) og Davies m fl. (2015).

11 Lignende undersøkende fremgangsmåter preger også Scottish Teachers for a New Era (STNE) og Glasgow West Teacher Education Initiative. Alle bygger på sosiokulturell læringsteori og understreker betydningen av at profesjonen kollektivt undersøker praksis

I The Melbourne Master of Teaching (MTeach), kommer studentene tidlig ut i praksis. De inngår i et nettverk av lærerspesialister ('teaching fellows') og universitetsansatte ('clinical specialists') som hjelper dem med å koble praktiske erfaringer med pensum. Klinisk resonnement forutsetter logisk, strukturert tenkning og er en måte å argumentere rundt praksissituasjoner og case-oppgaver. Ulike kunnskapstyper analyseres, integreres, syntetiseres og tas i bruk. Ved å ha en undersøkende holdning til praksis og engasjere seg kollektivt i planlegging og kritisk refleksjon forventes nyutdannede lærere å lære hvordan de skal inkorporere funn fra forskning og data om elevenes prestasjoner i praksis.

Kliniske modeller forutsetter at studenter utvikler kunnskap, forståelse og ferdigheter sammen med erfarne lærere, og anerkjennelse av

- Verdien av forskning for læreres praksis

- Kompleksiteten i praksiskunnskap og hva som kjennetegner de kontekst-spesifikke prosessene den utvikles gjennom
- Den grunnleggende betydningen av erfaring for læreres profesjonslæring og at lærere må øves i å teste alle teorier som presenteres for dem
- At lærere generelt har dårlige vilkår for profesjonslæring
- At lærere både skal bidra til livslang læring og få den profesjonskunnskapen de trenger for å tilpasse seg nye krav og endrede kontekster

Noen av disse prinsippene viser behovet for organisasjonsutvikling for å bedre betingelsene for læreres profesjonslæring. Det er store kvalitetsforskjeller på skolene hvor studentene har praksis.

# 10

## Følgende prinsipp kan utledes av dette:

- Velfungerende partnerskap forutsetter symmetriske relasjoner mellom samarbeidende aktører og enighet om god praksis. Lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoleers komplementære kompetanser må identifiseres og brukes i konkrete samarbeidsprosjekter.
- Forskningen viser økt interesse for forskningsinformerte, kliniske partnerskap.

## 4. KJENNETEGN VED LÆRERUTDANNING SOM PROFESJONSUTDANNING

I gjennomgangen av studiene er det identifisert sentrale prinsipper som må gjelde for lærerutdanning som profesjonsutdanning. Integrasjon, sammenheng og konsistens er nøkkelord. Lærerutdanning må forstås både som det som foregår i lærerutdanningsinstitusjonene og i skolene hvor studentene har praksis. Det er også en økende erkjennelse av at lærernes utdanning ikke avsluttes med eksamen, men strekker seg inn i yrkeslivet gjennom systematisk, kollektiv profesjonslæring. Når disse prinsippene sammenstilles med sentrale kjennetegn ved profesjonsutdanninger og profesjonell yrkesutøvelse kan det utledes et sett forutsetninger for utvikling av lærerutdanning som profesjonsutdanning. Profesjonsgrupper som leger, sykepleiere, advokater, psykologer og ingeniører er sertifisert for å forvalte bestemte typer kunnskap og arbeide innenfor bestemte yrker. Videre tar profesjoner kollektivt ansvar for sin egen utdanning og utvikling i jobben. De har en felles kunnskapsbase og opprettholder kvaliteten på sin profesjonsutøvelse ved å innta en kritisk undersøkende holdning til egen og profesjonsgruppens praksis.

Det er noen sentrale kjennetegn ved profesjonell yrkesutøvelse som det er enighet om i forskningen<sup>12</sup> (Lillejord og Manger 2013):

1. Alle profesjoner har en spesialisert, felles kunnskapsbase som hele tiden fornyes
2. Profesjoner hjelper andre mennesker og yter tjenester til samfunnet (samfunnsmandatet)
3. Profesjoner sørger for å opprettholde kvaliteten på sitt eget og profesjonsgruppens arbeid
4. Profesjoner forholder seg til felles yrkesetiske retningslinjer

**Profesjoner har en spesialisert kunnskapsbase.** Teori og praksis er komplementære kunnskapsformer som er nødvendige forutsetninger

for god profesjonsutøvelse. Om de skal kunne utøve profesjonelt skjønn i sin yrkesutøvelse, må lærere bli kjent med empirisk forskning gjennom utdanningen sin, deres praksis må være undersøkende og profesjonen må selv gjøre en innsats for å etablere enighet om hva som kjennetegner gode utdanningspraksiser. Dermed kan det utvikles et felles begrepsapparat for pedagogisk praksis.

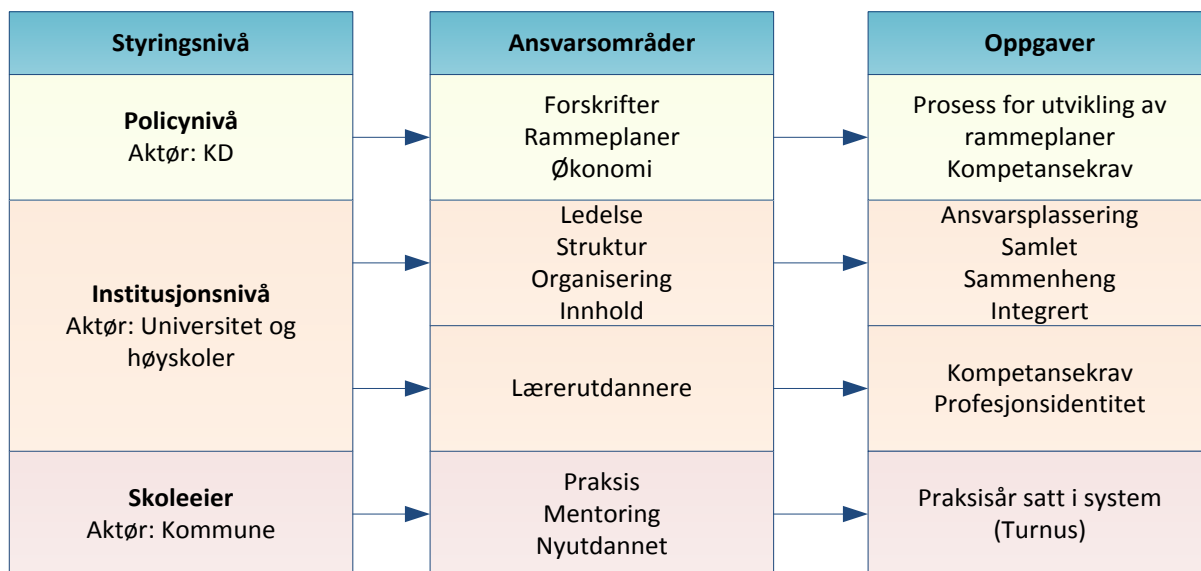
**Profesjoner har et samfunnsmandat.** Læreres primære oppgave er å legge til rette for at elevene lærer mest mulig og at de utvikler seg til gode samfunnsborgere. Lærere har også ansvar for at den enkelte elev opprettholder sin lærelyst, føler tilhørighet til skolen og opplever tilknytning til læringsfellesskapet.

**Profesjoner sørger for å opprettholde kvaliteten på sitt eget og profesjonsgruppens arbeid.** Profesjonsutøvere tar et selvstendig ansvar for å oppdatere og holde ved like egen profesjonskunnskap. Det kan a) skje i kollegiale fora hvor man kan drøfte, utvikle og bestemme standarder for god praksis; b) gjennom systematiske tilbakemeldinger; c) ved å vurdere og tilpasse ny kunnskap på sitt eget felt og ta den i bruk; samt d) utvikle systemer for læring i organisasjonen som de arbeider i. Målet er selvfornyende praksis. Når systemer for tilbakemelding kombineres med ny kunnskap, utvikles og fornyes kunnskapsbasen kontinuerlig.

**Profesjoner har yrkesetiske retningslinjer de forholder seg til.** Etske retningslinjer setter en standard for hva man kan forvente av profesjonens yrkesutøvelse og er til hjelp i vanskelige situasjoner (dilemmaer) for profesjonell yrkesutøvelse. Utdanningsforbundet har utviklet en etisk plattform for lærere og etablert et profesjonsetisk råd<sup>13</sup>, og det er viktig at plattformens retningslinjer prøves ut i praksis og at erfaringer samles, dokumenteres, drøftes og videreutvikles.

<sup>12</sup> En viktig kilde har vært Molander, A. og L. I. Terum (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo. Universitetsforlaget.

<sup>13</sup> <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Profesjonsetikk/Utdanningsforbundets-arbeid/Profesjonsetisk-rad/> (lastet ned 13.01.2017)



Figur 1. Styring, ansvar og oppgaver i lærerutdanningen

#### 4.1 FORUTSETNINGER FOR Å UTVIKLE LÆRERUTDANNING SOM PROFESJONSUTDANNING

Gjennomgangen av forskning og policydokumenter fra EU-kommisjonen har vist at det trengs et kollektivt løft om lærerutdanningen skal bli en profesjonsutdanning. Først og fremst må alle som har ansvar for å utdanne lærere ta sin del av ansvaret. Basert på prinsippene som gjennomgående har blitt identifisert i kartleggingen, blir det dermed mulig å utlede et sett forutsetninger som må være på plass for å utvikle en profesjonsbasert lærerutdanning.

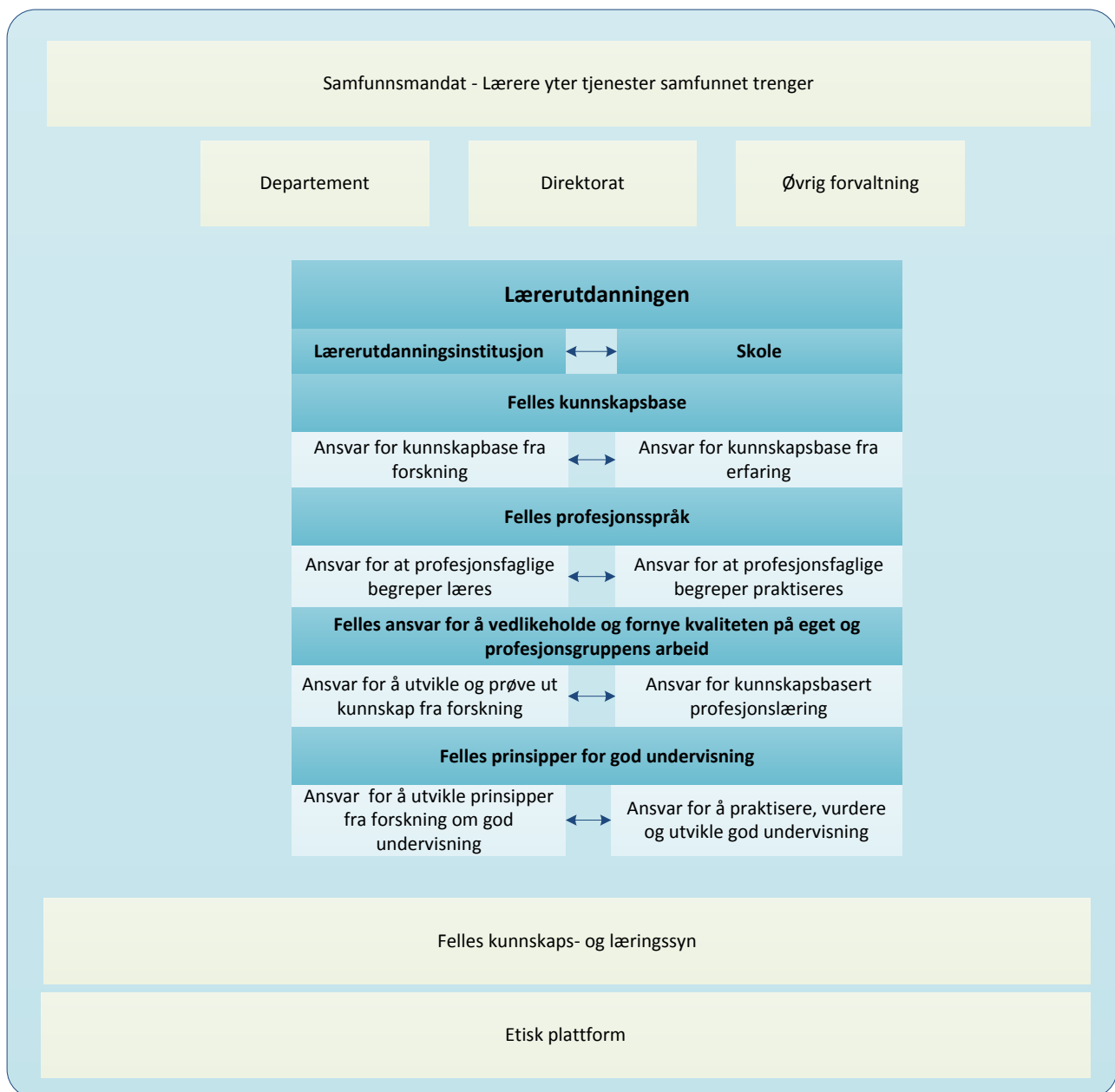
Figur 1 (ovenfor) viser de ulike nivåene i utdanningssektoren med tilhørende ansvarsområder og oppgaver som er sentrale i lærerutdanningen. Polisynivået har ansvaret for utviklingen av forskrifter, retningslinjer og planer. Institusjonsnivået har ansvaret for å lede arbeidet med å strukturere, organisere, gi lærerutdanningen en faglig profil samt undervise kommende lærere. Skoleeier og skoleleder har ansvar for kvaliteten på studentenes praksisopplæring. Dette innebærer blant annet at skolene arbeider på måter som støtter profesjonslæring og at det er mentorordninger på plass for nyutdannede lærere.

Å utvikle lærerutdanningen i retning av en profesjonsutdanning for lærere forutsetter bred forankring og aktiv tilslutning fra alle involverte aktører. Det nytter ikke kun å ha oppmerksomhet på lærerutdanningsinstitusjonene. I tillegg trengs langsiktig innsats på flere områder og flere nivåer samtidig. God implementering forutsetter at både skoleledere, lærere, lærerutdannere og

ledere på lærerutdanningsinstitusjonene deltar i utviklingsprosessene. Ansvaret må også plasseres klart på ledere i lærerutdanningsinstitusjonene og på skolene. Videre er det viktig at noen har ansvar for å se til at læreplanverkets kunnskaps- og læringssyn *praktiseres* både på universitet/høgskoler og i skolene. Lærerstudentene må oppleve at lærerutdanningsinstitusjonene og skolene har lik undervisnings- og vurderingspraksis og at denne praksisen er forankret i læreplanverket. Hvis det i tillegg utvikles en felles forståelse av prinsipper for god undervisning, vil det kaste nytt lys over problemet med teori og praksis.

Andre forutsetninger er knyttet til profesjonsinnrettingen av lærerutdanningen. Ved å styrke samfunnsmandatet, altså tydeliggjøre *hvordan* lærere bidrar til å yte tjenester som er nødvendige for samfunnet, klargjøres betydningen av læreres arbeid. Videre trenger lærerprofesjonen en spesialisert og felles kunnskapsbase som består av forskning og anerkjent god praksiskunnskap. Et felles profesjonsspråk og felles faglige begreper vil gjøre det mulig for profesjonen selv å fornye og videreutvikle sine praksiser. Det er et lederansvar å se til at tiltak for profesjonslæring innrettes slik at de ikke bare styrker den enkelte lærer, men også profesjonskollektivet. Tiltak for profesjonslæring må fornye og styrke det felles kunnskapsgrunnlaget alle lærere trenger for å kunne utøve sin profesjon slik at arbeidet er i overensstemmelse med forventninger i samfunnet. Ansvaret for å vedlikeholde og oppdatere kvaliteten på eget og profesjonsgruppens ansvar må være kollektivt.





Figur 2. Forutsetninger for lærerutdanning som profesjonsutdanning

Forskningen understreker at ansvaret for lærerutdanningen ligger både på lærerutdanningsinstitusjonene og i skolene. I lærerutdanningsinstitusjonene blir lærerstudentene introdusert for undervisningsfag, pedagogikk og didaktikk og blir kjent med nyere forskning om læring og undervisningsmetoder. I skolen blir

lærerstudentene kjent med det profesjonsfelleskapet som de etter endt utdanning skal bli en del av og som opprettholder og fornyer profesjonens kompetanse. Figur 2 (over) illustrerer forutsetningene for en profesjonsbasert lærerutdanning og synligjør hvor ansvar er plassert i lærerutdanningen.

Avslutningsvis kan prinsippene som gjennomgående er identifisert plasseres under tre overskrifter: Ledelse, samarbeid og utvikling.

Figuren viser at det trengs en ledelsesstruktur hvor ansvaret både er tydeliggjort og forankret blant ledere på alle nivåer. Det må være allmenn aksept for at dette er et langsiktig arbeid. Ledere på alle nivåer må være enige om hvordan skolens styringsdokumenter forstås og brukes og ha en helhetlig forståelse for relasjonen mellom system og profesjon. Alle aktører med ansvar for lærerutdanningen må dessuten inngå i horisontale og vertikale samarbeidsrelasjoner. Lærerprofesjonens aktive deltakelse i alle prosesser

som angår deres yrkesutøvelse bidrar til å styrke samfunnsmandatet. I tillegg må samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisskoler være dynamisk og symmetrisk. For produktiv profesjonslæring trengs et felles syn på læring og kunnskap, og det må være enighet om hva som kjennetegner god undervisning. I tillegg må profesjonen ha en felles kunnskapsbase som bygger på forskning og anerkjent god erfaringskunnskap. Sentralt i dette står et felles profesjonsspråk som holder profesjonen sammen og bidrar til å styrke profesjonskollektivet.



Figur 3. Prinsipper for lærerutdanning som profesjonsutdanning

## 5. KUNNSKAPSHULL OG FORSKNINGSBEHOV

- Mange studier undersøker hvordan og i hvilken grad lærerutdanningen påvirker lærerstudentenes antakelser, holdninger og forståelser. Få studier undersøker hvordan lærerutdanningen påvirker kandidatens praksis (om de lærer hvordan de faktisk skal *gjøre* de arbeidsoppgavene som inngår i undervisning).
- Det trengs forskning som ikke bare *antar* at det å endre lærernes oppfatninger/holdninger får dem til å endre praksis i klasserommet.
- Det trengs studier som viser om intervensjoner (forsøk på å endre praksis) har langsiktig effekt – og hva som kan sikre slik langsiktig effekt (eventuelt gjør at effekten avtar).
- Vi vet lite om hvordan, og i hvilken grad, lærerutdannere i sin egen undervisning faktisk bruker (modellerer) de sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivene på læring som de anbefaler sine studenter å følge (og som læreplanverket bygger på).
- Vi trenger mer kunnskap om sammenhengen mellom læreres individuelle profesjonslæring og den som foregår kollektivt, på organisasjonsnivå (i lærerutdanningsinstitusjonene, i skolene og mellom institusjonene).
- Forskning om lærerutdanning trenger stort anlagte empiriske undersøkelser, flere longitudinelle studier, studier som bruker anerkjente instrumenter og komparative studier.
- Det trengs forskning om organisering og ledelse av lærerutdanning. Innføring av lærerutdanning på masternivå representerer en interessant case fordi det muliggjør longitudinelle studier og ulike utdanninger kan studeres komparativt.

## 6. REFERANSER

- Afdal H.W. (2012): Knowledge in teacher education curricula: Examining differences between a research-based program and a general professional program. *Nordic studies in Education* vol 32 pp.245-261
- Afdal, H. W. (2013): Policy-making processes with respect to teacher education in Norway and Finland, *Higher Education* 65:167–180 DOI 10.1007/s10734-012-9527-2
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281-299.
- Andere, E. (2015). Are Teachers Crucial for Academic Achievement? Finland Educational Success in a Comparative Perspective. *education policy analysis archives*, 23, 39.
- Berliner, D. (2006). Our impoverished view of educational reform. *Teacher College Record*, 102(1), 5-27. Doi:10.1111/0161-4681.00046
- BERA-RSA (2014). Research and the Teaching Profession. Building the capacity for a self-improving education system. Final report of the BERA-RSA inquiry into the role of research in teacher education. <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2013/12/BERA-RSA-Research-Teaching-Profession-FULL-REPORT-for-web.pdf>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31, 416–440
- Brown, A. L. & Campione, J. C. (1994). Guided Discovery in a Community of Learners. In K. McGilly (Ed.) *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. (pp. 229-272). Cambridge, UK: The MIT Press.
- Browne, L., & Reid, J. (2012). Changing localities for teacher training: the potential impact on professional formation and the university sector response. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 497-508.
- Bullough R.V. Jr (2005). Being and Becoming a Mentor: School-Based Teacher Educators and Teacher Educator Identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of 'research-informed clinical practice' in Initial Teacher Education. *Oxford Review of Education*, 41(2), 217-233.
- Caena F. (2012). *Perspectives on Teacher Educator Policies in European Countries: an overview. Working Document prepared for the peer learning conference 'Education<sup>2</sup>: Policy Support for Teacher Educators'*. Brussels: European Commission.
- Carter, P. & Wellner, K. (eds.). (2012). *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance*. New York, NY: Oxford University Press.
- Cochran-Smith, M. (2008). The new teacher education in the United States: Directions forward. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 271-282.
- Cochran-Smith, M. and Villegas, A. M. (2015a). Framing Teacher Preparation Research: An overview of the Field, Part I, *Journal of Teacher Education Vol 66* (1) 7-20.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T. and Stern, R. (2015b). Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II, *Journal of Teacher Education, Vol. 66* (2), 109-121.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2005). The design of teacher education programmes. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 390–441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21st Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 57 (3), 300-314.
- Davies, L., M. Dickson, B., Rickards, F., Dinham, S., Conroy, J., & Davis, R. (2015). Teaching as a clinical profession: translational practices in initial teacher education—an international perspective. *Journal of Education for Teaching*, 41(5), 514-528.
- Decker, P., Durand, R., Mayfield, C. O., McCormack, C., Skinner, D., & Perdue, G. (2012). Predicting implementation failure in organization change. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 16(2), 29.
- Department for Education (2011). *Training our next generation of teachers: An improvement strategy for discussion*. London: Department for Education.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Scottish Government (Scotland).
- Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. *Handbook of research on teacher education*, (ed.) W.R. Houston, M. Haberman and J. Sirkula, 3-23. New York: Macmillan.



- Ellis, V. (2010). Impoverishing experience: the problem of teacher education in England. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 105-120.
- Ellis, V. (2013). Teacher education in the public university: The challenge of democratising knowledge production. *Pedagogy in Higher Education: A Cultural Historical Approach to Learning and Teaching*, 198-214.
- 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.
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg, 20.11.2012. SWD (2012) 374 final.
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning outcome*. ©European Commission 2013.
- Evans-Andris, M., Kyle, D. W., Larson, A. E., Buecker, H., Haselton, W. B., Howell, P., Sheffield, C., Sherretz, C. & Weiland, I. (2014). Clinical Preparation of Teachers in the Context of a University-Wide Community Engagement Emphasis. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 466-481.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1). pp. 20-38.
- Field, B. E., & Scoy, I. J. V. (2014). The Challenges Never Stop! Two Decades of Reaching for the Best in Clinical Practice. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 436-452.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL : University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231).
- Furlong, J., McNamara, O., Campbell, A., Howson, J., & Lewis, S. (2008). Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 14(4), 307-318.
- Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: The case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Haugan, J. A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000-2010. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 229-244.
- Hanushek, E. (2002). Teacher quality. In L. Izumi & W. Evers (Eds.), *Teacher quality* (pp. 1-12). Palo Alto, CA: Hoover Institution.
- Hayes, D. (1999). Opportunity and obstacles in the competency-based training and assessment of primary teachers in England. *Harvard Educational Review* 69, no. 1, 1-29.
- Hill, H. C., Beisiegel, M., & Jacob, R. (2013). Professional development research: Consensus, crossroads, and challenges. *Educational Researcher*, 42(9), 476-487.
- Hope, K. L. (2015). *Generell del av læreplanverket – erfaringer med bruk og synspunkter om fornying*. Uni Research. Rokkansenteret (upublisert manus).
- Husu, J. & Toom, A. (2016). *Suggestions for the Teacher Education Forum in Finland. Report for the Ministry of Education and Culture. Suggestions based on recent research* (Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämissohjelman laatumisen) tueksi <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2016/liitteet/okm33.pdf>
- Hökkä, P., Rasku-Puttonen, H., & Eteläpelto, A. (2008). Teacher educators' workplace learning. The interdependency between individual agency and social context, in S. Billett, C. Harteis and A. Eteläpelto (Eds.) *Emerging perspectives of workplace learning* Rotterdam: Sense, 51-65.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2010). Recent tensions and challenges in teacher education as manifested in curriculum discourse. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 845-853.
- Hökkä, P., Eteläpelto, A., & Rasku-Puttonen, H. (2012). The professional agency of teacher educators amid academic discourses. *Journal of Education for Teaching*, 38(1), 82-103.
- Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education a study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Jyrhämä, R., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A., & Kansanen, P. (2008). The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 1-16.
- Klette, K., & Carlsten, T. C. (2012). Knowledge in teacher learning. In *Professional learning in the knowledge society* (pp. 69-84). SensePublishers.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041.
- Kriewaldt, J., & Turnidge, D. (2013). Conceptualising an approach to clinical reasoning in the education profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 103-115. doi:10.14221/ajte.2013v38n6.9.
- Krokfors, L., Kynäslähti, H., Stenberg, K., Toom, A., Maaranen, K., Jyrhämä, R., Byman, R. & Kansanen, P. (2011). Investigating Finnish teacher educators' views on research-based teacher education. *Teaching Education*, 22(1), 1-13.

- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European Journal of Teacher Education*, (ahead-of-print), 1-16.
- Lillejord, S. og Manger, T. (2013). Å utvikle seg som lærer. Profesjonsutvikling og lærerkompetanse i Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2013) *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. 2 utgave. Bergen: Fagbokforlaget 293-314.
- Lillejord, S. og Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen. En forskningskartlegging*. www.kunnskapssenteret.no
- Lillejord, S., & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education—a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563.
- Loughran J. & Berry A. (2005). Modelling by Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 193-203.
- Maaranen, K. (2010). Teacher student's MA Theses: A gateway to analytic thinking about teaching? A case-study of Finnish primary school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 487-500.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- Mattsson, M., Eilertsen, T. V., & Rorrison, D. (2011). What is Practice in Teacher Education?. In *A practicum turn in teacher education* (pp. 1-15). SensePublishers.
- Menter, I., Brisard, E., & Smith, I. (2006). Making teachers in Britain: professional knowledge for initial teacher education in England and Scotland. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 269-286.
- Niemi, H. (2002). Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and teacher education*, 18(7), 763-780.
- Niemi, H. (2013). The Finish teacher education: teachers for equity and professional autonomy. *Revista española de educación comparada*, (22), 117-138.
- Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of human development*, 7(3), 385-395.
- Putnam, R. T. & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. In: B.J. Biddle, T.L. Good and J. F. Goodson (ed.) *International handbook of teachers and teaching*, vol. II, 1223-96. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: why are we still talking about it?. *Teachers and Teaching, theory and practice*. 22(4), 413-425.
- Sahlberg, P. (2010). *The secret to Finland's success: Educating teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education - Research Brief. Retrieved from: <http://www.nnstoy.org/download/preparation/Secret%20to%20Finland's%20Success%20-%20Education%20Teachers.pdf>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Silander, T. (2014). Pedagogical environments—Case Finland. *FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 11(4), 51-62.
- Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative education*, 41(4), 455-470.
- Smeby, J. C. (2012). The significance of professional education. In *Professional learning in the knowledge society* (pp. 49-67). SensePublishers.
- Swennen, A. & van der Klink, K. (2009). *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators*. Dordrecht: Springer.
- Swennen A., Jones K. and Volman M. (2010). Teacher Educators: their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 36 (1–2)131–148.
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609.
- Toom, A., Kynäslähti, H., Krokfors, L., Jyrhämä, R., Byman, R., Stenberg, K., Maaranen, K. & Kansanen, P. (2010). Experiences of a Research-based Approach to Teacher Education: suggestions for future policies. *European Journal of Education*, 45(2), 331-344.
- Tryggvason, M. T. (2009). Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369-382.
- Uusiautti, S., & Määttä, K. (2013). Significant Trends in the Development of Finnish Teacher Education Programs (1860-2010). *Education policy analysis archives*, 21(59).
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117-127.
- Vergari, S. (2007). The politics of charter schools. *Educational Policy*, 21(1), 15-39.
- Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012): The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development, in: Niemi, H., Toom, A. & Kallioniemi, A. (eds.) *Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish schools*. Sense Publisher
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A., Rasku-Puttonen, H., & Littleton, K. (2008). Teachers' professional identity negotiations in two different work organizations. *Vocations and Learning*, 1(2), 131–148.
- Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 117-124.

# VEDLEGG 1 PRINSIPPER FOR LÆRER- UTDANNING - FINLAND

*Prinsipper for lærerutdanning (Husu & Toom 2016) (oversatt fra finsk til engelsk for Kunnskapssenter for utdanning av Auli Toom, oversatt til norsk ved Kunnskapssenter for utdanning).*

I spørsmål om kjennetegn ved lærerprofesjonens arbeid anbefaler forskningen:

1. at elevens/studentens læring står i sentrum for lærerens undervisning og arbeidsmåter
2. at eleven/studenten må beherske både faglige og generelle ferdigheter
3. at lærerne vet hvordan de skal møte, samhandle med og støtte elever/studerer med ulike forutsetninger
4. at elevers og læreres trivsel påvirkes av hvordan læringsmiljøet utformes og ledes
5. at mangfold er en grunnleggende ressurs i skolen

I spørsmål om læreres profesjonskompetanse viser forskningen:

1. at lærernes kompetanse (kunnskaper og ferdigheter) er sentrale faktorer som påvirker elevenes læring
2. at lærernes profesjonskompetanse er knyttet til undervisning og læring, interaksjon, trivsel og skoleutvikling
3. at lærere lærer og utvikler seg profesjonelt i mange ulike kontekster og utvikler praksis sammen med andre
4. at læreres læringsbehov blir definert gjennom kompetansekartlegging, i forskning om undervisning, og i utdanningspolitiske retningslinjer
5. at skoler må investere i pedagogisk ledelse og utvikling av læringsmiljøet

Forskningen viser at i lærerutdanningen må

1. lærerne arbeide undersøkende ved å kombinere kunnskap og forståelse med praktisk handling. Å kun konsentrere seg om de kognitive eller praktiske sidene av lærerens profesjonsutøvelse fragmenterer lærerutdanningen og utfordrer lærerstudentenes læring
2. lærerstudentene lære hva som utgjør kjernekompetansen i læreres arbeid og hvordan de kan videreutvikle sin kompetanse gjennom utdanning og yrke
3. utvikle relevant, mangfoldig og innovativ pedagogikk som støtter lærerstudentenes læring
4. lærerstudenter, lærerutdannere og andre aktører samarbeide aktivt
5. læreres profesjonsutvikling betraktes som et kontinuum som støtter deres karrierelange profesjonslæring
6. det settes av ressurser til systematisk profesjonsutvikling som planlegges gjennomføres i tett samarbeid med lærere og arbeidsgivere
7. profilen utvikles i tett samarbeid mellom institusjoner og skoler og være forskningsbasert

I utvikling av lærerutdanningen vektlegger forskningen:

1. at lærerutdanningen, som andre universitetsutdanninger, bygger på empirisk forskning
2. at lærerutdannernes profesjonelle og pedagogiske kompetanseutvikling støttes kontinuerlig
3. at samarbeidsrelasjonene mellom lærerutdanningsinstitusjon og skole styrkes og brukes i utviklingsarbeid
4. at lærerutdanningen og læreres profesjonslæring utvikles systematisk og innovativt
5. at det utvikles en systematisk forskningsstrategi som støtter og styrker lærerutdanningen

## KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: [kunnskapssenter@forskningsradet.no](mailto:kunnskapssenter@forskningsradet.no)

INTERNETT: [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

FACEBOOK: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

TWITTER: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)

### TIDLIGERE UTGIVELSER FRA KUNNSKAPSENTER FOR UTDANNING:

Morgan, K., Morgan, M., Johansson, L. & Ruud, E. (2016). A systematic mapping of the effects of ICT on learning outcomes. Oslo. Knowledge Center for Education. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo. Kunnskapssenter for Utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Børte, K., Lillejord, S. & Johansson, L. (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering.* Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no) (fins på engelsk)

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., & Haukaas, A. (2014). *Forhold ved skolen med betydning for mobbing. Forskningsoppsummering.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S. & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging – KSU 3/2014.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014). *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt KSU 1/2014.* Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)

