

A28066 - Åpen

Rapport

Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016

Forfatter(e)

Håkon Finne, Siri Mordal og Eli Fyhn Ullern



FOTO: StockSnap (CC0 1.0).

Rapport

Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016

EMNEORD:
Samfunnsvitenskap
Lærerutdanning
Kvalitet
KEYWORDS:
Social science
Teacher education
Quality

VERSJON

1.0

DATO

2017-01-15

FORFATTER(E)

Håkon Finne, Siri Mordal og Eli Fyhn Ullern

OPPDRAGSGIVER(E)

Kunnskapsdepartementet

OPPDRAGSGIVERS REF.

Hans Christian Heiervang

PROSJEKTNR

102014254

ANTALL SIDER OG VEDLEGG:

43

SAMMENDRAG

Faglighet, relasjonskompetanse og praksisopplæringen i fokus

Rapporten oppsummerer intervjuer med 51 informanter fra barnehager, skoler og eiersiden i fire kommuner om deres oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene. Den sammenlikner også så langt mulig med en mer omfattende survey tre år tidligere. Hovedfunnene er:

- Informantene ved skoler og barnehager ser en sterkere faglighet og undervisningskompetanse hos studenter og nyutdannede enn tidligere, og lærer særlig av deres kompetanse på digital tilrettelegging
- De samme informantene mener at studenter og nyutdannede nå har til dels mindre relasjonskompetanse og kunnskap/ferdigheter om forholdet til skolen som organisasjon og til foreldre og til relevante instanser utenfor skolen
- Praksisopplæringen av studentene anses som viktig, og har (fortsatt) forbedringspotensial
- Eiersiden er mer bevisst enn praksissiden på mulighetene for samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene om utvikling av utdanningen (og ikke bare av praksisopplæringen).

PROSJEKTLEDER

Håkon Finne

SIGNATUR**KONTROLLERT AV**

Tone Merethe Berg Aasen

SIGNATUR**GODKJENT AV**

Tore Nilssen

SIGNATUR**RAPPORTNR**

A28066

ISBN

978-82-14-06201-4

GRADERING

Åpen

GRADERING DENNE SIDE

Åpen

FORORD

Kunnskapsdepartementet arbeider kontinuerlig og langsiktig med å forbedre lærerutdanningene i Norge. På oppdrag fra departementet leverte SINTEF i 2011 og 2014 rapporter om oppfatninger av studiekvaliteten i lærerutdanningene blant fire målgrupper, nemlig lærerutdannerne selv, lærerstudenter, praksislærere, og enhetsledere i skoler og barnehager¹ (Finne m. fl. 2011; Finne m. fl. 2014). Departementet ønsket høsten 2016, med bakgrunn i de to rapportene, et oppdatert datagrunnlag for å kunne anbefale tiltak og endringer i lærerutdanningene som på kort og lang sikt kan bidra til å heve studiekvaliteten.

Gitt de begrensede rammene for et slik oppdateringsprosjekt, forespurte departementet om hva som ville være mulig og faglig forsvarlig. Departementet hadde noen prioriteringer når det gjaldt avgrensning på tema og målgrupper, og de så for seg kvalitative intervjuer som en mulig tilnærming. Omforente avgrensninger og metodisk opplegg gjøres rede for i kapittel 1.

Vi takker Kunnskapsdepartementet for en interessant mulighet til å gjøre en oppfølgingsstudie i et felt som er i rask endring. Vi takker også alle informanter som stilte opp til intervjuer, og særlig de som bistod med praktisk tilrettelegging slik at vi kunne treffe mange reflekterte informanter innenfor en kort tidsramme. Vi har også fått nyttige kommentarer på framstilling av foreløpige resultater fra våre kontakter i departementet og fra en konferanse om langsiktig strategi for norske lærerutdanninger. Forfatterne har selvsagt ansvar for eventuelle feil og misforståelser.

Trondheim, 2017-01-15

Håkon Finne
Prosjektleder

¹ Barnehagesiden kom med i den andre studien.

INNHOLDSFORTEGNELSE

Forord	2
Innholdsfortegnelse	3
1 Innledning	5
1.1 Bakgrunn	5
1.2 Problemstillinger og teorigrunnlag	5
1.3 Design, metode og datagrunnlag	7
1.4 Validitetsvurdering	8
2 Kompetansebehov og kompetansegap	10
2.1 Skjerpet fokus på kompetanse	10
2.2 Kompetanse og kompetansegap i praksisfeltet	10
2.3 Faglig sterke praksisstudenter og nyutdannede	10
2.4 Gap mellom undervisning i lærerutdanningene og praksis i skolen	11
2.5 Relasjonskompetanse	12
2.6 Samarbeid med hjemmet og andre instanser	12
2.7 Ledelseskompentanse	13
2.8 Tiltak for å minske kompetansegapet	15
2.8.1 To grupper tiltak foreslått	15
2.8.2 Kunnskaps- og kompetansetiltak	16
2.8.3 Organisatoriske tiltak	16
3 Praksisopplæringen	18
3.1 Praksisopplæringen som nøkkelelement i lærerutdanningen	18
3.2 Praksis – for mye eller for lite?	18
3.3 Kvalitet i praksisopplæringen	20
3.4 Praksis – integrert i hverdagen	22
3.5 Tiltak for å heve kvaliteten på praksisopplæringen	23
4 Samarbeid	29
4.1 Innledning	29
4.2 Eiersiden	29
4.3 Barnehage-/skolesiden	30
4.4 Samarbeid om praksis	30
4.5 Universitetsskoler	31
4.6 Hvem sitt ansvar?	32
4.7 Betydningen av nærhet til utdanningsinstitusjonene	32
5 Andre, strukturbetingede utfordringer	33

5.1	Lærerutdanninger i endring	33
5.2	Fra allmennlærer til grunnskolelærer	33
5.3	Mot 5-årig master	36
5.4	Pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningene	36
6	Oppsummering og diskusjon	38
6.1	Innledning	38
6.2	Kompetansegap	38
6.3	Praksisopplæringen	39
6.4	Øvrige kvaliteter	40
6.5	Samarbeid	40
6.6	Avsluttende refleksjon	41
7	Litteraturreferanser	42
	Vedlegg: intervjuguide	43

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Denne rapporten oppdaterer tidligere kartlegginger av oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene gjennomført av SINTEF i 2010 og 2013 (Finne m. fl. 2011; Finne m. fl. 2014). Tematisk er den avgrenset til å gjelde noen få hovedtema, som ved prosjektstart var formulert slik:

- Hva slags kompetanse har barnehager og skoler behov for, og hvor er det utfordringer i forhold til den kompetansen som nyutdannede lærere får i dag?
- Hvordan fungerer lærerutdanningene som samarbeidspartner for praksisopplæringen, for etter- og videreutdanningen og som utviklingspartner for barnehage og skole? Hva kan være aktuelle tiltak, på kortere og på lengre sikt, for å bedre samarbeidet og heve relevans/kvalitet på lærerutdanningene?

Målgruppene i denne studien er avgrenset til representanter fra praksisfeltet² og skole- og barnehageeiere (med størst vekt på den sistnevnte gruppen, som ikke var omfattet av de tidligere studiene). Rapporten har relevans for "alle" de helhetlige lærerutdanningene (barnehagelærerutdanningen BLU, de to grunnskolelærerutdanningene GLU 1-7 og GLU 5-10, og integrert lektorutdanning).

1.2 Problemstillinger og teorigrunnlag

Problemstillingen er enkelt sagt om det har skjedd noen vesentlige endringer i oppfatningene på de aktuelle tema siden de to foregående rapportene, og om eiersiden har andre oppfatninger enn de fire opprinnelige målgruppene.

Et av funnene i rapporten fra 2014, var at særlig studentene bedømte flere viktige sider ved studiekvaliteten som dårligere enn tre år tidligere. Denne forverringen kunne ikke tilskrives utdanningsreformen (fra allmennlærerutdanning til grunnskolelærerutdanning) alene, ettersom den gikk igjen også for de andre lærerutdanningene, som ikke hadde gått gjennom en reform. For de andre målgruppene var endringene minimale. Nå har grunnskolelærerutdanningen befestet seg, og den er i ferd med å transformeres til et femårig masterstudium.³ Både den foregående og den forestående reformen gir grunnlag for å anta at mange informanter har erfaringer og refleksjoner omkring dette.

Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) påpekte at ingen annen høyere utdanning er så ofte diskutert i Stortinget som lærerutdanningene, og ingen annen høyere utdanning med nasjonale planer har de siste tiårene fått endret de nasjonale rammer som styrer utdanningen like ofte. Reformtempoet i lærerutdanningene har vært svært høyt. Bakgrunnen for dette er at lærerutdanningene må endre seg både som følge av endringer i praksisfeltet, og som følge av endringer i høyere utdanning. Når dagens grunnskolelærerutdanning nå blir et masterstudium, vil det være den femte reformen i lærerutdanningene på 25 år (1992, 1999, 2003, 2010 og 2017). Videre påpekte utvalget at de tydelige politiske ambisjonene om å utvikle en skole som gir alle elever undervisning av høy kvalitet, har ført til økt oppmerksomhet på læreres kompetanse og dermed også på betydningen av lærerutdanningenes innretning og kvalitet. Til nå har dette først og fremst ført til mer fokus på fagkunnskap i

² Praksisfeltet omfatter skolene og barnehagene selv. De som jobber ved lærerutdanningsinstitusjonene, og studentene, inngår derfor ikke blant informantene i denne studien.

³ Masterstudiet for grunnskolelærere hadde også en tidlig forløper ved Universitetet i Tromsø.

lærerutdanningene. Imidlertid kan det virke som at man med "Lærerløftet" (Kunnskapsdepartementet 2014) nå retter fokuset mot å ruste lærere til å ta et sterkere grep om utvikling av egen kunnskapsbase gjennom en tydelig forskningsforankring (masterstudium).

De to foregående SINTEF-studiene viste samstemthet på tvers av målgrupper, men også en del sprik, i oppfatninger av de samme kvalitetsaspektene. Dette ble diskutert ut fra to forhold: en informant som står nært et fenomen, har som regel både mer informasjon og bedre forståelse for det enn andre. Står man nært fordi man har en egeninteresse i fenomenet, kan det innvirke sterkt på oppfatningen. I analysen og fortolkningen ble det tatt hensyn til begge disse forholdene. På en del punkter var lærerutdannernes vurderinger betydelig mer positive enn de andres, og rektorenes (og barnehageledernes) vurderinger betydelig mer negative enn de andres. Når det gjelder skole- og barnehageiernes oppfatninger, vil en hypotese være at de er opptatt av litt andre ting enn de som jobber i praksisfeltet, og at de har mer overordnede perspektiver på skolens eller barnehagens utvikling. Kanskje de til og med har en tydeligere oppfatning av hva det er mulig å gjøre på utdanningsinstitusjonenes side av samarbeidsfeltet.

Kompetansespørsmål hadde en sentral plass i de to første rapportene. Litteraturen pekte på to viktige utviklingstrekk. Det ene var at sterkere fokus på spesifikke kunnskapsmål for elevene ville føre til et tilsvarende sterkere trykk på fagforståelsen hos lærerne, med en viss urolighet i miljøene for hvorvidt fagfokuset ville gå for langt på bekostning av skolens dannelsesfunksjon. Det andre var at fokus ble flyttet fra rammebetingelser i skolen til lærernes didaktiske og andre kapabiliteter, så som klasseleder og liknende, som forklaring på ulikheter i læring hos elevene. I denne rapporten vil vi se spørsmålet om kompetansebehov i forhold til disse to overordnede diskusjonene.

Det er mange tilnærminger til kompetanse. I det første prosjektet ble det utviklet, på statistisk grunnlag, en resultat kvalitetsindikator for lærerutdanningen der fire av de seks komponentene gjaldt kompetanse (undervisning, vurdering, utvikling og sosial) (Finne m. fl. 2011 kapittel 6.3). Undervisningskompetansen omfattet både kompetanse i undervisningsfagene selv og i fagdidaktikk, arbeid med grunnleggende ferdigheter, klasseledelse, tilpasset opplæring og barns og unges læring og utvikling, mens kompetanse i vurdering var skilt ut som en egen komponent. Utviklingskompetanse omfattet evne til refleksjon over praksis, interesse for faglig oppdatering og forsknings- og utviklingsarbeid, og kompetanse i endrings- og utviklingsarbeid i skolen (som arbeidsfellesskap og organisasjon). Sosial kompetanse kunne like gjerne ha hatt relasjonskompetanse, og gjaldt forholdet til både elever/barnehagebarn, kolleger, og andre voksne. Ettersom dette prosjektet ikke bruker statistiske data, forholder vi oss til bredden av komponenter i dette kompetansebegrepet, dog uten å forutsette at informantene bruker den samme konseptualiseringen.

Et hovedfunn i de to forrige undersøkelsene var at de to hoveddelene av lærerutdanningen, teoriundervisningen på lærestedene og praksisopplæringen i skolene, fortsatt gikk i to separate kretsløp, slik det opprinnelig ble beskrevet i en NOKUT-evaluering av allmennlærerutdanningen (NOKUT 2006). Spørsmålet om praktisk samarbeid med lærestedene omhandlet (da som nå) et bredt spekter av forhold, men først og fremst innholdet i praksisopplæringen, dets sammenheng med både teoriundervisningen og hverdagen i skolen, og praksislærernes kompetanse for veilederoppgaven, i tillegg til mer praktiske gjennomføringsspørsmål. Grunnskolelærerutdanningsreformen tok spesielt sikte på å gjøre noe med praksisopplæringen.

Et annet hovedfunn var at styrket samarbeid, særlig utviklingssamarbeid, mellom skolene og lærestedene, var et unisont og høyt prioritert ønske, med tanke på å høyne kvaliteten i utdanningen (og skolen) generelt, og med tanke på en tettere integrering av de to kretsløpene spesielt. Dette hovedfunnet var spesielt oppløftende, og det er naturlig at det løftes frem i denne undersøkelsen, ikke minst på bakgrunn av nye forsøk med universitetsskoler, endringer i skoleforskningsprogrammenes innretning mot å bli mer fokusert på skoleutvikling, og andre interessante tiltak de siste årene.

Når det gjelder den herværende undersøkelsen, er temaene som departementet ønsket oppdatering på, både lett identifiserbare og samtidig svært omfattende. Vi legger særlig vekt på praksisopplæringen, fordi dette viste seg i de tidligere studiene å være et nøkkelområde for å forstå kvalitet og kvalitetsutvikling. Dessuten – og dette springer ut av dataene og ikke så mye av problemstillingene – berører vi en rekke andre kvalitetstema som kan knyttes til strukturelle endringer i flere av lærerutdanningene de siste årene. Hvis vi nå i tillegg omgrupperer de opprinnelig formulerte temaene litt, ender vi med å fokusere rapporten på de følgende fire hovedtema:

- kompetansebehov
- praksisopplæring
- samarbeid (med utdanningsinstitusjonene)
- kvalitetsendringer relatert til strukturelle endringer i lærerutdanningene

og disse temaene svarer til hovedkapitlene i rapporten. Hvert kapittel innledes med en aktualisering av tematikken, altså en tilknytning til aktuelle diskusjoner og utviklingstrekk nasjonalt, før vi presenterer empiri fordelt på undertema.

Datamaterialet omfatter både informantenes tilstandsbeskrivelser og deres forslag til forbedringer og løsninger.

1.3 Design, metode og datagrunnlag

For å belyse spørsmålene, har vi valgt en case-studiemetodikk, der vi får variasjon i det innsamlede datamaterialet langs følgende dimensjoner:

- Praksisfelt: Barnehager, barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler
- Informanter: Praksislærere, enhetsledere (rektorer og barnehageledere) og eiere
- Geografi: Landsdel og by/land
- Samarbeidmulighet og -erfaring: Avstand og relasjon til relevant lærerutdanningsinstitusjon

Dessuten har vi lagt vekt på å få i tale informanter med variert erfaring med nyutdannede lærere, med praksisopplæring og med utviklingssamarbeid med lærerutdanningsinstitusjoner, og med reflekterte oppfatninger av de tema som skulle belyses.

Med slike forutsetninger måtte utvalget både på case- og informantnivå, være strategisk snarere enn tilfeldig statistisk, for å få mest mulig relevante data. Vi kommer i kapittel 1.4 tilbake til hva dette betyr for validitet og fortolkning av data.

Av praktiske grunner valgte vi kommune som case-enhet, og vi la vekt på å få dekket alle praksisfelt og alle informantgrupper i hver kommune. Studien omfattet fire kommunecase, som er i Nord-

Norge, Trøndelag, Vestlandet og Østlandet. To av case-kommunene var byer, en var en mellomstor bynær kommune i vekst, en var en noe mindre kommune med et kommunesenter og for øvrig spredt bebyggelse. I to av casene holdt skoleeier for den videregående skolen til i en annen kommune. I tre av kommunene var nærheten til relevante lærerutdanningsinstitusjoner tilstrekkelig til at en hadde erfaring med konkret samarbeid med dem. I to av caseenhetene hadde en ikke hatt praksisstudenter den siste tiden, primært grunnlagt med at avstanden til lærerutdanningsinstitusjonen var for lang.

Etter utvalg av kommuner kontaktet vi de respektive skolesjefer (eller tilsvarende; stillingsbetegnelser varierer mellom kommunene), for tilgang og hjelp til å rekruttere informanter fra kommunen som eier, fra skoler og barnehager, etter kriterier som skissert ovenfor. Vi ville fortrinnsvis ha to enheter av hver type representert i hvert case. I parallell med dette kontaktet vi også kontaktet videregående skoler og fylkeskommunen som eier. Vi hadde i utgangspunktet også åpnet for private skoler og barnehager, men dette lot seg ikke gjøre å innlemme innenfor den stramme tidsrammen. For ett av casenes vedkommende måtte vi kontakte åtte kommuner før vi fikk tilstrekkelig tilgang innenfor en rimelig tidsramme; det var tids- og aktivitetspress både i skolene og administrasjonen som ble angitt som begrunnelse for avslag. Dette førte til en liten endring i forhold til de opprinnelige geografiske utvalgskriteriene for case, men ikke av vesentlig betydning.

Metoden for datainnsamling var semistrukturerte intervjuer i to hovedformer: fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Fokusgruppeintervju utnytter gruppedynamikken der informanter med beslektet erfaring kan bearbeide denne sammen og komme frem til nye, ofte omforente, innsikter innenfor rammen av en løst tilrettelagt sesjon på en til to timer (Cameron 2005). Der gruppeintervju var uhensiktsmessig av praktiske grunner eller der vi vurderte at en gruppesammensetning ikke ville gi noen tilleggsverdi, valgte vi individuelle intervju. I fem tilfeller ble intervjuer gjennomført over telefon, og fire informanter foretrakk å gi skriftlige svar på spørsmålene.

I alt har vi data fra 51 informanter i 19 intervjuer. Det er noen få hull i datamatriksen; vi mangler for eksempel eiernivået for en skoletype i ett case, men vi anser at det ikke har betydning for validiteten i materialet.

Dataanalysen er gjennomført som en enkel tekstanalyse av transkriberte intervjuer. Materialet har vært tilstrekkelig oversiktlig, og problemstillingene tilstrekkelig enkle, til at dette har latt seg gjøre uten tap av viktige hovedtrekk i materialet. Vi har utøvd kildekritikk så langt praktisk mulig, ved å kontrollere for om informantenes oppfatninger og vurderinger har rot i egne erfaringer, og om disse erfaringene er av tilstrekkelig ny dato. I presentasjonen har vi ved behov fremhevet hvorvidt oppfatningene var utbredt (fantas igjen i flere case), hvorvidt de var omforent eller motsagt eller omstridt, og hvorvidt de angikk konkrete lærerutdanninger eller gikk igjen i forhold til flere. Oppfatninger og vurderinger som utelukkende kom fra enkeltpersoner har som regel ikke nådd frem i analysen, men sitater som vi bruker i fremstillingen for å konkretisere innholdet, stammer selvsagt fra enkeltutsagn.⁴

1.4 Validitetsvurdering

Valget av kommuner som case ville ikke ha vært det optimale dersom problemstillingene bare hadde dreid seg om erfaringer med nyutdannede lærere i alle de fire praksisfeltene. Til det er tettheten

⁴ I sitatene har vi brukt "A", "B" og "C" utelukkende for å skjelle mellom to til tre informanter i samme sitat. Vi har gjort enkle språklige redigeringer i sitatene. "..." står for utelatt tekst.

av nyutdannede lærere for liten. Vi dro i stedet nytte av informanter som hadde fulgt praksisstudentene frem til ferdig kvalifisering som lærer. Vi har så godt det latt seg gjøre, tatt høyde for at erfaringer med studenter varierer med hvor langt de har kommet i studiet.

I de to tidligere undersøkelsene ble det brukt store surveyer for å måle styrke og omfang av oppfatninger og vurderinger, med et stort batteri av konkrete spørsmål. Dette gav en statistisk generaliserbarhet til hele populasjoner av de fire målgruppene. I denne undersøkelsen er analysen en valid presentasjon av erfaringer, oppfatninger og vurderinger som finnes i informantgruppene, ettersom de inngår i løpende og langvarige diskurser blant kolleger eller med studenter og lærerutdannere (og andre). Da kan graden av intensitet, nytenking, perspektivering og forankring være like viktig som den tallmessige utbredelsen, særlig når disse dataene i neste omgang skal brukes i prosesser for utvikling av lærerutdanningene. Vi gjør selvsagt ikke krav på å ha fanget opp alle relevante diskusjoner. Og i den grad vi generaliserer, er det til pågående diskusjoner andre steder i skole- og barnehageverket, og ikke til en utbredelse av oppfatninger i hele populasjoner av praksislærere, enhetsledere og skole- og barnehageeiere. Det er selvsagt viktig at de det angår, selv får anledning til å fortolke våre funn og teste ut våre analyser.

Behovet for egne fortolkninger gjaldt selvsagt også de store surveyene av oppfatninger i de to tidligere studiene. Dette ble gjort blant annet gjennom foredrag og diskusjoner i flere fora. På ett område er imidlertid denne studien annerledes, nemlig ved at verken utdanningsinstitusjonene selv eller studentene er gitt en egen stemme. Derfor er det viktig å lese rapporten først og fremst som en sammenstilling av erfaringer, oppfatninger og vurderinger fra eier- og praksisfeltene i skole og barnehage.

Oppfatninger stemmer ikke nødvendigvis alltid like godt med de faktiske forhold, og selvsagt kan de også være preget av informantens perspektiver. Studien gjør rede for oppfatninger. Vi har allerede diskutert forholdet mellom informantens nærhet til et fenomen og deres egeninteresse i fenomenet. Som sagt har vi også lagt liten vekt på oppfatninger som tydelig er basert på feilaktig eller foreldet informasjon (med mindre de er utbredt i materialet og slik sett peker på et behov for oppdatering). Vi anser at rapporten gir et valid bilde av oppfatninger som finnes i praksisfeltet og hos eiersiden, uten å kunne gå i dybden verken på nyanseringer eller på styrken av de respektive diskusjoner.

2 KOMPETANSEBEHOV OG KOMPETANSEGAP

2.1 Skjerpet fokus på kompetanse

Fra politisk hold knyttes det stor oppmerksomhet til lærerstudentenes faglige inntakskvalitet. Det er blant annet innført et opptakskrav om minimum karakter 4 i matematikk. Målet med dette er todelt: (1) sørge for bedre inntakskvalitet, samt (2) et ledd i å heve statusen til utdanningen. I de tidligere rapportene fra 2011 og 2014, var fokus som sagt bredere, på fire kompetansefelt: sosial kompetanse (eller relasjonskompetanse), utviklingskompetanse, undervisningskompetanse og vurderingskompetanse, tilpasset behovene i lærerutdanningene. Kompetanse i undervisningsfagene, i snever forstand, her kalt fagkompetanse eller faglig styrke, lå sammen med didaktisk kompetanse (og noen andre komponenter, se kapittel 1.2) i undervisningskompetanse. I denne rapporten har vi disse begrepene som bakgrunn for å undersøke bredt hva slags kompetanse barnehager og skoler (og deres eiere) rapporterer at de har behov for, og hvor det er utfordringer i forhold til den kompetansen som de oppfatter at nyutdannede lærere får i dag. Vi tar dessuten for oss ledelseskompetanse, som ble fremhevet som viktig av flere informanter.

2.2 Kompetanse og kompetansegap i praksisfeltet

I intervjuene snakket informantene både om den kompetansen studentene og nyutdannede lærere hadde, og den kompetansen de gjerne skulle ha sett at studentene og nyutdannede burde hatt mer av. Informanter i praksisfeltet var tydelige på at studentene stort sett ikke manglet den nødvendige faglige kompetansen, selv om man også her fant unntak. Nedenfor presenteres informanters mest fremtredende meninger rundt studentenes og nyutdannedes kompetanse, og det kompetansegap som ble opplevd i praksisfeltet.

2.3 Faglig sterke praksisstudenter og nyutdannede

Et viktig punkt som ble trukket frem av samtlige informanter, var at praksisstudentene og de nyutdannede lærerne jevnt over var faglig og didaktisk sterke. Informantene mente også at økt faglig trygghet blant praksisstudentene og de nyutdannede hadde positiv innvirkning på motivasjon og nysgjerrighet i profesjonsutvikling. Noen av informantene som hadde jobbet lenge i skolen, påpekte at praksisstudentene var *"merkbart bedre faglig rustet enn før"*, og indikerte at dette ville fortsette å bedre seg etter innføring av masterutdanningen. En informant fortalte at: *"ja, når du ser noen av disse undervisningsoppleggene de kommer med, det er jo nydelig"*, og en stor andel av praksislærerne var tydelige på at de plukket opp mye kunnskap og tips om nye undervisningsopplegg fra studentene.

Samtidig ble praksisstudentenes og de nyutdannedes faglige kompetanse beskrevet som ganske spesialisert, og at de var mindre gode på å overføre teoretisk kunnskap til praktisk kompetanse. Eksempelvis kunne studentene ha teoretisk kunnskap om pedagogikk, men fant det utfordrende å konkretisere dette i forhold til de behovene som meldte seg i barnehage- og skolehverdagen. Dette ble oppfattet å kunne være et resultat av innretningen på kunnskapen som formidles i lærerutdanningene, eller av antallet timer de pedagogiske fagene hadde. Særlig kom dette frem i intervjuer med informanter fra de videregående skolene. De trakk frem at det har vært mye fokus på fagkompetanse i lærerutdanningene de siste årene, og at fagkompetanse måtte sees i sammenheng med andre kompetanseområder i lærerutdanningene. Dette kommer vi nærmere tilbake til i de kommende avsnittene.

Praksisstudentene og de nyutdannede ble beskrevet som dyktige på varierte undervisningsformer. Et viktig moment her er hvordan dette kan være sentralt for utvikling av undervisningen i skolen. I alle de fire praksisfeltene ble praksisstudentene beskrevet som en stor ressurs når det gjaldt nye undervisningsopplegg, og informantene sa at dette bidro til at lærerne ved skolen gjerne kopierte studentenes opplegg og brukte dem i egen undervisning.

På denne måten ble lærerutdanningen trukket frem som en viktig utviklingspartner i skolen. Et interessant funn i denne sammenheng er at samtidig som lærerutdanningene gjennom praksisstudenter og nyutdannede bidro til viktig utvikling av undervisning i skolen, indikerer datamaterialet at kunnskap om praksisfeltet (gjennom praksisstudenter og nyutdannede) ikke nødvendigvis gikk tilbake til lærerutdanningene.

2.4 Gap mellom undervisning i lærerutdanningene og praksis i skolen

I 2014-rapporten ble det undersøkt integrering av praksis og teori i undervisningen ved lærerutdanningene. Studentene oppga da (i gjennomsnitt) at de var verken enige eller uenige i om erfaringer fra praksisfeltet ble benyttet som grunnlag for teoretisk refleksjon. Lærerutdannerne mente derimot at undervisningen tok høyde for dette. Blant våre informanter i praksisfeltet syntes det å være en enighet om at dette området fortsatt hadde et forbedringspotensial.

B: Jeg synes, for min del, at lærerutdanningen og det å jobbe som lærer, det er to vidt forskjellige verdener på et vis. ... Du spurte om sammenhengen mellom utdanning og praksis, og jeg synes ikke det var noen sammenheng. Jeg synes at du var på høyskolen og gjorde tingene våre der, og så var vi i praksis og gjorde tingene våre der, og ... det var ikke mye broer i mellom de to altså, slik jeg opplever det i hvert fall. Og i forhold til dette med at de som foreleser, følte jeg ikke at de hadde noe innblikk i grunnskolen i det hele tatt -mange hadde aldri jobbet i et klasserom.

A: Det er nok der mye av utfordringen ligger, tror jeg. At du har lærere på høyskolen som vet veldig lite om hva som skjer i en grunnskole i dag.

Fra praksisfeltets ståsted ble det etterlyst at praksisstudentene og de nyutdannede burde ha bedre kjennskap til ulike former for vurdering. Det ble også påpekt at mer vekt på hvordan tilpasset opplæring foregår i praksis, var et område som burde få større plass i lærerutdanningene. Informantene la vekt på at lærerrollen i dag i stor grad utøves i team, og at det med fordel kunne blitt undervist mer i dette. På den andre siden var enkelte av informantene våre kritiske til at noen av studentene nettopp hadde praksis i par, og at dette kunne gi et feil bilde av hvordan lærerhverdagen er.

Flere av informantene hadde et inntrykk av at det ikke ble undervist ut fra moderne læringsprinsipper, og lærerutdanningene ble av en informant omtalt "å stå litt igjen i gammel tradisjon". De påpekte at på den ene siden bidro praksisstudentene med nye undervisningsmetoder, og var på denne måten med på å fornye skolens undervisning. Samtidig formidlet flere av informantene skepsis til at underviserne i lærerutdanningene ikke var oppdatert på dagens praksis i skolen. Vår fortolkning er at dette kan ha en sammenheng med at praksisfeltet ikke nødvendigvis anser det som sin rolle å være en utviklingspartner for lærerutdanningen, men heller at lærerutdanningen skal være en utviklingspartner for skolen.

2.5 Relasjonskompetanse

Samtlige informanter trakk frem relasjonskompetanse som et særlig viktig område i skoler og barnehager. Dette punktet kan sees i sammenheng med at mange av informantene erfarte at praksisstudentene og de nyutdannede var godt rustet til å undervise i sine fag, men hadde mindre kompetanse på områdene som ikke er direkte knyttet til undervisningsfag. Informantene erfarte at lærerutdanningene ikke i tilstrekkelig grad evnet å forberede de nyutdannede på det som ble omtalt som "skolens indre liv". Dette begrepet ble brukt i flere av casene, og en informant definerte det slik: "skolens indre liv er ikke undervisning, men det er alt det som skjer på skolen utenom undervisningen". For eksempel påpekte en av informantene at de nyutdannede: "trenger ikke mer fagkunnskap, men evne til å bygge gode relasjoner". I praksisfeltet fant vi tydelige referanser til forskning som fremhever relasjonen mellom elev og lærer og hvilken effekt dette har på læringsutbytte (se for eksempel Hattie 2013). Barnehagene trakk også frem relasjonskompetanse som avgjørende, men da først og fremst i forbindelse med medarbeidere og relasjon til hjemmet. Dette betyr ikke at relasjonen til barna ikke er betydningsfull, men heller at barnehagene mente at studentene lærte for lite om alle de andre relasjonene som er avgjørende for kvaliteten i barnehagen.

Et av forslagene til tiltak blant våre informanter var at studentene i praksis burde få erfaring som var så tett opp mot en den ordinære skolehverdagen som mulig. Blant annet trakk de frem at praksisstudentene burde delta på foreldresamtaler og foreldremøter dersom dette sammenfalt med praksisperiodene. Flere av informantene var opptatt av at dette burde være i fokus både i undervisningen i lærerutdanningen og i praksisopplæringen. Under et av intervjuene ble dette eksemplifisert gjennom kontaktlærerrollen:

Men så er det en del samtaler, temmelig mange faktisk, og flere blir det etterhvert, hvor eleven skal hjelpes til å skjønne hva en skal gjøre, og hva som er lurt, altså reflektere over handlinger, reflektere over hva en gjør, reflektere over eget følelsesliv, det er en helt annen type samtale. Og det synes jeg ikke lærerne blir lært opp til, i hvert fall ikke de vi har fått har blitt lært opp til det. Så når vi begynner å snakke om det, så sier de at det må vi skoleres i, det må vi kurses i. Så vi kurser lærerne i sånt. Så det med samtalens kunst, det å snakke med foreldre, ikke når det er fred og fordragelighet, men når elevene har en brokete skolehistorie, så kommer de liksom breddfulle med forsvar, sårbare foreldre. Foreldre er hudløse på vegne av sine barn, det skal de være. Og foreldre som er i særskilte situasjoner, det å kunne tørre å si som lærer: Jeg lurer på deg, hva tenker dere om det her? Så å tørre å gå ombord i de samtalene der, det er en så viktig del av lærerjobben, og det er spesifikk kontaktlærerkompetanse, mener jeg. Og de studentene hos oss også, de sier at det er ingen i utdanningen som sier noe om det (kontaktlærerkompetanse). Det er ingen som sier noe om hva vi faktisk skal gjøre når elevene graver seg ned og setter seg bort i et hjørne og nekter å snakke, når de ikke vil.

2.6 Samarbeid med hjemmet og andre instanser

Et annet område som ble trukket frem som særlig viktig, var samarbeid med hjemmet. I praksisfeltet fant vi et inntrykk av at det ikke ble viet mye plass til dette i lærerutdanningene, og at praksisstudentene og de nyutdannede lærerne derfor hadde for lite kompetanse om dette. Det ble også påpekt fra eiersiden at de, i likhet med informantene fra praksisfeltet, erfarte at dette syntes å være en av de største utfordringene for nyutdannede i dag. Både i barnehage og grunnskole er samarbeid med hjemmet et punkt det arbeides mye med, som oppfattes som avgjørende for å levere god kvalitet, og som oppleves som et utfordrende arbeid som krever mye av den enkelte lærer. Samarbeid

med foresatte, både gjennom foreldremøter, foreldresamtaler og andre møtepunkt, krever både trygghet i rollen og relasjonell kompetanse. Alt i alt mente informantene at dette var noe som fikk for lite fokus i utdanningene og i praksisopplæringen. En informant illustrerte dette slik:

Det krever litt trening. Og for min del da, som blir ung, ikke har barn selv, og skal sitte og ha foreldresamtaler for første gang, det var jo så nervepirrende og du vet ikke hva du møter. Stort sett så er jo foreldre greie, og det går lett, men plutselig så har du foreldre som begynner å stille krav tilbake, og da blir du jo lett satt ut. Det krever litt trening å tørre å stille litt krav tilbake til foreldrene, å tørre å si til dem: ja, men har du gjort noe med det? At du tør å kreve litt begge veier. Jeg kan ikke huske at jeg lærte noe som helst om det på 4 år.

I praksisfeltet mente også informantene at studentene og de nyutdannede lærerne hadde for lite kompetanse om alle de andre instansene som lærere arbeider sammen med. Her nevnte de blant annet pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og barnevernet. Det ble opplevd som nødvendig å ha en grunnkunnskap både om disse instansene, hva de er, og hva de kan bidra med. Et slikt perspektiv kunne også hjelpe studenter og nyutdannede lærere til å se at de er en del av et system. Man er en av flere instanser som skal bidra til at barn og unge har en oppvekst og skolegang som er best mulig tilrettelagt for den enkeltes behov. I forlengelsen av dette ble opplæringsloven trukket frem, og betydningen av at den enkelte lærer har god kunnskap om denne. I et intervju ble kunnskapen om de ulike instansene diskutert:

A: En annen ting som jeg synes lærerutdanningen ikke har vært god på, i forhold til å forberede oss på å bli fremtidige lærere, det er det der med det som venter i hverdagen med BUP, PPT ... Alle instanser som er inne i bildet. Dette hadde de ikke noe om, første året var det mange bokstaver, og de tenkte «Hva er dette her for noe?». BUP ... det var ikke nevnt en eneste gang i løpet av lærerutdanningen.

B: Ja sant, og ikke minst dette med når skal en melde ting ... og hvem skal du melde opp? Det var ikke noen som nevnte en IOP, sant. Hvis man går rett på lærerhøgskolen (uten å arbeide i skolen først), så hadde ikke jeg visst hva en IOP var når jeg begynte å jobbe.

2.7 Ledelseskompetanse

Vi fant at ledelseskompetanse ble nevnt i ulike sammenhenger. I skolene oppgav flere av informantene at praksisstudenter og nyutdannede hadde lite erfaring og kunnskap om klasseledelse. I tillegg ble det trukket frem at praksisfeltet gjerne skulle sett at lærerutdanningens kompetanse på klasseledelse kom praksisfeltet "mer til gode". Informantene gav ikke et entydig bilde av dette, men det kunne virke som om klasseledelse var et kunnskapsområde som ble vektlagt i varierende grad i de ulike lærerutdanningsinstitusjonene. Dette gjaldt både i undervisningen og i hvilket fokus klasseledelse hadde i studentenes praksistid og praksisoppgaver.

Det er flere ting, det er lett nok å snakke om at de flinke, de er flinke på fag, de er gode på pedagogiske opplegg, og hvordan få til det med store bokstaver etter punktum og alt det der. Jo, de er rå gode på alt sånt noe, men jeg synes de er dårlig forberedt på å jobbe med motivasjon, å forstå motivasjon, hva er triggeren for at ungene skal bli motivert? Det er de dårlig forberedt på. De er dårlig forberedt på god klasseledelse og å ha redskap for å styre klasser og være gode klasseledere. Det har de lite redskap på synes jeg. Også savner jeg at høyskolen skolerer dem skikkelig i forhold til det jeg kaller for kontaktlærerkompetanse. Og det har jeg blitt mer og mer opptatt av. For vi snakker om kompetanse, og da er det som om

det gjelder studiepoeng i norsk, matematikk og engelsk. Men, for meg som skal sette sammen et kollegium, så er det sånn at folk skal brukes til ulike ting.

Når det gjelder ledelseskompetanse i barnehagen, ble det i større grad diskutert personalledelse og teamledelse heller enn ledelse av barnegrupper og ledelse av læring. Vi antar at en av årsakene til dette kan være at flere nyutdannede fra barnehagelærerutdanningen går direkte inn i lederstillinger. Barnehagelærerutdanningen har slik den er i dag undervisning og praksisoppgaver som knytter seg til ledelseskunnskap og ledelseskompetanse, men våre informanter i praksisfeltet var enige om at det her var et stort forbedringspotensial når det kom til aktualisering av kunnskapen og studentenes evne til å nyttiggjøre seg dette.

A: Og det har vi også pratet om, dette med ledelse. Og ettersom jeg har skjønnet nå, så har de (studentene) ganske mye ledelse i utdanningen sin. Ledelsesteori, og dette med å få «Hvor er ledelse i praksis?» Og særlig personalledelse. Det er det yrket (barnehagelæreryrket) hvor man nesten går tettest på en avdeling, med minst tre voksne hele tiden. Og dette er da en nyutdannet barnehagelærer som kommer og skal komme inn kanskje sammen med to assistenter som har jobbet i 30, 40 år. Så kommer en ny, og med mange visjoner og tanker om hvordan ting skal være. Og da er det dette med å ha noen slike lure grep, tenker jeg da. Noen slike ledelsesgrep som man kan ty litt til.

B: Og ledelse av personalet er kanskje det som er mest utfordrende. Fordi at etter hvert så kjenner man hverandre så godt, og da blir de vanskelige tingene kjempevanskelig.

Ledelseskompetanse ble trukket frem som særlig viktig blant barnehagene, hvor mange nyutdannede går direkte inn i lederstillinger. Her skal man også lede et ufaglært personal som gjerne har vært ansatt i sine stillinger i mange år. Barnehagene kommenterte at det var tøft å gå direkte ut som pedagogisk leder i en organisasjon, hvor de man skulle lede allerede hadde sine måter å gjøre ting på, og kanskje ikke var så mottakelig for endring og ledelse. To informanter illustrerte dette på følgende måte:

A: Og jeg gjentar til det kjedsommelige: den største utfordringen i norsk barnehage er at vi har blandingen mellom såkalt ufaglærte og faglærte. Å komme ut som faglært, og møte disse ufaglærte som har jobbet kjempelenge, det er steintøft. Så jeg tror egentlig ikke at – jeg tror det er en ting som vi er nødt til. Vi må få flere pedagoger selvfølgelig, men det er høyt opp og langt fram, men jeg tror det er noe studentene må få øve seg på, hvordan skal de lede de ufaglærte. For det kan være en dame på 50 som har jobbet der i 30 år, eller en vikar på 20. Så det kan være hvem som helst. Men de er ufaglærte, de er ikke pedagoger. Så det tror jeg – det er kanskje noe av det tøffeste praksissjokket de får. Det er å møte de her. Og mange er kjempegode barnehagearbeidere, det handler ikke om det, men det er krevende for de nyutdannede.

B: Det er vi enige om, men ledelse er flere ting, det er ikke bare å være sjef, men å være forbilde og ha evne til å ha refleksjonsprosesser i gang. Så det er mange ting som er i det ledelsesbegrepet. Men jeg er redd for at hvis folk hadde visst hvor tøff den jobben er, så hadde det vært enda færre søkere. Men det er en tøff jobb – altså sånn mentalt. Nå har det nettopp vært en barnevernssak i en av barnehagene våre, og den kan du like gjerne få i fanget som nyutdannet.

En annen barnehagestyrer erfarte at barnehagelæreutdanningen i dag hadde mer fokus på ledelse enn før, men antydte at man kanskje hadde bommet litt i forhold til å klare å inkludere dette i praksisopplæringen.

Det jeg savner – tenker jeg – det er mye bra de har i utdanningen, men jeg savner mer fokus på å være leder, lederpraksisen. For de har valgt å gjøre den om. I mange år hadde de to lederuker, hvor de skulle jobbe konkret med å lede en base, som er vanskelig og krevende. Veldig forskjellig hvordan du kan legge det opp, ettersom hvor langt de er kommet i sin egen utvikling, hvor mye ansvar du kan gi dem. For det sjokkerer mange. Man hører om nyutdannede barnehagelærere, at de vegrer seg for å ta ped.lederjobb, for de har så lite erfaring med ledelse. Så de har på en måte satset på ledelse, men det er blitt motsatt effekt, for de får øvd seg mindre. Så det burde vært gjort noe med.

Slike sitater viser også at praksisopplæringen er noe ulik mellom lærerutdanningsinstitusjonene, da flere styrere i vårt materiale også fremhevet det som over refereres til som lederuker. Det kan virke som om at noen utdanningsinstitusjoner opererer med ledelsespraksis mer enn andre, og at dette også kan variere fra utdanning til utdanning.

2.8 Tiltak for å minske kompetansegapet

2.8.1 To grupper tiltak foreslått

Flere tiltak ble nevnt i forbindelse med spørsmålet om å redusere kompetansegapet mellom utdanningen og det praksisfeltet har behov for. I hovedsak kan man skille disse tiltakene i to ulike områder, hvor det første området handler om hvilken kunnskap og kompetanse utdanningen med fordel kan fokusere mer på. Dette er kunnskap som i for liten grad ble tatt opp i utdanningen, ut fra informanternes perspektiv. Det andre området er tiltak som gjelder de organisatoriske aspektene omkring lærerutdanningene. Disse to hovedområdene illustreres i Figur 1.



Figur 1: Kunnskapstiltak og organisatoriske tiltak

2.8.2 Kunnskaps- og kompetansetiltak

Under kunnskaps- og kompetansetiltak mente våre informanter at lærerutdanningene kunne tilrettelegge for en bedre overgang mellom utdanning og arbeidsliv ved å fokusere mer på de praktiske sidene av lærerhverdagen. Dette gjaldt spesielt bedre kjennskap til skole-hjem-samarbeid, samarbeid med andre instanser, og skolens verktøy.

Relasjonskompetanse ble trukket frem av samtlige informanter, som noe som burde være en større del av lærerutdanningen. Det ble foreslått at dette med fordel kunne være en del av etter- og videreutdanningen for lærere. Flere informanter etterlyste at de som underviser lærerstudenter også burde ha bedre kjennskap til praksisfeltet. Det ble foreslått at de som underviser ved utdanninginstitusjonene burde ha gjennomført praksis i skolen selv, da dette kunne bidra til å minske gapet mellom lærerutdanningene og praksisfeltet og bidra til utvikling av lærerutdanningene. Samtidig påpekte flere av våre informanter, særlig på eiersiden, at man ikke kan forvente at nyutdannede lærere er 100 % ferdig utviklet rett etter studiene, at også nyutdannede lærere må få tid til profesjonsutvikling. En skoleeier sa:

Det er jo bare i skolen og i barnehagen at det er sånn at er du ferdig med utdanning, så blir du satt til fullt ansvar for hele ungeflokket med en gang. Så innenfor ingeniør og andre yrker så vet man at de som kommer ut i praksis, de er noviser. De er nødt til å være det, for de har ikke vært i virkeligheten. De har vært i en skjermet virkelighet. Og at det tar litt tid. Så jeg er like opptatt av hva er det vi som kommune, og hva er det vi som skoleeier da gjør for å hjelpe studentene inn i yrket sitt, og hvilken rolle tar vi som lærerutdanner?

Kunnskap om grunnleggende ferdigheter kunne også vært et større fokusområde, ifølge flere av våre informanter, i betydningen hvordan inkludere grunnleggende ferdigheter i samtlige fag. Her opplevde våre informanter at studentene hadde begrenset kunnskap og kompetanse om hvordan man skulle inkludere de grunnleggende ferdighetene i de ulike fagene og på de ulike trinnene. I tillegg ble som nevnt tidligere i kapittelet, kunnskap om ledelse dratt frem som et svært relevant kompetansetiltak. Våre informanter savnet kunnskap både om ledelse av medarbeidere og ledelse av barn/elever i utdanningene, med særlig vekt på ledelse av medarbeidere i barnehagelærerutdanningen.

2.8.3 Organisatoriske tiltak

Også flere organisatoriske tiltak ble nevnt med tanke på å redusere kompetansegapet mellom utdanningen og det praksisfeltet har behov for. Et av de mest nevnte organisatoriske tiltakene blant våre informanter var flere møtepunkter mellom praksisfeltet og lærerutdanningene. Her var opplevelsen blant våre informanter at eiersiden knyttet til skole og barnehage hadde en god del møter med lærerutdanningsinstitusjonene, men det fantes i mindre grad møtepunkter mellom skolene/ barnehagene og lærerutdanningsinstitusjonene. De møtepunktene som allerede eksisterte bar noe preg av informasjonsspredning og instruksjon, heller enn dialog.

Delte stillinger mellom utdanningsinstitusjonene og skolene/ barnehagene kunne være et annet tiltak for at lærerutdanningene og praksisfeltet kunne bli mer oppdaterte på hverandres arenaer. I ett av casene våre var dette blitt lyst ut og prøvd, men ikke videreført. Dette ville også vært et skritt i retning av bedre samarbeid mellom partene både angående praksisperioden, men også i forhold til samarbeid rundt nyansatte lærere.

Våre informanter nevnte også at praksis i profesjonsfagene ville vært et svært relevant tiltak for å redusere kompetansegapet mellom utdanningen og det praksisfeltet har behov for. Ved å gjennomføre noe av praksistiden med forankring i profesjonsfagene heller enn kun praksis knyttet til enkeltfag, kunne det bidratt både til økt relevans i utdanningen, et mer nyansert og virkelighetsnært bilde av skolen til studentene, samt bidratt til å minske et aktuelt praksissjokk.

Til slutt gav flere av våre informanter uttrykk for at man først og fremst tenkte på lærerutdanningene som utviklingspartner for skolen. Her ser vi et potensial for at studentene og skolene/ barnehagene i større grad kan fungere som en utviklingspartner for lærerutdanningene også.

3 PRAKSISOPPLÆRINGEN

3.1 Praksisopplæringen som nøkkelement i lærerutdanningen

Som nevnt tidligere er utfordringer rundt praksis et tema som har gått igjen både i rapporten fra 2011 og i rapporten fra 2014. Det viser seg at det har vært og er utfordrende for lærerutdanningene å få til en helhetlig og integrert praksis. En overordnet problemstilling i de to foregående rapportene, var å vurdere datamaterialet i lys av NOKUT-evalueringens forståelse av undervisningen og praksisopplæringen som to kretsløp. Her pekes det på at lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet har hver sine forståelser av hva som kjennetegner en god lærerutdanning, spenningen mellom de to hovedperspektivene, og ønskene om å strekke utdanningen lengre og tyngre i to retninger: både mot å bli mer vitenskapelig og mer forskningsorientert og mot å bli tyngre på praksissiden og mer praksisrelevant.

ProTed – senter for fremragende lærerutdanning, er Norges første senter for fremragende utdanning, og skal bidra til å fremme kvaliteten i høyere utdanning. Hovedmålet er å utvikle integrerte lærerutdanninger som forener vitenskapsfag, profesjonsfag, undervisningsfag, teori og praksis. Et av ProTeds utviklingsområder går nettopp på å utvikle gode praksisarenaer for lærerstudenter i skolen, støtte praksisveiledere og skoleledere i utvikling av arenaene, og utforske samarbeidsmodeller for forsknings- og utviklingsarbeid mellom skole og universitet der lærerstudenter kan delta aktivt. Altså utvikling av en integrert og profesjonell praksis. Dette sees altså på som et viktig fokusområde for å bedre kvaliteten på lærerutdanningene, og et punkt hvor samtlige lærerutdanninger med tilhørende praksisfelt har et betydelig utviklingspotensial.

Både i barnehagelærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningen og i de femårige lektorutdanningene, kommuniseres det at praksisopplæringen er avgjørende både for studentens profesjonsidentitet, faglige kompetanse, pedagogiske kompetanse og didaktiske kompetanse. Ikke minst er det viktig for studentenes barne- og elevsyn og for utviklingen av kunnskap om blant annet læring, sosialpedagogikk, gruppeprosesser, ledelse og organisasjonsutvikling. Samtlige utdanninger har 100 dager obligatorisk praksis som studentene får bedømt som bestått/ikke bestått.

3.2 Praksis – for mye eller for lite?

Alle de lærerutdanningene som i hovedsak er omtalt i denne rapporten (barnehagelærerutdanningen, grunnskolelærerutdanningene og lektorutdanningen) har som sagt 100 dager praksis for sine studenter fordelt ut over studietiden. Utdanningene har ulik lengde, så prosentandelen praksis i barnehagelærerutdanningen, som er tre år, er høyere enn prosentandelen i grunnskolelærerutdanningene, som er fire år. Prosentandelen vil være enda lavere for lektorutdanningen, som er fem år. Med dette som bakteppe kunne man anta at barnehager og barnehageeiere opplevde at praksisopplæringen var en større del av studiet enn henholdsvis grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen. Blant informantene var det vanskelig å skille mellom deres oppfatninger angående andel praksis i studiene, men samtlige informanter mente praksisandelen med fordel kunne vært noe større. Vi kan likevel se noen tendenser. Behovet for mer praksis ble opplevd som større i barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen enn i lektorutdanningen. Dette er interessant, nettopp fordi barnehagelærerutdanningen er den som allerede har høyest prosentandel praksis. Mens de som gir inntrykk av det minste behovet for mer praksis, er de som per i dag har minst praksisandel i utdanningen sin.

Det kan være mange forklaringer på disse synspunktene, men på et overordnet nivå kan det virke som om behovet for praksis er større jo mindre behovet er for faglighet (i betydningen av fagspesifikk utdanning og fagdidaktikk), og omvendt. Våre informanter fra praksisfeltet i barnehagen formidlet at studentene i praksistiden fikk for liten tid til å erfare hvordan barnehagehverdagen er. De fikk for liten tid til å eksempelvis erfare betydningen av relasjoner, samarbeid med hjemmet, viktighet av teamsamarbeid og hvordan pedagogiske ledere i barnehagen praktiserer ledelse. Et like viktig moment for våre informanter i barnehagene var at den praksisen som allerede var satt opp, var fordelt utover studiet på en uhensiktsmessig måte. Korte intervaller gjorde at studentene ikke rakk å bygge tillit eller relasjoner, verken til barna/elevne eller personalet. Noen av våre informanter beskrev det på følgende måte:

B: Det er kanskje en ting vi skulle hatt litt mer av, det er praksis over lengre perioder for å kunne klare å se noe.

A: Å se virkeligheten og oppleve virkeligheten over tid.

B: Ja, å se at slike ting kan settes litt ut i livet da. For det er ikke så enkelt å se (...) de har da fjorten dager med praksis. Og plutselig så er fjorten dager over. Det er så vidt man har vært innom, så skal du gjøre alt ferdig. Så skal de ha fjorten dager til nå før jul, og så det samme etter jul da. To bolker på fjorten dager (...) Det sier de selv, at de rekker på en måte ikke, og da skal de ha gjennomført et opplegg i den perioden.

A: Det er kun et lite innblikk (to uker).

B: Du får egentlig ikke helheten, eller se hvordan er egentlig hverdagen? Så det er nok en slik ting som de savner selv litt mer i praksis, og som er sammenhengende praksis.

Både i skolene og i barnehagene påpekte våre informanter at korte praksisperioder (på rundt to uker) ikke egnet seg til annet enn å få et overordnet inntrykk av praksisfeltet. En barnehagestyrer uttrykte det på følgende måte:

Den to ukers praksisen som de har det første året, den er fin for å finne ut om inntrykket ditt stemmer, om dette er noe du kunne tenke deg å jobbe med, og det er viktig for mange av de som er ferdig utdanna er jo ikke mer enn 21 år ... Men faglig sett, eller relasjonelt, eller i forhold til ledelse, så lærer de ikke noe på disse ukene.

Vi fant også en viss skepsis til nytten av de to første ukene med praksis i lektorutdanningen, som skal fungere som en observasjon. Erfaringene her var at studentene ikke fikk et fullgodt bilde av skolehverdagen, og at studentene på dette tidspunktet ikke hadde nok kunnskap eller kompetanse til å dra nytte av observasjonene sine. En informant påpekte at "de blir bare overøst med inntrykk som de ikke klarer å gjøre noe med", mens en annen mente at "de har for lite bakgrunnskunnskap til at dette skal ha noen effekt".

Det er likevel rimelig å anta at en slik observasjonspraksis bidrar til å gjøre studentene bedre kjent med sitt eget valg av yrke/utdanning. Som mange av våre informanter viste til, så er denne praksisperioden studentenes første møte med praksisfeltet (bortsett fra egen skolegang), og verdien av praksis tidlig i utdanningsløpet ble fremhevet av samtlige av våre informanter.

Vi ser at fra praksisfeltets side ble ikke de korteste praksisperiodene eller gruppepraksisene erfart som gode praksisformer. Disse praksisperiodene ble oppfattet mer som et skolebesøk av grupper av studenter, og ikke som en del av selve praksisperioden. En av våre informanter illustrerte dette med følgende utsagn:

... jeg synes det er altfor sent å ikke ha skikkelig praksis før midt i studiet. Tenk hvis de ikke passer til jobben? Vi har ikke mulighet til å veilede noen ut før de har gått 2,5 år på utdanningen. Og da blir det både vanskeligere for studentene og for oss å si at: nei vet du hva, jeg tror ikke dette passer deg helt.

3.3 Kvalitet i praksisopplæringen

Et viktig tema i våre intervjuer var kvaliteten på den praksisopplæring som ble gjennomført i praksisfeltet. Det var her det meste av praksisfeltets innsikt i lærerutdanningene kom fra. Praksisopplæringen ble erfart som et viktig moment både for lærerstudentenes utvikling av profesjonsidentitet, for den enkelte praksisbarnehage/skoles muligheter for faglig påfyll og utvikling, og for kontakt med lærerutdanningsinstitusjonene. Våre informanter trakk frem flere viktige forutsetninger for god kvalitet i praksistiden, disse var også relevante på tvers av de ulike lærerutdanningene.

Våre informanter påpekte at god kvalitet i praksistiden var avhengig av gode praksislærere i den enkelte barnehage og skole. Våre informanter erfarte at det i utgangspunktet var mer fokus på praksislærernes kompetanse nå enn tidligere. Kompetansekravet til den enkelte praksislærer var oppfylt i varierende grad i våre case, selv om de fleste av våre informanter opplyste at de/deres skole hadde den nødvendige kompetansen. I rurale strøk kan det være vanskeligere å imøtekomme kravene til kompetanse, da etter- og videreutdanningsinstitusjonene ligger langt unna. Flere av våre informanter hadde nettopp gjennomført etter/videreutdanning i veiledningspedagogikk, og de mente at denne kompetansen var svært nyttig i veiledningsarbeidet. Det ble også trukket frem at praksislærernes veiledningskompetanse kunne være et viktig bidrag inn i samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjon og praksisfelt, og bidra til økt integrering mellom praksis og teori. Dette gjennom at praksislærerne kunne legge til rette for samarbeid med studentens faglærere i fagtekster og oppgaver som skulle gjøres i praksistiden. En illustrerte dette slik:

"Ja jeg føler jeg har hatt veldig god nytte av utdanningen (veiledningspedagogikk) (...) Nå kan jeg legge ut oppgaver og kommentarer på oppgaver på nettsidene, og legge til rette for at faglærerne også kan gå inn og kommentere og stille spørsmål. Ihvertfall her fungerer det veldig godt synes jeg, da får studenten tilbakemelding fra både meg og læreren."

Et annet moment som våre informanter syntes å enes om, var at kvalitet i praksisopplæringen fordrer god kvalitet på de praksisoppgaver som studentene skulle gjennomføre. Her ser vi at praksisfeltet opplevde at studentenes oppgaver hadde et relativt stort forbedringspotensial. De som ansatte ferdigutdannede lektorer, mente at studentene hadde for lite kunnskap om skolehverdagen, eller "skolens indre liv", når de var ferdig utdannet, og at dette var noe praksisopplæringen kunne tatt mer innover seg. Praksisperiodene i lektorutdanningene er i hovedsak lagt opp etter fagene og det fagdidaktiske, og i mye mindre grad rundt sentrale tema som vurdering, relasjonell kompetanse og utvikling, sosialpsykologiske perspektiver, tilpasset opplæring og generell elevkunnskap. I praksisperiodene er studentenes oppgave knyttet til å utvikle og gjennomføre undervisningsopplegg. Flere av våre informanter påpekte at man i disse praksisperiodene bidro til at studentene utviklet et feil bilde av hva lærerarbeidet faktisk gikk ut på, da de "glemte" å ta inn over seg både forutsetningene for å kunne gjennomføre undervisning (klasseledelse, relasjonell kompetanse, utviklings- og opplæringsplaner) og etterarbeidet (vurdering). En informant påpekte at:

Det blir skjevt ... for det vi lærere helt klart bruker mest tid på er jo etterarbeid, og alt det rundt som de så fint kaller "skolens indre liv". Ingen lærere sitter i dagesvis og lager undervisningsopplegg til en time (...). Jeg skjønner at studentene må øve seg på dette, men de

trengte også kunnskap om vurdering og om karakterer og om alt det andre ... Jeg tror dette også er noe av grunnen til dette praksissjokket.

Også blant skoleeiere og rektorer i grunnskolen ser vi at kvaliteten på praksisen ble opplevd å ha et forbedringspotensial. Samtlige av våre informanter i denne gruppen nevnte betydningen av å ha kunnskap om eleven, om gruppeprosesser, om læringsmiljø, om tilpasset opplæring og klasseledelse, om skole-hjem-samarbeid og om samarbeid med andre instanser. De erfarte altså at praksisopplæringen fokuserte for lite på det man kan kalle "skole- og elevkunnskap". Våre informanter erfarte at studentenes faglige kompetanse hadde økt, og studentene opplevdes som svært faglig kompetente, men de mente at praksisperiodene fokuserte for mye på fag og for lite på "alt det andre som er viktig".

Hvis jeg skal være litt stygg så kan jeg si at jeg trenger ikke disse studentene som er så innmari faglig kompetente, fagene er enkle å lære, det kan vi (skolen) lære de selv. Jeg trenger lærere som kan å tilegne seg ny kunnskap, som er endringsvillige og som kan jobbe i team, jeg trenger lærere som kan pedagogikk og vet betingelsene for å drive god undervisning. Det hjelper ikke å være god i engelsk om man aldri kommer seg dithen at elevene er mottakelig for læring.

Fra barnehagenes side ble det også pekt på noen momenter som de mente praksisopplæringen ikke tok innover seg, og som forringet kvaliteten på praksisen. Et moment som gikk igjen var at det ble opplevd som noe oppkonstruert og lite i tråd med barnehagehverdagen at barnehagelærerstudentene hadde praksis knyttet til de enkelte fagområdene i rammeplanen for barnehagen. Praksisen tok i liten grad høyde for samarbeidskompetanse, kunnskap om barn og relasjoner, samarbeid med hjemmet, og med andre instanser. Ledelsesbiten som ofte ble inkludert i praksisopplæringen, opplevdes også som noe utdatert og lite relevant.

Vi driver ikke ledelse slik som de lærer på utdanninga, vi driver ikke barnehage slik som de lærer på utdanninga. Det virker som om at utdanninga kun tror det finnes en type barnehager, og det er avdelingsbarnehager med 3 voksne og 15 barn. Så har de praksis og praksisoppgaver ut fra dette, men da stemmer jo ikke oppgavene med realiteten. Det virker ikke som om at utdanninga har tatt inn over seg at det finnes basebarnehager, eller andre organiseringsmåter.

En barnehagestyrer stilte også spørsmålsteget ved rekkefølgen på praksisoppgavene som studentene fikk:

Første semester er de her og har noen slike refleksjonsoppgaver. Og en av oppgavene er at det da skal reflektere og drøfte sitt eget grunnsyn. Tenk det! Jeg har jobbet i 30 år og til og med jeg synes det er vanskelig! Og det skal de gjøre noen måneder etter at de har begynt ...

Dette er noe av det samme vi finner igjen i hele praksisfeltet; en mismatch mellom det som tas opp i praksisperiodene og når det tas opp på den ene siden, og barnehage/skolehverdagen på den andre siden. Det er ikke enkelt å se noen tydelige løsningsforslag, men informantene mente at kvaliteten på praksisperiodene hadde vært bedre om praksisen tok større høyde for barnehage- og skolehverdagen, også utenom det rent faglige. De mente at praksisopplæringen var en gylden mulighet til å kunne tilegne seg kunnskap og kompetanse om nettopp emner som vurdering, organisering, ledelse, teamsamarbeid og samarbeid med hjemmet, men som følge av at praksisopplæringen ikke var orga-

nisert i samarbeid med praksisfeltet, forsvant disse punktene ofte ut. Noen informanter beskrev utfordringen slik:

A: Vurdering for læring, for eksempel. Det er ... sånn jeg kjenner lærerutdanningen, så er den for ... den er alt for faglig styrt. Det er ikke noe kommunikasjon mellom de ulike fagene på høyskolen, så ingen av dem tar egentlig ansvar for hvem som skal ta den her biten om «lærerens hverdag».

B: Musikken tar sin del, matten tar sin del, gymmen tar sin del, men det er ingen som tar det som er felles for alle lærerne, det alle lærere blir møtt med.

A: Du kan ikke sette bort kanskje det viktigste arbeidet i utdanninga til et praksissted. Det er jo en ting som de må stå inne for. Det er de som har ansvar for utdanningen. Og du kan gjerne lære om det her i praksis, men det bør ikke være begrep som du bare hører om i praksis.

3.4 Praksis – integrert i hverdagen

Den forrige studien av kvalitet i lærerutdanningene (Finne m. fl. 2014) viste at studentene i grunnskolelærerutdanningene vurderte praksisopplæringen betydelig høyere enn undervisningen; også sett opp mot svarene fra 2011. De var også den målgruppen som var mest kritisk til integrasjonen mellom undervisning og praksisopplæring. Det var imidlertid en liten bedring på to punkter mellom de to studiene: bedre sammenheng i rekkefølge og progresjon, og større engasjement fra rektor.

Informantene i denne studien mente at man hadde et betydelig forbedringspotensial når det gjaldt integrasjonen mellom det som studentene lærte på lærerutdanningen og det de skulle lære i praksis.

I praksisfeltet var man langt på vei er enige med studentene i forrige undersøkelse om at rektor nå hadde et større engasjement i forhold til praksisopplæringen. Dette opplevdes som et resultat av at man gikk fra individuelle praksislærerkontrakter til kontrakter med praksisbarnehager/praksisskoler. Samtidig påpekte informantene også at det var mer samarbeid nå enn det var tidligere mellom lærerutdanningsinstitusjonene og barnehagestyrere/skoleledere. Dette vist blant annet ved at rektorer hadde presentasjoner/foredrag for studentene innenfor ulike praksiskurs, eller at man nå hadde hyppigere møter mellom barnehage-/skoleledelse og utdanningsinstitusjonene. Disse møtene og møteplassene opplevdes som viktige for barnehage- og skoleledelsen, dette var en arena hvor man erfarte at man ble hørt og kunne gi nyttige innspill til utdanningsinstitusjonene. Det ble opplevd som en måte å kunne realitetsorientere lærerutdanningene på, og som de ønsket i enda hyppigere omfang enn det som nå var tilfelle. Her ser vi imidlertid stor forskjell på de rurale og urbane casene. Skoler og barnehager som ikke lå i umiddelbar nærhet til lærerutdanningsinstitusjonene, mente det var betydelig mindre samarbeid mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene.

Når det gjelder integreringen av praksis og teori, var det to perspektiv som ble nevnt og diskutert. Det ene var integrering med tanke på praksisfeltets planer og årshjul, det andre var integrering på et mer fag- og kompetansespesifikt nivå. Informantene både på barnehage- og skolesiden mente at det var en stor utfordring for utdanningen at praksisopplæringen kun tok utgangspunkt i lærerutdanningsinstitusjonens planer og organiseringsbehov, og ikke i selve praksisfeltets behov. En informant la frem utfordringen slik:

Så har de jo praksis, og da skulle de jo gjerne fått være med på foreldresamtaler og foreldremøter, men de har jo ikke vi når studentene har praksis. De har vi gjerne når skolen starter.

En annen informant la til at *"det er rart at man ikke diskuterer praksisopplæringen med praksisskolene og praksisbarnehagene, for da kunne man fått mye mer igjen for innsatsen"*. Skolene og barnehagene legger opp sin virksomhet etter semesterplaner og årshjul på overordnet nivå, og gjennom teammøter, planleggingsdager og fagspesifikke møter gjennom året. Dette var i liten grad elementer som ble integrert i praksis, men som med fordel kunne vært det. Flere barneskoler påpekte også den interne organisatoriske utfordringen som dukket opp etter at man endret grunnskolelærerutdanningen:

A: Men jeg tenker jo at det som er den store utfordringen. En av de store utfordringene er jo at det er ikke noe søm i mellom timeplan på praksisskolen og det som universitetet har. Så når vi har praksislærere her, som skal ha fem til ti (GLU 5 – 10). Som kommer og skal ha praksis og undervise elever i femte klassen, så har de gjerne ei fagfordypning. Og det er ikke bestandig vi klarer å levere en praksislærer med de fagene som studentene ønsker godt nok, egentlig.

B: Vi har nå en praksislærer hos oss på femte trinnet som har en god del musikk. Og det er det ingen av de studentene som har.

A: Sant, så den der vurderingen er jo kjempevanskelig.

B: Og noen ganger så er det faktisk slik at det betyr at man må dele med en annen lærer for å få til praksisen. For det kan være at du får studenter som kommer inn, og skal ha matematikk. Også blir de plassert hos en lærer som har norsk i sin krets.

A: Kanskje bare to timer matematikk.

B: Bare to timer matte, skjønner du. Og da er det jo en stor jobb å sy sammen dette her. Og greie å få til en praksis som skal matche deres fag. Det er faktisk den største utfordringen.

Det andre punktet som ble diskutert i forhold til integrering av praksis, var knyttet til det mer fagspesifikke. Altså om praksisoppgavene til studentene var utformet med tilstrekkelig relevans for barnehagens og skolens virksomhet. Informantene hadde stort sett en generell oppfatning av at oppgavene i større grad skulle vært knyttet til praksisfeltet, hvordan lærerjobben var i praksis, og også tatt inn over seg andre tema enn bare fag. En informant fremhevet at *"det nytter ikke når studentene for eksempel aldri har oppgaver som spiller på tverrfaglighet"*. Mens en annen informant sa at *"studentene som kommer her er kjempedyktig i fagene sine, virkelig, men med en gang noe skjer som er utenfor det planlagte opplegget, ja da blir det vanskelig"*.

3.5 Tiltak for å heve kvaliteten på praksisopplæringen

Vi spurte informantene om hvilke tiltak de mente kunne settes i verk for å bedre kvalitet og relevans i praksisperiodene. Her har det kommet flere ulike forslag til tiltak. Forslagene var relativt like innenfor de fire ulike praksisfeltene (barnehager, barneskoler, ungdomsskoler, videregående skoler). Vi spurte også eiersiden om dette, og her skilte svarene seg noe fra de andre. I Tabell 1 nedenfor fremstilles de forslag til tiltak som gikk igjen i casene våre, fordelt på praksisfelt.

Tabell 1: Tiltak for kvalitetsheving i praksisopplæringen

Barnehage	Barneskole	Ungdomsskole	Videregående	Eier
<ul style="list-style-type: none"> • Mer praksis • Fornye ledelsesperspektivet • Lengre praksisperioder • Revidere praksisplanene • Tverrfaglig praksis 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiepoeng i praksis • Praksis i de grunnleggende ferdighetene • Praksis i profesjonsfaget • Utdanning av praksislærere • Tverrfaglig praksis 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiepoeng i praksis • Praksis i profesjonsfaget • Minimere andre oppgaver • Utdanning av praksislærere • Samarbeid om praksis (på praksisskolen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tidligere praksis • Faglærere som har kjennskap til praksisfeltet • Minimere andre oppgaver • Flere kurs/timer knyttet til "skolens indre liv" • Praksis som følger "klasserommet" 	<ul style="list-style-type: none"> • Flere universitetsskoler • Omorganisere praksisperiodene • Samarbeid på instituttnivå • Gjøre praksisfeltet bevisst på sin rolle som lærerutdanner • Viktigheten av å formalisere samarbeid

Flere av våre informanter innenfor barnehagesektorene ytret et ønske om at man kunne oppjustert andelen praksis noe. Som vi har vært inn på tidligere, kan dette også handle om hvordan lærerutdanningsinstitusjonene organiserer den praksis som allerede er lagt til utdanningen. Det ble likevel nevnt at studentene helt klart hadde nytte av å være mer til stede i praksisfeltet før de ble ferdig utdannet. En barnehagestyrer sa at:

Nå viser jo undersøkelser at barnehagelærer-studenter er en av de studentgruppene som bruker minst tid på studiene sine. Det siste året, når de har så mye selvstudium ... Flere av de flinkeste studentene bruker vi som vikarer når de går siste året. De har massevis av ledig tid til det, og de får verdifull erfaring til senere. Da kunne man heller lagt inn mer praksis, slik at andelen timer i barnehage ikke hadde blitt så skjevfordelt.

Det var også i barnehagen behovet for oppdatert ledelseskunnskap i forbindelse med praksisoppgavene meldte seg. Flere barnehager erfarte at studentene satt og svarte på oppgaver som egentlig ikke var relevant for deres barnehages virksomhet. Dette spesielt når de hadde oppgaver som gikk på å organisere dager og vakter for de ansatte. Som en av styrerne sa: "vi er en basebarnehage, det går ikke an å jobbe slik som disse oppgavene legger opp til da". En annen gruppe informanter sar også følgende om ledelsesteori og relevansen av denne:

Vi gikk på styrerutdanning i fjor og snakket mye om ledelse, og hadde da gode forelesere som ikke hadde kjennskap til barnehagefeltet. Men vi kan klare å dra de parallellene, for vi har jobbet i barnehage før og har praksis og har noe å hekte det på. Den teorien der. Så jeg tenker at det er så viktig at det er noen som kan hjelpe studentene til å klare å hekte det på de knaggene i praksisen.

Som nevnt tidligere opplevde også barnehagen at praksisperiodene med fordel kunne vært lengre. De korteste periodene slik det er i dag, ble opplevd som svært sårbare: "om studenten er syk eller om veileder er syk eller borte et par dager, får dette så mye å si". Her dukket det opp flere utfordringer også utenom sårbarheten, som gikk på muligheten til relasjoner og tilknytning både til barn og voksne, og roen til å kunne klare å se og reflektere rundt det man opplevde i praksisperiodene. Et annet punkt som flere av praksislærerne i barnehagen tok opp, var nødvendigheten av å revidere praksislærernes dokumentasjon når det gjaldt praksisopplæringen og gjennomføringen. Her påpekte de at det fantes liten flyt og progresjon i praksislærernes vurderingsverktøy som de skulle benytte i

praksislærerveiledningen og vurderingen. En praksislærer sa at "jeg sitter og fyller ut akkurat det samme skjemaet år etter år". Praksislærerne vurderte altså studentene opp mot de samme temaene og kriteriene hvert av de tre årene, noe som opplevdes både tidkrevende og litt bortkastet:

C: Jeg tenker litt på det praksisheftet som vi skal følge når vi har studentene ute i praksis. Har snakket med mange andre praksislærere som – det er mange tunge og rare punkter der, som du ikke får gitt den tilbakemeldingen du kunne gitt hvis den var annerledes. Den er ikke enkel. Også føler man at man sier mye av det samme året etter, for det er de samme punktene, og du må fylle ut alt som står der – har vi fått beskjed om. Og det er mange ting det ikke er plass til, for den blir veldig lang. Jeg pleier levere fem sider. Og hvis du virkelig skal gi tilbakemelding som de kan ta med seg videre, så skulle den vært enda lengre. Så jeg skulle gjerne kuttet noe.

B: Den skulle kanskje vært annerledes fra år til år, for det er samme skjema for første, andre og tredjeårs-studenter. Men så står det i sensorveiledningen at man skal vurdere utfra studentens ståsted i utdanningen, og ha det – huske på det at – sånn som nå hadde jeg en førsteårs-student som i tillegg gikk samlingsbasert, så det var fire uker på skolen også rett ut i praksis. Så det å ha det litt i hodet at man kan ikke forvente det samme av første og tredjeårs-studentene.

A: Det er jo som i barnehagene, for vi har jo – noen barnehager er veldig gode på progresjon, lager planer for det ene og andre, sørger for at det er progresjon i det ungene lærer. Så du må jo forvente noe annet av første og tredjeårs-student, det er andre punkter du er opptatt av. Så det er progresjonen, har det vært utvikling?

Til slutt ble også tverrfaglig praksis nevnt som et element som ville ha hevet kvaliteten på praksisopplæringen for barnehagelærere. Majoriteten av praksisoppgavene til studentene var knyttet opp mot de ulike fagområdene i rammeplanen, eksempelvis kunst, kultur og kreativitet eller natur, miljø og teknikk. Flere av våre informanter påpekte at det kun i svært sjeldne tilfeller skjedde at man jobbet eksplisitt og fokusert opp mot ett fagområde i rammeplanen. Oftest var barnehagehverdagen knyttet opp mot tverrfaglige prosjekt, og ikke enkelte fagområder. Slik sett ble oppgavene og den pedagogiske virksomheten som studentene hadde med seg, relativt ulik virkeligheten i praksisfeltet. En informant forklarte det slik:

... det er sjelden at man i løpet av hverdagen har tid til å gjennomføre slike opplegg som studentene kommer med. Her jobber vi mye mer prosjektbasert, og putter inn litt fra ulike fagområder i prosjektene der det er naturlig.

Både barnehagene og barneskolene vi intervjuet, var tydelige på at tverrfaglig praksis ville øke kvaliteten på praksisopplæringen. I tillegg var det en tydelig oppfatning blant barneskolene at man burde legge opp til praksis både i profesjonsfagene og en mer generell praksis i grunnleggende ferdigheter. Hvorvidt dette var temaer som studentene gikk igjennom i praksisperiodene, syntes å variere fra utdanning til utdanning, og fra praksisfeltets side ble det opplevd som tilfeldig hvorvidt man som student fikk ha fokus på noe annet enn fagene i praksisperioden. Informantene i praksisfeltet var også i flere tilfeller klar over at det i planene for praksisopplæringen fra lærerutdanningens side stod at PEL-faget (pedagogikk og elevkunnskap) var viktig både for oppgaver og fokusområder i praksisperioden, men de erfarte likevel at studiet i liten grad klarte å integrere PEL-faget i praksisen og i fagene.

Når det gjaldt grunnleggende ferdigheter, var det tydelig at man i praksisfeltet opplevde praksisopplæringens fokus på dette som svært begrenset. Flere meldte at de hadde vært i praksistilfeller der studentene hadde hatt veldig begrenset kunnskap om dette langt ut i studiene. En rektor sa at:

Studentene burde ha praksis i grunnleggende ferdigheter. Grunnleggende ferdigheter er jo alfa omega for oss i skolen, det driver vi med i regning og i samfunnsfag og i kroppsøving.

Ungdomsskolen har møtt på en mer strukturell utfordring de senere årene, etter at man innførte grunnskolelærerutdanningen. Slik det er nå, var det flere av de ungdomsskolene vi snakket med som hadde utfordringer knyttet til kompatibilitet mellom praksisstudentens fagkombinasjon og praksislærers fag. Som følge av dette så ungdomsskolene at de i enda større grad hadde behov for etter/videreutdanning innenfor veiledningspedagogikk, slik at de fikk alle fag dekket på den enkelte skole. Et alternativ til dette var at man begynte på samarbeid internt på ungdomsskolene om praksisstudentene. Dette krevde imidlertid andre strukturer og organiseringsmodeller enn det som ordningen hadde tilgjengelig i dag (arbeidstid, lønn).

Våre informanter både i barneskolen og i ungdomsskolen mente at fokuset på praksislærers kompetanse, og nødvendigheten av denne, hadde blitt bedre de siste årene. Flere skoleledere påpekte at det her også hadde skjedd en endring i praksisfeltet. En rektor sa at "når kravene først kom, så mente vi i skolen at dette bare var tull, at dette kunne vi da fra før", men at man etterhvert hadde innsett verdien av denne kompetansen, og at det bidro både til en profesjonalisering av praksislærerrollen og av lærerstudiet, og til en kvalitetsøkning for studentene. De fant det imidlertid viktig å påpeke at disse kursene/etter- og videreutdanningstilbudene måtte være tett knyttet opp til det arbeidet praksislærere skulle gjøre. Mer generell kompetanseheving på veiledning og rådgivning opplevdes i mindre grad som nyttig.

Informanter i praksisfeltet både i barneskolen og ungdomsskolen, og også til en viss grad i videregående, mente at studiepoeng for praksisveiledning ville føre til en kvalitetsheving på praksisopplæringen.

B: Og få det til. Så har vi jo også diskutert det herre med praksis. Kunne praksis ha vært studiepoeng i praksis?

B: Kunne man ha fått det til, for å høyne praksis.

A: Praksiskurs. For å høyne praksisen. For å gi den større oppmerksomhet.

B: Det å gjøre noe med den forståelsen, og dybden av hvor viktig den er, det tenker jeg er. Det skulle ha vært, jeg veit ikke om det går an, men i hvert fall har tenkt at det hadde vært en mulighet. Og da hadde det vært mye større mulighet til å sy sammen de her skolene og universitetet. Om det lå et krav om studiepoeng knyttet opp mot praksis ...

Her tenkte man først og fremst at studiepoeng ville være med å bidra til at praksisopplæringen fikk mer fokus fra lærerutdanningsinstitusjonene. Samt at dette kunne være et mulig virkemiddel for å lykkes med integreringen av praksis og fag. I tillegg ble det nevnt det at dette vil være et godt tiltak for å verne om studentenes fokus mens de var i praksis. Både ledere og praksislærere i vårt datamateriale opplevde det som utfordrende, for både kvaliteten på praksis og for studentene generelt, at de i praksisperiodene også hadde andre innleveringer og oppgaver som skulle gjennomføres/leveres, og som i utgangspunktet ikke har noe med praksisopplæringen å gjøre. Særlig i lektorutdanningen påpekte informantene at studentene har mange oppgaver parallelt med praksisperioden, dette stjål fokus og tid vekk fra praksisen, og var frustrerende for våre informanters studenter.

Et tiltak som blir nevnt fra de videregående skolene, og noen av ungdomsskolene, var som nevnt tidligere praksis. Altså at studentene burde få noe mer praksis i løpet av de to første årene enn slik det er lagt opp i dag. Informantene mente at dette hadde vært positivt både for studentenes utvikling av profesjonsidentitet, muligheten for å veilede studentene ut av studiet, samt at det kunne vært nyttig når det gjelder de andre fagene studentene skal igjennom i utdanningen. Selv om lektorutdanningen legger opp til noe praksis både første studieår og andre studieår, opplevdes dette som for lite, og i flere tilfeller ikke som reell praksis.

Et svært viktig tiltak for å bedre praksisen ut fra de videregående skolenes perspektiv, var å heve faglærernes kjennskap og kunnskap om praksisfeltet. En av informantene påpekte at "*de som underviser på lærerutdanninga har kanskje aldri stått i et klasserom, eller ihvertfall er det lenge siden*", og dette var en forståelse som gikk igjen i våre case. Vi ser en tydelig oppfatning av at skolene og lærerutdanningen slet med å integrere praksisen i utdanningen. En informant la utfordringen frem slik:

Det må ikke være sånn at de bare kan praksis, men det som trengs er at vi i skolen kan mer om teori, og at de på lærerutdanningen kan mer om praksis. Det er den broen der som er den største utfordringen som jeg ser det. At vi bare har troen på erfaring, og de bare har troen på forskning. Og da blir det et sånn krysspress på de lærerstudentene på en måte da. Så tror jeg at det er ganske sjelden at vi veiledere sier at hvis du skal bruke noe sånn teoretisk optikk på det som skjedde i timen i dag i veiledningssituasjonen, det tror jeg ikke lærere gjør. For vi er en veldig praktisk orientert yrkesgruppe. Selv om vi har en pedagogisk, akademisk utdanning så har vi litt sånn glemte den, fordi erfaringen har tatt så stor plass.

Som vi også har vært inne på tidligere, mente våre informanter fra de videregående skolene at mer praksis og kunnskap om "skolens indre liv" ville være et godt tiltak for kvalitetsheving av praksis. Dette kunne bli nærmest fraværende når man la opp praksis til å være såpass fagspesifikk og så knyttet opp mot den enkelte praksislærer. Dette gjorde at praksisstudentene ikke fikk se mangfoldet av oppgaver og utfordringer man møter i en hverdag som lærer, og kunne slik sett bidra til å forsterke praksissjokket. Et annet tiltak som kunne bidra til å øke studentenes bevissthet og heve kvaliteten på praksisen, var en praksisperiode som fulgte ett klasserom heller enn en lærer. På den måten ville studentene kunne få se ulike grupper med elever og ulike lærere, ulike fag og strategier. Dette ville være nyttig for forståelsen til den enkelte student og nyttig kunnskap til man selv skulle ut i læreryrket.

Eiersiden påpekte også nødvendigheten av at praksisfeltet ble bevisst sin egen rolle som lærerutdanner for å kunne bedre kvaliteten i praksis. Praksisperioden var praksisfeltets mulighet til å påvirke og utvikle lærerutdanningen, og det var viktig at skoleeier kommuniserer dette til sine praksisskoler. Her kunne man med fordel også hatt planer og strategier fra skoleeiers side om hvordan praksisfeltet skulle forholde seg til praksisstudentene og lærerutdanningen. Slik kunne man legge opp til mer samarbeid mellom de to arenaene.

En annen sentral måte å gjøre praksisfeltet og praksislærerne bevisst sin rolle på, var gjennom etter- og videreutdanning. Her måtte skoleeier legge til rette for at praksislærerne oppfylte de nasjonale retningslinjene når det gjaldt veiledningskompetansen til praksislærerne. Dette vil vi komme tilbake til i kapittel 4. I forlengelsen av dette kom også, ifølge informantene, viktigheten av å formalisere

samarbeid. Formaliserte samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjonene ville være en viktig bidragsyter til forbedring av kvalitet i lærerutdanningene. Formaliserte samarbeidsavtaler ville gjøre praksisopplæringen mindre sårbar og personavhengig, mente de. Blant informantere var flere som ikke visste om det fantes slike avtaler som gjaldt for dem, og hvor godt de fungerte. Her syntes nærhet til lærerutdanningsinstitusjonene å ha en sentral rolle. De casene som var nær utdanningsinstitusjonene, var de som mente å ha det mest velfungerende formaliserte samarbeidet.

4 SAMARBEID

4.1 Innledning

Det synes å være enighet om at økt grad av samarbeid mellom lærerutdanningene, eiersiden og praksisfeltet vil styrke utviklingen av lærerutdanningene. Både (St.meld. nr. 11 (2008-2009)), Lærerløftet (Kunnskapsdepartementet 2014) og Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) har påpekt dette.

Det var også en gjennomgående enighet om dette blant våre informanter. Et bedre samarbeid på tvers ville ikke bare øke kvaliteten og relevansen på lærerutdanningen, men det ville også kunne bidra til å øke kvaliteten innad på den enkelte praksisskole. Det ville imidlertid kreve planer, strukturer og grundig organisering for å klare å samarbeide om utdanningene på et kvalitativt godt nivå. Man ville trenge tydelige mandater og takhøyde for å kunne løfte ulike utfordringer. Likeledes ble det uttrykt behov for at et slikt samarbeid skulle føre til noe direkte, altså at aktørene ville oppleve at samarbeidet var nyttig og bidro til en bedring.

Blant våre informantgrupper var det tydelig at de opplevde å ha ulike roller og til dels ulik påvirkningskraft på lærerutdanningsinstitusjonene. Dette er i og for seg naturlig sett i lys av at vi har informanter som spenner fra eiersiden til praksislærere. Dette kapitlet vil ta for seg noen av de mulighetene og utfordringene våre informanter diskuterte i intervjuene.

4.2 Eiersiden

Vi spurte informantene om hvilke former for samarbeid som eksisterte hos dem mellom lærerutdanningene og eiersiden (fylkeskommuner og kommuner). Det viste seg å være varierende grad av institusjonalisert samarbeid mellom eiersiden og barnehagene/skolene. Vårt hovedinntrykk er at det var en god del aktivitet knyttet til lærerutdanningene i både kommunene og fylkeskommunene. Det ble vist til flere eksempler på samarbeidsorgan mellom henholdsvis kommuner, fylkeskommuner og lærerutdanningene.

Noe som gikk igjen, var at eiersiden var mer aktiv enn tidligere når det gjaldt oppfølging av nyutdannede lærere. Flere hadde etablert egne opplegg for profesjonsutvikling av nyutdannede, gjerne også i tett samarbeid med utdanningsinstitusjonene. Mange av informantene fra eiersiden hadde også svært inngående kunnskap om de ulike lærerutdanningene, og var tydelige på sin egen rolle som samarbeidspartner og lærerutdanner.

Eiersiden uttrykte en viss bekymring for samarbeidet på tvers av lærerutdanningsinstitusjonene, og på tvers av de berørte instituttene ved hvert av universitetene. Her påpekte eiersiden at man med fordel kunne ha investert litt mer i samarbeid mellom instituttene og institusjonene, både for å dra veksler på hverandres erfaringer og kunnskap, og ikke minst for å forenkle arbeidet og samarbeidet med eiersiden og praksisfeltet. En skoleeier fortalte:

Det merker jo vi veldig godt som brukere, at instituttene ikke samarbeider godt nok. Og det har jo vi meldt inn, at det viktigste for oss var at instituttene klarte å samarbeide, for vi bruker jo alle. At de var litt mer samkjørt, det er det vi kjenner veldig på. Og vi kan jo føle at de på en måte ... Har dere hørt uttrykket «å pesse høgast»? For det er liksom litt sånn.

Videre fulgte det diskusjoner om hva som skapte ulike holdninger til de ulike utdanningene, og hvordan lærerutdanningsinstitusjonene selv opplevdes å ha en rolle i dette:

Dette her, akkurat det her som vi prater om nå, det tror jeg faktisk er den største grunnen til praksissjokket. Det er som med foreldre. Du overfører holdningen til barna dine, sånn at barna når de vokser opp så har de med seg noe ... Men det er jo gjerne en sånn usynlig holdning på noe som man tar med seg, en holdning til andre utdannere og andre fagfelt. Og jeg tror problemene deres (les: lærerutdannerne) ikke blir noe annerledes uansett hvor mye praktiske grep man tar, hvis ikke holdningen endrer seg. Hvis ikke de endrer holdning alle sammen og tenker at vi skal gjøre skolene gode, og da må vi også være åpne både for andre og for praksis og alt. For jeg tror det sitter veldig mange individualister ute på disse burene [latter] med sine egne favoritter i teoretiske områder.

Denne informanten påpekte behovet for et fokusskifte i lærerutdanningsinstitusjonen, et skifte fra å konkurrere og diskutere med hverandre til å enes om at målet må være å utvikle lærerutdanningene for å kunne gjøre den enkelte barnehage/skole god.

4.3 Barnehage-/skolesiden

Lærerutdanningene ble ønsket mer "inn i skolen". Informantene mente at det varierte mellom lærerutdanningene i hvilken grad de fulgte med studenter i praksis. Det ble etterspurt fra praksisfeltet at lærerutdanningene burde være mer til stede i løpet av studentenes praksisperiode.

I noen av casene hadde skolene egne utviklingssamarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene, og da spesifikt med faglærerne til praksisstudentene sine. Dette ble opplevd som svært nyttig både for studentene, praksislærerne og faglærerne. Det viste seg likevel at slike samarbeid var utfordrende å få til, og det forutsatte flere suksessfaktorer. Først og fremst var det en forutsetning at man har digitale verktøy som gjorde det enkelt å samarbeide om oppgavene til praksisstudentene. De tradisjonelle ikt-plattformene som gjerne ble brukt i opplæringsøyemed (Fronter og itslearning) opplevdes som tungvint og lite egnet til formålet. Så var det nødvendig med en forventningsavklaring mellom praksisfelt/praksislærer og lærerutdanning/faglærer. Et annet moment som ble oppfattet som sentralt i denne sammenhengen, var praksislærernes trygghet og kompetanse i veiledningsarbeidet. En informant beskrev samarbeidet på følgende måte;

Ja, vi samarbeider om alle praksisoppgavene, det har vi lagt opp til. Oppgavene ligger ute på en egen Google docs, og der kommenterer både jeg og faglærer. Jeg synes dette fungerer bra, og det tror jeg studentene mener også. Så vi (praksislærer og faglærer) samarbeider mye, men det krever jo mye ekstraarbeid fra meg da, for da må jeg sitte og kommentere oppgaver både før og etter jobb i praksisperiodene.

4.4 Samarbeid om praksis

Samarbeid om praksisperiodene var et sentralt tema som gikk igjen blant informantene. Den generelle oppfatningen var at samarbeidet rundt praksisperiodene var begrenset, og i beste fall varierende mellom de ulike praksisfeltene. Både barnehagene og skolene mente at det var lærerutdanningsinstitusjonene som både stod for det faglige innholdet og den organisatoriske delen av praksisoppholdet. Praksislærerne var gjerne på møter med lærerutdanningsinstitusjonene, men dette ble hovedsakelig oppfattet som informasjonsmøter hvor det ikke var åpning for mye innspill.

Samtidig så vi at informantene fra praksisfeltet opplevde at de hadde betydelig med kunnskap og kompetanse som kunne vært utnyttet og brukt inn i både planleggingen av praksis og utvikling av praksisoppgaver. Slik kunne man også i større grad ha sikret at studentene fikk med seg noe av det som ble omtalt som barnehagens eller skolens "indre liv". Det kunne resultert i en mer relevant praksis. Likevel så ikke praksisfeltet at de kunne ha noe uttalt ansvar for å fremme et slikt samarbeid. I diskusjoner om hvorvidt de hadde tatt noe grep i forhold til å bli en aktiv bidragsyter inn i kvalitetsutviklingen av praksis, varierte svarene noe, men ofte var det nei. Sitatet under illustrerer informantenes forståelse av egen rolle;

B: Ja. Jo. Vi har ikke laget et eget opplegg, med momenter som skal gjennomgå i løpet av praksisperioden. Men vi har heller ikke blitt utfordret på det. Vår forståelse er at vi skal stille med praksis. Altså dager, den daglige dagen slik den er. Hverdagen. Sånn er det i en norsk skole. Så i den grad vi på en måte har, eller tenker at vi skal bidra med noe, så er det det. Og lærere som følger tett på, selvsagt. Og så går vi ut i fra at høyskolen kommer med en type kravspesifikasjon, men som rektor har ikke jeg fått det fra høyskolen.

A: Vi får noen dokumenter fra universitetet; «les de her, også skal du se hva praksis blir». Det er veldig lite systematisert, sånn som jeg oppfatter det.

4.5 Universitetsskoler

Universitetsskoler er et initiativ for å styrke samarbeid mellom lærerutdanningene og praksisfeltet. Foreløpig finnes ordningen ved UiT, NTNU og UiO, men den praktiseres ulikt. Ved UiT er det grunnskolelærerutdanningen som er koblet til universitetsskolene, mens ved NTNU og UiO er det innenfor lektorutdanningen. Antall universitetsskoler knyttet til utdanningene praktiseres også ulikt.

I to av casene våre var det universitetsskoler. Det var en merkbar forskjell knyttet til informantenes kjennskap til universitetsskolekonseptet ut fra deres geografiske avstand til universitetet.

Ett av casene våre hadde informanter fra en universitetsskole, og her antok de at initiativet hadde bidratt til mer motiverte praksisstudenter. Blant de informantene som hadde nær kjennskap til universitetsskolene, ble det trukket frem at partnerskapsavtaler om universitetsskolesamarbeid avklarte forventninger om hva samarbeidet skulle inneholde. I praksisfeltet var det en opplevelse av at utdanningsinstitusjonene i liten grad var til stede i praksisfeltet, og universitetsskoletanken bedret dette noe. Det var en erklært målsetning at universitetsskolene skulle bidra til at "man sammen utvikler pedagogisk praksis".

En bekymring fra praksisfeltet var imidlertid at man måtte passe på at man ikke skaper forskjeller på attraktivitet i skolesektoren, der noen var universitetsskoler og andre ikke. To informanter uttrykte denne bekymringen på følgende måte:

B: For det jeg tenker er jo at det man må være litt varsom med i forhold til utdanning, er at man ikke lager A- og B-lag.

A: Også for studentene. For jeg ser jo at det kan jo bli, altså som praksisskole, det å utvikle seg til å bli et godt bidrag til lærerutdanningen. Så vil du jo, hvis du profesjonaliserer universitetsskoler, kunne skape A-lag og B-lag iblant skolene

B: Sant, og som det til en viss grad er gjort. For det er mye tettere samarbeid.

A: Og de (lærerutdanningsinstitusjonene) er likevel avhengig av veldig mange vanlige praksisskoler. Så da vil man jo kanskje ha en del studenter som aldri får praksis på en universitetsskole. Og det kan være en forskjell.

4.6 Hvem sitt ansvar?

Flere av informantene var inne på ansvarsfordelingen når det gjaldt samarbeid om lærerutdanningene, og selv om de fleste mente at hovedtyngden av ansvaret lå på lærerutdanningsinstitusjonene, fant vi også informanter som i stor grad så verdien av delt ansvar, og som i utgangspunktet mente at både praksisfeltet, eiersiden og utdanningsinstitusjonene hadde et felles ansvar.

Og du kommer bort i foreldresamtaler og skulle lede og være profesjonell både i møte med 25, 30, 40 foreldre. Det er ganske krevende for mange. Men også det å møte foreldre direkte i møte om deres mest verdifulle asset- Barnet deres. Hvor du skal framstå som profesjonell og gi verdifull informasjon. Det er jo avansert. Det er en avansert jobb som vi noen ganger tenker at de burde ha visst mer og vært mer forberedt når de kommer fra lærerutdanningen, og andre ganger tenker man at dette faktisk er vår jobb, for det er ikke mulig og- Dette må læres i praksis. Det må læres og utvikles igjennom faktisk at du er der. Det er ikke noe teoretisk kunnskap, egentlig. Det er en relasjonell, og erfaring. Så jeg tenker at vi har mye å gå på i skolen for å åpne klasserommene våre, sørge for at vi lærer av hverandre og sørge for at nyutdannede lærere har tilgang på erfarne læreres kompetanse for eksempel.

4.7 Betydningen av nærhet til utdanningsinstitusjonene

Våre informanter påpekte betydningen av nærhet til lærerutdanningene, og at dette hadde noe å si både for samarbeid, tilgang til nyutdannede arbeidskraft, og at praksisskolene fikk tilgang på praksisstudenter. Flere av de skolene og barnehagene vi intervjuet i casene opplevde at det er vanskelig å knyttet til seg praksisstudenter på grunn av geografisk beliggenhet. Dette var en kjent problemstilling, som det opplevdes vanskelig å gjøre noe med. Noen av våre informanter påpekte imidlertid at lærerutdanningsinstitusjonene burde være mer bevisst på denne problematikken. Dette kunne de eksempelvis gjøre med å knytte til seg praksisskoler som ikke er i umiddelbar nærhet. Flere av praksisskolene i vårt materiale påpekte at de gjerne ville ha praksisstudenter, da dette kunne bidra til faglig utvikling både for den enkelte praksislærer og på skolenivå.

5 ANDRE, STRUKTURBETINGEDE UTFORDRINGER

5.1 Lærerutdanninger i endring

I løpet av datainnsamlingen møtte informantene oss med flere positive og negative kvalitetsendringer som opplevdes som viktige i praksisfeltet, og som de knyttet til endringer i struktur (og strukturkvalitet) i utdanningene.

Disse endringene er kommet som en følge av de ulike politiske vedtakene og endringene som har blitt gjort i lærerutdanningene gjennom de siste årene. De største endringene finner man her i grunnskolelærerutdanningen, som i løpet av en kort periode er delt i to ulike utdanninger (1-7 og 5-10), og hvor utdanningene vil bli endret fra en 4-årig utdannelse til et masterstudium. Men også i barnehagelærerutdanningen og i lektorutdanningen finner vi konsekvenser som følge av endringer gjort i de spesifikke utdanningene.

Vi har samlet disse momentene her, sortert etter de strukturendringer som informantene knyttet dem til, selv om noen av dem overlapper tematisk med det vi har omtalt i det foregående. Dette utgjør selvsagt ikke noen evaluering av de nevnte reformene.

5.2 Fra allmennlærer til grunnskolelærer

Overgangen fra allmennlærer- til grunnskolelærerutdanningen ble nevnt av samtlige av våre informanter innenfor barne- og ungdomsskolen i en eller annen form. De siktet da spesielt til overgangen fra en allmennlærerutdanning til to grunnskolelærerutdanninger. I hovedsak så vi at ungdomsskolene i materialet vårt var mer positive til denne inndelingen enn det barneskolene var. Samtidig så vi at både barneskolene og ungdomsskolene mente at studentene etter den nye todelingen hadde sterkere fagkunnskap enn tidligere. Det var imidlertid flere utfordringer som ble tatt opp i begge praksisfelt når det gjaldt konsekvenser av denne inndelingen i 1-7 og 5-10. Både barneskolene og ungdomsskolene som vi snakket med, var opptatt av både de positive og negative konsekvensene av grunnskolelærerreformen. Vi har samlet de hyppigst nevnte konsekvensene i Figur 2:

Positive konsekvenser	Negative konsekvenser
<ul style="list-style-type: none"> • Mer fag-spesialisering på ungdomstrinnet • Mer fokusert pedagogikk- og elevkunnskaps-fag (PEL-fag), bedre tilrettelagt for elevenes alder • Mer motiverte studenter • Mer relevant utdanning når det gjelder elevenes alder og studentenes kunnskap • Mer relevant praksis for studentene • Enklere å veilede studenter ut av studiet 	<ul style="list-style-type: none"> • Bekymring for rekrutteringen til 1-7 (inntakskvalitet) • Vanskeligere for praksisskolene å gi 5-10-studentene praksis i deres fag • Stor kjønnsforskjell i valg av studie • Utfordrende å finne lærere til 1-7 • Velger utdanning slik at man kan velge bort fag (5-10) • Bekymring for norskfagets rolle (5-10) • Studentene velger "feil" fagkombinasjon

Figur 2: Opplevde kvalitetskonsekvenser av grunnskolelærerreformene

Figuren viser hvordan informantene i praksisfeltet så på de konsekvenser som overgangen fra en allmennlærerutdanning til to grunnskolelærerutdanninger medførte. Et flertall av informantene mente at overgangen hadde ført til mer fagspesialisering for å kvalifisere seg for arbeid lengre ned i utdanningssystemet. Den hadde blant annet ført til en fagspesialisering på ungdomstrinnet samt en didaktisk spesialisering både på barnetrinnet og ungdomstrinnet. Dette skulle også føre til mer motiverte studenter, som allerede fra første studiedag hadde tatt en beslutning i forhold til hvilken lærer han/hun ville bli. Særlig i ungdomsskolene mente de også at studentene hadde blitt mer kunnskapsrike og motiverte. Gjennom et mer fokusert PEL-fag, i den forstand at faget nå tok for seg et mindre aldersspenn i elevmassen, ble faget også bedre tilrettelagt for læringen til studentene utenfor selve undervisningsfagene. Flere informanter nevnte også at det nå var blitt enklere å veilede studenter ut av studiet. Begrunnelsen for dette var at det nå var enklere for praksislærerne å se hvorvidt den enkelte student passer som lærer på et smalere felt enn tidligere. En informant sa at *"Det er enklere å se om de egner seg til å være lærer nå når jeg vet at de skal bli ungdomsskolelærere, for meg hadde det blitt vanskelig å si noe om de egnert seg som lærere i første klasse"*.

Informantene nevnte også flere konsekvenser av mer negativ art, som de mente å se etter at endringene i utdanningene hadde trådt i kraft. Etter overgangen til grunnskolelærerutdanningene var det blitt mer utfordrende for praksisskolene å gi elevene relevant praksis knyttet til studentenes fag. Dette var en problemstilling som særlig gjorde seg gjeldende i ungdomsskolen, og som vi også har vært inne på tidligere i kapittelet. Det var vanskelig for praksisskolene å matche praksislærers kompetanse opp mot praksisstudentenes fagforydninger, og det var ikke alltid man hadde tilgjengelig kompetanse til praksisstudentene. En annen bekymring blant våre informanter var den forskjellen som denne endringen hadde skapt mellom barneskolelæreryrket og ungdomsskolelæreryrket, og hvilken effekt dette hadde hatt både på studentmassen som ble tatt inn på studiene (inntakskvaliteten) og den ferdig utdannede lærermassen. Våre informanter uttrykte stor bekymring for rekrutteringen til 1-7-utdanningen, og flere mente de allerede nå så effektene av en uheldig fordeling:

B: Så det er en annen sak med den utdanningen der (1-7 utdanningen). Utfordringen er jo også at det er få som tar den. Det er jo tomme stoler på utdanninga her.

A: Ja det er jo så lite folk. Vi mangler jo lærere nå, så nå kjører vi jo på med ufaglærte. Det blir jo resultatet. Det er jo en kjempeutfordring. Vi ser jo hvordan det har kommet til, spesielt på barnetrinnet.

B: Alvorlige greier.

Informantene mente at det at skoler med relativt kort avstand fra lærerutdanningsinstitusjonene slet med å finne kompetent arbeidskraft, burde være en såpass alvorlig konsekvens at man så nærmere både på utfordringen i seg selv og ulike aktuelle løsninger. Flere informanter registrerte også en markant skjevfordeling når det gjaldt kjønn og valg av studie. Majoriteten av de som valgte barne-skolelærerutdanningen var jenter, mens en betydelig andel gutter valgte 5-10-utdanningen. Flere av barneskolene i casene i denne undersøkelsen opplevde nå at de nærmest ikke hadde gutter i praksisopplæring, mens ungdomsskolene meldte om en betydelig økning gutter ved sine praksisplasser.

Videre så våre informanter på mangelen på norsk-kompetanse blant ungdomsskolelærere som en utfordring. Flere av informantene skisserte et problem som tok utgangspunkt i at mange av studentene som hadde valgt 5-10-utdanningen, hadde gjort dette nettopp på grunn av muligheten til å velge vekk fag. De mente at studentenes motivasjonen ikke alene lå i det å velge den utdanningen som interesserte dem mest, men at en del av motivasjonen også lå i muligheten til å kunne velge vekk fag. Slik sett så de for seg at for mange 5-10-studenter ville bruke muligheten til å velge vekk norskfaget, noe som i realiteten ville si at ferdig utdannede ungdomsskolelærere kun hadde krav om karakteren 3 i norsk fra videregående skole. Et par informanter la frem utfordringen på følgende måte:

B: Også har du den nye lærerutdanningen 5-10 som jeg synes er en kjempeutfordrende lærerutdanning. I og med at de mangler redskapsfaget sitt, som er norsk. Nå kan de velge å gå igjennom, å komme ut som lærere i kroppsøving og samfunnsfag og naturfag. Du trenger ikke ha noenting på redskapsfaget, som er det faget som fører absolutt alt du gjør. Vi jobber jo med ferdigheter til skolen - og det er jo det, leseferdigheter gjør vi jo i naturfag, og de gjør vi jo i kroppsøving. Og hvor skal du, hva skal du gjøre, når du ikke skal ha en viss forståelse for redskapsfaget?

A: Norsk er jo alfa omega i den norske skolen. Det er jo der vi bygger det meste.

B: Og grunnleggende ferdigheter handler jo i stor grad om lesing, skriving og regning.

A: Også har du muntlig, og digitale ferdigheter. Og muntlig og digitale ferdigheter er jo enklere. For det kan du ha kunnskap om. Men lesing, skriving og regning er jo norsk og matematikk.

Videre tok de også opp begrunnelsen studentene hadde for de valgene de hadde gjort:

A: Jeg snakket jo med studenter som var hos oss tidligere. For jeg var opptatt av at det var så få som valgte en til syv. De fleste valgte fem til ti. Det snakket jeg med studentene om. Og det var flere som var helt ærlige på det, velger jeg fem til ti så kan jeg unngå å ha matematikk for eksempel. Det var grunnen til å gjøre det valget. Ikke at man ikke kunne trives på en til syv. Men da var matematikk obligatorisk.

B: Du kunne velge bort.

A: Du kunne velge bort ett fag. Det er litt sånn. Da er du litt på ville veier i utdanning som får det som utgangspunkt.

Til slutt nevnte også våre informanter at studentenes valg av fordypningsfag kunne være en utfordring. Flere ungdomsskoler opplevde at studentene kun hadde valgt fordypningsfag etter interesse, og ikke etter hva skolene faktisk hadde behov for. Det kunne være svært vanskelig å få seg fast arbeid som lærer om man ikke hadde noen av de større fagene i sin fagkrets, og det kunne bli vanskelig å fylle opp stillingen til en 100 % stilling. Flere av våre informanter opplevde at dette var noe studentene hadde tenkt svært lite på og fått lite informasjon om.

5.3 Mot 5-årig master

Informantene på barneskolene og ungdomsskolene var naturlig nok vært opptatt av den kommende endringen i utdanningen, fra et 4-årig studium til en 5-årig master. Dette opplevdes i hovedsak som ønsket, og som et element som kunne bidra til å øke statusen på fagene og bidra til økt FoU-fokus i skolen. Det knyttet seg likevel en viss spenning til hva dette ville tilføre utdanningen, og majoriteten av våre informanter mente at en betydelig økning av praksisopplæringen vil være et viktig moment.

I praksisfeltet var de også spent på hvordan man skulle løse utfordringen som fulgte av at studentene både fikk en lengre utdanning og mer praksis. For skolene ville det si at de måtte ha flere praksislærere og flere praksisplasser.

Vi intervjuet også praksisskoler som var mottakere av de første studentene fra en 5-årig masterutdanning. Særlig ungdomsskolene opplevde masteren som verdifull, selv om det var uklart om det var forlengelsen av studiet eller overgangen til grunnskolelærerutdanningen de refererer til. I hele praksisfeltet i denne kommunen erfarte de at overgangen til master hadde ført til mer motiverte og faglig dyktige studenter, men det lå en bekymring i om man ville klare å fylle plassene på masterstudiet for 1-7. Den gjennomgående erfaringen var at studentenes faglige og didaktiske kompetanse hadde økt, samt at studentene opplevdes som tryggere på sin egen faglighet. En praksislærer fortalte om sine erfaringer rundt endringene på følgende måte:

Jeg syns det er en stor forandring etter at vi la om til masterutdanning. Vi var jo først ute. Det var ikke bare å tenke på hvor gode studentene er, men systemet ble bedre. For vi er en ungdomsskole, så når vi tar mot studenter er det tredje års studenter. Første og andre året er de på barneskolen. Så når vi får dem har de vært i praksis to ganger. I mitt tilfelle, gym-lærer, matematikklærer – spesielt matematikk – så har det vært en utrolig stor forbedring når det gjelder studenter. De er trygge på faget – for de har hatt et år matematikk når de kommer til oss. Før var det sånn at når de kom opp så kunne de nesten nei, det der skal vi ikke ha før etter jul, så det har jeg ikke vært borti. Så det var litt sånn sjokk. Og studentene når de kommer opp nå, det syns jeg er merkbart bedre, og kanskje mer motivert. Når du har søkt på en femårig utdanning, enn når du før søkte på tre og fire år. Det er min sånn umiddelbare mening på det, hvis jeg bare ser tilbake.

5.4 Pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningene

Fra studieåret 2013/14 implementerte man den nye ”Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning” i utdanningen (Kunnskapsdepartementet 2012). Profesjonsbenevnelsen gikk fra å være førskolelærer til barnehagelærer. Dette medførte flere strukturelle og organisatoriske endringer, hvor den tydeligste endringen bestod i at de ulike fagene i utdanningen ble organisert som kunnskapsområder. Dette innebærer at de tradisjonelle fagene ikke lenger fremstår som egne fag i utdan-

ningens oppbygning, men heller som kunnskapsområder. Heller ikke pedagogikkfaget, som mange vil hevde har vært et bærende og sentralt fag i utdanning av førskolelærere, benevnes som eget fag. Pedagogikkfaget er heller ikke skrevet inn i de ulike kunnskapsområdene, faget er per i dag satt på siden som en selvstendig tematikk. Slik skal *"pedagogisk kunnskap sikre et felles integrert barnehagefaglig fundament i alle kunnskapsområdene og fordypningen, og slik ivareta en gjennomgående profesjonsfaglig og vitenskapelig plattform i en helhetlig og integrert utdanning."*

(Kunnskapsdepartementet 2012, merknad §3). Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (2014) poengterte også i sin første rapport at *"dei ulike formuleringane som vert nytta i forskrift, merknad og nasjonale retningslinjer om pedagogikk som fag, pedagogikk og pedagogisk kunnskap, gir eit uklart bilete av pedagogikk(faget) og det skapar utfordringar med å finne ut av den plassen pedagogikk skal ha i den nye utdanninga."*

Den gjennomgående erfaringen blant informantene var at man gjerne skulle gjeninnført pedagogikkfaget. Dette ble både sagt eksplisitt, samt mer implisitt gjennom hvilke kompetansebehov som ble uttrykt fra praksisfeltet. Emner fra pedagogikkfaget opplevdes å få liten plass i studentenes praksisopplæring, og flere mener at utdanningen ikke helt hadde klart å integrere de pedagogiske elementene inn i de ulike fagområdene. Utydeligheten rundt pedagogikkens plass i utdanningen resulterte i varierende grad av fokus på dette i de ulike barnehagelærerutdanningene. Slik sett var oppfatningen at det var opp til det enkelte lærested hvorvidt studentene fikk nok pedagogisk kunnskap og kompetanse.

6 OPPSUMMERING OG DISKUSJON

6.1 Innledning

I denne studien har vi gjennom intervjuer kartlagt oppfatninger om kvaliteten i lærerutdanningene blant skole- og barnehageeiere, og blant styrere og praksislærere i barnehager, barneskoler, ungdomsskoler og videregående skoler i fire kommuner fra like mange landsdeler. Vi mener å ha fanget opp viktige erfaringer, oppfatninger og vurderinger. Vi gjør ikke krav på å ha fanget opp alle diskusjoner og alle nyanser. Vi generaliserer ikke oppfatningene statistisk til praksisfeltet og eiersiden totalt sett. Derimot mener vi at kartleggingen gir et godt bilde av diskusjoner som foregår på dette området i praksisfeltet og blant skole- og barnehageeiere i offentlig sektor. I dette avsluttende kapitlet løfter vi derfor blikket litt, fra dataene til de mest fremtredende diskusjonene, slik vi fant dem i de fire casene.

De to overordnede spørsmålene for studien er, som sagt innledningsvis, hvorvidt en kan spore vesentlige endringer i oppfatninger siden den forrige studien, og på hvilke områder det eventuelt er forskjell mellom oppfatninger på eiersiden og i praksisfeltet.

6.2 Kompetansegap

Det var samstemmighet i de fire casene, både i praksisfeltet og på eiersiden, om at praksisstudenter og nyutdannede lærere fra alle lærerutdanningene var godt kvalifisert for undervisning i de respektive fagene.

Det som det kunne skorte på, ifølge informantene, var kompetanse på alt det andre som utgjorde en del av lærerjobben. Informantene fremholdt at studentene hadde for lite kunnskap om viktige emner som ledelse og organisasjonsutvikling (kompetanse på skolen som organisasjon), samarbeid med hjemmet og med andre instanser (eksternt samarbeid), tilpasset opplæring og vurdering (i grenseland mellom undervisningskompetanse og pedagogisk kompetanse eller elevkunnskap), motivasjon og gruppeprosesser (relasjonskompetanse eller sosial kompetanse). Hatties (2013) vektlegging av relasjonen mellom lærer og elev hadde ikke gått upåaktet hen. I barnehagene ble det særlig pekt på praktisk kompetanse på å være leder for assistenter, som en mangelvare. Mange refererte til dette som manglende kompetanse på "skolens indre liv" (det som ikke har direkte med undervisningen å gjøre; alt fra foreldresamtaler til internt utviklingsarbeid til samarbeid med forskere).

Videre var de tydelige på at undervisningskompetansen var styrket gjennom reformene med grunnskolelærer- og barnehagelærerutdanningene. På dette punktet var det to forbehold. Det ene var en etterlysning av tilsvarende fremskritt med tanke på grunnleggende ferdigheter integrert i de enkelte fagene. Det andre var at de opplevde at barnehagelærerstudenter ble lært opp til å tenke fagene hver for seg i sin didaktiske tilnærming, mens arbeid med barnehagebarn forutsatte en mye mer helhetlig og integrert tilnærming.

I de to foregående studiene (Finne m. fl. 2011; Finne m. fl. 2014) var det en gjennomgående oppfatning at nyutdannede lærere skåret høyere på sosial kompetanse (tilsvarer omtrent relasjonskompetanse i denne rapporten) enn på undervisningskompetanse. I de fire casene i denne studien var altså vurderingen motsatt. Informantene tilskrev dette i en viss grad til den økte vektleggingen på undervisningsfaglig kompetanse i lærerutdanningene, som da formodentlig hadde gått noe på bekostning av andre viktige sider ved utdanningen.

Mye av den kompetansen som ble etterspurt, er det enklere for studentene å tilegne seg gjennom praksis enn gjennom teori; men studentene bør forberedes systematisk på det gjennom undervisningen. På tiltakssiden ble det særlig foreslått at mange lærerutdannere burde skaffe seg bedre kjennskap til praksisfeltet i dag, slik at de kunne utvikle opplegg for både undervisningen sin og studentenes praksisoppgaver som var bedre tilpasset skolenes og barnehagenes virkelighet.

Og generelt var det en oppfatning at både lærerutdanningsinstitusjonene og skole-/ barnehageeiere hadde forbedret seg betraktelig på oppfølging av nyansatte i praksisfeltet, gjennom mentorordninger og andre tiltak. Våre informanter var enige om at den samhandlingen om profesjonsutviklingen som nå skjedde om oppfølging av nyansatte, var verdifull for både lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet, og ikke minst kunne det bidra til at flere lærere opplever at de mestrer arbeidet sitt.

Når det gjaldt kompetanseoppgradering for erfarne lærere, for eksempel på moderne fagdidaktikk, varierte opplevelsen av tilgangen på dette med avstanden til nærmeste lærerutdanningstilbud.

6.3 Praksisopplæringen

I alle de fire praksisfeltene ble praksisopplæringen fortsatt vurdert til å ha stort forbedringspotensial, både når det gjaldt innhold og organisering. Det virket som om praksisoppgavene var blitt mer drillet mot å lage gode undervisningsopplegg enn de var tidligere. Skolene verdsatte dette og tok til seg studentenes moderne tilnærminger til undervisning, ikke minst med digitale tilrettelegginger. Samtidig mente informantene i praksisfeltet at dette til dels hadde skjedd på bekostning av forhold som lå rundt selve fagene og didaktikken; se kapittel 6.3. Den viktigste læringsarenaen for disse kompetansene var og er praksisopplæringen, og praksisopplæringen er styrket i omfang i flere av utdanningene, men den kan altså ha dreid noe i innretning.

Derfor mente informantene at det ville bli desto viktigere å se til at disse elementene var en del av praksisopplæringen. Da måtte det også legges praktisk til rette for å kunne ta del i slike situasjoner som forekommer relativt sjelden (sammenliknet med de daglige undervisningstimene).

Forankringen av praksislærerarbeidet i skoler og barnehager ble oppfattet å ha bedret seg de siste årene. Informantene opplevde ikke lenger utfordringen med "den individuelle praksislæreren", hvor utvikling, oppgaver og ansvar for samarbeid ble overlatt til den enkelte praksislærer. Praksislærerrollen hadde i større grad blitt et skoleansvar, og nå snakket samtlige informanter fra barnehager og skoler om "praksisbarnehager" og "praksisskoler" og gav dermed uttrykk for at dette også var et lederansvar. Utdanningstilbud i veiledningskompetanse ble også oppfattet som nyttig av de som hadde direkte kjennskap til det.

Endringer i utdanningene resulterte naturlig nok også i noen endringer på praksis-siden. Flere opplevde en utfordring med å skaffe relevante praksislærere for grunnskolelærerstudenter som var mer spesialisert enn tidligere. På den andre siden oppdaget de blant annet at det kunne være enklere å vurdere studentenes skikkethet når de visste hvilke klassetrinn studentene kvalifiserte seg for.

De mest iøynefallende forskjellene mellom oppfatningene om praksisopplæringen i denne studien og den forrige, er fra vårt ståsted at praksisopplæringen nå ble sett som sterkere orientert mot å øve seg på spesialiserte undervisningsopplegg og muligens mindre orientert mot å mestre helheten i det å være lærer. Dette signalet er så interessant at det burde undersøkes nærmere.

6.4 Øvrige kvaliteter

En rekke andre kvalitetsendringer kom frem gjennom intervjuene, knyttet til endringer i selve utdanningstilbudene (se kapittel 5). Her vil vi trekke fram to forhold som ikke faller naturlig under de andre overskriftene, og som informantene la stor vekt på.

Det ene var knyttet til at GLU 5-10-utdanningen gav mulighet for å velge bort fag, og en observert konsekvens var at noen lærere kunne komme ut i skolen uten bedre norskfagkunnskaper enn de som kreves får å få karakteren 3 i videregående skole. Dette vurderte våre informanter som potensielt bekymringsfullt på grunn av språkets betydning som redskap for lærere i alle fag.

Det andre var en tendens til at GLU 1-7-utdanningen kunne få redusert rekruttering, og at det var en betydelig sterkere kjønnskjevhet i rekrutteringen til 1-7-utdanningen enn til 5-10-utdanningen. Både likestilling og mangfold er to kvaliteter som potensielt berøres av dette.

6.5 Samarbeid

Vi observerte samarbeid mellom praksisfeltet (og eiere) på den ene siden og utdanningsinstitusjonene på den andre på flere nivå.

Alle praksisskolene og praksisbarnehagene hadde naturlig nok praktisk samarbeid med lærestedene om dette. Kvaliteten og fornøydheten varierte naturlig nok. I ett av casene opplevde de å ikke få tildelt praksisstudenter med den begrunnelse at avstanden til lærestedet var for lang.

Utviklingsamarbeid forekom gjennom universitetsskoleordningen, men ingen i utvalget nevnte deltakelse i forsknings- og utviklingsprosjekter. Oppfatningene om universitetsskoleordningen var litt varierende. Igjen var geografisk nærhet til universitetene en avgjørende faktor.

I praksisfeltet fant vi noen spor av å oppfatte seg selv som en samarbeidspartner for utvikling av utdanningsinstitusjonene og lærerutdanningene, og ikke bare en leverandør av praksisopplæring og avtaker av nyutdannede lærere. Dette var ikke sterkt utbredt, men mest fremtredende der det var korte geografiske avstander og for øvrig et aktivt samarbeid. Selv enkle muligheter til å påvirke lærestedene og utdanningen dalte raskt med geografisk avstand.

På eiersiden var imidlertid denne egenforståelsen betydelig sterkere representert. Det var her eiernes oppfatninger skilte seg tydeligst fra oppfatningene til informantene i praksisfeltet. Både barnehage- og skoleeiere i casene våre var mer opptatt av kvalitet og utfordringer i lærerutdanningene enn de var i praksisfeltet. Eiersiden hadde i utgangspunktet flere kontaktpunkter med lærerutdanningene, og de så ut til å balansere behovet for teori og praksis på en svært god måte. Slik sett kunne de, om de fikk mulighet, etter vårt skjønn være gode brobyggere mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene. De barnehage- og skoleeierne vi intervjuet, fremstod som svært kunnskapsrike både når det gjaldt lærerutdanningene og praksisfeltet. De tok også rollen som lærerutdanner og bidragsyter i utviklingen at de ulike utdanningene på alvor, og kunne sannsynligvis i større grad enn nå benyttes som utviklingspartnere for de ulike lærerutdanningene. Det kunne selvsagt også bli et kapasitetsproblem dersom de få i rådhuset skulle dele sine erfaringer med de mange i skolene. Og ressurser til dette vil naturlig nok kunne variere fra kommune til kommune. Men mulighetene er, som sagt, antakelig underutnyttet.

6.6 Avsluttende refleksjon

Vi sa også innledningsvis at vi ville se resultatene i forhold til to overordnede diskusjoner rundt skolens og lærerutdanningenes utvikling, nemlig om forholdet mellom fagfokus og dannelse, og forholdet mellom fokus på didaktiske kapabiliteter og rammebetingelser i skolen. Disse diskusjonene gjelder også barnehagen. Rammen for intervjuene våre har vært lærerutdanningene og ikke skolens og barnehagens utvikling, så det er mulig vi hadde fått opp disse to overordnede diskusjonene tydeligere hvis vi hadde hatt en annen inngang. På den andre siden viser studien vår at spørsmålet om fagfokus står godt på egne bein; her ble det diskutert i forhold til andre sider ved jobben som lærer og ikke i forhold til skolens og barnehagens betydning for barn og unge. Spørsmålet om didaktiske kapabiliteter ble satt inn i den samme diskusjonen; skolens og barnehagens rammebetingelser ble knapt berørt.

7 LITTERATURREFERANSER

- Cameron, Jenny (2005): "Focussing on the focus group." I Iain Hay (red.) *Qualitative research methods in human geography*. Oxford: Oxford University Press, s. 116-132.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016): *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Finne, Håkon, Heidi Jensberg, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal (2011): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Innovasjon og virksomhetsutvikling.
- Finne, Håkon, Siri Mordal og Trine Marie Stene (2014): *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Regional utvikling.
- Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning (2014): *Frå førskulelærer til barnehagelærer. Den nye barnehagelærerutdanninga. Mulegheiter og utfordringar*. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Hattie, John (2013): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Hoboken: Taylor and Francis.
- Kunnskapsdepartementet (2012): *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2014): *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. F-4403 B, Oslo: Kunnskapsdepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanning i Norge 2006. Del 1*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- St.meld. nr. 11 (2008-2009) (2008): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Stortingsmelding Oslo: Kunnskapsdepartementet. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html>

VEDLEGG: INTERVJUGUIDE

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført som semistrukturerte samtaler mellom informantene, fokusert gjennom intervjuerens bruk av intervjuguiden som en sjekklister for å sørge for at de mest relevante spørsmål ble dekket. Individuelle intervjuer var litt mer strukturerte rundt spørsmål/svar, og oppfølging av tema der informanten fremstod med spesielt interessante erfaringer og synspunkter. Nedenstående tekst fungerte som kjernen i alle intervjuguider, med noen tilpasninger for de respektive informantgrupper og lokale forhold.

Intervjuguide

- Bakgrunn
 - Alder, stilling, utdanning, erfaring med utdanningen
- Hva mener dere er viktig for å heve kvaliteten i lærerutdanningene?
 - Mer praksis?
 - Balansen mellom teoriundervisning og metodeundervisning?
 - Inntakskrav?
- Pedagogikkfaget (og i barnehage: pedagogisk ledelse)
- Har dere noen formeninger om balansen mellom teori og praksis i utdanninga?
 - Sammenhengen mellom det de lærer – og det studentene trenger å kunne når de kommer ut i praksis.
- Samarbeid mellom lærersted og praksisbarnehage
 - Godt samarbeid?
 - Samarbeidsavtaler?
 - Er praksis godt integrert?
 - Har utdanningen god nok kjennskap til praksisfeltet?
 - Kjenner dere utdanningen godt?
 - Gir lærerutdanningen de lærerne det er behov for?
 - Klarer praksislærerne/barnehage/skole å bidra i veiledning av studenter og nyutdannede? Opplever de å ha nok/riktig kompetanse.
- Resultatkvalitet – hva synes dere om studentenes/studiets:
 - Sosial kompetanse
 - Profesjonsidentitet
 - Utviklingskompetanse
 - Vurderingskompetanse
 - Undervisningskompetanse
 - Metodisk kompetanse/pedagogisk kompetanse
 - Jobbrelevans
- Forslag til tiltak
 - Har dere forslag til tiltak for å bedre samarbeidet mellom lærerutdanningene og praksisstedet?
 - Har dere forslag til tiltak for å heve kvaliteten i lærerutdanningene?



Teknologi for et bedre samfunn
www.sintef.no