

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leiing
Utdanningsleiing

Med allmennlærerutdanning som startplanke

Ein studie av forholdet mellom lærarutdanninga si yrkeskvalifisering og
grunnskulerektorar si forventning til nyutdanna lærarar

Norunn Kjøsnes Nilsen

April 2011



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: **Organisasjon og leiing**
Utdanningsleiing

Tittel:

Med allmennlærerutdanning som startplanke

Ein studie av forholdet mellom lærarutdanninga si yrkeskvalifisering og grunnskulerektorar si forventning til nyutdanna lærarar

Engelsk tittel:

Starting off with a general teacher education

A study of the relationship between the education of teachers and the headmaster's expectation towards newly educated teachers

Forfattar:

Norunn Kjøsnes Nilsen

Emnekode og emnenamn:
MR 690 Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandidatnummer: 2

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss):

JA X Nei__

Dato for innlevering: 17.04.2011

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):
Kunnskap og læring
Lærarkompetansar
Fagkunnskap og profesjonskunnskap
Heilskapleg lærarutdanning

Tittel og samandrag:

Med allmennlærerutdanning som startplanke

Målet for denne kvalitative studien er å rette søkjelyset mot kva som er viktig å legge vekt på i grunnutdanninga for allmennlærarar. I studien er lærarutdannarar og rektorar som rekrutterer nyutdanna lærarar, intervjuar om deira forståing av kva som er vesentleg kvalifiseringsgrunnlag for å starte utøvinga av læraryrket.

Studien viser at lærarutdannarar og rektorar har dels samanfallande og dels ulik forståing for kva som er vesentleg å legge vekt på i allmennlærerutdanninga. Både lærarutdannarar og rektorar er samde om at fagleg kompetanse er eit viktig utgangspunkt, men rektorar framhevar at fagleg kompetanse åleine ikkje er ein tilstrekkeleg indikator for å lykkast i klasserommet. Dei understrekar relasjonell og sosial kompetanse som avgjerande faktorar for å meistre klasseromsituasjonen og skape gode læringsmiljø. Sett frå rektorane sin synsstad legg lærarutdanninga for lite vekt på å utvikle kompetanse i klasseromleing.

Funna i denne studien indikerer at spenning mellom akademiske og profesjonsretta perspektiv pregar lærarutdanninga. Lærarutdannarar med bakgrunn i fagdisiplinar synes å ha ein større tendens til å overlate fagdidaktikk til pedagogikkfaget enn lærarutdannarar som har pedagogisk utdanning eller praksis frå grunnskule.

Studien indikerer behov for eit tettare samarbeid mellom lærarutdanning og øvingsskular for å auke lærarstudentane si forståing av læring, kunnskapsformidling og målretta variasjon i arbeidsmetodar. Lærarutdanninga står over for ei utfordring når det gjeld å skape ei heilskapleg og profesjonsretta yrkesutdanning. Det synest å vere behov for at lærarutdanninga i sterkare grad utviklar tverrfaglege møtearenaer for meinings- og erfaringsutveksling mellom lærarutdannarane, slik at kunnskapsutviklande dialog og refleksjon kan gje grunnlag for ei meir profesjonsretta yrkeskvalifisering.

Title and Abstract:

Starting off with a general teacher education

This qualitative study is aiming to focus on what is important in the basic education of general teachers. In the study teacher trainers and headmasters who recruit newly educated teachers have been interviewed, to give their opinion when it comes to what might be a significant basis to be qualified to start working as a teacher.

The study reveals that teacher trainers and headmasters have partly the same and partly a divergent opinion when it comes to what is important in the education of general teachers. They agree on professional skills being important, but headmasters emphasize that this is not enough to succeed in the class room. They underline that relational and social skills are crucial both to master the situation in the class room and to create good situations for learning. From the headmasters' point of view, developing skills of class room management is too little emphasized in the education of teachers.

The findings in this study indicate that the education of teachers is characterized by a tension between the academic and the professional perspectives. Teacher trainers with a background from specific subjects seem to leave the didactics to the subject of pedagogy more often than those who have pedagogical education or experience from teaching.

The study indicates the need for a closer cooperation between the education of teachers and the teacher training schools to increase the students' understanding of learning, teaching and a targeted variation in methods. The education of teachers is facing a challenge when it comes to creating a complete and vocational education. It seems to be necessary that the education of teachers increasingly should facilitate interdisciplinary venues where the teacher trainers could exchange ideas and experiences. A knowledge stimulating dialogue and reflection may provide a basis for a more professionally oriented vocational qualification.

Innholdsliste

Kap 1. Innleiing.....	9
1.1 Førebur lærarutdanninga til å arbeide i ein skule i kunnskapssamfunnet?	9
1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål.....	12
1.3 Oppbygging av oppgåva	13
Kap 2. Kva kompetanse treng lærarar for å undervise i kunnskapssamfunnet?	15
2.1 Politiske føringar om lærarutdanninga	15
2.2 Kan lærarutdanninga realiserast i tråd med grunnskulen sitt mandat?	17
Kap 3. Teoretiske perspektiv på utvikling av skulen som organisasjon	20
3.1 Ulike perspektiv på kunnskap og læring	20
Empirisme, rasjonalisme og konstruktivisme	21
Behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsperspektiv	21
3.2 Skulen som organisasjon.....	24
Dalin – hovuddimensjonar ved skulen som organisasjon	24
3.3 Læring på ulike nivå	27
Enkelkrets-, dobbelkrets- og deuterolæring	27
3.4 Systemisk tenking i ein lærande organisasjon	28
Systemisk tenking	29
Personleg meistring	29
Felles visjon	29
Mentale modellar	30
Læring i lag	30
3.5 Sosiale relasjonar og taus kunnskap som grunnlag for læring.....	31

3.6	Oppsummering og analytisk utgangspunkt	36
	Ut i frå analysemodellen søkjer eg gjennom empirien å finne ut av følgjande:	39
Kap 4.	Metodisk tilnærming.....	42
4.1	Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming.....	42
4.2	Forskingsteoretisk utgangspunkt - ei hermeneutisk tilnærming.....	43
4.3	Innhenting av data	44
	Utarbeiding av intervjuguide.....	44
	Utval.....	45
	Val av informantar	45
	Form for intervju	46
	Det kvalitative forskingsintervju	46
	Intervjusituasjonen	47
4.4	Bearbeiding av data	48
	Transkribering og analyse.....	48
4.5	Etiske vurderingar.....	49
4.6	Vurdering av studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	50
	Validitet	51
	Reliabilitet	52
	Generalisering.....	52
Kap 5.	Empiri	54
5.1	Presentasjon av funn ved intervju av lærarutdannarar	54
	Korleis førebur lærarutdanninga til å ta ansvar for elevane si faglege og sosiale utvikling?	54
	Leiing av grupper og klasser	57
	Korleis førebur lærarutdanninga til å arbeide i eit fagkollegium?	59
	Førebuing til vidare profesjonsutvikling	61

5.2	Presentasjon av funn ved intervju av rektorar	63
	Korleis førebur lærarutdanninga til å ta ansvar for elevane si faglege og sosiale utvikling?	63
	Leiing av grupper og klasser	66
	Samarbeid med heimar og nærmiljø	68
	Korleis førebur lærarutdanninga til å arbeide i eit fagleg kollegium?	69
	Førebuing til vidare profesjonsutvikling	70
5.3	Oppsummering.....	72
Kap 6.	Møte mellom empiri og teori – drøfting	76
6.1	Korleis legge til rette for at lærarstudentane tileignar seg fagleg kompetanse?.....	76
	Fagleg kompetanse – eit tvitydig omgrep?.....	76
	Undervisningspraksis og yrkesspråk.....	77
	Relasjon og interaksjon som grunnlag for profesjonskompetanse	78
	Sporing mellom profesjonskunnskap og fagkunnskap?	80
	Fagleg fridom og felles ansvar	82
	Studentmedverknad – ei utfordring i lærarutdanninga	83
	Korleis kvalitetssikre praksiskular og praksislærarar?	84
6.2	Korleis legge til rette for at lærarstudentar tileignar seg endrings- og utviklingskompetanse?	86
6.3	Korleis legge til rette for at lærarstudentane tileignar seg yrkesetisk kompetanse?.....	87
6.4	Oppsummering.....	89
Kap 7.	Konklusjonar, vurderingar og framlegg til vidare forskning.....	91
7.1	Vesentlege forhold for å utvikle ei heilskapleg og profesjonsretta allmennlærarutdanning	91
	Eit produktivt møte mellom fagdisiplinar og profesjonsretting	91
	Fagdidaktisk og metodisk lærarkompetanse.....	92
	Læraren sin sosial kompetanse	92
	Læraren sin endrings – og utviklingskompetanse	93
	Læraren sin yrkesetisk kompetanse	93

7.2	Vurdering av teoretisk og metodisk tilnærming.....	94
7.3	Framlegg til vidare forskning.....	96
Litteraturliste		98
Vedlegg 1. Intervjuguide: lærarutdannarar.....		102
Vedlegg 2. Intervjuguide til rektorar som har tilsett nyutdanna		104
Vedlegg 3. Informasjon til informantane.....		105
Figurar		
Figur 1.	Fem dimensjonar ved skulen som organisasjon (Dalin 1994).....	24
Figur 2.	Enkelkrets- og dobbelkretslæring (etter Argyris og Schön 1978).....	28
Figur 3.	Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995)	33
Figur 4.	Prosessteg og vilkår i kunnskapsorganisasjonen (Nonaka 1994)	35
Figur 5.	Matrise for bearbeiding av studien sitt empiriske materiale.....	40
Figur 6.	Ei systematisk framstilling av sentrale funn i det empiriske materialet	73

Kap 1. Innleiing

Denne studien fokuserer på kva samanheng det er mellom kvalifisering i lærarutdanninga og sjølve yrkesutøvinga. Siktemålet er å finne ut av forholdet mellom det lærarutdannarar meiner er vesentleg for å starte yrkesutøvinga, og kva rektorar i grunnskulen forventar nyutdanna lærarar skal ha kunnskap om. I dette innleiande kapittelet skisserer eg nokre sentrale utfordringar i forholdet mellom lærarutdanninga og krav til lærarar si yrkesutøving. Desse utfordringane dannar grunnlag for formulering av problemstillinga i studien.

1.1 Førebud lærarutdanninga til å arbeide i ein skule i kunnskapssamfunnet?

Læreplanen for "Kunnskapsløftet" som kom i 2006 (LK 06), inneheld ikkje lenger detaljerte beskrivingar av kva elevane skal arbeide med på ulike årstrinn. I staden finn vi mål for grunnleggande kompetansar i alle fag og konkrete kompetansemål for barne-, mellom- og ungdomstrinnet (Kunnskapsdepartementet (KD) 2006a). Dette stiller krav til skuleeigar og den einskilde skule om å utarbeide lokale fagplanar som skal bidra til at elevane skal nå dei ulike kompetansemåla. For å undervise i kunnskapssamfunnet vil lærarar trenge oppdatert kunnskap innanfor læringsforskning slik at dei kan undervise på måtar som bidreg til den kunnskapsutviklinga som individet og samfunnet til ei kvar tid treng, noko som igjen krev at lærarutdanninga gjev ei relevant og yrkesnær utdanning, (St.meld. nr. 11, 2008-2009:10).

Det har dei siste åra vore eit forholdsvis negativt mediefokus på elevprestasjonar i norsk skule, noko som igjen har stilt allmennlærarutdanninga i eit kritisk lys. Gjennom nasjonale og internasjonale undersøkingar har vi etter kvart fått meir kunnskap om tilstanden i grunnskulen, og det har vore stor merksemd rundt kva faktorar som er viktige for å auke elevane sitt læringsutbytte. Fokus har blant anna vore retta mot både skuleleiarane si rolle og kvaliteten i lærarutdanninga. Vi har siste åra fått to stortingsmeldingar om kvalitet i skulen. St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, set fokus på samanhengen mellom lærarane sin faglege kompetanse og elevprestasjonar. "Læreren må ha god faglig og metodisk kompetanse. God fagbakgrunn er nødvendig for å kunne motivere og formidle kunnskap med tyngde, trygghet og entusiasme. Mange studier viser at høy faglig og pedagogisk kompetanse hos lærerene er en sentral betingelse for elevenes læring" (ibid:35).

Nasjonalt organ for kvalitet i utdanninga (NOKUT) gjennomførte i 2006 ei evaluering av lærarutdanninga i Noreg. På bakgrunn av NOKUT-evalueringa kom det ei ny stortingsmelding, St.meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren Rollen og utdanningen*. Denne meldinga, St. meld. nr. 11 (2008-009:16) peikar blant anna på leiarar og lærarutdannarar sitt ansvar for å skape ei heilskapleg lærarutdanning:

- at institusjonsstyrene, den øverste ledelsen ved institusjonene og alle involverte i lærarutdanningene tar ansvaret som lærerutdannere
- at de ansvarlige aktørene gjennom tydelige mål og strategier og klarhet om roller skaper en samlende visjon for lærerutdanningsoppdraget ved den enkelte institusjonen
- at ledelsen tar ansvar for å etablere hensiktsmessig intern organisering og effektive og tydelige ledelsesstrukturer

I tillegg til større fagleg fordjuping gjennom ein differensiert lærarkompetanse, legg Kunnskapsdepartementet (KD) opp til å utvide omfanget av pedagogikkfaget til 60 studiepoeng, og gje faget namnet Pedagogikk og elevkunnskap (PEL) (ibid:20). Ved å fornye innhaldet i faget og auka vektlegging på faget si rolle i lærarutdanninga, vil departementet blant anna (ibid:22)

- styrke faget som lærerens redskap til å møte elevene i en kompleks skolehverdag
- styrke fagets praksisnærhet og forskerorientering
- stille krav til kvaliteten i studentenes praksisopplæring

Av Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (Utdannings- og Forskningsdepartementet (UFD) 2003) går det fram at det er to sentrale spenningsforhold som pregar læraryrket og lærarutdanninga. Det eine er spenninga mellom teori, akademiske og vitskaplege krav og praksisfeltet. Det andre er spenningsforholdet mellom autonom yrkesutøving basert på profesjonen sin yrkesetiske kodeks og samfunnet sin trong for styring av yrkesutøvinga. Dei siste åra har akademisk innhald og vitskapleg tilnærming auka samstundes som dei politiske krava om kontroll og styring av yrkesutøvinga stadig vert større gjennom auke i tal på testar og rapportar. I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen finn vi fem mål for ein

allmennlærer som då også er mål for ei yrkesretta utdanning. Ein lærar skal ha: fagleg -, didaktisk-, sosial-, endrings- og utviklings og yrkesetisk kompetanse (UFD 2003: 11).

Desse kompetansane i generell del for studieprogrammet seier lite om kva innhaldet i ei profesjonsutdanning er, men av rammeplanen og studieprogram for lærarutdanning går det fram at det er nærleiken til praksis og kritisk refleksjon over praksiserfaringar som er kjernen i profesjonsomgrepet. Praksis, pedagogisk teori og fagstudium utgjer kjernen i utdanninga som til saman skal gje studentane det grunnlaget dei treng for å utøve læraryrket.

Regjeringa legg i St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*, i statsbudsjettet for 2009 og i St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*, grunnlaget for ei omfattande satsing på ei lærarutdanning som skal gje ei styrka lærarrolle og profesjonsforståing. Gjennom strategiane *Kompetanse for utvikling – Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringa 2005-2008* (UFD udatert) og *Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning av lærere* (KD udatert), blei det etablert eit nasjonalt samarbeid om kompetanseutvikling mellom kommunesektoren, lærarorganisasjonane, skuleleiarane, universitet og høgskular og statlege utdanningsmyndigheiter. I tillegg til *Kompetanse for kvalitet - Strategi for videreutdanning av lærere* set staten og dei andre aktørane i verk ei rekke tiltak som skal bidra til å styrke kvaliteten på lærarutdanninga og utvikle profesjonen. Overbygninga og partnerskapet har fått namnet *GNIST – partnerskap for en helhetleg lærersatsing* (KD udatert). Partane har som målsetjing at dei innan fem år blant anna skal ha:

- en krevende og relevant lærerutdanning
- klarere forventninger til hva lærerkompetansen skal være

Sidan den statlege styringslogikken har endra seg frå statleg sentralstyring til delegering og desentralisering av ansvar og mynde, får skulane ei stor utfordring i korleis dei kan utnytte det handlingsrommet som rammevilkåra gjev, til på ein effektiv måte å skape utvikling for å innfri måla i læreplanen. For at skulane organisatorisk skal kunne løyse dette mandatet i ei tid med overordna rammestyrt og lokaldefinerte mål, er oppskrifta å utvikle seg til å bli lærande organisasjonar (St.meld. nr. 30, 2007-2008:3).

1.2 Problemstilling og forskings spørsmål

Eg er i studien min oppteken av kva for kompetansar nyutdanna lærarar må ha for at dei skal kunne bidra til at skulen oppfyller sitt mandat i kunnskapssamfunnet. Eg søker derfor å finne ut av forholdet mellom det lærarutdannarar meiner er vesentleg for å starte yrkesutøvinga og kva rektorar i grunnskulen forventar at nyutdanna lærarar skal ha kunnskap om. Med dette som utgangspunkt har eg formulert følgjande problemstilling:

Korleis er forholdet mellom lærarutdanningsinstitusjonar si yrkeskvalifisering og rektorar si forventning til nyutdanna lærarar?

For å arbeide med denne problemstillinga, formulerer eg desse to forskings spørsmåla:

- Kva er vesentleg å legge vekt på i allmennlærarutdanninga sett frå lærarutdannar sitt synspunkt?
- Kva for sterke og svake sider ved lærarutdanninga opplever rektorar når nyutdanna lærarar møter skulen sitt yrkesfelt?

Forskingss spørsmåla er også utgangspunkt for intervjuguiden. Med utgangspunkt i problemstillinga, forskingss spørsmåla og empirien, søker eg å finne ut av kva som er essensielt å legge vekt på i ei grunnutdanning som skal vere yrkesrelevant og framtidsretta. For å arbeide med forskingss spørsmåla vel eg å legge vekt på teori om både lærings- og organisasjonsomgrepet. Eg søker å få djupare innsyn i forståinga av korleis læring og kunnskapsutvikling skjer både i det einskilde individ og i praksisfellesskap. Nasjonale styringsdokument nyttar omgrepet ”lærande organisasjonar”, men det vert i liten grad utdjupa korleis ein forstår læring i kollektive samanhengar, eller korleis ein forstår skular som organisasjonar. Innan faglitteratur om læring finn vi eit spenn som både er behavioristisk, kognitivt og sosiokulturelt orientert (Lillejord 2003). Nyare teori innan organisasjonslæring legg vekt på systemiske samanhengar i organisasjonslæringa, der ein også ser på taus kunnskap som eit viktig potensial for produktiv kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995, Senge 2006). Lave og Wenger (2007) og deira omgrep om situert læring, ser på læring i eit relasjonelt perspektiv der sosial praksis står sentralt.

Presentasjonen min av teoriar om korleis læring skjer og kva krav om kompetanse dette medfører, er ei tilnærming til den empiriske delen av oppgåva og eit grunnlag for analyse og refleksjon over dei data eg har fått tilgang til gjennom intervju. Ved å setje fokus på politiske føringar – styringsdokument, ulike perspektiv på læring og kunnskap, individuelle og kollektive læringsprosessar og kunnskapsutvikling som kontinuerlege og dynamiske prosessar, søker eg å finne ut av om eg gjennom desse teoriane kan finne ut av kva samsvar eller avvik det er mellom det lærarutdannar meiner er vesentleg å legge vekt på i grunnutdanninga for allmennlærarar, og den forventning rektorar har til nyutdanna lærarar.

Studien rettar søkjelyset mot å belyse kva som kan medverke til at nyutdanna allmennlærarar står betre rusta til å møte læraryrket. Etersom eg søker innsyn i kva lærarutdannarar meiner og rektorar si vurdering av kva som er vesentleg å legge vekt på i allmennlærarutdanninga, synest kvalitativ tilnærming vere best eigna for denne studien. Ved bruk av kvalitativ metode er siktemålet å få fram det unike og særleine ved eit fenomen. For å finne ut av kva som er vesentleg å legge vekt på i lærarutdanninga, gjennomførte eg intervju av lærarutdannarar ved ein lærarutdanningsinstitusjon. Vidare intervjuar eg eit utval av rektorar i grunnskulen som denne lærarutdanningsinstitusjonen har rekruttert nyutdanna lærarar til. Ved å holde lærarutdannarane sine meiningar opp mot rektorane sine vurderingar, søker eg å belyse samanfallande og ulik forståing for kva som er vesentlege krav for å starte utøvinga av læraryrket.

1.3 Oppbygging av oppgåva

Oppgåva har 7 kapittel:

I kapittel 1 gjer er greie for val av tema, problemstilling og forskingsspørsmål. Eg gjer også greie for dei hovudperspektiva eg vel å ta i denne studien.

Kapittel 2 omhandlar ulike syn på kva kompetanse ein lærar treng for å undervise i kunnskapssamfunnet.

I kapittel 3 utdypar eg teoriar og omgrep i forhold til hovudperspektiva eg presenterte i kapittel 1. Eg presenterer ulike syn på kunnskap og læring. Eg gjer greie for Dalin sine hovuddimensjonar ved skulen som organisasjon, og prosessar i forhold til læring i lærande organisasjonar. Sentrale element er Lillejord behavioristisk-, kognitivt og sosiokulturelt læringssyn, Wadel produktivt– reproduktivt læringssyn, Senge sine fem disiplinar, Argyris og Schön sin teori om enkel-, dobbelkrets og deuterolæring.

Kapittel 4 omhandlar forventningar til empiri og beskriving av analysemodell. Eg skildrar undersøkingsdesignet – og gjer greie for dei metodiske vegvala.

I kapittel 5 vert det empiriske materialet frå dei kvalitative intervju presentert.

I kapittel 6 vert det empiriske materialet drøfta i lys av teoritilfang og problemstilling.

Kapittel 7 inneheld konklusjon og framlegg til vidare forskning.

Kap 2. Kva kompetanse treng lærarar for å undervise i kunnskapssamfunnet?

I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen finn ein følgjande formulering for formålet med lærarutdanninga:

”Lærerutdanning skal gjennom undervisning, forskning og faglig utviklingsarbeid, gi den faglige og pedagogiske kunnskap og praktiske opplæring som er nødvendig for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning, læring og oppdragelse. Utdanningen skal ta utgangspunkt i ulike forutsetninger hos elever og barnehagebarn og være i samsvar med målene for det opplæringsnivå utdanningen sikter mot. Utdanningen skal fremme studentenes personlige utvikling og yrkesetiske holdning, utvikle evne til refleksjon, vekke interesse for faglig og pedagogisk utviklingsarbeid som er relevant for arbeid i skole og barnehage, og gi forståelse for sammenhengen mellom læreryrket og opplæringssystemets funksjon i samfunnet” (Rammeplan for Allmennlærerutdanningen 2003:5).

For å realisere formålet med lærarutdanninga stiller det krav om at lærarutdanningsstudiet må leggjast opp slik at det fremjar samanheng i opplæringa og hjelper lærarstudentane til å utvikle ein heilskapleg kompetanse. Av Rammeplan for Allmennlærerutdanningen går det fram at i ein slik samanheng er det vesentleg å sjå samanhengen mellom praksisfeltet -, fagstudiet - og samhandling, utforsking og refleksjon som læringsarena (ibid:7).

2.1 Politiske føringar om lærarutdanninga

Kunnskapssamfunnet er eit læringsssamfunn der evna til å lære å lære sjølv og av kvarandre er ein føresetnad for suksess både for einskildpersonar og organisasjonar (Hargreaves 2003:40). Kunnskapsdepartementet vil løyse opp i tradisjonelle strukturar og arbeidsmåtar på skulane, og ser at kunnskapssamfunnet er ei forskyving frå industrisamfunnet sin hierarkiske og regelstyrde organisasjonsstruktur til ein meir fleksibel og lokalt tilpassa organisasjon (St.

meld. nr. 30, 2003-2004:23, *Kultur for læring*). Departementet beskriv tre føresetnader for å lykkast: For det fyrste må lærarar og skuleleiarar ha den naudsynte kompetansen. For det andre må skulane ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin eigen organisasjon, og kva tiltak som kan føre til forbetring. For det tredje må skulane utvikle ein kultur for kontinuerleg læring og utvikling (ibid:24).

Av St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren, Rollen og utdanningen*, går det fram at kompetanse kan definerast som ”summen av lærernes praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige kvaliteter”(ibid:47). Vidare vert det poengtert at i skulen er læraren viktigare med omsyn til elevane si læring enn både klassestorleik og nivåspreiing. Dette framhevar at fagleg kompetanse i seg sjølv ikkje er nok, men at ein lærar sin faglege kompetanse kombinert med evne til å formidle faget og leie undervisninga er av stor betydning for elevane si læring. Tydeleg klasseleing, klare målformuleringar, evne til å organisere og skape system i opplæringa er viktig med tanke på å skape motivasjon hos elevar. Læraren sin sosiale- og relasjonelle kompetanse er vesentleg med omsyn til å kunne rettleie elevar i deira faglege og personleg utvikling. Ein føresetnad for å kunne ta i bruk ulike læringsarenaer og legge til rette for læring gjennom ulike måtar å arbeide på, er god kjennskap til elevane. Inkludering av føresette som læringspartnarar og samarbeid med eksterne samarbeidspartar, stiller store krav til læraren sine haldningar og evne til samarbeid.

Det har det siste tiåret kome fleire studiar som dokumenterer kva betydning eit godt læringsmiljø har for elevane si faglege og sosiale læring. John Hattie (2009) sin metastudie ”Visible learning” basert på 52 000 ulike studie om læring viser at relasjon mellom elev og lærar, klasseleing, læraren si handheving av reglar, forventningar til elevar og samarbeid mellom heim og skule er faktorar som har stor innverknad på læringsmiljøet og elevane sitt læringsutbytte.

Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (Nordenbo, Svein Erik, Larsen, Michael Søgaaard, Tiftikci, Neriman Wendt, Rikke Eline, Østergaar, Susanne 2008) har på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet laga ein systematisk kunnskapsoversikt over kva for kompetansar hos ein lærar som fører til læring hos barn og unge. I følgje rapporten aukar elevane si læring når læraren har klare mål og eksplisitt formulerte reglar for undervisninga, og i tillegg står

fram som ein tydeleg leiar. Samtidig er det viktig for læringsutbyttet at læraren er støttande og motiverande overfor elevane. Rapporten gjev eit klart råd om å gje følgjande kompetansar ei sentral rolle i den norske lærarutdanninga: akademiske innsikt i faga, sosial kompetanse, kompetanse i å leie arbeidet i klasserommet og didaktisk kompetanse.

Peder Haug (Haug 2008) har på oppdrag av Kunnskapsdepartementet føreteke ein gjennomgang av norsk klasseromsforskning. På bakgrunn av denne gjennomgangen gjev han tre anbefalingar om kva kompetanse ein lærar bør ha:

- *Elevkunnskap og sosial kompetanse*

Læraren må ha tilgang på, og vere i stand til å gjere seg nytte av informasjon om elevane, deira læring og framgang. I tillegg må læraren kunne omgåast elevane på ein god måte.

- *Kompetanse til å kunne planlegge og organisere*

Elevane si læring er avhengig av ro, samanheng og system i undervisninga. Læraren må derfor ha legitimitet til å bestemme og avgjere, samt vilje og evne til å gjere det.

- *Fagleg og pedagogisk kunnskap*

Dersom læraren skal kunne fremje elevane sitt arbeid og framgang, må læraren meistre - samt kunne formidle faga vedkomande underviser i på ein god måte.

Dette stiller krav om at dei ansvarlege for ei utdanning som skal kvalifisere for arbeid i grunnskulen, til ei kvar tid må stille spørsmål ved kva kompetanse som trengst. Av St.meld. nr. 11 (2008-2009), *Læreren Rollen og utdanningen*, går det fram at departementet legg opp til ei sterkare styring av utdanninga både frå styresmakt og institusjonane si side. Leiinga ved den einskilde lærarutdanningsinstitusjon må ta ansvar for at dei som er involverte lokalt, samarbeider om å realisere dei nasjonale måla. Dette understrekar verdien av eit tett samarbeid mellom lærarutdanningsinstitusjonar og grunnskulen sitt praksisfelt.

2.2 Kan lærarutdanninga realiserast i tråd med grunnskulen sitt mandat?

Det er vesentleg å avklare kva det bør leggjast vekt på i ei lærarutdanning som skal vere yrkesførebuande og relevant for å arbeide i tråd med mandatet grunnskulen har fått.

Lærerutdanninga skal kvalifisere til eit yrke der utøveren ikkje berre skal ha kompetanse i sine fag, men også ivareta det totale læringsmiljøet og syte for ei god personleg utvikling hos eleven. Med utgangspunkt i det oppdraget læraren har i følgje Imsen (2001), er det vesentleg at lærarane forstår si samtid og kjenner elevane sine. Det er elevane som bringer samtidskulturen inn i klasserommet, og utan å forstå vilkåra for å fungere i samtida vil det kunne vere vanskeleg å førebu elevane til å fungere i dette samfunnet. For at elevane skal kunne klare seg i kunnskapssamfunnet, kan det sjå ut som om vektlegging av læringsstrategiar er like viktig som reprodusert kunnskap. Det kan synest vesentleg å lære å lære samt å tole kontinuerleg endring, men dersom grunnskulen også skal formidle kulturarven slik at elevane kan få feste i fortida, så må dei også lære noko om både fortid og samtid. Diskusjonen om resultatane av internasjonale samanliknande undersøkingar som t.d. PISA og TIMSS er viktig for å finne ut om grunnopplæringa fungerer som ein ønskje. Det er vesentleg å vite om visse elevgrupper kjem til kort på grunn av måten vi arbeider på, og slik prøve å sikre at alle får vilkår for læring og utvikling. Slike spørsmål bør derfor stå sentralt i ei dagsaktuell lærerutdanning.

Halldis Høyland Krossnes (2001) viser i artikkelen sin om lærarperspektiv på lærarrolla, at elevar som lever i postmoderniteten gir læraren store utfordringar. Skal ein ta elevane og deira kulturelle tilknytning på alvor, må oppgåva til læraren i hovudsak dreie seg om å gi rettleiing og støtte til personleg utvikling, kunnskapstileiing og til måtar å arbeide på. Krossnes er svært oppteken av at læraryrket er av relasjonell karakter, og at hovudoppgåva er oppdraging, rettleiing og kulturformidling i eit spenningsfelt mellom samfunnet sine krav og meningsfulle utviklingsmål for den enkelte. Dette perspektivet støttar på mange måtar opp under både Hargreaves sine analysar og Imsen sitt syn på lærarrolla.

Hargreaves er også oppteken av den relasjonelle kompetansen som må utviklast ved at læraren heile tida er oppteken av sin eigen personlege vekst. Samhandling både i det vaksne miljøet og i klasserommet er avgjerande for at læraren både skal meistre kunnskapssamfunnet og dempe dei negative konsekvensane av eit marknadsstyrt samfunn. Både emosjonell og kollektiv intelligens framhevast som vesentleg for at lærarane skal vere i stand til å ta vare på seg sjølve og samhandle med andre. Hargreaves understrekar at for å fremje djuptgåande

kognitiv læring, synest det vesentleg at lærarane har djuptgåande kunnskap om korleis læring skjer og føresetnadene som ligg til grunn for det.

Kap 3. Teoretiske perspektiv på utvikling av skulen som organisasjon

Dersom skulen skal vere i kontinuerleg fornying, må det utviklast system og skapast kulturar som fremjar gjensidig og spontan læring. Det blir vesentleg å supplere det didaktiske og fagorienterte perspektivet med eit organisatorisk perspektiv, der læraren har kunnskap om korleis læring kan skje i organisasjonar. Denne dimensjonen blir vektlagt i St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som er grunnlag for Kunnskapsløftet. Skulane må utvikle seg som lærande organisasjonar dersom dei skal lukkast med oppdraget sitt. I *En snarvei til Kompetanseberetningen for Noreg 2005* (UFD 2005), vert ein lærande organisasjon definert som: "... en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig" (ibid:9). For den einskilde aktør kan individuell tileigning av ny kunnskap ha verdi i seg sjølv, men for ei verksemd har læring først verdi når ny kunnskap medverkar til at organisasjonen møter utfordringane på ein betre måte.

I dette kapittelet vil eg først ta opp ulike perspektiv på kunnskap og læring, før eg går inn på ulike teoretiske bidrag om læring i organisasjonar. Eg siktar mot å få fram karakteristiske trekk ved teoriane, og kva som synest viktig å legge vekt på i lærarutdanninga sett i relasjon til skulen sitt yrkesfelt.

3.1 Ulike perspektiv på kunnskap og læring

Kunnskap og læring er samansette omgrep som kan sjåast ut frå ulike perspektiv. Det er ulike forståingar av korleis læring skal definerast, kva som kjenneteiknar læring og korleis læring skjer jf. Lillejord (2003), Wadel (2002), Lave og Wenger (2007). Omgrepa kunnskap og læring er i utgangspunktet utvikla innanfor psykologi og pedagogikk i forhold til einskildindivid. Læring blir drøfta som: individuell- og kollektiv læring, læring som prosess, læring som resultat, læring gjennom samspel mellom individ og omgjevnad og læring på ulike nivå. Eg gjer i det følgjande greie for nokre grunnleggjande tilnærmingar til kunnskap og læring som utgangspunkt for læring i organisasjonar.

Empirisme, rasjonalisme og konstruktivisme

Empirisme, rasjonalisme og konstruktivisme er tre ulike kunnskapssyn innanfor filosofi. I følgje eit empirisk kunnskapssyn med blant anna utgangspunkt i Locke, er kunnskapen gitt, kunnskapen finst utanfor individet, og vi får tilgang til den gjennom sanseapparatet (Lillejord 2003). I dette perspektivet er menneske sitt sinn ei tom tavle der sanseintrykk gradvis etablerer eit sant bilete av verda.

Rasjonalismen har røter tilbake til Platon som søkte sanning gjennom dialektisk – logiske resonnement. Ut frå eit rasjonalistisk syn er kunnskap gitt som ei uforanderleg idéverd som er medfødd, men ligg latent i mennesket. Ein rettleiar/kunnskapsrik person kan gjennom dialog forløyse denne kunnskapen. Sidan kunnskap vert sett på som gitt i eller utanfor den som skal lære, får lærings situasjonen eit monologisk preg.

Det konstruktivistiske kunnskapssynet skil seg frå empirismen og rasjonalismen ved at det ser på kunnskap som konstruert av menneske i sosial samhandling. I følgje eit konstruktivistisk kunnskapssyn som blant anna byggjer på Piaget sin teori om kognitiv utvikling, vert kunnskap konstruert i relasjonar mellom personar som engasjerer seg i praktisk problemløysing innanfor eit kulturelt fellesskap.

Sidan kunnskap kan forståast på ulike måtar, fører det til ulik tilnærming til korleis læring skjer. Vi får eit skilje mellom behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle perspektiv på læring (ibid).

Behavioristiske, kognitive og sosiokulturelle læringsperspektiv

Behaviorismen som gjennom tiår representerte hovudretninga innan læringspsykologi, byggjer på ein naturvitskapleg modell der kunnskap er objektivt gitt ut frå empiriske erfaringar. Kognitivismen, som vart sentral innan læringsforskinga på 1970-talet, byggjer på eit rasjonalistisk kunnskapssyn som legg vekt på at menneske har evne til å forstå og danne

nye omgrep. Det sosiokulturelle læringssynet legg vekt på at kunnskap vert konstruert gjennom praktisk samhandling innan eit kulturelt fellesskap.

Ut frå eit behavioristisk syn kan samansette oppgåver brytast ned til delmål, og innlæring skjer gjennom stimuli – responsøvingar med aukande vanskegrad. Læring handlar i fyrste omgang om å ta imot grunnleggande fakta, for så på eit seinare stadium vere i stand til å tenke, reflektere og bruke det ein har lært. Ut frå eit behavioristisk syn kan alle lære dersom ein bruker dei rette stimuli, og læring handlar om å påverke og endre åtferd, der åtferd vert sett på som reaksjon på ytre stimuli. Dette representerer ei oppfatning av læring som påfyll- og overføringsprosess, og kunnskap vert sett på som noko som kan overførast, påfyllast. Ved å sjå på kunnskap på ein slik måte, vert læraren ein sentral aktør. Læraren skal anten lokke kunnskapen fram i barnet eller formidle kunnskapen som finst utanfor klasserommet, til barna. Det er berre dei ytre, observerbare handlingane til personar i læring og utvikling som er gyldige. Fordi tankeprosessar ikkje er tilgjengeleg for observasjon og kontroll, vert dei avviste eller reduserte til "mellomliggjande" variablar. Ein pedagogisk konsekvens av eit slikt kunnskapssyn er at læraren vert den viktigaste personen i eit læringsforhold. Læraren skal bringe budskapet til elevane (Lillejord 2003).

Kognitiv læringsteori legg vekt på læring gjennom intellektuelle aktivitetar som tenking, problemløysing og evne til refleksjon. Læring vert såleis ein aktiv konstruksjonsprosess der den som lærer tek imot informasjon, tolkar den, knyter den saman med det ein allereie veit og reorganiserer dei mentale strukturane slik at dei passar inn i ny forståing. Evne til å reflektere og forme omgrep veks som følgje av at den lærande er aktiv og ikkje berre tek imot det andre seier. Læring vert sett på som ein progresjon frå enkle til stadig meir kompliserte mentale strukturar, der læring først finn stad når kunnskap er varig etablert i langtidsminnet. Kognitiv konstruktivisme og sosial konstruktivisme er to hovudretningar innan kognitiv læringsteori. Medan kognitive konstruktivisme er individsentrert og ser på læring som kognitive tankeprosessar som skjer i einskildmennesket, legg sosial konstruktivisme vekt på dei sosiale sidene og kulturelle kontekstane i læringsprosessen (ibid).

Innan det sosiokulturelle perspektiv legg ein vekt på både korleis individet skaper si forståing av omverda, og korleis kunnskap vert konstruert gjennom samhandling i ein gitt kontekst. Læring blir ei aktiv og sosial handling der den lærande gjennom sosial samhandling

konstruerer kunnskap. Interaksjon og samarbeid er grunnleggande for læringa når fokus vert flytta frå kva ein lærer til korleis ein lærer. Sidan læring er ei sosial samhandling, spelar relasjonar og interaksjonar mellom menneske ei vesentleg rolle, og like eins konteksten læring skjer i. Språk og kommunikasjon er viktig i all sosial interaksjon og står sentralt i læringsprosessen både som eit middel og som sjølv grunnlaget for at det skjer læring. Vygotsky seier at den som skal lære har ei utviklingssone. Denne sona, den proksimale utviklingssona, er området mellom to nivå, noko individet kan godt og kva det er i ferd med å lære seg. Ved å samarbeide med andre som kan meir eller noko anna, kan individet prestere meir enn det kan på eiga hand (ibid).

I Lave og Wenger (2007) sitt omgrep situert læring, vert læring definert relasjonelt gjennom sosial praksis, og omgrepet praksisfellesskap står her sentralt. Verdien av samhandling går også klart fram av Wadel sitt syn på læring. For å lære er det i følgje Wadel, sentralt å delta i prosessar som gjev rom for samhandling og dialog. Samhandling der læring er eit hovudmål, er basert på å lære til seg og å lære frå seg. Desse to delhandlingane er ikkje begripelege utan samhandling, og vi kan berre forstå læringsforhold ut frå dei handlingane som finn stad i samhandlinga (Wadel 2002:16).

Ulike oppfatningar av korleis læring skjer bidreg i følgje Lillejord til å forme ulike læringskulturar. Ho viser til Wadel (1997) som nyttar omgrepa ”produktivt- og reproduktivt læringssyn” til å forklare dette skiljet. Produktivt læringssyn er kjenneteikna ved at læring skjer gjennom intersubjektiv aktivitet, der læring og kunnskapsutvikling er prosessar med syklisk preg. Ein produktiv læringskultur legg vekt på å få i gang refleksjonsprosessar. I eit reproduktivt læringssyn er læring ein kognitiv aktivitet som skjer i individet, og handlar om å tileigne seg kunnskap som er gitt og finst i eller utanfor individet. Kulturen er kjenneteikna ved at det finst ferdige svar på dei fleste spørsmål (Lillejord 2003:100).

Vi kan finne ulike læringskulturar innad på same utdanningsinstitusjon, i ulike fag, i ulike klassar og på ulike nivå. Læringskulturen er avhengig av korleis institusjonen er organisert, gjeldande planverk og kva krefter som rår. Auka fridom og ansvar for lokalt arbeid med læreplanar og for god opplæring kombinert med auka vekt på elevane sitt læringsutbytte,

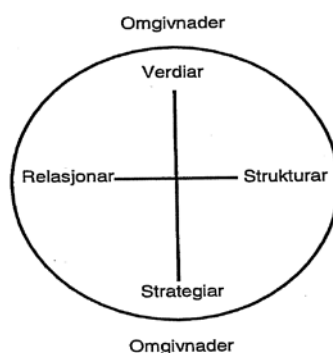
stiller store krav til både læraren og leiinga sin faglege, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse (ibid).

3.2 Skulen som organisasjon

Skulen står i eit spenningsfelt mellom rollene som tradisjonsberar og aktør i samfunnsutviklinga. Begge oppgåvene krev evne til å utvikle seg. Den samfunnsaktive rolla utfordrar jamleg dynamikken i ein skule, men å ta vare på verdiar krev også evne til å kunne utvikle nye verkemiddel. Dei siste åra har det i større grad vorte meir vanleg å omtale skulen som ein organisasjon både innan pedagogisk faglitteratur og utdanningspolitiske dokument. Per Dalin (1994) har i stor grad bidrege til forståinga av skulen som organisasjon i samband med utviklingsarbeid i skulen. Det gjer også Lillejord (2003), som ser på skulen som ein ”kunnskapsorganisasjon”. Kjenneteikn på ein kunnskapsorganisasjon er at dei tilsette har høg kompetanse på sine område, og driv med kvalifisert og kompleks problemløysing.

Dalin – hovuddimensjonar ved skulen som organisasjon

Per Dalin (1994) meiner det eksisterer fem viktige hovuddimensjonar som er gjensidig avhengige av kvarandre ved skulen som organisasjon: verdiar, strukturar, strategiar, relasjonar og omgivnader (fig.1).



Figur 1. Fem dimensjonar ved skulen som organisasjon (Dalin 1994)

Når Dalin beskriv samanhengen mellom desse dimensjonane som gjensidige, betyr ikkje det at alt heng saman på ein mekanisk, automatisk eller lineær måte. I einstilte situasjonar og saker vil endringar i ein del av systemet utløyse endringar i andre delar av systemet. I andre tilfelle vil organisasjonen på grunn av lause koplingar skjerme seg frå konsekvensane av endringar i eitt av delsystema. Dalin understrekar at einstilte dimensjonar ikkje er overordna andre. Kva slags forbindelsar som utløyser gjensidige reaksjonar, og styrken og retninga av slike reaksjonar kan ein berre forstå ut frå grundig kjennskap til dynamikken i den einstilte skule. Det er ikkje slik at all skuleutvikling må starte med endring av verdiar. Verdiar og normer kan like gjerne bli endra som følgje av endringar i strukturar og relasjonar mellom dei som arbeider på ein skule. Hendingar og situasjonar i omgjevnadene kan påverke det indre livet i skulen, samstundes som nytenking i skulen kan påverke omgjevnadene.

”Verdiar” refererer til grunnleggande verdiar slik dei kjem til uttrykk i ideologi, filosofi, seremoniar og symbol. Dimensjonen omhandlar både formelt uttrykte mål og uformelle verdiar og normer hos skuleleiing, lærarar, elevar og andre i skulesamfunnet. Dimensjonen refererer i følgje Dalin spesielt til dei verdiar som er knytt til syn på læring og undervisning. Ofte kan det vere konflikhtar mellom dei formelle måla og dei verdiane som er representerte, mellom praksis og formelle verdiar og mellom uttalte verdiar og praksis. Derfor er det viktig for ein skule å klargjere dei formelle og uformelle verdiane som finst i organisasjonen. Spesielt viktig er det å avklare dei område der felles verdiar er ein føresetnad, men også å kunne akseptere og godta ulike haldningar og normer der fellesskap har gjeve fridom for den einstilte person eller gruppe.

Dimensjonen ”strukturar” omhandlar dei formelle rammene for organisering av tilsette, elevar, tid, materiell og økonomiske ressursar ved ein skule. Gjennom visse strukturar klargjer ein former for avgjerder, fordeling av oppgåver og kommunikasjon. I følgje Dalin finst det ingen patentløyseing på korleis ein skule skal organisere verksemda si, men at strukturar må forståast og vurderast ut frå den samanhengen dei oppstår i. Strukturar må ta vare på rutinar og tradisjonar som skulen verdset, men det må samstundes finnast fleksibilitet som gjev rom for endringar.

”Relasjonar” er dimensjonen som omhandlar mellommenneskelege forhold i skulen slik dei kjem til uttrykk i den uformelle organisasjonen. Dette omfattar forhold knytt til samarbeid, medverknad, normer, makt, motivering, tillit, støtte og den einskilde si oppleving av forplikting overfor skulen. Tilhøva på den einskilde skule gjenspeglar seg i kvaliteten på dei mellommenneskelege forholda og relasjonar mellom gruppene. I følge Dalin skjer læring gjennom samhandling, og derfor må det vere ei viktig oppgåve for alle skular å skape produktive og gode mellommenneskelege relasjonar. Dalin ser faren ved at vanskar som oppstår på ein skule, ofte vert karakteriserte som kommunikasjonsvanskar, medan dei ofte kan ha si årsak i uavklarte verdikonflikhtar, i ueigna strukturar, i forhold til nærmiljøet eller i forhold til styresmaktene.

”Strategiar” refererer til måten skulen vert leia på og til metodar for utvikling av skulen, og handlar om korleis ein løyser problem, tek avgjerder, gjev belønning og set grenser. Dalin ser det som leiinga si oppgåve å finne fram til måtar som skaper balanse mellom skulen sine verdiar, strukturar og mellommenneskelege forhold. Han seier også at det er leiinga si oppgåve å finne fram til hensiktsmessige måtar å samspele med omgjevnaden på.

Dimensjonen ”omgjevnaden” til ein skule er både nærmiljøet og storsamfunnet. Det omfattar alle personar og organisasjonar som skulen må ha kontakt med for å utføre arbeidet sitt. Skulen står i eit formelt forhold til kommuneadministrasjon, lokalpolitikarar og departement. Dalin ser at dei fleste skular har stor handlingsfridom i forhold til omgjevnaden. Dersom skulen tek i vare dei funksjonar som føresette og mottakarar forventar, vil skulen ha stor fridom til å definere sin kultur og forme sin kvardag. Skulen må derfor ta stilling til kor open eller avgrensande den vil vere i høve til samarbeidet med omgjevnaden.

Dalin sitt syn på skulen som organisasjon fangar, slik eg ser det, opp essensielle sider ved studien min. Kopling mellom Dalin sine dimensjonar om skulen som organisasjon til teoriar om læring i organisasjonar, synest å kunne bidra til undersøking av rektorar si vurdering av kor godt rusta nyutdanna lærarar er til å møte læraryrket.

3.3 Læring på ulike nivå

Gregory Bateson (Wadel 2002) er oppteken av korleis vi kan forstå sosiale system, og utvikla ut frå det teoriar om læring på ulike nivå. Bateson snakkar om læring på tre nivå og presenterte omgrepet deuterolæring for første gong i 1942. Læring på første nivå handlar om å kjenne igjen eit signal eller ei hending og å handle korrekt i høve til denne. Dette er læring som ikkje vert korrigert ved prøving og feiling, og har ein fyrst lært noko, så har ein lært det ein gong for alle. I organisasjonssamanheng handlar dette om orden og struktur i den daglege drifta. Handlingsrepertoaret er prega av orden og struktur. Læring på det andre nivået, erfaringslæring, handlar om å lære korleis handlingsmodellen fungerer og å endre handling i tråd med dei erfaringane ein gjer seg. På organisasjonsnivå dreiar det seg om å få ting til å fungere ved hjelp av små justeringar. Læring på tredje nivå handlar om "å lære å lære". For læring på dette nivået er ein oppteken av konteksten læringa skjer i. På organisasjonsnivå vil endring skje ved at ein stiller fundamentale spørsmål kring ideen bak handlinga. Læring på tredje nivå handlar om å endre dei faktorane som styrer læring på nivåa under, fordi det ikkje lenger gjev mening. Dette inneber skifte av handling eller val av ny handlingsmodell.

Bateson si tenking om læring på ulike nivå er samanfallande med Senge (2006) sine synspunkt (jf. kap. 3.4). Senge deler forståinga av dei lærande disiplinane i tre nivå: "praksisnivået", det utøvande nivået som består av eit uavgrensa tal moglege handlingar, "prinsippnivået" som seier noko om grunnleggjande retningslinjer og innsikter, og "essensnivået", det som utøving av disiplinen gjer med utøvaren (Glosvik 2008). Bateson sine ulike læringsnivå er relevante for læring i organisasjonar, spesielt med tanke på korleis ein organisasjon først tolkar erfaringane for så å skifte handling.

Enkelkrets-, dobbelkrets- og deuterolæring

Bateson sine tankar om læring på ulike nivå er vidareført av Argyris og Schön. Argyris og Schön (Fischer og Sortland 2001) var opptekne av at personane i ein organisasjon kan operere med to ulike handlingsmodellar. Ein "uttrykt teori" som ein er medviten om og forklarar handlingane sine ut i frå, og ein "bruksteori" som er det aktørane i organisasjonen gjer i røyndomen og som fungerer ubevisst. Målsetjinga er at det skal vere mest mogleg samsvar mellom uttrykt teori og bruksteori, mellom det du seier og det du gjer. Avstand mellom

bruksteori og uttalt teori hindrar læring eller medverkar til at feil vert gjentekne. Ein organisasjon som i liten grad set spørsmålsteikn ved sin uttrykte teori, vil avgrense si læring til ”enkelkretslæring” der enkle feil vert retta opp, medan grunnleggjande verdiar og sentrale trekk i organisasjonen blir verande som før og aktørane vil handle i tråd med sin bruksteori. ”Dobbelkretslæring” oppstår dersom gransking og refleksjon rundt problem som inntreff, fører til at ein stiller spørsmål ved organisasjonen sine mål, normer og verdiar og resulterer i at ein endrar rutinar og arbeidsvanar. Schøn understrekar at det er først når det skjer endring i bruksteori at ein kan snakke om dobbelkretslæring (ibid). Deuterolæring handlar om å sjå samanheng mellom enkelkretslæring og dobbelkretslæring og vite når det er nyttig å bruke kva. For å nå dette nivået å lære å lære, må ein legge til rette for dialog og støtte slik at arbeidsfellesskap kan utvikle seg gjennom analyse og refleksjon over praksis.



Figur 2. Enkelkrets- og dobbelkretslæring (etter Argyris og Schøn 1978)

3.4 Systemisk tenking i ein lærande organisasjon

Peter Senge flyttar fokus frå erfaringsbasert til forventningsbasert læring, samstundes som han legg vekt på eit systemisk perspektiv på organisasjonar. Han nyttar omgrepet ”kreativ spenning” for å uttrykke dynamikken mellom aktørane i ein organisasjon som har fokus på læringsprosessar framfor reaksjonar (Senge 2006:253).

All organisatorisk læring må basere seg på at individ i organisasjonen lærer. Å forstå individuelle læringsprosessar blir derfor sentralt for å setje deltakarane i organisasjonen i stand til å lære. Peter Senge (1991) har i ”*Den femte disiplin– Kunsten å utvikle den lærande organisasjon*” eit framtidsretta perspektiv på å utvikle organisasjonar til å bli lærande organisasjonar. Utgangspunktet for å utvikle ein lærande organisasjon er kjernedisiplinane ”personleg meistring, felles visjonar, mentale modellar, teamlæring” og den femte disiplinen ”systemisk tenking” som bind saman dei andre disiplinane. Med ”disiplin” meiner ikkje Senge teknikkar eller handgrep, men eit verktøy for tenking/refleksjon og handling. Dette er

verktøy som alle tilsette må arbeide med, og i følge Senge må ein arbeide med å utvikle alle disiplinane parallelt.

Systemisk tenking

Den femte disiplin, ”systemisk tenking”, er kjernen i å skape ein lærande organisasjon. Denne disiplinen bind saman dei fire andre disiplinane og viser korleis ulike element og prosessar er koplade saman til ein funksjonell heilskap. Systemtenkinga inneber evna til å sjå at alt heng saman med alt, og at små endringar ein stad i systemet kan skape store endringar andre stader i systemet. Evna til å sjå mønster gjer det mogeleg å få overblikk over heilskapar og delar samstundes både i og utanfor eigen organisasjon. I lærande skular skjer det ikkje endring berre i einskilde klasserom, der oppstår det endringar på alle nivå. Aktørane i ein organisasjon må derfor ha evne til å sjå seg sjølv både som ein del av utfordringane og løysingane, slik at dei kan ta del i utviklinga av organisasjonen.

Personleg meistring

”Personleg meistring” handlar om at ein har kunnskap og høg grad av dugleik i det ein arbeider med, og er ein grunnleggjande føresetnad for organisasjonsutvikling. *”En organisasjons evne til å lære kan ikkje være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer”* (Senge 1991:13). Den einskilde person må kunne sjå seg sjølv både i notid og i ei ønskeleg framtid, og vite kva som skal til for å nå måla. Dette inneber at ein person må ha mot til å gå inn for å finne nye vegar, utvikle sin eigen visjon for arbeidet og ha vilje til å halde ut spenningar som nye tankar medfører. Ein må takle å stå i eit kreativt spenningsforhold mellom visjon og røyndom, og vere i stand til å handtere både angsten som oppstår når ein bryt grenser og gapet mellom røyndom og framtidsbiletet (ibid). Senge poengterer at individuell læring er ein viktig føresetnad, men likevel ingen garanti for organisasjonsutvikling.

Felles visjon

Kvar einskild person må ha ein visjon for det han arbeider med, men for å skape utvikling må alle medlemmane av organisasjonen utvikle ei felles forståing for kva dei i lag ynskjer å skape, ein felles visjon. *”Å skape en felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles*

”bildene av fremtiden” som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet” (Senge 1991:15). Å utvikle ein felles visjon er grunnlaget for kva læring skal omhandle, kva som skal endrast og kvifor. Arbeidet er tidkrevjande, og skal ein lukkast må ein føre meiningsfulle dialogar der alle medlemmar får bidra med sine tankar om sitt syn på ei ønska framtid for såleis å oppnå ei nokolunde lik forståing av visjonen. Utarbeiding av ein felles visjon som eit produkt av felles innsats og engasjement, vil på den måten kunne bli møtt av heilhjarta innsats og ekte lojalitet og vere ei rettesnor for å møte framtida. Samstundes vil det blant medlemmane utviklast toleranse for eventuelle feil som kan inntreffe under utprøving av ny praksis.

Mentale modellar

”Mentale modellar” handlar om korleis vi tenkjer. Det er tankar, idear, førestillingar og haldningar vi har til menneske og det som skjer rundt oss. Desse indre bileta, mønstra, vi har av verda rundt oss, er basert på korleis vi tolkar det vi ser, og påverkar såleis vår tenking og åtferd. Dersom dette biletet vert endra, endrar vi også tankemønstra som styrer handlingane. Det er derfor viktig at medlemmane i ein organisasjon utfordrar kvarandre til å setje ord på korleis dei tenkjer for å få forståing for kvifor dei tenkjer som dei gjer. Mentale modellar kan vere eit hinder for eit menneske si evne til å forandre seg. Det er derfor viktig å vere klar over korleis ein sjølv tenkjer og vere open for påverknad frå andre. Gjennom refleksjon over og forståing av eige tankemønster og dialog, lærande samtalar, med medlemmar i organisasjonen, kan ein bygge nye mentale modellar for korleis ein kan endre og utvikle praksis.

Læring i lag

”Teamlæring” eller ”læring i lag” handlar om å kunne innrette seg etter andre, følgje mønsteret og sjå spelet i situasjonar der gruppa skal fungere saman. Teamlæring finn stad når grupper reflekterer seg fram til kunnskap og nye handlingsmåtar som det einskilde individ ikkje vil kunne utvikle åleine. Det handlar om forståing av - og å kunne halde seg til grunnleggande reglar for samhandling og felles handling mot felles mål. Gjennom dialog, evne til å lytte og refleksjon vil tankane bli utfordra og mønster som må brytast for å utvikle ny felles kunnskap og nye handlemåtar, blir avdekka. Bygging av lag og lagkjensle samt

utvikling av evna til å føre gode, kollektive samtalar om felles utfordringar er avgjerande for å utvikle kollektiv kompetanse og kollektiv handling.

Det som særpregar Senge sine disiplinar er at ein ved å sjå fram- og utover søker heilskapsforståing for korleis ein kan utvikle ny innsikt og kunnskap. Lærarane må utvikle systemisk heilskapsforståing for å kunne arbeide godt med utviklingsoppgåver.

3.5 Sosiale relasjonar og taus kunnskap som grunnlag for læring

Wadel (2002) seier at læring skjer over alt og i alle organisasjonar, men at nokre organisasjonar er meir lærande enn andre. Kjenneteikn ved slike organisasjonar er at læring er noko som føregår i mellommenneskelege relasjonar. Å lære å lære saman vil seie at to eller fleire personar finn ut av kvarandre sin læringsmåte, og at det føregår både inter- og intrapersonlege læringsprosessar (ibid:20). Læringstilhøva i dei lærande organisasjonane er avgjerande for om medlemmane lærer å lære. Dei viktigaste forholda som påverkar læringsforholdet er respekt, tillit, følelsar og motivasjon. Uro i eitt eller fleire av desse forholda, vil kunne føre til at konsentrasjonen om læringsarbeidet forsvinn (ibid:34).

Læringsforhold i organisasjonar kan førekomme enkeltvis, koplå i ulike typar nettverk, koplå i formelle og uformelle team og i praksisfellesskap (Wadel 2002). Wenger (2004) definerer praksisfellesskap som det som oppstår når menneske er engasjerte i å gjere ein felles aktivitet over tid. Praksisfellesskap oppstår gjerne på grunn av at folk har samanfallande utfordringar med omsyn til læring. Praksisfellesskap skil seg frå andre læringsforhold ved at fellesskapen er "om noko" ein felles praksis, og at det er læring i fellesskap som held fellesskapet saman. Alle gjev noko til fellesskapen på ulike måtar og ut frå ulik motivasjon. Innan og mellom dei ulike praksisfellesskapa blir kunnskap skapt, delt, organisert, revidert og vidareformidla til dei ulike fellesskapa, og over tid vil fellesskapen utvikle eit felles repertoar av reiskapar for å kunne gjennomføre oppdraget.

Respekt, tillit, følelsar og motivasjon er grunnleggjande faktorar også for læringsforhold i praksisfellesskap, men læringsforholda står fram som meir identitetsskapande og identitetsvedlikehaldande enn andre læringsforhold i organisasjonen. Kunnskap og utøving av praksis

vert sett inn i ein større samanheng der målet for læring er å betre praksis i organisasjonen. Ein organisasjon vil bestå av fleire praksisfellesskap, og dei ulike praksisfellesskapa vil påverke kvarandre. Organisasjonen er konteksten der praksisfellesskapane kan trivast og utvikle seg. I følgje Wenger må fokus rettast mot det som skjer i uformelle fora i det daglege arbeidet, og ikkje berre det som skjer i formelle fora.

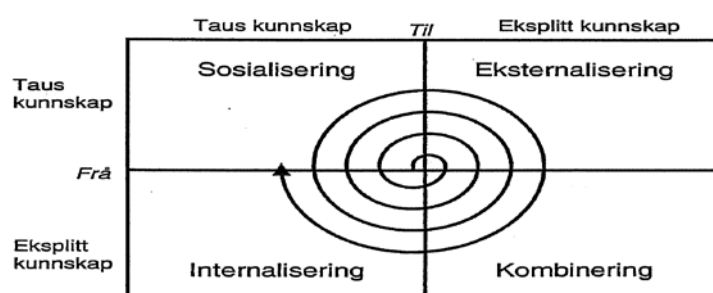
Når vi skal tileigne oss ny kunnskap, har vi ei intuitiv forståing av at det skjer gjennom å lese og tolke tekstar for så å handle. Gjennom ei eksplisitt analytisk tilnærming tileignar ein seg ny innsikt ved å argumentere og grunngje korleis ting heng saman. Forståinga av at ein først tenkjer og så handlar, kjenneteiknar utforminga av utdanningsinstitusjonar (Levin og Klev 2001). Forsking viser at å tileigne seg kunnskap er ikkje berre basert på ei intellektuell tilnærming, men meir av eit samspel mellom eksperimentering og refleksjon. Bokleg kunnskap representerer faktakunnskapar, der tekstane og argumenta eksisterer uavhengig av kontekst. Tekstane og argumenta lever sitt eige liv uavhengig av kven som har produsert dei. Å skaffe seg innsikt formidla gjennom tekst, vert opp til lesaren og ikkje til produsenten av teksten (ibid).

Tenkinga om skjult kunnskap blir tillagt den russisk-amerikanske filosofen Michael Polanyi (Levin og Klev 2001). Michael Polanyi argumenterer for at vi har meir kunnskap enn det vi kan snakke om. Førestillinga om skjult kunnskap har ført ein viktig dimensjon til forståinga av kva arbeid er. Utføring av arbeid inneheld i ulik grad element av kunnskap som ein ekstern observatør ikkje umiddelbart har tilgang til. Denne kunnskapen vert synleg gjennom det den einskilde er i stand til å gjere, og ikkje kva vedkomande kan snakke om. Vi får ikkje tilgang til denne praksiskunnskapen utan forklaring frå den personen som meistrar utføringa. Den tause kunnskapen er personleg kunnskap, forståing, ferdigheit og mentale bilete som den einskilde person har og utøver, men som ein ofte er lite medviten om. Det kan med andre ord vere slik at ein ikkje veit at ein har kunnskap, men berre gjer ting fordi det har fungert tidlegare. I kontrast til taus kunnskap står eksplisitt kunnskap som ofte er nedfelt i skriftlege dokument og sett i system i form av strukturar, rutinar og prosedyrar.

Nonaka og Takeuchi (1995) legg vekt på at den viktigaste utfordringa for å fremje læring i organisasjonar er å setje ord på den tause kunnskapen og innsikta som alle individ i

organisasjonen har tileigna seg gjennom egne erfaringar, og dele denne kunnskapen med alle i organisasjonen. Dei argumenterer for verdien av kunnskapsutvikling i vekslinga mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. Kjernen i kunnskapsutviklinga ligg etter deira syn i mobilisering og transformering av taus kunnskap, og skisserer fire former for kunnskapsutvikling:

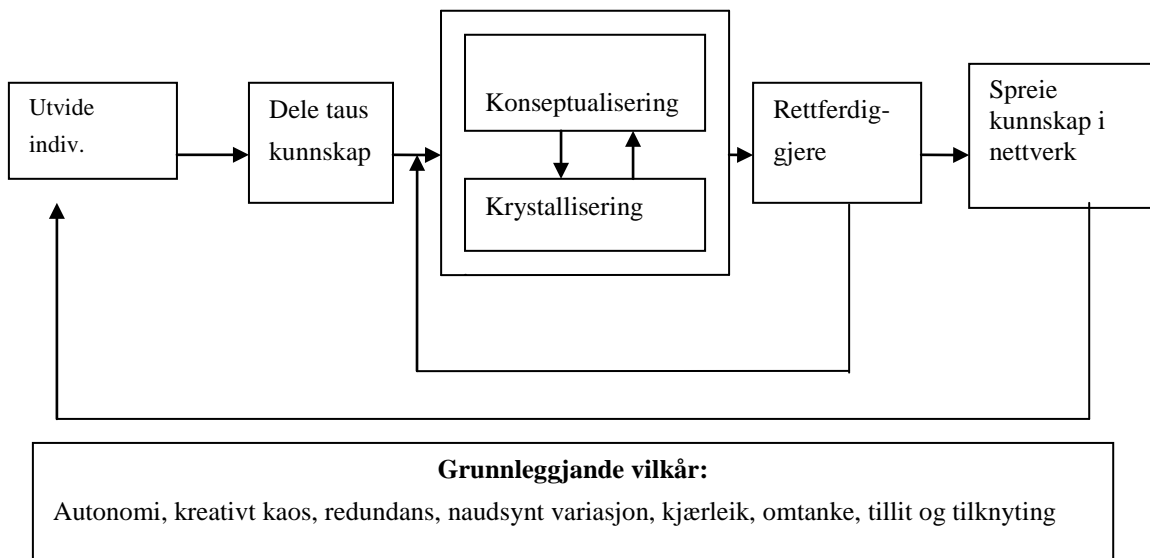
1. "Sosialisering" uttrykkjer at kunnskapen går frå taus tilstand hos ein aktør til taus kunnskap hos ein annan. Kunnskap vert spreidd mellom menneske utan at dei treng å snakke saman eller at dei forsøker å overføre kunnskap. Kunnskapen vert då delt og primært utvikla gjennom praksisfellesskap ved at kollegaer som jobbar saman, observerer kvarandre og lærer av det den andre gjer.
2. "Eksternalisering" omhandlar prosessen der taus kunnskap hos den einskilde blir artikulert skriftleg eller munnleg, og blir gjort tilgjengeleg for andre. Taus kunnskap vert eksplisitt kunnskap gjennom samhandling og dialog.
3. "Kombinering" er prosessen der eksplisitt kunnskap frå fleire kjelder vert sett saman slik at ny eksplisitt kunnskap vert utvikla. Overføring av denne type kunnskap skjer i hovudsak verbalt mellom aktørane.
4. "Internalisering" uttrykkjer at kunnskap kan gå frå å vere eksplisitt til å verte taus. Kunnskap som på eit tidspunkt har blitt ope og aktivt utvikla, etablerer seg etter kvart som gitt og nedfelt. Den tause kunnskapen er då nedfelt i organisasjonen som felles praksis eller felles mentale modellar som ikkje er eksplisitt uttrykte.



Figur 3. Fire former for kommunikasjon i kunnskapsutvikling (Nonaka og Takeuchi 1995)

Nonaka og Takeuchi poengterer at kunnskap i form av sosialisering og kombinerings skjer i dei fleste organisasjonar, men det er først når kunnskap vert eksternalisert og internalisert at organisasjonar kan utvikle ny kunnskap og sikre at denne kunnskapen vert teken i bruk (ibid). Nonaka legg vekt på at dersom ein klarer å få til dei to siste formene for læring, vil ein oppnå ein læringsspiral der tause og eksplisitt kunnskap forsterkar kvarandre. Det betyr at organisasjonar må lage system som bidreg til at tause kunnskap blir artikulert og gjort eksplisitt, og utarbeide system der eksplisitt kunnskap blir teke i bruk og gjort til ein integrert del av den tause kunnskapen hos dei tilsette.

Nonaka (1994) skisserer grunnleggjande vilkår og prosesssteg i ein organisasjon si kunnskapsutvikling slik det går fram av fig. 4. Prosessstega tek utgangspunkt i læring hos einskildpersonar i organisasjonen. Medlemmane i organisasjonen deler eksplisitt kunnskap, men også tause kunnskap gjennom praksisfellesskap. Ut frå praksisfellesskapet vert sentrale element i den tause kunnskapen utkrystallisert og konseptualisert som bevisste tankar og formuleringar. Gjennom ein slik prosess vert tause kunnskap gjort eksplisitt og vidareutvikla. Kunnskapen er ikkje kollektivt forankra før den vert oppfatta som rettferdiggjort og spreidd i nettverket. "Intensjon, autonomi, kreativt kaos, redundans og variasjon" er viktige vilkår for prosessen i kunnskapsutviklinga. For at det skal skje kunnskapsutvikling i ein organisasjon, må det både vere individuell og kollektiv vilje til å utvikle mål og arbeide for å nå desse måla (*intensjon*). I tillegg må enkeltpersonar og grupper ha høve til å arbeide på eiga hand og finne arbeidsmåtar som er formålstenelege utan at rutinar eller leiinga set hindringar for dei i arbeidet (*autonomi*). Vidare må det vere aksept for å kunne feile ved utprøving av nye løysingar. Organisasjonen må evne å handtere utfordrande situasjonar som er påført eksternt eller skapt internt (*kreativt kaos*). "Redundans" står for medviten overlapping av informasjon, aktivitet og leiaransvar. Fleire deltakarar må ha noko kunnskap felles, og gjennom gruppering av deltakarar kan ein styrke openheita i ein organisasjon som igjen vil kunne bidra til innsyn i korleis andre gjer det. "Variasjon" utfyller omgrepet redundans. Det er viktig at organisasjonar er organisert og samansett slik at dei kan møte uventa eksterne og interne utfordringar.



Figur 4. Prosessteg og vilkår i kunnskapsorganisasjonen (Nonaka 1994)

Dette understrekar verdien av gode arbeids- og utviklingsvilkår for lærarane. Statlege styringsdokument for skulen omtalar leiing som avgjerande for ein skule si utvikling (Møller og Sundli 2007). St.meld. nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, framhevar også trongen for dyktige leiarar for å utvikle skulen som ein lærande organisasjon. Eg vil ikkje gå djupare inn i emnet leiingsteori, men skisser kort at på slutten av 1970- talet oppstod det eit markert skilje i forskning på leiing. Fram til då hadde den dominerande oppfatning innan feltet vore å beskrive leiing med ”lover og oppskrifter”. Forskarar hadde tru på at ein kunne finne fram til lineære relasjonar mellom årsak-verknad og generelle kriterium for god leiing. I dag er tilnærminga til forskning på leiing dominert av ei forståing som understrekar betydinga av den spesifikke samanhengen leiinga utøvast i og organisasjonsforståing (Strand 2007).

Med bakgrunn i synet på læring skil Wadel (2002) mellom to typar pedagogisk leiing, ”produktiv” og ”reproduktiv” pedagogisk leiing. Med reproduktiv leiing forstår vi læring av bestemte kunnskapar eller dugleikar, der leiinga ber preg av å ha ferdige løysingar på problem. Produktiv leiing ber preg av, forutan å tileigne seg kunnskap, at leiaren ser det som vesentleg å dra i gang refleksjonsprosessar, for på den måten å kunne bruke kunnskapen i nye situasjonar. Eigne erfaringar vert viktige når målet er at ein skal gjere kunnskapen til sin eigen og ikkje overta andre sin kunnskap og reproducere den. Den russiske språkfilosofen Mikhail

Bakhtin ser dialogen som sentral med omsyn til å utvikle medlemmar i organisasjonen til å bli medskaparar av kunnskap:

”Den dialogiske måten å søke sannhet kan settes opp mot den offisielle monologisme, som påstår å eie ferdiglaget sannhet... Sannhet er ikke født og heller ikke kan den defineres på innsiden av hodet til en enkelt person. Den blir født mellom mennesker som sammen søker sannhet i prosessen av dialogisk interaksjon.” (Bakhtin 1984, som sitert i Fuglestad og Lillejord 2005:82).

I følge Bakhtin kan vi aldri sjå oss sjølve som eit heile utan i forhold til den andre, og vi kan berre få medvit om oss sjølve gjennom kommunikasjonsprosessen (ibid). Bakhtin sitt syn på korleis ein kan utvikle medlemmar av organisasjonen til å bli medskaparar av kunnskap, set såleis fokus både på formelle leiarar, dei som vert leia og relasjonane mellom dei. Ein føresetnad for fornying og endring i organisasjonen er at ein gjennom pedagogisk leing set i gang prosessar, der dei ulike aktørane i ein organisasjon reflekterer over eigen praksis for å oppnå sjølvinnsikt, forståing for si eiga åtferd og dei verdiane som ligg til grunn for den. For å lukkast med den pedagogiske leiinga i ein organisasjon, er eit relasjonelt perspektiv på leing ein føresetnad. Eit relasjonelt perspektiv på leing tek utgangspunkt i ei demokratisk og ideologisk forståing av leiarskap med vekt på dialog, likeverd, kompetanseutvikling og refleksjon (Fuglestad og Møller 2005).

3.6 Oppsummering og analytisk utgangspunkt

I dette kapitlet summerer eg opp hovudlinjer i oppgåva sitt teorigrunnlag. Eg vel så ut nokre sentrale tilnærmingar for vidare analyse- og tolkingsarbeid i studien min.

Læring er eit komplekst omgrep, og ulike perspektiv utfyller kvarandre (Lillejord 2003). Ser ein på skular som hierarkisk strukturerte system, vil forståing av organisasjonslæring i sterk grad knytte seg til rasjonelle avgjerdsprosessar med forgreining til behavioristisk læringsteori. Omgrep som organisasjonsstruktur, prosedyrar, ansvarsforhold og arbeidsfordeling vil då stå sentralt. Ser ein på skular som meir opne kulturar (Dalin 1994), vil uformelle og relasjonelle sider ved organisasjonen bli sterkare vektlagt. Utviklingsarbeid vil då (jf. Wadel 2002) kunne

forståast i eit konstruktivistisk læringsperspektiv, der lærarutdannarar og studentar i samspel med kvarandre og omgjevnaden utviklar stadig nye heilskapsforståingar. I grunnlagstenkinga for styringsdokumenta i skulen (St.meld. nr. 30, 2003-2004) vert både det kognitive og det sosiokulturelle læringsperspektivet vektlagt. Dei er begge konstruktivistiske, og med det forstår ein at individet sjølv eller saman med andre konstruerer oppfatningar og forståing.

Det kognitive perspektivet på læring er eit individuelt perspektiv og handlar om å bygge og endre mentale modellar (jf. Senge 1991). Dette er prosessar som skjer i den einskilde ut frå egne erfaringar og den refleksjon som vert utført. Det sosiokulturelle perspektivet rettar fokus mot samhandling og dialog, og legg vekt på at kunnskap vert skapt gjennom praktisk og språkleg samhandling (jf. Wadel 2002).

Skular som ”lærande organisasjonar” vert i aukande grad nytta som omgrep både i pedagogisk litteratur og i skulepolitiske dokument (St.meld. nr. 30, 2003-2004, *Kultur for læring*). Teorigjennomgangen viser at det finst ingen allment akseptert definisjon på korleis ein skal forstå omgrepa organisasjon og læring (Lillejord 2003). Vi har Senge si forståing av ein lærande skule som ein møteplass for individuell og kollektiv læring. Han kombinerer erfaringsbasert læring med utvikling av visjonar, der prosessane er kjenneteikna av samhandling, dialog og refleksjon på ulike nivå. I St.meld. nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring*, vert omgrepet lærande organisasjon brukt utan at det vert sagt eksplisitt kva som ligg i det utover at det handlar om sentrale element som tydeleg leiing og refleksjon. I *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005* blir ein lærande organisasjon definert som ”en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskaper slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (UFD 2005:9).

Den teoretiske gjennomgangen viser at det ser ut til å vere semje om at det berre er individet som kan vere kunnskapsberar, men at menneske gjennom samhandling kan oppnå ny innsikt som medfører endring av praksis. Måten menneskelege resursar og handlingar er organisert på i grupper eller i heile organisasjonen, vil kunne medføre at utvikling av individuell kunnskap kan føre til kollektiv kunnskapsutvikling. Gode relasjonar, praksisfellesskap, møteplassar for dialog og refleksjon vert såleis reiskapar som fremjar individuell og kollektiv læring (jf.

Wadel og Senge). Læring i organisasjonar handlar såleis om noko som skjer både på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå.

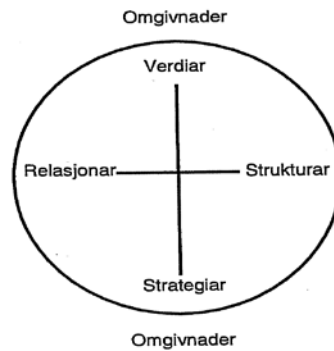
Det ein lærer i lag kan gå føre seg på andre måtar enn ved rein individuell læring, og kva ein lærer kan også vere kvalitativt annleis. Forholdet mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka og Takeuchi 1995) kan verte meir dynamisk når personar i ulike grupperingar og praksisar møter kvarandre til utveksling av idear og refleksjon. Heilskapsforståinga av pedagogiske, sosiale, teknologiske og økonomiske forhold krev at medlemmane i organisasjonen er engasjerte i heile verksemda og ikkje berre av eit avgrensa arbeids- og ansvarsområde.

Erfaringsbaserte læreprosessar byggjer på systematisering og analyse av arbeid ein har utført og vil vere ein viktig del av lærarutdanningsinstitusjonen sitt utviklingsarbeid. Samstundes er forventningar og intensjonar ein viktig del av utviklingsprosessane. Kjenneteikn ved forventningsbasert læring i ein organisasjon er evna til å registrere utfordringar, vurdere eigne føresetnader og utviklingsbehov og handle kreativt ut frå dette.

I studien min vil eg legge vekt på både prosessen som går føre seg og vilkåra for å setje i gang og halde ved like læringsprosessar i ein organisasjon. Det er vesentleg å finne ut av kva som vert lagt vekt på og korleis utviklingsarbeid vert gjennomført, halde ved like og eventuelt revurdert for å skape ei utdanning som kvalifiserer til læraryrket.

I den empiriske undersøkinga mi samlar eg inn og bearbeider kvalitative data om lærings- og utviklingsarbeidet på ein allmennlærerutdanningsinstitusjon. Analyse- og tolkingsarbeidet vil verte gjort i lys av teoriar om læring i organisasjonar. Ein føresetnad for at eg kan gjere det er at eg ser på skular som organisasjonar og utvikling som læreprosessar på organisasjonsnivå.

I teorigjennomgangen har eg vist til Dalin sine perspektiv på skulen som organisasjon. Dalin (1994) meiner det eksisterer fem viktige hovuddimensjonar som er gjensidig avhengige av kvarandre ved skulen som organisasjon (jf. kap.3).



Figur 1 kap 3. Fem dimensjonar ved skulen som organisasjon (Dalin 1994)

Dalin definerer dimensjonen ”verdiar” som formelle og uformelle verdiar, normer og mål (jf. kap. 3.2) hos skuleleiing, lærarar, elevar og andre i skulesamfunnet. I min studie vel eg å legge hovudvekt på å undersøkje informantane sine syn på kompetansar slik dei er nedfelt i Rammeplan for Allmennlærerutdanningen (2003) som lærarutdanningsinstitusjonar arbeider ut frå, og St.meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*. Ei slik avgrensing vil gjere samtalar med informantar meir einsarta. Dimensjonen ”omgjevnader” til ein skule definerer Dalin som nærmiljøet og storsamfunnet som institusjonar som har med barn og unge å gjere, må halde seg til. Eg vel å sjå dette som barne- og ungdomsskular som lærarutdanningsinstitusjonar samarbeider med i praksissituasjonar, og som det yrkesfeltet nyutdanna lærarar møter. Eg ønskjer å presentere innsamla data med mine presiseringar i tråd med Dalin sine kategoriar, men ønskjer samstundes å drøfte dette organisasjonsperspektivet opp mot læring i organisasjonar.

Ut i frå analysemodellen søkjer eg gjennom empirien å finne ut av følgjande:

- *Verdiar*: Kva meiner lærarutdannarar ut frå gjeldande styringsdokument, er viktig å legge vekt på i lærarutdanninga for å kvalifisere studentar til utøving av læraryrket?
- *Strukturar*: Korleis vert lærarutdanninga organisert for å legge til rette for ei heilskapleg og framtidsretta lærarutdanning? Denne dimensjonen omhandlar strukturar for oppgåvefordeling, møteplassar for kommunikasjon og refleksjon for å sikre kvalitet på utdanninga.
- *Relasjonar*: Korleis legg lærarutdannarar til rette for lærarstudentane si faglege, personlege og sosiale utvikling. Denne dimensjonen omhandlar forhold knytt til

samarbeid, samhandling, makt, motivering, tillit, støtte og lærarstudenten si forplikting i høve til studiet .

- *Strategiar*: Kva for metodar og mekanismar tek lærarutdanninga i bruk for å utvikle lærarutdanningsinstitusjonar til å bli lærande organisasjonar? Eg søkjer å finne ut av kva for framgangsmåtar og verkemiddel leiinga nyttar for å kvalitetssikre utdanninga i høve til kva kompetanse samfunnet etterspør.
- *Omgjevnader*: Omgjevnader handlar om rektorar si forståing av kor godt kvalifisert nyutdanna lærarar er til å møte yrket.

Samstundes som teoritilfanget er verktøy for å oppfatte kva som er vesentleg å legge vekt på i lærarutdanninga, nyttar eg det som rammeverk for innsamling og systematisering av data og vidare i drøfting av empirien i kap. 6. Forskingsspørsmåla danner struktur for spørsmåla i intervjuguiden og strukturen i presentasjonen av det empiriske materialet. Til systematisering og presentasjon av data etablerer eg ein slik matrisetilnærming:

REKTORAR OG LÆRARUTDANNARAR	VERDIAR	STRUKTURAR	RELASJONAR	STRATEGIAR	OMGJEVNAD
MØTET MELLOM ELEV OG FAG					
LEIING AV GRUPPER OG KLASSER					
SAMARBEID MED HEIM OG NÆRMILJØ					
FØREBUING TIL Å ARBEIDE I EIT FAG-KOLLEGIUM					
FØREBUING TIL VIDARE PROFESJONS-UTVIKLING					

Figur 5. Matrise for bearbeiding av det empiriske materialet i studien

I møte med empirien søker eg å finne ut korleis dei utfordringane som NOKUT- rapporten peika på vert tekne tak i av lærarutdanninga for å vidareutvikle og sikre kvalitet på allmennlærerutdanninga. Eg søker å finne ut av pedagogikkfaget sin plass i utdanninga, om lærarstudentane får kjennskap til sentrale profesjonsretta element som læreplananalyse, tilpassa opplæring, heim- skulesamarbeid, klasseleiing og vurdering i tillegg til fagleg didaktisk kunnskap. Eg ynskjer å få innsikt i korleis lærarutdanninga legg til rette for at erfaringar som studentar får frå praksisfeltet, gjennom analyse og refleksjon kan gje ny innsikt. Eg er også ute etter å etablere auka innsyn i korleis lærarutdanninga legg til rette for at leiinga, lærarutdannarar, øvingsskular og studentar kan møtast, for gjennom dialog og refleksjon å utvikle ny praksis.

Kap 4. Metodisk tilnærming

Ringdal (2001) legg vekt på at forskingsprosessen inneber ei rekke val. Korleis data skal hentast inn vil vere avhengig av problemstillinga og formålet med undersøkinga. I dette kapitlet vil eg både gjere greie for grunnleggande spørsmål om forskingsmetode og kvifor det er valt eit kvalitativt forskingsopplegg for denne studien.

4.1 Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming

Målet for studien er å kaste lys over kva som kan medverke til at nyutdanna allmennlærarar står best mogeleg rusta til å takle dei krav og forventningar dei vil kunne møte i kvardagen sett frå rektorar og lærarutdannarar sin ståstad. Problemstillinga og målet for undersøkinga er viktige faktorar for korleis data skal hentast inn. Det er derfor viktig at metoden sikrar at informasjonen som kjem fram er påliteleg.

Innan samfunnsvitskapleg forskning kan ein skilje mellom to forskingsstrategiar, kvantitativ- og kvalitativ forskingsstrategi. Ei kvantitativ undersøking er i stor grad prega av struktur og avstand til det som skal undersøkjast, og data vert som oftast uttrykt i form av tal. Problemstillingane som skal belysast dreiar seg gjerne om ulike typar statistiske generaliseringar, der formålet gjerne er å få oversikt over større populasjonar (Ringdal 2001). I spørjeundersøkingar vil dei svara informantane gjev, vere prega av korleis spørsmål er stilt og kva svarkategoriar informantane må halde seg til. Den kvalitative datatypen eignar seg best til analytiske beskrivingar, og formålet er gjerne å beskrive totale situasjonar. ”*Kvalitative metoder søker å gå i dybden, og vektlegger betydning*” (Thagaard 2002:16). Ei kvalitativ tilnærming har såleis ein annan innfallsvinkel til det som skal undersøkjast enn kvantitative tilnærmingar. Ei kvalitativ tilnærming er prega av meir direkte kontakt mellom forskaren og det som skal studerast, noko som gjev større rom for fleksibilitet. Ein kan ved ei slik tilnærming styre situasjonen slik at den resulterer i informasjon som er mest mogeleg dekkande både i forhold til problemstillinga i undersøkinga og kjeldene sin eigenart. Kvalitative studiar kan såleis gje utfyllande informasjon frå eit avgrensa tal informantar (ibid).

Det forståande utgangspunktet i problemstillinga mi, er grunnen for at eg valde ein kvalitativ fram for ein kvantitativ analyse. Ettersom eg søker innsyn i og forståing for kva som er vesentleg å legge vekt på i allmennlærerutdanninga, synest kvalitative data å vere best eigna for denne studien. Innan kvalitativ forskingsstrategi kan ein velje mellom langsgående- og tverrsnitt design, komparativ design og casestudiar (Ringdal 2001). Mitt forskingsopplegg har kvalitativ karakter i form av intervju og dokumentanalyse, og eg valde å gjere eit tverrsnittdesign der eg henta inn informasjon på eitt tidspunkt. Avgrensingar ved bruk av intervju som metode er at ein berre får tilgang til den informasjonen som informanten er villig til å gje. Det er såleis ei stor utfordringa for meg som kvalitativ forskar å nærme meg empirien på ein utforskande og oppdagingsorientert måte.

4.2 Forskingsteoretisk utgangspunkt - ei hermeneutisk tilnærming

Det vitskapsteoretiske perspektivet mitt er forankra i hermeneutikk, samstundes som studien er erfaringsbasert. *”En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikkje finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer”* (Thagaard 2002:37). Formålet med kvalitativ forskning er å få auka innsikt og forståing for det som vert undersøkt, og derfor må det innsamla materialet analyserast og tolkast for å studere fenomenet innanfrå.

Hovudintensjonen ved bruk av det kvalitative forskingsintervjuet er i følgje Kvale (2001) å innhente *”beskrivelser av intervjupersonens livsverden”* (ibid:21), for så å kunne tolke meininga med det som vert beskrive. I følgje Gilje og Grimmen (1993) blir omgrepet *”meningsfulle fenomener”* brukt om både menneskeleg aktivitetar, resultata av desse og vilkåra for aktivitetane. For å forstå fenomena må dei fortolkast, og ei hermeneutisk tilnærming byggjer på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanhengen det vi studerer er ein del av, og at vi forstår delane i lys av heilskapen (Thagaard 2002). Gjennom tolking søker forskaren å forstå meining og intensjonar for det som vert sagt og gjort, noko som betyr at ein tolkar fenomen i høve til ein kontekst. Forskaren si forforståing, med det meiner eg forventningar, oppfatningar og teorigrunnlag, er ein føresetnad for forståing av eit fenomen.

Veksling mellom sjå delar i lys av heilskapen samstundes som konteksten er ein del av heilskapsforståinga, vart ei stor utfordring i denne studien, særleg i analysefasen. Kombinasjonen få informantar og mi eiga utdanning, erfaring og yrke, gjorde at eg som forskar måtte vere ekstra medviten om mi eiga forforståing både som styrke og svakheit i forskingsarbeidet. Det var utfordrande å forske innan eige arbeidsfelt.

4.3 Innhenting av data

I samband med innsamling av data er det ein føresetnad at det blir lagt opp til prosedyrar for korleis data skal handsamast, oppbevarast og anonymiserast. Ut frå dette har eg søkt og fått løyve frå Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste (NSD) til å gjennomføre denne studien (jf. vedlegg nr. 4).

Utarbeiding av intervjuguide

Med utgangspunkt i problemstillinga mi har eg utarbeidd to intervjuguidar, ein til intervju av rektorar og ein til intervju av lærarutdannarar. Problemstillinga, hovudspørsmåla og teorien er viktige element for å kunne samle inn data. I denne studien er problemstillinga både av beskrivande og forståande karakter. Utfordringa låg derfor i å formulere spørsmål som fekk informanten til å beskrive situasjonar, hendingar og opplevingar som kunne kaste lys over temaet. Det låg også ei ekstra utfordring i å lage to guidar med samanfallande innhald i spørsmåla. Med utgangspunkt i problemstillinga og forskningsspørsmåla vart intervjuguiden bygt opp rundt tre hovudspørsmål (jf. vedlegg 1 og 2). Dei utdjupande underspørsmåla under kvart hovudpunkt nytta eg under samtalen både som kontroll på at eg hadde vore innom dei ulike temaa, og for å få nærmare informasjon om dei forhold eg søkte innsyn i.

Kvale (2001) rår til at ein gjennomføre prøveintervju for å bli ein god intervjuar. For å sikre at spørsmålsformuleringane skulle bli oppfatta slik eg ynskte, gjennomførte eg prøveintervju i forkant av sjølve datainnsamlinga. Eg ønskte å starte med opne spørsmål for å få informantane til å fortelje. Dette gav meg nyttig korreksjon både i høve til gjennomføring og formulering. Eg vart medviten om at informantane kunne ha nytte av å sjå guiden på førehand. Ein av informantane tok imot tilbodet, medan dei andre fekk guiden ut i intervjusituasjonen. Ingen av dei var bundne av den under sjølve samtalen.

Utval

Kvalitative studiar baserer seg på strategiske utval (Thagaard 2002). Forskaren vel då informantar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som ein kan forvente å få svar av som passar i forhold til problemstillinga. Ved val av kvalitativ metode finst det ulike måtar å finne utval som skal gå inn i studien, som teoretiske utval, tilgjengelegheitsutval og snøballmetoden (ibid).

Spesielle utval er ei alternativ form for strategisk utval som inneber å velje personar som er spesielle i forhold til det fenomenet som skal studerast (ibid). Det var vesentleg å finne informantar som var motiverte for å fortelje, engasjerte og opptekne av kvalitet både i grunnskulen og i lærarutdanninga, men formålet med studien min stilte spesielle krav til informantane og avgrensa utvalet. Det var få tilgjengelege rektorar som i løpet av dei to – tre siste åra hadde tilsett nyutdanna lærarar frå høgskulen der også lærarutdannarane var informantar. Sjølv om faren ved å velje spesielle utval er at det kan reistas tvil om dei tendensane ein kjem fram til i undersøkinga kan generaliserast slik at det har overføringsverdi, opplevde eg at informantane gav informasjon som gav meg eit utfyllande materiale.

Ei utfordring knytt til kvalitative studiar er å avgjere kor mange informantar som er nødvendig å samtale med, for å sikre ein kvalitativ representasjon. I følgje Kvale (2001) er det nok, mettingspunktet er nådd, når forskaren føler informantane ikkje kan tilføre han ny informasjon. Ut frå den tid eg hadde til rådvelde og ut frå målet med undersøkinga, valde eg å bruke spesielle utval for å finne fram til informantar som kunne gje utdjupande informasjon. Utgangspunktet mitt var derfor å intervju 3 rektorar frå grunnskulen og 3 lærarutdannarar frå høgskulen. Sidan det er ein kvalitativ studie kunne eg endre på tal informantar undervegs, men i denne studien viste det seg at informantane gav eit utfyllande materiale.

Val av informantar

Hausten 2009 tok eg telefonisk kontakt med 10 rektorar i grunnskulen i fylket og leiinga ved høgskulen i same fylke for å orientere om undersøkinga. Tre av rektorane eg tok kontakt med,

svarte positivt på å stille opp til intervju, medan dei andre rektorane viste til at dei ikkje hadde hatt nyutdanna lærarar frå denne høgskulen dei siste åra. Eg fekk også positiv tilbakemelding frå leiinga ved høgskulen. Deretter sende eg e-post til alle rektorane og til leiinga ved høgskulen med informasjon om undersøkinga og førespurnad om frivillige informantar blant lærarutdannarane. Over telefon vart det i samtale med rektorane avtalt tidspunkt for intervju. Ut frå liste frå leiinga ved høgskulen over aktuelle kandidatar som hadde stilt seg positiv til å delta i undersøkinga, tok eg først telefonisk kontakt med informantane for så å sende e-post til dei som ikkje hadde fått informasjon via leiinga. Det vart avtalt tidspunkt for samtale. Ved frammøte vart det over for alle informantar presisert at alle innsamla data vil bli anonymisert, og det blei gjort klart for alle informantane at dei når som helst kunne trekke seg ut av prosjektet utan at det ville få nokon konsekvens (jf. vedlegg 3).

Form for intervju

Måten intervjuguiden er utforma på er avhengig av kva slags intervju som skal gjennomførast. Eit kvalitativt intervju kan i følgje Thagaard (2002) utformast på ulike måtar. Det opne intervjuet er prega av lite struktur, der den som vert intervjuet fortel fritt om eit hovudtema som er bestemt på førehand. På den andre ytterkant finn vi eit relativt strukturert opplegg der spørsmål er utforma på førehand og rekkefølga på spørsmåla er fastlagd. Den tredje måten, som er mest brukt i kvalitative intervju, er ei delvis strukturert tilnærming, også kalla det kvalitative forskingsintervju (Kvale 2001). Her er temaet som forskaren skal spørje om fastlagd på førehand, men rekkefølga av spørsmåla vert bestemt undervegs. På den måten kan forskaren følgje informanten si forteljing, men likevel få informasjon om dei tema som var fastlagde i utgangspunktet. Sidan studien min har ei problemstilling som er av beskrivande og forståande art, valde eg å gjennomføre intervjuet etter denne malen. Denne forma for intervju gav rom for å stille utdjupande spørsmål i høve informanten sine vurderingar og erfaringar, og gav såleis djupare innsyn i og større forståing for informanten sine vurderingar.

Det kvalitative forskingsintervju

Thagaard (2002) peikar på at det er viktig at forskaren er medviten om kvifor han har valt det kvalitative intervjuet som metode. Metoden er basert på eit nært forhold mellom forskar og informant, der nærvere av forskar kan ha innverknad på datainnsamlinga. I følgje Kvale (2001) er denne metoden spesielt eigna når ein skal innhente informasjon om meiningar,

holdningar og livserfaringar. Kvale (ibid) deler det kvalitative forskingsintervju inn i sju stadium: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Det er utfordrande å føre ei fortruleg samtale med ein ukjent, og denne utfordringa vert enno større ettersom det ikkje finst felles prosedyrar for korleis intervju skal brukast i forskningssamanheng (ibid).

Kvale (2001) understrekar intervjuaren si sentrale rolle og påpeikar viktige kvalifikasjonskrav til intervjuaren. Intervjuaren må mellom anna ha gode kommunikative evner. Han må ikkje vere normativ, men vise innleving for å få tak i informantens sin logikk for såleis å oppnå forståing og innsikt. Metoden stiller krav til struktur i intervjusituasjonen, og intervjuaren må vere oppmerksom og evne å stille dei rette oppfølgingsspørsmåla (ibid). Som forskar må ein vere medviten om si eiga rolle i forhold til det feltet og dei aktørane ein utforskar. Sidan eg har jobba lenge i skulen samstundes som skulen eg jobbar på er øvingsskule for lærarstudentar, låg det ei stor utfordring i å unngå at mi eiga forforståing av lærarutdanningsstudiet skulle påverke intervjusituasjonen, datainnsamlinga og analysesituasjonen. Eg måtte med andre ord avklare mi eiga forforståing, min eigen bruk av språklege kodar og mitt forhold til informantane. Eg såg det som ei stor utfordringa å nytte eigen kreativitet til å tolke informasjon undervegs for å kunne stille utdjupande oppfølgingsspørsmål.

Intervjusituasjonen

Eg gjennomførte alle samtalene som individuelle intervju der lengda på intervjuet varierte mellom 60 – 90 minutt. Eg hadde på førehand snakka med informantane og fortalt om intensjonen med intervjuet, i tillegg til at eg hadde sendt ut skriftleg informasjon og samtykkeerklæring. Eg oppsøkte rektorane på deira skule og lærarutdannarane på høgskulen. Intervjuet blei gjennomført etter utarbeidd intervjuguide, men strukturen var fleksibel slik at eg kunne følgje opp eller ta tak i eventuell ny informasjon som kom fram under intervjuet. Det var ein open og tillitsfull atmosfære under intervjuet, og informantane gav ikkje uttrykk for å mislike situasjonen. Samtalene tok eg opp på ein digital voice recorder, fordi eg då i større grad kunne konsentrere meg om det som kom fram av informasjon. Eit dilemma ved bruk av tekniske hjelpemiddel er at det kan virke forstyrrende for informantane. Det var derfor

viktig å avklare med informanten kvifor eg valde å bruke opptakar. Eg skreiv også stikkord ved sidan av i tilfelle teknikken skulle svikte.

Intervjuguiden blei brukt som ein kontroll på at eg i løpet av samtalen hadde vore innom dei fleste av spørsmåla. For å sjekke ut om eg hadde forstått svara rett nytta eg presiseringar som: ” Seier du no..” eller ”forstår eg deg rett når...” I følge Kvale (2001) kan ei slik verifisering av eigne tolkingar vere med på å utdjupe det informanten seier i sjølve intervjusituasjonen, samstundes som eg sikra meg mot feiltolkingar eller å tillegge informanten meiningar han ikkje hadde. Ikkje alle informantane hadde like mykje å seie om alle tema. Det medførte at det vart lagt ulik vekt på nokre tema i intervjusituasjonen, og nokre tema vart svart på utan at eg stilte spørsmål om det.

4.4 Bearbeiding av data

Transkribering og analyse

Etter kvart som eg gjennomførte intervju, transkriberte eg intervju. Eg overførte alle intervju til PC og skreiv om alle intervju ordrett til tekst.

Det finst inga eintydig oppskrift på korleis ein skal analysere kvalitative data. Det er i følge Kvale (2001) fare for å verte subjektiv i analyse av kvalitative intervju, fordi det ikkje finst nokon klar framgangsmåte på korleis dette skal gjerast. Kvale presenterer fem analysemetodar for å tolke intervju: meningsfortetting – informanten sine utsegn blir forkorta, meningskategorisering – koding av intervjuet i ulike kategoriar, narrativ strukturering – teksten blir omstrukturert for å få fram meininga med den, meiningstolking - målet er å nå ei djupare tolking av teksten, meningsgenerering gjennom ad hoc-metodar – meining vert uttrykt gjennom ord, tal og figurar (ibid:125).

Ei hermeneutisk tilnærming inneber at all fortolking er i stadig bevegelse, ei pendling mellom heilskap og delar, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det vert fortolka i, eller mellom det vi skal fortolke og vår eiga forståing (Gilje og Grimmen 1993). Korleis eit fenomen skal fortolkast er avhengig korleis konteksten vert fortolka og omvendt. Tolking av datamaterialet

kan knytast til forskaren si teoretiske forankring på den eine sida, og på den andre sida til tendensane og samanhengane som kjem fram i analysen av data. Kvalitativ studie har tradisjonelt hatt ei induktiv tilnærming der det teoretiske perspektivet vert utvikla på grunnlag av analyse av data. Kvalitativ studie kan også ha ei deduktiv tilnærming ved at forskinga tek utgangspunkt i hypotesar frå tidlegare teoriar. I dei fleste studie kan forskinga veksle mellom desse to tilnæringsmåttane (Thagaard 2002).

Abduksjon framhevar det dialektiske forholdet mellom teori og data og ligg såleis i ein posisjon mellom induksjon og deduksjon. Analyse av data gjev grunnlag for nye teoretiske perspektiv, og forskaren si teoretiske forankring gjev perspektiv på korleis data kan forståast.

Studien min er prega av eit samspel mellom ei induktiv og ei deduktiv tilnærming, ei abduktiv tilnærming. Etablert teori i form av lover og planverk representerer utgangspunktet for forskinga, og gjennom ei meiningsfortetting og meiningskategorisering av innsamla data, søkte eg gjennom analysen å finne ut av felles forståing og skilnad mellom dei ulike skuleslaga. For å redusere innsamla data sette eg fokus på nokre tema og kategoriserte i høve til utarbeidd matrise som byggjer på analysemodellen til Dalin. Eg nytta fargekodar på systematisering av data, og førte deretter samla utsegn inn i rett kategori på matrisa.

Presentasjonen av empirien har eg strukturert i høve til elementa i matrisa og relasjonen mellom dei. Eg har valt å samle framstillinga av informasjonen frå rektorane i grunnskulen og lærarutdannarar på høgskulen kvar for seg, for så å sjå relasjonane mellom dei. Vidare har eg valt å gje ei samla framstilling av informantane sine meiningar og opplevingar slik dei kom fram i intervju. Der eg i oppgåva har nytta sitat, har eg brukt standard målform.

4.5 Etiske vurderingar

Som forskar står eg gjerne i eit maktforhold i høve til informantane, med tanke på måten eg tolkar og framstiller data på. Gjennom samtalar og intervju får eg tilgang til informasjon som eg kan gjere bruk av i andre samanhengar. Eg tek på meg eit stort ansvar med omsyn til å følgje etiske spelereglar og krav. I følgje Kvale (2001) er dette vurderingar ein må utføre gjennom heile forskingsprosessen.

Utgangspunkt for eit forskingsprosjekt er prinsippet om at forskaren må ha deltakaren sitt informert samtykke. Med det forstår ein ”*forskningsprosjekter som forutsetter aktiv deltakelse, skal vanligvis settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke*” (Thagaard 2002:23). Å vere informert vil seie at dei har fått kjennskap til føremålet med undersøkinga og hovudtrekk i prosjektet. Studien byggjer på prinsippet om frivillig deltaking, og i det ligg forståinga for at deltakarane har høve til å trekke seg undervegs. Kravet om konfidensialitet er eit anna prinsipp for etisk forsvarleg forskingspraksis. Med konfidensialitet meiner ein i følgje Den nasjonale forskingsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 1993): ”*De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonen det forskes på*” (Thagaard 2002:23). Vidare inneber prinsippet om konfidensialitet at andre personar ikkje skal få innsyn i materialet, og at gjenbruk av materialet må avklarast med informanten. Etisk sett er det viktig å skjule informanten sin identitet. Det var for meg ei stor utfordring å ivareta informantane sin anonymitet sidan miljøet forskinga fokuserer på er lite og gjennomsiktig. Når eg har brukt sitat i oppgåva, har eg heile tida vore medviten på at dette måtte gjerast slik at dei ikkje var mogeleg å identifisere informanten eller skulen. Kva konsekvensar eit forskingsopplegg kan ha for deltakarane, er det tredje grunnprinsippet for etisk forsvarleg forskingspraksis. Ein må som forskar må ta omsyn til menneskeverdet og ikkje utsetje informantane for situasjonar som kan påføre dei fysisk eller psykisk skade.

4.6 Vurdering av studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Verifisering handlar om å undersøkje om dei funn ein har fått er valide, reliable og generaliserbare. Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet er omgrep som vert nytta i kvantitativ studie. Det kvalitative forskingsfeltet har gradvis utvikla bruken av omgrepa ut frå eiga forståing, og omgrepa har no fått ein viktig plass i kvalitativ forskning. Omgrepa kan i kvalitativ studie erstattast med ”*bekreftbarhet, truverdighet, og overførbarhet.*” (Thagaard 2002:169).

Validitet

Kvale (2001) relaterer validitet til i kva grad metoden undersøker det den har som formål å undersøkje. Validitet er knytt til vurdering av dei tolkingar undersøkinga fører til. Forskaren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for eigne tolkingar for å skilje objektive fakta frå subjektive synspunkt, og avklare sin posisjon i forhold til informantane. Forskaren sin posisjon i forhold til informantar eventuelt som del av miljøet eller utanforståande, vil ha innverknad på den forståinga forskaren utviklar.

Validitet kan også knytast til at tolkingar frå ulike studie bekreftar kvarandre, men i kvalitativ forskning er vanlegvis ikkje konsensusvurdering eit relevant mål for validitet (Thagaard 2002). Pragmatisk validitet er eit omgrep som vert brukt for å uttrykke om resultat frå undersøkinga vil ha verdi i praksis (ibid). Ved å utsetje materialet for alternative blikk, kan ein få fram ulike nyansar i kunnskap. Forskaren si tolking av røyndomen blir ikkje meir sann om den samsvarar med andre sine tolkingar (ibid).

Kvale (2001) understrekar at validitet ikkje er noko som kan avgrensast til eit stadium av undersøkinga, men at validiseringsarbeidet bør *”fungere som ein kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen”* (Kvale 2001:164). Det føreset at forskaren evnar å tydeleggjere val og tilnærmingar på måtar som gjev lesaren grunnlag for å forstå tolkingane og slutningane han har kome fram til. Forskar si forforståing kan vere både ein ressurs, men også representere ei feilkjelde i forskingsprosessen. Med det meiner ein at ein til dømes søker svar som støttar oppfatningar ein har gjort seg på førehand, forventningar ein har til informantar og eventuell mistolking av informantane sine svar. Forskaren må elles kunne gjere greie for relasjon til informanten og andre erfaringar som kan ha betydning for dei data som vert lagt fram (ibid). Som forskar må ein i følge Kvale (2001), vere medviten på dette i alle fasar av studiet. Ei detaljert beskriving av forskingsdesign gjev utanforståande høve til å følgje i forskaren sine spor for å etterprøve undersøkinga.

I studien min har eg gjort greie for val av informantar, eigen status som forskar og premissar for datainnsamling. Eg har gjennom heile studien søkt å vere medviten om mi eiga forforståing i høve til problemstillinga. I intervjusituasjonen har det vore lagt vekt på ein open dialog mellom forskar og informant, og eg var medviten om ikkje å stille ledande spørsmål.

Informantane kunne korrigere oppfatningane mine undervegs i intervjuet ettersom eg jamleg stilte oppklarande og oppsummerande spørsmål.

Reliabilitet

Reliabilitet er knytt til tolking av data og viser til kor pålitelege resultata er. Det er eit viktig mål i ein kvalitativ studie at forskinga skal oppfattast som truverdig, men i kvalitativ forskning gjev det i mindre grad meining å snakke om reliabilitet om ikkje krav til validitet er innfridd.

For å oppnå truverde, må ein sjå på korleis data er henta fram. I forskingsarbeidet må ein skilje mellom den informasjon ein har fått ved innsamling av data og eiga vurdering og tolking av denne informasjonen, slik at det klart går fram at forskinga er gjort på ein tillitsvekkande måte. Det må vere samsvar mellom det som forskaren rapporterer og det som reelt går føre seg innanfor det feltet som ein studerer. Gjennom validieringa har eg gjort greie for viktige val og framgangsmåtar som også vil gjelde for undersøkinga sin reliabilitet. Eg har i kap. 3 beskrive mi teoretiske forankring. I kap. 4 har eg gjort greie for korleis eg har gått fram ved intervju, transkribering av det empiriske materialet og måten materialet er brukt på, for å unngå tilfeldige feil som kan svekke tolkingane og konklusjonane.

Generalisering

Generalisering – ”overførbarhet”, omhandlar kor vidt den forståinga som vert utvikla innan for eit prosjekt også kan vere relevant i andre situasjonar. I ein kvalitativ studie er det fortolkinga som gjev grunnlag for overføringsverdien, og spørsmålet er i kor stor grad fortolkinga av eit prosjekt kan ha relevans i andre samanhengar. Kvalitative studiar er i utgangspunktet ikkje innretta mot å generere data som har allmenn gyldigheit. For at ei einskild undersøking skal føre til meir generell forståing, vert det kravd ei rekontekstualisering der den teoretiske forståinga som er knytt til eit einskild prosjekt, vert sett inn i ein vidare samanheng. Kvale (2001) omtalar ei slik tilnærming til generalisering som analytisk generalisering. Analytisk generalisering er basert på ein analyse av likskapar og ulikskapar mellom situasjonane. Kor vidt generaliseringa er gyldig, er slik avhengig av om

dei trekk ved situasjonane som vert samanlikna, er relevante. Ved å samanlikne resultatet av min studie med resultat av studiar om liknande emne, vil lesarane kunne vurdere kva som kan ha relevans og tilføre ny kunnskap om kva som er vesentleg å legge vekt på i allmennlærerutdanninga for at nyutdanna lærarar skal stå best mogeleg rusta til å starte utøving av læraryrket.

Kap 5. Empiri

Studien siktar mot å undersøkje kva for kompetansar nyutdanna lærarar må ha eller bør tileigne seg gjennom utdanninga, for at dei kunne skal oppfylle skulen sitt mandat i kunnskapssamfunnet. I denne delen av oppgåva vert den empiriske undersøkinga presentert. Undersøkinga er gjennomført ut frå problemstillinga og undersøkingsdesign. Eg vil i dette kapittelet først presentere kva informasjon som kom fram gjennom intervju av lærarutdannarar og rektorar i grunnskulen. Lærarutdannarane har fått namna L1, L2 og L3, og rektorane R1, R2 og R3. Funna vert så systematisert og presentert i ei utfylt matrise, sjå fig 5 s. 40. Siktemålet er å få fram mønster og samanhengar som kan danne grunnlag for drøfting av møtet mellom empiri og teori.

5.1 Presentasjon av funn ved intervju av lærarutdannarar

Korleis førebur lærarutdanninga til å ta ansvar for elevane si faglege og sosiale utvikling?

Med omsyn til kva lærarutdannarar opplever som styrke og svakheit ved den faglege kompetansen studentane har fått gjennom utdanninga, kom det fram ulike meiningar. Det vesentlege for at nyutdanna lærarar skal meistre å ivareta elevane si faglege og sosiale utvikling er i følgje L1, at lærarutdannar i løpet av studiet legg til rette for at studentane tileignar seg nok kunnskap til å meistre fag dei skal undervise i, og at studentane har så god forståing for faget at dei kan bruke den innsikta ved tilrettelegging av si eiga undervisning. Kunnskapsgrunnlaget til studentane varierer, og lærarutdannarar opplever at ein del studentar har mangelfull kunnskap og stiller spørsmål ved kva som skal til for å få karakteren 3 på vidaregåande skule. L2 trakk fram at møte mellom studentar og elevar i praksisperiodar er det mest sentrale i forhold til å utvikle ein fagleg kompetanse for å ta ansvar for elevane si faglege og sosiale utvikling. Men at det med omsyn til koplingane mellom teoriane rundt å forstå elevane si utvikling og det som skjer i praksis, så er der potensiale til forbetring. Nokre studentar synest at det å bruke teori er meir spennande enn andre, dei gjer seg meir bruk av teori og les meir og får ei oppleving av at teori er nyttig for lærargjeringa. Høgskulen jobbar mot å knyte til seg dyktige øvingslærarar som ser verdien av å inneha gode fagkunnskapar. I

følgje L3 handlar kritikken mot lærarutdanninga om at studiet er for teoretisk i den betyding at det har ei akademisk orientering i form av at disiplinfaget slik det vert oppfatta på universitetet, set standarden for det faglege innhaldet meir enn det profesjonsfaglege. Fagdidaktikken dannar ei bru mellom disiplinfaget og den meir profesjonsretta tilnærminga, men spenninga mellom vitenskapsfag og profesjon, mellom teori og praksis og mellom fag og pedagogikk gjenspeglar seg på alle fagområde.

Korleis studentane gjennom allmennlærerutdanninga får kunnskap om korleis læring og kunnskapsutvikling skjer, er i følgje L1 avhengig av kor interesserte studentane er og kor medvitne dei er på måten ein sjølv tileignar seg fagkunnskap, men at dette er eit område som tilhøyrer pedagogikken. L2 meiner dette er heilt fundamentalt for fagdidaktikken i faget vedkomande underviser i, men kor vidt det gjennomsyrrer utdanninga i alle fag, kan vedkomande ikkje uttale seg om. L3 trur at studentane får ein god del kunnskap om dette i pedagogikkfaget. Der lærer studentane om læringsteoriar og kunnskapsutvikling sett i ein historisk samanheng. Sett over tid kan ein seie at lærarutdannarar ikkje har vore gode nok på dette feltet, at det har vore for mykje teoretisk formidling som studentane ikkje har sett nytten av i praksis.

Med omsyn til kva for undervisningsmåtar studentane får kjennskap til under utdanninga seier L1 at ein i løpet av studiet er innoom ulike arbeidsmåtar. På grunn av tidspress arbeider ein ikkje så mykje med kvar einskild metode, men ein legg vekt på at studentane skal lære å samarbeide og lære av kvarandre. L2 meiner det skal vere og trur det er variert, men at undervisningsmetodane ein eksemplifiserer mest av må ha rot i klasseromsundervisninga. Metodar ein brukar vil variere alt etter om ein underviser i praktiskeestetiske fag eller teoretiske fag. I praktiskeestetiske fag legg ein vekt på elevaktivitet og praktiske metodar sidan kunnskapstileigning først og fremst skjer ved praktisk aktivitet. Informanten uttrykte at han likevel har ei overbevising om at powerpoint – presentasjonar og forelesing likevel er det som vert mest brukt av lærarutdannarar i undervisningssamanheng. L3 uttrykte at her hadde lærarutdannarar ein veg å gå, og at undervisningsmåtar burde vere ein del av innhaldet i lærarutdanninga. I løpet av studiet burde ein ha teke for seg eit vidt spekter av undervisningsmåtar og perspektivert dei både gjennom teori og praksis slik at studentane ved å prøve ut teoriane i praksis, kunne gjere ei vurdering av korleis dei ulike arbeidsformene

fungerer. På den måten ville studentane når dei var ferdig med lærarutdanninga, ha eit arsenal av tilnærmingar som dei kunne nyttiggjere seg av.

Informantane hadde ulik oppfatning av i kva grad studentane lærer å tolke kompetansemåla i LK06 og planlegge undervisningsopplegg i tråd med det. L3 trudde at dette vart lagt lite vekt på pga styring frå rammeplan og emne- og studieplan som ligg føre, i mindre grad tek inn det nye som skjer i skulen. Informanten var derfor usikker på kor mykje studentane fekk kjennskap til å tolke kompetansemål og fastsetjing av kriterium for god måloppnåing. Også L1 gav uttrykk for at det ikkje vart arbeidd så mykje med dette. *”Vi har det med, men Kunnskapsløftet har sannsynlegvis begrensa levetid, og høgskulen må utdanne lærarar som er i stand til å forholde seg til nye læreplanar og nye kunnskapsløfte i framtida”* (L1:2). Informanten gav også uttrykk for seksjonen var bra samkøyrd, men at dette likevel varierte frå lærarutdannar til lærarutdannar. Informasjon frå L2 skil seg klart frå dei andre informantane i forhold til at arbeid med læreplan og kompetansemål var noko som studentane fekk kjennskap til frå dag ein. Informanten gav uttrykk for at dette var seksjonen flinke på, og *”studentane lærer å fylle kompetansemåla med innhald”* (L2:2).

”Det har tidlegare ikkje vore lagt så stor vekt på vurderingspraksis som fremjar læring, men dette held på å endre seg pga forskingsarbeid og fokus på resultat frå internasjonale undersøkingar” (L2:2). Også L3 gav uttrykk for at dette vert tematisert i utdanninga, men informantane var usikker på korleis det vert jobba med temaet i dei ulike faga, men at dette forhåpentlegvis var noko studentane fekk kjennskap til frå praksisperiodar. Informanten meinte at dette var noko høgskulen burde legge føringar på i forhold til praksisperiodar, men vedkomande var usikker på kva ”verden” studentar møter når dei er i praksis. L1 gav klart uttrykk for at dette ikkje var noko dei jobba med. Informanten gav også uttrykk for at studentane utviklar kompetanse til å vere rettleiarar for elevane si faglege utvikling gjennom den erfaring dei gjer seg ved å reflektere over korleis ein lærer sjølv. Praksisopplegget er organisert slik seier L2 at *”studentane ikkje har høve til å utvikle kompetanse på dette feltet, sidan fagleg utviling hos ein elev er noko som skjer over tid”* (L2:3).

Via teori får studentane kunnskap både om teknikkar og elevane si kognitive utvikling, men dei får inga praktisk erfaring med omsyn til å vere å vere rettleiar. *”Ein kan ikkje lære alt i*

løpet av utdanninga, ein må prøve å finne ut kva som er det vesentlege å lære i utdanninga og kva som må lærast i praksis ved utøving av yrket” (L3:3). Informanten framheva at det er viktig å erkjenne at utdanninga gjev ein minstekompetanse i forhold til å starte utøvinga av yrket, og så må ein tenkje at dette er noko ein skal profesjonalisere gjennom livslang læring. Frå hausten 2010 er dette med oppfølging av nyutdanna lovpålagt.

Leiing av grupper og klasser

Korleis studentane gjennom utdanninga får høve til å utvikle kompetanse i å leie eit læringsfellesskap, er eitt av dei områda som er for lite fokusert i allmennlærerutdanninga i følgje L3. Klasseromsleiing vert tematisert, men slik L3 ser det er det den einskilde lærarutdannar si interesse for temaet som er avgjerande for i kor stor grad dette vert fokusert. L1 stadfestar at dette jobbar ein lite med. L2 meiner at dette er ein type problematikk ein må jobbe med over tid, og at det er vanskeleg å få til i løpet av utdanninga. I løpet av studietida kan studentane få presentert ein del teoretiske vinklingar på temaet, men studentane burde etterspørje og få ei meir konkret verktøykasse med seg enn det dei får.

Utvikling av kompetanse til å inkludere alle i eit læringsfellesskap er også lite vektlagt, fordi ein i følgje L1 ikkje har ein realistisk situasjon på høgskulen sidan det ikkje er klasser der. *”Lærerutdannarar har fokus på kva tilpassa opplæring betyr, men det praktiske rundt det å leie klasser snakkar dei lite om*” (L1:3). L2 opplever også at differensiering er eit omgrep som studentane berre får snuse på, og at dei får lite kontakt med kva utfordringar dette inneber i praksis. L3 ser ei tett kopling mellom utdanningsinstitusjon og praksisfeltet som ei utfordring for å få dette til. *”Dei erfaringane studentane har gjort seg i praksis blir til ein viss grad teke tak i, men kanskje ikkje nok*” (L3:4). L2 framhevar at det frå høgskulen si side er viktig at det vert lagt litt meir føring på kva dei skal vektlegge i dei ulike periodane ute i praksisfeltet. Slike planar finst, men kor vidt planar vert følgde er eit overordna ansvar. *”Høgskulen sine planar passar ikkje alltid inn med øvingslærer sitt arbeid i klasserommet, sjølv om tilpassa opplæring ikkje burde kome som nokon stor overraskelse*” (L3:5).

I løpet av utdanninga jobbar studentane mykje i grupper, og det vert fokusert på korleis dei skal respondere i forhold til kollegaer og elevlar. L3 poengterer at *”ein ikkje har same*

mulegheit som tidlegare å gje tilbakemelding i forhold til grupper, fordi ein møter ikkje studentane slik at ein er saman med dei i ein gruppesamanheng over tid. Tidlegare kunne ein når ein jobba med problembasert læring, følgje dialogen i dette samspelet i studentgruppa og gje studentane tilbakemeldingar på seg sjølv med omsyn til korleis ta andre sitt perspektiv – og korleis føre ein samtale utan å påverke andre” (L3:5). L3 trur ikkje at det er så mange lærarutdannarar som gjev studentane tilbakemeldingar på korleis det er å vere i denne gruppa. ”Det ligg eit læringspotensiale i å jobbe med den typen dialogar i klasserommet – korleis fungerer eg i dette klasseromsfellesskapet. Det er nok spenningar her med kva som er fag og kva som er pedagogikk ” (L3:5). Også L2 meiner at dette har lite fokus i utdanninga sjølv om det vert eksemplifisert, men at dette kanskje først og fremst er noko som studentane erfarer i praksisperiodane. ”Kva fokus ein har på temaet under studiet og kor mykje ein jobbar med det i undervisningssamanheng, vil variere med omsyn til kven som står for undervisninga. Viss du som kjem frå eit reint fagstudium og inn i lærarutdanninga og skal ha ansvar for fagdidaktikken, så trur eg at fokuset vil bli at dette tenkjer du ikkje på ein gong. Dette er personavhengig og er avhengig av at du som lærarutdannar har praksis frå grunnskulen, for viss ikkje så ser du ikkje at dette er ein vesentleg bit av lærarkompetansen” (L2:4).

I kva grad studentane er medskaparar av utdanninga varierer. ”Eg er skeptisk til kva føresetnad lærarstudentar og elevar i grunnskulen har for å vere medskapar av undervisninga og kor mykje medverknad dei bør ha” (L1:4). L2 viser til at elevmedverknad er nedfelt i grunnskulen. ”Og vi underviser som vi blir undervist, og då må vi ha studentmedverknad i lærarutdanninga for at dei skal bruke elevmedverknad seinare” (L2:5). L3 har tru på ei meir open tilnærming til lærarutdanninga – at ein får lov til å skape meir lærarutdanning undervegs saman med studentane. Informanten uttrykkjer at ”det er viktig at det i ei framtidig utdanning vert lagt til rette for at studentane får høve til å kome med synspunkt og vere med å utforme litt, for dei kjenner samtida si godt” (L3:6).

Korleis og på kva måte studentane lærer å ta i vare elevane si personlege og sosiale utvikling blir både av L2 og L3 sett på som eit viktig emne med tanke på konflikthandtering og åtferdsproblematikk i elevgruppa, ”men som kanskje er eit tema som har blitt tilsidesett i køen av tema som trengjer seg på” (L3:6). L2 viser til dryppkurs om barn i vanskelegstilte posisjonar som verdifulle for studentane, både fordi dei får førstehandskunnskap om kva dette

går ut på, men også fordi dei får kjennskap til spesialistinstansar som dei som lærarar i neste runde skal samarbeide med. L2 trur at *”fokus på kompetansemål etter kunnskapsløftet kan ha ført til at ansvaret for den generelle delen av læreplanen der dette er omtalt, i større grad fell på pedagogikkfaget i staden for at det vert sett på som eit felles ansvar som òg fag skal ta ansvar for”* (L2:5).

Både L2 og L3 gjev uttrykk for at kjennskap til og erfaring med å samarbeide med føresette, er noko studentane først og fremst får kjennskap til i praksisperiodar. Høgskulen prøver å trekke skulefeltet inn i utdanninga i form av at lærarar frå grunnskulen fortel om korleis dei opplever heim - skule samarbeidet og kva det inneber, men at dette sjølvsagt kan gjerast betre. I følgje L3 *”har kritikken mot lærarutdanninga gått på at det er for få profesjonsorienterte tema og at det er for mykje teoribasert tilnærming, akademia, som går igjen både i planar og undervisning”* (L3:6).

Korleis førebur lærarutdanninga til å arbeide i eit fagkollegium?

På spørsmål om korleis det i utdanninga vert lagt vekt på å førebu studentane til å kunne arbeide og lære i lag med andre, uttrykte L1 at målsetjinga er at nyutdanna lærarar skal klare å samarbeide, *”men å komme som nyutdanna lærar og tru at man skal vere betre enn dei som har jobba der i mange år, det trur eg ikkje ein kan rekne med”* (L1:5). I løpet av utdanninga har det i følgje L1 blitt lagt vekt på å lære å samhandle, men det avgjerande er kor mykje tid studentane brukar på det. *”Å samarbeide er ei læring som pågår heile livet”* (ibid:5). For at studentane skal auke sin kompetanse på det feltet, er det lærarutdannarar som set saman grupper slik at studentane ikkje får velje kven dei vil samarbeide med. På den måten får dei øving i å samarbeide med personar på ulike nivå og personar ein ikkje kjenner. *”Det å samarbeide og løfte i flokk ser vi at studentar generelt er flinke til, men vi møter òg studentar som ikkje løfter i flokk”* (L1:5). Ved tilbakemelding frå øvingslærarar må bruken av *”skikkaheitsvurdering”* vurderast i slike samanhengar, men det skal i følgje L1 mykje til før ein student vert rettleia ut av utdanninga. L1 uttrykkjer bekymring for at dårleg evne til samarbeid er noko som kan halde fram også i arbeidslivet.

L2 uttrykkjer at samarbeid og det å fungere i forplikande samarbeidsrelasjonar er ein bit av studentoppgåvene, men at ein gjerne kunne ha tenkt seg eit tettare samarbeid. Ved å endre praksisopplegget kunne studentane kanskje få erfaring frå eit reelt fagteam. I forhold til å førebu studentane på å samarbeide og samhandle i eit fagkollegium, vert emnet tematisert men *”eg trur det er litt tilfeldig dessverre”* (L2:6). L2 framhevar kor viktig det er at ein som nyutdanna er litt audmjuk i starten og føler seg fram, men at dei samstundes må halde fast ved ideane sine og så dei litt etter litt, for å sjå om ein finn støtte. L2 poengterer at *”det er viktig at nyutdanna beheld trua på seg sjølv, men ved å lære å lære i lag med andre, vil dei kunne få del i den tause kunnskapen til ein erfaren lærar”* (L2:6). I forhold til kva kjennskap og forståing studentane får om utvikling av kunnskapsorganisasjonar uttrykkjer L2 at det er meir omgrepsforståingskunnskap enn reell forståing, fordi ein ikkje har ei levande forståing for kva det medfører. L2 understrekar at studentane får oppgåver i løpet av studiet som forpliktar at dei samarbeider så *”å jobbe i lag og å jobbe i team – det er i alle fall studentane flinke til”* (L2:6). Dette stiller ei lærarutdanning i ein litt annan posisjon enn ei fagutdanning, der soloprestasjonar kan vere legitimt, medan lærarutdanninga handlar om interaksjonane mellom lærar – elev, elev - elev og å leie slike prosessar.

L3 trekk fram at det er sterke krefter som trår i kraft når studentane kjem ut i ein skule, og viser til studiar som viser at du lett vert fanga opp. Med det meiner L3 at ein vert ein del av kulturen som eksisterer på den einskilde skulen. L3 seier vidare at nyutdanna lærarar har med seg mykje når dei kjem ut, det er derfor viktig at dei ikkje let seg kneble, for dei kan tilføre eit kollegium mykje. Derfor er oppfølging av nyutdanna lærarar viktig. L3 framhevar at *”det er viktig at rettleiinga av nyutdanna lærarar ikkje berre vert eit forum for erfaringsutveksling, men at det også inneheld teoribasert kunnskap slik at dette vert å sjå på som ein læringsveg etter at utdanninga er avslutta”* (L3:8). L3 trur at kjennskap og forståing om utvikling av kunnskapsorganisasjonar er lite vektlagt i lærarutdanninga, *”eg trur det er eit område som vert stemoderleg behandla”* (ibid:8). L3 framhevar at det er viktig at studentane får ei forståing av skulen er ein kunnskapsorganisasjon, at ein lærer i lag, får del i taus kunnskap og samarbeider om å utvikle skulen. *”Her er mykje å ta tak i, men det er jo det som gjer at det er spennande òg, ein er aldri i mål”* (ibid:8).

Førebuing til vidare profesjonsutvikling

I følgje L1 vert kunnskap om og haldningar til forskings- og utviklingsarbeid trakt inn i utdanninga, men i avgrensa omfang. *”Vi trekke inn litt, men ikkje nødvendigvis berre det siste nye, det skal vi vel heller ikkje gjere”* poengterer informanten (L1:5).

L2 framhevar at endringar i høgskulen og meirfokuset gjer at kunnskap om og haldningar til forskings- og utviklingsarbeid er på veg til å bli tydelegare no enn tidlegare. Informanten understrekar at det er meir bevisstheit rundt det at undervisninga skal vere forskingsbasert, men samstundes er det eit dilemma å finne ut av kva som er god forskingsbasert kunnskap i forhold til yrkesutøving og elevane si læring. *”no skal dei skrive ei bacheloroppgåve og det betyr at dei nødvendigvis får litt meir metode og vitskapstilnærming inn i lærarutdanninga. Tidlegare skreiv dei fordjupingsoppgåve som anten hadde eit læringsperspektiv, eit pedagogisk perspektiv eller eit fagdidaktisk perspektiv”* (L2:7).

L2 uttrykkjer at det er meir akseptert no enn før at lærarutdanninga berre har gitt dei planken til å starte på yrkesutøvinga. Informanten uttrykte vidare at det er viktig at studentane er innforstått med at dei heile tida må jobbe vidare for å halde seg oppdatert. Han trakk vidare fram at dårleg forventningsavklaring i utdanninga, kan vere grunn til det omtalte praksissjokket. *” Tidlegare var kunnskapsbiletet meir stabilt, men no er kvart kunnskapsfelt differensiert ut i små bitar, og det er ein rivande bevegelse over alt”* (L2:7).

Med omsyn til kva fokus som vert sett på at endringar i samfunnet påverkar lærarrolla, uttrykte L2 at kva bilete studentane har av lærarrolla i stor grad er prega av kva lærarar dei har hatt sjølve og kva som har motivert dei til å ta lærarutdanning. Informanten gav uttrykk for at kanskje er den preginga så sterk at den er viktigare for synet på lærarrolla enn det lærarutdannarar klarer å gjere i løpet av studiet. L2 uttrykkjer at det er viktig å hente fram perspektiva for kvifor ein har valt å bli lærar for så å sjå det frå fleire vinklar. Det vert såleis eit utviklingsperspektiv i det. Lærarrolla ikkje er noko som er fastlagt. *” Den inneber både noko som er i deg, og den inneber òg sider ved deg kor du førestiller deg det å vere lærar”* (L2:8).

Med omsyn til kva kunnskap og haldningar studentar utviklar til forskings- og utviklingsarbeid uttrykkjer L3 at dette er noko informanten ser for seg kan bli sterkare vektlagt i den nye lærarutdanninga der pedagogikkfaget vert utvida til 60 studiepoeng. Det vil gje rom for å legge meir vekt på forskingsdelen enn det ein klarer slik det er no. *”Sjølv innan utviklingsarbeid så trur eg det er veldig overflatisk kor mykje dei lærer om forskingsmetodar, det å utvikle systematisk kunnskap, å gjere analysar og trekke samanhangar”* (L3:9). Informanten trekk parallell mellom situasjonen i lærarutdanninga og utfordringa i skuleverket, og viser til studie av Thomas Nordal. Desse studia viser at lærarar er flinke med å setje seg mål og jobbe med erfaringsutveksling, men dei hoppar over analysedelen og kunnskapsinnhentinga og går på tiltak utan å ha vore innom analysedelen. L3 seier vidare *”eg trur det er ein lang veg å gå i forhold til å bruke våre forskingsarbeid i undervisinga og å inkludere studentane i den delen av vår virksomheit”* (L3:9). Informanten poengterer sterkt kor viktig det er at studentane får kjennskap til kva som skjer ved høgskulen, fordi det vil bidra til å auke omdømmet til høgskulen. I følgje informanten vert dette ofte omsnakka, men det skjer lite.

For å stimulere studentane til kontinuerleg personleg utvikling og meistring i relasjonar med andre, vert det i følgje L3 gjennomført individuelle samtalar med studentane der fokus er retta mot korleis dei ser seg sjølv i forhold til studentgruppa og i forhold til møte med elevar. Gjennom slike samtalar har studentane høve til å gjere ei form for eigenvurdering der dei ser seg sjølv i ein større samanheng. Kontaktlærar gjennomfører desse samtalan med studentane, og samtalan er viktige for begge partar, men informanten understrekar at *”Det er viktig at studentane blir litt bevisst på ting ved seg sjølv, utviklingspotensiale, og korleis meistre i lag med andre”* (L3:9). Informasjon ein får gjennom slike samtalar gjer at lærarutdannarar har høve til å rettleie studentar ut av utdanninga om nødvendig, men informanten understrekar at med omsyn til skikkaheit så lener høgskulen seg vel mykje til praksisapparatet. Grunnen til det framhevar L3 er at *”det er jo der problema vert mest synlege òg, for det er klart at ein kan skjule seg veldig mykje her inne i forhold til korleis ein eksponerer seg og kva ein får vite om dei”* (L3:9). I følgje informanten er det i alle fall på skrivebordet utvikla gode rutinar på korleis handtere saker der skikkaheit skal vurderast. Det er viktig at praksisfeltet ikkje vert ståande åleine med eit slikt ansvar.

5.2 Presentasjon av funn ved intervju av rektorar

Korleis førebur lærarutdanninga til å ta ansvar for elevane si faglege og sosiale utvikling?

Med omsyn til kva rektorar opplever som styrke og svakheit ved den faglege kompetansen studentane har fått gjennom utdanninga, gav rektorane uttrykk for at dei opplever at det har skjedd ei positiv utvikling dei seinare åra med tanke på studentane sitt kunnskapsnivå, spesielt med tanke på basisfaga norsk, engelsk og matematikk. R3 uttrykkjer at hans oppleving er at *”faga i seg sjølv har fått større tyngde i grunnutdanninga, samstundes som at også krava som blir stilt innan vidareutdanning i basisfaga stemmer godt overeins med forventningar frå grunnskulen”* (R3:1). I følgje R2 var det for nokre år sidan eit utruleg dårleg fagnivå på nyutdanna lærarar, men at dette har endra seg dei to-tre siste åra. *”Eg meiner at dei nyutdanna har god fagleg kompetanse, og vi rekrutterer ikkje berre frå ein høgskule”* (R2:2). Dette vert også understreka av R1, *”vi har fått folk som har brunne for faga sine”* (R1:1). Utfordringa er no i følgje R2 at *”dei har ikkje den breidda i kompetanse lenger, og faren i dette er at no leitar eg etter den gode musikk læraren, kunst og handverkslæraren eller mat og helse læraren. For eg kan ikkje berre tilsetje ein lærar som har berre dei faga, for eg ynskjer ikkje meg fullstendige fagpersonar som har veldig mange klasser”* (R2:1). Til tross for at fagkunnskapen er god opplever rektorane at dei nyutdanna lærarane har for lite kunnskap om korleis dei skal bruke den faglege kunnskapen sin i møte med elevane. *”Det er nok der dei vil møte utfordringane”* (R1:1). I følgje R3 er det for lite praktisk fagfeltkunnskap frå dei som underviser på lærarutdanningsinstitusjonane. *”Vi ser på det som ein svakheit at kunnskapen om grunnskulen og det opplegget grunnskulen har lagt gjennom Kunnskapsløftet, delvis er fråverande i mange av fagseksjonane”* (R3:1).

Rektorane hadde ulike syn på korleis studentane gjennom utdanninga får kunnskap om korleis læring og kunnskapsutvikling skjer. I følgje R2 har nyutdanna lærarar ein viss grunnmur i forhold til dette med læringsprosessar og kunnskapsutvikling, og at det å ha ein optimal praksis i forhold til overføringsverdi er det det dreiar seg om her. *”Eg trur dei nyutdanna er prega av undervisningsmetodane på høgskulen og det dei har vore gjennom sjølve. Dei har ikkje så veldig mykje i verktøykassen i forhold til alternative læringsmetodar, men gjennom praksis så trur eg dei fangar opp ein del”* (R2:2). R2 presiserer vidare at lærarutdannarar må

kjenne praksisfeltet og grunnskulen sin måte å lære på, for så å prøve det ut i ulike settingar på høgskulen. R2 stiller seg tvilande til at dette skjer, og høgskulelærarane er omtrent ikkje ute i praksisfeltet. *”Når lærarutdannarar er ute i felten, er det for å sjå om faget blir teke i vare, at det har sin plass og at antal timar og slikt, akkurat det med læringsutbytte, læringsperspektiv og metodar det er dei lite interesserte i - med nokre få unntak (R2:3).*

R1 framhevar at *”det du har fått øving i og har fått vore med på, det gjev deg trygghet i å kunne bruke slike metodar i praksis, og at det du lese deg til og ikkje har prøvd sjølv er det mykje vanskelegare å ta tak i” (R1:2).* R1 understrekar vidare at det trygge og sikre er nok slik dei sjølve vart underviste då dei gjekk i skulen. R3 gjev uttrykk for at det har vore ei positiv utvikling med omsyn til kva studentane har fått kjennskap til både med tanke på pedagogikk og fagdidaktikk, og at den delen knytt til Kunnskapsløftet har etter R3 si meining vorte betre heile tida.

Alle rektorane framheva at det er tilfeldig kva undervisningsmåtar studentane får kjennskap til under utdanninga, og at hovudansvaret for dette ligg til praksisfeltet. R1 understreka at det er viktig at øvingskular og høgskulen samarbeider tett på dette feltet, *”ein må sikre at det er ein breidde i dei måtane, og at det ikkje er ein tilfeldigheit - kva lærarar du har på høgskulen og kva øvingslærer du får - som på ein måte bestemme kva slag breidde du får i utdanninga di når du kjem ut” (R1:2).* Sjølv om det er praksisskulane si oppgåve å gje studentane kjennskap til ulike undervisningsmetodar, så understrekar R2 at *”det burde vere mykje meir forankra til teorien deira i form av den kombinasjonen at dei har teorien på plass for så å prøve ut teorien i praksisfeltet” (R2:3).* R2 framheva vidare at kva kjennskap studentar får til ulike undervisningsmetodar varierer frå øvingslærer til øvingslærer, og at det føreset at øvingslærarane er oppjusterte og brukar verktøykassen sjølv. Også R3 framheva at det er tilfeldig og personavhengig kva undervisningsmetodar studentane får kjennskap til *”og tykkjer det er litt rart” (R3:3)* at ikkje høgskulen samarbeider tettare med praksisfeltet på dette området.

Tolking av kompetansemål i LK06 og planlegging av undervisningsopplegg i tråd med dette er i følgje R2 *”ting studentane ikkje får kjennskap til gjennom si utdanning” (R2:4).* Rektorane gav uttrykk for at studentane gjennom si utdanning har fått kjennskap til planen og kompetansemåla, men at dei har lite kjennskap til å bryte ned kompetansemål for så å gå inn

på vurderingssida og kriteria for karaktersettjing. Alle rektorane gav uttrykk for at møte med den praktiske kvardagen er så tøff for den nyutdanna at mentorordningar og jobbing i team er viktige faktorar for ein god start på yrkesutøvinga.

Vurderingspraksis som fremjar læring er eit tema alle rektorane meiner vert lite arbeidd med på høgskulen. *”Basert på kontakten vi har hatt med høgskulen vil vi ikkje seie at vurderingspraksis som fremjar læring er eit tema som lærarane ved høgskulen er velkskulerte i sjølve”* (R3:4). Dette vert også understreka av R2 som seier *”Dette er ting dei nyutdanna lærer frå praksisfeltet”* (R2:5). R3 framheva vidare at *”på lova sitt innhald er dei skulerte, og korleis rundskriva vil kome til å sjå ut er ikkje noko problem, men kva det betyr i praksis er dei heilt blanke på.”* (R3:5). R3 stiller seg tvilande til kvaliteten på dei fleste høgskulane på dette området. Ut frå erfaringar har heller ikkje R1 tru på at undervegsvurdering er noko tema i lærarutdanninga. R2 trekk vidare fram at det burde vere meir samsvar mellom det studentane prøver ut i praksisfeltet og plan for gjennomgang og oppfølging av teori på høgskulen.

Korleis nyutdanna lærarar takla rolla som rettleiarar i læringsarbeidet varierer frå person til person alt etter kva erfaring og kompetanse den nyutdanna læraren har. R3 trekk fram at det har noko med om ein tek rolla i klassa og understrekar kva betydning det har for å skape eit godt klassemiljø, som igjen er ein føresetnad for eit godt læringsmiljø. *” Som nyutdanna syns ikkje eg dei er i stand til å styre denne rolla sjølve, dei veit ikkje korleis dei skal fylle ho eller kva som ligg i ho”* (R3:5). R3 hevdar at temaet klasseleiing er svakt på høgskulen, og R3 seier vidare at han trur at mange hadde takla leirolla dersom dei hadde fått rettleiing på kva dei eigentleg skal ta fatt i og korleis tenke rasjonelt i ulike samanhengar.

Rolla som rettleiar krev slik R1 ser det at læraren meistrar faget sitt og har god oversikt. R1 seier vidare *”at dette med å vere rettleiar det er noko som på ein måte må kome litt etter kvart når ein får erfaring”* (R1:3). R1 trekk fram at studentar i løpet av lærarutdanninga burde lære seg å bruke verktøy som ikkje berre gjev ei vurdering av læring, men også for læring. R2 viser til at leiarerfaring frå ulike settingar som lagsarbeid, har stor nytteverdi for korleis ein taklar rettleiarrolla i undervisningssamheng. R2 poengterer vidare at *”skal du lære så må du også lære å lære i frå deg, for då systematiserer du di eiga læring, kva du kan og kva du ikkje kan når du skal formidle det til andre”* (R2:6). R2 framhevar vidare at det å vere rettleiar

stiller krav om evne til å kommunisere / å vere tydleg. ”*viss du skal vere ein god rettleiar må du ha kunnskap, du må vere trygg på at du kan det, og du må vere trygg på at du er ein god kommunikasjonsleiar*” (ibid:6). Dette vert det etter R2 si vurdering lagt for lite vekt på i høgskulen.

Leiing av grupper og klasser

Med omsyn til korleis studentane gjennom utdanninga får høve til å utvikle kompetanse i å leie eit læringsfellesskap, opplever R1 at det har studentane greidd bra, fordi studentane har jobba mykje med å setje seg inn i lærebøker. ”*Utfordringa ligg i at dei skal takle mange fag og samtidig kunne takle klassen, så då må dei ha det faglege inne, og dei må ha oversikten så det er veldig krevjande*” (R1:4). I følgje R2 varierer kompetansen til å leie eit læringsfellesskap mykje frå lærarstudent til lærarstudent. R2 uttrykkjer at det er viktig at øvingslæraren i praksisperiodar legg til rette for ”*å setje studentane til å vere leiarar alt i ein praksisperiode, slik at dei skjønar at her må eg ta beslutning, her må eg bestemme meg for noko ganske kjapt*” (R2:7). R2 ser det som vesentleg at studentane får erfaring med å vere tydeleg, kunne variere, vere flink på kommunikasjon og rettleiing og kunne setje grenser. ”*Det er viktig å få dei til å skjønne at når du står i ein oppheta setting, så er det ikkje hjelp i å liste opp konsekvensar som er umogeleg å gjennomføre, som ikkje er i tråd med skulen sitt etiske fundament/grunnmur, for då taper du og så har du mista autoritet i klassen, hos medstudentar og medlærarar.*” (R2:7). R2 ser det som vesentleg at leiaren er bevisst si eiga rolle og kan vandre i eit spekter av leiarmetodar for å få resultat, og dette er det viktig at studentane får erfare og lære tidleg i studiet.

R3 uttrykkjer at kompetanse til å inkludere alle i eit læringsmiljø får dei forståing for i praksisperiodane. R3 si erfaring er at ”*på dette området er studentane modne når dei kjem, dei er klar over problemstillinga, og dei er opptekne av å hente inn kunnskap og kompetanse i øvingskolen*” (R3:6). Dette vert det fokusert på både før og etter praksisperiodane. I følgje R1 er den nyutdanna er ikkje ferdig på dette området så ”*det å tilpasse opplæringa og sjå behovet til den einskilde, kan rett og slett bli for krevjande i starten for ein nyutdanna*” (R1:4). R2 uttrykkjer at denne kompetansen varierer frå person til person. Nokre er naturlege autoritetspersonar, medan andre treng øving på feltet. Derfor må ein i praksisperiodane gje

studentane opplevingar som gjer dei medvitne om kva dei personleg må jobbe med for å bli dyktigare til å inkludere alle elevar i læringsfellesskapet. *"men klasser er ulike og nokre må ha dei vanskelege klassane, og då må du ha noko som er i deg"* (R2:8). R2 uttrykkjer vidare at klasseleiing og leiarutvikling er noko høgskulen må legge meir vekt på. *" Dette er eit vesentleg punkt i forhold til å føre skulen vidare som organisasjon og i forhold til kvalitet på alle område, tydeleg leiar på alle nivå og aksept for at læraren er leiar"* (R2:8).

Studentane si evne til dialog og samhandling er i følgje R2 god. *"Praksislærarane melder tilbake at studentane meir lærer av kvarandre, dei køyrer ikkje så mykje sololøp, men fører gode dialogar rundt praksisfeltet og gjev tilbakemeldingar"* (R2:10). Også R3 uttrykkjer at dei nyutdanna lærarane *"på dette området har fått det apparatet dei eigentleg treng"* (R3:4). Utfordringa slik R3 ser det ligg i at studentar under studiet i for stor grad får lov til å velje samarbeidspartnarar, medan kvardagen er annleis. *" Ein landar etter utdanning på eit team der utgangspunktet for samarbeid avhenger av kor dyktige eller gode vi har klart å gjere desse teama, kor godt vi har klart å setje dei saman slik at dei samarbeider godt. I fleire samanhengar har vi då følt at når ein student har kome hit som ferdig lærar, så har han latt seg forme av det teamet utan at han har sagt noko eller gitt uttrykk for sin eigen holdning til ein del pedagogiske spørsmål"* (R3:7). Fordi dei nyutdanna lærarane ikkje er flinke til å stå for sitt verdisyn, medfører dette i følgje R3 at trass i at dei kjem frå det nyaste på utdanningsfronten for fort på godt og vondt, vert ein del av praksis ved skulen.

R1 gjev derimot uttrykk for at dette området bør det fokuserast meir på i lærarutdanninga, fordi dialogen er sentral både i forhold til den einskilde elev og med heimen. Kunsten er *" å skulle formulere seg konkret og tydeleg slik at ikkje verken elev eller foreldre mistar mot og motivasjon, samtidig som ein ikkje må gløyme at dette her skal føre til læring og utvikling"* (R1:4). R1 gjev vidare uttrykk for at det er viktig at ein ikkje skånar studentane når dei er ute i praksis, slik at dei får erfaring med å takle utfordrande elevar, *"for ein kan ikkje bruke same innfallsvinkelen eller metodar i møte med alle elevar"* (ibid:4).

Dei nyutdanna lærarane sin kompetanse til å legge vekt på involvering og medbestemming i klassene er mangelfull, noko rektorane meiner kjem av mangelfull erfaring på feltet og frykt for å miste styringa over undervisninga. *"Dei føler kanskje at dei lett mistar kontrollen viss*

dei ikkje har lagt opp strukturen sjølv, noko som grunnar i mangel på erfaring” (R3:8). Erfaringar ein nyutdanna lærar har med seg frå demokratiske prosessar i kvardagen og frå studiet, har innverknad på i kva grad ein legg til rette for medbestemming i klassane ”er du berre vand til å sitje i ro og ta imot og andre bestemmer dagen din, timane dine og innhaldet i timane dine - så blir dei slik og” (R2:11). R1 uttrykkjer at dersom alt er leina opp frå ”a til å” medan dei er studentar, så vil dei nyutdanna lærarane halde fram slik også i si nye rolle. ”Det er ikkje nok at høgskulen berre lagar gode fagplanar om kva dei skal igjennom av stoff, men faktisk at dei sjølve er eksempel til etterfølging, gode rollemodellar” (R1:5).

På kva måte den nyutdanna læraren har kompetanse til å ta i vare elevane si personlege og sosiale utvikling, seier R2 at dette dreiar seg om den nyutdanna sine personlege føresetnader og veremåte. R1 framhevar at ”Nokon er på ein måte meir omsorgspersonar enn andre, meir opptekne av den einskilde elev og vektlegg dette her mykje” (R1:5). I kva grad den nyutdanna læraren klarer å skape trygge klassemiljø understrekar rektorane, er avgjerande for elevane si personlege og sosiale utvikling. I følge R3 er dei nyutdanna lærarane av og til nesten for villige til å gå inn i det sosiale livet og settinga i heimane. R3 opplever at i enkelte settingar er ikkje kompetansen til læraren god nok. ” Det med å knyte til seg BUP, PPT, psykolog og fastlege tidleg, er viktig. Lærarar kan fort bli ståande for lenge med problemstillinga sjølve før dei slepp det frå seg” (R3:8).

Samarbeid med heimar og nærmiljø

Med omsyn til i kva grad dei nyutdanna lærarane er budde på samarbeid med føresette og nærmiljø, seier R1 at samarbeid med lokalmiljø har vore mykje framme særleg med tanke på entreprenørskapstankegangen. Samarbeid heim - skule vert det etter både R2 og R3 si oppleving jobba for lite med på høgskulen. Dei målber at det vert halde gjesteforelesingar av rektorar frå praksisfeltet om emnet i regi av høgskulen, men ”det er berre i praksisperiodane at det er fokus på dette, og det er viktig at øvingslærarane når studentane er ute i praksis, legg til rette for at dei får den erfaring” (R2:12). Ved at studentar får høve til å vere med på foreldremøte og utviklingssamtalar, der rektor og øvingslærar står fram som gode rollemodellar, er nyttig erfaring i møte med kvardagen.

R1 framhevar at dei nytdanna lærarane er førebudde på at dei skal samarbeide med føresette *”Men ein ting er kva du lærer i teorien, men kva dette faktisk inneber i forhold til det daglege, det er eg litt meir usikker på”* (R1:6). R1 understrekar at her har skulen som tek imot nytdanna lærarar eit stort ansvar i forhold til å informere og rettleie nytdanna, fordi møtet med kvardagen der eleven sine individuelle rettar er i fokus, fort kan opplevast som svært utfordrande *”for her er det ulike foreldre og det blir ulike krav”* (ibid:6). Mangel på innsikt i kva dette inneber, gjer at ein i følgje R1 ikkje bør setje nytdanna lærarar til å vere kontaktlærar fyrste året dei er i jobb, viss ein ikkje av tvingande grunnar er nøydd til det. R1 framhevar kor viktig det er at nytdanna lærarar får kjennskap til heim–skule samarbeidet ved at dei gjennom tett samarbeid med andre lærarar ved skulen, får kjennskap til prosedyrar og verktøy, for så å lære korleis dette kan eller skal gjerast i praksis.

Korleis førebur lærarutdanninga til å arbeide i eit fagleg kollegium?

Alle tre rektorane opplever at dei nytdanna lærarane er godt førebudde på og meistrar å arbeide og lære i lag med andre i eit kollegium. Nytdanna lærarar er flinkare til å sjå verdien av å lære i lag, og er meir opne og spørjande om problemstillingar enn dei som har jobba ei tid. Både R1 og R2 understrekar at dei ser utfordringar i korleis dei nytdanna lærarane skal kunne få høve til å bidra i utviklinga av skulen ved å tilføre fagleg og oppdatert kompetanse til eit etablert kollegium, samstundes som dei også skal få del i den tause kunnskapen som den erfarne lærar sit inne med. Rektorane poengterer at for å få til dette samspelet, er det viktig at dei som rektorar føl tett opp dei nytdanna lærarane og skaper arenaer/møteplassar der dei kan lære i lag og av kvarandre. *”dei som jobbar i lag på trinnet har fast møte ein gong i veka der dei tek opp for eksempel den enkelte elev på generell basis, og i tillegg har eg på arbeidsplanen til kvar einskild lærar sett av tid til fagsamarbeid”* (R1:7). R1 trekk spesielt fram at nytdanna lærarar opplever vurderingsarbeid som spesielt utfordrande, fordi dei gjennom utdanninga har fått lite erfaring med den type arbeid. Derfor poengterer R1 verdien av å samarbeide med erfarne lærarar på dette området, noko R1 opplever nytdanna lærarar er svært motiverte for. R2 framhevar også verdien av felles forståing av reglar eit kollegium som grunnlag for å kunne ta opp vanskelege oppgåver/utfordringar ein nytdanna lærar står over for. R2 poengterer vidare at ein må vere merksam på faren for at nytdanna lærarar fort kan

bli slukt av kulturen ved skulen, og at ein derfor må skape arena for meiningsutveksling som storteam- og refleksjonsgrupper.

Alle rektorane dreg i tvil kor medvitne nyutdanna lærarar er om at dei skal ut i ei kunnskapsbedrift, og kva krav det stiller til ein om menneskelege kvalitetar, fagkvalitetar og fagkunnskapar. R3 understrekar at det er mykje lettare å få til ei utvikling når vi får ein nyutdanna lærar som stiller spørsmålsteikn ved *”kva er grunnlaget for å gjere det slik og kvar har du henta det”* (ibid:10). R3 opplever at dei nyutdanna er flinkare til å dra veksel på kvarandre gjennom ein open dialog enn etablerte lærarar. R1 trekk spesielt fram at *”systemtenking er viktig, for det skjer inga utvikling i organisasjonen dersom det berre er den einskilde lærar som tileignar seg ny kunnskap”* (R1:7).

Førebuing til vidare profesjonsutvikling

Alle tre rektorane gjev uttrykk for at dei nyutdanna lærarane ikkje kjem dårlegare ut med tanke på kunnskap om og haldningar til forskings- og utviklingsarbeid enn dei etablerte lærarane. R1 uttrykkjer at *”eg har ikkje opplevd at dei nyutdanna er meir negative enn andre heller tvert imot - dei nyutdanna er ganske opne for nye ting som skjer, men samtidig er det veldig krevjande for det vert så mykje på ein gong når du kjem ut, for du har vore student og ansvaret har vore på andre - til du skal få ansvar for inntil 30 elevar på ein gong”* (R1:7). R1 understrekar vidare at han opplever at dei nyutdanna lærarane er meir opne for nytenking, men at mange nyutdanna lærarar rett og slett prioriterer å overleve i kvardagen. R1 har klare forventningar til at dei nyutdanna lærarane gjennom si studietid har vorte dregne med i lærarutdannarar sitt forskingsarbeid.

Både R2 og R3 viser til at det finst ein del undersøkingar på dette området der det har kome fram at det ikkje er nokon profesjon som har så lite tru på forskingsbasert kunnskap som lærarar. *”Av desse skeptikarane finst det ikkje så mange nyutdanna. Eg trur dei nyutdanna er meir opplærde til å vurdere fundament i forskning enn eldre lærarar. Dei eldre plukkar fort etter det negative, ting som dei kan argumentere mot. Dei ser ikkje på konsekvensen og kva forskinga som er lagt fram eigentleg betyr, kva verdien og essensen i den er. Der er det svært stor forskjell etter mi meining”* (R3:10). R3 held også fram at i forhold til dei etablerte

lærarane viser det seg at *”måten nyutdanna jobbar på, underviser på og måten dei går inn i dokumentasjon av fagstoffet sitt, er mykje meir basert på kunnskap. Dei har med seg ein annan type ballast som gjer det lettare å få i gang diskusjonar og utviklingsarbeid”* (ibid:10).

Dei nystilsette nyutdanna lærarane sine vilkår for å ivareta si faglege utvikling er etter alle rektorane si vurdering gode. Alle tre rektorane gjev uttrykk for at dei nyttilsette nyutdanna lærarane viser stor vilje til å ta del på kurs og konferansar. R3 uttrykkjer at nyutdanna lærarar eigentleg kjem med ei haldning om at dei kan lite om faget sitt, men R3 opplever at utfordringa ligg i mangel på formidlingskompetanse og kunnskap om praktisk tilrettelegging. *”Dei er svært opptatt av å vidarekulere seg, kanskje ikkje akkurat opp mot fagkunnskap for den har dei, men spesielt på korleis dei skal formidle stoffet, korleis legge til rette stoff i ulike elevgrupper, kva nivå dei skal legge undervisninga på. Her er dei nyutdanna svært spørjande”* (R3:11). Denne oppfatninga har også R1 som seier at *”dei nyutdanna skal no kome med det nyaste nye. Men dersom du ikkje får omsett det i praksis, då er faktisk møte med andre som er i praksisfeltet utruleg viktig”* (R1:8). R2 opplever også stor vilje frå nyutdanna lærarar til å delta på konferansar, men R2 poengterer sterkt verdien av å meddele fagstoffet til kollegiet i etterkant av kurset. Det ein tileignar seg av ny kunnskap må setjast inn i ein samanheng slik at ein ser nytteverdien.

Spørsmålet om på kva måte dei nyutdanna lærarane problematiserer utfordringane samfunnsendringar stiller til lærarrolla seier R3 at dei nyutdanna lærarane gjennom utdanninga har vorte bevisste på at lærarrolla er under endring, og at det er meir enn berre den faglege delen bak kateteret som er utfordrande for ein lærar. *”Det dei derimot er litt for lite bevisstgjorde og kanskje lite klar over, er kva lærarrolla eigentleg inneheld”* (R3:11). R3 poengterer vidare at dei nyutdanna lærarane er flinkare enn dei etablerte lærarane til å sjå at for å skape eit godt læringsmiljø, er det viktig at læraren er der som leiar samstundes som det er andre yrkessamansetningar til stades. *”Eit samarbeid mellom assistent og pedagog går derimot mykje betre blant nyutdanna. Den moderne lærar ser på heilheiten i mennesket og ungen mykje meir som ei utfordring, og må av den grunn hente inn ulike kompetansar og yrkesbakgrunnar for å setje saman eit godt tilbod til eleven”* (R3:12). Også R1 framhevar at det blir stilt store krav til lærarrolla og at samfunnet stiller andre krav til lærarrolla no enn før som t.d. kontakt elev, føresette, institusjonar og næringsliv. R1 understrekar vidare at dei

nyutdanna lærarane er ”*ganske opne for både eitt og hitt, men ein må sjå til at det ikkje vert for mykje på ein gong*” (R1:8).

R2 understrekar at det er viktig å få nyutdanna lærarar til å skjøne at vi er ein del av samfunnet rundt oss, og at skulen heile tida må vere i forkant som kunnskapsbedrift. R2 framhevar vilje til og endringskompetanse som viktig ved tilsetjing av nyutdanna lærar og poengterer at ”*ein framtidslærar – ein kunnskapsbedriftslærar kan ikkje ha den innstilling at han kun skal undervise og nekte å forholde seg til andre ting*” (R2:18). Dette utdjupar R2 vidare ved å trekke fram at det inneber at det er viktig at dei nyutdanna lærarane har tankar rundt kva dei kan bidra med ikkje berre innan for faget sitt, men også i forhold til team, til organisasjonen si retning og i forhold til å skape eit godt arbeidsmiljø.

5.3 Oppsummering

Presentasjonen av empirien har som mål å gje ei framstilling av kva lærarutdannarar meiner er vesentleg å legge vekt på i lærarutdanninga for å førebu nyutdanna lærarar til på best mogeleg måte å kunne løyse utfordringane i møte med læraryrket, og rektorane si vurdering av kor godt skulerte dei er til å starte utøvinga av læraryrket. I kapittel 3 fig. 5 presenterte eg ei matrise bygd på Dalin sine perspektiv på skulen som organisasjon. Eg nyttar denne matrisa (jf. fig. 6) til ei systematisk framstilling av sentrale funn i det empiriske materialet mitt:

Matrise for bearbeiding av studien sitt empiriske materiale

Lærer- utdannarar	Verdiar Kva er viktig å legge vekt på ut frå styrings dokument	Strukturar Org av utdanninga	Relasjonar Studentar si faglege, personlege og sos utvikling	Strategiar Kva for metodar og mekanismar for kvalitetssikre utdanninga	Omgjevnader Rektorar (Yrkesfeltet si vurdering)
Møte mellom elev og fag	Fagkunnskap Fagdidaktikk Praksis Akademisk orientering - profesjon	Fagval Ped. faget Overordna planar for praksis- periodar	Møte mellom elevar og studentar	Lærerutdannarar har klassemøte. Dyktige øvingslærarar	God fagleg legitimitet. Klasselærer kontra faglærer! Mangelfull kunnskap om LK-06, arbeidsmåtar/metodeval / fagdidaktikk, korleis læring skjer, vurdering m/kar, vurdering for læring – rettleiingskompetanse.
Leiing av gruppe og klasser	Lite fokus- tematisert	Ikkje samsvar mellom høgskule og øvingskule sine planar	Gruppearbeid. Ikkje klasser på høgskulen - vanskeleg å følge opp stud. Person - avhengig	Overordna ansvar for at planar vert følgd	Kunnskap om klasseleiing er mangelfull. Lite kunnskap om lærarrolla og utvikling av læringsmiljø. Gode på dialog og samhandling, men tilpassar seg fort skulekulturen. Struktur/ leiing kontra medbestemming Personavhengig
Samarbeid mellom heim og nærmiljø		Tematisert på høgskulen, men ligg til praksisfeltet			Lite fokusert på høgskulen. Øvingskular sitt ansvar. Dialog med heimen kan vere utfordrande. Fokus på entreprenørskap - samarbeid m/lokalsamf.
Førebuing til å arbeide i eit fagkollegium	Legg vekt på å lære å samhandle – teamarb. Varierende res Tematisert	Praksis- opplegg - erfaring frå fagteam	Kunnskapsorg. meir omgrep enn reell forståing		Nytdanna budde på å lære og samhandle med eit kollegium. Opne og spørjande – lærer av etablerte lærarar. Tilfører lite til felleskapet - fort slukt av skulekulturen. Ikkje medvitne på skulen som kunnskapsbedrift
Førebuing til vidare profesjons- utvikling	Overflatisk kjennskap til forskins- metodar. Studentar har vore lite involvert i forskingsarb – endring på gang. Bacheloroppgå – fordjup- ingsoppgåve/ utviklings-arbeid.	Spenningsfelt lærerutdannar – faglærer. Eit leiar- ansvar i høve planarbeid. Fragmentert ansvar	Lærerutdanninga er startplanken – studentar innforstått med å måtte halde seg oppdatert. Individuelle samtalar med kontaktlærer Skikkaheits- vurdering eit felles ansvar.	Forsøk med endring av praksisopplegg. Prioriteringar ang fagval - tettare samarb mellom fag og ped. og elevkunnskap. Faga må og ta ansvar for generell lærarkompetanse. Færre aktørar – lettare å samarbeide. Møteplassar for å auke lærerutdannar sin kjennskap til grunnskulen. Samarbeid leiing- lærerutdannar og praksisfelt for å skape ei heilskapleg utdanning.	Nytdanna har ei open holdning til forskingsarb. og er motivert for utviklingsarbeid. Motiverte for vidareskulering knytt til fagdidaktikk. Opne for alternative løysingar og andre yrkessamansetningar

Figur. 6. Ei systematisk framstilling av sentrale funn i det empiriske materialet

Undersøkinga mi tyder på at det ikkje er ei felles forståing blant lærarutdannarar for organisering av opplegget og koordinering av ansvaret for å skape ei heilskapleg og framtidsretta lærarutdanning. Funna mine tyder på at organisasjonen kan ha eit laust kopla system då det er stor fridom innad på utdanningsinstitusjonen. Det ser ut til at lærarutdannarar knyter størst merksemd mot eige fag og fagmiljø, og har liten kjennskap til kva andre fagmiljø legg vekt på. Rammeplan for Allmennlærarutdanninga styrer undervisninga og pensum, og kan såleis vere eit hinder for fleksibilitet med omsyn til å ta opp dagsaktuelle tema i lærarutdanninga. Materialet mitt kan tyde på at lærarutdanninga er fragmentert, og at det er ei stor utfordring for leiinga å skape arenaer og legge til rette for prosessar der leiinga og lærarutdannarar saman utviklar tankar om og reflekterer over innhald og organisering av utdanninga for å få ei felles forståing for korleis ein skal nå måla. Det ligg føre felles planar, men det kan sjå ut som at ingen har ansvar for å føre tilsyn med at desse planane vert følgt. Funn i studien min tyder på at samarbeidet med praksisfeltet kan systematiserast ytterlegare for å sikre at lærarstudentane gjennom utdanninga får auka didaktisk kompetanse.

Undersøkinga mi tyder på at det er ulik forståing av sentrale læringsomgrep og for korleis læring skjer. Eit tradisjonelt syn på læring er at kunnskap vert overført frå lærarutdannar til student, men eit mål for høgare utdanning er at studentane ved individuelle aktivitetar og gjennom å delta i kollektive læringsprosessar, skal øvast opp til sjølvstendig refleksjon. I den samanheng står relasjonskompetanse, evne til å kommunisere og å føre gode dialogar sentralt både innad på utdanningsinstitusjonen og i høve til praksisfeltet.

Det ser ut til at lærarutdannar sin faglege bakgrunn og erfaring frå grunnskulen har stor innverknad på kva som vert lagt vekt på av metodikk og fagdidaktikk i allmennlærarutdanninga. Funn i studien min tyder på at lærarutdannarar med rein akademisk bakgrunn, kan ha ein tendens til å overlata ansvaret for det profesjonsretta aspektet til pedagogikkfaget. Det empiriske materialet mitt frå praksisfeltet tyder på at profesjonsretta emne som kompetansemål i LK06, klasseleiing, elevmedverknad, vurdering, undervisningsmåtar og heim - skule samarbeid vert forholdsvis lite vektlagt på høgskulen. Studien min tyder på at dette er emne som praksisfeltet må ta ansvar for gjennom praksisperiodar.

Undersøkinga mi viser at studentane under utdanninga har tileigna seg god kompetanse til å samarbeide med andre i eit fagleg kollegium. Dei fleste nyutdanna lærarane har god fagkompetanse, men utfordringa ligg i korleis dei kan formidle lærestoffet, og funna mine kan tyde på at dei nyutdanna lærarane vil undervise slik som dei sjølve har erfart og blitt undervist. Som tilsett i skuleverket har nyutdanna lærarar gode høve til vidare profesjonsutdanning. Dei nyutdanna lærarane er svært opptekne av å vidarekolere seg, spesielt opp mot å auke sin fagdidaktiske og metodiske kompetanse. Dei nyutdanna lærarane er positive til å få i gang utviklingsarbeid, er opne og positive til forskingsbasert kunnskap, men mine funn tyder på at dei manglar metodisk innsikt og kan gå laus på tiltak utan fyrst å analysere situasjonen.

Kap 6. Møte mellom empiri og teori – drøfting

I studien min søker eg innsyn i forholdet mellom lærarutdanninga si yrkeskvalifisering og mottakande rektorar si forventning til nyutdanna lærarar. I dette kapittelet drøftar eg resultatata i undersøkinga mi i forhold til teorigrunnlaget i kapittel 4. Drøftinga går først inn på den nyutdanna læraren sin faglege kompetanse, deretter utviklings- og endringskompetanse samt yrkesetisk kompetanse.

6.1 Korleis legge til rette for at lærarstudentane tileignar seg fagleg kompetanse?

Datamaterialet mitt viser at lærarutdannarar og rektorar har dels samanfallande og dels ulik forståing for kva som er vesentleg å legge vekt på i lærarutdanninga for å førebu nyutdanna lærar til å møte læraryrket. Fagleg kompetanse blir forstått på ulike måtar samtidig som undervisningspraksis og profesjonskunnskap synest å bli forstått som fleirtydige omgrep.

Fagleg kompetanse – eit tvitydig omgrep?

Materialet mitt viser at tiltak som er sett i verk frå nasjonalt hald for å betre kvaliteten på lærarutdanninga (jf. kap. 1.1), ser ut til å verte tolka av lærarutdannarar som at det no er endå viktigare å fokusere på auka fagkrav i fagplanane for lærarutdanninga. Rektorane i mi undersøking deler ikkje fullt ut lærarutdannar sitt fokus på vektlegging av fagkompetanse åleine som viktigaste faktor for å betre kvaliteten på lærarutdanninga (jf. kap. 5.2). Rektorane sitt syn synest å ligge nærmare det Peter Senge (2006) omtalar som disiplinen ”personleg meistring”, eit spørsmål om ein har høg grad av profesjonell dugleik i det ein arbeider med. Det inneber vilje til å lære og utvikle sin individuelle kapasitet til å ville skape dei resultatata ein ynskjer å oppnå. Både rektorar og lærarutdannarar er samde om at det er viktig at læraren kan og meistrar faget sitt, men rektorane framhevar at høg fagleg kompetanse åleine ikkje er ein indikator på at ein lærar vil lykkast i klasserommet. I møte med elevar med ulik bakgrunn synest teoretisk kunnskap sjeldan å gje klare svar på korleis læraren bør handle.

Det empiriske materialet viser at det kan sjå ut som om diskurs om kvalitet i lærarutdanninga og utøving av det daglege arbeidet i klasserommet, føregår i to uavhengige sfærar. Erfaringsbasert kunnskap synest i liten grad å vere vektlagd i planar for allmennlærarutdanninga. Det Senge (2006) omtalar som ”personleg meistring” synest i lærarutdanninga i forholdsvis liten grad å vere kopla til ”mentale modellar” om kva som kjenneteiknar den gode læraren.

Undervisningspraksis og yrkesspråk

Lillejord (2003) held fram at kunnskap kan forståast på ulike måtar, og at det fører til ulik tilnærming til korleis læring skjer. Lærarutdannarane og rektorane i mi undersøking gjev uttrykk for ulikt syn på korleis læring og kunnskapsutvikling finn stad (jf. kap. 5.1). Frå eit behavioristisk kunnskapssyn ser ein på kunnskapsutvikling som ein overføringsprosess, der læring handlar om å ta imot grunnleggande fakta. I eit konstruktivistisk kunnskapssyn vert kunnskap konstruert av menneske i sosial samhandling. Empirien min tyder på at ”mentale modellar” knytt til omgrepa kunnskap og læring, kan ha innverknad på lærarutdannarar sine val av arbeidsmetodar, og såleis legge grunnlag for eit ”reproduktivt” eller ”produktivt” læringssyn (Wadel 1997). Det empiriske materialet tyder på at lærarstudentar i løpet av lærarutdanningsstudiet i forholdsvis liten grad får kjennskap til korleis leie, rettleie og følgje opp den einskilde elev sitt læringsutbytte ut frå eit produktivt læringssyn. Evne til kommunikasjon og samhandling for å legge til rette for refleksjonsprosessar og kunnskapsutvikling gjennom samhandling, er i avgrensa grad vektlagt.

Rektorane legg vekt på at eit samfunn i rask endring stiller krav til å kunne nytte kunnskap i nye komplekse samanhengar for å oppnå ny innsikt og forståing. Som Hargreaves (2004) vektlegg dei at i møte med eit samfunn som stadig er i endring, er det vesentleg at ein etterspør korleis undervisnings- og læringsarbeidet kan vidareutviklast. Dette stiller krav til at læraren må tileigne seg høg kunnskap om undervisning og meistre eit funksjonelt yrkesspråk, der ein stadig utviklar repertoaret for å skape gode læringssituasjonar.

Relasjon og interaksjon som grunnlag for profesjonskompetanse

Rektorane i det empiriske materialet framhevar relasjonell og sosial kompetanse som ein avgjerande faktor for å meistre klasseromssituasjonen og skape gode læringsmiljø. Gode relasjonar og god kjennskap til eleven basert på at læraren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for eleven, har etter rektorane si vurdering stor betydning for korleis ein lærar kan legge til rette for den einskilde elev si læring og læringsutbytte. Læraren som leiar for læringsfellesskapet, hans evne til å stå fram som tydeleg leiar med klare forventningar kombinert med evne til å inkludere alle og skape trygge læringsmiljø, synest etter rektorane si vurdering å vere for lite fokusert i lærarutdanninga. Lærarutdannarane held fram at læraren sin leiingskompetanse vert tematisert i lærarutdanninga, men påpeikar at det er vanskeleg å legge til rette for praktiske undervisningsopplegg for utvikling av leiingskompetanse.

St.meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*, poengterer læraren si betydning for å skape gode læringsmiljø. Rektorane i materialet mitt trekk i denne samanheng spesielt fram relasjonar mellom elev og lærar, og korleis lærarar leiar klasser og undervisning som vesentleg. Rektorar legg også vekt på normer og reglar som gjeld, elevsyn og forventningar til læring og samarbeid mellom heim og skule. Dei meiner at lærarar med høg relasjonskompetanse bidreg til å styrke helse-, trivsels- og miljøfaktorar, og framhevar verdien av desse faktorane som grunnleggande for elevane sine prestasjonar, noko også Haug (2008) poengterer. Læringsdialog synest i mitt materiale å handle om å skape arbeidsglede gjennom små, konkrete kvardagslege handlingar der læraren møter elevane med forventning om at alle har eit potensiale for læring og utvikling. Ein lærar kan inspirerer til auka arbeidsinnsats og læring ved å gje elevane oppleving av meistring og ved å stadfeste tilbakemeldingar om positiv utvikling. Læraren sin relasjonelle kompetanse og hans evne til å sjå og takle den einskilde elev, synest dermed å vere ein avgjerande faktor i profesjonskompetansen.

Det empiriske materialet viser at rektorane forstår klasseromsleiing som læraren sin kompetanse til å skape produktiv arbeidsro, evne til å fremje elevane si merksemd og motivere til innsats. God og tydeleg leiing synest vere grunnleggjande for å sikre at dei pedagogiske måla for timen vert nådd gjennom å syte for at undervisnings- og læringsprosessane i klassen i minst mogleg grad vert forstyrta eller avbrotne. Rektorane i

studien understrekar at leiingskompetanse er av stor betydning for å meistre utfordringane i klasserommet, og at det må leggest betre til rette for at lærarstudentar får høve til å utvikle slik leiingskompetanse. Eit klassemiljø utan leiing vil vere utrygt, og utrygge miljø gjev lite rom for læring (jf. Nordenbo m. fl. 2008, Hattie 2009).

Mitt empiriske materiale tyder på at lærarstudentar får lite kjennskap til eller erfaring med korleis ein kan legge til rette for å inkludere alle i eit læringsfellesskap. Rektorane ser det som vesentleg at læraren er bevisst si eiga rolle og har eit breitt repertoar av leiarmetodar for å nå gode læringsresultat. Lærarutdannarane peikar på at tilpassa opplæring vert tematisert i utdanninga, men at det praktiske rundt dette vert det arbeidd lite med. Det samvarer med rektorane si oppleving av at dette er oppgåver praksisfeltet har ansvar for (jf. kap. 5.2). Det synest krevjande å tilpasse undervisninga til den einskilde elev, (jf. Opplæringslova §1-3, Kunnskapsdepartementet 1998), samstundes som ein skal legge til rette for gode læringsvilkår i klassa. I møte med læraryrket synest denne kompetanse vere av stor betydning for korleis ein handterer didaktiske møte der kunnskapsproduksjon står sentralt.

Rektorane i studien min gjev uttrykk for at nyutdanna lærarar ofte opplever møtet med føresette som svært utfordrande. Materialet mitt tyder på at lærarutdannarane til tross for samtale mellom kontaktlærar på høgskulen og lærarstudent, opplever det krevjande å følgje opp den einskilde student si sosiale utvikling. Lærarutdannarane i studien min poengterer at tillit mellom lærarstudent og kontaktlærar er avgjerande for oppfølging av studentane. Dei framhevar også at mange studentar kan skjule sin sosiale og relasjonelle kompetanse, fordi denne ikkje vert så synleg i studiekvardagen på lærarutdanningsinstitusjonen. Samarbeid med føresette med ulik livserfaring krev høg grad av sosial kompetanse og god evne til å kommunisere, men for å forstå andre menneske, må ein kjenne seg sjølv. Lærarar med mangelfull kontakt med eige kjensleregister vil vere avskorne frå å gjenkjenne og forstå andre sitt uttrykk. Bakhtin (1984) poengterer at vi kan berre få medvit om oss sjølve gjennom kommunikasjonsprosessen. Mangelfull sosial og relasjonell kompetanse vil såleis kunne vanskeleggjere eller legge hinder i vegen for eit nært samarbeid med føresette til eleven sitt beste.

Emosjonell modning utviklast gjennom erfaring, refleksjon og ettertanke. Empirien min tyder på at for å kunne legge til rette for at lærarstudentar i større grad skal få vidareutvikle sin sosiale og relasjonelle kompetanse, må det leggast vekt på å skape ein tettare samarbeidskultur mellom lærarutdanninga og praksisskular. Det må truleg i enno sterkare grad avklarast kven som har ansvar for å legge til rette for og følgje opp dei ulike oppgåvene. Felles møtearena mellom involverte lærarutdannarar på tvers av fag, og samarbeid med praksisskular synest å kunne gje eit breiare grunnlag for å rettleie den einskilte student.

Sporing mellom profesjonskunnskap og fagkunnskap?

Funna i studien min indikerer at spenning mellom akademiske og profesjonsretta perspektiv pregar lærarutdanninga, og det råder ulike meiningar om kva som er vesentleg å legge vekt på i utdanningsløpet. Rektorane i studien er tydelege på at lærarutdanninga bør få eit meir profesjonsretta innhald. Internt på lærarutdanningsinstitusjonen kan det sjå ut til at lærarar i disiplinfga og lærarar i pedagogikkfaget har ulikt syn på spørsmålet om kven som har ansvar for å legge til rette for at studentane utviklar generell lærarkompetanse. Materialet mitt tyder på at pedagogikkfaget vert eit oppsamlingsfag som skal famne om alt som ikkje har direkte tilknytning til disiplinfga. Lærarutdannarar med rein bakgrunn i fagdisiplinar synes å ha større tendens til å overlata didaktikk til pedagogikkfaget i forhold til lærarutdannarar som har ei breiare pedagogisk utdanning eller praksis frå grunnskulen. Dette kan tyde på at lærarutdanninga er rimeleg laust kopla og fragmentert.

Funn i studien min tyder på at profesjonsspesifikke arbeidsoppgåver vert tilfeldig tematisert i utdanninga, noko som igjen ser ut til å ha ein samanheng med lærarutdannaren si utdanning (jf. kap.5.1). Rektorane i studien min hevdar at det er forholdsvis tilfeldig kva undervisningsmåtar studentar får kjennskap til gjennom lærarutdanningsstudiet, medan lærarutdannarane meiner ein er innom eit breitt spekter av undervisningsmetodar i løpet av studiet (jf. kap. 5.1). Av Rammeplan for Allmennlærerutdanningen går det fram at lærarstudentar i løpet av studiet skal få opplæring i å *”kunne analysere forutsetningar og behov hos barn og unge, velge og grunngi læringsinnhald, arbeidsmåter, bruk av læremidler og vurderingsformer og kunne utforme individuelle opplæringsplaner”* (Rammeplan for

Allmennlærerutdanningen 2003:6). Rektorane i studien min held fram at dei nyutdanna sine vilkår for å ivareta si faglege utvikling etter grunnutdanninga er god, og at nyutdanna lærarar viser stor iver etter å delta på kurs og konferansar. Kurs som nyutdanna lærarar då siktar seg inn mot er ikkje fagkurs, men helst knytt til metodikk og fagdidaktikk, noko som kan tyde på at nyutdanna lærarar opplever at det profesjonsretta og fagdidaktiske perspektivet ikkje vert godt nok ivareteke i lærarutdanningsstudiet (jf. kap. 3.4).

Rektorane i materialet gjev uttrykk for at tolking og nedbryting av kompetansemål, utarbeiding av kriterium for måloppnåing og vurdering er emne som lærarstudentane får lite kjennskap til i lærarutdanninga. Dette synest overlate til praksisskulane utan at dette er sett skikkeleg i system. Rektorane held derfor fram at det burde vere meir samsvar mellom det studentane prøver ut i praksisperiodar og plan for gjennomgang og oppfølging av teori i lærarutdanninga.

Debatt om kvalitet i norsk grunnskule har over år vore retta mot vurderingsarbeid, jf. St.meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen*. Rektorane i studien understrekar at nyutdanna lærarar opplever vurderingsarbeid som svært krevjande, og held fram at kritikk av dårlege elevprestasjonar i norsk grunnskule har vore retta mot mangelfull oppfølging/kontroll av leksearbeid, evaluering og læringsfremjande tilbakemeldingar til elevar. Med omsyn til kor stor betyding læraren sin kompetanse om vurdering har i forhold til eleven sin motivasjon og læringsutbytte, kan dette tyde på at vurdering bør vere meir vektlagt i grunnutdanninga for lærarar. Når lærarutdannarane i studien uttrykkjer at dette forhåpentleg er noko lærarstudentane får kjennskap til via praksisopplæringa, synes lærarutdanninga å ha eit vesentleg forbettringspotensiale i høve vurderingsarbeid.

Agyris og Schön (1996) omtalar ein "uttrykt teori" som det grunnlag ein forklarar sine handlingar ut i frå, og ein "bruksteori" som er det ein gjer i røyndomen. Avstand mellom bruksteori og uttalt teori vil kunne hindre læring eller medvirke til at feil vert haldne oppe. Den manglande vektlegginga av kvalitetsvurdering indikerer ei lærarutdanning som i liten grad set spørsmålsteikn ved sin uttrykte teori. Lærarutdanninga kan såleis stå i fare for å avgrense si læring til enkelkretslæring, og lærarutdannarar vil då primært handle i tråd med sin bruksteori. Dersom gransking og refleksjon rundt problemstillingar i lærarutdanninga skal

føre til dobbelkretslæring eller deuterolæring, synest det å vere trong for at lærarutdanninga i sterkare grad baserer kollegialt kunnskapsutviklande samarbeid på tvers av fag og på tvers av teori og praksis.

Nonaka og Takeuchi (1995) framhevar at kunnskap må utviklast i sirkulær veksling mellom praksis og refleksjon. I mitt empiriske materiale held lærarutdannarar fram at ein lærarstudent ikkje kan tileigne seg all nødvendig kompetanse i løpet av lærarutdanninga, og at lærarutdanningsstudiet berre er startplanken for å starte utøving av læraryrket (jf. kap. 5.1). Møtet mellom lærarutdanninga sin tradisjon og forventningar til ein lærar i eit samfunn som stadig er i endring, viser at det kontinuerleg er nødvendig både å etterspørje kva som er vesentleg å legge vekt på og korleis organisere lærarutdanningsstudiet for å realisere dei nasjonale måla for utdanninga. Dette understrekar verdien av systematisk og målretta samarbeid mellom lærarutdanninga og praksisfeltet. Materialet mitt tyder på at det vert stadig viktigare å trekke profesjonsgruppa inn i utarbeiding av planar for innhald i lærarutdanninga både nasjonalt og lokalt.

Fagleg fridom og felles ansvar

Det empiriske materialet tyder på at lærarutdannarar har avgrensa kjennskap til andre fag enn sitt eige (jf. kap. 5.1). Læringsskulturen på ein utdanningsinstitusjon vil vere avhengig av gjeldande planverk og korleis utdanninga er organisert. Dalin (jf. kap. 3.2), framhevar at det er viktig å avklare kva formelle og uformelle verdiar som finst i organisasjonen. Auka fridom og ansvar for lokalt arbeid med læreplanar og for god opplæring kombinert med auka vekt på læringsutbytte, stiller store krav til både lærarutdannarane sin faglege, fagdidaktiske og pedagogiske kompetanse. Frå ein slik synsstad kan det sjå ut som at leiinga ved lærarutdanningsinstitusjonen si evne til ”systemisk tenking” står sentralt. Felles møtearenaer vil kunne gjere det mogeleg å utveksle meiningar om relasjonane internt og eksternt som kan påvike heilskapstenkinga i lærarutdanninga. Det synest å vere ein føresetnad for å nå det Bateson (1972) kallar læring på eit djupare refleksjonsnivå.

Materialet mitt viser at det kan vere utfordrande å etablere kunnskapsutviklande arenaer som kan ha reell innverknad på praksis og innhald i lærarutdanninga. Lærarutdannarar i studien min gjev uttrykk for at det er behov for å skape møteplassar som gjev rom for refleksjon over og forståing av eige tankemønster i dialog med andre lærarutdannarar og praksisfeltet. Ut frå eit slikt perspektiv vil Senge (2006) sine dimensjonar ”læring i lag” og utvikling av ”felles visjonar” stå sentralt.

Studentmedverknad – ei utfordring i lærarutdanninga

Lærarutdannarane i materialet mitt er i avgrensa grad innstilte på å legge til rette for at lærarstudentar påverkar innhald og arbeidsformer i lærarutdanningsstudiet. Dette står i kontrast til rektorane si vektlegging av at lærarar må legge til rette for elevmedverknad i grunnskulen. Rektorane er opptekne av resultat på nasjonale brukarundersøkingar der auka elevmedverknad er ønskt. Materialet mitt tyder på at den nyutdanna læraren på grunn av manglande kjennskap og erfaring med korleis elevmedverknad kan praktiserast, står over for ei vesentleg utfordring i møtet med læraryrket. Rektorane i studien min framhever at denne utfordringa ofte blir stor når den nyutdanna læraren utviser utydeleg klasseleiing og frykt for å miste kontrollen over læringssituasjonen.

I følgje Rammeplan for Allmennlærerutdanningen 2003, skal fagplanar utviklast i samarbeid med studentar. Ut frå materialet mitt kan det sjå ut til at ytre faktorar som inntaksgrunnlag og karakterar frå vidaregåande skule blir tillagt stor vekt i styrkinga av lærarutdanninga. For å auke lærarstudentane sitt engasjement og motivasjon for studiet, tyder funn i studien min på at det kan vere nyttig å lytte til og gje studentane medansvar for å vidareutvikle innhaldet i lærarutdanningsstudiet.

Tilrettelegging for studentmedverknad treng nødvendigvis ikkje føre til endring i eit asymmetrisk prega styrkeforhold mellom lærarutdannar og student, det same gjeld for situasjonen i grunnskulen. Dette er i tråd med Bateson si tenking om læring på ulike nivå (jf. kap. 3.1). Ved å bygge gode relasjonar og legge til rette for god kommunikasjonen mellom

nivåa i organisasjonen, vil ein kunne oppnå ny innsikt som gjer at ein lettare vil kunne endre praksis.

Korleis kvalitetssikre praksiskular og praksislærarar?

Både rektorane og lærarutdannarane i materialet ser det som vesentleg å kvalitetssikre praksislærarar og praksisskular. For å sikre kvalitet på studentane si opplæring i praksisperiodar, ønskjer dei enno betre system med klare kriterium og krav som skal oppfyllest. Det empiriske materialet indikerer at praksisskulane er svært ulike. Rektorane i studien held fram at utan klare føringar for innhaldet i praksisperioden, vil den einskilde student sitt utbytte av praksisutprøvinga vere avhengig av praksislæraren si forståing og kompetanse. For å skape rom for utviklings- og endringskompetanse hos framtidige lærarar, synest det vere vesentleg å sikre kvalitet på praksisopplæringa slik at lærarstudentane unngår å møte øvingslærarar som ikkje held seg til skulen sin strategi, men heller opptrer som ”privatpraktiserande lærarar”.

Materialet tyder på at det vanlegvis ligg føre planar for praksisavvikling, men lærarutdannarane i studien min opplever at realisering av planane kan variere. Studien min tyder på at det kan vere grunnlag for å seie at det er ei stor utfordring for leiinga ved lærarutdanningsinstitusjonen å sjå til at ein gjennom forpliktande planar koplar tema for praksis til aktivitet både i disiplinfaga og pedagogikkfaget. Studien min kan også tyde på at leiinga for lærarutdanninga står over for ei utfordring med å sjå til at desse planane vert følgt.

Rektorane i studien min etterlyser lærarutdannarane sitt engasjement i forhold til studentane sine praksisperiodar. Dei peikar samtidig på at mange lærarutdannarar har forholdsvis lite kjennskap til grunnskulen. God kjennskap til skulen sitt praksisfelt samt krav til rettleiingskompetanse hos den som skal rettleie vil slik rektorane ser det, ha stor betyding for å sikre kvalitet på korleis den som er sett til å rettleie, utfører jobben. Lærarutdannarar i materialet mitt gjev ulike forklaringar på kvifor dei i liten grad oppsøker lærarstudentar i praksisfeltet. Dei fortel at erfaringar studentane har gjort seg i praksis vert teke tak i etter at praksisperioden er over, men kanskje ikkje godt nok.

Funn i studien min kan tyde på at lærarutdanninga i større grad kan legge til rette for at det skjer kunnskapsutvikling ved å gje rom for refleksjon og dialog før og etter praksisutøving. Når erfaringsbasert kunnskap vert sett inn i ein teoretisk samanheng, vil det kunne gje ny innsikt og læring på eit høgare nivå. Verdien av samhandling basert på å lære til seg og å lære frå seg står sentralt hos Wadel (2002). Dette synet deler også Senge (2006) gjennom disiplinen "læring i lag" og Lave og Wenger (2007) i sitt omgrep "situert læring" der læring vert definert relasjonelt gjennom sosial praksis. Når lærarstudentar gjev kvarandre tilbakemeldingar, eller observerer og lærer av øvingslærarar, vil dei saman kunne utvikle ny praksis innanfor praksisfellesskapen, slik Nonaka og Takeuchi (1995) argumenterer for at verdien av kunnskapsutveksling ligg i vekslinga mellom praktisk innsikt og teoretisk refleksjon. Utfordringa for å fremje læring i organisasjonar er slik dei ser det, å setje ord på den tause kunnskapen og innsikta individ har tileigna seg gjennom egne erfaringar, for så å kunne dele denne kunnskapen med andre.

Godt samarbeid mellom lærarutdannarar og praksisskular synest i materialet mitt å vere vesentleg for kor skikka lærarstudentane blir til å samarbeide med andre når dei kjem ut i læraryrket. Kunnskapsdepartementet har 30. juni 2006 fastsett *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning* med heimel i LOV 2005-04-01 nr 15: *Lov om universiteter og høyskoler*, § 4-10 sjettede ledd (KD 2006c). Kriteria ved vurdering av om ein student er skikka i lærarutdanninga omfattar mellom anna i kva grad studenten viser evne til omsorg og til å leie læringsprosessar for barn og unge, og studenten si evne til å kommunisere og samarbeide med barn, unge og vaksne. Vurdering av om ein student er skikka eller ikkje skal skje fortløpande gjennom heile studietida og omfattar både den teoretiske og praktiske delen av utdanninga. Studenten sin eventuelle manglande kompetanse vil truleg lettast kome til syne i praksisfeltet, men for at praksislærarar ikkje skal bli sitjande åleine med vurderingsansvaret fordrar det eit tett samarbeid mellom lærarutdannarane og praksisfeltet og ein arena for samhandling og dialog. Studien min tyder på at leiinga ved lærarutdanninga gjennom "systemisk tenking" (jf. Senge 2006) har ei sentral rolle i arbeidet med å legge til rette for å koordinere planar og skape møteplassar for erfaringsutveksling mellom lærarutdannarar og øvingslærarar.

6.2 Korleis legge til rette for at lærarstudentar tileignar seg endrings- og utviklingskompetanse?

Rektorane i undersøkinga framhevar ansvaret rektorar har for å rettleie og følgje opp nyutdanna lærarar. Dei understrekar at ein nyutdanna lærarar fort kan verte sosialisert inn i ein lite utviklingsorientert kultur i delar av eit skulemiljø dersom skuleleiarane ikkje er merksame på den nyutdanna læraren sitt engasjement i skulen sitt utviklingsarbeid. Lærarutdannarane i studien gjev uttrykk for at det i løpet av studietida vert lagt vekt på at studentane skal lære å samhandle og fungere i eit forpliktande samarbeid. Dei søker å utfordre studentane si evne til samarbeid og relasjonsbygging som ein vesentleg kompetanse for framtidig deltaking i kollegiale læringsprosessar. Både lærarutdannarane og rektorane understøttar slik Wenger (2007) i sitt syn på at det er viktig å setje fokus på det som skjer både i formelle og uformelle fora i det daglege arbeidet.

I studien min held rektorar fram at dei møter nyutdanna lærarar som tidleg er bevisste på at lærarrolla er under endring, og at det er meir enn den faglege delen som er utfordrande ved læraryrket. Rektorane si røynsle står her på mange måtar i kontrast til lærarutdannarane si oppfatning om at det biletet lærarstudentar har av lærarrolla, i stor grad er prega av eit statisk og tradisjonelt bilete frå eigen skulegang. Uavklarte forventningar om kva utviklingsutfordringar lærarrolla inneber, kan vere ei mogleg forklaring på det som gjerne blir omtala som ”praksissjokk” for nye lærarar. Lærarutdannarar i studien min understrekar at lærarstudentane sin kjennskap til skulen som kunnskapsorganisasjon er meir eit omgrep enn reell forståing, fordi utviklingsarbeid vert lite behandla i lærarutdanninga eller blir presentert for langt unna studentane sin forståingshorisont. Lærarutdannarane held fram at dei fleste studentar er innforstått med at tida for den ”privatpraktiserande lærar” er ute, men kva som ventar i form av forståing for felles idégrunnlag, tenking og samhandling for å utvikle skulen som organisasjon, er lærarstudentane lite budde på i møte med læraryrket.

I kapittel 3.2 er det gjort greie for korleis Dalin (1994) ser det som vesentleg å avklare skulen sine utviklingsmål og utviklingsstrategiar. I det empiriske materialet gjev lærarutdannarane uttrykk for at forskning– og utviklingsarbeid (FOU) vert tematisert i lærarutdanninga, men at det mellom lærarutdannarane kan vere ulike oppfatningar av kva som er god forskingsbasert kunnskap i forhold til framtidig yrkesutøving. Materialet mitt viser at rektorar opplever

nyutdanna lærarar vel så positive til FOU- arbeid som dei veletablerte lærarane. Denne opne haldninga pregar også måten nyutdanna lærarar jobbar og underviser på i følgje rektorane.

Både rektorane og lærarutdannarane i studien min framhevar verdien av at det vert etablert faste system for rettleiing av nyutdanna lærarar. For at denne rettleiinga skal få effekt i form av djupare forståing og kunnskapsutvikling, bør innhaldet i rettleiinga slik informantane ser det, ikkje berre ha preg av erfaringsutveksling, men også vere basert på teori og forskingsbasert kunnskap. Når rettleiinga legg til rette for analyse av eiga undervisning og elevane si læring, vil det skje læring som gjer at nyutdanna lærarar vil kunne utvikle si profesjonsforståing. Ein kan då nå det Agyris og Schøn (1978) omtalar som dobbelkrets og deutrolæring.

6.3 Korleis legge til rette for at lærarstudentane tileignar seg yrkesetisk kompetanse?

I Rammeplan for Allmennlærerutdanningen vert behovet for yrkesetisk kompetanse strekt framheva, ” *I all sin virksomhet trenger læreren yrkesetisk kompetanse*” (Rammeplan for Allmennlærerutdanningen 2003:6). Funn i studien min tyder på at ansvaret for at lærarstudentane får kjennskap til yrkesetiske rammer innanfor det handlingsrommet læraren sjølv må gjere val og ta avgjerder innanfor, hovudsakleg fell på pedagogikkfaget. Både rektorane og lærarutdannarane i studien min gjev uttrykk for at innføring av LK06 har forsterka fokus mot kompetansemål for fag, medan overordna mål, danning og etiske opplæringsmål har kome meir i bakgrunnen.

Materialet mitt tyder på at det er variasjonar i kva grad lærarutdannarar legg vekt på yrkesetisk kompetanse (jf. kap. 5.1). Det ligg frå statleg hald ikkje føre nokon formell yrkesetikk for lærarar, noko som er ei utfordring når lærararbeidet synest henge nært saman med personlege eigenskapar, menneskelege relasjonar og dei kunnskapar og ferdigheiter læraren har. Lærarrolla gjev makt, og læraren forpliktar seg i sitt pedagogiske arbeid på å realisere fellesverdiar i samfunnet. Dette stiller krav om evne til etisk refleksjon, sjølvstendige

val og ansvarsmedvit, noko eg ut frå mitt materiale ser grunn til å spørje om lærarutdanninga førebur i tilstrekkeleg grad.

Hargreaves (2004) understrekar at lærarar som underviserer i kunnskapssamfunnet må bygge opp ein ny yrkesetisk kompetanse og viser til at lærarar må lære å undervise på måtar dei sjølve ikkje fekk oppleve som elevar. Hargreaves trekk vidare fram at lærarar må forplikte seg til kontinuerleg læring innanfor yrket sitt, arbeide og lære i team saman med kollegaer, behandle føresette som læringspartnarar, utvikle kollektiv intelligens, bygge opp kapasitet til forandring og risiko samt bygge opp tillit til prosessar til det å vere under vegs. Materialet mitt viser (jf. kap. 5.2) at ein lærar dagleg vil stå overfor dilemma som det ikkje finst klare og eintydige svar på. Han må ofte handle spontant, samstundes som han må handle medvite og reflektert. For at ein nyutdanna lærar skal stå best mogleg rusta til å møte utfordringar i kvardagen, synest lærarutdanninga stå overfor ei utfordring med å legge til rette for at lærarstudentar løpet av utdanninga får trening i å reflektere omkring spørsmål om oppseding og opplæring ut frå etiske kriterium. Det understrekar også behovet for å utvikle ein handlingsberedskap for å kunne takle og handtere utfordringar i kvardagen i møte med elevar, føresette, kollegaer og andre involverte partar.

Rektorane i materialet mitt legg vekt på at deltaking i kollegiale drøftingar av undervisningsinnhald og metode, krev eit profesjonsretta språk som fremjar samhandling. Samstundes krev det kjennskap til ulike hjelpeinstansar og evne til å sjå når og korleis ein skal setje inn hjelpetiltak, noko som gjer at det kviler eit stort ansvar på læraren som yrkesutøvar. Det empiriske materialet tyder på at det samla ansvarsområdet for lærarar i for liten grad vert tematisert i lærarutdanninga. Studien min kan tyde på at det kviler eit stort ansvar på praksisfeltet i høve til å vurdere kor skikka lærarstudenten er i forhold til den samla utøvinga av læraryrket (jf. kap. 6.1). Sjølve lærarutdanninga kan synest for fragmentert til å ta i vare ei heilskapleg profesjonskvalifisering.

6.4 Oppsummering

Undersøkinga mi kan tyde på at det er ei utfordring å skape ei heilskapleg og framtidsretta lærarutdanning. Yrkesnære og dagsaktuelle tema får ikkje utan vidare tilstrekkeleg rom i utdanninga. Funn i studien min kan tyde på at lærarutdanninga tenderer til å fungere som eit laust kopla system med ein for uklar profesjonsprofil. Av materialet mitt kan det sjå ut til at lærarutdannarar knyter størst merksemd mot eige fag og fagmiljø, og har avgrensa kjennskap til kva kollegaer i andre fag legg vekt på. Dette kan indikere at leiarar i lærarutdanninga har ei utfordring i forhold til å skape tverrfaglege møteplassar der ein reflekterer over innhald og organisering av profesjonsutdanninga.

Materialet mitt tyder på at samarbeidet mellom teori og praksis kan systematiserast ytterlegare for å sikre at lærarstudentane gjennom utdanninga får auka didaktisk og metodisk kompetanse. For å sikre innsikt i profesjonsretta tema og tilstrekkeleg breidde i arbeidsmetodar, kan forpliktande praksisplanar i større grad vere ein veg for å skape grunnlag for å kvalitetssikre utdanninga.

Undersøkinga mi tyder også på at det blant lærarutdannarar er ulik forståing av sentrale læringsomgrep og for korleis læring skjer i profesjonskvalifisering. Lærarstudentane treng på ein klarare måte å utvikle eit profesjonsretta språk slik at dei står best mogeleg rusta til å kunne kommunisere og grunngje val og handlingar i møte med elevar, føresette og kollegaer.

Materialet mitt tyder på at lærarutdannarar si akademiske og pedagogiske utdanning og erfaring frå grunnskulen har innverknad på kva dei legg vekt på av metodikk og fagdidaktikk i lærarutdanninga. Lærarutdannarar med rein akademisk bakgrunn synes langt på veg å overlate ansvaret for det profesjonsretta aspektet til pedagogikkfaget. Profesjonsretta emne som klasseleiing, elevmedverknad, vurdering, undervisningsmåtar og heim-skule samarbeid vert i avgrensa grad vektlagt.

Rektorane i undersøkinga mi opplever at dei fleste nyutdanna lærarane har god fagkompetanse, men utfordringa ligg i korleis dei kan formidle lærestoffet og ivareta elevane både fagleg og sosialt. Rektorane opplever at nyutdanna lærarar er opptekne av å vidare skolere seg, spesielt opp mot å auke sin fagdidaktiske og metodiske kompetanse.

Nyutdanna lærarar er positive til å få i gang utviklingsarbeid, og dei er opne og positive til forskingsbasert kunnskap. Men funn i studien min tyder samstundes på at nyutdanna lærarar manglar metodisk innsikt og kompetanse til å analysere systematisk dei utfordringar lærarar møter.

Informantane i studien min har delte meiningar om kva som er viktig å legge vekt på i ei utdanning som både skal vere framtidsretta og yrkesrelevant, samstundes som det er forståing for at ein ikkje kan lære alt i løpet av grunnutdanninga. Det ser ut til at det ligg ei vesentleg utfordring i å finne balansen mellom vektlegging av vitenskapsfag i forhold til profesjonsfag, samstundes som ein kan få forståing av at desse to perspektiva i lærarutdanninga eksisterer uavhengig av kvarandre. For å klare å skape ein heilskap i lærarutdanninga, kan det sjå ut som at hovudutfordringa er å klare å knyte saman vitenskapsbasert kunnskap og praktisk / erfaringsbasert kunnskap. Å utvikle felles forståing for eit utprøvande praksisfellesskap i møte med refleksjon og teoritilknytning, synest å kunne bidra til å knyte saman vitenskapsbasert kunnskap og erfaringsbasert kunnskap.

Kap 7. Konklusjonar, vurderingar og framlegg til vidare forskning

Eg har gjennom denne studien søkt auka innsyn i forholdet mellom kva lærarutdannarar meiner er vesentleg for å bli kvalifisert til læraryrket og kva rektorar meiner er vesentleg profesjonskunnskap når ein skal ta til i læraryrket. Ved å sjå det empiriske materialet i lys av teoriar om organisasjonslæring har målsetjinga vore å peike på faktorar som kan skape grunnlag for endring og utvikling av lærarutdanninga.

I dette kapitlet blir det først trekt hovudkonklusjonar. Vidare tek eg opp til vurdering dei teoretiske og metodiske tilnærmingane som er valde. Avslutningsvis tek eg også opp spørsmålet om vidare forskning som kan vere aktuell ut frå funna i studien min.

7.1 Vesentlege forhold for å utvikle ei heilskapleg og profesjonsretta allmennlærerutdanning

I studien kjem det fram at lærarutdannarar og rektorar har dels samanfallande og dels ulik forståing for kva som er vesentleg for å utvikle ei heilskapleg og profesjonsretta allmennlærerutdanning. Ut frå det empiriske materialet (kap. 5) og drøfting i forhold til teori (kap. 6) framstår dei følgjande forholda som vesentlege:

Eit produktivt møte mellom fagdisiplinar og profesjonsretting

Både lærarutdannarar og rektorar i studien synest å ha felles forståing for at ein lærar må meistre faget sitt og ha så stor forståing for faget han skal undervise i, at han kan bruke den faglege innsikta ved tilrettelegging av eiga undervisning. Rektorane framhevar likevel at solid fagleg innsikt ikkje er garanti for at ein lærar lykkast i klasserommet. Ein lærar må også ha god formidlingskompetanse slik at han på ulike måtar evnar å formidle kunnskapen til ei samansett elevgruppe. Det ligg såleis eit vesentleg utviklingspotensiale i forståinga av korleis

foreine vitkapsorienterte disiplinlag med den meir profesjonsretta opplæringa i lærarutdanninga.

Fagdidaktisk og metodisk lærarkompetanse

For å kunne møte elevane sin rett til tilpassa opplæring trengst høg fagdidaktisk kompetanse. Korleis og i kva grad fagdidaktikk vert vektlagt i lærarutdanninga, ser i stor grad ut til å ha samanheng med dei ulike lærarutdannarar si eiga akademiske og pedagogiske utdanning. Studien min kan tyde på at lærarutdannarar med rein akademisk bakgrunn i mindre grad legg vekt på fagdidaktikk i undervisninga enn lærarutdannarar som har praksis frå grunnskulen. Dette kan gje grunn til å spørje om praksis frå grunnopplæringa burde vere eit krav for å bli tilsett som lærarutdannar.

Innføring av Kunnskapsløftet i 2006 med auka fokus på kompetansemål, ser ut til å ha medført at den generelle delen av læreplanen har kome i bakgrunnen i lærarutdanninga si yrkeskvalifisering. Synet på kunnskap og på korleis læring og kunnskapsutvikling skjer, ser i stor grad ut til å falle på pedagogikkfaget og praksisfeltet utan at dette er sett i system og samanheng med andre fagdisiplinar i lærarutdanninga. Det synest derfor å kunne verte noko tilfeldig kva fagdidaktisk og metodisk kompetanse ein lærarstudent får innsikt i og utviklar i løpet av lærarutdanningsstudiet. Ved å kople teori klarare med praktisk utprøving, synest ein å kunne redusere spenninga mellom akademiske og profesjonsretta perspektiv, mellom teori og praksis og mellom pedagogikk og ulike disiplinlag.

Læraren sin sosial kompetanse

Studien min tyder på at kompetanse til kommunikasjon og samhandling blir ein stadig viktigare del av lærarrolla. Læraren sin relasjonelle kompetanse, hans evne til å få kontakt med den einskilde elev og betydninga av læraren som leiar for læringsfellesskapet ser likevel ut til å verte noko varierende vektlagt i lærarutdanninga. Både lærarutdannarar og rektorar i studien min gjev uttrykk for at ansvaret for lærarstudenten si utvikling av sosial kompetanse,

hovudsakleg er overlate til praksisfeltet. Dei har felles forståing for at det her ligg det eit potensiale til forbetring.

For å bli tydelege klasseleiarar, er det vesentleg å bli medviten om korleis ein opptrer og korleis andre opplever ein i ulike settingar. Ein viktig del av lærarkompetansen synes dermed vere å vere i stand til å dele med og lære av andre kollegaer sine erfaringar, lære teknikkar for å utvikle leiingskompetanse under kyndig rettleiing. Korleis lærarar framstår som tydelege og trygge leiarar synest å ha samanheng med korleis dei meistarar å takle uforutsette hendingar og utfordringar, deira formidlingskompetanse og evne til å skape gode læringsmiljø.

Læraren sin endrings – og utviklingskompetanse

Det kjem fram i undersøkinga mi at lærarar må bidra både til kontinuitet og endring i skulen. Lærarutdanninga må såleis både gje startkompetanse og utviklings- og endringskompetanse. Studien viser at nyutdanna lærarar er positivt innstilt til å ta i bruk forskingsbasert kunnskap, har rimeleg lett for å ta diskusjonar og vilje til å få i gang utviklingsarbeid. Likevel er det påfallande at rektorane er så samstemte på at denne utviklingsviljen avtek raskt hos mange nyutdanna nytilsette lærarar.

Det råder felles forståing mellom rektorane og lærarutdannarane for at ein nyutdanna lærar ikkje er ferdig utdanna. Dei ser behov for å legge enno større vekt på at lærarstudentar i løpet av studiet utviklar eit medvite forhold til ansvaret for sjølve å halde seg fagleg oppdatert etter endt utdanning. Ein må utvikle forståing for at læraryrket er av ein karakter som gjer at læraren som profesjonell yrkesutøvar heile tida er undervegs. Det ligg til læraryrket å vere open for endring og nytenking, og forplikting til å ta i bruk nye undervisningsformer og ny teknologi som fremjar læring.

Læraren sin yrkesetisk kompetanse

I studien min kjem det fram at læraryrket fører ein i situasjonar der ein kontinuerleg må gjere vurderingar for så å setje i verk handlingar. Dette krev evne til å sjå samanheng mellom

allmenn moral og etikk, og til å handsame utfordrande spørsmål om kva som er likeverdig behandling. Materialet mitt peikar i retning av at ansvaret for dette i for stor grad ligg til pedagogikkfaget, og i for liten grad er fellestema for alle lærarutdannarar.

Krav og rettssamfunnet vi ser i dag, krev auka kjennskap til gjeldande forskrifter og lovverk. I møte med elev og føresette kan krav om tiltak eller handling gjere at kjennskap til eksterne samarbeidspartar og skulejuss ofte vert aktuelle problemstillingar. For å stå betre rusta til å takle denne utviklinga, kan det tyde på at skulejuss bør inn som ein meir vesentleg del av grunnutdanninga.

Studien min tyder på at måten praksis er organisert på i lærarutdanninga, gjer at studentane ikkje får høve til å følgje elevar si utvikling over tid. Studentane får såleis ikkje erfaring med å utvikle rolla som rettleiarar i læringsarbeidet. Praksisutprøving med omsyn til korleis takle rettleiarrolla som lærar, vil kunne lette situasjonen for nyutdanna lærarar i møte med læraryrket. Dette synes å krevje eit enno meir systematisk samarbeid mellom teori og praksis i lærarutdanninga. Det kan sjå ut som at auka gjensidig innsikt og kjennskap til kvarandre sine læringsarenaer, vil kunne gje betre samanheng i arbeidet mellom teorilærarar og praksislærarar i lærarutdanninga. Eit slikt samarbeid synest i sterkare grad å måtte systematiserast i forpliktande planar og følgjast opp ved at det vert skapt meir dynamiske interne og eksterne møteplassar for dialog og meningsbryting.

7.2 Vurdering av teoretisk og metodisk tilnærming

For å studere møtet mellom lærarutdanninga si yrkeskvalifisering og den nyutdanna læraren sine profesjonsfordringar, har eg valt å nytte teoretiske perspektiv frå fagdiskursar om organisasjonslæring.

Wadel (2002) sitt konstruktivistisk orienterte organisasjonslæringsperspektiv har gjeve meg grunnlag for å drøfte verdien av at lærarstudentar og lærarutdannarar i samspel med kvarandre og omgjevnaden utviklar heilskapsforståing for både lærarutdanninga og skulen sitt oppdrag. Denne forståinga har blitt utdjupa gjennom bruk av Nonaka og Takeuchi (1995) sine

perspektiv om heilskapsforståing, der alle medlemar i organisasjonen er engasjerte i heile verksemda og ikkje berre i eit avgrensa arbeids- eller ansvarsområde. Også Wenger (2004) si vektlegging av situerte perspektiv har gitt eit eigna grunnlag for å drøfte verdien av å lære i lag for betre å kunne takle felles utfordringar både i lærarutdanninga og i grunnskulen.

Senge sin teori om ”systemisk tenking” har også bidrege til å kunne drøfte informantane sine utsegner i forhold til yrkeskvalifisering og profesjonskrav sett frå eit heilskapleg organisasjonsperspektiv.

Den heilskaplege tilnærminga i organisasjonsteoriane vil samstundes kunne skygge for meir spesifikk undersøking i enkeltforhold ved lærarutdanninga og læraryrket. I kap.7.3 vil eg derfor peike på korleis enkelte sentrale forhold som kjem opp i denne studien, kan følgjast opp gjennom undersøkingar med ein meir avgrensa inngang.

Analysemodellen som eg brukar for å strukturere og systematisere funna i empirien har vore basert på Dalin sin modell for organisasjonsutvikling. Modellen koplar ulike teoriperspektiv og bidreg til å få fram viktige mønster i datamaterialet. Ved å definere omgjevnaden som rektorane si forventning til nyutdanna, verdiar, strukturar, relasjonar og strategiar som innhald og organisering av lærarutdanninga, har eg fått fram både samanfallande synspunkt og område som gjev eit fleirtydig bilete.

Den forskingsmetodiske tilnærminga mi er gjennomgått i kap. 4. Eg har der gjort greie for val av eit kvalitativt design ut frå den forståande tilnærmingsmåten eg ønska å arbeide etter. Gjennom heile forskingsprosessen har eg vore oppteken av å ivareta undersøkingas validitet ved å tydeleggjere val og tilnærmingsmåtar som gjev lesaren grunnlag for å forstå tolkingane og slutningane eg har kome fram til (Kvale 2001). Eg vurderer slik undersøkinga sin validitet som rimeleg god.

Spørsmålet om reliabilitet er utfordrande i ein kvalitativ studie slik eg har gjort greie for i kap. 4.7. Så godt det har late seg gjere, har eg gjennom valideringa søkt å ivareta reliabilitet ved å klargjere forskingsval og framgangsmåte samt å søkje å unngå tilfeldige feil som kan svekke tolkingar og konklusjonar.

7.3 Framlegg til vidare forskning

Nyare forskning har sett fokus på betydinga av læraren si rolle med omsyn til å skape gode læringsmiljø og elevane si læring (jf. Nordenbo m. fl. 2008 og Hattie 2009). I studien min kjem klasseleiing fram som vesentleg for etablering av slike gode læringsmiljø. Det synest derfor svært aktuelt å undersøkje meir korleis klasseleiing blir arbeidd med som tema i lærarutdanninga. Både kvalitative studiar av innhald og utforming og kvantitative studiar av omfang synest aktuelt. I den nye lærarutdanninga frå hausten 2010 er faget Pedagogikk og elevkunnskap utvida til 60 studiepoeng (St.meld. nr.11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*). Dette gjer det endå meir aktuelt å følgje opp korleis temaet klasseleiing blir utforma i møtet mellom teori og praksis i lærarutdanninga.

Studien min tyder også på at nyutdanna lærarar sin rettleiingskompetanse kan vere for mangelfull til å skape eit godt grunnlag for tilpassa opplæring i skulen. Eg ville sjå det som svært aktuelt og interessant å etablere eit aksjonsforskningsopplegg for å undersøkje kva som kan føre til at lærarstudentar får betre grunnlag for å utvikle rettleiingskompetanse. I eit slikt aksjonsforskningsopplegg kan det vere aktuelt å prøve ut omlegging av praksis slik at lærarstudentar får høve til å følgje praksislærar over ein lenger tidsperiode. Ein kunne då også søkje å kartlegge om dette vil gje lærarstudentane høve til å få djupare innsikt i praksislærarane sin tause kunnskap, og samstundes gje rom for refleksjon over praksiserfaring i møte med læringsteori og fagdidaktikk.

Rettleiingsordning for nyttilsette nyutdanna lærarar blei innført hausten 2010 (Utdanningsdirektoratet (Udir) 2010). Ei systematisk evaluering av dette prosjektet frå nasjonalt hald bør gjennomførast for å dokumentere effekten av tiltaket. Dette kan gje verdfull ny kunnskap både om forbettringspotensiale i lærarutdanninga og grunnskulen si evne til å ta imot og vidareutvikle dei nyutdanna som profesjonelle lærarar.

Avslutningsvis vil eg trekke fram funn i studien min som tyder på at lærarutdanningane som organisasjonar i sterkare grad bør kunne utvikle tverrfaglege møteplassar for dialog og refleksjon om korleis ein best mogeleg utformar ei heilskapleg profesjonsutdanning for lærarar. Av St. meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren Rollen og utdanningen*, går det fram at Kunnskapsdepartementet oppfordrar leiinga ved utdanningsinstitusjonar og alle som er

involverte i lærarutdanninga til å ta ansvar som lærarutdannarar ved å skape ein samlande visjon for denne utdanninga. Det vil vere av stor interesse om det kan bli etablert forskning om korleis lærarutdanningsinstitusjonar fungerer som lærande organisasjonar, og kva krav dette stiller til leiinga ved lærarutdanningsinstitusjonar med omsyn til å legge til rette for å skape tverrfaglege møteplassar for dialog, refleksjon og medverknad mellom dei tilsette.

Litteraturliste

- Argyris, C. og Schön, D.A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Argyris, C. og Schön, D.A. (1996). *Organizational Learning II: Theory, method and practice*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Barsøe, Lise (2007): *Hva slags lærerkompetanse er det mest og minst sannsynlig at utvikles i løpet av lærerutdanningen*. Oslo: Universitet i Oslo.
- Dale, Erling Lars (2001): "Den profesjonelle læreren" i: Bergem, Trygve (red.) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dale, Lars Erling (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dalin, Per (1994): *Skoleutvikling. Teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fischer, Grete og Sortland, Nils (2001): *Innføring i organisasjonspsykologi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Fuglestad, Otto L & Lillejord, Sølvi (2005): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje Nils og Grimmen Harald (1993) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Glosvik, Øyvind (2008): *Paper til NEON*. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Hargreaves, Andy (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haslebo, Gitte (1998): Den lærende organisasjon? Henta 06.09.2009 frå: www.gittehaslebo.dk/Tekst/Artikler/laerende.htm
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Haug, Peder (2008): *Klasseromsforskning. Kunnskapsstatus og konsekvensar for lærarrolla og lærerutdanninga*. Oppdragsnotat til Kunnskapsdepartementet.
- Imsen, Gunn (2001): "Endringar i lærerrollen – politiske reformer eller skiftende pedagogiske vinder?" i: Bergem, Trygve (red.) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Irgens, Eirik J. og Jensen, Hans Siggaard (2008): "Skolen som kunnskapsorganisasjon" i:

- Jordell, K.Ø (1986): *Fra pult til kateter*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Karlsen, Gustav E. (2005): ”Styring av norsk lærerutdanning – et historisk perspektiv” i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 6/2005. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klemp, Torunn (2007): *Lærerutdanning for grunnskolenes behov*. Synspunkt etter oppdrag frå Kunnskapsdepartementet 16.04.07.
- Krossnes, Halldis Høyland (2001): ”Utfordringar og muligheter” i: Bergem, Trygve (red.) (2001): *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet (udatert). *Kompetanse for kvalitet. Strategi for videreutdanning av lærere*. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (2006a): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Midlertidig utgave. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (2006b): *Forskrift til opplæringslov*. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (2006c): *Forskrift om skikkethetsvurdering i høyere utdanning*. Oslo: KD. Henta 2.januar 2011 frå:
<http://www.lovdatab.no/cgi-wifit/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060630-0859.html>
- Kunnskapsdepartementet (2009): *GNIST – partnerskap for en helhetleg lærersatsing*. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet. (2007): *Kartlegging av praksisopplæringen i lærerutdanningene*. Sluttrapport november 2007. Oslo: KD.
- Kunnskapsdepartementet (1998) : *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. OSLO: KD. Henta 4.jan 2011 frå:
<http://www.lovdatab.no/all/hl-19980717-061.html>
- Kvalbein, Inger Anne (1999): *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Oslo: HiO-trykkeriet.
- Kvale Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laberg, Ingvar (2007): *Rapport om utdanningskvalitet, allmennlærerutdanninga 2006/2007, med handlingsplan for allmennlærerutdanninga 2007-2010*. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Lave, J.og Wenger, E.(2007): *Situert læring og andre tekster*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Levin, Morten og Klev, Roger (2002): *Forandring som praksis – læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i enlærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn (2004): *Læreridentiteter i skolen, posisjonering, forhandlingar og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2006): *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*. Rapport fra eksternt komité.
- Nordal, Thomas (2007): Kvaliteter i skoleledelse som fremmer læringsmiljøet. I: Hansen, O. (red): *Skoleledelse som fremmer læringsmiljø*. Fredrikshavn: Dafolo forlag.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. (1994): *A dynamic theory of organizational knowledge creation*. Organization Science, 5.
- Nordenbo, Sven Erik, Larsen, Michael Søgaard, Tiftikci, Neriman Wendt, Rikke Eline Østergaard, Susanne (2008): *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. København.
- Norgård, Jorunn Dahl (2006): *Rapport 2006/1: Norsk allmennlærerutdanning – sett i lys av internasjonale trender og tilsvarende utdanninger i Norden*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- NOU 2003:16: *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Ringdal Kristen (2001) *Enhet og mangfold*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Ruud, Marianne (2008): "Mye pedagogikk gir suksess" *Utdanning 8/2008*. Oslo: Utdanningsforbundet.
- Senge, Peter M.(1991): *Den femte disiplin – Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Senge, Peter M.(2006): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York:Doubleday/Currency.
- Sivesind, K, Langfeldt, G og Skedsmo, G (2006):*Utdanningsledelse*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag AS.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): *Kultur for læring*. Oslo: KUF.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Oslo: KD.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren Rollen og utdanningen*. Oslo: KD.
- Strand, Torodd (2007): *Ledelse. Organisasjon og kultur*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Thagaard Tove (2002) *Systematikk og innlevelse*. 2.opplag. Bergen. Fagbokforlaget.

- UFD (2003): *Rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Oslo: UFD.
- UFD (2005): *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*. Oslo:UFD.
- UFD (udatert): *Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005–2008*. Oslo:UFD.
- Utdanningsdirektoratet (2010): *Tilbud om veiledning til nyutdannede nytilsatte lærere*. Oslo:Udir. Henta 3.januar 2011frå:
<http://www.udir.no/Nyheter/Tilbud-om-veiledning-til-nyutdannede-nytilsatte-larere/>
- Wadel, Cato (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK a/s.
- Weber, K (2002): *Professionsuddannelserne i vadestedet eller senmodernitetens paradoksale kvalificering*. København: Sosial kritikk 81.
- Widerberg, Karin (2004): *Oppgaveskriving. Veien til lystbetont skrijving og gode rutiner*. Oslo Universitetsforlaget AS.
- Østrem, Sissel (2008): *En umulig utdanning til et umulig yrke?* Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter. Danmark: Frydenberg A/S.
- Aasen, Petter (2007): "Læringsplakatens utdanningspolitiske kontekst" i: Møller, Jorunn og Sundli, Liv (red.): *Læringsplakaten – skolens samfunnskontrakt*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

INTERVJUGUIDE

1. KORLEIS FØREBUR LÆRARUTDANNINGA TIL Å TA ANSVAR FOR ELEVANE SI FAGLEGE OG SOSIALE UTVIKLING.

1.1 Møtet mellom elevane og faga

- Korleis opplever du som styrke og svakheit ved den faglege kompetansen studentane har fått gjennom utdanninga?
- Korleis får studentane gjennom utdanninga kunnskap om korleis læring og kunnskapsutvikling skjer?
- Kva for undervisningsmåtar får studentane kjennskap til under utdanninga. Beskriv.
- Korleis lærer studentane å tolke kompetansemåla i LK06 og planlegge undervisningsopplegg i tråd med dette? Beskriv.
- Kva kjennskap får studentane til vurderingspraksis som fremjar læring? Beskriv.
- Korleis får studentane gjennom utdanninga høve til å utvikle kompetanse til å vere rettleiar for elvar si faglege utvikling?

1.2. Leiing av grupper og klasser

- Korleis får studentane gjennom utdanninga høve til å utvikle kompetanse i å leie eit læringsfellesskap?
- Korleis får studentane gjennom utdanninga høve til å utvikle kompetanse i å inkludere alle i eit læringsfellesskap?(klasseleiing)
- På kva måte legg ein vekt på å utvikle lærarstudentar si evne til dialog og samhandling?
- Korleis vert det lagt til rette for at lærarstudentar er medskaparar av utdanninga?
- På kva måte lærer studentane å ta i vare elevar si personlege og sosiale utvikling?

1.3.Samarbeid med heimar og nærmiljø

- På kva måte får studentane gjennom utdanninga kjennskap til og erfaring med å samarbeide med føresette og lokalsamfunn?

2. KORLEIS FØREBUR LÆRARUTDANNINGA TIL Å ARBEIDE I EIT FAGKOLLEGIUM

- Korleis og i kva grad vert det i utdanninga lagt vekt på å førebu studentane til å kunne arbeide og lære i lag med andre?
- Korleis førebur lærarutdannarar studentar til å samarbeide og samhandle i eit fagkollegium?
- Kva kjennskap og forståing får studentane om utvikling av kunnskapsorganisasjonar?

3. FØREBUING TIL VIDARE PROFESJONSUTVIKLING

- Kva kunnskap og haldningar utviklar studentar til forskings- og utviklingsarbeid under utdanninga?
- Korleis vert det lagt til rette for å ivareta deira kontinuerlege faglege utvikling?
- Kva vert gjort for å stimulere studentar til kontinuerleg personleg utvikling og meistring i relasjonar med andre?
- På kva måte vert det sett fokus på at endringar i samfunnet påverkar lærarrolla?

Andre spørsmål

- Kan du gjere greie for visjonen for lærarutdanningsoppdraget ved lærarutdanningsinstitusjonen?
- Kva meiner du om at det er leiinga og lærarutdannarar sitt ansvar å skape ei heilskapleg utdanning, og korleis vert utdanninga organisert for å skape heilskap i utdanning?
- Korleis vert utdanninga organisert for å legge til rette for at lærarutdannarar og ev studentar, har ulike møteplassar /læringsarenaer?
- Kva gjer utdanningsinstitusjonen for å kvalitetssikre at lærarutdanninga til ei kvar tid er i samsvar med kva kompetanse samfunnet etterspør?
- Kva for strukturelle eller kvantitative endringar skal til for å auke kvaliteten på utdanninga?
- Kva tankar har du om at rammeplanen kan vere eit hinder for å ta tak i erfaringar som lærarstudentar gjer seg under praksisperiodane?
- Kva vert gjort for å legge til rette for samarbeid mellom lærarutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet?
- Kven har ansvaret for å følgje opp studentar i praksisfeltet, og korleis vert oppfølginga organisert?

Vedlegg 2. Intervjuguide til rektorar som har tilsett nyutdanna

1. KORLEIS FØREBUR LÆRARUTDANNINGA TIL Å TA ANSVAR FOR ELEVANE SI FAGLEGE OG SOSIALE UTVIKLING

1.1 Møtet mellom elev og fag

- Kva opplever du som styrke og svakheit ved den faglege legitimiteten til nyutdanna? Beskriv.
- Korleis opplever du at utdanninga har gitt lærarstudentane kunnskap om korleis læring og kunnskapsutvikling skjer?
- Korleis vurderer du dei nyutdanna sin kjennskap til ulike undervisningsmåtar? Beskriv.
- Korleis opplever du at dei nyutdanna klarer å tolke kompetansemåla i læreplanen og planlegge undervisningsopplegg i tråd med dette?
- Korleis vurderer du dei nyutdanna sin kjennskap til vurderingspraksis som fremjar læring? Beskriv.
- Korleis opplever du at nyutdanna taklar rolla som rettleiar i læringsarbeidet? Beskriv.

1.2 Leiing av grupper og klasser

- Korleis opplever du at nyutdanna taklar rolla som leiar av læringsfellesskapet?
- Korleis opplever du at nyutdanna klarer å inkludere alle i læringsfellesskapet?
- Korleis opplever du nyutdanna si evne til dialog og sosial samhandling?
- På kva måte er dei nyutdanna rusta til å legge vekt på involvering og medbestemming i klassene? Beskriv.
- På kva måte tek dei nyutdanna i vare den personlege og sosiale utviklinga hos eleven? Beskriv.

1.3 Samarbeid med heimar og nærmiljø

- Korleis opplever du at dei nyutdanna er budde på samarbeid med føresette og lokalsamfunn?

Vedlegg 3. Informasjon til informantane

Til informanten

Førespurnad om å delta i intervju

Eg heiter Norunn Kjøsnes Nilsen og er rektor på Eid ungdomsskule i Sogn og Fjordane. Samstundes er eg student ved masterstudiet i organisasjon og leing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. I den samanheng er eg no i gang med masteroppgåva mi der temaet er: "Med allmennlærerutdanning som startplanke". Problemstillinga mi er: "Korleis er forholdet mellom lærarutdanningsinstitusjonar si yrkeskvalifisering og rektorar si forventning til nyutdanna"?

Eg har valt å gjer ein kvalitativ tverrsnittstudie der eg søker å finne ut av kva lærarutdannarar meiner er grunnleggande føresetnader for yrkesutøvinga, og dei forventningane rektorar har til nyutdanna i møte med yrkesfeltet. Eg søker å finne ut av om det er samsvar mellom det lærarutdannarar meiner er vesentleg for å starte yrkesutøvinga, og kva yrkesfeltet forventar nyutdanna skal ha kunnskap om. Eg har derfor laga to intervjuguidar, ein til å intervju rektorar i grunnskulen, og ein for å intervju lærarutdannarar. Eg har 5 samanfallande hovudspørsmål i kvar guide med utdjupande underspørsmål som eg vil bruke om eg treng det i intervjusituasjonen.

Eg ønskjer å snakke med deg om di oppfatning av lærarutdanninga som kvalifiseringsarena for utøving av læraryrket. Kvar intervju vil vare ca 1time, men ber om at du set av 1 1/2 time så har vi eit slingringsmonn. Eg vil nytte MP3- spelar, men også ta notat medan vi snakkar saman. Alle opplysningar vil bli handsama konfidensielt. I sjølve oppgåva vil skulane og intervjuobjekta bli anonymiserte. Opptaka samt alt anna datamateriell vil bli makulert etter at studiet er ferdig. Det er berre eg sjølv og rettleiar for masteroppgåva, førstelektor ved høgskulen i Sogn og Fjordane, Knut Roald, som vil ha tilgang til informasjonen.

Undersøkinga er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplige Datatjeneste (NSD). Deltaking i prosjektet er frivillig, og du har høve til å trekkje deg når som helst undervegs utan at det får nokon konsekvens for deg.

Eg håpar du vil dele tankane og erfaringane dine om dette temaet med meg. Dersom du er villig til det, ber eg om at du skriv under på vedlagt samtykkjeerklæring og sender den til meg.

På førehand takk!

Med helsing

Norunn Kjøsnes Nilsen

Åsen

6770 Nordfjordeid

Tlf. 41 55 38 66

E-post: nor-kj@online.no

Samtykkjeerklæring

Eg seier meg med dette villig til å delta i Norunn Kjøsnes Nilsen sitt masterprosjekt om studien av lærarutdanninga som kvalifiseringsarena.

Deltakinga mi er frivillig, og eg kan når som helst trekkje meg frå intervjuet.

Eg er kjend med at anonymiteten min blir teken i vare, og at alle data vert sletta når studien er avslutta.

Dato:



Knut Roald
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 11.12.2009

Vår ref: 23143 / 2 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23143	<i>Korleis er forholdet mellom lærarutdanningsinstitusjonar si yrkeskvalifisering og rektorar si forventning til nyutdanna?</i>
Behandlingsansvarlig	Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Knut Roald
Student	Norunn Kjøsnes Nilsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Ragnhild Kise Haugland



Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Norunn Kjøsnes Nilsen, Åsen, 6770 NORDFJORDEID



Utvalget omfatter ca. tre lærerutdannere og tre rektorer som har ansatt nyutdannede som har sin utdanning fra den høgsolen lærerutdannerne er ansatt ved. Studenten kontakter lærerutdannerne gjennom dekan ved den aktuelle høgsolen, og tar selv kontakt med rektorene.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, og det gjøres lydopptak under intervju.

Det gis skriftlig informasjon om prosjektet og innhentes skriftlig samtykke til deltakelse. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjema tilfredsstillende, forutsatt at det presiseres at datamaterialet skal slettes innen 30. juni 2010, og at navn og kontaktinformasjon til veileder inkluderes.

Innsamlede opplysninger registreres på privat PC. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat PC er i tråd med Høgsolen i Sogn og Fjordane sine rutiner for datasikkerhet.

Senest innen prosjektslutt, 30. juni 2010, skal datamaterialet (lydopptak og intervjutranskripsjoner) slettes/makuleres i tråd med informasjon gitt til utvalget.