

# Vesentlege problemstillingar i lærarutdanninga – eit nordisk perspektiv

Peder Haug

Høgskulen i Volda<sup>1</sup>

På grunn av nært språkleg, kulturelt og geografisk naboskap er det lett å tru at utdanningane i dei nordiske landa står over for felles utfordringar, at dei har funne om lag dei same løysingane og at dei dermed er nokså like. Den kunnskapen vi har om lærarutdanningane i denne samanhengen tyder på at det er likskapar, men også at det er store skilnader landa i mellom. Eg vågar påstanden at variasjonen på mange område som gjeld lærarutdanninga innom Norden er minst like stor som mellom landa i Europa elles. Særleg skil tilhøva i Finland seg ut, noko eg kjem tilbake til. Det er kanskje eit argument for at det ikkje finst eit eige og spesielt nordisk perspektiv på lærarutdanninga. Om det er slik er eit empirisk spørsmål som kan undersøkjast nøgnare. Det er derimot ikkje eit argument i mot å gjere komparative analysar, eg vil argumentere for at det er særskild fruktbart.

Dette innlegget tek opp nokre tema som eit grunnlag for å drøfte utfordringane i lærarutdanninga i Norden, og drøfter meir inngående om det finst eit eige og unikt nordisk perspektiv. Utgangspunktet er i stor grad dei nasjonale evalueringane som har vorte gjennomførte i Danmark, Noreg og Sverige (Danmarks Evalueringsinstitut, 2003, Høgskoleverket, 2005, NOKUT, 2006), supplert med forskning om lærarutdanning. Den underliggjande interessa vil vere å kome inn på kva forskning kan bidra med for å auke forståinga av og innsikta i lærarutdanning. Eg drøfter årsaka til den store interessa for lærarutdanning i Norden, likskap og ulikskap mellom lærarutdanningane i Norden, kva slags kunnskap vi har om lærarutdanning i Norden og kva som er forholdet mellom lærarutdanningane og den skulen ein utdannar lærarar for.

---

<sup>1</sup>Presentert på "Workshop om nordiske lærarutdanningar" 27. og 28. mars 2007, Radisson SAS Scandinavia Hotell. Foredraget er skrivne innanfor prosjektet: Nyutdannede læreres mestring av yrket (Nymy): om kvalifisering i høgskole og grunnskole, Program for praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning i Norges forskningsråd.

## **Stor interesse for lærarutdanning**

I Norden er det stor interesse for lærarutdanning. Den er heftig debattert, og dei same spørsmåla står sentralt over alt (Skagen, 2006a). Dei kan grovt delast i tre grupper, som alle er potensielle forskingsområde.

### *Bologna*

Den første handlar om at lærarutdanninga i dei nordiske landa er under reorganisering for å bli i samsvar med Bologna-direktiva. Av det følgjer at lærarutdanninga gradvis vil bli bygt opp som all anna høgare utdanning med tre nivå: bachelorgrad, mastergrad og doktorgrad. Prosessen har kome ulikt langt, og lengst i Finland. Innanfor denne tilpassinga til Europa finst det ei rekkje enkeltutfordringar som kan vere kontroversielle, men som samtidig har eksistert lenge (Hopmann & Hopmann, 1997). Det gjeld mellom anna lengda på utdanninga, forskingsbasisen, akademiseringa, praksisorienteringa, internasjonaliseringa, samordning mellom ulike nasjonale lærarutdanningar (assimilering), å gjere utdanninga meir didaktisk og å spesialisere henne meir. Kvart av desse områda er til dels særskilte komplekse. Enkelte av dei vil ta svært lang tid å få på plass. Det gjeld t.d. å etablere ein eksplisitt forskingsbasis for lærarutdanninga, som for fleire av landa sitt vedkomande har vore aktuelt tilbake til 1970-åra, men der målet ikkje er nådd, kanskje med unntak av Finland (Askling, 2006b, Haug, 2003, Kansanen & Uljens, 1996). Å kome vidare krev både ei reorientering internt i lærarutdanninga og tilgang til vitenskapleg kvalifisert personale på dei aktuelle fagområda.

Denne harmoniseringa er kanskje det viktigaste felles prosjektet i nordisk lærarutdanning. Den tek merksemd og tid, og i den grad ein innfører ordningar som ikkje er kompatible med nasjonal skule, tradisjon og kultur kan det få konsekvensar for utdanningskvaliteten. Det skaper eit behov for å summere opp, vurdere og konsolidere. Å studere og samanlikne Bologna-prosessane innanfor lærarutdanninga i Norden kan gje interessant informasjon.

### *Evaluering og forskning*

Den andre gruppa av tema kjem frå forskning og evaluering av den interne verksemda i lærarutdanninga. Det er identifisert ei rekkje uavklarte område, men ikkje like mykje eller på same måten i alle landa (Danmarks Evalueringsinstitutt, 2003, Högskoleverket, 2005, Niemi, 2006, NOKUT, 2006). Evalueringane peikar mellom anna på den kompliserte relasjonen teori – praksis, manglande profesjonsretting, svak fagdidaktisk orientering, spenninga mellom fag og pedagogikk, den fråverande forskingsorienteringa av utdanninga og den svake studieinnsatsen i utdanninga. Samtidig har lærarane og lærarutdanninga i dei nordiske landa

(med unntak av Finland) mist status og prestisje. Både i Danmark, Noreg og Sverige er det rekrutteringsproblem til utdanninga. På den andre sida er ingen av desse områda er spesielt nordiske, dei går att mange stader (Edwards et al., 2002, Garm, 2003). Det kan tyde at lærarutdanning er vanskeleg, og det ikkje er enkelt å finne gode måtar å løyse dei heilt sentrale elementa i ho. At mange av problema vi diskuterer no, også fanst for over 100 år sidan understrekar det same (Dahl, 1959).

Dei tilgjengelege oversiktene over forskinga om lærarutdanninga i Norden så langt dekkjer ikkje alle landa (Ahlström & Kallós, 1996, Bergem, 1993, Bergem et al., 1997, Eritsland, 2004, Kansanen & Uljens, 1996). Dei fleste er meir enn ti år gamle. Det har difor vore vanskeleg å få eit samla inntrykk av kva dagens forskning i lærarutdanninga er oppteken av, og av kva resultat denne forskinga har kome fram til. Kritikken av denne forskinga har vore at den er fragmentert, og at kjennskapen til det som går føre seg i utdanninga og kva rolle det har for lærarkompetansen er liten. Tryggve Bergem peikar på at *forskningen i liten grad har vært rettet mot lærerutdannernes egne holdninger, verdioppfatninger og ”undervisningsfilosofi”*. (Bergem, 1993), 51).

Det kan sjå ut som om omfanget av forskning om lærarutdanning er relativt lite. Finland er her til ein viss grad eit unntak, men forskinga der blir utsett for nokså sterk kritikk for manglande sjølvstendig teoriutvikling, og for oppteken av å vere praktisk nyttig (Kansanen & Uljens, 1996). I Sverige går forskinga om lærarutdanning i liten grad inn på sentrale spørsmål i lærarutdanninga, den er referert lite til, og lite brukt både i forskning og i utvikling av lærarutdanninga (Lindberg, 2002). Det er først og fremst lærarutdannarane som driv lærarutdanningsforskning. Det kan gje eit grunnlag for å hevde at innsiddeperspektivet dominerer, og at forskinga er sterkt knytt til nasjonale policyspørsmål og lokale vilkår, slik påstanden er både i finske og svenske analysar (Ahlström & Kallós, 1996, Kansanen & Uljens, 1996).

### *Skulen og lærarutdanninga*

Det tredje området i debatten om lærarutdanninga heng saman med tilstanden i skulen vi utdannar lærarar for, og er kanskje det viktigaste drivet i arbeidet for lærarutdanningskvalitet. Det at elevane der ikkje når høge nok faglege resultat er problemet. Prestasjonane på dei internasjonale prøvene som PISA og TIMSS er ikkje slik det er ønske om i dei fleste nordiske

landa (Lie et al., 2003, Mejding & Roe, 2006).<sup>2</sup> Også her er Finland unntaket. Den politiske førestellinga er at landa er avhengige av eit høgt kunnskapsnivå i den globaliserte marknadsorienteringa som rår, for å kunne halde oppe velferdsnivået. Human Capital-perspektivet står med andre ord sterkt (Schultz, 1961). I den svenske lærarutdanningsproposisjonen heiter det t.d.: *Utbildning kommer att bli en avgörande framtidsfråga både för den enskilde och samhället i stort.* (Regjeringens proposition, 1999/2000:135), s 5. Og slik blir det resonnert også i dei landa der eksporten av råvarer åleine kan forklare dei gode levekåra. Tendensen no er å stille spørsmål ved kvalitetane ved lærarutdanninga når skulen ikkje fungerer. Koplinga mellom dei negative funna i evalueringane av lærarutdanninga med resultatata på dei (inter)nasjonale prøvene legitimerer den til dels omfattande kritikken vi finn av lærarutdanninga.<sup>3</sup> Der resultatata i skulen er framifrå som i Finland, ligg det nært å knyte delar av forklaringane til positive forhold i lærarutdanninga. Det åleine kan vere bakgrunnen for den store interessa det no er for å få kunnskap om dei finske tilhøva.

#### *Høge krav*

Lærarutdanninga er med andre ord utsett for høge krav utanfrå og ovanfrå, ikkje berre for eigen del, men for at skulen skal fungere. Det er vanskeleg å finne eksempel på at andre yrkesutdanningar eller profesjonsutdanningar er utsett for den same omfattande merksemda, når det yrkesfeltet dei utdannar for ikkje fungerer etter ambisjonane (Haug, 2006). Det synest meir vanleg å leite etter årsakene innanfor institusjonen der yrket blir utøvd, enn i utdanninga til yrket. Førestellinga om eit nært samband mellom kvalitet på lærarutdanninga og kvalitet i skulen er likevel ikkje delt av alle. I OECD si vurdering av *equity* (likskap) i norsk utdanning, er lærarutdanninga nesten ikkje nemnt som ei forklaring på at norsk skule er mellom dei der den sosiale reproduksjonen er størst i Europa (OECD, 2006).

Det står også i kontrast til at vi ikkje veit særleg mykje om kva rolle lærarutdanninga spelar for kvaliteten av lærarane, for kvaliteten i skulen og for elevane sine prestasjonar, sjølv om det motsette blir påstått på eit politisk grunnlag. I Danmark er det dilemmaet nokså tydeleg. Der får lærarutdanninga nokså positiv omtale for at den førebur studentane for læraryrket på ein god måte, men danske elevar presterer ikkje eksepsjonelt godt på PISA med lærarar frå ei

---

<sup>2</sup> Berre Noreg og Sverige er med i TIMSS av dei nordiske landa.

<sup>3</sup> Det er eit spørsmål å diskutere om resultatata faktisk er svake. Det er fleire som hevdar at Norden faktisk kejm svært godt ut.

såpass høgt vurdert lærarutdanning (Mejding & Roe, 2006). Finland er derimot best på PISA, og med ei høgt vurdert lærarutdanning. I samband med den norske reforma i grunnopplæringa (Kunnskapsløftet) heiter det til dømes: *Av alle ressurser i skolen er lærernes kompetanse den faktoren som påvirker elevenes prestasjoner mest.* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)), s 94).

Læraren er utan tvil viktig, men det finst lite forskning om elevprestasjonar som kan dokumentere store bidrag frå lærarvariabelen. Det hadde vore interessant å studere nærare kva samsvar det er mellom dei områda lærarutdanninga blir kritisert for og dei resultatane elevane når. Eg kjem tilbake til det.

### **Kva kunnskap har vi om den nordiske lærarutdanninga?**

Hovudmengda av kunnskapar som blir brukte for å drøfte lærarutdanning, for å utvikle utdanninga og for å reformere ho kjem frå pedagogiske retningar, politiske interesser, frå interessegrupper og frå statlege evalueringar. Resultat frå forskinga om lærarutdanning er meir fråverande. Eit eksempel er innstillinga frå den siste norske lærarutdanningskomiteen. Der er 12 av 104 titlar i referanselista uavhengige forskingsarbeid, 82 av referansane er offentlege dokument (NOU 1996:22). I ein analyse av den siste svenske utredninga *Att lära och leda* (SOU 1999:63) heiter det at koplinga til forskning er svært svak, og at utvalet av forskning er snevert (Lindberg, 2002), s 107). Som eg kjem tilbake til er Finland unntaket også her.

#### *Dei nasjonale evalueringane*

Eit særpreg for evalueringane som er gjort av lærarutdanningane i Norden, og stort sett all den forskinga om lærarutdanning som har vore tilgjengeleg, er at dei studerer utdanninga isolert innanfor den nasjonale konteksten. Ein har ikkje sett ulike lærarutdanningar frå ulike land i samanheng med kvarandre. Det gir nokså avgrensa innsikt. Gjennom ulike former for komparasjonar vil ein både kunne oppdage karakteristika som er usynlege når ein studerer fenomenane isolert og kvar for seg, og ein vil kunne utvikle ei langt meir nyansert forståing av lærarutdanning som sak.

Særleg sentralt nett no er resultatane frå dei nasjonale evalueringane både i analysane av lærarutdanninga, i debatten om ho og i dei reformene det er planar om. Difor er det av interesse å etterprøve den kunnskapen desse evalueringane har kome fram til. Det viktige spørsmålet er om resultatane er valide nok, om dei gir eit godt nok grunnlag for å konkludere og å handle. For å finne ut av det kan ein gjere grundigare uavhengige og kritiske studiar i alle landa. Då vil ein samstundes kunne teste den evalueringsmetodikken som er brukt. Det er

kombinasjonar av analysar av sjølvevalueringar, korte institusjonsbesøk og eksisterande statistiske data. Institusjonane lagar sjølvvurderingar etter ein fastsett mal. Ei gruppe utvalde og godt kvalifiserte fagfolk med varierende bakgrunn set seg inn i materialet. Dei besøker institusjonane og samtalar med utvalde grupper tilsette og studentar. I varierende grad knyter evalueringane til seg forskarar som studerer meir omfattande spørsmål. Etter å ha delteke i fleire slike evalueringar i Norden, meiner eg det er grunn til å spørje om denne måten å vurdere på gir tilstrekkeleg utbytte i form av relevant, valid og reliabel kunnskap. Det er tre grunnar til undringa.

### *Datagrunnlaget*

Den første er at datagrunnlaget er problematisk. Både reliabiliteten og validiteten til data som evalueringskomiteane samlar inn er usikker. Ei forklaring er den korte tida som er gått frå innføring av reformene og til evalueringane starta i fleire av landa i Norden. Å evaluere utdanninga før den har uteksaminert ein einaste student er kanskje litt for raskt. Ein annan grunn er dei openberre strategiske interessene som ligg i institusjonane sine svar på evalueringsspørsmåla. Nokre institusjonar unngår å trekkje fram det som er problematisk i sjølvevalueringa. Andre institusjonar brukar evalueringa til å løfte fram det som er vanskeleg. Det er døme på strategisk bruk av evalueringa i ein intern kamp om makt og hegemoni. Det er også dei som ser ut til å ha eit nokså umedvite og uengasjert forhold til saka.

### *Bestemmer metoden resultatata?*

Det andre punktet heng saman med det første, og gjeld i kva grad metoden for vurdering bestemmer resultatata, og med det dagsorden for debatten om lærarutdanninga. Tilstanden i lærarutdanninga og forklaringane på korleis den fungerer er i stor grad henta frå sjølvevalueringane som institusjonane lagar. Dei tema som lærarutdanninga internt legg vekt på er gjort til hovudsak. Det gir mindre rom for eksterne perspektiv og forståingar, men som kan vere minst like viktige. Det kan vere grunnen til at tilhøvet mellom pedagogikk og fag, teori og praksis og fag og fagdidaktikk har blitt så sentralt i resultatata. Desse karakteristikkane av lærarutdanninga er nærast rituelle, og det har mange av dei vore i meir enn 100 år. Hovudkritikken av lærarutdanninga reflekterer i stor grad innhaldet i dei offisielle tekstane om lærarutdanning. Det er dei som formulerer ideal om samanheng og heilskap, at alt skal henge saman med og samsvare med alt. Det er desse spørsmåla som har prega og pregar dei interne diskursane ved lærarutdanningsinstitusjonane er mi erfaring. Det kan hende at dei er ei avsporing om målet er å forstå kva som skaper kvalitet i lærarutdanninga. Stefan Hopmann er

inne på det når han hevdar at dei internt konstruerte tematiske koplingane manglar empirisk basis (Hopmann, 2006). Samtidig er det få forsøk på kritisk å avklare kva slags moglege og fruktbare samanhengar det kan vere tale om mellom pedagogikk og fag, teori og praksis og fag og fagdidaktikk. Undrande spørsmål om kva som er realistisk eller gjennomførleg blir sjeldan stilt. Det er grunn til etterlyse i kva grad og på kva måte det er råd å skape ein naturleg og uproblematisk relasjon mellom dei ulike elementa i lærarutdanninga.

### *Forklaringskraft*

Den tredje grunnen til å vere kritisk til evalueringane er at den informasjonen som kjem fram har liten forklaringskraft. Det teoretiske grunnlaget er nokså svakt, og referansar til forskning om lærarutdanning er stort sett fråverande i litteraturlistene. Ingen av delane er ein nødvendig konsekvens av tilnærminga, men av oppdraget og av dei arbeidsvilkåra som gjeld for evalueringane. Det er ofte mange personar involverte og med ulike interesser som krev ei eller anna form for konsensusorientering. Resultata kan vere komne fram gjennom heftige dragkampar og forhandlingar og med knappe tidsfristar. Både i den norske og svenske evalueringa av lærarutdanninga var det tilløp til store konflikhtar. I den svenske evalueringa truga leiaren med å trekkje seg, i den norske vart leiaren bytt ut. Begge stader handla det om korleis oppdraget skulle forståast og empirien framstellast.

Den empirien som blir samla inn gir heller ikkje grunnlag for inngåande analysar og forklaringar. Evalueringane går breitt ut, og studerer ei rekkje område som kvar for seg er store og innfløkte. Det gir på sitt beste vilkår for å beskrive tilstandar, i mindre grad til å forklare dei. Difor gir evalueringane som ligg føre eit relativt svakt grunnlag for forståing, og med det også for handling.

Eit felles utgangspunkt for ei nordisk forskning om lærarutdanning kunne vere å gå meir uavhengig og systematisk til verks i studiane av kva som er tilstanden i lærarutdanninga og utfordringane til lærarutdanninga, og gjennom det utfordre og eventuelt korrigere resultata frå evalueringane.

### **Om likskap og ulikskap**

Lærarutdanningane i Norden blir vurderte nokså ulikt innanfor sine nasjonale rammer. Den finske lærarutdanninga ser ut til å kome best ut nasjonalt. Den danske og den islandske har også mange gode kvalitetar, men står samstundes over for mange store utfordringar. Den norske og den svenske ser ut til å ha størst problem med å tilfredsstille dei nasjonale

forventningane (Skagen, 2006a). Eit interessant spørsmål er kva som kan forklare at utdanningane blir vurderte såpass forskjellige.

### *Strukturelle forklaringar*

Skilnadane i vurdering av kvalitetane mellom dei nordiske lærarutdanningane slik dei er oppfatta innanfor dei nasjonale samanhengane kan henge saman med at dei strukturelle vilkåra varierer. Eg gir nokre eksempel på kva det kan handle om. I alle dei nordiske landa er lærarutdanninga endra nokså mykje sett over tid, men reformmønstra er ulike. Det skil seg ut to ytterpunkt. Det eine finn vi i Noreg og kanskje delvis i Sverige. Der er lærarutdanninga endra ofte, usystematisk og sett utanfrå, nokså tilfeldig i løpet av dei siste 30 åra. Endringane har vore til dels store, dei er primært organisatoriske og dei har vore politisk initierte (Askling, 2006a, Skagen, 2006b). Reformtempoet har somme tider vore så høgt at utdanninga er lagt om før dei første studentane har avslutta studiet. Det andre ytterpunktet er i Finland. Der er dagens lærarutdanning i følgje Hannele Niemi eit resultat av tretti års systematisk utviklingsarbeid. Det forstår eg på den måten at ein har justert utdanninga på område som ikkje har fungert godt, og halde på det som har vore bra. Initiativet og premissane har i stor grad vore faglege, gjort mogleg ved at lærarutdanninga vart universitetsbasert på 1970-talet (Niemi, 2006).

Den faglege autonomien varierer i nordisk lærarutdanning. Ytterpunktta her er truleg Finland på ei side. Der er den faglege autonomien relativt stor, til forskjell frå den norske som er nokså strengt statleg regulert med eit omfattande statleg læreplanverk, og som er det andre ytterpunktet. På same tid er den finske utdanninga organisatorisk nokså stramt regulert, noko som fører til at det er relativt liten skilnad mellom utdanningane ved ulike institusjonar (Kansanen & Uljens, 1996). Den finske utdanninga synest å vere meir inspirert av den kontinentale europeiske danningstradisjonen, medan den norske er meir prega av ein USA-dominert curriculumtradisjon. Innanfor begge tradisjonane er ein oppteken av den profesjonelle læraren, men i nokså ulik tyding av omgrepet. I det første tilfellet er ein oppteken av den autonome og sjølvstendige læraren. I det andre er profesjonalitet å følgje opp omfattande og detaljerte statlege direktiv på ein god og ikkje minst "rett" måte (Westbury, 2000).

Utdanningslengda og institusjonstilknyttinga er ulik i den nordiske lærarutdanninga. I Finland finn vi universitetsbasert masterutdanning, på Island ei treårig bachelorutdanning ved høgskular og universitet, i Danmark er den fireårige lærarutdanninga i stor grad lagt til

seminara. I Sverige varierer lengda på utdanninga frå 3 ½ til 5 ½ år lagt til universitet og ved høgskular. I Noreg er allmennlærerutdanninga fireårig og ligg ved eit universitet og eit stort tal høgskular. Mellom dei nasjonale modellane er det store skilnader når det gjeld faginnhald, omfang av fag, praksisordning osv., men den fungerer godt også i Danmark, som ikkje har innført Bologna enno.

Kompetansen til lærarutdannarane varierer nokså mykje. Dei finske og dei norske lærarutdannarane har sannsynlegvis ein høgare formell kompetanse enn i Sverige og Danmark, og langt fleire har forskingskompetanse. I dette ligg også ei forventning om ei aukande akademisering i tydinga forskingsorientering og vitskapleggjing. I Finland, som har lagt all lærarutdanning til universiteta og på masternivå fungerer skulen best ut frå dei internasjonale undersøkingane.

Eksempelet frå Finland illustrerer kva den nasjonale konteksten kan ha å seie. Der har læraryrket høg status, søkinga til lærarutdanninga er god, studiet er ettertrakta og det er vanskeleg å få plass (Niemi, 2006). I Noreg har tilhøva ei tid vore stikk motsette. Statusen til lærarane har blitt lågare, søkinga til utdanninga har gått ned, og ei tid fekk nesten alle som søkte plass (NOKUT, 2006).<sup>4</sup>

Dei nasjonale reguleringane av lærarutdanningane i Norden har blitt nokså ulike. Å studere og dokumentere likskap, forskjellar, tradisjon, bakgrunn for ordningane og konsekvensane kan vere eit utgangspunkt for grundigare forståing av korleis grunnskulen fungerer. Det er nokså uklart kva av det strukturelle som har verknad på lærarutdanningskvaliteten. Ein kan spørje om det er studiemodellen, institusjonen utdanninga ligg ved, omfanget av forskingsbasis for innhaldet, fråveret av vitskapleg kvalifisert personale, lengda på studiet, innhaldet i faga, omfanget av pedagogikk, fagdidaktikk, praksisopplæringa osv. som forklarar kvaliteten ved utdanninga? Kanskje er kombinasjonane av ulike element viktige, eller kan hende er det kombinasjonane mellom struktur og kultur som avgjer det heile?

### *Lærarutdanningskultur*

Sjølv om vi har lite kunnskap om det, er det sannsynleg at ulike aspekt ved organiseringa er relevant for korleis lærarutdanninga kvalifiserer for yrket. Ein kan i alle høve ikkje sjå bort frå det. Strukturane kan derimot ikkje åleine bestemme denne kvaliteten. Organiseringa gir først

---

<sup>4</sup> I 2005 vart det sett ei nedre karaktergrense for inntak til den norske lærarutdanninga.

og fremst rammer og handlingsrom, og det bestemmer ikkje korkje innhaldet i eller funksjonen til utdanninga åleine.

I den amerikanske forskinga om lærarutdanning har ein t.d. vore ute av stand til å finne ut av kva som er dei beste lærarutdanningsprogramma (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). Ved å studere effekten av omfang, modell, innhald, organisering, arbeidsmåtar osv. finn dei berre motstridande resultat. Dei klarer ikkje å identifisere eit klart samband mellom sentrale overordna trekk ved eit utdanningsprogram og den lærarkompetansen det skaper. Det er først gjennom grundige kvalitative studiar at dei finn spor av systematikk. Det kan indikere at det som er mest avgjerande for kvaliteten ved lærarutdanninga er langt meir vanskeleg tilgjengelege forhold. Det er vesentleg korleis det blir arbeidd innanfor dei strukturane organisering som gjeld. Det tyder eit behov for ganske inngåande og grundige analysar skal ein finne fram til kva som skaper lærarutdanningskvaliteten, og ikkje enkle samanlikningar av ordningar, strukturar, innhald og arbeidsformer som det lett kan ligge til rette for i ein nordisk komparativ samanheng. Ein må gå djupare enn det.

Dei interne forholda i utdanninga må studerast nøye. I norsk lærarutdanningsforskning finst det døme på kva som då kan tenkjast å forklare kvalitetar ved lærarutdanninga. Karl Øyvind Jordell har vore oppteken av at den viktigaste kvalifiseringa for yrket skjer før lærarutdanninga, gjennom lærarstudentane sine erfaringar med eigen skulegang (Jordell, 1986). Sentralt i Inger Anne Kvalbein sitt bidrag er seminarkontrakten, og den er historisk forklart (Kvalbein, 2006). Lærarutdanninga har innehalde mange fag og mykje undervisning. Studentane har bytt bort ein del av fridomen sin og tida si for at lærarutdannarane skulle ta ansvaret for at dei skal klare seg gjennom studiet, og bli sertifiserte. Å møte opp i utdanninga har garantert resultatet. Seminarkontrakten er eit uttrykk for ein lærarutdanningskultur, og er uavhengig av korleis utdanninga er organisert og kva den inneheld. Den er sterkt motstandsdyktig, og flyttar med når omorganiseringane blir gjort. Det er ei forklaring på den relativt lave studieinnsatsen i lærarutdanninga no når dei reint organisatoriske forholda ved utdanninga er endra med forventningar om stor studentaktivitet.

Eit anna eksempel er ein studie som samanliknar fagkunnskapen sin plass i den profesjonelle identiteten i ulike yrkesutdanningar. Her går det fram at prosenten av lærarstudentar som svarer at fagkunnskap er "svært viktig" i den samla kompetansen som profesjonell yrkesutøvar går ned frå starten til slutten av studiet. For sjukepleiarstudentar er tendensen den motsette. Der er det fleire som svarar at fagkunnskap er "svært viktig" ved slutten av studiet, enn ved byrjinga av studiet. Forskaren forklarar funnet dels med forventningane studentane

har ved starten av studiet, og av den studiekulturen som blir skapt i utdanninga (Heggen, 2005).

Eit hovudpoeng i eventuelle komparative studiar i Norden vil ut frå det som no er presentert vere at ein må granske den nasjonale konteksten for utdanninga, det som skjer i utdanningane, dvs. forventningane til studentane, personalet si forståing av oppdraget, kulturane der, verdiane som dominerer, haldningane som blir skapt og utvikla. Berre å vere oppteken av dei delane som er enkle å kartlegge dvs. dei praktiske og organisatoriske ordningane vil sannsynlegvis åleine gje avgrensa innsikt i kva som skaper læraren.

### **Sambandet lærarutdanning og skule**

Den nære koplinga som blir gjort mellom elevane sine skuleresultat og lærarutdanninga kan handle om å leite etter enkle og forståelege samanhengar. Den kan også forklarast med at lærarutdanninga er i ei særstilling mellom profesjonsutdanningane i Norden. Den har eit spesielt mandat frå statlege styresmakter, og med det har ein særleg funksjon i utdanningssystemet. Lærarutdanninga er ein viktig styringsreiskap for arbeid og innhald i skulen. Gjennom måten lærarane blir kvalifiserte på legg den ein ideologisk basis for skulen, og for kva sosial produksjon og reproduksjon som kan finne stad der (Lundgren, 1987). Det blir delvis bestemt av den direkte styringa av lærarutdanninga gjennom faktorar som økonomi, lovverk, planar og no i den seinare tida også gjennom nasjonale evalueringar. Reguleringsane er dei same som ein reknar som ”klassiske” i den rammefaktorteoretiske tenkinga. Den skaper eit handlingsrom som lærarutdanninga kan fungere innanfor (Lundgren, 1984).

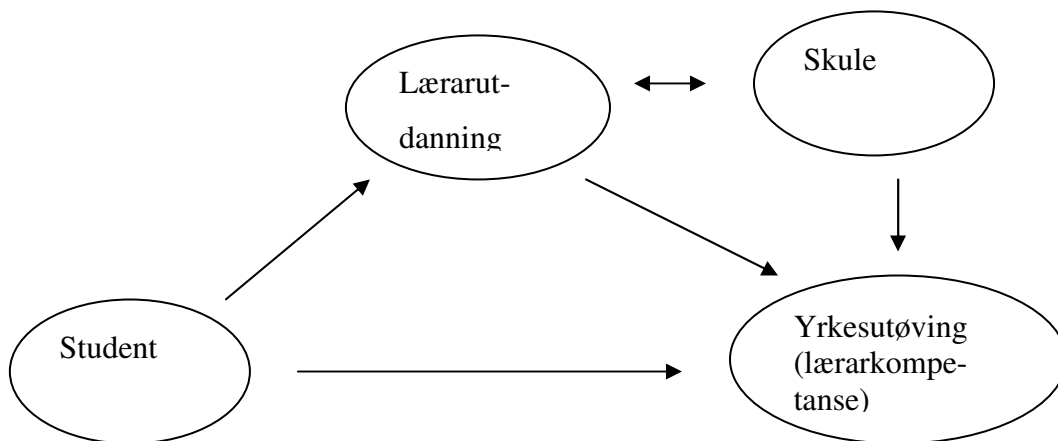
Samtidig er skulen ein viktig styringsreiskap for arbeid og innhald i lærarutdanninga. Det skjer indirekte, gjennom innhaldet og arbeidsmåtene i den skulen lærarutdanninga skal kvalifisere for. Lærarutdanninga skal syte for at dei nyutdanna lærarane kjenner skulen, og at dei kan fungere innanfor dei rammer som gjeld der til ei kvar tid. Dei samtidige utfordringane for skulen blir dermed ei sak for lærarutdanninga. Det er denne mekanismen som no slår så sterkt inn, når behovet for å forklare tilstanden i skulen har blitt påtrengjande.

Ei direkte samanlikning av lærarutdanningane i Norden med tanke på å fastsette kor godt dei førebur for læraryrket, utan å sjå dei i forhold til det som karakteriserer skulen der lærarane skal fungere vil ut frå det sin er sagt ovanfor vere sær problematisk. Poenget er det enkle, at ei kvar lærarutdanning ikkje kvalifiserer like godt for ein kvar skule i alle land. Difor er det nødvendig med ei dobbel komparering i det nordiske perspektivet. I tillegg til å samanlikne lærarutdanningane mellom land, må ein samtidig også vurdere utdanningane ut frå det som er

karakteristisk for skulane i landa. Alf Gunnar Eritslund er inne på det når han viser til McNamara som hevdar at det er lite å hente *i forskning på lærarutdanning før denne knyter band mellom lærarutdanning og "the realities of the classroom life and is more closely assi[ociated with the training process."* (Eritslund, 2004), s 25.)

I prosjektet *Nyutdannede læreres mestring av yrket: om kvalifisering i høgskole og grunnskole* i Program for praksisrettet FoU i grunnopplæring og lærerutdanning i Norges forskningsråd (NYMY-prosjektet) eit samarbeid mellom Høgskulen i Oslo, Universitetet i Stavanger og Høgskulen i Volda er det utvikla ein modell om kva som kan forklare kvaliteten ved profesjonskvalifiseringa (Munthe, 2007). Modellen legg mest vekt på relasjonar mellom instansar, og ikkje berre på eigenskapar innom instansar, slik det går fram av figur nr. 1.

Figur nr. 1 *Teoretisk modell NYMY-prosjektet (Munthe , 2007)*



Hovudpoenget er at kvaliteten i yrkesutøvinga (lærarkompetansen) vil vere ein konsekvens av både kven som blir rekruttert til lærarutdanninga, av tilhøva i skulen, av tilhøva i lærarutdanninga. Lærarutdanninga sin resepsjon av tilhøva i skulen er sannsynlegvis ein viktig del i det grunnlaget studentane blir førebudde ut frå. Sett i høve til situasjonen i dei nordiske landa kan eit slikt utgangspunkt føre til at forskjellane mellom lærarutdanningane heilt eller delvis kan forklarast ved at forventningane til skulane er ulike, at skulane har ulike måtar å arbeide på og at det dermed stiller ulike krav til lærarkvalifiseringa. Det kan til og med hende at skulane i Norden er såpass ulike, at ein med ei lærarutdanning frå eit nordisk land ikkje vil vere i stand til å fungere godt i eit anna. Å samanlikne lærarutdanningar mellom nasjonar utan ei slik kontekstualisering vil difor vere nokså avgrensande om interessa er å finne fram til kva som skaper høg meistring i læraryrket.

Eit inntak til ein diskusjon om ulike nasjonale særpreg ved skulane kan ein finne i ein studie som handlar om skule i USA, Tyskland og Japan, *The Teaching Gap* (Stiegler & Hiebert, 1999). Studien er gjort i faget matematikk. Data er videopptak av eit representativt utval klassar på 8. steget, med basis i TIMSS prosjektet. Resultata er at undervisninga i skulen i dei tre landa går føre seg på nokså ulike måtar: Det er større skilnad mellom landa, enn innom landa når det gjeld måten undervisninga føregår på. Det tyder at kvart av landa har sin eigen undervisningskultur, og som pregar arbeidet i skulen. Korleis lærarutdanninga fungerer i høve til denne kulturen bestemmer kvaliteten ved den slik aktørane opplever den, og ikkje utdanninga isolert sett.

At skulane i Norden er ulike, at lærarane i dei nordiske landa forstår oppdraget sitt på forskjellig vis er sannsynleg ut frå ein studie som er gjort nyleg. I prosjektet: *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers* er det tema (Klette et al., 2002). Studien er gjennomført med intervju med eit lite utval lærarar frå dei fire landa, og er på langt nær endeleg konkluderande. Resultata er likevel slik at ein ikkje kan eller bør sjå bort frå dei. Dei tyder på at lærarrollene i dei fire landa er nokså ulike, og med det også undervisningskulturen og skulane.

Kvart av landa har sin eigen og særprega undervisningskultur. Svenske lærarar omtalar sjeldan undervisning i termar av kunnskapsformidling eller kunnskapsoverføring. I staden brukar dei uttrykk som å selje ideen om læring som verdfullt for alle, vise elevane ulike måtar å lære på, sikre at dei klarer seg, skape eit grunnlag for utvikling, eller som rapporten summerer opp: Å undervise er evna til å inspirere nokon til læring. Svenske lærarar tømmer ikkje kunnskap i elevane lenger. Danske lærarar forstår undervisning i meir tradisjonelle former, som overføring av læring. Alt anna blir sett på som utanfor den eigentlege tydinga av skule. Norske lærarar oppfattar kunnskapsoverføring som sentralt i undervisning, men dei oppfattar ikkje dette som deira hovudaktivitet. Det ser ut til at dei gir prioritet til den sosiale delen av opplæringa, til fostring eller oppseding, men også å gjere elevane i stand til å ta ansvar for eiga læring. Finske lærarar omtalar undervisning som det å formidle kunnskap, som det å få elevane til å ta ansvar for eiga læring og å vere bevisste på deira eige læringsutkome.

I sluttdrøftinga i rapporten legg forskarane fram ein modell for korleis kunnskap blir oppfatta i skulen med basis i styringsdokumenta i landa (ibid., s 153), jf figur nr. 2. Resultata indikerer at forventningane til lærarrolla er ulike. Det kan diskuteras i kva grad denne figuren verkeleg samsvarar med realitetane. Kategoriane som er nytta er uklare, argumentasjonen er nokre stader nokså diffus og plasseringa av landa kan det stillast spørjeteikn ved. Likevel er det eit

sentralt spørsmål å stille om det er noko i konklusjonane. I så fall vil det ha store konsekvensar for ei komparering landa i mellom. Konsekvensane er at skal lærarutdanninga i dei ulike landa fungere i forhold til det som er kulturen for læring i dei respektive landa, vil det krevje at lærarutdanninga fungerer på ulik måte.

Figur nr. 2: *Undervisningskulturen i fire nordiske land (Klette m.fl. 2002).*



Figuren inneheld to dimensjonar. Den horisontale er syn på kunnskap, smalt og vidt. Definisjonen av kategoriane er uklar, men vidt syn er karakterisert av ulike kunnskapsformer. Den vertikale dimensjonen handlar om kva som er skulen si kunnskapsoppgåve: å utvikle ny kunnskap som er det eine ytterpunktet og overføre kunnskap som er det andre.

Dei fire landa er plasserte i kvar sin kvadrant. Det tyder at lærarutdanningane i desse landa skal utdanne lærarar for skular som ikkje fungerer på same viset, eller som i alle fall ikkje er forventa å fungere på same viset. Lærarrollene er dermed ikkje identiske. Konsekvensen av det er sjølvst, at for å fungere godt i den nasjonale samanhengen, må den adoptere den nasjonale skulekulturen. Av det følgjer også at ei lærarutdanning kan fungere godt i ein bestemt nasjonal samanheng, men ikkje i andre.

Ein studie av lærarutdanningane i dei ulike landa føreset ut frå dette ikkje berre at lærarutdanninga blir i fokus for studiane, men at også lærarutdanninga blir vurdert ut frå det som særpregar den utdanninga lærarane skal fungere innanfor. Slike studiar vil vere av svært

stor interesse både for å forstå skilnader i kvaliteten i lærarutdanninga land i mellom, men også for å skjønne lærarutdanninga sin funksjon.

### **Eit nordisk perspektiv**

Eg har presentert nokre element som er sentrale i debatten om lærarutdanning i Norden. Det er vanskeleg å sjå at dei som er trekte fram er typisk nordiske i den forstand at dei ikkje førekjem andre stader. Framstillinga har ikkje konkludert med noko tydeleg nordisk perspektiv. Når ønsket er å forstå lærarutdanning og yrkeskvalifisering betre er studiar av den nordiske lærarutdanninga særst relevant. Hovudgrunnen er at i Norden mangfaldet i lærarutdanninga er så stort at det er godt mogleg å studere svært mange og omfattande spørsmål knytt til ho.

Ein slik konklusjon står i kontrast til Stefan Hopmanns internasjonale perspektiv på nordisk lærarutdanning: *Mens resten av Europa beundrer de nordiske lærerutdannelse (...) begynder alle de nordiske evalueringar med krisediagnoser.* (Hopmann, 2006), s 112-113). Det nordiske perspektivet er kanskje enklare å få auge på når ein står utanfor Norden, enn innanfrå?

### **Litteratur**

- Ahlström, K.-G. & Kallós, D. (1996) Svensk forskning om lärarutbildning. Problem och frågeställningar i ett komparativt perspektiv., *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 1(2).
- Askling, B. (2006a) En förnyad svensk lärarutbildning, i: K. Skagen (red.) *Lærerutdannelsen i Norden* (Kristiansand, Høyskoleforlaget).
- Askling, B. (2006b) *Utbildningsvetenskap - ett vetenskapsområde tar form* (Stockholm, Vetenskapsrådets rapportserie 16:2006).
- Bergem, T. (1993) *Tjener-aldri herre. Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger* (Bergen., NLA-forlaget).
- Bergem, T., Björkquist, O., Hansén, S.-E., Carlgren, I. & Hauge, T.E. (1997) Research on Teachers and Teacher Education in Scandinavia: a retrospective review., *Scandinavian Journal of Education*, 41(3-4).
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (red.) (2005) *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (Washington and Mahwah, New Jersey, For American Educational Research Association by Lawrence Erlbaum Associates).
- Dahl, H. (1959) *Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag.* (Oslo, Universitetsforlaget).
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003) *Læreruddannelsen* (København, Danmarks Evalueringsinstitut).
- Edwards, A., Gilroy, P. & Hartley, D. (2002) *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty* (London, RoutledgeFalmer).
- Eritsland, A.G. (2004) Kunnskapsstatus med vekt på allmenn- og førskolelærerutdanning, i: N. forskningsråd (red.) *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP. Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (Oslo, Norges forskningsråd).
- Garm, N. (2003) Lærerutdanningsreformen i internasjonalt perspektiv, i: G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv* (Oslo, Universitetsforlaget).

- Haug, P. (2003) Om forskings- og utviklingsarbeid i lærerutdanninga, i: G.E. Karlsen & I.A. Kvalbein (red.) *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. (Oslo, Universitetsforlaget).
- Haug, P. (2006) Kvalitet i allmennlærerutdanninga, i: R. Midtbø (red.) *Lærerkvalifisering og godt lærerarbeid* (Oslo, Bedre Skole).
- Heggen, K. (2005) Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten, *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6).
- Hopmann, B.W. & Hopmann, S. (1997) Tendenser og dilemmaer i lærerutdanning. Norge sett i et komparativt perspektiv., i: R. Grankvist, S. Gudmundsdottir & M. Rismark (red.) *KLasserommet i sentrum. Festskrift til Åsmund Lønning Strømnes* (Trondheim, Tapir).
- Hopmann, S. (Ed.) (2006) *Lærerutdannelsen i Norden - et internasjonalt perspektiv* (Kristiansand, Høyskoleforlaget).
- Högskoleverket (2005) *Utvärdering av den nye lärarutbildningen vid svenska universitet och högskolor. Del 1: Reformoppföljning och kvalitetsbedömning* (Stockholm,, Högskoleverkets rapportserie 2005:17R).
- Jordell, K.Ø. (1986) Fra pult til kateter. Om sosialisering til læreryrket(Universitetet i Tromsø, Rapport NR. 1, 1986.).
- Kansanen, P. & Uljens, M. (1996) What is Behind the Research on Teacher Education? The Case of Finland, i: K.-G. Ahlström, D. Kallós, P. Kansanen, T. Sander & M. Uljens (red.) *Research on Teacher Education in Finland, Germany and Sweden* (Umeå, Monographs on Teacher Education and Research, Umeå University).
- Klette, K., Carlgren, I., Rasmussen, J. & Simola, H. (2002) *Restructuring Nordic Teachers: Analyses of Interviews with Danish, Finnish, Swedish and Norwegian Teachers*. (Oslo, University of Oslo, Institute of Educational Research, report no. 3).
- Kvalbein, I.A. (2006) Didaktikk og profesjonsorientering i allmennlærerutdanning, i: S. Ongstad (red.) *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. (Oslo, Universitetsforlaget).
- Lie, S., Linnakylä, P. & Roe, A. (red.) (2003) *Northern Lights on PISA. Unity and diversity in the Nordic countries in PISA 2000* (Oslo, Department of teacher education and school development, University of Oslo).
- Lindberg, O. (2002) *Talet om lärarutbildning*. (Örebro, Örebro Studies in education 5).
- Lundgren, U.P. (1984) "Ramfaktorteoris" historia, in: D. Broady & U.P. Lundgren (Eds) *Skeptron. Tema: Retten att tala* (Stockholm, Symposion Bokförlag).
- Lundgren, U.P. (1987) New challenges for teachers and their education(Strasbourg, Council of Europe).
- Mejdning, J. & Roe, A. (red.) (2006) *Northern Lights on PISA 2003 - a reflection from the Nordic countries* (Copenhagen, Nordic Council of Ministers).
- Munthe, E. (2007) LU-Data. Powerpointpresentasjon 24. januar. (Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo, NYMY-prosjektet).
- Niemi, H. (2006) Den finska forskningsorienterade lärarutbildningen - riktlinjer för utvecklingen från 1970-talet till Bolognaprosessen, i: K. Skagen (red.) *Lærerutdannelsen i Norden* (Kristiansand, Høyskoleforlaget).
- NOKUT (2006) *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra ekstern komité* (Oslo, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen).
- NOU 1996:22 *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*.
- OECD (2006) *Equity in Education. Thematic Review. Norway. Country Note*. (Paris, OECD).
- Regjeringens proposition (1999/2000:135) *En förnyad lärarutbildning*.
- Schultz, T.W. (1961) Investment in Human Capital, *American Economic Review*, March (51).

- Skagen, K. (red.) (2006a) *Lærerutdannelsen i Norden* (Kristiansand, Høgskoleforlaget).
- Skagen, K. (2006b) Norsk allmennlæreutdanelse i forandring, i: K. Skagen (red.)  
*Lærerutdannelsen i Norden* (Kristiansand, Høgskoleforlaget).
- SOU 1999:63 *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. (Stockholm, Utbildningsdepartementet).
- St.meld. nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*
- Stiegler, J.W. & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap. Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom* (New York, The Free Press).
- Westbury, I. (2000) Teaching as a Reflective Practice: What might Didaktik Teach Curriculum?, i: I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (red.) *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. (Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates).