

Femårig grunnskolelærerutdanning – slik studentene beskriver den

The reformed teacher education programme as viewed by the students

Sigve Høgheim

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet
sigve.hogheim@hvl.no

Eirik S. Jenssen

Førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet
eirik.jenssen@hvl.no

Sammendrag

Det er et skille mellom teori og praksis i lærerutdanningen – mellom det som skjer i undervisningen på studiet, og det som skjer i klasserommet i skolen. Dette var en av hovedutfordringene da lærerutdanningen ble reformert til en femårig masterutdanning i 2017, men vi vet lite om hvordan lærerstudenter erfarer den nye grunnskolelærerutdanningen (GLU). For å belyse denne mangelen i forskningsfeltet har vi i denne studien analysert studenter i den nye lærerutdanningens beskrivelser av GLU med den hensikt å løfte frem studentperspektivet på studieprogrammet. Datagrunnlaget for studien består av skriftlige svar fra 95 lærerstudenter ved to GLU-institusjoner på et åpent spørsmål om GLU, administrert via et spørreskjema. Dataene ble gjenstand for en tematisk analyse for å løfte frem studentenes perspektiv. Resultatene viser at lærerstudentene er motivert for å bli lærere, men samtidig kritiske til studiet de går på. Lærerstudentene gir klart uttrykk for hvordan studieprogrammet bør utvikles og forbedres for å imøtekomme deres forventninger til utdannelsen og læreryrket. Det studentene mener er hovedproblemer med GLU, er en opplevelse av manglende profesjonsrelevans i undervisningen på studiet, lærerutdannernes kompetanse og spenning mellom individ og system. Vi drøfter resultatene i lys av tidligere forskning og kjente utfordringer i lærerutdanningen.

Nøkkelord

Lærerutdanning, teori-praksis, profesjonsutdanning, studentperspektiv

Abstract

There is a gap between theory and practice in teacher education: between on-campus lectures and practice in schools. This was one of the main challenges when the teacher education programme was reformed to a five-year master's education in 2017, but we know little about how students experience the new teacher education (GLU). To shed light on this shortcoming in the research field, we have analysed students' descriptions of the reformed GLU to highlight the student perspective of the study programme. The data consists of the written responses of 95 teacher students from two GLU institutions to an open question about GLU, administered via a questionnaire. Data were subject to thematic analysis to highlight the students' perspectives. The results show that the students are motivated to become teachers but at the same time critical of the teacher education programme. They clearly express how the study programme should be developed and improved to meet their expectations of the education and the teaching profession. The main problems with GLU that are highlighted are a perceived lack of professional relevance in the on-campus lectures, the teacher educators' competence, and communication. We discuss the results while considering previous research and known challenges in teacher education.

Keywords

Teacher education, Theory-practice, professional education, student perspective

Innledning

Lærerutdanning har vesentlig betydning for lærerprofesjonen, og det er en intensiv satsing for å heve kvaliteten og samarbeidet i lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet [KD], 2014; 2017). På noen områder er det likevel varige utfordringer. Det gjelder blant annet spenningen mellom teori og praksis og opplevelsen av relevans blant studentene. Forskning har vist at lærerstudenter opplever lærerutdanningen som to adskilte arenaer med lite samarbeid: undervisning på campus og organiserte praksisperioder i grunnskolen (f.eks. Smith & Lev-Ari, 2005; Ulvik et al., 2018). Disse arenaene omtales henholdsvis som «teori» og «praksis» (se Kvernbekk, 2012) der campusundervisningen skal gi studentene teoretisk kunnskap og praksis skal gi studentene erfaringer med læreryrket. Forskning tyder på at lærerstudenter særlig verdsetter praksis (Christophersen et al., 2016), og at den teoretiske undervisningen oppleves som mindre relevant for læreryrket (Østrem, 2009). Skillet mellom teori og praksis har lenge vært diskutert i debatten om lærerutdanningens form og innhold (Dewey, 1904; Grimen, 2008; Korthagen & Kessels, 1999), og det er ofte campusundervisningen som har fått kritikk for å være lite praksisrelevant (Korthagen, 2010). Derfor har ulike strategier blitt iverksatt for å gjøre undervisningen i lærerutdanningen mer profesjonsrettet (KD, 2016a; 2016b; 2017).

I den femårige masterutdanningen for grunnskolelærere (GLU), innført i Norge fra 2017, er både undervisningsfagene og praksisopplæringen blitt styrket (KD, 2016a; 2016b). De faglige ambisjonene er høye, samtidig som det legges vekt på at undervisningen skal være profesjonsrettet og relevant for arbeid i skolen (KD, 2017). I strategidokumentet *Lærerutdanning 2025* fremheves tre sentrale utfordringer for den nye lærerutdanningen (KD, 2017): (1) *praksisrelevans*, (2) *forskningsforankring* og (3) *tverrfaglig samarbeid*. Praksisrelevans viser til KDs (2017) mål om å redusere avstanden mellom campus-undervisning og lærerpraksis slik at de oppleves som mindre adskilte arenaer. I tillegg viser det til behovet for en forskningsbasert lærerutdanning (punkt 2), at lærerutdanningen skal gi høy kompetanse innen fag, pedagogikk, didaktikk og praksisopplæring, og at samspillet mellom de ulike fagområdene blir styrket (punkt 3). Det meste av forskningen vi har om GLU-studenter, har utspring i tidligere lærerutdanninger, og i denne studien spør vi derfor: *Hva uttrykker lærerstudenter om å være student i den nye femårige lærerutdanningen?* Hensikten med dette åpne forskningsspørsmålet var å fange opp lærerstudenters spontane respons når de gis mulighet til å uttrykke sin mening om GLU.

Bakteppe

Det er nokså godt dokumentert at lærerstudentene ofte opplever et gap mellom teori og praksis (Canrinus et al., 2017), og at det er i praksis de opplever størst læringsutbytte (Smith & Lev-Ari, 2005) og tilknytning til profesjonen (Christophersen et al., 2016). Den teoretiske opplæringen blir likevel løftet frem som noe studentene kan verdsette, men at de ofte har vansker med å oppdage teoriens relevans for læreryrket (Ulvik et al., 2018). Dette kommer også frem i studier som viser at lærerutdannere ser større nytte og relevans av den teoretiske opplæringen enn studentene (Finne et al., 2014). Forskning tyder på at norske lærerstudenter ønsker støtte til å oppdage teoriens relevans både i campusundervisning og i praksis (Sørensen, 2019). Dette gjenspeiles også i annen forskning, slik som Haugan (2011), som

observerer at praksisskolene har et språk som vektlegger det praktiske fremfor det teoretiske, og at praksislærerne ser på seg selv som lærere i større grad enn som lærerutdannere. Teori-praksis-gapet som norske lærerstudenter gir uttrykk for, kan derfor forstås som en mangel på det praktiske perspektivet i den teoretiske opplæringen og en mangel på det teoretiske perspektivet i den praktiske opplæringen.

I den femårige GLU er forskning og utviklingsarbeid tillagt større vekt, blant annet ved at studentene skal skrive en masteroppgave som skal være forskningsbasert, profesjonsrettet og praksisorientert (KD, 2016a; KD 2016b). Selv om det er uvisst hvordan en mastergradsutdanning preger lærerstudenter, er det internasjonal forskning som tyder på at en forskningsbasert lærerutdanning kan skape en mer spørrende og kritisk holdning til klasserommet hos studentenes (Afdal & Spernes, 2018; Baan et al., 2020). På den andre siden kan resultatet bli et større gap mellom teori og praksis dersom FOU-opplæringen er løsrevet fra lærerpraksis (Afdal & Spernes, 2018; Baan et al., 2020).

Relevans av denne studien

Behovet for kvalifiserte lærere er et tilbakevendende tema i norsk utdanningspolitikk. I tillegg til svak rekruttering (Samordna opptak, 2020) er frafall underveis i lærerutdanningen en stor utfordring i Norge (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). I lys av dette er det interessant at studentenes opplevelse av møtet med utdanningen har vist seg å ha betydning for om de faller fra eller ikke. Tinto (1975) har studert møtet mellom studenter og studieprogram og har i sitt anerkjente rammeverk introdusert to integreringsprosesser: den *sosiale* og den *akademiske*. Sosial integrasjon handler om å bli en del av studiemiljøet, mens akademisk integrasjon viser til en tilknytning til det faglige opplegget i utdanningen, slik som innhold og læringsaktiviteter (Tinto, 1993). De studentene som opplever lite samsvar mellom egne forventninger og måloppnåelse, eller som faller utenfor sosialt, vil ha større sjanse for frafall underveis. I dette perspektivet er derfor utdanningen, som ivaretar sosial og akademisk integrasjon, viktig for å holde på studentene. Dette samsvarer med Fauskanger og Hanssen (2011), som finner at faglæreres kompetanse og relasjon til studentene var en av hovedgrunnene for å slutte blant dem som hoppet av den fireårige GLU. Denne gjennomgangen viser at de akademiske og sosiale integreringsprosessene kan påvirke lærerstudenters valg om å fullføre studiet. Det er derfor viktig å fange opp hvordan lærerstudenter opplever disse sidene ved GLU.

I forlengelse av Tintos syn på akademisk integrasjon kan interesse og relevans være kritiske punkter for studentene på GLU. I en studie av studenter i høyere utdanning finner Bager-Elsborg et al. (2019) at interessen for og relevansen til fag er sentrale faktorer for valget om å fullføre utdanningen. For lærerstudenter er interesse en sentral pådriver for å begynne på studiet (Petersen, 2010), og det er et av de mest fremtredende motivene for å ønske å jobbe som lærer (Nesje et al., 2018; Watt et al., 2012). I utviklingen av interesse vektlegges betydningen av læringsaktiviteter og deres evne til å vekke positive følelsesmessige og meningsfulle responser hos studentene (se også Hidi & Renninger, 2006; Schiefele, 2009). Interesse og relevans av fagstoff kan i så måte være viktige kilder til studentenes opplevelse av studiet.

Innsikt i lærerstudenters opplevelse av studieprogrammet er viktig for å kunne forme en lærerutdanning som ivaretar behovene deres på veien mot læreryrket. Denne litteraturgjennomgangen viser at akademisk og sosial integrering kan være sentrale områder for å motvirke gapet mellom teori og praksis og bidra til økt opplevelse av relevans. I hvilken grad slike erfaringer er gjeldende for studenter i den nye femårige lærerutdanningen, er uvisst. I denne

studien stiller vi derfor et åpent spørsmål til et utvalg lærerstudenter om å beskrive lærerstudiet.

Metode

Denne studien er en del av et større prosjekt som undersøker studenters interesseområder i GLU. Dataene består av lærerstudenters skriftlige og spontane svar på et åpent spørsmål som lyder: *Har du noen kommentarer til lærerstudiet, læreryrket eller denne undersøkelsen?* Spørsmålet var en avslutning på et spørreskjema som besto av flere lukkede spørsmål om studenters opplevelse av ulike fagområder i lærerutdanningen (pedagogikk, didaktikk, fag og forskning), lærerkompetanse og ulike sider ved GLU. Spørsmålet ble formulert åpent slik at respondentene, dersom de ønsket å uttale seg om studiet, ikke skulle ledes i en gitt retning om hva de ønsket å fremheve, og hvordan. Spørsmålet skulle derfor åpne opp for både kritiske, nøytrale og positive uttalelser fra studentene.

Utvalg

347 lærerstudenter fra femårig GLU ved to store lærerutdanningsinstitusjoner besvarte spørreskjemaet, og 111 (om lag 32 prosent) valgte å legge igjen en kommentar. Kommentarene ble screenet for relevans for denne studien basert på følgende kriterier: (1) Kommentaren måtte minst bestå av én setning og bære et budskap (tre ble ekskludert), og (2) budskapet måtte handle om lærerstudiet (13 ble ekskludert). Basert på disse to kriteriene ble seksten (16) kommentarer ekskludert, og vi sto igjen med 95 studentsvar (81 % kvinner, medianalder 22 år). Kommentarene hadde en medianlengde på 75 ord (den lengste kommentaren var på 551 ord, mens den korteste bestod av ni ord).

Siden utvalget var en del av en større undersøkelse, valgte vi å undersøke om det var noen unike karakteristikk for dem som skrev en kommentar, sammenlignet med dem som ikke skrev, basert på fem av hovedstudiens variabler: interesse for pedagogikk, didaktikk, undervisningsfag og forskning samt opplevd lærerkompetanse. Tabell 1 oppsummerer analysen av dette utvalget (Kommentar) mot hovedutvalget (Ikke-kommentar).

Tabell 1. Sammenligning av utvalget for denne studien (Kommentar) med resten av det totale utvalget (Ikke-kommentar) på motivasjonsvariabler: gjennomsnitt (standardfeil)

	Kommentar	Ikke-kommentar	Differanse
Pedagogisk interesse	4.48 (.06)	4.31 (.05)	.17 (.08)*
Didaktisk interesse	4.71 (.03)	4.62 (.03)	.09 (.05)
Faginteresse	4.26 (.07)	4.32 (.04)	-.06 (.08)
Forskningsinteresse	4.23 (.07)	4.22 (.04)	.00 (.08)
Opplevd lærerkompetanse	4.41 (.06)	4.26 (.05)	.16 (.08)*

Notater. * $p < .05$. Alle variabler kan variere fra 1 (min.) til 5 (maks.).

Analysen viser at studentene som valgte å legge igjen en kommentar ($n = 95$), rapporterte om høyere interesse i pedagogikkfaget og høyere opplevd lærerkompetanse sammenlignet med studentene som ikke skrev en kommentar ($n = 236$). De 16 ekskluderte kommentarene ble ikke tatt med i denne analysen.

Analyse

Begge forfatterne analyserte studentenes kommentarer og fulgte oppsettet for en tematisk analyse av kvalitative data (Braun & Clarke, 2006). Dataene ble analysert i seks steg slik det er beskrevet av Braun og Clarke (2006), hvorpå de to første stegene, *tilvenning* og *koding*, ble gjort individuelt av begge forfatterne. Med *tilvenning* mener vi at begge forfatterne leste og gjorde seg kjent med datamaterialet i sin helhet og de individuelle bidragene fra respondentene. Siden dataene allerede var i tekstformat og ikke krevde transkribering, ble det gjort notater underveis og markering av segmenter som fremstod som sentrale for hele utvalget. Slike notater ble også brukt til å markere det generelle uttrykket i de enkelte kommentarene, slik som for eksempel «negativ til undervisning» eller «positive sider ved praksis».

I steg 2 kodet vi de enkelte uttrykkene ut fra deres meningsbærende segmenter med bruk av summative ord eller fraser (Saldaña, 2015). Kodene ble skapt både med bruk av *in vivo*-koding, altså med samme språk som ble brukt i uttrykkene, og deskriptiv koding. Generering av koder er illustrert i sitatet under, hvor kodene er presentert i parentes med fet skrift, og *in vivo*-koder er markert med anførselstegn:

*Læreryrket er et veldig viktig yrke, og med tanke på at det i fremtiden kommer til å bli stor lærermangel, er det påfallende hvor dårlig høgskolen har vært til ivareta studentene (**Dårlig ivaretagelse**). En annen ting er at det er for mye fokus i fagene på å lære selve faget (**Fagfokus**), og ikke hvordan en som lærer skal lære fagstoffet til elever (**Mangler didaktikk**). Vi skal kunne fagene våre, men det er like viktig å vite hvordan vi skal lære det bort, for å bli en god lærer. Det beste med lærerstudiet er praksisperiodene («**det beste med lærerstudiet er praksisperiodene**») og at vi har praksis hvert semester. Der har jeg lært mye mer enn i undervisningstimene (**Lærer mest i praksis**).*

Hver av forfatterne kodet materialet individuelt, men samarbeidet om de neste tre stegene i den analytiske prosessen: (3) skape temaer, (4) gjennomgå temaene og (5) definere temaene (Braun & Clarke, 2006). I steg 3 presenterte hver av forfatterne kodene som ble skapt i steg 2, og samlet de ulike kodene i større meningsbærende kategorier. Alle kodene ble sammenlignet, og eventuelle ulikheter i kodene ble drøftet og etterprøvd mot den enkelte respondents uttrykk for å kvalitetssikre arbeidet. Mens kodene skulle fange innholdet i den enkelte respondents uttalelser, var hensikten med kategoriene å fange budskapet på tvers av respondentene. I steg 3 ble kodene samlet i større meningsbærende kategorier. I første runde ble materialet kategorisert i tre kategorier: *Innhold i GLU* (koder som henvendte seg mot fagstoff og læringsaktiviteter), *Praksis* (koder rettet mot praksis) og *strukturelle elementer* (koder rettet mot organisering av GLU). I revurdering av kategoriene (steg 4) ble flere endringer foreslått. Gjennomgang av kategorien «Innhold i GLU» viste at kodene rettet seg mot innhold i campusundervisning og i praksis, og vi registrerte at kategorien inneholdt en stor del uttrykk som utelukkende henvendte seg til lærerutdannere uten å omtale innhold. Kategorien ble derfor endret til «Teori og praksis» (Kategori 1) og fanget med dette opp innholdet i den andre kategorien, «Praksis», fra steg 3. En ny kategori ble etablert, «Lærerutdannere» (Kategori 2), som tok for seg kodene som rettet seg mot lærerutdannere. Dette arbeidet avdekket også at flere av kodene i den tredje kategorien, «Strukturelle elementer», også omhandlet lærerutdannere. Den tredje kategorien endret navn til «Kommunikasjon» (Kategori 3) siden de resterende kodene henvendte seg til relasjonen mellom student og institusjon. I den siste steget valgte vi ut illustrerende eksempler på studentenes uttrykk i de tre kategoriene og innholdet i kategoriene ble sammenfattet.

Forskningsetikk

Denne undersøkelsen ble gjennomført etter gjeldende forskningsetiske prinsipper (NESH, 2016). Deltakelse i studien var basert på fritt informert samtykke, og alle respondentene fikk informasjon om sine rettigheter gjennom spørreskjemaet. Datainnsamlingen startet etter godkjenning av Norsk senter for forskningsdata (NSD) om forsvarlig innsamling og oppbevaring av data.

Funn

Lærerstudentene gir generelt uttrykk av å være motivert for læreryrket, men lite tilfreds med innholdet og strukturen i GLU. En student skriver: «Jeg er veldig motivert for å jobbe som lærer, men det er ikke på grunn av studiet.» En annen student beskriver lærerstudiet som «et nødvendig onde som en må gjennom». Lærerstudentene gir også uttrykk for hva de mener kjennetegner en god lærerutdanning, og hva den burde inneholde. Det er særlig innholdet i undervisningen på campus og i praksisopplæringen (Kategori 1), kompetansen til lærerutdannerne (Kategori 2) og mangelen på dialog mellom student og lærerutdanning (Kategori 3) som beskrives som forbedringspunkter.

Teori og praksis

Flere beskriver GLU i ordelag som «ganske fjernt fra yrkeshverdagen», «lite relevant» og «demotiverende». Dette grunngir de blant annet i at undervisningen ikke er tilpasset studiet de går på. Flere studenter fra 1–7-utdanningen sier at undervisningen er relevant dersom de skulle arbeidet på ungdomstrinnet, og at den er svært lite knyttet til begynneropplæringen i fagene. «Det er fullstendig manglende fokus på matematikkopplæring på barnetrinnet og jeg får ikke brukt noe av det jeg har lært på studiet i praksis. [. . .] Studiet bidrar ikke til at jeg føler meg skikket til å bli matematikklærer.»

Studentene gir på forskjellige måter uttrykk for at utdanningen ikke samsvarer med deres bilde av yrket. De gir klart uttrykk for at studiet inneholder for lite didaktikk, noe de mener reduserer opplevelsen av relevans. For eksempel sliter de med å se sammenhenger mellom masterfagets fordypning og det å bli en god lærer: «Masterstudiet per nå legger opp til at vi skal bli gode til å skrive tekster, fremfor å gjøre oss til gode lærere.» Studentene gir klart uttrykk for hvilket fagstoff lærerutdanningen i sterkere grad burde bygget på:

Jeg ville gjerne sett at lærerstudiet ble mer praktisk, der vi arbeider med caser/vurdere arbeid (karaktersetting), kreativ undervisning, uteundervisning i fag, motivasjon for læring, hvordan vi kan løfte alle elevene og da kanskje spesielt guttene, med hvordan vi kan gjøre undervisningen mer praktisk slik at også de som ikke er akademisk sterke også kan få et større læringsutbytte. Dessverre går det mer og mer mot enda mer akademisk nå med innføring av 5-årig mastergrad for lærere.

Studentene etterspør mer didaktikk og «profesjonsnære tema», og en student konkluderer slik etter en lang beskrivelse av fagdominansen i GLU: «I bunn og grunn kjennes det som om vi går på et fagstudium, ikke et lærerstudium.»

Studentene er jevnt over positive til praksisperiodene. De fremholder at det er det læreryrket handler om, og det står i en viss grad i kontrast til undervisningen på campus. Til tross for en positiv grunnholdning til praksis er det flere som har kritiske merknader også til denne delen av lærerutdanningen. Det gjelder særlig at praksisperiodene oppfattes som kunstige, siden det er mange studenter pr. klasse, og at praksisperiodene er for korte. Noen er også kritiske til progresjonen i praksis og at det blir for likt fra periode til periode.

Det kommer også frem at praksisperiodene burde gitt større frihet i valg av innhold og arbeidsform enn hva som er tilfellet. En student skriver: «Angående praksis, ligger det ikke så mye metodefrihet i praksisperioden. Dette bidrar til at praksisperiodene ikke er optimale. Vi kommer inn i en klasse med sine rutiner i tillegg til at årsplanen for tema o.l. allerede er lagt.»

Lærerutdannere

Lærerutdannerne blir omtalt som en sentral kilde til om undervisningen oppleves som interessant eller ikke: «Noen lærere er supermotiverende og gjør læringen spennende. Etter min erfaring er det veldig varierende i alle fag. Fag som jeg synes har vært kjipe, kan andre synes har vært interessante på grunn av foreleseren en har hatt.»

Det er særlig faglærernes kjennskap til og erfaringer fra læreryrket som avgjør om studentene opplever undervisningen som relevant. Selv om faglærerne har god fagkunnskap, er undervisningen lite relevant for studentene dersom profesjonsperspektivet er lite synlig. Da beskrives undervisningen som teoriundervisning om tema. Tverrfaglig undervisning blir trukket frem som et eksempel: «De nevner ofte at man kan jobbe med faget tverrfaglig, men vi får sjelden konkrete eksempler som vi kan ta med oss videre.» En annen student oppsummerer det slik: «I mine øyne blir det og for dumt at samtlige lærere vi har hatt, faktisk har sagt 'gjør som vi sier, ikke som vi gjør'».

Mange av studentene gir eksempler på hva som må endres i utdanningen. Flere etterspør lærerutdannere med erfaring fra grunnskolen og som «vet hva som faktisk skjer der ute». Det at lærerutdannerne har spisskompetanse, betyr nødvendigvis ikke at de oppleves som flinke undervisere. Studentene ønsker større sammenheng mellom fag og didaktikk: «Lærarane burde også tatt seg eit år eller to på barneskulen for å kjenna litt korleis livet på skulen eigentleg er, slik at dei kan læra oss det som er relevant for vår utdanning.»

Lærerutdannerne i praksis har stor påvirkningskraft for om praksisopplevelsen blir positiv eller ikke. Overraskende mange av studentene gir uttrykk for negative praksisopplevelser. En student som har opplevd at praksislæreren var fraværende, skriver det slik: «Flere praksislærere er helt uinteressert i å tilrettelegge for en god praksis og delegerer ofte sitt eget arbeid med instruksjer. Det er svært frustrerende å bli fortalt at vi skal undervise side 56-61 i Nova9, og holde oss til boka mens praksislærer tar seg 'ferie'». Empirien tyder på at *praksis* blir høyt verdsatt, men ikke all *praksisopplæring* blir opplevd som god.

Kommunikasjon

Som det går frem av punktene over, har studentene flere klare ideer om hvordan lærerutdanningen kan bli bedre og oppleves som mer relevant. Flere studenter skriver at de har forsøkt å ta dette og andre viktige temaer opp med ulike aktører ved lærerutdanningen, men uten å bli møtt med forståelse. De beskriver det å være student som et møte med et system der de har liten innflytelse, og hvor de føler at de ikke blir hørt. Skolen blir beskrevet som et system med liten åpenhet og vilje til å komme i dialog med studentene. «På mange punkt i løpet av studiet har flere av oss følt at det å si ifra om ting er nytteløst. Skolen oppleves låst, mer opptatt av å beskytte/ta vare på egne enn å sikre godt læringsmiljø for studentene.»

Funnene viser at kommunikasjon mellom studentene og lærerutdanningen oppleves som vanskelig, og overraskende mange studenter er usikre på om de kan stole på den informasjonen de får, siden beskjedene ofte er uklare, eller at det kommer kontrabeskjeder. En student skriver det slik:

Synes det er vanskelig å vite hvilken informasjon vi kan stole på. Svært frustrerende. Vi kan ikke stole på timeedit [digital timeplan] lenger, men blir likevel bedt om å sjekke den for tid og sted. Har vært mye kluss med kunngjøringer, så stoler heller ikke på dem. Samtidig ligger det informasjon flere steder med linker som ikke fungerer. Jeg vil bli lærer! Hvorfor da gjøre det så vanskelig for oss?

Studentene opplever å ha mange ideer om hvordan lærerutdanningen kan bli bedre og mer relevant, men sliter med å finne noen som vil lytte.

Drøfting

Faglighet, integrering, forskning og tverrfaglighet er kjernebegreper i den nye reformen som ble iverksatt i 2017 (KD, 2017). Funnene i denne studien viser at GLU-studenter er kritiske til studiet de går på, og de har klare meninger om hvordan det bør utvikles. Hovedutfordringene for lærerutdanningen som «Lærerutdanning 2025» løfter frem (KD, 2017), finner vi igjen i studentenes beskrivelser av den femårige utdanningen.

Studentene gir uttrykk for en mismatch mellom undervisningen i lærerutdanningen og profesjonen som de utdanner seg til. De mener at det er for lite didaktikk i undervisningen og for mye vektlegging av fag. En student oppsummerer spenningen mellom fag og didaktikk ved å hevde at GLU oppleves som et fagstudium og ikke et lærerstudium.

Spenningen mellom teori og praksis er et velkjent fenomen som også er dokumentert i nyere studier (Sørensen, 2019; Ulvik et al., 2018).

I denne undersøkelsen er det de praktiske sidene ved læreryrket som studenten tar utgangspunkt i, og opplevelsen av relevans synes å henge sammen med disse ytre observerbare sidene ved profesjonsutøvelsen. De er blant annet kritiske til om et masterstudium med vektlegging av fag, forskning og tekstsikaping er veien å gå for å utdanne gode lærere. De teoretiske sidene av læreryrket er ikke like «synlige», og i utdanningen kan de bli oppfattet som mindre relevante. Dette kan være en grunn til at studentene kommer med forslag til hvordan undervisningen kan gjøres mer praksisnær, og dermed mer relevant. De foreslår blant annet mer case-undervisning, uteundervisning og didaktikk. Det er interessant at studentene, som har begrenset faglig kompetanse og lite erfaring ut over sin egen skolegang, setter seg i en posisjon hvor de har oppskriften på hva som skal til for å gjøre utdanningen bedre og mer relevant. På den andre siden kan studentenes opplevelse av manglende relevans være et uttrykk for at de trenger støtte fra lærerutdannerne til å oppdage forholdet mellom teori og den praktiske siden av læreryrket, slik det har kommet til uttrykk i tidligere forskning (Rautiainen et al., 2018). Studier (f.eks. Finne et al., 2014) tyder på at dette tradisjonelt ikke har vært et sentralt tema i lærerutdanningene. Avstanden mellom teori og praksis kommer også til uttrykk i studentenes beskrivelser av forsknings- og utviklingsarbeid. Selv om FOU er tenkt som nytenkning i praksisfeltet (KD, 2017), beskriver studentene temaet som «akademisk» og profesjonsfjernt (f.eks. Afdal & Spernes, 2018).

Teori og praksisdilemmaet har vist seg bestandig og komplekst. Svarene fra studentene indikerer at det i studiet er lagt lite vekt på praktiske synteser omkring lærerprofesjonens sammensatte og mangfoldige kunnskapsbase (Grimen, 2008), noe som løftes frem som nødvendig for å utvikle helhetlig forståelse (KD, 2017). Studenter gir uttrykk for et vedvarende gap, som nå også innebærer forsknings- og utviklingsarbeid.

Tradisjonelt har praksis blitt verdsatt høyt av studentene (Christophersen et al., 2016). Slik er det også i denne undersøkelsen, men det er likevel overraskende mange studenter som retter et kritisk blikk mot praksis, og mener den gir et kunstig bilde av profesjonen. Studentene mener at praksisgruppene er for store, slik at de får for lite undervisningserfaring, og at

de får for lite rom til å utfolde seg, på grunn av fastsatte planer, slik at de får lite erfaring med viktige sider av læreroppgavene, som planlegging og foreldresamarbeid. I tillegg hevder flere at det er lite progresjon i praksis, og at praksisperiodene er for like. Funnet kan forstås som at studenter som viser høy interesse i pedagogikkfaget, og vurderer at de selv har høy lærerkompetanse (se tabell 1), er mer kritiske og stiller høyere krav til studietilbudet. I kontrast til teoriundervisningen fremmer ingen studenter forslag om hvordan praksisopplæringen kan endres eller gjøres mer troverdig, utover det som implisitt ligger til grunn for utsagnene. Studentene i denne studien vektlegger ikke en mangel på teoretisk kobling i praksis, som er observert i tidligere forskning (Sørensen, 2019), men fokuserer på mangler i struktur og tilpasning i praksisperiodene.

Studentene trekker frem at både organisering og kommunikasjon er utfordrende i møte med lærerutdanningen. De gir uttrykk for å bli møtt med motstridende informasjon, kontrabeskjeder og ulik håndtering av reglementet. Studentene gir også uttrykk for at når de søker å ta opp viktige sider ved sin studiesituasjon, møter de et system som forsvarer den eksisterende praksisen, og som viser liten vilje til å gå i dialog med studentene. Dette er sider som trolig ikke har noe med GLU-reformen å gjøre, men som i stor grad er knyttet til rutiner ved lærestedene. Disse sidene er likevel viktig å trekke frem siden dialog med og gode relasjoner til lærerstedet kan være med på å styrke studentenes sosiale integrasjon (Tinto, 1993). Det kan se ut som om reformen på den ene siden forventer selvstendige studenter (KD, 2017), mens lærestedene på den andre siden legger opp til en ukritisk tilpasning til systemet. Dette er et dilemma flere studenter løfter frem. Det samme gjelder spenningen mellom didaktikk og fag og mellom teori og praksis som vi kjenner fra den fireårige lærerutdanningen (Kvernbekk, 2012; Ulvik et al., 2018). Funnene i denne studien kan tyde på at overgangen til en femårig lærerutdanning ikke i betydelig grad har vært et svar på tidligere utfordringer knyttet til lærerutdanningen. Om dette skyldes læreplanendringene eller lærerstedenes operasjonalisering av læreplanene, gir ikke denne undersøkelsen indikasjoner på, men det kan være et interessant tema for videre forskning.

Konklusjon

I denne studien har vi analysert lærerstudenters beskrivelser av GLU, og våre funn tyder på at studentene opplever en spenning mellom egne forventninger og studieprogrammet, både når det gjelder struktur og innhold. Det ser tilsynelatende ut som om teori-praksis-gapet vedvarer i den nye GLU, både i innhold og i relasjon til lærerutdannere, og at studentene opplever en lite endringsvillig utdanning. Dette er sider som bør settes under lupen. Våre analyser indikerer at det kan være mye å hente på å avklare forventninger mellom teori og praksis og mellom undervisning og læring tidlig, samt å utvikle strukturer som støtter opp under en sosial integrasjon.

Referanser

- Afdal, H. W. & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215–228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- Bager-Elsborg, A., Herrmann, K. J., Troelsen, R. & Ulriksen, L. (2019). Are leavers different from stayers? *Uniped*, 42(2), 139–156. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-02-03>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Baan, J., Gaikhorst, L. & Volman, M. (2020). Stimulating teachers' inquiring attitude in academic and professional teacher education programmes. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 352–367. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693994>

- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2017). Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 313–333. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1124145>
- Christophersen, K.-A., Elstad, E., Solhaug, T. & Turmo, A. (2016). Antecedents of student teachers' affective commitment to the teaching profession and turnover intention. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 270–286. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1170803>
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. I C. A. McMurry (red.), *The relation of theory to practice in the education of teachers (Third yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, Part I)*. Public School Publishing.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression, and support. Eurydice Report. Luxembourg: Publication Office of the European Union*. Hentet fra: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>
- Fauskanger, J. & Hanssen, B. (2011). Frafall og omvalg i lærerutdanningen: Hva kan gjøre noe med og hva må vi leve med? *Uniped*, 34(2), 55–66.
- Finne, H., Mordal, S. & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Hentet fra: https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/teknologiledelse/sintef_1127901_oppfatninger-av-studiekvalitet-i-larerutdanningene-2013.pdf
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I I. A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Haugan, J. A. (2011). A systematic review of research regarding Norwegian general teacher education 2000–2010. *Nordic Studies in Education*, 31(4), 229–244. ER. Hentet fra: <http://www.idunn.no/np/2011/04/art03>
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. P. A. M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (LOV-2005-04-01-15-§3-2)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (LOV-2005-04-01-15-§3-2)*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861?q=forskrift%20grunnskolel%C3%A6rerutdanning>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic*, 32(3), 288–305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/english-publications/60127_fek_guidelines_nesh_digital_corr.pdf
- Nesje, K., Brandmo, C. & Berger, J.-L. (2018). Motivation to become a teacher: a Norwegian validation of the factors influencing teaching choice scale. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(6), 813–831. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306804>
- Petersen, D. S. (2010). Rekrutteringsproblematikken på de nordiske læreruddannelser. *TemaNord, Nordic Council of Ministers, Copenhagen*. <https://doi.org/10.6027/TN2010-533>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative research*. Sage publications.

- Samordna opptak. (2020). *Hovedopptak til høyere utdanning ved universiteter og høyskoler gjennom Samordna opptak*. Hentet fra: <https://www.samordnaopptak.no/info/om/sokertall/sokertall-2020/faktanotat-hovedopptak-uhg-2020.pdf>
- Schiefele, U. (2009). Situational and individual interest. I K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of motivation at school* (s. 197–223). Taylor Francis.
- Smith, K. & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 289–302. <https://doi.org/10.1080/13598660500286333>
- Sørensen, Y. (2019). *Å gripe og bli grepet – for å begripe. Lærerstudenters opplevelse av praksisopplæringen og dens betydning for profesjonell utvikling* (ph.d.). Universitetet i Tromsø. Hentet fra: <https://hdl.handle.net/10037/14947>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2. utg.). University of Chicago Press.
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://www.doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Østrem, S. (2009). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Nordic Studies in Education*, 29(4), 369–383. Hentet fra: <http://www.idunn.no/np/2009/04/art02>