

22. Kvalifiseringa for læraryrket

Internasjonale ideal i ein nasjonal og regional praksis

GERD SYLVI STEINNES

Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda

PEDER HAUG

Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda

SAMANDRAG Artikkelen stiller spørsmål om korleis tendensar i den internasjonale forskinga om lærarutdanning er reflektert i norske lærarutdannarar si oppleving av kvalitetar og særpreg ved utdanninga dei underviser i. Datagrunnlaget er intervju av lærarutdannarar i barnehagelærarutdanninga (BLU) og grunnskulelærarutdanninga (GLU) frå lærarutdanningsinstitusjonar i Noreg våren 2016. I artikkelen diskuterer vi materialet i lys av internasjonal forskning om kvalifisering til lærarprofesjonane.

NØKKELORD Lærarutdanning | lærarutdannarar | internasjonal forskning | kvalifisering

ABSTRACT The article deals with questions about how developments in international research on teacher education are received in Norway. We study how these developments are reflected in Norwegian teacher educators' experiences of quality and the characteristics of the teacher education programmes within which they teach. Data are interviews with Norwegian teacher educators from spring 2016. The article discusses this data material in relation to international research about qualifications for the teaching profession.

MERKNADER

Forfattarane har ingen interessekonfliktar.

22.1 LÆRAREN TEL

Utdanningskvalitet har fått meir og meir å seie for både samfunn og individ. Lærarrolla har vorte meir samansett og mangfaldig (Strømnes, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2018). I eit globalisert samfunn har internasjonale ideal fått stadig sterkare innverknad på nasjonal praksis, og forventningar til lærarar i skule og barnehage er påverka av resultat frå internasjonale testar som PISA (Programme for International Student Assessment) og TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study).

Med det har krava til lærarutdanninga også vorte større, med forventningar om innsats på nye og uprøvde område (Hargreaves, 2000). Grunnen til interessa for og krava til lærarutdanninga i mange land, er eit veksande behov for innsikt, kunnskap og kompetanse som ei følgje av eit meir krevjande samfunns- og arbeidsliv (Darling-Hammond, 2006; Haug, 2015). I denne artikkelen er vi opptekne av grunnskulelærarutdanninga (GLU) og barnehagelærarutdanninga (BLU). Når vi heretter omtalar læraren, omfattar det lærarar i barnehage og skule.

Internasjonalt har lærarutdanninga fått mykje merksemd i arbeidet med å betre kvaliteten i opplæringa i skulen. Påstanden er at læraren er den faktoren skulen rår over, som har størst innverknad på elevane si læring (Darling-Hammond, 2010; Hattie, 2009). Gode lærarar vil t.d. kunne redusere skilnaden som oppstår mellom elevar frå ulike sosioøkonomiske lag, i løpet av tre til fire år (Hanushek, 2014). Samstundes kan verknaden av å ha lite effektive lærarar i årevis, i mindre grad kompenseras med meir effektive lærarar på høgare klassesteg (Hattie, 2009).

Barnehagelærarutdanninga har fått mindre politisk merksemd enn grunnskulelærarutdanninga, men dette er no i endring. Barnehagen har blitt ein sentral samfunnsinstitusjon, og legitimeringa av barnehagen sin eksistens er avhengig av at tilbodet som vert gitt, er godt (Bjørnstad og Os, 2012). Ein har så langt få norske studiar å støtte seg på. Ein studie viser at barn som går i barnehagar med høg prosesskvalitet, altså som har høg kvalitet i samspelet mellom barn og vaksne, har betre språkleg og kognitiv utvikling enn barn i barnehagar med låg prosesskvalitet. Dei er betre budde på skulestart, og dei greier seg noko betre i skulen (Zachrisson mfl., 2010). I internasjonal forskning vert gode barnehagelærarar framheva som avgjerande for at borna skal få eit tilbod med høg kvalitet, og dermed vert utdanna personale ein viktig faktor for barns læring og utvikling (Christoffersen mfl., 2014; Sylva mfl., 2010). Slike studiar blir nytta politisk som grunnlag for politikktutforming og investeringsargument, blant anna med tanke på at desse framtidige elevane skal klatre på den internasjonale PISA-rankinga.

Godt kvalifiserte lærarar er såleis eit av hovudsvara i debatten om korleis skape ein god barnehage og skule (Darling-Hammond, 2010; Haug, 2015). Det er også

bakgrunnen for eit auka krav om profesjonalitet i yrka. Omgrepet profesjonalitet har ei deskriptiv og ei normativ tyding (Molander og Terum, 2008). Deskriptivt handlar det om at yrkesgruppa har nokre distinkte særtrekk (forskingbasis, etisk standard osv.) som sikrar dei autonomi og monopol i yrkessamanhengen. Normativt er det forventningar om kvalitet i arbeidet, om dyktige yrkesutøvarar som er å stole på og som leverer dei lova resultata. Kravet om og etterlysinga av lærarprofesjonalitet i den normative tydinga av omgrepet, har vore klårt sterkast og tydelegast i den samtidige utdanningspolitiske retorikken. «Ekspertgruppa om lærerrollen» (2016, s. 72 f.) legg stor vekt på dette som ei viktig drivkraft i utviklinga av lærarrolla i samtida.

Denne artikkelen stiller spørsmålet: Korleis er tendensar i den internasjonale forskinga om lærarutdanning reflekterte i norske lærarutdannarar sine opplevingar av særpreg og kvalitet ved den lærarutdanninga dei sjølve underviser i?

I denne artikkelen er lærarutdannarar avgrensa til lærarar som underviser i norsk, matematikk og pedagogikk i BLU og GLU. Praksislærarar er også viktige som lærarutdannarar, men er ikkje omfatta av denne studien. Det er inga formell utdanning for å verte lærarutdannar i Noreg. Lærarutdannarar har difor ofte nokså ulik bakgrunn. Nokre har erfaring frå arbeid i barnehage og grunnskule, medan andre har ein meir akademisk bakgrunn. Derimot har kvalifiseringa for å arbeide i barnehagen og grunnskulen vore nokså klart og eintydig definert gjennom nasjonale læreplanar, rammeplanar og nasjonale retningslinjer. Desse forpliktar også lærarutdanninga (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016).

Internasjonalt er omgrepet lærarutdanning mangfaldig (Zeichner og Conklin, 2005). Samanlikna med Noreg har utdanningane ulik lengd, dei er på ulike nivå i utdanningssystemet, opptakskrava kan variere og innhaldet kan vere svært forskjellig. Dette er viktig å vere merksam på når ein nyttar internasjonal forskning som grunnlag for norske utdanningsreformer og for innhaldet i utdanninga.

22.2 KVA SOM PÅVERKAR LÆRARKOMPETANSEN

Det er for enkelt å peike på læraren åleine som garantisten for borna si læring. Det er variasjonar i kvalitet mellom og innom barnehagar og skular grunna lærarkompetansen. Kvaliteten er også avhengig av korleis institusjonseigar forvaltar ansvaret sitt, korleis institusjonsleiinga fungerer og kva som er typisk for institusjonskulturen og miljøet aktørane mellom (Fullan og Quinn, 2016).

Lærarutdanninga forklarar heller ikkje «alt» som har med lærarkvalitet å gjere (Cochran-Smith og Demers, 2008). Ei mengd tilhøve utom sjølve utdanninga har konsekvensar (Darling-Hammond og Rothman, 2015). Det gjeld til dømes kven

som rekrutterer til utdanninga, opptakskrava, statusen til yrket, tilgangen til læringsressursar og tilbodet om etter- og vidareutdanning. Av alle program i høgare utdanning, er lærarutdanninga mellom dei som er mest påverka av ytre interesser og politikk (Darling-Hammond, 2006, s. 313). «Ekspertgruppa om lærerrollen» (2016) har som ei av sine tilrådingar at lærarutdanninga må få større autonomi og sjølvråderett, der lærarutdanningsinstitusjonane vert gitt større rom til å utvikle visjon, innhald og kvalitet i utdanninga (s. 213).

Gode lærarar er ei sak. Korleis få fatt i dei, er ei anna. Utviklinga internasjonalt gir to svar på det, illustrert med omgrepa profesjonalisering og deregulering (Cochran-Smith og Demers, 2008). Profesjonaliseringa byggjer på den erkjeninga at lærarar treng innføring i ein eigen og spesifikk kunnskapsbase for å verte godt kvalifiserte. Deregulering gir andre vegar til yrket. Påstanden er då at lærarutdanning er unødvendig, den er ubrukeleg og eit hinder for å rekruttere gode lærarar (Cochran-Smith og Demers, 2008; Darling-Hammond, 2006, s. 19 f.). Begge standpunkta har støtte i forskning (Tryggvason, 2009). Det er langt meir støtte til at dei lærarane som har gått gjennom eit utdanningsprogram, fungerer betre enn dei som ikkje har det (Christoffersen mfl., 2014; Darling-Hammond, 2006, s. 21 f.; Darling-Hammond, 2010).

Den vidare drøftinga tek opp to tilnærmingar. Den eine drøfter kritikken av utdanninga. Den andre tilnærminga ser på empiriske erfaringar med kva som er god lærarkvalifisering.

22.3 KRITIKKEN AV LÆRARUTDANNINGA

Kritikken av lærarutdanninga har eksistert nasjonalt og internasjonalt i lang tid (Adams og Tulasiewicz, 1995). Hovudsaka i kritikken er manglande relevans for det praktiske arbeidet i barnehage og skule. Dewey (1904/2008) omtalte dette for over 100 år sidan, som gapet mellom teori og praksis. Å redusere dette gapet, har sidan vore den største utfordringa i lærarutdanning (Korthagen, 2017). Evalueringa av norsk allmennlærarutdanning peikar på det same. Det er manglande relasjonar mellom teori og praksis, og lite samarbeid mellom dei ulike faga, mellom skulefag og pedagogikk, og mellom fag og praksis i utdanninga (NOKUT, 2006). Det gjer også tidlegare evalueringar av lærarutdanningane både i Danmark, Noreg og Sverige (Haug, 2010). Utviklinga har vore positiv når det gjeld profesjonsretting og samarbeid mellom høgskular og universitet og praksisfeltet (Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2015). Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) konkluderer på si side med eit stort behov for styrka samband til praksis og til profesjonell utvikling.

Evalueringa av norsk førskulelærarutdanning konkluderte med at relasjonen teori–praksis i denne utdanninga var opplevd som god (NOKUT, 2010). Utdanninga er no omorganisert, og tittelen er endra til barnehagelærarutdanning. Ein har gått bort frå einskildfag og over til kunnskapsområde samansette av fleire fag. Argumentasjonen for endringa har vore at utdanninga skal vere meir profesjonsretta og praksisnær, for i større grad å kunne møte eit barnehagefelt i sterk vekst og endring. Både følgjeforskinga (Følgjegruppa, 2017) og ein rapport om barnehagelærarrolla (Kunnskapsdepartementet, 2018) konkluderer med at den nye barnehagelærarutdanninga har utfordringar når det gjeld å integrere kunnskap frå ulike lærarutdanningsfag i kunnskapsområda, og utdanninga framstår som fragmentert (Følgjegruppa, 2017). I tillegg gir forventningar om å vere tverrfagleg og å koordinere kunnskapsområda nye leiingsnivå. Det krev ressursar og skaper auka byråkrati. Samarbeidet mellom utdanningane og praksisfeltet om praksisperiodane ser ut til å vere styrka. Det er likevel store variasjonar i kva grad praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen er tett kopla, og samarbeidet vert skildra som personavhengig (ibid.). Fleire faglærarar er involverte i praksis enn tidlegare, men det er lite samarbeid om praksisoppgåver, og praksislærarane er i liten grad premissgivarar for innhaldet. Ei utfordring i samarbeidet er knytt til i kva grad aktørane frå praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen har felles omgrepsbruk og fagforståing, samstundes som dei tek i vare dei særskilde perspektiva kvar på sitt område. Det er ein føresetnad for å kunne kommunisere og skape ei eins forståing av oppdraget (Hatlevik og Havnes, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018).

I Noreg er det gjort forsøk på å styrke felles visjonar, samanheng og praksisorientering gjennom klare utbytteformuleringar i nasjonalt vedtekne rammeplanar. Konklusjonen frå den norske forskinga som har studert desse spørsmåla mest, er manglande felles visjonar, svak fagleg samanheng og svak felles, tydeleg praksistilknytning (Canrinus mfl., 2015; Følgjegruppa, 2017; Hammerness, 2012). NYMY-prosjektet studerte allmennlærarutdanninga og kvalifiseringa til læraryrket (Haug, 2010). Prosjektet konkluderer med tre karakteristiske trekk ved utdanninga, som kan tyde på at situasjonen er den same som ovanfor: usynleg pedagogikk, fragmentering og stor variasjon innom og mellom institusjonane. Usynleg pedagogikk tyder at studentane får lite innsyn i dei visjonane utdanninga legg til grunn og arbeider for teoretisk og praktisk, jamfør uttrykket «hidden curriculum in teacher education» (Ginsburg og Clift, 1990). Fragmentering kjem av manglande samsvar og samanheng mellom faga og mellom fag og praksis. Variasjon kjem av at lærarutdanningane og lærarutdannarane har stor fridom til å avgjere korleis dei sentrale retningslinjene skal forståast og realiserast.

22.4 FORSKINGA OM GOD LÆRARUTDANNING

AERA-panelet (American Education Research Association: Panel on Research and Teacher Education), ein metastudie av nordamerikansk lærarutdanningsforskning, gir svært få klare konklusjonar om kva som er god lærarutdanning. « (...) it is not possible at this time to settle the debates about program models on the basis of empirical research alone» (Zeichner og Conklin, 2005, s. 704). Ei forklaring på det er mangelen på relevant forskning, at forskinga om lærarutdanning ikkje har dei kvalitetane og den relevansen som skal til for å kunne konkludere (Cochran-Smith og Fries, 2008; Hopmann, 2006). Ei anna er at det er liten tradisjon for å bygge på forskning i lærarutdanninga. Empiriske studiar av lærarutdanningane har spela lita rolle i endringsarbeidet. Der har den samtidige situasjonen og mentaliteten vore viktigare (Zeichner og Conklin, 2005, s. 648). Kvalbein (2003, s. 24) stadfestar at norsk allmennlærarutdanning først og fremst har tilpassa seg krava i ulike tidsepokar, meir enn til empirisk forskning på feltet.

22.4.1 NOKRE VIKTIGE OVERORDNA STRUKTURAR

Ei forklaring på fråværet av klare konklusjonar i AERA-studien kan vere at abstraksjonsnivået i analysane var svært høgt, med referansar til generelle strategiar i opplæringa. Meir spesifikke tilnærmingar viser seg å ha meir positive utfall når dei går tett inn på nøkkelelement i god lærarkvalifisering. Dei gjeld også ulike tilnærmingar til og organisering av utdanningane (Boyd mfl., 2009; Brouwer og Korthagen, 2005; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond og Bransford, 2005; Hammerness, 2012; Korthagen mfl., 2006). Det er forskning som peikar på verdien av felles visjon, av samanheng (koherens) mellom elementa i utdanninga og av felles praksisforankring (Canrinus mfl., 2015; Darling-Hammond, 2014; Hammerness, 2012; Klette og Hammerness, 2016). Til liks med at kvaliteten på arbeidet i barnehage og skule er avhengig av læraren, er kvaliteten på lærarutdanninga avhengig av lærarutdannarane. Forskinga viser at ein felles visjon mellom lærarutdannarar om kva som er god opplæring, er med på å styrke yrkesførebuinga for studentane. Denne visjonen må finnast att i dei ulike delane av lærarutdanningsprogrammet, i form av ei felles (koherent) forståing mellom lærarutdannarane av korleis oppfylle den felles visjonen. Koherens kan forståast på ulike måtar, men vi legg her vekt på omgrepskoherens og programkoherens. Omgrepskoherens handlar om felles ideal og visjonar blant lærarutdannarane (Hammerness, 2006; Hatlevik 2014). Programkoherens inneber at utdanninga er organisert på ein måte som gjer at dei ulike elementa forsterkar kvarandre. For at koherensen skal vere sterk, er det viktig at det er samsvar mellom undervisningsinnhald, vurde-

ringsformer, struktur, teori og praksis (Høydalsvik og Gulbrandsen, 2016, s. 250). Målet med undervisninga må vere uttrykt og plassert nær praksis, for at koherensen skal vere sterk (ibid.). Dermed vert ein føresetnad for koherens at det er ein klar relasjon til, og forståing av, den praksisen ein utdannar for.

22.5 PROFESJONALITET I YRKET

For Shulman (2004/1998) handlar profesjonalitet om å meistre praktiske handlingar. Det som skaper ein profesjon i deskriptiv og sosiologisk tyding er derimot ikkje praktisk dugleik åleine, men at praksisen har røter i forskning. Profesjonane, hevdar han, legitimerer arbeidet sitt med å vise til forskning og teori. Det skaper spenningar. Teorien er generaliseringar baserte på enkle og smale studiar. Variasjon og mangel på systematikk er oppfatta som støy, motsett tilhøva som gjeld for praksis. Praktisk kunnskap er kontekstavhengig og personleg, og dermed ulik teoretisk kunnskap. Grimen (2008) omtalar den utfordringa det er å skape samanheng i ei profesjonsutdanning med termen praktisk syntese, ulikt ein teoretisk syntese som er utfordringa i akademiske teorifag. Det er dei praktiske oppgåvene som bestemmer kva som er relevant i kunnskapsbasen for profesjonen. Å lære av praksis blir dermed det sentrale for ein profesjon. Det vil seie å ha omgrep, perspektiv og teoriar som gjer at ein kan analysere og forstå praksis meir inngåande (Zeichner, 2010). «I would argue that learning from the wisdom of practice is perhaps *the* central issue for both traditional teacher education and alternate routes» (Darling-Hammond, 2010, s. 40). Som fleire andre forskarar, held ho fram at det er store variasjonar både i mengde praksis, og i korleis praksisen er integrert i den øvrige delen av lærarutdanningsprogramma. Dei utdanningane som gir best resultat, har lange integrerte praksisperiodar med kyndige og erfarne lærarar som rett-leiarar. Enkelte av programma nyttar opp til eitt studieår til slik praksis. Det er essensielt for å skape gode lærarar, og for at dei skal verte verande i yrket (Boyd mfl., 2009; Brouwer og Korthagen, 2005; Darling-Hammond, 2010, 2014; Korthagen mfl., 2006).

Med bakgrunn i resultatata frå den internasjonale forskinga som er referert ovanfor, presenterer vi data frå intervju med lærarar i BLU og GLU 1–7 med utgangspunkt i følgjande problemstilling:

Kva er norske lærarutdannarar sine oppfatningar av tilhøva i utdanninga på områda felles visjon, indre samanheng og praksisrelatering?

22.6 METODE

Utgangspunktet for studien, var at vi ønskte å undersøke lærarutdannarar sine oppfatningar omkring felles visjon, indre samanheng og praksisrelatering. Vi valde difor ei kvalitativ tilnærming, med individuelle intervju basert på ein semi-strukturert intervjuguide. For å rekruttere informantar, tok vi kontakt med studielei-arar på tre institusjonar. Vi bad om å få ein lærar frå kvar av dei tre faga norsk, matematikk og pedagogikk, i kvar av dei to utdanningane. Desse faga er obligatoriske både i BLU og GLU 1–7. Fråfall gjorde at vi berre fekk intervju tre matematikklærarar. Ved ein av institusjonane var det ikkje mogleg å rekruttere lærarar frå BLU, og vi måtte difor rekruttere ein ekstra institusjon. Vi valde bort eigen institusjon for å unngå personlege bindingar. Det er totalt gjennomført individuelle intervju av lærarar i pedagogikk (3+3), norsk (3+2) og matematikk (2+1) i BLU og GLU 1–7 frå fire institusjonar. I presentasjonen av utsegn frå informantane er det markert kva utdanningstype dei tilhøyrrer. Intervjua vart gjennomførte våren 2016. Alle informantane gav skriftleg samtykke til deltaking, og studien er godkjend av NSD. Krav til anonymitet og konfidensialitet er tatt vare på etter gjeldande reglar.

Vi ønskte primært personar med lang erfaring som lærarutdannarar. Det ville gi oss tilgang til informantar som hadde følgt endringane i utdanninga. Dei ville ha god innsikt i dominerande utviklingstrekk i lærarutdanninga over tid. Det lukkast berre delvis. Erfaringsgrunnet til informantane varierer frå berre eitt år i utdanninga og til over 30 år. Det er faglærarane i norsk og matematikk i BLU som har kortast erfaring som lærarutdannar. Berre pedagogikklærarane hadde førstehands-erfaring frå arbeid i barnehage eller skule.

Intervjua har følgt ein klart oppsett struktur, utvikla ut frå nasjonal og internasjonal forskning på dette feltet. Spørsmåla har krinsa om kva erfaringar informantane har hatt på område som gjeld samarbeid mellom lærarutdannarar, visjon og samanhengen i studiet, og om praksisrelatering. Vi tok lydopptak av intervjua. Dei vart ordrett transkriberte, dels av oss, men mest av eit profesjonelt firma. Vi samanlikna opptaka med den utskrivne teksten, og samsvaret var svært godt. Dei første intervjua gjorde forskarane i fellesskap for å skape eit fundament for vidare intervju og sikre best mogleg samsvar i kva det vart spurt om.

Analysen av materialet var i utgangspunktet teoridreven eller deduktiv, ved at den refererte internasjonale forskinga danna grunnlaget for kva som var interessante data (Johannessen mfl., 2018). Begge forskarane har kvar for seg lese gjennom intervjua fleire gongar og koda desse etter dei førehandsbestemte kategoriane felles visjon, indre samanheng i studiet og praksisrelatering. I tillegg vart det oppretta kategoriar for utsegn som ikkje var omfatta av desse. Analysen blei difor

også delvis induktiv (Johannessen mfl., 2018). Disse kategoriane handla primært om studentane sine føresetnader, og om rammer for utdanningane. I sin tur kan dei ha verka inn på dei andre kategoriane. Deretter drøfta vi oss fram til ei felles forståing av materialet, som grunnlag for vidare tolking. Denne prosessen bidreg til styrka reliabilitet (Creswell, 2014). Reliabiliteten blir også styrka ved at funna vert drøfta opp mot anna forskning og teoretiske omgrep som er nytta i andre undersøkingar.

Vi gir innsikt i synspunkt og opplevingar av utvalde sider ved tilhøva i lærarutdanninga ved nokre institusjonar i Noreg og blant nokre lærarutdannarar. Vi har ikkje kjennskap til kva omfanget av støtte og tilslutning det er til dei. Dermed kan resultatata ikkje generaliserast til å gjelde lærarutdanning og lærarutdannarar generelt.

22.7 RESULTAT

Det er nokre forskjellar mellom å arbeide i BLU og GLU. Ein utdannar lærarar for ulike aldersgrupper, arbeidet i barnehage og skule er ikkje det same og utdanningane er bygde opp og organiserte ulikt. BLU er treårig, samansett av kunnskapsområde der kvart område inneheld fleire fag. GLU er fireårig og er fagorientert. Når vi ser bak desse organisatoriske ulikskapane, er tilhøva i utdanningane likevel nokså like. Vi finn heller ikkje store prinsipielle forskjellar i vurderinga som er gjort mellom lærarar frå ulike fag. I ettertid ser vi nytten av at informantane har ulik erfaringsbakgrunn, fordi informantane med kort erfaring kunne sjå utdanninga med eit utanfråblikk i større grad enn dei erfarne.

Presentasjonen av datamaterialet er strukturert ut frå spørsmål om felles visjon, samanheng (koherens) og praksisrelatering. Vi finn få utsegner om felles visjon, så dette er integrert i dei andre kategoriane. Utsegnene er valde fordi dei representerer felles oppfatningar eller skil seg særskilt ut.

22.7.1 SAMANHENG OG SAMARBEID

Det som merkar seg særleg ut, er fråvær av prinsipielle og formelle drøftingar om utdanningane både innom fag og mellom fag. Lærarane etterlyser arenaer for slike drøftingar. Samarbeidet innom lærargruppa varierer, men mangelen på samarbeid er gjennomgåande:

«Inntrykket mitt er jo at folk har jobbet ganske for seg selv altså» (BLU Norsk).

«Så det, det, vi prøver jo å se helhet i ting, men det er vanskelig. For det er et privat foretak, har lett for å bli et privat foretak» (BLU Pedagogikk).

Det er mange forklaringar på manglande samarbeid. Spenningar både innom og mellom fag, er ei forklaring som dukkar opp.

«Det er noen ømme tær så man skal ikke stille spørsmål ved andre fagområders måte å legge opp og å gjøre ting på for da kan man trække feil» (GLU Norsk).

I barnehagelærerutdanninga er det mest samarbeid innom kunnskapsområda, medan samarbeidet mellom kunnskapsområda er det mindre av. Det går ut over samanheng og heilskap.

«Det blir hvert kunnskapsområde som arbeider sammen, og da blir det jo ikke noen helhet i forhold til sammenhengen mellom dem» (BLU Pedagogikk).

Også innanfor kunnskapsområda er det døme på manglande samarbeid, og at lærarane ikkje er kjende med kva dei andre gjer. Det handlar både om manglande tid og manglande interesse, slik informantane vurderer det. Både i BLU og GLU er det døme på at informantane ikkje kjenner til korleis dei som underviser i andre fag oppfattar rolla som lærarutdannar, og dei har ingen kontakt om dette. Enkelte kjenner heller ikkje særleg til det som skjer i eige fag, på områda dei sjølve ikkje er engasjerte i, innanfor den same utdanninga. Fysisk lokalisering er løfta fram som avgjerande for kven ein samarbeider med. I tillegg er lærarane nokså klare på at i samarbeid er mykje avhengig av personar og personlege relasjonar.

«Og det er mer personavhengig enn fagavhengig» (GLU Pel).

«For meg er det nok litt mer personavhengig at jeg tar initiativ til å ha med fagkollegaer å gjøre som jeg kan ta det opp sammen med. For det er ikke noe sånn felles arenaer sånn i forhold til tverrfaglighet» (GLU Pel).

Der det finst slike arenaer, er erfaringa at dei vert nytta til diskusjonar om praktiske tilhøve og ikkje minst om enkeltstudentar. I mindre grad tek dei opp spørsmål av meir allmenn lærarutdanningsinteresse, og når det skjer er det utan konsekvens. Om lærarane sitt arbeid i fagteam og på årstrinn, heiter det til dømes:

«... ja det er ikke mye å få utrettet der annet enn å prate om enkelte studenter og det er for så vidt det vi gjør. Og så kan vi prate mer generelt om lærerutdan-

ning hvor mye vi vil, men det blir jo ikke tatt noen avgjørelse på det nivået» (GLU Norsk).

Dei ulike aktørane er lite orienterte om kvarandre sine fag og aktivitetar. Manglande systematikk i samarbeidet fører til overlapp mellom tema. Å vere nyttilsett synest å vere ei stor utfordring for ein del. Dei opplever seg overlatne til seg sjølve. Dei har liten innsikt i oppgåvene sine og manglar heilt oversikt over utfordringane i kvalifiseringa for yrket. Særleg er det utfordrande for nyttilsette å skulle skaffe seg oversikt over heile kunnskapsområde i BLU.

«... det var blant annet meg som ny da, og en som var relativt ny i... [et annet fag]. Så vi har holdt på helt for oss selv» (BLU Norsk).

Dei som formelt har ansvaret for utdanninga er ikkje særleg synlege i diskusjonane om utdanninga.

«... men vi har ingen som har et lederansvar og sier at «det er hit vi skal», og så holde fanen på hva er en barnehagelærerprofesjon. Den diskusjonen har vi ikke» (BLU Ped).

Det gir assosiasjonar til at leiaroppgåvene er å administrere utdanninga meir enn å leie den fagleg.

22.7.2 PEDAGOGIKK SOM SAMANBINDANDE FAG

Pedagogikkfaget er gitt ei overordna rolle i utdanningane. For begge utdanningane gjeld det at pedagogikk er eit overordna profesjonsfag, og skal vere samlande (Kunnskapsdepartementet, 2010, s. 10; 2012). Pedagogikkfaget tek ikkje nødvendigvis denne rolla, vert det hevda:

«... pedagogikk er den store og sterke og har nok med seg sjølv» (BLU Norsk).

Eller så får faget ikkje høve til å ta rolla på grunn av motstand mot at pedagogikk skal ha ei slik overordna rolle. Motstanden er også knytt til gnissing mellom pedagogikk og fag.

«Jeg syns jeg opplever litt faglige motsetninger som går på at, en sårn form for nesten profesjonskamp mellom fag og pedagogikk» (GLU Pel).

Det er spenningar både innom fag om kva som skal ha vekt, og mellom fag om omfang og innhald. Eit synspunkt er at for mykje av det faglege er overlate til pedagogane, og det skaper gnissingar.

«... at en del av det faglige har blitt overlatt til PEL-faget eller til pedagogene. Og at de på en måte ikke har spilt ball med oss tilbake igjen på det som vi burde inn å ha» (GLU Matematikk).

Eit anna synspunkt er at pedagogikk gjennom dette får ei uheldig rolle, som kan skape vanskelege samarbeidstilhøve:

«... men jeg ser ikke helt at det skal være grunn nok til at pelfaget i seg selv skal på en måte framstå som et slags, ja superfag i utdanningen da. I alle fall så gjør det vanskelig å forstå hverandre da» (GLU Norsk).

Det kan sjå ut til at pedagogikk manglar formell legitimitet, noko som gjer det vanskeleg å ta den overordna rolla.

22.7.3 OM SAMANHENGEN MELLOM TEORI OG PRAKSIS

Alle informantane har ei oppfatning om at relasjonen mellom teori og praksis er avgjerande for profesjonsrettinga av studiet, og at dette kan vere ei utfordring i utdanninga. Det er kanskje det næraste vi kjem ein felles visjon mellom lærarutdannarane.

«Vi snakker så fint om teori og praksis og forståelsen av helhet. Men vi har for få møtepunkter hvor studenten, praksislæreren og faglærere møtes» (GLU-Pel)

Korleis denne visjonen så skal realiserast, og kvar ansvaret ligg, er det ulike oppfatningar om. Ein variant er ei arbeidsdeling mellom teori og praksis. Faga syter for at studentane får tilstrekkeleg og relevant kunnskap. Praksis syter for yrkesorienteringa, å gjere studentane til profesjonelle lærarar.

«Mens den profesjonaliseringen må jo skje ute på arbeidsplassen. Det, altså, det er jo der de skal utvikle seg videre» (GLU Pel).

I undervisninga blir faget hovudsaka. Innslaget av fagdidaktikk kan variere. I linja med dette standpunktet kjem at det kan verte for mykje fagdidaktikk, at fagunder-

visninga har einsidig vorte berre fagdidaktikk. Det genuint faglege er meir eller mindre borte. Det er ingen vits med didaktikk om det faglege er svakt. Då får ikkje didaktikken innhald, vert det hevda.

«Hvis de ikke kan dette selv, hva hjelper det? Hvis de virkelig kan det forlengs og baklengs, så er de jo i stand til å presentere det på forskjellige måter» (GLU Matematikk).

Å vere profesjonell er å vere sjølvreflekterande. Det føreset at studentane er fleksible og tilpassingsdyktige.

«Så det handler nok litt om fleksibilitet i fra studentenes side og vilje til å se fagene sin egenart, vilje til å innta litt ulike perspektiv på det faglige» (GLU Norsk).

Nokre informantar er opptekne av at ein må unngå fragmentering av lærarutdanninga. Det er vesentleg å etablere arenaer og samarbeidsrelasjonar som skaper faglege samanhengar og synergjar. Det krev tid til koordinering og undervisning, og det føreset tilgjengelege arenaer for samarbeid. I dette ligg også at det fagdidaktiske skal vere ein integrert del av fagopplæringa, men det varierer mykje i kva grad det skjer.

«Men det er ingen som har ansvar for helheten» (BLU Norsk).

Å sjå heilskapen mellom teori og praksis, krev felles strategiar og innhald på tvers gjennom heile utdanninga. Det same gjeld samanhengen mellom årstrinna. Det finst strukturar for det, men dei fungerer ikkje godt nok som arenaer for å utvikle fagleg samanheng.

22.7.4 PRAKSISRELATERING

Samarbeidet med praksis vert generelt oppfatta som godt, sjølv om det varierer frå eit nært samarbeid til å vere heilt fråverande. Gjennomgåande vert tilhøvet skildra som informasjon frå høgskulen til praksislærarane. Ordningane for praksis og praksisoppfølging er ulike både mellom utdanningane og institusjonane. Felles for dei alle, er ordninga med praksisoppgåver som skal gjennomførast og rapporterast/presenterast etter praksis. Ikkje alle ser dette som ei god løysing, fordi det tek merksemda bort frå arbeidet med borna i praksis, og frå studentane sitt arbeid med eiga profesjonsforståing.

«Og når de i tillegg har større prosjekt de skal utføre og dokumentere, så skjønner jeg at de fort mister det litt ut av syne da. De har nok med å mestre situasjonen der og da» (BLU Norsk).

Nokre av lærarane etterlyser fleire møtepunkt for å drøfte forholdet mellom teori og praksis. Dei kan lage praksisoppgåver som studentar og praksislærarar brukar mykje tid på å tolke og forstå, ikkje alltid med godt resultat.

«Og så når vi etterpå kommer tilbake til praksisseminaret så blir det av og til sånn at studentene har ikke forstått hva de skal gjøre, og så blir de på en måte halshugd for det. Og så står vi der på hver vår side. Det har jo jeg av og til opplevd som ubehagelig» (GLU Pel).

Det varierer i kva grad praksisopplæringa støttar opp om faga, og i kva grad faga støttar opp om praksisopplæringa. Det er også dei som stiller spørsmål ved rutinane for kvalitetssikring av praksisinstitusjonane og av praksislærarane. Studentane er i stor grad prisgitt praksislærarane. Lærarane ved høgskulen eller universitetet har liten innverknad på det som skjer i det daglege, vert det hevda.

«... vi har ikke noe mandat, eller vi har ikke noen mulighet til å påvirke studentene når de er i praksis» (BLU Pedagogikk).

Nokre stader er det obligatorisk for alle lærarane å besøke studentar i praksis. Andre stader er ansvaret lagt berre til pedagogikkfaget, eller det kan vere gitt til nokre utvalde personar.

«Personlig så er jeg ikke noen sånn som reiser ut på besøk nå, men det har jeg jo hatt mange ganger. Hvis alt fungerer bra så hører jeg gjerne ingenting i selve praksisen» (GLU Norsk).

Det er også slik at nokre kan kome seg fri frå engasjementet i praksisopplæringa, om dei ikkje er interesserte.

«Men det er folk som kan bare melde seg ut, og så blir det ikke, altså, ikke blir satt krav til om å involvere seg i praksis» (BLU Norsk).

Omfanget av erfaring frå barnehage og/eller skule blant lærarane ved lærarutdanningane varierer mykje, frå dei som ikkje har slike røymsler og til dei som har både 20 og 30 år bak seg. Særleg dei med liten erfaring ser verdien av praksisbesøk for eigen del.

«Og jeg syns det er utrolig verdifullt for meg som underviser på høgskolen å få være ute og se hva som foregår i praksisfeltet. Og dele erfaringer med studentene, som vi jo da bruker senere når de kommer tilbake igjen» (GLU Pel).

Også rutinane med etterarbeid etter praksis er forskjellige. Etterarbeidet kan vere både skriftleg og munnleg. Kven i kollegiet som er involverte i etterarbeidet, varierer også. Oppsummeringa er gjennomført på kort tid, og den kan vere overflatisk.

«Og det blir sånne mammutmøter hvor noen studenter snakker selvfølgelig, men de mere tilbakeholdne eller ikke så frampå studenter er passive» (BLU Pedagogikk).

Det varierer kor mykje erfaringane frå praksisperiodane pregar utdanninga. For studentar utan praksiserfaringar før dei tek til i studiet, er praksis ifølgje lærarutdannarane oftast med på å gi ei innsikt som er avgjerande for å få utbytte av den ordinære undervisninga.

«Og det sier studenten ... at «åh etter praksis nå forstår jeg, nå skjønner jeg noe av dette her vi har snakket om, nå forstår jeg mye bedre» (BLU Pedagogikk).

22.8 DISKUSJON

Prosjektet studerer i kva grad bestemte tendensar i internasjonal forskning om lærarutdanning opptek norske lærarutdannarar. Med tilvising til denne forskinga, spør vi etter felles visjon, indre samanheng og praksisrelatering i barnehage- og grunnskulelærarutdanningane, sett frå lærarane i desse utdanningane sin synsstad.

Analysane gir eit variert bilde, med mange og ulike tilhøve, erfaringar og perspektiv. Ut frå dette mangfaldet, er det likevel mogleg å konstruere bilde som presenterer noko av det typiske eller grunnleggande tilhøve ved utdanningane. Så må ein ha i tankane at det finst variasjonar og avvik. Dei er oftast knytte til einskildpersonar, enkelte fag, studium og i nokre tilfelle også til institusjon. Det har overraska oss at resultatane frå BLU og GLU er ganske like på dei områda vi har studert. Det same gjeld også for representantar for dei ulike faga. Difor differensierer vi ikkje mellom dei i drøftinga.

Det overordna funnet er at intervjuar stadfester resultatane frå fleire tidlegare undersøkingar (t.d. Korthagen, 2017) om manglande samanheng og mykje fragmentering i lærarutdanninga, både mellom faga og særleg mellom faga og praksisen (Canrinus mfl. 2015; Haug, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2018). Vi kon-

staterer både manglande omgrepskoherens (felles forståing) og programkoherens (samanheng). Ofte slår dei spesifikke og unike personlege og faglege (pedagogikk) perspektiva gjennom i samarbeidet, framfor ei felles tilnærming til lærarprofesjonen. Det har, som vi har sett, vore ei av dei største utfordringane i lærarutdanninga gjennom nesten alle tider. Informantane etterlyser fagleg leiarskap, noko som krevst for å skape samanheng (Fullan og Quinn, 2016). Lærarutdannarane opplever at utdanninga er fragmentert. Bildet som blir skapt er ikkje ein samanhengande og forståeleg heilskap. Det har ei mengd delar med ulike perspektiv på fag, profesjon og profesjonsutøving. Då kan ein tenkje seg at det blir utfordrande for ein kvar å orientere seg i og få oversikten over denne utdanninga. Difor kan det forsvare bruken av omgrepet «den skjulte læreplanen i lærarutdanninga» (Ginsburg og Clift, 1990).

Ein konsekvens av lite samarbeid, er at informantane formidlar oppfatningar om store manglar på alle dei tre områda det er spesifikt spurt etter i denne studien. Det er felles visjon, indre samanheng og praksistilknytning. Resultatet samsvarar med tidlegare forskning på norsk lærarutdanning (Canrinus mfl., 2015; Hammerness, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2018; Hatlevik og Havnes, 2017). Allereie no kan det difor slåast fast at ut frå norske lærarutdannarar sine erfaringar, har ikkje desse tre sentrale elementa frå den internasjonale forskinga om lærarutdanning fått særleg gjennomslag i norsk lærarutdanning. Det kan reflektere det faktumet at empiriske studiar av lærarutdanning har hatt lite å seie for endringsarbeidet der, også i Noreg (Kvalbein, 2003).

Materialet vårt gir få konkrete opplysningar om arbeid med felles overordna visjonar. Det treng ikkje bety at det visjonære i utdanninga er neglisjert. Dei nasjonale retningslinjene både for BLU og GLU har ein omfattande presentasjon av nettopp visjonar. Bodskaen frå informantane er at desse nasjonale visjonane i liten grad er gjenstand for kollegial tolking og drøfting. Dei er knappast nemnde. Trass i at vi i Noreg har nasjonale rammeplanar som fastset klare, overordna visjonar gjennom utbytteformuleringar, ser vi i intervjumaterialet få spor av denne felles overordna visjonen for utdanninga av lærarar. Det kan som Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) er inne på, vere ein konsekvens av manglande engasjement grunna sterk sentral regulering. I den grad ein kan finne visjonære uttrykk, er dei heilt generelle og dermed uforpliktande. Dei kan til og med vere dysfunksjonelle, fordi det i stor grad er opp til studentane sjølve å kombinere informasjonen frå dei ulike faga og skape dei samhengane som måtte vere der. Då blir det deira ansvar at dei lærer, og dei må ta ansvaret for å konstruere den heilskapen som skal til for å få god læring for yrket. Å vere profesjonell er å vere sjølvreflekterande. Det føreset at studentane er fleksible og tilpassingsdyktige. Lærarutdanningane kunne gitt

dei meir støtte i dette arbeidet. Desse resultatene overraskar ikkje, om ein ser dei i høve til anna relevant forskning på norsk lærarutdanning (Hammerness, 2012; NOKUT, 2006, 2010).

Fullan og Quinn (2016) legg vekt på at kollektive prosessar både gir felles retning for arbeidet og er med på å skape ein meir einskapleg kollektiv kultur for korleis løyse oppdraget. Med det unngår ein også fragmenteringa. Informantane våre er klare på at denne kollektive og delande kulturen er svak. Difor er det heller ikkje overraskande at den indre samanhengen i studia er svak. Der er liten meningsutveksling over faggrensene, av og til også innom faga. Og med ein svak felles visjon, blir det vanskeleg å samle utdanninga.

Informantane fortel om få formelle arenaer for fagleg drøfting. Der slike arenaer finst, er innhaldet i drøftingane meir tekniske og praktiske, enn faglege og visjonære. Det reflekterer ein konklusjon som kom i samband med evalueringa av Høgskulereforma i 1994, at lærarutdanninga mangla ein seminartradisjon, det vil seie ein tradisjon for intern kritisk og fagleg diskusjon (Michelsen mfl., 1998).

Relasjonen til praksis merkar seg ut. I den internasjonale forskinga som det er vist til innleiingsvis, går det fram at å lære av praksis og for praksis er ein avgjerande kvalitetsfaktor i lærarutdanninga (Boyd mfl, 2009; Korthagen mfl., 2006). Også når det gjeld praksis viser resultatet i denne undersøkinga svakt, lite koordinert og kanskje også tilfeldig samarbeid og samanheng. Det gjeld på to område. Det første er samarbeidet om innhaldet og aktiviteten i praksisperiodane. Endå meir usikkert er det i kva grad praksisen som studentane er med på er systematisk trekt inn som ein viktig del av studiet i dei ulike faga og emna. Å vere lærar er å kunne fungere i praktiske samanhengar. Når omsynet til praksis i utdanninga samla er svakt og lite koordinert, går det ut over førebuinga til å fungere i yrket. Konsekvensen vil verte ei arbeidsdeling mellom teori og praksis. Faga syter for at studentane får tilstrekkeleg og relevant kunnskap, og det blir hovudsaka i den ordinære undervisninga. Praksis syter for yrkesorienteringa, det vil seie å gjere studentane til profesjonelle lærarar. Det gjer det vanskeleg å utvikle praktiske syntesar (Grimen, 2008), det vil seie å sette teoretisk og praktisk kunnskap inn i meningsfylte samanhengar knytte til yrkesrolla. Alternativet til heilskap og samanheng er at både tilsette og studentar er i stand til å leve med fragmenteringa og ta den som ein naturleg del av profesjonsførebuinga. Det var eit av Steinar Stjernø (1996) sine poeng i diskusjonen om manglande koherens i samansette profesjonsutdanningar. Den internasjonale forskinga om lærarutdanning gir som vi har sett, eit anna svar.

22.9 KONKLUSJON

Spørsmålet som er studert her er i kva grad norske lærarutdannarar er opptekne av sentrale resultat i internasjonal forskning om lærarutdanning. Denne forskinga legg vekt på verdien av ei omfattande fagleg kollektiv orientering mellom lærarutdannarane ved kvar einiskild utdanning. Idealet denne forskinga legg fram er mellom anna koherens, ei felles forståing av oppdraget og med indre samanheng og heilskap i utdanningsprogrammet. Særleg vekt legg forskinga på å ha ein felles visjon for utdanninga, at det er ein indre samanheng mellom faga i utdanninga og at der er ei sterk og samstemt orientering om praksis og praksisopplæringa.

Der er variasjonar og ulikskapar i svara frå lærarutdannarane vi har intervjuva, men det kjem likevel fram eit relativt tydeleg svar på korleis dei opplever tilhøva. Både barnehagelærarutdanninga og grunnskulelærarutdanninga er prega av fragmentering og manglande koherens. Det er svært få døme på felles visjonar for utdanningane, det er lagt lite vekt på indre samanheng mellom faga i utdanningane, og sambandet til praksis og praksisopplæringa er svak.

Desse resultatata gir nokre perspektiv på dei mange reformene i norsk lærarutdanning i dei siste 20 åra. Dei har alle endra organiseringa, det vil seie dei strukturelle modellane for utdanningane. Det kan også sjå ut som om utdanningane har konsentrert innsatsen om å etablere dei nye modellane, og ikkje vore så opptekne av vilkåra for at dei skal fungere optimalt.

LITTERATUR

- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1995). *The Crisis in Teacher Education: A European Concern?* London: The Falmer Press.
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2012). Til de minste barnas beste. Hva framhever forskningen som viktige kvalitetsindikatorer for null- til treåringer i barnehagen? *Barnehagefolk*, 3, 40–43.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2009). Teacher Preparation and Student Achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 416–440.
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Canrinus, E. T., Bergem, O. K., Klette, K. & Hammerness, K. (2015). Coherent teacher education programmes: Taking a student perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (1) 1–21.
- Christoffersen, M. N., Højen-Sørensen, A. K. & Laugesen, L. (2014). *Daginstitutionens betydning for børns udvikling: en forskningsoversigt*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- Cochran-Smith, M. & Demers, K. E. (2008). Teacher education as a bridge? I F. M. Connelly, M. F. He og J. Phillion (red.), *The Sage Handbook of Curriculum and Instruction* (s. 261–281). Thousand Oaks: Sage.

- Cochran-Smith, M. & Fries, K. (2008). Research on teacher education. Changing times, changing paradigms. I: Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D., McIntyre, J. & Demers, K. E. (red.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York: Routledge and The Association of Teacher Educators.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. London: Sage publications.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (red.). (2005). *Preparing Teachers for a Changing World. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2015). *Teaching in the flat world*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerfull Teacher Education. Lessons from Exemplary Programs*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 35–47.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 547–561.
- Dewey, J. (1904/2008). The relation of theory to practice in education. I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. McIntyre & Demers, K. D. (red.). *Handbook of Research on Teacher Educaiton, Third Edition* (s. 787–799). New York: Routledge.
- Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Følgjegruppa (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter*. Rapport nr. 3. Bergen: Høgskolen i Bergen
- Følgjegruppa (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheter og gjenstridige utfordringar*. Rapport nr. 5. Bergen: Høgskolen i Bergen.
- Fullan, M. & Quinn, J. (2016). *Coherence. The right drivers in action for schools, districts, and systems*. London: Sage.
- Ginsburg, M. B. & Clift, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. I W. R. Houston (red.), *Handbook of research on teacher education* (s. 450–465). New York: Macmillian.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & Terum, L. I. (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammerness, K. (2006). From coherence in theory to coherence in practice. *The Teachers College Record*, 108(7). S. 1241–1265
- Hammerness, K. (2012). Examining Features of Teacher Education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI: [10.1080/00313831.2012.656285](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656285)
- Hanushek, E. A. (2014). Boosting Teacher Effectiveness. I: Finn, C. E. & Sousa, R. (red.), *What lies ahead for america's children and their schools*. (s. 23–35). Stanford CA: Hoover Institution Press.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and profesional learning. *Teachers & Teaching*, 6(2), 151–182.

- Hatlevik, I. (2014). *Meningsfulle sammenhenger: En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleie-, lærer- og sosialarbeiderutanningene*. HIOA. SPS. Avhandling 2014 nr. 4.
- Hatlevik, I. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutanningene: Fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I: Mausestagen, S. & Smeby, J. C. (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. (s. 191–203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (red.). (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (red.). (2012). *Kvalitet i opplæringa*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Haug, P. (2015). Fag eller pedagogikk. I: Haug, P. (red.), *Elev og lærerolla. Vilkår for læring* (s. 27–44). Oslo: Samlaget.
- Hopmann, S. (red.). (2006). *Lærerutdannelsen i Norden – et internasjonalt perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Høydalsvik, T. E. L. & Gulbrandsen, L. (2016). Barnehagelærerutdanninga: Nye utdanningsvegar og nye utfordringar. I: R.B. Amdam & Båtevik, F.O. (red). *Offentleg sektor i endring. Fjordkonferansen 2016* (s. 241–272)
- Johannessen, L. E, Rafoss, T. W. & E. B. Rasmussen (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. & Hammerness, K. (2016). Conceptual framework for analyzing qualities in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 26–52.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387–405.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching & Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1–7 og 5–10*.
- Kvalbein, I. A. (2003). Norsk allmennlærerutdanning i historisk perspektiv. I G. E. Karlsen & Kvalbein, I.A. (red.), *Norsk lærerutdanning. Søkelys på allmennlærerutdanningen i et reformperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Michelsen, S., Dahl, J. & Homme, A. (1998). *Lærerutdanningen under høgskolereformen*. Oslo. Norges forskningsråd. (Delrapport nr. 7. Evaluering av Høgskolereformen.)
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & Terum, L. I. (red.). *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006. Del 1: Hovedrapport. Rapport fra eksternt komité*. Oslo: Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanningen i Norge. Del 1 Hovedrapport*. Oslo: NOKUTs rapporter.

- Shulman, L. S. (2004/1998). Theory, practice, and the education of professionals. I: Shulman, L. S. (red.), *The wisdom of practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach*. (s. 523–544). San Francisco: Jossey-Bass.
- Stjernø, S. (1996). Har profesjonsutdanningene felleskomponenter? I Bunkholdt, V. (red.), *Kunnskap og omsorg* (s. 33–44). Oslo: Tano.
- Strømnes, Å. L. (2007). *Lærarrolla i ulike tider*. Høgskolen i Oslo: Senter for profesjonsstudier. Arbeidsnotat 2/2007.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2010). *Early Childhood matters*. London: Routledge.
- Tryggvason, M. T. (2009). Why Is Finnish Teacher Education Successful? Some Goals Finnish Teacher Educators Have for Their Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 32(4), 369–382.
- Zachrisson, H. D., Lekhal, R. & Schølberg, S. (2010). Barnehage og psykisk helse hos sped og småbarn. I: Moe, V., Slinning, K. & Bergum Hansen, M. (red.). *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.
- Zeichner, K. M. & Conklin, H. G. (2005). Teacher education programs. I: Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M (red.). *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (s. 645–735). Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.